

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

2

ՎԱՆԱԶՈՐ – 2025

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ,
ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

«ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ
ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ» ՀԻՄՆԱԴՐԱՄ

ՎԱՆԱԶՈՐԻ ՊԵՏԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ

ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ

Հումանիտար և հասարակական գիտություններ

2

ՎԱՆԱԶՈՐ – 2025

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

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

НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ

**ВАНАДЗОРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Гуманитарные и социальные науки

2

ВАНАДЗОР – 2025

**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

2

VANADZOR – 2025

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

Խմբագրական խորհուրդ

Շահվերդյան Թ. Ս., 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.

Աղաբեկյան Ռ. Լ., տնտ. գ. դ.

Սավչենկո Ի. Ա., սոց. գ. դ.

Նիկոնովա Ն. Ե., բ. գ. դ.

Ազարյան Ռ. Ն., մ. գ. դ.

Կարապետյան Ի. Կ., մ. գ. դ.

Մկրտումյան Մ. Պ., հ. գ. դ.

Զաքարյան Ս. Ա., փ. գ. դ.

Քեոյան Գ. Մ., քաղ. գ. դ.

Վիրաբյան Ա. Ս., պ. գ. դ.

Գևորգյան Պ. Հ., մ. գ. դ.

Սովսիսյան Ֆ. Վ., պ. գ. դ.

Առուստամյան Կ. Մ., բ. գ. թ.

Բարսեղյան Ա. Ա., մ. գ. թ.

Ղազարյան Զ. Ս., իրավ. գ. թ.

Մալումյան Գ. Մ., 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.

ՎԱՆԱԶՈՐԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ

/ Հումանիտար և հասարակական գիտություններ, 2 // ՀՀ կրթության, գիտության,
մշակույթի և սպորտի նախարարություն, «Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան
պետական համալսարան» հիմնադրամ /: Խմբ. խորհուրդ՝ Թ. Շահվերդյան և այլք. –
Վանաձոր: 2025. – 334 էջ:

Ժողովածուն 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, 2025

© «Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական համալսարան»
հիմնադրամ, 2025

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

Редакционный совет

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

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

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

Члены редакционного совета

Л. Ш. Оганисян, д. ф. 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. ф. н.

Р. Н. Азарян, д. пед. н.

И. К. Карапетян, 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. и. н.

П. О. Геворкян, д. пед. н.

Ф. В. Мовсисян, д. и. н.

К. С. Арустамян, к. ф. н.

А. А. Барсегян, к. пед. н.

К. С. Казарян, к. ю. н.

Г. М. Малумян, к. ф. н.

В. Р. Назарян, к. пед. н.

Г. М. Папоян, к. экон. н.

Н. А. Джагинян, к. ф. н.

Л. Ю. Варданян, к. ф. н.

НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ ВАНАДЗОРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА / Гуманитарные и социальные науки, 2 // Министерство
образования, науки, культуры и спорта РА, Фонд «Ванадзорский государственный
университет имени О. Туманяна»/. Ред. совет – Т. Шахвердян и др. – Ванадзор,
2025.– 334 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, 2025

© Фонд «Ванадзорский государственный университет
имени О. Туманяна»

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

I. K. Karapetyan, 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

SCIENTIFIC PROCEEDINGS OF VANADZOR STATE UNIVERSITY / Humanities and
Social Sciences, 2 / RA Ministry of Education, Science, Culture and Sport, “Vanadzor
State University after H. Tumanyan” Foundation / . Editorial Board: T. Shahverdyan, etc.
– Vanadzor. 2025. –334 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, 2025

© “Vanadzor State University after
H. Tumanyan” Foundation, 2025

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

Teaching Vocabulary in an EFL Class through the Internet

Arakelyan Mariam

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-8>

Key words: *educational paradigm, motivation, educational process, diversification of processes, information literacy, competence*

Introduction

The integration of Information Technology (IT) in all the spheres of social life is challenging the foundations of education. The key outcome of today's education is becoming the development of an appropriate skill set in order to search, analyze and evaluate the acquired information. Nowadays, in compliance with globalization and informatization, IT has penetrated all the spheres of public life, including the educational sector. In accordance with these recent trends, the educational paradigm has been subjected to changes in terms of organization and management methodology. In particular, the effective implementation of IT in the educational sector, enabled to ensure a wide range of important factors such as the promotion of learning motivation, the use of various teaching methods, the availability of lifelong learning and the modernization of continual professional development mechanisms, significantly increasing the effectiveness of the educational process. However, with this set of tools, increasing the efficiency of the educational process, Information Technologies have also arisen a number of challenges [5, 4]. In particular, these challenges refer to the competent and effective use of IT by both learners and teachers. It implies the mastery of a set of competencies, which enable, on the one hand, to provide, and on the other hand, to receive education based on professional skills, the outcome of which would be the continuous maintenance of professional competitiveness in the constantly fluctuating job market. Perhaps, this is possible only due to the effective implementation of IT in the educational sector.

The informatization of the education sector has been studied in the context of lifelong learning and the modernization of educational content. A significant amount of research has contributed to understanding this topic (Astvatsatryan M.G., Terzyan G.H. and others, 2004, Astvatsatryan M.G., Avagyan M.H., Terzyan G.H., 2015, Bayadyan H., 2005, the "Draft State Program for the Development of Education of the Republic of Armenia until 2030"). Besides, the works of a number of foreign authors have also been taken into account (Баранов О. А., 2002, Лай Х., 2006, Сметанина С. И., 2002, Сысоев П. В., 2010, Федоров А. В., 2015, Чельшева И. В., 2009, Чичерина Н. В., 2008, Alderson J. Ch., 2000, Andersen B. B., 2013, Bravender P., 2015, Buckingham D., 2003, Coiro J., 2008, Joosten T., 2012, Serafini F., 2010, Trebor R. Scholz, 2010), UNESCO's fundamental documents, guidelines and manuals related to the field of media education.

The **object** of the research is the specificity of teaching vocabulary in an EFL class through the Internet. The **aim** of the research is revealing both the advantages and the challenges of teaching vocabulary through the Internet resources. The following **problems** derive from the aim of the research:

- determining the new literacies of the 21st century,
- highlighting the challenges the use of the Internet brings about,
- comparing the traditional and contemporary pedagogical contexts of teaching vocabulary,
- revealing the didactic functions of the Internet, as a teaching aid,
- demonstrating the advantages of using the Internet in an EFL class

The **novelty** of the research is the revelation of benefits and challenges of Internet-based vocabulary teaching in an EFL adult class based on experimental teaching results carried out at the Faculty of Law of the Police Educational Complex of RA. The research is premised on the following

methods: description, categorization, generalization, comparative and deductive analysis, experimental teaching results analysis. The practical value of the research is the new principles that could be used in the elaboration of teaching materials, guidelines and teacher training courses.

Content

The first attempt to incorporate IT into the educational process was made in France in 1915, and by the 1960s in most universities in Western Europe and in the USA [4, 271]. Interestingly, Information Technologies are able to be effectively incorporated into the context of any field of education and to ensure the achievement of the expected measurable outcomes. Specifically, as an example, the article illustrates the use of the Internet in teaching vocabulary in an EFL class. In particular, the features of linguistic and non-linguistic, translational and non-translational methods of vocabulary teaching in the context of innovative education have been considered and the advantages of the digitalization towards the effectiveness of the educational process have been emphasized. These advantages include the increase in learner's motivation, the diversification of the educational process, the consideration of different learning styles, the development of information literacy, and the feedback provision.

In the context of traditional education, practicing vocabulary is significantly different from the context of innovative education. The conditions of innovative education suggest the implementation of digital technologies into the educational process for didactic purposes. And if, in the first case we deal with a bilateral relationship: teacher-learner, then in the second case we deal with a three-dimensional relationship: teacher-interface-learner. This mediated educational process greatly contributes to the mastery of any aspect of a foreign language, in particular, due to the increase in the level of visualization of the learning material. Visualization makes a significant increase in the level of perception of the information, conveyed in the text by the learner due to the combination of mental and visual analysis of information [3, 3]. On the other hand, in the context of media education (technology-mediated teaching process) the Internet offers the following benefits:

- offers a wealth of new ideas and resources for teachers (lesson plans, handouts, teaching aids) and for students (online exercises, puzzles, games),
- facilitates exchange of experience and communication between teachers and students across international borders,
- provides students with the opportunity to take part in projects to practice language and share cultures. This can be quicker and more efficient than traditional pen pal exchanges and is available worldwide,
- makes research tools accessible to general public [7, 98].

In order to demonstrate the benefits and the challenges of Internet-based vocabulary teaching in an EFL class, experimental teaching was carried out at the Faculty of Law of the Educational Complex of Police of RA. The conditions of experimental teaching were as follows:

Number of Students – 34

Age group – 17-18 years old

Level – A2

Time – Spring semester, 2024

Period – 36 academic hours

Within the framework of experimental teaching, the vocabulary section was taught exceptionally through the use of Internet-based tasks and activities, which made it possible to reveal both the advantages and disadvantages of Internet-mediated teaching. In fact, ongoing monitoring of the teaching process, along with the analysis of students' progress in task completion,

their motivation, and their attitude towards the new learning style, made it clear that the Internet fulfills the following didactic functions:

1. Increase in learner's motivation.

A key factor to the effectiveness of the educational process is learners' motivation, especially in case of studying foreign languages. In general, the formation of communicative competence requires a lot of effort and time. It includes persistent dictionary work, memorization of unknown words, repetition, continuous and intensive sessions. Sometimes, even after making a lot of efforts and allotting time, learners face difficulties and lack of result, that gradually leads to the decline in motivation. Making the educational process diversified and interesting, engaging learners in the educational process becomes more effective through the use of Internet, which gives an opportunity to supplement the educational material with audiovisual tools and to make the teaching-learning process more interactive and alive. In other words, if in the context of traditional education, working out vocabulary implied long and boring dictionary work on the learner's part, in the context of innovative education, using Internet resources, this task could be completed faster and more efficiently, contributing to the maintenance of learners' stable motivation.

2. Diversification of the educational process.

Diversifying the educational process means enriching it with different teaching aids and making use of a number of methods and techniques. In case of teaching vocabulary, the overall process refers not only to the translation or explanation of unknown words, but also to listening, watching videos with the use of a given word, preparing flashcards or animations via the Internet. For example, working out unknown words with online dictionaries, enables not only to identify the meaning of a word, but also to hear the pronunciation and to see the semantic map of the unknown word. In this case, those senses of perception are activated, which contribute to the effective acquisition of any language point [1, 29]. Moreover, it is possible to use both linguistic and non-linguistic methods of teaching vocabulary. In case of non-linguistic methods (revealing the meaning of a word through objects, images, gestures, or actions), the Internet offers a wide range of websites with ready-made images, videos, and animations to explain the meaning of unknown words.

As far as linguistic methods are concerned, the Internet is filled with a number of online dictionaries for the application of the translation method. Working with an online dictionary accelerates the speed of search and is more available for learners if they have a gadget. As for revealing the meaning of a word through non-translational methods (explanation in the target language, enumeration, synonym, antonym, keyword, guessing the meaning, word formation analysis) it can be carried out through websites designed for an immediate obtention of the entire semantic and morphological paradigm of a given word on a single platform.

3. Consideration of learning styles.

The effective implementation of Internet resources in the educational process, makes it possible to organize the teaching-learning process in accordance with students' individual learning styles. For some learners, listening is more effective for memorizing newly assimilated words, while for others, solving online crosswords or communicating with artificial intelligence (AI) is more useful.

4. Formation of information literacy.

The use of the Internet in the educational process significantly contributes to the development of learners' cognitive skills. Looking up an unfamiliar word in an online dictionary, learners use hypertexts. Each hyperlink immediately provides new information and meanwhile raises new questions, continuing in an endless chain. Moreover, hyperlinks might contain information not only in a textual format, but also in audio, audiovisual and graphical (hypermedia) format. Thus, the search for word meaning evolves into an interconnected chain of educational and cognitive activity, which gives the learner the skills to figure out and satisfy his own information

needs [6, 112]. The latter is the cornerstone of lifelong language learning, which is the imperative of modern educational policy. In fact, nowadays learning foreign languages is considered to be a lifelong task, thus it is extremely important to develop appropriate skills and motivational features and abilities in order to continue language learning beyond the classroom. And today, Internet resources have become an invaluable and inexhaustible source for self-study and continual professional development (CPD) [2, 10].

5. Feedback provision.

Feedback is of crucial importance in the organization and management of education. Providing feedback through the Internet is characterized by accessibility, speed and objectivity. In this case, the Internet is filled with websites and applications through which one can independently assimilate foreign language vocabulary, test their knowledge and get an instrumental feedback.

Given these facts, the experimental teaching also revealed that the Internet-based vocabulary teaching entails a wide range of challenges, such as the reformulation of teacher's and learner's role and the lack of media, computer and Internet literacy on the part of the learners. In fact, the Internet-based teaching implies some reformulation of teacher's and learner's roles. A direct consequence of this consists in the changed role of a teacher, which passes from the unique source of information and pedagogical effects to the function of a guide in the sea of information given by the Network, and of a creator (designer) of situations oriented toward the educational process [8, 22]. Thus, the analysis of the results of the experimental teaching revealed that the students lacked a kind of autonomy in order to identify their learning needs and find solutions.

The other challenge the students faced was the lack of media, computer and Internet literacy. These are the new forms of literacy indispensable in the educational context of the 21st century. In this case these new forms of literacy refer to the effective use of Internet search tools, evaluation of websites, obtention of necessary information for the definition of unknown words. Unfortunately, the students made use of websites randomly without giving much thought to their specificity. This is also considered to be a big challenge in teaching vocabulary in an EFL class.

Thus, the experimental teaching demonstrated the didactic functions of the Internet in teaching vocabulary meanwhile revealing the areas that need improvement. Accordingly, it is highly recommended to develop students' media, computer and Internet literacy skills before delivering Internet-based lessons. It is also advisable to increase learners' autonomy beforehand as Internet-based learning encompasses a wide scope of individual learning activities.

Conclusions

The didactic potential of the Internet contributes to the efficiency of language learning to a great extent. Some important components of teaching-learning process, such as motivation, diversification and feedback take effect with the appropriate use of the Internet. On the other hand, the use of the Internet implies new challenges developing language skills in a new pedagogical condition. Specifically, a kind of rearrangement of the roles of a teacher and a learner takes place: the teacher acts as a guide, and the learner as an individual who is skilled with appropriate competencies in order to identify his own information needs and to outline his learning path. Furthermore, the new learning context implies a cluster of skills such as media, information and computer literacy.

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-8>

Literature

1. Մինասյան Ս. Մ., Վերլուծիչների ֆիզիոլոգիա, Երևան, ԵՊՀ հրատարակչություն, 2004, 196 էջ
2. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Москва: Глосса-Пресс, 2010, - 177 с.
3. Троян Г. М. Мультимедиа в образовании: программа специализированного учебного курса. М.: Дом «Обучение-Сервис», 2006, - 16 с.
4. Федоров А. Медиаобразование. История и Теория: учебное пособие для вузов. Москва: МОО Информация для всех, 2015, - 450 с.
5. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press, 2003, 232 p.
6. Trebor Sch. R. Learning Through Digital Media: Experiments in Technology and Pedagogy. New York: Institute for Distributed Creativity, 2010, 325 p.
7. UNESCO. Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals. Paris, 2007, 185 p.
8. UNESCO. Internet in Education. Support Materials for Educators. Moscow: IITE, 2003, 141p.

Բառապաշարի ուսուցումը համացանցի միջոցով անգլերենի՝ նրպես օտար լեզվի դասընթացում

Առաքելյան Մարիամ

Անվտոմում

Հանգուցայի բառեր. կրթական հարացույց, դրդապատճառ, ուսումնական գործընթաց, տեղեկատվական գրագիտություն, կոմպլեքսնեցիա, բազմազանեցում

Համաշխարհայինացման և տեղեկատվայինացման արդի պայմաններում տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաները մուտք են գործել հասարակական կյանքի բոլոր ոլորտներ, այդ թվում նաև կրթական ոլորտ: Տեղեկատվայինացման արդյունքում կրթական հարացույցը ենթարկվել է փոփոխությունների թե՛ կրթության կազմակերպման, թե՛ կառավարման մեթոդաբանության առումով: Մասնավորապես լեզվակրթության բնագավառում տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաների արդյունավետ ներդրման շնորհիվ հնարավոր է դարձել ապահովել այնպիսի կարևոր գործոններ, ինչպիսիք են լեզվական բնական միջավայրի ապահովումը, ուսումնական մոտիվացիայի խթանումը, դասավանդման տարատեսակ մեթոդների կիրառումը, շարունակական կրթության ապահովումը, մասնագիտական շարունակական կատարելագործման մեխանիզմների արդիականացումը՝ էականորեն բարձրացնելով ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը: Սակայն, ի թիվս ուսումնական գործընթացի արդյունավետության բարձրացման այս գործիքակազմի, տեղեկատվական տեխնոլոգիաները նաև ի հայտ են բերել մի շարք մարտահրավերներ: Այստեղ խոսքը տեղեկատվական տեխնոլոգիաների գրագետ և արդյունավետ կիրառման մասին է թե՛ սովորողների և թե՛ դասավանդողի կողմից: Այն ենթադրում է համալիր կոմպլեքսնեցիաների իրապատկարհ, որը թույլ կտա մի կողմից տրամադրել, մյուս կողմից ստանալ մասնագիտական հմտությունների վրա հիմնված կրթություն, որի վերջնարդյունքը կլինի արդի հարկավորվող աշխատաշուկայում մասնագիտական մրցունակության շարունակական պահպանումը: Թերևս սա հնարավոր է միայն կրթության ոլորտում ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների արդյունավետ ներդրման շնորհիվ: Այն իր հերթին վերասահմանում է դասավանդողի և սովորողի դերակատարումները: Դասավանդողը ձեռք է բերում ուղղորդողի և կողմնորոշողի գործառույթ, իսկ սովորողը՝ ինքնուրույն ուսումնաձանաչողական գործունեություն իրականացնողի գործառույթ:

Изучение лексики с помощью Интернета на уроке английского языка как иностранного

Аракелян Мариам

Резюме

Ключевые слова: образовательная парадигма, мотивация, образовательный процесс, диверсификация процессов, информационная грамотность, компетенция

В современных условиях глобализации и информатизации информационно-коммуникационные технологии проникли во все сферы общественной жизни, в том числе и в сферу образования. Образовательная парадигма претерпела изменения как с точки зрения организации образования, так и методологии управления. За последние два десятилетия внедрение информационно-коммуникационных технологий в сферу образования значительно повысило эффективность учебного процесса. В частности, благодаря эффективному внедрению информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс в области языкового образования стало возможным обеспечить такие важные факторы, как создание естественной языковой среды, стимулирование учебной мотивации, применение различных методов обучения, обеспечение непрерывного языкового образования и т. д. Однако, среди этого набора инструментов для повышения эффективности учебного процесса информационные технологии также выявили ряд вызовов. В частности, речь идет о грамотном и эффективном применении информационных технологий и учащимися, и преподавателем. Оно подразумевает владение комплексом компетенций, которые позволят, с одной стороны, давать, а с другой стороны, получать образование на основе профессиональных навыков, конечным результатом которого станет постоянное поддержание профессиональной конкурентоспособности на современном, постоянно меняющемся рынке труда. Это возможно только за счет эффективного внедрения современных информационных технологий в сферу образования.

Ներկայացվել է 27. 03. 2025 թ.

Գրախոսվել է 19. 04. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

Դարձվածքային հոմանիշները ֆրանսերենում և դրանց կիրառման առանձնահատկությունները

Առաքելյան Սվետլանա

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-14>

Հանգուցային բառեր: դարձվածք, հոմանիշ, փոխաբերական նշանակություն, կիրառում, ոճ, հաղորդակցություն, թարգմանություն

Լեզուն իր հարստությամբ և բազմազանությամբ հետազոտության անսահման ու անվերջանալի դաշտ է, և լեզվի ընդարձակ տիեզերքում առկա բազմաթիվ ռեսուրսների կողքին հիմնարար դեր ունեն հոմանիշները: Այս հոդվածում, սակայն, կանդիդատանսը հոմանիշների միայն մեկ տեսակին՝ դարձվածքային հոմանիշներին, որոնք առանձնահատուկ նրբերանգ և հետաքրքրություն են պարունակում: Այդ արտահայտություններն ավելի պատկերավոր են, քան դասական հոմանիշները և թույլ են տալիս երանգավորել խոսքը, գույն հաղորդել կամ ուժեղացնել ցանկալի արդյունքը զրուցակցի վրա: Բայց մինչ բուն թեմային անցնելն անդրադառնալով դարձվածքներին, ընդհանրապես:

Դարձվածքային արտահայտություններն, ըստ էության, ոչ միայն լեզվաբառարանային հարուստ պաշար են, դրանք շատ հաճախ արտահայտում են տվյալ լեզվով խոսող ժողովրդի կենսափորձը, հոգեբանական առանձնահատկությունները, կենսակերպն ու աշխարհայացքը: Դրանք կարող են լինել հումորային, սարկաստիկ, գայրույթ արտահայտող և այլն: Այս հուզական բաղադրիչը հաղորդակցության մեջ դարձվածքները դարձնում է հոգեբանական կարևոր գործիք: Եվ, ըստ այդմ, դարձվածքների ուսումնասիրությունը շատ ակտուալ է այսօր, քանի որ առնչվում է լեզվաբանության, հոգեբանության, կրթության, թարգմանագիտության, արհեստական բանականության, մշակութաբանության և այլ ոլորտների մի շարք կարևոր հարցերի հետ:

Դարձվածքների իմացությունն ու կիրառումը բարձրացնում են խոսքի որակը և լեզվամտածողության զարգացումը:

Դարձվածքները լեզվի արտահայտչականության ու պատկերավորման լավագույն միջոցներից են և հանդես են գալիս թե՛ գրավոր և թե՛ բանավոր խոսքում: Դրանք խոսքը ոճավորելու հրաշալի միջոցներ են, դրսևորվում են բոլոր տեսակի ոճերում: Մեծ է դարձվածքի դերը գեղարվեստական գրականության մեջ: Դարձվածքներն իրենց իմաստային նրբերանգներով խոսքն ազատում են չորությունից, մտքին տալիս են դիպուկություն ու կենդանություն՝ այլաբանորեն ներկայացնելով ասելիքը: Փոխաբերությունը (վերաբնասում) դարձվածքի էական հատկանիշն է: Եթե դարձվածքը չունի փոխաբերական իմաստ, ապա այն սովորական, ազատ, ոչ կայուն բառակապակցություն է: Իհարկե, դարձվածքների նման բնութագրում տալիս անհրաժեշտ է նկատի ունենալ դարձվածքի մեջ մտնող բաղադրիչների շարահյուսական կապը, նրանց հարաբերությունն ու իմաստային միաձուլության աստիճանը, ըստ որի էլ կատարվում է դարձվածքների իմաստային-շարահյուսական դասակարգում: Սովորաբար դարձվածքները բաժանում են չորս խմբի:

1. Դարձվածաբանական սերտաճում. այս խմբում ներառված են այն դարձվածքները, որոնց իմաստը չի բխում դարձվածքի մեջ մտնող բաղադրիչ բառերի բառային իմաստներից: Դրանք իմաստային տեսակետից անբաժանելի, միասնական բաղադրիչներ են, որոնց մեջ բառերը, կորցնելով արդեն իրենց ունեցած, հանրորեն ընդունված իմաստը, տվյալ բառակա-

պակցության մեջ վերաիմաստավորվում են և արտահայտում բոլորովին մի նոր իմաստ: Այս դարձվածքների հիմնական հատկանիշը նրա բառային անբաժանելիությունն է, բաղադրիչների իմաստային բացարձակ սերտաճումը: Ինչպես նշում է Սուքիասյանը, նրանց բաղադրիչների մեջ կենդանի, գործող շարահյուսական կապի բացակայության պատճառով նախադասության մեջ հանդես են գալիս իբրև մեկ ամբողջական, անբաժանելի անդամ: Դարձվածքի բաղադրիչ հանդիսացող յուրաքանչյուր բառ ոչ միայն չունի հանրորեն գիտակցված և ընդունված իր բառային իմաստը, այլև ընդհանրապես գուրկ է որևէ ինքնուրույն, առանձին բառային իմաստից:

2. Դարձվածաբանական միասնություն, այս խմբի մեջ մտնում են այն դարձվածքները, որոնք չնայած իմաստաբանորեն նույնպես անբաժան են, ամբողջական, բայց, ի տարբերություն նախորդների, սրանց դարձվածքային ընդհանուր իմաստը որոշ չափով պատճառաբանված է դարձվածքը կազմող բաղադրիչ բառերի առանձին փոխաբերական իմաստներով: Այս դեպքում դարձվածքի իմաստը բխում է առանձին բաղադրիչների բառային իմաստների միավորումից, նրանց իմաստների միությունից, բայց այն տարբերությամբ, որ բաղադրիչները հանդես են գալիս փոխաբերական իմաստներով, դարձվածքը ամբողջապես ստանում է վերաիմաստավորված, ընդհանրացված բովանդակություն [2, 8]: Դարձվածքների այս կարգին առաջին հերթին բնորոշ է պատկերավոր իմաստը: Դարձվածքային միասնությունները հիմնականում պատկերավոր արտահայտություններ են, որով և տարբերվում են նույն կազմությունն ունեցող բառերի ազատ կապակցություններից: Այս խմբի դարձվածքները կոչվում են նաև իդիոմներ կամ իդիոմատիկ արտահայտություններ:

3. Դարձվածաբանական կապակցությունը երրորդ խումբն է, որի մեջ մտնում են դարձվածքային այն միավորները, որոնց ընդհանուր իմաստը ամբողջովին բխում է նրանց բաղադրիչ բառերի իմաստներից: Դրանք այնպիսի դարձվածքներ են, որոնց կազմի մեջ մտնող բառերն ունեն ինչպես ազատ, այնպես և դարձվածաբանորեն կապված գործողություն: Այս կարգի դարձվածքներում բաղադրիչներն հիմնականում պահպանում են իրենց իմաստային ինքնուրույնությունը, բայց իրենց կապերով, այնուամենայնիվ, մտնում են կախյալ վիճակում, բաղադրիչներից մեկը հաճախ հանդես է գալիս փոխաբերական իմաստով: Այլ կերպ ասած՝ սրանց ընդհանուր նշանակությունը լիովին կախված է բաղադրիչների նշանակությունից, ուստի և հաճախ կազմվում են ազատ և դարձվածաբանորեն կապված բաղադրիչներից [2, 9]:

4. Դարձվածաբանական արտահայտություն են համարվում այն կայուն դարձվածաբանական արտահայտությունները, որոնք իմաստային տեսակետից ոչ միայն անբաժանելի են, այլև կազմված են ամբողջապես ազատ իմաստ ունեցող բառերից, դրանց իմաստը բխում է դարձվածքը կազմող բաղադրիչ-բառերի բառային իմաստից: Սրանց շարքն են դասվում նաև առածա-ասացվածքային արտահայտությունները և անգամ հեղինակային դիպուկ արտահայտություններն ու թևավոր խոսքերը [2, 9]:

Մեծ է ու բազմաբնույթ դարձվածքի ոճական արժեքը հատկապես գեղարվեստական խոսքում. այն նախ և առաջ պատկերավոր ու տպավորիչ է դարձնում խոսքը, նպաստում նրա հակիրճությանն ու սեղմությանը, ազգային երանգավորում հաղորդում և հեղինակի, և կերպարների խոսքին, բացահայտում նրանցից յուրաքանչյուրին բնորոշ լեզվամտածողությունը: Հենց այս տեսանկյունից էլ կոչիտարկենք դարձվածքային հոմանիշները:

Ի՞նչ ենք հասկանում դարձվածաբանական հոմանիշ ասելով:

Դարձվածքային հոմանիշները նախադասության մաս կազմող արտահայտություններ կամ կառույցներ են, որոնք ունեն միևնույն նշանակությունը, բայց տարբեր ձևակերպում

կամ կառուցվածք: Դրանք թույլ են տալիս ոչ միայն հարստացնել խոսքը, այլ նաև հարմարեցնել այն տարբեր համատեքստերում: Այս հոդվածում նպատակ ունենք ներկայացնել, թե ինչ է ներառում դարձվածաբանական հոմանիշների կիրառումը, դրանց կարևորությունն ու գործառնությունը հաղորդակցության մեջ:

Ի տարբերություն դասական հոմանիշների, որոնք սովորաբար մեկ բառով են արտահայտված (beau= joli-գեղեցիկ), դարձվածքային հոմանիշները պարունակում են իդիոմատիկ կառույցներ կամ պատկերավոր արտահայտություններ: Դրանք կիրառվում են խոսքն ավելի բազմազան դարձնելու, խոսքին ռիթմ հաղորդելու կամ կրկնություններից խուսափելու նպատակով:

Դարձվածքային հոմանիշները միշտ չեն, որ կարող են փոխարինել միմյանց բոլոր համատեքստերում, քանի որ դրանք հաճախ ունեն տարբեր կոնոտացիաներ և կարող են ավելացնել արտահայտությանը հատուկ նրբություններ: Օրինակ "avoir la tête dans les nuages" - գլուխն ամպերի մեջ և "être distrait"-ցրված լինել արտահայտությունները կարող են ցրվածության նույն աստիճանն արտահայտել, բայց առաջինում առկա է երազկոտության նրբերանգ, մինչդեռ երկրորդ արտահայտությունը չեզոք է:

Դարձվածաբանական հոմանիշները շատ ճկուն են, ինչը թույլ է տալիս հարմարեցնել խոսքն ըստ համատեքստի կամ նույնիսկ ըստ գրույցի ոճի: Այդպիսով, հնարավոր է հաղորդագրությանը տալ ավելի պաշտոնական, ավելի մտերմիկ կամ նույնիսկ հումորային երանգ՝ ըստ ընտրված արտահայտության:

Ինչպես արդեն նշեցինք, դարձվածաբանական հոմանիշները կիրառվում են տարբեր նպատակներով: Դիտարկենք դեպքերն առանձին-առանձին:

Դրանք կիրառվում են առաջին հերթին կրկնությունից խուսափելու համար: Այս գործառնության առաջնային է հատկապես այն դեպքում, երբ դարձվածքներն ունեն հիմնականում չեզոք երանգ, բայց, այնուամենայնիվ, ամբողջովին չենք բացառում նաև արտահայտչականության տարբեր մակարդակները:

Դիտարկենք օրինակներ.

Faire d'une pierre deux coups՝ բառացի՝ մի քարով երկու հարված տալ կամ հայերեն համարժեք տարբերակով՝ մի զարկով երկու նպատակով խփել → **Régler deux problèmes en une seule action** – երկու խնդիրը մեկ գործողությամբ լուծել: Այս տարբերակներն, իհարկե, ոճային առումով տարբեր են, բայց կիրառելի են և՛ ֆորմալ, և՛ ոչ ֆորմալ համատեքստերում: Դա թույլ է տալիս խուսափել կրկնությունից, միևնույն ժամանակ չենք կարող չնկատել, որ առաջին տարբերակն ավելի արտահայտիչ է դարձնում խոսքը:

Prendre qn la main dans le sac (բառացի՝ ձեռքը բռնել պալաուսակի մեջ) – **prendre qn le nez sur la chose** (մեկի քիթը բռնել գործի վրա) – բռնել գողության պահին – երկուսն էլ հավասարապես ունեն արտահայտչականությունն ու ժեղացնող հատկություն և նույն ոճի են, հետևաբար նույն տեքստում կիրառվելիս թույլ կտան խուսափել կրկնությունից:

Առավել հաճախ դարձվածքային հոմանիշների գործածությունը նպատակ ունի արտահայտչականությունը բարձրացնելու: Դրանք կարող են կիրառվել նույն համատեքստում կամ ունենալ տարբեր ոճային կիրառություն:

Դիտարկենք օրինակներ:

Poser un lapin [4, 586] – (բառացի՝ նապաստակ դնել), այս արտահայտության արմատները գալիս են հին ժամանակներից, և մինչև 19-րդ դար այն ուներ հետևյալ նշանակությունը. հեռանալ առանց վճարելու աղջկա բարեհաճ վերաբերմունքի դիմաց: Ներկայումս կիրառվում է ոչ պաշտոնական, խոսակցական համատեքստում և նշանակում է չներկայա-

նալ հանդիպմանը, որն իր մեջ ծաղրական նրբերանգ ունի: Բնականաբար այն չի կարող կիրառվել, օրինակ, պաշտոնական համատեքստում: Փոխարենը ունենք **Ne pas se présenter à un rendez-vous** արտահայտությունը - չներկայանալ հանդիպմանը, որը կիրառելի է ցանկացած համատեքստում, քանի որ չեզոք է:

Appeler un chat un chat [4, 203] (բառացի՝ կատվին կատու ասել) → **Dire les choses telles qu'elles sont** (իրերն իրենց անունով կոչել). առաջին տարբերակն անհամեմատ ավելի արտահայտիչ և ազդեցիկ է դարձնում խոսքը, զգացվում է նաև հումորային նրբերանգ, մինչդեռ երկրորդը չեզոք է:

Il n'y a pas un chat [4, 203] - il n'y a personne - ոչ ոք չկա:

Avoir le moral dans les chaussettes (բառացի՝ հոգեվիճակը գուլպաներում է) իրեն զգում է գետնին հավասարված - **Être abattu (կոտրված լինել)**

Être sur son trente-et-un (բառացի՝ երեսունմեկով լինել) - արտահայտության ակունքներին նայելով՝ պարզ երևում է, որ այն ակնհայտորեն աղավաղվել է: Ի սկզբանե դարձվածքն այսպիսին էր **Être sur son trentain**, որտեղ trentain-ը թանկարժեք և միայն քչերին հասանելի գործվածք էր, որը շատ հարուստ և ներկայանալի տեսք էր հաղորդում կրողին: Հետևաբար՝ ավելի հասկանալի է դառնում դարձվածքի իմաստը, այն է՝ էլեգանտ և ճաշակով հագնվել → **Être bien habillé (չեզոք է)**: Այս երկու արտահայտություններն ունեն նույն իմաստը, բայց առաջինն ավելի հատուկ է ոչ պաշտոնական համատեքստին և հաճախ հատուկ առիթների հետ է ասոցացվում:

Ne (pas) dire (souffler) mot (un mot) [1, 188] (բառացի՝ մի բառ չփչել), **=ne pas ouvrir la bouche [1,188]** (բերանը չբացել, հայերեն բերանը փակ պահել) նույն իմաստն ունի, բայց ավելի արտահայտիչ է հստակ պատկերավորման շնորհիվ, **=ne pas piper un mot (fam) [1, 188]** (բառացի՝ մի բառ չծվալ, խսկց.) կարող է գործածվել միայն խոսակցական համատեքստում, **=garder le silence** (լռություն պահպանել), **=ne pas desserrer les dents [1, 188]** (բառացի՝ ատամները չբացել, լեզուն պահել ատամների ետևում) – լռել:

Հատկանշական է, որ ֆրանսերենում գերակշռում են ժխտական ձևերը, մինչդեռ հայերենում ավելի հաճախ հանդիպում են հաստատական կառույցներ:

Jouer sur les deux tableaux [1, 159] (բառացի՝ երկու քարտի վրա խաղալ),

=nager entre deux eaux [1, 159] (բառացի՝ լողալ երկու ջրերի մեջ) երկակի խաղ խաղալ:

Jouer franc jeu [1, էջ 158] (ազնիվ խաղ ցուցադրել) = **jouer (mettre) cartes sur table** (խաղաքարտերը սեղանին դնել) [3, 571]:

Avoir les yeux plus gros que le ventre (աչքերը փորից մեծ են) = **Être trop ambitieux par rapport à ses capacités** (հնարավորությունների համեմատ շատ հավակնոտ լինել):

Être un sot en trois lettres (կատարյալ հիմար լինել) = **être bête comme un âne** (ավանակի նման հիմար լինել) (un chou, la lune, une oie, une dinde, un dindon, une carpe, une grenouille, un hareng saur, une cruche, un panier, un pot, une souche, comme ses pieds(fam), (կաղամբի, լուսնի, սագի, հնդկահավի, ձկան, գորտի, ձկան պահածոյի, սափորի, զամբյուղի, արմատի, իր ոտքերի նման)

=ne pas inventer la poudre [1, 100] (խսկց.)-այս արտահայտության հիմքում ընկած է ժարգոնային poudre բառը, որը թմրանյութ է նշանակում: Դրա ազդեցության տակ եղած մարդը, որպես կանոն, ոչ աղեկվատ և հիմար վարք է դրսևորում, որտեղից էլ հասկանալի է դառնում դարձվածքի իմաստը: Այս դարձվածքն, իհարկե, ծաղրական նրբերանգ ունի և միայն խոսակցական ոճին է հատուկ:

=être bête à manger du foin (de la paille) (խսկց.)-հիմար, խոտակեր լինել,

=être bête à faire peur- վախեցնելու չափ հիմար լինել,

= bête à pleurer- լացելու աստիճան հիմար լինել,

=bête comme cochon (ժող.) -խռճկորի պես հիմար:

Mettre le doigt sur=frapper dans le mille [1, 176] – խփել նշանակետին, հաջողության հասնել: Արտահայտությունը ծագել է 20-րդ դարում, երբ ստեղծվեց տիրը, որտեղ հաղթելու հավանականությունը մեծանում է, եթե կենտրոնին (1000-mille) է կպչում հարվածը: Համարժեք հոմանիշներ են, հավասարապես կիրառելի տարբեր համատեքստերում:

Հետևյալ 4 հոմանիշներն իմաստային և ոճաբանական առումով հավասարագոր են, սակայն ունեն արտահայտչականության տարբեր աստիճան.

Mouillé jusqu'aux os-մինչև ոսկորները թրջված լինել

=Mouillé (trempé) comme un canard (բառացի՝ բաղի պես թրջված) – հայերեն համարժեքն է թրջված հավ:

=Mouillé (trempé) comme un chien qui sort de l'eau – ջրից դուրս եկող շան նման թաց, կամ շան նման թրջված:

=Trempe comme une soupe [1, 185] – այս արտահայտության մեջ une soupe բառը կիրառվել է իր հնացած իմաստով՝ հացի բարակ շերտ:

Mettre des gants [1, 167] – բառացի՝ ձեռնոցներ կրել-զգուշ լինել, զգուշանալ

= marcher sur des œufs [1, 167] - բառացի՝ քայլել ձվերի վրայով- գործել զգուշորեն

Հետևյալ հոմանշային խմբերում արտահայտություններն ունեն նույն իմաստը և ոճը, տարբերվում են միայն ինտենսիվությամբ.

Triste à pleurer - լացելու աստիճանի տխուր

=triste comme un bonnet de nuit – գիշերային գլխանոցի նման տխուր, ձանձրալի

=triste comme la porte d'une prison [1, 268] – բանտի դռան պես տխուր

=triste comme la mort (un croque-mort, un enterrement) – մահու չափ տխուր (թաղման նման)

=triste comme un jour sans pain – առանց հաց օրվա նման տխուր

=triste comme un lendemain de fête – քեֆի հաջորդ օրվա նման տխուր, ձանձրալի

=triste comme une maison démeublée – դատարկ տան պես տխուր:

Travailler comme quatre – 4 հոգու տեղ աշխատել

=Travailler comme un mercenaire [4, 645] – վարձկանի նման աշխատել

=Travailler comme un cheval (un bœuf, une brute, une bête de somme) – ձիու պես աշխատել

=Travailler comme un fou (une perdue) – խելագարի պես աշխատել

=Se tuer de travail à la peine (tâche) - կոտորվել, մեռնել աշխատելով

=Travailler comme un nègre – ստրուկի նման աշխատել,

=Bûcher (trimer) comme un nègre – նեգրի նման աշխատել

Վերոնշյալ բոլոր արտահայտություններն ունեն նույն նշանակությունը, սակայն առաջինը պակաս ինտենսիվություն է ենթադրում, մինչդեռ յուրաքանչյուր հաջորդ արտահայտությունն ավելի ու ավելի ծանր աշխատանք տանելու մասին է:

Tomber au bon moment – ճիշտ պահին հասնել

Tomber à pic – թեժ պահին հասնել

Arriver comme mars (marée) en carème-բառացի՝ մակընթացության նման ճիշտ ժամանակին գալ պահքի ընթացքում. դարձվածքը ծագել է այն փաստից, որ կաթոլիկ եկեղեցու հետևորդների հիմնական սնունդը պահքի ընթացքում ձուկն է եղել, և մակընթացությունն

այդ ընթացքում ամենացանկալի երևույթն էր, որովհետև ալիքն իր հետ բերում է նաև ձկան մեծ պաշար, հետևաբար այն ճիշտ ժամանակին է գալիս:

Դարձվածքային հոմանիշների շարքն անվերջ կարելի է շարունակել, ֆրանսերենի շտեմարանում դրանք բազմաթիվ և բազմազան են: Այս հոդվածում փորձեցինք ներկայացնել դրանց մի փոքր մասնաբաժինը:

Եզրակացություն

Դարձվածքները և մասնավորապես դարձվածքային հոմանիշները լեզվական հարուստ ու բարդ շերտ են, որոնք ոչ միայն հարստացնում են լեզվի արտահայտչականությունը, այլև նպաստում են հաղորդակցման տարբեր նրբերանգների դրսևորմանը: Դրանք կարող են խոսքին հաղորդել հումոր, գեղարվեստականություն, հուզական երանգ, կենդանություն, օգնում են խուսափել կրկնությունից: Վերոնշյալ օրինակներում տեսանք, որ դրանցից շատերը, շատ հաճախ արտահայտելով նույն իմաստը, ունեն տարբեր ոճական կիրառություն և հանդես են գալիս տարբեր համատեքստերում: Մինևնույն ժամանակ քիչ չեն նաև ոճային նմանություններով հոմանիշները, որոնք տարբերվում են միայն արտահայտչականության ուժգնությամբ: Դարձվածքային հոմանիշներ շատ հաճախ կազմվել են դարձվածքի միայն մեկ միավորի փոփոխմամբ, բայց այդ միավորի շնորհիվ ստացել ոճական նման կամ բոլորովին տարբեր կիրառություն, իմաստային նման կամ բոլորովին տարբեր ինտենսիվություն, երբեմն մշակութային յուրօրինակ երանգ են հաղորդում:

Դարձվածքային հոմանիշների ճիշտ կիրառությունը պահանջում է լեզվի գերազանց իմացություն, բայց միայն դա բավարար չէ: Շատ կարևոր է համատեքստային ընկալումն ու մշակութային առանձնահատկությունների իմացությունը: Մա մեկ անգամ ևս ապացուցում է, որ դարձվածքների և դարձվածքային հոմանիշների ուսումնասիրությունն անհրաժեշտ և շատ ակտուալ է ֆրանսերենի դասավանդման և ուսումնասիրության ժամանակ, քանի որ լեզուն միայն լեզվաբառարանային պահեստ չէ, այն իր մեջ ներառում է նաև լեզվակիր ժողովրդի հոգեբանությունը, մշակույթը, պատմական տարբեր ժամանակահատվածների դրոշմն այդ ժողովրդի և պետության վրա և այլն:

Դարձվածքային հոմանիշների ուսումնասիրությունը շատ կարևոր է նաև թարգմանչական պրակտիկայում, մասնավորապես գեղարվեստական գրականության թարգմանության դեպքում դրանց համապատասխան կիրառումն առանձնահատուկ շքեղություն, դիպուկություն և կենդանություն է հաղորդում ստեղծագործությանը: Դրանք նաև թույլ են տալիս թարգմանության ընթացքում չկորցնել բնագրի լեզվամշակութային առանձնահատկությունը:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-14>

Գրականություն

1. Липшицене-Зибуцайте Э.И. Фразеологические синонимы французского языка. Ленинград, 1971, 396 с.
2. Սուքիասյան Ա. Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան, Երևան, 1975, 634 էջ:
3. Բեդիրյան Պ. Հայերեն դարձվածքների ընդարձակ բացատրական բառարան, Երևան, 2011, 1410 էջ:
4. Jean D., Mathée G., Louis G., Dictionnaire: Larousse, Paris, VUEF, 2001, 1790 p.

Фразеологические синонимы во французском языке и особенности их употребления

Аракелян Светлана

Резюме

Ключевые слова: идиома, синоним, переносное значение, употребление, стиль, коммуникация, перевод

Фразеологизмы, особенно фразеологические синонимы, представляют собой богатый и многослойный пласт языка, который не только усиливает выразительность речи, но и помогает передавать тончайшие оттенки смысла. Они придают высказыванию юмор, образность, эмоциональную насыщенность и живость, а также позволяют избегать нежелательных повторов.

Правильное использование фразеологических синонимов требует не только глубокого владения языком, но и умения воспринимать их в контексте, а также знания культурных особенностей. Это вновь подтверждает, что изучение фразеологизмов и фразеологических синонимов является важным и актуальным в процессе преподавания и освоения французского языка. Ведь язык это не просто набор слов, а отражение психологии носителей, их культуры, следов исторических этапов в жизни народа и государства и многого другого.

Изучение фразеологических синонимов крайне важно и в переводческой практике, особенно при переводе художественной литературы, поскольку их правильное применение придает произведению особую выразительность, точность и живость. Они также позволяют сохранить языковые и культурные особенности оригинала при переводе.

Conversational Synonyms in French and the Specific Features of their Use

Arakelyan Svetlana

Summary

Key words: idiom, synonym, figurative meaning, usage, style, communication, translation

Idioms and, in particular, idiomatic synonyms are a rich and complex layer of language that not only enhance the expressiveness of a speech, but also contribute to the conveyance of subtle nuances in communication. They can add humor, artistry, emotional tone, and liveliness to speech, helping to avoid repetition.

The correct use of idiomatic synonyms requires an excellent command of the language, but merely that is not sufficient. Contextual understanding and knowledge of cultural specifics are also crucial. This once again proves that the study of idioms and idiomatic synonyms is essential and highly relevant in the teaching and learning of French, as language is not merely a lexical repository, it also encompasses the psychology of its speakers, their culture, the imprint of different historical periods on the people, the state, and more.

The study of idiomatic synonyms plays a crucial role in translation practice, especially in literary translation. Their skillful use adds elegance, precision, and vividness to the text, while also helping to preserve the linguistic and cultural nuances of the original work.

Ներկայացվել է 15. 05. 2025 թ.
Գրախոսվել է 03. 06. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

Artificial Intelligence-Enhanced Language Acquisition: The Future of English as a Foreign Language Education

Enfenjyan Marianna

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-21>

Key words: *personalized learning, feedback, conversational modeling, adaptive learning, self-correction, impact, reasoning*

The famous quote "...It happened gradually, then suddenly..." from Ernest Hemingway's 1926 book "The Sun Also Rises" could be used to describe some of the biggest technological shifts in history. This line has been widely quoted to describe not just financial decline, but many forms of transformation, including technological, political, and societal changes, where long-term buildup leads to rapid change. The world abruptly changes as a result of the accumulation of incremental progress [1].

Although artificial intelligence has received much attention recently, especially in 2023, it is not a new idea and dates back to the post-World War II era when researchers from different fields gathered at the Dartmouth Conference in 1956 to study "thinking machines" [2]. This conference is widely acknowledged as the beginning of artificial intelligence (hereinafter referred to as AI) as a distinct academic field, and it was at that conference that the term "Artificial Intelligence" was coined by its pioneers. Over the past decade, many companies have advanced this initiative by developing AI systems that has achieved amazing results and performed tasks that are beyond human capabilities due to the complexity and size of the challenges involved. One prominent example is *AlphaFold*, which was created by *Google DeepMind*. The application predicts the three-dimensional structure of almost every protein in the human body using artificial intelligence. This improves our understanding of diseases like Alzheimer's and can greatly accelerate research into medications, treatments, and vaccines. As a result, one of the most important and advantageous applications of artificial intelligence is in healthcare [3].

In education, AI refers to the use of computer programs that mimic human cognitive functions, including learning, reasoning, and self-correction, in order to improve instruction. AI is capable of analyzing vast amounts of educational data, automating administrative tasks, personalizing learning paths, simulating human interaction, and providing perceptive feedback. One of the most significant developments in modern pedagogy is the intersection of AI and education. In particular, AI has a lot to offer to the teaching of English as a Second Language (ESL) [4]. Different levels of prior knowledge, limited access to fluent speakers, and time constraints in the classroom are just a few of the issues that EFL learners commonly face. These difficulties can be reduced by artificial intelligence, which offers responsive, scalable, and flexible educational solutions [4]. There are clear benefits, according to academics like Ethan Mollick, an associate professor who studies the impact of AI on education at the University of Pennsylvania's Wharton School. He claimed that by providing services like individualized instruction, GenAI tools like Chat GPT-4 could improve educational equity. Instead of replacing teachers, the integration of AI in education seeks to improve student performance, teachers' skills, and more accessible and equitable learning environments [5].

1. Personalized instruction. A learner-centric approach, personalized learning adapts educational experiences to each student's unique needs, preferences, and learning style. Individualized learning is particularly successful in the field of teaching English as a Foreign language (EFL) because it takes into account the wide range of learners' linguistic backgrounds,

proficiency levels, and learning goals. By enabling adaptive training that responds instantly to a learner's input, behavior, and progress, AI enhances individualized learning.

For instance, a study by Halkiopoulou and Gkintoni (2024) systematically analyzed 85 studies on AI integration in e-learning, highlighting how adaptive learning systems can personalize instruction to individual learner needs, thereby enhancing engagement and learning outcomes [6].

In the realm of ESL education, a study by Yang (2024) emphasized that AI-driven personalized learning strategies can assist students in keeping track of language changes and learning more authentic expressions, thereby providing a more effective and personalized way of teaching [7].

Furthermore, a study by Cui and Xue (2019) evaluated the effectiveness of an AI-based adaptive learning system, "Yixue Squirrel AI," also known as Squirrel AI Learning, is a pioneering Chinese educational technology company specializing in AI-driven adaptive learning for K–12 students. Founded in 2014 and headquartered in Shanghai, it was the first company in China to develop a fully proprietary adaptive learning engine with independent intellectual property rights. Results suggested that students achieved better performance using the Squirrel AI adaptive learning system compared to traditional classroom instruction by expert teachers [8].

AI-powered systems use algorithms to analyze a variety of learner data, including response accuracy, task time, and error trends. With the use of this information, the system can adjust the exercises' degree of difficulty, recommend targeted practice, and change the mode of instruction: for example, giving visual aids to visual learners or verbal instructions to auditory learners. Artificial intelligence may offer personalized language learning experiences that adjust to the user's progress, as demonstrated by apps like *Duolingo*, *ELLSA Speak*, and *Lingvist*. While *ELLSA Speak* uses speech recognition to offer individualized pronunciation feedback, Duolingo adapts vocabulary and grammar based on learner performance. On the other hand, *Lingvist* adjusts word repetition based on patterns of memory retention [9].

Examples of AI-Powered Customized Educational Resources

1. An AI-powered language learning tool called *Duolingo* adjusts vocabulary and grammar drills based on a learner's performance, increasing the frequency of practice in weak areas.
2. *ELLSA Speak* provides personalized feedback on accent, intonation, and fluency while assessing pronunciation using advanced speech recognition technology.
3. By adapting vocabulary repetition to memory retention patterns, *Lingvist* exposes students to more terms that they may find challenging to remember.
4. AI systems that use adaptive content delivery adjust learning modalities (such as visual or auditory) and difficulty levels according to each learner's progress and learning preferences.

Individualized learning improves learner motivation and engagement in addition to academic benefits. Finding material that fits their skills and interests increases the likelihood that students will stay interested and experience a sense of achievement. The effectiveness of this approach was highlighted by research by Xu and Recker (2022), which showed that ESL learners using adaptive applications improved their vocabulary retention by 34 %. By customizing instruction to meet the needs of individual students and promoting self-directed learning, AI-driven personalized learning promotes a more effective and inclusive ESL educational framework [10].

2. Systems of Adaptive Learning. An important development in AI-driven education, particularly for EFL students, is represented by adaptive learning systems. These systems use data-driven algorithms to adjust the pace, content, and manner of instruction based on the performance and preferences of individual students. Unlike traditional methods that take a uniform approach, adaptive platforms offer customized pathways that instantly address each person's strengths and weaknesses [11].

Continuous data analysis is the core function of adaptive learning. The platform collects

thorough performance analytics as students interact with the content, whether it be answering grammar questions, improving vocabulary, or taking part in pronunciation drills. Accuracy, response time, error frequency, and learner confidence are all included in these metrics. The system uses this data to decide what content to display next, making sure that students aren't overloaded with too complex or limited by too easy content [11].

EFL instruction has been significantly impacted by a variety of adaptive learning techniques. Google's *Knewton* and *Socratic* use machine learning algorithms to guide students through personalized task sequences [12]. *Lingvist* and *Busuu* are two examples of language-centric platforms that dynamically adapt lesson content by emphasizing vocabulary or grammatical structures that some students find difficult to retain. Additionally, many platforms incorporate multimedia elements – like audio clips or visual cues-to align with the cognitive preferences of learners. Adaptive learning platforms are a crucial component of modern language education because they demonstrate how AI can deliver learner-focused, efficient, and customized EFL instruction [12]. For instance:

1. Imagine using *Duolingo* to learn English, and the website noticing that you frequently struggle with past tense verbs. Until mastery is attained, it will independently offer more practice with past tense conjugation, possibly using a variety of exercises like fill-in-the-blank phrases, flashcards, and sentence reordering [12].

2. Let's say you are using *Lingvist* to learn English vocabulary and the app notices that you often forget words related to food and cooking techniques. By giving those terms priority and presenting them more frequently through exercises like matching words to pictures or using suitable food-related vocabulary to complete sentences, it will guarantee continuous exposure until the terms are retained [13].

3. Let's say you are using *Busuu* to improve your English and the app detects that you have trouble coming up with English-language questions. It will give you additional exercises designed to help you create questions, like listening to audio drills or taking tests that require you to turn statements into questions [14].

4. The algorithm determines that you are having trouble with vowel sounds while you are practicing your pronunciation on *ELLIS*. More practice with those particular vowels will be provided, and it might even include feedback on your pronunciation and visual aids that show where your mouth should be placed to help you get better [15].

5. The system notices that you regularly make mistakes with word order within English sentences while taking an EFL course on Smart Sparrow. It adapts by offering additional interactive lessons where you will reassemble disorganized sentences until the proper word order comes naturally to you [16].

3. Quick Response. One of the most important ways AI is transforming EFL instruction is through real-time feedback. Language learners typically rely on instructors to make corrections later, which can cause mistakes to become ingrained and fossilized. AI-powered tools lessen this difficulty by providing real-time, personalized responses while students speak, write, or interact with the content [17].

For example, when writing in English, students who use programs like *Grammarly* or *Write & Improve* receive instant feedback on their grammar, punctuation, and sentence structure along with explanations. This helps students understand their mistakes and gradually improve their accuracy. Similarly, speech recognition programs such as *Google's Speech-to-Text* or *ELLSA Speak* evaluate fluency and pronunciation in real time. These platforms offer correct pronunciation for practice, point out mispronounced words, and suggest improvements [18].

Feedback that is given promptly improves motivation and learning effectiveness. When students are able to quickly correct their errors, they demonstrate greater confidence and establish

correct patterns before errors become ingrained. Additionally, real-time solutions reduce the need for teachers to be available, allowing for ongoing language practice outside of the classroom. By offering quick, context-specific instruction tailored to each learner's performance, real-time feedback enhances engagement, encourages self-directed learning, and speeds up language acquisition in EFL instruction, where practice and correction are crucial [17].

These platforms help students understand the causes of their mistakes and how to avoid them in the future by offering explanations and suggestions for improvement, going beyond simple corrections. For example, while *Write & Improve* evaluates writing thoroughly, assigns grades based on CEFR levels, and provides comprehensive correction recommendations, Grammarly detects incorrect verb tense usage and provides contextually relevant suggestions [18].

Research shows that regular use of writing feedback tools improves writing fluidity and grammatical accuracy. These technologies are a great asset to any EFL classroom because they not only reduce the workload for teachers but also help students become more confident and skilled writers.

Speech recognition and pronunciation correction technologies are revolutionizing how EFL students improve their speaking skills. These artificial intelligence-powered systems are able to evaluate a learner's spoken language in real time and provide prompt, thorough feedback on stress patterns, pronunciation, intonation, and fluency.

AI-powered applications like *ELSA Speak*, *Google Speech-to-Text*, and *SpeechAce* use complex algorithms to compare a learner's speech to native models [15]. When a student pronounces a word incorrectly, the system recognizes the issue, indicates which sound needs improvement, and often provides a recording or visual representation of the correct pronunciation. This makes it possible for students to recognize the difference and adjust their articulation appropriately.

These methods work especially well for students whose native tongues differ significantly from English in terms of phonetics. Through personalized and repeated practice, speech recognition systems help repair long-standing pronunciation issues and advance the development of clear, understandable speech.

These technologies also offer a stress-free practice environment. Students can repeat words as often as needed without fear of repercussions, gradually increasing their fluency and confidence. Compared to traditional classroom settings, this significantly increases speaking time [11].

Teachers benefit from using the data generated by these technologies to monitor student progress and address particular pronunciation issues. As AI develops, pronunciation feedback becomes increasingly complex and accurate, making speech recognition an essential component of modern EFL instruction [17].

According to Wang and Heffernan (2021), students who received real-time AI feedback on spoken language improved their fluency 40 % faster than those who relied on teacher corrections that were delayed. The fossilization of grammatical errors was also lessened by instant feedback, according to Yin et al. (2014) [20].

4. Simulated dialogue. One extremely promising use of artificial intelligence in EFL training is conversational simulation. Fluency, confidence, and situational language proficiency are improved by these technologies, which allow students to have realistic, interactive conversations with AI-powered virtual companions [21].

AI-powered conversational simulators offer an immersive, on-demand experience that adapts to the learner's responses, in contrast to traditional role-playing exercises in educational settings. Students can engage in simulated conversations about topics like ordering food, job interviews, and travel situations using apps like *Mondly*, *Speak*, and *ChatGPT*-based language bots. These systems

provide relevant feedback on grammar, vocabulary, pronunciation, and cultural appropriateness while instantly evaluating the learner's responses [21].

Conversational simulation's interaction is its main benefit. Students are actively creating answers based on changing stimuli rather than just repeating sentences. In order to mimic the dynamics of natural dialogue, an AI chatbot might ask a follow-up question based on the learner's previous response. This helps users improve their spontaneous speaking abilities, which are often lacking in traditional EFL settings.

Additionally, these methods reduce the anxiety that many language learners feel when speaking to others in a foreign language. A non-judgmental setting for experimentation, making mistakes, and improving through repetition is offered by interacting with an AI partner. Some platforms integrate speech recognition and evaluation tools, allowing students to track their development over time.

SpeechAce is an AI-powered speech assessment tool designed to help EFL students improve their speaking and pronunciation skills. By comparing spoken responses to native speaker exemplars, it provides instant feedback on intonation, fluency, and pronunciation accuracy. Teachers can automatically assess oral performance with *SpeechAce*, which is commonly integrated into digital EFL platforms and e-learning environments. The system is a great tool for both individual study and classroom use because it can pinpoint specific pronunciation errors, offer visual feedback, and suggest improvements. With regular and customized feedback, *SpeechAce* helps learners improve their ability to speak English clearly and confidently [22].

A study by Fitria Ningsih (2024) evaluated the effectiveness of *SpeechAce* in improving speaking skills among first-semester ESL students. The findings revealed an average overall performance score of 5.69 out of 9, with female students consistently outperforming male students in pronunciation, fluency, vocabulary, grammar, and overall speaking competence.[22]

To help EFL students improve their pronunciation, Rosetta Stone uses its TruAccent™ voice recognition technology. After processing spoken input and comparing it to native models, the system provides prompt, accurate feedback. Through repeated speaking exercises and real-time corrections, its immersive methodology makes it easier to acquire natural language. With Rosetta Stone, students learn through context and reasoning as opposed to rote memorization. Instead of learning and remembering grammar rules, they learn grammar and syntax from the native speakers modeling correct usage. As a result, students can acquire their new language faster and more naturally. And along the way they'll develop a deeper understanding of why the language works the way it does than they would from more traditional second language instruction methods. This approach also means a student's native language and English skills won't affect their use of the program [23].

Conversational simulations are becoming more realistic and linguistically complex as artificial intelligence develops. They represent a major breakthrough in linking language learning to real-world communication, making them an essential component of modern EFL programs.

Practice is the foundation of language development, particularly through authentic dialogue. However, many EFL students are not exposed to fluent speakers. Conversational simulations driven by AI provide realistic and scalable practice settings.

Chatbots with artificial intelligence and virtual teachers. Conversations are replicated by chatbots like *Replika*, *ChatGPT*, and *Quazel* with a high degree of linguistic accuracy and contextual awareness. Through these tools, students can engage in topic-focused discussions, get feedback, and examine language in context.

Replika is an AI chatbot designed mainly as a companion for mental wellness, but it also serves as an educational tool, especially for language learning. In an informal, nonjudgmental environment, users can participate in open-ended conversations in their target language, which

promotes vocabulary growth, grammatical improvement, and increased fluency. In response to user interactions, the AI gradually adjusts the tone, subjects, and level of difficulty to match the user's skill level. This creates a highly personalized and emotionally supportive setting for practicing conversation [24].

OpenAI's ChatGPT is a flexible virtual tutor that excels at reading comprehension, vocabulary development, writing support, grammar correction, and conversational simulations. Language learners can ask ChatGPT to explain grammar rules, explain expressions, or mimic real-world scenarios like job interviews or travel conversations. It is ideal for engaging and dynamic English practice because of its conversational interface. Additionally, it supports a wide range of academic subjects, making it a flexible learning tool.

Quazel, which is now Univerbal, is an AI application designed especially for practicing spoken language. Because after being part of Y Combinator's WC 2023 cohort, they focused on building the best AI Language Tutor app out there. Through voice contact, it immerses students in real-world scenarios like booking a hotel, placing an order at a restaurant, or running a business meeting. To improve fluency and accuracy, the AI analyzes the user's speech, judges pronunciation, and provides real-time feedback. Unlike a number of traditional language applications, *Quazel* places more emphasis on natural speech production, offering a more genuine method of conversational proficiency [25].

Virtual reality (VR) and augmented reality (AR) applications, like *Mondly VR*, allow students to practice language in real-world scenarios like shopping, interviews, and travel. These settings support vocabulary development and contextualized learning.

The future of teaching English as a second language is being impacted by new developments in artificial intelligence. However, these developments also raise concerns about equity, ethics, and the caliber of education. With the use of artificial intelligence, learners can receive personalized training to improve their spoken English by receiving immediate feedback on pronunciation. This innovation raises ethical concerns about algorithmic bias and the transparency of speech assessment systems, even though it improves fluency and learner autonomy.

Another major obstacle is the availability of AI tools. For example, ChatGPT from OpenAI greatly aids EFL students in their writing and conversational practice. However, many of its most powerful features like voice interaction and advanced reasoning are only available with a premium subscription. This creates a barrier for students from low-income families and makes it harder for them to get a good language education. Furthermore, while programs like Grammarly help students improve their grammar and style, there is growing concern that a habit of relying too much on AI corrections could hinder the development of independent writing skills. Over-reliance on these technologies, according to educators, can lead to superficial learning and impair students' ability to internalize grammatical rules or develop their own unique voices.

AI is a partner in the teaching process, not a replacement for teachers. AI-powered teacher dashboards help teachers monitor student performance, spot underachievers, and create more efficient lesson plans [24].

Applications of AI must address the possibility of algorithmic bias, especially when it comes to grammatical and pronunciation feedback that might favor native English standards. Furthermore, as AI systems gather large amounts of learner data, concerns about data privacy are growing. Transparency, consent, and safe data management are all requirements for responsible AI design.

In conclusion, a new era of EFL instruction characterized by accessibility, efficiency, and personalization is being ushered in by artificial intelligence. Through conversational simulations, real-time corrective systems, and adaptive learning platforms, AI lessens many traditional limitations in language instruction. However, careful incorporation into instruction, ethical consideration, and ongoing assessment are necessary for its successful implementation. In order to

guarantee that AI serves as a tool for inclusive, effective, and human-centered EFL instruction, educators and legislators must work together as technology develops.

The impact of AI on teaching English as a Foreign language (EFL) through conversational simulation, personalized learning, and instant feedback is examined in this article. AI technologies offer unmatched opportunities for personalizing instruction, accelerating skill development, and enhancing learner autonomy as they are quickly integrated into educational settings. Based on current empirical research, technological developments, and pedagogical frameworks, this study explores the transformative potential of AI in EFL classrooms while addressing growing challenges and ethical issues related to its implementation.

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-21>

References

1. Hemingway E. *The Sun Also Rises*. Charles Scribner's Sons, 1926, chapter 13.
2. McCarthy J., Minsky M.L., Rochester N., & Shannon C.E. *A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*, 1955.
3. Jumper J., Evans R., Pritzel A. Highly accurate protein structure prediction with AlphaFold, 2021. <https://doi.org/10.1038/s41586-021-03819-2>
4. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., & Forcier L. B. *Intelligence Unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education, 2016. <https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/innovation/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>
5. Mollick E. *The Future of Education in a World of AI. One Useful Thing*, 2022. <https://www.oneusefulthing.org/p/the-future-of-education-in-a-world>
6. Halkiopoulou C., & Gkintoni E. Leveraging AI in E-Learning: Personalized Learning and Adaptive Assessment through Cognitive Neuropsychology: A Systematic Analysis. *Electronics*, 2024, 13 (18). <https://doi.org/10.3390/electronics13183762>
7. Marina B., Scott D., Sasha N., Implementing generative AI (GenAI) in higher education: A systematic review of case studies. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X25000475>
8. Cui W., Xue Z., & Thai K.-P. Performance comparison of an AI-based adaptive learning system in China, 2019. https://www.researchgate.net/publication/331426195_Performance_Comparison_of_AI-Based_Adaptive_Learning_Systems_in_China
9. Toome E. *Lingvist: Revolutionizing Language Learning with AI*. Education Estonia, 2023. <https://www.educationestonia.org/lingvist-language-learning-with-ai/>
10. Yanqiu Xu. *An Adaptive Learning System for English Vocabulary Using Machine Learning*, 2022. https://www.researchgate.net/publication/361218231_An_Adaptive_Learning_System_for_English_Vocabulary_Using_Machine_Learning
11. Adaptive learning systems: https://www.teflcourse.net/pillars/tesol-training-methods/technology-enhanced-language-learning/adaptive-learning-systems/?utm_source=chatgpt.com
12. The Top 12 Adaptive Learning Platforms for 2025: https://training.safetyculture.com/blog/adaptive-learning-platforms/?utm_source=chatgpt.com
13. Learn new languages smarter and faster: https://lingvist.com/?utm_source=chatgpt.com
14. Busuu Review: <https://testprepinsight.com/reviews/busuu-review/>
15. ELLIS: https://www.nas.ca/product/ellis/?utm_source=chatgpt.com

16. https://edscoop.com/pearson-acquires-adaptive-learning-technology-firm-smart-sparrow/?utm_source=chatgpt.com
17. AI-Powered Assessment: Transforming EFL/ESL Student Feedback. https://eflcafe.net/ai-powered-assessment-transforming-efl-esl-student-feedback/?utm_source=chatgpt.com
18. Llausa S. M., Ruiz E., Ayucan S. M., & Evardo Jr. A systematic literature review on the use of Grammarly in improving the writing skills of ESL/EFL students. International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research, 2024.
19. Write & Improve: https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/free-resources/write-and-improve/?utm_source=chatgpt.com
20. Heffernan J.N. & Heffernan C. The ASSISTments Ecosystem, 2014. <https://drive.google.com/file/d/1Lv4itcV0B295YAeNmSNXLLyFOIFg68aM/view>
21. Luckin R., Holmes W., Griffiths M. Intelligence Unleashed. An argument for AI in Education: <https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/innovation/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>
22. Fitria N. Analyzing Students' English-Speaking Skills Using Speech ace: Insights from an AI-Powered Assessment Tool: https://www.researchgate.net/publication/382624807_ANALYZING_STUDENTS%27_ENGLISH-SPEAKING_SKILLS_USING_SPEECHACE_INSIGHTS_FROM_AN_AI-POWERED_ASSESSMENT_TOOL
23. Instruction for independent language learners with Rosetta Stone for Schools. https://educationblog.rosettastone.com/2022/11/instruction-for-independent-language-learners-with-rosetta-stone-for-schools/?utm_source=chatgpt.com
24. Dr. Hathiram P. The Use Of AI-Replika in Speaking Skills in Engineering College: Benefits and Challenges
25. Top Language Learning Apps to Learn Language with AI: https://blog.univerbal.app/ai-language-learning/?utm_source=chatgpt.com

Արհեստական բանականությամբ խթանվող լեզվական ուսումնառություն. անգլերենը որպես օտար լեզու. ապագայի կրթության համատեքստում

Էնֆենցյան Մարիաննա

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *անհատականացված ուսուցում, հետադարձ կապ, խոսակցական մոդելավորում, հարմարեցվող ուսուցում, պատճառականություն, ինքնաուղղում, ազդեցություն, դատողություն*

Ինքնուրույն մտածողություն ունեցող արհեստական բանականությունը արմատապես փոխել է օտար լեզվի ուսուցումը՝ առաջարկելով անհատականացված, արդյունավետ և հասանելի ուսումնական փորձեր այս ոլորտում: Պատճառն այն է, որ արհեստական բանականությունը արդեն երկար ժամանակ է, ինչ գոյություն ունի որպես զաղափար, սակայն դրա ինտեգրացիան կրթության ոլորտում, հատկապես 2023 թվականից սկսած, արագացել է՝ տրամադրելով այնպիսի գործիքներ, որոնք լրացնում են ուսուցման գործընթացը, այլ ոչ թե փոխարինում են ուսուցիչներին: Օտար ուսուցման մեջ արհեստական բանականությունը հաշվի է առնում ուսանողների բազմազան պահանջներն ու ցանկությունները՝ տրամադրելով հարմարեցված նյութեր, վայրկենական արձագանքներ և ներգրավող խոսակցական իրավիճակներ: Հարմարեցված ուսուցման հարթակները նպաստում են ուսուցման անհատականացմանը՝ օգտագործելով ժամանակակից տվյալներ՝ դասի նյութերի մշտական քարտեզավորման համար: Վայրկենական արձագանքը ևս մեկ նորամուծություն է: Արձագանք-

ների և հետադարձ կապի արագությունը նպաստում է ուսանողների վստահության բարձրացմանը: Խոսակցական իրավիճակների մոդելավորումը ուսանողներին ապահովում է անվտանգ միջավայր՝ խոսքային հմտությունների զարգացմամբ զբաղվելու համար: Այս առավելությունները ներկայացնելուց բացի՝ արհեստական բանականության ներդրումը EFL-կրթության համակարգում մի շարք խնդիրների առաջ է կանգնեցնում: Դրանց թվում են էթիկական հարցեր, որոնք վերաբերում են խոսքի գնահատման մեջ ալգորիթմիկ խտրականությանը, տվյալների գաղտնիության խախտման ռիսկերը, ինչպես նաև արհեստական ինտելեկտի գործիքների չափազանց կախվածությունը, ինչը կարող է խոչընդոտել ինքնուրույն ուսուցման զարգացմանը: Բացի այդ՝ ChatGPT-ի նման հարթակների առաջադեմ հնարավորություններից օգտվելու համար հաճախ պահանջվում է վճարովի բաժանորդագրություն, ինչը ստեղծում է անհավասար պայմաններ ուսանողների միջև:

Изучение языка с помощью искусственного интеллекта.

Английский как иностранный язык в контексте будущего образования.

Энфенджян Марианна

Резюме

Ключевые слова: персонализированное обучение, обратная связь, симуляция разговоров, адаптивное обучение, рассуждение, самокоррекция, влияние, рассуждение

Искусственный интеллект кардинальным образом изменил преподавание английского языка как иностранного, предлагая персонализированный, эффективный и доступный учебный опыт в данной сфере. Несмотря на то, что искусственный интеллект уже давно существует в качестве концепции, его интеграция в сферу образования, особенно начиная с 2023 года, стремительно ускоряется, предоставляя такие инструменты, которые дополняют процесс обучения, а не заменяют преподавателей. В преподавании английского языка как иностранного, ИИ учитывает разнообразные потребности и запросы студентов, предоставляя адаптированные материалы, мгновенную обратную связь и вовлекающие студентов разговорные ситуации. Персонализированное обучение стало значительным достижением, реализуемым с помощью искусственного интеллекта. Мгновенная обратная связь – ещё одно новшество. Быстрая обратная связь способствует повышению уверенности студентов. Моделирование разговорных ситуаций предоставляет учащимся безопасную среду для практики устной речи. Несмотря на представленные выше преимущества, внедрение ИИ в систему EFL-образования сопровождается рядом проблем. К их числу можно отнести: этические вопросы, которые содержат алгоритмическую предвзятость в процессе оценки речи студентов, риски нарушения конфиденциальности данных, а также чрезмерную зависимость от ИИ-инструментов, что может затруднять развитие автономного обучения. Кроме того, доступ к продвинутым функциям таких платформ, как ChatGPT, часто требует платной подписки, что создаёт неравные условия среди учащихся.

Ներկայացվել է 01. 05. 2025 թ.

Գրախոսվել է 16. 05. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

Some Observational Remarks on Teaching Peculiarities of Legal English to Native and Non-Native Law Students

Marikyan Nune

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-30>

Key words: *Legal English, legal terminology, trial, party, legal system, legal practitioner, legal concept, legal context, native (non-native) law student*

Introduction

Language education should focus on achieving proficiency in a foreign language as a tool for communication in real-world contexts, including professional settings that very often involve direct interaction with native speakers. From the perspective of the competence-based approach, the objective of teaching foreign languages to future lawyers is to develop their communicative competence. This includes the ability to express themselves clearly and persuasively in both oral and written forms, engage in communication with tolerance, master the fundamentals of business correspondence, negotiate effectively in a foreign language, and maintain a proper speech-culture, all of which are essential for successfully addressing challenges in a multicultural environment.

Teaching Legal English brings about various difficulties, including differences in cultural discourse, varying levels of background knowledge, the extensive vocabulary and complex grammatical structures. It also poses a considerable challenge not only for non-native speakers but even for native English learners, as it incorporates elements from Latin, French, and Anglo-Saxon origins, along with specialized lexicon, formal expressions, and established clichés.

Conducting legal English courses calls for a thorough approach, focusing on legal terminology, practical writing abilities, courtroom communication, and cultural awareness. By using groundbreaking strategies and promoting an engagement in continuous learning, we can equip our students to thrive as language-proficient legal professionals. The approach to teaching Legal English should be flexible and responsive to the diverse backgrounds and learning preferences of students. Native English law students might need guidance focused on the complexities of legal syntax, formal language use, and legal reasoning. Conversely, non-native law students may require supplementary assistance in mastering English grammar, legal vocabulary, and the cultural subtleties of the language, alongside support in developing the cognitive skills needed to comprehend complex legal texts.

Legal language is a kind of specialized form of technical language, distinct from other technical disciplines, due to its close connection with specific national and international legal systems, and its unique, highly specialized vocabulary. In the context of language for specific purposes, legal texts are crafted using sub-language governed by particular syntactic, semantic and pragmatic conventions. Legal language functions within specific communicative contexts, such as making claims, presenting arguments, or pleading case, and is utilized by legal professionals including lawyers, judges, jurors, legal scholars, and in interactions between legal practitioners and non-specialists or the wider community.

1. Insights on the Teaching Intricacies and Subtleties of Legal English for Law Students

In the current era of swiftly advancing global cooperation in science and commerce, foreign language programs designed for professional fields are becoming increasingly widespread. These programs are based on a method known as English for Specific Purposes (ESP). To effectively design a course that meets the requirements of particular learners, an ESP program should begin with a comprehensive assessment of learners' objectives, future job opportunities and responsibilities,

career ambitions, as well as their individual learning preferences and strategies. Strevens' definition of ESP makes a distinction between absolute characteristics and variable characteristics. "Absolute characteristics are as follows: 1) ESP is designed to meet specific needs of the learners; 2) ESP makes use of the underlying methodology and activities of the discipline it serves; 3) ESP is centered on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre. Variable characteristics include the following: 1) ESP may be related to, or designed for, specific disciplines; 2) ESP may use, in specific teaching situations a different methodology from that of General English; 3) ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work [11].

Legal English, also known as, "Legalese", contends with a specific variety of language used in the legal specialty to exchange information on legal doctrines, fundamentals, and law-related documents. It encloses exact and discipline-specific lexicon, specialized formats used in legal drafting and documentation, and the implementation of established standard language to guarantee comprehensibility and exactitude in accordance with legal principles. It is practiced by legal practitioners, including attorneys, judges, solicitors, lawmakers, and other individuals engaged in the field of law. They apply to legal English to hold discussions and communicate effectively on matters pertaining to the law. It is most commonly found in legal documentation and judicial procedures. Accordingly, it necessitates proficiency of particular specialized terminology referred to the law. It also requires more meticulous and exact patterns of verbal communication because slight divergences can comprise considerably unlike connotations. For example, the word "probate" in one context, namely, in Estate Law, explicates the legal process of validating a will, ensuring that it is properly executed, and managing the deceased's estate (i.e. the fact of officially proving that a will (= a legal document that says what is to happen to a person's property when he/she dies) is correct according to the law [9]. In an alternate scenario, namely, in Family Law, "probate" can also involve disputes between family members over the distribution of an estate. The term "jurisdiction" in Criminal Law, refers to the authority of a court or official organisation to hear a case and make decisions and judgements on geographical area or the subject matter of the case (e.g. A local court may not have jurisdiction over a federal offense like mail fraud which must be handled in a federal court) [3]. In International Law, "jurisdiction" refers to a country's power to make and enforce laws within its borders (e.g. A country might claim jurisdiction over crimes committed on its soil, even if the perpetrators are foreign nationals). When teaching Legal English, it is essential to underscore such semantic variations.

Teaching Legal English depends upon a comprehensive approach to provide native English students and non-native intending legal professionals with the appropriate language skills to be exceedingly successful in the multifold world of Law. We need to make sure that our students can handle the complicated and baffling character of legal terminology, contract formulation, and courtroom discourse. The advantageous aspect is that there is a range of groundbreaking methods and progressive resources, as well as customized techniques to assist us accomplishing this. One of the essential factors of teaching Legal English is bringing students' attention to the large scale and professional language of law. "Legal" terms have fascinated lawyers, linguists, terminologist, philosophers and other scholars for centuries. This can be illustrated, for example, by the popularity of early dictionaries of legal terms, with the 15th century "Vocabularius Utriusque Iuris of Roman Law" terminology being published in 70 editions until the early 17th century" [4]. "In addition to countless legal glossaries, dictionaries and term-bases, there are also many textbooks devoted to legal terminology. There is a clear need for such resources designed for legal professionals but also semi-experts and non-experts who encounter legal terms. Since law regulates various areas of life, legal terminology is present not only in highly specialized legal discourses but also permeates other

domains and general language. The prolific terminographic activity is also motivated by the perceived complexity and obscurity of legal language and opacity of legal terms specifically. Terminology has also been reported to be a frequent source of litigation” [10].

It is recommended for Legal English instructors to step outside their usual boundaries and commit themselves fully to the teaching process in order to make legal terms understandable in non-formal English. Students are more likely to expand their knowledge of English legal terminology when they can explain them in simple and accessible language. Teachers are urged to make use of methods involving active participation of students, such as cue cards and posters, language puzzles and vocabulary games, coupled with real-life illustrations, to assist them to accurately and efficiently comprehend law-related terms and expressions. Teachers should also focus on pointing out any important interpretive differences in the language. Slight semantic divergences can generate considerably diverse interpretations in Law. Words like “accept” and “except” can be easily confused, and it is essential for students to avoid such errors. As a reminder, “accept” means to agree or consent to something (e.g. The defendant accepted the terms of the settlement agreement). On the other hand, “except” refers to excluding or leaving out something (e.g. The clause excepts certain types of claims from being covered under the policy). “Principal” means the main person or entity involved, often referring to the main party in a contract or the amount of money lent (e.g. The principal sum of the loan is due for repayment). “Principle” signifies a fundamental law, rule, or belief (e.g. The court’s decision was primarily based on the legal principles of fairness).

Introducing students to credible legal documents, e.g. statutes and court rulings, is also essential for comprehending legal language within its proper context. Teachers should guide students in examining case studies and legal documents to strengthen their grasp of legal terminology and formulating strategies of document drafting. It is recommended to foster analytical thinking and meaningful discussions, enabling students to apply the language effectively in real-life contexts. “The case method is a fundamental pedagogical tool in the training of lawyers. Through the analysis and discussion of real or hypothetical cases, students develop critical, analytical and legal argumentation skills, essential for the practice of law” [7]. Law students are required to study extensive legal texts spanning thousands of pages, along with numerous books, as an integral part of their education. If teachers burden students with an excessive amount of research material on Legal English, it may become difficult for them to manage, potentially resulting in lack of motivation and diminished curiosity. Consequently, adopting a comprehensive teaching strategy and incorporate diversity should be maintained into the teaching process to achieve far better learning outcomes.

One of the essential aspects of effective Legal English teaching is developing and cultivating proficiency in legal writing. Teaching Legal English remains incomplete without integrating legal writing skills. Once students have mastered the vocabulary and legal texts, teachers can gradually introduce writing to enhance their proficiencies. “Basic preparation for teaching Legal Writing naturally requires knowledge of practicing law and experience in legal writing and oral argument. However, good experience and strong legal writing and editing skills are only half the battle. Many accomplished attorneys flounder as Legal writing professors because they lack the essential skills of a good teacher, namely the ability to do the following:

- Define the course goals.
- Prepare and organize materials.
- Craft class plans.
- Develop effective exercises.
- Engage students with different learning styles.
- Evaluate students work in a way that teaches and encourages advancement” [12].

It may be beneficial to begin with a simple writing task or a legal assignment that students are already acquainted with. If they encounter difficulties with writing, and teachers are unable to offer assistance, they can always consult a law assignment helper for guidance who can provide useful and valuable suggestions to facilitate the writing process. Once students have gained proficiency in writing basic legal texts, teachers might commence offering instruction on drafting contracts, legal memoranda, and briefs with an emphasis on clarity, precision and correct application of language. Teachers should create an atmosphere that allows students to refine their writing skills and get valuable input to boost their legal writing competence.

One of the key elements of Legal English-teaching is the integration of activities for listening and speaking practice. Improving students' listening and speaking skills in legal English is crucial for effective communication, especially in courtroom proceedings. Audiobooks offer an excellent tool for honing these skills. Teachers should choose audiobooks that cover legal topics or are narrated in legal contexts. Listening to these materials will help students become more attuned to the pronunciation, intonation, and cadence of legal language:

A) Listening comprehension

Audiobooks expose the learners to native speakers or professional narrators who articulate legal concepts and terminology with clarity and precision. Listening to legal audiobooks will help the students to improve their comprehension of spoken Legal English, making it easier to follow discussions in meetings, courtrooms, and client interactions;

B) Pronunciation and speaking practice

Listening to audiobooks allows the learners to hear correct pronunciation and intonation patterns specific to legal terminology. By imitating these patterns, they can refine their own pronunciation and speaking skills, which is particularly important for courtroom appearances and client consultations" [13].

It is recommended to provide students with authentic legal dialogues, speeches, and recordings of court proceedings to improve their listening comprehension while familiarizing them with various legal accents and dialects. The implementation of role-playing activities is similarly advised to develop their speaking skills and motivate them to be verbally engaged in legal scenarios. "Incorporating legal podcasts into the teaching process can be a valuable addition to the students' language improvement strategy. Legal podcasts often feature discussions on current legal issues, case analysis, and interviews with legal experts. Listening to these podcasts will help them to familiarize themselves with spoken Legal English, including pronunciation, intonation, and the way legal concepts are conveyed in conversation" [13].

The next vital component in the process of teaching Legal English is the performance of trial interaction. Cultivating strong courtroom communication skills is essential for future legal professionals. Teachers should organize mock trials, debates, and oral arguments to give students the opportunity to hone their ability to speak with confidence and convincingly in a legal environment. "Attorneys in Ancient Greece and Rome were first orators. Their public speaking skills made them influential in their societies. Their oratory abilities were the primary reason for which they became lawyers because they were able to communicate their clients' arguments well. This tradition continued through to modern day attorneys: courtroom lawyers must be effective communicators" [4]. "Mock trials do not need to be stressful. Mock trials offer students a differentiated and experimental learning experience. A "mock trial" is a simulated legal proceeding designed to mimic the format and procedures of an actual trial in a courtroom setting. Typically used as an educational tool, a mock trial involves students taking on roles such as attorneys, witnesses, and a judge to explore and analyse legal issues, practice classroom skills, and engage in critical thinking. Classroom mock trials can be based on a real case or a fictional scenario. In the

English classroom, mock trials provide a fantastic project-based learning opportunity for several short stories and novels. Mock trials also allow individuals to understand the working of the legal system, develop advocacy skills, and gain insights into the complexities of legal proceedings” [14].

As future legal professionals, law students should stay informed about current events and be ready to engage in debates on hot-button issues. Teachers can introduce these issues in class with clear guideline, and if they relate to Legal English, it is even more beneficial. The more captivating the issue, the more eager students will be motivated to participate and share their opinions. By doing so, teachers cultivate not just great orators but proficient speakers in Legal English oratory. Teachers are encouraged to motivate students to maintain a professional tone and conduct when presenting their arguments. In addition, they can promote application of facilitation and negotiation, both of which are crucial legal strategies and methods of resolving disputes though they vary in their approach and procedures. Facilitation (or mediation) entails the involvement of the third neutral party (the so-called facilitator or mediator) who fosters and supports dialogue and assists the parties in reaching a mutually agreeable solution. The mediator refrains from making binding decisions and leads the parties in finding a consensus. “The types of courtroom communication fall into the category of verbal, non-verbal, or both. Verbal communication includes communication that is only exchanged from the mouth and voice and what is actually said: the oral message. Non-verbal communication includes that which is communicated using gestures, facial expressions, body language, and everything else that conveys a message in a means other than verbally” [4].

In contrast, negotiation is a direct interaction between the parties involved in the dispute, with no third-party engagement. During negotiation, the parties address the issues themselves, seeking a resolution through bargaining and compromise. While mediation seeks to reach a collaborative solution, negotiation may include competitive aspects, with parties advocating for their own interests without the help of a mediator. To make it more engaging, teachers can assign different roles for their students. This kind of role-playing and acting can offer a pleasant and refreshing diversion from regular lessons and make students more eager to attend classes. Moreover, teachers do not always need to focus on a legal topic in class to practice these skills.

The implementation of digital tools and resources is also a fundamental aspect in developing foreign language competence among the aspiring lawyers. “The today-society is being informatised and the relevance of using multimedia technologies in the educational process is increasing. Due to the dynamic progress of information technologies, there is a need to change the educational process, clarify the goals and objectives in the development of new technologies, and introduce more effective teaching methods and tools. Multimedia has become one of the leading learning tools in the period of distance learning. Multimedia is a technology that combines information (data), sound, animation, and graphics. A multimedia product is an interactive software that can include music and speech accompaniment, visual range, animation, graphic images and slides, databases, text, etc.” [5]. Teachers should utilize technology to its fullest potential to enhance dynamic and interactive experiences, integrating language learning apps, virtual reality simulations, and online resources to complement traditional teaching methods. They should also adopt online teaching tools and media to offer visual aids and foster a more immersive learning environment. This will keep students engaged in lessons and motivate them to continue their learning beyond the classroom. “Using the information resources of the Internet allows integrating the students into the educational process to more effectively solve a number of didactic tasks in a practical lesson: to form reading skills and abilities, directly using the materials of the network of varying degrees of complexity; improve listening skills based on authentic audio texts on the Internet; improve the skills of monologue and dialogical utterance based on a problematic discussion of the materials

presented by the teacher or one of the students; fill up students' vocabulary, both active and passive, with the vocabulary of a modern foreign language; get acquainted with cultural knowledge, including speech etiquette, features of speech behaviour of different peoples in the context of communication, features of culture and traditions of the country of the language being studied" [5].

Presentations are a regular part of both the education and professional life of legal students and practitioners, occurring in a range of settings – including presenting individual projects, attending conferences, meeting with clients, or fulfilling everyday classroom assignments and activities. The ability to deliver clear, impactful, and persuasive presentations, using multimedia technologies is essential in the process of learning Legal English. Frequent challenges in presentations generally arise from two main factors:

- the speaker's proficiency in captivating the audience, coupled with the display of confidence and a commanding presence;
- the overall design, organisation, and content quality of the presentation.

"Creating multimedia presentations optimal. The use of computer presentations in the classroom allows introducing new material in the most exciting way, the principle of visibility is implemented, which contributes to the solid assimilation of information. Independent creative work of students to create computer presentations is the best way to expand the stock of active vocabulary" [5].

Educators should also foster ongoing professional growth and nurture lifelong learning mindset in their students. They are expected to inspire students to keep honing their Legal English skills outside the classroom. Teachers should prioritize assisting and encouraging self-study, involvement in legal writing competitions, and participation in workshops and seminars to promote consistent professional competency building and a lifelong dedication to mastering the language. "Law students, faculty, staff, and administrators want to increase the probabilities of better academic performance, bar passage, and meaningful post-graduation employment for each student. Strong empirical data show that student growth toward later stages of ownership of continuous professional development (as reflected in self-directed //self-regulated learning) enhances student academic performance" [6]. Students may choose to take TOLES (Test of Legal English Skills) exam, which enables them to demonstrate their expertise and proficiency in specialized Legal English. The exam assesses the specific essential draft cross-border contracts in English, as well as the language needed to confidently handle international commercial liabilities and financial issues.

2. Major Barriers in Instructing Legal English to Non-native (specifically Armenian) Law Students

The Legal English course I teach is designed for students who are currently enrolled at the Department of Law and require proficiency in English for their future legal careers. VSU (Vanadzor state University) introduced Legal English into curriculum of the Department of Law in response to the increasing demand of today's priorities, encouraging non-native English-speaking students to specialize in this field. Students undertake Legal English over the course of six semesters of their study. As the course demands a solid linguistic foundation, only those with at least an intermediate level of English are capable of meeting the academic and linguistic challenges of the course. Consequently, one of the primary barriers in teaching Legal English to non-native law students is their limited proficiency in General English. Poor General English skills hinder their ability to grasp complex legal terminology, interpret complicated and overwhelming legal texts, and construct clear, precise arguments – key components of legal communication. Without a strong foundation in grammar, vocabulary, and comprehension, students often struggle with understanding legal concepts, following case studies, and participating in discussions or simulations. Moreover, Legal English demands mastery of subtle linguistic nuances, formal syntactic patterns,

and advanced abstract reasoning, all of which require a strong foundation in General English. When students lack these basic skills, instructors may need to spend additional time reviewing General English content, which slows down the progression of the Legal English syllabus and reduce the overall effectiveness of the course. Therefore, bridging the gap between General and Legal English becomes essential for successful learning outcomes.

Teaching Legal English in Armenian tertiary establishments involves a distinct set of challenges that require careful attention and strategic planning:

A) Insufficient practice in Legal English

Proficiency in Legal English is essential for success in the global legal arena. Nevertheless, many non-native speakers pursuing legal studies struggle with this specialized language due to inadequate practice. A significant number of Armenian law students begin their university studies with little to no background in Legal English. As a result, they often find it challenging to navigate complex legal texts that are overwhelmed with highly formalized language. In countries where English is not the official language, legal studies are conducted in the native language, and dedicated instruction in Legal English is rare, or is offered as elective. Consequently, students are exposed to Legal English in limited forms, such as readings or optional lectures, which fail to immerse them in practical applications like drafting agreements, simulating court hearings, or participating in legal negotiations. This gap of immersive instruction slows the development of essential language competencies.

B) Gaps in General English proficiency

Deficiencies in General English skills can present considerable difficulties, especially for learners whose first language is not English, and who aim for specialized educational or career objectives. Moreover, limited competence in General English, particularly in grammar, vocabulary, and comprehension, hampers students' ability to understand and articulate legal concepts accurately in English. This lack of foundational skills creates a real barrier to mastering legal language.

An insufficient vocabulary can obstruct the learner's capacity to articulate thoughts with clarity and accuracy. In academic or professional environments, a limited vocabulary bank might cause confusion, diminish the clarity of writing, and make it difficult to engage in intricate discussions. Non-native law students frequently encounter difficulties in mastering English grammar rules and sentence patterns. This leads to mistakes like improper word order, tense errors, and misinterpretation of words (e.g. party – in legal context means “a part of legal dispute”; in social context it refers to a gathering of individuals, typically organized for enjoyment, or to celebrate a special occasion; in political setting, it means “a structured group of individuals who share identical political beliefs and objectives”). Such difficulties may influence spoken, as well as written communication, creating greater barriers in conveying thoughts comprehensibly and effectively.

C) Shortage of specialized resources

There is a notable lack of localized and contemporary Legal English resources designed specifically for Armenian law students. This lack of specialized resources is a significant obstacle that limits their ability to participate effectively in international legal practice. A key obstacle is the absence of comprehensive textbooks and resources specifically designed for Armenian law students learning Legal English.

The lack of specialized resources restricts the students' ability to communicate effectively within global legal contexts. Furthermore, much of the available material is either outdated, or irrelevant to the legal system of Armenia. The main textbook we use during our Legal English classes which is published by Yerevan State University (Apresyan M., Asikyan S., and others, “English Law”, Yerevan, 2023), provides a comparatively relevant foundation tailored to the needs

of Armenian law students. As authors have mentioned: “The textbook is aimed at law students, legal professionals, and other persons who have a genuine motivation to improve their English language knowledge in the field of Law and those related to it. It constitutes a practical reference and self-study resource which will help learners to both understand Legal English as it appears in contemporary written and oral context and to use clear, accurate English in everyday situations. The students are challenged by a variety of exercises which develop reading, speaking, translating, listening and writing skills to progress through the course. The Armenian-English, English-Armenian vocabulary presented at the end of the textbook is a handy reference source for the students to expand their professional lexis” [2].

Most existing textbooks and materials are based on UK or US legal systems which may not reflect Armenian legal contexts or terminology accurately. Academic institutions and publishers should join their forces to create textbooks and materials specifically designed for Armenian law students, focusing on legal terms and vocabulary relevant to both national and international legal frameworks.

D) Teacher training and resources

Many teachers may not have specialize training in both law and language education, which is necessary for effective Legal English teaching. Additionally, access to modern teaching tools, multimedia resources, or legal simulation platform is limited. Although numerous professors are well prepared in either Law, or General English, they frequently do not possess the advanced expertise necessary to instruct Legal English successfully. Legal English represents a specialized branch of the language that demands familiarity with specific legal vocabulary, formalized linguistic patterns, and a clear grasp of the legal contexts where it is applied.

Effective instruction in Legal English depends on strong collaboration between language departments and law faculties; however, such cooperation is often absent in Armenian universities. Frequently law professors and language instructors operate independently, with minimal communication, resulting in a gap between students’ language development needs and the legal material presented in their courses.

Addressing the challenges related to teacher preparation and the availability of resources in Legal English instruction is vital for improving the language competencies of Armenian law students. By offering specialized training for educators, creating tailored instructional materials, and fostering stronger cross-departmental collaboration, Legal English teachers can more effectively prepare their students to thrive in the dynamic and international legal landscape.

E) Student motivation and perception

Some students may not immediately recognise the value of Legal English, especially if they plan to work domestically. Motivating them to engage with the subject and helping them see its relevance to International Law and professional development can be a challenge. The selection of effective teaching methods is also of primary importance for motivating students and enhancing their perception, both in teaching Law and Legal English. “One major barrier to creating an engaging classroom atmosphere is the “old-fashioned” way of teaching. Traditional methods are not inherently negative, but as education evolves, students are looking for more interactive and informal teaching methods. Many students suggested methods like debates, moot courts, interactive quizzes, case studies, and problem-solving tasks during classes, would be beneficial and increase their interest in lessons. However, some lecturers may not be willing to introduce or implement these new teaching methods, and their approach may not always be in step with the times” [1].

A significant number of students encounter difficulties stemming from low self-confidence in their capacity to acquire Legal English. This results in a cycle of decreased motivation, causing students to question their abilities and feel discouraged about reaching language proficiency.

Instructors should support students by providing supplementary resources like language workshops, tutoring sessions, and individualized feedback to help students build their confidence in Legal English. When students feel encouraged and observe tangible improvement, they are more likely to stay motivated and engaged in the learning process.

Fundamentally, the instruction of Legal English to non-native learners, especially Armenian law students, presents numerous complex challenges. They stem from limited opportunities to engage with authentic legal settings, insufficient General English proficiency, a scarcity of specialized teaching materials, and notable differences in legal traditions and cultural contexts that complicate the understanding. Without conscious and structured support, these difficulties can significantly impede students' ability to understand international legal frameworks and confidently participate in legal discourse. Thus, implementing a more personalized, student-centered, and interdisciplinary teaching approach is essential for equipping Armenian law students with the language skills and legal expertise necessary to succeed in a globalized legal environment.

Conclusion

Teaching Law students Legal English, whether they are native or non-native speakers, requires a well-organised and flexible approach that takes into account the varied linguistic backgrounds and specific challenges each group faces. For native speakers, the focus should be on improving their knowledge of legal terminology, boosting their ability to interpret complex legal texts, and enhancing their skills in legal writing and reasoning. Despite their strong command of English, these students need targeted instruction to effectively apply their language skills within the legal field. Conversely, non-native speakers face additional challenge of learning a new language and mastering the specialized vocabulary and structures of legal English simultaneously. Therefore, their curriculum should be designed to address both their general language proficiency, and the acquisition of legal language.

Focusing on core language skills, like grammar, pronunciation, and listening comprehension, along with mastering legal terminology, is essential for helping these students bridge the gap between their current language abilities and the demands of the legal profession. The key to successful Legal English instruction is the combination of a solid linguistic foundation with a thorough understanding of legal principles. This integrated approach enables the comprehensive development of legal communication skills. Furthermore, applying experimental teaching methods, such as working with case studies, interpreting legal texts, and engaging in legal writing activities, enables students to convert academic knowledge into practical abilities, effectively preparing them for the challenges they will face in the legal profession.

Ultimately, the teaching of Legal English should remain flexible, offering programs that merge language development with legal studies and prioritize engaging, experience-based instruction. This method prepares law students, whether or not they are native English speakers, to excel in a legal profession that is growing more globally interconnected and culturally complex. Strengthening their command of legal terminology and communication skills enables them to face the challenges of their future careers with assurance.

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-30>

Bibliography

1. Abgaryan N. Unveiling the Challenges of Legal Education in Armenia, 2024. <https://evnreport.com/opinion/unveiling-the-challenges-of-legal-education-in-armenia/>
2. Apresyan M., Asikyan S., and others, English Law, Yerevan University Press, 2023, 286 p.
3. Cambridge Learner's Dictionary, Cambridge University Press, 2021, 960 p.
4. Cowles Kathryn M. Communication in Courtroom, Coastal Carolina University, 2011.
5. Guryanova T., Zaitseva E. Multimedia Technologies in Professional Language Education of Law Students, Paradigms of Management, Economics and Law, 2021, p 170.
6. Hamilton Neil W. and Bilonis Louis D. Law Student Professional Development and Formation, Cambridge University Press, 2022, 186 p.
7. International Journal of Social Science and Human Research, Volume 07, Issue 08.
8. Law Dictionary Collection, University of Texas, <https://tarlton.law.utexas.edu//law-dictionaries/intro>
9. Oxford Learner's Dictionary, OUP Oxford, 2020, 1820 p.
10. Šarčević S. New Approach to Legal Translation. The Hague: Kluwer Law International, 1997, 35 p.
11. Stevens P. ESP after twenty years: a re-appraisal.
12. Vorenberg A. Strategies and Techniques for Teaching Legal Analysis and Writing, Wolters Kluwer Law & Business, 2012, 62 p.
13. <https://www.lawandbar.com/how-to-improve-your-legal-englishs-listening-speaking/>
14. <https://mondaysmadeeasy.com/classroom-mock-trial/?v=c04cd38aeb30>

Ակնարկային դիտարկումներ լեզվակիր և ոչ լեզվակիր իրավաբան ուսանողներին իրավաբանական անգլերենի ուսուցման առանձնահատկությունների վերաբերյալ

Մարիկյան Նունե

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. *իրավաբանական անգլերեն, իրավական տերմինաբանություն, դատավարություն, դատական պրոցեսի կողմ, իրավական համակարգ, պրակտիկ իրավաբան, իրավական հայեցակարգ, իրավական համատեքստ*

Լեզվակիր և ոչ լեզվակիր իրավաբան ուսանողներին իրավաբանական անգլերենի ուսուցումն ունի իր առանձնահատկությունները և պահանջում է անհատական մոտեցում: Լեզվակիր ուսանողների դեպքում հիմնական շեշտադրումը ուղղված է մասնագիտական տերմինաբանության յուրացմանը և զարգացմանը, ինչպես նաև իրավական ոլորտում անգլերեն լեզվով իրավական գիտելիքների կատարելագործմանը: Ոչ լեզվակիր ուսանողները ուսուցման ընթացքում բախվում են լրացուցիչ դժվարությունների, քանի որ միաժամանակ պետք է հաղթահարեն ընդհանուր լեզվական խոչընդոտները և յուրացնեն մասնագիտական բառապաշարը: Ուստի նրանց համար նախատեսված ուսումնական ծրագիրը պետք է ներառի ինչպես ընդհանուր լեզվական կարողությունների (քերականության, բառապաշարի, արտասանական և լսողական հմտությունների զարգացում), այնպես էլ իրավաբանական տերմինաբանության և իրավական բնույթի տեքստերի կառուցվածքների ուսումնասիրություն: Այդ պատրաստությունն էականորեն նպաստում է ժամանակակից սովորողների կայուն մասնագիտական հաղորդակցական կարողությունների ձևավորմանը: Դիտարկումներ-

ըը վկայում են, որ իրավաբանական անգլերենի արդյունավետ ուսուցումն իրենից ներկայացնում է լեզվական պատրաստվածության և իրավաբանական գիտելիքների ներդաշնակ համադրում: Ուսուցման արդյունավետությունը մեծացնում է այնպիսի գործնական մեթոդների կիրառումը, ինչպիսիք են քեյսերի վերլուծությունը, իրավական (իրավաբանական) փաստաթղթերի ուսումնասիրությունը և գրավոր առաջադրանքների կատարումը: Դրանք նաև նպաստում են ուսանողների մասնագիտական բառապաշարի ամրապնդմանն ու հաղորդակցական հմտությունների զարգացմանը իրավական համատեքստում:

Некоторые наблюдения об особенностях преподавания юридического английского студентам-юристам – носителям и неносителям языка

Мариян Нуне

Резюме

Ключевые слова: *юридический английский, юридическая терминология, судебное разбирательство, сторона судебного процесса, правовая система, практикующий юрист, правовая концепция, правовой контекст*

Преподавание юридического английского языка для носителей и не носителей языка среди студентов юридических факультетов имеет свои особенности и требует индивидуального подхода. Для носителей языка основной акцент делается на развитие профессиональной терминологии и углубление знаний в области права на английском языке. Преподавание направлено на освоение специфической лексики, юридических текстов, а также на улучшение навыков юридического письма и аргументации в английском языке. Для неносителей языка преподавание юридического английского языка требует дополнительных усилий в области языковой подготовки. Важно уделять внимание базовым аспектам языка, таким как грамматика, лексика, произношение, а также изучение терминологии и структуры правовых текстов. Такая подготовка существенно способствует формированию устойчивых профессиональных коммуникативных компетенций у современных обучающихся. Наблюдения показывают, что успешное преподавание юридического английского языка требует сочетания языковой подготовки и знания юридических дисциплин. Использование различных методов обучения, таких как практические задания, анализ кейсов, а также работа с юридическими документами, позволяет студентам лучше освоить правовую лексику и совершенствовать навыки общения в юридическом контексте.

Ներկայացվել է 14. 04. 2025 թ.
Գրախոսվել է 22. 04. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

12-16-րդ դարերի հայերեն վիմագիր արձանագրությունների գոյականների որոշ իմաստային խմբեր

Չոփուրյան Գայանե

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-41>

Հանգուցային բառեր. *անձնանուն, տոհմանուն, տեղանուն, ուղեկցող բառեր, հաճախականություն, մասնակադապար*

Նախաբան

Վիմագիր բնագրերը հայոց լեզվի պատմության կարևոր, անփոխարինելի աղբյուրներ են, առանց որոնց դժվար է պատկերացնել միջին հայերենի և բարբառների նախնական փուլերի վիճակը, առավել ևս՝ նրանց ուսումնասիրության տարածամասնակյա քննությունը: Սակայն արձանագրված լեզվական փաստերը դեռևս ամբողջությամբ չլեզվաբանական քննության չեն ենթարկվել՝ պայմանավորված դրանց ավելի ուշ հրատարակությամբ: Վերջիններիս թվին է դասվում 12-16-րդ դդ. հայերեն վիմագիր արձանագրությունների (այսուհետ՝ Արձանագրություն) բառապաշարը, որն առայսօր կարոտ է համակողմանի քննության, որով էլ պայմանավորված է մեր աշխատանքի արդիականությունը:

Արձանագրություններում գերակշռում են նյութական խոսքի մասերը, մասնավորապես՝ գոյականները: Հաշվի առնելով այդ հանգամանքը՝ սույն աշխատանքում անդրադարձել ենք Արձանագրություններում հիշատակված գոյականների առավել հաճախադեպ իմաստային խմբերի՝ անձնանունների, դրանց ուղեկցող բառերի և տոհմանունների, տեղանունների, տոհմանունների, դրանց կիրառության հանգամանքների, կազմության և արտահայտության առանձնահատկություններին:

Ուսումնասիրությունը կատարել ենք նկարագրական, վերլուծական և վիճակագրական մեթոդներով:

Արձանագրություններն ունեն հստակ կառուցվածք. սովորաբար առաջին հատվածում պատվիրատուն (հեղինակը) ներկայացնում է իրեն՝ հաճախ հիշատակելով նաև ընտանիքի անդամների, հարազատների անունները և նրանց առնչվող տվյալները: Հաջորդիվ ներկայացվում է բուն բովանդակությունը, ապա արձանագրությունն ավարտվում է անեծքագրերով կամ օրհնանք-աղաչանքներով:

Արձանագրությունների բառապաշարը բազմաշերտ է, որը պայմանավորված է դրանց տարաբնույթ բովանդակությամբ: Առավել հարուստ և բազմաբովանդակ արձանագրությունները պահպանվել են տաճարների, եկեղեցական շինությունների պատերին: Դրանք մեծ մասամբ պաշտոնական վավերագրեր են հուշարձանի կառուցման, հավատացյալների նվիրատվությունների, վանքին շնորհված արտոնությունների, գանազան գործարքների օրինականացումների, պայմանագրերի և այլնի մասին:

Արձանագրությունների բառապաշարը թույլ է տալիս պատկերացում կազմել նաև միջնադարյան Հայաստանում տարածված սովորությունների ու հավատալիքների, կրոնական պատկերացումների մասին, ինչպես նաև՝ հետևել լեզվի պատմական զարգացման ընթացքին, հնչյունական և քերականական համակարգերի փոփոխություններին:

Աշխատանքը հնարավորինս համակարգված ներկայացնելու համար նպատակահարմար ենք համարել Արձանագրությունների բառապաշարն ուսումնասիրել՝ ըստ խոսքիմասային պատկանելության, սակայն հաշվի առնելով հոդվածի սահմանափակ ծավալը՝ ստորև կանոնադառանք միայն գոյականների որոշ իմաստային խմբերի՝ մասնավորապես քննելով

1. անձնանունները, դրանց հետ գործածվող ուղեկցող բառերն ու տոհմանունները, որոնց թվում նաև՝ վերծանողների կողմից առանձնացված նորահայտ բառերը,
2. տեղանունները, որոնց թվում նաև՝ այգիների, հողատարածքների, հանդամասերի և այլ անուններ,
3. տոնանունները:

Կքննվեն նաև վերոհիշյալ բառախմբերի կիրառության հանգամանքներն ու գործածության հաճախականությունը, ինչպես նաև՝ արտահայտության առանձնահատկությունները:

Նշված իմաստային խմբերում ընդգրկված բառերի հնչյունական տարբերակները քննության չենք ենթարկի, քանի որ դրանց կադապարային արտահայտությունները ներկայացրել ենք այլ հոդվածում:

Ստորև առանձին-առանձին կանոնադաշտանք վերոնշյալ իմաստային խմբերի գոյականներին:

1. Անձնանունները, դրանց հետ գործածվող ուղեկցող բառերը և տոհմանունները Արձանագրություններում

Ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ Արձանագրություններում անձնանունները առավել հաճախ կիրառվել են ուղեկցող բառերի հետ, քան միայնակ, մինչդեռ տոհմանունները, որոնք հանդես են եկել անձնանունների փոխարեն կամ նրանց կից կիրառությամբ, այդքան էլ հաճախադեպ չեն:

Արձանագրություններում անձնանունները վկայվել են տարբեր առիթներով՝ հիշատակվելով որպես՝

1. պատվիրատուի անուն՝ *ես Մամխաթուն դուստր Բաջերեսին Լաւեցո, շինեցի զբուրճոս յիշատակ ինձ առ Քրիստոս* [Դ. 1, ՈԿԸ, 3],
2. արձանագրություն կազմողի անուն՝ *Յուսէի Գրիչ* [Դ. 1, ՉԲԴ, 6],
3. նվիրատուի անուն՝ *ես Աստուածայտուր Էզնեցի զԼուսեթին զայգին ընծայեցի սր Ածածինս* [Դ. 6, 1291, 131],
4. եկեղեցու աշխատավորի անուն՝ *Աբուսեդ սուրբ եկեղեցոյս աշխատավոր* [Դ. 2, 15-րդ դ., 67],
5. հանգուցյալի անուն, որ գերազանցապես հանդիպում է տապանագրերում՝ *Լույսն և զԳիրակոս յիշեցեք* [Դ. 6, 19],
6. պատարագ ստացողի անուն՝ *Ի տաւնի սր Առաքելոյն Թադէոսի :Բ: սեղանի պատարագ Հովասափ վարդապետին և Սերոբին* [Դ. 6, 81]:

1.1. Միայնակ գործածված անձնանունները Արձանագրություններում

Անձնանունները գրեթե առանց բացառության հանդիպում են բոլոր Արձանագրություններում, որոնց ուսումնասիրությունը հնարավորություն է տալիս պատկերացում կազմելու միջնադարյան հայ մարդկանց սոցիալական տարբեր շերտերի տրամադրությունների, նրանց փոխադարձ հարաբերությունների մասին: «Միայն վիմագրական տվյալների շնորհիվ հաջողվել է պարզել այն հետաքրքրական փաստը, որ XI դարում և դրանից հետո հայ ազնվականության ներկայացուցիչները, ունենալով սեփական մկրտության անունները, սիրում էին կենցաղում կրել մուսուլմանական, մեծ մասամբ արաբական անուններ: Մինչդեռ ցածր խավերի ներկայացուցիչներին վերաբերող արձանագրությունների մեջ երևան են գալիս, սովորաբար միայն տոմարական քրիստոնեական անուններ, իսկ վերջին շրջանում միայն սիրված ժողովրդական անուններ» [6, 6]: Անձնանունների կիրառության սոցիալական շերտերի այս տարբերությունը հասկանալի կլինի, «եթե նկատի ունենանք ազնվականության ձգտումը ամեն ինչի օտարը, իսկ ստորին խավերինը՝ դեպի հայրենին (լինի դա լեզուն, տների արտաքին հարդարանքը կամ կահկարասին)» [6, 6]: Օրինակ՝ Անիի տարածաշրջանի արձանագրություններում *Պոտուղը* հիշատակվում է որպես գրիչի անուն,

իսկ ահա *Ապլղարիպը*՝ որպես մարգպանի, ինչպես՝ *Պտուղ գրիչ* [Դ. 1, 246, 27] հմմտ..... ես *Ապլղարիպ մարգպան* [Դ. 1, 44]

Արձանագրություններում՝ տարբեր առիթներով հանդիպում են նաև օտարագրի ներկայացուցիչների անուններ, ինչպես՝ *Ես թագուոր Խերան Սուրբան կանգնեցի խաչս փրկութիւն հոգւոյն մերում*. [Դ. 2, 269, 120], *Սիրկանց այգին գինն Բուրդա թուրքին պարտքն տվին* [Դ., 3, 1367, 145], *ի թագաւորութեանն Փատլոնոյ* [Դ. 1, 108, 2]: Վերջին հիշատակության մեջ *Փատլուն*-ը թագավորի՝ թուրքական արական անհայտ ծագման անուն է [3, 193]:

Արձանագրություններում հիշատակված մի շարք անձնանուններ աշխարհագրական սահմանափակություն չունեն. հանդիպում են քննվող գրեթե բոլոր տարածաշրջանների Արձանագրություններում: Այդպիսի անձնանուններ են՝ *Աբրահամ* [Դ. 4, 383], *Գրիգոր* [Դ. 5, 1217, 27], *Հովան* [Դ. 4, 1546, 180], *Հասան* [Դ. 6, 1197, 65] և այլն: Ասվածին հակառակ՝ որոշ անձնանուններ բնորոշ են միայն որևէ տարածաշրջանի: Նշենք դրանցից մի քանիսը.

1. Գորիսի, Ղափանի և Սիսիանի շրջաններին բնորոշ անձնանուններ՝ ա) արական՝ *Աբուսեդ* [Դ. 2, 67], *Ալանկիր* [Դ. 2, 107], *Ալն* [Դ. 2, 226, 82], *Ասուր* [Դ. 2, 26, 136], *Ելամ* [Դ. 2, 26, 136], բ) իգական՝ *Գինեկ* [Դ. 2, 114, 118], *Շահիլ* [Դ. 2, 20, 103] և այլն,

2. Եղեգնաձորի և Ազիզբեկովի շրջաններին բնորոշ անձնանուններ՝ ա) արական՝ *Բոլիկ* [Դ. 3, 16], *Ինանիկ* [Դ. 3, 1346, 56], *Թաճեր* [Դ. 3, 14-րդ դ., 98], *Խուշիթ* [Դ. 3, 1291, 172], *Թրինջ* [Դ. 3, 181], բ) իգական՝ *Աժգուն* [Դ. 3, 1471, 185], *Գլխաթուն* [Դ. 3, 249, 68], *Ղոփ* [Դ. 3, 137] և այլն,

3. Գեղարքունիքի շրջանին բնորոշ անձնանուններ՝ ա) արական՝ *Ապայե* [Դ. 4, 382], *Ասուկան* [Դ. 4, 272], *Ասլեր* [Դ. 4, 13-րդ դ., 317], *Բալաթ* [Դ. 4, 1486, 137], *Գավհար* [Դ. 4, 16-րդ դ., 347], *Էվատ* [Դ. 4, 1547, 329], բ) իգական՝ *Հիտիկ* [Դ. 4, 13-րդ, 317], *Ջալր* [Դ. 4, 1577, 274] և այլն:

Առանձին շարք են կազմում այն անձնանունները, որոնց մի մասին վերծանողները անդրադարձել են որպես նորահայտ կազմությունների, որոնք տեղ չեն գտել Հ. Աճառյանի «Անձնանունների բառարանում»: Դրանք մեծաթիվ են հատկապես Վայոց ձորի արձանագրություններում, ինչպես՝ *Ջառնամ* [Դ. 6, 84], *Ամիգատ* [Դ. 6, 1273 դ., 215], *Աշուն* [Դ. 6, 43], *Բազազ* [Դ. 6, 12-րդ դ., 159], *Բանտան / Բանուան* [Դ. 6, 13-րդ դ., 172], *Բիսուս* [Դ. 6, 1267 դ., 211-212], *Գժուս* [Դ. 6, 181]¹, *Գորեսեր* [Դ. 6, 221-222], *Երանջահ* [Դ. 6, 13-րդ դ., 190], *Խարստեշիկ* [Դ. 6, 13-րդ դ., 172], *Սիթար* [Դ. 6, 13-րդ դ., 177], *Շաստուժ* [Դ. 6, 221-222], *Սիթինա* [Դ. 6, 222], *Վաշ* [Դ. 6, 182], *Վաշըմբեր* [Դ. 6, 32], *Աղեկյաճորտ* [Դ. 6, 30-31], *Նուրնոր* [Դ. 6, 13-րդ, 50]:

Առանձնացնում ենք նաև *Լոյս* անձնանունը, որում տեղի է ունեցել սեռային վերագրելիության փոփոխություն: Բերենք բնագիրն ամբողջությամբ՝

ՏԻՐԱՄԱՅՐՆ ԼՈՅՍՆ ԵՒ ԶԿԻՐԱԿՈՍ ՅԻՇԵՑԵՑԻՔԷ:

[Դ. 6, 19]

Ըստ վերծանողների՝ *Լոյս*-ը իգական անձնանուն է, որը հասկացվում է *տիրամայր* լրացումից, մինչդեռ ըստ Հ. Աճառյանի՝ այն հայերեն *լոյս* բառից առաջացած արական անուն է [1, 435]: Սակայն բերվածում կարելի է դիտարկել նաև *լոյս Տիրամայր* իմաստը՝ հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ունենք *Տիրամայր* վկայված իգանուն [3, 155]:

Դիտարկելով քննվող բառերը՝ պարզ է դառնում, որ Արձանագրություններում անձնա-

¹ Վերծանողը ենթադրում է. «թերևս առաջացած լինի *գիժ* կամ *գուժ բառերից»* [Դ. 6, 13-րդ դ., 181]:

նունները կազմությամբ երկու տեսակ են՝ պարզ և բաղադրյալ: Պարզ են՝ *Աշուն, Վաշ, Բիսուն, Բազազ* և այլն: Բաղադրյալ անձնանունները արտահայտվում են հետևյալ մասնակազմայարներով.

1. «Արմատ + արմատ», ինչպես՝ **Նուրնոր, Ջառննալ**, որոնցից առաջինը «հավանաբար ծագում է արաբ. *nur-լույս* և հայերեն *նոր* բառերից՝ «նոր լույս» նշանակությամբ [11, 51]: *Ջառննալ* անձնական դեպքում կարծում ենք, որ առաջին բաղադրիչը կարող է առաջացած լինել «Գոհար» անձնական արաբական «Ջուհար» ձևից, որը վկայված է նաև «Ջալ» և «Ջօր» ձևերով, որի **ը** ձայնորդը բառաբարդման ժամանակ **ն** ռնգայինից առաջ կարող էր դառնալ **ը**: Իսկ երկրորդ բաղադրիչը հավանաբար իրանական **nām** բառն է, որ նշանակում է «անուն» [13, 202, 363]:

2. «Արմատ + ա հոդակալ + (յ) + արմատ», ինչպես՝ **Աղեկյաճորտ** անձնանունը, որը վիմագրերում հաճախ է հանդիպում և վկայված չէ Հ. Աճառյանի «Անձնանունների բառարանում»:

3. «Արմատ + ընդ նախդիր + արմատ». վկայված է **Վաշըմբեր** անձնանունը, որի *ըմբեր* բաղադրիչը, ինչպես արձանագրության վերծանողն է նշում, «կարող էր ծագել *ընդ* նախդիրից և *բեր* արմատից և նշանակել, ինչ որ մեկի բերած կամ տված, ըստ այդմ Վաշըմբեր կարելի է հասկանալ, Վաշի բերած կամ տված» [11, 31-36]: Ասվածին համակարծիք լինելով՝ առանձնացնում ենք նաև վերոնշյալ մասնակազմապարբ: Նշված մասնակազմապարբով են արտահայտվել նաև *Գորգըմբեր* և *Վարդըմբեր* անձնանունները:

4. «Արմատ + ածանց», որը ձևավորվում է *-իկ* նվազափաղաքական ածանցի միջոցով՝ **Խարտեչիկ**:

1.2. «Անձնանուն + ուղեկցող բառ» կաղապարով կապակցությունները Արձանագրություններում

Արձանագրություններում անձնանունները ոչ միայն միայնակ են կիրառվում, այլև ուղեկցող բառերի հետ², որոնք ցույց են տալիս անձի կամ անձերի՝

▪ ազգակցություն [4, 187-189]՝ արտահայտված դուստր, որդի, արեղա բառերով: Օրինակ՝ *....ես Պենա, որդի Սմբատա, թոռն Լիպարտի* [Դ. 3, 1348, 81], *Ես Բայտիարի որդի Սարսի խանս* [Դ. 3, 1348, 109], *Խոշին, դուստր Դոփենց Վարհամին* [Դ. 3, 1333, 110], *Մխիթար որդի Սարքիսի* [Դ. 3, 1289, 24], *Ես Ովանես արեղես կանգնեցի խաչս* [Դ. 3, 1543, 194], *Այս է հանգիստ Ջալրհապին, որ է որդի Փիրիբեկին, եղբար պարոն Մեհրապին* [Դ. 3, 1556, 31], *....ես Գոնցե ամուսին Վարհամայ, որդոյ Շահռունեցոյ, դուստր Խոստրովկա յազգե Տարսայիձանց* [Դ. 3, 1346, 56], *....ես Ջումէս, թոռն Հասանայ, որդի Հաչո եւ կողակիցն Խոանդզէն* [Դ. 3, 14-րդ դ., 80], *Ես Մամբան դուստր Հասանա* [Դ. 3, 1318, 56], *Ես Սարգիս Օիլենց....* [Դ. 1, 3],

▪ աստիճան, տիտղոս, պաշտոն՝ արտահայտված *մելիք, հեջուբ, ամիր սպասալար, իշխանաց իշխան, քահանա, վարդապետ, երեց, տէր, արքայիսկոպոս, ծառա, մարզպան, աղա, խաթուն, պարոն* բառերով, ինչպես՝ *Մեկիք Ասան* [Դ. 5, 16-րդ դ., 161], *....հեջուբ ամիր սպասալար Ասազին* [Դ. 6, 70], *տէր Փանթաժաղին* [Դ. 3, 1348, 81], *Ես Տարսաիձ իշխանաց իշխան....* [Դ. 3, 1275, 234], *Սարգիս քահանայ*, [Դ. 3, 1288, 146], *Մխիթար վարդապետս* [Դ. 6, 69], *Աշխէն Գագիկ իրիցոյ եւ քոր ինք* [Դ. 3, 1149, 49], *Ես տր Յովանէս Աւրպել Միւնեց արքեպիսկոպոս շինող սուրբ եկեղեցոյս յիշել աղաչեմ* [Դ. 3, 1321, 29], *Ես Սեւծի, ծառայ մարզպանա* [Դ. 3, 13-րդ դ., 171], *Ես Աւղլար աղա* [Դ. 4, 73], *Ջնաբուղա աղին* [Դ. 3, 1297, 71],

² Արձանագրություններում անձնանունների և ուղեկցող բառերի քերականական կապակցությունները մանրամասն քննության է ենթարկել Գ. Խաչատրյանը «Անձնանունների և ուղեկցող բառերի կապակցման քերականական կաղապարները Կամենիցի հայկական դատարանի արձանագրություններում (ժգ. դար)» հոդվածում (<https://arar.sci.am/Content/270116/91.pdf>)

Գոհար **խաթուն** [դ. 1, 56], **Գոնցա խաթուն** [Դ. 6, 1260, 82], **Խոնդի խաթուն** [Դ. 5, 16-րդ դ., 161], **պարոն Սուլթանդուլին** [Դ. 3, 1543, 17],

▪ տեղանվանական ծագում – **վրաց Լաշահին** [Դ. 3, 1220, 123], **Ես Մամխաթունս** դուստր **Խաչերեսին Լառնեց** [Դ. 1, ՈԿԸ, 3]: **Տուսե Խաչէնաց** [Դ. 9, 1184, 110]:

Լեզվական փաստերը վկայում են, որ անձնանունների հետ ուղեկցող բառերը կիրառվում են բավական հաճախ: Հատկապես առանձնանում են ազգակցություն և տիտղոս անվանող ուղեկցող բառերի իմաստային խմբերը: Վերոնշյալից նկատվում է նաև, որ միևնույն վիմագրության մեջ կարող են վկայվել ուղեկցող բառերի նույն իմաստային խմբին պատկանող տարբեր բառեր (*թոռն, որդի, կողակից*): Սակայն կան դեպքեր էլ, որոնցում ուղեկցող բառերը տարբեր իմաստային խմբերից են, ինչպես՝ **որդի Տուսե Խաչէնաց** [Դ. 9, 1184, 110]:

1.3. Տոհմանունները Արձանագրություններում

Արձանագրություններում վկայված տոհմանունների որոշ հիշատակություններ ծանոթ են դեռևս դասական հայերենից, ինչպես՝ **Արշակունի, Բագրատունի** [Դ. 9, 12-րդ դ., 20] և այլն: Տոհմանունները Արձանագրություններում հիմնականում կիրառվել են անձերի հավաքականություն նշելու համար: Դրանք կազմվել են *-անք, -է/ենք, -ոնք* վերջավորություններով, ինչպես՝ **Սկանդարանց հողն գնեցի** [Դ. 6, 1206, 24] **Վասուրանց հողն** [Դ. 1241, 13], **ես Գրիգոր թոռն Խաչէնիսեց** [Դ. 6, 1293, 203], **գնեցի էշո քարոյ զՇառեկն և Մարգարտա այգին** [Դ. 6, 1312, 239], **Փշոնց այգին** [Դ. 6, 26]: Վերջինս անձանք է հայ մատենագրությանը և ըստ վերծանողի՝ «կարող էր առաջանալ **եանք, եանց-ենք, ենց** վերջավորությունները առնմանության ազդեցությամբ **ոնք, ոնց** փոխակերպելով (Հմմտ. այլ բնագրերում՝ Աշոտոնք, Տորոզնոնք, Թորոտոնք)» [11, 26]:

2. Տեղանունները Արձանագրություններում

Տեղանունները հանդիպում են շինարարական, հիշատակագրային և նվիրատվական բնույթի Արձանագրություններում, որոնցից առաջինում հիմնականում հիշատակվում են որպես խաչքարերի, եկեղեցիների, վանքերի, մատուռների անվանումներ, ինչպես՝ **շինեաց Բանե գվանքս Մորո ձորո** [Դ. 6, 1197, 135], **Ստեփաննոս պատանին շինեց զԱրատես** [Դ. 3, 1303, 130]: Շինարարական բնույթի արձանագրությունները սովորաբար տեղեկություններ են հաղորդում տվյալ տեղանքում կառուցված կամ նորոգված շինության վերաբերյալ: Դրանով պայմանավորված՝ այս բնույթի արձանագրություններում հազվադեպ են վկայված գյուղերի, քաղաքների կամ այլ բնակավայրերի անվանումներ, որոնցից են Լոռու և Գեղարքունիքի տարածաշրջանների հետևյալ հիշատակությունները՝ **Ես՝ Գրիգոր, որդի Մարծպանայ, յետ մահուան հար իմո, շինեցի զԳրիգորաշէն և էտու յիմ վանքս և զՄեղեկագոմուց տափն, և զմեծ կոռավարն յագաղակն, զՓայտաշինու կէսն, զավագ Սր նշանն, աւետարան, պատուական գրեան և զարդ էկեղեցո և այլ արդիւնք ի գաւիթս** [Դ. 9, 1241, 373]: **եկինք Գաւառն, շինեցինք Արծիաքարս, կապեցինք կարմունջս. կանկնեցի յաչս** [Դ. 4, 1544, 108]:

Արձանագրություններում տեղանուններ հիշատակվել են նաև տվյալ հոգևոր կենտրոնին նվիրաբերվող առարկայի կամ տարածքի՝ որևէ (նույն/տարբեր) բնակավայրին պատկանելու հանգամանքը ընդգծելու նպատակով, ինչպես՝ «.... **ես Վարդան կրանավոր շինեցի Քարհատին ջաղաց և էտու սր Առաքելոյս**» [Դ. 2, 20] հիշատակության մեջ հասկանալի է դառնում, որ կառուցողական վիմագրերը տեղեկություններ են հաղորդում նաև նվիրատվությունների մասին:

Հիշատակագրային Արձանագրություններում տեղանունների վկայվածության տեսանկյունից մեծ հետաքրքրություն են ներկայացնում գերեզմանոցների խաչարձանների և տապանաքարերի հիշատակությունները, որոնցում տեղեկատվությունը խիստ համառոտ է.

դրանք նպատակ են հետապնդում մատնանշելու հանգուցյալներին կամ խաչքար կերտողներին: Սակայն վերջիններից բացի՝ հազվադեպ հանդիպում են նաև տեղանուններ, որոնք արձանագրվում են հանգուցյալների որտեղացի լինելու հանգամանքը հիշատակելու նպատակով, որը, ինչպես նշեցինք, հաճախադեպ երևույթ չէ, օրինակ՝ *Աւագն է Տէրն Եղիվարդա* [Դ. 9, 1434, 67]: Վերջինս վկայվել է Լոռու Թումանյանի տարածաշրջանի տապանագրերից մեկի վրա:

Տեղանունների ճնշող մեծամասնությունը հիշատակված է նվիրատվական Արձանագրություններում. վկայվել են այն վայրերի անունները, որոնք նվիրաբերվել կամ գնվել են: Դրանք Արձանագրություններում հիշատակվել են որպես այգու, բնակավայրերի, հողատարածքների, հանդի և այլնի անուններ: Բերենք օրինակներ՝ *Էտու զԹեղրկա այցին* [Դ. 5, 1216, 114], *Ես Աթանաս որ զԳոգին երկիրն գնեցի ի Հատոց Պտուկ տվի* [Դ. 12-րդ դ., 33], *ես Ազատշահս, միաբանեցա վանիցս եւ Էտու զՄովստեղացն հողն* [Դ. 9, 404], *տվաք ի Սանահինս ի Օաղերոյն Շտարաբեանք ամեն շահով մին արաւարա հող* [հանդամաս, Դ. 9, 1221, 61]:

Որոշ Արձանագրություններում նշվում են անուններ, որոնք լրացուցիչ քննության կարիք ունեն՝ *Ես Սեւադա տվի զԲինապատառ նշխարացու. վասն հոգոյ Թաճերին* [Դ. 5, 1364, 226], *եւ տվի զՎաղադին զՆշահորին զգումեր* և *զԳիրդի վանս ազատ ի մեր յամեն յարկէ* [Դ. 2, 22Ե, 101], *ինձ կատարի պատարագ զամեն եկեղեցիքս. որ և տվի զմեր խաս հողն զԳրիի հանդի զՆենեկպան* :Ա: բահի ջուր [Դ. 5, 129]:

3. Տոնանունները Արձանագրություններում

Արձանագրությունների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ վանքերի կամ եկեղեցիների օգտին կատարվող նվիրատվությունների դիմաց նվիրատուներին կամ այլ անձանց եկեղեցական որևէ տոնի ժամանակ պատարագ էին խոստանում՝ *գնեցի զսբ Նշանս և զճեղացա ակն տվի ի վանքս տրս և միաբանքս խոստացան ի տարումն* :Բ: ժամ *Առաքելոց տաւնին* [Դ. 5, 1293, 16], *Ես Բզնատիոս միաբանեցա սբ ուխտիս տքա տվին* :Ա: պատարագ *ՍԲ Գեորգա տաւնին* [Դ. 5, 13-14-րդ դդ., 62]:

Տոնանունները առավել հաճախ վկայված են նվիրատվական արձանագրություններում, ընդ որում՝ վկայված են տարբեր տոնանուններ: Նշենք դրանցից մի քանիսը նույնպես՝ *Յովանու տաւնին* [Դ. 5, 1272, 16], *ի տաւնի սրբոյն Սանդիստո* [Դ. 9, 1240, 59], *Փիլիպոս առաքելո տաւնի* [Դ. 9, 13-րդ դ., 63] և այլն:

Տոնանունների ուսումնասիրությունից պարզ է դառնում նաև, որ պատարագը տվյալ նվիրատուի ցանկությամբ պիտի մատուցվեր սկզբում ծնողների հիշատակին, իսկ իր մահից հետո՝ իր, ինչպես՝ Ես *Առլար աղա տւի զիմ Ոսկէդին ի սբ Ստեփանոսս եւ միաբանքս տւին* :Զ: ար ժամ *ի տաւնի սբ Խաչին*. որչափ կենդանի եմ վարդապետին անեն, և յետ մահու :Դ: ինձ, :Դ: նրա [Դ. 4, 73], *միաբանքս* :Գ: ար ժամ տվին *Յայտուրթեան տն մերոյ ՔԲ*. որչափ ես կենդանի եմ իմ մարն առնեն և յետ անցման ինձ առնեն [Դ. 5, 13-րդ դ., 16]: *եկի մեծ յուտով ի սբ ուխտս Գանձասարա ես եւ որդի իմ Վախտանգ եւ տքա խոստացան ժամ զՎարդապատին տաւնին* զամեն եկեղեցիքս պատարագն քանի ես կենդանի եմ զժամն իմ հարն եւ իմ մարն կատարեն եւ յետ իմ փոխման ինձ կատարեն [Դ. 5, 1280, 41]:

Եզրակացություն

12-16-րդ դարերի հայերեն վիմագիր արձանագրությունների բառապաշարը բազմաշերտ է: Դրանք արտահայտության և բովանդակության պլաններում բնորոշվում են մի շարք առանձնահատկություններով:

Նշված ժամանակահատվածի արձանագրությունների բառապաշարից անդրադարձել ենք միայն գոյականների որոշ իմաստային խմբերի, որոնց քննությունից պարզ է դառնում, որ դրանցից.

1. անձնանունները Արձանագրություններում վկայվել են տարբեր առիթներով՝ որպես պատվիրատուի, արձանագրություն կազմողի, նվիրատվություն կատարողի, եկեղեցու աշխատավորի կամ պաշտոնյայի, հանգուցյալի անուններ: Անձնանունների կիրառությունները հաճախ հնարավորություն են ընձեռում պատկերացում կազմելու սոցիալական տարբեր շերտերի ու նրանց փոխադարձ հարաբերությունների մասին: Տարբեր առիթներով հայերեն արձանագրություններում հիշատակվում են նաև օտարազգիների անուններ:

2. Արձանագրություններում վերծանողների կողմից առանձնացվել են նորահայտ անձնանուններ, որոնք կազմությամբ լինում են պարզ և բաղադրյալ: Վերջիններս արտահայտվել են *«արմատ + արմատ»*, *«արմատ + ա հոդակապ + (յ) + արմատ»*, *«արմատ + ընդ նախդիր + արմատ»*, *«արմատ + ածանց»* մասնակաղապարներով:

3. Անձնանունները կիրառվում են նաև ազգակցություն, տիտղոս, աստիճան, պաշտոն, տեղանվանական ծագում ցույց տվող ուղեկցող բառերի հետ, որոնցից բավական հաճախադեպ են առաջին երկուսը:

4. Տոհմանունները Արձանագրություններում կազմողների կողմից հիմնականում կիրառվել են տվյալ կառույցի, աշխարհագրական տարածքի (և այլնի) որևէ անձի պատկանելու հանգամանքը կամ արձանագրության մեջ հիշատակվողի սերումը, ծագումը ընդգծելու համար: Դրանք, ի տարբերություն անձնանունների, հաճախադեպ չեն:

5. Տեղանունները հիշատակված են շինարարական, նվիրատվական և հիշատակագրային բնույթի Արձանագրություններում: Դրանցից առաջինում հազվադեպ վկայված են գյուղերի, քաղաքների կամ այլ բնակավայրերի անվանումներ: Տեղանունների ճշող մեծամասնությունը հիշատակված է նվիրատվական բնույթի Արձանագրություններում: Հիշատակագրային Արձանագրություններում տեղանուններ նշվում են հանգուցյալների որտեղացի լինելու հանգամանքը հիշատակելու համար:

6. Տոնանունները Արձանագրություններում հիշատակվում են որևէ անձի համար որևէ տոնի ժամանակ պատարագ մատուցելու նպատակով: Դրանք կատարվում էին և՛ կենդանի, և՛ մահկանացուն կնքած մարդկանց համար:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-41>

Գրականություն

1. Աճառյան Հր., Հայոց անձնանունների բառարան, Երևան, Պետական համալսարանի հրատարակչություն, 1944, Հատոր 2, էջ 634:
2. Աճառյան Հր., Հայոց անձնանունների բառարան, Երևան, Պետական համալսարանի հրատարակչություն, 1948, Հատոր 4, էջ 686:
3. Աճառյան Հր., Հայոց անձնանունների բառարան, Երևան, Պետական համալսարանի հրատարակչություն, 1962, Հատոր 5, էջ 383:
4. Ավետիսյան Տ., Հայկական ազգանուն, Երևան, Հայկ. ՄՍՀ ԳԱ հրատարակչություն, 1987, 322 էջ:
5. Խաչատրյան Գ., Անձնանունների եւ ուղեկցող բառերի կապակցման քերականական կաղապարները Կամենիցի հայկական դատարանի արձանագրություններում (ծգ. դար): Էջմիածին: Պաշտօնական ամսագիր Ամենայն Հայոց Կաթողիկոսության Մայր Աթոռոյ Սրբոյ Էջմիածնի: 2021: Հատոր ՀԸ: Համար Ա: Էջ 91-105 (<https://arar.sci.am/Content/270116/91.pdf>)
6. Դիվան հայ վիմագրության, Անի (Գլխ. խմբ.՝ Հ. Օրբելի, հատորի խմբ. Բ. Առաքելյան), Երևան, ՀՍՍՌ ԳԱ հրատարակչություն, 1965, պրակ 1, էջ 177:
7. Դիվան հայ վիմագրության, Գորիսի, Սիսիանի և Ղափանի շրջաններ (Գլխ. խմբ.՝ Հ. Օրբելի, հատորի խմբ. Բ. Առաքելյան), Երևան, ՀՍՍՌ ԳԱ հրատարակչություն, 1960, պրակ 2, էջ 242:

8. Դիվան հայ վիմագրության, Վայոց Ձոր, Եղեգնաձորի և Ազիզբեկովի շրջաններ (Կազմ.՝ Ս. Բարխուդարյան), Երևան, ՀՍՍՌ ԳԱ հրատարակչություն, 1967: պրակ 3, էջ 430:
9. Դիվան հայ վիմագրության, Գեղարքունիք (Կազմ.՝ Ս. Բարխուդարյան), Երևան, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատարակչություն, 1973, պրակ 4, էջ 530:
10. Դիվան հայ վիմագրության, Արցախ (Կազմ.՝ Ս. Բարխուդարյան): Երևան: ՀՍՍՀ ԳԱ հրատարակչություն, 1982, պրակ 5, էջ 348:
11. Դիվան հայ վիմագրության. Իջևանի շրջան (Կազմ.՝ Ավագյան Ս., Ջանփոլադյան Հ.), Երևան, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատարակչություն, 1977, պրակ 6, էջ 333:
12. Դիվան հայ վիմագրության, Լոռու մարզ (Կազմեցին՝ Ս. Բարխուդարյան, Կ. Ղաֆադարյան, Ս. Սաղումյան), Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատարակչություն, 2012, պրակ 9, էջ 612:
13. Martirosyan H., Iranian personal names in Armenian collateral tradition. (ed. by Rüdiger Schmitt, Heiner Eichner, Bert G. Fragner, and Velizar Sadovski). Vienna: Austrian Academy of Sciences Press, 2021.

Некоторые семантические группы существительных армянских эпиграфических надписей XII–XVI вв.

Чопурян Гаяне

Резюме

Ключевые слова. антропоним, родовое имя, топоним, сопровождающие слова, частотность, словообразовательная модель

Создание серии сборников «Свод армянских эпиграфических надписей» значительно способствовало развитию эпиграфики. Представленные в них материалы являются важными и основополагающими для синхронного и диахронного изучения явлений в рамках таких дисциплин, как этнография, историография, лингвистика и др. В данной статье рассматриваются лишь некоторые семантические группы существительных в лексике армянских эпиграфических надписей XII–XVI вв. (антропонимы, родовые имена, топонимы, названия праздников). В этих надписях зафиксирован ряд новых слов, изучение которых представляет интерес с точки зрения всестороннего исследования лексики среднеармянского языка. В статье сделаны выводы, вытекающие из содержания исследуемого материала. Среди семантических групп существительных особое внимание уделяется антропонимам, встречающимся как самостоятельно, так и в сочетании с сопровождающими словами. Последние чаще всего обозначают титулы и звания. Некоторые личные имена рассматриваются как новые и требуют дополнительного изучения. Родовые имена встречаются в конструкциях, где необходимо указать происхождение (род или нацию) лица, совершающего сделку – покупателя или дарителя. Топонимы не ограничены в употреблении и варьируются в зависимости от содержания надписей, однако наиболее часто они встречаются в дарственных и строительных надписях. Названия праздников выделяются среди указанных групп тем, что упоминаются преимущественно в связи с пожертвованиями, сделанными в пользу монастырей или церквей, – в частности, с целью совершения литургии в память о дарителях или их родственниках во время определённого церковного праздника.

Some Semantic Groups of Nouns in Armenian lithographic inscriptions of the 12th-16th centuries

Chopuryan Gayane

Summary

Key words: *anthroponym, generic name, toponym, accompanying words, frequency, word-formation model*

The creation of the multi-volume series *Corpus of Armenian Epigraphic Inscriptions* has significantly contributed to the development of epigraphy. The materials presented in these volumes are essential and foundational for the synchronic and diachronic study of phenomena within disciplines such as ethnography, historiography, linguistics, and others. This article examines only several semantic groups of nouns found in the vocabulary of Armenian epigraphic inscriptions of the 12th-16th centuries (anthroponyms, family names, toponyms, and names of holidays). These inscriptions contain a number of new words whose study is of interest for a comprehensive investigation of the lexicon of the Middle Armenian language. The article presents conclusions derived from the examined material. Among the semantic groups of nouns attested in the 12th-16th centuries, anthroponyms are used both single and with accompanying words. Among the latter, those indicating title and rank are especially common. Some personal names are considered as new and need additional research. Generic names occur in constructions where it is necessary to indicate the origin of the person performing the transaction: the buyer or the donor. Toponyms have no restrictions regarding the contents of inscriptions, but they are most often found in donation and construction inscriptions. Holiday names are distinguished from the above-mentioned semantic groups by the fact that they are mainly mentioned in exchange for donations made to monasteries or churches in order to perform a liturgy in memory of them or their relatives.

Ներկայացվել է 15. 04. 2025 թ.

Գրախոսվել է 21. 05. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

Թարգմանության դերը օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում

**Ջադիկյան Նինա,
Մարգարյան Կարինե**

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-50>

Հանգուցային բառեր. *կրթություն, օտար լեզու, համարժեքություն, հաղորդակցություն, հաղորդակցային գործառույթ, տեքստ, մեթոդ, թարգմանիչ*

Նախաբան

Այսօր, առավել քան երբևէ, թարգմանության դերը նշանակալի է, քանզի մեզ շրջապատող աշխարհում մշակույթների և լեզուների բազմազանության մեջ առանց դրա անհնար է հաղորդակցություն ապահովել: Թարգմանությունը հիմնականում ենթադրում է իրադարձությունների հաղորդակցական հաջորդականություն և տարբեր լեզուների ու մշակութային արժեքների բացահայտում և մերձեցում: Թարգմանությունը լեզվական գործունեություն է՝ միտված հաղորդակցության: Այն երկու տարբեր լեզուների հնարավոր հիմքային իմացություն և տիրապետում է ենթադրում: Թարգմանության մեջ՝ որպես կարևոր գիտակարգային և ճանաչողական ոլորտի, առանցքային կարևորություն ունի համարժեքությունը, առանց որի անհնար է պատկերացնել խնդրո առարկայի համապարփակ ուսումնասիրությունը և կիրառումը, ուստի մեր աշխատանքը հիմնականում կառուցում ենք այդ հենքի վրա: Օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում սովորողները առաջնահերթ ուսումնասիրում են համարժեքության խնդիրը նախ՝ տեսականորեն, այնուհետև՝ փորձում վերլուծել այն միջմշակութային հաղորդակցության շրջանակներում տարբեր տեսանկյուններից: Թարգմանությունը որպես արդյունավետ մեթոդ, մշտապես եղել է օտար լեզուների դասավանդման հիմքում, քանի որ դրա միջոցով և օգնությամբ է ստեղծվում կապը բնագիր և թիրախ լեզուների միջև: Այն՝ որպես ուսուցման արդյունավետ միջոց, անգնահատելի դերակատարություն ունի միջլեզվական և միջմշակութային խնդիրների լուծման գործում և կիրառվում է գրական, լեզվաբանական, տեսական և գործնական, հմտությունների և ընդհանուր գիտելիքի փոխանցման նպատակով: Ուսումնասիրության հիմնական նպատակն է գիտականորեն արժևորել թարգմանության առանցքային դերը ուսուցման գործընթացում: Թեմայի արդիականությունը օտար լեզվի դասավանդման գործում թարգմանության նկատմամբ ուսանողների, նաև ուրոտի այլ ուսումնասիրողների հարաճուն հետաքրքրությունն է:

Գոյություն ունեցող մոտեցումների բազմազանության հետ մեկտեղ թարգմանությունը եղել է մնում է ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունն ապահովող կարևոր գործիք, որը կիրառվում է թե՛ օտար լեզվի դասավանդման ընթացքում, թե՛ գրականության, լեզվաբանական, տեսական և գործնական գիտելիքների փոխանցման նպատակով: Հենց թարգմանության շնորհիվ է տեղի ունենում հաղորդակցումը տարբեր ազգերի, մշակույթների միջև, և, բնականաբար, թարգմանությունը ոչ միայն չպետք է դուրս մղվի ուսուցման գործընթացից, այլև ընդհակառակը. անհրաժեշտություն կա, որպեսզի դասավանդողների կողմից մշակվի համապատասխան մեթոդաբանություն օտար լեզվի դասավանդման ծրագրերում թարգմանությունը որպես ուսուցանելու կարևոր միջոց ներառելու համար:

Կարևոր է նկատի ունենալ, որ օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում թարգմանության կիրառումը մեթոդաբանական առումով անփոխարինելի դեր ունի: Թարգմանության միջոցով սովորողը կարողանում է ճանաչել իրեն անծանոթ բառերը, ընկալել նախադասության իմաստը, այնուհետև ամբողջ տեքստի իմաստը և այլն:

Թարգմանական համարժեքությունը՝ որպես ոլորտի առաջնահերթ խնդիր, մեծապես կարևորվում է նաև ուսուցման գործընթացում, քանի որ այն ապահովում է բնագիր տեքստի և թարգմանության բովանդակության ընդհանրությունը կամ իմաստային մերձությունը, որը

ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ բնագրի և թարգմանվածքի իմաստային հարազատություն: Ըստ տեսաբան-թարգմանաբան Ջ. Քեթֆորդի՝ թարգմանությունը որևէ տեքստ մեկ այլ լեզվի տեքստով փոխարինելու գործընթաց է [4]: Համարժեքության մասին խոսելիս հայտնի տեսաբան Թ. Սավորին շեշտում է ստեղծագործության ձևի և բովանդակության համապատասխանության պահպանման խնդիրը թարգմանվածքում [7]:

Հաշվի առնելով թարգմանական համարժեքության կարևորությունը՝ մենք դասավանդման գործընթացում առանձնակի ուշադրություն ենք դարձնում նախ այդ ոլորտի տեսական արծարծումներին, այնուհետև փորձում դրանք դիտարկել կոնկրետ տեքստերի և հատուկ ընտրված նյութերի շրջանակներում:

Լսարանում տարբեր մեթոդների կիրառմամբ իրականացվող դասերի ընթացքում ձեռք բերված փորձի ամփոփման և վերլուծության արդյունքում պարզվում է, որ համապատասխան հենքային գիտելիքների բացակայության դեպքում նոր մասնագիտական բառապաշարի ընկալմանը հաճախ խոչընդոտում է քերականական կառույցների թերի իմացությունը: Այդ խնդիրը լուծելու համար դասավանդողը պարտավոր է զարգացնել ուսանողի

- քերականական գիտելիքները
- բառապաշարը
- ընթերցողական հմտությունները
- լսողական ընկալման հմտությունները:

Թարգմանելու միջոցով տեքստերը ընկալելի դարձնելով՝ հնարավոր է դառնում սովորողների մոտ զարգացնել նաև բառափոխման հմտությունները: Այս հմտության զարգացումը շատ կարևոր է օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում: Այս մեթոդը նպաստում է ուսանողների նոր ձեռք բերած բառապաշարային գիտելիքների էլ ավելի կայունացմանը, քանի որ, երբ նրանք կարողանում են նախադասությունը կամ տեքստի ցանկացած հատված վերարտադրել՝ որոշակի բառեր փոխարինելով իրենց հոմանիշներով կամ բացատրություններով, նոր նյութը լիովին ընկալվում և յուրացվում է, իսկ բառափոխման հմտության շնորհիվ ուսանողը նաև հեշտությամբ կարողանում է տեքստը վերարտադրել և՛ բանավոր, և՛ գրավոր ձևով: Այստեղ կարևոր է նաև բառիմաստի ճիշտ կիրառումն ըստ համապատասխան համատեքստի: Թարգմանությունը կարևոր դեր ունի նաև այլ լեզվական հմտությունների զարգացման գործում՝ ընթերցանության, լսողական ընկալման, գրավոր և բանավոր խոսքի զարգացման և այլն:

Լսարանում թարգմանական հմտությունները զարգացնելու տարբեր մեթոդների շարքում կարելի է առանձնացնել ընթերցանությունը (հետևողական վերլուծական ընթերցանություն):

Ընդհանուր առմամբ մեր աշխատանքը այդ առումով կառուցում ենք համարժեքության հենքի վրա, որը հնարավորություն է ընձեռում տեսական և գործնական ուսուցումը առավել արդյունավետ դարձնելու:

Մեր դասաժամերին մշտապես անդրադարձ ենք կատարում նաև գեղարվեստական տեքստերի թարգմանությանը, քանզի այդ ոլորտի թարգմանությունը ինքնին ստեղծագործական գործունեություն է, որը, բնականաբար, առնչվում է գրականությանը և լեզվին՝ լայն իմաստով, բնագիր, թիրախ լեզուների հարաբերմանը, և աղբյուր լեզվի լեզվառձական առանձնահատկությունների հնարավորինս պահպանմանը: Միով բանիվ, թարգմանվածքը պետք է դիտարկվի որպես բնագրի լեզվի, գաղափարի, փիլիսոփայության համալիր մեկնություն [9]: Գործնական դասերի ընթացքում առանձնակի ուշադրություն ենք դարձնում կոնկրետ նյութի թարգմանություն իրականացնող սկսնակ ուսանող-թարգմանչին և փորձում օժանդակել նրա զարգացման ընթացքին՝ խրախուսական տարբեր միջոցներով:

Թարգմանություն մեջ համարժեքության խնդիրը էական և վճռորոշ նշանակություն ունի, առանց որի անիմաստ կլինեք խնդրո առարկան քննարկել և ուսումնասիրել ոչ միայն առանձին թարգմանչի կողմից, այլև ուսումնական գործընթացում ընդհանրապես և նույնա-

նուն դասընթացի շրջանակներում, մի բան, որը մեզ համար առանձնակի կարևորություն ունի:

Թարգմանական համարժեքության խնդիրը լայնորեն քննելիս առաջնահերթ ենք համարում այն դիտարկել նաև միջմշակութային երկխոսության համաշարում՝ հաղորդակցության հենքի վրա և շրջանակներում, քանզի կենդանի խոսքը, լինելով ասելիքաշատ, կարող է համապարփակ պատկերացում տալ գեղարվեստական նյութի, նրանում գործող անձանց հուզական աշխարհի մասին, որն էլ թարգմանչին կօգնի առավելապես ըմբռնել հեղինակային ասելիքը և հավուր պատշաճի ներկայացնել այն թիրախ լեզվում [9]: Մ. Բեյքերը համարժեքությունը դիտարկում է՝ հենվելով ձևային կողմի վրա: Նրա կարծիքով համարժեքությունը կարելի է բաժանել հինգ մակարդակների՝ համարժեքություն բառային մակարդակում, այդ մակարդակից բարձր, քերականական համարժեքություն, տեքստային և գործառական համարժեքություն [3]: Թարգմանության մեջ համարժեքության դերը առաջնահերթ համարելով՝ տեսաբան Փ.Նյումարքը նշում է համարժեքության երեք տեսակ՝ մշակութային, գործառական և նկարագրական [5]: Այստեղ մշտապես զուգահեռ կարևորվում է թարգմանության հաղորդակցային գործոնը, որին անդրադարձել է նաև Գ. Հովհաննիսյանը: Հստակ նրա՝ նշանակություն ունի երկու լեզու-նշանակարգերի և մշակույթ համատեքստերի հաղորդակցման գործոնը [8]: Թարգմանության ուսումնասիրության և նյութի գործնական կիրառման տիրույթում մեծապես կարևորվում է բնագիր և թարգմանվող տեքստերի մշակութային առնչությունը: Տեսաբան Յ. Նայդան նշում է թարգմանվող և մայրենի լեզվի մշակույթների կարևորությունը և եզրահանգում, որ մշակութային տարբերությունների առկայությունը առավել դժվարություն է ստեղծում, քան լեզվականը [6]: Թարգմանության շուրջ կան նաև տարբեր հակասական տեսակետներ և մոտեցումներ, այսպես օրինակ Հ. Բրաունը գտնում է, որ ուսումնական գործընթացում թարգմանությունն «անհարմար գործիք է» լեզու սովորելու համար, որովհետև ուղղակի հաղորդակցվելն ու անմիջական շփումն առավել կարևոր են [2]: Մասնակիորեն համաձայնելով այդ տեսաբանի հետ՝ մինչև նյ, մեծապես կարևորում ենք թարգմանության գործառումը ուսուցման գործընթացում որպես արդյունավետ գործիք և մեթոդ: Անհրաժեշտ է նկատի առնել այն, որ օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում թարգմանության կիրառումը մեթոդաբանական առումով անփոխարինելի դեր ունի, քանզի դրա միջոցով սովորողը կարողանում է ընկալել տեքստի ամբողջական իմաստը, բուն ասելիքը: Լեզվի ուսուցման թե սկզբնական շրջանում և թե հետագայում թարգմանության միջոցով կապ է ստեղծվում լեզվական հնարավոր բոլոր համարժեքային բաղադրիչների միջև: Սովորողների ուսումնառության ողջ ընթացքում թարգմանության մասնագիտական դասերին հարկ է գործածել հնարավոր արդյունավետ միջոց-հնարներ, որոնց օգնությամբ հաղթահարվում են տարբեր բնույթի խուլթեր և դժվարություններ: Առավել արդյունավետ հնարներից ենք համարում ասելիքի ընդհանրացումը, կոնկրետացումը, հարմարեցումը, մտքի ընդլայնումը, նյութի բացատրումը, նկարագրությունը և այլն: Մենք գտնում ենք, որ ուսուցման գործընթացում միաժամանակ կարելի է գործածել զուգահեռ-հանդիպական թարգմանություն ինչպես բանավոր, այլև գրավոր տեքստերի հետ աշխատելիս: Կարելի է նաև կատարել արագ կամ փոխադրություն-թարգմանություն, գեղարվեստական տեքստերի թարգմանություն, նույնական-ՀՀգրիտ թարգմանություն, որոնց հիմնական նպատակը հնարավոր հարագատ համարժեքության հասնելն է: Հստ Լ. Բեչմանի՝ լեզվի ուսուցման գործընթացը ներառում է գնահատում, պլանավորում և կատարում [1]: Դրանք, հիշավի, կարևոր բաղադրիչներ են, սակայն միայն ուսուցման նախնական շրջանում: Ուսուցման գործընթացում կարևոր տեղ է գրավում ընտրված տեքստերի ընթերցանությունը որպես լեզվական հմտությունների զարգացման միջոց, որն առավել արդյունավետ է խմբային աշխատանքի ձևով՝ նպաստելով սովորողների լեզվական ընկալմանը և ինքնուրույն մտածելու կարողությանը: Այստեղ առաջանում է նաև մրցակցային մոտեցում, որը առավել հետաքրքիր և միաժամանակ խթանող միջոց է դառնում մասնակիցների շրջանում:

Ընդհանուր առմամբ, թարգմանվող նյութի ընտրությունը խիստ էական է բառապաշարի և թեմաների առումով: Այստեղ նաև պետք է ուշադրություն բերել սովորողի գիտելիքի և ընդհանուր իմացության ստուգման ձևերի վրա: Դրանք պետք է լինեն ոչ միայն գրավոր հարցաշարային, այլև բանավոր հարցումների ձևով: Մեր բազմամյա փորձը ցույց է տալիս, որ ընդունված թեստերը, որպես գիտելիքի ստուգման ժամանակակից ձևեր, իրենց առանձնապես չեն արդարացնում, քանի որ դրանք հոգեբանական տեսանկյունից ամլացնում են սովորողի մտածողությունը և ստեղծագործելու ունակությունը: Մեր խորին համոզմամբ, դրանք այլևս հնացած են, կամ աովազն պետք է ձևի և բովանդակության առումով փոխվեն: Թարգմանությունը նշանակալի դեր ունի ոչ միայն ուսուցման տարրական, միջին և ավարտական օղակներում, այլև բարձրագույն կրթության մեջ, թեև վերջինում օտար լեզվի ուսուցման նպատակը, մեթոդներն ու բովանդակությունը էապես տարբերվում են նախորդներում կիրառվող միջոցներից: Բուհական կրթության մակարդակում ուսանողը թարգմանության դասերին առաջնահերթ ծանոթանում է տարբեր տեսաբանների առաջարկած արդյունավետ մեթոդներին՝ շեշտը գլխավորապես դնելով համարժեքության խնդրին՝ որպես համար առաջին կարևորություն խնդրող առարկայի դիտարկման հարցում:

Այսպիսով, թարգմանության դիտարկումը տեսական դիտանկյունից և համապատասխան տեքստերի ու նյութերի անմիջական գործնական վերլուծությունները օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում, հիրավի, լավագույնս կարող են ապահովել և զարգացնել սովորողների լեզվաիմացական պատկերացումներն ու հմտությունները:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-50>

Գրականություն

1. Bachman L. F. Fundamental Correspondence in Language Teaching, Oxford University Press, 1990.
2. Brown H. D. Teaching by Principle. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Third Edition. New York: Pearson Longman, 2007.
3. Baker M. In Other Words. A Course Book on Translation, New York: Routledge, 1992.
4. Catford J. C. A Linguistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistics. London: Oxford University Press, 1965.
5. Newmark P. A textbook of Translation, New York & London: Prentice Hall, 1988.
6. Nida E. Principle for Correspondence. In Venuti I (ed.). The Translation Studies Reader. Routledge, London, 1964.
7. Savory Th. The Art of translation, London, 1968.
8. Հովհաննիսյան Գ. Ռ., Հոգելեզվաբանության ներածություն. Համառոտ դասընթաց, Երևան, Զանգակ-07, 2002:
9. Ջաղիյան Ն. Ա., Մտորումներ գեղարվեստական թարգմանության համարժեքության շուրջ, VII международная научная конференция: материалы научной конференции, Ереван, 2025.

Роль перевода в процессе обучения иностранным языкам

Джагинян Нина,
Саргсян Карине

Резюме

Ключевые слова: образование, иностранный язык, эквивалентность, коммуникация, коммуникативная функция, текст, метод, переводчик

Перевод играет ключевую и уникальную роль в процессе изучения иностранного языка,

помогая учащимся приобретать всесторонние знания и эффективно применять их в будущем. Перевод играет неоценимую роль и значение в развитии языковых навыков, уделяя особое внимание чтению, пониманию текста и развитию устной и письменной речи. Благодаря переводу оцениваются способности двух разных языков, а полученные навыки гарантируют получение знаний учащимися. Достаточное владение навыками перевода развивает самостоятельность мышления учащихся, а также их способность анализировать материал. Наше исследование подтверждает, что использование перевода в образовательном процессе как более эффективного метода улучшает и стимулирует практическую языковую деятельность обучающихся, их способность к самостоятельной деятельности, восприятие нюансов перевода иноязычных текстов, а также способность преобразовывать устную и письменную речь в необходимые навыки. В нашем исследовании мы также включили взгляды и подходы ряда известных теоретиков, связанных с изучаемой проблемой, в основном, по вопросам эквивалентности, важной и ключевой в данной области. Мы также посчитали важным провести параллель между межкультурной коммуникацией и другими проблемами перевода и подходами к эквивалентности в ходе обсуждения. Роль перевода в обучении важна, необходима и бесценна не только как языковой инструмент, но и как практическое средство и условие построения и развития межъязыковых отношений.

The Role of Translation in the Foreign Language Teaching Process

*Jaghinyan Nina,
Sargsyan Karine*

Summary

Key words: *education, foreign language, equivalence, communication, communicative function, text, method, translator*

Translation plays a key and unique role in the process of learning a foreign language, helping learners acquire comprehensive knowledge and apply it effectively in the future. It plays an invaluable role and significance in the development of language skills, with particular emphasis on reading, text comprehension, and the development of oral and written speech. Through translation, two different languages are assessed with their capabilities, and the skills ensure the knowledge acquired by the learners. Our study confirms that the use of translation in the educational process as a more effective method improves and stimulates learners' practical linguistic activity, their ability to act independently, their perception of the translation nuances of foreign texts, and their ability to transform oral and written speech into necessary skills. In our research, we have also included the views and approaches of a number of well-known theorists related to the issue under study, mainly on issues related to equivalence, an important and key issue in the field. We also considered it important to parallel intercultural communication with other translation issues and equivalence approaches during the discussion. The role of translation in teaching is important, necessary, and invaluable not only as a language tool, but also as a practical means and condition for building and developing interlingual relationships.

Ներկայացվել է 15. 04. 2025 թ.
Գրախոսվել է 23. 09. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

Влияние цифровой среды на публицистический стиль

Оганян Артур

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-55>

Ключевые слова: цифровой сдвиг, медиасреда, интернет-пространство, социальная коммуникация, язык СМИ, трансформация стиля

Введение

В современном социокультурном пространстве наблюдается стремительная цифровая трансформация всех сфер общественной жизни, в том числе и сферы массовой коммуникации. Это приводит к коренному изменению не только форматов подачи информации, но и принципов организации текста, стратегии взаимодействия с аудиторией, а также к трансформации функционального назначения самих коммуникативных актов. Одной из наиболее подверженных этим изменениям областей является публицистика как вид речевой деятельности, направленной на выражение общественно значимой позиции, формирование и регулирование общественного мнения, а также на активное участие в социокультурном диалоге современности.

Нестабильность социальной ситуации переживаемого нами периода оказывает немало важное влияние на публицистику, на ее речевой облик, стилевые устремления. Новая цифровая среда предъявляет иные требования к организации текста, возникают принципиально новые вопросы для научного осмысления. Насколько традиционные лингвистические методы анализа адекватны применительно к мультимодальным высказываниям, где смысл рождается не только из слов, но и из визуальных, аудиальных и интерактивных компонентов? Все эти вопросы требуют не просто эмпирического описания новых форм, но и разработки теоретических оснований для их комплексного анализа.

Современная публицистика тесно связана с интернет-пространством. Эпоха интернета, бесспорно, является уникальным этапом развития научно-технического прогресса, поскольку кардинально меняет систему информационных связей во всех сферах жизни, это общемировое явление в относительно короткое время охватила абсолютное большинство населения земного шара, коренным образом изменив коммуникационные практики человечества.

«Цифровой сдвиг» (*digital shift*), следствием которого стала цифровизация всех процессов социальной коммуникации, оказал значительное влияние на способы создания, хранения, потребления и обмена медиаконтента. Фиксируются изменения структуры медиасреды, появление новых игроков и субъектов медиакommunikации, а также принципов производства и распространения информации в целом [7]. Сеть делает человека информационно компетентным, информационно активным, информационно открытым для проявления собственного «я» в электронном контексте. Иными словами, коммуникативная природа интернет-среды превращает ее в новое измерение культуры.

Интернет, социальные сети, блогосфера и мультимедийные платформы создали принципиально новые условия для функционирования публицистики. Изменились как технические средства распространения информации, так и требования к языку, стилю и формату подачи материалов. Профессор И. В. Кирия утверждает: «Современный человек скорее визуал (то есть предпочитает воспринимать информацию преимущественно в виде изображений), а количество альтернативных коммуникационных возможностей настолько велико (есть кино, телевидение, радио, интернет и т.д.), что ему проще бросить читать на полпути сложный

текст, чем дочитывать дальше. Удержать его поможет лишь «переупаковка» части текстовой информации в визуальную или аудиовизуальную» [4].

Сегодняшняя «картина мира» доказывает сохранение главных функций публицистического стиля: информационной и воздействующей. Конечно же, публицистика как способ выражения авторской позиции в социально значимом дискурсе не утратила своей актуальности, но существенно трансформировалась. Ранее публицистический стиль был преимущественно представлен в печатных изданиях – газетах, журналах, официальных обращениях. Он отличался логичностью, высокой степенью стандартизации, умеренной экспрессией. Однако с переходом в цифровую среду произошли кардинальные изменения.

Сетевая публицистика – это не какое-то отвлеченное языковое пространство, разделенное пропастью с традиционными СМИ, но скорее альтернативный информационный канал. Это непрерывный процесс говорения, все более сгущающийся вокруг профессиональных авторов и наиболее популярных сетевых ресурсов. Сегодня сеть в конечном итоге воздействует на нормы современного русского литературного языка [8].

В связи с этим, в актуальный анализ медиасреды должны быть включены не только традиционные СМИ, функционирующие в цифровой медиасреде, интернет-СМИ, не представленные за пределами цифровых медиакommunikаций, их новые субъекты (блогеры, инфлюэнсеры и т.д.), но и сами цифровые платформы.

Цель настоящего исследования – выявить и классифицировать новые формы публицистического высказывания, функционирующие в цифровом пространстве, определить их языковые, структурные и коммуникативные особенности. Для достижения указанной цели были определены **задачи** исследования:

1. комплексно рассмотреть феномен публицистического высказывания в цифровой среде как сложную лингвокультурную конструкцию;
2. выявить новые формы публицистики, возникающие в цифровой среде;
3. исследовать влияние цифровых платформ на стиль и структуру публицистических текстов.

Методологической основой исследования выступает комплексный подход, сочетающий методы дискурсивного анализа (выявление идеологических позиций, стратегий воздействия и структурных элементов дискурса), медиалингвистики и мультимодального анализа (описание взаимодействия текста, изображения, видео, аудио и их роли в коммуникации). Эмпирическую базу составляют тексты, собранные из различных цифровых платформ – Telegram, Twitter (X), TikTok, YouTube, подкаст-платформ и новостных порталов.

Таким образом, **актуальность исследования** определяется необходимостью научного осмысления радикальных изменений в природе публицистического высказывания, вызванных цифровой трансформацией медиaprостранства, а также переосмысления роли публицистики в обществе, где традиционные каналы коммуникации дополняются или даже вытесняются цифровыми платформами. Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что её результаты могут быть использованы как в рамках лингвистического анализа медиатекста, так и при разработке курсов по цифровой журналистике, медиакommunikации, риторике и культуре речи.

Основная часть

Публицистика традиционно рассматривается как функционально-стилевая разновидность литературного языка, предназначенная для воздействия на массового адресата посредством выражения суждений, оценок, с целью формирования общественного мнения.

Публицистический стиль сочетает в себе логичность изложения, эмоциональную окраску и призывный характер. В контексте цифровой среды это сочетание сохраняется, но

проявляется в новых формах и стратегиях, «главным становится не столько содержание информации, сколько факт коммуникации по поводу информации» [3, 3].

Публицистический стиль как разновидность литературного языка, сохраняя свои основные черты, со временем терпит серьезные изменения, всё чаще становится полем взаимодействия официального и разговорного, нормативного и экспрессивного, рационального и эмоционального начала. Это реакция языка на изменяющуюся коммуникативную ситуацию в обществе.

Современная цифровая среда породила новые формы публицистического высказывания, среди которых:

1. Блог, микроблог (Twitter, Telegram, Instagram) – одна из самых распространённых форм цифровой публицистики, которая объединяет черты традиционной статьи, эссе и дневника. Характеризуется выраженной авторской позицией, тематической направленностью. Это краткие и сатирические высказывания в форме афоризмов (политика, урбанистика, экология и др.), неформальный, часто разговорный стиль, допускаются просторечия, ирония, сленг, активное взаимодействие с аудиторией, лаконичные посты в 300-500 символов, использование хэштегов («#Справедливость #РеформаЗдравоохранения»), символов, эмодзи как стилистических средств, комментарии и обсуждения.

Публицистический стиль дополняется приемами кинематографа и визуального нарратива, эмоциональное воздействие достигается не только через текст, но и визуальные коды (цвет, монтаж, звук). Пример: Блог Александра Невзорова в Telegram – это пример современной политической публицистики, где ирония, образность, авторская интерпретация сочетаются с общественно значимым содержанием.

2. Видеопублицистика или видеонарратив (YouTube- и TikTok-обзоры с публицистической составляющей) – форма, в которой публицистическое сообщение передаётся с помощью коротких видеороликов, сопровождаемых субтитрами, звуковыми вставками, визуальными метафорами. Характеризуется визуализацией проблемы, использованием монтажа, инфографики, эмоциональным воздействием через интонацию, мимику, визуальные акценты. Видеонарратив выступает как средство социальной критики и гражданского выражения, а текст становится частью мультимедийного дискурса. Пример: Проект «Редакция» Алексея Пивоварова сочетает журналистское расследование, авторскую позицию и визуальное повествование.

3. Мемы – один из наиболее показательных примеров новой формы публицистического высказывания, краткое визуально-вербальное высказывание, отражающее социально значимый контекст в сжатой форме, использование культурных шаблонов и цитат, мгновенно узнаваемых в интернет-среде. Мемы, несмотря на свой развлекательный характер, выполняют важные коммуникативные и социальные функции. Они способны выражать политические взгляды, критику, мобилизационные призывы. Мем создаёт моментальное узнавание и эффект «вирусности», за счёт которого публицистическое содержание распространяется быстрее, чем традиционная статья. Мем функционирует как визуально-семантический маркер и концентрат смысла: он короткий, яркий, легко перерабатывается и реплицируется. В цифровой публицистике мем становится не только средством выражения позиции, но и способом критики, инструментом иронии и сарказма. На политических акциях или в предвыборных кампаниях он способен выполнять функции агитации и демонизации. Пример: «Где деньги, Зин?» – в публикациях о коррупции в социальных сетях (форма критической публицистики в культурно-кодированном формате).

4. Подкасты и стримы с авторским комментарием – аудиоформат (15-60 мин), ориентированный на диалог/полилог, интервью, аналитические размышления, обзор или открытое обсуждение. Он даёт возможность глубокого раскрытия темы в доступной, неформальной форме и характеризуется риторической импровизацией, наличием ведущего и приглашённого

ного эксперта, стилистической гибкостью. Пример: подкасты о социальных конфликтах, политике, гендерной культуре.

5. Пост – в соцсетях может быть как экспрессивным личным мнением, так и аналитическим мини-очерком. Характеризуется краткостью, доступностью, высокой скоростью распространения, возможностью моментальной обратной связи, высокой плотностью смысла, использованием цитат, акцентом на рациональность, убедительностью. Краткий, но структурированный текст (до 1000 символов), содержащий тезис, аргументацию, оценку. Часто сопровождается изображением или ссылкой. Пример: Telegram-каналы экспертов, политологов, культурных обозревателей.

Платформы, на которых публицист высказывается, напрямую влияют на форму его сообщения: Twitter/X ограничивает длину текста, что стимулирует лаконичность, меткость и экспрессию, Instagram и TikTok поощряют визуальное повествование – тексты сокращаются до подписей, визуальных цитат, субтитров. Telegram и YouTube позволяют публиковать длинные, аналитические материалы, но требуют вовлекающего формата.

По мнению А. Антонова-Овсеевского публицистика в цифровую эпоху требует от журналиста не только владения традиционными навыками, но и способности адаптироваться к новым форматам подачи информации, включая мультимедийные и интерактивные элементы [1].

Для анализа современных форм публицистики необходимо оперировать понятием дискурса как совокупности языковых практик, организующих социальную реальность. Публицистический дискурс – это совокупность текстов, нацеленных на освещение общественно значимых тем, с выраженной субъектной позицией, а также с установкой на воздействие и переубеждение.

Важной формой реализации дискурсивных практик в цифровой среде является медиадискурс, включающий как профессиональные, так и пользовательские тексты, циркулирующие в медийном поле.

По определению Т. Добросклонской, медиадискурс – «это совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всём богатстве и сложности их взаимодействия» [2].

Таким образом, подача становится не менее значимой, чем содержание. Эти формы публицистического высказывания отличает:

- Персонализация – переход от обезличенной информации к субъективной, авторской точке зрения.
- Полифоничность – сосуществование различных точек зрения.
- Интерактивность – включение читателя в диалог, возможность немедленной обратной связи (комментарии, репосты, обсуждения).
- Мультимодальность – использование текста, аудио, видео и визуальных элементов одновременно.
- Постправда – распространение информации, апеллирующей к эмоциям, а не к фактам.
- Интенсификация авторской позиции – многие блогеры и журналисты подчёркивают субъективность. Пример: «Это моё мнение, и я имею право его озвучить!».
- Измеримость – доступны счетчики количества просмотров публикации.
- Мгновенность – практически сиюминутная скорость доставки сообщений от автора читателю.
- Реплицируемость – возможность тиражирования, копирования, ремикса и распространения с минимальными затратами.

Все это усиливает эффект воздействия на аудиторию, при этом сохраняя свои главные цели – информирование, оценку и влияние на общественное мнение. Это приводит к следующим изменениям и сдвигам в традиционной публицистике:

1. Фрагментарность, сокращаемый объем текстов и сужение жанрового разнообразия при предоставлении их читателям (слушателям, зрителям) во всемирной Сети: короткие абзацы, кликабельные заголовки, инфографика. Эти особенности обусловлены форматом платформ (твит - 280 символов, сторис - 15 секунд и т.д.). Например «Обыски у активистов. Что ищут - не объясняют. Связано с акцией?», «200 млрд на армию. А на школы - снова ноль. Случайность?», «Ты не поверишь, что сделали власти в этом городе!»

2. Активное использование разговорной лексики, смешение стилистических пластов, включая просторечия, англицизмы, интернет-сленг. Публицистика апеллирует не только к разуму, но и к чувствам. Отсюда – активное использование выразительных, порой разговорных средств, обеспечивающих воздействие на массового читателя.

Пополнение словарного состава происходит в основном за счет заимствованных из английского языка интернациональных лексических единиц, относящихся к сфере информационных технологий. Это естественным образом обусловлено особым статусом английского языка и его носителей в данной области. Среди типов таких заимствований можно выделить, прежде всего, материальные заимствования, когда перенимается как значение (либо одно из значений) английской единицы, так и ее материальный экспонент. Например: «сайт», «чат», «хакер», «бан», «провайдер», «постинг». При этом заимствуются не только отдельные языковые единицы, но и сложносокращенные слова. Например: «блог», «эмотикон», «модем». В дальнейшем заимствованные слова подвергаются фонетической и грамматической **«русификации»**. Причём последующий процесс словообразования идет в соответствии с правилами русской словообразовательной системы. Например: «хакерство», «логиниться», «запостить», «початиться». В процессе освоения заимствованных слов используются словообразовательные модели, характерные для разговорной речи и просторечия: суффиксы *-юк*, *-ак*, *-ятник*, например, «*сервак*» (server); суффиксы *-юш*, *-иш*, *-к(а)*, например, «*превьюшка*» (preview), «*эксплика*» (Windows XP), «*флешка*» (flash disk). С целью самовыражения и ломки стереотипов общения сознательно употребляется сниженная, просторечная лексика и сленг.

3. Игнорирование литературных нормы русского языка, нарушение норм орфографии и пунктуации. Подобная речевая свобода и раскрепощенность в интернете пугает филологов и заставляют их поднимать проблемы экологии языка и культуры, загрязнения языковой среды. Хорошо, что в интернете создаются сервисы проверки орфографии (к примеру, Яндекс-Query-based speller), чутко реагирующие на возникшие в языке перемены, способствующие нормализации и закреплению отдельных перемен в узусе и отсеву значительной части ошибочных написаний и новообразований. Однако все они не смогут решить данную проблему.

4. Увеличение экспрессии: широкое использование риторических вопросов, восклицаний, эмоционально окрашенной лексики. Риторические вопросы часто используются для выражения возмущения, иронии или сарказма: «Разве это демократия?», «Кто вообще отвечает за это безумие?» – такие формулировки стимулируют отклик аудитории и создают иллюзию диалога. Часто используются сериями, усиливая эффект: «Почему цены растут? Куда смотрит правительство? Где антикризисный план?». Здесь восклицания используются чаще, свободнее и ярче. Например: «Мы не боимся! Мы не сдадимся!», «Как мы дошли до такого?!», «Это не ошибка – это преступление!».

5. Упрощённая синтаксическая структура, использование эллиптических конструкций, короткие, отрывистые предложения вместо связного текста, построение высказываний по правилам разговорной речи, короткие предложения, нередко с пропуском подлежащего, часто отсутствует вступление, вывод, связки - стиль ближе к телеграфному, все эти особенности «способствуют доступности и легкости восприятия информации» [5]. Например

«Рекорд побит», «Выборы - скоро», «Закон принят. О правах - ни слова. Видео - у нас», «Он сказал - нет. Мы вышли. Они молчали».

Цифровизация открывает новые возможности, но и порождает проблемы: фейки и постправда (публикации часто строятся не на фактах, а на эмоциях), упрощение дискурса (в погоне за охватом снижается качество анализа и аргументации), поляризация аудитории (цифровые алгоритмы формируют «информационные пузыри», из-за чего публицистика утрачивает объективность). Одной из ключевых проблем становится потеря доверия к источникам информации, «достоверность сведений в сети – обязательная для традиционной журналистики - уже не является основополагающей ценностью, в качестве каковой сегодня зачастую выступают приоритет, эксклюзивность и привлекательность. Глобальная аудитория отличается от аудитории традиционных СМИ тем, что она всеядна, доверчива и склонна к потреблению маскарадного, клипированного контента» [6, 4]

Алгоритмические ленты новостей (feed), рекомендательные системы и цифровые фильтры создают так называемые «информационные пузыри», в которых пользователь получает лишь подтверждение своих взглядов. Одновременно резко увеличивается объём фейков, конспирологических теорий и поддельных нарративов. Цифровая публицистика нередко становится каналом распространения дезинформации – особенно в виде вирусных мемов, «анонимных» постов и нарезок без контекста. Проверка фактов затруднена, поскольку потребитель информации часто ориентируется не на источник, а на эмоциональное восприятие и общее настроение высказывания.

Данные закономерности обусловлены особенностями электронной среды коммуникации, ментальностью наиболее активных участников электронного общения, а также принципами экономии языковых средств и речемыслительных усилий.

Заключение

Проведённое исследование позволило выявить и систематизировать ключевые тенденции трансформации публицистического высказывания в условиях цифровой среды, охарактеризовать их некоторые прагматические установки и коммуникативные механизмы.

Публицистика современного русского языка – это динамично развивающееся социальное явление. Она находится под сильным влиянием новых вызовов, что требует переосмысления её роли, форм и языковых средств. Цифровая среда радикально изменила публицистический стиль, превратив его в многоголосное, динамичное и персонализированное явление, преобразовав как структуру самого высказывания, так и модели его восприятия и интерпретации. В этих условиях особенно важно сохранять ответственность за слово, стремиться к объективности и языковой культуре даже в условиях быстрой и массовой коммуникации.

Можно сделать вывод о том, что современная публицистика получила новые возможности для развития в цифровой среде. Исследователи уделяют большое внимание тому, как цифровизация меняет публицистику, «цифровая публицистика» становится перспективной областью науки, занимающейся теоретическими и практическими проблемами трансформационных изменений, которые уже сегодня начинают определять новую конфигурацию цифрового пространства. Таким образом, современная цифровая публицистика представляет собой уникальное явление на стыке языковой, социальной и технологической сфер. Она нуждается в комплексном изучении, включающем лингвистические, культурологические, семиотические и медиатехнологические подходы. Дальнейшее исследование должно быть направлено как на теоретическую рефлексию процессов трансформации, так и на выработку прикладных инструментов анализа и этической регуляции медиадискурса в цифровую эпоху.

Լիտերատուրա

1. Антонов-Овсеев А. А. Журналистика XXI: Новые СМИ и свобода слова. Москва: Фолио, 2017, -265 с.
2. Добросклонская Т. Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации. Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика, № 2, 2006, с. 20-33.
3. Больц Н. Азбука медиа. Москва: Европа, 2011, -136 с.
4. Кирия И. В. Что такое мультимедиа? Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные? Москва: 2010, с. 12-62.
5. Минибаева С. В., Алексеева И. В. Синтаксические особенности современной публицистики (на материале регионального издания). Филология: научные исследования. Тамбов: Грамота, 2017, № 8(74) в 2-х ч., ч. 1, с. 112-114.
6. Самарцев О. Р. Цифровая реальность. Журналистика информационной эпохи: факторы трансформации, проблемы и перспективы. Москва: 2021, -120 с.
7. Тышинская А. Ю. Цифровые платформы и современные медиакommunikации: актуальные исследовательские подходы, 2023, выпуск 4.
8. Черноризкая О. Л. Энтропия.net (Публицистика в сети). Вопросы литературы. Москва, 2006, № 1, с. 5-35.

Թվային միջավայրի ազդեցությունը հրապարակախոսական ոճի վրա

Օհանյան Արթուր

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *թվային տեղաշարժ, մեդիամիջավայր, ինտերնետային տարածք, սոցիալական հաղորդակցություն, ՋԼՄ-ների լեզու, ոճի փոխակերպում*

Թվային լրատվամիջոցների ազդեցությունը հրապարակախոսական ոճի վրա կարևոր և արդիական թեմա է տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաների արագ զարգացման պայմաններում ուսումնասիրության համար: Թվային լրատվամիջոցները ստեղծել են լրագրողական տեքստերի տարածման համար հիմնարար նոր պայմաններ: Մեդիատարածքի թվայնացումը հանգեցնում է հրապարակախոսական ոճի կառուցվածքի և բնույթի մի քանի հիմնական փոփոխությունների: Նյութի ներկայացման նոր ժանրեր և ձևեր են ի հայտ գալիս: Լրագրողներն ու հրապարակախոսական տեքստերի հեղինակները հարմարեցնում են ներկայացման ավանդական մոտեցումները՝ սինթեզելով տեղեկատվությունը պատկերների, տեսանյութերի և գրաֆիկայի միջոցով, ինչը նպաստում է ավելի մատչելի և արագ ընկալվող բովանդակության ստեղծմանը: Նշվում է հիպերտեքստայնության դերի ուժեղացումը հրապարակախոսության մեջ, որը ազդում է հրապարակումների կառուցվածքի վրա, պահանջում է նոր մոտեցում տեքստի տրամաբանական կառուցման և կազմակերպման նկատմամբ, ինչպես նաև փոխում է ընթերցողի կողմից նյութի ընկալումը: Կարևոր է նաև նշել, որ սոցիալական ցանցերի և այլ թվային հարթակների զարգացման հետ մեկտեղ ի հայտ է գալիս լսարանի հետ հաղորդակցման նոր ձևաչափ՝ ակնթարթային հետադարձ կապ: Ի տարբերություն զանգվածային լրատվամիջոցների ավանդական ձևերի, որտեղ տեղեկատվությունը ստանալու գործընթացը միակողմանի էր, թվային միջավայրը խթանում է տեղեկատվության փոխանակման երկկողմանի գործընթաց և հետադարձ կապի բազմաթիվ ձևեր, ինչը, իր հերթին, փոխում է լրագրողական նյութերի կառուցվածքը և նպատակը:

The Influence of the Digital Environment on Publicistic Style

Ohanyan Artur

Summary

Key words: *digital shift, media environment, Internet space, social communication, media language, style transformation*

The influence of digital media on journalistic style is an important and relevant topic for studying in the condition of rapid development of information and communication technologies. Digital media has created fundamentally new conditions for the dissemination of journalistic texts. Digitization of media space leads to several key changes in the structure and character of journalistic style.

New genres and forms of material submission are emerging. Journalists and authors of journalistic texts adapt traditional approaches to exposition, synthesizing information with the help of images, videos and graphics, which contributes to more accessible and quickly perceived content.

The strengthening of the role of hypertextuality in journalism is noted, which has an impact on the structure of publications, requires a new approach to the logical construction and organization of the text, and also changes the reader's perception of the material.

It is also important to note that with the development of social networks and other digital platforms, a new format of communication with the audience appears: instant feedback. Unlike traditional forms of mass media, where the process of obtaining information was one-way, the digital environment stimulates a two-way process of information exchange and multiple forms of feedback, which, in turn, changes the structure and purpose of journalistic materials.

Ներկայացվել է	10. 05. 2025 թ.
Գրախոսվել է	30. 05. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության	26. 11. 2025 թ.

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

LITERARY STUDIES

Հայոց ցեղասպանության թեման և անցյալի վերհուշը Անրի Վերնոյի «Մայրիկ» վեպում

Գալստյան Նելլի

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-64>

«Հայոց դատը համամարդկային դատ է, և սակայն Եվրոպայի ու աշխարհի ուշադրությունը գրավելու համար բոլոր հայերի ձայները պետք է միանան մեկ ձայնի մեջ: Հայերի փրկության պայմանը միաբան գործունեությունն է»:

Անատոլ Ֆրանս

Հանգուցային բառեր. *անցյալի հիշողություն, անհատականություն, եղեռնապատկեր, ինքնության փնտրտուք, հուշագրություն, ինքնություն, իրողություն, զգացողություն*

Նախաբան

Հայոց ցեղասպանության հարցը միայն հայ ժողովրդի խնդիրը չէ, այլ մի ցավ է, որը կիսում են ամբողջ աշխարհի բարի կամքի մարդիկ՝ անկախ ազգությունից և կրոնից:

«Հայոց ցեղասպանությունը» գրում է ամերիկահայ անգլիագիր գրող Փիթեր Բալթ-յանը, – մարդկության վիթխարի պատմության մի մասն է, ընթերցողը, վաղ թե ուշ, գալիս, մտնում է նրա մեջ ու ընկալում այն: Հայ ժողովրդի 20-րդ դարի պատմությունը, հատկապես այն սոսկալի իրողությունները, որ տեղի ունեցան Օսմանյան Թուրքիայում, ողջ աշխարհին է, բոլորին է հետաքրքրում: Այն կազմում է մարդկության էպիկական պատմության մի էական մասը» [1, 3]: Ցեղասպանության թեմային անդրադարձան թե՛ հայագիր, թե՛ օտարագիր հայ գրողները և աշխարհի շատ ու շատ գրողներ՝ էռնեստ Հեմինգուեյը («Ջոյնտոնիայի ափին» և «Գիլիմանջարոյի ձյունները»), Հենրի Միլլերը («Մարուսիի արձանը»), Ջոն Դոս Պասոսը («Արևելյան ճեպընթաց») և Կուրտ Վոնեգուտը («Կապտամորուքը»), Էլջին Գրոսբլուն («Արարատ»), Էլիա Կազան («Ամերիկա, Ամերիկա») և ուրիշներ:

Անրի Վերնոյն իր «Մայրիկ» (1985) վեպով և բազում հոդվածներով հայ գրչակիցների նման անդրադարձավ Հայոց ցեղասպանության թեմային՝ համաշխարհային հանրությանը մեկ անգամ ևս հիշեցնելով հայ ժողովրդի ռդերգության և վերածննդի մասին:

Ֆրանսագիր հայ գրողն իր երկու՝ ֆրանսիական և հայկական ինքնություններով ու ֆրանսերենով կարողացավ ցույց տալ այդ ցավի գեղարվեստական դրսևորման ուժը:

Հոդվածի նպատակն է 20-րդ դարի հեղինակ Անրի Վերնոյի «Մայրիկ» վեպի ուսումնասիրությամբ բացահայտել և արժևորել ազգային ինքնության թեման՝ իր արտացոլումներով և դրսևորումներով:

Վեպում քննության ենք առել ֆրանսագիր հայ գրողի առջև դրված հիմնախնդիրները՝ աշխարհասփյուռ հայության ազգային ինքնությունն ու ապրելու իրավունքը պահպանելու անխնջ ջանքերն ու մաքառումները:

Ներկա ժամանակներում աշխարհասփյուռ հայության առջև ծառացած նորօրյա մարտահրավերների, լինելության բարդ իրավիճակների պայմաններում թեման ունի արդիական հնչողություն: Շուրջ 40 տարի Անրի Վերնոյի վեպը չի դադարում հիացնել աշխարհի ընթերցասեր հասարակությանը:

Հոդվածի բովանդակությունը

Աշոտ Մալաքյանը հոր խնդրանքով դարձավ լրագրող՝ աշխարհին ներկայացնելու ցեղասպանությունը, իր ժողովրդին բաժին հասած դառը ճակատագիրը: Երկրորդ աշխարհամարտի տարիներին Վերնոյը եղել է «Մարսելյոզ» թերթի լրագրող, հրապարակել հայոց Մեծ

եղեռնին նվիրված հոդվածներ: Եվ որպեսզի իր տեքստերն ու բացահայտումներն իր ազգային պատկանելության հետ կապված միակողմանի չընկալվեին, թերթի խմբագրի խորհրդով հանդես է գալիս Անրի Վերնոյ ծածկանունով: 1950 թվականին սկսված և երեք տասնամյակից ավելի տևած փայլուն կինոկարիերան կարծես թե դուրս է մղում Աշոտ Մալաքյանին: Սկզբում նա մտածում էր. «Դեռ կհասցնեմ վերադառնալ ակունքներին, իսկ առայժմ պետք է նվաճեմ Ֆրանսիան» [3, 3]: 1984-ի աշնանը՝ կարիերայի մայրամուտին, Ֆրանսիան նվաճած, 60-ն անց աշխարհահռչակ կինոռեժիսորը անորոշ մի տազնապով՝ «Բսկ եթե հանկարծ չհասցնեմ...» [3, 3], որոշում է վերադառնալ ազգային արմատներին: Գրում է «Մայրիկ» վեպը, որը եղեռնը վերապրած, դժվարություններ հաղթահարած, կենսասեր մայրերի մասին է. հայ մայրը միշտ եղել է ազգի գոյապահպանության հիմքը:

Դիպուկ է նկատել գրաքննադատ Ամիր Գահմիան. «Վերնոյի վեպը հայ մոր մասին է: Վերնոյը որդիական հարաբերությունների պրիզմայով է ներկայացվում աքսորի, ինքնության թեմաները: Վեպում կենսաբանական մայրը և հայրենիքը պատկերված են միաձուլյ: Չնայած աքսորի մարտահրավերներին, աշխարհագրական հեռավորությանը, այս երկու մայրական գործոնները մնում են հերոսների ինքնության էական խարիսխները՝ նրանց առաջնորդելով դեպի նոր կյանք, մարդկային նոր փոխհարաբերություններ, օգնում կյանքի ոլորապտույտ բարդ ճանապարհին հաստատական առաջ ընթանալ, չկորցնել մարդկային և ազգային դիմագծերը» [2, 224]:

Երկար տարիներ պահանջվեցին գրողից՝ թղթին հանձնելու վեպը:

«Ես հորս խոստացել էի պատմել մայրիկիս մասին, հասկանում էք ինձ: Գիտե՞ք, թե ինչ բան է հոգու պարտքը», - «Մայրիկ» ֆիլմի նկարահանումների օրերին Անրի Վերնոյը ասել էր Փարիզում գտնվող լրագրող Իոսիֆ Վերդյանին [4, 7]:

Ֆրանսագիր հայ գրողը, «Մայրիկ» վեպը վերջնական տեսքի բերելով, հրատարակել է 1985 թվականին՝ հայոց եղեռնի 70 ամյա տարելիցին. այն թարգմանվել է տասնյակ լեզուներով, հայերեն թարգմանությամբ առաջին անգամ լույս է տեսել 1988-ին ԱՄՆ-ում՝ շալիկին մոր ծնկներին նստած փոքրիկ Աշոտի լուսանկարով, որն անցյալ դարասկզբին հայ փախստականներին տրվող նանսենյան անձնագրի պատկերն է: Անկյունում գրված է. «1924, Աթենք»:

Հայաստանում այն հրատարակվել է 1989 թ.-ին, վերահրատարակվել՝ 2015 թ.-ին, կազմի վրա Արշիլ Գորկու «Նկարիչը և իր մայրը» կտավի էսքիզն է:

««Մայրիկ» վեպը դարձավ եվրոպացի ընթերցողների սիրելի գիրքը, գրքի նախաբանում գրում է հրատարակիչ, քննադատ Ռոբերտ Լաֆֆոնտը՝ կարդալով և լսելով Անրի Վերնոյին, ով պատկերում էր փոքրիկ հայ էմիգրանտի մանկությունը, ընկերական մի մեծ շղթա կազմեց՝ պահանջելով շարունակությունը: 1985 թվականը ոչ թե նրա երեսուներորդ ֆիլմի, այլ առաջին գրքի տարին էր: Մայրիկը մի վեհ սիրո պատմություն է, որը ինքնաբերաբար բխում է ոչինչ չմոռացած սրտից: Երբ կարդում ենք այս հուզիչ պատմության վերջին տողերը, հասկանում ենք, որ կինոռեժիսորը վաղուց իր տեղը գիշել է գրող Անրի Վերնոյին» [5, 3]:

Անրի Վերնոյի վեպը իր ընտանիքի հուզիչ պատմությունն է, որն ամուսնի չի մնացել ցեղասպանությունից, որը ճակատագրի բերումով եկել-ապաստանել է Ֆրանսիայում: Հակառակ անձանության աշխարհի անտարբերության ու սառնության՝ այս հայ ընտանիքը, հավատարիմ մնալով իր ազգային արմատներին ու ավանդույթներին, ապավինել է իր անսահման աշխատասիրությանը և բարությանը, համախմբվածությանն ու միասնականությանը, դրանով իսկ նվաճել վերապրելու իր իրավունքը:

«Սիրո այս դարբնոցում ես սովորեցի իմը համարել այն անձկությունը, որ ունենում էր մյուսը: Ես սովորեցի ցավ զգալ (ֆիզիկական ցավ), ինչ նույն պահին զգում էր մյուսը: Մեր ընտանիքում հինգ հոգի էինք, և ուսյալ բժիշկները երբեք չիմացան, թե մեզ խնամում են շատ

էժան գնով, որովհետև բուժելով մեզնից որևէ մեկին, միանգամից բուժում էին հինգ մարդու, ընդամենը ստանալով մի հոգու վճար» [6, 7]:

Ոչ միայն ընտանիքի անդամներն են իրենց համախմբվածությամբ ու միասնականությամբ օտար երկրում նվաճում իրենց ապրելու իրավունքը, նաև հազարավոր հայեր, որոնք ամեն պատեհ առիթով հավաքվում են, նեցուկ լինում միմյանց, փորձում իրենց վշտին հաղորդակից դարձնել օտարներին: Ամեն տարի ապրիլի 24-ին հավաքվում են՝ հիշելու իրենց զոհված հարազատներին. եթե ազգը չունի հիշողություն, իրավունք չունի ապրելու, կորցրած երկիրը իրենց բողոքի ձայնը բարձրացնելու անարդար աշխարհի դեմ:

«1927 թվականի ապրիլի 27-ն էր: Ես յոթ տարեկան էի: Այդ երեկո մի սրահում, որի բեմը ծածկված էր սև պաստառներով, հավաքվել էին կոտորածներից փրկված մոտ երկու հազար հոգի: Բոլոր այդ հրաշքով փրկվածները խաժողադեմ, վշտոտ զարմացած, ողջ են անացել, երբ ամեն ինչ խնամքով ծրագրված և հիմնավորապես կազմակերպված էր իրենց բնաջնջման համար: Այդ երեկո ես տեսա մարտիրոսների ուրվականներ՝ մտրակված դեմքերով, ժայռերի վրա փշրված երեխաների գանգեր, փորոտիքը թափված մայրերի գողգոթա, անպատվությունից խուսափելու համար մահին հանձնված աղջիկներ, և Եփրատը, որ տանում էր հազարավոր խոշտանգված դիակներ» [6, 47-48]:

Վեպում Վերոյը, դիմելով ինքնակենսագրական ժանրին՝ ջանացել է ամեն ինչ ներկայացնել անմիջական, գեղարվեստական հոգեհարազատության կարգ ու սարքով, ուր հավաստիությունն առաջնային պայման է: Եթե խորությամբ նայում ենք ստեղծագործության ներքին շերտերին, ապա պետք է նկատել, որ մենք գործ ունենք ավելի պատկերների, քան վիպական զարգացումների հաջորդականության հետ, երևի թերևս այստեղ վճռորոշ դեր է կատարում Վերնոյի՝ շարժանկարի բեմադրիչ լինելու հանգամանքը: Մեր առջև, թվում է, ավելի շուտ սցենար է և ոչ ինքնակենսագրական վեպի ժանրին ենթակա երկ: Սա կառուցողական պայմանական յուրահատկություն է, որն անտեսել չի կարելի:

Ծնունդով Աշոտ Մալաթյանը Ռոդոսթոյից էր: Արևմտահայ հեղինակները սիրով էին դիմում հին աշխարհի հիշատակներին, նոր աշխարհի մեջ գաղթահայի դժվարին կյանքի մանրամասներին, բացահայտում այն ճանապարհը, ինչպես է կարողանում հզոր ցնցումներից հետո նոր կեցության մեջ վերագտնել մարդկային բնականոն ընթացքներ, թե ինչպես է երեկվա գաղթահայը վերաճում սփյուռքահայի: Սա է, ըստ էության, ստեղծագործական ատաղձը, որը հմտորեն է մատուցված «Մայրիկ» վեպում:

Հայի «փրկվածության» բարդությի քննությունը հարցի առարկայական կողմն է, մինչդեռ հեղինակը փորձում է գնալ շահնության ճանապարհով՝ երևան հանելով նոր ֆրանսիական միջավայրի մեջ ապրելու բանաձևը, որը նույնքան դժվար է, քանի որ ենթադրում է անծանոթ միջավայրի դիմադրության հաղթահարում՝ նահանջի կամ ազգային ավանդույթների պաշտպանության հարաբերակցության լույսով:

«Անհրաժեշտ է, որ նրանք յուրացնեին իրենցը՝ բնօրինակը, իր մշակույթով, սովորույթներով, կյանքի երևույթները ընկալելու եղանակներով, - գրում է Վերնոյը, - բայց անհրաժեշտ է նաև, որ իրենց ընդունած երկիրը ոտք դնելուն պես յուրացնեն կրկնօրինակը՝ այդ երկրի բարքերն ու լեզուն: Չթուլացող աչալըջությամբ, այնպես, որ բնօրինակի սովորույթները չվիրավորեն նոր միջավայրը, և ոչ էլ այս նորը իր գորել ազդեցությամբ ուրացման մեղքի մեջ գցի իրեն: Տարբերությունների այս բախումների մեջ ես երագում էի մտալ աննկատ, բայց որպեսզի ձեռք բերեի Պարոն Անհատ կոչումը, անհրաժեշտ էր ամենայն շտապողականությամբ իմ խոսելաձևը փոխարինել ուրիշով» [6, 35]:

Վերնոյի ներկայացրած ընտանիքի բոլոր հերոսներն էլ Փարիզում ապրում և մաքառում են իբրև հայ. հայրիկը, մայրիկը, երկու մորաքույրերը ավագ սերնդի կերպարներ են, որոնց մեջ ոչինչ չէ կարող փոխել, հայությունը սրված նպատակն է. նրանց կարելի է համեմատել շահնության դիմադրական կերպարների հետ. նրանք առանձնապես հայրենասիրա-

կան ցցուն կյանքով չեն ապրում, խրված են առօրյայի մեջ, անհանգիստ են իրենց միակ ընդհանուր զավակի՝ Աշոտի համար:

Եվ եթե կա մեկը, որը հետագայում աշխարհաճանաչողության առումներով լուրջ փոփոխությունների միջով պիտի անցնի, գլխավոր հերոսը՝ Ազատ Զաքարյանը, նույն ինքը Աշոտ Մալաքյանն է: Նա ֆրանսիական միջավայրի մեջ պիտի պատռի հայության իր ամոթխածությունը ու փորձի վեր բարձրանալ աստիճանակարգով, արևոտ տեղ նվաճի: Եթե ծնողները զաղթահալից բարձրանում են սփյուռքահայի մակարդակին ու լուծում իրենց առջև դիմադրական առօրեական խնդիրները, ապա նոր սերնդի կերպարում մենք որսում ենք ընթերցողի աչքից թաքնված երրորդ աստիճանը՝ ֆրանսահայից ֆրանսիացու վերափոխվելու ուղին՝ Աշոտ Մալաքյանից Անրի Վերնոյ ձգվելու ճանապարհը: Բայց սա վիպական գործողություններում այդքան ակներև չէ, թեև Վերնոյը թթև գրչով ցույց է տալիս նաև իրեն 80-ական թթ.-ի առաջին կեսին, երբ շարադրում էր վեպը, երբ մեռնում էր մայրը: Մոր մահով կտրվում է հայկականի հետ իրեն կապող վերջին թելը, թեև կարծես Աշոտը դեմ չէ ծնողներից և մորաքույրերից ժառանգած կեցության, առօրյայի, ազգայինի շատ մասնիկներ իր հետ տանել արդեն գտարյուն ֆրանսիական միջավայր:

«Աստված իմ, որքան ծանր եմ ապրելու Մայրիկիս բացակայությունը. գրելով նրա անունը՝ ես չափում եմ ֆրանսերեն «e» տառի անգորությունը՝ հաղորդելու հայկական շատ հարուստ հնչողության քաղցրությունը: Լեզուները իրենց գեղեցկությունը պահպանում են միմիայն չթարգմանված վիճակում» [6, 7]:

Նշելիսակը վեպը խորագրում է «Մայրիկ», այն լրացնում է ընտանեկան վեպերի շարքը: Հարազատ կերպարները մնում են ապրող հիշատակներ ոչ միայն պատանու, այլ նաև ընթերցողի աչքին: Դա վերաբերում է հավասարապես հորը՝ Հակոբին, մորը՝ Արաքսիին, և նրա չամուսնացած երկու մորաքույրերին՝ Աննային և Գայանեին, որոնք լքում են այս աշխարհը՝ դառնության բաժակը մինչև վերջ ըմպած: «Զարմանալի բան է հիշողությունը. տարիներ շարունակ գործում է ուղեղի խորքում և պահպանում է այն, ինչ հաճելի է իրեն: Քնաբեր խաղալիքների փոխարեն, որ հորինել են մեծերը փոքրիկների համար, ես գերադասում էի իմ սուրբ ժամապահների դեմքերը: Մայրիկ, Աննա և Գայանե: Միտք երրորդություն, իմ երեք մայրերը, երեքն էլ շաղախված միևնույն սիրով, իրենց անկողիններում նստած, անքուն, համբերությամբ սպասում էին մինչև իմ քունը տանի: Աստիճանաբար այդ պատկերի ուրվագծերը մեղմացան, հետո անհետացան անուշ մի փափկության մեջ» [6, 32]: Մորաքույրերը դժբախտ են, որովհետև չեն կարողացել կազմել իրենց ընտանիքը, բայց և երջանիկ, քանի որ պահպանում են ազգային ավանդույթը, շնորհալի են, համախմբվել գիտեն:

Վեպում նրանք բացում են կարի արտադրամաս՝ գոյության միջոցները նվազագույնից հասցնելով բավարար կեցության սահմանին: Նրանց բոլորին շաղկապում է ազգային տոհմիկ նվիրաբերումը ընտանեկան տեսլականին: Շոքալության ծայրահեղությունն էլ ազգային նստվածքից է. Աշոտին տալիս են ամենաթանկ դպրոցը Մարսելի մեջ, իսկ հետո նաև նավաշինական ուսումնառության: Հաճախ նրանք գիտակից գոհաբերումների են գնում, ինչպես ասենք Գայանեն, որի ճանապարհին հայտնվում է ամուսնության հեռանկարը, սակայն նա մերժում է՝ հանում ազգային ընտանեկան միասնության: Այս ընտանիքը Մարսելում մեկը մյուսի ետևից հաղթահարում է կեցության դժվարություններ, կրում զրկանքներ, ազգային ենթահողի վրա ապրում վիրավորվածություն, փորձում վերագտնել արժանապատվության ներուժը, և դա հաջողվում է: Առանձնապես տպավորիչ են հացթուփի հետ նրանց առաջին շփումները, իրենց դիմաց մարդն է ֆրանսիացուց առաջ՝ հոգաձու, կարեկից, բոլորովին նման չէ տանտիրուհուն ու նրա ամուսնուն, որոնց համար կենվորները, եթե հայրենագուրվ մարդիկ են, ուրեմն պատրաստ են գողության: Նրանք, անընդհատ կասկածներով լցված, իրար հորդորում են սթափ լինել, բայց ի վերջո պարզվում է. իրական գողը իրենցից էր՝ տանտիրուհու մայրը, որը սովորություն ուներ այգուց գողանալ լուխիկները. չէ՛ որ մեղավոր հայերը կային ու կային:

Աշոտի հասունության ճանապարհին դպրոցական պատկերները նույնպես բացում են հոգեբանությունը և ազգային ինքնության ծալքեր: Սկզբում դպրոցում իրեն ընդունում են վերապահումով՝ որպես երկրորդ տեսակի ոչ ֆրանսիացու: Հեղինակն այս ամենին ավելացնում է նաև ընկերային-տնտեսական գործոններ: Օրինակ՝ դասընկերներից Ալեքսանդրի մայրը հրավիրում է ծնունդի: Հարազատները Աշոտի համար վերջին միջոցներով թանկագին զգեստներ են ձառում, որպեսզի տղան հոգեբանական բարդությունը չպարի, իսկ նվերը տանը պատրաստված փախլավան էր, որը, սակայն, ճաշակում են տան սպասավորները, քանի որ ով գիտի արևելյան փախլավայի համը:

Յուրատեսակ դպրոց էր այս տեսարանը ուսումնական հիշողությունների մեջ, ինչն արագացնում է հայ պատանու հասունացումը: Այս դասի նիշերը նա ստանում է 30 տարի անց, երբ անհոգ մեծացած Ալեքսանդրը դիմում է երբեմնի իր դասընկերոջը՝ երեխային տեղակիորդելու անձնական խնդրանքով, և մերժում է ստանում:

Հայը հաղթահարում է ֆրանսիական ընկերության մեջ ներխուժելու խոչընդոտները, իսկ իր տեղը չգտած ֆրանսիացին նահանջում է, քանի որ չունի դիմադրական ոգին, որով բարձրանում է Աշոտը: Ֆրանսիայի հայրենիքի գավակ դառնալու ճանապարհը Աշոտը հաղթահարում է ընտանիքից ստացած աջակցության ու զորության, իր արմատների շնորհիվ:

Այդ կենսահաստատ գոյության զգացումը խորությամբ էր պահել մայրիկը, որ գրադարանում «Թշվառների», «Տիկին Բովարիի» և այլ վեպերի հարևանությամբ պահում էր ժամանակի ընթացքում մաշված, կազմը պոկված մի գիրք՝ հայկական քերթության հավաքածուն ծալված էջերով, որոնք ցույց էին տալիս նրա սիրած բանաստեղծությունները: Այստեղ արևանման կարմիրով նշված տողեր կային, որտեղ մայրական բնագողը ապավինում էր հավերժության խորհրդին:

Մենք խաղաղ էինք մեր լեռների պես,

Դուք հողմերի պես խուժեցիք վայրագ:

Մենք ձեր դեմ ելանք մեր լեռների պես,

Դուք հողմերի պես ոռնացիք վայրագ:

Բայց մենք հավերժ ենք մեր լեռների պես,

Դուք հողմերի պես կկորչեք վայրագ [6, 239]:

Այն որդին գտնում է մոր մահվան օրերին՝ մաքառումով ապրած կյանք և ապրած կյանքի մեծության գնահատություն:

Վեպը գրավում է անմիջական հումորով, հայության և ազգային հիշողությունների՝ ֆրանսիական խորքի վրա բախումի տեսեղծագործական հնարամիտ լուծումներով: Մանկական հիշողությունն ամեհի փոթորիկ է հեղինակի համար, ու նա սպառում է ներքին հոգեաշխարհի թրթռոցները՝ հակադրվելով Մարսել Պրուստի «Բառեր» վեպի գեղարվեստական շերտերի կառույցին: Իրենը, այսինքն՝ իր ապրածը, նույնքան արժանի է գրի հիշատակի:

Աշոտը և իր ընտանիքը հասել են եռացող Մարսել քաղաք՝ հոգեբանական և ֆիզիկական ծանրությունների միջով: Այդ նվարագրի անբաժան տարրերն են տրամվայները, խայտաբղետ ամբոխի ժխորը, շրջիկ վաճառականները, ձիակառքերը, այն ամենը, ինչը առժամանակ թվում էր մի քիչ Արևելք: Իրականում Վերնոյը այդ «Արևելքից» էր շտապում դեպի Փարիզ, դեպի ամբողջովին «սպիտակ Լույություն», դեպի Ֆրանսիայի բարձրագույն գազաթները, բայց դա ըստ Լույության Արևելքից Արևմուտք քաղաքակրթություններ փոխելու ճանապարհը չէ, որի կեսին նա թողնում է իր հորը, երկու մորաքույրերին. դա Արևելքից հեռանալու այն ճանապարհն էր, որն իրեն դուրս է բերում հայկական ավագանից ստիպողաբար և ենթագիտակցորեն: «Անհայրենիք» պատանի էր Աշոտը, երբ մտավ Մարսելի Պարադի փողոց, որ թարգմանաբար կոչվում էր դրախտ:

Շուտով Վերնոյը Փարիզում նվաճեց իրական բարձունքներ, մտավ իրական դրախտի դարպասներից, հասունացավ նրա տեղը ֆրանսիական շարժանկարի արվեստում, բայց

ինքը մնաց նույն անհայրենիք անձնավորությունը, նաև իր եզակի վեպով՝ հակառակ իր խոր ճանաչողության. սա նույնքան խորն էր իբրև ցավ, որքան իր հարազատների կորուստը:

Վեպում կա խորհրդանշական ևս մի պատկեր. դպրոցում հեղինակն ուներ մի ուսուցիչ Պարոն Սիմոն, որին բոլորը կոչում էին Սյուսյու: Վերջինս չէր կարողանում բացել անձնական պահարանը, փականը տեղի չէր տալիս: Մալաքյան աշակերտը մանրիկ շարժումներով, հմտորեն գտնում է փականի լեզվակը բացելու հնարքը, իսկ ակնարկն ավելի խորքային էր:

Դժվարահաճ Ֆրանսիայի դարպասների բանալին իր ձեռքին է, բայց ինքը դրա փոխարեն կորցրել է հիշողությունների թանկ բեռ-պայուսակը, որ տանում է ծննդավայր: Նշանակում է՝ մարդն ու գրողը կանգնած են նոր հայրենիքի ընտրության առջև. սա նոր կյանք է ֆրանսիական շնչով, բայց ներանձնական հիշատակներով:

Եզրակացություն

Ելնելով ժամանակի մարտահրավերներից, մարդու օտարման խնդրից՝ Անրի Վերնոյը փորձել է պահպանել հայի ազգային ինքնությունը, օտար իրականության մեջ հայի ճակատագրի և կեցության խնդիրները, մշակույթը, ցեղասպանության հարցը՝ տալով դրա պատմաբաղադրական, ազգային և բարոյափոխական գնահատականը, դառնալով ցեղասպանության դատապարտման պահանջատերը՝ փորձելով մարդկությանը հեռու պահել հետագա մարդկային աննախադեպ չարիքից

Ֆրանսահայ գրողը, հարելով տարագիր գրականությանը, իր վեպով ցուց տվեց օտար եզերքներում հայ տարագիրների բարդ ու դժվարին կյանքը, մաքառումներն ու համառ պայքարը, կենսասիրությունը, ապրելու, արարելու անկոտրում ոգին:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-64>

Գրականություն

1. Բալաքյան Փ., Հիշողություն և տրավմա, «Առավոտ» օրաթերթ, Երևան, 2013, 28 Փետրվար: Էլ. հղում՝ <https://www.aravot.am/2013/02/28/209561/> (մուտք՝ 09. 03. 2025):
2. Gahmia A. Henri Verneuil's Mayrig: From Autobiographical Narrative to Film Adaptation. Journal of Apuleius, Volume 11- Issue 2, 2024.
3. Malakian P. If we face our problems, we will solve them. The Armenian Mirror Spectator, 2022.
4. Վերնոյան Ի., Ակնարկների և հարցազրույցների «Ցպահանջ» ժողովածու, Երևան, «Սովետական գրող» հրատ., 1990, 226 էջ:
5. Verneuil H. Mayrig, Pari, Paperback, 1985, 278 p.
6. Վերնոյ Ա., Մայրիկ, Երևան, «Խորհրդային գրող» հրատ., 1989, 466 էջ:

Тема геноцида армян и память о прошлом в романе Анри Верной «Мать»

Галстян Нелли

Резюме

Ключевые слова: *память о прошлом, индивидуальность, геноцид, поиск идентичности, мемуары, идентичность, реальность, чувство*

В своем романе «Мать» (1985) Анри Верной обращается к теме Геноцида армян, вновь напоминая мировому сообществу о трагедии и последующем возрождении армянского

народа. Обладая двойной идентичностью – французской и армянской – и свободно владея французским языком, писатель создает художественно выразительное свидетельство коллективной травмы. Цель настоящей статьи – исследовать и проанализировать проблему национальной идентичности, ее отражения и проявления в романе «Мать» армяно-французского писателя XX века Анри Верноя. В центре внимания – ключевые вопросы, с которыми сталкивается автор: непрерывная борьба армянской диаспоры за сохранение собственной идентичности, культурной памяти и права на существование. Актуальность темы усиливается современными глобальными вызовами и социально-политическими кризисами, затрагивающими армянские общины по всему миру. В контексте проблем отчуждения и кризиса личностной и коллективной самоидентификации Анри Верной стремится осмыслить судьбу армянина в чужой культурной и социальной реальности. Роман представляет собой попытку комплексной оценки Геноцида армян – исторической, политической, национальной и морально-психологической. Такая интерпретация превращает художественный текст в этическое требование признания и осуждения геноцида, направленное на предотвращение дальнейших проявлений бесчеловечности. Писатель показывает сложные условия жизни армянской диаспоры, их упорную борьбу за самоидентификацию, жизнелюбие, стойкость и творческую силу духа.

The Theme of the Armenian Genocide and the Memory of the Past in Henri Verneuil's Novel "Mother"

Galstyan Nelli

Summary

Key words: *memory of the past, individuality, genocide, search for identity, memoir, identity, reality, feeling*

In his novel "Mother" (1985), Henri Verneuil addressed the topic of the Armenian Genocide, once again reminding the world community of the tragedy and revival of the Armenian people. Henri Verneuil possessing two identities (a Frenchman and an Armenian) and speaking the French language, was able to show the power of artistic expression of this pain. The purpose of the article is to investigate and evaluate the theme of national identity with its reflections and manifestations through the study of the novel "Mother" by the Armenian-French writer of the 20th century, Henri Verneuil. In the novel, we explore the central issues addressed by the French-Armenian writer Henri Verneuil: the tireless efforts and struggles of the Armenian diaspora to preserve their national identity and their fundamental right to live. Today, in light of the modern challenges and complex circumstances faced by Armenians worldwide, these themes remain highly relevant. Confronting the challenges of his time and the problem of human alienation, Verneuil sought to preserve Armenian national identity, reflect on the fate and existence of Armenians in a foreign reality, and address cultural and genocidal issues. He provided historical, political, national, and moral-psychological assessments, calling for the condemnation of genocide and striving to warn humanity against further unprecedented atrocities.

Ներկայացվել է	30. 03. 2025 թ.
Գրախոսվել է	25. 04. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության	26. 11. 2025 թ.

The Symbolic Space of Margaret Atwood's "The Handmaid's Tale"

Gevorgyan Amalya

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-71>

Key words: *symbols, feminism, women's rights, fertility, red, eye, freedom, name*

Margaret Atwood's "The Handmaid's Tale" (published in 1985) remains a powerful exploration of themes such as gender, power, and identity in a dystopian society. Set in the near-future Republic of Gilead, a totalitarian regime that has replaced the United States, the novel follows Offred, a Handmaid whose primary role is to bear children for the elite. Through rich narrative and striking symbolism, Atwood's work serves as a cautionary tale, resonating deeply in contemporary discussions on women's rights and authoritarianism [2, 52].

The main aim of our article is typically to analyze how Atwood utilizes symbolism to deepen the narrative's themes, critique societal structures, and enhance readers' understanding of the dystopian world of Gilead. It explores how symbols such as clothing, colors, and recurring motifs represent broader concepts of oppression, identity, resistance, and control. Additionally, this study contextualizes Atwood's use of symbols within feminist literary criticism, semiotics, and dystopian literature, comparing "The Handmaid's Tale" to historical and contemporary real-world structures.

The problems of our article are overlooking how the symbols relate to Atwood's critique of patriarchy, religion, or politics, and how they resonate with contemporary issues. In "The Handmaid's Tale", symbols are powerful yet problematic because they can be manipulated, contested, or reinterpreted. Atwood highlights how symbols when stripped of nuance or hijacked by oppressive forces - can dehumanize, mask truths, and enforce conformity. However, she also suggests that individuals can resist and reclaim symbols, illustrating the complexity of their role in society.

The methods used in our article are comparative and intertextual analysis.

Although the symbolism in "The Handmaid's Tale" has been extensively studied, its parallels with the symbolic systems found in Vladimir Nabokov's works and Armenian traditions have yet to be examined. This article explores these connections, introducing a new interpretive framework that reveals deeper thematic and cultural resonances.

Atwood's Gilead is a chilling depiction of a society stripped of its former freedoms. Following environmental disasters and a declining birthrate, a theocratic regime rises to power, enforcing rigid social roles based on a fundamentalist interpretation of the Bible. Women are categorized into roles (Wives, Marthas, Handmaids, and more) each stripped of individuality and autonomy. This classification serves to highlight the fragility of rights and freedoms, raising questions about the implications of complacency in the face of rising authoritarianism [2, 148].

Central to "The Handmaid's Tale" is an exploration of gender dynamics. The Handmaids, forced into childbearing roles, exemplify the commodification of women's bodies. Atwood critiques patriarchal structures that reduce women to reproductive vessels, illuminating the psychological and emotional toll of such oppression. Through Offred's eyes, readers witness the erosion of identity and autonomy in a society that values women only for their biological function [4, 88].

While many scholars have extensively analyzed the symbolism in "The Handmaid's Tale", this article aims to offer a unique perspective by providing our own analysis. Examining these symbols is crucial to understanding how Atwood constructs a nuanced critique of power, gender, and autonomy. By engaging in this analysis, we seek to illuminate the deeper implications of

Atwood's use of symbolism and its relevance to contemporary discussions on oppression and resistance [3, 102].

"The Handmaid's Tale" is connected to a variety of other intriguing themes, which we plan to delve into in our future articles.

Margaret Atwood's "The Handmaid's Tale" is a rich tapestry of symbolism, woven through the narrative to deepen the reader's understanding of the dystopian society of Gilead and the complexities of its characters. Atwood's use of symbols serves not only to enhance the themes of oppression and resistance but also to provoke reflection on contemporary issues related to gender, power, and identity.

Let us now proceed with a detailed examination of the symbolic elements present in Margaret Atwood's "The Handmaid's Tale".

One of the most prominent symbols in "The Handmaid's Tale" is red color, worn by the Handmaids. This vivid hue represents several conflicting ideas: fertility, sexuality, and the blood of childbirth. In Gilead, the Handmaids are reduced to their reproductive capabilities, and the red clothing serves as a stark reminder of their role in society. However, red also evokes the violence and brutality of their existence. It signifies both their power to give life and their subjugation, highlighting the duality of their situation [6, 45].

From a psychological standpoint, red is a color that evokes strong emotional responses. It is often associated with intensity, including feelings of passion, anger, danger, and desire. Studies show that red can increase heart rate and induce a sense of urgency or alertness, making it an effective color for drawing attention. In "The Handmaid's Tale", the handmaids' red uniforms are not just visually striking but also serve to heighten the emotional and psychological weight of their roles within the dystopian society. The color choice amplifies the emotional burden they carry as women who are defined by their fertility and reproductive function.

The red color itself is emblematic of fertility, sexuality, and violence, all of which are central to the handmaids' roles as reproductive vessels. The red hats, paired with the red uniforms, visually mark the women as a distinct group, not only within the society of Gilead but also within the broader context of social control. The color forces the handmaids into the public eye, stripping them of individuality and reducing them to a symbol of their reproductive function. This duality of visibility and invisibility is a key element of Gilead's control over women - while they are clearly visible in society, their personal identity is obscured by the uniform, particularly the hat, which conceals their individuality and hides their faces [3, 99].

The red hats also contribute to the psychological oppression of the handmaids, heightening their emotional response to the regime's dehumanizing rules. They evoke strong emotions such as fear, shame, and vulnerability, reinforcing the handmaids' subordinate position within the societal hierarchy. The hats signify that the women are never free from surveillance and are continually reminded of their objectified role in society.

From a semiotic perspective, the red hats act as a signifier that carries deep connotations of religious symbolism, historical subjugation, and gendered power structures. The connection between the red color and religious themes, such as the scarlet woman or the whore of Babylon, highlights the moral and societal judgment placed upon women in Gilead. The hats, thus, represent more than just a physical item of clothing - they are embedded in a larger narrative of gendered oppression, where women are forced to embody purity and subjugation simultaneously.

The red hats in "The Handmaid's Tale" are an essential visual and symbolic element that deepens the novel's critique of patriarchy, control, and the erasure of identity. They embody the intersection of gendered subjugation and psychological warfare, reinforcing the loss of personal autonomy and the reduction of women to their biological roles. The use of red, particularly in the

form of the hat, ties the handmaids to both the broader societal mechanisms of control and their reproductive function, creating a powerful visual symbol that resonates throughout the novel's exploration of power, identity, and resistance.

Upon analyzing the article, we identified notable parallels between the totalitarian regime in "The Handmaid's Tale" and modern Russia, particularly in terms of their political structures and mechanisms of control. Both systems exhibit characteristics of authoritarianism, which is defined by the concentration of power in the hands of a single party or leader, often at the expense of democratic institutions and civil liberties. In Gilead, this is manifested through theocratic rule and rigid social hierarchies, while in modern Russia, it takes the form of centralized executive power and the erosion of political opposition.

Both regimes also utilize the repressive state apparatuses, which include the suppression of dissent through surveillance, censorship, and the punishment of perceived enemies. Furthermore, both societies display control over the means of production and significant regulation of social roles, creating a conformist environment in which individual freedoms are limited. From a sociological perspective, these systems reflect structural functionalism, where social order is maintained through rigid norms and the suppression of deviance. Here are some key comparisons:

Aspect	Republic of Gilead	Modern Russia
Government Type	Theocratic dictatorship led by Commanders	Authoritarian regime centralized under Putin
Control of Information	Media and communication tightly controlled	State-controlled media and suppression of dissent
Women's Rights	Women stripped of autonomy, forced into strict roles	Push for traditional gender roles; limited LGBTQ+ and feminist activism
Use of Religion	Religion justifies oppressive policies	Orthodox Church supports state policies
Punishment of Dissent	Execution, torture, and public punishment	Imprisonment, fines, and suppression of protests
Militarization	Society heavily militarized and borders guarded	Strong military focus and nationalistic rhetoric

Ultimately, these similarities suggest a broader theoretical framework of how authoritarian regimes maintain power, leveraging fear, surveillance, and social conformity to stabilize their control.

We have also conducted a comparative analysis of Margaret Atwood's "The Handmaid's Tale" and Charles Perrault's "Little Red Riding Hood".

This juxtaposition allows for the exploration of thematic elements such as gender roles, power dynamics, and societal control across different literary traditions. While Atwood's dystopian narrative critiques the patriarchal structures within a totalitarian regime, Perrault's fairy tale similarly examines the consequences of societal expectations, particularly the vulnerability of women in a controlled environment [7, 260].

Aspect	The Handmaid's Tale	Little Red Riding Hood
Author and Genre	Margaret Atwood, dystopian novel.	Charles Perrault, fairy tale
Time Period	Published in 1985, futuristic setting.	Published in 1697, based on traditional folktale
Gender Roles	Explores systemic oppression of women under a patriarchal regime. Women are reduced to reproductive roles.	Warns young girls to adhere to societal norms and avoid male predators.
Protagonist	Offred, a Handmaid forced to bear children for the ruling class.	Little Red Riding Hood, a naive young girl venturing into the woods.
Villain/Antagonist	The Gileadean regime, including male Commanders and theocratic enforcers.	The wolf, symbolizing male predators or danger.
Themes of Control	Women are controlled through fear, surveillance, and strict societal roles.	Girls are warned about obedience and danger through fear and punishment.
Symbolism of Red	Red robes symbolize fertility, control, and oppression.	The red hood symbolizes innocence, danger, and coming of age.
Sexual Predation	The Handmaids are exploited and controlled for their reproductive capacities.	The wolf's interaction with Little Red Riding Hood represents male seduction or predation.
Agency	Offred struggles to reclaim her agency in a tightly controlled society.	Little Red Riding Hood has limited agency, ultimately falling victim to the wolf.
Fear as a Tool	Fear is used by Gilead to maintain control (e.g., executions, surveillance).	Fear is used to teach moral lessons and discourage disobedience.
Resolution	Ambiguous ending, with Offred's fate uncertain.	Little Red Riding Hood meets a grim fate in Perrault's version, with no rescue.
Moral/Message	Critiques authoritarianism, gender oppression, and the commodification of women.	Warns against naivety and disobedience, reinforcing traditional gender roles.
Target Audience	Adults, focusing on complex social and political commentary.	Children and families, offering a moral lesson through allegory.

The color red is also an integral component of Armenian cultural and traditional practices.

In Armenian culture, red is not only associated with love and passion but also with protection from the "evil eye" and bad fortune, reflecting beliefs rooted in both pre-Christian and Christian traditions. The color red, especially in weddings, could be linked to ancient protective rituals or beliefs that involve warding off negative energies.

In both Armenian and Western cultures, the red apple serves as a symbol of the bride's purity. In Armenia, it is a straightforward symbol of innocence and new beginnings in marriage, whereas in Western cultures, it carries additional layers of biblical symbolism, sometimes associated

with the loss of innocence, but retaining its association with virginity and fresh starts. The apple in both cultures plays an important role in representing the bride's transition into married life.

In this study, we also examined the symbolic representation of the color red in "The Scarlet Letter" by Nathaniel Hawthorne. In "The Scarlet Letter" by Nathaniel Hawthorne, the color red symbolizes sin, passion, and transformation. It is embodied in the scarlet "A" worn by Hester Prynne, representing her adultery and societal shame. Over time, red evolves into a symbol of resilience, strength, and individuality, reflecting Hester's personal growth and the redefinition of her identity [4, 52].

In both works, red serves as a powerful symbol of duality, embodying both restriction and transformation, connecting themes of shame, power, and resistance.

Examining Atwood's use of symbolism in a broader literary context reveals intriguing connections to other works. During our research, we identified significant thematic and symbolic parallels between Margaret Atwood's "The Handmaid's Tale" and Vladimir Nabokov's short story "Symbols and Signs".

The thematic and symbolic parallels between Margaret Atwood's "The Handmaid's Tale" and Vladimir Nabokov's "Symbols and Signs" reveal a shared preoccupation with perception, control, and the instability of reality. Both works use symbolism as a means of encoding deeper meanings, inviting readers to decipher hidden messages within their narratives. While Atwood's novel critiques systemic oppression through a dystopian lens, Nabokov's short story examines the internalized oppression of the mind, blurring the line between reality and illusion. Ultimately, these connections suggest that both authors explore the ways in which individuals navigate restrictive environments-whether dictated by an authoritarian regime or the confines of one's own mind. By drawing these parallels, we gain a richer understanding of how literature reflects and questions the forces that shape human experience [5, 124].

The symbol of the eye is one of the most powerful and widely recognized symbols across various cultures and traditions. It carries diverse meanings depending on the context in which it appears [3, 63].

In ancient Egypt, the eye was more than just a physical organ - it was a deeply symbolic representation of divine power, protection, order, and healing. Its use in mythology, religious iconography, and daily life underscored its importance as a protector and as a symbol of divine insight and oversight, embodying the idea that the gods were always watching over the world, ensuring balance and harmony.

The Eye of Providence on the U.S. dollar bill and the Great Seal of the United States serves as a reminder of the nation's founding principles - divine oversight, moral guidance, and the pursuit of truth and justice. It reflects the Enlightenment ideals that influenced the country's creation and serves as a symbol of protection, wisdom, and accountability. The eye reminds citizens and leaders alike that they are part of a larger, divine plan and that their actions are observed and guided by higher moral forces.

The eye symbol in both Armenian and Western cultures conveys powerful themes of protection, divine watchfulness, and spiritual insight. However, the way in which the symbol is utilized reflects the cultural context and specific spiritual beliefs of each tradition. While Armenian culture emphasizes the protective and apotropaic nature of the eye, Western cultures use the symbol to represent divine oversight (as seen in the Eye of Providence), moral guidance, and knowledge. Despite these differences, both cultures share a deep belief in the eye's power to safeguard and illuminate.

The Eye in Gilead, embodies the regime's constant scrutiny and control over individuals. The presence of "the Eyes," the secret police, reinforces a sense of paranoia and fear. This symbol is a chilling reminder of the lengths to which the regime will go to maintain its authority. It reflects the

theme of surveillance not only in Gilead but also in contemporary society, where privacy is often compromised.

The Eye represents the pervasive surveillance that creates an atmosphere of fear. Handmaids and other citizens are aware that they are being watched at all times, which reinforces conformity and obedience [6, 96].

The Eye signifies the complete invasion of personal privacy. Individuals cannot trust each other, as any perceived deviation from societal norms could lead to severe punishment.

The Eyes embody the power of the regime. Their omnipresence serves to instill fear and maintain the status quo, demonstrating how power can manipulate and control individuals through intimidation.

While the Eye signifies visibility and vigilance, it also represents the invisibility of personal autonomy. Characters may appear to be visible to the regime, but their true selves and desires are suppressed and hidden.

The recurring motif of the eye in the works of Margaret Atwood, Vladimir Nabokov, and George Orwell reveals profound symbolic parallels, both within their narratives and in connection with ancient traditions. In Atwood's "The Handmaid's Tale", the Eye functions as a metaphor for an omnipresent, authoritarian gaze, echoing Orwell's concept of Big Brother in "1984", where the eye surveils, disciplines, and dehumanizes. Similarly, Nabokov's subtle and often fragmented references to eyes in works like "Signs and Symbols" evoke themes of perception, paranoia, and the instability of reality. These literary usages resonate deeply with the Egyptian symbol of the Eye of Horus - an ancient emblem of divine watchfulness, protection, and power. While the Eye of Horus originally symbolized healing and order, in the context of these dystopian narratives, the eye becomes distorted, transformed into a tool of control and fear. This inversion not only bridges modern literature with ancient mythology but also emphasizes the enduring tension between vision as insight and vision as surveillance. [7, 14].

Our research reveals clear parallels in the works of Vladimir Nabokov, Margaret Atwood, and George Orwell, particularly in their use of thematic elements, symbolism, and narrative strategies. These parallels emerge most notably in their treatment of surveillance, societal control, dehumanization, and the manipulation of reality.

Despite the differences in their literary styles and genres, these authors' works converge in their critical examination of power structures and their profound effects on individual autonomy. Each utilizes distinctive symbolic representations and narrative techniques to interrogate the mechanisms by which power subjugates and alters perception, thereby shaping the lived experience of their characters.

Atwood and Orwell exhibit strong thematic alignment in their critiques of totalitarianism, state control, and the use of propaganda to maintain power. Both authors explore how these mechanisms function to suppress dissent, manipulate truth, and dehumanize individuals within rigid, authoritarian systems. In contrast, Nabokov engages with similar themes, though his focus is more on the psychological and existential dimensions of power, alienation, and the subjective nature of perception. While his exploration is more internalized, it nonetheless parallels the ways in which external forces distort an individual's reality. Collectively, these authors illustrate how various systems of power - whether political, societal, or psychological - serve to distort truth, dehumanize the individual, and enforce control, making their works profoundly relevant in understanding the dynamics of power and human experience.

The use of husbands' names in "The Handmaid's Tale" serves as a powerful symbol of the systematic erasure of female identity within patriarchal societies. In the dystopian regime of Gilead, this practice represents an extreme form of dehumanization, wherein women are reduced to mere extensions of male authority and denied the agency of their own identities. This tradition of naming

reflects broader historical and cultural patterns of control, where women's roles are socially constructed and reinforced through mechanisms of subjugation. The act of reclaiming one's name - whether in literary contexts or in real-world settings - emerges as a significant form of resistance, symbolizing the assertion of individuality, autonomy, and the reclamation of agency in the face of oppressive systems.

The English tradition of women adopting their husbands' surnames has historical roots in patriarchal legal systems, which systematically erased female individuality and autonomy. This practice symbolically reinforced women's subordinate status within society and their economic and social dependence on men. Over time, this tradition has faced increasing critique, particularly within feminist discourse, as a representation of gender-based inequality. While many women continue to adopt their husbands' surnames, contemporary shifts toward gender equality have led to the emergence of alternative naming practices that emphasize mutual respect and shared identity within partnerships. These evolving naming conventions, including hyphenation, blended surnames, or the retention of one's birth name, reflect broader societal shifts in attitudes toward gender roles, identity, and equality, offering more egalitarian and personalized options for women in marital contexts.

Armenian naming traditions, like those of many other cultures, imbue names with symbolic meaning, signifying identity, heritage, and familial lineage. The name *Vormizduxt* is particularly noteworthy, as it illustrates the intersection of Armenian and Persian cultural influences. The suffix *-duxt* (or *-dokt*) is derived from Middle Persian, meaning 'daughter,' and thus *Vormizduxt* can be translated as 'daughter of Vormizd' or 'belonging to Vormizd.' This name reflects not only the importance of lineage and paternal identity but also highlights the broader historical and cultural exchanges between ancient Persian and Armenian societies.

Such naming conventions represent a broader historical pattern in which women's names are shaped by patriarchal structures, reinforcing societal norms that delineate gender roles and perpetuate the erasure of female autonomy.

Symbols play a crucial role in *The Handmaid's Tale*, as Margaret Atwood strategically employs them to enhance the novel's exploration of oppression, identity, resistance, and control. Through these symbols, Atwood critically examines systems of power and their effects on individuals, illustrating how people navigate, resist, and endure within such oppressive structures. Each symbol adds depth to the narrative, generating multiple layers of meaning that underscore the novel's central themes. For instance, the color red and names such as Offred serve to reinforce themes of patriarchal dominance, identity erasure, and the mechanisms of resistance. A thorough understanding of these symbols allows readers to recognize how Atwood critiques totalitarian regimes while simultaneously highlighting the enduring resilience of the human spirit in the face of systemic oppression.

Conclusion

In *The Handmaid's Tale*, Margaret Atwood masterfully employs symbols to convey the oppressive forces at work within her dystopian society. From the omnipresent Eye to the red robes of the Handmaids, each symbol serves not only as a tool of control but also as a lens through which the narrative explores power, resistance, and identity. Ultimately, the power of symbols in "The Handmaid's Tale" extends beyond the text itself, resonating with timeless human struggles that are reflected in literature and cultural practices across the world.

Through our analysis, it becomes evident that Margaret Atwood, Charles Perrault, Nathaniel Hawthorne, George Orwell and Vladimir Nabokov share notable parallels in their use of thematic elements, symbolism, and narrative strategies. These authors engage with issues of surveillance, societal control, dehumanization, and the manipulation of reality, which resonate deeply within their works. Similarly, these themes also echo within Armenian traditions, where concepts of

authority, identity, and moral order are symbolized through myth, literature, and cultural practices. The symbolic parallels between these literary figures and Armenian traditions offer a richer understanding of the universal human struggles against oppression, the search for truth, and the complexities of perception. These cross-cultural connections open up new avenues for interpreting the timeless concerns of the human condition, drawing links between diverse cultural and literary traditions.

By establishing these interconnections, this study introduces a novel approach to Atwood's symbolic universe, revealing a broader cultural and literary synthesis. It underscores the significance of interdisciplinary analysis in literary studies, illustrating how narratives transcend geographical and temporal boundaries to form a dynamic and evolving discourse on symbolism, power, and identity.

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-71>

Bibliography

1. Atwood M. The Handmaid's Tale. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 1985, pp. 1- 250.
2. Biedermann H. Dictionary of Symbolism: Cultural Icons and the Meanings behind Them. New York: Penguin Publishing Group, 1994, pp. 1-90.
3. Lamey A. Platonic Corruption in The Handmaid's Tale. In Garry Hagberg (ed.). Fictional Worlds and the Political Imagination. London: Palgrave Macmillan, 2024, pp. 1-100.
4. Hawthorne N. The Scarlet Letter. Boston: Ticknor, Reed & Fields, 2015, pp. 5-20.
5. Nabokov V. Signs and Symbols. The New Yorker, 1948, pp. 10-45.
6. Nicholson C. Margaret Atwood: Writing and Subjectivity. London: Macmillan Press, 1994, pp. 1-150.
7. Perrault Ch. Little Red Riding Hood. Paris: Claude Barbin, 2012, pp. 10-80.
8. Tolan F. Margaret Atwood: Feminism and Fiction. London: Palgrave Macmillan, 2007, pp. 1-205.

Մարգարեթ Աթվուդի «Աղախնի պատմությունը» վեպի խորհրդանշական տարածությունը

Գևորգյան Մանյա

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *խորհրդանշաններ, ֆեմինիզմ, կանանց իրավունքներ, ծնելիություն, կարմիր, աչք, ազատություն, անուն*

Մարգարեթ Աթվուդի «Աղախնի պատմությունը» պարզապես ազդեցիկ պատմություն չէ. դա ուժի, սեռի և ինքնության քննադատական ուսումնասիրություն է, որը շարունակում է արձագանք գտնել ընթերցողների մոտ առ այսօր: Հարուստ և խորը թեմատիկ տարրերի միջոցով Աթվուդը մեզ մարտահրավեր է նետում՝ դիմակայելու ճնշվածության իրողություններին և ճկունության կարևորությանը:

Մարգարեթ Աթվուդի «Աղախնի պատմությունը» լի է խորհրդանշաններով, որոնք ուժեղացնում են այն թեմաների ուսումնասիրությունը, ինչպիսիք են իշխանությունը, ինքնությունը և դիմադրությունը: Խորհրդանշանների միջոցով, ինչպիսիք են կարմիր գույնը, աչքը, աղախինների անունները և գլխարկները, Աթվուդը կառուցում է մի պատմություն, որը արձագանքվում է ժամանակակից իրականության հետ: Այս խորհրդանշանները խորհրդանշության են հրավիրում այն ուղիների մասին, որոնցով հասարակությունը կարող է ապամարդ-

կայնացնել անհատներին և ինքնավարության և ճանաչման համար համառ պայքարին՝ ճնշող կառույցների դեմ դիմաց:

Մեր ուսումնասիրությունը ակնհայտ է դարձնում, որ Մարգարեթ Աթվուդը, Շառլ Պիեռոն, Նաթանիել Հոթորնը, Ջորջ Օրվելը և Վլադիմիր Նաբոկովը նկատելի զուգահեռներ ունեն թեմատիկ տարրերի, խորհրդանիշների և պատմողական ռազմավարությունների օգտագործման մեջ: Այս հեղինակներն անդրադառնում են սոցիալական վերահսկողության, ապամարդկայնացման և իրականության մանիպուլյացիայի խնդիրներին, որոնք խորապես արտահայտվում են նրանց ստեղծագործություններում: Նմանապես, այս թեմաները հատվում են հայկական ավանդույթների հետ, որտեղ իշխանության, ինքնության և բարոյական կարգի հասկացությունները խորհրդանշվում են առասպելների, գրականության և մշակութային պրակտիկաների միջոցով: Այս գրական գործիչների և հայկական ավանդույթների խորհրդանշական զուգահեռները ավելի խորը ըմբռնում են տալիս ճնշվածության դեմ մարդկային համընդհանուր պայքարի, ճշմարտության որոնման և ընկալման բարդության մասին:

Символическое пространство романа Маргарет Этвуд «Рассказ служанки»

Геворгян Амалия

Резюме

Ключевые слова: *символы, феминизм, права женщин, плодородие, красный цвет, глаз, свобода, имя*

Роман Маргарет Этвуд «Рассказ служанки» представляет собой значимое произведение, в котором посредством разветвленной системы символов и выразительных образов раскрываются темы угнетения, власти, сексуальности и борьбы за личную свободу. Создавая антиутопическую модель общества, М. Этвуд изображает мир, где женщины лишены прав и сведены к функции воспроизводства. На фоне этого репрессивного порядка автор подчеркивает проявления внутреннего сопротивления, сохранения достоинства и стремления героинь к свободе. Символика занимает центральное место в композиции романа. Она проявляется на нескольких уровнях: от визуального оформления персонажей (красные одежды служанок, белые шапочки) до библейских аллюзий и смысловой нагруженности поступков. Эти символы не только создают атмосферу тотального контроля и отчуждения, но и подчеркивают значимость индивидуального выбора, внутренней силы и поисков свободы в условиях жесткого подавления. В творческом подходе М. Этвуд, как и у Ш. Перро, Н. Готорна, Дж. Оруэлла и В. Набокова, можно увидеть сходные стратегии использования символики, темы общественного контроля и механизмов манипулирования сознанием. В произведениях этих авторов последовательно поднимаются вопросы дегуманизации, искажения реальности и воздействия власти на личность. Подобные темы находят отклик и в армянской культурной традиции, где проблемы власти, идентичности и нравственного порядка выражаются через мифологические мотивы, фольклорные образы и литературные сюжеты. Такое сопоставление позволяет глубже понять универсальный характер человеческой борьбы против угнетения, стремления к истине и сложности восприятия социального опыта.

Ներկայացվել է 29. 12. 2024 թ.

Գրախոսվել է 10. 06. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

**«Անտիպոեզիայի» շուրջ ծավալված բանավեճը
2000-2001 թթ. գրական մամուլում**

Խաչատրյան Արամ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-80>

Հանգուցային բառեր. *ժամանակակից գրականություն, գրական բանավեճ, անտիպոեզիա, Արմեն Շեկոյան, գրական մամուլ, պոեզիա, բանաստեղծ*

Նախաբան

Դասական բանաստեղծության կառուցվածքային ու բովանդակային կազմաքանդմանը միտված անտիպոեզիկ կամ հակաբանաստեղծական դրսևորումները անկախության առաջին տարիներից լայն տարածում գտան բանաստեղծների շրջանում: Այս միտումը տարածվեց նույնիսկ ռճական ու աշխարհընկալման տեսանկյունից միմյանցից տարբեր, երբեմն՝ հակադիր գրողների շրջանում (Վիդուե Գրիգորյան, Արմեն Շեկոյան, Մարինե Պետրոսյան, Նարինե Ավետյան, Գայանե Բաբայան և այլք): Իսկ Արմեն Շեկոյանի «Անտիպոեզիա» բանաստեղծական ժողովածուի [12] հրատարակումից հետո երևույթը բնորոշվեց **անտիպոեզիա** եզրույթով¹:

Երևույթի վերաբերյալ գրական բանավեճ սկսելու ակնհայտ միտումով բանաստեղծուհի Մարինե Պետրոսյանը տպագրում է «Անտիպոեզիա կամ երբ բանաստեղծը չի փնտրում ալիքի» հոդվածը. «Արտահայտված մտքերը չեն հավակնում ակադեմիական ճշմարտություններ լինել և անշուշտ վիճելի են: Դրանց նպատակը հենց վիճելի լինելն է, այսինքն՝ գրական վեճ հարուցելը: Հեղինակը հավատում է, որ մարդիկ, ում համար թանկ են հայ բանաստեղծության այսօրն ու վաղը, կարձագանքեն՝ առաջ տանելու համար խոսակցությունը» [17].– կարդում ենք հոդվածի նախաբանում:

Բանավեճը որոշակիորեն կայանում է. արձագանքները թեև քիչ, սակայն էականորեն շոշափում են երևույթի էությունն ու խնդիրները: Բանավեճն ունեցավ պայմանականորեն երկու փուլ. նախ գրողները հանդես եկան հոդվածներով ու արձագանքներով, ապա ավելի ուշ արձագանքեցին գրականագետները:

Մարինե Պետրոսյանը որպես հոդվածի տեսական հենք օգտագործել է գերմանացի լեզվաբան, փիլիսոփա Ռոզենշտոկ-Հյուսսի «Խոսք և իրականություն» գրքի որոշ դրույթներ: Սակայն մեջբերումների մեկնաբանությունը և դրա կիրառումը անտիպոեզիա երևույթի համատեքստում վիճահարույց է: Հոդվածի հետագա արձագանքներում այս հարցի վերաբերյալ անդրադարձ չկա: Բառացի մեջբերելով Ռոզենշտոկ-Հյուսսի միտքը («Խոսելը,– ասում է փիլիսոփան,– նշանակում է գտնվել իրականության խաչի կենտրոնում») Պետրոսյանը գրում է. «Ռոզենշտոկի իրականության խաչն ունի երկու առանցք՝ ներս-դուրս և ետ-առաջ: Դրանք կեցության տարածքային և ժամանակային առանցքներն են: Խոսելով՝ մարդը աշխատեցնում է այդ առանցքները: Ասելով «այստեղ», նա իր ներսի տարածքներից նայում է դուրս՝ դեպի արտաքին իրականությունը, և արտաքին իրականությունից դեպի ներս՝ իր ներքին գիտակցությունը: Ասելով «այժմ», մարդն իրեն տեղադրում է անցյալի և ապագայի արանքում» [17]: Ընդունելով Ռոզենշտոկի այն պնդումը, որ պոեզիան քառաթև խաչի մի թևն է ներկայացնում («դեպի ներս՝ արտահայտելով մարդու ներքինը»), Պետրոսյանը եզրահանգում է. «Պոեզիայի մասին այս շատ տարածված, ավելի գերիշխող տեսակետն է ահա, որ բանաստեղծին մղում է ստեղծել անտիպոեզիա՝ իր ներքին տարածքներից շրջվելու դեպի դուրս, դեպի «կեղտոտ» իրականությունը, ընդգրկելու համար իրականության ողջ խաչը ամբողջությամբ» [17]:

¹ Նախքան գրքի հրատարակումը Շեկոյանը մամուլում հրապարակել է նույնավերնագիր բանաստեղծական շարքեր [13, 15]:

Ըստ Ռոզենշտոկ-Հյուսսի՝ իրականության խաչի չորս սլաքները ուղղված են չորս ուղղություններով, կենտրոնում գտնվող յուրաքանչյուր կենդանի էակ միմիայն խոսելու միջոցով կարող է նշել իր դիրքը ժամանակի և տարածության մեջ: «Այստեղ»-ը վերաբերվում է ներաշխարհից դեպի արտաքին աշխարհ և արտաքինից՝ դեպի ներքին գիտակցական ոլորտ անցմանը, իսկ «այժմ»-ը՝ ժամանակային տարածությանը՝ սկիզբ և վերջ: Ռոզենշտոկ-Հյուսսի դրությունները թե՛ ներքին ու արտաքին տարածության, թե՛ ժամանակային ընդգրկման տեսանկյունից առավել քան ընդգրկուն են [10, 51-57]: Լեզվական, բովանդակային ու ռճական տեսանկյունից անտիպոեզիան չի կարող ժամանակային ընդգրկման («սկիզբ և վերջ») և ներքին ու արտաքին իրականության պատկերման առումով ընդգրկել Ռոզենշտոկ-Հյուսսի «քառաթև խաչի» բոլոր կողմերը, այն հիմնավորմամբ, որ բանաստեղծական այս ուղղության առանցքային խնդիրը հակադրությունն է, որը բովանդակային ու խոսքային մակարդակներում դրսևորվում է կենցաղային, առօրյա-խոսակցական և բանաստեղծության ընդունված տեսակի համար խորը, հաճախ՝ անընդունելի տարրերով: Ըստ այդմ, Պետրոսյանի կողմից Ռոզենշտոկ-Հյուսսի դրությունների մեկնաբանումը առնվազն վիճարկելի է, իսկ եզրահանգումը, թե անտիպոեզիան դեպի դուրս, «կեղտոտ» իրականություն թեքվելու միջոցով ընդգրկում է իրականության քառաթև խաչն ամբողջությամբ՝ սխալ:

Պետրոսյանը որպես անտիպոեզիայի «ամենացայտուն դրսևորումներ» առանձնացնում է երկու գիրք՝ Արմեն Շեկոյանի «Անտիպոեզիա» և Վիոլետ Գրիգորյանի «Քաղաքը» ժողովածուները: Ըստ նրա՝ «անտիպոեզիայի «անտի»-ն ուղղված պոեզիայի ինքնավարության դեմ, որովհետև ինքնավարության երազանքը կեցության դիպվածում ավիի ունենալու երազանքն է»: Հեղինակը իրավացիորեն նշում է, որ հակապոեզիան կամ անտիպոեզիան բանաստեղծության պատմությանը հայտնի երևույթ է և «սովորաբար առաջ է մղվում պատմության շրջադարձային պահերին, երբ կեցությունը հերթական անգամ կորցնում է իր իմաստը և ներկայանում իբրև դիպված»: Այսպես Պետրոսյանը տալիս է բանավեճի ընթացքը կանխորոշող վիճարկելի եզրահանգում: Նա անտիպոեզիան սահմանում է որպես «ներկայիս հայ բանաստեղծության գլխավոր ուղղություն» [17]:

Մարինե Պետրոսյանի հոդվածին առաջին արձագանքում է բանաստեղծ Զավեն Բեկյանը: Ըստ Բեկյանի՝ անտիպոեզիան իր էությանը նոր երևույթ չէ: «Այս իմաստով՝ թեև սոցիալապես պատվիրված, անտիպոեզիա էր նաև պրոլետարական կոչված գրականությունը, երևելիս քաղաքացիական պոեզիա կոչվածը, որոնք որոշակի ընթերցողական պահանջարկի էին ուղղված» [3, նույնը՝ 4, 67]: Մեր իրականության մեջ անտիպոեզիայի, այսպես ասած, պահանջարկի հետ կապված՝ Բեկյանը գրում է. «Իհարկե, սոցիոմի ընդհանուր դեգրադացիայի պայմաններում լուրջ գրականությունն իր համար վատ «հոգեվիճակում» է հայտնվել, ցավազար շրջանակում արտաբերված Բարձրարվեստ խոսքը (անտիպոեզիայի՝ հակաբանաստեղծականի հակադրությունը) կարող է հնչել... ինչպես անեկդոտը մեռելատանը» [3, նույնը՝ 4, 67]: Շարունակելով միտքը՝ Բեկյանը չի ընդունում Մարինե Պետրոսյանի այն դիտարկումը, թե «անտիպոեզիան դարձել է ներկայիս հայ բանաստեղծության գլխավոր ուղղությունը. «...Բա պոեզիա ստեղծող Հենրիկ Էդոյանը, Հովի. Գրիգորյանը, Արսեն Հարությունյանը, Ղուկաս Սիրունյանը և այլք ի՞նչ բանի են այդ դեպքում...»,- գրում է նա:

Մարինե Պետրոսյանի կողմից որպես անտիպոեզիայի «ամենացայտուն» ներկայացուցիչներ բնորոշված Արմեն Շեկոյանի և Վիոլետ Գրիգորյանի պոեզիայի գնահատման առումով ևս Բեկյանը անհամաձայնություն է հայտնում՝ նշելով, որ Շեկոյանը իր «Բախտ» (1987) գրքից հետո իջեցրել է «բանաստեղծի նշանդը». «Ես ավստոսանքով եմ ներկայացնում իմ բանաստեղծ ընկերոջ պոետիկայի՝ վայրենթացի այս «քրոնիկոնը»: Գուցե ամեն ինչ կորա՞ծ չէ, գուցե «հանա ք է անում», գուցե դառնացա՞ծ է այս դառը ժամանակներում և չի կարողա-

² Հոդվածի վերահիստարակության մեջ Բեկյանը «պոետիկա» բառը դարձրել է «պոեզիա» [4, 69]:

նում զսպել նման բաներ տպագրելու մղումը... Խոստովանեն՝ նման բաներ ես էլ ունեմ գրած, թղթերիս մեջ, բայց չեմ տպագրում: Իսկ եթե գրագ եկող լինի, երեք ամսում անտիպոեզիայի մի գիրք կարող եմ ներկայացնել տպագրության: Ես սպասում եմ Ա. Շեկոյանի պոեզիային» [3, նույնը 4, 69]:

Շեկոյանի պոեզիայի «վայրենացը» մատնանշող և այն, մեծ հաշվով, պոեզիա չհամարող Բեկյանը անկեղծ չէ իր դիտարկումներում. հողվածի հրապարակումից ընդամենը երեք տարի առաջ նա ևս չի կարողացել «զսպել նման բաներ տպագրելու մղումը».

«Ստանդարտ հայացքներ

ջինսավորված հետույքի պես ուռուցիկ:

Ազգային Հին Արժեքը դրամի պես կենակցում է

դուլարի հետ, ուժասպառ փոխում մի գրպանում՝

ազգային բանկ չհասած:

Նոր՝ շփոթված աչքերով տեղական պոռնիկների մի սերունդ է աճում...»:

Կամ՝

«Ես չեմ համագործակցել սրիկաների հետ:

Մափրվել եմ ժամանակին և կանոնավոր...

Ես մաքուր եմ, մաքուր եմ, մաքուր – շնորհիվ

«Բարֆի»...

Գովազդով չեմ զբաղվել» [5, 2-3]:

Այս առնչությամբ գրականագետ Սեյրան Գրիգորյանը գրում է. «Սա էլ թերևս կարելի էր համարել «անտիպոեզիային» ուղղված ծաղրանմանություն, եթե հայտնված չլիներ բանավեճից երեք տարի առաջ» [9, նույնը 8, 221]:

Ըստ էության, Զավեն Բեկյանը Մարինե Պետրոսյանին հակադրվում է երկու հարցում՝ անտիպոեզիան ժամանակի բանաստեղծության գլխավոր ուղղություն ներկայացնելու և Շեկոյանի ժողովածուն բարձր գնահատելու:

«Գրական թերթը» նույն համարում՝ Զավեն Բեկյանի հողվածից անմիջապես հետո, տպագրում է Արմեն Շեկոյանի մի քանի բանաստեղծություն՝ խմբագրության կողմից գրված հետևյալ նախաբանով. «Գրական թերթը» առայժմ ձեռնպահ կմնա իր տեսակետը ներկայացնելուց՝ հնարավորություն տալով արտահայտվել ինչպես բանաստեղծներին, այնպես էլ քննադատներին: Զավեն Բեկյանի հրապարակման առթիվ միայն կասենք, որ «Գրական թերթը» ընդունում է նրա առաջարկած գրազը, և որպեսզի խթանենք պոետի գուտ պատվաարկածախնդրությունից բխող ազնիվ մղումը, տպագրում ենք Արմեն Շեկոյանի բանաստեղծություններից մի ծաղկաքաղ» [11]:

Հետաքրքիր զուգադիպությամբ, թե՛ բանավեճին ուղղություն տալու ակնհայտ միտումով «Գրական թերթի» հաջորդ համարում հրապարակվում է հարցազրույց Արմեն Շեկոյանի հետ: Շեկոյանը, ի թիվս այլ հարցերի, վերջում անդրադառնում է նաև Զավեն Բեկյանի «գրագին». «Կարողում և զարմանում եմ, միթե՞ այդ մարդկանց հետ նույն միության մեջ եմ գտնվում: Նույնն է, որ ես ասեմ, թե Զավեն Բեկյանի նման գրելու համար ինձ երեք ամիս ժամանակ տվեք: Երեք թույլ էլ տան կգրեմ. ի՞նչ դժվար բան նմանվելը, հասկապես, որ Զավեն Բեկյանը միշտ էլ նմանակել է Հակոբ Մովսեսին և Աշոտ Ավդալյանին, հիմա էլ ինձ կնմանակի, նա այդ բաները լավ է անում, էլ ինչո՞ւ է գրագ գալիս» [14]:

Զավեն Բեկյանը հանդես եկավ նոր հողվածով, որն առավելապես անդրադարձ էր Արմեն Շեկոյանի սուր ձևակերպումներին, մասնավորապես նմանակումների խնդրին: Իսկ բանավեճի բուն էությունը կարծես թե մոռացվեց [6, նույնը 4, 71-76]:

Մի քանի տարի անց ժամանակակից հայ բանաստեղծության վերաբերյալ մեկ այլ հողվածում Բեկյանը արդեն հետույսաց կրկին անդրադառնում է այս բանավեճին. «Ըստ էության, բանաստեղծության այս տեսակի նկատմամբ որևէ կանխակալ վերաբերմունք, վատ նախապաշարում չունենալով, ես ժամանակին մամուլում փոքր բանավեճ եմ ունեցել նախ՝

Մ. Պետրոսյանի, իսկ այնուհետև՝ ակամա Ա. Շեկոյանի հետ (քանի որ Մ. Պետրոսյանը «անտիպոեզիայի» մասին խոսում էր Ա. Շեկոյանի գրքի առիթով): Ես դա արել եմ ոչ թե բանաստեղծության այդ տեսակին դեմ լինելու, այլ այն պատճառով, որ Մ. Պետրոսյանն իր հոդվածում ինչ-ինչ հավակնություններով «անտիպոեզիան» հռչակում էր արդի հայ բանաստեղծության... գլխավոր ուղղությունը...» [7, նույնը 4, 80-81]:

«Գրական թերթի» նույն համարում տպագրվում է նաև Դավիթ Պետրոսյանի «Մնացյալը լռություն է...» հոդվածը, որը, լինելով սկզբած քանավե՛հ արձագանք, ըստ էության, մտորում է պոեզիա-անտիպոեզիա երևույթի շուրջ առանց անունների և օրինակների. «Պոեզիայի մասին մտորումները, ինչպես և ինքը պոեզիան, անսպառ են: Դրանք մշտապես ուղեկցում են Բանաստեղծին ու ընթերցողին: Եվ շարունակելու են ուղեկցել, անկախ այն բանից մատուցվող նյութը պոեզիա՞ կլինի, թե՞ անտիպոեզիա: Մինչև ո՞ր կարող են տանել այդ մտորումները, հայտնի չէ...» [16]: Պետրոսյանը ընդունում է «անտիպոեզիա» երևույթի գոյությունը և տալիս է «ներսի և դրսի» կամ՝ «մաքուրի և կեղտոտի» իր մեկնաբանությունը. «Եվ եթե դիտարկելու լինենք երկինքը՝ որպես պոեզիայի ակունք, իսկ երկիրը՝ անտիպոեզիայի (նշենք, որ սրանք սոսկ պայմանական որակումներ են), ապա կարելի է ընդհանրացնել, որ Բանաստեղծը երկնքի ու երկրի, իսկ ավելի նեղ որակումով՝ պոեզիայի և անտիպոեզիայի հանդիպման վայրն է: Ընդ որում, դրանց բնորոշ է շրջելիությունը (ինվերսիան). մի դեպքում առաջին պլան կարող է մղվել պոեզիան, մեկ այլ դեպքում՝ անտիպոեզիան» [16]: Թե՛ Զավեն Բեկյանի, թե՛ Դավիթ Պետրոսյանի հոդվածները արձագանք չեն ունենում:

Ամիսներ անց ՀԳՄ 13-րդ համագումարում «Հայաստանի պոեզիան անկախության շրջանում» զեկուցմամբ հանդես եկավ գրականագետ Մելյան Գրիգորյանը: Ծավալուն զեկուցման մեջ գրականագետը անդրադարձ կատարեց նաև անտիպոեզիայի հարցերին և դրա շուրջ կայացած բանավե՛հին, որը, ըստ գրականագետի՝ «ուշադրության է արժանի թեկուզ այն պատճառով, որ ողջ տասնամյակի ընթացքում կարծես թե միակ բանավե՛հ-քննարկումն է, որ անդրադառնում է հատկապես պոեզիային» [9, նույնը՝ 8, 219]: Մարինե Պետրոսյանի ընդհանրացումը, թե անտիպոեզիան արդի հայ բանաստեղծության գլխավոր ուղղությունն է, ըստ Գրիգորյանի, «որքան հավաստի, նույնքան էլ կտրուկ է: Միաժամանակ այն միջնորդավորված է իր՝ Մ. Պետրոսյանի ստեղծագործական փորձով» [9, նույնը՝ 8, 220]:

Որոշ ժամանակ անց «Գրական թերթում» տպագրվեց գրականագետ Զավեն Ավետիսյանի «Այս ժողաշատ «Անտիպոեզիան» հոդվածը, որը, ըստ էության, գրախոսություն էր: Ավետիսյանը չի անդրադառնում Մարինե Պետրոսյանի ու Զավեն Բեկյանի հոդվածներին, Վիովետ Գրիգորյանի ժողովածուին, այլ Շեկոյանի գրքի միջոցով փորձում է հասկանալ շեկոյանական «պարականոն բանաստեղծության» էությունը. «Խնդիրը դուրս է բանարվեստի շրջանակներից, ինչը և ստիպում է պատասխանը փնտրել կամ բանաստեղծության մտասերտումների ենթատեքստում, կամ էլ հեղինակի կերպարի մեջ» [2]: Ըստ Ավետիսյանի, բանաստեղծության այս տեսակի՝ «գրավոր խոսքին «անհարիր» ձևակերպումները, «երևույթը խտացող՝ «քյասա» բնութագրումները» միայն կարող են ներկայացնել իր ժամանակին հատուկ «հասարակական իրականության համակեցության կոմֆորտը»։ «Ուրեմն, այս բանաստեղծության պատվիրատուն բոլորս ենք, մեր հասարակությունը, մեր բարքերը, և բանաստեղծն էլ հյու-հնազանդ իրականացնում է այդ պատվերը» [2]: Տպավորություն է, որ գրականագետը կողմ է ոչ այնքան հենց անտիպոեզիային, որքան երկրում տիրող հոգեմտավոր ճգնաժամը և դրան հարմարված հասարակական «կոմֆորտը» վերացնելու ցանկացած փորձի՝ անկախ միջոցներից: Հետաքրքիր է նաև այն, որ գրականագետն իր հոդվածում օգտագործում է խոսակցական ոճին բնորոշ տարրեր. «**Հ**ս արդեն սովորական խաղ չէ», կամ՝ «Բոլորս մի կողմ քաշված սպասում ենք, թե ինչ պիտի լինի **Հ**ս աշխարհի վերջը» [2] և այն (ընդգծումները մերն են- Ա. Խ.):

Գրականագետ Սուրեն Արքահամյանը իր «Անտիպոեզիա, թե՞ գրոտեսկային ֆոկլոր-րիզմ» հոդվածում հանդես է գալիս ժխտողական դիրքերից՝ փորձելով գրականագիտական

սահմանում տալ «անտիպոեզիա» երևույթին: Աբրահամյանը նախ դժգոհում է քննադատությունից՝ «սպասարկուի, երբեմն հովանավորողի» կեցվածք ընդունելու և «այսպես կոչված, «անտիպոեզիա» երևույթը «օրինականացնելու» համար միաժամանակ չընդունելով Ջավեն Ավետիսյանի այն միտքը, թե «անտիպոեզիայի» խնդիրը դուրս է բանարվեստի շրջանակներից»: «Վերոհիշյալ հրապարակումները (նկատի ունի բանավիճային հոդվածները- Ա. Խ.) ապացույցների նախադրյալները որոնում են ապրիորի մտածական տպավորությունների փորձի վրա», - գրում է նա, ապա ավելացնում. «90-ականների հասարակական մետամորֆոզները, որոնք թերևս անավարտ են կեցության և գիտակցության առումով, մղել են կերպարին մի պարադոքսալ, ծայրահեղորեն հակադիր բախման և կերպափոխության, որ հնարավոր է բացատրել հակակերպարի ստեղծման՝ նրա խոսքը վկայելով բանահյուսական «սև հումորի» ոչ դասական լիցքով: Կարելի է ասել, որ այն հակակերպարի վերածնունդն է տարփողում, որի լեզուն ոչ թե խոսակցական-բանավորին մոտ է, այլ բանահյուսական-ժարգոնային է՝ կուտակումներով ու բառաբարդումներով (Վ. Գրիգորյան) կամ պարզ-պատկերային (Ս. Շեկոյան)... այնպես որ, ոչ թե անտիպոեզիա, այլ յուրատեսակ ֆոլկլորիզմ՝ ժանրային և ձևակառուցվածքային իր պարագծով» [1]:

Արմեն Շեկոյանի և Վիոլետ Գրիգորյանի պոեզիան բնորոշելով որպես «յուրատեսակ ֆոլկլորիզմ»՝ Աբրահամյանը տալիս է անտիպոեզիայի էության իր սահմանումը. «Անտիպոեզիայի հասկացությունը ներառում է բանաստեղծական խոսքի բոլոր ոլորտները, որ ընդհանուր առմամբ պոեզիայի համակարգի խոսքի, ավանդույթի, կերպարի ներքին մեծ վերափոխություն է ենթադրում, ինչպես, ասենք, Նարեկացու, 20-րդ դարում՝ Չարենցի ստեղծագործությունը, Պ. Սևակի «բանաստեղծական անբանաստեղծության» տեսությունը և այլն» [1]:

Անտիպոեզիայի նման ընդհանրական բնորոշումը ընդունելի չէ առնվազն այն պատճառով, որ անտիպոեզիան որպես գրական երևույթ ամենևին նոր չէր և մինչև Արմեն Շեկոյանի կամ Վիոլետ Գրիգորյանի ժողովածուների ի հայտ գալը, ուներ շուրջ կեսդարյա պատմություն, նաև որոշակիորեն ձևավորված կերպ, բովանդակություն և գրականագիտական սահմանում: Ըստ այդմ, անտիպոեզիան չպետք է նույնացնել հակաբանաստեղծական այն դրսևորումների հետ, որոնք առկա են բանաստեղծության ձևավորման առաջին շրջանից: Նման բնորոշման արդյունք կարող է լինել այն սխալ միտումը, որ դասական բանաստեղծությանը հակադրվող յուրաքանչյուր գործ բնորոշվում է անտիպոեզիա եզրույթով:

«Անտիպոեզիա» եզրույթը տարածում գտավ չիլիացի բանաստեղծ Նիկանոր Պարայի՝ 1954 թվականին հրատարակված «Բանաստեղծություններ և հակաբանաստեղծություններ» («Poemas y antipoemas») ժողովածուի շնորհիվ: Այն միտված էր կազմաքանդելու դասական պոեզիայի ավանդական ձևերը, լեզուն, չափածո կառուցվածքը: Անտիպոեզիայի առաջացման համար հիմք հանդիսացան մի քանի կարևոր գործոններ.

1. Պատմական և սոցիալական հիմքերը: Երկրորդ աշխարհամարտը և հետպատերազմյան շրջանը առաջացրին հիասթափություն ու ճգնաժամ:

2. Խոսակցական լեզվի տարածումը գրականության մեջ: 20-րդ դարի կեսերին գրականության մեջ ավելի մեծ տարածում գտավ առօրյա-կենցաղային խոսքի կիրառումը:

3. Պոեզիայի ժողովրդայնացման փորձը: Անտիպոեզիան դեմ էր պոեզիայի էլիտար բնույթին՝ ձգտելով այն հասկանալի դարձնել հասարակ մարդկանց:

4. Քաղաքական և սոցիալական փոփոխությունները: Աշխարհում ընթանում էին հեղափոխություններ, հասարակական բախումներ և պայքար իշխանությունների դեմ: Անտիպոեզիան դարձավ բողոքի ձև ընդդեմ պաշտոնական մշակույթի: Օրինակ՝ սփյուռքահայ գրող, գրականագետ Գրիգոր Պրլտյանի «Հակաքերթում» ժողովածուն (1972) պետք է դիտարկել այս համատեքստում:

5. Մոդեռնիզմի, դադայիզմի և սյուրռեալիզմի ազդեցությունը: Այս ուղղությունները նույնպես մերժում էին ավանդական ձևերը և փնտրում նոր արտահայտչամիջոցներ:

Եզրափակելով խոսքը՝ Աբրահամյանը գրում է. «Իրականում հայ պոեզիան 90-ականներին կարող է շնչել Արտեմ Հարությունյանի վիթխարի կոլաժներով, Հովհաննես Գրիգորյանի ներընթաց հակադրություններով, Հենրիկ Էդոյանի, Ա. Ավագյանի, Սարուխանի, Սևակ Հովհաննիսյանի և այդ սերնդի պոեզիայով: Կրտսեր սերունդը, թերևս, պետք է վերաբժնորի իր համար 80-ականներին, ինչպես երբեմն դա հաջողվում է այդ սերնդի մի քանի պոետների, որոնց մասին դեռ կխոսի քննադատությունը և պետք է խոսի...» [1]:

Վիճելի համարելով Աբրահամյանի հոդվածի «որոշ կարծիքները»՝ «Գրական թերթը» այս թեմայով բանավեճի հրավիրեց, սակայն արձագանքներ չեղան՝ բացառությամբ բանաստեղծ Թադևոս Տոնոյանի մի կարճառոտ անդրադարձի: Բանաստեղծը անտիպոեզիայի շուրջ ծավալված բանավեճը համարում էր «ոչնչից մեծ աղմուկ»։ «Անտիպոեզիայի վերաբերյալ «բանավեճը» նման է ոչնչից մեծ աղմուկի: Նախ՝ արձանագրեմ. Արմեն Շեկոյանը կապ չունի «անտիպոեզիայի» հետ: Արմենն ընդամենը իր ինքնատիպ ժողովածուի վերնագիրը գրեց, ու հանկարծ հայտնվեցին ամբողջ մի «սերնդի» տեսաբաններ» [18]:

Այսպիսով, 1990-ական թվականների հայ բանաստեղծության համատեքստում անտիպոեզիայի առկայությունը իրողություն է, որը որոշակիորեն զարգացավ նաև հետագա տասնամյակներում ամենատարբեր դրսևորումներով և եզրույթներով՝ «փսնդո-բանաստեղծություն» (Մհեր Արշակյան), «մեմաստեղծություն» (Գարեն Անտաշյան) և այլ: Անտիպոեզիայի շուրջ սկսված շահեկան բանավեճը միտված էր բացահայտելու երևույթի էությանն ու խնդիրները, սահմանելու վերջինիս դիրքը և դերը արդի հայ բանաստեղծության մեջ: Սակայն այս բանավեճը ցավալիորեն զարգացում չստացավ: Բանավիճող կողմերը անտիպոեզիա երևույթը փորձեցին մեկնաբանել հետանկախության շրջանի պոեզիայի համատեքստում, և փորձ չարվեց երևույթին անդրադառնալ՝ հաշվի առնելով նաև համաշխարհային բանաստեղծական միտումները:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-80>

Գրականություն

1. Աբրահամյան Ս., Անտիպոեզիա, թե՞ գրոտեսկային ֆոլկլորիզմ, «Գրական թերթ», 2001, թիվ 25:
2. Ավետիսյան Զ., Այս հոգսաշատ «անտիպոեզիան», «Գրական թերթ», 2001, թիվ 17:
3. Բեկյան Զ., Անտիպոեզիայի ժամանակը, «Գրական թերթ», 2000, թիվ 13-14:
4. Բեկյան Զ., Բանաստեղծության «ներսը» և «դուրսը», Երևան, «Անտարես», 2024, 168 էջ:
5. Բեկյան Զ., Բանաստեղծություններ, «Գարուն», 1997, թիվ 8, էջ 2-3:
6. Բեկյան Զ., Մի բումբերանգ դիս թավուտներից, «Գրական թերթ», 2000, թիվ 23-24:
7. Բեկյան Զ. Մտորումներ ժամանակակից հայ բանաստեղծության մասին, «Գրական թերթ», 2004, թիվ 32:
8. Գրիգորյան Ս., Բանասիրություն և բանավեճ, Երևան, «Զանգակ-97», 2002, 240 էջ:
9. Գրիգորյան Ս., Հայաստանի պոեզիան անկախության շրջանում, «Գրական թերթ», 2001, թիվ 9-10:
10. Eugen Rosenstock-H. Speech and Reality, Argo books, Inc, 1988, p. 51-57.
11. Խմբագրության կողմից, «Գրական թերթ», 2000, թիվ 13-14:
12. Շեկոյան Ա., Անտիպոեզիա, Երևան, «Վան Արյան» հրատ., 2000, 191 էջ:
13. Շեկոյան Ա., Խոստովանություններ «Անտիպոեզիա» գրքից, «Գրական թերթ», 1996, թիվ 3:
14. Շեկոյան Ա., «Զարենցից հետո մեծ բան չենք ստեղծել», «Գրական թերթ», 2000, թիվ 21-22:
15. Շեկոյան Ա., Ուշահաս երգեր «Անտիպոեզիա» գրքից, «Գրական թերթ», 1997, թիվ 10:
16. Պետրոսյան Դ., Մնացյալը լռություն է..., «Գրական թերթ», 2000, թիվ 23-24:
17. Պետրոսյան Մ., Անտիպոեզիա կամ երբ բանաստեղծը չի փնտրում ալիքի, «Գրական թերթ», 2000, թիվ 10:
18. Տոնոյան Թ., Ոչնչից մեծ աղմուկ, «Գրական թերթ», 2002, թիվ 3:

Дискуссия на тему «антипоэзии» в литературной прессе 2000-2001 гг.

Хачатрян Арам

Резюме

Ключевые слова: современная литература, литературная дискуссия, антипоэзия, Армен Шекоян, литературная пресса, поэзия, поэт

В статье рассматривается дискуссия, развернувшаяся в армянской литературной прессе в 2000-2001 гг. вокруг феномена «антипоэзии». Несмотря на сравнительно небольшой объем откликов, обсуждение затронуло ключевые аспекты явления и обозначило круг его проблем. Дискуссию условно можно разделить на два этапа: на первом этапе активность проявили писатели, публиковавшие статьи и критические отклики, на втором – к обсуждению присоединились литературоведы. Проблема антипоэзии в контексте армянской поэзии 1990-х годов представляет собой значимое явление, развитие которого в последующие десятилетия привело к появлению различных форм и терминологических обозначений – «псевдопоэзия» (Мгер Аршакаян), «мемапоэзия» (Карен Анташян) и др. Дискуссия об антипоэзии была направлена на выяснение сущности этого феномена, определение его функций, места и роли в современной армянской поэтической традиции. Однако обсуждение не получило полномасштабного развития и завершилось, не выйдя за рамки отдельных полемических высказываний. Участники дискуссии стремились интерпретировать антипоэзию преимущественно в контексте армянской литературы постсоветского периода, однако попыток рассматривать ее в более широком – международном – поэтическом и теоретическом контексте предпринято не было. В настоящей работе использованы аналитический и сравнительный методы; предпринята попытка реконструировать дискуссию и представить ее в более широком культурно-историческом контексте на основании анализа публикаций армянской прессы конца 1990-х – начала 2000-х гг..

The Debate on “Antipoetry” in the Literary Press in 2000-2001

Khachatryan Aram

Summary

Key words: contemporary literature, literary discussion, anti-poetry, Armen Shekoyan, literary press, poetry, poet

The article examines the discussion that unfolded in the Armenian literary press in 2000-2001 around the phenomenon of "anti-poetry". The discussion partially took place and even despite the small number of responses, they essentially touched on the essence of the phenomenon and its problems. The discussion is conditionally divided into two stages: first, writers came forward with articles and responses, and later literary scholars responded. The presence of anti-poetry in the context of Armenian poetry of the 1990s is an event that, to a certain extent, developed in the following decades in a variety of forms and with the use of various terms - "pseudo-poetry" (Mher Arshakyan), "mema-poetry" (Karen Antashyan), etc. The discussion on antipoetry aimed to clarify the nature of the phenomenon and its key issues, as well as to establish its place and role in contemporary Armenian poetry. However, unfortunately, the discussion did not receive the necessary development. The parties involved in the discussion sought to interpret the phenomenon of antipoetry in the context of post-independence poetry; however, no attempts were made to examine it in light of world poetic trends.

Ներկայացվել է 20. 02. 2025 թ.

Գրախոսվել է 04. 05. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

**Հայ մնալու համառումը մեր այն կողմերում
(Մկրտիչ Մարկոսյանի «Մեր այդ կողմերը» և «Տիգրիսի ափերեն» ժողովածուները)**

Փիլոյան Վալերի

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-87>

Հանգուցային բառեր. եղենից հետո վերապրողներ, հավատ, սովորություններ, հուշի ու սիրտ խմորում, ժառանգորդություն, ավարտ, Հայոց պատմության ընտանեկան տարբերակ, երգիծանք

Ներածություն: Արաքսից անդին՝ մինչև Եփրատ ու Տիգրիս, սրանցից անդին՝ մինչև Կիլիկիա ու Զմյուռնիա և անդին, մարդիկ կան՝ սակավ կամ բազում, որ իրենց դեռ հայ են համարում: Հարյուր կամ ավելի տարիներ առաջ տեղի ունեցածը մինչև վերջ չիմաստավորելով՝ պիտի փաստենք իրողությունը և ասենք, որ «գաւառներուն մէջ Հայեր կ'ապրէին, կը յամառէին ապրիլ եւ ապրիլ իբրեւ Հայ, եւ Սփյուռքը բացարձակապէս կ'անգիտանար անոնց գոյութիւնը» (Անահիտ Կարմիրյան) [3]: «Կ'անգիտանար» ոչ միայն սփյուռքը, և միայն հավատավոր խենթեր էին զգում տեր լինելու պատասխանատվությունը:

Արամ Հայկազի «Չորս տարի Քուրդիստանի լեռներու մէջ» երկը ակնարկում էր Թուրքիայի գավառներում ապրող հայերի գոյությունը, Մկրտիչ Մարկոսյանի «Մեր այդ կողմերը» և «Տիգրիսի ափերեն» գրքերը հաստատում են այս իրողությունը, և նրա պատմությունները, որ Դիարբեքիր-Տիգրանակերտի հայերի մասին են, հիշում են նաև այլ բնակավայրերում ապրող հայերի: «Տէր Արսէն, հայերու միակ քահանան, երկու օր վերջ պիտի մեկնի Խարբերդ, հոնկէ պիտի անցնի Մալաթիա, հոն հաւաքական մկրտութիւններ, հարսնիք պիտի ընէ, պատարագ պիտի մատուցանէ, քանի մը օր, թերեւս ալ քանի մը շաբաթ՝ հոն պիտի մնայ, այդ տեղի հայերը պիտի միխթարէ: Է՛հ, եթէ այդտեղի հայերը քահանայ մը իսկ չունին, հայ չէ՞ն, անոնք խունկի հոտը, խաչին համը չէ՞ն գիտեր...» [2, 55]:

Մ. Մարկոսյանը հիշողության մեջ ամբարված ամեն ինչը պատմելու խնդրառություն ունի: Թվում է՝ միագիծ պատմություններ են, սակայն արդյունքում ձևավորվում են այնպիսի պատմվածքներ, որոնք ներառում են թեմային վերաբերող, զուգահեռ կամ հավելվող պատմություններ, մանրամասներ ու մանրադետալներ, և ամբողջանում է Խանչլեք (Գյավուր թաղ) թաղամասն իր մարդկանցով ու դեպքորդիպվածով, ազգագրությամբ ու սովորությոներով, նաև թուրք, հրեա, քուրդ, ասորի հարևաններով:

Մկրտիչ Մարկոսյանի «Մեր այդ կողմերը» ժողովածու: Մկրտիչ Մարկոսյանը գիտի ընթերցողին թակարդելու, իրենով անելու գաղտնիքը: Ահա «Մեր այդ կողմերը» գրքի առաջին իսկ՝ «Եկեղեցին» պատմվածքը, որ սկսվում է կիրակի օրվա պատկերմամբ: Կիրակի, ասել է՝ պատարագ, ասել է՝ եկեղեցի, ուրեմն անցնենք եկեղեցի տանող ճանապարհով, տեղ հասնենք, մտնենք եկեղեցու ընդարձակ պարտեզը, որ «գրաւումա՛ծ է դարձեալ աղքատ հայ ընտանիքներու կողմէ: Հոն տուն-տեղ եղած են Պայտար Հէնուշը, Զուլիակ Սարգիսի երկու յիմար աղջիկները, Երկաթագործ Տիգրանի ութսունամեայ պառու մայրը՝ Ռէհան, Խել Ուսոն եւ ընտանիք մը որ դեռ վերջերս եկեր է Տալվորիկէն: Սա քանի մը հոգիի վրայ, երեք խենթերու համեմատութիւնը, պարզ դիպուածի արդիւնք չէ բնաւ» [1, 15]: Ու քանի որ խոսքը հասել է խենթերին, մասնակի անդրադարձ կա նրանց. «Այստեղ կան վաւերական խենթեր, կան կէս խենթեր, կան խենթուկներ, կան նաեւ խենթ ձեւացողներ, որոնք կը կազմէն այս քաղաքին պելլաներու՝ փորձանքի դասակարգը» [1, 16]:

Եկեղեցին պատերազմի տարիներին գորանոց է եղել, «եւ դեռ նոր պաշտամունք կը կատարուի հոն. պատերը դեռ չեն յազգեցած խունկի հոտէն» [1, 16]: Համեստ է եկեղեցու կահավորանքը. «Եկեղեցիին պատերէն վար կախուած են քանի մը սուրբի դէմքեր, որոնց

երեսէն ժամանակը լիզեր է իւղաներկը» [1, 16]: Պատարագի ենք եկել, ուրեմն լսենք քահանայի քարոզը. «Ըսօր Սուրբ Լուսէւորչի տօն է: Գրիգոր Լուսէւորիչէ միր ըմմունին մինծն է: Ըն Էտին Տրդէտ թեգնուր իկէ. ընի Գրիգոր Լուսէւորչին ըսեց կրօնքդ ինքար էրէ, չէ վըր չէ քըզի խոր վիրապ կը նետեն, եանէ, զընտան կը թեպիւմ... Գրիգորի Լուսէւորիչ լէ հեւետքը ինքար չէրից, գնեց խոր վիրապ նստէ և իննը տերի հօն մնեց աչ տուտուգ...<անոթի, ծարաւ>» [1, 17]:

Պատարագը թե վերջացավ, հանդիպումը չվերջացավ, և ընթերցվում է նվիրատվությունների ցուցակը, ի մասնավորի՝ «Գասպար Եմենիճեան մէկ օսկի ժէմուն, տասը օսկի տերտերին, մէկ օսկի լէ լուսերերին...

Եւ այսպէս կը կարդա երկար շարք մը...

Քահանային այս բարբառը ժողովուրդին համար պաշտօնական հայերէն աշխարհաբարն է: Իսկ երբ պատահի որ վարդապետ մը քանի մը տարին անգամ մը գայ, նախագահէ արարողութեան եւ խոսի մաքուր աշխարհաբարով, ժողովուրդը զայն երկիւղածութեամբ մտիկ կ'ընէ իբրեւ գրաբար, որմէ բան մը չի հասկնար թէւէ, բայց չէ՝ որ Աստուծոյ խոսքը գրաբարով իջաւ իրկինքէն...

Նախանձելի հաւատք, երանելի ժողովուրդ» [1, 17-18]:

Այսպէս մտնում ենք մի գրաշխարհ, որից անմիջապէս ելքը հակացուցված է, պիտի հասնենք գրքի վերջին հանգրվանին, ասել է ճանապարհ ենք անցնելու: Նախ հասնելու ենք Տիգրանակերտից մեկուկէս ժամ հեռու գտնվող Սաթի գյուղ: «Գիւղին ամբողջ հարստութիւնը՝ փոքր աղբյուրի մը գլուխը, թզենիի մը հողէն դուրս ելած երկու խաչաձէւ արմատներն են» [1, 19]: Այստեղ հասնում են ոչ միայն ծեր ուխտավորները, այլև երիտասարդները, քանի որ հարմար ժամադրավայր է, հանդիպավայր, ուրեմն և ասեկոսեի առիթ, կովատեղ, քանի որ «երիտասարդ Նաւօ մը եւ երիտասարդ Աւօ մը առանց գիտակցութիւնը ունենալու՝ սիրահարած կ'ըլլան Սաթիի մը», և քիչ անց «Ճշոցներու մէջ կ'աւ Աւօն, եւ կ'աւ Նաւօն կը վիրաւորուի: Այսպէս՝ սուրբի պատկերը անգամ մը եւս կը լուացուի արինով: <...> Սուրբը կը խմէ արինը մարդոց... կը խմէ արինը աքլորներուն... կը խմէ արինը ոչխարներուն եւ դէռ անյագ կը մնայ եւ կը սպասէ յաջորդ տարուն անթիւ զոհերուն» [1, 22]:

Հաջորդում է «Հարսանիքը», որ ծեսի նկարագրությունն չէ, այլ սիրահարների, ապագա հարսների ու առկա հարսների գնահատությունն է տարիքն առած կանանց կողմից՝ համով-հոտով, բարբառախառն պատմված: Ու արդեն տեսանելի է դառնում «Մեր այդ կողմերը» ժողովածուի մեջ ներառված պատմվածքների թեմատիկ հերթագայության հեղինակային նախասիրություն-սկզբունքը՝ ծնունդից մինչև մահ, մանկական նախնական տպավորություններից մինչև ավելի հասուն տարիների հիշողություններ: Նույն սկզբունքը կա նաև «Տիգրիսի ափերէն» ժողովածուի «Գաւառական» բաժնում:

Մարկոսյանի գործերին հարաբերվելիս այն տպավորությունն է ձևավորվում, թե գործ ունեն ոչ թե պատմվածքների, այլ պատկերների հետ, քանի որ արտաքին գործողության նկատելի պակաս կա, սակայն երբ շփումը շարունակվում է, և տեսանելի է դառնում հուշի ու սիրո սքանչելի խմորումը, այլևս հարցը գլխիկոր հեռանում է՝ զգալով իր ավերորդությունը:

Մարկոսյանը Մանուրու աշակերտն է և օրինական իրավահաջորդը: Եվ Մարկոսյանը թերևս Մանուրուց է սովորել պատմվածքն ավարտելու արվեստը, էրբ մեկ-երկու նախադասությունը հավաքում, ամբողջացնում և վերջակետում է պատումը՝ նրա համար ապահովելով նորավեպին բնորոշ հանգուցալուծում: Օրինակներ հիշենք Մանուրուց, «Առջինեկ» պատմվածքում դաշտում մեն-մենակ ծննդաբերած հարսը մի կերպ հայրական տուն է հասնում և ուշաթափվում. «Երբորդ օրը մայրս կիմանա, որ չեմ մեռեր, ողջ եմ, աղջիկ չեմ, տղա եմ» [4, 360]: «Փշատիին ծաղիկը» պատմվածքում արդեն նշանված սիրահարների անմեղ հանդիպման վկան փշատի ծաղիկն է եղել, որ «մատնել է» հանդիպման փաստը, և «Փշա-

տիին ոսկեգույն ծաղիկը գետինը ինկած տեղը մնացեր էր» [4, 236]: «Մինաս քեռիին հինգ կնիկները» պատմվածքում Մինաս քեռու կանայք հերթով մահանում են, և նա հինգերորդ անգամ է ամուսնանում, սակայն «Այդ տարին դեղնություն մը եկավ Մինաս քեռիին վրա: Այս անգամ կարգը Մինասինն է ըսին: Անանկ ալ եղավ: Ինք մեռավ, Խնկո քեռկինը ապրեցավ» [4, 286]:

Եվ վերադառնանք Մ. Մարկոսյանի գործերին. «Ու սկսանք լալ» պատմվածքում տասնամյա հեղինակն իր հորաքրոջ մանկահասակ տղայի՝ Զավենի հետ գնում է թոչունի որսի, որ որսը բերի հիվանդ տատի համար: Որսում են երկու թոչուն՝ մի ճնճղուկ և մի թուրթի թոչուն, սակայն խախտել են հայրական պատվերը՝ արևը մայր չմտած տանը լինել: Այդ պատճառով էլ պատժվում են, և որսը բաժին է հասնում տան Մեստան կատվին. «Մեր արցունքներուն մէջ Մեստանը փորը կշտացուց: Այդ օրէն վերջ չսիրեցի մեր Մեստանը... Երկու օր վերջն ալ մեծ մայրս մեռաւ» [1, 47]: «Թումասին աղջիկը» պատմվածքն առաջին սիրահարության մասին է, իսկ առաջին սերն առաջին հացի պէս միշտ կուտ է գնում: Տարիներ անց «Կինս յոյ է, եղէ աղջիկ ծնի, անունը Շուշան դնէ մ...» [1, 67]: «Քը յս Սիլվա» պատմվածքն էլ է պատանեկան հրապուրանքի մասին. հրապուրանքը փոխադարձ է, և աղջիկը մի թաշկինակ է նվիրում՝ «չորս անկյունն ալ իմ անունիս գլխագիրը՝ «Մ» տառը կար. չորս կողմը մէյմէկ մէն... Հասկցայ... Հսել էր, թէ Սիլվան ինծի չորս անգամ անելի գարնուած էր» [1, 157]: Բայց թաշկինակը՝ մարխաման, օգտագործվում է իր ամենատղղակի նշանակությամբ, այնինչ «պէտք էր չորս անգամ համբուրէ մ ու սրտիս վրան սեղմէ մ»: Եվ ավարտը. «Մեր սիրոյ խաղը, մեր գերկուելու խաղը արեան կարմիր գոյն ունէր, մոխրագոյն դարձաւ: Այդ մոխրներէն որպէս յիշատակ երկու բան միայն մնաց. մեր անունները

– Եալանչի Մկօ...

– Քըյս Սիլվա...» [1, 159]:

«Էրթէ չէրէ, իգէ բերին» պատմվածքում Քեժոն վեց աղջիկ ունի, և սպասում են յոթերորդին: Վեց աղջկա դեպքում այն օրերին (և հիմա) դիմում են աղոթքի գործությանը, հմայախոսության, գրբացության, կախարդանքի... «Օր մըն ալ Փրուշ Պաճօն, Թովալ Թիւմէն եւ Էդսօ Պաճօն որոշեցին, թէ Խաչխաթունը այդ գարնան պէտք է անպայման «տղէ մի» ծնի: <...> Ելան գացին խենթ Աղանիին. սա պառաւ մըն էր, կատարյալ խենթ <...> խենթի մը աղօթքը երբեմն հազար խելացիի աղօթք կ'արժէր» [1, 118]: Եվ սկսվում է գործողությունը. Աղավնին եկավ, «նախ իր փորը կշտացուց Խաչխաթունի եփած մալէգով, յետոյ ալ պաստեղով», ապա պահանջեց հմայության համապատասխան պարագաներ՝ «Սուխ տուեցէ՛ք», «Դենէկ մի բերեցէ՛ք», «Բրդօ մի հեց տուեցէ՛ք» (հացն անպայման պիտի չոր լինի), «Բուռ մի էղ բերեցէ՛ք», «Թէ՛գ կրէկ վառեցէ՛ք»: Այս ամենից հետո երկար աղոթում է Աղավնին: «Ու աղօթքի ավարտին՝ Աղանին գնաց բուռին մէջի աղը կրակին վրայ նետեց: Աղը չգրտաց: Աղանին այս անգամ լսելի ձայնով խոսեցաւ:

– Էրթէ չէրէ, իգէ բերին... Էրթէ չէրէ, իգէ բերին...

<...> «Երթա չարը, գայ բարին» մաղթանքը երբ լմնացաւ, հացն ու սոխն ալ՝ Աղանիի գրպանը մտած էին արդեն:

Աղանին վերջին պահուն իր խենթությունը անգամ մըն ալ փաստեց ու դանակը տարաւ հորին մէջ նետեց: <...> Բայց «չէրէ չգնէց, բերին լէ չէկէ...»: Յաջորդ գարնան Խաչխաթունի եփերորդ գաւակն ալ աղջիկ ծնաւ... Իսկ Քեժօն այս արարողությունն երբեք լուր չունեցաւ:

Մեր Տիգրանակերտի երկինքին վրայ բազմած Մեծն Աստուած այս անգամ Քեժօյի ականջը ինչ ըսաւ կամ ինչ «գուրցից», չենք գիտեր, բայց Քեժօն «հերիք է», ալ կը բաւէ ըսաւ ու վերջին աղջկան անունը Աղանի դրաւ» [1, 121]:

«Կեալուր Մեհլէ» պատմվածքը, ինչպէս շատ ուրիշներ, իսկական գլուխգործոց է: Այստեղ իրար են նարոտվում դիպվածք, պատմողի վարպետությունը, նրբին հումորը,

ավարտի գերագույն ներդաշնությունն ու անհուն տխրությունը, մարդասիրությունը, իրողություններ, որ իրավ անբաժանելի են խոսքարվեստի գործերից:

«Խչէ Պաճօն» «Կիւզէկէնց Մարիամի» սկետսին է, սակայն «Մարիամը Խչէն առաջ մեռաւ» [1, 39]: Եկեղեցու ժամկոչ Ուսոն, երբ իմանում է բոթը, կոչնակ է զարկում, և «կոչնակին խուլ ձայնը սկսաւ տարածուիլ ամբողջ Տիգրանակերտի նեղ փողոցներով <...> կոչնակի դողանքը կ'երթար բոլոր հայերուն ականջը, կը կախուէր անոնց պաղէն կարմրած բլթակներէն ու կ'ըլլար հարցում» [1, 40]: Ապա «Ուսօն իր կարճուկիկ հասակովը ձիւներու մէջ կը գլորուէր, կ'երթար մինչեւ ***Կէափուր Մէշէ՛՛ երբեմնի թաղը հայերուն, ուր մնացած էին մի քանի ընտանիք եւ մեկ մըն ալ անունը՝ Կէափուր Մէշէ՛՛***» [1, 42]:

Երկու օր տնած սգո արարողությունից հետո «Մարիամի դիակը յանձնուեցաւ հողին» [1, 42]: Պատմվածքի ավարտը հյուսելիս հեղինակն ինչպես է կարողանում ամեն ինչ ներդաշնակել իրար՝ չնոռանալով ոչինչ. «Հաստ բազմութիւն կար եկեղեցոյ մէջ: Տիգրանակերտի բոլոր հայութիւնը ներկայ էր, բացի Տէխտեկէ՛ Պէկէն Վանէսին: Ան կ'իրակիէն զատ երբեք խանութը չէր գոցեր...»

Ու Մարիամը տարին թաղեցին իր վեցամսեայ աղջկան թարմ գերեզմանին քով, քիչ մըն ալ քուրտ անվարտի փոքրիկներուն հաց ու հրուշակ բաժնելով...

Մարիամը, Կիւզէկէնց նազելի Մարիամը, երբ հողին հետ մնաց առանձին, կոշկակար Թումաս սկսաւ կրկին տրեխ կարել, երկաթագործ Տիգրան՝ կղպանք շինել, կլայագործ Նշան՝ նարտ խաղալ իր դրացի կնքահայր Յակոբի հետ... Այդ գիշեր անքուն էին երկու հոգի: Մէկը վարպետ Սգոն էր, Մարիամին ամուսինը, միւսը՝ Խչէն...

Սգոն երբ գիշերը անկողին մտաւ, մէկ կողմը պզտիկ տղան Տիգրօն, միւս կողմը ուրբամայ աղջիկը Մէթօն կը քնանային: Իսկ ինք, մօրը հետ միասին, իր պառկած տեղէն, սենեակին աղոտ լոյսին մէջ կը դիտէր պատէն կախուած, դեղնած նկարը Մարիամի... Դուրսը, Տիգրանակերտի նեղ փողոցներուն մէջ, երբ Սուրբ Սարգիսը իր ճերմակ մօրուքը կը սանտրէր, Մարիամը իր տաք անկողինը, վարպետ Սգոյի տաք գիրկը կը փնտռէր...» [1, 43]:

Մկրտիչ Մարկոսյանի «Տիգրիսի ափերէն» ժողովածուն: Միանշանակ երգիծական բնույթ ունի «Օսկերիչ Մերթըր» պատմվածքը: Բայց ամեն ինչ իր հերթով. «Այդ առաւօտ երբ Գառնոյնէնց էջը ամեն ատենուան պէս զոաց, Լուսիե պաճօն հասկցաւ թէ առտուան ժամը վեցն էր: Լուսիե պաճօն փորձով գիտէր նաև, եւ երբ իշուն նոյն ժամուն զօալը վերջանար, անոր անմիջապէս պիտի հաջորդէր Գառնոյի ծերացած եւ տեղ-տեղ ալ կուրծքի փետուրները թափած դեղին կտուցով ալքորին աղոթքը՝ «Առաւօտ լուսոյն»» [2, 15]:

Ավանակի և աքաղաղի այս փոխասացությունից հետո Լուսիե պաճոն գործ ունի՝ Մշակ Սարգսի և Լուսիե պաճոյի չորրորդ և առաջին մանչ զավակի «ակոռահետիկը»-ատամ-նահատիկն է նշվելու, որին ներկա են լինելու բոլոր ազգականները, դուռ-դրացիները. «Էնսօ պաճօն, Թոփալ Թիւմէն, Կիւզէկէնց Մէլթօն, Նալպանտենց հարսը՝ Աղկիկ Խանըմը, Հեճի Մաման, Փռուշ պաճօն, Լաստիկցի Էդուշին պուլտցի կինը, կամ շարքաւած երեսուկ պատու-լուն պատճառաւ, բուն անունովը՝ Երեսը պոյալի Ժանթօ Խանըմը, Ոօգանենց Ալմաստը, Տէր Արսէնի կինը՝ գիրուկ երեցիկն ու աղջիկները, պայտար Խեւ Հենուշին կինը՝ Կլոր Էննէն, Խլինքոտ Ռոզինը, Խեւ Մարօն, Աղաճանենց Վերժին քոյրիկը, դեղագործ Քելտանի Հիւր-Հիւսին կինը՝ Էրշէլուս պաճօն, Սուրեանի Ֆէիիմէ Խանըմը, դրացիներէն Վերգօ պաճօն, օղորմած-հոգի Թումեսին կինը՝ Էստղիկ պաճօն, Իսփիրթօճի՝ ալքօլամու Մերգիսին կինը՝ Դեղրէր Մերգիտը, Հրէտանցի Խալոյի հարսը՝ Էրուս պաճօն, Լուսարար Էստուրին կինը՝ Վերգօն ու մայրը՝ Փոթորիկ պաճօն եւ վերջապէս՝ Ֆաթմա պիպին: Այս վերջինը Լուսիե պաճօյին մօտիկ ազգականն էր: Առաջին աշխարհամարտի այդ անիծեալ եւ մութ օրերուն, տեղահանութեան ու Մեծ Եղեռնի օրերուն Աննա անունով փոքր աղջիկ՝ ճամբայ ելլելէ յետոյ... Եւ ի՛նչ ճակատագիր. տարիներ վերջ երեսն կ'էլլէ այս անգամ որպէս մօլլայի մը կրօնամուկ քուրդ շէյխի մը կինը եւ անունով՝ Ֆաթմա: Ան սեւ չարշաֆի մը, սեւ լաչակի մը

ետին իր ճերմկած մազերուն եւ ճմրթկած՝ ակօսացած ճակտին, սեւ ճակատագրին մէջ թաղած էր իր մութ անցեալը: Տարին մէկ-երկու անգամ, Զատիկին կամ Գաղանդին կ'այցելէր իր ազգականներուն եւ տան մէջ մեծ խնամքի ու յարգանքի առարկայ կը դառնար» [2, 18-19]:

Որքէ մեկին չմոռանալով իրականացված այս մարդահամարն ասեւ սկզբունքային է հեղինակի՝ Մկրտիչ Մարկոսյանի համար. նրանք մարդիկ են, անհատականություններ, նրանք ժողովուրդ են: Այս սկզբունքը պարտադիր է նաև մյուս գործերում, մասնավորապես «Մեր Անունները» պատմվածքում, որտեղ հիշվում է «մեր այդ կողմերում» երեխաներին անվանակոչելու իրողությունը. «Երբ կարգը կու գար երեխայի անունը ճշդելու, մենք գիտէինք թէ, անիկա եթէ մանչ է, առհասարակ կ'անուանուէր Տիգրան» [1, 123]: Եվ հիշվում են Տիգրանները՝ Խեւ Տիգրէն, Նոնյենց Տիգրէն, Վանէսենց Տիգրէն, Տիգրայենց Տիգրէն..., «Տիգրաններէն վերջ երկրորդ կարգի վրայ Տիրանները կու գային: Թիւմէսենց Տիրէն, Էրկան Տիրէն, Բօթբեր Տիրէն, Յէխէկի Տիրէն, Հերատտ Տիրէն եւ ուրիշներ...» [1, 124], ապա հերթը գալիս է Խաչոսներին՝ Տեմըրճի Խաչօ (հեղինակի մորեղբայրն է), Դոնում զուլխ Խաչօ, Եւմէնճի Խաչօ (կոշկակար Խաչօ), Օսկերիչ Խաչօ, Քոռ եւ Քեչէլ Խաչօ, Խնամի Խաչօ... Չմոռանանք հայոց թաղամասի գլխավոր տատներ-մանկաբարձ Քուրե Մամային՝ «իւր կարմիրի ներկուած երկար մազերուն իւրաքանչիւր թելին չափ հայ մանուկներու ծնունդը իրականացուցած դասակը» [1, 125]:

Ինչպէս այդ կողմերում, այնպէս էլ այս կողմերում ատամնահատիկի արարողությունը համարյա նույնն է, և «կարգը եկած էր շատ աւելի կարեւոր միւս, բուն գործին» [2, 20]: «<...> Մերոքին առջեւը այս անգամ դրին զանազան առարկաներ՝ ինչպէս՝ մատիտ, գիրք, սանտր, հայելի, ոսկի ապարանջան, մանեակ, սղոց, գամ, ծեփիչ, պայտ, մկրատ, ունելի, մախաթ, ասեղ եւ դէռ ուրիշներ» [2, 21]:

Եվ Սերոբս ընտրում է ոսկի ապարանջաններից մեկը: Հյուրերի մեկնելուց հետո Լուսիե պաճոն սպասում է Գառնոյի էշի գոռալուն, որովհետև փորձով գիտի, որ նույն պահին իր ամուսին Մշակ Սարգիսն է փողոց հասնելու, իսկ ինքը նրան աչքալուսանք է տալու՝ երբ Սերոբը մեծանա, նրան ոսկերիչի մոտ աշկերտության են տալու: Պատմվածքը վերնագրված է «Օսկերիչ Սերոբը», ասեւ սա արդէն կատարված-ավարտված գործողության արդյունք է: Բայց ինչքա և սեր ու ժպիտ կա, քչով ապրելու համառություն:

Հրանտ Մաթնոսյանն իր մանկության տարիների մասին խոսելիս հաճախ է օգտագործում «ժամանակներն աղբատ էին» կապակցությունը: Մաթնոսյանն ու Մարկոսյանը համարյա տարեկիցներ են, և Արաքսի այս ու այն ափերին նույն աղբատ ժամանակի մէջ ապրած մարդկանց համար կարևոր է դառնում աղքատությունից, դառնությունից, մութից լույս կորզելու կարողությունը:

...Հրետանը հեղինակի նախնիների ծննդավայրն է, հեղինակի սովորած երրորդ բառը «պու»-ջրից և «փեփե»-հացից հետո: Հրետան հատուկ անունը սովորեցրել է հեղինակի Սարգիս հայրը, որովհետև «հայրս՝ Սգեն, մայրս՝ Խնօն, մեծ հայրս՝ Խալօն, մեծ մարիկներս՝ Սենեմն ու Մարօն, էմմէս՝ հօրաքոյրս Միրյէն, տայիս՝ մօրեղբայրս Խաչօն եւ Առաջին Աշխարհամարտի այդ անիծյալ օրերուն՝ Մեծ Եղեռնին կորսուած, միմիայն իրենց անուններով ինձի ծանօթ մեծ հայրս Մկրտիչը, հօրեղբայրներս Աբրահամը, Նշանն ու Խաչատուրը, բռնուն ալ հոն ծնած էին, հոն՝ Հրետանի մէջ, ու յետոյ ցիրուցան եղած... կամ մօրս ապրուածքով պերտան-պերտան եղած էին, այսինքն՝ կտոր-կտոր, հոս ու հոն... Յետոյ այդ կտորներէն միմիայն մէկ մասը ճակատագրական անիմաստ, լեղի եւ դառն խաղերէ, ինչ ինչ ելեւէջներէ յետոյ, այս անգամ ալ կրկին բողոն բողոն զիրար գտած էին տարիներ, տարիներ յետոյ... ու Հրետանը իրենց համար մնացած էր անուն մը որպէս մասունք, որպէս սուրբ...» [2, 27-28]: Հրետանը նաև դարձել է համեմատության կայուն եզր ամեն ինչի համար՝ թզի, թթի... Հրետան պապենի երկիրը դարձել է համբույր, կարոտ, դարձել է խաչքար...

«Իմ անունս...» պատմվածքը ընտանիքի համառման և կայացման պատմություն է:

«Հայրս՝ Սգեն, երբ «Էստծոյ օրէնքն է» կ'ըսէ ու կ'ամուսնանայ մօրս՝ Խնոյի հետ, կը ծնի Մարկոսեան գերդաստանի առաջին կամ ինչպէս մենք կ'ըսենք, Էղջընէկ զաւակը՝ աղջիկ մը» [2, 54]: Փորձառու պատավները շատ շուտ հասկանում են, որ աղջիկը գնացական է, այդ պատճառով էլ «Տէր պապան միւռնով, խաչով եւ Աւետարանով կ'օծէ երախան եւ անունը Էրեքսի՝ Արաքսի կը դնեն:

Եւ փորձառու պատաները մասնագիտութեան... կարգին նոյնպէս իրապէս մասնագէտ բժիշկներու տուած դեղերուն կու գայ կը յաջորդէ մեր Տէր Արսէնի աղօթքը՝ «հոգւոցն հանգուցելոց Քրիստոս Աստուած...» [2, 54-55]:

Հաջորդիկ «կը ծնի մանչ մը», տեղի է ունենում մկրտությունը, և, բնականաբար, անվան ընտրության խնդիր կա:

«Եւ երբ Տէր Արսէն կը հարցնէ.

– Ի՞նչ մըն եղնէ տղուն էնունը...

Կնքահօր ձայնին կու գայ, կը միանայ մեծ մօրս եւ հօրս միաբերան, զի՛լ ուժեղ ձայնը.

– Մկրտի՛չ...» [2, 56]:

Այս երեխան էլ գնացական է: «Առաջին ամառն ալ կ'առնէ կը տանի Մկրտիչը իր մեծ հօրը մօտ... անոր անյայտ գերեզմանին շուքին դրացի...»

Եւ Տէր Արսէն կրկին ձայնին է տուած. «Հոգւոցն...» [2, 56]:

«Իսկ մա՛յրս... Դորէն յոյ է անշուշտ. յուսահատիլ, վիատիլ կ'ըլլայ, կ'եղնէ՞, չէ, չ'ըլլար, չ'եղնի:

Այքերնիդ լոյս, այս անգամ ալ երախան տղայ է: Սա ինքնին արդէն լա՛ւ, շատ լա՛ւ նշան է» [2, 56-57]: Դորից մկրտության և անվան ընտրության խնդիր կա, սակայն «Տէր Արսէն ալ այդ օրերուն կրկին մեկնած է Խարբերոյ, ուրկէ պիտի անցնի ու երթայ մինչեւ Տէրիք՝ հայաշատ գիւղաքաղաք մը Մարտինի մօտ, ու ալ Աստուած գիտէ թէ երբ պիտի վերադառնայ Տիգրանակերտ: <...> Կը վագեն կ'երթան Հայունէ Խորէին: Սա՛՝ քելտանի վարդապետ մըն է <...> ան ալ քրիստոնէայ եկեղեցական մըն է, վերջապէս ան ալ խաչով, մոմով եւ Աւետարանով քանի որ կ'աղօթէ՝ ուրեմն նորէն ալ լաւ է առանց միւռնի թաղելէ» [2, 58]:

Անվան ընտրությունը վաղուց է կատարվել. «<...> մեծ հօրս անունը կրկին կու գայ երախայի մը անունով յարություն կ'առնէ, մեծ մայրս հպարտ է իր ամուսնով, հայրս՝ կրկին իր հօրը յիշատակովը երջանիկ» [2, 59]: (Նմանություն կամ նույնություն տեսնենք այս պատմության և Մ. Գալշոյանի Ջորի Միրոյի, իր Հարություն որդիների միջև):

Ու տեղ է գտնում «հօրը սակարկությունը... Աստուծոյ հետ: <...> Երբ Աստուած հայրիկն ալ մէկ նժարին մէջ կը դնէ վոխտ նորածինը, կամ մեր բարբառով՝ **լղպուրը**, եւ միւս նժարին ալ եօթը հատ ոչխար՝ կը նախընտրէ առնել ոչխարները...» (ՏԱ, 59):

Այս Մկրտիչն արդէն մնացական է:

«Այս Մկրտիչը եօթը ոչխարի փոխարէն ապրեցնելու իրաւունք շահեցաւ իր անբախտ եւ տարաբախտ մեծ հօրը յիշատակը...:

Գիտէ՞ք, այս Մկրտիչը ես եմ:

Մկրտիչէն յետոյ հայրս Սգեն եւ մայրս Խնօս միասնաբար աշխատեցան որպէսզի գրեն հայոց պատմութիւնը... Իրենց զաւակներուն անունովը: Աղջիկներուն տուին մեր թագուհի-ներուն անունները եւ մանչերուն ալ՝ թագաւորներուն:

Մեր եօթներորդ եղբայրն ալ Արտաշէս թագաւորի անունով մկրտելէ յետոյ երբ հասկցան, թէ մեր պատմութեան հազիւ թէ կ'էսը հասած են, եւ մեր Հայոց պատմութեան մնացյալ մասն ալ շա՛տ երկար է, «ալ հերիք է, ալ կը բաւէ» ըսին, իրենց աշխատանքին վերջ տուին...» [2, 60]:

Մեջքերված նախադասություններում և հատվածների մեջ հորդում է երգիծանքը: Մրանց հավելենք մեկ-երկուսը. «Ներս մտանք: Պօզանն ալ ձեռքը զըմպօ <քարյուղի

լապտեր» մը ունէր: Երբ Պօզանի զըմպոյին լոյսը, երբ իմ զըմպօյիս լոյսը եւ Պօզանին ճերմակ վարտիքին լոյսը իրար միացան, կ'ըսես արեւ կը ծագէր...» [1, 137], «Մեստանը երկու հատ պոչ ունէր... Կատունները երկու պոչ կ'ունենան՝ այո՛, մեր Մեստանը ունէր: Հատ մը երկար, դեղին իր սեփական պոչը, հատ մըն ալ գունտի պէս կլոր, սեւ մը: Այդ սեւ պոչը ես էի: Մեստանը ուր որ երթար՝ ես ալ ետեւէն կ'երթայի» [2, 12]:

Վերջաբանի փոխարէն: Մ. Մարկոսյանի պատմվածքներում միշտ ինչ-որ բան ավարտվում է, կամ մարդու (մարդկանց) երկրային կյանքը հասնում է հանգրվանին, սակայն նրանք մշտական ներկայություն են: Եվ ինքն իր ընտանիքն ու կորսված մանկությունն է փնտրում՝ մեկ անգամ ևս հաստատելով, որ սփյուռքահայ գրականությունը նախկին (կարոտի) ու ներկա (նահանջի) կորուստների արտահայտություն է, նաև 1915-ին կանգ առած ժամանակի ու հարափոփոխ տարածք «կեղծ հայրենիք»-սփյուռքի (ձևակերպումը Ն. Մարաֆյանինն է) գրականություն: Մկրտիչ Մարկոսյանի գրականության մեջ նախնիների ծննդավայր Հրետանը փոխվում է Տիգրանակերտի Խանչեբեք (Գյավուր թաղ) թաղամասի, ապա «եկած է Ստամբուլ», ապա հասել է անդենական աշխարհ՝ Պուսի Շիշլի թաղամասի հայկական գերեզմանատուն: Այսօր ինքը ներկաների մեջ չէ. ինքը հավերժական ներկայություն է, Հակոբ Մնձուրուն հաջորդածը և վերջինը: Վերջինը լինելն էլ մեծ պատասխանատվություն է: Այլևս չկան նրա կերպարները ձևավորած մարդիկ. նրանք որպես կերպար ապրում են գրի պայմանականության մեջ, բայց կան այդ մարդկանց հաջորդած սերունդները: Բայց ո՞րն է այս մարդկանց հայ մնալու առեղծվածը: Մի կարգին լեզու չունեն. խոսում են բարբառով, որ կամաց-կամաց ծվատվում է թրքերենի, քրդերենի, զազայերենի ներգործությունից, մի կարգին պատարագ չունեն. եկեղեցին հանդիպավայր է, ինչ-որ խորհրդավորի հետ հաղորդակցվելու ասպարեզ. մեր օրերում «<...> եկեղեցական արարողություններ ալ տեղի կ'ունենան տաղաւար տօներուն եւ բացառիկ այլ առիթներով» [2, 189]: Եկեղեցում գլխավոր գործող անձը «Հէյր Էբրեհէմ» է, որն էլ կերպափոխվում է այլուր Աստծո՝ հացի, կամ էլ վերափոխվում է անձրևի: Այս մարդիկ լույսի պաշտամունք ունեն, մի կարգին կենցաղավարություն չունեն. աղքատ ժամանակը դրա հնարավորությունը չի տալիս, բայց ունեն ապրելու համառություն և վերարտադրվելու բնագոյ, ունեն ծննդավայրի և արմատների հիշողություն, ունեն ոգի, այնինչ «Այստեղ գիրքը փակւած է վաղուց: Երեսի վրայ թողած: Դարձրած: Ալիքը խուժել է քարերի տակ: Ոչինչ չի ծփում: Ոչ ոք չի կանչում» [5, 249]: Այդ թաքնված, ներս գցած ոգին արթնացնելու պահանջը կա, այդ ոգին արթնանալու ցանկություն ունի, այլապես քնով կանցնի ու կմարի, այդ ոգին արթուն պահելու համար կանչող Ձեռով Հովան է պետք:

...Սոցցանցերն ակնարկում են, թե այսօր Դիարբեքիքում ապրում են սոսկ 10 հայ ընտանիքներ: Նախ կասկածելի է թիվը, ապա գավառաբնակներից շատերը մեկնել են Պոլիս՝ «հեղրեն սորվելու» և հայերեն ապրելու, մի մասն ապրում է մեկուսացած և՛ հայերից, և՛ այլազգիներից (նկատի ունենք իսլամացած հայերին և հավատքի խնդիրը չկարևորողներին), մի մասն աստիճանաբար ձուլվում է քրդա-, թրքա-, զազայական միջավայրին, և հարց է ծնվում՝ ո՞ր գեղը, ոգին կամ լեզուն է հաղթելու գլոբալացման վաղվա օրով: Եվ էլի հարց է ծնվում՝ «կ'անգիտանա՞նք» նրանց՝ Արաքսի այն ու այս ափերին անտեր մնացածներին՝ տիգրանակերտցիներին, մալաթիացիներին, ակնեցիներին, արցախցիներին, թե՛ միայն հավատավոր խենթեր են գգալու տեր լինելու պատասխանատվությունը: Իսկ այս պահին նրանք աստ ու անդ, նաև ներկայիս Թուրքիայի ամենատարբեր բնակավայրերում ապրում են սպասումով, որ իրենց կհիշեն:

Գրականություն

1. Մկրտիչ Մարկոսյան, Մեր այդ կողմերը, «Արաս» հրատարակչություն, Է տպագրություն, Ստանպոլ, 2023:
2. Մկրտիչ Մարկոսյան, Տիգրիսի ափերեն, «Արաս» հրատարակչություն, Գ տպագրություն, Ստանպոլ, 2023:
3. «Հառաջ»-միտք և արուեստ, Փարիզ, 1988, 63-րդ տարի, 5 յունիս, կիրակի, թիւ 128 (16765):
4. Մնձուրի Հ., Երկեր, Երևան, «Սովետական գրող» հրատ., 1986:
5. Զարեան Կ., Անցորդը եւ իր ճամբան, Երևան, «Սարգիս Խաչէնց. Փրիթինֆո», 2010:

Непоколебимость стремления оставаться армянами в тех наших краях (сборники Мкртича Маркосяна «Эти наши края» и «На берегах Тигра»)

Пилоян Валерий

Резюме

Ключевые слова: *выжившие после геноцида, вера, обычаи, бурление памяти и любви, наследование, финал, семейная версия армянской истории, сатира*

Даже спустя более ста лет после геноцида мы должны признать, что в Западной Армении продолжают жить армяне, и только лишь верующие безумцы ощущают ответственность быть там хозяевами. Книжки Мкртича Маркосяна «Эти наши края» и «На берегах Тигра» подтверждают существование этих людей и сохраняют о них память – это и есть народ. Этот принцип обязателен во всех делах. Сегодня Мкртич Маркосян – последний представитель «литературы тоски» – жанра, обремененного особой ответственностью. Прототипов его героев, живших в реальности и переосмысленных в художественном пространстве, больше не существует, но на смену им пришли новые поколения. В чем загадка того, что они продолжают оставаться армянами? Чтобы этого не случилось, нужен новый Ован-Горлан. Без него многие будут жить изолированно как от армян, так и от неармян (речь идет об исламизированных армянах и тех, кому безразличен вопрос веры), некоторые ассимилируются, и здесь возникает вопрос: какой ген, какой дух, какой язык победит в эпоху глобализации? Здесь возникает и другой вопрос: должны ли мы пренебрегать теми, кто чувствует себя покинутым по обе стороны Аракса: жителей Тигранакерта, Малатии, Акны, Арцаха? Или ответственность ощутят лишь верующие безумцы, вновь возомнившие себя единственными хозяевами? А сейчас они живут в ожидании того, что о них вспомнят.

The Persistence of Keeping the Armenian Identity in Our Regions (Mkrtich Markosyan's Collections "Our Regions" and "From the Banks of the Tigris")

Piloyan Valeri

Summary

Key words: *survivors of the genocide, faith, customs, the fermentation of memory and love, inheritance, ending, family version of Armenian history, satire*

Even after the genocide that took place a hundred or more years ago, we must acknowledge that Armenians still live in Western Armenia, and only the religious fanatics felt the responsibility of being the owner. Mkrtich Markosyan's books "Our Regions" and "From the Banks of the Tigris" confirm their existence and remember them: they are a people. This principle is essential in all his works. Today, M. Markosyan is the last representative of the "literature of longing," a genre burdened with a special responsibility. His characters' prototypes, who live as characters in the conventions of writing, no longer exist but generations of those people that followed are still here. What is the mystery of these people remaining Armenian? To keep that spirit alive, a calling voice like that of Hovan's is needed; otherwise, some of them live isolated from both Armenians and foreigners (referring to Islamized Armenians and those who disregard faith), some assimilate, and the question arises: which gene, spirit, or language will prevail in the face of globalization tomorrow? And another question emerges: should we ignore them – those abandoned on both banks of the Arax, the people of Tigranakert, Malatya, Akni, Artsakh – or will only the religious fanatics feel the responsibility of belonging? At this moment, they live in the hope that they will be remembered.

Ներկայացվել է 15. 05. 2025 թ.

Գրախոսվել է 30. 05. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

ՊԱՏՄԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ИСТОРИОВЕДЕНИЕ

HISTORICAL STUDIES

Բազելի Ավետարանական Քարոզչական ընկերության հայ քարոզիչ Աբրահամ Ամիրխանյանի հոգևոր և կրթական գործունեությունը

Էդիթյան Հայկ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-97>

Հանգուցային բառեր. *հայկական մամուլ, դպրոցներ, բողոքական, Շամախի, Թիֆլիս, քարոզչություն, «Արձագանք», «Մշակ»*

Նախաբան

1837 թ. վերջերին Բազելի Ավետարանական Քարոզչական ընկերության քարոզիչները թեև արդեն լքել էին Շուշին, այդուհանդերձ Քարոզչական ընկերության ազդեցությունը շարունակում էր երևալ արդեն իսկ ծավալված ավետարանական շարժման ընթացքի վրա մասնավորապես բանիմաց և գրագետ քարոզիչ-ուսուցիչներ պատրաստելու գործընթացի մեջ: Տարբեր տարիների ընտրվում էին հայ երիտասարդներ, ովքեր ուղարկվում էին Շվեյցարիայի Բազել քաղաք՝ Քարոզչական ընկերության դպրոցում համապատասխան կրթություն ստանալու և քարոզչական գործունեության պատրաստվելու համար, որոնց կենսական ծախսերը հոգում էր Բազելի Ավետարանական Քարոզչական ընկերությունը: Բազել ուղարկված հայ երիտասարդների առաջին խմբի մեջ հիշատակվում են Իսրայել Ղուլիսանյանը, Մովսես Ազնավուրյանը, Էմմանուել Փիրբուղայանը, ով Շամախու քահանաներից մեկի որդին էր [8, 96] և Հովակիմ Հովհաննիսյանը, ով հետագայում՝ 1866 թ., ցանկություն հայտնեց կրկին վերադառնալ Հայ Եկեղեցու գիրկը [41]: Բազելում ուսանած երիտասարդների մեկ այլ խումբ ներկայացնում են Գրիգոր Բաղդասարյանը, Կարապետ Ղազարոսյանը, Կարապետ Թումայանը և Հակոբ Ապուհայայանը [12, 356]: Բազելում կրթություն ստացած հայ երիտասարդների շարքում առանձնանում է շուշեցի Աբրահամ Ամիրխանյանը, ով որպես քարոզիչ, ուսուցիչ, թարգմանիչ և հասարակական գործիչ, տարբեր տարիների ընթացքում ակտիվ գործունեություն է ծավալել ինչպես Շուշիում և Շամախիում, այնպես էլ Թիֆլիսում, Թավրիզում, եվրոպական տարբեր երկրներում և Արևելյան Հայաստանի մի շարք շրջաններում:

Ա. Ամիրխանյանի կյանքի և գործունեության մասին հիշատակումները հիմնականում վերագրվում են 19-րդ դարի երկրորդ կեսի արևելահայ մամուլին, որոնցից «Մշակին» երկար տարիներ նա նաև թղթակցել է: Կենսագրական կարևոր տվյալներ է հաղորդում Վեր. Կ. Ատանալեանն իր աշխատության մեջ [1]: Բովանդակալից տեղեկությունների հանդիպում ենք նաև Հ. Ղուկասեանցի [8], ինչպես նաև Ա. Ղազարյանի և Ռ. Լևոնյանի համատեղ աշխատության մեջ [6]: Տեղեկություններ կան պահպանված նաև արխիվային նյութերի մեջ, որոնք վերաբերում են արևելահայերի շրջանում նրա կողմից «յուրօրենականություն տարածելու գործին», որոնք արտացոլվել են թեև ի առաջնորդներից Էջմիածնի սինոդին և հակառակ ուղղությամբ գրված մեղադրական գրությունների մեջ [42, 43]: Ա. Ամիրխանյանի անձի և գործունեության վերաբերյալ տրվել են խիստ հակասական և ծայրահեղ գնահատականներ ու որակումներ, որոնք բրեմն թվում են անհիմն և չափազանցված, որոնք առավելապես կապված են նրա՝ ավետարանական գաղափարների կրող և տարածող լինելու փաստի հետ: Այսպես օրինակ, «Նոր-Դարի» հոդվածագիր Սպանդար Սպանդարյանը, ով նաև թերթի խմբագիրն էր, նշում է, որ Շուշիում Ա. Ամիրխանյանի գործունեության հետևանքով տեղի հայերի մի մասը ծաղրում է եկեղեցուն, նրա խորհուրդներն ու շարականները՝ հավելելով, որ նրանք տգետ և մոլորված մարդիկ են, ովքեր հոգեբարության գոհ են [37, 1]: «Պսակն» իր հերթին գրում է, որ Ա. Ամիրխանյանը «հայառուս ավետարանական է, խաղաղ ընտանիքների սերն ու միությունը խլող գող է, ձեզ իր վարպետահիւս բառերով դիպեղով մի կախարդ է»

[38, 2]: Նման բացասական բնութագրումների կողքին նույն ժամանակահատվածում տրվել են նաև հակառակ որակումներ Ա. Ամիրխանյանի անձի և գործունեության վերաբերյալ: «Մշակի» հերթական համարներում կարդում ենք, որ միայն Սուրբ Գրքի թարգմանությունը հրեական և հունական բնագրերից բավական կլիներ հավերժացնել Ա. Ամիրխանյանի անունը, իսկ նրա՝ հայ ազգի նկատմամբ սիրուց դրդված գրած հոդվածները, ազգի միասնության և օգտի համար են, որ Ա. Ամիրխանյանը բացառիկ աշխատասեր, կրթված անձնավորություն է, ով մեծ ներդրում ունի աստվածաբանության, մանկավարժության և հայկական բանասիրության բնագավառներում [33, 2; 35, 3]: Մեկ այլ աշխատության մեջ Ա. Ամիրխանյանը ներկայացվում է որպես լեզվագետ-գիտնական, ով տիրապետում էր բազմաթիվ լեզուների, կատարել է ոչ միայն Սուրբ Գրքի, այլև մի շարք այլ գրքերի հայերեն թարգմանություններ [3, 81]: Ուշադրության է արժանի այն հանգամանքը, որ չնայած տրված բացասական և դրական գնահատականներն ուղղված են Ա. Ամիրխանյանին, այդուհանդերձ դրանք շոշափում են վերջինիս գործունեության ոլորտները առանձին վերցրած: Այսպես, «Նոր Դարը» և «Ոսակը» հիշատակում են Ա. Ամիրխանյանի հոգևոր գործունեության հետևանքները, որակելով նրան որպես մոլորեցնող, հոգեռս, գող և կախարդ, իսկ անհա «Մշակը» և Տիգրան Խրյուբեանը հիշատակում են Ա. Ամիրխանյանի թարգմանչական, հասարակական և կրթական գործունեությունը՝ ներկայացնելով նրան որպես աշխատասեր և կրթված անձնավորություն, գիտնական-լեզվաբան:

Նոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել Ա. Ամիրխանյանի հոգևոր և կրթական գործունեությունը, դիտարկել տրված դրական և բացասական որակումներն ու գնահատականները, քաջահայտել գործունեության իրական նպատակներն ու շարժառիթները, ներկայացնել արդյունքները:

Նոդվածի թեման արդիական է՝ հաշվի առնելով, որ ներկայումս կան գործող ավետարանական համայնքներ Հայաստանի Հանրապետությունում, որոնց նախապատմությունը սկիզբ է առնում 19-րդ դարի երկրորդ կեսից սկսված ավետարանական շարժմամբ, որի անվանի գործիչներից մեկը Ա. Ամիրխանյանն է, և որի ուսումնասիրումը լույս է սփռում նաև այսօրվա ավետարանական համայնքների գործունեության սկզբունքների, ոլորտների և նպատակների վրա:

Ժամանակագրական հաջորդականության պահպանմամբ ուսումնասիրվել, վերլուծության է ենթարկվել և գնահատական է տրվել Ա. Ամիրխանյանի հոգևոր և կրթական գործունեությանը որպես Բազելի Քարգչական ընկերության քարոզիչ՝ հայ և օտարալեզու աղյուրների ուսումնասիրության, դրանց դիտարկումների, վերլուծությունների և համեմատությունների հիման վրա, որը կարևոր արժեք կարող է ունենալ 19-րդ դարի երկրորդ կեսի ավետարանական շարժման ուսումնասիրության համատեքստում:

Արքահամ Ամիրխանյանի կյանքն ու ուսումնառությունը

Ա. Ամիրխանյանը ծնվել է 1838 թ. նոյեմբերի 30-ին Շուշիում: Նա հայտնի ավետարանական գործիչ Միքայիլ Ֆարուխի (Հարություն Գալստյան) որդին է [1, 193], ով, ծնված լինելով Շուշվա գավառի Թաղուտ գյուղում, ժուս-պարսկական առաջին պատերազմի ժամանակ (1804-1813 թթ.) պարսկական զորքերի կողմից գերի էր տարվել, ընդունել էր մահմեդականություն, իսկ 20 տարեկանում դարձել էր կուսակալի քարտուղարը Թեհրանում: Տիրապետել է պարսկերեն և արաբերեն լեզուներին [8, 12; 35]: Արշակ Ալպոյաճեանը հայտնում է, որ 1828 թ. փետրվարի 10-ին Թուրքմենչայի պայմանագրի կնքումից հետո [17, 214-222] Միքայիլ Ֆարուխին հաջողվել է գերությունից վերադառնալ Շուշի, ընդունել քրիստոնեությունը, որոշ ժամանակ անց սերտ համագործակցություն է հաստատել Բազելյան քարոզիչների հետ, ովքեր այդ շրջանում սկսել էին իրենց գործունեությունը Շուշիում [25, 1]: Ակներն է, որ Ա. Ամիրխանյանը դեռևս վաղ տարիքից որոշակի տեղեկություններ է ունեցել ավետարանական գաղափարների, Շուշիում հաստատված քարոզիչների և նրանց գործունեության

վերաբերյալ իր հոր միջոցով, ով մինչև 1855 թ. զբաղվել էր որդու՝ Ա. Ամիրխանյանի խնամքով և կրթությամբ:

1856 թ. վերջերին Բազելի Ավետարանական Քարոզչական ընկերության քարոզիչ Ֆելիցիան Ջարեմբային հաջողվում է Պետերբուրգում ստանալ Անդրկովկաս մուտք գործելու անցաթուղթ՝ նախկինում իրենց հետ գործակցած մարդկանց հետ հանդիպելու և անձամբ շնորհակալություն հայտնելու պատրվակով, ովքեր աջակցել էին քարոզիչներին՝ Ռուսական կայսրության սահմաններում իրենց գործունեությունն անխոչընդոտ իրականացնելու հարցում: 1857 թ. կեսերին Գանձակում տեղի է ունենում Ա. Ամիրխանյանի և Ֆ. Ջարեմբայի առաջին հանդիպումը [8, 127]: Այս ընթացքում 19-ամյա Ա. Ամիրխանյանը հասցրել էր ուսում ստանալ հայկական և ռուսական վարժարաններում, ուներ լեզվագիտական մեծ կարողություններ՝ տիրապետում էր ընդհանուր առմամբ 16 լեզուների [1, 193; 27]: Գանձակում՝ Ջարեմբայի և Ամիրխանյանի միջև հանդիպումը բեկումնային նշանակություն ունեցավ վերջինիս կյանքում:

1858 թ. սկզբներին Ֆ. Ջարեմբայի ջանքերով և հանձնարարականով Ա. Ամիրխանյանն արդեն Ռևելում էր (Տալլին), որտեղ անցկացրել է շուրջ 8 ամիս՝ վերապատրաստվելով գերմանացի ուսուցչի մոտ, որից հետո ուղարկվել է ուսանելու Բազելի Ավետարանական Քարոզչական ընկերության դպրոցում, որտեղ ուսման տևողությունը 6 տարի էր [6, 136]: Գերմանացի ուսուցչի մոտ վերապատրաստումն իրենից ենթադրում է գերմաներեն լեզվի ուսուցում՝ Քարոզչական ընկերության դպրոցում ուսանելու համար, որտեղ ուսուցումը կատարվում էր գերմաներեն: Ուշադրություն դարձնելով Բազելյան քարոզիչներից Կարլ Պֆանդերի կյանքն ու գործունեությունը ներկայացնող աշխատության մեջ Բազելի Քարոզչական ընկերության դպրոցում դասավանդվող առարկաներին՝ աստվածաբանություն, միսիոներական գործունեության համար անհրաժեշտ լեզուներ ըստ այն տարածաշրջանի, որտեղ պետք է ծավալվեին իրենց միսիոներական գործունեությունը, այսպես կոչված աստվածաշնչյան լեզուներ՝ եբրայերեն և հունարեն՝ բնագիր Աստվածաշունչ կարդալու կարողություն ունենալու համար, ինչպես նաև հասարակության առջև ելույթ ունենալու հմտություն, որն իրենից ներկայացնում է հռետորական արվեստ [15, 5], կարող ենք եզրահանգել, որ Ա. Ամիրխանյանը նա Բազելում անցել է այս նույն պատրաստությունը քարոզչական գործի համար, որը հատուկ էր նաև ընկերության մյուս քարոզիչներին: Քարոզչական դպրոցն ավարտելուց հետո Ա. Ամիրխանյանն արդեն որպես Բազելի Ավետարանական Քարոզչական ընկերության քարոզիչներից մեկը, հանձն էր առել գործելու այն վայրերում, որտեղ կգործուղվեր Քարոզչական ընկերության կողմից, ինչպես մյուս քարոզիչների դեպքում էր:

Արախան Ամիրխանյանի հոգևոր և կրթական գործունեության մեկնարկը

Բազելում ուսումն ավարտելուց հետո Ա. Ամիրխանյանը վերադարձել է Շուշի, որտեղ 1865-1867 թթ. ընթացքում հիմնականում զբաղվել է ուսուցչությամբ՝ իր կողմից հիմնած դպրոցում: Ա. Ամիրխանյանի դպրոցն ու ուսուցչական գործը երկար կյանք չունեցան Շուշիում՝ հնչող բողոքների ու ամբաստանությունների պատճառով, որոնք կապված էին Բազելում նրա ուսումնառության, քարոզիչների հետ ունեցած սերտ հարաբերությունների, ինչպես նաև այնտեղ բողոքականությունը քարոզելու հետ, որոնք պատճառ հանդիսացան, որ շուրջ երկու տարվա գործունեությունից հետո Ա. Ամիրխանյանը թողնի Շուշին և հաստատվի Շամախիում, որտեղ ևս լայն թափով պայքար էր մղվում ավետարանականության և ավետարանական գործիչների դեմ: Այս ընթացքում Շամախիի ավետարանականների կյանքում տեղի էին ունեցել շրջադարձային իրադարձություններ, որոնց սկիզբը դրել էր բողոքականության դեմ պայքարի և այն արմատախիլ անելու ջատագով Մատթեոս Ա Կոստանդնուպոլսեցի կաթողիկոսի (1858-1865 թթ.) 1861 թ. բանադրանքի կոնդակը, որով արգելվել էր բողոքականների մուտքը եկեղեցի և մասնակցությունը եկեղեցական խորհուրդներին [12, 230], իսկ 1863 թ. եկեղեցական իշխանությունների ջանքերով փակվել էր Շամախու ավետա-

քանականների առաջնորդ Սարգիս Համբարձումյանի հիմնած ուսումնարանը [11, 286], որին հաջորդել էր 1866 թ. օգոստոսի 22-ի Ռուսական կառավարության թույլտվությունը, ըստ որի՝ Շամախու ավետարանականներն իրենց ցանկությամբ, իրենց ընտանիքների հետ միասին պաշտոնապես մտել էին Մոսկվայի Ավետարանական-Լյութերական կոնսիստորիայի կազմի մեջ [40]:

1867 թ. սկզբին Ա. Ամիրխանյանը, հաստատվելով Շամախիում, զբաղվել է քարոզչությամբ և ուսուցչությամբ: Կ. Ատանայանը հաղորդում է, որ «ուսման ճոխ պաշարով ու մեղմ բնատրոյութեամբ» նա կարողանում էր իր կողմը գրավել մարդկանց, որոնց մի մասը, բողոքական չլինելով հանդերձ, այցելում էին նրա քարոզներին [1, 193], որից հետևում է, որ Ա. Ամիրխանյանի՝ Շամախի ժամանելուց հետո տեղի ավետարանական համայնքի անդամների թիվը աճել էր, այդ թվում նաև Մայր եկեղեցու հետևորդների հաշվին, որը բնականաբար ուժեղացրել էր եկեղեցու կողմից առկա դժգոհություններն ու մեղադրանքները՝ ուղղված Ա. Ամիրխանյանի և ավետարանականների դեմ: Որոշ ժամանակ անց տարաձայնություններ են առաջացել նաև համայնքի ներսում՝ մասնավորապես Ս. Համբարձումյանի և Ա. Ամիրխանյանի միջև, որն, ըստ Հ. Ղուկասյանցի, պայմանավորված է եղել Շամախու ավետարանականների շրջանում Ա. Ամիրխանյանի հեղինակության աճով, ի հակադրություն նրանց առաջնորդ Ս. Համբարձումյանի [8, 131]: Այսպիսով, առաջացած դժգոհություններն ու արտաքին ճնշումները, ինչպես նաև ներքին հակասությունները համայնքի ներսում, պատճառ են հանդիսացել 1868 թ. վերջերին Ա. Ամիրխանյանի՝ Շամախիից հեռանալու համար:

«Ավետաբեր» թերթի 1913 թ. համարներից մեկում տպագրված «Վեր. Աբրահամ Պեկ Ամիրխանեանց» հոդվածում տեղ գտած կենսագրական տվյալների մեջ հանդիպում ենք, որ Շամախին լքելուց հետո Ամիրխանյանը հաստատվել է Կ. Պոլսում, որտեղ անցկացրել է շուրջ 5 տարի՝ զբաղվելով ուսուցչական և քարոզչական գործունեությամբ, որից հետո Բազելի Ավետարանական Քարոզչական Ընկերության առաջարկով 1873 թ. իր ընտանիքի հետ միասին Կ. Պոլսից տեղափոխվել է Պարսկաստանի Թավրիզ քաղաք՝ շարունակելով կրթական գործունեությունն ու հոգևոր քարոզչությունը [24, 572]: Կ. Պոլսում Խրիմյան Հայրիկի հրավերով, ով այդ ժամանակ եղել է Կ. Պոլսի հայոց պատրիարքը, Ա. Ամիրխանյանն աշխատել է նաև Հայ Առաքելական եկեղեցուն պատկանող դպրոցում՝ որպես տնօրեն [6, 136], իսկ Կ. Պոլսի Խասգյուր թաղամասի Նուբար Շահնագարյան վարժարանում¹ որպես դասախոս Ա. Ամիրխանյանը նաև դասավանդել է Աշխարհագրություն և Բնական գիտություններ, ինչպես նաև թղթակցել է տեղում լույս տեսնող «Մասիս» շաբաթաթերթին²: 1872 թ. նախ Պեշկյթաշի Հայկական ընկերության աջակցությամբ Ա. Ամիրխանյանը տպագրել է Դասագիրքը, ապա նույն թվականին Խասգյուրում բացել է նաև երկսեռ վարժարան, որը սակայն կարճ կյանք է ունեցել [25, 1]: Թեև Կ. Պոլսում և Թավրիզում Ա. Ամիրխանյանի գործունեությունն ավելի շատ վերաբերվել է կրթական ոլորտին, այնուամենայնիվ մեջբերելով Բաֆֆու այն միտքը, որ «Եթե միսիոնարին հանձնում են հայոց դպրոցների տեսչությունը, հարկավ, այն դպրոցները ծառայեցնելու է յուր նպատակներին» [13, 218], որը գրել է Կ. Պոլսում ապրելու տարիների ակնհաստես լինելով տեղի միսիոներների գործունեությանը, կարող ենք եզրակացնել, որ վերը նշված վայրերում Ա. Ամիրխանյանը չի սահմանափակվել միայն կրթական գործունեությամբ:

¹ Վարժարանը գործել է 1866-1876 թթ., սկզբնական շրջանում կոչվել է Նուբար Շահնագարյան ժառանգավորաց գիշերօթիկ վարժարան, տե՛ս «Հայ Սփյուռք» հանրագիտարան, 1 հատոր, «Հայկական Հանրագիտարան» հրատ., 2003, էջ 187:

² Լույս է տեսել 1852-1908 թթ., մինչև 1884 թ. թերթի խմբագիրը եղել է Կարապետ Ությունյանը, տե՛ս «Հայ պարբերական մամուլի պատմություն. XVIII-XIX դարեր», ՀՀ ԳԱԱ Պատմության ինստիտուտ, Գահիրե, 2006, էջ 231:

Աբրահամ Ամիրխանյանի գործունեության շրջանը Թիֆլիսում

Ա. Ամիրխանյանի առավել բեղուն և երկարատև գործունեության շրջանն ընդգրկում է Թիֆլիսում նրա անցկացրած շուրջ 15 տարիները, որոնք համընկել են այն ժամանակահատվածի հետ, երբ ակտիվ գործընթացներ էին տեղի ունենում տարբեր վայրերում գոյություն ունեցող արևելահայ ավետարանական խմբերի միավորման ուղղությամբ: Այդ գործընթացների համար նպաստավոր պայմաններ էին առաջացել հատկապես Ամերիկյան (*American Board of Commissioners for Foreign Missions*) և Բրիտանական (*British and Foreign Bible Society*) Աստվածաշնչյան ընկերությունների ակտիվ գործունեության հետևանքով, որոնք արդեն տարբեր վայրերում ունեին իրենց հայ գործիչները, ովքեր էլ, իրենց հերթին շրջելով արևելահայ տարբեր շրջաններում, ջանում էին միավորել ավետարանական հայերին մեկ ընդհանուր խմբի մեջ և կազմել առանձին եկեղեցի [7, 31]:

1804 թ. մարտի 7-ին Լոնդոնում իմանադրված Բրիտանական և Օտարերկրյա Աստվածաշնչյան ընկերությունը, որի նպատակը Աստվածաշնչի թարգմանությունն ու տարածումն էր [16, 17] (1880-ական թթ. դրությամբ Ընկերությունը թարգմանել էր Աստվածաշունչը 196 լեզուներով և բարբառներով), Ալ. Երիցյանի «Բիբլեական ընկերությունը և նորա հայ գործակատարները» հոդվածից տեղեկանում ենք, որ Անդրկովկասի իր բաժանմունքներից մեկը հաստատել էր Թիֆլիսում և սկսել էր ակտիվ գործունեություն ծավալել իր ներկայացուցիչների միջոցով, կապեր էր հաստատել Ա. Ամիրխանյանի հետ [19, 232], որոնց առաջին համագործակցությունը պայմանավորված է եղել Աստվածաշնչի թարգմանության գործով: Ընկերության ներկայացուցիչ Վաթթը, Թիֆլիսում հանդիպելով Ա. Ամիրխանյանի հետ, տեղեկանալով նրա լեզվագիտական կարողություններին, առաջարկել է նրան Աստվածաշնչի արևելահայ թարգմանության գործը երբայական և հունական բնագրերից [24, 572; 9, 33]: 1876 թ. Ա. Ամիրխանյանը նախաձեռնել է արևելահայերենով Աստվածաշնչի ամբողջական թարգմանությունը՝ ձեռքի տակ ունենալով հայատառ թուրքերեն և արևմտահայերեն Աստվածաշնչեր, օգտագործելով նաև եբրայերեն ու հունարեն բնագրերը: 1881 թ. Ա. Ամիրխանյանն ավարտել է թարգմանության գործընթացը, որը հրատարակվել է 1883 թ. Բրիտանական Աստվածաշնչյան ընկերության կողմից Լոնդոնում, ինչպես նաև Կ. Պոլսում [3, 81]: Ամիրխանյանի կողմից Աստվածաշնչի թարգմանության գործում Տ. Նյուլոյանը թեև հիշատակում է նաև բազելցի քարոզիչների կողմից թարգմանված Աստվածաշունչը [3, 81], այդուհանդերձ Ս. Պետոյանը նշում է, որ քարոզիչների կողմից թարգմանվել է ոչ թե ամբողջական Աստվածաշունչը, այլ առանձին Նոր Կտակարանը՝ Ավգուստ Դիտրիխի կողմից, ով արևմտահայերեն աշխարհաբարից այն փոխադրել էր արևելահայերենի [10, 302-316], որից էլ օգտվել է Ա. Ամիրխանյանը: Թարգմանչական գործունեության մեջ առանձնանում է նաև 1879 թ. Ա. Ամիրխանյանի կողմից գերմաներեն թարգմանված «Թիւրքաց հայերի տնտեսական դրութիւնը» վերնագրով Գրիգոր Արծրունու դասախոսությունը, որը տպագրվել է Սանկտ Պետերբուրգում՝ նպատակ ունենալով բարձրաձայնել և աշխարհին ցույց տալ արևմտահայերի ծանր դրությունը թուրքական լծի տակ [28, 2]: Հետագա տարիներին ևս Ա. Ամիրխանյանը պարբերաբար բարձրաձայնել է արևմտահայերի դեմ ահազանցող հալածանքներին և վրա հասած տվաճարության դեպքերի մասին՝ ձեռնարկելով նաև գործընթացներ առաջացած կարիքներին հաղորդակից լինելու և դրանք հնարավորինս բավարարելու նպատակով: Մասնավորապես Վանի սովյալներին օժանդակելու համար Ա. Ամիրխանյանը «Մշակ» թերթի միջոցով առաջարկել էր Կ. Պոլսից բացի օգնության կոմիտեներ բացել նաև Թիֆլիսում և Վանում, ունենալ գործակատար-սուրհանդակներ, որոնք զբաղված կլինեին ճշգրիտ տեղեկություններ փոխանցելով, դրամահավաքներ և այլ տեսակի հանգանակություններ կազմակերպելով, որոնք պետք է համախմբեին հայ վաճառականներին և հասարակության մյուս շերտերին՝ միահամուռ կերպով դիմագրավելու և հաղթահարելու վրա հասած ղեկարությունները [30, 1]:

Վերադառնալով Ա. Ամիրխանյանի հոգևոր գործունեությանը՝ կարևոր է նշել, որ նա

հանդիսանում է Թիֆլիսում կազմավորված Հայ Ավետարանական եկեղեցու հիմնադիրը, որտեղ նրա հայ գործակիցներից առանձնացել է Վերապատվելի Մարգար Տեր-Ասատուրյանը, ով ևս բավականին երկար ժամանակ եղել է Թիֆլիսում հիմնադրված եկեղեցու առաջնորդը [7, 32], 1886-1888 թթ. ուսանած լինելով շվեդ բողոքականների դպրոցում, ունենալով Շվեդական քարոզչական ընկերության հովանավորությունը [2, 75]: Ա. Ամիրխանյանը Թիֆլիսում քարոզել է հայերեն, ռուսերեն և գերմաներեն լեզուներով, անցկացրել է աղոթաժողովներ, գուգահեռաբար մի քանի տարի շարունակ ուսուցչություն անելով նաև Թիֆլիսում գործող Գերմանական վարժարանում [24, 572]: «Մշակի» համարներից մեկում Գրիգոր Արծրունին, անդրադառնալով Թիֆլիսի Ավետարանական եկեղեցու տոնին, որը տեղի է ունեցել 1879 թ. դեկտեմբերի 9-ին Վոդոնիի տան դահլիճում, նշում է, որ այնտեղ մեծ մասը եղել են ռուս ավետարանականներ, ինչպես նաև գերմանացի, հայ, վրացի, ասորի և թուրք ավետարանականներ: Նշվում է նաև, որ միջոցառմանը ներկա է եղել նաև մեկ ռուս ուղղափառ քահանա, մի քանի այլ ռուս ուղղափառներ, Հայ Առաքելական եկեղեցու որոշ հայ երիտասարդներ և ամերիկացի մեկ միսիոներ [29, 1]: 1880-ական թթ. կեսերից կրոնական հողի վրա Անդրկովկասի մի շարք շրջաններում սկսված հալածանքներից ու ձեռքարկություններից անմասն չեն մնացել նաև Թիֆլիսի ավետարանական գործիչները՝ այդ թվում Ա. Ամիրխանյանը: «Աւետաբերում» տպագրված նամակի մեջ Գ. Բաղդասարյանը, ով ներկայանում է որպես Ա. Ամիրխանյանի բարեկամ, ում նաև հիշատակել էինք Բագելում ուսանած երիտասարդների շարքում, մանրամասն տեղեկություններ է հաղորդում Ա. Ամիրխանյանի ձեռքարկական և աքսորի մասին, նշելով, որ 1887 թ. ապրիլի 8-ի առավոտյան ռուս քարոզիչ Վ. Պավլովը Ա. Ամիրխանյանին հայտնում է, որ իրենք հրավիրվել են ոստիկանություն, որտեղ վնասակար ճանաչելով նրանց հոգևոր գործունեությունը, կայացվում է աքսորի ենթարկելու որոշում: Շուրջ 10 օր բանտում անցկացնելուց հետո Ա. Ամիրխանյանը և նույն գործով մեղադրվողները ապրիլի 19-ին 4 տարով աքսորվել են Օրենբուրգ [23, 157-158]: Աքսորի տարեթվի հետ կապված թեև Թ. Միքայելյանը, ինչպես նաև Ա. Ղազարյանն ու Ռ. Լևոնյանն իրենց աշխատությունների մեջ հիշատակում են 1891թ. [6, 139; 9, 33], սակայն հաշվի առնելով, որ «Աւետաբերի» երկու տարբեր համարների մեջ, որոնցից մեկը տպագրվել է 1887 թ. մայիսի 14-ին, խոսվում է վերը նշված իրադարձությունների մասին, եզրակացնում ենք, որ Ա. Ամիրխանյանն աքսորվել է 1887 թ., իսկ 4 տարի անց՝ 1891 թ., նա տեղափոխվել է մոտ 7 տարի բնակություն է հաստատել Ֆինլանդիայում, որտեղ ևս զբաղվել է հոգևոր քարոզչությամբ՝ գերմաներեն և շվեդերեն լեզուներով [24, 573]: Այսպիսով պետք է փաստել, որ 1887 թ. աքսորով պայմանավորված Ա. Ամիրխանյանի գործունեության շրջանը Թիֆլիսում ավարտվում է, որտեղ կրթական և հոգևոր գործունեությունից զատ, շարունակ ուշադրության կենտրոնում է պահել նաև արևմտահայերի կյանքին վերաբերող գործընթացները, ինչպես նաև «Մշակում» տպագրված տարբեր հոդվածների կամ նամակների միջոցով, ինչպիսիք են, օրինակ, «Թիֆլիսի համալսարանի մասին» և «Աւետարանական հայերին, Բնամակ», բազմիցս անդրադարձել է կրթական գործին, կրոնի և խղճի ազատությանը և մի շարք այլ առանցքային հարցերի [31, 1; 32, 1; 34, 1]: Ա. Ամիրխանյանի թողած ժառանգության մեջ կարևոր տեղ ունի նաև «Փորձ» ազգային և գրական հանդեսի մեջ տպագրված նրա՝ «Նիւթեր Հայաստանի վիճակագրութեան համար» հոդվածը, որի տվյալները վերցված են Լոնդոնում 1818 թ. լույս տեսած մի գրքից³, որի հեղինակը, ճանապարհորդելով բազմաթիվ

³ Գրքում կարևոր այլ տվյալների հետ մեկտեղ ներկայացվում է այդ ժամանակաշրջանի քրիստոնյա հայերի թվաքանակը հեղինակի շրջած վայրերում, նկարագրություններ կան նաև հայոց գերեզմանատների և եկեղեցական ժամասացությունների վերաբերյալ: Նշվում է, որ հայ քրիստոնյաների թվաքանակը ներկայացված է առանձին Հայ Առաքելական եկեղեցու հետևորդների և առանձին հայ բողոքականների հաշվով, տե՛ս Rev. E. L. Cutts, Christians under the crescent in Asia, London, 1818.

վայրերում, այդ թվում Արևմտյան Հայաստանի մի շարք շրջաններում, եղել է նաև Երևանում և Թիֆլիսում: Հռոկվածում առկա վիճակագրական տվյալները կարևոր աղբյուր են այդ ժամանակաշրջանի հայկական եկեղեցիների, արևմտահայերի և Արևմտյան Հայաստանի տարբեր շրջաններում նրանց տեղաբաշխման քանակի տվյալների ուսումնասիրման համար [39, 106-114]:

Աբրահամ Ամիրխանյանի գործունեության վերջին շրջանը Եվրոպայում

Աքսորում գտնվելու ժամանակահատվածում Ա. Ամիրխանյանը հանդիպում է շվեդ բողոքական քարոզիչ Լարս Էրիկ Հոգբերգին⁴, որը նրանց հետագա համագործակցության սկիզբն էր, մասնակցում է նաև Ստոկհոլմում կայացող արևելագետների համաժողովին, որտեղ հանդես է գալիս գեկույցով՝ Չագաթայ թյուրքական լեզվի մասին, որից մեկ տարի անց հայտնի դասախոսների և ակադեմիկոսների միջնորդությամբ թույլատրվում է քաքորից ազատ արձակել Ա. Ամիրխանյանին, ով իր կնոջ՝ Ագայի Բաղդասարյանի և յոթ երեխաների հետ 1891 թ. տեղափոխվել է Ֆինլանդիա, որտեղ դասախոսել է տեղի Աշխարհագրական ասոցիացիայում⁵, ինչպես նաև շարունակել է թղթակցել «Մշակին» և Ֆինլանդիայում լույս տեսնող Evangelisk Kristendom շվեդերեն ամսագրին [14, 69]: Ֆինլանդիայում Ա. Ամիրխանյանը հրատարակել է շվեդերեն 6 և գերմաներեն 1 գրքույկ, որոնք նախատեսված էին քարոզչական գործի համար [14, 70]: Ա. Ամիրխանյանի նախաձեռնությամբ Ֆինլանդիայում բացվել են նաև Երիտասարդաց և Օրիորդաց Քրիստոնեական Ընկերակցություններ, որոնք 20-րդ դարի սկզբին մեծ թվով միսիոներներ են ուղարկել Հնդկաստան, Չինաստան, և այլ երկրներ՝ Քրիստոնեության տարածման նպատակով [24, 573]: «Մշակում» տպագրված «Ա. Ամիրխանեանը Բոլգարիայում» հոդվածի մեջ Մ. Տեր-Ասատուրյանը գրում է, որ տեղեկանալով համիդյան կոտորածների հետևանքով Գերմանիայում հաստատված հայ գաղթականների մասին՝ Ա. Ամիրխանյանը նրանց օգնելու նպատակով տեղափոխվել է Գերմանիա, որտեղ անցկացրել է 3-4 ամիս, շրջել տարբեր շրջաններում, բարձրաձայնել արևմտահայերի ծանր վիճակի մասին, կատարել է հանգանակություններ, հիմնել բարեգործական ընկերություններ, որոնց նպատակը եղել է կոտորածներից փրկված հայերին օգնություն ցույց տալն ու նրանց կարիքների բավարարումը [36, 2-3; 18, 3-4]:

1897 թ. Ա. Ամիրխանյանը Գերմանիայից տեղափոխվել է Բուլղարիա՝ աջակցություն ցուցաբերելու նաև այնտեղ հաստատված հայ գաղթականներին: Ա. Ամիրխանյանի այս և սրան նախորդած գործունեությունը Գերմանիայում տարբեր կերպ են ընկալվել և ներկայացվել հայկական մամուլի էջերում: 1897 թ. լույս տեսած «Արձագանքի» համարներից մեկում անանուն հոդվածի հեղինակը, չհավատալով Ա. Ամիրխանյանի նպատակներին, գրում է. «... ազգիս աղետալի դրությանն Ամիրխանեաններին միայն մի բանի է դրդում՝ օգտուիլ աղետից պղտոր ջրում ձուկ որսալու համար» [20, 3]: Նույն թվականի մեկ այլ համարի մեջ «Յայտնի Ամիրխանեանցի չլազոդում սխրագործությունները» հոդվածի մեջ հոդվածագիրը հայտնում է, որ Ա. Ամիրխանյանը նպատակ է ունեցել շրջագայել Բուլղարիայում, հավաքել որք հայ տղաներին՝ Գերմանիա տանելու համար, սակայն հայ գաղթականների մի խումբ, դիմելով Վառնայի զինվորական հրամանատարին, խնդրել են չթույլատրել Ա. Ամիրխանյանին՝ տղաներին Գերմանիա տեղափոխելու [21, 3]: Մինչդեռ «Ավետաբեր» թերթը հայտնում է, որ Ա. Ամիրխանյանը, տեղափոխվելով Բուլղարիա, Վառնայում հիմնել է որբանոց-դպրոց, որը դարձել էր բազմաթիվ հայ որբերի խնամքի և կրթության կենտրոնը, ինչպես նաև հարյուրավոր հայ գաղթականների տարիներ շարունակ ցուցաբերել է նյութական, բարոյական և հոգևոր աջակցություն [24, 573]: «Մշակն» էլ հավելում է, որ չնայած մարմնավոր տկարու-

⁴ Լարս Էրիկ Հոգբերգի կենսագրությունը տե՛ս <https://collections.smvk.se/carlotta-em/web/object/1021702>

⁵ Ֆինլանդիայի Աշխարհագրական Ասոցիացիայի մասին մանրամասն տե՛ս <https://www.eugeo.eu/activities/25-geographical-society-of-finland.html>

թյուններին, լսելով հայ ժողովրդի անասելի տառապանքների մասին, գիտակցելով նրանց կողքին լինելու անհրաժեշտությունն ու նրանց կարիքներին հաղորդակից լինելու ձգտումը՝ Ա. Ամիրխանյանն անմիջապես ուղևորվել է Բուլղարիա, որտեղ բացել է որբանոց և գիշերօթիկ դպրոց երեխաների համար, բացել է նաև արհեստանոց՝ հնարավորություն ընձեռելով տղամարդկանց և կանանց տարբեր թեթև աշխատանքների միջոցով հոգավ իրենց ապրուստը ոչ թե որպես ողորմություն, այլ որպես իրենց աշխատանքի արդյունք [36, 2]: Չժխտելով «Ավետաբերի» և «Մշակի» հայտնած տեղեկությունները որբանոցների և գիշերօթիկ դպրոցների, ինչպես նաև ցուցաբերված այլ օգնությունների մասին՝ այդուհանդերձ պետք է ընդունել նաև «Արձագանքի» այն մտահոգություններն ու դժգոհությունները, որոնք առաջացել էին Ա. Ամիրխանյանի գործունեության նպատակների մեջ բողոքականության տարածման միտում տեսնելու հետևանքով, որոնց համար կային հիմնավոր պատճառներ: Ինչպես օրինակ, 1897 թ. Գերմանիայի Մարբուրգ քաղաքից «Արձագանքին» ուղղված նամակի մեջ հեղինակը, ով ներկայանում է Տեր Աբգարյան ազգանունով, հայտնում էր, որ Կ. Պոլսի որբանոցներից մեկում, որտեղ ապաստան էին գտել թուրքական կոտորածներից փրկված 102 հայ որբեր, բոլոր ուսուցիչները բողոքական էին, որոնք կատարում էին նաև կիրակնօրյա ժամերգություններ [22, 1]:

Ա. Ամիրխանյանն իր մահկանացուն կնքել է 1913 թ. Բուլղարիայի Վառնա քաղաքում, 75 տարեկան հասակում, որի մասին ևս հայկական մամուլի էջերում եղել են որոշակի անդրադարձներ՝ կրկին իրարամերժ գնահատականներով: «Կովկասի լրաբերը» օրաթերթը հայտնում է, որ մահացած բողոքական քարոզիչ Ա. Ամիրխանյանը 1870-1880-ական թթ. իր քարոզներով խառնակություններ է առաջացրել արևելահայերի շրջանում, և նա հայ ազգի մեջ եզակի տեսակ էր բացասական առումներով [26, 3]: «Մշակի» էլ արձանագրում է, որ մահացած հայ ավետարանական քարոզիչ և հովիվ Ա. Ամիրխանյանը հայտնի անձ էր հայ հասարակության և հայ գրականության մեջ, և միայն նրա կատարած թարգմանությունները, որոնց մեջ հատկապես առանձնանում է Վառնա քաղաքում կատարած Ղուրանի հայերեն թարգմանությունը, բավական են հավերժացնելու նրա անունը [35, 3]:

Եզրակացություն

Բազելի Ավետարանական Քարոզչական ընկերության քարոզիչ Աբրահամ Ամիրխանյանի կյանքի ողջ ընթացքը, նրա հոգևոր և կրթական գործունեությունները տարբեր վայրերում մշտապես ուղեկցվել են իրարամերժ գնահատականներով և որակումներով: Ա. Ամիրխանյանի կատարած թարգմանչական և հրատարակչական գործերը, նրա ջանքերով բացված ուսումնական հաստատությունները, հայ ժողովրդի ծանր վիճակի մասին շարունակ բարձրաձայնելն ու դրանց ուղղված գործնական քայլերը օգտակար են եղել հայության տարբեր շերտերի համար, պայմաններ են ստեղծել նրանց կրթական մակարդակի բարձրացման, ֆիզիկական գոյության պահպանման համար: Այդուհանդերձ դրանց խորքերում եղել են ավետարանականության տարածման միտումներ, որոնց արդյունքում ավելացել են ավետարանական գաղափարներին հետևողների թիվը՝ տարբեր վայրերում ձևավորելով ավետարանական համայնքներ: Բազելի Ավետարանական Քարոզչական ընկերության գործունեությունն ինքնին ենթադրել է տարբեր միջոցներով՝ մասնավորապես կրթական հաստատություններ հիմնելով և հոգևոր քարոզչություն իրականացնելով ավետարանական գաղափարների տարածում, որի իրագործողներից մեկը եղել է Ա. Ամիրխանյանը, որն էլ եկեղեցական իշխանություններին և նրա հետևորդներին շրջանում առաջացրել է դժգոհություններ, որոնք արտահայտվել են ենթեցված մեղադրանքներով և բացասական որակումներով՝ ուղղված ինչպես Ա. Ամիրխանյանի անձի, այնպես էլ ավետարանական գաղափարների տարածման դեմ:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-97>

Գրականություն

1. Ատանալեան Կ., Յուշարձան Հայ Աւետարանականաց եւ Աւետարանական եկեղեցւոց, Ֆրեզնո, Կալիֆորնիա, 1952, 527 էջ:
2. Բախչինյան Ա., Հայությունը Սկանդինավյան երկրներում. Հայ-Սկանդինավյան մշակութային առնչությունները (սկզբից մինչև մեր օրեր), Երևան, Պատմ. ինստ. հրատ., 2010, 280 էջ:
3. Խրլորեան Տ. Ճ., Ոսկեմատեան: Ա հատոր: Պատմութիւն Մերձ. Արեւելքի Հայ Աւետ. Միութեան, Պէյրուք, Մերձ. Արեւելքի Հայ Աւետ. Միութեան հրատ., 1950: 504 էջ:
4. Հայ պարբերական մամուլի պատմություն. XVIII-XIX դարեր, ՀՀ ԳԱԱ Պատմության ինստիտուտ, Գահիրէ, 2006:
5. Հայ Սփյուռք հանրագիտարան, 1 հատոր, Հայկական Հանրագիտարան հրատ., 2003:
6. Ղազարյան Ա., Լեոնյան Ռ., Հայաստանյայց Ավետարանական եկեղեցի (Հայաստան-Կովկաս), Երևան, «Հայկական հանրագիտարան» հրատ., 1999, 248 էջ:
7. Ղանալանյան Տ., Վրաստանի հայ բողոքական համայնքը // Գլոբուս 1(17), 2011, էջ 30-37:
8. Ղուկասեանց Հ., Բողոքականութիւն Կովկասու Հայոց մէջ, Թիֆլիս, «Մեղու Հայաստանի» լրագրի հրատ., 1886, 173 էջ:
9. Միքայելյան Թ., «Վասն Քրիստոսի». Վերապատվելի Վահան Միքայելյանի հիշատակին, Երևան, Նյու Յորք, Կոչնակ հրատ., 2015, 265 էջ:
10. Պետոյան Ս., Նոր փաստեր Շուշիում տպագրված առաջին գրքերի մասին, Բանբեր Մատենադարանի, 30, Երևան, 2020, էջ 302-316:
11. Սանթրոսյան Մ., Արևելահայ դպրոցը XIX դարի առաջին կեսին, Երևան. Հայպետուսմանկհրատ, 1964, 448 էջ:
12. Վեր. Քասունի Եղիա Ս., Լուսաշաւիղ, Պատմութիւն Հայ աւետարանական շարժման 1846-1946, Պէյրուք, Լիբանան, Ամերիկայի Հայ Աւետարանչական Ընկերակցութիւն հրատ., 1947, 603 էջ:
13. Բաֆֆի, Երկերի ժողովածու, հատոր իններորդ, Երևան, Հայպետհրատ, 1964, 532 էջ:
14. Bakhchinyan A., Karttunen K. Armenia and Finland: Early contacts, Review of Armenian studies: International review of Armenian studies, N1 (28). Yerevan, 2022, p. 66-81.
15. Eppler C.F., D. Karl Gottlieb Pfander: Ein Junge der Wahrheit. Basel, 1888.
16. Owen J. The history of the origin and first ten years of the British and Foreign Bible Society, New York, 1817.
17. Юзефович Т. Договоры России с Востоком. Политические и торговые. Санкт-Петербург, 1869, с. 214-222.
18. Ազգ, N12(5559), մարտի 29, 2019:
19. Արձագանք, Թիֆլիս, N15, 1884:
20. Արձագանք, Թիֆլիս, N17, 1897:
21. Արձագանք, Թիֆլիս, N26, 1897:
22. Արձագանք, Թիֆլիս, N151, 1897:
23. Աւետաբեր, Կ. Պոլիս, հատոր 40, թիւ 20, 1887:
24. Աւետաբեր, Կ. Պոլիս, հատոր ԿԶ, թիւ 24, 1913:
25. Բիւզանդիոն, Կ. Պոլիս, N4990, 1913:
26. Կովկասի լրաբեր, Թիֆլիս, N41, 1913:
27. Հորիզոն, Թիֆլիս, N 172, 1916:
28. Մշակ, Թիֆլիս, N102, 1879:
29. Մշակ, Թիֆլիս, N216, 1879:
30. Մշակ, Թիֆլիս, N44, 1880:
31. Մշակ, Թիֆլիս, N60, 1880:

32. Մշակ, Թիֆլիս, N98, 1880:
33. Մշակ, Թիֆլիս, N 168, 1880:
34. Մշակ, Թիֆլիս, N173, 1880:
35. Մշակ, Թիֆլիս, N38, 1913:
36. Մշակ, Թիֆլիս, N51, 1913:
37. Նոր-Դար, Թիֆլիս, 1884, N 210:
38. Պսակ, Երևան, N27, 1880:
39. Փորձ, Տիֆլիս, N2, 1880:
40. ՀԱՍ, ֆ.56, ց.1, գ.2779, թթ.139,139շրջ.,140:
41. ՀԱՍ, ֆ.56, ց.1, գ.2779, թ.158,158շրջ.:
42. ՀԱՍ, ֆ.56, ց.1, գ.2859, թ.6, 6շրջ.:
43. ՀԱՍ, ֆ.56, ց.5, թղթ.35, վավ.132:
44. <https://collections.smvk.se/carlotta-em/web/object/1021702>
45. <https://www.eugeo.eu/activities/25-geographical-society-of-finland.html>

Духовная и просветительская деятельность Авраама Амирханяна, армянского проповедника Базельского евангелического проповеднического общества

Эдилян Айк

Резюме

Ключевые слова: *Армянская пресса, школы, протестант, Шамахи, Тифлис, проповедь, «Ардзаганк», «Мшак»*

Авраам Амирханян был одним из наиболее видных и влиятельных восточноармянских деятелей евангельского движения, внесшим значительный вклад в распространение евангельских идей как в различных регионах Восточной Армении, так и за ее пределами. Важные эпизоды его биографии, связанные с духовно-просветительской и параллельно общественно-политической деятельностью, охватывают более чем пятидесятилетний период, включающий преимущественно вторую половину XIX века и начало XX века. С учебных лет в Базеле и до самой смерти А. Амирханян последовательно выступал как многоязычный проповедник, учитель, переводчик, издатель, корреспондент и обозреватель. Период его деятельности в качестве евангельского проповедника и учителя начался после завершения обучения в Базеле. Первые шаги он сделал в Шуше и Шамахе, затем его миссионерско-просветительская деятельность распространилась на территории Османской империи и Персии, а позже – Финляндии, Германии и Болгарии. Проповеднический, образовательный и общественный путь А. Амирханяна зачастую сопровождался разноречивыми и порой взаимоисключающими оценками, различными интерпретациями его деятельности, а также постоянными недовольствами и критикой. Эти оценки наиболее ярко проявлялись на страницах армянской периодической печати, где высказывания в его адрес исходили как от отдельных авторов, так и от представителей духовенства.

The Spiritual and Educational Activities of Abraham Amirkhanyan, an Armenian preacher of the Basel Evangelical Preaching Society

Edilyan Hayk

Summary

Key words: *Armenian press, schools, protestant, Shamakhi, Tiflis, preaching, “Ardzagank”, “Mshak”*

Abraham Amirkhanyan was one of the prominent and influential Eastern Armenian figures of the evangelical movement, who contributed to the spread of evangelical ideas in various regions of Eastern Armenia and beyond. The important and distinctive episodes of Abraham Amirkhanyan's biography, which relate to his spiritual and educational activities, as well as his parallel socio-political activities, are summarized in more than fifty years, which chronologically cover mostly the second half of the 19th century and the beginning of the 20th century: from the years of his studies in Basel until his death, throughout the period, acting as a multilingual preacher, teacher, translator, publisher, press correspondent, and columnist.

Period of A. Amirkhanyan's activity as an evangelical preacher and teacher began after completing his studies in Basel, starting its way in Shushi and Shamakhi, also covering Turkey and Persia, reaching as far as Finland, Germany, and Bulgaria. This entire course of Amirkhanyan's preaching, educational, and public activities has been accompanied by contradictory and conflicting assessments, different perceptions, as well as constant waves of dissatisfaction and criticism, which have found their expression especially in the pages of the Armenian press, expressed by both individuals and church authorities.

Ներկայացվել է	12. 02. 2025 թ.
Գրախոսվել է	03. 04. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության	26. 11. 2025 թ.

**«Խորία» հասկացության իմաստային փոխակերպումն
անտիկ Հունաստանում**

*Խորիկյան Հովհաննես,
Մանասյան Լուսինե*

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-108>

Հանգուցային բառեր. Հուներոս, դասավոր, Հերոդոտոս, Թուկիդիդես, Քսենոփոն, մուսա, Արիստոտել, Մովսես Խորենացի

Նախաբան

Ցանկացած բառի հասկացության զարգացումն ըմբռնելու համար պետք է սկսել ստուգաբանությունից: Այս առումով հունիական «*խորία*» բառը վաղուց են կապել հնդեվրոպական «*wid-weid*» արմատի հետ, որն իմաստային տեսանկյունից կապված է լատիներեն «*video*», ռուսերեն «*видеть*», սանսկրիտերեն «*vettas*», հայերեն «*գիտենալ* (գիտելիք), գիտություն» [7, 181] բառերի հետ: Նշված արմատից են ծագում հունարեն *οἶδα* «*գիտեմ*» և *εἶδέναι* «*գիտենալ*» բառերը՝ նշանակելով ոչ միայն տեսողական ընկալումը, այլ նաև ճանաչողական գործընթացները, որոնք դժվար չէ նկատել նաև մտածողության ոլորտի հետ կապված ռուսերեն «*ведать*» և գերմաներեն «*wissen*» բառերում [19, 447; 13, 11-12]:

Տեսունակության (տեսնելու հնարավորությունը) ըմբռնումը՝ որպես գիտելիքի կամ իմացության էական աղբյուր, բերում է այն մտքին, որ *ἵστωρ*-ը նա է, ով և՛ տեսնում է, և՛ գիտի, ասել է թե՛ գիտի տեսնելով: *ἵστωρ*-ը հին հունարեն նշանակում է «տեղեկանալ, իրագեկվել (ձգտել իմանալ)», «տեղեկացնել որևէ մեկին», այսինքն՝ *ιστορία*-ն հարցուփորձով տեղեկանալն է [26, 101-102]:

Սկզբում առաջացել է ոչ թե «*ιστορία*» բառը, այլ՝ վերջինիս ազգակից «*ιστορ*» և «*ιστορέω*» բառերը: *ἵστωρ* բառը ցույց էր տալիս մեկին, ով հավաքում, վերլուծում, գնահատում և վերապատում էր որոշ տեղեկություններ [13, 12]: «*Ιστορέω*» բայածեր նշանակել է տեսնել, հավաքել վկայություններ կամ տեղեկություններ (լուրեր), պատմել տեսածը կամ վերապատմել եղած տեղեկությունները: Կարճ ասած, բառն ունի երկու հիմնական նշանակություն. ա) «*հարցնել*», «*հարցուփորձ անել*», «*փնտրել*» և այլն, բ) «*որպես ականատես՝ պատմել տեսածի մասին*» [13, 12]:

Նկատի ունենալով «*ιστορία*» եզրույթի իմաստային կիրառման նախնական և հետագա իմաստային փոփոխությունների տարածաժամանակային ընկալումները փորձել ենք անտիկ աղբյուրների և մասնագիտական գրականության վերլուծության հիման վրա ցույց տալ բառի գործածման առանձնահատկությունները պատմություն (ιστορία)-տեքստի ընկալման տիրություն: Այս համատեքստում որոշակի համեմատություններ ենք կատարել նաև Մովսես Խորենացու «Հայոց պատմություն» երկի որոշ համադրելի դրվագների հետ:

**«Խորία» եզրույթի իմաստային կիրառման առանձնահատկությունները
հին Հունաստանում**

«*Ιστορία*» եզրույթը հին Հունաստանում վերաբերում էր ոչ միայն պատմական հետազոտություններին, այլ նաև առասպելներին, բանաստեղծական պոեմներին ու ընդհանրապես մարդկային մտածողության և ճանաչողության տարբեր ակտերին [19, 443-444]²: Այս

¹ Հինարևելյան ժամանակագիրը, որի համար աշխարհը, այդ թվում մարդկային հասարակությունը, մեկընդմիջ տրված է, նկարագրում է, իսկ հին հույն պատմագիրը՝ փնտրում [17, 13, 134]:

² Պատմության հասկացության համար հին հույներն օգտագործել են նաև այլ եզրույթներ. *στοργάματα* «երկ», «ստեղծագործություն», *ὑπόμνημα* «հիշողության համար գրված», *ὑπομύματα* «հուշագրություններ, տարեգրություն», *πραγματεία* «աշխատանք», «երկ», *σύνταξις* «կապ», «կառուցում», *ἀνάκρισις* «որոնում, փնտրում», *διήγησις* «շարադրանք», «պատմություն, պատմածը» և այլն [19, 443]:

առումով հատկանշական է, օրինակ, Պլինիոս Ավագի «Բնական պատմություն» («Naturalis historiae») երկը, որը պատմության ընկալման հետ որևէ կապ չունի և նշանակում է «բնագիտություն», այսինքն՝ հին Հունաստանում «պատմություն» եզրույթը և պատմություն հասկացությունը նույն բանը չեն նշանակել [19, 444]:

Հոմերոսի համար [միջնորդ] դատավորը կոչվել է Ծօթ, որը պետք է ուսումնասիրեր, լուծեր վեճը, այսինքն՝ դատավորը համարվել է բանիմաց, գիտակ, քննող, քաջատեղյակ մեկը, նաև վկա: «Ծօթ»-ը հեղինակավոր մեկն (կամ մի քանիսը) է, որն ընտրվում էր: Նա էր կայացնում առաջին վճիռը, որը պետք է հաստատեր ժողովրդական ժողովը [24, 324, 530]³: Հետագայում այս եզրույթով սկսեցին ներկայացնել ընդհանրապես բոլոր հետազոտողներին: Եվ պատմագիրը դարձավ դրա մասնավոր արտահայտություններից մեկը [7, 181]:

«Ողիսական»-ում Հերակլեսը «բազմաթիվ բռնությունների» ակնատեսն է կամ մասնակիցը (էռիսթոր) [25, 306]: Հոմերոսի համար մուսաները երգեցողության մեջ հասկացող կամ ստեղծագործող գործիչներ են [19, 448]: Հոմերոսի համար խնդրո առարկա եզրույթը ցույց է տալիս տեսողական ընկալումից բխող մտածական ուղղվածություն, հետևաբար նա, ով տեսնում է, ոչ թե պարզապես տեսնում է, այլ դատում է տեսածի մասին և համարվում է տեսողական ընկալման տվյալ ոլորտի վկան կամ հեղինակությունը [19, 448]:

Քննարկվող եզրույթը դասական ողբերգակների (Էսքիլոս, Սոֆոկլես, Եվրիպիդես) մոտ նշանակել է նաև «հմուտ, փորձված», «հարցնում եմ», «հարցուփորձ եմ անում», «փնտրում եմ», «գիտեմ» (ողբերգական նշանակությամբ) և այլն: Դատելով հին հունական էպոսի և հույն ողբերգակների եզրույթի իմաստային կիրառման տարբերություններից «իսթորեա» և «էթրեա» բառերի միջև կարելի է տեսնել պարզ տարբերակում. վերջինը սուսկ հարցադրում է, իսկ առաջինը հարցադրում է այն հիմքով, որ մեկ ուրիշն անձամբ է տեսել կամ ապրել ու զգացել [29, 62]:

Հին հույն փիլիսոփաների համար «iσtopia» («ուսումնասիրություն/հետազոտություն», «գիտենալ») եզրույթն օգտագործվում է բնափիլիսոփայական և տիեզերաբանական առումով՝ հակադրելով երկնքի ուսումնասիրությունը մարդկանց ու նրանց բարքերի ուսումնասիրությանը [19, 449], այսինքն՝ եզրույթը «պատմություն» նշանակությամբ գրեթե չի օգտագործվում:

«Iσtopia» եզրույթը ժամանակակից ընկալմամբ օգտագործում է Հեկատեոս Միլեթացին (մ. թ. ա. VI դարի 2-րդ կես-V դարի սկիզբ): Վերջինս բառն օգտագործում է հոգնակի թվով, ինչը խոսում է այն մասին, որ «պատմություններ» բառի հեղինակը նկատի է ունեցել պատմվածքներ, լեգենդներ, այլ ոչ թե պատմական հետազոտություն: Սակայն Հեկատեոսը ցուցաբերել է նաև անձնական մոտեցում և գրել է այն մասին, ինչը ճշմարիտ է համարել [15, 210]: Պոլիբիոսը ևս բառն օգտագործում է հոգնակի թվով [27, 10; 28, 72], երբ խոսում է պատմական իրադարձությունների մասին [19, 450]:

«Iσtopia» եզրույթը, այսպես կոչված, պատմության իմաստով կիրառում են լոգոգրափոսները (արձակագիրները կամ նախապատմագիրները [15, 202]) և Հերոդոտոսը [19, 450]: Հետաքրքիրն այն է, որ iσtopéω եզրույթը երկար ժամանակ օգտագործվել է առասպելաբանական-ծագումնաբանական (ծննդաբանական) նշանակությամբ՝ նույնացվելով առասպելաբանական գրույցին և պատմական ավանդությանը [19, 451]⁴, ըստ այդմ էլ՝ լոգոգրափոս-

³ «Ծօթ»-ի մասին մանրամասն տե՛ս 12, 39-40: Միջնորդ դատավոր (δαιτωτής) էր նաև Կորնթոսի տիրան Պերիանդրոսը, որը լուծում էր տարբեր պոլիսների սահմանային վեճերը [23, 116; 14, 117], այսինքն՝ Հերոդոտոսն այլ բառ է գործածում:

⁴ Ծննդաբանական գրականությունը տարբերայնորեն չէր առաջացել, ոչ էլ առասպելաբանությունն էր կապված բնագիտական հավատի հետ: Խնդիրը վերաբերում էր առասպելների համակարգված հավաքագրմանը, դրանք մեկ ամբողջի մեջ միավորելուն, հնուց մնացած հակասությունները մաքրելուն և գաղութացման դարաշրջանի հունական մտածողության փոփոխությանը [19, 455]:

ները համարվել են նաև առասպելագիրներ [21, XXVII-XXXVIII]⁵: Հերոդոտոսը նշված եզրույթն օգտագործում է որպես հարցումփորձի հումանիշ, ընդ որում՝ հարցախույզի և լուրջ իրավիճակների նկարագրության համատեքստում [19, 452, օրինակները տե՛ս նույն էջում]: Մակայն Հերոդոտոսի մոտ «ιστορία» եզրույթն օգտագործվում է նաև ժամանակակից իմաստով, երբ փորձում է բացատրել հույն-պարսկական պատերազմների պատճառները: Կլիոյի մշակ Հերոդոտոսը վերապատմում է պատմության մուսայի խոսքերը [12, 36-37]: Իր երկի նպատակը Հերոդոտոսը նախաբանում սահմանում է որպես ιστορίας ἀπόδεξις, ինչը մոտավորապես կարելի է հասկանալ «հիմնավորված (պատճառաբանված-Հ.Խ.) շարադրանք, փաստական ու տրամաբանական արդարացված պատմություն» կամ ուսումնասիրության/հետազոտության արդյունքների շարադրանք [19, 453]⁶, այսինքն՝ քաղաքացիական համայնքի ներկայացուցչի համար ճշմարտության ձգտման ճիգը նպատակ է:

Մեկ այլ տեղում խոսվում է պատմության նպատակի («...ιστορίας λόγον») մասին [23, 398]: Հերոդոտոսն ուզում է ասել, որ իր շարադրանքի նպատակը փյունիկյան առաջնորդների անունները նշելը չէ: Ակնհայտ է, որ λόγος-ն (բան, խոսք) այս համատեքստում նշանակում է «ծրագիր», «աշխատանք», «նպատակ» կամ նրա հետազոտության խնդիրը [19, 453]⁷: Իր շարադրանքում Հերոդոտոսը հետևում է որոշակի մեթոդի, ինչը նա չի պատկերացնում, բայց նրա համար «ιστορία»-ն արդեն կապված է ժողովուրդների ու ցեղերի, նրանց պատերազմների ու խաղաղության հետ [19, 453], այսինքն՝ պատմիչը վեր է կանգնում առոտին իրողություններից: Ի տարբերություն Հերոդոտոսի՝ Թուկիդիդեսը փորձում է գտնել ճշմարտությունը:

Հերոդոտոսի «ιστορίας ἀπόδεξις» բառակապակցությունը («հարցումներով ստացված տեղեկություններ», այսինքն՝ ստացվում է բանավոր ճանապարհով ձեռքբերված տեղեկություններ [հմտ. 20, 72-73]⁸) նշանակել է, որ պատմիչը դեռ չգիտի եզակի թվով «պատմության» մասին, բայց նրա հավաքած հսկայական փաստական նյութը, տարբեր իրադարձությունների շարադրանքը գոնե ինտուիտիվ մակարդակում թույլ է տալիս խոսել պատմության գաղափարի մասին [10, 6-7]: Հերոդոտոսի «Պատմությունը» (ιστορίη) կարելի է անվանել «Հարցումների շարադրանք կամ ներկայացում» [20, 8; 9, 9]: Համաձայն ավանդու-

⁵ Օնոկրատական առասպելագրությունը պահանջված էր արիստոկրատական միջավայրում, քանի որ անցյալը կապում էր ներկայի հետ [16, 13]: Նկատենք, որ Մովսես Խորենացին ևս, երբ պատմում է մեր նախնիների ծագման, հերոսական գործերի մասին («... սակայն բազում գործք արուբեան գտանին գործեալ և ի մերում աշխարհիս, և արժանի գրոյ յիշատակի...»: Տե՛ս 5, 10), հետևում է հունական առասպելագրության հիմնական ընկերային գործառույթին՝ անցյալը կապում է ներկային [16, 13]: Այստեղ տեղին է մեջբերել պատմության մասին Մարկ Բոլիի սահմանումը. «Պատմությունը հետազոտություն է, ուստի՝ ընտրություն: Նրա առարկան անցյալը չէ. «Ինքնին միտքը, թե անցյալը իբրև այդպիսին կարող է գիտության առարկա լինել, անհեթեթ է»: Նրա առարկան «մարդն» է կամ ավելի շուտ «մարդիկ», իսկ առավել ստույգ՝ «մարդիկ ժամանակի մեջ» [2, 20]:

⁶ «Պատմություն» հասկացության ընկալման փոփոխությունը նշանակում էր առասպելաբանական և վիպերգական (էպիկական) հերոսականության ժամանակներից անցում պոլիսային ժամանակի [11, 48-53, 88], այսինքն՝ տոհմական համայնքի փոխակերպում պոլիսային քաղաքացիության: Հստ որոշ կարծիքների՝ Հերոդոտոսի երկի նախաբանի հեղինակն այլ մարդ է եղել [15, 9], ինչը մեր քննության համար էական նշանակություն չունի: Ամեն դեպքում, նախաբանի հեղինակը ժամանակագրական առումով Հերոդոտոսին մոտ է եղել:

⁷ Հույների համար «μύθος», «έπος», «λόγος» եզրույթները նշանակել են «բառ», բայց ունեցել են իրենց բառօգտագործման նեղ ոլորտը [18, 7]:

⁸ Թուկիդիդեսը գրել է «վկայությունների հիման» (έχ τεχμηρίων) վրա, այսինքն՝ գրի է առել իրադարձություններ, որոնց ականատեսն է եղել կամ լսել է ուրիշներից, բայց հետազոտել է կամ ստուգել [13, 25]:

թյան՝ Հերոդոտոսն իր երկն անվանել է «Մուսաներ»⁹, և մ. թ. III դարում Լեքսանդրացի գիտնականները երկը բաժանել են 9 գրքերի, որոնցից յուրաքանչյուրն անվանել են մեկ մուսայի անունով, իսկ ամբողջ երկը՝ «Պատմություն ինը գրքից» [13, 18]: Ինչևէ, [պատմիչների] պատմության առաջացումը ևս հունական բանական մտքի զարգացման դրսևորումն էր:

Պատմությունը՝ որպես գրական առանձին ժանր

Առաջին անգամ հին տեքստերում «ιστορία» բառը՝ որպես գրական առանձին ժանր, մ. թ. ա. IV դարի կեսերին օգտագործում է Արիստոտելը, որը Հերոդոտոսին անվանում է պատմագիր՝ «պատմական երկի հեղինակ» նշանակությամբ: Այս նշանակությունը հելլենիզմի ժամանակաշրջանում արդեն տարածվում է, պատմագրությունը դառնում է հունական գրականության գրեթե հիմնական արձակ ժանրը: Հելլենիստական դարաշրջանում են առաջանում ստեղծագործություններ, որոնք արդեն վերագրվում են «ιστορία» բառով [13, 18-19]:

Թուկիդիդեսը և Քսենոփոնն իրենց պատմական աշխատությունների անվանումներին համար «ιστορία» եզրույթը չեն գործածում¹⁰, ինչը խոսում է այն մասին, որ նշված հեղինակներն իրենց ստեղծագործություններն ավելին են համարել, քան «պատմություն» է¹¹: Ըստ Էուլյան, «ιστορία» եզրույթը շատ վաղ ժամանակներից է նշանակել ցանկացած տեսակի կամայական մտացածին բան, պատում և պատմվածք, որոնք հավակնել են որևէ իրականության կամ պատմական փաստերի համապատասխանության [19, 454]: Հետաքրքիր է, որ Դեմոկրիտեսի հետևորդ Նավսիփանեսը համոզմունքի ուժը կապում էր ոչ թե «պատմության», այլ փաստերի (*πραγματα*) իմացության (*εἰδησις*) հետ, այսինքն՝ նրա համար «պատմությունը» հեքիաթ է, երևակայություն, առասպել [19, 454]: Թալեսի համար «ιστορία»-ն «հետազոտություն» է, Պլատոնի համար՝ «իմացություն» (օրինակ, բնության իմացություն), Արիստոտելի համար՝ «իմացություն» կամ «հետազոտությունը» որպես գործընթաց (օրինակ, «հոգու հետազոտությունը»), Դեմոսթենեսի համար՝ «ըմբռնում, հասկացում» և այլն: Ավելի ուշ «ιστορία»-ն արդեն ընկալվում է ոչ թե իմացության, այլ գիտելիքի գործընթաց, իսկ գիտելիքը վերաբերում էր ցանկացած բնագավառին, այդ թվում և բնությանը [13, 23]:

Անտիկ ժամանակաշրջանում «ιστορία» բառի գերիշխող նշանակությունը կոնկրետ «տեքստ» է՝ «պատում, պատմվածք, քննարկում» և այլն, մյուս նշանակությամբ՝ տեքստերի որոշակի տեսակը (գրական ժանրը): Պատմություն (*ιστορία*)-տեքստի հիմնական առաքելությունն օգուտ ստանալն է՝ ի տարբերություն գեղարվեստական գրականության, որը պետք է հաճույք պատճառեր, ինչի մասին գրել են հին հեղինակներից շատերը [13, 17, 24]: Հին Հունաստանում Կլիոյի հովանավորության տակ գտնվող պատմությունն ավելի շուտ ընկալվում էր ոչ թե որպես գիտություն, այլ արվեստ: Հետևաբար, պատմագիրները Կլիոյի քրմերը կամ մարգարեններն էին [15, 213]:

«Ιστορία» եզրույթը հայերենում չի պահպանվել և համարժեք է «պատմություն» բառի իմաստային ընկալման սահմաններին: Ըստ Էուլյան, խնդիրն այն է, որ հայ պատմագրությունը սկզբնավորվեց V դարում հայոց գրերի գյուտից հետո, երբ անտիկ պատմագրությունն արդեն ուներ հազար տարվա գրավոր ավանդույթ: Ալեքսանդրիայում հունարեն սովորած Մովսես Խորենացու համար «պատմություն» եզրույթի կիրառման իմաստային տիրույթը համարժեք է «ιστορία» բառի՝ առաջին հերթին հետազոտություն [իմաստ. 5, 11] սահ-

⁹ Հուներոսյան հիմների երգերում մուսաներն անվանվում են ἱστορες, այսինքն՝ գեղարվեստական ստեղծագործության մեջ նրանք համարվել են հավասարակշռության և ներդաշնակության տարր [19, 482]:

¹⁰ Թուկիդիդեսն իր երկն անվանում է Ξυνέγραφε, որը թարգմանել են «պատմություն», իսկ Քսենոփոնի աշխատությունը, որը թարգմանում են «Հունական պատմություն», իրականում հայտնի է «Հելլենիկա» անվանումով [13, 18]:

¹¹ Թուկիդիդեսն իր երկը համարում է χτήμα εις αἴ («հավերժության պիտույք»)՝ ի հակադրություն Հերոդոտոսի «Պատմության» [3, 568]:

մանմանը, ընդ որում՝ մեր Պատմահայրը ցուցաբերել է ակնհայտ պատմաքննական մոտեցում՝ տեսածի, լսածի մասին ունենալով քննադատական վերաբերմունք¹²: Հետաքրքիր է, որ Խորենացին անցյալի մասին գրված երկերն անվանում է նաև «...զիշատակս բանից» [5, 6] պատմական կամ գործերի հիշատակարաններ [4, 68-69], որոնց հեղինակներն իմաստուններն են եղել [5, 8]: Ընդ որում, ի տարբերություն պարսիկ ու քաղդեացի մատենագիրների՝ հույների համար գործածում է պատմագիր բառը [5, 9]՝ ընդգծելով հույների առավելությունը: Պատահական չէ, որ և՛ Խորենացին, և՛ Հերոդոտոսը [22, 2] գրում են մարդկանց գործերի մասին [5, 10-11]՝ նկատի ունենալով իմաստության և քաջության օրինակները:

Եզրակացություն

Ամփոփելով քննությունը՝ կարող ենք եզրակացնել որ՝ ա) «Խոր»-ը նա է, ով և՛ տեսնում է, և՛ գիտի, ասել է թե՛ գիտի տեսնելով, բ) ըստ Հումբրոսի դատավորը կոչվել է Խոր, որը պետք է հետազոտեր, լսեր կողմերին, լուծեր վեճը, գ) «Խորիա» եզրույթը, պատմության իմաստով կիրառում են լոգոգրափոսները և Հերոդոտոսը, դ) առաջին անգամ «Խորիա» բառը որպես գրական առանձին ժանր օգտագործում է Արիստոտելը, ե) Մովսես Խորենացու համար «պատմություն» եզրույթի կիրառման իմաստային տիրույթը համարժեք է «Խորիա» բառի՝ առաջին հերթին ուսումնասիրություն/հետազոտություն սահմանմանը:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-108>

Գրականություն

1. Աճառյան Հ., Հայերեն արմատական բառարան, հատոր Դ, Երևան, 1979, 674 էջ:
2. Բոլոկ Մ., Պատմության պաշտպանական, կամ պատմաբանի արհեստը, Երևան, 2018, XXXVIII+389 էջ:
3. Հերոդոտոս, Պատմություն ինը գրքից, Թարգմանությունը Ս. Կրկյաշարյանի, Երևան, 1986, 651 էջ:
4. Մովսես Խորենացի, Հայոց պատմություն, աշխատասիրությամբ Սո. Մալխասյանցի, Երևան, 1997, 552 էջ:
5. Մովսես Խորենացի, Պատմություն Հայոց, քննական բնագիրը և ներածությունը Ս. Աբեղեանի եւ Ս. Յարությունեանի, լրացումները Ա. Բ. Սարգսեանի, Երևան, 1991, ԿԳ+485 էջ:
6. Սարգսյան Գ., Պատմագիտական հետազոտություններ, Երևան, 2006, 260 էջ:
7. Ստեփանյան Ա., Պատմության հետազոտություն: Գործք, գրույթ, իմաստ, Երևան, 2014, 496 էջ:
8. Քոչարյան Ռ., Պատմությունը և հերմենևտիկան. Գիրք 1. Մովսես Խորենացու պատմագիտական հայեցակարգը (Մովսես Խորենացու մեկ-միասնական պատմագիտության ու պատմափիլիսոփայության և բուն պատմության իսկության բացարձակումը հերմենևտիկական մեթոդաբանությամբ), Երևան, 2016, 632 էջ:
9. Доватур А. И., Каллистов Д. П., Шишова И. А. Народы нашей страны в «Истории» Геродота. Москва, 1982, 455 с.
10. Кессиди Ф. Х. Философия истории Фукидида. Санкт-Петербург, 2008, 272 с.
11. Лосев А. Ф. Античная философия истории. Москва, 1977, 207 с.
12. Неретина С. С. Пауза созерцания, или о сослагательном наклонении в истории // Идеи и Идеалы, 2017, т. 1, № 3, с. 34-53.
13. Савельева И. М., Полетаев А. В. Теория исторического знания: Учебное пособие. Санкт-Петербург, 2007, 523 с.

¹² Պատմության խորենացիական ընկալման մասին տե՛ս 6, 18-22, 44; 8:

14. Суриков И. Е. Полис, логос, космос. Мир глазами эллина. Категории древнегреческой культуры. Москва, 2024, 400 с.
15. Суриков И. Е. Геродот. Москва, 2022, 439 с.
16. Суриков И. Е. Зарождение древнегреческой исторической мысли и архаическая ионийская наука // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология», 2021, № 4, с. 10-29.
17. Суриков И. Е. Очерки об историописании в классической Греции. Москва, 2011, 504 с.
18. Тахо-Годи А. А. Греческая мифология. Москва, 1989, 304 с.
19. Тахо-Годи А. А., Лосев А. Ф. Греческая культура в мифах, символах и терминах. Санкт-Петербург, 1999, 717 с.
20. A Commentary on Herodotus Books I-IV, ed. by O. Murray, A. Moreno, New York, 2007, LVI+721 p.
21. Fowler R. L. Early Greek Mythography, Vol. I. Texts, Oxford, 2007, XLVII + 459 p.
22. Herodotus with an English translation by A. D. Godley, Vol. I, Books I-II, Cambridge-Massachusetts-London, 1975, XXI+504 p.
23. Herodotus with an English translation by A. D. Godley, Vol. III, Books V-VII, Cambridge-Massachusetts-London, 1938, XVIII+569 p.
24. Homer. The Iliad, with an English translation by A. T. Murray, Vol. II, London-New-York, 1925, 644 p.
25. Homer. The Odyssey, with an English translation by A. T. Murray, Vol. II, London-New-York, 1919, 455 p.
26. Le Goff J. History and Memory, New York, 1992, XXIII+239 p.
27. Polybius. The Histories, with an English translation by W. R. Paton, Vol. I, Cambridge, Massachusetts, London, 1998, XVI + 425 p.
28. Polybius. The Histories, with an English translation by W. R. Paton, Vol. II, Cambridge, Massachusetts, London, 1979, 522 p.
29. Snell B. Die Ausdrücke für den Begriff des Wissens in der vorplatonischen Philosophie, Berlin, 1924, 100 p.

Семантическая трансформация понятия «ἱστορία» в Древней Греции

*Хорикян Ованнес,
Манасян Лусине*

Резюме

Ключевые слова: Гомер, судья, Геродот, Фукидид, Ксенофонт, муза, Аристотель, Мовсес Хоренаци

Первоначально возникло не слово «ἱστορία», а родственные ему слова «ἵстор» и «ἱστορέω». Слово «ἵстор» указывало на того, кто собирал, анализировал, оценивал и пересказывал определенную информацию. Глагольная форма «ἱστορέω» означает видеть, собирать доказательства или информацию (новости), рассказывать об увиденном или пересказывать полученные сведения. Короче говоря, это слово имеет два основных значения: **а)** «спрашивать», «допрашивать», «искать» и т. д., **б)** «рассказывать о том, что видел сам, будучи очевидцем».

Термин «ἱστορία» в Древней Греции относился не только к историческим исследованиям, но и к мифам, поэтическим сюжетам и вообще к различным актам человеческого мышления и познания.

У Гомера судья назывался «ἵτωρ», который должен был расследовать и разрешить спор, то есть судья считался знающим, сведущим, проверяющим, хорошо осведомленным человеком, а также свидетелем.

Впервые в древних текстах слово «ἱστορία» как отдельный литературный жанр использовался Аристотелем в середине IV века до н. э., который называет Геродота «историком» в значении «автор исторического сочинения». Это значение распространяется уже в эллинистический период, когда историография становится едва ли не основным прозаическим жанром в греческой литературе.

Semantic Transformation of the Conception of “ἱστορία” in Ancient Greece

*Khorikyan Hovhannes,
Manasyan Lusine*

Summary

Key words: *Homer, judge, Herodotus, Thucydides, Xenophon, muse, Aristotle, Movses Khorenatsi*

Initially, it was not the word “ἱστορία” that arise, but its cognate words “ἵτωρ” and “ἱστορέω”. The word “ἵτωρ” indicated someone who collected, analyzed, evaluated and retold certain information. The verb form “ἱστορέω” means to see, to gather evidence or information (news), to tell one about what has been seen or to retell the information received. In short, this word has two main meanings: **a)** “to ask”, “to interrogate”, “to search”, etc., **b)** “to tell one about what one has seen oneself, being an eyewitness”.

The term “ἱστορία” in Ancient Greece referred not only to historical research, but also to myths, poetic plots and, in general, to various acts of human thinking and cognition.

For Homer, the judge was called “ἵτωρ”, who had to investigate and resolve the dispute, that is, the judge was considered a versed, knowledgeable, well-informed person, and also a witness.

The word “ἱστορία” as a separate literary genre was first used in ancient texts by Aristotle in the middle of the 4th century BC, who calls Herodotus a “historiographer” in the meaning of “author of a historical work”. This meaning spreads already in the Hellenistic period, when historiography becomes almost the main prose genre in Greek literature.

Ներկայացվել է	10. 05. 2025 թ.
Գրախոսվել է	30. 05. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության	26. 11. 2025 թ.

**Զանգեզուրը Հայաստանին միացնելու ՀՀ քաղաքականությունը
(1918 թ. նոյեմբեր – 1919 թ. օգոստոս)**

Ղույան Յուրիկ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-115>

Հանգուցային բառեր. *Հայաստան, Ադրբեջան, Անգլիա, Անդրանիկ, Արսեն Շահնազյան, խորհրդարան, Զանգեզուր, Ղարաբաղ, շրջանային խորհուրդ, ներկայացուցիչ*

Նախաբան

Հայաստանի Հանրապետության անբաժանելի մաս հանդիսացող Զանգեզուրի նկատմամբ Ադրբեջանի ներկայիս նկրտումները պատմականությունից գուրկ են ինչպես մեր օրերում, այնպես էլ հարյուր տարի առաջ: 1918-1920 թվականներին Զանգեզուրը գեներալ Ռուսթում Բեկբաբեկովի Ադրբեջանի քաղաքականությունը ձևափոխեց: Զանգեզուրցիների հերոսական պայքարի ու Հայաստանի Հանրապետության անգիջում ու հետևողական քայլերի շնորհիվ երկրամասը մնաց մայր հայրենիքի կազմում: Արցախի Հանրապետության դեմ Ադրբեջանի սանձազերծած 44-օրյա պատերազմից հետո հայ-ադրբեջանական հարաբերությունների կարգավորում տեղի չունեցավ: Պատերազմը ոչ միայն չլուծեց հակամարտող կողմերի միջև առկա հարցերը, այլ նաև նոր խնդիրներ առաջացրեց: Այդ շարքում առանցքայինը «Զանգեզուրի միջանցքի» թեման է: Որքան էլ Ադրբեջանը հայտարարում է, որ Հայաստանի նկատմամբ տարածքային հավակնություններ չունի, սակայն նրա վարած քաղաքականությունն այլ բան է վկայում: Նրա կողմից «Արևմտյան Ադրբեջան», «պայմանական սահման», «սահմանագատում» հաշվի առնելով պատմական իրողությունները՝ եզրույթների կիրառումը ապացույցն են այն բանի, որ Ադրբեջանը նպատակ չունի ճանաչելու ՀՀ տարածքային ամբողջականությունը: Ներկայացվող հոդվածը նպատակ ունի վեր հանելու պատմական իրողությունները և ցույց տալու Հայաստանի անբաժանելի մաս հանդիսացող Զանգեզուրի նկատմամբ Ադրբեջանի ունեցած նկրտումների պատմականությունից գուրկ լինելը:

Զանգեզուրի հարցում ՀՀ կառավարության զգուշավոր քաղաքականությունից գործնականի անցնելը

1918 թ. հունիս-նոյեմբեր ժամանակահատվածում նորանկախ Հայաստանի Հանրապետությունը, Այսրկովկասում թուրքական ներկայության պայմաններում սեփական ժողովրդի վտանգված ֆիզիկական գոյությամբ մտահոգված, խուսափեց Ադրբեջանի հետ բացահայտ առճակատումից և սահմանային հարցերում, այդ թվում՝ Զանգեզուրի, իրականացրեց զգուշավոր քաղաքականություն: Այս շրջանում Հայաստանի և Ադրբեջանի միջև սահմանները չորոշվեցին:

Առաջին աշխարհամարտը մտնենում էր ավարտին, և հոկտեմբերին սկսվել էր թուրքական զորքերի դուրս բերումը Անդրկովկասից: Անդրանիկի ջոկատի օգնությամբ Զանգեզուրը շարունակում էր իր պայքարը թուրք-ադրբեջանական ուժերի դեմ [12]: Զանգեզուրի պաշտպանությունը ստանձնած Անդրանիկը, իր ձեռքում կենտրոնացնելով երկրի ինքնապաշտպանական միջոցները, ստեղծեց բավարար մարտական ուժ, ինչի արդյունքում էլ ոչ մի թուրք զինվոր չկարողացավ մտնել Սյունիքի սահմաններից ներս [20, 171]: Ռազմաքաղաքական իրադրությունը Զանգեզուրում և Ղարաբաղում մինչև անգլիական զորքերի մուտքը տարածաշրջան մնաց անփոփոխ:

Առաջին աշխարհամարտում Թուրքիայի պարտությունից ու Զանգեզուր-Ղարաբաղի սահմաններից նրա զորքերի հեռացումից հետո ՀՀ կառավարությունը Զանգեզուրի ու Ղարաբաղի հարցում նախկին զգուշավոր քաղաքականությունից անցավ գործնական քայլերի իրականացմանը: 1918 թ. նոյեմբերի 11-ին ՀՀ նախագահ-նախարար Հովհաննես Քաջազնունու, զինվորական, ներքին գործերի, արտաքին գործերի ու արդարադատության նախարար-

ների մասնակցությամբ ՀՀ կառավարության նիստում լավեց զինվորական նախարար Հովհաննես Հախվերդյանի հաղորդումը՝ հայկական տարածքները թուրքական զորքերից մաքրելու ու իրականացվելիք անհրաժեշտ միջոցների ձեռնարկման մասին: Որոշվեց զինվորական նախարարին հանձնարարել Ղարաբաղում ու Ջանգեզուրում զորքի կազմակերպման ու պահպանման համար ներկայացնել նախահաշիվ, որը հրապարակման ենթակա չէր [23, 623]: Կառավարության նոյեմբերի 16-ի նիստում լավեց զինվորական նախարարի նախնական դատողությունները Ղարաբաղի և Ջանգեզուրի համար զինական ուժեր կազմակերպելու մասին գեկուցումը, որի հիման վրա որոշվեց. «Ի նկատի ունենալով, որ Ադրբեջանը, չսպասելով Ղարաբաղի ու Ջանգեզուրի սահմանների վիճելի հարցերը փոխադարձ համաձայնությամբ խաղաղ լուծմանը, անցել է գործողությունների և բռնագրավելով Ղարաբաղի և Ջանգեզուրի լեռնային մասերը, ազգաբնակչության վերաբերմամբ գործադրում է բռնություններ, կազմակերպել զինական ուժեր վերոհիշյալ հայկական շրջաններում պահպանության, ինչպես և ազգաբնակչությունը ոտնձգություններից կասեցնելու համար» [1]:

Թուրքերի հեռանալուց հետո Այսրկովկասում ստեղծված նոր իրադրության պայմաններում Երևանի քաղաքական շրջանակները համառորեն պնդում էին, որ կառավարությունը պետք է շուտափույթ օգնության հասնի Արցախ-Ջանգեզուրին՝ դրանով փաստի առաջ կանգնեցնելով անգլիացիներին [15, 30]: Հ. Քաջազունու կառավարությունն ի վիճակի չեղավ ըմբռնելու պահի լրջությունը և օր առաջ չդիմեց վճռական քայլերի, որի կապակցությամբ Ջանգեզուր-Ղարաբաղի մարզային խորհրդի անդամ Եղիշե Իշխանյանը հետազայում գրում էր. «Այդ թուրքերը ճարպիկ են մեզնից և այդ կարծիքն էր տիրում բոլորի մոտ» [18, 356]: Եթե Հայաստանի կառավարությունը Ջանգեզուրում և Արցախում նշանակել իր ներկայացուցիչին, ապա նա, հենվելով տեղի հայության կազմակերպված ուժի վրա, հայկական այդ երկրամասերը կարող էր մեկնդմիշտ միացած համարել Հայաստանին: Բայց վարչապետ Հովհաննես Քաջազունին լսել անգամ չէր ուզում այդ մասին և համառորեն մերժում էր Արցախ և Ջանգեզուր Հայաստանի պաշտոնական ներկայացուցիչներ ուղարկելու բոլոր առաջարկները: Նա մշտապես պատճառաբանում էր, որ դաշնակիցների հետ հարաբերությունները փչացնելու ոչ մի առիթ չպետք է տալ և համբերատարությամբ պետք է սպասել Առաջին աշխարհամարտում հաղթանակած մեծ տերությունների՝ 1919 թ. հունվարին Փարիզում կայանալիք վեհաժողովի վճիռներին, որտեղ վճռվել էր նաև հայկական տարածքների, այդ թվում նաև Ղարաբաղի պատկանելության հարցը [25, 437]: Դա էր պատճառը, որ ՀՀ կառավարությունը շատ դեպքերում Ջանգեզուրի բնակչությանը բացահայտ չէր աջակցում՝ գտնելով, որ նման քաղաքականությունը կարող է առաջացնել Անտանտի ներկրների դժգոհությունը:

1918 թ. նոյեմբերի 17-ին Անտանտի զորքերը՝ ի դեմս բրիտանական զինված ուժերի մտան Բաքու: Սկիզբ դրվեց Անտանտի կողմից երկրամասի զինագրավմանը:

ՀՀ-ն դիտարկելով որպես ռուսական շահերի արտահայտիչ՝ հենց սկզբից անգլիացիները բացահայտ պաշտպանեցին մուսուլաթական Ադրբեջանի շահերը: Դեկտեմբերի վերջերին գեներալ Վ. Թոմսոնը Բաքվում հանդես եկավ մի պաշտոնական հայտարարությամբ՝ նշելով, որ մեծ Բրիտանիան Ադրբեջանի տարածքը համարում է միասնական ամբողջակամություն և այդ տարածքի վրա ճանաչում է մի իշխանություն՝ ադրբեջանականը: Միասնական տարածքում նա ընդգրկում էր նաև Ղարաբաղը և Ջանգեզուրը [16, 33]: Օգտվելով անգլիացիների աջակցությունից՝ Ադրբեջանի իշխանությունները շարունակեցին Ղարաբաղի և Ջանգեզուրի նկատմամբ վարվող իրենց գավթողական քաղաքականությունը: Հիշյալ ժամանակաշրջանում Ադրբեջանի ծրագրերին վիճակված չէր իրականություն դառնալու: Որքան էլ Ադրբեջանն իր ձեռքին էր պահում նյութական ուժի առավելությունը, բայց դրա դիմաց կար Ղարաբաղի ու Ջանգեզուրի ազգաբնակչության մեծամասնությունը կազմող հայ բնակչության Հայաստանի հետ միանալու վճռականությունը:

Ջանգեզուրում գտնվող գորավար Անդրանիկն անբնական ու անօրինական էր

գտնում, եթե տարածաշրջանի 35-40 հազար թրքության պատճառով Ադրբեջանին իրավունք վերապահվել իրեն ենթարկելու 300.000 հայությանը: Պահանջելով հարգել Ղարաբաղի ժողովրդի կամքը և Ջանգեզուրի հետ Ղարաբաղը կցել Հայաստանին, նա նշում էր, որ Ադրբեջանը կարող է իշխել Ասկերանից այն կողմ՝ Աղդամից մինչև Բաքու ընկած տարածքների վրա [25, 478]:

1918թ. նոյեմբերի 16-ին Ջորավար Անդրանիկը ուղղություն վերցրեց դեպի Շուշի: Բողոքելով Անդրանիկի գործողությունների դեմ՝ Ադրբեջանի կառավարության ղեկավար Ֆաթալի Նսան-Խոյսկին գեներալ Վ. Թումանյանի դիմեց հետևյալ գրությամբ. «Ջանգեզուրի գավառում հայերը Անդրանիկի գլխավորությամբ անխնա բնաջնջում են մահմեդականներին,... որոնք գուրկ են որևէ պաշտպանությունից: Խնդրում ենք շտապ և արագ միջոցներ ձեռք առնել»: Ապա շարունակում է. «Անդրանիկը, 5000 զինվորների գլուխ անցած, երրորդ օրն է պաշարում է Ջաբուլը, որպեսզի անցնի Շուշի... Աղերսում ենք զոնե այժմ անգլիական և ամերիկյան կառավարությունների ուշադրությունը դարձրեք դժբախտ մահմեդականների վրա» [35]: Գեներալ Վ. Թումանյան Բաքվից Անդրանիկին նամակով պահանջեց դադարեցնել զորաշարժը: Նամակում շեշտվում էր, որ արշավանքը չդադարեցնելու դեպքում հազիվ թե Փարիզի խաղաղության վեհաժողովը որոշում ընդունի հօգուտ հայերի, այդ թվում՝ Արցախի և Ջանգեզուրի պատկանելության հարցերը քննարկելիս [14]: Անդրանիկը տեղի տվեց և նոյեմբերի 21-ին (դեկտեմբերի 4-ին), թողնելով Ջաբուլի ձորը՝ վերադարձավ Գորիս: Խոջընդտեղով Անդրանիկի Ղարաբաղ մտնելուն՝ փաստորեն Անգլիան փրկեց Ադրբեջանին Ղարաբաղը կորցնելու վտանգից:

Ադրբեջանը, ոգևորված դեպի Շուշի Անդրանիկի արշավանքի կասեցումով, փորձում էր հասնել նաև Ջանգեզուրից նրա հեռացմանը: Այդ օրերի իրադարձությունների մասին «Մշակ»-ը գրում էր. «Ադրբեջանի կառավարությունը ուժեղ զորաբանակ է ուղարկում Ղարաբաղ և Ջանգեզուր Անդրանիկի դեմ» [36]: Սակայն ուժով Ջանգեզուրին տիրանալու Ադրբեջանի ջանքերը, հանդիպելով Անդրանիկի զորաբանակի ու զանգեզուրցիների ուժին, ձախողվեցին: Դա նկատի ունենալով՝ Ադրբեջանի նախարարների խորհուրդը որոշեց հետաձգել Ջանգեզուրի գավառում նորակոչիկների զորահավաքը, մինչև առանձին կարգադրություն կարվեր այդ մասին [37]:

Գորիս Անդրանիկին տեսնելու գնացած անգլիական զինվորական ներկայացուցչի գալուստով հայ-թուրքական ընդհարումը դադարեց [34]:

Սահմանային հարցերում Անդրկովկասյան հանրապետությունների հակադիր ձգտումները բացահայտորեն պարզ դարձան 1918 թ. վերջերին, երբ պետություններից յուրաքանչյուրը փորձում էր իր սահմանները ընդլայնել մյուսների հաշվին՝ արդարացնելով իր հավակնությունները: Հայաստանի և Ադրբեջանի միջև հարաբերությունները շարունակում էին մնալ լարված և թշնամական, քանի որ Ղարաբաղի և Ջանգեզուրի վերջնական կարգավիճակի հարցում կառավարություններից ոչ մեկը հնարավոր չէր համարում տեղի տալ կամ նույնիսկ փոխզիջման դիմել: Հայաստանի կառավարությունը Ջանգեզուրի նկատմամբ իր դիրքորոշումը հստակեցրեց, երբ 1919 թ. հունվարի 14-ին վարչապետ Ն. Քաջազնու-նուն և ներքին գործերի նախարար Արամ Մանուկյանին հանձնարարեց պատրաստել Ջանգեզուրում պետական վարչություն հաստատելու մասին որոշման նախագիծ [22, 205]:

Հայաստանի ու Ադրբեջանի կառավարությունները, ցանկանալով օր առաջ իրենց իրավասությունը տարածել Ջանգեզուր-Ղարաբաղի վրա և փաստի առաջ կանգնեցնել Փարիզի վեհաժողովին, դիմեցին գործնական քայլերի: 1919 թ. հունվարի 15-ին գեներալ Վ. Թումանյանի հավանությամբ Ադրբեջանի կառավարությունը հիմնադրեց Ջանգեզուրի, Կարյազիի, Շուշիի և Ջելվանշիի գավառներն ընդգրկող գեներալ-նահանգապետություն՝ Խոսրով Բեկ Սուլթանովի գլխավորությամբ: Դրանով Անդրկովկասում անգլիական գործերի հրամանատարությունը Լեռնային Ղարաբաղի և Ջանգեզուրի հարցում բացահայտորեն գրավեց Ադրբեջանի կողմը: 1919 թ. հունվարի 26-ին Հայաստանի ԱԳՆ-ն բողոք հայտնեց Ադրբե-

ջանի այդ կարգադրության դեմ՝ համարելով այդ քայլը իր տարածքային իրավունքների ոտնահարում [24, 176]:

Ի պատասխան Ադրբեջանի ԱԳՆ-ին ուղղված ՀՀ ԱԳՆ 1919 թ. հունվարի 26-ի հայտագրի [29, 164], որում գեներալ-նահանգապետության հիմնումը որակվում էր որպես ՀՀ տարածքային իրավունքների խախտում, ադրբեջանական կողմը նշում էր, որ ՀՀ բողոքը միջամտություն էր իր ներքին գործերին և իր ինքնիշխան իրավունքների խախտում, իսկ Ղարաբաղը և Ջանգեզուրը դիտվում էր որպես անվիճելիորեն և անդառնալիորեն իրեն պատկանող [8], և որ Ադրբեջանի կառավարությունը գեներալ-նահանգապետության հաստատումով ոչ մի դեպքում չի խախտում Հայաստանի տարածքային իրավունքները, այլ, ընդհակառակը, Հայաստանի բողոքը խախտումն է իր գերիշխանության և մի փորձ՝ միջամտելու Ադրբեջանի ներքին գործերին [8]:

Որպես հակաքայլ թեկուզ և ուշացած ՀՀ Մինիստրների խորհուրդը, լսելով Ջանգեզուրի գավառի ներկայացուցիչների զեկուցումը, որոշում կայացրեց Ջանգեզուրում անհապաղ մտցնել Հայաստանի Հանրապետության վարչակազմ [2]: Նմանատիպ նամակ էր ստացվել նաև Անդրանիկից, որով նա խնդրում էր ՀՀ կառավարությանը անհապաղ Ջանգեզուր մտցնել հայկական վարչություն, իսկ դրա լինելուց հետո ինքը կհեռանա մի որևէ վայրում հանգստանալու [33]:

ՀՀ կառավարությունը 1919թ. հունվարի 21-ի նիստում ընդունեց Ղարաբաղում և Ջանգեզուրում ժամանակավոր վարչություն հաստատելու մասին ծրագիրը, ըստ որի՝ Ջանգեզուրը և Ղարաբաղի հայաբնակ շրջանները, կազմելով ՀՀ անբաժան մասը, կառավարվելու էին ՀՀ կենտրոնական կառավարության կողմից հաստատված մարմինների միջոցով և Հայաստանում գործող օրենքների հիման վրա: Հաղորդակցության դժվարությունների պատճառով ժամանակավորապես երկրի ընդհանուր վարչությունը հանձնվում էր գոյություն ունեցող Ջանգեզուրի հայկական ազգային խորհրդին, որը կոչվելու էր Ջանգեզուր-Ղարաբաղի շրջանային խորհուրդ և

ժամանակավորապես կառավարելու էր ՀՀ անունից և նրանից ստացած լիազորություններով [3]:

1919 թ. հունվարի վերջերին դրամ և ռազմամթերք ստանալու համար Ջանգեզուրի Ազգային խորհրդի կողմից Երևան ուղարկվեց Արշակ Շիրինյանը: Խորհուրդը խնդրում էր, որ Հայաստանի կառավարությունն արագացնի Ջանգեզուրի նահանգապետի ուղարկումը [28, 250]: Վերջինիս գալն անհրաժեշտ էր, որովհետև ձյունը հալելուն պես Անդրանիկը հեռանալու էր երկրամասից, և նրան պետք է փոխարիներ մեկ ուրիշը: 1919 թ. մարտին Հայաստանի կառավարությունը վճռական քայլերի անցավ ու իր կողմից Ջանգեզուրում ներկայացուցիչ նշանակեց, որպեսզի «անպաշտոն կերպով» կատարի այն աշխատանքները, որոնք անհրաժեշտ կհամարվեին գավառը Հայաստանին միացնելու [17, 262]: Հայաստանի կառավարությունը Ջանգեզուրում գեներալ-կոմիսար նշանակեց փոխգնդապետ Արսեն Շահինազյանին [41], ով իբրև Հայաստանի Հանրապետության ներկայացուցիչ Ջանգեզուր եկավ 1919 թ. մարտի 10-ին: Ա. Շահինազյանը փաստորեն Հայաստանի ռազմական ներկայացուցիչն էր՝ կարգված ամբողջ Արցախ-Ջանգեզուրի վրա, սակայն, անգլիացիներից երկնչելով, պաշտոնի առաջին մասը չէին բացահայտում: Ա. Շահինազյանի պաշտոնը «կես գաղտնի» էր: Թեև Հայաստանի կառավարությունը Ջանգեզուրում իր գործունեությանը պաշտոնական ձև չէր տալիս, սակայն Ջանգեզուրը, երկրի մյուս մասերին հավասար օգտվում էր Հայաստանի պետական միջոցներից [28, 350]:

Ջանգեզուրի տեղական ռազմական ուժերի ղեկավարությունն անցավ Հայաստանից ժամանած ներկայացուցչին [26, 29]: Ստեղծվեց ռազմական մարմին: Ռազմական ուժերը կարգի դնելու համար գորահավաք կատարվեց: Միսիանի գինական ուժերի հրամանատար նշանակվեց գնդապետ Պողոս Տեր-Ղափիթյանը, իսկ նրա օգնական՝ գնդապետ Սմբատ Թորոսյանը [26, 29-36]: Նույն ամսի 25-ին Անդրանիկը, որը մոտավորապես 9 ամիս Սյուն-

յաց աշխարհում էր, նախ՝ կենտրոն ունենալով Գորիս քաղաքը, ապա՝ Միսիանի Անգեղակոթ գյուղը [27, 15], թողեց պատմական Զանգեզուրը [27, 15]:

«Ելիզավետպոլի նահանգի Զանգեզուրի գավառը այժմ մտնելով ՀՀ կազմի մեջ մթերքների առումով գտնվում է նորմալ վիճակում: Գավառում մտցվել է հայկական ադմինիստրացիա: Կառավարության կողմից գավառի կոմիսար է նշանակված Արսեն Շահմազյանը, որն արդեն սկսել է իր գործունեությունը այդ պաշտոնում» [40]: Աղբբեջանը, չիրաժարվելով Ղարաբաղին ու Զանգեզուրին տիրանալու իր ծրագրերից, Զանգեզուրի դեմ մեծ ուժերով մարտի 23-ին Մինքեղի, Ալիդուլի և Զիբբայիլի ուղղությամբ անցավ հարձակման: Վեցօրյա կռիվներից հետո Աղբբեջանի զորքը ետ շարավեց: Զանգեզուրի գյուղացիները, ճեղքելով ճակատը, գրավեցին Մալիբեկլուն [31]: Ապրիլի 15-ից սկսած մինչև նոյեմբերի վերջը տեղի ունեցած կռիվներին երկու կողմից մասնակցում էին 1500-3000 զինված ուժեր: Համարյա բոլոր դեպքերում նախահարձակը թուրքերն էին. նրանք էին և չարաչար պարսավողը: Թուրքերի ձգտումը Զանգեզուրը Աղբբեջանին միացնելն էր: Այդ ձգտմանը ուժ էին տալիս անգլիացիները [28, 350]:

1919թ. ապրիլի 14-ին ՀՀ ԱԳ նախարար Ս. Տիգրանյանը, Փարիզ հայկական պատվիրակությանը ուղարկված հեռագրում հայտնելով Ղարաբաղի և Զանգեզուրի նկատմամբ մուսավաթականների ռոնձգությունների ու դավերի մասին, պահանջում էր դիմել դաշնակից երկրների կառավարություններին, որպեսզի նրանք անհապաղ վճռական միջոցներ ձեռնարկեն՝ կասեցնելու թաթարներին, կանխելու արյունահեղությունը:

Զանգեզուրի հարցում անգլիացիներին աջակցությունը Աղբբեջանին չէր կարող չտահուկել ՀՀ կառավարությանը: Վերջինս հարցում կատարեց անգլիական զորքերի ներկայացուցիչներին՝ իմանալու համար, թե Աղբբեջանի կողմից գեներալ-նահանգապետության հաստատումը կանդրադառնա արդյոք Զանգեզուրի վարչատարածքային ապագա կարգավիճակին: 1919 թ. փետրվարի 24-ին Երևանում գտնվող անգլիական զորքերի ներկայացուցիչ Ասատը, իսկ մարտի 5-ին՝ Անդրկովկասում բրիտանական զորքերի հրամանատար Ուորկերը պատասխանեցին, որ գեներալ-նահանգապետ նշանակելու միակ նպատակը կարգուկանոն հաստատելն է և չի կարող կանխորոշել տարածաշրջանի հետագա կարգավիճակը:

Զբաղարարվելով պատասխանից՝ հայկական կողմը, ի դեմս ՀՀ ԱԳ նախարար Ս. Տիգրանյանի, 1919 թ. մարտի 21-ին գրությամբ դիմեց Երևանում անգլիական զինվորական ներկայացուցիչներին, որով բողոք հայտնեց Խոսրով բեկ Սուլթանովի դեմ: Հայկական կողմը միաժամանակ առաջարկեց, որ եթե Անգլիայի ներկայացուցիչները նպատակահարմար չեն գտնում Ղարաբաղն ու Զանգեզուրը անմիջապես ընդգրկել ՀՀ կազմի մեջ, ապա ՀՀ կառավարությունը նպատակահարմար է գտնում, որ այնտեղ հաստատվի տեղական ազգային խորհուրդների ինքնավարություն, անգլիական հրամանատարության վերահսկողությամբ կամ անգլիական գեներալ-նահանգապետության [10]:

1919 թ. մարտի 25-ին Կովկասում անգլիական զորքերի հրամանատար Վ. Թոմսոնը ժամանեց Երևան: Մարտի 28-ին ՀՀ նախագահ-նախարար Ալեքսանդր Խատիսյանի հետ հանդիպման ընթացքում դժգոհություն հայտնեց, որ Հայաստանի կառավարությունը, հակառակ դաշնակիցների ցանկության, եռանդուն գործունեություն է ծավալել Զանգեզուրն ու Արցախը ներառելու Հայաստանի Հանրապետության կազմի մեջ: Ա.Խատիսյանը և զրույցի մասնակիցներ Քրիստափոր Վերմիշյանն ու Սիրական Տիգրանյանն իրենց հերթին բողոքեցին Ղարաբաղի ու Զանգեզուրի նկատմամբ Աղբբեջանի ագրեսիվ քաղաքականությունը բացահայտորեն պաշտպանող անգլիացիներից: Վ. Թոմսոնը Թիֆլիս վերադարձավ ձեռնու-նայն [9]: Զանգեզուրի հարցում նա խոստացավ, որ գավառը կդեկլարվի Զանգեզուրի ազգային խորհրդի կողմից, ինչպես մինչ այդ դեկլարվում էր:

Զանգեզուրի դեկլարությունը գավառի բնակչության՝ Հայաստանի Հանրապետությանը միանալու ձգտումը պարզելու համար 1919 թ. մարտի 31-ից ապրիլի 2-ը անցկացրեց

համագումար, որի մասնակիցները միանշանակ մերժեցին Ադրբեջանին ենթարկվելը և արտահայտվեցին ՀՀ-ն միանալու օգտին [16, 34]:

Չնայած Վ. Թումանյի խոստումներին և Ջանգեզուրի համագումարի որոշումներին՝ Բաքվում նրան փոխարինած անգլիական զորքերի հրամանատար գնդապետ Դիգբի Բնգլիզ Շատելվորդը ապրիլի 3-ին պաշտոնապես հայտարարեց Խ. Սուլթանովի գեներալ-նահանգապետ նշանակվելու մասին, որտեղ ասված էր, որ ինչպես Ղարաբաղի, այնպես էլ Ջանգեզուրի հայերը պարտավոր են անառարկելիորեն կատարել Ղարաբաղ-Ջանգեզուրի ընդհանուր գեներալ-նահանգապետ Սուլթանովի «բոլոր հրամանները ու կարգադրությունները» և որ անգլիական հրամանատարությունը նահանգապետի «ձեռք առած բոլոր օրինական գործողություններին ցույց է տալու ամեն տեսակի աջակցություն» [19, 135]: Դրան հետևեց ՀՀ ԱԳ նախարարի բողոք-հայտարարությունը, որի համաձայն ՀՀ կառավարությունը վերահաստատեց Ղարաբաղի և Ջանգեզուրի հարցում իր տեսակետին մնալը: Անգլիական առաքելության ղեկավար մայոր Գ. Մոնք-Մեյսոնի կարգադրությամբ առաքելության ներկայացուցիչը Միքայել Արզումանյանի ուղեկցությամբ 1919 թ. մայիսի 1-ին Շուշիից մեկնեց Գորիս Շրջանային խորհրդի հետ բանակցելու [12]: Հանդուգն պատասխան ստանալուց հետո նա հեռացավ Գորիսից:

Անգլիական հրամանատարության կամքը պարտադրելու ու գավառը Ադրբեջանին ենթարկելու նոր փորձ արվեց մայիսի 13-ին, երբ Դ. Շատելվորդը Շուշիից մեկնեց Ջանգեզուր: Դ. Շատելվորդի սպառնալիքներին ի պատասխան զանգեզուրցիները հայտարարեցին, որ «Եթե Անգլիան ուզում է մեր երկիրը հանձնի Ադրբեջանին՝ կռվելու ենք մինչև վերջ» [6]:

Դ. Շատելվորդի գնալուց հետո բանակցելով Ջանգեզուր-Ղարաբաղի շրջանային խորհրդի անդամների հետ՝ կապիտան Ա. Ֆ. Թաունզենդը և իշխան Հ. Արդույանը համաձայնեցին, որ Ջանգեզուրի և Ադրբեջանի Հանրապետության սահմանն անցնի Զաբուղ գետով [5]:

Ջանգեզուրցիների վճռականության դիմաց անգլիացիները տեղի տվեցին և ստիպված եղան Ջանգեզուրի նկատմամբ ընդունել status quo-ի սկզբունքը, պայմանով, որ Լեռնային Ղարաբաղը ենթարկվի Ադրբեջանին:

Հանդիպելով խիստ դիմադրության՝ մայիսի 14-ին Շատելվորդը ստիպված հրապարակեց կարգադրություն, որի համաձայն մինչև այդ հարցի լուծումը Ադրբեջանի ժամանակավոր վարչությունը չէր տրամադվում Ջանգեզուրի գավառի այն շրջաններին վրա, որոնք գտնվում էին Ջանգեզուրի ազգային խորհրդի իշխանության ներքո [11]:

Փաստորեն անգլիական հրամանատարությունն սպառեց Ղարաբաղում և Ջանգեզուրում Ադրբեջանի իշխանության հաստատման խաղաղ միջոցները:

Ջանգեզուրի ժողովուրդը, զգալով, որ փոթորիկ է պատրաստվում իր գլխին, իր ներկայացուցիչների միջոցով սկսեց բախել Հայաստանի կառավարության դռները, որպեսզի օգնություն հասցնեք մեկուսացած Ջանգեզուրին: ՀՀ կառավարությունը, թեև ծանրաբեռնված էր կենտրոնական Հայաստանի ինքնապաշտպանության դժվարին գործով, իր սահմանափակ միջոցներից բաժին հանեց Ջանգեզուրին, ուղարկելով չորս թնդանոթ, ռազմամթերք և փորձված սպաներ Սիմոն Տեր Սահակյանի ղեկավարությամբ [26, 33]: ՀՀ կառավարությունը, շարունակելով օգնության տրամադրումը Ջանգեզուրին, Միխատրների խորհրդի 1919 թ. մայիսի 5-ի նիստում լսելով Ջանգեզուրի վարչությանը նախահաշվի և հաստիքների մասին Զ. Քաջազունու զեկուցումը, որոշեց՝ համաձայն խորհրդի ապրիլի 29-ի օրենքի նախահաշիվը և հաստիքները հաստատել՝ բաց թողնելով 8 միլիոն ֆոնդից, ի հաշիվ ամսական 400.000 հատկացումից [4]:

ՀՀ կառավարության կողմից Ջանգեզուրին ցուցաբերվող օգնությունը նյարդայնացնում էր Ադրբեջանի կառավարությանը, որը դիմումներ էր հղում բրիտանական կառավարությանը՝ միջամտելու և կանխելու ՀՀ կողմից Ջանգեզուրին օգնություն տրամադրելը:

Ադրբեջանը մտադրություն չունեք Ջանգեզուրից հրաժարվելու և ծրագրեր էր կազմում

այն նվաճելու համար, Զանգեզուրի վրայով կապվելու Նախիջևանին: Ադրբեջանում ՀՀ դիվանագիտական ներկայացուցիչ Տ. Բեկզադյանը 1919 թ. հունիսի 20-ին ՀՀ ԱԳՆ-ին տեղեկացնում էր. «Հավաստի աղբյուրներից միսիաս տեղեկացվեց, որ Ադրբեջանի կառավարությունը որոշել է շուտով ձեռնարկել Բաքու-Ջուլֆա երկաթուղու կառուցման գործը և աշխատանքները ղեկավարելու համար արդեն հրավիրել է գլխավոր ինժիներ: Այս գծի կառուցման համար Ադրբեջանի պառլամենտը հատկացրել է 250 միլիոն ռուբլի, որպեսզի աշխատանքը արագությամբ առաջ տարվի, միաժամանակ գծի ամբողջ տարածության վրա մինչև Ջուլֆա: Բաքու-Ջուլֆա ճանապարհը անցնում է նաև Զանգեզուրի և ապա Նախիջևանի գավառների տարածքի վրայով, սրա համար էլ տեղեկացնելով Ձեզ Ադրբեջանի կառավարության ձեռնարկի մասին խնդրում եմ կարգադրել հարկ եղած կարգադրությունները» [7]:

Զանգեզուրին տիրելու նոր փորձ արվեց 1919 թ. հունիսի 23-ին: Երիտթուրքական հայտնի ավագակապետ Քյազիմ բեյը, թուրքական ջոկատների և տեղական բեկերի ու աղալարների գլուխ անցած, հարձակվեց Ղափանի շրջանի Եղվարդ, Ագարակ գյուղերի վրա՝ նպատակ ունենալով կտրել Ղափանը Զանգեզուրից և ընկճել Մեղրու ճակատում կռվող հայ ինքնապաշտպանական խմբերին ու այդպիսով հեշտացնել ամբողջ գավառի նվաճումը [21, 52]: Սակայն հայկական ուժերի ջանքերով թուրքերը ջախջախվեցին և ետ շարվեցին: Հուլիսի 3-ին ադրբեջանական զորքերը Քյազիմ փաշայի հրամանատարությամբ և զինված քոչվորները գրավեցին հայկական բնակավայր Կարաբաբուն և շարժվեցին առաջ՝ կտրելով կապը Գորիսի ու Կապանի միջև: Հայկական զորքերը սպա Թորոսյանի հրամանատարությամբ թաթարներից դուրս բշեցին նրանց կողմից գրավված գյուղերից և առգրավեցին 19.000 փամփուշտ, 1 գնդացի, 15 ձի [39]:

Զանգեզուրի հերոսական ինքնապաշտպանությունը փրկեց Հայաստանը թուրք-մուսավաթական ուժերի նոր արշավանքից, կրկին բացառեց տարածքային կապի ստեղծումը Թուրքիայի և մուսավաթական Ադրբեջանի միջև:

Զանգեզուրի վրա թուրքերի և Ադրբեջանի հարձակման պայմաններում 1919 թվականի հունիսին Սյունիքում տեղի ունեցան Հայաստանի խորհրդարանի ընտրությունները, որոնք անցան չափազանց վտանգավոր պայմաններում, քանի որ չորս շրջանները միմյանցից հեռու էին, շրջապատված թուրքերով: Ղափանի և Արևիքի, Մեղրիի շրջաններից Հայաստանի Խորհրդարանի պատգամավորներ ընտրվեցին Վահան Խորենին, Արշակ Շիրինյանը և Պողոս Փարսյանը [26, 32]:

1919 թ. օգոստոսի դրությամբ, ըստ վարչապետ Ալ. Խատիսյանի՝ օգոստոսի 5-ին Հայաստանի խորհրդարանին ներկայացրած զեկուցման, Հայաստանի Հանրապետության տարածքը 40.920 քառ. վերստ էր, բացի նրա անբաժան մաս կազմող Զանգեզուրի, որի տարածքը 6.742 քառ. վերստ էր:

Եզակացություն

Զանգեզուրը թեև 1918 թ. նոյեմբեր – 1919 թ. օգոստոս պաշտոնապես Հայաստանի Հանրապետությանը միացված չէր, բայց արդեն ամիսներ շարունակ այնտեղ հաստատվել էր հայկական վարչություն, երկրամասը կառավարվում էր ՀՀ ներկայացուցչի կողմից, ֆինանսավորվում էր ՀՀ պետական բյուջեից, իսկ նրա ներկայացուցիչները մասնակցում էին խորհրդարանի աշխատանքներին:

1919 թ. օգոստոսին անգլիացիները հեռացան ինչպես Ղարաբաղից, այնպես էլ Անդրկովկասի այլ վայրերից: Նրանց գործուն միջամտությունը Զանգեզուրի գործերին ավարտվեց: Զանգեզուրը Ադրբեջանի իշխանություններին ենթարկվելու նրանց քաղաքականությունը ձախողվեց:

Գրականություն

1. ՀԱՍ, ֆ.199, ց.1, գ.11, թ.5 :
2. ՀԱՍ, ֆ.199, ց.1, գ.42, թ.10,
3. ՀԱՍ, ֆ.199, ց.1, գ.100, թ. 15:
4. ՀԱՍ, ֆ.199, ց.1, գ.100, թ.82:
5. ՀԱՍ, ֆ.199, ց.1, գ.252, թ.84:
6. ՀԱՍ, ֆ.200, ց.1, գ.37, թթ.11-12:
7. ՀԱՍ, ֆ.200, ց.1, գ.85, թ.101:
8. ՀԱՍ, ֆ.200, ց.1, գ.190, թ.6:
9. ՀԱՍ, ֆ.200, ց.1, գ.231, թ.51:
10. ՀԱՍ, ֆ.200, ց.1, գ.243, թ.63-64:
11. ՀԱՍ, ֆ. 200, ց.1, գ.309, թ.69:
12. ՀԱՍ, ֆ.201, ց.1, գ.42, թ.17 :
13. ՀԱՍ, ֆ.222, ց.1, գ.24, թ422-423 :
14. ՀԱՍ, ֆ.370, ց.1, գ.50, թ. 13:
15. Բաբայան Ա., Էջեր Հայաստանի անկախության պատմությունից, Գահիրե, 1959:
16. Բաղայան Ա., Ջանգեզուրը՝ Հայաստան-դաշնակից երկրներ փոխադարձությունների համակարգում, «Դրոշակ», Երևան, 1998, թիվ 21:
17. Դարբինյան Ա., Հայ ազատագրական շարժման օրերեն, Երևան, 2003:
18. Իշխանյան Ե., Լեոնայի Ղարաբաղ 1917-1920, Երևան, 1999 :
19. Լազեան Գ., Հայաստան և հայ դատը ըստ դաշնագիրերու, Գահիրե, 1942:
20. Լեո, Սահմանավեճեր-Լոռի-Ախալքալաք, Ղարաբաղ, Թիֆլիս, 1919:
21. Խուդավերդյան Ա., Ջանգեզուր 1917-1921, Երևան, 1988:
22. Հայոց պատմություն, հ.4, գիրք առաջին, Երևան, 2010:
23. Հանրապետության կառավարության նիստերի արձանագրություններ 1918-1920թթ., Երևան, 2014 :
24. Հովհաննիսյան Ռ., Հայաստանի Հանրապետություն, հ.1, Առաջին տարին, 1918-1919, Եր., 2005:
25. Սիմոնյան Հ., Անդրանիկի ժամանակը, գիրք Բ., Երևան, 1996:
26. Ստեմել, Ջանգեզուրի հերոսամարտը և Արսեն Շահմալյան, «Հայրենիք», Բոստոն, 1963:
27. Ստեմել, Անդրանիկը Ջանգեզուրի մեջ, «Հայրենիք», 1962, թիվ 7:
28. Վրացյան Ս., Հայաստանի Հանրապետություն, Երևան, 1993:
29. Нагорный Карабах в 1918-1923гг., Сборник документов и материалов, Ереван, 1992.
30. «Աշխատավոր», Թիֆլիս, 1919, 25 հունվարի:
31. «Աշխատավոր», Թիֆլիս, 1919, 6 ապրիլի:
32. «Աշխատավոր», Թիֆլիս, 1919, ապրիլի 10:
33. «Զանգ», Երևան, 1919, 19 հունվարի:
34. «Զանգ», Երևան, 1919, 7փետրվարի:
35. «Մշակ», Թիֆլիս, 1918, 12 դեկտեմբերի:
36. «Մշակ», Թիֆլիս, 1919, 5 հունվարի:
37. «Յառաջ», Երևան, 1919, 17 հունվարի:
38. «Յառաջ», Երևան, 1919, 3 ապրիլի:
39. Борьба, Тифлис, 1919.
40. Закавказское Слово, Тифлис, 1919.
41. Наше время, Баку, 1919.

Политика РА по присоединению Зангезура к Армении (ноябрь 1918 – август 1919 гг.)

Гулян Юрий

Резюме

Ключевые слова: Армения, Азербайджан, Англия, Андраник, Арсен Шахмязян, парламент, Региональный Совет Зангезура и Карабаха, представитель

В июне–ноябре 1918 границы между получившей независимость Арменией и Азербайджаном не были определены. Республика Армения, избегая открытой конфронтации с Азербайджаном и турецким присутствием, проводила осторожную политику по Зангезурскому вопросу. Благодаря мерам самообороны, принятым Андраником в Зангезуре, ни один турецкий солдат не смог войти в Сюник. Военно-политическая обстановка в Зангезуре оставалась неизменной вплоть до вступления в регион британских войск. После поражения Турции в Первой мировой войне правительство Армении перешло от прежней осторожной политики в вопросе Зангезура и Карабаха к практическим шагам. Под предлогом того, что не следует портить отношения с союзниками, армянское правительство не назначило официального представителя Армении в Зангезуре. Генерал-комиссаром в Зангезуре был назначен подполковник Арсен Шахмязян, должность которого была полусекретной. Зангезур, как и другие части страны, пользовался государственными средствами Армении. По состоянию на август 1919 года, Зангезур официально не был присоединен к Республике Армения, однако, там была создана армянская администрация, регион управлялся представителем РА, финансировался из государственного бюджета РА, его представители участвовали в работе парламента.

Policy of the Republic of Armenia on the Incorporation of Zangezur into Armenia (November 1918 – August 1919)

Ghulyan Yurik

Summary

Key words: Armenia, Azerbaijan, Great Britain, Andranik, Arsen Shahmazyan, Parliament, regional council of Zangezur and Karabakh, representative

Between June and November 1918, the borders between the newly independent Armenia and Azerbaijan remained undefined. Seeking to avoid open confrontation with Azerbaijan and the continued Turkish presence, the Republic of Armenia adopted a cautious policy regarding the Zangezur question. Due to the self-defense measures organized by Andranik in Zangezur, no Turkish forces were able to enter Syunik. The military-political situation in the region remained essentially unchanged until the arrival of British forces. Following the defeat of the Ottoman Empire in the First World War, the Armenian government shifted from its earlier cautious stance on Zangezur and Karabakh to taking practical steps. Lieutenant Colonel Arsen Shahmazyan was appointed General Commissioner in Zangezur, although his position remained semi-secret. Like other parts of the country, Zangezur received state funds from Armenia. As of August 1919, Zangezur had not yet been formally incorporated into the Republic of Armenia; nevertheless, an Armenian administrative structure had been established, the region was governed by a representative of the Republic, it was financed from the state budget, and its delegates participated in parliamentary activities.

Ներկայացվել է 07. 05. 2025 թ.

Գրախոսվել է 03. 06. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

«Արքայի Արտաքսերքսեսի Աստվածայինի» շրջագրով դրախմաների հեղինակի և նշանակության շուրջ

*Մելիքյան Արթուր,
Չատինյան Բոա*

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-124>

Հանգուցային բառեր. *դիմերես, դարձերես, Օկտավիանուս Օգոստոս, Հռոմ, Մեծ Հայք, Հրահառ IV, Ատրպատական*

Նախաբան

«Արքայի Արտաքսերքսեսի Աստվածայինի» շրջագրով արտաշեսյան հազվագեղ դրախմաներն արդեն երկուսուկես տասնամյակ է, ինչ հայ և օտարագզի դրամագետների հետաքրքրությունների առարկա են: Այդուհանդերձ, մինչ օրս դրանց հեղինակության և պատկերագրության վերաբերյալ միանշանակ կարծիք չկա: Մույն ուսումնասիրության նպատակը նշված արձաթե դրամները հատած արքայի ինքնությունը և թողարկման պատմական համատեքստը պարզաբանելն է: Անկասկած, ինչպես ուշ արտաշեսյանների վերաբերյալ անտիկ հեղինակների հաղորդումները, այնպես էլ խնդրո առարկա հայկական դրախմաների պարունակած պատմական տեղեկությոը կրում են պաշտոնական քարոզչության կնիքը: Այդ իսկ պատճառով փորձ է արվել վերոնշյալ խնդիրների լուծմանը հասնել գրավոր և դրամագիտական տվյալների քննական համեմատության միջոցով: Դրախմաների քարոզչական տեղեկությոի ուսումնասիրությունը նույնպես կատարվել է հելլենիստական, Հռոմի կայսերական և հռոմեական խնդրարկու արքաների դրամական պատկերագրության քննական համեմատության միջոցով: Հետազոտության են ենթարկվել նաև դրախմաների ստեղծման ժամանակի և նշանակության հարցերն ու Մեծ Հայքի տնտեսական կազմալուծման համապատկերում նրանց լիարժեքության առեղծվածը:

1. «Արքայի Արտաքսերքսեսի Աստվածայինի» շրջագրով դրախմաները

«Արքայի Արտաքսերքսեսի Աստվածայինի» (ΒΑΣΙΛΕΥΣ ΑΡΤΑΞΕΡΕΣ ΘΕΙΟΥ) շրջագրով դրախմաները երևան են եկել 1990-ական թթ. Լիբանանում հայտնաբերված պարթևական գանձի կազմում: Դրա գտնվելու հստակ տեղը և ժամանակը մնում են անհայտ: Դրախմաներից առաջինը, որի մասին անդրանիկ տեղեկությոը հրապարակվել է հայկական «Ասպարեզ» հանդեսում՝ 1995 թ. 10-րդ համարում, ձեռք է բերել Բեյրութի ֆրանսիական դեսպանատան զինվորական կցորդ, գնդապետ Ա. Ռոնդը, որն էլ Հ. Թորոպյանի հետ 1997 թ. ներկայացրել է դրամի համառոտ նկարագիրը [45, 25-26] (նկար 1): Նույն թվականին Լ. Ա. Սարյանը նկարագրել է ամերիկյան մասնավոր հավաքածուում հայտնված երկրորդ դրամը [46 7-16], որը 1999 թ. վաճառվել է աճուրդում [18, Lot 768] (նկար 2): Երրորդ և չորրորդ օրինակներն աճուրդի են հանվել 1998 [17, Lot 693] (նկար 3) և 2001 թվականներին [23, № F 70; 39, Pl. 95, a2-p4a] (նկար 4):

1.1. Դրախմաների նկարագրերը

Դիմերես – Արքայի աջ դարձած կիսանդրին է, որն իր հորինվածքով, պատկերագրական մանրամասնություններով ընդհանուր առմամբ նմանվում է Արտավազդ II-ի (Ք. ա. 55-34 թթ.) չորեքդրախմաների պատկերատիպին [39, Pl. 92, A1-P1a, A2-P2a, A3-P3a]: Արքան սափրված դեմքով է, գլխին՝ հնգատամ բարձր խույրի հետ համադրված ապարոշ, որի երիզները թեթևակի ծածանվում են ծոծրակին: Խույրը զարդարված է սեղանաձև քառանկյունումեջ առնված ութնաթև աստղով: Քառանկյունին վերևում և երկու կողմերում ունի երկու մարգարտյա շարքեր: Ա. Ռոնդի հավաքածուի օրինակի աջակողմյան մարգարտյա շարքի մեջ առկա է արժվակերպ պատկեր, որը նյույորքյան դրամի վրա բուսական զարդի տեսք ունի: Դիմապատկերի մեջ առկա տարբերությունները (դեմքի ձգվածության չափը, խույրի

գարդարանքի, ականջօղի, թիկնոցի, արքայի կիսանդրին իր մեջ առնող դափնեպսակի ձևերը), հիմք են տալիս եզրակացնելու, որ հայտնի չորս դրամների դիմերեսները ստեղծվել են երեք դրամական կադապարներով:

Դրախմաների դարձերեսների հորինվածքները երկու տիպի են.

Դարձերես 1 – Սաղավարտավոր Աթենասը՝ ձախ դարձած, աջ ձեռքին՝ սուր ծայրը ներքև թեքած նիզակ, ձախին՝ վահան բռնած: ΒΑΣΙΛΕΩΣ ΑΡΤΑΞΕΡΞΕΩ ΘΕΙΟΥ շրջագիրը գրված է ժամկալքի ուղղությամբ: Դաշտի աջ կողմում դրամի թվագրությունն է՝ ΙΔ (=14-րդ), իսկ Աթենասի ոտքերի տակ Արտաշատի դրամահատարանի փակագիրը:

Դարձերես 2 – Դեպի աջ ճախրող Նիկեն է՝ աջ ձեռքը հետ պահած, իսկ ձախով պսակ և արմավենու ճյուղ բռնած: Տիտղոսը գրված է ժամկալքի ուղղությամբ՝ ΒΑΣΙΛΕΩΣ ΑΡΤΑΞΕΡΞΕΩ ΘΕΙΟΥ: Այստեղ էլ դաշտի աջ կողմում դրամի թվագրությունն է՝ ΙΔ (= 14-րդ), իսկ դիցուհու ոտքերի տակ՝ Արտաշատի դրամահատարանի փակագիրը:

Խնդրո առարկա դրախմաների չորս օրինակների քաշերը տարբեր են՝ 2.6 գ, 3.59 գ, 3.20 գ, 4.06 գ: Միջին քաշը կազմում է 3,36 գ, որը 0,42 գրամով թեթև է Արտավազդ II-ի դրախմաների միջին քաշից, բայց ընդհանուր առմամբ, համապատասխանում է հելլենիստական դրախմայի կշռին: Տարբեր են նաև դրամների տրամագծերը՝ 20,8 մմ, 22 մմ, 23 մմ, 24 մմ: Միջինը կազմում է 22 մմ: Բսկ մետաղի քիմիական վերլուծությունը հաստատում է դրամների հին լինելը:

Դրախմաների վրա հստակ ընթերցվող ΑΡΤΑΞΕΡΞΕΩ (ուղղ. հոլ.՝ ΑΡΤΑΞΕΡΞΕΩ-Արտաքսերքսես = Արտաշես) անունը նվազագույնի է հասցնում դրանց հեղինակի հարցում սխալվելու հավանականությունը: Այդուհանդերձ, դրամագետների կարծիքները տարբերվում են: Լ. Ա. Սարյանը և Բ. Կրենգելը դիմապատկերն իր մեջ առած դափնեպսակից ու շրջանաձև խորագրից եզրակացնում են, որ այդ դրամները պատկանում են Արտաշես III-ին (18-34 թթ.) [46, 7-16; 31, 8. Ft. 17]: Բսկ Յ. Ներսեսյանը, փաստարկելով դրախմաների իսկությունը, դրանք վերագրում է Արտաշես II-ին (Ք. ա. 34 թ., Ք. ա. 31/30-20 թթ.) [38, 95-97; 39, 167-168, Pl. 94, a2-p4a, Pl. 95]: Նույն կարծիքին են նաև Ֆ. Վովաչը և Ջ. Նուրպետյանը [30, 28, № 170-171; 41, 165, № 40, 41]: Այլ կարծիք է Ռ. Վարդանյանը: Լ. Սարյանի հրապարած դրամի մի շարք իրողություններից (դափնեպսակ, արքայական տիտղոսի շրջանաձև գրություն, «ΘΕΙΟΥ» մակդիր) նա հավանական է համարում, որ խնդրո առարկա դրամները կեղծ են [51, 321-326]:

2. Դափնեպսակի առեղծվածը

2.1 Դափնեպսակը հելլենիստական, հռոմեական և ենթահռոմեական դրամական պատկերազրության մեջ

Դրամագետների կարծիքները բաժանվում են հատկապես արքայի դիմապատկերն իր մեջ առնող դափնեպսակի հարցում: Պատկերագրական այդ տարրն առավել տարածված է Մելեկյանների դրամահատության մեջ՝ Ապոլոնի հետ նրանց հատուկ կապի շնորհիվ: Սակայն միայն Դեմետրիոս I (Ք. ա. 162-150 թթ.) [27, № 143-153, 473-474, 527, 551-554, 910-911], Դեմետրիոս II (Ք. ա. 145-138, Ք. ա. 129-125 թթ.) [27, № 528-529], Տիմարքոս (Ք. ա. 142-138 թթ.) [27, № 1318] և Անտիոքոս VIII (Ք. ա. 125-96 թթ.) [27, № 857] արքաների դրամների վրա

¹ Ռ. Վարդանյանի կարծիքին դժվար է համաձայնել մի շարք պատճառներով: Նախ, խնդրո առարկա դրամները, չնայած իրենց փոքրաթիվությանը, ոչ թե «նեղուն» են մասնավոր հավաքածուներում, այլ շրջանառվում են դրամական աճուրդներում: Հետևաբար, արդի տեխնոլոգիաների միջոցով կեղծիքը հեշտ կրացահայտվեր՝ նախքան դրամների աճուրդի հանվելը: Անհավանական է նաև, որ կեղծարարը չորս դրամ կեղծելու համար կպատրաստեր դիմերեսի երեք և դարձերեսի երկու դրոշմոցներ: Բացի այդ, աճուրդում այդ դրախմաների վաճառքի գինը (17, Lot 693, վաճ. 3000 ԱՄՆ դոլ., 18, Lot 768, վաճ. 3000 ԱՄՆ դոլ., 19, Lot: 33, վաճ. 6500 ԱՄՆ դոլ.) հուշում է, որ ենթադրյալ կեղծարարը չէր բավարարվի ընդամենը 4 օրինակով:

է, որ դափնեպսակը ծառայեցված է որպէս դրամների դիմերեսների եզրագարդ: Որպէս կանոն, այդ պատկերագրական տարրը նույն նշանակությամբ գետեղված է դրամների դարձերեսներին: Հորինվածքային այդ սկզբունքը յուրացրել են Օուֆֆի Միհրդատ I (Ք. ա. II դ.) և Միհրդատ II (մոտ Ք. ա. 89-85 թթ.) արքաները [30, № 26, 35, 36]: Այն պահպանվել է նաև Տիգրան II-ի (Ք. ա. 95-55 թթ.) անտիոքյան և դամասկոսյան դրամահատության մեջ [27, № 397-398; 39, 80-81, Pl. 1-79; 30, № 71.2, 72.1, 73, 74.1, 74.2, 75.2, 75.3] և միայն մեկ անգամ է ընդօրինակվել Արտաշատի դրամահատարանի կողմից [39, 85. Pl. 80]: Արտավազդ II-ի դրամների հորինվածքում խնդրո առարկա տարրը բացակայում է: Այդ փաստերի տեսանկյունից քիչ հավանական է, որ ուշարտաշեսյան այս դրամների վրա խնդրո առարկա պատկերագրական տարրը երևան եկած լինի Մելեկյանների կամ էլ Տիգրան II-ի անտիոքյան-դամասկոսյան դրամահատության տպավորությամբ: Դա բացառվում է նաև դրամների հորինվածքային տեսանկյունից: Մելեկյան և տիգրանյան դրամների վրա դափնեպսակը ծառայեցված է սոսկ իբրև դրամների եզրագարդ: Մինչդեռ խնդրո առարկա դրամների վրա այն ակնհայտորեն ծառայում է իբրև արքայի դիմապատկերն ընդգծելու միջոց: Դրանից հետևում է, որ դափնեպսակը այս հայկական դրամների հորինվածք է ներմուծվել հռոմեական դրամական պատկերագրության մեջ ունեցած նշանակությամբ: Այստեղից ծնվում է առանցքային հարցերից մեկը. ո՞վ և ի՞նչ խորհրդապաշտությամբ է խնդրո առարկա դրամների դիմերեսներին գործածել հռոմեական վեհապետական իշխանության խորհրդանշան դարձած դափնեպսակը: Դրան պատասխանելու համար հարկ է դիմել հռոմեական կայսերական պատկերագրությանը:

Հռոմեական իրականության մեջ դափնեպսակն ի սկզբանե ունեցել է քաղաքական իմաստ և հանդիսացել է Յուլիոսների ու տրիումֆատորների խորհրդանշանը [11, 51-58]: Բայց դափնին համարվել է Հուլիոսների տոհմական ծառը: Ըստ այդմ, պրինցիպատի հաստատումից հետո Օգոստոսը դափնին ու դափնեպսակը դարձրեց կայսերական իշխանության խորհրդանշան և կայսերական պատկերագրության կարևոր տարր [48, VII. 1; 42, 299]: Նրա օրոք հատված հռոմեական դրամների սովոր շարքում դիմերեսին կայսեր պատկերն իր մեջ ներառող դափնեպսակով հորինվածքները շատ չեն [տե՛ս օրինակ 49, № 400, 539; 24, Lot 8783; 13, № 2662, 4997; 25, Lot 340]: Դափնեպսակները սովորաբար պատկերված են դրամների դարձերեսին՝ իսկ նրա ներսում գետեղված են պրինցեսպի ու սենատի [49, № 528, 549; 13, № 4246, 4248, 4261, 4261, 4264], պրինցեսպի ու հռոմեական ժողովրդի, երբեմն էլ՝ պրինցեսպի և պրովինցիական բնակչության միասնությունը խորհրդանշող խորագրեր [37, 317; 49, № 303, 486; 13, № 129, 2987, 3124]: Քիչ չեն այնպիսի դրամական տիպերը, որոնց դարձերեսին դափնեպսակն իր մեջ է ներառում Augustus անունը [49, № 483, 486] կամ էլ Օգոստոսի աստղակերպ այծեղջյուրի նշանը [49, № 480, 493]: Վերոնշյալ բոլոր դեպքերում դափնեպսակը ծառայեցված է դրամի դիմերեսին կայսեր դիմապատկերը, իսկ դարձերեսի հորինվածքում՝ կենտրոնական պատկերը կամ գրույթը ընդգծելուն:

Ք. ա. 20-ական թթ. կայսերական դրամական հորինվածքների ընդօրինակման արդյունքում դափնեպսակը թափանցեց նաև խնդրարկու արքաների դրամական պատկերագրության ոլորտ [35, Lot 722-724; 36, Lot 1335-1338, 1341-1343; 40, Lot 455; 30, № 245-246, 249-251, 254-258]: Իրենց փաստարկները հենց այդ հիմքի վրա են կառուցում Լ. Սարյանն ու Է. Կրենգելը, որոնք խնդրո առարկա դրամները վերագրում են Ջենոն-Արտաշեսին: Սակայն այդ նույնականացումը հիմնված է եզակի և շատ անորոշ պատկերագրական տվյալի վրա: Ջենոն-Արտաշեսի հասած դրամների առաջին տիպի դիմերեսին իր և Տիբերիուս կայսեր զուգադիր և աջ դարձած դիմապատկերներն են՝ երկուսն էլ դափնեպսակով պսակված [30, 31, № 189]: Դարձերեսին հայկական խույրի աջ դարձած պատկերն է և գրույթը՝ KAI TIBEPI - ՕՏ K Z[HNO]Σ (Կեսար Տիբերիոս և Ջենոն): Նկատի առնելով, որ դրամի դիմերեսի երկու պատկերներն էլ դափնեպսակով են, բայց տիպոս կրում է միայն Տիբերիուսը, իսկ պոնտական արքայազնը կոչված է Ջենոն, այլ ոչ թե Արտաշես անունով, պետք է եզրակաց-

նել, որ այդ տիպի թողարկումը նախորդել է Զենոնի թագադրությանը և, հնարավոր է, կայսեր հետ Զենոնի ինչ-որ համատեղ տրիումֆի խորհուրդ է պարունակում [30, 31]: Ամեն դեպքում փաստ է այն, որ տվյալ հորինվածքում պատկերների գլուխները զարդարող դափնեպատկերները կիրառված են որպես հաղթանակի նշան, այլ ոչ թե պատկերները ընդգծելու միջոց:

Բացի վերը նշվածից, Լ. Սարյանի և Է. Կրենգելի առաջարկած նույնականացումը հարուցում է նաև այլ առարկություններ: Այսպես, խնդրո առարկա դրախմաների դիմերենների արքայական խույրն իր ձևով (բարձրությամբ) և զարդարանքով էապես տարբերվում է Արտաշես III-ի բրոնզե քաղկոսների դարձերեսներին ներկայացված խույրերից [30, № 189; 29, 19-25. Pl. 4]: Ավելին, վերջինների վրայից աստղը հանված և տեղադրված է նրա հետևում՝ որպես առանձին խորհրդանշան, ըստ երևույթին, ընդգծելու համար, որ արքայական իշխանությունն ու երկիրը տարբեր հասկացություններ են [29, 20]: Հարկ է արժևորել նաև այն փաստը, որ խնդրարկու արքաների և նրանց իշխանության աղբյուրի միասնությունը խորհրդանշող պատկերագրական կամ գրային տարրերը ներկայացված են միայն դրամների դարձերեսներին [40, Lot 454-455; 30, № 237-239, 241, 245-246, 248-251, 254-258; 36, Lot 1335-1338, 1341-1343.]: Այդպիսին են նաև Տիբերիուս կայսեր կամքով և Գերմանիկուս կեսարի ձեռամբ իշխանություն ստացած Արտաշես III-ի քաղկոսների հորինվածքները: Ըստ այդմ, աներևակայելի է, որ բրոնզե քաղկոսների վրա կայսրին իր իշխանության աղբյուր ձանաչած հայոց այդ արքան կարող էր դրախմաների վրա իր իշխանության աղբյուր համարել Աթենասին կամ Նիկե դիցուհուն: Արտաշես III-ի իրավաբաղաձայն կարգավիճակը բացառում էր նաև նրա կողմից «աստվածային» մակդիրի յուրացումը: Բնավ պատահական չէ, որ նրա քաղկոսների վրա այդ մակդիրը ոչ թե արքային, այլ կայսր Տիբերիուսին է վերագրված (ΘΕΟΙΚΕ CΕΒΑՏΟΙΚ ΚΑΙCΑΡΗ ΚΑΙ ΙΟΥΛΙΑ) [29, 19; 30, 32; 31, 2]: Ի լրումն վերոնշյալի, խնդրո առարկա դրախմաների նկատմամբ Արտաշես III-ի հեղինակությունը բացառվում է նաև դարձերեսի պատկերագրության պատերազմական թեմայի և հայոց այդ արքայի անխռով գահակալության անհամապատասխանության տեսանկյունից: Այսպիսով «*արքայի Արտաքսերքսեսի Աստվածայինի*» գրույթով արծաթե դրախմաների նկատմամբ Արտաշես III-ի հեղինակության բացառմամբ դրանց միակ հնարավոր տերը մնում է Արտաշես II-ը:

2.2 Դափնեպսակի գործածությունն իբրև Հռոմին ուղղված մարտահրավեր՝

Ընդունված կարծիքի համաձայն՝ կայսերական վարչությունը չի միջամտել խնդրարկու արքաների դրամահատության գործին: Սակայն վերջիններիս կողմից «երկմակարդակ միապետության» թեմայով ստեղծված դրամների վրա արքայական և կայսերականի պատկերագրության համար դիմերեսի և դարձերեսի հստակ և համերաշխ բաշխումը հիմք է տալիս խոսելու չգրված կանոնի գոյության մասին: Մյուս կողմից, հայտնի են ոչ մեծաթիվ դեպքեր, երբ նշված սկզբունքը խախտված է: Ընդ որում, մեզ հայտնի բոլոր օրինակների վրա խախտումն իրականացված է կայսերական իշխանության խորհրդանշան դափնեպսակը դրամների դարձերեսների փոխարեն դիմերեսներին դրոշմելով: Պատկերագրական այդ շեղումները չի կարելի պատահականություն համարել, քանզի այդ դրամների հեղինակների՝ Հռոմեական տիրապետության և կայսերական հեղինակության դեմ այս կամ այն ձևով ծառացման մասին վկայում են նաև գրավոր աղբյուրները:

Վերոնշյալի ուշագրավ օրինակ է Նաբաթեայի արքա Արետես IV-ի (Ք. ա. 9 - Ք. հ. 40 թթ.) բրոնզե դրամը, որի դիմերեսին պատկերված մարդանման պատկերն առնված է կանոնավոր դափնեպսակի մեջ [40, Lot 493]: Հավանաբար, Սաբայի արքաների օրինակով դափնեպսակն իբրև արքայական պատվանշան ընդունել և ապարոշին էին համակցել դեռևս Մալիքուս I-ը (Ք. ա. 59-30 թթ.)՝ Ք. ա. 33 թ. և Օբոդաս II-ը (Ք. ա. 30-9 թթ.)՝ իր կառավարման վերջին հինգ տարիներին [32, 49]: Բայց առաջինի դեպքում Օկտավիանուսը դեռևս միահե-

ծան տիրակալ չէր, իսկ Օրոդաս II-ին էլ Օգոստոսը չէր հակազդել, քանի որ դափնեպսակը դեռևս կայսերական իշխանության կանոնական խորհրդանշան չէր դարձել: Կարևոր էր և այն, որ Օրոդաս II-ը նախապես ընդունել էր Օգոստոսի գերիշխանությունը և նրա կողմից ճանաչվել էր որպես Նաբաթեայի խնդրարկու արքա: Այլ էր խնդիրը Արետես IV-ի դեպքում. նրա գահակալության ժամանակ ոչ միայն դափնեպսակն էր արդեն դարձել կայսերական իշխանության խորհրդանշան, այլև կանոնացվել էր կայսեր կողմից խնդրարկու արքաներին իշխանությամբ օժտելու կարգը [52, 34 n. 77; 26, 273; 47, 160]: Այլ խոսքով, ինքնաթագադրվելով, Արետեսը բացահայտորեն ոտնահարել էր կայսեր հետ խնդրարկու արքաների հարաբերության երկու սկզբունք:

Մեծ Հայքի արքա Տրդատ II-ի (216-252 թթ.) բրոնզե քաղկոսի դիմերեսի հորինվածքում նույնպես արքայական դիմապատկերը շրջանակված է դափնե պսակով [30, № 203-207; 34, Lot 1439]: Թերևս, չի կարելի պատահական զուգադիպություն համարել այն, որ Անտոնինուս Կարակալայի կողմից հոր՝ Խոսրով I-ի դավադիր կալանավորումից հետո Տրդատ II-ը նույնպես ինքնաթագադրվել էր և պաշտպանել իր անկախությունը՝ ջախջախելով Հայաստան ուղարկված հռոմեական բանակին [16, LXXVIII.21.1]: Ըստ այդմ, վերոնշյալ երկու արքաների ինքնաթագադրման համապատկերում նրանց դրամների դիմերեսներին կայսերական իշխանության խորհրդանշանի դրոշմելը կարելի է գնահատել միայն որպես Հռոմից անկախանալու յուրօրինակ հռչակագրեր: Իսկ որքանով են վերոնշյալ օրինակները օգնում հասկանալու արտաշեսյան դրախմանների դիմերեսների դափնեպսակի նշանակությունը:

Տեսականորեն, եթե դրախմանները թողարկված լինեին Արտաշես II-ի երկրորդ կառավարման սկզբներին, ապա խնդրահարույց պատկերագրական տարրի «ուրացումը» գաղափարական առումով կնդրաշնչակեր Բ. ա. 31/30 թ. նրա հատած պղնձե քաղկոսների վրայի «պոմպեյական» տոմարի գործածությանը [51, 90]: Ըստ այդմ, դրախմանների դիմերեսին դափնեպսակի առկայությունը կարելի կլինեի մեկնաբանել որպես Հռոմի հետ իր բարեկամությունը (amicitia) վերականգնելու պատրաստակամության, իսկ դափնեպսակը դրախմայի դիմերեսին դրոշմել՝ այդ բարեկամությանը որպես ինքնիշխան կողմ մոտենալու նշան: Բայց Բ. ա. 30 թ. ի վեր Օկտավիանուսի և Արտաշես II-ի լարված հարաբերությունների համապատկերում հայոց արքայի կողմից դափնեպսակի այդ իմաստով կիրառությունը բացառվում է: Փոխարենը դրախմանների դիմերեսների դափնեպսակի խորհրդապաշտության իրատեսական պարզաբանման համար որոշակի հղանք է ընձեռում դրամների թվագրությունը՝ ID (= 14-րդ):

Մասնագիտական գրականության մեջ Արտաշես II-ի կառավարման շրջանը սովորաբար թվագրվում է Բ. ա. 30-20 թթ. [2, 627; 5, 234]: Մակայն այս դեպքում խնդրո առարկա դրախմանների թողարկման տարին կստացվի Բ. ա. 16 թվականը, որը մտնում է Տիգրան III-ի (Բ. ա. 20-8 թթ.) կառավարման շրջանի մեջ: Մրանից հետևում է, որ Արտաշես II-ն իր կառավարման ժամանակը հաշվել է առաջին գահակալությունից՝ Բ. ա. 34 թ. սկսած: Ըստ այդմ, նրա կառավարման 14-րդ տարին ստացվում է Բ. ա. 20 թ., որը համապատասխանում է հայհռոմեական հարաբերությունների առավելագույն լարման թվականին: Դրամների հորինվածքային մանրամասները՝ արքայի գլխի հարդարանքը, հավակնոտ տիտղոսը և դարձերեսների ընդհանուր ռազմական թեմատիկան, հատկապես՝ Աթենասի՝ սլաքը դեպի գետինը թեքած նիզակը, որը հինարևելյան պատկերագրության մեջ պատերազմական վիճակի խորհուրդն է պարունակում, հաստատում են, որ խնդրո առարկա դրամները թողարկվել են արտառոց հակահռոմեական մթնոլորտում:

3. Արտաշես II-ի արծաթե դրամների նշանակությունը

3.1 Լիաթօժեք դրախմանները տնտեսության կայունացման ցուցիչ

Մեծ Հայքում դեռևս նախորդ դարաշրջանում ծայր առած տնտեսական ճգնաժամը Բ. ա. I դ. 30-ական թթ. վերջերին էլ ավելի էր խորացել Անտոնինուսի կողմից երկրի ռազմակա-

ման, հաջորդած երեք տարիների հռոմեական թալանի և Ք. ա. 20-ական թթ. Օգոստոսի կողմից Մեծ Հայքի քաղաքական ու տնտեսական շրջափակման հետևանքով [20, 48]: Արդյունքում՝ քաղաքային կյանքը, արհեստներն ու առևտուրը թուլացել էին այն աստիճան, որ ուսկյա և արծաթե դրամների թողարկումն իսպառ վերացել էր: Արտաշես II-ի երկրորդ գահակալության ընթացքում հաստված պղնձե դրամների վեց տիպերին հասկանչող թերարժեքությունը պարզորոշ խոսում է այն մասին, որ պետությունը լուրջ դժվարություններ էր կրել անգամ տեղական շուկայի տկարացած պահանջները բավարարելու համար պղնձե դրամներ թողարկելու պարագայում [51, 92, not. 20.]: Արդյունքում՝ երկրում սկսել էին գերակայել ավանդական համակեցական կառույցներն ու արժեքները [5, 235]: Նման պայմաններում լիարժեք դրախմաների թողարկումը պետք է որակել անհեթեթ ու անարդյունավետ քայլ: Մեծ Հայքի հռոմեական շրջափակման պատճառով դրանք արտաքին առևտրի մեջ կիրառվել չէին կարող, իսկ ներքին շուկայում էլ դրանք արդյունավետ լինել չէին կարող, քանի որ գանձագոյացման արդյունքում արագորեն պետք է դուրս գային շրջանառությունից: Դրանից հետևում է, որ արտաշեսյան դրախմաները նախատեսված են եղել ոչ թե ներքին առևտրական շրջանառության, այլ խիստ որոշակի և հրատապ խնդրի լուծման համար: Խնդրի հրատապության մասին է վկայում նաև այն փաստը, որ խնդրո առարկա դրախմաների մինչ օրս հայտնի չորս նմուշները թողարկվել են դիմերեսի երեք և դարձերեսի երկու դրոշմոցներով: Եվ եթե հաշվի առնենք, որ արտաշեսյան դրամահատության վերելքի շրջանում մեծաքանակ թողարկումների համար հաճախ օգտագործվել են դիմերեսի ու դարձերեսի մեկական դրոշմոցներ, ապա նույնիսկ կարելի է եզրակացնել, որ այդ դրախմաները հատվել են հապճեպորեն: Վերոնշյալից հետևում է, որ Ք. ա. 20 թ. արծաթե դրախմաների թողարկումը պայմանավորված է եղել ոչ թե Մեծ Հայքի տնտեսական կյանքի թռիչքաձև զարգացմամբ, այլ նույն թվականին հռոմեա-պարթևական բանակցություններում կողմերի միջև կայացած համաձայնությամբ Մեծ Հայքի արտաքին ու ներքին քաղաքական դրության կտրուկ վատացմամբ:

3.2 Արտաշես II-ի արծաթե դրախմաները Ք. ա. 23-20 թթ. հռոմեա-պարթևական բանակցությունների համապատկերում

Իր քաղաքական միասնությունը վերագտնելուց և եփրատյան սահմաններում դիրքերը վերականգնելուց հետո Հռոմեական կայսրության արտաքին քաղաքական օրակարգի առաջին հարցն էր դարձել Պարթևստանի հետ հարաբերությունները ճշտելը: Սակայն Օգոստոս կայսրը, ի տարբերություն ուշ հանրապետության գործիչների, պարթևների հետ հարաբերություններում դիվանագիտական մեթոդները նախընտրում էր ռազմականից: Ք. ա. 30 և Ք. ա. 26-25 թվականներին նա պատշաճ ձևով չէր սատարել պարթևական գահին վերաստիճանալու Տրդատ II-ի փորձերին [15, LI.18.2: Հմմտ. 44, 69-71; 12, 66]: Ավելին, Ք. ա. 23 թ. Օգոստոսը բավարարեց Ք. ա. 25 թ. գահընկեց եղած Տրդատ II-ի կողմից առևանգված որդուն վերադարձնելու Հրահատ IV-ի խնդրանքը [15, LIII.33.1-2]: Բայց ի պատասխան Տրդատին հանձնելու Հրահատ IV-ի պահանջի, նա հայտարարեց, որ «*Ո՛չ Տրդատին կհանձնի, ո՛չ էլ պարթևաց դեմ նրան օգնություն կցուցաբերի*» [33, XLII.5.4]: Ա. Ստեփանյանի գնահատմամբ, սավաճել երկու տերությունների հարաբերությունները ըստ նոր ձևաչափով վերակառուցելու առաջարկությունն էր, որն ընդունել են պարթևները [10, 13; 5, 229]: Ամեն դեպքում, պարթևական արքայազնին վերադարձնելու հարցի շուրջ սկսված բանակցություններում Օգոստոսը Հրահատ IV-ի որդու խնդրանքը բավարարելու դիմաց առաջ էր մղել Կրասոսի, Անտոնիոսի և, հնարավոր է, Լ. Դեցիդիուս Սաքսայի Ք. ա. 40 թ. կորցրած հռոմեական դրոշներն ու ռազմագերիներին վերադարձնելու հարցը, որը տվյալ պահին Հռոմի «պարթևական օրակարգում» առաջնայինն էր [44, 71]: Սակայն, թեպետ Օգոստոսը պարթևական արքայազնին ուղարկեց առանց վերապահման, Հրահատ IV-ն իր պատասխան խոստումը կատարեց միայն երեք տարի հետո՝ կամ դրոշներն ու ողջ մնացած ռազմա-

գերիններին գտնել-հավաքելու դժվարությունների [44, 71-72], կամ էլ, որ ավելի հավանական է, պարթևական ավազանու նոր ցատումից երկյուղելու պատճառով:

Օգոստոսի համար դրոշների ու ռազմագերիների վերադարձի հարցը, անշուշտ, ունեցել է բացառապես քաղաքական-քարոզչական նշանակություն: Մինչդեռ հռոմեա-պարթևական հարաբերություններում առավել ծանրակշիռ էր երկու տերությունների ազդեցության գոտիների սահմանագատման խնդիրը: Դրա շուրջ բանակցությունների վերաբերյալ հռոմեական աղբյուրների տվյալները ընդհանրական ու միտումնավոր են: Կասկածից վեր են, որ տարածքային հավակնությունների ծիրում հռոմեացիների առանձնահատուկ սևեռման առարկան եղել է Մեծ Հայքի նկատմամբ վերահսկողության վերականգնման հիմնախնդիրը: Հռոմը ձգտում էր հավաստիացումներ ստանալ առ այն, որ պարթևները ճանաչում են իրենց գերակա շահերն այդ երկրում: Այդ առումով ուշագրավ է, որ հռոմեական աղբյուրները բանակցությունների հույսովյոթի մեջ Մեծ Հայք երկրանունը կանխատեսված չեն տալիս՝ այդ կերպ հասկացնելով, որ Օգոստոսն անբեկանելի է համարել Մեծ Հայքի նկատմամբ **«Լուկուրյան և Պոմպեոսի ձեռք բերված իրավունքը»** [Հմմտ. 50, XIII, 34]:

Հռոմեա-պարթևական բանակցություններում շահարկման մյուս առարկան Ատրպատականի խնդիրն էր: Ուսումնասիրողներից ոմանք, համարելով, որ Անտոնինոսի պարտությունից հետո Ատրպատականը նվաճվել է Հրահատ IV-ի կողմից, Ք. ա. 23-20 թթ. բանակցությունների օրակարգում այդ խնդիրը չեն տեսնում [21, 135; Հմմտ. 20, 48; 2, 627]: Սակայն վերոնշյալ կարծիքը չի համապատասխանում աղբյուրների տվյալների տառին ու տրամաբանությանը: Նախ, Հրահատ IV-ը Ք. ա. 31-29 թթ. չէր կարող նվաճել Ատրպատականը, քանզի գահընկեց էր ու **«ապաստանել էր պարթևներին հարևան երկրներում»** [33, XLII.5.6]: Ճիշտ է, Դիոն Կասիոսը չի նշում Ք. ա. 30 թ. մար Արտավազդի հաղթող կողմին, բայց նրա վկայությունը, որ հռոմեացիների համար **«Հայաստանը Մեդիայի հետ միասին կորսվեց»** [14, XLIX.44.4], հստակ ակնարկ է պարունակում Արտաշես II-ի գործողությունների մասին: Հայդը՝ մար Արտավազդին գերող արքա պետք է համարել Արտաշես II-ին: Ք. ա. 29 թ. վերջերին Հրահատ IV-ը վերադարձրեց իր իշխանությունը Պարթևստանում, բայց ո՛չ Ատրպատականում, որի նկատմամբ նա իրավունք ունենալ չէր կարող. Ք. ա. 33/32 թ. Անտոնինոսի տրամադրած հռոմեական զինուժի օգնությամբ այն պաշտպանել էր իր անկախությունը պարթև վեհապետից, իսկ վերջինիս վտարանդիության ժամանակահատվածում պատերազմի իրավունքով նվաճվել էր Արտաշես II-ի կողմից:

Ավելի ուշ մար Արտավազդը կարողացավ փախչել գերությունից և ընդունելություն գտավ Օկտավիանոսի մոտ [9, 32], որը նրան հաստատեց Փոքր Հայքի գահին (Ք. ա. 26-20 թթ.): Հռոմեական հովանավորության ներքո նրա հայտնվելը Օգոստոսին Արտպատականի նկատմամբ պահանջատիրության հիմք տվեց: Տվյալ պարագայում էական չէր, թե Ատրպատականի նկատմամբ հռոմեական հավակնություններն իրական են եղել, թե սոսկ պարթևների շահագրգռելու միջոց: Փաստ է այն, որ հենց միայն Արտաշես II-ի վերահսկողության տակ գտնվող երկրի պատկանելիության հարցը բանակցային սեղանին դնելով՝ Օգոստոսը ձեռք էր գոյացնում պարթևա-հայկական դաշինքի մեջ:

Հռոմեա-պարթևական բանակցությունների մանրամասներն անհայտ են: Բայց, անկասկած, դրանք եղել են տևական և դժվարին: Բանակցությունները Պարթևստանի հետ անձամբ ղեկավարելու համար Օգոստոսը Ք. ա. 22 թ. ժամանեց Արևելք և հմտորեն օգտվեց Հրահատ IV-ի իշխանության երերուն վիճակից: Բանակցությունների հերթական փակուղու ժամանակ հռոմեական դիվանագիտական առաքելության ղեկավար Տիբերիոս Կլավդիոսը պարթևներին **«անթարույց վախ ներշնչեց»**՝ հայտարարելով, թե Հռոմը պատրաստվում է պարթևների դեմ նոր պատերազմի: Պարթևների վրա ճշումը մեծացնելու նպատակով Օգոստոսը հրամայեց Ասորիքում հռոմեական զինուժ կուտակել: Դա թողեց անկալված ազդեցությունը: Ի վերջո, Հրահատ IV-ը, որը տևաբար տատանվում էր Հռոմի դեմ նոր

պատերազմ վարելու անկարողության գիտակցումի և միակողմանի զիջումներով պարթևական ավագանու մեջ իր հեղինակության մնացուկները կորցնելու վախի միջև, տեղի տվեց և իշխանությունը պահելու ճիգով **«հնազանդորեն հայեցե հռոմեական ազգի բարեկամությունը»** [9, 29]: Կայացավ փոխզիջում, ըստ որի՝ Հայաստանը Հռոմի ազեցության գոտի ճանաչելու, հռոմեական դրոշներն ու ռազմագերիներին վերադարձնելու, պարթևական գահի ընդդիմադիր հավակնորդներին չստատրելու և, վերջապես, Տրդատ II-ին Ասորիքից հեռացնելու դիմաց Հռոմը ճանաչել է Ատրպատականի նկատմամբ Հրահատ IV-ի գերակա իրավունքը²:

Դժվար է պատկերացնել, որ հայոց արքունիքում անտեղյակ են մնացել հռոմեապարթևական բանակցությունների ընթացքին ու արդյունքներին: Ինչպես երևում է, Հայաստանի քաղաքական մեկուսացման ու Հռոմին դեմ միայնակ պատերազմի հեռանկարը հարուցել է քաղաքական ճգնաժամ, որի արդյունքում հայոց արքունիքը, ինչպես Ք. ա. 66 թ., բաժանվել է պատերազմի և խաղաղության ճամբարների: Կասիոսը հաղորդում է, որ **«մյուս հայերը մեղադրում էին Արտաշեսին և (դեսպանություն ուղարկելով) խնդրում էին Հռոմում գտնվող նրա եղբորը»** [15, LIV.9.4]: Ա. Ստեփանյանը հայ ավագանու այսպես կոչված «խաղաղության» խմբակցությանը նույնացնում է արքայի քաղաքականությունից դժգոհ ռազմավարչական ավագանու հետ [5, 235], ինչն այդքան էլ հիմնավոր չէ: Մեր կարծիքով, ավելի տրամաբանական կլինի այդ ճամբարում հայ տոհմիկ ավագանուն տեսնելը, որը, նկատի ունենալով Մեծ Հայքի տնտեսական և արտաքին քաղաքական դրությունը, անհեռանկարալի են համարել Հռոմի դեմ պատերազմը և փորձել է յուրովի կանխել վերահաս աղետը: Օգոստոս կայսրին հայ ավագանու «խաղաղության» խմբակցության այս դիմումը տեղի է ունեցել Ք. ա. 22-20 թթ.՝ Օգոստոսի պահանջները բավարարելու Հրահատ IV-ի համաձայնությունից հետո, բայց նախքան Ք. ա. 20 թ. Օգոստոսի հոգեզավակ Տիբերիոսի Կլավդիոսի հրամանատարությամբ հռոմեական բանակի գորաշարժը դեպի Հայաստան:

Հռոմի հետ հաշտվելու հնարավորությունը կորցրած Արտաշես II-ը, ընդհակառակը, կամա թե ակամա կանգնել է պատերազմի ուղու վրա: Միայնակ պատերազմի հեռանկարը նրան ստիպել է դիմել նախապատրաստական ծայրահեղ միջոցառումների: Ք. ա. 34 թ. Մեծ Հայքի ռազմական ուժը կազմում էր շուրջ 70 հազար, որն ի գորտ էր լուծել երկրի պաշտպանության խնդիրը [4, 53]: Ք. ա. 20 թ. նրա քանակը դժվար թե էապես փոխված լիներ: Բայց երկրի քաղաքական միասնության խաթարումը և ավագանու հետ համաձայնության գալու անհնարինությունը արքային զրկում էր վերահաս պատերազմում երկրի ողջ ռազմական ներուժը տնօրինելու հնարավորությունից: Ուստի Արտաշես II-ին գործնականում իր զինուժը բարելավելու մի միջոց էր մնում՝ դիմել վարձկան զորքի օգնությանը: Վարձկանության երևույթը հելլենիստական դարաշրջանի ռազմական կազմակերպության հատկանշական կողմերից մեկն էր և, անկասկած, գոյություն է ունեցել նաև Մեծ Հայքում: Արմավիրի

² Մասնագիտական գրականության մեջ ընդունված կարծիքի համաձայն Ք. ա. 20 թ. Ատրպատականը Մեծ Հայքի հետ ճանաչվել է Հռոմի ազեցության գոտի [1, 149; 3, 424; 5, 232; 20, 48]: Ըստ այդմ, Արտաշեսյան հարստության մարումից հետո Մեծ Հայքում հռոմեական դրածո արքաներ Արիոբարզանեսն ու նրա որդի Արտավազդը համարվել են այդ երկրամասի արքաներ, որոնք համատեղության կարգով կառավարել են նաև Մեծ Հայքում: Իրականում Արտավազդ Ատրպատականցու մահվանից (Ք. ա. 20 թ.) հետո նրա որդին ու թոռը սոսկ Օգոստոսի հոգածության տակ մնացած արքայազներ էին, որոնց կայսրը նրանց հայրենի երկրի կորստյան պատճառով փորձում էր «թագավորեցնել» Մեծ Հայքում: Թերևս, շփոթության պատճառը ատրպատականյան արքայատան ներկայացուցիչներ Արիոբարզանեսին ու Արտավազդին Տակիտոսի տված «մար» մակդիրն է [50, II.4]: Մակայն դա ընդամենը նույն կամ նման անուն կրող դինաստիաներից ու արքաներից նրանց տարբերելու միջոց է, և բնավ չի նշանակում է, որ նրանք Մարական Ատրպատականի արքաներ են եղել:

հունարեն արձանագրության տվյալների հիման վրա Ս. Երեմյանը նույնիսկ եզրակացնում է, որ Ք. ա. III դ. վերջերին նրանք քաղաքային բնակչության նշանակալից շերտ են կազմել [7, 57]: Վարձկանների ծառայությունից օգտվել էր Տիգրան Մեծը [8, Mith. XII. 86; 3, էջ 339]: Իսկ Արտաշես II-ի համար տնտեսական ճգնաժամից հյուծված քաղաքային բնակչությունից վարձկան զինուժ հավաքագրելը դարձել էր իր դրությունը փրկելու միակ հնարավոր միջոցը: Ընդ որում, խնդրի հրատապության թելադրանքով է, որ հայոց արքան վարձկանների հավաքագրումն իրագործել է ոչ թե ավանդական ճանապարհով՝ հողահատկացմամբ [7, 57], այլ կանխիկ դրամի միջոցով: Սակայն նրա այդ ձեռնարկն իր նպատակին չի հասել, քանզի Ք. ա. 20 թ. գարնանը, Հռոմի դեմ պատերազմը դեռ չսկսած, Արտաշատում, անհայտ հանգամանքներում դավադրաբար սպանվեց ինքը՝ Մեծ Հայքի արքա Արտաշես II-ը³:

Դատելով այն փաստից, որ Արտաշես II-ի սպանությունից անմիջապես հետո Մեծ Հայք ներխուժած հռոմեական զորքն իր հետ բերում էր նաև Տիգրանին՝ Արտաշես II-ի եղբորը, կարող ենք եզրակացնել, որ արքայի սպանությունը եղել է հայ ավագանու «խաղաղության» խմբակցության հետ Օգոստոսի համաձայնության առանցքային պայմանը: Արդեն Արտաշատում, Տիգրիդուս Կլավդիոսը Օգոստոսի անունից արքայական իշխանությամբ պսակեց Տիգրանին [50, II.3; 22, XV.105; 15, LIV.9.4-5; 9, III.9]: Կատարվածը պարթևների կողմից որևէ հակազդեցության չարժանացավ: Դա խոսում է այն մասին, որ տարածքային հարցերի շուրջ հռոմեա-պարթևական համաձայնությունը իսկապես նախորդել է Արտաշեսի սպանությանն ու հռոմեական ներխուժմանը, և Հրահատ IV-ը Հայաստանն արդեն ճանաչել էր որպես Հռոմի ազդեցության ենթակա երկիր: Ք. ա. 20 թ. մայիսի 12-ին Արտաշատի մոտ գտնվող հռոմեական ճամբարում պարթևները Տիգրիդուսին հանձնեցին նաև հռոմեական դրոշներն ու ռազմագերիներին՝ ըստ էության, ամբողջացնելով պայմանագրի կատարումը:

Եզրակացություն

«Արքայի Արտաքսերքսեսի Աստվածայինի» շրջագրով արտաշեսյան դրախմաների պատկերազրկական իրողությունների քննությունը հաստատում է, որ դրանց հեղինակը Արտաշես II-ն է: Դրախմաների թվագրված են արքայի գահակալության 14-րդ տարով, այն է՝ Ք. ա. 20 թ., ինչը համապատասխանում է հայ-հռոմեական հարաբերությունների առավելագույն լարվածության տարվան: Դրանց թողարկումը պայմանավորվել է ոչ թե Մեծ Հայքի տնտեսական կյանքում կատարված դրական տեղաշարժով, այլ Արտաշես II-ի դաշնակից Հրահատ IV Արշակունու Ք. ա. 20 թ. Հռոմի հետ կնքած առանձնակ հաշտությամբ: Հռոմի դեմ միայնակ պատերազմի սպառնալիքի տեսանկյունից լիովին բացատրվում են թե՛ դրախմաների պատկերազրկության հակահռոմեական թեման, թե՛ դրախմաների թողարկման շտապողականությունը, թե՛ լիարժեքությունը, որը չի համապատասխանում Մեծ Հայքի տնտեսական կազմալուծված վիճակին: Վերոնշյալ իրողությունների և Մեծ Հայքի ներքին քաղաքական միասնության խաթարման մասին գրավոր տվյալների համադիր քննությունից բխող հետևությունը միանշանակ է. Արտաշես II-ը խնդրո առարկա դրախմաները թողարկել է՝ Հռոմի դեմ վերահաս պատերազմի համար վարձկան զինուժ հավաքագրելու նպատակով:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-124>

³ Տակիտոսը հայոց արքայի սպանությունը վերագրում է արքայի ազգականներին (*occiso Artaxia per dolum propinquorum*) [50, II.3]: Սակայն պարզ չէ, թե նա Արտաշեսի արյունակից ազգականներին՝ նկատի ունի, թե քրեմենյան և հելլենիստական արքունիքներում տարածված «արքայի ազգական» տիտղոսը կրող տոհմիկ ավագանուն [22, XI.3.2: 43, Pomp. XXXIII]:

Գրականություն

1. Աստուրեան Հ., Քաղաքական վերաբերություններ ընդմեջ Հայաստանի եւ Հռոմայ 190 էն ն. Ք. մինչեւ 428 յ. Ք., Վենետիկ, 1912, 391 էջ:
2. Հայ ժողովրդի պատմություն, հատ. I, Երևան, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ., 1971, 991 էջ:
3. Հայոց պատմություն, հ. I, գիրք երկրորդ, Երևան, 2024, 700+24:
4. Մանասերյան Ռ., Հայաստանն Արտավազդից մինչև Տրդատ Մեծ, Երևան, 1997, 215 էջ:
5. Ստեփանյան Ա., Պատմության կերպավորությունները Մեծ Հայքում, գիրք Ա, Երևան, 2012, 385 էջ:
6. Վարդանյան Ռ., Հորինված արձաթե դրամ «Աստվածային Արտաքսերքսեսի» անվամբ // Պատմա-քանասիրական հանդես, 1999, Երևան, № 1, էջ 321-326:
7. Еремян С. Основные черты общественного строя Армении в эллинистическую эпоху // Известия академии наук Арм. ССР, общественные науки, 1948, № 11, с. 33-73.
8. Appianos. Appian's Roman History, Vol. II (Books VIII, Part II-XII), Printed in Great Britain, 1962, 477 p.
9. Augustus. Res Gestae Divi Augusti. The Achievments of the Divine Augustus with an introduction by P.A. Brunt and J. M. Moore, Oxford University Press, 7th edit., 1983, 90 p.
10. Babnis T. Augustan Poets on the Roman-Parthian Treaty of 20 BC // Classica Cracoviensia Vol. XX, Kraków, 2017, p. 5-43.
11. Bergmann B. Der Kranz des Kaisers, Genese und Bedeutung einer RöInsignie, Berlin and New York, 2010, xix + 515 p.
12. Bivar A. Iran under the Arsacids // Cambrige History of Iran, Vol. 3/2, New York, 2006, 21-99 pp.
13. Burnett A., Amandry M., Ripollès P. Roman Provincial Coinage, Vol. I, London, Paris, 1992, 727 p. + 7 Maps.
14. Cassios D. Dio's Roman History, Vol. V, London, Cambridge Mass., 1955, 526 p.
15. Cassios D. Dio's Roman History, Vol. VI, London, Cambridge Mass., 1955, 492 p.
16. Cassios D. Dio's Roman History, Vol. IX, London, Cambridge Mass., 1955, 489 p.
17. Classical Numismatic Group. Inc. Mail Bid Sale 46. 24 June 1998 // https://issuu.com/cngcoins/docs/cng_46 (21.02.2025)
18. Classical Numismatic Group, Inc. Auction 51. Mail Bid Sale. 15 September 1999 // https://issuu.com/cngcoins/docs/cng_51 (21.02.2025).
19. Classical Numismatic Group, Inc. Auction 85. Mail Bid Sale. 15 September 2010 // https://www.cngcoins.com/Coins_archive.aspx?CONTAINER_ID=601&ITEM_IS_SOLD=1
20. Dąbrowa E. Parthian-Armenian Relations from the 2nd Century BCE to the Second Half of the 1st Century CE // Electrum, Vol. 28, 2021, 41-57 pp.
21. Debevoise N. Political History of Parthia, Chicago, 1938, 303 p.
22. Flavius J. Jewish Antiquities. London, Wordsworth Classics of World Literatuere, 2006, 902 p.
23. Freeman and Sear Fixed Price List 6 (Summer 2001).
24. Fritz Rudolf Künker Münzenhandlung, Auction 124 (16-17 März 2007) // <https://issuu.com/kuenkercoins/docs/a124> (23.02.2025)
25. Gemini III Auction Catalogue Harlan J. Berk and Freeman & Sear, Ancient and World Coins, Greek and Roman Coins, January 9th, 2007.
26. Hackl U., Jenni H., Schneider C. Quellen zur Geschichte der Nabatäer, Textsammlung mit Übersetzung und Kommentar, Novum Testamentum et orbis antiquus, № 51, Freiburg, 2003.
27. Houghton A. Coins of the Seleucid Empire from the collection of Arthur Houghton, New York, 1983, 122 p. + 77 Plates.

28. Kovachs F. Additions and corrections to Armenian Coins and Their Values // *Armenian Numismatic Journal*, Series 1, Vol. 30, 2004, p. 83-86.
29. Kovachs F. Artaxias III and a Numismatic Enigma, *Armenian Numismatic Journal*, Ser. II, Vol. 10 (40), 2014, p. 19-25.
30. Kovachs F. Armenian Coinage in the Classical Period // *Classical Numismatic Studies*, № 10, Lancaster/London, 2016, xxv+83 p. + 34 Plates.
31. Krenzel E. Die erste armenische Münzprägung für Zenon/Artaxias aus Pontus // *Jahrbuch für Numismatik und Geldgeschichte*, № 63, 2013, p. 1-16.
32. Kropp A. *Images and Monuments of Near Eastern Dynasts, 100 BC-AD 100*, Oxford, 2013, 520 p.
33. Ivstins M. Ivstini Epitoma Historiarum Philippicarum Pompei Trogi. Accedunt Prologi in Pompei Trogi, Stuttgart, 1985, 375 p.
34. Leu Numismatic AG Web Auction 20 (16-18 Jul 2022) // <https://www.numisbids.com/sale/5828?s=1&pg=15&so=1> (21.02.2025)
35. Leu Numismatic AG Web Auction 32, (7 Dec 2024) // <https://www.numisbids.com/sale/8729> (24.02.2025).
36. Leu Numismatik AG Web Auction 33, (15-17 Mart 2025) // <https://www.numisbids.com/sale/9044> (06.04.2025)
37. Mattingly H. *Coins of the Roman Empire in the British Museum*, Vol. I, London, 1923, 464 p. + 64 Plates.
38. Nercessian Y. Silver Coins of Artaxias II, Tigrahanes III, Artavasdes IV of Armenia // *Armenian Numismatic Journal*, Vol. XXIX, Decemb. 2003, 89-98 pp.
39. Nercessian Y. Silver Coinage of the Artaxiad Dynasty of Armenia // *Armenian Numismatic Society, Special Publication*, № 11, Los Angeles, 2006, 212 p.+ 96 Plates.
40. Nomos AG - Obolos 34 (10 Nov 2024) // <https://www.numisbids.com/sale/8634> (24.02.2024)
41. Nurpetlian J. *Ancient Armenian Coins: The Artaxiad Dynasty (189 BC - AD 6)* // *Berytus Archaeological Studies*, Vol. LI-LII, Beirut, 2008-2009, p. 117-167.
42. Ogle M. Laurel in Ancient Religion and Folk-Lore // *The American Journal of Philology*, 1910, Vol. 31, No. 3 (1910), p. 287-311.
43. Plutarchos Plutarch's Lives. Vol. V, Cambridge Mass., London, 1955, ix + 544 p.
44. Poirer J. *The Romano-Parthian Cold War: Julio-Claudian Foreign Policy in the First Century CE and Tacitus' Annales*. Louisiana State University, 2003, 310 p.
45. Ronde A., Torossian H. Une drachme inédite (?) d'Artaxès II, roi d'Arménie // *Bulletin de la Société Française de Numismatique*, Vol. 52, № 2. p. 25-26.
46. Saryan L. An Unpublished Silver Drachm Attributed to Artaxias III (A.D. 18-34) of Armenia // *American Journal of Numismatics*, Second Series, Vol. 9, 1997, p. 7-16.
47. Schwentzel C. Les thèmes du monnayage royal nabatéen et le modèle monarchique hellénistique, Syria, № 82, 2005, p.149-166.
48. Suetonius G. *The Lives of the Caesars*, Vol. I, London, New York, 1914, 497 p.
49. Sutherland C., Carson R. *Roman Imperial Coinage*, Vol. I, London, 1984, 360 p.
50. Tacitus P. *The Annals*, London, 2017, 696 p.
51. Vardanyan R. A Dated Copper Coin of Artaxias II: Evidence of the Use of the Pompeyan Era in Artaxata // *Armenian Numismatic Journal*, Vol. XXVII, 2001, 90 p.
52. Wenning R. Eine neuerstellte Liste der nabatäischen Dynastie, *Boreas* 16, 1993, p. 25-38.

Об авторе и значении драхм с легендой «Царя Артаксиаса Божественного»

**Меликян Артур,
Чатинян Ира**

Резюме

Ключевые слова: аверс, реверс, Октавиан-Август, Рим, Великая Армения, Фраат IV, Атропатена

Драхмы с легендой «Царя Арташеса божественного» являются одними из самых оригинальных и загадочных выпусков позднеарташесской чеканки. Судя по изображению на аверсе портрета царя и царских знаков отличия, указанные драхмы явно находились под влиянием тетрадрахм Артавазда II. Новшеством является изображение на царском портрете лаврового венка, что является неприкрытой иконографической декларацией против римского великодержавия. Изображение дополняют эпитет «божественный», прилагаемый к царскому титулу, и иконография на реверсе драхм, которые сжато передают идею готовности к войне с Римом. Изучение иконографических реалий монет подтверждает, что они были изготовлены Арташесом II. Монеты датированы 14 годом правления царя, т. е. 20 г. до н. э., что соответствует периоду максимальной напряженности в армяно-римских отношениях. Их выпуск был обусловлен не положительной динамикой экономического развития Великой Армении, а заключением в 20 г. до н. э. особого мира между Фраатом IV Аршакуни, союзником Арташеса II, и Римом. Угроза военного противостояния с Римом без внешнего содействия вполне объясняет как антиримскую тематику иконографии монет, так и поспешность и полноценность выпуска драхм, что не соответствовало дезорганизованному экономическому состоянию Великой Армении. Комплексный анализ вышеизложенных реалий и письменных данных о нарушении внутривосточного единства Великой Армении позволяет сделать однозначный вывод: Арташес II выпускал указанные драхмы для вербовки наемных войск в предстоящей войне с Римом.

About the Author and the Meaning of Drachmas with the Legend “Of the King Artaxias the Divine”

**Melikyan Artur,
Chatinyan Ira**

Summary

Key words: obverse, reverse, Octavian Augustus, Rome, Great Armenia, Phraates IV, Atropatene

Drachmas with the legend "Of the King Artashes the Divine" are among the most original and mysterious issues of the late Artashes coinage. Judging by the image of the king's portrait and royal insignia on the obverse, these drachmas were clearly influenced by the tetradrachms of Artavazd II. An innovation is the image of a laurel wreath on the king's portrait, which is an overt iconographic declaration against the Roman great power. The image is complemented by the epithet "divine" attached to the king's title and the iconography on the reverse of the drachmas, which briefly convey the idea of readiness for war with Rome. A study of the iconographic realities of the coins confirms that they were made by Artashes II. The coins are dated to the 14th year of the king's reign, i.e. 20 BC, which corresponds to the period of maximum tension in Armenian-Roman relations. Their issue was due not to the positive dynamics of Armenia's economic development, but to the conclusion of a special peace in 20 BC between Rome and Phraates IV Arshaked, an ally of Artashes II. A comprehensive analysis of the above realities and written data on the violation of the internal political unity of Great Armenia allows us to make an unambiguous conclusion: Artashes II issued the said drachmas to recruit mercenary troops for the upcoming war with Rome.



Photo 1. Kovachs F., Armenian Coinage in the Classical Period, № 170.



Photo 2. Classical Numismatic Group 51, (15 Sept. 1999), Lot 768



Photo 3. Classical Numismatic Group 46, (24 June 1998), lot 693.



Photo 4. Freeman and Sear, Fixed Price List 6 (Summer 2001), № F 70.

Ներկայացվել է 09. 04. 2025 թ.
 Գրախոսվել է 19. 04. 2025 թ.
 Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ
ՔԱՂԱՔԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ФИЛОСОФИЯ И
ПОЛИТОЛОГИЯ

PHILOSOPHY AND
POLITICAL SCIENCE

Քաղաքացիական հասարակությունը սոցիալ-փիլիսոփայական ճանաչողության տեսանկյունից

Աղաքայան Դիանա

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-138>

Հանգուցային բառեր. *պետություն, հասարակություն, ժողովրդավարություն, անհատի Ազատություն, Սոցիալական փիլիսոփայություն, քաղաքացի*

Նախաբան: Մույն հոդվածը ուսումնասիրում է քաղաքացիական հասարակության գաղափարը արևմտաեվրոպական սոցիալ-փիլիսոփայական մտքի շրջանակներում՝ անդրադառնալով նրա պատմական ծագմանը, զարգացման փուլերին և սոցիալական, քաղաքական ու գաղափարական հակասություններին: Քաղաքացիական հասարակությունը ներկայացվում է որպես պետության և անհատի միջև կարևոր հակակշիռ, որը կարևոր դեր է խաղում ժողովրդավարության և անհատի ազատության պահպանման գործում: Վերլուծում է տարբեր փիլիսոփայական մոտեցումներ:

Հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակը քաղաքացիական հասարակության գաղափարի պատմական զարգացման և դրա սոցիալ-փիլիսոփայական ընկալման ուսումնասիրությունն է, որպեսզի բացահայտվեն այս երևույթի ընկալման տարբեր մոտեցումները, հասկանալու համար, թե ինչպես է քաղաքացիական հասարակությունը ձևավորվել, փոխվել և ազդեցություն ունեցել պետության և անհատի միջև հարաբերությունների վրա՝ ընդգծելով նրա կարևորությունը ժողովրդավարության և անհատի ազատության պահպանման գործում:

Հետազոտության խնդիրները:

1. Քաղաքացիական հասարակության պատմական զարգացումը: Քաղաքացիական հասարակության գաղափարի պատմության ուսումնասիրություն՝ հին դարերից մինչև արդի ժամանակներ, տարբեր սոցիալական, քաղաքական և գաղափարական հանգամանքների ներքո, ինչը թույլ կտա հասկանալ խնդրի շուրջ առկա մոտեցումները և եզրակացությունն անել արդյունավետ քաղաքացիական հասարակության ձևավորման համար:

2. Հասարակության և պետության միջև հարաբերությունները: Հասարակության և պետության միջև գոյություն ունեցող փոխգործակցությունը և դրա ազդեցությունը քաղաքացիական հասարակության ձևավորման վրա, արդյունքում մենք կարողանանք հասկանալ, թե ինչպես կարելի է ձևավորել քաղաքացիական հասարակություն՝ առանց բախումների պետության և հասարակության անդամների միջև:

3. Քաղաքացիական հասարակության տարբեր ընկալումների վերլուծություն սոցիալ-փիլիսոփայական տեսանկյունից: Տարբեր ընկալումների հետազոտություն արդյունքում կկարողացաք դուրս բերել, թե որ մեթոդը կնպաստի քաղաքացիական հասարակության կայացմանը:

Հետազոտության նորույթը: Հետազոտության նորույթը հոդվածում ընդգծված է որպես քաղաքացիական հասարակության գաղափարի պատմական զարգացումն ու դրա սոցիալ-փիլիսոփայական ընկալումը: Հոդվածը մանրամասն վերլուծում է՝ ինչպես է քաղաքացիական հասարակության ընկալումը փոխվել դարերի ընթացքում, այնպես էլ այն հիմնական փիլիսոփայական ավանդույթները, որոնք ազդել են դրա ձևավորման վրա: Հետազոտությունն առանձնացնում է քաղաքացիական հասարակության դերը պետության և անհատի միջև:

Արդիականությունը: Հոդվածը քաղաքացիական հասարակության հայեցակարգի խորը և համապարփակ ուսումնասիրությունն է արևմտյան համատեքստում: Աշխատանքի նորույթը հետևյալն է. մանրամասն վերլուծվում է քաղաքացիական հասարակության գա-

դափարի պատմական զարգացումը մինչև մեր օրերը: Սա թույլ է տալիս ընթերցողներին հասկանալ, թե ինչպես է փոխվել քաղաքացիական հասարակության ընկալումն ու իմաստը դարերի ընթացքում, և բացահայտել հիմնական փիլիսոփայական ավանդույթներն ու մտածողներին, որոնք ազդել են դրա ձևավորման վրա և արդյունքում սոցիալ-փիլիսոփայական վերլուծությամբ հասկանալ՝ ինչպես նպաստել քաղաքացիական հասարակության ձևավորմանը:

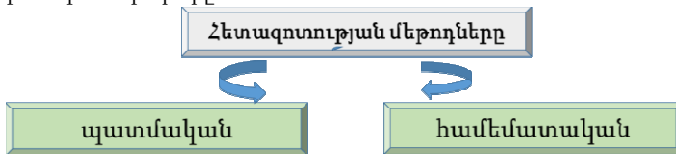
Հետազոտության տեսական նշանակությունը և գործնական նշանակությունը

Մույն հոդվածը կարևոր է ինչպես տեսական, այնպես էլ գործնական առումներով, քանի որ այն հիմք է տալիս քաղաքացիական հասարակության զարգացման, գործառույթի և նշանակության ավելի խոր և համակարգային ուսումնասիրության համար: Քաղաքացիական հասարակությունը, որպես պետության և անհատի միջև գոյություն ունեցող կարևոր հակակշիռ, դառնում է հանրության սոցիալական, քաղաքական և տնտեսական կյանքի առանցքային բաղադրիչ, որը հնարավորություն է տալիս ըմբռնելու, թե ինչպես է հասարակությունը կազմակերպվում և ինչ կերպ է գործում ժողովրդավարությունը:

Քաղաքացիական հասարակության գաղափարը լայն տարածում ունի աշխարհում: Շատ զարգացած երկրներում այս հայեցակարգը վաղուց օգտագործվել է պաշտոնական փաստաթղթերում և օրենքներում: Այնուամենայնիվ, «քաղաքացիական հասարակություն» տերմինն ինքնին առաջացել է համեմատաբար վերջերս՝ 19-րդ դարում՝ որպես հակակշիռ հասարակական կյանքում պետական միջամտությանը և նոր սոցիալական պայմաններում իշխանությունների ավտորիտար գործողություններին:

Հոդվածի բովանդակությունը: Հոդվածը ուսումնասիրում է քաղաքացիական հասարակության գաղափարը արևմտաեվրոպական սոցիալ-փիլիսոփայական մտքի շրջանակներում՝ շեշտելով նրա պատմական ծագումը, զարգացման փուլերն ու սոցիալական, քաղաքական ու գաղափարական հակասությունները: Քաղաքացիական հասարակությունը դիտվում է որպես պետության և անհատի միջև կարևոր հակակշիռ, որը նպաստում է ժողովրդավարության և անհատի ազատության պահպանմանը:

Հետազոտության մեթոդները: Հոդված գրելու գործընթացում օգտագործվող մեթոդները կարևոր դեր են խաղում թեմայի խորության, տեսանկյունի և վերլուծության ձևավորման գործում: Հոդվածում օգտագործված հետազոտության մեթոդները կարող են բաժանվել մի քանի հիմնական կատեգորիաների, որոնք ներառում են պատմական և համեմատական մոտեցումները: Առաջին գծապատկերում ներկայացված են առաջին հոդվածում օգտագործված հիմնական մեթոդները:



Գծապատկեր 1: Գիտական հետազոտության մեթոդները:

Պատմական մեթոդ: Հոդվածը սկսում է քաղաքացիական հասարակության գաղափարի պատմական վերլուծությամբ՝ հետևելով դրա զարգացմանը հին դարերից մինչև արդի ժամանակներ: Պատմական մեթոդը հիմնված է անցյալի իրադարձությունների, գործընթացների և մարդկանց հետազոտության վրա: Այն ներառում է պատմական փաստերի հավաքում, վերլուծություն և մեկնաբանություն: Այս մեթոդի միջոցով հեղինակն ուսումնասիրում է, թե ինչպես են ձևավորվել տվյալ երևույթները, ինչ գործոններ են ազդել դրանց վրա և ինչ հետևանքներ են ունեցել:

Համեմատական մոտեցում: Մոտեցումը հիմնված է տարբեր մշակույթների, հասարակությունների կամ համակարգերի համեմատության վրա: Այն կարող է օգտագործվել տարբեր քաղաքական, տնտեսական կամ սոցիալական համակարգերի ուսումնասիրության համար՝ հասկանալու, թե ինչպես են դրանք գործել, ինչ նմանություններ կամ տարբերություններ ունեն: Համեմատական ուսումնասիրությունները կարող են օգնել մեզ՝ բացահայտելու ընդհանուր օրինաչափությունները:

Իրական ժողովրդավարություն ապահովելու և անհատի ազատությունը պաշտպանելու համար կարևոր է, որ գոյություն ունենա ցանկացած պետական իշխանության հակալեզիծ. հենց այդ դերն է խաղում քաղաքացիական հասարակությունը: Այս երևույթի փիլիսոփայական վերլուծությունն ունի ոչ միայն տեսական, այլև գործնական նշանակություն:

«Քաղաքացիական հասարակություն» հասկացությունը առանցքային տարր է տարբեր ոլորտներում, ինչպիսիք են փիլիսոփայությունը և սոցիոլոգիան, սակայն դրա իմաստը հաճախ մնում է ոչ այնքան պարզ և երկիմաստ: Պետք է ուշադրություն դարձնել այն փաստին, որ «քաղաքացիական հասարակություն» հասկացության և «հասարակություն» հասկացության միջև կան էական տարբերություններ՝ չնայած նրանց միջև ակնհայտ կապին: Քաղաքացիական հասարակությունը ծագում է հասարակության զարգացման որոշակի փուլում, երբ մարդկանց միջև որոշակի հարաբերություններ են հաստատվում: Այսպիսով, «քաղաքացիական» ածականը կրում է կոնկրետ և հստակ բովանդակություն, չնայած այն կարող է որոշակիորեն անորոշ լինել:

Բաժին 1. Քաղաքացիական հասարակության հասկացության ընկալումները պատմական տարբեր ժամանակահատվածներում: «Քաղաքացիական հասարակություն» հասկացությունը պատմականորեն արտացոլում է բոլոր դարաշրջանների և մշակույթների մտածող մարդկանց ցանկությունը՝ ստեղծելու հասարակության և պետության իդեալական մոդել՝ հիմնված բանականության, ազատության, բարեկեցության և արդարության վրա: Առաջին նկատումները ներկայացված են քաղաքացիական հասարակության զարգացմանը նպաստող սկզբունքները:

**Քաղաքացիական հասարակության
Կենտրոնական սկզբունքը հարգանքն է
անհատի, նրա իրավունքների և
ազատությունների նկատմամբ:**

Նկար 1. Քաղաքացիական հասարակության ձևավորմանը նպաստող սկզբունքները:

Այսպիսով, քաղաքացիական հասարակությունը հակադրվում է ոչ միայն քաղաքացիական որակների բացակայությանը, այլ իր անդամների հասարակական և անձնական կյանքի նկատմամբ բռնության, ճնշման և պետական վերահսկողության հասարակությանը:

Քաղաքացիական հասարակության ձևավորման և դրա հայեցակարգի մշակման պատմական ուղին ուղեկցվել է սոցիալական, քաղաքական և գաղափարական սուր հակասություններով: Փիլիսոփայական մտածողության եվրոպական ավանդույթում քաղաքացիական հասարակության ուսումնասիրությունն իր արմատներով գնում է հին դարաշրջան: Առանձնահատուկ ուշադրության է արժանի Արիստոտելի այն գաղափարը, որ քաղաքացիական հասարակությունը ձևավորվում է քաղաքացիների ամբողջության կողմից և ներկայացնում է ինչպես բարբարոսների, այնպես էլ բռնապետության հակառակը: Կարևոր է նաև պետության ձևավորման մեջ մարդու քաղաքական բնույթի էվոլյուցիան ավարտելու նրա հայեցակարգը:

Անտիկ շրջանի մտածողները հիմք են վերցրել քաղաքացիական հասարակության

վերլուծության բնական-իրավական մոտեցումը՝ պետությունը և հասարակությունը համարելով մեկ ամբողջություն: Մինչև 18-րդ դարը նրանց միջև հստակ տարբերակում չկար, քանի որ պետությունը դիտվում էր որպես հասարակության կազմակերպման ձև: Հետագայում տեսաբանները սկսեցին տեսնել երկուսի միջև եղած տարբերությունը և հասկացան, որ դրանք փոխկապակցված մասեր են:

Իմանուել Կանտը ներկայացնում է քաղաքացիական հասարակության հիմքերի փիլիսոփայական և իրավական բնութագրերը, որոնք այն առանձնացնում են պետությունից: Նա շեշտում է, որ մարդը պատասխանատու է իր գործողությունների համար և ինքնուրույն է ստեղծում իր միջավայրը: Մարդկանց շահերի փոխազդեցությունը և դրանց պաշտպանությունը խթանում են ինքնակատարելագործման գործընթացը: Օրենքով Ապահովված ազատությունը առանցքային դեր է խաղում մարդու զարգացման և նրա մարդկային արժանապատվության պահպանման գործում [1, 95]:

Քաղաքացիական հասարակության էությունը հասկանալու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել Կանտի այն պոստուլատը, որ հասարակությունը չպետք է ճնշի անհատի անհատականությունն ու անձնական շահերը, եթե նա չի խախտում օրենքները: Անձնական շահերի մրցակցությունը կարևոր դեր է խաղում անհատի և հասարակության զարգացման գործում: Կանտը կարծում է, որ անհատների միջև անտագոնիզմը խթանում է նրանց ինքնազարգացումը, և դա ազդում է պետությունների միջև հարաբերությունների վրա՝ կոչ անելով հասնել համընդհանուր իրավական քաղաքացիական հասարակության՝ որպես մարդկության առջև դրված կարևոր խնդիրներից մեկը:

Հաշվի առնելով Կանտի փիլիսոփայությունը՝ Վիլհելմ Հումբոլդտը օրինակներով ցույց տվեց քաղաքացիական հասարակության և պետության միջև հակասությունները: Նա հավատում էր, որ քաղաքացիական հասարակությունը ձևավորվում է անհատների կողմից և ներառում է բնական և ընդհանուր իրավունքը, ինչպես նաև հենց մարդուն: Մինչդեռ պետությունը բաղկացած է պետական ինստիտուտներից, դրական օրենքից և քաղաքացուց՝ ի տարբերություն քաղաքացիական հասարակության:

Այսպիսով, լուսավորության դարաշրջանի փիլիսոփաները տարբերակում էին քաղաքացիական հասարակությունը իրական պետությունից և դրա կառավարման ձևերից: Նրանք պաշտպանում էին սոցիալական պայմանագրի տեսությունը, ըստ որի՝ օրինական էր այն կառավարությունը, որին կամավոր ենթարկվում էին բոլոր քաղաքացիները: Միևնույն ժամանակ նրանք գիտակցում էին, որ իրական պետությունը հակված է ճնշել քաղաքացիական հասարակությանը: Հետևաբար, քաղաքացիական հասարակության հայեցակարգը ներառում էր պայմանագրի տարրեր, քաղաքացիների շահերի հաշվառում և իրականացում:

Լուսավորության ժամանակ «քաղաքակրթություն» հասկացությունը լայնորեն տարածվեց, և քաղաքացիական հասարակությանը նվիրված ուսումնասիրություններում կարելի է տեսնել հստակ քաղաքակրթական դրդապատճառ՝ արևմտյան հասարակության հակադրությունը Արևելյան բռնապետությանը, բարբարոսական «ոչ քաղաքակրթությանը» և ոչ եվրոպական սոցիալական ձևերի բոլոր դրսևորումներին: Օրինակ՝ 18-րդ դարի շոտլանդացի փիլիսոփա Ադամ Ֆերգյուսոնը քաղաքացիական հասարակությունը բնորոշեց որպես «քաղաքակրթ», որը մարդկության առաջընթացի մի փուլ է [2, 107]: Ըստ Ֆերգյուսոնի՝ քաղաքացիական հասարակության մեծ նպատակը անհատների երջանկությունն է: Ի վերջո, ինչպես կարող է լինել հասարակության բարգավաճումը, եթե նրա յուրաքանչյուր անդամ դժբախտ է:

Քաղաքացիական հասարակությունը և քաղաքացիությունը սերտորեն կապված են միմյանց հետ, քանի որ դրանք սահմանում են անհատի դերը որպես որոշակի համայնքի անդամ, որը համագործակցում է պետության հետ: Ըստ Հեգելի՝ քաղաքացիական հասարա-

կության զարգացումը հնարավոր է միայն պետության՝ որպես դրա հիմքի առկայության դեպքում: Նա շեշտում էր պետության կարևորությունը՝ դրանում տեսնելով համընդհանուր նյութական և հոգևոր սկզբունքի գաղափարի մարմնացումը և նրան առաջնահերթություն էր տալիս քաղաքացիական հասարակությանը [3, 228]:

Հետագայում Կառլ Մարքսը և Ֆրիդրիխ Էնգելսը մերժեցին Հեգելի գաղափարը քաղաքացիական հասարակության հանդեպ պետության գերակայության մասին և նախընտրեցին պատմությունը հասկանալու նյութապաշտական մոտեցումը: Մարքսը կարծում էր, որ քաղաքացիական հասարակությունը արտադրական հարաբերությունների ամբողջությունն է, մինչդեռ պետությունը դասի քաղաքական գերակայության գործիք է, որը վերահսկում է արտադրության միջոցները: Այդ պատճառով Մարքսը քաղաքացիական հասարակությունը կապեց հասարակության բազայի հետ, որտեղ պետությունը, իրավունքը, բարոյականությունը, արվեստը և կրոնը դիտվում էին որպես հավելումներ: Արդյունքում քաղաքացիական հասարակություն հասկացությունը բաժանվեց և գրկվեց իր ինքնուրույնությունից: Սա հանգեցրեց նրան, որ օրթոդոքսալ մարքսիզմ-լենինիզմը և սովետական սոցիալական և հումանիտար գիտությունը կարևորություն չտվեցին քաղաքացիական հասարակության հայեցակարգին, ինչը համապատասխանում էր տոտալիտար ռեժիմի խնդիրներին [4.13]:

Քաղաքացիական հասարակության գաղափարը, որպես պետությունից անկախ հատուկ ոլորտ, Եվրոպայում հայտնի դարձավ ֆրանսիացի սոցիոլոգ և քաղաքական գործիչ Ալեքսիս Դե Թոկվիլի աշխատանքի շնորհիվ: Նա ընդգծել է սեփական ուժով համայնքների ձևավորման կարևորությունը, որտեղ սերմանվում է հարգանք ազատության, հավասարության և քաղաքացիության նկատմամբ [5, 234]: Թոկվիլը նաև ուշադրություն է հրավիրել անկախ մամուլի և քաղաքական ասոցիացիաների դերի վրա, որոնք նպաստում են քաղաքացիական ինքնագիտակցության զարգացմանը և քաղաքացիական հասարակության ամրապնդմանը: Այսպիսով, նա ճանաչեց քաղաքացիական հասարակության մեջ քաղաքական տարրի կարևորությունը, որն անհրաժեշտ է ժողովրդավարական համակարգի համար:

18-19-րդ դարերում բնական իրավունքի, սոցիալական պայմանագրի և իշխանությունների տարանջատման հասկացությունների գործնական մարմնավորումը ոչ միայն նպաստեց իրավական պետության ձևավորմանը, այլև քաղաքական և իրավական տարածքի և քաղաքացիական հասարակության ստեղծմանը: 19-րդ դարում բնական իրավունքի, սոցիալական պայմանագրի և իշխանությունների տարանջատման հայեցակարգերի գործնական մարմնացումը ոչ միայն նպաստեց իրավական պետության ձևավորմանը, այլև քաղաքական և իրավական տարածքի և քաղաքացիական հասարակության ստեղծմանը: Արդյունքում ակնհայտ դարձավ, որ հասարակությունն իր ծրագրերը կարող է իրականացնել միայն պետական իշխանության հետ մրցակցելու ունակ ինստիտուտների և կառույցների առկայության դեպքում: Քաղաքական համակարգը և քաղաքացիական հասարակությունը այդ ժամանակ դառնում էին հենց այդ ինստիտուտները:

Քաղաքացիական հասարակությունն օգնում է ամրապնդել ժողովրդավարությունը [11, 42]: Այն չի բխում կապիտալիստական առաջընթացից, թեև վերջինս նպաստում է դրա ամրապնդմանը: Դրա առաջացման համար անհրաժեշտ են պետական իշխանության կողմից դրսևորվող քաղաքականություն և մասնավոր անձանց վարքագծի որոշակի նորմեր: Քաղաքականությունը թափանցում է հասարակական կյանք և ձևավորում քաղաքացիական հասարակության հասարակական կերպար ուժային հարաբերությունների միջոցով:

XIX-XX դարի սկզբին քաղաքացիական հասարակության հայեցակարգի զարգացման ամենակարևոր արդյունքը նրա կարգավիճակի ճանաչումն էր՝ որպես առանձին սոցիալական սուբյեկտ: Մշակվել է Քաղաքացիական հասարակության հայեցակարգի հիմնական տեսական հիմքը, ինչը նշանակում էր քաղաքացիական հասարակության դասական տեսության ի հայտ գալը:

Բաժին 2. Քաղաքացիական հասարակություն հասկացության ժամանակակից ընկալումը: Քաղաքացիական հասարակության ժամանակակից տեսությունները արտացոլում են նոր սոցիալական իրականություն, որտեղ քաղաքացիական հասարակության գաղափարը պարզապես տեսական կառուցվածք չէ, այլ դառնում է ամենօրյա գիտակցության մաս: Հետմոդեռնիզմի փիլիսոփայությունը սոցիալական կյանքը և քաղաքացիական հասարակությունը դիտարկում է հաղորդակցության վրա հիմնված միջուկային փոխազդեցության ուսպնյակի միջոցով: Կարևոր հարց է դառնում անհատի և հասարակության հարաբերակցությունը, որը բացահայտվում է քաղաքացիական հասարակության և պետության փոխգործակցության միջոցով:

Ժամանակակից հեղինակները չեն անտեսում քաղաքացիական հասարակության դասական տեսության սկզբունքները, այլ ավելի շուտ ուսումնասիրում են դրանք նոր ձևերով՝ օգտագործելով նոր հասկացություններ: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում սոցիալական պետության համատեքստում քաղաքացիական իրավունքների վերանայմանը: Հնդհանուր կետերից մեկը կոնսենսուսի գաղափարն էր, որը ներկայացնում է սոցիալական պայմանագրի փոփոխված ընկալումը և ենթադրում է պետության ավելի ակտիվ սոցիալական դեր: Այս գաղափարը, որը հայտնի է նաև որպես կոնսենսուս, բխում է այն բանից, թե ինչպես է պետությունը գործում սոցիալական ոլորտում:

Յուրգեն Հաբերմասը քաղաքացիական հասարակությունը սահմանում է որպես սոցիալական ոլորտում տեղի ունեցող բոլոր իրադարձությունների հիմք: Նա դա տեսնում է որպես հաղորդակցության տարածք, որտեղ ձևավորվում է ընդհանուր սոցիալական աշխարհի բոլոր սուբյեկտների համար, որում զարգանում և հաստատվում են գաղափարներ, իդեալներ և արժեքներ: Այսպիսով, նա առաջարկում է քաղաքացիական հասարակության նոր տեսակ՝ «բազմակարծիք, արդյունավետ և պատասխանատու», որն ազատված քաղաքականությունից և ենթակա չէ «պետություն – հասարակություն» փոխհարաբերությունների տրամաբանությանը:

Յ. Հաբերմասը կոչ է անում օգտագործել հաղորդակցական գործողություն առկա սոցիալական պրակտիկան վերլուծելու նպատակով նոր մոտեցումներ և նորարարություններ սահմանելու համար: Նա կարծում է, որ ազատ դիսկուրսը կարող է հանգեցնել ընդհանուր համաձայնության կյանքի հիմնական հարցերի շուրջ, ինչպիսիք են նորմերը, արժեքները և նպատակները: Հաղորդակցական գործողությունների տեսությունը Հաբերմասին թույլ է տալիս տեսնել ժողովրդավարական վերափոխումների դրական հետևանքներ և ձգտել սոցիալական կոնսենսուսի հաստատմանը ռացիոնալ դիսկուրսի միջոցով, որում յուրաքանչյուր մասնակից փորձում է համատեղել իր շահերը ընդհանուր ստանդարտների հետ: Հաբերմասի այս զարգացումը կարևոր մեթոդաբանական մոտեցում է քաղաքացիական հասարակության ուսումնասիրության գործում:

Ֆրանսիացի մտածող Միշել Ֆուկոն, ով ուսումնասիրում էր պոստմոդեռնիզմի փիլիսոփայությունը, հանդես էր գալիս որպես Յուրգեն Հաբերմասի հակառակ տեսակետ հայտնող: Նա կարծում էր, որ քաղաքացիական հասարակության մեջ համընդհանուր համաձայնության հասնելու հնարավորություն չկա, կոնսենսուսի գաղափարը չի համապատասխանում ժողովրդավարական սկզբունքներին [10.127-136]: Ֆուկոն մերժեց իշխանության ավանդական ընկալումը որպես ամենակարող և տոտալ՝ հնարավորություն տալով մեկին կառավարել շատերին: Նա նկարագրում էր իշխանության նոր տեսակը որպես կարգապահական մեխանիզմ: Նրա կարծիքով, քաղաքացիական հասարակության այնպիսի բնութագրերը, ինչպիսիք են հասարակության սուբյեկտների ինքնավարությունը և համերաշխությունը, իրենց տեղը գիշում են կարգապահական վերահսկողության մեթոդներին, որոնք միշտ չէ, որ թափանցիկ են: Ֆուկոն կարծում էր, որ հասարակությունը պետք է ուղիներ փնտրի իշխանության համատեքստում իր հնարավորություններն իրականացնելու համար: Հստ իր

հայեցակարգի՝ քաղաքացիական հասարակությունը կարգապահական տիպի հասարակություն է:

Քաղաքացիական հասարակության ժամանակակից լիբերալ մոդելը, տրված է Քեմբրիջի համալսարանի պրոֆեսոր Էռնեստ Գելների կողմից, այն բաղկացած է մի շարք ոչ կառավարական հաստատությունների առկայությունից, որոնք ունակ են գործել պետությունից անկախ և միևնույն ժամանակ խաղալ միջնորդի դեր հիմնական շահերի խմբերի միջև [9.108]: Այս հաստատությունները կարող են լինել ոչ պետական: Քաղաքացիական հասարակությունը հիմնված է քաղաքականության, տնտեսության և սոցիալական ոլորտի տարանջատման սկզբունքի վրա՝ Քաղաքացիական հասարակությանը նեղ իմաստով անկախ սոցիալական ոլորտ է, որը առանձնացված է պետության ազդեցությունից: Քաղաքացիական հասարակության ձևավորման հիմնական սկզբունքներից է, որ այն հակված է իշխանության կառույցների կողմից հասարակության գործերին չմիջամտելուն:

Ըստ Գելների, քաղաքականության և տնտեսագիտության տարանջատումը քաղաքացիական հասարակության և ավանդապաշտի հիմնական տարբերությունն է [8, 25]: Նա շարունակում է Արիստոտելի, Լոկի և Շեգելի ավանդույթը՝ պնդելով, որ մասնավոր սեփականությունը ծառայում է որպես քաղաքացիական հասարակության հիմք: Բացի այդ, քաղաքացիական հասարակության կարևոր հիմքը քաղաքացիական պարտքի և հանդուրժողականության զգացումն է, որը սահմանում է մարդու ժամանակակից տեսակը, որը Գելները նկարագրել է որպես «մոդուլային»:

Քաղաքացիական հասարակության մեջ ժամանակակից մարդը պետք է ունենա «մոդուլարության» առանձնահատկություններ՝ առկա ինստիտուտներին և ասոցիացիաներին հեշտությամբ ինտեգրվելու ունակություն, ժամանակավորապես մասնակցել դրանց և ազատորեն լքել դրանք: Գելների մոտեցումը շեշտում է քաղաքացիական հասարակության կարևորությունը՝ որպես ժամանակակից հասարակության մեջ անհատի ազատության հիմք: Նա կարծում է, որ քաղաքացիական հասարակության հայեցակարգն ավելի կառուցողական և օգտակար է, քան ժողովրդավարություն հասկացությունը: Նրա տեսությունը քաղաքացիական հասարակությունը ներկայացնում է որպես դինամիկ կառույց, որը կարող է ռացիոնալ բարելավվել մարդու մոդուլարության շնորհիվ:

Ժամանակակից քաղաքացիական հասարակության ամենակարևոր հասկացություններից մեկը ձևակերպել են ամերիկացի երկու պրոֆեսորներ՝ սոցիոլոգ Էնդրյու Արատոն և քաղաքագետ Ջին Քոենը [10, 7]: Նրանք քաղաքացիական հասարակությունը սահմանում են որպես տնտեսության և պետության միջև փոխգործակցության ոլորտ, որն իր մեջ ներառում է սերտ հարաբերություններ ընտանիքի, սոցիալական ասոցիացիաների, սոցիալական շարժումների և հանրային հաղորդակցության տարբեր ձևերի: Ժամանակակից քաղաքացիական հասարակությունը դերերի, վարքի ձևերի, նորմերի, իրավասության ոլորտների, կայսրության ձևերի և կազմակերպչական հաղորդակցության աշխարհ է: Նրա խնդիրն է ոչ թե վերահսկել տնտեսական բաշխումը կամ իշխանական կառույցները, այլ ազդել այդ գործընթացների վրա: Այն պետության վրա ազդում է ազատ մտավոր քննարկումների և Ժողովրդավարական կազմակերպությունների միջոցով, այլ ոչ թե հակադրվում է դրան [14, 41]:

Հետազոտության առանձին թեմա է քաղաքացիական հասարակության վերլուծությունը՝ օգտագործելով սոցիալական կապիտալի հայեցակարգը: Ամերիկացի սոցիոլոգ Ռոբերտ Պուտնամը սոցիալական կապիտալը դիտարկում է որպես քաղաքացիական հասարակության ձևավորման և գործունեության հիմք, որը նա տեսնում է որպես քաղաքացիների կոսմոսի և ընդհանուր նպատակներին ուղղված վարք: Նա կարծում է, որ մարդկանց հորիզոնական կամավոր միավորումները կարող են խթանել համագործակցությունը և օգնել կոլեկտիվ խնդիրների լուծմանը: Պուտնամի կարծիքով՝ հորիզոնական կապերը նպաստում են քաղաքացիական ոգու, համերաշխության և վստահության զարգացմանը: Նրա հետազո-

տության արդյունքները ցույց են տալիս, որ քաղաքացիները, մասնակցելով քաղաքացիական հասարակության կազմակերպություններին և կուտակելով սոցիալական Կապիտալ, կարող են այն օգտագործել պետության կառավարման մեջ ժողովրդավարական սկզբունքների ամրապնդման համար:

Սոցիալական կապիտալի հայեցակարգի իր մեկնաբանության մեջ Ֆրենսիս Ֆուկույաման շեշտում է հասարակության և պետության միջև կարևոր փոխգործակցությունը [12, 30]: Սոցիալական կապիտալի մասին իր հոդվածում նա այն սահմանում է որպես հաստատված ոչ ֆորմալ նորմեր, որոնք նպաստում են մարդկանց միջև համագործակցությանը: Նա ուշադրություն է հրավիրում պետության դերի վրա սոցիալական կապիտալի ձևավորման գործում, որն ընկած է քաղաքացիական հասարակության հիմքում: Ֆուկույաման նաև ընդգծում է, որ պետության ազդեցությունը հասարակության վրա կարող է լինել ինչպես կործանարար, այնպես էլ կառուցողական՝ կախված այդ փոխգործակցության բնույթից:

20-րդ դարի զարգացումները ցույց տվեցին, որ չնայած պետական ինստիտուտների օգնությամբ քաղաքացիական հասարակության ինքնակարգավորման մեխանիզմները ճնշելու հանրային իշխանության մենաշնորհների ցանկությանը, ինքնակարգավորվող ուժն ավելի ուժեղ էր: Այն դեպքերում, երբ ինքնակարգավորման մեխանիզմները բավականաչափ զարգացած էին, պետությունը, գործելով որպես քաղաքացիական հասարակության մաս, սկսեց կարգավորել հանրային հարաբերությունները մասնավոր շահերի պաշտպանության, հանրային իշխանության տարանջատման և ինքնակարգավորման պաշտպանական մեխանիզմների ստեղծման համար [13, 1-424]: Միևնույն ժամանակ, այն երկրներում, որտեղ պետությունը ճնշում էր քաղաքացիական հասարակությունը (Օրինակ՝ Գերմանիայում և Ռուսաստանում) և ինքնակարգավորման մեխանիզմները թերզարգացած էին, կենտրոնացված հանրային իշխանության համադրությունը պետական ապարատի հետ հանգեցրեց քաղաքացիական հասարակության ճնշմանը և տոտալիտար համակարգերի առաջացմանը:

Այսպիսով, սոցիալ-փիլիսոփայական մտքի մեջ դրված քաղաքացիական հասարակության գաղափարը զարգացման երկար ճանապարհ է անցել, որը հանգեցրել է քաղաքացիական հասարակության ամբողջական հայեցակարգի ձևավորմանը [6, 11-12]: Քաղաքացիական հասարակության եվրոպական մոդելը հիմնված է տնտեսության մեջ շուկայական հարաբերությունների, հանրային ոլորտում քաղաքացիների իրավունքների ճանաչման և պաշտպանության, օրենքի նկատմամբ հարգանքի, իշխանությունների հրապարակայնության և թափանցիկության, ընտրողների առջև նրա պատասխանատվության, ինչպես նաև անհատի ակտիվ դերի վրա:

Հետազոտության վերլուծությունը, արդյունքները: Այս հոդվածը կենտրոնանում է քաղաքացիական հասարակության պատմական և սոցիալ-փիլիսոփայական զարգացման վրա, ինչպես նաև դրա կարևորությունը վրա պետության և անհատի միջև հարաբերություններում: Քաղաքացիական հասարակությունը դիտվում է որպես ժողովրդավարության և անհատի ազատության պահպանման կարևոր բաղադրիչ, որը կարող է հակակշիռ հանդիսանալ պետական իշխանության նկատմամբ:

Չոդվածում մանրամասնորեն ուսումնասիրել ենք քաղաքացիական հասարակության գաղափարի պատմական զարգացումը և սոցիալ-փիլիսոփայական ընկալումը արևմտաեվրոպական մտքի շրջանակներում: Հետազոտությունը ընդգծում է քաղաքացիական հասարակության կարևորությունը պետության և անհատի միջև հարաբերություններում, ինչպես նաև նրա դերը ժողովրդավարության և անհատի ազատության պահպանման գործում: Բացահայտվում են Արևմուտքի ժամանակակից սոցիալական փիլիսոփայության մեջ քաղաքացիական հասարակության երևույթը հասկանալու տարբեր մոտեցումները:

Եզրակացություն

Սույն հոդվածը հանգամանորեն վերլուծում է քաղաքացիական հասարակության գաղափարը, նրա պատմական զարգացումը և սոցիալ-փիլիսոփայական ընկալումները, որոնք ձևավորել են այս երևույթի շուրջ առկա քննարկումները: Քաղաքացիական հասարակությունը ներկայացվում է որպես պետության և անհատի միջև կարևոր հակակշիռ, որն ապահովում է ժողովրդավարության և անհատի ազատության պահպանման անհրաժեշտ պայմանները:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-138>

Գրականություն

1. Кант И. Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане // Сочинения на немецком и русском языках. Москва, 1994, т. 1, с. 95.
2. Фергюссон А. Опыт истории гражданского общества // Пер. с англ.; под ред. М.А. Абрамова. Москва, 2000, с. 32, с. 107.
3. Гегель Г. Философия права. Москва, 1990, с. 228.
4. Маркс К. К критике политической экономии, т. 13.
5. Токвиль А. Демократия в Америке. Москва, 1992, с. 234.
6. Гужавина Т.А. Социально-философские основания гражданского общества (общетеоретические подходы и региональная практика), Архангельск, 2011, с. 11-12.
7. Флибверг Х. и Фуко. Социологические исследования, 2000, № 2, с. 127-136.
8. Геллнер Э. Условия свободы. Гражданское общество и его исторические соперники. Москва, 2004, с. 25.
9. Геллнер Э. Указ. соч., с. 108.
10. Козн Дж., Арато Э. Гражданское общество и политическая теория. Москва, 2003, с. 7.
11. Четвернин В. Демократическое конституционное государство: введение в теорию. Москва, 2003, с. 42.
12. Fukuyama F. Social Capital and Civil Society (The Institute of Public Policy George Mason University), 1999, p.30.
13. Robert C., Nancy L. Civil Society and Government, 2021, p. 1-424.
14. Blomberg F. The Bright & Dark Sides of Civil Society-Democratic Consolidation and Regime Hybridity in Divided Societies. Frankfurt, 2012, p.41.

Гражданское общество с точки зрения социально-философского познания

Агабян Диана

Резюме

Ключевые слова: государство, общество, демократия, свобода личности, социальная философия, гражданин

В статье рассматривается идея гражданского общества в контексте западноевропейской социально-философской мысли, прослеживаются её исторические корни, этапы развития, а также анализируются социальные, политические и идеологические противоречия, сопровождавшие формирование данного концепта. Гражданское общество представлено как важный противовес между государством и личностью, играющий важную роль в сохранении демократии и индивидуальной свободы. В статье анализируются различные философские подходы, рассматриваются проблемы, с которыми сталкивается гражданское общество, раскрывая различные интерпретации гражданского общества в современной западной социальной философии. Данная статья важна как с теоретической, так и с практической точки зрения, поскольку она закладывает основу для более глубокого и систематического изучения развития, функционирования и значения гражданского общества. Гражданское общество, как важный противовес между государством и личностью, становится ключевым компонентом социальной, политической и экономической жизни общества, что дает возможность понять, как устроено общество и как функционирует демократия. Анализ взаимодействия институтов гражданского общества позволяет выявить структурные механизмы, определяющие устойчивость демократических процессов и динамику социальных трансформаций в условиях современных политических изменений.

Civil Society from the Perspective of Socio-philosophical Cognition

Aghabalyan Diana

Summary

Key words: state, society, democracy, individual freedom, social philosophy, citizen

The following article examines the idea of civil society within the framework of Western European socio-philosophical thought, reflecting on its historical origins, stages of development, and social, political, and ideological contradictions. Civil society is presented as a vital counterbalance between the state and the individual, playing a key role in safeguarding democracy and protecting individual freedom. The article also explores a range of philosophical perspectives on this relationship along with the challenges facing civil society by examining its origins in Western European social-philosophical thought. In addition, it uncovers different interpretations of civil society in modern Western social philosophy. This article is important both theoretically and practically, as it provides a basis for a deeper and more systematic study of the development, function and significance of civil society. Civil society, in its turn, becomes a key component of the social, political and economic life of society, providing an opportunity to understand how society and democracy function. Analyzing civil society institutions reveals mechanisms shaping democratic stability and social transformation amid political change.

Ներկայացվել է 11. 02. 2025 թ.

Գրախոսվել է 13. 03. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

Հայ առաքելական եկեղեցին որպես քաղաքացիական հասարակության հաստատություն (ինստիտուտ)

Պողոսյան Գարիկ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-148>

Հանգուցային բառեր. *համընդհանուր քաղաքացիական հասարակություն, համամոլորակային տուրբուլենտություն, մասնակցային գործառույթ*

Ներածություն

Հայ դպրոցականների և երիտասարդների շրջանում, ներառյալ՝ կրթօջախները, ակնհայտորեն առկա է միտում՝ նշելու օտար տոներ՝ Սուրբ Վալենտինի օրը, Հելուինը, Գոհաբանության օրը: Այն փաստորեն իրենից ներկայացնում է օտար սոցիալականության միջավայրի ներխուժում հայ իրավաբանություն, իսկ փափուկ ուժի այս անհամաչափ ազդեցությունը (անհամաչափ, քանի որ հայկական եկեղեցական ու ազգային տոները չեն նշվում Արևմուտքի երկրներում) մեծ հաշվով դուրս է մնում հայ հետազոտողների տեսադաշտից: Ասվածը կարևորվում է հատկապես հիմա, երբ համամարդկային քաղաքակրթությունն առաջնորդվում է խաղերի տեսության տրամաբանությամբ [7]: Հայաստանյան ու արտասահմանյան առաջատար գիտահետազոտական հաստատություններն ու հետազոտողներն ուշադրություն են հրավիրում այնպիսի օրհասական հիմնախնդիրների հրատապության վրա, ինչպիսիք են կլիմայական փոփոխությունները, անգրագիտությունը, տակավին չհաղթահարված աղբատությունը, թերսնումը, հակամարտությունների աճն ու հումանիտար հետևանքները, միջազգային համագործակցության ձևաչափերում առկա անհամաձայնությունները և այլն [3, 154]: Սակայն, միևնույն ժամանակ, աչքաթող են արվում մշակութային ներթափանցումներին ու դրանց ազդեցությանն առնչվող հարցերը, ուստի բացակայում է համընդհանուր ըմբռնման գաղափարական հենքը:

Համոզված ենք, որ հայկական քաղաքակրթության շարունակական հզորացման ու արտաքին անհարկի ներխուժումներից պաշտպանության նպատակով անհրաժեշտ է ձևավորել քաղաքացիական, կրթական, քաղաքական հարթակների ու հաստատությունների մրցունակ տիրույթ, որը հնարավորություն կստեղծի մշակելու վերոնշյալ հիմնախնդրին լուծումներ գտնելու կառուցակարգեր: Մեր համոզմամբ այդպիսի հնարավորություններից է համամոլորակային քաղաքացիական հասարակության ուսումնասիրությունը, որի մտազննությունը կարևոր է հատկապես Հայաստանի Հանրապետությունում քաղաքացիական հասարակության կայացման տեսանկյունից:

Այժմ առկա է տեսակետ առ այն, որ ձևավորված չէ համամոլորակային քաղաքացիական հասարակություն, թեպետ կան նաև հակառակ պնդումներ: Պետություններն ու հասարակություններն ունեն քաղաքացիական հասարակության զարգացման սեփական տեսլական ու մոտեցումներ, ինչի կարևորության շուրջ, թվում է, առկա է փոխըմբռնում [1, 455], սակայն ըստ ամենայնի ձևավորված չէ մի համամոլորակային ցանց, որը, անհատների ու մարդկանց խմբերի միավորելով, կարող է կոչվել համամոլորակային քաղաքացիական հասարակություն: Մի կողմից այդպիսի մի համամոլորակային հարթակի բացակայությունը, մյուս կողմից՝ հիմնախնդիրների կարգավորման գործընթացում քաղաքացիավարության սկզբունքներ որդեգրելու անհրաժեշտության գիտակցումը ստեղծում են գաղափարն ավելի խորությամբ հետազոտելու պահանջ: Եթե նկատի ունենանք այն հանգամանքը, որ վերոնշյալ ուսումնասիրությունները պետք է լինեն բազմամակարդակ, այսինքն՝ վերաբերվեն ն՝ անհատներին ու մարդկանց առանձին խմբերի, և՛ հասարակություններին (լոկալ մակարդակ) [9], և՛ մարդկությանն ընդհանրապես (համամոլորակային մակարդակ), ապա վստահ ենք, որ քաղաքացիական հասարակության հաստատությունների քանակական ու որակա-

կան փոփոխությունների անհրաժեշտության մասին մեր առաջ քաշած վարկածը կարող է լույս սփռել համամոլորակային քաղաքացիական հասարակությանն առնչվող հիմնախնդիրների վրա (հայկական համատեքստում), հանգեցնել լուծումների ի հայտ գալուն:

Այսպես, եթե հարցականվում են քաղաքացիական հասարակության հաստատությունների բնույթն ու տեսակները, ապա առաջ է քաշվում գաղափար առ այն, որ դրանց քանակական ու որակական բնութագրիչների փոփոխությունը կարող է հանդիսանալ մի այդպիսի լուծում: Այս համատեքստում հոդվածը նպատակ է հետապնդում վերլուծական, համեմատական և համադրական մեթոդներով հիմնավորելու, որ ավանդական հաստատությունները (ընտանիքը, բանակը, եկեղեցին) կարող են և պետք է դիտարկվեն որպես քաղաքացիական հասարակության անքակտելի մաս:

Մեր այս համոզմունքն ունի երկու հիմնական տեսական-գաղափարական հենարան: Առաջին, քաղաքացիական հասարակության վերաբերյալ նորագույն հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ այն շատ ավելի ընդգրկուն, բազմադերային միջավայրում գործառնող (բազմաթիվ դերակատարներից բաղկացած) ոլորտ է, քան հասարակական կազմակերպությունների տիրույթը: Առկա են ասվածի բազմաթիվ ապացույցներ և՛ եվրոպական երկրների փորձից, և՛ այսպես կոչված գլոբալ հարավի [14] երկրների: Ուստի, քաղաքացիական հասարակության նեղ սահմանումները հնացած են և չունեն կիրառական նշանակություն համամոլորակային քաղաքացիական հասարակության ձևավորման տեսակետից: Երկրորդ, ավանդական հաստատությունների ներգրավումը քաղաքացիավարության կերտման գործընթացում ոչ միայն համահունչ է ընթացիկ համամոլորակային տեղաշարժերին, այլև հարստացնում է քաղաքացիավարության սկզբունքների տիրույթը, քանի որ արդեն կայացած հաստատությունների կողմից քաղաքացիավարության դեր ստանձնելը փոխադարձաբար ընդլայնում է նրանց գործառնության տիրույթը: Հոդվածը քաղաքացիական հաստատությունների քանակական ու որակական փոփոխությունների հարցը դիտարկում է Հայաստանյայց առաքելական սուրբ եկեղեցու ռապնակով:

Քաղաքացիական հասարակության սահմանումների շուրջ

Քաղաքագիտական բառարանները հաճախ չունեն քաղաքացիական հասարակություն հասկացության սահմանումներ [18]: Ինչ է քաղաքացիական հասարակությունը հարցի պատասխանը տակավին մնում է մեծ հաշվով չլուծված: «Բրիտանիկա» հանրագիտարանն այն սահմանում է որպես խմբերի, համայնքների, ցանցերի և կապերի խիտ ցանց, որոնք գտնվում են անհատի և պետության միջև [16]: Ասվածից հետևում է քաղաքացիական հասարակությունն հասկացության ընդգրկուն բնույթը, քանի որ արդյալային խմբերը, համայնքները, ցանցերը և կապերը ներառական, համընդհանուր հասկացություններ են և չեն սահմանափակվում որևէ տեսակի խմբային պատկանելությամբ: Օքսֆորդի քաղաքագիտական բառարանը քաղաքացիական հասարակությունը սահմանում է արևմտյան և հետաադըպատերազմյան ընկալումների ծիրում: Այսպես, բառարանի հեղինակները բացատրում են, որ առկա է «արևմտյան ընկալում առ այն, որ քաղաքացիական հասարակությունը ստեղծում է կանոններ, որոնք պետությունը պետք է պաշտպանի» [17, 73]: Ասվածից հետևում է, որ գործառնությանն առումով կանոնակարգված են պետություն-քաղաքացիական հասարակություն հարաբերությունները: Ընդ որում, քաղաքացիական հասարակությունը կատարում է համակեցություն ու փոխըմբռնման օրակարգ, խաղի ընդունված կանոններ ձևավորող սուբյեկտի դեր: Միևնույն ժամանակ ընդգծվում է պետության՝ որպես իրավաքաղաքական, հաստատութենական կառույցի վերահսկողական գործառնությունը:

Փաստորեն քաղաքացիական հասարակություն-պետություն երկվությունը ոչ թե տարանջատման, այլ փոխլրացման մասին է: Ըստ որում՝ կանոններ ձևավորող քաղաքացիական հասարակությունը չի կարող սահմանափակվել հասարակական կազմակերպություններով, որոնք ոչ միայն հաճախ օտարերկրյա ֆինանսավորում ունեն, այլև ներկայացնում են խմբային, հատվածային շահեր, ոչ թե հանրային կամ համագային: Ասվածը վկայում է, որ

ավանդական հաստատությունները՝ Հայ առաքելական եկեղեցին, հայ ընտանիքը, հայկական բանակը, պետք է դիտարկվեն որպես քաղաքացիական հասարակության հաստատություններ: Հայ առաքելական եկեղեցու պատմական առաքելությունը, հոգևոր-կրթադաստիարակչական գործառնությունը, կազմակերպական և համահայկական ներուժը նրան դարձնում են այս շարքին դասվելու հավակնություն ունեցող ավանդական հասկացություններից գլխավորը, մանավանդ, որ այն անմիջականորեն կապված է հայ ավանդական ընտանիքի և հայոց բանակի հետ, ուստի կարող է կատարել նաև կամրջող, համակարգող գործառնություն:

Ավելին, մարդկության քաղաքակրթական փորձը համամարդկային քաղաքագիտական միտք է ներբերել այն գաղափարը, որ քրիստոնեական եկեղեցին քաղաքացիական հասարակության հաստատություն է: Այսպես, «Արևելյան Եվրոպայում կոմունիզմի փլուզումից հետո քաղաքացիական հասարակություն կառուցելու (վերակառուցելու) անհրաժեշտությունը եղել է բարեփոխիչների ու մեկնաբանների կողմից հաճախ քննարկվող թեմա 1991-ից սկսած: Կոմունիստական վարչակարգը չէր խրախուսել (had disapproved) քաղաքացիական հասարակությունը: Հետևաբար, Լեհաստանի կաթոլիկ եկեղեցու պես դիմացկուն օրինակներից գատ քիչ էին այդպիսիք» [17, 82]: Բերված օրինակում կաթոլիկ եկեղեցին աներկբայորեն ընդունվում է որպես քաղաքացիական հասարակություն հաստատություն, ինչը ևս մեկ անգամ հիմնավորում է մեր այն վարկածը, որ Հայաստանի Հանրապետությունում և հայկական սփյուռքում անհրաժեշտ է վերաբարձնող քաղաքացիական հասարակության հաստատությունների դերը, դրանց շարքին դասել ավանդական հաստատությունները, առաջին հերթին Հայ առաքելական եկեղեցին, քանի որ այն փաստացի կատարում է քաղաքացիական հասարակություն կերտելու և վերակերտելու պատմաքաղաքակրթական գործառնություն:

Համամոլորակային տուրբուլենտությունը և քաղաքացիական հասարակության դերը

Որպես արդի ժամանակաշրջանում համամոլորակային տուրբուլենտության ծնող երկու հիմնական պատճառներ ենք դիտարկում համամոլորակային կառավարման հիմնախնդիրները (աղքատության հաղթահարման համընդհանուր մարտահրավեր, երկրների տնտեսական անհամաչափ զարգացում, համավարակների դեմ պաշտպանվածության հիմնախնդիրներ, կլիմայական փոփոխություններ և այլն), ինչպես նաև անվտանգային մարտահրավերները (Արցախի արտաբխոն բնակչության նկատմամբ էթնիկ գտումներ և բռնի տեղահանություն, ռազմական հակամարտությունների թվային աճ և աշխարհագրական ընդլայնում, սպառազինությունների մրցավազք, տեղեկատվական անվտանգության հիմնախնդիր, սպառողների իրավունքներ և այլն): Փաստորեն համամոլորակային տուրբուլենտությունը [8] մի վիճակ է, երբ փոփոխությունների հորձանուտում հայտնվում են բոլորը: Մարդն իր քաղաքացիական գործառնություններն իրականացնելիս (աշխատանք, զինվորական ծառայություն, քաղաքացիական շարժումներ ու նախաձեռնություններ), ազգային կյանքում (կրթական համակարգ, եկեղեցական կյանք, ավանդական ծեսեր և սովորույթներ), ինչպես նաև անձնական ոլորտում (ներընտանեկան հարաբերություններ, միջանձնային հարաբերություններ, բնակչության վայրի ու աշխատանքի ընտրության հնարավորություն) անընդհատ բախվում է արտաքին իրողությունների ազդեցությանը, ավելի ստույգ՝ արտաքին ներխուժումներին: Ապրելով համամոլորակային բաց հասարակությունում՝ մարդն անպաշտպան է, քանի որ նրա ավանդական պատկերացումները կյանքի ամենատարբեր ոլորտների վերաբերյալ ճնշվում են համամոլորակային օրակարգի, արդիականացման տարաբնույթ հոսանքների [13] կողմից: Ավելին, տեղեկատվական ներխուժումներն ու անորոշությունների մակաձուլը քաղաքական նպատակներով ստիպում են ժամանակակից մարդուն մտնել կամ երկարատև ինքնության ճգնաժամի շրջափուլ, կամ ընդվզել համամոլորակային ազատական աշխարհակարգի պարտադրանքների դեմ: Եթե ինքնության ճգնաժամից հնարավոր ելքեր փնտրող մարդը մեր համոզմամբ օտարվում է իր իսկ սոցիոմշակութային միջավայրից, կանգնում զանգվածների ազդեցությամբ հանրային կյանքի լուսանցքում հայտնվելու կամ այլընտրանքային ապրելակերպ դավանող մարդկանց խմբերի կողմից

թիրախավորվելու դժվար երկընտրանքի առաջ, ապա ընդվզող մարդը փնտրում է ազդեցության միջոցներ՝ քաղաքացիական գործիքակազմ հանրային տիրույթի վրա ազդեցություն ունենալու նպատակով: Սակայն այս պարագայում ի հայտ է գալիս մեկ այլ առաջնային խնդիր. ժամանակակից աշխարհը հետխորհրդային անցման երկրներում հակված է ազատական աշխարհակարգի քարոզչության, միջազգային աստիճանակարգի [19], դրա առերևույթ խորքային չափորոշիչների բնաշխարհիկացման պարտադրանքի, ինչը խաթարում է արժեքային հավասարակշռությունն ընդունող հասարակություններում [4, 619]: Իրենց քաղաքական ապագայի մասին հակադիր պատումների միջև սուր մրցակցության պայմաններում հետխորհրդային հասարակությունները ճիշտ չեն ըմբռնում արդիականացման պահանջների և ազգային սոցիալալիստիկության իրողությունների հաշտ գոյակցության հնարավորությունները:

Որպես հետևանք հետխորհրդային հասարակությունները բախվել են Արցախից արտարիստ բնակչության բռնի տեղահանությանը, վերջինիս ինքնորոշման իրավունքի կոպտագույն ոտնահարմանը, Ուկրաինայում ավերիչ պատերազմին, Վրաստանում ներքաղաքական անորոշություններին ու լարվածությանը, Ռուսաստանում արտաքին ու անվտանգային քաղաքականության առումով բարդ որոշումների կայացմանը և այլն: Վերոնշյալ երկու երևույթների միջև պատճառահետևանքային կապերի առկայության մասին մեր համոզմունքը պայմանավորված է այն իրողությամբ, որ բացառությամբ հաջողությամբ արևմտականացած բալթյան երեք հանրապետությունների, դժվար է պնդել, որ մնացած հետխորհրդային երկրներից ու հասարակություններից որևէ մեկը հաջողությամբ ավարտել է ժողովրդավարացման գործընթացը ու ձևավորել անվտանգ ապագայի [2] շուրջ ազգային տեսլական: Վատ կառավարման արդյունքում հեշտությամբ բեմականացվող գունավոր հեղափոխությունները, անպատեհության մթնոլորտում էթնիկական գոտումների դիմող երկրները, թերի կայացած կամ հռչակագրային բնույթ կրող հաշմված ժողովրդավարական համակարգերը գալիս են ապացուցելու ասվածը:

Այս պայմաններում հետխորհրդային հասարակությունները ստիպված են լինելու փնտրել ելքեր, որոնք կապահովեն ինչպես իրավիճակային, այնպես էլ հեռանկարային, ռազմավարական լուծումներ: Համոզված ենք, որ Հայաստանի Հանրապետության դեպքում այդպիսի լուծումներից են Հայ առաքելական սուրբ եկեղեցին որպես քաղաքացիական հասարակության ինստիտուտ ճանաչելը՝ նրան լրացուցիչ քաղաքացիավար գործառնություններ վերապահելով, այդ թվում տեղական ինքնակառավարման մարմիններում, ինչպես նաև համահայկական կրթական տարածության ձևավորումը որպես հայության ցանցային ներուժի վրա հիմնված փափուկ ուժի [20] գործիք: Այս պարագայում ևս Հայ առաքելական եկեղեցուն անհրաժեշտ է վերապահել կարևոր մասնակցային գործառնություն ինչպես կրթական հաստատություններ հիմնելու և զարգացնելու իր պատմական փորձի, այնպես էլ հայկական գաղթօջախներում ցանցային ու կազմակերպական ներուժի համար: Ուստի, անկախ Հայաստանի Հանրապետությունում հրատապ անհրաժեշտություն է ճանաչել այն քաղաքացիավար գործառնությունը, որը Հայ եկեղեցին դարերի վեր կատարում է: Այն հնարավորություն կտա ընդլայնելու Եկեղեցի-պետություն, քաղաքացիական հասարակություն-պետություն երկխոսության հորիզոնները:

Եկեղեցին և քաղաքացիական հասարակությունը

Համավարակների, փախստականների հոսքի, մարդկությանը պատուհասած աղետների պարագայում ակնհայտ են դառնում պետությունների և հասարակությունների կազմակերպական ներուժի սահմանափակ հնարավորությունները: Միջազգային կառույցները ևս չունեն այն մարդկային ներուժն ու հաստատութենական կարողությունները, որ կարողանան առանց կողմնակի աջակցության հասնել մարդասիրական աշխատանքների ամբողջական համակարգման: Ուստի Եկեղեցին վերածվում է հզոր ցանցային ու կազմակերպական հանրավորություններ ունեցող կենտրոնաձիգ աստիճանակարգմամբ առանձ-

նացող մի կառույցի, որի ընդհանուր ներդրումը քաղաքացիական նախաձեռնություններում, հանրային կյանքի բարելավման գործում դժվար է գերազնահատել: Ընթացիկ տարում Իսպանիայի Վալենսիա քաղաքին պատուհասած ջրհեղեղների ժամանակ Գաթոլիկ եկեղեցին դարձավ լայնածավալ օգնություն տրամադրող գլխավոր կառույց: Այսպես եկեղեցու օգնությունը համակարգող կազմակերպությունը՝ Գարիտաս Իսպանիան, դարձավ առաջամարտիկ՝ համախմբելով հազարավոր կամավորների, այդ թվում՝ քահանաների ու միանձնուհիների [15]: Քաղաքացիական պատերազմի ու մշտական արտաքին ռազմական սպառնալիքների պայմաններում ապրող սիրիացիներին 2012 թվականից օգնության ձեռք է մեկնել «Միջազգային ուղղափառ քրիստոնեական բարեգործական կազմակերպություններ» անունը կրող կառույցը, որը մեծ ծավալի աջակցություն է տրամադրել կարիքավոր սիրիացիներին և իրաքցի փախստականներին սննդի, առաջին անհրաժեշտության ապրանքների, կեցության վարձերի իմաստով՝ պատրաստելով հրատապ օգնության պատրաստ շուրջ չորս հազար երեք հարյուր կամավորների [21]:

Անգնահատելի է Հայ առաքելական սուրբ եկեղեցու ներդրումը Արցախի հայության պատշպանության և հումանիտար խնդիրները կարգավորելու հարցում: Բավական է նշել, որ «Արմավիրի, Կոտայքի, Վայքի, Շիրակի, Գեղարքունյաց և Գուգարաց թեմերի թեմապատկան ճամբարներում և տարբեր կացարաններում Արցախից բռնի տեղահանված ընտանիքների ապաստան է տրամադրվել» [6], իսկ նախքան բռնի տեղահանությունը, խոսելով հետպատերազմական ծանր փորձությունների միջով անցնող Արցախի մասին, Ամենայն Հայոց Կաթողիկոս Գարեգին Բ-ն նշում է. «Առ այսօր Արցախ փոխադրվել է 300 տոննա սննդամթերք, առաջիկայում էլ նախատեսվում է 100 տոննա նույնպես նմանատիպ օգնություն: Մենք մեր բարձր գնահատանքն ենք բերում մեր թեմականերին և նաև հայ բարեգործական ընդանուր միությանը, Բառնաբաս հիմնադրամին, բարեսիրական կազմակերպություն, ովքեր մեծապես աջակից եղան այս ծրագրի իրականացման գործում» [5]: Այսօր, երբ Արցախի հայերի կյանքի և վերադարձի իրավունքը կոպտորեն խախտված է, իսկ մեծ քաղաքականությունը գոհում է հայության երկարաժամկետ շահերն այսօրվա պաշտպանական հաշվարկներին, Հայ առաքելական եկեղեցին շարունակում է մնալ Արցախի հիմնահարցի արդարացի կարգավորման ջատագույն, Արցախի հայության իրավունքների պաշտպանության առաջամարտիկ, ինչն ակնհայտ է դառնում Ամենայն Հայոց Կաթողիկոս Գարեգին Բ-ի հրապարակային ելույթներում և ուղերձներում, Հայ եկեղեցու բարձրաստիճան սպասավորների հանրային խոսույթում: Վերոբերյալ օրինակները վերահաստատում են մեր այն տեսակետը, որ մոլորություն է Հայ առաքելական սուրբ եկեղեցու գործառույթները կրոնադավանաբանական, ծիսական, կրթադաստիարակչական, հոգևոր կյանքի ոլորտներով սահմանափակելու ձգտումը: Ե՛վ իր կազմակերպական ու մարդկային ներուժով, և՛ իր պատմական հիշողությամբ, և իր ազգային առաքելության գիտակցումով Հայ եկեղեցին եղել և մնում է հայոց ազգային կյանքի կարևորագույն հաստոյթեական օղակներից մեկը, իսկ ժամանակակից աշխարհում, որտեղ ընդունված են կառավարման քաղաքացիավար մոտեցումներ, այն փաստացի գործառնում է որպես լիարժեք քաղաքացիական հասարակության հաստատություն (ինստիտուտ), սակայն փաստացիորեն զրկված է այդ կոչումից:

Ժամանակակից աշխարհի փորձը ցույց է տալիս, որ անգամ ազատական Արևմուտքն է քրիստոնեական եկեղեցիներին շատ ավելի լայն հասարակական գործառույթ վերապահում, քան ընդունված է համարել: Այսպես ասվածի վկայությունն է այն, որ Եվրոպական Միության հիմնարար օրենսդրական գործիքներից Լիսաբոնի պայմանագրով առաջին անգամ «Եվրամիության հաստատությունների և եկեղեցիների, կրոնական միությունների», այլ նմանատիպ կազմակերպությունների միջև «բաց, թափանցիկ ու կանոնավոր երկխոսության հիմք է դրվում», որով «ճանաչվում է նրանց ինքնությունն ու յուրօրինակ ներդրումը» [10]: Ավելին, Մեծ Բրիտանիայում ընդլայնվել են եկեղեցական կազմակերպությունների և տեղական ինքնակառավարման մարմինների համագործակցության հորիզոնները: Անգլիա-

յում, Շոտլանդիայում և Ուելսում քրիստոնեական կազմակերպությունները կատարել են զանազան գործառնություններ՝ «սկսած շների վարժեցումից, աստղագիտության դասերից ու զայրույթը կառավարելու գործընթացից մինչև գրադարաններ ու փոստային ծառայություններ աշխատեցնելը» [12], ինչից տեղական ինքնակառավարման մարմինները գոհ են:

Փաստորեն, մարդկային քաղաքակրթության փորձը, մասնավորապես արևմտյան ազատական երկրների օրինակով, ցույց է տալիս, որ կախված պատմական տվյալ ժամանակաշրջանում հասարակություն-պետություն երկխոսության արդյունավետությունից, եկեղեցիներին կարող են վերապահվել լայն գործառնություններ, քանի որ նրանք միավորում և ուղղորդում են քաղաքացիների ջանքերը հանուն ընդհանուր բարեկեցության ու անվտանգ ապագայի: Ավելին, հայկական իրողություններն ու պատմական փորձը նկատի ունենալով՝ անհրաժեշտ է ավելի ընդգծված նախաձեռնողականությամբ զարգացնել Եկեղեցի-հասարակություն, Եկեղեցի-պետություն երկխոսությունը, քանի որ ի տարբերություն արևմտյան ազատական երկրների, որտեղ եկեղեցիները կատարում են համապարփակ հոգևոր ու քաղաքացիավար գործառնություններ միայն, հայության դեպքում կարևորվում է նաև Եկեղեցու դերը ազգապահպանության, կրթության կազմակերպման, հայկական գաղթօջախներում հայապահպանության, այժմ նաև՝ արտաքին սպառնալիքներին միաբանված պատասխան տալու հաստատությունական, պետութենական հարցերում: Մեր կարծիքով առաջացել է անհրաժեշտություն ոչ թե սոսկ Հայ եկեղեցին քաղաքացիական հասարակության հաստատություն հռչակելու, քանի որ այն արդեն օժտված է քաղաքացիական բազմաթիվ գործառնությամբ, այլ ճանաչելու նրա այդ կարգավիճակն ու ըստ այդմ զարգացնելու համագործակցության բազմամակարդակ մշակույթ:

Ամփոփենք. պատմության մասին հակասական տեսություններն ու գաղափարները [11] ցայսօր կենսունակ չեն եղել, և ընդհանուր առմամբ մասնագետները հանգել են այն եզրակացության, որ պատմությունն առաջ է ընթանում շրջափոխելով կամ գծայնորեն, սակայն չի ավարտվում նրա բարեշրջումը: Նկատի ունենալով մարդկային քաղաքակրթության առաջ ծառացած հիմնախնդիրներից բխող վտանգներն ու առկա հնարավորությունները՝ հայ քաղաքացիական հասարակության տեսակետից կարևորում ենք հետագա ուսումնասիրությունները ինչպես Հայաստանյալ առաքելական սուրբ եկեղեցին որպես քաղաքացիական հասարակության հաստատություն թեմայով, այնպես էլ Հայ առաքելական եկեղեցու հետևորդները որպես համայնք, Հայ առաքելական եկեղեցու նորարարական դերը կրթության ու համահայկական ներուժի իրացման մեջ, Հայ առաքելական եկեղեցու ցանցային հնարավորությունները որպես փափուկ ուժի դրսևորում թեմաներով:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-148>

Գրականություն

1. Ալեքսանյան Ա. (խմբ.), Ժամանակակից ժողովրդավարության համախմբման նախադրյալները: Հայաստան, Վրաստան, Ադրբեջան, Ռուսաստան, Բելառուս, Ղազախստան, Հրդգստան, Ուկրաինա, Մոլդովա, Երևան, ԵՊՀ, 2019, 455 էջ: http://publishing.yasu.am/files/Challenges_to_the_Consolidation_of_Modern_%20Democracy_Ar.pdf
2. Այվազյան Ա. (խմբ.), Ռազմավարության և անվտանգության հարցեր, «Հայրենասիրություն» մատենաշար II, «Արարատ» ռազմավարագիտական կենտրոն, Երևան, 2006, 683 էջ:
3. Ենգոյան Ա., Սարգսյան Ա., Ազատյան Խ., Ենգոյան Փ., ՀՀ-ի առաջ ծառացած մարտահրավերները գլոբալ զարգացման հարացույցի փոխակերպման համատեքստում, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2023, 154 էջ:
4. Գայդար Ե., Գայսրության կործանումը, Երևան, Անտարես, 2019, 619 էջ:

5. Երկիր, Արցախի մեր կարիքավոր ժողովրդին Եկեղեցին օգնություն է ուղարկել և ուղարկում. Գարեգին Բ. 2023-04-20 <https://yerkir.am/hy/article/2023/04/20/11239>
6. Հովսեփյան Մ., Հայ եկեղեցին Արցախից բռնի տեղահանված ընտանիքներին կացարան է տրամադրում, Շողակաթ, <https://www.shoghakat.am/am/telecasts/30658>
7. Մարգարյան Մ. և Մարգարյան Մ., Խաղերի տեսություն. Ինչպես դառնալ առաջնորդ (ուսումնասերոդական ձեռնարկ), Եր., «Պետական ծառայություն» հրատարակչություն, 2024, 180 էջ
8. Մարգարյան Մ. և Մարգարյան Մ., Քաղաքական տուրբուլենտություն. մարտահրավերներ և Հայաստանի բնականոն արդիականացման հնարավորությունները, Հանրային Կառավարում, 2/2020, էջ 146-156: https://paara.am/wp-content/uploads/2023/07/Public-Administration_2020-2.pdf
9. Մարգարյան Մ., Մովսիսյան Մ., Հոգևոր անվտանգությունը որպես ազգային և քաղաքացիական ինքնության փոխհարաբերությունների գործոն, Հոգևոր Անվտանգություն, «Էջմիածին» կրոնագիտական և հայագիտական հանդես, 2021 թ., էջ 72-88:
10. Dialogue with Churches, religious associations or communities, philosophical and non-confessional organisations. European Parliament: <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/en/be-heard/religious-and-non-confessional-dialogue>
11. Dale E. M., Hegel, The End of History, and the Future. Cambridge University Press. 2014, 256 pages. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107477711>
12. Evangelical Alliance. Churches and local authorities working together, 2013 <https://www.eauk.org/current-affairs/politics/churches-and-local-authorities-working-together.cfm>
13. Casanova J. Cosmopolitanism, the clash of civilizations and multiple modernities. Current Sociology 59(2), 2011, p. 252-267 DOI: 10.1177/0011392110391162 http://fbemoodle.emu.edu.tr/pluginfile.php/73809/mod_resource/content/1/cosmopolitanism,%20clash%20of%20civilizations%20and%20multiple.pdf
14. Dargin J. (ed.), The Rise of the Global South: Philosophical, Geopolitical and Economic Trends of the 21st Century. World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd., 2013, 417 pages.
15. Zengarini L. Church in Spain on the frontline of relief efforts in DANA-hit Valencia, Vatican News: <https://www.vaticannews.va/en/church/news/2024-11/church-in-spain-on-the-frontline-of-relief-efforts-valencia.html>
16. Kenny M. Civil Society, Britannica <https://www.britannica.com/topic/civil-society>
17. McLean and MacMillan A. (eds.), the Oxford Concise Dictionary of Politics, Oxford University Press, 2003, p.73 <https://archive.org/details/oxfordconcisedic00iain/page/n9/mode/2up?q=civil+society&view=theater>
18. Collin P. H. Dictionary of Politics and Government, 3rd edition, Bloomsbury Publishing Plc., 2004.
19. Cerny Ph. G. (ed.), Heterarchy in World Politics, Innovations in International Affairs, Routledge, 2023, 221 pages.
20. Desai-Trilokekar R., Masry H. E. The Nexus of Public Diplomacy, Soft Power, and National Security: Volume 14, Issue 5, 2022, pp. 111-133. DOI: 10.32674/jcihe.v14i5.4987 | <https://ojed.org/jcihe>
21. Syria, International Orthodox Christian Charities: <https://iocc.org/where-we-work/syria>

Армянская Апостольская Церковь как учреждение (институт) гражданского общества

Погосян Гарик

Резюме

Ключевые слова: Армянская Апостольская церковь, универсальное гражданское общество, глобальная турбулентность, религиозные организации, функция участия

В последние годы армянские исследователи уделяли значительное внимание различным глобальным вызовам. Однако проблема формирования глобального гражданского общества в значительной степени оставалась вне сферы активного анализа. На наш взгляд, процесс становления гражданского общества имеет индивидуальный, локальный и глобальный уровни, что делает изучение его комплексности актуальной научной задачей. В статье рассматривается возможность расширения как количественных, так и качественных характеристик институтов гражданского общества в качестве ответа на вызовы, связанные с формированием глобального гражданского общества. Для углубления и расширения теоретико-концептуальных оснований предлагается включить в анализ вопрос о признании традиционных институтов в качестве полноправных элементов гражданского общества. Статья фокусируется на глобальной перспективе и анализирует ее влияние на трансформацию локальных структур гражданского общества. В частности, обсуждается роль Армянской Апостольской Церкви как института гражданского общества; проводится сопоставление ее гражданских функций с универсальными глобальными вызовами, а также приводятся международные параллели, демонстрирующие активное участие религиозных организаций в общественно-гражданской жизни. Таким образом, Церковь рассматривается как важный сетевой и организационный центр, способствующий формированию и укреплению гражданского общества.

The Armenian Apostolic Church as an Establishment (Institute) of Civil Society

Poghosyan Garik

Summary

Key words: Armenian Apostolic Church, Universal civil society, global turbulence, faith-based organizations, participatory function

In recent years, Armenian scientists have paid sufficient attention to the multiplicity of global challenges. However, the issue of the formation of global civil society has largely been overlooked. From our perspective, civil society formation has individual, local and global dimensions which makes delving into its complexity a transcendental necessity. The article discusses the possibility of augmenting the number and quality of civil society institutions as an answer to the challenge of global civil society formation. In order to deepen and broaden the conceptual foundations of civil society, the article suggests considering the recognition of traditional institutions as civil society institutions. The article adopts a global perspective and analyzes its implications for local civil society transformation. More specifically, it discusses the role of the Armenian Apostolic Church as a civil society organization drawing parallels between its civil functions and the plurality of universal challenges, including international examples of pro-active faith-based organizations. Thus, the Church is seen as a networking and organizational powerhouse: something that is required for civil society formation.

Ներկայացվել է 18. 02. 2025 թ.

Գրախոսվել է 09. 04. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

Աշխարհայացք և գաղափարախոսություն

*Տիգրանյան Գնել,
Տիգրանյան Նունե*

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-156>

Հանգուցային բառեր. *աշխարհայացք, գաղափարախոսություն, աշխարհընկալում, հասարակական գիտակցություն, արժեք, քաղաքական գաղափարախոսություն*

Հարցի դրվածքը: Աշխարհայացքը մարդու, սոցիալական, էթնիկական խմբի ընդհանրական գաղափարներն են, հայացքներն ու սկզբունքները իրականության գոյության, զարգացման և դրանում մարդու տեղի ու դերի վերաբերյալ: Այն մարդու և աշխարհի այն-պիսի փոխհարաբերություն է, որտեղ մշտապես ծագում են նույն հարցերը՝ ինչպե՞ս է մարդը պատկերացնում աշխարհը, ո՞րն է իրականության զարգացման չափանիշը, և ի՞նչ տեղ է զբաղեցնում այդ համակարգում մարդը: Աշխարհայացքը բազմաշերտ գաղափարախոսություն է, մշակութային արժեք, և պատմականորեն դրսևորվել է տարբեր հարթությունների մեջ՝ առօրեականից մինչև գիտականորեն հիմնավորված և գործնականում կիրառվող հայացքներ ու սկզբունքներ: Աշխարհի մասին համընդհանուր ուսմունքներում մարդն ինքն իրեն գիտակցում է ոչ թե առանձին, սոցիալական հանրության կտրված միավոր, այլ իր նմանների հետ ընդհանրացված, ինտեգրված ամբողջություն: Համամիասնականության այդ գիտակցումը մարդուն մղում, հանրությանը ստիպում է ձևակերպել աշխարհընկալման ընդհանրական մոդել, որում հայտածվում է ոչ միայն մարդու աշխարհայացքի անհատական կենսաձևը, այլև այն հատկություններն ու հարաբերությունները, որոնք նա ձեռք է բերում հասարակության մեջ:

Եթե գիտաբանական գրականության մեջ, ինչպես իրավացիորեն արձանագրված է, գիտության համընդհանուր սահմանում կամ ձևակերպում չկա, ապա մեր խնդրո առարկայի համընդգրկուն սահմանումը հետևյալն է. «Աշխարհայացքը աշխարհի՝ իբրև ամբողջի նկատմամբ մարդու ունեցած հայացքների ընդհանրացված համակարգն է, մարդու կողմից իր գործունեության իմաստի և մարդկային ճակատագրի ըմբռնումը» [6, 454]:

Փիլիսոփայորեն ձևակերպված՝ աշխարհայացքը, իբրև մարդկային կենսափորձի ամփոփում, ապրելաձևի սկզբունք և ապագայի տեսլական, իրականացնում է որոշակի գործառույթներ:

1) Իրականության ընդհանրացված պատկեր ստեղծելու նպատակով կազմակերպում, համակարգում է բնության, հասարակության, մարդու մասին անհատական գիտելիքները:

2) Ձևավորում է մարդու վարքի չպարտադրվող, սակայն խրախուսելի կանոններ, բացահայտում հասարակության ենթահամակարգերի գործունեության արժեքային կողմնորոշումները:

3) Հավաքագրում է հոգևոր մշակույթի ձեռքբերումները, մարդկության անցյալի կենսափորձը, կանխատեսում հետագա իրադարձությունների ընթացքը:

4) Կարգավորում և ղեկավարում է մարդկանց իմացական-ճանաչողական գործունեությունը՝ հաշվի առնելով նրանց անհատական համոզմունքները, իդեալները, բարոյական չափանիշներն ու ապագային միտված նպատակները:

Այս ամենով հանդերձ, աշխարհայացքը դառնում է գաղափարախոսություն, յուրահատուկ մտածելակերպ, որի մեջ ամփոփվում է սոցիալական իրականության առանձին կողմերը, գնահատում մարդու տեղն ու դերը, ստեղծում հավաքական կողմնորոշումների գիտականորեն հիմնավորված տեսություն:

Աշխարհայացք և գաղափարախոսություն: Աշխարհայացքի պատմականորեն և նախկին գիտելիքի վրա հենված առաջին դրսևորումը առօրեականն է: Այն ծագում է տարերայնորեն մարդկանց կենսափորձից, ունի մակերեսային, չհամակարգված բնույթ: Տարերային է,

որովհետև ծագում է ինքնաբերաբար մարդկանց կյանքի ընթացքում, առանց որևէ հիմնավոր ուսումնասիրություն կամ գիտական փաստարկման, այդ պատճառով էլ հակասական է, փոփոխական: Մակերեսայնություն չի նշանակում, որ այդտեղ չկան խորը գիտական դրույթներ: Այստեղ հաճախ ամրագրվում են մարդկության բազմադարյան փորձի ընդհանրացումները, որոնք մշտապես դառնում են քննարկման նյութ: Երբեմն գիտական պարզունակ կոռուցումները իրենց մեջ պարունակում են այնպիսի արժեքավոր գաղափարներ, որոնք ներառվում են գիտության մեջ՝ դառնալով մշտական ուսումնասիրության և հետազոտության առարկա:

Աշխարհայացքի տիպաբանության մեջ առանձնահատուկ տեղ ունի դիցաբանական մտածողությունը: Իբրև նախափիլիսոփայական աշխարհայացք՝ այն ներառել է ժամանակի կրոնական, փիլիսոփայական պատկերացումները, գիտությունն ու արվեստը: Արպես ցեղային նախի ինքնագիտակցության ձև, դիցաբանությունը «համակարգել է» ժամանակաշրջանի աշխարհընկալումն ու աշխարհգացողությունը: Ահա թե ինչու փիլիսոփայությունը իրապես ածանցվել է դիցաբանությունից, և առաջին փիլիսոփայական հիմնադրույթները բնութագրվում են ոչ այնքան փիլիսոփայական հարցադրումներով: Նախագիտական աշխարհիկ կոռուցումները ներկայանում են իբրև ոչ ռացիոնալ մտածելակերպ, իրենց մեջ կրում են զգացմունքային կամ հուզական տարրեր: Սակայն իբրև հավերժական պրոբլեմներ, դրանք հետագայում փիլիսոփայության տեսադաշտից դուրս չեն մղվում:

Դիցաբանությունը չի կարող հավակնել վերաճելու գաղափարախոսության, սակայն նրանում ամրագրված որոշ դրույթներ ներթափանցվում են աշխարհընկալման գաղափարաբանական մոդելներում: Դիցաբանությունը ինքնին աշխարհայացքային գաղափարախոսություն չէ, որովհետև այստեղ բավարար չափով առկա չէ հիմնադրույթի ապացուցման տրամաբանական կառուցվածքը, երևույթները չեն դիտարկվում պատճառահետևանքային կապի մեջ, իսկ իրականության մեկնաբանումը մնում է հուզական-զգայական դաշտի մեջ:

Աշխարհայացքի այս մոդելի գործնական հիմնատարրերում բնորոշվում են մտածողի հայացքների հիմքերը, գործելաոճը, մտածելակերպի ուղղվածությունը [2, 9]:

Այն առավելապես համոզմունք է, սեփական «ես»-ի անհատական գնահատում, ոչ օբյեկտիվ մտածելակերպ: Առօրյա կյանքում յուրաքանչյուր մարդ այս կամ այն կերպ փորձում է հիմնավորել աշխարհում իր ներկայության իմաստը: Անցողիկ գոյության վախը և հավերժականի գոյության ձգտման անգործությունը մարդուն պարտադրում են ոգել միջակայան տեսություններ մարդկանց, հասարակության և ամբողջ աշխարհի վերաբերյալ: Այս և նման բոլոր հարցերը մշտապես լուծում է ամեն մի նոր սերունդ՝ երբեք չհասնելով կատարյալ ճշմարտության իմացությանը: Նման փնտրտուքը հանգում է նոր հետաքրքրությունների, գիտելիքների, նյութական և հոգևոր արժեքների իմաստի վերանայման և աշխարհի մասին գիտական նոր պատկերի արտածման:

Առասպելական դիցաբանական տարրերը գաղափարախոսության մեջ ներգրավվում են տվյալ հանրույթի հավաքական պատկերացումների տեսքով, որոնց մեջ տրվում են ազգերի և ժողովուրդների՝ իրականության նկատմամբ հարակցությունները բանավոր կամ գրավոր շարադրանքների ձևով:

Կրոնական աշխարհայացքի հիմքում հավաստ է, գերբնականի, բարի և չար ուժերի բախումը մարդկային դիտակետից: Այն կանոնակարգում է մարդու կյանքը, նրա բնույթը, ապրելու իմաստը: Աշխարհայացքի այս ձևի մեջ հասարակությունը, հեռանալով գիտական փաստարկումից, զգայական ինքնագիտակցության մեջ է, ստեղծում է կատարյալ մի աշխարհ, որտեղ ոչինչ կախված չէ անձի ֆիզիկական հնարավորություններից: Կրոնական աշխարհաճանաչողությունը մարդկության համար ծառայել է որպես ամենահզոր և արդյունավետ գաղափարախոսության հիմքերից մեկը: Պետության ծագման ամենահին տեսությունները, որոնցից շատերը դեռևս արդիական են, հենվել են կրոնական վարդապետության վրա: Կրոնական դավանաբանության մուտքը դեպի գաղափարախոսություն հանգեց-

նում է հասարակական այնպիսի գիտակցության ընկալմանը, ըստ որի՝ պետությունը և իշխանությունը դիտվում են որպես Աստծո արարչագործության արգասիք, որ ամբողջ իշխանությունը սերվում է գերագույն արարողից: Մարդկանց ենթարկումը Աստծո կամքին, աստվածային բանականության սկզբունքներին, ինչը ամրագրվում է դոգմաներով, որոշ առումով հասարակության մեջ ապահովում է կարգ ու կանոն:

Փիլիսոփայական աշխարհայացքը փորձում է գիտականորեն բացահայտել իրականության բնույթը, իմաստն ու ծագումը, գտնել իրերի և գործընթացների շարժման և զարգացման գործիքակազմը, հենվելով փաստական նյութի վրա՝ հնարավորինս գիտականորեն մեկնաբանել մարդու՝ իրականության մեջ ունեցած տեղն ու դերը, կանխատեսել նրա ապագան: Այս բոլորն ամփոփվում են գիտության նվաճումների հիմքի վրա, հետևաբար՝ աշխարհայացքի այս ձևը գիտական բնույթ ունի: Լինելով բանական, տեսական ճանաչողության ձև, այն օգտագործում է մտածողության ողջ ապացուցողական ապարատը՝ ձգտելով վեր հանել, հիմնավորել իր դրույթները, հեղքել այլ ուսմունքները:

Գիտական-փիլիսոփայական աշխարհայացքը գաղափարախոսություն է, փիլիսոփայորեն հիմնավորված տեսություն, որը կարող է համապատասխանել կամ չհամապատասխանել մարդու և հավաքականության շահերին: Բացահայտելով իրականության հիմնախնդիրները, մարդու բնույթն ու էությունը, փիլիսոփայական գիտելիքը իբրև իրականության մեկնաբանման աշխարհայացքի առավել համապարփակ ձև, ամեննին չի հավակնում դառնալու բացարձակ ճշմարտություն: Տեսականորեն անկարելի է ստեղծել իրականության մեկնաբանման անփոփոխ ծրագիր, պատկերացումների համակարգ: Յուրաքանչյուր պատմական դարաշրջան, պետական կազմավորման ձև ժամանակի մեջ պահանջում է իր բնույթին և յուրահատկությանը համահունչ գաղափարական հիմնավորում: Ուստի գաղափարախոսությունները հարափոփոխ են, անկարող են բոլոր ժամանակները և իրադարձությունները մեկնաբանել:

Աշխարհայացքը գաղափարախոսության հիմքն է, երբ մարդը հեռանում է անհամեմատ մատչելի իռացիոնալ մտածելակերպից, բացահայտում է իր նմանների հետ կապի, հարաբերությունների նորագույն սկզբունքները, տեսականորեն ստեղծում կառավարման նոր ուղղություններ ու գործիքներ: Ի տարբերություն փիլիսոփայական աշխարհայացքի և աշխարհընկալման՝ գաղափարախոսությունը չունի հստակ ընդգծված աշխարհագրական տարածք [5, 25]: Գաղափարախոսությունը կարող է ծագել, ձևավորվել որևէ պետական կազմավորման շրջանակներում, սակայն այն սահմաններ չի ճանաչում, կամովին, երբեմն ստիպողաբար դուրս է գալիս ազգային կամ պետական շրջանակներից և ընդգրկում ավելի մեծ տարածք ու միջավայր: Աշխարհայացքային գաղափարախոսությունների բազմաթիվությունը պայմանավորված է հասարակությունների նպատակների և խնդիրների տարբերությամբ և նմանությամբ: Որքան տարբեր են հասարակությունները, նույնական չեն դրանց կառավարման ձևերը, կիրառվող վարչակարգերը, այդքանով տարբեր են նաև պետական գաղափարախոսությունները: Չկան հավերժական կամ անփոփոխ գաղափարախոսություններ, ժամանակի ընթացքում դրանք ենթարկվում են փոխակերպումների: Ավելին, երբեմն արմատապես մերժվում են այնպիսի աշխարհայացքային գաղափարախոսություններ, որոնք երկար տարիներ կատարել են հասարակության համախմբման դեր: Սա պայմանավորված է երկու հանգամանքով.

1. հասարակության անընդհատական զարգացումը պահանջում է նոր պայմաններին համապատասխան և նորովի ձևակերպված գաղափարաբանության տեսական մոդել,
2. նախկինում իրեն արդարացրած աշխարհայացքային մոդելը իրեն սպառել է, կանխարգելում է հասարակության հետագա առաջընթացը, դառնում ապագա բարեփոխումների գսպաշարայիկ:

Առաջադրելով բազմաբնույթ գաղափարախոսություններ՝ փիլիսոփայությունը մշակույթի համակարգում բացում է բազմակարծության հնարավորությունը, ընտրության բազ-

մարժեքությունը: Յուրաքանչյուր ոք ընդունում է այն աշխարհայացքը կամ գաղափարախոսությունը, որի մեջ տեսնում է իր պատկերացումների և շահերի բավարարումը կամ տեսչականը: Հասարակական գիտակցության, իսկ տվյալ դեպքում հասարակական գաղափարախոսության կրողները կամ սուբյեկտները մարդկային հանրություններն են՝ դասակարգեր, սոցիալական խավեր և այլն [4, 159]:

Աշխարհայացքային գաղափարախոսությունների բազմաժանրությունն աշխարհի մասին փիլիսոփայական գիտելիքը տարաբաժանվել է բազմաբնույթ ուղղությունների, որտեղ տարբերակման հիմքը ոչ միայն իրականության սկզբնապատճառի, գոյի մեկնաբանումն է, այլև ապագայի նկատմամբ մարդկանց տեսական մտածելակերպի և ընկալման խտացումն է:

Հասարակական գաղափարախոսությունը մարդկային հանրության տարբեր սոցիալական և ազգային միավորումների շահերի ու նպատակների համակարգված տեսությունն է իրականության, կառավարման համակարգի, տնտեսական – հոգևոր հարաբերությունների վերաբերյալ: Գաղափարախոսությունը հայացքների, գաղափարների համակարգ է, որն արտահայտում է հասարակական մեծ խմբերի արմատական շահերը: Այն ազգերի, դասերի, հասարակությունների, սոցիալական շարժումների գաղափարական պատկերացումների խտացումն է ներկայի և ապագայի վերաբերյալ: Արտահայտելով սոցիալական շահերը արժեքների, իդեալների և նորմատիվ պահանջների տեսքով, գաղափարախոսությունն իրականացնում է տվյալ սոցիալական հանրության ներկայացուցիչների համախմբման կարևոր գործառնություն, հենք դառնում քաղաքական ծրագրերի համար [1, 146]: Գաղափարախոսության ավելի ամբողջական ու համակարգված ձևը կուսակցությունն է: Քաղաքական տարբեր կառույցների միջոցով մարդիկ ստեղծում են իրենց խնդիրների լուծմանը միտված, նպատակները հետապնդող գաղափարախոսություններ և ձգտում դրանք իրականացնել:

Գաղափարախոսությունը հոգևոր ապրանք է, արժեք, որի «արտադրությամբ» զբաղվում են անհատները, բայց որն ունի հասարակական հնչեղություն և կարող է ընդունվել կամ մերժվել հասարակության կողմից: Մարդկային հասարակությունը մշտապես ձգտում է դուրս գալ գոյող կենսաձևերից և ստեղծել ապագայի լավագույն պատկերացումների համակարգ: Նոր աշխարհի ստեղծելու մարդկային մտքի մղումը հավերժ է: Ներկան վիճարկելու և ապագայի տեսլական արարելու միջոցով իրականությունն է մեկ քայլ վեր կանգնելն ու այն վերանայադարձելը կյանքի շարունակման գրավականն են: Վիճարկումը իրականությունից դուրս ձևավորում է իդեալական աշխարհի մոդել (ուսուպիա), որի գոյության իրավունքի համար մարդիկ ինքնակամ զոհողություններ են դիմում [3, 15]:

Իբրև հոգևոր համակարգված արժեքաբանություն՝ աշխարհայացքային գաղափարախոսությունը գաղափարների կամ պատկերացումների համակարգ է, որը ծառայում է մտածող սուբյեկտին որպես բացարձակ ճշմարտություն, որի հիման վրա նա ստեղծում է աշխարհի իր սկզբունքների համակարգն ու որոշարկում իր դիրքն այդտեղ այնպես, որ դրանով նա ինքնախաբեություն է իրականացնում, որն անհրաժեշտ է գաղափարախոսությունն արդարացնելու, նրա իրական շահերը քողարկելու համար [7, 146]:

Գաղափարախոսությունը հասարակական երևույթ է, այդ իսկ պատճառով այն հանդես է գալիս ոչ թե անհատական, այլ սոցիալ-խմբային, կամ առավելապես իբրև հասարակական գիտակցության ձև: Սա ամենևին չի նշանակում, որ անհատական գիտակցությունը կտրված է գաղափարախոսությունից: Գաղափարախոսությունը մշտապես սնվում է անհատի գիտակցության և աշխարհընկալման սուբյեկտիվ ընկալումներից:

Պետական կազմավորումների պարագայում ձևավորվում է գաղափարախոսության նոր տեսակ՝ քաղաքական գաղափարաբանություն, որը ներկայանում է իբրև որևէ կուսակցության կամ քաղաքական շարժման նպատակների և համոզմունքների բացարձակ ճշմարտության չհավակնող, բայց ներկայանալի համակարգ: Քաղաքական գաղափարախոսությունն ինքնաբացասվող, փոխակերպվող աշխարհայացք է, որի մեջ ամփոփվում են քաղա-

քական կառույցների և կուսակցությունների նպատակների տեսլականն ու դրան հասնելու գործիքակազմը:

Եզրակացություն

Փիլիսոփայության աշխարհայացքային գործառույթը կոնկրետ անձի և ընդհանրապես սոցիալական հանրությանների ամրագրված կարծիքն է աշխարհի ընկալման և դրանում մարդու տեղի ու դերի վերաբերյալ: Աշխարհայացքը իրականացնում է գոյաբանական, իմացաբանական, արժեքաբանական և մարդաբանական բացահայտումներ, քանի որ՝

1. Այն ընդհանրական գիտելիք է ստեղծում աշխարհի գոյի, մարդու և իրականության փոխհարաբերության մասին,
2. Փորձում է պարզել աշխարհի ճանաչողության հիմնախնդիրն ու դրան հասնելու գործիքակազմը,
3. Ստեղծում է մարդուն ծառայող արժեքային համակարգված գիտելիքներ և գործնականում կիրառվող տեսություններ,
4. Գիտականորեն հիմնավորում է մարդու և հանրությանների գոյութենաբանական սկզբունքները:

Բազմագործությային ամբողջության մեջ աշխարհայացքը վերաճում է գաղափարախոսության: Եթե աշխարհայացքը տեսական գիտելիքների ամբողջություն է, ապա գաղափարախոսությունը հայացքների, ուսմունքների գործնականորեն կիրառվող մոդել է, որը պարտադրվում է հասարակությանը կամ էլ կամովին ընդունվում նրա բացարձակ մեծամասնության կողմից:

Աշխարհայացքի աղբյուրը անհատն է: Սակայն եթե գաղափարը համահունչ է սոցիալական որոշակի զանգվածի նպատակներին և շահերին, ապա այն դառնում է հասարակական գիտակցության ձև, ստանում գործնական կիրառում: Աշխարհայացքը խմբային մտածելակերպից գաղափարական հիմնավորում է ստանում, երբ այն ներառվում է պետական կառավարման համակարգ և ներկայանում իբրև գաղափարախոսություն: Բոլոր գաղափարախոսություններն աշխարհայացքի խտացման արդյունք են: Մինչդեռ ամեն մի աշխարհայացք դեռևս գաղափարաբանություն չէ:

Այսպիսով, աշխարհայացքը գաղափարախոսություն է դիտվում միայն այն ժամանակ, երբ իբրև փիլիսոփայորեն հիմնավորված տեսություն, արտացոլում է սոցիալական մեծ խմբերի շահերն ու տեսլականը:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-156>

Գրականություն

1. Ենգոյան Ա., Գաղափարախոսություն հասկացության քաղաքագիտական մեկնաբանությունը, ԵՊՀ, Երևան, 2014, 56 էջ:
2. Խաչատրյան Բ., Փիլիսոփայություն, Հայկական գյուղատնտեսական ակադեմիա, Երևան, 2004, 243 էջ:
3. Հարությունյան Էդ., Համատեքստի հերթափոխը. վիճարկումը իբրև անհնարինի հաղթահարման կամագղակում, «Բանբեր Երևանի համալսարանի. Փիլիսոփայություն, Հոգեբանություն», № 2, Երևան, 2016:
4. Հովսեփյան Ա., Սոցիալական փիլիսոփայության հիմունքներ, Դե-ֆակտո, Երևան, 2003, 288 էջ:
5. Շաքարյան Հ., Փիլիսոփայություն, ԵՊՀ, Երևան, 212 էջ, 2005:
6. Константинов Ф. В. Философская энциклопедия. «Мысль», Москва, т 3, 1977, с. 471.
7. Ясперс К. Смысл и назначение истории. Полит издат., Москва, 1991, 529 с.

Мировоззрение и идеология

Тигранян Гнел,
Тигранян Нуне

Резюме

Ключевые слова: мировоззрение, идеология, мировосприятие, общественное сознание, ценности, политическая идеология

Человеческое познание реальности не ограничивается пассивным созерцанием. Практическое познание систематизируется теоретически, формируя определенное мировоззрение. Оно представляет собой совокупность коллективных представлений той или иной социальной группы о реальности, о месте и роли человека в ней. Если мировоззрение приобретает общественный резонанс, оно может развиваться в идеологию, включая в себя систему управления, и реализоваться в качестве политической идеологии. Мировоззрение – это многослойная идеология. Мировоззрение у человека формируется в течении всей жизни, своим полученным опытом, литературой, обществом. Оно охватывает не только правовую и политическую надстройку, но и регулирует индивидуальное поведение людей, теоретически обосновывает приемлемые нормы человеческих отношений, навязывает толерантность в общественной жизни. Возникнув из мировоззрения, идеология ретроспективно трансформирует его, приспособлявая к велениям и требованиям времени. Не все мировоззрения становятся идеологией: только те мировоззренческие модели претендуют на роль идеологии, которые затрагивают большое количество людей и способны руководить ими. Таким образом, мировоззрение – это идеология, философски обоснованная теория, система идей, которая выражает интересы и чаяния значительных социальных групп.

Worldview and Ideology

Tigranyan Gnel,
Tigranyan Nune

Summary

Key words: worldview, ideology, worldview, public consciousness, values, political ideology

Human cognition of reality is not limited to passive contemplation. Practical cognition is systematized theoretically, forming a certain worldview. It is a set of collective ideas of a particular social group about reality, about the place and role of man in it. If a worldview acquires public resonance, it can develop into an ideology, including a system of governance, and be realized as a political ideology. A worldview is a multi-layered ideology. A person's worldview is formed throughout life, by one's experience, literature, and society. A worldview encompasses not only the legal and political superstructure, but also regulates individual human behavior, theoretically substantiates acceptable norms of human relations, and imposes tolerance in public life. Having emerged from a worldview, an ideology retrospectively transforms it, adapting it to the dictates and demands of the time. Not all worldviews become ideologies; only those worldview models claim the role of ideology that affect a large number of people and are capable of guiding them. Thus, a worldview is an ideology, a philosophically substantiated theory, a system of ideas that expresses the interests and aspirations of significant social groups.

Ներկայացվել է 27. 03. 2025 թ.
Գրախոսվել է 14. 04. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

ՏՆՏԵՍԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ЭКОНОМИКА

ECONOMICS

Կենսաթոշակային ֆոնդերի միջազգային փորձի վերլուծությունը և զարգացման հիմնական միտումները

Բեկյան Անի

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-163>

Հանգուցային բառեր. *կենսաթոշակային հիմնադրամ, կենսաթոշակ, կուտակում, ֆինանսավորվող համակարգ, վճարովի համակարգ, մասնավոր խնայողություններ, համակարգի մասնակից*

Նախաբան: Ժամանակակից տնտեսական աշխարհակարգում, երբ բնակչության ծերացումն ու սոցիալական ապահովության համակարգերի ծանրաբեռնվածությունը դարձել են գլոբալ մարտահրավերներ, կենսաթոշակային ֆոնդերը կանգնած են արդյունավետ ձևավորման և կառավարման նոր պահանջների առջև:

Կենսաթոշակային համակարգերի առանցքային դերը պետք է լինի սոցիալական գործառույթը: Կենսաթոշակային համակարգը մի կողմից հնարավորություն է տալիս ֆինանսապես ապահովել տարեցներին, իսկ մյուս կողմից շատ դեպքերում զգալիորեն նվազեցնում է աղքատության մակարդակը բնակչության տվյալ խմբում: Միաժամանակ պետության բյուջետային սահմանափակ միջոցների պատճառով այս խնդրի լուծումը (ամբողջությամբ կամ մասամբ) տեղափոխում են հենց իրենք՝ քաղաքացիները՝ կուտակային կենսաթոշակային համակարգերի միջոցով: Կայուն մակրոտնտեսական միջավայրի, զարգացած ֆինանսական համակարգի և բավականաչափ բարձր եկամուտների պայմաններում առաջադրված խնդիրը լուծվում է բավականին հաջող: Մյուս կողմից, զարգացող երկրների պայմաններում նման նպատակին հասնելը շատ ավելի դժվար է:

Կենսաթոշակային ֆոնդերը անհատների համար ծառայում են որպես խնայողություններ կուտակելու միջոց՝ իրենց աշխատանքային կյանքի ընթացքում՝ ապահովելով կենսաթոշակի ժամանակ եկամտի կայուն հոսք: Այս հիմնադրամները սովորաբար ստեղծվում են գործատուների, արհմիությունների կամ պետական գործակալությունների կողմից, և նրանք ներդրումներ են կատարում երկարաժամկետ եկամուտներ ստանալու համար:

Կենսաթոշակային հիմնադրամները նախապես ֆոնդերից և սուվերեն հարստության հիմնադրամներից (երկրի պահուստները ներկայացնող կազմակերպություններից) հետո աշխարհի խոշորագույն ինստիտուցիոնալ ներդրողներից են: Այս հիմնադրամները կառավարում են ակտիվները անհատների և կազմակերպությունների անունից՝ կենսաթոշակային նպաստներ տրամադրելու համար: Կենսաթոշակային հիմնադրամները գլոբալ ֆինանսական շուկաներում կարևոր դերակատարներ են՝ կառավարվող զգալի ակտիվներով: Իհարկե, դրանք պատասխանատու են նաև միլիոնավոր մարդկանց կենսաթոշակային եկամուտ ապահովելու համար: Տարբեր երկրներում տեղի են ունենում կենսաթոշակային տարիքի փոփոխություններ իրավական դաշտում, որոնք էլ հաստատում են թեմայի ընտրության արդիականությունը:

Հոդվածի բովանդակությունը: Կենսաթոշակային հիմնադրամը ներդրումային ֆոնդի տեսակ է, որը ստեղծվել է գործատուի, արհմիության կամ պետական գործակալության կողմից՝ ֆիզիկական անձանց կենսաթոշակային տարիներին եկամուտ ապահովելու համար: Կենսաթոշակային ֆոնդի առաջնային նպատակն է կուտակել և ներդնել միջոցներ անհատի աշխատանքային տարիների ընթացքում, որպեսզի նրանք կարողանան ապահովել կայուն եկամտի հոսք կենսաթոշակի անցնելու ընթացքում:

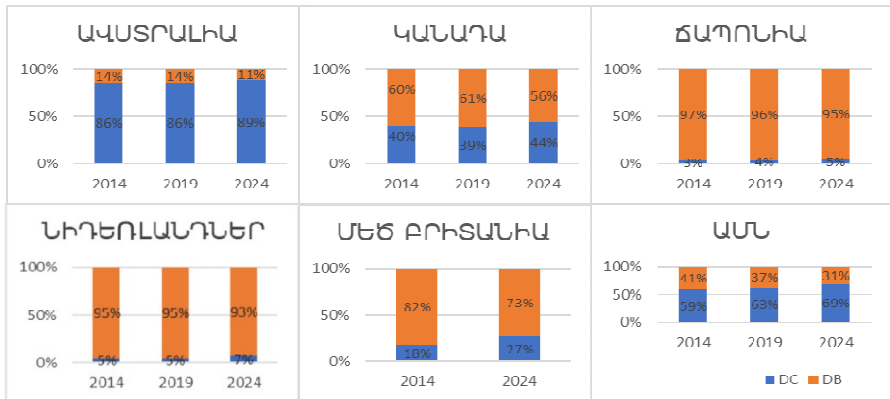
Գոյություն ունեն կենսաթոշակային համակարգերի երեք հիմնական տեսակներ՝ վճա-

րովի (pay as you go), մասնակի ֆինանսավորվող (defined contribution DC) և ֆինանսավորվող (defined benefit DB):

Այն համակարգը, որտեղ այսօրվա կենսաթոշակառուների ծախսերը կատարվում են այսօրվա աշխատողների և գործատուների մուծումներով՝ սերունդների համերաշխության սկզբունքով, կոչվում է բաշխման համակարգ: Վճարովի մոտեցման այլընտրանքը կուտակային կենսաթոշակն է: Այս դեպքում մասնակիցների ներդրումները ներդրվում են այնքան ժամանակ, քանի դեռ նրանք գտնվում են աշխատունակ բնակչության մեջ: Երբ աշխատողները թոշակի են անցնում, կենսաթոշակային նպաստները վճարվում են այս հիմնադրամից:

Մասնակի ֆինանսավորվող DC համակարգերում աշխատողն ու գործատուն նախապես սահմանված չափով կատարում են ներդրումներ (շարունակական ֆինանսավորում), որոնք կուտակվում են հստակ աշխատողի անհատական հաշվին: Այս համակարգում կենսաթոշակի չափը կախված է ներդրումների ընդհանուր չափից և դրանց ներդրումային եկամտաբերությունից:

Ֆինանսավորվող համակարգերում DB կենսաթոշակի չափը նախորոք որոշված է՝ հիմնված աշխատողի աշխատավարձի, աշխատանքային փորձի կամ այլ գործոնների վրա: Մի քանի երկրների մասով այս երկու համակարգերում բաշխվածությունն ունի հետևյալ տեսքը՝



Նկար 1. DB/DC բաժանումը վերջին տասը տարիներին [1, 38-40]

Ավստրալիայում գերակշռում է DC կայացած համակարգը՝ 86-89 %: մարդիկ կուտակում են իրենց սեփական հաշվին:

Կանադայում գերակշռում է DB համակարգը՝ շուրջ 60-61 %, սակայն նկատելի է DC համակարգի աստիճանաբար աճը (40 % ից 44 %): Կարող ենք եզրակացնել, որ Կանադան ցուցաբերում է ներդրումային հարմարվողականություն և դանդաղ անցում է կատարում DC համակարգին:

Ճապոնիայում բացարձակ գերակշռում է DB համակարգը 95-97 %՝ կենսաթոշակները նախապես սահմանված են և կախված չեն ներդրումային եկամուտից: Ճապոնիայում պահպանված է ավանդական պետական կենտրոնացված մոդելը: Չնայած այս համակարգը կայուն է կառուցվածքով, Ճապոնիան կանգնած է ժողովրդագրական եւ տնտեսական մարտահրավերների առաջ: Մեծ է պետական կենսաթոշակային ֆոնդերի բեռը, քանի որ Ճապոնիայի բնակչության ավելի քան 28 %-ը 65 տ-ից բարձր է: Բացի այդ՝ սա ունի նաև ֆինանս-

սական ճնշման դիսկ, քանի որ Ճապոնիայի պետական կենսաթոշակային ֆոնդը GPIF (Government Pension Investment Fund)՝ աշխարհի ամենամեծ ներդրումային ֆոնդն է, և այն ակտիվորեն ներդրումներ է կատարում միջազգային շուկաներում՝ ապահովելու կենսաթոշակային կայունություն:

Նիդերլանդներում ավանդական կայուն DB համակարգ է՝ 93-98 %, չնայած փորձ է արվում DC համակարգի որոշ տարրեր ներմուծել. պետական կառավարման նկատմամբ առկա է հանրային վստահության բարձր մակարդակ:

Միացյալ Թագավորությունն ունի խառը կենսաթոշակային համակարգ, ներառյալ պետական կենսաթոշակը, մասնագիտական կենսաթոշակային սխեմաները և մասնավոր կենսաթոշակային կարգավորումները:

Մեծ Բրիտանիայում կապիտալ ակտիվների կառավարիչները կենսական դեր են խաղում կենսաթոշակային ֆոնդի ներդրումների կառավարման գործում, որոնք սովորաբար ներառում են դիվերսիֆիկացված պորտֆելներ՝ ներառելով բաժնետոմսերը, պարտատոմսերը և այլընտրանքային ներդրումները: Մեծ Բրիտանիայի կենսաթոշակային համակարգը բարեփոխումների է ենթարկվել՝ լուծելու այնպիսի խնդիրներ, ինչպիսիք են կյանքի տևողության և մատչելիության բարձրացումը՝ կենսաթոշակային տարիքի և կենսաթոշակային վճարների պահանջների փոփոխությամբ: Միացյալ Թագավորությունում զգալի աճ է գրանցվել DC համակարգում՝ 18 %-ից 27 %: Կարող ենք եզրակացնել, որ Միացյալ Թագավորությունում անցում է կատարվում աշխատողի կողմից ֆինանսավորվող մոդելի՝ նվազեցնելով գործատուի պատասխանատվությունը:

ԱՄՆ-ն ունի ամենաարտահայտված անցումը դեպի DC համակարգի՝ 59 %-ից 69 %: Միացյալ Նահանգներում ավանդական կենսաթոշակային ծրագրերը կամ DB համակարգերը դառնում են ավելի հազվադեպ և փոխարինվում են գործատուների համար ավելի քիչ ծախսատար կենսաթոշակային նպաստներով, ինչպիսին է 401(k) կենսաթոշակային խնայողությունների ծրագիրը:

Գուտակային համակարգում աշխատողը կատարում է ներդրումներ/contributions, որոնք կարող են համապատասխանեցվել գործատուի կողմից: Աշխատակցի վերջնական օգուտը կախված է ծրագրում ներդրած կատարողականից: Ընկերության պարտավորությունն ավարտվում է, երբ ծախսվում են ընդհանուր ներդրումները:

DC համակարգը ընկերության համար ավելի քիչ ծախսատար է հովանավորելը, և երկարաժամկետ ծախսերն ավելի հեշտ է գնահատել:

Կենսաթոշակային հիմնադրամներ: Կենսաթոշակային հիմնադրամները ենթակա են տարբեր կանոնակարգերի և կառավարման կառույցների՝ շահառուների շահերը պաշտպանելու համար: Կառավարությունները հաճախ ստեղծում են վերահսկող մարմիններ՝ ապահովելու համապատասխանությունը և վերահսկելու կենսաթոշակային հիմնադրամների ֆինանսական առողջությունը:

Կենսաթոշակային հիմնադրամները սովորաբար ներդրումներ են կատարում ակտիվների դիվերսիֆիկացված պորտֆելում, ինչպիսիք են բաժնետոմսերը, պարտատոմսերը, անշարժ գույքը և այլընտրանքային ներդրումները, ինչպիսիք են մասնավոր կապիտալը և հեջային ֆոնդերը: Ակտիվների բաշխումը մանրակրկիտ կերպով կառավարվում է՝ ռիսկը և եկամտաբերությունը հավասարակշռելու համար:

Հեջային հիմնադրամը (Hedge fund) մասնավոր ներդրողների սահմանափակ գործընկերություն է, որոնց գումարները կառավարվում են պրոֆեսիոնալ ֆոնդերի կառավարիչների կողմից, ովքեր օգտագործում են լայն ռազմավարություններ միջինից բարձր ներդրումային եկամուտներ ստանալու համար:

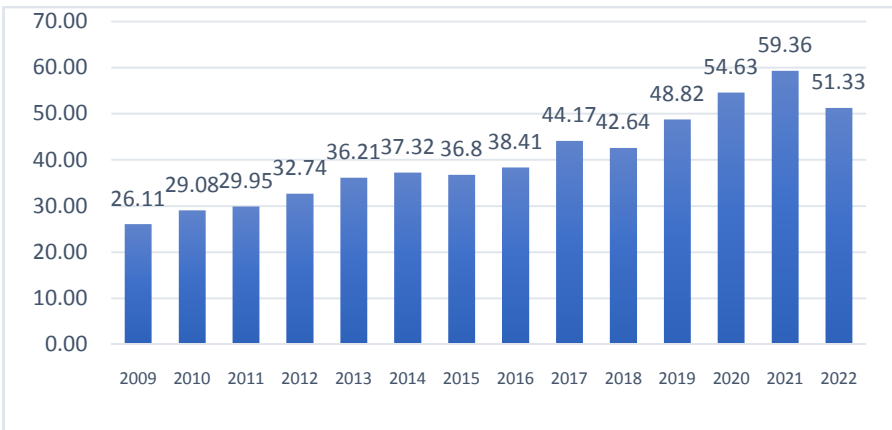
Ամենամեծ կենսաթոշակային հիմնադրամները կարող են մեծ ազդեցություն ունենալ

շուկայում իրենց չափերի պատճառով: Իհարկե, դրանք պատասխանատու են նաև միլիոնավոր մարդկանց կենսաթոշակային եկամուտ ապահովելու համար: Կենսաթոշակային հիմնադրամները բախվում են մի շարք մարտահրավերների՝ իրենց նպատակներին հասնելու համար.

- աշխարհաքաղաքական հակամարտությունը առաջացնում է անկայունություն և անորոշություն,
- բարձր գնաճը և ցածր տոկոսադրույքները (համեմատած երկարաժամկետ միջին ցուցանիշների հետ) սահմանափակում են վերադարձի պոտենցիալը,
- բնակչության ծերացումը նշանակում է ավելի շատ դուրսբերումներ և ավելի քիչ ներդրումներ:

Կենսաթոշակային հիմնադրամները գլոբալ ֆինանսական շուկաներում կարևոր դերակատարներ են՝ կառավարվող զգալի ակտիվներով: Դրանք նպաստում են տնտեսական աճին՝ կապիտալն ուղղելով դեպի արդյունավետ ներդրումներ, ինչպիսիք են ենթակառուցվածքային նախագծերը և բիզնեսի ընդլայնումը:

Կենսաթոշակային հիմնադրամները, նավթային ֆոնդերից և սուվերեն հարստության հիմնադրամներից (sovereign wealth funds՝ երկրի պահուստները ներկայացնող կազմակերպություններ) հետո աշխարհի խոշորագույն ինստիտուցիոնալ ներդրողներից են: Այս հիմնադրամները կառավարում են ակտիվները անհատների և կազմակերպությունների անունից՝ կենսաթոշակային նպաստներ տրամադրելու համար: Կենսաթոշակային ֆոնդերի չափը կարող է զգալիորեն տարբերվել՝ կախված երկրից և վճարումների մակարդակից:



Նկար 2. Համաշխարհային կենսաթոշակային խնայողությունների ընդհանուր ակտիվների քանակը (տրիլիոն ԱՄՆ դոլար) [2]

Չնայած տնտեսական անորոշությանը, կենսաթոշակային հիմնադրամները համեմատաբար ուժեղ աճ են գրանցել 2021 թվականին: Աշխարհի 100 խոշորագույն կենսաթոշակային հիմնադրամների ընդհանուր արժեքը կազմում է ավելի քան 17 տրիլիոն դոլար, ինչը նախորդ տարվա համեմատ աճել է 8,5 %-ով:

**Աղյուսակ 1. 10 կենսաթոշակային հիմնադրամները՝
կազմակերպված խոշորից միևնույն ավելի փոքր՝ [3]**

	Հիմնադրամ	Պետություն	Ընդհ. ակտիվներ
1	Government Pension Investment Fund	Ճապոնիա	1.7 տրլ
2	Government Pension Fund	Նորվեգիա	1.4 տրլ
3	National Pension	Հարավային Կորեա	798.0 մլրդ
4	Federal Retirement Thrift	ԱՄՆ	774.2 մլրդ
5	ABP	Նիդեռլանդներ	630.4 մլրդ
6	California Public Employees	ԱՄՆ	496.8 մլրդ
7	Canada Pension	Կանադա	426.7 մլրդ
8	National Social Security	Չինաստան	406.8 մլրդ
9	Central Provident Fund	Սինգապուր	375.0 մլրդ
10	PFZW	Նիդեռլանդներ	315.5 մլրդ

Japan's Government Pension Investment Fund (GPIF)-ը վարկանիշում ամենամեծն է 21-րդ տարին անընդմեջ: Որոշ ժամանակ հիմնադրամը Ճապոնիայի ներքին բաժնետոմսերի/domestic stocks խոշորագույն սեփականատերն էր, թեև Ճապոնիայի Կենտրոնական բանկը՝ Bank of Japan-ը, վերցրել է այդ տիտղոսը: Հաշվի առնելով դրա հսկայական չափը՝ ներդրողները ուշադիր հետևում են GPIF-ի գործողություններին:

ԱՄՆ-ն ցուցակում ունի 47 հիմնադրամ, այդ թվում՝ պետական հատվածի ամենամեծ հիմնադրամը՝ «Thrift Savings Plan» (TSP), որը վերահսկվում է Դաշնային կենսաթոշակային խնայողությունների ներդրումային խորհրդի կողմից: Իր ֆինանսական մեծ ազդեցության պատճառով երկու քաղաքական կուսակցություններն էլ մեղադրվել են այն որպես քաղաքական գործիք օգտագործելու մեջ: Դեմոկրատները դրդել են ակտիվները օտարել հանաժողովարկի ընկերություններում, մինչդեռ հանրապետականներն առաջարկել են արգելափակել ներդրումները չինական ընկերություններում:

Ռուսաստանի Ազգային հարստության հիմնադրամը (National Wealth Fund) ցուցակում զբաղեցնում է 19-րդ տեղը: Հիմնադրամը նախատեսված է պետական կենսաթոշակային համակարգին աջակցելու և անհրաժեշտության դեպքում բյուջեի հավասարակշռման համար: Քանի որ Ռուսաստանի տնտեսությունը դժվարությունների է բախվում Ռուսաստան-Ուկրաինա հակամարտության ֆոնին, կառավարությունն այն օգտագործել է նաև որպես <նեղ> օրվա հիմնադրամ (a rainy day or rainy day fund). այն պահուստավորված գումար է, որը նախատեսված է օգտագործելու այն դեպքերում, երբ կանոնավոր եկամուտները խաթարվում կամ նվազում են՝ ապահովելու սովորական գործառնությունների անխափան շարունակությունը: Օրինակ, Ռուսաստանը հիմնադրամից 23 միլիարդ դոլար է հատկացրել արտասահմանյան ինքնաթիռները ներքին մոդելներով փոխարինելու համար, քանի որ արևմտյան պատժամիջոցները դժվարացրել են օտարերկրյա ինքնաթիռների փոխարինման մասերի հայթայթումը:

Եզրակացություն: Այսպիսով, կարող ենք եզրակացնել, որ վերջին տասնամյակում կա հստակ համաշխարհային միտում՝ DB ֆինանսավորվող համակարգից անցում դեպի DC մասնակի ֆինասավորվող համակարգի: Որպես այդ տեղեկնքը պայմանավորող հիմնական գործոններ կարող ենք առանձնացնել հետևյալները.

- բնակչության ծերացումը,

- պետությունների ֆինանսական ծանրաբեռնվածության անընդհատ աճը,
- ներդրումային ազատության պահանջը,
- զարգացած երկրներում համակարգի գրանցած արդյունավետությունը:

Մասնակի ֆինանսավորվող համակարգի աճով պետությունները և գործատուները փորձում են սահմանափակել իրենց երկարաժամկետ ֆինանսական պարտավորությունները և ավելի շատ պատասխանատվություն փոխանցել աշխատողներին, որն էլ բարձրացնում է ներդրումային դիսկերը:

Ֆինանսավորվող համակարգը պահպանում է իր դիրքերը այն երկրներում, որտեղ հասարակական վստահությունը բարձր է, ինչպես Նիդեռլանդներում և Ճապոնիայում:

Շատ երկրներում կենսաթոշակային համակարգերը ֆինանսավորվող և վճարովի համակարգերի համակցություն են: Քանի որ բնակչությունն արագ է ծերանում, և վճարումների տոկոսադրույթները բավականաչափ բարձր չեն, վճարովի համակարգերը դարձել են ֆինանսապես անկայուն, և աշխարհի շատ երկրներ վճարովի կենսաթոշակային համակարգերից անցնում են (մասնակի) կուտակային կենսաթոշակային համակարգերին: Ըստ Borsch-Supan et al. (2004) [4], մեկ այլ պատճառ, թե ինչու է նման անցումը շահավետ, այն է, որ վճարման համակարգից (մասնակի) ֆինանսավորվող համակարգի անցումը կարող է հանգեցնել ավելի բարձր տնտեսական աճի, քանի որ խնայողության համախառն տոկոսադրույթները մեծանում են: Դա պայմանավորված է նրանով, որ կուտակային համակարգում կենսաթոշակային վճարները ներդրվում են կապիտալի շուկաներում և, հետևաբար, խնայողությունների մաս են կազմում [5]: Մյուս կողմից՝ Բլանչարդն ու Ֆիշերը պնդում են, որ դա պարտադիր պայման չէ [6]: Օրինակ, եթե մարդիկ արդեն իսկ շատ են խնայում, նրանց կամավոր խնայողությունները պարզապես կփոխարինվեն պարտադիր կենսաթոշակային խնայողություններով, իսկ խնայողությունների համախառն տոկոսադրույթը կարող է մնալ նույնը, ինչը նշանակում է, որ դա չի ազդի տնտեսական աճի վրա: Մյուս կողմից, ֆինանսական կապիտալի շուկաները կդառնան ավելի արդյունավետ: Բացի այդ՝ կենսաթոշակային ֆինանսավորումը կարող է նաև խթանել տնտեսական աճը՝ նվազեցնելով աշխատաշուկայի աղավաղումները և բարելավելով դրանց կորպորատիվ կառավարումը [5]:

ՀՀ-ում 2014 թվականից ներդրվել է պարտադիր կենսաթոշակային կուտակման համակարգը, որն ամբողջությամբ տեղավորվում է համաշխարհային տենդենցների տրամաբանության մեջ: 2025 թվականի արդյունքներով ՀՀ կենսաթոշակային հիմնադրամներում գնեռացվել են ավելի քան 2 մլրդ դոլարի չափ կուտակումներ և եկամուտներ, ինչը ոչ միայն իրական երաշխիքներ է ապագայում կենսաթոշակառուների կյանքի անհրաժեշտ մակարդակի ապահովման համար, այլև ՀՀ տնտեսության համար ապահովում է զգալի ներդրումային ներուժի առկայություն:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-163>

Գրականություն

1. Global Pension Assets Study: thinkgaheadinstitute.org
2. Total assets of pension funds worldwide: statista.com
3. The 100 Biggest Pension Funds in the World: visualcapitalist.com
4. Borsch-Supan A., Koke J., and Winter J. Pension reform, savings behavior and capital market performance, 2004.
5. Zandberg, E. and Spierdijk, L. Funding of pensions and economic growth: Are they really related? Netspar Discussion: Paper 12/2010-082.
6. Blanchard O. J. and Fischer S. Lectures on macroeconomics. MIT Press, 1989.

Анализ международного опыта пенсионных фондов и основные тенденции развития

Бекчян Ани

Резюме

Ключевые слова: пенсионный фонд, пенсия, накопление, финансируемая система, распределительная система, частные сбережения, участник системы

В работе представлен анализ международного опыта пенсионных фондов и ключевых тенденций их развития на фоне глобальных вызовов: старение населения, возросшая нагрузка на социальные системы и ограниченные финансовые ресурсы государств. Рассматриваются три основные модели пенсионных систем – распределительная (PAYG), с установленными взносами (DC) и с установленными выплатами (DB); на примере Австралии, Канады, Японии, Нидерландов, Великобритании и США. Результаты исследования показывают чёткую тенденцию перехода от систем DB к DC, обусловленную необходимостью повышения эффективности, демографическими изменениями и бюджетными ограничениями. Пример Армении рассматривается как отражение глобальной практики с введением обязательной накопительной пенсионной системы с 2014 года. Дополнительный анализ выявляет, что устойчивость пенсионных систем в долгосрочной перспективе во многом зависит от качества регулирования, степени диверсификации инвестиционных портфелей и уровня доверия населения к финансовым институтам. Особое внимание уделяется вопросам прозрачности управления активами, снижению институциональных рисков и внедрению механизмов независимого надзора. Сравнительный подход демонстрирует, что страны, успешно адаптирующие свои пенсионные системы к макроэкономическим изменениям, достигают более высокой устойчивости и обеспечивают лучшую защиту будущих пенсионных прав граждан.

The Analysis of International Experience of Pension Funds and Main Development Trends

Bekchyan Ani

Summary

Key words: pension fund, pension, accumulation, funded system, pay-as-you-go system, private savings, system participant

This paper analyzes the international experience of pension funds and the main trends in their development, considering global challenges such as population aging, increased pressure on social security systems, and limited state financial capacities. The study examines three primary models: pay-as-you-go (PAYG), defined contribution (DC), and defined benefit (DB) with comparative analysis from countries including Australia, Canada, Japan, the Netherlands, the United Kingdom, and the United States. The findings highlight a global shift from DB to DC systems, driven by economic sustainability concerns, demographic trends, and the need for investment flexibility. The case of Armenia is examined as a country aligning with global practices through the implementation of a mandatory funded pension system since 2014. A more detailed examination shows that long-term pension system sustainability depends on effective regulation, diversified investment strategies, and public trust in financial institutions. Transparency, risk mitigation, and independent oversight are crucial, while countries adapting their systems to macroeconomic shifts achieve greater stability and stronger protection of future pension rights.

Ներկայացվել է 11. 04. 2025 թ.

Գրախոսվել է 25. 04. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

**Որոշումների կայացման չափորոշիչների կիրառման
տնտեսամաթեմատիկական վերլուծությունը բիզնես միջավայրում**

**Հարությունյան Վիկտորյա,
Գրիգորյան Հերմինե**

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-170>

Հանգուցային բառեր. *շուկա, վիճակագրություն, ռիսկ, ներդրում, պահանջարկ, տեղեկություն*

Նախաբան

Որոշումների կայացման տեսությունը գիտական հետազոտությունների ոլորտ է, որն ընդգրկում է մաթեմատիկայի, վիճակագրության, տնտեսագիտության մի շարք հասկացություններ և մեթոդներ, ուսումնասիրում է տարբեր խնդիրների լուծումների ընտրության օրինաչափությունները: Ժամանակին և ճիշտ որոշումների կայացումը բիզնես գործունեության հիմնական առանցքն է: Որոշումների կայացման ժամանակ անհրաժեշտ է առաջնորդվել որոշակի չափանիշներով: Եթե որոշված են հիմնախնդրի նպատակները, ապա որոշումներ կայացնողն ընտրում է հնարավոր որոշումների գնահատման չափանիշները և լավագույն որոշումների կայացման եղանակները:

Ենթադրենք՝ ցանկանում ենք որոշակի ապրանք դուրս բերել շուկա: Կարող է պատահել, որ հայտնի լինեն ապրանքի պահանջարկի ծավալները կամ միայն հնարավոր արժեքների վիճակագրական բաշխումը, կամ առաջիկա նշանների մասին ոչ մի հավանական նկատառումներ չլինեն: Սա էլ հենց անորոշությունն է [1, 39]:

Ռիսկը կապված է ապագայի անորոշության հետ: Այն առաջանում է այն ժամանակ, երբ վերջնական ստացված արդյունքները տարբերվում են ակնկալվող արդյունքներից: Ռիսկի գործոնը ստիպում է սուբյեկտին տնտեսել ֆինանսական և նյութական ռեսուրսները, հատուկ ուշադրություն դարձնել նոր գործարքների հաշվարկների արդյունավետության վրա և այլն: Տնտեսական գործունեության մեջ ռիսկի գործոնը հատկապես մեծանում է տնտեսության անկայուն վիճակում, որը զուգորդվում է սղաճի պրոցեսով, և անգամ լավագույն կանխատեսումները չեն կարող լիովին բացատրել շուկայի անորոշությունը: Իսկ որտեղ անորոշությունն ու պատահականությունն են, այնտեղ հնարավոր չէ խուսափել ռիսկից [2, 21]:

Ռիսկերն այնքան տեսանելի չեն, որքան եկամուտները և ծախսերը, չնայած այսօրվա ռիսկերը վաղվա հնարավոր կորուստներն են: Այնուամենայնիվ, դա չի նշանակում, որ ֆինանսական ռիսկերը, որոնք ծագում են ապագայի անորոշությունից, հնարավոր չէ կառավարել [3, 3]:

Որոշումների կայացումը անորոշության պայմաններում իրենից ներկայացնում է մաթեմատիկական մոդելների տեսություն՝ օպտիմալ որոշումներ կայացնելու համար, երբ առկա են անորոշ պայմաններ: Այստեղ մշակվել և ներդրվել են անորոշության պայմաններում որոշումներ կայացնելու մի քանի չափորոշիչներ, որոնց ուսումնասիրությունը կարևոր նշանակություն և ազդեցություն կարող է ունենալ բիզնես միջավայրում որոշումների կայացման վրա: Յուրաքանչյուր տնտեսական գործառնություն վերլուծելով չափորոշիչների կիրառման տեսանկյունից՝ կարելի է չափելի դարձնել հնարավոր կորուստները, հաշվարկել հնարավոր եկամուտների չափը և կայացնել այնպիսի օպտիմալ որոշում, որը հնարավորություն կտա գնահատել ընտրված որոշմանը համապատասխան ռիսկը:

Այդ չափորոշիչների կիրառումը անհրաժեշտ է ներդնել հատկապես փոքր և միջին ձեռնարկություններում ապրանքների իրացման, ծառայությունների մատուցման, առա-

ջարկի և պահանջարկի հարաբերակցության որոշման համար, որի հետևանքը կլինի օպտիմալ որոշման կայացումը:

Հոդվածի գիտական նորությը տնտեսամաթեմատիկական մեթոդների մշակումը և վերլուծությունն է բիզնես միջավայրում, հատկապես փոքր և միջին ձեռնարկությունների ֆինանսական ռիսկերի գնահատման տեսանկյունից:

Վերլուծություն

Մարդիկ կայացնում են տնտեսական որոշումներ՝ առաջնորդվելով ռացիոնալ կանոններով և նպատակներով, սակայն մարդը ոչ միշտ է ռացիոնալ վարվում:

Որոշումների կայացման ժամանակ անհրաժեշտ է առաջնորդվել որոշակի չափանիշներով: Եթե որոշված են հիմնախնդրի նպատակները, ապա որոշումներ կայացնողն ընտրում է հնարավոր որոշումների գնահատման չափանիշները և լավագույն որոշման կայացման եղանակները: Դիտարկենք՝

- առանց ելքերի հավանականության արժեքների օգտագործման (կամ վարքի անորոշություններով) որոշումների կայացման խնդիրներ,
- ելքերի հավանականության արժեքների օգտագործմամբ (կամ հավանականային անորոշություններով) որոշումների կայացման խնդիրներ:

Փոքր և միջին ձեռնարկություններում որոշումների կայացման խնդիրները քննարկենք հետևյալ օրինակով.

Հաճախորդների պահանջարկը բավարարելու համար ամեն օր ձեռնարկությունը պետք է արտադրի որոշակի քանակությամբ ապրանքներ: Նախորդ օրերին արտադրանքի պահանջարկի տվյալները բերված են աղյուսակ 1-ում:

Աղյուսակ 1

Արտադրանքի օրական պահանջարկը՝ ըստ հավանականության

Ապրանքի օրական պահանջ	1	2	3	4	5
Բացարձակ հաճախականությունը	5	10	15	15	5
Հարաբերական հաճախականությունը (հավանականություն)	0.1	0.2	0.3	0.3	0.1

Մեկ ապրանքի արտադրության վրա ձեռնարկությունը ծախսում է 700 դրամ և վաճառում է 1300 դրամով: Օրվա ընթացքում չիրացված ապրանքները վաճառում է հատը 300 դրամով: Ինչպես երևում է աղյուսակ 1-ից, ամեն օր հաճախորդները կարող են գնել 1-ից 5 ապրանք: Հարկավոր է որոշել ամեն օր արտադրվող ապրանքների քանակը:

Ներկայացված խնդիրը ուսումնասիրենք որոշումների կայացման տարբեր չափորոշիչների կիրառման տեսանկյունից: Որոշումների կայացումը դիտարկենք ըստ մաքսիմալի, մասքիմիների, միսիմաքսի, Գուրվիցի, Մևիջի չափորոշիչների:

Նշենք, որ անորոշության պայմաններում որոշում կայացնելիս (ինչքան ապրանք արտադրել) հնարավոր չէ վերահսկել դրանց համապատասխան ելքերը (ինչքան ապրանք կվաճառվի), քանի որ դրանք պայմանավորված են հաճախորդների պահանջարկով: Այսինքն՝ դիտարկվող խնդրում որոշումների ելքերը «անորոշության գործոններ» են:

Լավագույն որոշման ընտրության համար կազմենք հնարավոր լուծումների և դրանց համապատասխան ելքերի $A = \|a_{ij}\|$ մատրիցը, որտեղ a_{ij} -ն i որոշման և j ելքի դեպքում եկամուտի կամ կորուստի արժեքն է:

Դիտարկվող խնդրի բոլոր լուծումների և ելքերի համար եկամուտների արժեքները բերված են աղյուսակ 2-ում:

Վաճառքից ստացվող եկամուտների արժեքները

Հնարավոր ելքերը. Ապրանքի օրական պահանջարկը	Վաճառքից ստացվող եկամուտներ (հնարավոր լուծումները)				
	1	2	3	4	5
1	600	200	-200	-600	-1000
2	600	1200	800	400	0
3	600	1200	1800	1400	1000
4	600	1200	1800	2400	2000
5	600	1200	1800	2400	3000

Գտնենք խնդրի լավագույն լուծումները որոշումների կայացման տարբեր չափորոշիչների դեպքում:

Մաքսիմալ չափորոշիչ

Այս չափորոշիչի դեպքում լավագույն որոշումն ընտրվում է առավելագույն եկամտի մաքսիմացման պայմանից: Սկզբում, ըստ եկամուտների A մատրիցի տողերի, որոշվում են $\max (a_{ij})$ -երը, այնուհետև $\max_j (a_{ij})$ – երը, այնուհետև $\max_i \max_j (a_{ij})$ պայմանից ընտրվում է լավագույն որոշումը:

Աղյուսակ 3-ում բերված են բոլոր հնարավոր որոշումների համար առավելագույն եկամուտները: Ինչպես երևում է աղյուսակից, այս չափորոշիչի դեպքում ամեն օր հաճախորդները կգնեն հինգ ապրանք, առավելագույն եկամուտը կկազմի 3000 դրամ:

Հնարավոր որոշումների համար առավելագույն եկամուտները

Օրվա ընթացքում առկա ապրանքի քանակը	Օրվա առավելագույն եկամուտը (դրամ)
1	600
2	1200
3	1800
4	2400
5	3000 ← առավելագույն

Նշենք, որ նման չափորոշիչի դեպքում, երբ որոշումը կայացվում է ըստ հնարավոր առավելագույն եկամտի մեծության, և անտեսվում են մյուս տարբերակները, կայացված որոշումը կապված է մեծ ռիսկի հետ:

Մաքսիմինի չափորոշիչ

Այս չափորոշիչը համապատասխանում է որոշումների կայացման հոռետեսական մոտեցմանը: Լավագույնն է համարվում այնպիսի որոշումը, որը մաքսիմացնում է նվազագույն եկամուտը: Սկզբում հաշվենք եկամուտների A մատրիցը $\min_j (a_{ij})$ -ն, որից հետո $\max_i \min_j (a_{ij})$ պայմանից գտնենք լավագույն որոշումը:

Հնարավոր որոշումների համար նվազագույն եկամուտների արժեքները

Օրվա ընթացքում առկա ապրանքի քանակը	Օրվա առավելագույն եկամուտը (դրամ)
1	600 [*] առավելագույն
2	200
3	-200
4	-600
5	-1000

Դիտարկվող խնդրում նվազագույն եկամուտների արժեքները բերված են աղյուսակ 4-ում: Մաքսիմինի չափորոշիչի համաձայն հաճախորդը ամեն օր պետք է գնի մեկ ապրանք, առավելագույն եկամուտը կկազմի 600 դրամ:

Մինիմաքսի չափորոշիչ

Այս չափորոշիչի դեպքում լավագույն է համարվում այնպիսի որոշումը, որը մինիմաքս-նում է առավելագույն հնարավոր կորուստները: Այս դեպքում A մատրիցի տարրերը ցույց են տալիս տարբեր ելքերին համապատասխանող հնարավոր կորուստների արժեքները: Բոլոր լուծումների համար հաշվարկվում են առավելագույն կորուստների արժեքները $\max_j (a_{ij})$ -ն, այնուհետև ընտրվում է $\max_j (a_{ij})$ -ի նվազագույն արժեքն ապահովող լուծումը՝ $\min_i \max_j (a_{ij})$ -ն: Օրինակ, եթե ապրանքի պահանջարկը հավասար է երկուսի, և հաճախորդները գնել են երկու ապրանք, ապա նրա եկամուտը կկազմի 1200 դրամ: Եթե նույն պահանջարկի դեպքում հաճախորդները գնել են երեք ապրանք, ապա նրա եկամուտը կկազմի 800 դրամ, իսկ հնարավոր կորուստը՝ 400 դրամ: Դիտարկվող խնդրում սխալ որոշումների դեպքում հնարավոր կորուստների արժեքները բերված են աղյուսակ 5-ում, իսկ տարբեր ելքերի համար առավելագույն հնարավոր կորուստները՝ աղյուսակ 6-ում:

Հնարավոր կորուստների արժեքները

Հնարավոր ելքերը. ապրանքի օրական պահանջարկը	Վաճառքից ստացվող կորուստներ (հնարավոր լուծումները)				
	1	2	3	4	5
1	0	400	800	1200	1600
2	600	0	400	800	1200
3	1200	600	0	400	800
4	1800	1200	600	0	400
5	2400	1800	1800	600	0

Տարբեր ելքերի առավելագույն հնարավոր կորուստները

Օրվա ընթացքում առկա ապրանքի քանակը	Օրվա հնարավոր կորուստը (դրամ)
1	2400
2	1800
3	1200* նվազագույնը
4	1200* նվազագույնը
5	1600

Ինչպես երևում է աղյուսակ 6-ից, այս չափորոշիչի կիրառման դեպքում լավագույն որոշումը համապատասխանում է հաճախորդների կողմից օրական երեք կամ չորս ապրանք գնելուն: Այս դեպքում երկու որոշումներն էլ համարժեք են, հնարավոր որոշումը կկազմի նվազագույնը 1200 դրամ:

Գուրվիցի փոխգիշումային չափորոշիչ

Գուրվիցի չափորոշիչը ծայրաստիճան՝ լավատեսական և հոռետեսական վարքերի միջև հաշվեկշիռ է հաստատում h և $1-h$ կշռային գործակիցների միջոցով, որտեղ $h \in [0,1]$ միջակայքին և կոչվում է հոռետեսության գործակից: Այս չափորոշիչի դեպքում լավագույն որոշում ընդունելու համար սկզբում ընտրվում է h գործակիցը: Եթե A մատրիցի տարրերը ցույց են տալիս տարբեր ելքերի դեպքում հնարավոր եկամուտները, ապա որոշվում են

$$h \max_j a_{ij} + (1-h) \min_j a_{ij} \quad (1)$$

արժեքները, իսկ հնարավոր կորուստների դեպքում որոշվում են

$$h \min_j a_{ij} + (1-h) \max_j a_{ij} \quad (2)$$

արժեքները:

Լավագույն որոշումը կայացվում է հետյալ պայմաններից.

$$\max_i [h \max_j a_{ij} + (1-h) \min_j a_{ij}]. \quad (3)$$

$$\min_i [h \min_j a_{ij} + (1-h) \max_j a_{ij}]. \quad (4)$$

Գուրվիցի չափորոշիչի դեպքում սկզբում հաշվում են լավագույն և վատագույն տարբերակները: Այնուհետև (1) և (2) բանաձևերով որոշվում են գումարային միջինները: Լավագույն որոշումը կայացվում է՝ համաձայն (3) և (4) չափորոշիչների: Խնդրի h գործակիցը, եկամուտների լավագույն և վատագույն արժեքները բերված են աղյուսակ 7-ում:

Եկամուտների լավագույն և վատագույն արժեքները

Օրվա ընթացքում առկա ապրանքի քանակը	Օրվա եկամուտը (դրամ)		Կշռային հ գործակիցը		Ընդամենը (օր/դրամ)
	<i>ցածր</i>	<i>բարձր</i>	<i>0.4</i>	<i>0.6</i>	
1	600	600	2.4	3.6	600
2	200	1200	8	72	800
3	-200	1800	-8	108	1000
4	-600	2400	-24	144	1200
5	-1000	3000	-40	180	1400 ^{առավելագույնը}

Նվազագույն եկամուտը ստացվում է մեկ ապրանքի, իսկ առավելագույնը՝ հինգ ապրանքի գնման դեպքում: Եթե հոռետեսության հ գործակիցը հավասար է 0.4-ի, ապա, ըստ Գուրվիցի չափորոշիչի, լավագույն որոշումն է հինգ ապրանքի գնումը, լավագույն եկամուտը կկազմի 1400 դրամ:

Սևիջի ափսոսանքի չափորոշիչ

Մինիմալիստի չափորոշիչը այնքան «հոռետեսական» է, որ հաճախ կարող է բերել ոչ տրամաբանական որոշումների: Սևիջի չափանիշը թույլ է տալիս ուղղել վիճակը կորուստների նոր B մատրիցի ներմուծմամբ: B մատրիցը կոչվում է «ափսոսանքի» մատրից, իսկ նրա տարրերը ցույց են տալիս «իրական և անբարենպաստ լուծումների միջև» «ափսոսանքի» արժեքը: B մատրիցի b_{ij} տարրերը որոշվում են հետևյալ բանաձևից

$$b_{ij} = \begin{cases} \max_k (a_{kj}) - a_{ij} \\ a_{ij} - \min_k (a_{kj}) \end{cases} \quad (5)$$

որտեղ, b_{ij} տարրերը հավասար են j -րդ սյունակի լավագույն $\max_j (a_{ij})$ արժեքի և a_{ij} -ի տարբերությանը: Այսպիսով, b_{ij} -երը արտահայտում են որոշում կայացնողի «ափսոսանքը», երբ նա j էլքի դեպքում չի կայացրել լավագույն որոշում: Սևիջի չափորոշիչի դեպքում անկախ նրանից, թե A մատրիցի a_{ij} տարրերը եկամուտներ են, թե կորուստներ, B մատրիցի տարրերը կորուստներ են: Հետևաբար Սևիջի չափորոշիչի դեպքում լավագույն որոշումը կայացվում է միայն մինիմալիստի չափորոշիչի օգնությամբ՝

$$\min_i \max_j (b_{ij}) :$$

Խնդրում լավագույն որոշումն է հինգ ապրանքի գնումը:

Ինչպես տեսնում ենք, տարբեր չափորոշիչների դեպքում ստացվում են տարբեր արդյունքներ:

Որոշումների կայացման գործընթացի առանձնահատկություններից է արտաքին պայմանների անորոշությունը: Ընդ որում՝ արտաքին պայմանների դերում կարող են հանդես գալ խնդրի անորոշությունը, դրա լուծման մեթոդների անորոշությունը, արդյունքի գնահատման անորոշությունը և այլն:

Այսպիսով՝ որոշումների կայացման չափորոշիչների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ որոշումների մշակման և ընդունման արդյունավետության վրա միջավայրի գործոնների ազդեցության աստիճանը պայմանավորված է ներքին սուբյեկտիվ գործոններով: Կարելի է եզրակացնել, որ որքան ավելի մեծ է պայմանների անորոշությունը, այնքան ավելի նշանակալի դեր են խաղում ներքին սուբյեկտիվ գործոնները: Մինևս ժամանակ վերլուծության

արդյունքները վկայում են այն փաստի մասին, որ յուրաքանչյուր որոշման կայացման գործընթացն իր մեջ ներառում է անորոշության գործոնը իր տարբեր դրսևորումներով: Այսպիսով, դիտարկելով անորոշության պայմաններում որոշումների կայացման տարբեր մեթոդներ և տարբերակներ, գալիս ենք այն եզրահանգմանը, որ անորոշ իրավիճակներում ճիշտ չափորոշիչի կիրառման դեպքում բիզնես միջավայրում հնարավոր է կայացնել լավագույն որոշումներ: Նշված չափորոշիչների կիրառման մեթոդիկան թույլ է տալիս իրապես գնահատել հնարավոր ռիսկը, հաշվարկել բոլոր ելքերի դեպքում ստացվող ֆինանսական հետևանքները, խուսափել կորուստներից կամ նվազագույնի հասցնել հնարավոր կորուստները:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-170>

Գրականություն

1. Ավանեսյան Հ. Մ., Պապոյան Վ. Ռ., Որոշումների ընդունման հոգեբանություն (Տեսությունների վերլուծություն), ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2010:
2. Գրիգորյան Ռ. Լ., Ռիսկի կառավարում. ուսումնական ձեռնարկ, Երևան, ՃՀՀԱՀ հրատ., 2010:
3. Վարդումյան Է. Է., Ֆինանսական ռիսկերի կառավարման մեթոդներ. ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2015:

Экономико-математический анализ применения критериев принятия решений в бизнес-среде

*Арутюнян Виктория,
Григорян Эрминэ*

Резюме

Ключевые слова: рынок, статистика, риск, инвестиции, спрос, информация

Теория принятия решений возникла в области математики и статистического прогнозирования, а затем развилась в экономических исследованиях. В условиях современного быстро развивающегося и динамичного рынка, а также в повседневной бизнес-деятельности, ключевым становится умение принимать решения, основанные на данных. Мировая статистика бизнеса показывает, что компании, проводящие наибольшее количество исследований, демонстрируют самый быстрый рост. При проведении исследований для принятия решений можно опираться на предыдущий опыт, профессиональное образование или интуицию. Однако для гарантированного результата необходимы достоверные данные и анализы, чтобы иметь полное представление о рынке в процессе принятия решений. Качественные исследования рынка могут значительно снизить риски, применяя различные критерии и руководствуясь принципами принятия решений.

Организации используют точные данные и качественную информацию о бизнес-деятельности. Анализы применяются в основном при принятии решений: в этом случае независимое и профессиональное исследование рынка, проведенное специализированной компанией, является лучшим решением для любого бизнеса. Благодаря исследованиям можно делать более обоснованные инвестиции в растущие рынки, пересматривая инвестиции в рынки с более низким спросом. Методы и рекомендации, рассмотренные в статье, применение различных критериев принятия решений могут помочь правильно оценить ожидаемые финансовые результаты экономической деятельности, возможные риски и принять наилучшие решения.

The Application of Decision-Making Criteria in Business Environment: An Econometric Analysis

***Harutyunyan Viktorya,
Grigoryan Hermine***

Summary

Key words: *market, statistics, risk, investment, demand, information*

Decision-making theory originated in mathematics and statistical forecasting and was later expanded through economic research. In today's rapidly developing market environment and in everyday business practice, the ability to make decisions based on reliable data is especially important. International business statistics indicate that companies investing more heavily in research tend to grow at a faster rate. In conducting research for decision-making, individuals may rely on previous experience, professional education, or intuition. However, in order to have a guaranteed result, reliable data and analysis are necessary to have a complete picture of the market in the decision-making process. High-quality market research can greatly reduce risks by applying various criteria and guide decision-making.

Organizations use accurate data and qualitative information about business activities. Analytics are used mainly in decision-making. In this case, market research conducted by an independent and professional company is the best solution for each business. Thanks to research, it is possible to make more intelligent investments in markets that continue to grow, reviewing investments in markets with lower demand. The methods and recommendations examined in the article, the application of various decision-making criteria can help to correctly assess the expected financial result of economic activity, possible risks and make the best decisions.

Ներկայացվել է 20. 02. 2025 թ.

Գրախոսվել է 23. 02. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ
ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ПЕДАГОГИКА И
ПСИХОЛОГИЯ

PEDAGOGY AND
PSYCHOLOGY

Связь позитивности и неопределенности этнической идентичности с посттравматическим личностным ростом у участников войны

Авагимян Айк

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-179>

Ключевые слова: *аффективность, валентность, отношение к другим, новые возможности, сила личности, духовные изменения, повышение ценности жизни*

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью понимания психологических механизмов адаптации участников военных действий, где этническая идентичность выступает одним из ключевых ресурсов преодоления травмы. В условиях современных конфликтов важно изучить не только негативные последствия (ПТСР), но и позитивные трансформации личности – посттравматический рост (ПТР). Особую значимость приобретает анализ связи ПТР с этнической идентичностью, поскольку ее позитивность и определенность могут влиять на восприятие травмы и стратегии совладания.

Цель исследования – выявить взаимосвязь позитивности и неопределенности этнической идентичности с посттравматическим личностным ростом у участников боевых действий.

Гипотеза исследования – позитивность и неопределенность (размытость) этнической идентичности значимо связаны с уровнем посттравматического личностного роста (ПТР) у участников боевых действий, причем:

- Позитивность этнической идентичности (ПЭИ) выступает ресурсом, усиливающим ПТР, особенно в аспектах духовных изменений и повышения ценности жизни.
- Неопределенность этнической идентичности (НЭИ) негативно коррелирует с силой личности, но может опосредованно влиять на переоценку жизненных приоритетов.

Задачи:

1. оценить компоненты этнической идентичности у комбатантов и некомбатантов;
2. сравнить уровень ПТР в группах;
3. определить влияние временного контекста конфликтов;
4. провести корреляционный анализ между параметрами.

Новизна работы заключается в комплексном изучении этнической идентичности как фактора ПТР с учетом этнической принадлежности и хронологии военных событий. Впервые исследуется роль неопределенности идентичности в контексте роста, а также сравниваются данные армян, ассирийцев и езидов.

Теоретическая значимость – расширение представлений о механизмах ПТР через призму этничности, интеграция концепций социальной идентичности и посттравматического роста.

Практическая ценность – разработка программ психологической реабилитации ветеранов с учетом этнокультурных особенностей, усиление ресурсов идентичности для преодоления кризисов. Результаты могут быть использованы в работе с беженцами, ветеранами и мультиэтническими сообществами.

Содержание статьи

Этническая идентичность является одним из элементов социальной идентичности и представляет собой результат «когнитивно- эмоционального процесса самоопределения индивида в социальном пространстве относительно многих этносов. Это не только осознание, но и восприятие, понимание, оценивание своей принадлежности к этнической общности» [6, 127].

Т.Г. Стефаненко предлагает рассматривать этническую идентичность не только как осознание индивидом своей принадлежности к определенному этносу, но и как переживание отношения Я и этнической среды – своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других [7].

Структуру этнической идентичности в современной этнопсихологии часто описывают по аналогии со структурой социальной установки, выделяя аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты [4]; [5]; [12]. Это вполне логично, так как этническая идентичность – это совокупность установок по отношению к собственной этнической группе. Ее структура напоминает структуру социальной установки, включая в себя когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. По поводу правомерности выделения поведенческого компонента в структуре этнической идентичности в настоящее время высказываются некоторые сомнения [6, 127].

Исходя из теоретического представления о том, что этническая идентичность включает в себя когнитивный и аффективный компоненты, можно сказать, что указанные компоненты должны характеризоваться с помощью некоторых параметров или измерений. В качестве параметров, характеризующих данные компоненты идентичности, рассматриваются ее валентность и определенность. Соответственно, валентность (позитивность // негативность) этнической идентичности – это знак эмоциональной окрашенности аффективного компонента. Определенность – это в первую очередь степень ясности осознания себя представителем этнической группы, степень полноты знаний, представлений о культурных и психологических особенностях собственной группы.

В современной психологии при обсуждении проблем стресса, кризиса, конфликта, а также травмы, утраты, катастрофы главным образом исходят из негативной научной установки. Все перечисленные термины отсылают к негативной стороне человеческого существования, которую нужно перестрадать, пережить. При этом негативная психология несчастного, травмированного человека находится в связи с парадигмой психологии преодоления и совладания. И психотерапия рассматривается как терапия страдания независимо от того, как понимается источник этого страдания; из душевной, духовной или экзистенциальной сферы здорового или больного человека.

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) является одним из наиболее подробно исследованных и распространенных негативных последствий психотравмы [1]; [8]. Однако, даже на фоне ПТСР, может происходить позитивная личностная трансформация, спровоцированная психотравмирующим событием [11]; [19]. Но она возможна только тогда, когда пострадавший оказывается способен занять осознанную и активную позицию по отношению к вызванной стрессом ситуации. Термин «посттравматический рост» (далее – ПТР) вошел в концептуальный аппарат исследователей психической травмы и общепринят в научной среде для обозначения позитивных изменений, вызванных трансформацией личности вследствие совладания с трудными жизненными ситуациями и кризисами [2]; [17]; [18]. Пионеры этих исследований Р. Тедески и Л. Кэлхун [16] дали определение ПТР, как процессу позитивных трансформаций, возникающих вследствие психотравмирующей жизненной ситуации или кризиса (появляются новые свойства и качества взамен утраченных, а также развиваются ранее не актуальные).

Одним из прародителей теории ПТР можно считать В. Франкла, который утверждал, что путем реализации свободы и ответственности, человек может обнаружить и реализовать смысл в любой конкретной ситуации, в том числе психотравмирующей [10]. Последнее время феномен ПТР вызывает особый интерес в научной среде, в связи с растущим вниманием к психологическим процессам, позитивно влияющим на психику человека. Американский ученый Г. Ричардсон в 2002 году описывает растущий интерес к ПТР как смещение вектора

парадигмы от «проблемно-ориентированного подхода к «воспитанию сильных сторон» [15].

Пострадавшие от психотравмирующего события объясняют связанные с ними позитивные личностные изменения либо как результат своеобразного обучения в процессе совладания со стрессом, либо как прямой результат произошедшего события. Прежде всего, ПТР описывает не процесс «выздоровления» и не возвращение к «предтравматическому уровню жизни», а делает акцент на использовании эмоционального стресса как «трамплина» для личностного роста [14].

Существуют две основные модели ПТР, которые основаны на концепции базисных убеждений и жизненных миров Р. Янофф - Бульман: «организмическая ценностная теория роста» [13] и модель ПТР, разработанная Р. Тедески и Л. Кэлхоуном [15]. Подчеркивается, что основным последствием ПТР является не только совладание со своими переживаниями, а также выход на новый, ранее не достижимый, уровень личностного развития.

Методики исследования:

1. Методика оценки позитивности и неопределенности этнической идентичности (А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева) Данная методика включает две шкалы, каждая из которых состоит из четырех вопросов [9, 15-17]. Первая шкала позволяет оценить эмоциональный компонент этнической идентичности, точнее, валентность (эмоциональную окрашенность) этнической идентичности. Оценке подлежит степень позитивности этнической идентичности (ПЭИ). Позитивность этнической идентичности связана с чувством гордости, удовлетворения и эмоциональной ценности принадлежности к своей этнической группе. Высокие показатели свидетельствуют о сильной и положительной связи с этносом. Вторая шкала позволяет оценить, насколько ясно респондент ощущает себя представителем своего народа. Вопросы, составляющие данную шкалу, направлены на оценку степени неопределенности этнической идентичности (НЭИ) респондента. Неопределенность этнической идентичности указывает на внутренние конфликты, сомнения или недостаточную ясность в восприятии себя как представителя своего народа. Низкие показатели отражают уверенность и четкость идентичности, тогда как более высокие, возможные противоречия или размытость.

2. В качестве основного опросника методики исследования для оценки ПТР использовался Опросник посттравматического роста (ОПТР, Р. Тедески и Л. Кэлхоуна; адаптирован М.Ш. Магомед-Эминовым, 2004), который состоит из 21 вопроса и включает в себя общий показатель ПТР, который подразделяется на шкалы: «Отношение к другим», «Новые возможности», «Сила личности», «Духовные изменения», «Повышение ценности жизни» [3]; [16]. Опросник направлен на измерение степени выраженности ПТР, который понимается как рост личности в ситуации травматического стресса, сопровождаемый изменениями и приобретением качеств, которых не было до травматического события. ОПТР измеряет позитивные изменения личности после травматического опыта по пяти шкалам: отношение к другим (ОД), новые возможности (НВ), сила личности (СЛ), духовные изменения (ДИ), повышение ценности жизни (ПЦ). Максимальный средний показатель составляет 6 баллов. Общий показатель ПТР (ИНТ) представляет собой среднее значение по всем шкалам.

Достоверность результатов исследования обеспечивалась применением методов математической и описательной статистики, корреляционного анализа Спирмена.

Выборка исследования: 120 участников боевых действий разных лет и разных национальностей (армяне, ассирийцы и езиды) и 120 военнослужащих контрактной и срочной службы не участвовавшие в боевых действиях. R1– участники войны (n=120); R1a– участники войны армянской национальности (n=40); R1b – участники войны ассирийской национальности (n=40); R1c – участники войны езидской национальности (n=40); R2– военнослужащие не участвовавшие в боевых действиях (n=120); R2a–военнослужащие не участвовавшие в боевых действиях армянской национальности (n=40); R2b– военнослужащие не участвовавшие

шие в боевых действиях ассирийской национальности (n=40); R2c – военнослужащие не участвовавшие в боевых действиях езидской национальности (n=40).

В контрольной группе R1, мы также отделили подгруппы R1.1. – участники 1-ой Арцахской войны (1991-1994 г.) (n=34) ; R1.2. – участники четырехдневной войны (2016 г.) (n=27); R1.3. – участники 44-дневной войны (2020 г.) (n=38); R1.4. – участники боевых столкновений после 2020 г. (n=21).

Таблица 1.

Оценка позитивности и неопределенности этнической идентичности военнослужащих, участвовавших (R1) и не участвовавших (R2) в боевых действиях.

№	Группа	ПЭИ	НЭИ
1.	R1	4,2	2
1.1.	R1a	3,8	1.9
1.2.	R1b	4,7	2
1.3.	R1c	4,4	2
2.	R2	4.4	2.3
2.1.	R2a	4.3	2.2
2.2.	R2b	4.6	2.4
2.3.	R2c	4.5	2.2

Примечание: максимальный средний показатель – 5 баллов.

Данные, представленные в Таблице 1, отражают результаты оценки позитивности этнической идентичности (ПЭИ) и неопределенности этнической идентичности (НЭИ) у двух основных групп военнослужащих: R1 (участники боевых действий) и R2 (не участвовавшие в боевых действиях), с учетом их этнической принадлежности (армяне, ассирийцы, езиды).

Группа R1: Участники боевых действий

ПЭИ (4.2): Участники боевых действий демонстрируют высокую позитивность этнической идентичности, что говорит о сильной эмоциональной привязанности к своей этнической группе. Это может быть связано с тем, что участие в войне усиливает чувство принадлежности к своему народу, особенно в контексте коллективной борьбы или защиты национальных интересов.

НЭИ (2.0): Низкий уровень неопределенности указывает на четкое и уверенное восприятие своей этнической идентичности. Вероятно, военный опыт укрепил их осознание себя как части этнической общности, минимизировав сомнения.

R1a: Армяне

ПЭИ: Самый низкий показатель среди подгрупп R1 (3.8) может указывать на меньшую эмоциональную позитивность по сравнению с другими этническими группами. Это может быть связано с более сложным восприятием своей роли в военных событиях или с пережитыми травмами, которые снижают эмоциональную валентность идентичности.

НЭИ: Очень низкий уровень неопределенности, (1.9) говорит о высокой уверенности в своей этнической принадлежности. Это свидетельствует о том, что армяне имеют сильное историческое и культурное самосознание, которое усиливается в условиях войны.

У комбатантов армянской национальности наблюдается четкая идентичность, но эмоциональная позитивность может быть ослаблена стрессом или ответственностью, связанной с их ролью в конфликте.

R1b: Ассирийцы

ПЭИ: Самый высокий показатель (4.7) среди всех подгрупп свидетельствует о чрезвычайно сильной эмоциональной привязанности к своей этнической группе. Это может быть

обусловлено малочисленным статусом ассирийцев, что усиливает чувство гордости и единства в условиях войны.

НЭИ: Низкий уровень неопределенности (2.0) указывает на ясное осознание своей идентичности, возможно, как способа сохранения культурной уникальности в стрессовых условиях.

Комбатанты ассирийской национальности демонстрируют выраженную позитивную идентичность, что может служить защитным механизмом против травматического опыта войны.

R1c: Езиды

ПЭИ: Высокий показатель (4.4) отражает положительное отношение к своей этнической группе, близкое к ассирийцам. Это может быть связано с историческим опытом езидов как меньшинства, что укрепляет их идентичность в кризисных ситуациях.

НЭИ: Низкий уровень неопределенности (2.0) указывает на уверенность в своей принадлежности, что может быть усилено коллективным переживанием военных трудностей.

Езиды показывают сильную и стабильную идентичность, которая поддерживает их устойчивость в условиях войны.

Группа R2: Военнослужащие, не участвовавшие в боевых действиях

ПЭИ (4.4): Высокий уровень позитивности, немного выше, чем у R1, говорит о том, что отсутствие боевого опыта не снижает эмоциональную привязанность к этнической группе. Это может быть связано с мирным контекстом, который не осложняет восприятие идентичности травмами.

НЭИ (2.3): Чуть более высокий уровень неопределенности по сравнению с R1 указывает на меньшую ясность в этнической идентичности. Возможно, отсутствие экстремального опыта не способствует укреплению чувства принадлежности.

R2a: Армяне

ПЭИ: Высокий показатель (4.3), выше, чем у R1a (3.8), говорит о более позитивном восприятии идентичности в условиях отсутствия боевого стресса. Это может отражать культурную уверенность и гордость, не осложненные травмами.

НЭИ: Умеренный уровень неопределенности (2.2) указывает на стабильную, но не абсолютно четкую идентичность, что может быть связано с меньшей необходимостью самоутверждения в кризисных условиях.

Армяне без боевого опыта демонстрируют более позитивное отношение к своей идентичности, чем их боевые товарищи, что подчеркивает влияние стресса на эмоциональную валентность.

R2b: Ассирийцы

ПЭИ: Очень высокий показатель (4.6), близкий к R1b (4.7), подтверждает сильную эмоциональную привязанность ассирийцев к своей группе независимо от военного опыта.

НЭИ: Самый высокий уровень неопределенности среди всех подгрупп (2.4) может указывать на внутренние сомнения или меньшую консолидацию идентичности в мирное время.

Ассирийцы сохраняют высокую позитивность, но отсутствие боевого опыта может слегка размывать ясность их идентичности.

R2c: Езиды

ПЭИ: Высокий показатель (4.5), чуть выше, чем у R1c (4.4), говорит о сильной идентичности, которая остается позитивной вне боевого контекста.

НЭИ: Умеренная неопределенность (2.2) свидетельствует о стабильной идентичности с небольшими колебаниями, возможно, из-за меньшей необходимости мобилизации этнического самосознания.

Езиды демонстрируют устойчивую и позитивную идентичность, которая не сильно зависит от военного опыта.

Итак, позитивность этнической идентичности (ПЭИ) у некомбатантов R2 (4.4) значительно опережает комбатантов R1 (4.2), что может указывать на то, что отсутствие боевого стресса способствует более позитивному восприятию своей этнической группы. Участники войны (R1) могли пережить травмы, которые слегка снизили эмоциональную валентность их идентичности. Среди этнических групп ассирийцы (R1b: 4.7, R2b: 4.6) показывают наивысшую позитивность, что подчеркивает их устойчивую идентичность как меньшинства. Армяне (R1a: 3.8) имеют самый низкий показатель среди R1, что может быть связано с большей эмоциональной нагрузкой.

Неопределенность этнической идентичности (НЭИ) комбатантов R1 (2.0) демонстрирует более низкую неопределенность, чем R2 (2.3), что подтверждает гипотезу о том, что боевой опыт укрепляет ясность этнической идентичности. Экстремальные условия способствуют консолидации самосознания. Ассирийцы R2b (2.4) показывают наивысшую неопределенность, что может отражать меньшую потребность в четкой идентичности в мирное время.

Участники войны (R1) демонстрируют более низкую неопределенность (НЭИ), что указывает на укрепление идентичности в условиях кризиса. Однако их ПЭИ ниже, чем у R2, что может быть связано с травматическим опытом, снижающим эмоциональную позитивность. Низкая НЭИ у R1 подчеркивает адаптивную роль четкой идентичности в условиях войны, тогда как более высокая НЭИ у R2 может указывать на меньшую необходимость такой консолидации в мирное время.

Ассирийцы и езиды в обеих группах показывают более высокую позитивность (ПЭИ) по сравнению с армянами, что может быть обусловлено статусом меньшинств, для которых этническая идентичность становится источником силы и сплоченности. Армяне, как большинство, возможно, испытывают большую ответственность или стресс, что снижает их ПЭИ.

Таблица 2.

Оценка позитивности и неопределенности этнической идентичности военнослужащих, участвовавших (R1) в боевых действиях в разные годы.

<i>№</i>	<i>Группа</i>	<i>ПЭИ</i>	<i>НЭИ</i>
<i>1.</i>	<i>R1</i>	4,2	2
<i>2.</i>	<i>R1.1.</i>	4.5	2
<i>3.</i>	<i>R1.2.</i>	4,2	2.1
<i>4.</i>	<i>R1.3.</i>	4,1	1.9
<i>5.</i>	<i>R1.4</i>	3.8	2.2

Примечание: максимальный средний показатель 5 баллов.

Данные в Таблице 2 представляют собой результаты оценки позитивности этнической идентичности (ПЭИ) и неопределенности этнической идентичности (НЭИ) среди военнослужащих, участвовавших в боевых действиях в разные периоды (группа R1 и подгруппы R1.1–R1.4). Анализ проводится с учетом контекста участия в различных военных конфликтах и их влияния на этническую идентичность.

R1.1: Участники Первой Арцахской войны (1991–1994 гг.)

ПЭИ: Самый высокий показатель среди подгрупп (4.5) отражает чрезвычайно сильную позитивность этнической идентичности. Первая Арцахская война была периодом формирования национального самосознания и борьбы за независимость, а также завершилась победой, что, вероятно, укрепило чувство гордости и эмоциональной привязанности к своему народу.

НЭИ: Низкий уровень неопределенности (2.0) указывает на четкую и стабильную иден-

тичность. Участие в этом конфликте, возможно, стало ключевым фактором консолидации этнического самосознания в условиях экзистенциальной угрозы.

Высокая ПЭИ и низкая НЭИ свидетельствуют о том, что участники этого конфликта воспринимают свою этническую идентичность как источник силы и единства. Исторический контекст войны усиливает эмоциональную валентность и минимизирует сомнения.

R1.2: Участники Четырехдневной войны (2016 г.)

ПЭИ: Умеренно высокий показатель (4.2), соответствующий общему уровню R1, указывает на позитивное отношение к своей этнической группе. Краткосрочный, но интенсивный характер конфликта мог поддерживать чувство принадлежности, хотя его меньшая продолжительность, возможно, не оказала такого глубокого влияния, как более длительные войны.

НЭИ: Слегка повышенная неопределенность (2.1) по сравнению с R1.1 может отражать менее выраженную консолидацию идентичности из-за ограниченного времени конфликта или меньшей исторической значимости.

Участники Четырехдневной войны сохраняют позитивную идентичность, но краткость конфликта могла не дать такого же уровня сплоченности и уверенности, как в более длительных войнах. Незначительное повышение НЭИ может указывать на меньшую эмоциональную проработку опыта.

R1.3: Участники 44-дневной войны (2020 г.)

ПЭИ: Умеренно высокий показатель (4.1), чуть ниже среднего по R1, может быть связан с тяжелыми последствиями 44-дневной войны (поражение, потери территорий), что могло снизить эмоциональную позитивность идентичности. Несмотря на это, показатель остается высоким, что говорит о сохранении чувства принадлежности.

НЭИ: Самый низкий уровень неопределенности (1.9) среди подгрупп подчеркивает исключительную ясность идентичности. Интенсивный и трагический опыт войны, вероятно, усилил осознание себя как части этнической группы, даже несмотря на негативный исход.

Участники 44-дневной войны демонстрируют высокую уверенность в своей идентичности, что может быть защитным механизмом в условиях травматического опыта. Однако снижение ПЭИ указывает на возможное влияние поражения и стресса на эмоциональную валентность.

R1.4: Участники боевых столкновений после 2020 г.

ПЭИ: Самый низкий показатель среди подгрупп (3.8) говорит о наименьшей позитивности этнической идентичности. Это может быть связано с фрагментарным характером боевых столкновений, продолжающимся напряжением и неопределенностью после 2020 г., а также последствия 44-дневной войны, что ослабляет эмоциональную привязанность.

НЭИ: Самый высокий уровень неопределенности (2.2) указывает на некоторую размытость или сомнения в восприятии своей этнической принадлежности. Постоянная нестабильность и отсутствие четкого завершения конфликта могли повлиять на уверенность в идентичности.

Участники столкновений после 2020 г. демонстрируют снижение позитивности и рост неопределенности, что может отражать накопленный стресс, усталость и отсутствие консолидирующего эффекта масштабной войны.

Наивысшая позитивность наблюдается у участников Первой Арцахской войны (R1.1: 4.5), что подчеркивает роль исторического контекста и победного исхода в укреплении идентичности. Наименьшая позитивность у участников боевых столкновений после 2020 г. (R1.4: 3.8), что может быть связано с продолжающимся стрессом и отсутствием четкого разрешения конфликта. Участники 44-дневной войны (R1.3: 4.1) и Четырехдневной войны (R1.2: 4.2) занимают промежуточное положение, что отражает влияние интенсивности и исхода конфликта на эмоциональную валентность.

Наименьшая неопределенность у участников 44-дневной войны (R1.3: 1.9), что указывает на сильную консолидацию идентичности в условиях масштабного кризиса. Наибольшая неопределенность у участников столкновений после 2020 г. (R1.4: 2.2), что может быть связано с нестабильностью и отсутствием единого нарратива конфликта. R1.1 (2.0) и R1.2 (2.1) показывают стабильную, но не абсолютную ясность, что может быть обусловлено различиями в длительности и значимости конфликтов.

На основе полученных данных и их анализа, мы пришли к следующему выводу, что длительные и исторически значимые войны (R1.1, R1.3) способствуют более высокой ясности идентичности (низкая НЭИ), но их эмоциональная валентность зависит от исхода: победа (R1.1) усиливает позитивность, а поражение (R1.3) слегка снижает её. Краткосрочные (R1.2) или фрагментарные конфликты (R1.4) менее эффективны в консолидации идентичности и могут даже увеличивать неопределенность.

Участники более поздних конфликтов (R1.4) демонстрируют снижение ПЭИ и рост НЭИ, что может указывать на накопление психологической усталости и утрату оптимизма после череды напряженных событий. Высокая НЭИ у R1.4 также может быть связана с отсутствием завершенности конфликта, что вызывает внутренние противоречия в восприятии своей роли и принадлежности.

Низкая НЭИ у R1.3 (44-дневная война) подчеркивает адаптивную роль четкой идентичности как механизма совладания с травмами. Высокая ПЭИ у R1.1 (Первая Арцахская война) указывает на то, что успешный исход конфликта усиливает чувство гордости и единства, способствуя психологической устойчивости.

Таблица 3.

Оценка ПТР у военнослужащих, участвовавших (R1) и не участвовавших (R2) в боевых действиях.

№	Группа	ОД	НВ	СЛ	ДИ	ПЦ	ИНТ
1.	R1	3,8	3,1	3,7	3,8	4,3	3,7
<i>1.1.</i>	<i>R1a</i>	3,9	3,2	3,9	3,5	4	3,7
<i>1.2.</i>	<i>R1b</i>	3,5	3,7	3,7	3,4	5,1	3,8
<i>1.3.</i>	<i>R1c</i>	3,5	2,5	2,7	4,5	4,6	3,4
2.	R2	3,3	3,6	3,4	3,7	3,6	3,3
<i>2.1.</i>	<i>R2a</i>	2,9	3,5	3,4	4	3,8	3,4
<i>2.2.</i>	<i>R2b</i>	3,4	4,1	4,9	2,6	4,2	3,9
<i>2.3.</i>	<i>R2c</i>	4,3	3,5	2,9	4,2	4,1	3,8

Данные, представленные в Таблице 3, отражают результаты оценки посттравматического роста (ПТР) у военнослужащих, участвовавших (R1) и не участвовавших (R2) в боевых действиях, с учетом их этнической принадлежности (армяне, ассирийцы, езиды). Анализ проводится с учетом психологического значения этих факторов и влияния военного опыта.

Группа R1: Участники боевых действий

ОД (3.8): Умеренно высокий показатель указывает на усиление открытости и сострадания к другим, что может быть связано с коллективным опытом войны и необходимостью поддержки в экстремальных условиях.

НВ (3.1): Самый низкий показатель среди шкал R1 говорит о том, что новые возможности менее выражены. Это может быть обусловлено ограничениями, связанными с военными травмами или отношением государства, или фокусом на выживании, а не на развитии.

СЛ (3.7): Уверенность в своих силах и способность справляться с трудностями находятся на хорошем уровне, что отражает адаптацию к стрессу.

ДИ (3.8): Умеренно высокий показатель духовных изменений может быть связан с переосмыслением жизни в условиях близости к смерти.

ПЦ (4.3): Самый высокий показатель подчеркивает значительное повышение ценности жизни, что типично для людей, переживших травматические события.

Интегральный показатель ПТР (3.7): Выше среднего уровень ПТР указывает на заметный, но не максимальный рост личности, что может быть связано с балансом между позитивными изменениями и сохраняющимися последствиями травм.

R1a: Армяне

ОД (3.9): Высокий показатель говорит о росте открытости и зависимости от других, что может быть связано с сильной общинной поддержкой в армянской культуре.

НВ (3.2): Умеренно низкий уровень новых возможностей может отражать ограничения, связанные с травматическим опытом и отношением государства.

СЛ (3.9): Высокая уверенность в себе подчеркивает устойчивость и адаптивность.

ДИ (3.5): Умеренные духовные изменения могут указывать на меньшую религиозную переориентацию по сравнению с другими группами.

ПЦ (4.0): Высокая ценность жизни отражает переосмысление приоритетов.

Комбатанты армянской национальности демонстрируют сбалансированный рост с акцентом на силу личности и отношения с другими, но меньшим развитием новых возможностей и духовности.

R1b: Ассирийцы

ОД (3.5): Умеренный показатель может указывать на меньшую зависимость от других, возможно, из-за статуса меньшинства и большей самодостаточности.

НВ (3.7): Более высокое значение новых возможностей говорит о готовности к изменениям, что может быть связано с адаптацией к сложным условиям.

СЛ (3.7): Уверенность в себе на среднем уровне, что отражает устойчивость.

ДИ (3.4): Самый низкий показатель духовных изменений среди R1 может указывать на меньшую религиозную переориентацию.

ПЦ (5.1): Очень высокое значение подчеркивает исключительную переоценку ценности жизни, возможно, как защитный механизм меньшинства.

Ассирийцы показывают высокий рост в ценности жизни и новых возможностях, что может быть связано с их уникальным статусом и опытом выживания.

R1c: Езиды

ОД (3.5): Умеренный показатель говорит о некоторой открытости, но меньшей зависимости от других.

НВ (2.5): Самый низкий показатель новых возможностей среди всех групп может отражать ограничения, связанные с травмами или культурной замкнутостью.

СЛ (2.7): Низкая уверенность в себе указывает на возможные психологические последствия войны.

ДИ (4.5): Высокий показатель духовных изменений, вероятно, связан с религиозной традицией езидов и переосмыслением жизни.

ПЦ (4.6): Очень высокая ценность жизни подчеркивает значимость опыта войны для переоценки приоритетов.

Езиды демонстрируют сильный духовный рост и ценность жизни, но низкие показатели силы личности и новых возможностей могут указывать на сохраняющиеся травматические эффекты.

Группа R2: Не участвовавшие в боевых действиях

ОД (3.3): Умеренный показатель ниже, чем у R1, указывает на меньшую открытость и

зависимость от других, что может быть связано с отсутствием коллективного травматического опыта.

НВ (3.6): Более высокий показатель новых возможностей по сравнению с R1 говорит о большей свободе для развития интересов в мирных условиях.

СЛ (3.4): Умеренная уверенность в себе ниже, чем у R1, что может отражать отсутствие экстремальных испытаний, укрепляющих личность.

ДИ (3.7): Умеренные духовные изменения близки к R1, что может быть связано с общим культурным контекстом.

ПЦ (3.6): Умеренная ценность жизни ниже, чем у R1, указывает на меньшую переоценку приоритетов без травматического опыта.

ИНТ (3.3): Средний уровень ПТР ниже, чем у R1, что подтверждает связь посттравматического роста с реальным переживанием стресса.

R2a: Армяне

ОД (2.9): Низкий показатель говорит о меньшей открытости, возможно, из-за отсутствия необходимости в поддержке.

НВ (3.5): Умеренные новые возможности отражают потенциал для развития.

СЛ (3.4): Умеренная уверенность в себе близка к среднему уровню.

ДИ (4.0): Высокие духовные изменения могут быть связаны с культурной традицией.

ПЦ (3.8): Умеренная ценность жизни ниже, чем у R1a, из-за отсутствия травм.

Армяне без боевого опыта показывают умеренный рост с акцентом на духовность, но меньшей открытостью.

R2b: Ассирийцы

ОД (3.4): Умеренная открытость выше, чем у R2a, может отражать общинную ориентацию.

НВ (4.1): Высокий показатель новых возможностей указывает на готовность к переменам.

СЛ (4.9): Очень высокая уверенность в себе, возможно, связана со статусом меньшинства и самодостаточностью.

ДИ (2.6): Низкий показатель духовных изменений контрастирует с R1b.

ПЦ (4.2): Высокая ценность жизни близка к R1b.

Ассирийцы демонстрируют высокий рост в силе личности и новых возможностях, что может быть связано с их устойчивостью как меньшинства.

R2c: Езиды

ОД (4.3): Высокая открытость указывает на сильную социальную ориентацию.

НВ (3.5): Умеренные новые возможности близки к среднему уровню.

СЛ (2.9): Низкая уверенность в себе контрастирует с R1c.

ДИ (4.2): Высокие духовные изменения подчеркивают религиозную основу.

ПЦ (4.1): Высокая ценность жизни близка к R1c.

Езиды показывают сильную открытость и духовность, но меньшую силу личности без травматического опыта.

Сравнительный анализ:

ОД: R1 (3.8) выше R2 (3.3) – война усиливает зависимость от других.

НВ: R2 (3.6) выше R1 (3.1) – мирные условия способствуют новым возможностям.

СЛ: R1 (3.7) выше R2 (3.4) – травмы укрепляют уверенность.

ДИ: R1 (3.8) и R2 (3.7) близки – духовность зависит от культуры, а не только травм.

ПЦ: R1 (4.3) выше R2 (3.6) – травмы значительно повышают ценность жизни.

Общий уровень ПТР: R1 (3.7) выше R2 (3.3) – ПТР сильнее у участников войны.

Итак, R1 демонстрирует более высокий общий ПТР, особенно в шкалах ПЦ и ОД, что

подтверждает связь роста с переживанием стресса. Участники войны (R1) демонстрируют большее укрепление личности и ценности жизни, тогда как те, кто не участвовал (R2) – новые возможности и умеренную духовность. Ассирийцы (R1b, R2b) выделяются высокой ПЦ и НВ, езиды (R1c, R2c) – ДИ и ОД, армяне (R1a, R2a) показывают сбалансированный, но менее выраженный рост. Приведенные данные подчеркивают, как военный опыт способствует посттравматическому росту, особенно в аспектах ценности жизни и отношений с другими, с вариациями в зависимости от этнической принадлежности.

Таблица 4.

Оценка ПТР военнослужащих, участвовавших (R1) в боевых действиях в разные годы.

№	Группа	ОД	НВ	СЛ	ДИ	ПЦ	ИНТ
1.	R1	3,8	3,1	3,7	3,8	4,3	3,7
2.	R1.1.	4,5	3,4	4,2	3,4	3,7	4
3.	R1.2.	3,3	2,6	3,7	3,4	4,8	3,4
4.	R1.3.	3,8	3,1	3,9	3,6	4	3,7
5.	R1.4	3,3	2,8	3,5	4	4,9	3,5

Данные в Таблице 3 представляют результаты оценки посттравматического роста (ПТР) у военнослужащих, участвовавших в боевых действиях в разные годы (подгруппы R1.1–R1.4).

R1.1: Участники Первой Арцахской войны (1991–1994 гг.)

ОД (4.5): Самый высокий показатель среди подгрупп отражает значительную открытость и зависимость от других. Первая Арцахская война, как борьба за независимость и победа в ней усилила чувство общности и поддержки.

НВ (3.4): Умеренный показатель указывает на появление новых возможностей, что может быть связано с позитивным исходом войны и ощущением новых перспектив.

СЛ (4.2): Высокая уверенность в себе подчеркивает укрепление личности в условиях длительного конфликта с победным результатом.

ДИ (3.4): Умеренные духовные изменения ниже среднего по R1, что может указывать на меньшую религиозную переориентацию в сравнении с более поздними конфликтами.

ПЦ (3.7): Умеренно высокая ценность жизни ниже, чем в других подгруппах, возможно, из-за меньшего осознания смертности в сравнении с более интенсивными конфликтами.

Участники Первой Арцахской войны демонстрируют высокий общий ПТР с акцентом на отношения с другими и силу личности, что отражает позитивное влияние победы и сплоченности. Меньшая выраженность ПЦ и ДИ может быть связана с меньшей травматичностью или иным культурным контекстом того времени.

R1.2: Участники Четырехдневной войны (2016 г.)

ОД (3.3): Умеренно низкий показатель говорит о меньшей открытости, возможно, из-за краткосрочности конфликта и ограниченного времени для формирования глубоких социальных связей.

НВ (2.6): Самый низкий показатель новых возможностей среди подгрупп может отражать ограниченность перспектив из-за краткости и неопределенности исхода войны.

СЛ (3.7): Уверенность в себе на среднем уровне указывает на укрепление личности, несмотря на короткий конфликт.

ДИ (3.4): Умеренные духовные изменения близки к R1.1, что может быть связано с общим культурным фоном.

ПЦ (4.8): Очень высокая ценность жизни, вероятно, обусловлена интенсивностью и внезапностью конфликта, усилившими осознание хрупкости жизни.

Участники Четырехдневной войны показывают умеренный ПТР с сильным акцентом

на ценность жизни, но меньшим ростом в новых возможностях и отношениях с другими. Краткость конфликта ограничивает некоторые аспекты роста.

R1.3: Участники 44-дневной войны (2020 г.)

ОД (3.8): Умеренно высокий показатель близок к общему R1, указывая на рост открытости, возможно, из-за длительного коллективного опыта.

НВ (3.1): Умеренно низкий уровень новых возможностей может быть связан с поражением и последующей нестабильностью, ограничивающими перспективы.

СЛ (3.9): Высокая уверенность в себе подчеркивает устойчивость, несмотря на негативный исход войны.

ДИ (3.6): Умеренные духовные изменения близки к среднему уровню, что может отражать переосмысление в условиях кризиса.

ПЦ (4.0): Высокая ценность жизни ниже, чем у R1.2 и R1.4, но выше, чем у R1.1, что может быть связано с осознанием потерь, но без экстремального пика.

Участники 44-дневной войны демонстрируют сбалансированный ПТР с акцентом на силу личности и отношения с другими. Поражение могло ограничить новые возможности, но укрепило уверенность и ценность жизни.

R1.4: Участники боевых столкновений после 2020 г.

ОД (3.3): Умеренно низкий показатель указывает на меньшую открытость, возможно, из-за фрагментарности конфликтов и накопленного стресса.

НВ (2.8): Низкий уровень новых возможностей отражает продолжающуюся нестабильность и отсутствие четких перспектив.

СЛ (3.5): Умеренная уверенность в себе ниже, чем у других подгрупп, что может быть связано с усталостью от затяжного напряжения.

ДИ (4.0): Самый высокий показатель духовных изменений среди подгрупп подчеркивает переосмысление жизни в условиях хронического стресса.

ПЦ (4.9): Очень высокая ценность жизни, близкая к максимуму, указывает на сильное осознание хрупкости существования в условиях продолжающихся столкновений.

Участники столкновений после 2020 г. показывают умеренный ПТР с сильным акцентом на духовность и ценность жизни, но меньшим ростом в новых возможностях и отношениях, что может быть связано с накопленным стрессом и неопределенностью.

Сравнительный анализ подгрупп;

ОД: Наивысший показатель у R1.1 (4.5) – победа и длительность войны усилили социальные связи. Наименьший у R1.2 и R1.4 (3.3) – краткость или фрагментарность конфликтов ограничивают рост открытости.

НВ: Наивысший у R1.1 (3.4) – позитивный исход войны дал больше возможностей. Наименьший у R1.2 (2.6) – краткость конфликта ограничила перспективы.

СЛ: Наивысший у R1.1 (4.2) – длительная борьба укрепила личность. Наименьший у R1.4 (3.5) – усталость снизила уверенность.

ДИ: Наивысший у R1.4 (4.0) – хронический стресс усилил духовность. Наименьший у R1.1 и R1.2 (3.4) – меньшая травматичность снизила переосмысление.

ПЦ: Наивысший у R1.4 (4.9) и R1.2 (4.8) – интенсивность и нестабильность усилили ценность жизни. Наименьший у R1.1 (3.7) – меньшая угроза смерти снизила этот аспект.

Интегральный показатель ПТР: Наивысший у R1.1 (4.0) – победа и сплоченность обеспечили максимальный рост. Наименьший у R1.2 (3.4) – краткость конфликта ограничила ПТР.

На основе полученных результатов, можно сделать следующие выводы, что длительная война с победным исходом (R1.1) способствует максимальному ПТР, особенно в ОД и СЛ. Краткосрочные (R1.2) или фрагментарные конфликты (R1.4) усиливают ПЦ, но ограничивают

НВ и ОД. Масштабная война с поражением (R1.3) дает сбалансированный рост, но с меньшими перспективами. Высокая ПЦ у R1.2 и R1.4 подчеркивает влияние интенсивности и нестабильности на переоценку жизни. Низкая НВ у всех подгрупп может указывать на сохраняющиеся последствия травм, ограничивающие развитие. R1.1 демонстрирует наибольшую адаптивность благодаря позитивному исходу. R1.4 показывает рост духовности как механизм совладания с хроническим стрессом. Эти данные подчеркивают, как характер и исход конфликта влияют на посттравматический рост, с вариациями в зависимости от длительности, интенсивности и контекста военных событий.

Таблица 5.

Корреляционный анализ позитивности и неопределенности этнической идентичности со шкалами ПТР и его интегральным показателем в группах R1 и R2

№	Шкалы ПТР	ПЭИ		НЭИ	
		R1	R2	R1	R2
1.	Отношение к другим (ОД)	0.186*	0.040	0.097	0.116
2.	Новые возможности (НВ)	-0.006	-0.049	-0.096	-0.235*
3.	Сила личности (СЛ)	0.187*	-0.117	-0.246**	-0.046
4.	Духовные изменения (ДИ)	0.221*	0.154*	-0.008	0.106
5.	Повышение ценности жизни (ПЦ).	0.363***	-0.131	0.227**	0.382***
6.	Интегральный показатель ПТР	0.317***	-0.118	0.057	0.087

Примечания: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$; ***- $p \leq 0,001$,

Данные в Таблице 5 представляют результаты корреляционного анализа между позитивностью этнической идентичности (ПЭИ), неопределенностью этнической идентичности (НЭИ) и шкалами посттравматического роста (ПТР) в двух группах: R1 (участники боевых действий, комбатанты, $n=120$) и R2 (военнослужащие без боевого опыта, $n=120$). Корреляции оценивались с использованием коэффициента корреляции Спирмена, где значимость обозначена уровнями: * ($p \leq 0,05$), ** ($p \leq 0,01$), *** ($p \leq 0,001$). Анализ проводится с учетом психологического значения ПЭИ (эмоциональная привязанность к этнической группе), НЭИ (ясность идентичности) и шкал ПТР, а также различий между группами.

Группа R1: Участники боевых действий

ПЭИ (Позитивность этнической идентичности) и ОД (0.186*, $p \leq 0,05$): Очень слабая положительная связь указывает, что чем выше позитивность идентичности, тем больше участники склонны к открытости и состраданию. Это может быть связано с тем, что сильная этническая привязанность усиливает чувство общности в условиях войны.

ПЭИ (Позитивность этнической идентичности) и СЛ (0.187*, $p \leq 0,05$): Слабая положительная корреляция говорит о том, что позитивная идентичность поддерживает уверенность в себе и способность справляться с трудностями.

ПЭИ (Позитивность этнической идентичности) и ДИ (0.221**, $p \leq 0,05$): Слабая связь подчеркивает, что позитивная идентичность способствует духовному переосмыслению, возможно, через коллективные ценности.

ПЭИ (Позитивность этнической идентичности) и ПЦ (0.363***, $p \leq 0,001$): Умеренная корреляция указывает, что позитивная идентичность значительно повышает ценность жизни, вероятно, как защитный механизм после травм.

ПЭИ (Позитивность этнической идентичности) и Интегральный показатель ПТР (0.317***, $p \leq 0,001$): Умеренная положительная связь с общим ПТР подтверждает, что ПЭИ является важным ресурсом роста у комбатантов.

У R1 позитивная этническая идентичность выступает ресурсом для посттравматиче-

ского роста, особенно в аспектах ценности жизни, духовности и отношений с другими. Это может быть связано с консолидацией идентичности в условиях войны, где этническая принадлежность становится источником силы и поддержки.

НЭИ (Неопределенность этнической идентичности) и СЛ (-0.246^{**} , $p \leq 0.01$): Слабая отрицательная корреляция указывает, что чем выше неопределенность, тем ниже уверенность в себе. Сомнения в идентичности могут подрывать способность справляться с трудностями.

НЭИ (Неопределенность этнической идентичности) и ПЦ (0.227^{**} , $p \leq 0.01$): Слабая положительная связь неожиданна: более высокая неопределенность связана с большей ценностью жизни. Это может отражать компенсаторный механизм, где сомнения в идентичности усиливают осознание хрупкости жизни.

Неопределенность идентичности у R1 негативно влияет на силу личности, но неожиданно усиливает ценность жизни, возможно, через тревогу или переосмысление приоритетов. Её влияние на общий ПТР ограничено.

Группа R2: Военнослужащие без боевого опыта

ПЭИ (Позитивность этнической идентичности) и ДИ (0.154^* , $p \leq 0.05$): Очень слабая положительная связь указывает, что позитивная идентичность способствует духовным изменениям, возможно, через культурные ценности.

У R2 позитивная этническая идентичность имеет минимальное влияние на ПТР, кроме слабой связи с духовностью. Без боевого опыта она не становится значимым фактором роста.

НЭИ (Неопределенность этнической идентичности) и НВ (-0.235^{**} , $p \leq 0.05$): Слабая отрицательная корреляция указывает, что чем выше неопределенность, тем меньше новых возможностей. Сомнения в идентичности могут ограничивать инициативность.

НЭИ (Неопределенность этнической идентичности) и ПЦ (0.382^{***} , $p \leq 0.001$): Умеренная положительная связь показывает, что неопределенность значительно повышает ценность жизни, возможно, через тревожность или осознание нестабильности.

У R2 неопределенность идентичности ограничивает новые возможности, но усиливает ценность жизни, возможно, как реакция на внутренние конфликты. Её роль в общем ПТР незначительна.

R1 демонстрирует более сильную связь ПЭИ с ПТР, что подчеркивает адаптивную роль идентичности в условиях травм. R2 показывает меньшую зависимость ПТР от идентичности, но неожиданную роль НЭИ в повышении ПЦ, что может быть связано с внутренними конфликтами в мирное время. Эти результаты подчеркивают, что этническая идентичность становится значимым фактором посттравматического роста только в условиях реального травматического опыта, тогда как в мирной жизни её влияние ограничено или проявляется через тревожность.

Заключение

1. Компоненты этнической идентичности

Участники боевых действий демонстрируют более низкую неопределенность этнической идентичности по сравнению с некомбатантами, что подтверждает гипотезу об укреплении ясности идентичности в условиях кризиса.

Позитивность этнической идентичности у комбатантов ниже, чем у некомбатантов, что может быть связано с травматическим опытом, снижающим эмоциональную валентность.

Этнические меньшинства (ассирийцы, езиды) проявляют более высокую позитивность этнической идентификации, чем армяне, что подчеркивает роль идентичности как защитного ресурса для меньшинств.

2. Уровень посттравматического роста (ПТР)

У комбатантов интегральный показатель ПТР выше, чем у некомбатантов, особенно в шкалах «Повышение ценности жизни» и «Отношение к другим».

Ассирийцы демонстрируют максимальные значения в «Повышении ценности жизни», эзиды – в «Духовных изменениях», что отражает этнокультурные особенности адаптации.

3. Влияние временного контекста конфликтов

Участники победной войны имеют наивысшую позитивную этническую идентичность и ПТР, что подтверждает роль позитивного исхода в укреплении идентичности и роста.

Поражения снижают позитивную этническую идентичность, но усиливают определенность идентичности, демонстрируя адаптивную роль четкого самосознания.

Хронические конфликты приводят к снижению позитивной этнической идентичности и росту неопределенности этнической идентичности, что связано с накоплением стресса и отсутствием завершенности.

4. Корреляционный анализ

Позитивность этнической идентичности (ПЭИ) у комбатантов значимо коррелирует с ПТР, особенно с «Повышением ценности жизни» и «Духовными изменениями», подтверждая ее роль как ресурса роста.

Неопределенность идентичности (НЭИ) у комбатантов отрицательно связана с «Силой личности», но неожиданно усиливает «Ценность жизни», что может отражать компенсаторные механизмы.

В мирных условиях связь позитивной этнической идентичности с ПТР слабее, а неопределенность этнической идентичности снижает «Новые возможности», подчеркивая различие механизмов адаптации в травматическом и обыденном контекстах.

Исследование подтвердило, что этническая идентичность выступает ключевым фактором посттравматического роста у участников боевых действий. Позитивность идентичности влияет на ценность жизни и духовные изменения, а ее определенность служит защитой в условиях кризиса. Этнокультурные особенности (статус меньшинства, исторический контекст) и исход конфликтов (победа/поражение) модулируют эти процессы. Результаты обосновывают необходимость учета этнической идентичности в программах реабилитации ветеранов, акцентируя ее роль в преодолении травмы и личностной трансформации.

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-179>

Литература

1. Ахмедова Х. Б. Посттравматические личностные изменения у гражданских лиц, переживших угрозу жизни // Вопросы психологии, 2004, № 3, с. 93-103.
2. Леонтьев Д. А. Удары судьбы как стимулы личностного развития: феномен посттравматического роста. // Жизнеспособность человека. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН, 2016, с. 144-158.
3. Магомед-Эминов М.Ш. Феномен посттравматического роста. Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки, 2009, вып.3 (71), с. 111-117.
4. Павленко В.Н., Таглин С.А. Общая и прикладная этнопсихология: Учебное пособие. Москва, 2005, - 483с.
5. Солдатова Г.У. Этническая идентичность и этнополитическая мобилизация// Дробизева Л.М., Аклаев А.Р., Коротева В.В., Солдатова Г.У. Демократизация и образы национализма в Российской Федерации 1990-х годов. Москва, 1996, с. 296-366.
6. Стефаненко Т. Г. Поведенческий компонент этнической идентичности: за и против// Кризис идентичности и проблема становления гражданского общества. Ярославль, 2003, с. 127-134.

7. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. Институт психологии РАН, «Академический проект», Москва, 1999, - 320 с.
8. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса, Санкт-Петербург, 2001, - 272 с.
9. Татарко А. Н., Лебедева Н. М. Методы этнической и кросскультурной психологии: учеб. -метод. Пособие, Москва: ИД высшей школы экономики, 2011, 238 с. 15-17.
10. Франкл В. Воля к смыслу. Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, Москва, 2000, - 368 с.
11. Харламенкова Н. Е. Компенсация как один из механизмов психического развития личности. Изд-во «Институт психологии РАН», Москва, 2015, - 479 с.
12. Хотинец В. Ю. Этническая идентичность и толерантность. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2002, -122 с.
13. Park C. L., Cohen L. H., Murch R. L. Assessment and prediction of stress-related growth //Journal of Personality, 1996, №64, p.71- 105.
14. Richardson G. E. The metatheory of resilience and resiliency //Journal of Clinical Psychology, 2002, № 58, p. 307-321.
15. Tedeschi R. G., & Calhoun L. G. The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma, 1996, №9, p. 455-471.
16. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Trauma and transformation: Growing in the aftermath of suffering, 1995, - 175 p.
17. Tedeschi R. G., Shakespeare-Finch J., Taku K. Posttraumatic growth: Theory, research and applications. New York: Routledge, 2018, - 256 p.
18. Zoellner T., Maercker A. Posttraumatic growth in clinical psychology: Clinical Psychology Review, 2006, № 26, p. 626-653.

Պատերազմի մասնակիցների էթնիկական նույնականության դրականության և անորոշության կապը հետտրավմատիկ անձնային աճի հետ

Ավագիմյան Հայկ

Ամփոփում

***Հանգուցային բառեր.** ազդեցություն, վայելատություն, վերաբերմունք ուրիշների նկատմամբ, նոր հնարավորություններ, անձնային ուժ, հոգևոր փոփոխություններ, կյանքի արժեքի բարձրացում:*

Հոդվածը նվիրված է պատերազմի մասնակիցների մոտ էթնիկական նույնականության պոզիտիվության և անորոշության կապի ուսումնասիրությանը հետտրավմատիկ անձնային աճի (ՀՏԱ) հետ: Օգտագործվել են էթնիկական նույնականության գնահատման մեթոդիկա (Ա. Ն. Տատարկո, Ն. Մ. Լեբեդևա) և ՀԱ-ի հարցաշար (R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun, հարմարեցված՝ Մ. Շ. Մագուեդ-Էմինով): Կոմբատանտները ցույց են տվել էթնիկական նույնականության ավելի ցածր անորոշություն, ինչը հաստատում է նույնականության որոշակիության ամրապնդումը արտակարգ պայմաններում, սակայն պոզիտիվությունը ավելի ցածր է, ինչը կապված է տրավմատիկ փորձառության հետ: Էթնիկական փոքրամասնությունների (ասորիներ, եզդիներ) մոտ ավելի բարձր է պոզիտիվությունը, քան հայերի, ինչն ընդգծում է նույնականության դրա և ռետուսի դերը փոքրամասնությունների համար: Կոմբատանտների մոտ ՀՏԱ-ի ընդհանուր ցուցանիշն ավելի բարձր է, հատկապես «Կյանքի արժեքի բարձրացում» և «Վերաբերմունք ուրիշների նկատմամբ» սանդղակներում: Ասորիներն առանձնանում են «Կյանքի արժեքի բարձրացում» սանդղակի առավելագույն արժեքով, եզդիները՝ «Հոգևոր փոփոխություններ»-ով: Հաղթանակը (Արցախյան պատերազմ) ուժե-

դացնում է էթնիկական նույնականության պոզիտիվությունն ու ՀՏԱ-ն, պարտությունը (44-օրյա պատերազմ) նվազեցնում է պոզիտիվությունը, բայց ամրապնդում է անորոշությունը: Քրոնիկ հակամարտությունները (2020 թ.-ից հետո) նվազեցնում են պոզիտիվությունը և բարձրացնում անորոշությունը: Կոմբատանտների մոտ էթնիկական նույնականության պոզիտիվությունը զգալիորեն կապված է «Կյանքի արժեքի բարձրացման» և «Հոգևոր փոփոխությունների» հետ: Նույնականության անորոշությունը բացասաբար կապված է «Անձնային ուժ» սանդղակի հետ, սակայն անսպասելիորեն ուժեղացնում է «Կյանքի արժեքի բարձրացումը»: Էթնիկական նույնականությունը ՀՏԱ-ի առանցքային գործոններից է, հատկապես տրավմայի պայմաններում: Պոզիտիվությունը նպաստում է կյանքի վերագնահատմանը, իսկ որոշակիությունը՝ կայունությանը: Արդյունքները հիմնավորում են էթնոմշակութային բաղադրիչի ինտեգրումը վետերանների վերականգնման ծրագրերում:

The Relationship between Positive and Uncertain Ethnic Identity and Post-Traumatic Personal Growth among War Participants

Avagimyan Hayk

Summary

Key words: *affectivity, valence, attitude toward others, new opportunities, personal strength, spiritual changes, increased value of life*

The article examines the relationship between the positivity and uncertainty of ethnic identity and post-traumatic personal growth (PTG) among war participants. The Ethnic Identity Assessment Method (A.N. Tatarko, N.M. Lebedeva) and the Post-Traumatic Growth Inventory (R.G. Tedeschi, L.G. Calhoun, adapted by M.Sh. Magomed-Eminov) were utilized. Combatants exhibited lower uncertainty in ethnic identity, confirming its consolidation in crisis conditions, though positivity was lower due to traumatic experiences. Ethnic minorities (Assyrians, Yazidis) showed higher positivity than Armenians, highlighting identity as a resource for minorities. Combatants demonstrated a higher overall PTG score particularly in the "Appreciation of Life" and "Relating to Others" scales. Assyrians stood out with the highest value in "Appreciation of Life," while Yazidis excelled in "Spiritual Changes." Victory (Artsakh War) enhanced ethnic identity positivity and PTG, whereas defeat (44-Day War) reduced positivity but increased uncertainty. Chronic conflicts (post-2020) diminished positivity and heightened uncertainty. Among combatants, ethnic identity positivity significantly correlated with "Appreciation of Life" and "Spiritual Changes." Uncertainty negatively correlated with "Personal Strength" but unexpectedly amplified "Appreciation of Life." Ethnic identity emerges as a key factor in PTG, especially under trauma. Positivity fosters life reappraisal, while certainty supports resilience. The findings justify integrating ethnocultural components into veteran rehabilitation programs.

Ներկայացվել է 23. 03. 2025 թ.

Գրախոսվել է 15. 09. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

**«Հատուկ և ներառական կրթության հոգեբանություն» առարկայի
դասավանդման մեթոդիկան ՎՊՀ «Հոգեբանություն» բակալավրի
կրթական ծրագրում**

Գրիգորյան Զարուհի

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-196>

Հանգուցային բառեր. *կրթության առանձնահատուկ կարիքներ, ինտերակտիվ դասավանդում, բազմամասնագիտական համագործակցություն, սոցիալական ինտեգրում, անհատական կրթական ծրագիր, համընդհանուր դիզայն, կարիտատիվ մոտեցում*

Ներածություն

Հոգեբանության ոլորտում կրթության արդիականացումը կարևոր նախապայման է ինչպես մասնագետների պատրաստման, այնպես էլ ժամանակակից հասարակության պահանջներին համապատասխանելու համար: «Հատուկ հոգեբանություն» առարկան Վանաձորի պետական համալսարանի (ՎՊՀ) «Հոգեբանություն» բակալավրի կրթական ծրագրում սկզբում ընդգրկվել է որպես կամընտրական դասընթաց, սակայն հետագայում այն դարձել է պարտադիր վերանվանվելով «Հատուկ և ներառական կրթության հոգեբանություն»: Դասընթացը տարիների ընթացքում վերամշակումների արդյունքում որոշակի փոփոխությունների է ենթարկվել, և ներկայումս բավականին աճել է ուսումնական վերջնարդյունքներում գործնական հմտությունների ձևավորման բաղադրիչը, և նաև իր մեջ ընդգրկել է ներառական կրթության բաժինը՝ հաշվի առնելով հատուկ կարիքներով երեխաների կրթության կազմակերպման խնդիրների հրատապությունը: Արդի հոգեբանական մոտեցումները շեշտադրում են ներառական կրթության կարևորությունը, ինչը պահանջում է մասնագետների համապատասխան պատրաստվածություն:

ՀՀ կրթական քաղաքականության մեջ ընդգրկվել է ներառական կրթության համակարգի զարգացումը (ՀՀ Սահմանադրություն (1995), «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք (ՀՕ-200-Ն), համաձայն որի՝ հանրակրթության համակարգում անցում է կատարվել համընդհանուր ներառական կրթության, «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին» ՄԱԿ-ի կոնվենցիա), ինչը պահանջում է համապատասխան մասնագետների պատրաստում: Այս փոփոխությունները պետք է արտացոլվեն նաև բուհական կրթական ծրագրերում՝ մասնավորապես հոգեբանության և սոցիալական մանկավարժության:

Վերջին տասնամյակներում հոգեբանության մեջ մեծ տեղ է տրվել հատուկ մանկավարժությանը, հատուկ հոգեբանությանը և ներառական կրթության հոգեբանությանը: Ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ հատուկ կարիքներով անձանց զարգացման համար մեծ նշանակություն ունի ճիշտ ընտրված կրթական և հոգեբանական աջակցությունը:

«Հատուկ և ներառական կրթության հոգեբանություն» առարկան ՎՊՀ բակալավրի կրթական ծրագրում պարտադիր դարձնելը հիմնավորված է ժամանակակից կրթական պահանջներով, ներառականության կարևորությամբ և հոգեբանական աջակցության նորագույն մեթոդներով: Այս փոփոխությունը նպաստում է ապագա հոգեբանների պատրաստվածության մակարդակի բարձրացմանը, նրանց աշխատաշուկայում մրցունակության և կրթական համակարգում ներառականության ու հավասար հնարավորությունների խթանմանը:

Հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել «Հատուկ և ներառական կրթության հոգեբանություն» առարկայի դասավանդման մեթոդիկան Վանաձորի պետական համալսարանի «Հոգեբանություն» բակալավրի կրթական ծրագրում՝ ընդգծելով դրա արդիականացման անհրաժեշտությունը և գործնական հմտությունների ձևավորման կարևորությունը:

Հոդվածի խնդիրներն են.

1. վերլուծել առարկայի զարգացման պատմությունը,

2. գնահատել դրա ազդեցությունը ուսանողների մասնագիտական պատրաստվածության վրա,
3. առաջարկել արդյունավետ դասավանդման մեթոդներ՝ հաշվի առնելով ներառական կրթության պահանջները:

Տեսական նշանակությունը ներառական կրթության ոլորտում գիտելիքների ընդլայնման և համապատասխան մասնագետների պատրաստման կարևորության ընդգծման մեջ է:

Գործնական նշանակությունը վերաբերում է դասավանդման մեթոդիկայի բարելավմանը, ինչը կնպաստի ապագա հոգեբանների գործնական հմտությունների զարգացմանը և ներառական կրթության որակի բարձրացմանը:

Հետազոտության մեթոդները ներառում են գրականության վերլուծություն, ուսումնական գործունեության ընթացքում սեփական դիտարկումները, ուսանողների նկատառումները և տվյալ ոլորտի մասնագետների փորձագիտական կարծիքերը, ինչպես նաև դիտարկումներ ուսումնական գործընթացում՝ գնահատելու դասավանդման մեթոդների արդյունավետությունը:

Հիմնական բովանդակությունը

Դասընթացը կազմված է երկու փոխկապակցված հատվածներից՝ հատուկ հոգեբանություն և ներառական կրթության հոգեբանություն: Դասընթացին հատկացված է 4 կրեդիտ, որը բաղկացած է 28 ժամ դասախոսությունից, 28 ժամ գործնական աշխատանքներից և 64 ժամ ուսանողի ինքնուրույն աշխատանքից: Դասընթացում ուսումնասիրվում են.

1. Հատուկ և ներառական կրթության հոգեբանության տեսական հիմքերը, մեթոդների կիրառման յուրահատկությունը, միջառարկայական կապերը:
2. Ժամանակակից պատկերացումները նորմալ և խախտված զարգացման վերաբերյալ:
3. Ներառական կրթության սկզբունքները, ներառման զարգացման հիմնական ուղղությունները, ներառված անձանց հոգեբանամանկավարժական աջակցությունը:
4. Փոխհաստոցումը, շտկումը և ռեաբիլիտացիան՝ որպես ժամանակակից հատուկ հոգեբանության ֆունդամենտալ կատեգորիաներ:
5. ՀՀ ներառական կրթության համակարգի ներդրման ու կայացման հիմքերը:
6. Զարգացման խնդիրներով և հատուկ կրթական կարիքներով երեխաների հոգեբանամանկավարժական ախտորոշում:

«Հատուկ և ներառական կրթության հոգեբանություն» առարկայի զարգացման պատմությունն արտացոլում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց կրթության և սոցիալական ինտեգրման վերաբերյալ մոտեցումների էվոլյուցիան:

19-րդ դարում կարիտատիվ մոդելը գերակշռում էր՝ դիտարկելով հաշմանդամություն ունեցող անձանց որպես խճահարության առարկա, ինչը սահմանափակում էր նրանց կրթական հնարավորությունները [20]: 20-րդ դ. սկզբին կլինիկական մոդելը, հիմնված բժշկական ախտորոշման վրա, սկսեց կիրառվել՝ կենտրոնանալով զարգացման խանգարումների բացահայտման վրա [5]: Ռուս հոգեբան Լ.Ս. Վիգոտսկին 1920-30-ականներին առաջ քաշեց դեֆեկտոլոգիայի տեսությունը՝ ընդգծելով սոցիալական միջավայրի դերը կրթության մեջ [2]: Նրա կոլլաբոր-պատմական մոտեցումը հիմք դրեց ներառական կրթության հոգեբանական սկզբունքներին: 20-րդ դարի կեսերին վերականգնողական մոդելը սկսեց կիրառվել՝ նպատակ ունենալով վերականգնել ֆունկցիոնալությունը [8]: 1970-ականներին սոցիոմշակութային մոդելը, որն ընդգծում էր հասարակության դերը, խթանվեց միջազգային օրենսդրությամբ, օրինակ՝ ԱՄՆ-ի IDEA օրենքով (1975): ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի Սալամանկայի հայտարարությունը (1994) առանցքային դեր խաղաց ներառական կրթության գաղափարի համաշխարհայնացման գործում [17]: Արևմտյան հոգեբաններ Մ. Այնսքոուն և Ա. Դայտոնը մշակեցին ներառական կրթության արդյունավետության ցուցիչներ՝ կենտրոնանալով կրթական միջավայրի հարմարեցման վրա [9]: Հայաստանում ներառական կրթու-

թյան զարգացումը սկսվեց 2000-ականներից՝ պետական օրենսդրությամբ և միջազգային ծրագրերով:

«Հատուկ և ներառական կրթության հոգեբանություն» առարկան ինտեգրում է հոգեբանության, մանկավարժության և սոցիոլոգիայի գիտելիքները՝ հիմնվելով Լ. Վիգոտսկու և Ա. Լուրիայի աշխատանքների վրա: Համընդհանուր դիզայնի (UDL) սկզբունքները, որոնք մշակվել են CAST-ի կողմից, ժամանակակից հիմք են տրամադրում բազմազան կարիքների բավարարման համար [21]: Ժամանակակից հետազոտությունները շեշտում են բազմամասնագիտական թիմերի դերը, ինչը արտացոլում է միջգիտակարգային մոտեցումը [13]: Այս առարկայի զարգացումը շարունակվում է՝ արձագանքելով կրթական համակարգերի բարեփոխումներին և հաշմանդամության սոցիալական ընկալման փոփոխություններին [18]: Ընդհանուր առմամբ առարկան անցել է կարիտատիվ մոտեցումներից դեպի ներառական, սոցիոմշակութային և գիտականորեն հիմնավորված մեթոդներ:

«Հատուկ և ներառական կրթության հոգեբանություն» առարկայի ուսուցումը զգալի ազդեցություն ունի ուսանողների մասնագիտական պատրաստվածության վրա՝ զարգացնելով նրանց տեսական գիտելիքները, գործնական հմտությունները և վերլուծական մտածողությունը: Այն ուսանողներին ծանոթացնում է զարգացման խանգարումներով անձանց հոգեբանական առանձնահատկությունների հետ՝ հիմնվելով Լ. Վիգոտսկու սոցիալական փոխգործակցության տեսության վրա:

Դասընթացը խթանում է անհատական կրթական ծրագրերի (IEP) մշակման հմտությունները, որոնք կարևոր են ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների համար: Ինտերակտիվ դասախոսություններն ու դեպքերի վերլուծությունը զարգացնում են խնդիրների լուծման կարողությունները՝ համապատասխան ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի ներառական կրթության սկզբունքներին: Ուսանողները սովորում են կիրառել համընդհանուր դիզայնի (UDL) մոտեցումը՝ ապահովելով կրթական միջավայրի հարմարեցում:

Ա. Լուրիայի նյարդահոգեբանական մեթոդները հնարավորություն են տալիս ճանաչողական խնդիրների խոր վերլուծության՝ ուժեղացնելով ախտորոշման հմտությունները: Խմբային քննարկումները և դերային խաղերը զարգացնում են բազմամասնագիտական թիմերում համագործակցելու կարողությունը: Առարկան նպաստում է էթիկական մոտեցումների ձևավորմանը, ինչը կարևոր է հաշմանդամություն ունեցող անձանց հետ աշխատանքում: Ինքնուրույն հետազոտությունները խորացնում են վերլուծական մտածողությունը՝ հիմնվելով միջգիտակարգային կապերի վրա: Ուսանողները ձեռք են բերում սոցիոմշակութային մոդելի ընկալում, որն ընդգծում է հասարակության դերը ներառման մեջ:

Դասընթացը բարձրացնում է մասնագիտական բանիմացությունը՝ պատրաստելով ուսանողներին աշխատել ներառական դպրոցներում: Պրակտիկ առաջադրանքները, ինչպիսին է IEP-ի մշակումը, ուժեղացնում են կիրառական հմտությունները: Առարկան խթանում է բազմազանության արժեքները, ինչը համապատասխանում է ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի նպատակներին: Ընդհանուր առմամբ այն ձևավորում է համալիր մասնագիտական պատրաստվածություն՝ համատեղելով տեսություն, պրակտիկա և էթիկա: Այս ազդեցությունը հիմնավորվում է հոգեբանների աշխատանքներով, որոնք ընդգծում են ներառական կրթության համակարգային մոտեցումը:

«Հատուկ և ներառական կրթության հոգեբանության տեսական հիմքերի, մեթոդների կիրառման յուրահատկությունները և միջառարկայական կապերը» թեմայի դասավանդման նպատակն է ուսանողներին տրամադրել համակարգված գիտելիքներ և գործնական հմտություններ՝ ապահովելու ԿԱՊԿ ունեցող անձանց կրթական և սոցիալական ինտեգրումը: Այն նպատակ ունի ձևավորել հաշմանդամության մոդելների, ներառական կրթության փիլիսոփայական և սոցիոմշակութային ասպեկտների խոր ընկալում՝ հիմնվելով Լ. Վիգոտսկու, Ա. Լուրիայի, Մ. Մինսքոուի տեսությունների և ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի սկզբունքների վրա: Դասավանդումը խթանում է վերլուծական մտածողություն՝ միջգիտակարգային կապերի (հոգեբա-

նություն, մանկավարժություն, սոցիոլոգիա) վերլուծության միջոցով: Ուսանողները սովորում են մշակել անհատական կրթական ծրագրեր (IEP) և հարմարեցնել կրթական միջավայրը համապատասխանեցնելով այն բազմազան կարիքներին:

«Հատուկ և ներառական կրթության հոգեբանության տեսական հիմքերը, մեթոդները կիրառման յուրահատկությունները և միջառարկայական կապերը» թեմայի շրջանակներում ներկայացվում են ռուս և արևմտյան հոգեբանների տեսությունները, որոնք ընդգծում են սոցիալական, հոգեբանական և կրթական գործոնների համակցված դերը, ներկայացվում են նաև հաշմանդամություն ունեցող անձանց նկատմամբ վերաբերմունքի մոդելները (կարիտատիվ, կլինիկական, վերականգնողական, սոցիոմշակութային):

Հատուկ և ներառական կրթության հոգեբանության առարկան կենտրոնանում է զարգացման խանգարումներ ունեցող անձանց հոգեբանական առանձնահատկությունների ուսումնասիրության վրա՝ վերլուծելով նրանց կոգնիտիվ, հուզական և սոցիալական կարողությունները: Հիմնական խնդիրներից է կրթական միջավայրի հարմարեցումը, որն ապահովում է անհատական կարիքներին համապատասխան ուսուցում՝ օգտագործելով տեխնոլոգիաներ և անհատական ծրագրեր: Հոգեբանական աջակցությունը կարևոր է երեխաների ինքնակարգավորման, հուզական կայունության և վարքային խնդիրների կառավարման համար: Հոգեբանական աջակցությունը, ինչպես նշում է Ա. Լուրիան, կենտրոնանում է ճանաչողական պրոցեսների վերլուծության վրա՝ անհատական միջամտությունների համար [5]: Սոցիալական ինտեգրումը նպաստում է ներառական միջավայրում երեխաների ընդունմանը և հասակակիցների հետ փոխգործակցությանը: Սոցիալական ինտեգրումը, որպես խնդիր, պահանջում է համագործակցային մոդելներ, որոնք համահունչ են Լ. Վիգոտսկու սոցիալական փոխգործակցության գաղափարներին [2]: Այս խնդիրների լուծումը պահանջում է բազմամասնագիտական համագործակցություն և էթիկական մոտեցումներ [14]:

Հատուկ և ներառական կրթության հոգեբանությունը միջգիտակարգային կապեր ունի կլինիկական հոգեբանության, մանկավարժության, սոցիոլոգիայի և բժշկության հետ՝ համատեղ ապահովելով ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների կարիքների համակողմանի բացահայտում և աջակցություն: Ներքին փոխկապակցվածությունը դրսևորվում է զարգացման, անձնային և սոցիալական հոգեբանության միջև, որոնք վերհանում են երեխաների կոգնիտիվ, հուզական և սոցիալական զարգացումը: Արտաքին փոխկապակցվածությունը ներառում է իրավագիտությունը (օրենսդրական պաշտպանություն), սոցիալական աշխատանքը (ընտանեկան աջակցություն) և էթիկան (գաղտնիության և հարգանքի սկզբունքներ): Այս կապերը խթանում են բազմամասնագիտական մոտեցում՝ նպաստելով ներառական կրթության արդյունավետ իրականացմանը Հայաստանում:

Դասավանդման գործիքակազմը հիմնավորվում է ներառական կրթության համաշխարհային և տեղական կարիքներով, որոնք պահանջում են համալիր մոտեցումներ: Լ. Վիգոտսկու և Ա. Լուրիայի տեսությունները հիմք են տրամադրում սոցիալական և ճանաչողական աջակցության համար, մինչդեռ Մ. Այնսթոնի, Ա. Դայսոնի աշխատանքները ու ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի սկզբունքներն ընդգծում են կրթական միջավայրի հարմարեցումը և բազմազանության արժևորումը: Ինտերակտիվ դասախոսությունները, դեպքերի վերլուծությունը և խմբային քննարկումները խթանում են տեսական գիտելիքների և գործնական հմտությունների ինտեգրումը: Այս գործիքակազմը նպաստում է ուսանողների կարողությունների զարգացմանը՝ մշակելու անհատական ծրագրեր և վերլուծելու ներառական կրթության միջգիտակարգային կապերը:

«Ժամանակակից պատկերացումներ նորմալ և խախտված զարգացման վերաբերյալ» թեման կենտրոնանում է նորմալ և խախտված զարգացման ժամանակակից պատկերացումների վրա՝ հաշվի առնելով հոգեբանական և կրթական համատեքստը: Այն նպատակ ունի զարգացնել ուսանողների կարողությունները՝ ավստորոշելու և աջակցելու զարգացման

խանգարումներով երեխաներին: Դասավանդման մեթոդները համատեղում են տեսական գիտելիքները և գործնական հմտությունները՝ հաշվի առնելով Հայաստանի Հանրապետության կրթական համակարգի առանձնահատկությունները:

Թեմայի նպատակն է ուսանողներին տրամադրել խորը գիտելիքներ նորմալ և խախտված հոգեկան զարգացման մասին, հատկապես երեխաների և դեռահասների մոտ՝ կենտրոնանալով դիզոնոտոգենեզի տեսությունների և ախտորոշման մեթոդների վրա: Այն ձգտում է զարգացնել մասնագիտական հմտություններ՝ աջակցելու զարգացման խանգարումներով անձանց:

Հիմնական հարցերն ընդգրկում են խախտված զարգացման դասակարգումը, դեպրիվացիոն ֆենոմենների կանխարգելումը, համակարգային ախտորոշման սկզբունքները և դիզոնոտոգենեզի մեխանիզմները: Այս հարցերը վերլուծում են օնոտոգենեզի և դիզոնոտոգենեզի հասկացությունները՝ հիմնվելով Վ. Լեբեդինսկու և Վ. Գովալյովի աշխատանքների վրա:

Դիզոնոտոգենեզը նկարագրում է զարգացման շեղումները, որոնք առաջանում են կենսաբանական, սոցիալական և հոգեբանական գործոնների ազդեցությամբ: Վ. Լեբեդինսկին առանձնացնում է դիզոնոտոգենեզի տեսակներ, ինչպիսիք են ռետարդացիան, ասինխրոնիան և դեֆիցիտար զարգացումը, որոնք օգնում են դասակարգել խանգարումները [4]: Գովալյովը կարևորում է օնոտոգենետիկ մոտեցումը՝ ընդգծելով զարգացման ճգնաժամային փուլերի ազդեցությունը [3]: Գ. Գուրևիչի և այլոց աշխատությունները նպաստել են խանգարումների համակարգային վերլուծությանը [7]: Դեպրիվացիոն ֆենոմենները խոչընդոտում են երեխաների զարգացմանը և պահանջում կանխարգելիչ միջոցներ: Այս տեսությունները հիմք են ծառայում երեխաների հետ ախտորոշիչ և աջակցող աշխատանքի համար:

Նշված մոտեցումները Հայաստանում կիրառվում են սահմանափակ ռեսուրսներով, սակայն ներառական կրթության զարգացումը խթանում է դրանց ընդունումը: Այս տեսությունները հիմք են ծառայում երեխաների հետ ախտորոշիչ և աջակցող աշխատանքի համար:

«Ներառական կրթության սկզբունքները, ներառման զարգացման հիմնական ուղղությունները, ներառված անձանց հոգեբանամանկավարժական աջակցությունը» թեմայի հիմնական նպատակն է խորացնել ուսանողների գիտելիքները ներառական կրթության սկզբունքների, նորմատիվ-իրավական հիմքերի և հոգեբանամանկավարժական աջակցության մեթոդների վերաբերյալ՝ պատրաստելով նրանց աշխատել ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների հետ: Վերջինիս դասավանդման և ուսուցման ընթացքում կզարգացնեն մասնագիտական հմտություններ՝ անհատական կրթական ծրագրեր (IEP) մշակելու և կիրառելու տեխնոլոգիաներ, ինչպիսիք են պորտֆոլիոն և համընդհանուր դիզայնը (UDL) Հայաստանի Հանրապետության կրթական համակարգի համատեքստում:

Հիմնական հարցերն ընդգրկում են ներառական կրթության էությունը, սկզբունքները, մոդելները, զարգացման ուղղությունները և սովորողների սոցիալական հարմարվողականության ապահովումը: Այս հարցերը վերլուծում են կրթության հավասար հասանելիությունը, օրենսդրական ապահովումը և բազմամասնագիտական համագործակցությունը:

Դասավանդման մեթոդները, ներառյալ ինտերակտիվ դասախոսությունները, խմբային քննարկումները, քեյս վերլուծությունները, սիմուլյացիաները և դերային խաղերը ընտրվել են՝ ապահովելու տեսական գիտելիքների և գործնական հմտությունների ինտեգրում: Ինտերակտիվ դասախոսությունները, օգտագործելով PowerPoint ներկայացումներ և տեսանյութեր, խթանում են բազմակողմանի ընկալումը՝ համապատասխանելով Դ. Գուրի փորձառական ուսուցման մոդելին [15]: Խմբային քննարկումները նպաստում են կառուցողական մտածելակերպի և հանդուրժողականության ձևավորման: Քեյս վերլուծությունները խիմնված են խնդրահեն ուսուցման վրա, որն արդյունավետ է բարդ մանկավարժական խնդիրների լուծման համար [11]: Միմուլյացիաներն ու դերային խաղերը մոդելավորում են իրական սցենարներ՝ զարգացնելով էմպատիան և համագործակցային հմտությունները [15]:

IEP-ի և պորտֆոլիոյի մշակման առաջադրանքները համահունչ են անհատականացված ուսուցման սկզբունքներին [16]: Ինքնուրույն աշխատանքի առաջադրանքները, ինչպիսիք են գրականության վերլուծությունը և զեկույցների պատրաստումը, խթանում են հետազոտական հմտությունները: Գծապատկերների և համեմատական աղյուսակների օգտագործումը հեշտացնում է ներառական կրթության բարդ հասկացությունների յուրացումը: Տեսանկյունների դիտումը և ռեֆլեքսիան խթանում են քննադատական մտածողությունը՝ համապատասխանելով Բլումի տաքսոնոմիային [12]: Թվային ռեսուրսների կիրառումը, օրինակ՝ Kahoot-shells, համապատասխանում է ժամանակակից կրթական տեխնոլոգիաների միտումներին [19]:

Դասընթացի կառուցվածքը համապատասխանում է ՀՀ կրթության մասին օրենքին (1999, թարմացված 2015) և ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի Սալամանկայի հայտարարությանը (1994): Գնահատման չափանիշները, որոնք ընդգծում են ակտիվ մասնակցությունը և կրեատիվությունը, խթանում են ուսանողների ներգրավվածությունը: Էթիկական սկզբունքները, ներառյալ գաղտնիությունը և հարգանքը, պահպանվում են բոլոր գործնական առաջադրանքներում [10]:

Այս մեթոդները նպաստում են ներառական կրթության սկզբունքների խորքային ընկալման և դրանց կիրառության Հայաստանի Հանրապետության կրթական համակարգում: Դասավանդման գործիքակազմը պատրաստում է ուսանողներին միջմասնագիտական համագործակցության և սոցիալական արդարության խթանման համար:

«Փոխհատուցումը, շտկումը և ռեաբիլիտացիան» որպես ժամանակակից հատուկ հոգեբանության ֆունդամենտալ կատեգորիաներ» թեմայի հիմնական նպատակն է խորացնել ուսանողների գիտելիքները փոխհատուցման, շտկման և ռեաբիլիտացիայի մասին՝ որպես հատուկ հոգեբանության ֆունդամենտալ կատեգորիաներ՝ պատրաստելով նրանց ծրագրեր մշակելու հաշմանդամություն ունեցող անձանց սոցիալական ինտեգրման համար: Այն զարգացնում է փոխհատուցման և ռեաբիլիտացիոն մեթոդների կիրառության հմտություններ՝ հիմնվելով Լ. Ս. Վիգոտսկու արատի տեսության [1] և Դ. Պ. Պավլովի ռեֆլեքտորային սկզբունքների վրա [6]:

Հիմնական հարցերն ընդգրկում են առաջնային և երկրորդային արատների վերլուծությունը, փոխհատուցման տեսությունները, ռեաբիլիտացիոն գործընթացի կառուցվածքը և սոցիալական ինտեգրման խնդիրները: Այս հարցերը վերլուծում են հաշմանդամություն ունեցող անձանց հարմարվողականության գործոնները և վաղ միջամտության կարևորությունը:

Հատուկ հոգեբանությունում փոխհատուցումը կարևոր կատեգորիա է, որն ընդգրկում է արատի հետևանքով առաջացած սահմանափակումների հաղթահարման գործընթացները: Լ. Վիգոտսկու տեսության համաձայն, առաջնային արատը (օրինակ՝ տեսողության կորուստ) հանգեցնում է երկրորդային արատների (օրինակ՝ սոցիալական մեկուսացում), որոնք կարող են մեղմվել փոխհատուցման միջոցով: Փոխհատուցումը ներառում է ներհամակարգային (օրինակ՝ լսողության զարգացում) և միջհամակարգային (օրինակ՝ այլ զգայարանների օգտագործում) մեխանիզմներ: Բ. Պ. Պավլովի ռեֆլեքտորային տեսությունը բացատրում է փոխհատուցման ֆիզիոլոգիական հիմքը՝ ընդգծելով հարմարվողական ռեֆլեքսների դերը: Հայաստանում փոխհատուցման ծրագրերը սահմանափակ են, սակայն կրթական միջավայրում դրանց կիրառումը խթանում է ներառականությունը:

Դասավանդման մեթոդները, ներառյալ ինտերակտիվ դասախոսությունները, խմբային քննարկումները, քեյս վերլուծությունները, սիմուլյացիաները և դերային խաղերը, ընտրվել են՝ ապահովելու տեսական և գործնական գիտելիքների սինթեզ: Սիմուլյացիաներն ու դերային խաղերը մոդելավորում են իրական սցենարներ՝ զարգացնելով ապրումակցումը և մասնագիտական հմտությունները: Փոխհատուցման ռազմավարությունների և ռեաբիլիտացիոն ծրագրերի մշակումը համահունչ է անհատականացված մոտեցումներին: Ինքնու-

րույն աշխատանքի առաջադրանքները, ներառյալ գրականության վերլուծությունը և գեղեցկների պատրաստումը, խթանում են հետազոտական հմտությունները: Տեսանյութերի դիտումը և ռեֆլեքսիան խթանում են քննադատական մտածողությունը՝ համապատասխանելով Բլումի տակտոնոմիային: Գծապատկերների օգտագործումը առավել դյուրին է դարձնում փոխհատուցման և ռեաբիլիտացիայի բարդ հասկացությունների յուրացումը:

Դասավանդման մեթոդները երաշխավորում են խորքային ընկալում և գործնական կիրառություն Հայաստանի Հանրապետության կրթական համակարգում: Այս գործիքակազմը պատրաստում է ուսանողներին միջմասնագիտական համագործակցության և սոցիալական ինտեգրման խթանման համար: Մեթոդների վերլուծությունը ցույց է տալիս դրանց համապատասխանությունը ժամանակակից հոգեբանամանկավարժական պրակտիկաներին: Դրանք նաև հաշվի են առնում Հայաստանի ռեսուրսային սահմանափակումները՝ խթանելով կրեատիվ լուծումներ:

Գնահատման չափանիշները, որոնք ընդգծում են ակտիվ մասնակցությունը և կրեատիվությունը, խթանում են ուսանողների ներգրավվածությունը: Էթիկական սկզբունքները, ներառյալ գաղտնիությունը և հարգանքը, պահպանվում են բոլոր գործնական առաջադրանքներում:

«ՀՀ ներառական կրթության համակարգի ներդրման ու կայացման հիմքերը» թեմայի հիմնական նպատակն է խորացնել ուսանողների գիտելիքները Հայաստանում ներառական կրթության համակարգի ներդրման և կայացման սկզբունքների վերաբերյալ՝ պատրաստելով նրանց աշխատել ԿԱՊԿ ունեցող աշակերտների հետ: Այն ձգտում է զարգացնել բազմամասնագիտական թիմային համագործակցության, հոգեբանամանկավարժական աջակցության և տեխնոլոգիաների կիրառման հմտություններ:

Հիմնական հարցերն ընդգրկում են ԿԱՊԿ ունեցող աշակերտների սոցիալականացումը, բազմամասնագիտական թիմերի դերը և ներառական կրթության տեխնոլոգիաները: Նշված հարցերի շրջանակում վերլուծվում են սոցիալական հարմարվողականությունը, ծնողների ներգրավումը և թվային ռեսուրսների կիրառումը:

Մեր կողմից դասավանդման մեթոդներ են ընտրվել ինտերակտիվ դասախոսությունները, խմբային քննարկումները, քեյս վերլուծությունները, սիմուլյացիաները և դերային խաղերը՝ տեսական գիտելիքների և գործնական հմտությունների սինթեզ ապահովելու նպատակով: Դասավանդման մեթոդները երաշխավորում են խորքային ընկալում և գործնական կիրառություն Հայաստանի Հանրապետության կրթական համակարգում: Այս գործիքակազմը պատրաստում է ուսանողներին բազմամասնագիտական համագործակցության և սոցիալական արդարության խթանման համար: Մեթոդների վերլուծությունը ցույց է տալիս դրանց համապատասխանությունը ժամանակակից կրթական պրակտիկաներին՝ հաշվի առնելով Հայաստանի Հանրապետության ռեսուրսները:

Դասավանդման մոտեցումները նպաստում են ուսանողների կարողությունների զարգացմանը՝ վերլուծելու ներառական կրթության մարտահրավերները: Դրանք նաև խրախուսում են կրեատիվ լուծումներ՝ հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների սոցիալական ինտեգրումը խթանելու համար: Ընդհանուր առմամբ, ընտրված մեթոդները երաշխավորում են կրթական նպատակների իրականացումը՝ համապատասխանելով միջազգային և տեղական չափանիշներին: Այս մեթոդները խթանում են ուսանողների միջմասնագիտական իրազեկությունը՝ ընդգծելով բազմազանության ընդունման կարևորությունը: Դրանք նաև զարգացնում են կոնֆլիկտների կառավարման հմտություններ՝ բազմամասնագիտական թիմերում համաձայնություն ձեռք բերելու համար: Տեխնոլոգիաների ինտեգրումը ուսուցման մեջ համապատասխանում է գլոբալ թվայնացման միտումներին:

Դասընթացը նպաստում է էթիկական սկզբունքների յուրացմանը, որոնք առանցքային են ներառական կրթության պրակտիկայում: Ընդհանուր առմամբ, մոտեցումները նպաս-

տում են կայուն մասնագիտական զարգացմանը՝ համապատասխանելով Հայաստանի Հանրապետության կրթական բարեփոխումների օրակարգին:

Հայաստանում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքներով աշակերտների սոցիալականացումը բարդ գործընթաց է, որը պահանջում է հոգեբանամանկավարժական աջակցություն և ներառական միջավայր: ՀՀ «Հանրակրթության մասին» օրենքը (1999, թարմացված 2015) երաշխավորում է կրթության հասանելիություն, սակայն ռեսուրսների սահմանափակումները և ուսուցիչների պատրաստվածության պակասը խոչընդոտում են: Սոցիալականացումը ներառում է սոցիալական հմտությունների զարգացում, ընտանիքի և դպրոցի համագործակցություն: Թվային ռեսուրսները և խմբային աշխատանքը խթանում են աշակերտների ներգրավվածությունը: Բազմամասնագիտական թիմերի դերը կարևոր է, սակայն ծնողների ներգրավումը հաճախ բախվում է դժվարությունների: Ներառական կրթությունը Հայաստանում զարգանում է, սակայն պահանջում է համակարգային բարեփոխումներ:

Այսպիսով, «Հատուկ և ներառական կրթության հոգեբանություն» դասընթացի վերլուծությունը ցույց տվեց, որ այն անցել է էվոլյուցիա՝ կարիտատիվ մոտեցումներից դեպի գիտականորեն հիմնավորված, սոցիոմշակութային և ներառական մոդելներ՝ հիմնվելով Լ. Վիգոտսկու, Ա. Լուրիայի և Մ. Այնսթրոմի տեսությունների վրա:

Դասընթացի պարտադիր կարգավիճակը հիմնավորված է Հայաստանի Հանրապետության ներառական կրթության իրավական ու հասարակական պահանջներով, ինչը մեծապես կնպաստի ուսանողների մասնագիտական պատրաստվածության բարձրացմանը՝ զարգացնելով տեսական գիտելիքները, անհատական կրթական ծրագրերի մշակման, ճանաչողական խանգարումների ախտորոշման և բազմամասնագիտական համագործակցության հմտությունները:

Ինտերակտիվ դասավանդման մեթոդները արդյունավետ են գործնական կարողությունների ձևավորման համար՝ համապատասխանելով ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի սկզբունքներին: Սակայն ՀՀ-ում ռեսուրսների սահմանափակությունը և համապատասխան որակավորում ունեցող ուսուցիչների պակասը դեռևս խոչընդոտում են ներառական միջավայրի լիարժեք իրականացմանը:

Դասընթացը նպաստում է սոցիալական արդարության և բազմազանության ընկալման ձևավորմանը՝ միաժամանակ ընդգծելով էթիկական սկզբունքների կարևորությունը: Առաջարկվող մեթոդները, ներառյալ թվային տեխնոլոգիաների ինտեգրումը, հարմարեցված են տեղական պայմաններին՝ խթանելով կրեատիվ և տղեռանտ լուծումներ:

Հետազոտությունը հաստատում է, որ դասընթացի կառուցվածքը համահունչ է ՀՀ օրենսդրությանը և միջազգային փորձին, սակայն հարկավոր է ուժեղացնել ինչպես առողջ, այնպես էլ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողների ներգրավվածությունը՝ բազմամասնագիտական թիմերի աշխատանքներին: Այս բոլոր գործոնները միասին նպաստում են կրթական համակարգում հավասար հնարավորությունների ապահովմանը՝ պատրաստելով մասնագետներ, որոնք կարող են արձագանքել հասարակության փոփոխվող պահանջներին:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-196>

Գրականություն

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва: изд-во Смысл; изд-во Эксмо, 2005, - 1136 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии/ Под ред. Т. А. Власовой. Москва: Педагогика, 1983, - 368 с.

3. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. Москва: Медицина, 1995. 560 с.
4. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие / 3-е издание, стереотипное. Москва: Академия, 2006, - 144 с.
5. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Москва: Издательство МГУ. 1973, - 376 с
6. Павлов И. П. Полное собрание сочинений /Том 3. Книга 2. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1951, - 438 с.
7. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Москва: Медгиз, 1959, т. 2, - 408 с.
8. Ainscow M. Taking an inclusive turn. Journal of Research in Special Educational Needs, 7(1), 2007, p. 3-7.
9. Ainscow M., & Dyson A. *Improving schools, developing inclusion*. Routledge, 2006.
10. APA: Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. American Psychological Association, 2017.
11. Barrows H. S. Problem-based learning in medicine and beyond. New Directions for Teaching and Learning, 1996.
12. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives. Longman, 1956.
13. Booth T., & Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
14. Florian L. Preparing teachers to work in inclusive classrooms. Journal of Teacher Education, 2013.
15. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice Hall, 1984.
16. Tomlinson C. A. How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. ASCD, 2001.
17. UNESCO: The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO, 1994.
18. UNESCO: Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. UNESCO, 2005.
19. UNESCO: A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. UNESCO, 2017.
20. Winzer M. A. The history of special education: From isolation to integration. Gallaudet University Press, 1993.
21. CAST: Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org> (25.06.2025)

Методика преподавания дисциплины «Специальная психология и психология инклюзивного образования» в программе бакалавриата ВГУ по специальности психология

Григорян Заруи

Резюме

Ключевые слова: особые образовательные потребности, интерактивное обучение, междисциплинарное сотрудничество, социальная интеграция, индивидуальная образовательная программа, универсальный дизайн

Анализ дисциплины «Специальная психология и психология инклюзивного образования» показывает, что она прошла значительную эволюцию – от преимущественно каративных подходов к научно обоснованным, социокультурным и инклюзивным моделям, основанным на теоретических положениях Л. С. Выготского, А. Р. Лурии и М. Айнскоу. Обязательный статус дисциплины обоснован правовыми и общественными требованиями инклюзивного образования в Республике Армения, что значительно способствует повышению

профессиональной подготовки студентов, развитию теоретических знаний, навыков разработки индивидуальных образовательных программ, диагностики когнитивных нарушений и междисциплинарного сотрудничества. Интерактивные методы преподавания эффективны для формирования практических компетенций и соответствуют принципам ЮНЕСКО. Однако ограниченность ресурсов и недостаточная подготовка педагогов в Армении все еще препятствуют полноценной реализации инклюзивной среды. Дисциплина способствует формированию восприятия социальной справедливости и ценности многообразия, подчеркивая важность этических принципов. Предлагаемые методы, включая интеграцию цифровых технологий, адаптированы к местным условиям и стимулируют креативные решения. Исследование подтверждает, что структура дисциплины соответствует законодательству Республики Армения и международному опыту, однако необходимо усилить вовлеченность родителей и работу междисциплинарных команд. Все эти факторы вместе способствуют обеспечению равных возможностей в образовательной системе, подготавливая специалистов, способных быстро реагировать на изменяющиеся требования общества.

Methods of Teaching the Course “Special Psychology and the Psychology of Inclusive Education” in the Bachelor’s Program in Psychology at VSU

Grigoryan Zaruhi

Summary

Key words: *special educational needs, interactive learning, interdisciplinary collaboration, social integration, individualized educational program, universal design*

The analysis of the course “Special Psychology and the Psychology of Inclusive Education” demonstrates its evolution from charitable approaches to scientifically grounded, sociocultural, and inclusive models based on the theories of Vygotsky, Luria, and Ainscow. The mandatory status of the discipline is justified by legal and societal demands for inclusive education in Armenia, significantly contributing to the enhancement of students’ professional training, development of theoretical knowledge, skills in designing individualized educational programs, diagnosing cognitive impairments, and fostering interdisciplinary collaboration. Interactive instructional approaches have demonstrated strong effectiveness in fostering practical competencies and correspond closely to UNESCO’s guiding principles. However, limited resources and insufficient teacher training in Armenia continue to hinder the full implementation of an inclusive educational environment. The discipline promotes the formation of a perception of social justice and appreciation of diversity, emphasizing the importance of ethical principles. The proposed methods, including the integration of digital technologies, are adapted to local contexts and encourage creative problem-solving. The study confirms that the structure of the course complies with Armenian legislation and international practices. Nevertheless, greater parental involvement and improved interdisciplinary teamwork are needed. Collectively, these factors contribute to ensuring equal opportunities within the education system and preparing specialists capable of responding effectively to the changing needs of society.

Ներկայացվել է	30. 03. 2025 թ.
Գրախոսվել է	05. 04. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության	26. 11. 2025 թ.

Հանրակրթական դպրոցների կառավարման սոցիալ-հոգեբանական բնութագիրը

Լ. Կաչինյան Լ. Իլիթ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-206>

Հանգուցային բառեր. *մանկավարժական կոլեկտիվ, կրթական միջավայր, կազմակերպչական կառուցվածք, կազմակերպչական մշակույթ, կրթության կառավարում, լիդերություն, մոտիվացիա, հոգեբանական մթնոլորտ*

Նախաբան

Ժամանակակից կրթական համակարգի բարեփոխումները պահանջում են նոր մոտեցումներ հանրակրթական դպրոցի կառավարման գործընթացում: Կրթության որակի բարձրացման, ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման և աշակերտների արդյունավետ ուսուցման ապահովման համար անհրաժեշտ է ուսումնասիրել դպրոցի կառավարման սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկությունները:

Հոդվածի նպատակն է բացահայտել հանրակրթական դպրոցի կառավարման սոցիալ-հոգեբանական գործոնները, որոնք նպաստում են կրթական միջավայրի արդյունավետ կազմակերպմանը: Հետազոտության շրջանակում առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում մանկավարժական կոլեկտիվի փոխհարաբերությունների, սոցիալական դերերի բաշխման, ղեկավարի առաջնորդական հատկանիշների և դպրոցական միջավայրի հոգեբանական մթնոլորտի ուսումնասիրությանը:

Հետազոտության խնդիրներն են՝

- վերլուծել դպրոցի կառավարման սոցիալ-հոգեբանական հիմնախնդիրները,
- ուսումնասիրել մանկավարժական կոլեկտիվում սոցիալական հարաբերությունների դերը կառավարման գործընթացում,
- բացահայտել դպրոցի ղեկավարման ոճերի ազդեցությունը կրթական միջավայրի ձևավորման վրա,
- առաջարկել գործնական առաջարկություններ դպրոցի կառավարման արդյունավետության բարձրացման համար:

Հետազոտության նորույթը պայմանավորված է նրանով, որ ներկայիս կրթական համակարգի բարեփոխումները պահանջում են նոր, գիտականորեն հիմնավորված մոտեցումներ դպրոցների կառավարման գործընթացում: Այս ուսումնասիրությունը հնարավորություն է տալիս վեր հանել կրթական կառավարման հոգեբանական առանձնահատկությունները և մշակել մեխանիզմներ, որոնք կնպաստեն դպրոցական միջավայրի բարելավմանը:

Տեսական և գործնական նշանակությունը այն է, որ հետազոտության արդյունքները կարող են օգտագործվել կրթական հաստատությունների կառավարման բարելավման, մանկավարժական կոլեկտիվների արդյունավետ կազմակերպման, ինչպես նաև դպրոցների ղեկավարների մասնագիտական զարգացման ծրագրերում: Այս ուսումնասիրությունն իր ներդրումը կունենա ոչ միայն կրթության կառավարման ոլորտում, այլև ուսուցիչների և աշակերտների միջև առողջ հոգեբանական միջավայրի ձևավորման գործում:

Հոդվածի բովանդակությունը

Հանրակրթական դպրոցը՝ որպես սոցիալական ինստիտուտ, կարևոր նշանակություն ունի հասարակության համար, քանի որ աճող սերնդին պատրաստում է ինքնուրույն կյանքի, ապահովում նրա ուսուցումը, դաստիարակությունն ու զարգացումը: Հանրակրթությունը հնարավորություն է տալիս աշակերտներին փոխանցել հասարակության և գիտության առաջընթացի նվաճումներն ու ռեսուրսները: Ժամանակակից աշխարհի դինամիկան, հասարակական պահանջմունքների փոփոխությունը և նորարարությունների ներդրման

անհրաժեշտությունը ենթադրում են նոր սպասելիքներ և պահանջներ կրթության գործընթացի և սոցիալական փոխգործողության ձևերի նկատմամբ:

Այդ ամենը փոխում է մոտեցումը դպրոցի գործունեության ընկալման նկատմամբ, քանի որ այն հասարակության արտացոլումն է, այդ թվում՝ նրա խնդիրների և հակասությունների: Ներկայումս նորովի է իմաստավորվում ուսումնական հաստատությունների դերը և կարգավիճակը հասարակության կյանքում: Կրթության կառավարման մասնագետների կողմից ակտիվորեն քննարկվում են այն նպատակները, արժեքներն ու իդեալները, որոնց պետք է կողմնորոշվի դպրոցը և սեփական խնդիրների լուծման համար ինչ գործիքներ կարող է դպրոցն օգտագործել սովորողների հետ աշխատանքում: Հ. Գարդների կարծիքով, դրա նպատակն է օգնել աշակերտներին յուրացնելու իրականության ինտելեկտուալ իմաստավորման հիմնական համակարգ կազմող եղանակներն ու սովորեցնել մտածել որպես քաղաքացի, գիտության, պատմության, գեղարվեստի, էթիկայի, մաթեմատիկայի տեսանկյունից [5]:

Որպես կանոն՝ դաստիարակության նշանակալի մասն իրագործվում է ոչ թե ուղղակիորեն, այլ միջավայրի միջոցով, իսկ դպրոցն իրենից ներկայացնում է միջավայրի վառ օրինակ, որը կազմված է այնպես, որ ազդի երեխաների վարքի, կրթության, ինտելեկտուալ զարգացման և բարոյական դիրքորոշումների վրա [6]:

Կրթական հաստատությունները սերտորեն կապված են արտաքին միջավայրի հետ, և այդ փոխգործողությունը կարող է ընթանալ երկու ձևով. Առաջին դեպքում կրթական հաստատությունը հարմարվում է արտաքին միջավայրին՝ վերակառուցելով կրթական գործընթացները, երկրորդում՝ կրթական հաստատությունն աշխատում է ենթարկել միջավայրը սեփական նպատակներին հասնելու համար:

Հանրակրթական դպրոցի գործառնությունը այնպես է ուղղորդված հասարակության պահանջմունքներով պայմանավորված իր առջև դրված նպատակների իրագործմանը, որ դրանք պետք է իրագործվեն սահմանված ժամանակահատվածում: Կրթական հաստատության նպատակները կանխորոշում են մանկավարժական համակարգի բովանդակությունը, որն իր հերթին ենթադրում է նրա իրագործման ձևերի և մեթոդների բազմազանություն: Ուստի, մանկավարժական համակարգի արդյունավետ գործառնությունը հնարավոր է միայն համապատասխան սոցիալ-մանկավարժական պայմանների դեպքում:

Մանկավարժական կոլեկտիվի կառուցվածքային կազմակերպվածության օրինաչափությունները կոլեկտիվի կառուցվածքի ընդհանուր սոցիալ-հոգեբանական օրինաչափությունների արտադրյալ են: Կոլեկտիվի սոցիալ-հոգեբանական վերլուծության դեպքում առանձնացնում են ֆորմալ և ոչ ֆորմալ կազմակերպչական կառուցվածքներ: Կոլեկտիվի ֆորմալ կառուցվածքը պայմանավորված է նրա անդամների իրավունքներով և պարտականություններով, նաև աշխատանքի պաշտոնական բաժանումով: Կոլեկտիվի ոչ ֆորմալ կառուցվածքն առաջանում է իրական, այլ ոչ միայն վերագրված գործառնությունների հիման վրա, որոնք կատարվում են մասնագիտական հանրության կողմից: Կոլեկտիվի ոչ ֆորմալ կառուցվածքն իրենից ներկայացնում է նրա անդամների միջև իրական ձևավորված հարաբերությունների համակարգ:

Ս. Վ. Խրեբինյան իր «Կրթության կազմակերպչական հոգեբանությունը աշխատանքի գիտական կազմակերպման գաղափարների համակարգում» աշխատությունում պնդում է, որ կրթական համակարգի գործունեության արդյունավետությունը կախված է ոչ միայն բովանդակությունից, այլև նրա տարածության մեջ ներկայացված սուբյեկտների՝ դեկավարների, մանկավարժների, սովորողների հոգեբանական չափորոշիչներից: Սուբյեկտների ակտիվության ժամանակային կազմակերպման, ուսումնական, դասավանդման, կառավարչական գործունեության ռճերի ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս վերլուծել և կանխատեսել կրթական գործընթացի արդյունքները որպես հատուկ կազմակերպված սոցիալական փոխգործողություն և համատեղ գործունեություն [14]:

Կրթական կազմակերպությունների կառավարման սոցիալ-հոգեբանական բնութագրի էությունը մեկնաբանելու համար որպես հիմնարար դրույթ կիրառվում է ամերիկացի հոգեբան Ջ. Գիբսոնի «հնարավորությունների տեսությունը»: Հնարավորություններն ընդգծում են սուբյեկտի ակտիվությունը, որը յուրացնում է իր կենսական միջավայրը, այդ թվում՝ նախադպրոցական, դպրոցական և մասնագիտական ուսուցման պայմաններում: Հնարավորությունները կանխորոշվում են և՛ միջավայրի հատկություններով, և՛ սուբյեկտի հնարավորություններով [2]: Ն. Վ. Բորոդովսկայան առանձնացնում է կրթական միջավայրի «հնարավորությունների համակարգի» երեք բաղադրիչներ: «Հնարավորությունների համակարգի» առաջին բաղադրիչը կրթական միջավայրի սուբյեկտին ակտիվ լինելու հնարավորության ընձեռման կարողությունն է: «Հնարավորությունների համակարգի» երկրորդ բաղադրիչը սուբյեկտին ակտիվության դրսևորման եղանակների հնարավորություն առաջարկելու կարողությունն է: «Հնարավորությունների համակարգի» երրորդ բաղադրիչը կրթական միջավայրի սուբյեկտի ակտիվության հաջող դրսևորման պայմանները ապահովելու կարողությունն է: Ն. Վ. Բորոդովսկայայի հիմնական եզրակացությունը այն է, որ կրթական միջավայրը զարգացնող է, կրթության սուբյեկտի գործողությունները պետք է զարգացնեն որոշակի ընդունակություններ, արդիականացնեն անձնային ներուժը, հանգեցնեն անձնային աճի [1]: Ձևավորելով անհրաժեշտ միջավայր և վերահսկելով այն՝ մեծահասակները հնարավորություն ունեն անմիջականորեն ներգործել աճող սերնդի մտքերի ու զգացմունքների վրա:

Սոցիալական հոգեբանության տեսանկյունից բարդ կազմակերպությունները կարելի է դիտարկել որպես ներքուստ կառուցակարգված սոցիալական համակարգեր, որոնք բաղկացած են տարբեր խմբերից և գտնվում են միջխմբային հարաբերությունների բազմակողմանի հարաբերությունների մեջ [8; 22; 23]:

Դպրոցը կրթության հիմնական օղակն է, որը կատարում է անձի սոցիալականացման և սոցիալական փորձի փոխանցման կարևոր գործառնությունները: Այն ոչ արտադրական կազմակերպություն է, որը չի հետապնդում շահույթ ստանալու նպատակ ու չի հանդիսանում իր ունեցվածքի սեփականատերը [7]: «Կազմակերպություն» հասկացության կիրառությունը դպրոցի նկատմամբ ընդգծում է տվյալ սուբյեկտի ինքնուրույնությունը, շեշտադրում կրթական ծառայություններից օգտվողների հետ ակտիվ փոխգործողությունը [3]:

Դպրոցների՝ որպես փոխկապակցված տարրերի համախումբ ունեցող կազմակերպությունների դիտարկում՝ հնարավորություն է տալիս սոցիալական, կազմակերպչական և կառավարչական հոգեբանության ոլորտում կուտակված տեսական և պրակտիկ փորձն օգտագործել կրթության ոլորտում այժմեական խնդիրների լուծման համար, թույլ տալիս գտնել խնդրահարույց գոտիները նոր տեսանկյունից և ստեղծել դրանց վրա ներգործության ժամանակակից գործիքներ, նաև հանդես է գալիս որպես կրթական գործընթացի ռազմավարությունների և զարգացման եղանակների տեսական հիմք:

Ամերիկացի հոգեվերլուծաբան Քենեթ Էյսլըը նշում է, որ դպրոցի վարչակազմը, ուսուցիչները, աշակերտները և նրանց ծնողները դպրոցն ըմբռնում են տարբեր կերպ, իրենց նախընտրությունների հիմքի վրա, որոնք իրենցից ներկայացնում են տարբեր սպասելիքներ, հետաքրքրություններ, պահանջմունքներ, ինչը դպրոցում հեշտությամբ կարող է հանգեցնել զուգահեռ համակարգերի գոյության: Այդ պատճառով հեղինակը դպրոցը դիտարկում է որպես միմյանց հետ հատման գոտիներ ունեցող համակարգերի թույլ կապակցված համախումբ:

- սովորողների համակարգ, որը կապված է դպրոցականների ուսուցման և զարգացման հետ,
- ուսուցիչների համակարգ, որը կապված է մասնագիտական չափորոշիչների պահպանման և արդյունավետ ուսուցման հետ,
- ծնողների համակարգ, որը կողմնորոշված է դպրոցի և երեխայի միջև փոխհարաբերություններին,

- վարչական համակարգ, որը զբաղված է կառավարումով ընդհանրապես, այդ թվում անվտանգությամբ և արտաքին հարաբերություններով [19]:

Հեղինակը նշում է, որ բարենպաստ դպրոցական կլիման կարելի է դիտարկել որպես հաղորդակցման թեթևացում այդ համակարգերի միջև, որը հակառակ դեպքում կարող է վերածել կասկածամտության և փոխադարձ թշնամանքի:

Միջանձնային հարաբերությունների տեսանկյունից դպրոցները շեշտը դնում են համագործակցության և համակարգման վրա, այլ ոչ մրցակցության: Դպրոցականներն ուսումնական առաջադրանքների կատարման ժամանակ փոխգործակցում են միմյանց և ուսուցիչների հետ: Ուսուցիչները փոխգործակցում են միմյանց, ծնողների և կոլեկտիվի մյուս անդամների հետ: Դպրոցի տնօրենը, ուսուցիչները, ծնողները՝ իրենց կարողությունների չափով, միասին աշխատում են ուսուցման որակի բարելավման վրա, ինչը նպաստում է դպրոցի արդյունավետության բարձրացմանը: Համագործակցությունը դժվարանում է, երբ մարդիկ հետապնդում են սեփական նպատակներ կամ աշխատում խնդիրների տարբեր ընկալումով, իսկ ծնողները դպրոցն ընկալում են որպես ծառայությունների ոլորտ: Անհրաժեշտ է նաև հաշվի առնել այն, որ կրթական գործընթացի բոլոր սուբյեկտների մոտ կարող են լինել տարբեր մոտեցումներ դպրոցի սոցիալական գործառնությունների նկատմամբ:

Ժամանակակից կրթական հաստատությունների վրա ուժեղ ճնշում է գործադրվում՝ նորարական և արագ փոփոխվող կազմակերպությունների վերափոխման մոտիվացիայի նպատակով: Դպրոցները բավականին շատ են տարբերվում ուսուցման գործընթացում նոր գաղափարների ընդունման և իրագործման արագությամբ: Սակայն մինչ օրս լուծված չէ նոր գաղափարների հաջող ներդրման և արդյունավետ նորարարական գործունեության իրագործման նպաստող կազմակերպչական և սոցիալ-հոգեբանական գործոններին վերաբերող հարցը [9]:

Վարչակազմին, ուսուցիչներին, դպրոցականներին և ծնողներին անհրաժեշտ է գիտակցել, որ բազմաթիվ դպրոցական խնդիրներ առաջանում են կազմակերպչական բացթողումների, սոցիալ-հոգեբանական գործոնների հետևանքով, այլ ոչ անձնային գործոններով, և այդ պատճառով ոչ միշտ է պետք թերությունները փնտրել սեփական անձի կամ կրթական գործընթացի մասնակիցների մեջ:

Մանկավարժական կոլեկտիվի կազմակերպչական կառուցվածքի զարգացման վրա ազդում են մի շարք սոցիալ-հոգեբանական գործոններ, որոնց արդյունքում ձևավորվում են նրա սոցիալ-հոգեբանական բնութագրերը.

1. Մանկավարժական կոլեկտիվի կողմից լուծվող մասնագիտական-մանկավարժական խնդիրների բնույթը: Ուսուցիչների, դասղեկների, ծնողների, հանրության գործունեությունն ինտեգրվում է մանկավարժական գործընթացի ամբողջականությամբ, ուսուցման և դաստիարակության անխզելի կապով: Չնայած որ յուրաքանչյուր մանկավարժ կատարում է իր կոնկրետ գործառնությունները, նա իր գործողությունները պետք է փոխհամաձայնեցնի մանկավարժական գործընթացի այլ մասնակիցների հետ՝ ուսուցիչների, աշակերտների, դպրոցի վարչակազմի: Հոգեբանական հետազոտություններում ապացուցվել է, որ կոլեկտիվի համախմբվածության անհրաժեշտ պայման է նպատակային միասնությունը, երբ կոնկրետ, մասնավոր խնդիրների կատարումը ենթարկվում է գործունեության ընդհանուր նպատակին [4]:

2. Մանկավարժական կոլեկտիվի սոցիալ-ժողովրդագրական և հոգեբանական առանձնահատկությունները (տարիք, կրթություն, որակավորում, մասնագիտական արժեքներ): Մանկավարժական կոլեկտիվի կազմի տարասեռությունն իրական հիմք է տարբեր ուղղվածության ոչ ֆորմալ խմբերի ձևավորման համար:

3. Կոլեկտիվի կազմակերպչական կառուցվածքը կախված է նաև նրանից, թե որքանով է նրան պատկանելությունը բավարարում անդամների պահանջմունքները, հետաքրքրությունները (կոլեկտիվի հեղինակություն, ընկերների առկայություն, կոլեկտիվում

սեփական աշխատանքի կարևորության գիտակցում, կոլեկտիվի ավանդույթներ, բարոյահոգեբանական մթնոլորտ):

4. Կոլեկտիվի մեծությունը. որքան մեծ է կոլեկտիվը, այնքան պաշտոնական բնույթ են ձեռք բերում հարաբերությունները նրա անդամների միջև: 30-ից ավել անդամ ունեցող մանկավարժական կոլեկտիվում, որպես կանոն, սկսում են առաջանալ տարբեր ոչ ֆորմալ խմբեր, որոնք միավորվում են տարբեր հատկանիշներով՝ հետաքրքրությունների, զբաղմունքների ընդհանրություն, համատեղ հանգիստ և այլն [11, 95-96]:

Դպրոցական կյանքի կառուցվածքի մեջ մտնող բոլոր համակարգերը պետք է գործառնեն համահունչ ձևով, տարբեր խնդիրների միասնական առաքելության մեջ միավորումով, ինչը ենթադրում է նպատակների և արժեքների, գործունեության կազմակերպման ուղիների և եղանակների փոխհամաձայնեցում, նաև շփումների ու համագործակցության կարգավորում: Դա թույլ է տալիս ստեղծել բարենպաստ հոգեբանական մթնոլորտ, որը բավական օգտակար է դպրոցի արդյունավետ գործառնության համար: Չնայած մասնակիցների մեծ բազմության առկայությանը, համահունչ, բարենպաստ կազմակերպչական մշակույթի ձևավորման և պահպանման համար հիմնական պատասխանատվությունը ընկած է դպրոցի վարչակազմի վրա:

Կազմակերպչական մշակույթը կարող է դառնալ այն անհրաժեշտ կապող գործոնը, որը թույլ է տալիս փոխհամաձայնեցնել կազմակերպչական գործընթացները, նաև դրանց ըմբռնումը դրանցում մասնակցող տարբեր սոցիալական խմբերի կողմից: Ուստի, հանրակրթական դպրոցը պետք է պահպանի որոշակի հավասարակշռություն և՛ այն միջավայրի նկատմամբ, որտեղ գործունեություն է ծավալում, և՛ նրա ընդհանուր կառուցվածքը կազմող տարբեր համակարգերի միջև:

Սոցիալ-հոգեբանական տեսանկյունից անհրաժեշտ է նշել՝ թեպետ ուսուցումը և դաստիարակությունը դպրոցի գործունեության բովանդակությունն են կազմում, սակայն դպրոցը նաև կազմակերպչական մշակույթի կրողն է, որը պետք է ուսումնասիրվի աշխատանքի օպտիմիզացման համար: Բացի դրանից՝ հանրակրթական դպրոցների կազմակերպչական մշակույթի հայեցակարգի կիրառության հետ կապված՝ կարևորվում է դպրոցում գոյություն ունեցող երկու հիմնական սոցիալական խմբերի՝ մեծահասակների և սովորողների յուրահատկության հաշվի առնելու անհրաժեշտությունը:

Կազմակերպչական հոգեբանության հնարավորությունների կիրառությունը մանկավարժական կոլեկտիվների կառավարման գործընթացների ուսումնասիրության մեջ ընդգծում էր Ս. Ս. Պանսոյովսկին: Հեղինակը նշում էր, որ կազմակերպչական հոգեբանության տեխնոլոգիաները կարող են դառնալ լավ գործիքակազմ մանկավարժական հետազոտությունների համար, քանի որ նրա ուսումնասիրությունների ոլորտը կազմակերպությունների տեսություններն են, խմբային արդյունավետությունը, լիդերությունը, մոտիվացիան, վարքը և այլն [12]:

Դպրոցի կազմակերպչական մշակույթը կոլեկտիվի գործունեությունը և փոխհարաբերությունները կարգավորող արժեքների, ավանդույթների, ծիսակատարությունների, սովորույթների և կանոնների ամբողջությունն է, որն արտացոլում է դպրոցում գործող կենսաձևը [13]: Կազմակերպչական մշակույթի յուրահատկությունը կանխորոշում է մանկավարժական և վարչական կազմի հակազդումների յուրօրինակությունն արտաքին և ներքին իրադարձություններին՝ ձևավորելով ռազմավարական զարգացման դինամիկան, կառավարչական գործողությունների բնույթն ու ուղղությունը [16]:

Համարվում է, որ առհասարակ կազմակերպության մեջ ընդունված արժեքները, համոզմունքները և բազային պատկերացումները կարող են ձևավորել կրթական յուրահատուկ ընկալում, մտածելակերպ, զգացմունքներ և վարք: Կազմակերպչական մշակույթի առանցքը նրա գաղափարախոսությունն է, որը դրսևորվում է համոզմունքները և նպատակներն ար-

տացույթող հանրային արտահայտություններում և իր հերթին դառնում վարքի համար կոդ-նորոշիչ [17; 20; 28]:

Բացի դրանից՝ ուժեղ, գրագետ կառուցված և կարգի բերված կազմակերպչական մշակույթը նպաստում է արդյունավետ գործունեությանը, աշխատակիցների հավատարմությանն ու նրանց մոտիվացիային, հարմարմանն ու ճկունությանը [24; 25; 26; 27]: Կազմակերպչական մշակույթն օգնում է հաղթահարել արտաքին հարմարման և ներքին ինտեգրման խնդիրները, ինչպես նաև կազմակերպության հետ նույնականացման ձևավորմանը [8; 10]:

Ընդհանուր առմամբ դպրոցի կազմակերպչական մշակույթը դիտարկվում է որպես ընդհանուր արժեքների, դիրքորոշումների, համոզմունքների և նորմերի համախումբ, որոնց միայն որոշ մասն է արտահայտված [18; 19]: Կազմակերպության մշակույթը բազմաթիվ ասպեկտներից ոչ միշտ է գիտակցվում, միևնույն ժամանակ այն ծառայում է յուրատեսակ «տանիմ», որը կապում և ստեղծում է դպրոցում համախմբվածության զգացում: Կազմակերպչական մշակույթն արտահայտվում է դպրոցական միջավայրի նորմերի և հիմքերի, կրթական գործընթացի յուրահատկության վրա, դրսևորվում գործընկերների, ուսուցիչների և աշակերտների, նաև ուսուցիչների և ծնողների միջև փոխհարաբերություններում [21]: Դպրոցի կազմակերպչական մշակույթը նպաստում է նույնականության զգացման ձևավորմանը, օգնում վարքի սոցիալապես ընդունված չափորոշիչների և մոդելների ձևավորմանը, խթանում անհատական և կոլեկտիվ նվաճումները, կանխորոշում զարգացման հետագա ուղղությունը:

Դպրոցի կազմակերպչական մշակույթը կարևոր սոցիալ-հոգեբանական իրողություն է, որը մեծ ազդեցություն է գործում աշակերտների և ուսուցիչների հաջողությունների և բավարարվածության վրա: Ինչպես նշել ենք, դպրոցի կազմակերպչական մշակույթն իրենից ներկայացնում է արժեքների, նորմերի, համոզմունքների և ավանդույթների ամբողջություն, որը կանխորոշում է կրթական գործընթացի բոլոր մասնակիցների վարքը, փոխհարաբերությունները և գործունեությունը: Այսինքն՝ դպրոցի կազմակերպչական մշակույթն առանցքային դեր է խաղում կրթական սոցիալ-հոգեբանական միջավայրի ձևավորման մեջ: Այն ազդում է դպրոցի առօրյա գործունեության, նրա հեղինակության և աշակերտների առաջադիմության վրա: Ուժեղ, դրական մշակույթը նպաստում է անվտանգ և աջակցող կրթական միջավայրի ձևավորմանը, որտեղ դպրոցի յուրաքանչյուր անդամ իրեն արժևորված է զգում, հարգված:

Հանրակրթական դպրոցների կառավարման սոցիալ-հոգեբանական բնութագիրն իր մեջ ընդգրկում է մի քանի առանցքային կողմեր, որոնք ազդում են դպրոցի գործառնության և զարգացման վրա, որը, մեր կարծիքով, դպրոցում ձևավորված կազմակերպչական մշակույթն է:

Հանրակրթական դպրոցների կառավարման գործում սոցիալ-հոգեբանական բնութագրերն առանցքային դեր են խաղում, քանի որ այն անմիջականորեն ազդում է կրթական գործընթացի որակի, սովորողների և ուսուցիչների մոտիվացիայի մակարդակի, կոլեկտիվում ձևավորված կրթական ընդհանուր մթնոլորտի վրա: Հանրակրթական դպրոցի կառավարման սոցիալ-հոգեբանական բնութագրերը կարևոր են կրթության բարձր որակի ապահովման համար: Արդյունավետ կառավարումը, հաղորդակցական հմտությունները, մոտիվացիան, կոլեկտիվ մասնակցությունը, սովորողների նկատմամբ անհատական մոտեցումը և համագործակցությունը ծնողների հետ նպաստում են դպրոցում բարենպաստ մթնոլորտի ձևավորմանը և կրթական բարձր արդյունքների ապահովմանը:

Եզրակացություն

Հանրակրթական դպրոցի կառավարման սոցիալ-հոգեբանական բնութագրերի ուսումնասիրությունը փաստում է, որ դպրոցի արդյունավետ գործունեության համար կարևոր է ոչ միայն կրթական ծրագրերի իրականացումը, այլև համայնքի մեջ ստեղծվող

հոգեբանական և սոցիալական միջավայրը: Կառավարման յուրաքանչյուր մակարդակ՝ ղեկավարից մինչև ուսուցիչ և աշակերտ, ունեն մեծ նշանակություն մանկավարժական գործունեության հաջողության համար: Սոցիալ-հոգեբանական հարաբերությունների արդյունավետ կառավարումը կարող է մեծապես բարձրացնել կրթական հաստատության ընդհանուր արդյունավետությունը:

Ուսումնասիրության արդյունքում պարզ է դառնում, որ հանրակրթության ոլորտում առավելագույն արդյունքի հասնելու համար անհրաժեշտ է հատուկ ուշադրություն դարձնել հետևյալին՝

1. մանկավարժական կոլեկտիվի համագործակցություն՝ արդյունավետ և փոխգործակցող թիմերի ստեղծում, որտեղ բոլորը կլինեն ներգրավված, աջակցող ու ներդաշնակ գործունեության մեջ,
2. կրթական միջավայրի բարելավում՝ հարմարավետ և անվտանգ կրթական միջավայրի ապահովում, որտեղ աշակերտները կզգան իրենց ազատ ու վստահ,
3. հոգեբանական մթնոլորտի բարելավում՝ ի նպաստ դպրոցում բարոյահոգեբանական դրական մթնոլորտի ստեղծմանը՝ կենտրոնանալով բարոյական արժեքների, միմյանց նկատմամբ հարգանքի վրա,
4. առաջնորդի դերի բարձրացում, որտեղ դպրոցի ղեկավարները, դասղեկները պետք է հանդես գան որպես մոտիվացիայի աղբյուր՝ նպաստելով ուսուցիչների և աշակերտների ներուժի բացահայտմանը:

Գործնական առաջարկներ.

1. Կազմակերպել դպրոցում առկա խնդիրների բաց քննարկումներ՝ նպաստելով մասնակցության և գաղափարների փոխանակման դրակի բարձրացմանը:
2. Դպրոցում իրականացնել թիմային աշխատանքներ՝ հաշվի առնելով յուրաքանչյուր մասնակցի հնարավորություններն ու ուժեղ կողմերը:
3. Կազմակերպել սոցիալ-հոգեբանական աջակցման ծրագրեր՝ մանկավարժների և աշակերտների անձնային հնարավորություններն իրագործելու և մոտիվացնելու նպատակով:
4. Խմբային սոցիալ-հոգեբանական վարժանքների միջոցով բարձրացնել կրթության կողմերի միջանձնային հարաբերությունների և փոխազդեցության արդյունավետությունը:

Կարծում ենք՝ կրթական համակարգում վերոնշյալ առաջարկությունների ներդրումը կստեղծի առավել կայուն, արդյունավետ և բարենպաստ կրթական միջավայր՝ ի նպաստ հանրակրթական դպրոցների կառավարման սոցիալ-հոգեբանական արդյունավետության բարձրացման:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-206>

Գրականություն

1. Бордовская Н.В. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды //Человек и образование, 2013, №2 (35), с. 4-11.
2. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. Москва: Изд. Коллибри, 1988, 464 с.
3. Доница И. А., Шерайзина, Р. М. Проблемно-диагностический анализ развития школы как некоммерческой образовательной организации. Вестник Новгородского государственного университета, 2015, 88, 36-40 с.

4. Донцов А. И. Проблемы групповой сплоченности. Москва: Прогресс, 1985, 150 с.
5. Корнетов Г. Б. Образы школы. Историко-педагогический журнал, 2019, 1, с. 6-15.
6. Корнетов Г. Б. Российская модель общественно активной школы. Среднее образование в России, 2014, 3, с. 69-75.
7. Костюнина А. А. Школа как открытая социальная организация, 2014.
URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/52127/1/klo_2014_061.pdf (15.07.2024).
8. Липатов С. А. Социальная идентичность работников в организационных условиях. Москва: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008.
9. Мельник О. Ф. Организационная культура средних школ с разной степенью инновационной активности. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 5(1), с. 396-403, 2010.
10. Несмеянова Р. К. Взаимосвязь образа корпоративной культуры и организационной идентификации сотрудников коммерческих предприятий, Москва, 2018.
11. Огородова Т. В. Социальная психология образования. Ярославль: ЯрГУ, 2014, - 116 с.
12. Пантюхин С. С. Применение ресурсов организационной психологии в педагогических исследованиях. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии, 2014, №42, с. 24-28.
13. Поташник М. М., Лазарев, В. С. Управление развитием школы. Москва: Новая школа, 1995.
14. Хребина С. В. Организационная психология образования в системе идей научной организации педагогического труда //Известия ТРТУ, 2006, №14 (69), с. 75-81.
15. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и подколлектив. М.: Просвещение, 1990, 206 с.
16. Ясвин В. А., Моргачева Е. М. Организационная культура педагогических коллективов в ситуации объединения образовательных организаций. Вестник РГГУ. Психология. Педагогика. Образование, 2017, 4(10), с. 58-74.
17. Alvesson, M. Organizations, culture, and ideology. International Studies, 1987.
18. Brown R. School culture and organization: Lessons from research and experience. Available from: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.527.8918&rep=rep1&type=pdf;>
19. Eisold K. The School as an Organization. Schools: Studies in Education, 2009, 6(1), 138-142.
20. Gruenert S., Whitaker T. School culture rewired: How to define, assess, and transform it. Alexandria, VA: ASCD, 2015.
21. Haberman M. Why school culture matters, and how to improve it. Huffington Post, 2013.
22. Hartley J. F. Intergroup relations in organizations. Handbook of work group psychology. Chichester, 1996.
23. Hogg M. A., Terry D. J. Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. Academy of Management Review, 2000, 25(1), p. 121-140.
24. Lewis D. Five years on the organizational culture saga revisited. Leadership & Organization Development Journal, 2002.
25. Jaghargh F. Z., Ghorbanpanah H., Nabavi S. E., Farvardin Z. A Survey on Organizational Culture Based on Stephan Robbins's Theory (Case Study). 2nd International Conference on Management and Artificial Intelligence, IPEDR, 35, 2012.
26. Ouchi W. Theory Z. Reading. Mass: Addison-Wesley, 1981, p. 280-287.
27. Peters T. J. Waterman R. H., jr. In search of excellence. New York: Harper and Row, 1982.
28. Price J. L. Mueller C. W. Handbook of organizational measurement. New York: Management and organizations, 1986.

Социально-психологическая характеристика управления общеобразовательной школой

Лачинян Лилит

Резюме

Ключевые слова: педагогический коллектив, образовательная среда, организационная структура, организационная культура, управление образованием, лидерство, мотивация

В статье представлены социально-психологические характеристики управления общеобразовательной школой с акцентом на педагогический коллектив, образовательную среду, организационную структуру и культуру, а также психологический климат. Цель статьи – выявить факторы, способствующие эффективности образовательного процесса. Особое внимание уделено тому, что школа как социальная система требует гармонии во взаимодействии между внешней средой, учителями, учениками, родителями и администрацией. Организационная культура рассматривается как важный элемент, регулирующий ценности, нормы и отношения, способствующие мотивации, сплоченности и адаптации. В статье подчеркивается, что стиль руководства, межличностные отношения и психологический климат оказывают непосредственное влияние на учебные результаты. Практические рекомендации включают развитие командной работы, открытые обсуждения, программы психологической поддержки и важность роли руководителей в создании позитивной социально-психологической среды в школе. В заключении подчеркивается, что качество образования зависит не только от учебных программ, но и от интегрированного управления социально-психологическими факторами. Дополнительно отмечается, что эффективная управленческая стратегия требует системного анализа внутренних процессов и постоянного мониторинга факторов, определяющих устойчивость образовательной среды, что в свою очередь способствует повышению организационной эффективности школы.

The Socio-Psychological Characteristics of Public-School Management

Lachinyan Lilit

Summary

Key words: pedagogical staff, educational environment, organizational activity structure, organizational culture, education management, leadership, motivation

This article examines the socio-psychological characteristics of public-school management, focusing on the pedagogical staff, educational environment, organizational activity structure and culture, as well as the psychological atmosphere. The aim of the study is to identify the educational and socio-psychological factors that contribute to the effectiveness of the education process. The article emphasizes the idea that a school, as a social system, requires harmonious collaboration among society, state institutions, teachers, students, parents, and administrators. Organizational culture is viewed as a key factor in regulating social values, norms, and relationships, fostering educational motivation, cohesion, and adaptation. The study highlights the significance of management style, interpersonal relationships, and the psychological atmosphere within the staff as essential prerequisites for ensuring the effectiveness of the learning process. It can be concluded that the quality of education depends not only on curricula but also on the integrated management of socio-psychological components within the educational system. It is additionally noted that an effective management strategy requires systematic process analysis and ongoing monitoring of key factors, thereby enhancing the school's organizational efficiency.

Ներկայացվել է 14. 02. 2025 թ.

Գրախոսվել է 20. 02. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

Կրթության կառավարման գործընթացի տեսամեթոդաբանական հիմքերը

**Լաչինյան Լիլիթ,
Սարգսյան Լևոն**

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-215>

Հանգուցային բառեր. *կրթական համակարգ, կառավարման մոտեցումներ, կրթության արդյունավետություն, կրթական բարեփոխումներ, սիներգետիկ մոտեցում, ծրագրային-նպատակային կառավարում*

Նախաբան

Կրթության կառավարման գործընթացի տեսամեթոդաբանական հիմքերի ուսումնասիրությունը հոգեբանության կարևոր գիտական հիմնախնդիր է, քանի որ այն հնարավորություն է տալիս բացահայտելու կրթական համակարգերի արդյունավետության բարձրացման ուղիները: Արագ փոփոխվող աշխարհում, որտեղ տեխնոլոգիական առաջընթացը և գլոբալիզացիոն գործընթացները ազդում են կյանքի բոլոր ոլորտների վրա, կրթության կառավարումը դառնում է առանցքային գործոն յուրաքանչյուր պետության զարգացման համար:

Տվյալ *հետազոտության նպատակն* է ուսումնասիրել և համակարգել կրթության կառավարման տեսամեթոդաբանական մոտեցումները՝ պարզելու դրանց ազդեցությունը կրթական համակարգերի արդյունավետության վրա:

Հետազոտության խնդիրներն են՝

1. վերլուծել կրթության կառավարման տարբեր տեսություններն ու մեթոդաբանական մոտեցումները,
2. բացահայտել կրթության կառավարման արդի մարտահրավերները և դրանց հաղթահարման ուղիները,
3. առաջարկել ինտեգրված մոտեցում, որը կներառի կրթության կառավարման արդյունավետության բարձրացման մեխանիզմներ:

Հետազոտության նորույթը կրթության կառավարման տարբեր մեթոդաբանական մոտեցումների համադրման մեջ է՝ դիտարկելով ժամանակակից կրթական համակարգերում դրանց արդյունավետությունը:

Ուսումնասիրության *տեսական նշանակությունն* արտահայտվում է կրթության կառավարման տարբեր մոտեցումների վերլուծության և դրանց դասակարգման մեջ, իսկ *գործնական նշանակությունը՝* կրթության կառավարման բարելավման համար կիրառելի մեխանիզմների առաջարկման մեջ:

Հիմնական բովանդակությունը

Կրթության կառավարման գործընթացը բազմակողմանի և միջգիտակարգային երևույթ է, որը պահանջում է խորը տեսական և մեթոդաբանական իմաստավորում: Հարափոփող աշխարհի և գլոբալիզացիայի պայմաններում, երբ տեղեկատվական տեխնոլոգիաներն ու նորարարություններն ավելի մեծ ազդեցություն են գործում կյանքի բոլոր ոլորտների վրա, կրթության կառավարումը դառնում է հասարակության զարգացման կարևոր գործոններից մեկը: Կրթության համակարգի արդյունավետ գործառնության համար անհրաժեշտ է հասկանալ և հաշվի առնել բազմաթիվ գործոններ՝ սկսած սոցիալ-տնտեսական պայմաններից, վերջացած պատմամշակութային առանձնահատկություններով:

Կրթության կառավարման տեսամեթոդաբանական հիմքերն իրենց մեջ ընդգրկում են

տարբեր մոտեցումներ և հայեցակարգեր, որոնք օգնում են սահմանել կրթական գործընթացների կառավարման մեջ օգտագործվող հիմնական սկզբունքներն ու մեթոդները:

Կրթության կառավարման բնագավառի կարևոր ասպեկտ է ուսումնասիրության մեթոդաբանությունը: Ժամանակակից ուսումնասիրությունները հենվում են միջգիտակարգային մոտեցումներին՝ ինտեգրելով գիտելիքները սոցիոլոգիայից, հոգեբանությունից, մանկավարժությունից, տնտեսագիտությունից և հարակից այլ գիտություններից: Դա թույլ է տալիս ավելի ամբողջական և խորը վերլուծել կրթական գործընթացները, բացահայտել օրինաչափությունները և մշակել կառավարման արդյունավետ ռազմավարություններ:

Կրթության կառավարման գործընթացի տեսամեթոդաբանական հիմքերը հենք են ստեղծում կրթական համակարգերի ներդրման և կատարելագործման համար՝ ապահովելով դրանց հարմարումը ժամանակակից հասարակության մարտահրավերներին և պահանջներին:

Բոլորովին ակնհայտ է, որ մարդկության համաշխարհային խնդիրների լուծման, նաև ցանկացած պետության զարգացման կանխորոշիչ գործոն է կրթության համակարգը: Հասարակական կյանքի ոլորտների մեջ կրթության ներգրավման մակարդակից է կախված առաջընթացը մարդկային հարաբերություններում, ժողովրդի և պետության ինտելեկտուալ ներուժը, հասարակության սոցիալ-տնտեսական զարգացումը, գիտության և տեխնիկայի, մարդու կայուն զարգացումը, հասարակական կյանքի կայունությունը:

Այս տեսանկյունից կրթությունը մշակույթի ժառանգման սցիալական եղանակ է, որը հանդես է գալիս որպես հասարակական և անհատական ինքնագիտակցության որակն ապահովող և սերունդների մշակութային փորձի փոխանցումն ու վերարտադրությունն իրագործող սոցիոմշակութային պրակտիկայի հատուկ ոլորտ: Կրթության ստեղծագործական առաքելության իրագործումը պահանջում է կրթության կառավարման որակյալ համակարգ, որը կարող է ապահովել նրա արդյունավետությունը:

Ժամանակակից կրթության առանձնահատկություններից է նրա դինամիզմը, հարափոփոխությունը: Այդ կապակցությամբ լրջագույն կառուցվածքային վերափոխումների են ենթարկվում Հայաստանի, արտասահմանյան երկրների կրթական համակարգերը, իրագործվում է կրթության ինտենսիվ բարեփոխում, ներդրվում են նոր նախագծեր:

Ա. Ս. Գալազովը նշում էր, որ փոփոխությունները կրթության մեջ հասարակական կեցության բովանդակության փոփոխությունների արդյունք են գիտակցության մեջ: Մանկավարժության հարացույցի հիմք են դարձել ինքնազարգացման, ինքնակրթության, ինքնանախագծման գերակայությունները: Այդ փոփոխություններին հաջորդում է մասնագետին ներկայացվող ավանդական պահանջների փոփոխություն՝ որպես ժամանակակից կրթության կրողի: Նա պետք է կարողանա կառավարել կրթական և դաստիարակչական գործընթացները՝ նախագծել և իրագործել պրակտիկայում նոր տեսակի զարգացնող կրթադաստիարակչական իրադրությունները, հաշվի առնել համակարգային փոխադարձ կապերը միջավայրի գործողությունների միջև [8, 68]:

Կրթական համակարգերի կառավարման տեսության մեջ կարելի է առանձնացնել կառավարում հասկացության սահմանման նկատմամբ երեք մոտեցում.

1. Կառավարումը որպես գործունեություն (Վ. Ս. Լազարև, Գ. Ն. Պոպով, Մ. Մ. Պոտաշնիկ, Ա. Ֆայդլ և այլք): Տվյալ սահմանումը կարևոր է առարկայական արդյունքի հասնելու կողմնորոշվածության տեսանկյունից: Սակայն այն շեշտադրում է կատարում կրթական գործընթացի մասնակիցների սուբյեկտային փորձի փոփոխության վրա այդ գործունեության ընթացքում:

2. Կառավարումը որպես մի համակարգի՝ այլ համակարգի կամ մի մարդու ուրիշ մարդու կամ մարդկանց խմբի վրա ներգործություն (Վ. Գ. Աֆանասև, Լ. Բ. Բոկլետտ, Ա. Ա. Օրով,

Ն. Ս. Սունցով և այլք): Այստեղ կառավարումը դիտարկվում է որպես սուբյեկտի նպատակաուղղված ներգործություն օբյեկտի վրա և այդ օբյեկտի փոփոխություն այլ օբյեկտի վրա ներգործության արդյունքում: Տվյալ մեկնաբանությունը գրեթե հաշվի չի առնում կառավարման սուբյեկտ-սուբյեկտային բնույթը, քանի որ ակտիվ դիրք է հատկացվում միայն կառավարչին, իսկ կառավարվողը պարտադրված նորմային հետևող պասսիվ կատարող է:

3. Կառավարումը որպես սուբյեկտների փոխգործողություն (Վ. Գ. Աֆանասև, Վ. Ի. Զվերևա, Պ. Ի. Տրետյակով, Տ. Ի. Շամովա և այլք), որտեղ փոխգործողության ընթացքում տեղի է ունենում կառավարիչների և աշխատակիցների փոխադարձ փոփոխություն ու փոխգործողության գործընթացի վիճակների փոփոխություն: Նրա էությունը ուղղակի և հակադարձ ներգործության անխզելիության, միմյանց վրա ներգործող սուբյեկտների փոփոխությունների օրգանական համակցության մեջ է: Բացի դրանց՝ փոխգործողությունը ամբողջական, ներքուստ տարբերակված, ինքնազարգացող համակարգ է [26, 234]:

Կրթության կառավարման տեսանկյունաբանական հիմքն ապահովող հիմնական մոտեցումներն են ընդհանուր գիտական մակարդակում՝ համակարգայինը, սիներգետիկը, ծրագրային-նպատակայինը, կիբեռնետիկը, կոնկրետ գիտական մակարդակում՝ համալիրը, անտրոպոկենտրոնը, իրադրայինը, ակմեոլոգիականը, տարածաշրջանայինը, որակաչափականը:

Համակարգային մոտեցումը (Աֆանասև Վ. Գ., Լ. ֆոն Բերթալանֆի, Բլաուերգ Ի. Վ., Սադոլսկի Վ. Գ., Յուդին Է. Գ. և այլք) հանդես է գալիս որպես բարդ օբյեկտների կառավարման մեթոդաբանություն: Կրթության կառավարումը համակարգային մոտեցման հիման վրա պահանջում է.

- Պատկերացումներ կառավարման օբյեկտի մասին որպես բարդ համակարգի՝ նրա բաղադրիչների առանձնացում, բաղադրիչների միջև ներքին կապերի հաստատում, համակարգի՝ որպես ավելի բարձրակարգ համակարգի բաղադրիչի դիտարկում, բաղադրիչներին բնորոշ հատկությունների բացահայտում և դրա հիման վրա նրա՝ որպես ամբողջության բնութագրի առանձնացում:

- Կառավարման օբյեկտի ճանաչողություն ոչ միայն նրա ձևավորման, այլև զարգացման ներքին և արտաքին պայմանների միջոցով, ինչը պայմանավորված է կրթության համակարգի ռազմավարական ռեսուրսի բացահայտման անհրաժեշտությամբ՝ որպես կրթական կառույցի կողմից ապահովվող որակ:

- Կրթության կառավարման բացահայտում՝ որպես զարգացման ու արտաքին միջավայրի հետ փոխգործակցության մեջ գտնվող բաց համակարգի, որն առանձնանում է կառավարչական գործընթացի մի շարք խնդիրների կատարման համար փոխկապակցված գործառույթների հանրագումարի առկայությամբ [4, 6; 7]:

Կիբեռնետիկ մոտեցում (Բերգ Ա. Ի., Էշբի Ու. Ռ. և այլք) հիմնվում է ժամանակի և տարածության մեջ օբյեկտի տարբեր վիճակների գոյության ընդունման վրա, ինչը թույլ է տալիս կառավարման օբյեկտը դիտարկել դինամիկայի մեջ: Կրթության կառավարման համար կիբեռնետիկ մոտեցման հիմնական դրույթներն են.

- կրթության կառավարումը որպես դինամիկ համակարգ ենթադրում է մուտքերի, ելքերի ու գործընթացների առկայություն,

- կառավարվող օբյեկտը գործընթացի և նրա արդյունքի, իրական և հնարավոր վիճակի միասնություն է,

- որոշակի գործողություններ նպաստում են կառավարման օբյեկտի իրական վիճակից անցումը ներքուստ կազմակերպված վիճակին [5; 28; 29]:

Միներգետիկ մոտեցումը (Կուրդյումով Ս. Լ., Պրիգոժին Ի., Էշբի Ու. Ռ. և այլք) նպաստում է բարդ կազմակերպված համակարգերին, որոնք են նաև կրթական կազմակերպու-

թյունները, ինքնակազմակերպման և ինքնագարգացման օրինաչափությունների բացահայտումը: Այդ մոտեցումը բացահայտում է կրթության համակարգի կենսագործունեության էությունը որպես բաց սոցիալ-մանկավարժական համակարգի, որն ակտիվորեն համագործակցում է արտաքին միջավայրի հետ: Տվյալ փոխգործողության շնորհիվ իրագործվում է կրթության համակարգի ինքնակազմակերպումը: Կրթական համակարգերը վերաբերվում են ոչ գծային կազմակերպությունների տիպին:

Կրթության կառավարման սիներգետիկ մոտեցման դրույթներն են.

- կառավարվող համակարգերի ինքնուրույնություն, որը նախատեսում է կրթության զարգացման արտաքին կառավարման պահանջների անհամապատասխանություն սեփական միտումներին,

- կրթական հարաբերությունների բոլոր մասնակիցների շահերի և պահանջմունքների նպատակահարմար համակցություն, որոնք համապատասխանում են պետական հանրակրթական քաղաքականության նպատակային և արժեքային դիրքորոշումներին,

- ինքնակառավարվող զարգացման աղբյուր է հանդես գալիս հակասությունը կայունության և փոփոխականության միջև. կրթական համակարգը պահպանում է իր հիմնարար հատկությունները, միևնույն ժամանակ կողմնորոշվում է արտաքին և ներքին ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործման [21, 4]:

Ծրագրային-նպատակային մոտեցում (Ա.Ֆանասյան Վ. Գ., Լադենկո Ի. Ս., Պոսպելով Գ. Ս., Ստեֆանով Ն. և այլք). նախատեսում են կառավարվող օբյեկտի չափանիշների փոփոխության հնարավորություն՝ ըստ առաջադրված ծրագրի: Ծրագրային-նպատակային մոտեցումը թույլ է տալիս հասնել առաջադրված նպատակին՝ կանխորոշելով այն գործոնները, որոնք կարող են խոչընդոտել դրան հասնելու համար: Կրթության կառավարման հիմքերի մշակման մեջ կարևորություն ներկայացնող նպատակային-ծրագրային մոտեցման հիմնական դրույթներն են.

- կառավարչական գործընթացում առանցքային դեր է հատկացվում նպատակադրմանը,

- նպատակը բազմամակարդակ է, որը նախատեսում է նրա ենթանպատակների ու խնդիրների զարգացում, դրանց տրամաբանական և ծավալի հարաբերությունների բացահայտման միջոցով,

- նպատակային-ծրագրային մոտեցման իրագործման մեխանիզմ է հանդես գալիս տեխնոլոգիական քարտեզի իրագործումը, որն ընդգրկում է արտաքին և ներքին միջավայրի, նպատակների ձևավորման, դրանց հասնելու ծրագրի մշակման, նրա իրագործման հաջողության համալիր գնահատման փոխկապակցված փուլեր [1; 3; 15; 22; 23]:

Համալիր մոտեցումը համակարգային մոտեցման պարտադիր լրացումն է: Համալիր մոտեցման դիրքերից կրթության կառավարումը պետք է հաշվի առնի.

- տարբեր գիտությունների գիտելիքներ (որակագիտություն, կիբեռնետիկա, համակարգագիտություն, հոգեբանություն, մանկավարժություն, կառավարում և այլն) կառավարչական գործունեության կազմակերպման գործում,

- երկու փոխկապակցված ու փոխապայմանավորված գործընթացների՝ գործառնության և զարգացման փոխհամաձայնեցվածություն,

- փոխադարձ կապ կառավարման նպատակների և դրանց իրագործման ուղղությունների միջև, կառավարման բոլոր սուբյեկտների գործողությունների միջև, նպատակների բազմագանության և դրանց հաջորդականության միջև,

- կրթության զարգացումը կանխորոշող արտաքին (սոցիալ-տնտեսական, քաղաքական, իրավական, աշխարհագրական, պատմամշակութային) և ներքին (սոցիալ-հոգեբանական, մանկավարժական, կազմակերպչական-կառավարչական) գործոնների ազդեցությունը:

Տարածաշրջանային մոտեցումը կրթության կառավարման (Մոխսեն Ա. Մ., Տրետյակով Պ. Ի., Լազարև Վ. Ս.) կրթական համակարգի վերափոխման առանցքային գործոններից մեկն է: Կառավարչական գործընթացում հիմնվելով տվյալ մոտեցման վրա՝ անհրաժեշտ է հաշվի առնել կոնկրետ տարածաշրջանի սոցիալ-տնտեսական, պատմամշակութային, բնական, ժողովրդագրական և այլ առանձնահատկությունները: Դա ապահովում է կրթության տարածաշրջանային համակարգերի բարենպաստ վիճակը, որակյալ կրթական ծառայությունների մատուցման բարձր մակարդակը [17; 19; 25]:

Մարդաբանական մոտեցումը (Կոնարժնսկի Յու. Ա., Լազարև Վ. Ս., Շամովա Տ. Ի., Ջագրեկովա Լ. Վ.) հիմնվում է կրթության անձնակենտրոն կառավարման վրա, ինչը ենթադրում է մարդու՝ որպես կառավարման սուբեկտի և օբյեկտի մասին տվյալների համակարգված կիրառություն, դրանց հաշվառում կառավարման կրթական համակարգի մոդելավորման ընթացքում [11; 12; 16; 26]:

Ակմեոլոգիական մոտեցումը (Դերկաչ Ա. Ա., Կուլմինա Ն. Վ., Մաքսիմովա Վ. Ն.) նախատեսում է կրթական համակարգերի կառավարումը հասցնել բարձր մակարդակի: Տվյալ մոտեցումը կրթության կառավարման նկատմամբ շեշտը դնում է ժամանակահատվածի կրթական համակարգերում շրջանավարտների պատրաստման որակի խնդրի վրա: Ակմեոլոգիական մոտեցումը կողմնորոշված է կրթական համակարգերի ու կրթական գործընթացի սուբյեկտների կայուն և ամբողջական զարգացմանը ստեղծագործական գործունեության պայմաններում [10; 13; 18]:

Որակաչափական մոտեցումը (Ազգալդով Գ. Գ., Գլիչև Ա. Ն., Սուբեթո Ա. Ի. և այլք) ենթադրում է կրթության կառավարման որակի չափման հնարավորություն և առաջադրում է պահանջներ չափման և գնահատման ընթացակարգերի բովանդակության ու մեթոդների նկատմամբ [2; 9; 24]:

Իրադրային մոտեցումը (Կունց Գ., Մոկլեր Ռ., Օ'Դոննել և այլք) կողմնորոշվում է կառավարչական որոշումների ընդունման՝ ելնելով հասարակության և պետության մեջ ստեղծված կոնկրետ իրադրությունից, որն ազդում է կազմակերպությունների գործառնության վրա տվյալ ժամանակահատվածում: Իրադրային մոտեցումը ենթադրում է կրթության կառավարման տեսության և պրակտիկայի կիրառություն՝ կախված կրթական կազմակերպություններում ստեղծված հանգամանքներից և ընդգրկում է.

- կազմակերպությունում կրթական գործընթացի վրա ազդող հիմնական արտաքին և ներքին գործոնների բացահայտում,
- կրթական համակարգի կառավարման մեջ մշտադիտարկման հատուկ դերի ընդգծում, որը թույլ է տալիս բացահայտել տրամադրվող կրթական ծառայությունների որակի վրա դրա գործոնների ազդեցության աստիճանը, իրագործել այդ գործոնների ազդեցության հավանական հետևանքների կանխատեսում և ժամանակին ձեռնարկել իրադրության պահանջներին համապատասխանող հիմնավորված և համարժեք կառավարչական որոշումներ,
- կառավարման սուբյեկտների որակագիտական կոմպետենտության զարգացում, որը նպաստում է կոնկրետ իրադրության համապատասխանող կառավարման մեթոդների ընտրությանը [14; 20]:

Կրթության արդյունավետ կառավարումը պահանջում է տարբեր մոտեցումների ինտեգրում, ինչը թույլ է տալիս հաշվի առնել կրթական համակարգերի բարդությունը և բազմակողմանիությունը, նաև ապահովել դրանց զարգացումն ու հարմարումը փոփոխվող պայմաններին: Ժամանակակից կրթության կառավարումը հիմնվում է տարբեր տեսամեթոդաբանական մոտեցումների ինտեգրման ու համադրման վրա, որոնցից յուրաքանչյուրը մեծ ներդրում ունի կրթական համակարգերի զարգացման մեջ: Կրթության կառավարման

նկատմամբ տարբեր տեսամեթոդաբանական մոտեցումների համակցությունը թույլ է տալիս հասնել կրթական գործընթացների բարձր արդյունավետության և որակի՝ հաշվի առնելով կրթական համակարգերի զարգացման վրա ազդող գործոնների ու պայմանների բազմազանությունը:

Եզրակացություն

Տեսական ուսումնասիրության և վերլուծության արդյունքում պարզ դարձավ, որ կրթական կառավարման արդյունավետության բարձրացման համար անհրաժեշտ է համակարգային մոտեցում, որը պետք է ներառի ինչպես կառավարման մոդելների վերանայում, այնպես էլ ժամանակակից տեխնոլոգիաների ինտեգրում կրթական գործընթացում: Այսպիսով՝

1. Կրթության կառավարման տարբեր տեսությունների և մեթոդաբանական մոտեցումների վերլուծության արդյունքում կարելի է հանգել այն հիմնական եզրակացության, որ արդյունավետ կրթական կառավարումը պահանջում է տարբեր մոտեցումների համադրություն՝ համապատասխանող մոդելի ձևավորման համար: Կրթական կառավարման լավագույն մոդելը հաճախ տարբեր մոտեցումների ինտեգրման արդյունք է, որի նպատակն է ապահովել կրթական որակ, արդյունավետություն և զարգացում՝ հաշվի առնելով շահագրգիռ կողմերի պահանջներն ու կարիքները:

2. Կրթության կառավարման մարտահրավերներն են՝ պլանավորման անկատարությունը, ֆինանսավորման անբավարարությունը, ուսուցիչների վերապատրաստման պակասը և արդյունավետ գնահատման մեխանիզմների բացակայությունը:

3. Կառավարման բարելավման ուղղություններն են՝ համապարփակ ռազմավարության մշակումը, որը կապահովի կրթական հաստատությունների ինքնավարության բարձրացում, շահագրգիռ կողմերի ներգրավվածություն և ռեսուրսների արդար բաշխում:

Կրթության կառավարման գործընթացի բարելավման և ընդհանրապես արդյունավետության համար կիրառելի մեխանիզմներ են.

- թվային կառավարման համակարգերի ներդրում՝ կրթական հաստատությունների արդյունավետության բարձրացման նպատակով,

- կրթական հաստատությունների ինքնավարության ապահովում՝ որոշումների ընդունման ավելի արդյունավետ համակարգ ձևավորելու նպատակով,

- ուսուցիչների, կրթության ոլորտի մասնագետների շարունակական վերապատրաստման ծրագրերի իրականացում՝ ժամանակակից կրթական պահանջներին համապատասխանելու նպատակով,

- ուսումնական հաստատությունների ֆինանսավորման բարեփոխում՝ ռեսուրսների ավելի արդարացի և նպատակային բաշխման նպատակով,

- կրթության շահառուների առաջադիմության գնահատման նոր մեթոդների ներդրում՝ ուսումնական ծրագրերի որակի բարելավման նպատակով:

Վերոնշյալ մեխանիզմների կիրառումը հնարավորություն կտա ստեղծել առավել ժամանակակից, արդյունավետ և ներառական կրթական համակարգ, որը կխթանի որակյալ կրթության ապահովումը և կզարգացնի կրթության ոլորտի կառավարման նոր մոտեցումները:

Գրականություն

1. Аганбегян А. Г. и др. Опыт программно-целевого управления предприятиями Москва: Экономика, 1989, - 126 с.
2. Азгальдов Г. Г., Райхман Э. П. О квалиметрии, Москва: Изд. Стандартов, 1989, - 172 с.
3. Афанасьев М. П. Бюджетирование, ориентированное на результат (новые тенденции), 2004, №9, с. 130-139.
4. Афанасьев В. Г. Проблема целостности в философии и биологии. Москва, 1964, - 416 с.
5. Берг А. И. Кибернетика и общественные науки. //Наука и жизнь, 1963. № 2, с. 12-16.
6. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем // Исследования по общей теории систем, Москва, 1969, - 520 с.
7. Блауберг И. В, Садовский В. П., Юдин Э. Г. Системные исследования и общая теория систем, Москва, 1969, - 204 с.
8. Гаязов А. С. Динамика развития современного образования: ситуации и характеристики // Образование и наука, 2001, № 4, с. 420-426.
9. Гличев А. В., Рабинович Г. О., Примаков М. И. и др. Прикладные вопросы квалиметрии, Москва: изд-во стандартов, 1983, 136 с.
10. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. Москва: Изд-во РАГС, 1999, 309 с.
11. Загрекова Л. В. Методологические основы воспитания будущего учителя. Высшее образование в России, 2001, № 5, с. 59-64.
12. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление, Москва: Центр «Педагогический поиск», 2000, 224 с.
13. Кузьмина Н. В. Акмеологическая концепция развития продуктивной компетентности специалиста. Санкт-Петербург, 1999, 309 с.
14. Кунц Г., О'Доннел С. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций (перевод с англ.) Москва: Прогресс, 1981, т. 1, 495 с; т. 2, 512 с.
15. Ладенко И. С. Логика целевого управления. Новосибирск: Наука, 1988, 208 с.
16. Лазарев В. С. Педагогическая инноватика: учебное пособие для высш. учеб. заведений. Москва: Просвещение, 2006, - 247 с.
17. Лазарев В. С., Поташник М. М., Моисеев А. М. и др. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений. Москва: Новая школа, 1995, 464 с.
18. Максимова В. Н. Введение в акмеологию школьного образования. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2002, 156 с.
19. Моисеев А. М. Теория стратегического управления школой: ключевые вопросы и подходы к их решению: монография, 2015, 260 с.
20. Моклер Р. Стратегическое управление. Санкт-Петербург: Наука, 1996.
21. Назарова Т. С., Шаповаленко В. С. Парадигма нелинейности как основа синергетического подхода в обучении // Стандарты и мониторинг в образовании. № 1, 2003.
22. Поспелов Г. С. Программно-целевое планирование и управление. Москва: Сов. Радио, 1976, 440 с.
23. Стефанов Н. Программно-целевой подход в управлении. Теория и практика, Москва: «Прогресс», 1975, 198 с.
24. Субетто А. И. Квалитология образования (Основания, синтез). Москва, 2000, 405 с.
25. Третьяков П. И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. Москва: Новая школа, 1998, - 288 с.

26. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр Академия, 2002, - 384 с.
27. Шамова Т.И. Управление профильным обучением на основе личностно-ориентированного подхода: Учебно-методическое пособие. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2006, - 160 с.
28. Эшби У.Р. Введение в кибернетику. Москва: ИЛ, 1962, - 432 с.
29. Эшби У.Р. Конструкции мозга. Москва: ИЛ, 1962, 1962, - 398 с.

Методологические основы процесса управления образованием

***Лачинян Лилит,
Саргсян Левон***

Резюме

Ключевые слова: образовательная система, подходы к управлению, эффективность образования, образовательные реформы, синергетический подход, программно-целевое управление

В статье представлен анализ методологических подходов к управлению образованием, целью которого является выявление их воздействия на эффективность образовательных систем. Повышение эффективности управления образованием требует сочетания различных теорий и подходов для создания модели управления, соответствующей контексту. В статье, также рассматриваются важнейшие вызовы в управлении образованием, включая вопросы планирования, финансирования, повышения квалификации учителей и механизмов оценки. Исследование предлагает пути улучшения управления образованием, которые включают внедрение цифровых систем управления, программы непрерывного повышения квалификации учителей, увеличение автономии образовательных учреждений, справедливое распределение ресурсов и внедрение новых методов оценки. Внедрение этих механизмов может привести к созданию более эффективной, актуальной и инклюзивной образовательной системы, способствующей качеству образования и его развитию. Дополнительно подчеркивается, что системный подход к управлению образованием требует интеграции стратегического планирования, анализа данных и мониторинга результатов для повышения прозрачности, подотчетности и адаптивности образовательных учреждений, что в свою очередь способствует оптимизации ресурсов, улучшению качества преподавания и созданию условий для устойчивого развития образовательной среды в соответствии с современными социальными и экономическими требованиями.

Methodological Foundations of Education Management

*Lachinyan Lilit,
Sargsyan Levon*

Summary

Key words: *Educational system, management approaches, educational efficiency, educational reforms, synergetic approach, program-targeted management*

This article explores methodological approaches to education management, focusing on their impact on the effectiveness of educational system implementation. Enhancing the efficiency of education management requires integrating interdisciplinary theories and approaches to develop innovative management models. The study addresses the main challenges in contemporary education management, such as planning, financing, professional development, and evaluation mechanisms. It proposes practical strategies for improving educational management, including the introduction of digital management systems, continuous teacher training programs, greater autonomy for educational institutions, equitable resource allocation, and the use of innovative evaluation methods. The implementation of these strategies can create a more efficient, modern, and inclusive educational system, contributing to the quality of education and sustainable development. It is further emphasized that a systematic approach to educational management requires integrating strategic planning, data analysis, and outcome monitoring to enhance transparency, accountability, and adaptability of institutions, contributing to resource optimization, improved teaching quality, and sustainable development of the educational environment in line with contemporary social and economic demands.

Ներկայացվել է 15. 02. 2025 թ.

Գրախոսվել է 20. 02. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

Moodle հարթակի տեխնիկատեխնոլոգիական և մեթոդաբանական զարգացման ուղղությունները բարձրագույն կրթական համակարգում

Խառատյան Արթուր

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-224>

Հանգուցային բառեր. ուսուցում, ուսումնական գործընթաց, կրթության որակ, կրթական միջավայր, խաղայնացում, ուսանողակենտրոն մոտեցում, ուսանող, գնահատում

Նախաբան

Ժամանակակից կրթական համակարգը պահանջում է ձկուն և արդյունավետ տեխնիկական, տեխնոլոգիական, մեթոդաբանական լուծումներ՝ հասարակության ու տնտեսության կարիքներին և կրթական միջավայրի զարգացումներին համապատասխան: Այդ համատեքստում էլեկտրոնային ուսուցման Moodle համակարգը մեծ ներուժ ունի և կարող է դառնալ ուսումնական գործընթացի կառավարման, իրականացման արդյունավետության և որակի ապահովման համակարգի բաղադրիչ: Սակայն նրա համապարփակ կիրառման ներկայիս մարտահրավերները՝ տեխնիկական և տեխնոլոգիական ռեսուրսային սահմանափակումներ, մեթոդաբանական մշակումների անկատարություն, գործընթացում շահառուների պակաս ներգրավվածություն, համապատասխան բարեփոխումների իրականացման անհրաժեշտություն են պայմանավորում [15, 7]:

LMS (Learning Management System) հարթակները (Moodle, Blackboard, Google Classroom, Microsoft Teams և այլն) ոչ միայն ավտոմատացնում են ուսումնական գործընթացը՝ դյուրացնելով ուսումնական նյութերի տարածումը, առաջադրանքների կատարումը, կառավարումն ու գնահատումը, այլև հնարավորություն են տալիս դասավանդողներին ինտերակտիվ առաջադրանքների, վիրտուալ քննարկումների և խաղայնացման մեթոդների միջոցով խթանել սովորողների ներգրավվածությունը գործընթացում և կիրառելով անհատականացված մոտեցումներ՝ արդյունավետորեն մշտադիտարկել նրանց ուսումնական առաջընթացը: Զուգահեռաբար արհեստական բանականության (AI) ինտեգրումը կրթական գործընթացներում թույլ է տալիս ոչ միայն ավտոմատացնել գնահատման գործընթացը, այլև ստեղծել անհատականացված ուսուցման ծրագրեր, ներդնել վիրտուալ օգնականներ և մեծ տվյալների (Big Data) վերլուծության հիման վրա բարելավել ուսումնական առաջընթացի մշտադիտարկումը՝ բարձրացնելով կրթության արդյունավետությունը [6, 100–107]:

Տեխնոլոգիաների և նորարարական մեթոդաբանության ներդրումը կրթական համակարգում նպաստում է ոչ միայն որակյալ կրթության իրականացմանը, այլև կրթական հաստատությունների ֆինանսական կայունությանը: Այն կարող է դիտվել որպես երկարաժամկետ ներդրում, որն ակադեմիականից գատ ունի նաև տնտեսական արժեք: Սովորողների ներգրավվածությունը կրթական գործընթացներում ոչ միայն բարելավում է ուսուցման որակը, այլև բարձրացնում է կրթական հաստատությունների տնտեսական գործունեության արդյունավետությունը:

Միաժամանակ մեթոդաբանական բարելավումները՝ ուսանողակենտրոն մոտեցումների, նորարարական գնահատման մեթոդների և համագործակցային ուսուցման ձևաչափերի ներդրումներով, ամրապնդում են և ապահովում կրթական գործընթացի ու նրա վերջնարդյունքի մասնագիտական որակը և համապատասխանությունը աշխատաշուկայի պահանջարկին:

Էլեկտրոնային ուսուցման Moodle համակարգը

Moodle-ը (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) բաց կոդով

ուսուցման կառավարման էլեկտրոնային համակարգ (LMS) է՝ մշակված ուսումնական տարբեր հաստատությունների պայմաններին և պահանջներին հարմարվողական, ինտերակտիվ և հասանելի ուսուցողական միջավայրի ապահովման նպատակով, մինչև ժամանակի հանդիսանալով բաց կրթության հարթակ, որն ապահովում է ուսումնական ռեսուրսների և դասընթացների հասանելիություն լայն լսարանի համար [6, էջ 11–26]:

Ներկայումս Moodle համակարգը բուհերում կիրառվում է մի քանի հիմնական ուղղություններով՝ համակարգի ինտեգրմամբ այլ հարթակների հետ, արհեստական բանականության տարրերի ներդրում, խաղայնացման մեթոդների կիրառում՝ տեղական միջավայրի պայմաններին և կարիքներին համապատասխան: Հասարակականորեն պահանջարկված այդ զարգացումների միտումները, հավանաբար, կշարունակվեն նաև ապագայում՝ ստեղծելով նոր հնարավորություններ, հեռանկարներ, ինչպես նաև մարտահրավերներ: Այդուհանդերձ, էլեկտրոնային ուսուցման Moodle համակարգի համապարփակ ներդրումը միանգամից մի քանի կարևոր ուղղություններով զարգացումների հնարավորություն է: Այն տեխնիկական վերազինումից զատ կրթական մշակույթի վերանայման և արդիականացման առաջավոր գործընթաց է՝ միտված ուսումնական հաստատությունների առաքելության վերափոխմանը, իբրև ժամանակակից, տեխնոլոգիապես հագեցված, ուսանողակենտրոն և որակյալ կրթություն ապահովող հաստատություններ [13]:

Համակարգի ամբողջական նպատակային և արդյունավետ կիրառումը կարող է ուսումնական գործընթացը դարձնել դինամիկ, ճկուն, ինտերակտիվ, մատչելի, արդյունավետ և այդպիսով նպաստել կրթության որակի բարձրացմանը:

Երկարաժամկետ հեռանկարում Moodle համակարգի շարունակական զարգացումները պետք է դիտարկել ոչ թե պարզապես տեխնոլոգիաների արդիականացման, այլ ամբողջական կրթական գործընթացի բարեփոխման համատեքստում: Նորարարական տեխնոլոգիաների, մասնավորապես՝ արհեստական բանականության, էլեկտրոնային ուսուցման վիրտուալ և լրացվող իրականություն (VR/AR) գործիքների ինտեգրումը կարող են էականորեն փոխել ուսուցման ձևերն ու մեխանիզմները՝ ստեղծելով անհատականացված, յուրաքանչյուր ուսանողի նախասիրություններին, ընդունակություններին, ուսուցառման կարողություններին հարմարվողական, խելացի և ներգրավող կրթական միջավայր [1, 18–25]:

Moodle-ը և կրթության որակի բարելավման հնարավորությունները

Moodle-ը հնարավորություն է տալիս անցկացնել անհատականացված դասընթացներ, կիրառել գնահատման ավտոմատ համակարգեր և ինտերակտիվ ուսուցման մեթոդներ խթանելով ուսանողների ակտիվ մասնակցությունը ուսուցման գործընթացին: Համակարգը ներառում է խաղայնացման տարրեր և համատեղելիություն տարբեր հարթակների հետ, որի շնորհիվ առցանց ուսուցման նրա հնարավորությունները պահանջարկված են արդի կրթական գործընթացներում:

Moodle-ի գնահատման համակարգը ներառում է թեստեր, ինքնաստուգումներ և ավտոմատ վերլուծական գործիքներ, որոնք բարձրացնում են գործընթացի օբյեկտիվությունը և ապահովում արդարափուտ գնահատում: Խաղայնացման տարրերը մեծացնում են ուսանողների մոտիվացիան գործընթացի նկատմամբ:

Համակարգը նաև ապահովում է կրթության մատչելիություն՝ հնարավորություն տալով կազմակերպել հեռավար և հիբրիդային դասընթացներ: Այն համատեղելի է տարբեր հարթակների հետ, ինչպիսիք են Zoom և Google Meet, ինչպես նաև աջակցում է SCORM ստանդարտին՝ դյուրացնելով ուսումնական նյութերի ինտեգրումը:

Չնայած իր առավելություններին՝ Moodle-ի արդյունավետ կիրառումը, բացի տեխնիկական, տեխնոլոգիական ռեսուրսային ապահովումից, պահանջում է նաև դասավանդողների ու սովորողների համակարգչային մասնագիտական պատրաստվածություն և գրագիտություն, ինչը հնարավորություն կտա նրանց կրթական գործընթացը դարձնելով դինա-

միկ, ճկուն, ինտերակտիվ, մատչելի, նպատակային և արդյունավետ, նպաստել կրթության որակի բարձրացմանը [1, 37-45], [10, 520]:

Moodle-ի կիրառությունների միջազգային պրակտիկան

Միջազգային առաջատար բուհերը ակտիվորեն ընդլայնում են Moodle-ի կիրառությունները՝ այն հարմարեցնելով ժամանակակից կրթական պահանջներին և նախանշելով հարթակի զարգացման հիմնական ուղղությունները: Այսպես, օրինակ, Մասաչուսեթսի Տեխնոլոգիական Ինստիտուտը (MIT) իրականացրել է Moodle-ի բազմաշերտ ինտեգրում իր ուսումնագիտական էլեկտրոնային հետ: Այդ մոտեցումը հնարավորություն է տվել ստեղծել միասնական թվային միջավայր, որտեղ ուսանողները և դասախոսները կարող են ոչ միայն փոխանակել ուսումնամեթոդական նյութերը, այլև իրականացնել համատեղ նախագծեր և մշտադիտարկել սովորողների ուսման առաջադիմությունը: Հատկանշական է, որ այդ փորձը օրինակելի է դարձել այլ բուհերի համար, որոնք ձգտում են բարելավել իրենց թվային էնթալթուցվածքները և կիրառման տեխնոլոգիաները:

Ոլորտում առանձնահատուկ ներդրում ունի Մեյքուոնի համալսարանը, որը Moodle-ի հնարավորությունները հարստացրել է արհեստական բանականության տարրերով: Ներդրված լուծումները թույլ են տալիս ավտոմատացնել ուսումնական գործընթացի բազմաթիվ ասպեկտներ՝ սկսած ուսանողների աշխատանքների ստուգումից մինչև անհատականացված ուսուցման ծրագրերի կազմում:

Կրթական տեխնոլոգիաների արդյունավետ զարգացման մեկ այլ ուսանելի օրինակ է Տոկիոյի համալսարանի փորձը, որտեղ Moodle հարթակը հարստացվել է խաղայնացման տարրերով: Մեդալներ, վարկանիշային աղյուսակների և ինտերակտիվ առաջադրանքների համակարգի ներդրումը հանգեցրել է ուսանողների մոտիվացիայի բարձրացման [18-20]:

Moodle-ի կիրառությունները ՀՀ բուհերում

ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները, իրականացնելով տեղական կրթական մոդելին համապատասխանող լուծումներ, ներգրավվել են էլեկտրոնային ուսուցման Moodle համակարգի կիրառման գործընթացներում և մասնակից դարձել թվային կրթական տեխնոլոգիաների զարգացումներին: Երևանի պետական համալսարանը (ԵՊՀ) և Հայաստանի ազգային ազգային համալսարանը (ՀԱԱՀ) հեռավար ուսուցման Moodle էլեկտրոնային հարթակը կիրառել են ոչ միայն հեռավար ուսուցման համար, այլև դարձրել են այն կրթական էլեկտրոնային կարևոր բաղադրիչ: ՀԱԱՀ-ում Moodle-ի ներդրումը ՀՀ-ում սկսվել է էլեկտրոնային ուսուցման նոր փուլ, որտեղ Moodle-ի հարթակը, ապահովելով գյուղատնտեսական մասնագիտությունների ուսուցման գործընթացը, դարձել է բուհի ուսումնամեթոդական աշխատանքների բաղադրիչ:

ԵՊՀ-ում ուսուցման Moodle էլեկտրոնային համակարգի կիրառությունը ստացել է տեսական, գիտական և մեթոդաբանական ուղղվածություն: Հատկանշական է, որ ԵՊՀ-ում Moodle-ի հարթակը դարձել է նաև գիտահետազոտական աշխատանքների համակարգման գործիք՝ հնարավորություն տալով ուսանողներին՝ մասնակցելու համատեղ հետազոտական նախագծերի, աշխատանքների:

Հայաստանի ամերիկյան համալսարանը Moodle-ը զուգակցում է Google Classroom-ի և Blackboard-ի հետ, իսկ ֆրանսիական համալսարանը էլեկտրոնային ուսուցման հարթակն օգտագործում է հեռավար դասընթացների, քննությունների և ֆորումների կազմակերպման համար [21-25]:

Վանաձորի պետական համալսարանը (ՎՊՀ) էլեկտրոնային ուսուցման Moodle համակարգը ներդրել է ուսուցման գործընթացում COVID-19 համավարակի իրավիճակում և ապահովելով ժամանակակից կրթական միջավայր՝ իրականացրել հեռավար ուսուցում:

Համալսարանում հարթակի կիրառումն ընդգրկում է ուսումնական գործընթացի բազմաթիվ կարևոր ասպեկտներ. նախ և առաջ այն ծառայում է որպես կենտրոնական հարթակ

ուսումնական նյութերի տարածման համար: Ուսանողները հնարավորություն ունեն մուտք գործել դասախոսական նյութերին, առցանց կատարել առաջադրանքներ և մասնակցել թեստավորման աշխատանքներին: Հատկանշական է հիբրիդային ուսուցման մոդելի կիրառումը, երբ դասախոսությունների մի մասը իրականացվում է էլեկտրոնային հարթակում առցանց ռեժիմով:

ՎՊՀ-ում Moodle հարթակի կիրառումը հատկապես կարևորվում է գնահատման գործընթացի ավտոմատացման հնարավորությամբ: Հարթակը թույլ է տալիս մշակել և գնահատել թեստեր՝ զգալիորեն նվազեցնելով դասախոսների աշխատանքային ծանրաբեռնվածությունը: Միաժամանակ այն ուսանողների ուսման առաջադիմության մշտադիտարկման հնարավորություն է ապահովում՝ պահպանելով ակադեմիական գործընթացի թափանցիկությունը [4, 1–3]:

Moodle-ի կիրառման արդյունքները ՎՊՀ-ում

Վանաձորի պետական համալսարանում իրականացված ուսումնասիրությունը բացահայտել է Moodle համակարգի կիրառությամբ առցանց ուսուցման բարդություններն ու հնարավորությունները COVID-19 համավարակի իրավիճակում: Համալսարանի որակի ապահովման կենտրոնի անցկացրած հարցման արդյունքները ցույց են տվել, որ համալսարանական հանրությո՜ւթը, համավարակի պայմաններում հարմարվելով նոր իրավիճակին, միաժամանակ բախվել է որոշակի մարտահրավերների [4, 1]:

Տեխնիկական ենթակառուցվածքների վերլուծությունը ցույց է տվել, որ դասախոսների ճնշող մեծամասնությունը (97,9 %) ունեցել է կայուն ինտերնետային կապ, սակայն գործնականում հաճախակի խնդիրներ են գրանցվել կապի ու տեխնիկական խախտումների և սարքերի, սարքավորումների սահմանափակ հասանելիության հետ կապված: Հատկանշական է, որ դասախոսների միայն 2,2 %-ն է օգտագործել համալսարանի տրամադրած տեխնիկական միջոցները, իսկ 30 %-ի դեպքում օգտագործվել են սեփական սարքերը [4, 2]:

Դասավանդման գործընթացի վերաբերյալ տվյալները հետաքրքիր դինամիկա են արտահայտում: Դասախոսների 54,3 %-ի համար առցանց ուսուցումը նոր փորձ էր, միայն 9,6 %-ն էր նախկինում օգտագործել Moodle հարթակը, և այդ պայմաններում դասախոսների զգալի մասը (67 %) ստիպված է եղել նոր տեխնոլոգիաները յուրացնել ինքնուրույն, որը հանգեցրել է լրացուցիչ ծանրաբեռնվածության և լարվածության [4, 3]:

Այդուհանդերձ, դասախոսները բարձր են գնահատել ուսանողների հետ համագործակցության մակարդակը (4,6 միավոր 5-ից) և ամբիոնների հետ փոխգործակցությունը (4,5 միավոր): Սակայն լաբորատոր պարապմունքների կազմակերպումը (3,4 միավոր) և գնահատման գործընթացը (3,6 միավոր) զգալի դժվարություններ են առաջացրել [4, 4]:

Հետաքրքիր է, որ հարցվածների 41,5 %-ը առցանց ուսուցումը դիտարկել է որպես պարտականություն, մինչդեռ 35,1 %-ը մոտիվացված է եղել, և միայն 23,4 %-ը հետաքրքրված է եղել աշխատանքի նոր ձևով: Այս տվյալները վկայում են դասախոսական կազմի հարմարվողականության տարբեր մակարդակների մասին:

Ուսումնասիրությունը ցույց է տվել, որ առցանց ուսուցման հաջող կիրառման համար անհրաժեշտ է համալիր մոտեցում, որը ներառում է ինչպես Moodle-ի տեխնիկական հնարավորությունների ընդլայնում, այնպես էլ մեթոդական աջակցություն: Հատկանշական է, որ դասախոսները առաջարկել են ստեղծել հատուկ խորհրդատվական կենտրոն, մշակել մանրամասն ուղեցույցներ և իրականացնել ավելի ճկուն աշխատանքային գրաֆիկ:

Համալսարանի որակի ապահովման կենտրոնի կողմից դասախոսական կազմի, ուսումնասիրողական աշխատակիցների և ուսանողների շրջանում անցկացված այդ հարցումների արդյունքների ուսումնասիրությունը ամբողջությամբ ցույց է տվել, որ համալսարանում էլեկտրոնային ուսուցման Moodle համակարգի կիրառումը, չնայած բազմաթիվ դժվարություններին, թույլ է տվել պահպանել ուսումնական գործընթացի անընդհա-

տությունը և շարունակականությունը: Այդուհանդերձ, նշվել է ապագայում համակարգված աշխատանքների անհրաժեշտությունը՝ տեխնիկական խնդիրների լուծման, ուսանողների ու դասախոսների համապատասխան մասնագիտական վերապատրաստումների և ուսուցման որակի ապահովման ուղղություններով [4, 5-6]:

Moodle-ի տեխնիկական բարելավման մեթոդներ

Moodle-ի տեխնիկական բարելավումների մեթոդաբանությունը հիմնված է այն սկզբունքի վրա, որ համակարգի կատարելագործումը պետք է նպաստի ինչպես ուսանողների ներգրավվածության բարձրացմանը, այնպես էլ դասախոսների աշխատանքային ծանրաբեռնվածության նվազեցմանը: Moodle-ի արդյունավետության բարձրացման համար իրականացվող բարելավումները պետք է լինեն համապարփակ և ներառեն ինչպես տեխնոլոգիական, այնպես էլ մեթոդաբանական բաղադրիչներ՝ ուսումնական գործընթացի իրականացման պահանջներին համապատասխան [6, 77]:

Այդ առումով տեխնիկական բարելավումների հիմնական ուղղությունները վերաբերում են ինչպես սերվերային օպտիմալացմանը, այնպես էլ ինտերֆեյսի արդիականացմանը: Հոսքային աշխատանքի ապահովումը, համակարգի արագության բարձրացումը և օգտագործողի հարմարավետության ապահովումը խթանում են ուսանողի հետաքրքրվածությունն ու ակտիվ մասնակցությունը: Բացի այդ, մոդուլային ինտեգրումը և արտաքին API (Application Programming Interface)-ների ներդրումը թույլ են տալիս ընդլայնել Moodle-ի հնարավորությունները՝ դուրացնելով դասընթացների կառավարման, առաջադրանքների գնահատման և արդյունքների վերլուծության գործընթացները [2, 14-18], [6, 43]:

Այդ բարելավումները ոչ միայն տեխնիկական բնույթ են կրում, այլև զգալի տնտեսական ազդեցություն ունեն: Ավելի օպտիմալ համակարգը նվազեցնում է սպասարկման ծախսերը, թույլ է տալիս արդյունավետ օգտագործել համապատասխան ռեսուրսները և խթանում է կրթական միջավայրի որակի բարձրացումը: Այդպիսով, ստեղծվում են պայմաններ, որտեղ ուսումնական գործընթացի ավտոմատացումը վերածվում է արդյունավետ գործիքակազմի՝ աջակցելով ինչպես դասավանդողներին, այնպես էլ սովորողներին:

Սերվերային օպտիմալացում և արագագործության բարձրացում

Moodle-ի սերվերային օպտիմալացումը և արագության բարձրացումն ունեն առանցքային նշանակություն ուսումնական գործընթացի որակի բարձրացման համար, քանի որ հարթակի արագությունն ու կայունությունը անմիջապես անդրադառնում են սովորողների և դասավանդողների աշխատանքի հարմարավետության և արդյունավետության վրա: Դանդաղ աշխատող Moodle միջավայրը կարող է խոչընդոտ հանդիսանալ հատկապես այն դեպքերում, երբ դասընթացներին միաժամանակ միանում են մեծ թվով սովորողներ: Այդ խնդիրը լուծելու համար անհրաժեշտ է համակարգում իրականացնել խորքային տեխնիկական բարելավումներ՝ ուղղված ավելի արագ, հուսալի և ընդլայնվող էլեկտրոնային հարթակի ստեղծմանը:

Սերվերի բեռը նվազեցնելու և էջերի բեռման արագությունը բարձրացնելու համար արդյունավետ լուծում է սեղմված բովանդակության կիրառումը, մասնավորապես Gzip կամ Brotli տեխնոլոգիաների ներդրումը, որոնք հնարավորություն են տալիս կրճատել ֆայլերի չափսերը՝ դրանով իսկ զգալիորեն արագացնելով տեղեկատվության փոխանցումը: Միևնույն ժամանակ, քեշավորման տեխնոլոգիաների, ինչպես, օրինակ, Redis-ի և Memcached-ի, կիրառումը հնարավորություն է տալիս պահել հաճախ օգտագործվող տվյալները օպերատիվ հիշողության մեջ, ինչը զգալիորեն նվազեցնում է սերվերի ծանրաբեռնվածությունը և արագացնում տվյալների վերամշակումը:

Մեծ թվով ուսանողներ ունեցող հաստատությունների համար նպատակահարմար է նաև կիրառել կլաստերային տեխնոլոգիաներ՝ ներառյալ Load Balancing և Clustering լուծումները, որոնք հնարավորություն են տալիս բաշխել համակարգի բեռը մի քանի սերվերներին

միջև՝ ապահովելով կայուն և անխափան աշխատանք նույնիսկ ծանրաբեռնվածության դեպքերում [26]:

Ինտերֆեյսի արդիականացում և UX/UI բարելավում

Ինտերֆեյսի արդիականացումը և UX/UI բարելավումը Moodle համակարգում կարևոր նշանակություն ունեն ուսուցման հարթակի արդյունավետ օգտագործման տեսանկյունից: Փորձի (UX) և ինտերֆեյսի դիզայնի (UI) արդյունավետ կազմակերպումը նպաստում է ուսանողների ներգրավվածությանը, ուսումնական հարթակում կողմնորոշվելու հարմարավետությանը և կրթական գործընթացին ակտիվ մասնակցությանը: Moodle-ի ներկայիս ինտերֆեյսը երբեմն բարդ է և կարող է դժվարացնել սովորողների կողմնորոշումները: Ուստի, ինտուիտիվ նավիգացիոն համակարգի ներդրումը Moodle-ի ինտերֆեյսում կարևորվում է որպես առաջնահերթություն:

Նույնքան կարևոր է, ապահով և դյուրին մութ ռեժիմի (Dark Mode) ներդրումը, որն առաջարկվում է հարմարավետ ինտերֆեյս աչքերի համար՝ հատկապես երկարատև աշխատելիս: Հարմարեցված գունային լուծումները նվազեցնում են տեսողական լարվածությունը և նպաստում ուսուցման արդյունավետությանը [26], [7, 88]:

Մոդուլային ինտեգրացիա և API-ների կիրառություն

Moodle-ի ֆունկցիոնալությունը և ճկունությունը կարող է մեծանալ նրա ինտեգրմամբ արտաքին ծառայությունների և գործիքների հետ: Այդ համատեքստում, Google Drive, Zoom, Microsoft Teams, YouTube և նմանատիպ հարթակների համադրումը հնարավորություն է տալիս դասընթացները կազմակերպել ինտերակտիվ և համագործակցային ձևաչափով՝ խթանելով սովորողների ակտիվ մասնակցության և համագործակցային ուսուցման հնարավորությունները:

Միևնույն ժամանակ, Moodle-ի API-ների միջոցով հնարավոր է ապահովել համատեղելիություն կրթական այլ հարթակների, ուսումնական հաստատությունների ներքին կառավարման համակարգերի, ինչպես նաև ֆինանսական կամ վարչական գործիքների հետ՝ դարձնելով այն բազմակողմանի և լիարժեք լուծում տարբեր հաստատությունների համար: Այդ մոդուլային ինտեգրումը ոչ միայն տեխնոլոգիական հարմարավետություն է ապահովում, այլև կարող է էական տնտեսական օգուտներ բերել՝ նվազեցնելով նոր ֆունկցիոնալության մշակման անհրաժեշտությունը [26]:

XR տեխնոլոգիաները՝ վիրտուալ (VR) և ընդլայնված իրականություն (AR)

Ընդլայնված իրականությունը (AR) և վիրտուալ իրականությունը (VR) XR տեխնոլոգիաների շրջանակում սովորողներին առաջարկում են ուսուցման ավանդական մեթոդները գերազանցող, նոր տիպի ինտերակտիվ փորձառություններ: Դրանք ոչ միայն տեսական գիտելիքների փոխանցման, այլև դրանց կիրառման և վիզուալացման հնարավորություն են անվտանգ վիրտուալ միջավայրի ապահովման, լաբորատոր փորձերի մոդելավորման, մեխանիզմների ուսումնասիրության համար: Սովորողները կարող են մտնել տեղափոխվել պատմական իրադարձությունների միջավայր կամ ուսումնասիրել մոլեկուլային կառուցվածքներ 3D ձևաչափով՝ պարզեցնելով բարդ գիտական հասկացությունների ընկալումը: VR-ը և AR-ը նաև մեծացնում են ուսանողների ներգրավվածությունը հեռավար ուսուցման գործընթացում՝ ապահովելով 3D միջավայրում դասընկերների և դասավանդողների հետ շփման հնարավորություն՝ անկախ գտնվելու աշխարհագրական վայրից:

Moodle-ի բաց կոդով ճկունությունն ու ինտեգրման հնարավորությունները թույլ են տալիս դասընթացներում ներառել 360° վիրտուալ շրջացքեր, VR վարժանքներ, AR մոդելների դիտում՝ սովորողներին տրամադրելով դինամիկ և ինտերակտիվ փորձառություններ: WebXR հարթակի և H5P ինտերակտիվ բովանդակության գործիքի ինտեգրումը Moodle-ում վիրտուալ միջավայրերի մուտք է ապահովում և հնարավորություն տալիս VR վարժանքներին: Համալսարանների և կրթական այլ հաստատությունների փորձը, ինչպես օրինակ,

Labster պլատֆորմի միջոցով վիրտուալ լաբորատորիաների կիրարկման կամ Google Expeditions-ի և Thinglink-ի միջոցով ստեղծված վիրտուալ շրջայցերի, ցույց են տալիս XR տեխնոլոգիաների և Moodle հարթակի համադրման արդյունավետությունը ուսուցման նորարարական մեթոդների զարգացման և գիտելիքների յուրացման գործընթացներում [31, 32, 33]:

Արհեստական բանականության (AI) ինտեգրումը Moodle համակարգում

Արհեստական բանականության (AI) ներդրումը Moodle համակարգում կարող է նշանակալի ազդեցություն ունենալ կրթական գործընթացի վրա՝ ձևավորելով ավելի արդյունավետ, անհատականացված և ինտերակտիվ ուսումնական միջավայր: Այն ոչ միայն մեծացնում է ուսանողների ներգրավվածությունը, այլև էապես նվազեցնում դասախոսների ծանրաբեռնվածությունը՝ ավտոմատացնելով բազմաթիվ վարչարարական և ուսումնական գործառնություններ: AI-ի օգտագործումը Moodle-ում հնարավորություն է տալիս դասավանդման և ուսուցման մեթոդները առավելապես հարմարեցնել սովորողների կարիքներին [12, 517-527]:

Արհեստական բանականության (AI) կիրառումը Moodle-ում նպաստում է ուսանողների առաջընթացի վերլուծությանը, անհատականորեն հարմարեցված ուսուցմանը և գնահատման ավտոմատացմանը: Միաժամանակ, խաղայնացման (gamification) մեխանիզմների կիրառումը նպաստում է ուսուցառման մոտիվացիայի բարձրացմանը՝ այն դարձնելով հետաքրքիր, գրավիչ, առավել մրցակցային, ինտերակտիվ և արդյունավետ:

AI տեխնոլոգիաների կիրառման կարևոր ուղղություններից է ուսանողներին աջակցության տրամադրումը chatbot-երի միջոցով: ChatGPT-ի կամ IBM Watson-ի նման համակարգերի ինտեգրումը Moodle-ում հնարավորություն է տալիս ստեղծել շուրջօրյա հասանելի խորհրդատու, որը պատասխանում է նրանց հուզող հարցերին դասընթացների կառուցվածքի, գնահատման կարգի և հանձնարարությունների վերջնամակետների մասին: Այդ մոտեցումը չի պահանջում դասախոսների անմիջական միջամտություն, ինչն իր հերթին ազատում է նրանց ժամանակը՝ թույլ տալով կենտրոնանալ բովանդակային և գիտահետազոտական աշխատանքների վրա: Ավելին, AI-ով աշխատող chatbot-երը կարող են տրամադրել խորհուրդներ՝ հիմնվելով ուսանողի առաջադիմության տվյալների վրա:

Moodle-ում արդեն հասանելի են մի շարք AI հավելումներ (Plugins), որոնք դյուրացնում են AI ինտեգրումը: Օրինակ, «IBM Watson AI Chatbot»-ը տրամադրում է ավտոմատացված աջակցություն, IntelliBoard-ը վերլուծում է սովորողների առաջադիմությունը և ներկայացնում վիճակագրական հաշվետվություններ, իսկ Grading AI-ն հնարավորություն է տալիս ավտոմատորեն գնահատել բարդ առաջադրանքները: «Adaptive Learning with AI» պլագինը առաջարկում է անհատականացված ուսուցման եղանակներ, իսկ AI-Powered Proctoring-ը ապահովում է հեռավար քննությունների վերահսկում՝ նպաստելով ակադեմիական ազնվության պահպանմանը [10, 40-41], [26]:

Արհեստական բանականության առավելություններից է ավտոմատացված գնահատման համակարգերի ներդրումը: AI-ն կարող է գնահատել ոչ միայն ստանդարտ թեստեր, այլ նաև բարդ հարցեր և ծրագրավորման առաջադրանքներ՝ ապահովելով գնահատման արագություն և օբյեկտիվություն: Սովորողը կարող է հետադարձ կապով անմիջապես ստանալ գնահատականը, հասկանալ իր սխալները և ուղղել ու բարելավել գիտելիքները [12, 517-527]:

Արհեստական բանականությունը նաև կարող է վերլուծել սովորողի ուսումնական ակտիվությունը, գնահատել նրա գիտելիքների մակարդակը և առաջարկել անհատականացված ուսուցման եղանակ: Արդյունքում ուսանողների առաջադիմությունը կարող է բարձրանալ՝ նվազեցնելով նրանց վերապատրաստման և կրկնուսուցման անհրաժեշտությունը:

Այդուհանդերձ, AI տեխնոլոգիաների կիրառումը կրթական գործընթացներում՝ չնեղելով ուսանողին ազատ, ինքնուրույն և ստեղծագործ զարգացման հիմնական նպատակից՝ չպետք է սահմանափակի նրանց ազատ կամքն ու ստեղծագործական կարողությունները: Այն պետք է աջակցի նրանց ինքնուրույն ուսումնառությանը և վերլուծական մտածողությանը՝ խրախուսելով ակտիվ մասնակցություն և պատասխանատվություն սեփական կրթական գործընթացի նկատմամբ: AI-ն կարող է լինել ոչ թե ուսուցման ավտոմատ համակարգող, այլ խելացի օգնական, որը վերացնում է տեխնիկական խոչընդոտները, բայց չի զրկում սովորողին ընտրության ազատությունից և ստեղծագործական նախաձեռնողականությունից [29, 16-21], [30]:

(AI) տեխնոլոգիաները պետք է ծառայեն ուսուցման որակի բարձրացմանը՝ պահպանելով մարդու արժանապատվությունը, ազատությունը և ինքնուրույն գործողության իրավունքը: Ուսանողի բարեկեցությունը պետք է լինի ցանկացած տեխնոլոգիական, այդ թվում՝ (AI) հիմնական նպատակը, ապահովելով նրանց մտավոր, սոցիալական և մասնագիտական զարգացման ամբողջական աջակցությունը [27, 8]:

Արհեստական բանականության նպատակային և արդյունավետ ներդրումը կրթական գործընթացներում երաշխավորվում է համապատասխան պայմանների և միջավայրի ապահովմամբ, որտեղ դասավանդողները և սովորողները հասկանում են կիրառվող համակարգերի գործածման տրամաբանությունը, նպատակը և վերահսկում գործընթացը՝ բացառելով խտրականությունը սովորողների նկատմամբ՝ անկախ սեռից, ազգային պատկանելությունից, սոցիալական դիրքից: Այդ թափանցիկությունը հատկապես կարևորվում է, որպեսզի (AI)-ն չվերածվի ուսանողի կրթական ընտրությունը կամ զարգացող կարողությունները սահմանափակող գործոնի [27, 9-10], [28]: Կրթական գործընթացում (AI) տեխնոլոգիաների դերը կարող է սահմանափակվել միայն դասախոսի մասնագիտական փորձառությանը և ուսանողի անհատական համակողմանի և ազատ զարգացմանը աջակցող միջամտություններով, հաշվի առնելով մարդկային որոշումների կարևորությունը: (AI)-ի կիրառությունը ուսումնական գործընթացում կարող է և պետք է հիմնված լինի մարդու իրավունքների, տվյալների գաղտնիության, անվտանգության և պաշտպանության, արդարության և թափանցիկության սկզբունքների վրա՝ միաժամանակ պահպանելով կրթության հումանիստական բնույթը և սովորողների մտավոր ազատությունը:

Այդպիսով, արհեստական բանականության (AI) ինտեգրումը Moodle համակարգում հանդիսանում է ոչ միայն տեխնոլոգիական առաջընթաց, այլ նաև ռազմավարական նշանակության ներդրում կրթական համակարգի զարգացման և հեռանկարի ապահովման գործընթացում:

Խաղայնացումը (Gamification) Moodle-ում

Խաղայնացման (Gamification) կիրառումը կրթական միջավայրում դարձել է ուսանողների ներգրավվածության, մոտիվացիայի և առաջադիմության բարձրացման արդյունավետ գործիք: Moodle-ը, որպես առաջատար ուսումնական կառավարման հարթակ, ընձեռում է gamification-ի գործնական կիրառման լայն հնարավորություններ:

Խաղայնացումը Moodle-ում իրականացվում է մի շարք մեխանիզմներով՝ միավորների, մեդալների, առաջատարների ցուցակների (leaderboards) և փուլային առաջադրանքների համակարգի միջոցով: Ուսանողները խրախուսվում են՝ կատարելով առաջադրանքներ, մասնակցելով թեստերին կամ հասնելով որոշակի առաջընթացի, որի արդյունքում նրանք վաստակում են փորձնական միավորներ և բարձրանում մակարդակներով: Այս մոտեցումը խթանում է ոչ միայն անհատական մոտիվացիան, այլև մրցակցությունը ուսանողների միջև [11]:

Moodle-ը gamification-ի ներդրման համար առաջարկում է տարբեր հավելումներ, այդ թվում՝ «Level Up!» մոդուլը, որը հնարավորություն է տալիս հետևել առաջընթացին, կուտա-

կել XP միավորներ և տեսնել առաջընթացը վիզուալացված ձևով: Այդ գործիքը ուսուցման գործընթացը դարձնում է ավելի հասկանալի, կառուցվածքային և հետաքրքիր:

Gamification-ը հատկապես արդյունավետ է հեռավար և խառը ուսուցման պայմաններում՝ լրացնելով կենդանի շփման բացակայությունը [9, 164], [26]:

Moodle համակարգի մեթոդաբանական բարելավումները

Արդյունավետ ուսուցման մեթոդաբանությունը ներառում է, մասնավորապես, դասավանդման նորարարական մոտեցումների ներդրում, ուսանողակենտրոն ուսուցման մոդելների զարգացում, ինքնուրույն ուսումնառության խթանում, համագործակցային ուսուցման մեխանիզմների ակտիվացում:

Ուսանողակենտրոն ուսուցման մոդելների ինտեգրումը Moodle համակարգին

Ուսանողակենտրոն ուսուցման մոդելների կիրառումը Moodle հարթակում կրթության ժամանակակից ռազմավարական ուղղություններից է, որը ենթադրում է ուսումնական գործընթացի արմատական փոփոխություն: Այդ մոտեցմամբ ուսանողը դադարում է լինել տեղեկատվության պասիվ ստացող և դառնում է գործընթացի ակտիվ մասնակից՝ իր ուսումնառության պատասխանատուն:

Moodle-ը՝ որպես ձկուն և բազմաֆունկցիոնալ հարթակ, ապահովում է ուսանողակենտրոն դասընթացների մշակման բոլոր գործիքները: Հիմքում ընկած է մոդուլային ուսուցման համակարգը (Modular Learning System), որը դասընթացը բաժանում է թեմատիկ միավորների՝ ապահովելով բովանդակության հաջորդական և տրամաբանական մատուցումը: Ուսանողները անցնում են հաջորդ բաժնին նախորդը յուրացնելուց հետո, ինչը խթանում է ինքնուրույն ուսուցումը [8, 5]:

Ջուզահեռաբար լայն կիրառություն է գտնում շրջադարձային ուսուցման մեթոդը (Flipped Classroom), երբ սովորողները Moodle-ում նախապես ծանոթանում են տեսական նյութին, իսկ դասի ընթացքում մասնակցում են առաջադրանքների կատարմանը, պրակտիկ խնդիրների լուծմանը և քննարկումներին: Նման կառուցվածքային սխեման խթանում է քննադատական մտածողության, թիմային աշխատանքի և տեսության գործնական կիրառման կարողությունների ձևավորումը և հմտությունների զարգացումը:

Moodle-ի ինտերակտիվ գործիքները՝ ֆորումներ, քննարկումներ, wiki-ներ և փոխադարձ գնահատական համակարգեր, ստեղծում են համագործակցային և դինամիկ ուսումնական միջավայր: Դրանք հնարավորություն են տալիս ուսանողներին կիսվել կարծիքներով, ստանալ արագ հետադարձ կապ և գնահատել միմյանց աշխատանքները՝ զարգացնելով վերլուծական հմտություններ, պատասխանատվության զգացում [9, 163]:

Ուսանողակենտրոն մոտեցումը նաև նպաստում է կրթական գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը: Moodle համակարգը հնարավորություն է տալիս ավտոմատացնել բազմաթիվ գործընթացներ՝ գնահատումից մինչև մասնակցության վերլուծություն, ինչը նվազեցնում է դասավանդողների ծանրաբեռնվածությունը և օպտիմալացնում նրանց ժամանակային ռեսուրսները: Միևնույն ժամանակ այդ մոդելը ընդլայնում է կրթության հասանելիությունը՝ ուսանողներին թույլատրելով սովորել անհատական ռեժիմով: Իրական խնդիրների հիման վրա ձևավորված առաջադրանքների միջոցով ուսանողները ձեռք են բերում կիրառական հմտություններ, որոնք համապատասխանում են գործնական պահանջներին և բարձրացնում նրանց մրցունակությունը: Այդպիսով, ուսանողակենտրոն մոդելների արդյունավետ ներդրումը Moodle համակարգում կրթական գործընթացի արդիականացման և որակի բարելավման հնարավորություն է ապահովում:

Շարունակական և խաղայնացված գնահատման մեթոդները Moodle-ում

Moodle-ը՝ որպես ժամանակակից ուսումնական կառավարման համակարգ, արդյունավետ և ինտերակտիվ, սովորողների ուսումնական առաջադիմության մշտադիտարկման

և գնահատման կարիքներին հարմարեցված կրթական միջավայր է ապահովում: Դրա հիմնական առավելություններից մեկը շարունակական և բազմաչափ գնահատման գործիքների հասանելիությունն է, որոնք միաժամանակ բարձրացնում են ուսուցման որակը, խթանում սովորողների ակտիվությունը և թեթևացնում դասավանդողների աշխատանքային ծանրաբեռնվածությունը:

Շարունակական գնահատումը Moodle-ում իրականացվում է տարբեր ձևաչափերով՝ բազմընտրական, բաց, էսսե, համապատասխանեցման և կոդավորման առաջադրանքների միջոցով: Այս բազմազանությունը թույլ է տալիս գնահատել սովորողների ոչ միայն փաստացի գիտելիքները, այլև վերլուծական, քննադատական և ստեղծագործական կարողություններն ու հմտությունները: Միաժամանակ պարբերական առաջադրանքները, ֆորումային քննարկումները և փոքր թեստերը հնարավորություն են տալիս դասավանդողներին ճշգրիտ հետևել սովորողների առաջադիմությանը, իսկ ուսանողների համար ապահովում են շարունակական հետադարձ կապ [8, 6-7]:

Moodle-ը նաև ապահովում է խաղայնացված գնահատման մեխանիզմներ՝ XP միավորների, մակարդակների և մեդալների համակարգերի միջոցով: Այդ մոտեցումը փոխում է ուսումնառության նկատմամբ սովորողների վերաբերմունքը՝ վերածելով այն դիմամիկ և մրցակցային գործընթացի, որը խթանում է նրանց ներգրավվածությունը առցանց կրթական միջավայրում:

Բացի ակադեմիական նպատակահարմարությունից և առավելություններից, Moodle-ի գնահատման մեթոդները, նվազեցնելով գրենական պարագաների անհրաժեշտությունը և թեթևացնելով գործընթացի կազմակերպչական բեռը, նաև նպաստում են կրթական ծախսերի օպտիմալացմանը:

Համագործակցային ուսուցման մեխանիզմները Moodle հարթակում

Համագործակցային ուսուցումը ժամանակակից կրթության հիմնարար մեթոդներից է, որը խթանում է քննադատական մտածողությունը, հաղորդակցման հմտությունները, թիմային աշխատանքը և ինքնուրույն ուսումնառությունը: Տեխնոլոգիական առաջընթացը հնարավորություն է տալիս այս մոտեցումը արդյունավետորեն կիրառել առցանց հարթակներում, այդ թվում՝ Moodle համակարգի, որն առաջարկում է համագործակցային ուսուցման բազմազան գործիքներ:

Moodle հարթակի հիմնական մեխանիզմներից են ֆորումները և քննարկումները, որոնք խթանում են ուսանողների միջև գաղափարների, գիտելիքների փոխանակումը, վերլուծությունները, քննարկումները և փոխադարձ աջակցությունը՝ այդպիսով ստեղծելով ակտիվ կրթական միջավայր, որտեղ սովորողները կարող են ստանալ հետադարձ գնահատական և կատարելագործել իրենց աշխատանքները դասընկերների և դասավանդողների հետ փոխգործակցությամբ:

Մյուս կարևոր գործիքը Wiki հարթակն է, որտեղ սովորողները հնարավորություն ունեն համատեղ ստեղծել և խմբագրել ուսումնական, մեթոդական նյութեր, ինչը կարող է խրախուսել նրանց խմբային աշխատանքը, գիտելիքի համատեղ ձեռքբերումը և պատասխանատվության զգացման ձևավորումը, հատկապես՝ նախագծային առաջադրանքների կատարման ընթացքում:

Moodle-ը աջակցում է համագործակցային նախագծերի իրականացմանը, որտեղ սովորողները խմբերով աշխատում են իրական կամ իրականին մոտ խնդիրների վրա: Այդ մեխանիզմը նրանց մոտ զարգացնում է պրակտիկ հմտություններ, թիմային հաղորդակցություն և ստեղծագործական մտածողություն՝ միաժամանակ ամրապնդելով տեսական գիտելիքները:

Հարթակը հեշտությամբ ինտեգրվում է նաև արտաքին գործիքների հետ, ինչպիսիք են Google Docs, Etherpad, Zoom և Microsoft Teams, որոնք թույլ են տալիս սովորողներին իրական

նացնել խմբային աշխատանքներ և վիրտուալ քննարկումներ: Այդ գործիքները խթանում են համագործակցությունը, տեղեկատվության արագ մշակումը և որոշումների համատեղ կա-
յացումը [10, 165]:

Համագործակցային ուսուցումը նաև նպաստում է կրթական գործընթացի արդյունա-
վետության բարձրացմանը և ռեսուրսների օպտիմալ օգտագործմանը:

Այսպիսով, Moodle-ի համագործակցային ուսուցման մեխանիզմները ձևավորում են ճկուն, դինամիկ և հասանելի կրթական միջավայր, որն ապահովում է ոչ միայն սովորող-
ների ներգրավվածության և գիտելիքի խորացման բարձր մակարդակ, այլև կրթության
մատչելիություն և արդյունավետություն, որոնք, նպատակաուղղվելով կրթության որակի
բարելավմանը, կարող են դառնալ ժամանակակից պահանջներին համապատասխան լու-
ծումների կարևոր գործիք:

Միջառարկայական նախագծային ուսուցում

Միջառարկայական ուսուցումը նպաստում է գիտելիքի խորացմանը, խնդիրների
բազմակողմանի վերլուծությանը և տարբեր ոլորտների միջև կապերի ձևավորմանը: Այն
ապահովում է ուսանողների հմտությունների համալիր զարգացում՝ խթանելով քննադա-
տական մտածողությունը, ստեղծագործական մոտեցումները և թիմային աշխատանքը:

Moodle-ը կարող է դառնալ միջառարկայական ուսուցման արդյունավետ հարթակ՝
հնարավորություն տալով ինտեգրել տարբեր առարկաների բովանդակությունը, կազմա-
կերպել նրանց համատեղ քննարկումներ և իրականացնել նախագծային աշխատանքներ:
Օրինակ, տնտեսագիտությունը և մաթեմատիկան՝ մաթեմատիկական մոդելավորման աշ-
խատանքներում, կամ բժշկությունն ու ֆիզիկատեխնիկական ճարտարագիտությունը՝
բժշկական սարքավորումների նախագծումներում և այլն:

Ուսուցման այդ ձևաչափում հատկապես արդյունավետ են գործնական մոտեցում-
ները՝ իրական դեպքերի վերլուծությունը (case studies) և մոդելավորումները, որոնք ապահ-
վում են տեսական գիտելիքների կիրառումները պրակտիկայում: Այդ մոտեցումները
մեծացնում են սովորողների ներգրավվածությունը համապատասխան գործընթացներում
և նպաստում նրանց պատրաստվածությանը իրական մասնագիտական մարտահրավեր-
ների հաղթահարման համար [12, 520]:

Կրթության արդյունավետության տնտեսական և ֆինանսական կողմերը

Սովորողների ներգրավվածության մեծացումը կրթական գործընթացներում ոչ միայն
բարելավում է ուսուցման որակը, այլև բարձրացնում է կրթական հաստատությունների
տնտեսական գործունեության արդյունավետությունը: Օրինակ, երբ բուհի ուսանողները
ակտիվորեն ներգրավված են և արդյունավետորեն իրականացնում են իրենց ուսումնառու-
թյան գործընթացները, ապա բարձրանում է նրանց առաջադիմությունը, նվազում մաղման
հավանականությունը, հետևաբար և բուհի ուսանողների կորստի մակարդակը՝ այդպիսով
ամրապնդելով հաստատության ֆինանսական կայունությունը:

Ներկայացված պայմաններում կրթական հաստատությունը ձևավորում է բարձր
որակավորման մրցունակ մասնագետներ, որոնք պահանջարկված են տնտեսությունում և
պատրաստ բարձրորակ և արդյունավետ աշխատանքի: Դա կարող է բերել գործազրկության
նվազման, ձեռնարկությունների արտադրողականության աճի և տնտեսական զարգացում-
ների խթանման, ինչը վկայում է կրթության՝ որպես ռազմավարական գործոնի, գլխավոր և
առաջնային դերի մասին ոչ միայն գիտական, մշակութային, սոցիալական, այլև արտադրա-
տեխնիկական, տեխնոլոգիական, ռազմարդյունաբերական, երկրի անվտանգության և
ամբողջությամբ տնտեսական զարգացումներում [1, 48], [16]:

Այդպիսով, սովորողների ներգրավվածությունը կրթական գործընթացներում կարող է
դիտարկվել՝ որպես երկարաժամկետ ներդրում, որն ակադեմիականից զատ, ունի նաև
տնտեսական արժեք: Կրթական տեխնոլոգիաների և նորարարական մեթոդաբանության

ներդրումը համակարգում նպաստում է ոչ միայն որակյալ կրթության ապահովմանը, այլև կրթական հաստատությունների ֆինանսական կայունությանն ու աճին:

Եզրակացություն և զարգացման ռազմավարություն

Ժամանակակից բարձրագույն կրթությունը պահանջում է ձկուն, տեխնոլոգիապես հագեցած, արդյունավետ և ուսանողակենտրոն լուծումներ: Այդ համատեքստում՝ որպես ուսուցման կազմակերպման և կառավարման արդյունավետ հարթակ, առանձնանում է էլեկտրոնային ուսուցման Moodle համակարգը:

Համակարգի ներդրումը կրթության ոլորտում պետք է դիտարկել որպես ուսուցման գործընթացի ռազմավարական բարեփոխման և որակի ապահովման բաղկացուցիչ: Մեթոդաբանական առումով կարևորվում են ուսանողակենտրոն մոտեցումը, խաղայնացման մեխանիզմները և համագործակցային ուսուցման ձևաչափերը, որոնք խթանում են գործընթացում սովորողների ներգրավվածությունը, զարգացնում վերլուծական մտածողությունը և ստեղծագործման կարողություն:

Երկարաժամկետ հեռանկարում Moodle հարթակը կարող է վերածվել ուսանողների կարիքների ուսուցման ռեժիմին և ուժին հարմարեցվող խելացի կրթական էկոհամակարգի, որը ուսումնական հաստատություններին հնարավորություն կտա ապահովել կրթական համակարգի՝ ժամանակակից մարտահրավերներին համահունչ դինամիկ, արդյունավետ և որակյալ ուսուցում:

Հարթակի համապարփակ բարելավումը կարող է իրականացվել միաժամանակ տեխնիկական, տեխնոլոգիական և մեթոդաբանական ուղղություններով:

Մերվերային օպտիմալացումը, քեշավորման և բեռնվածության բալանսավորման համակարգերի ներդրումը և հավելվածների ինտեգրումը կբարձրացնի Moodle-ի արձագանքման արագությունը, հարմարվողականությունը և կայունությունը:

Հարթակի հնարավորությունների ընդլայնման կարևոր պայման է արտաքին գործիքների ինտեգրումը: Google Drive-ի, Zoom-ի, Microsoft Teams-ի, ինչպես նաև արհեստական բանականության համակարգերի (օր.՝ ChatGPT, OpenAI API) ինտեգրումը Moodle-ում թույլ են տալիս՝ ստեղծելով հարմարավետ թվային միջավայր, ապահովել ուսուցման գործընթացի հասանելիություն և կազմակերպել ավտոմատացված և անհատականացված ուսուցում, որոնց հնարավորությունների լիարժեք և արդյունավետ կիրառման համար անհրաժեշտ է դասավանդողների և սովորողների կողմից համակարգի կիրառման մեթոդաբանության իմացություն, համակարգչային պատրաստվածություն և գրագիտություն:

Մեթոդաբանական առումով արհեստական բանականության (AI) օգտագործումը կրթական գործընթացներում կարևորվում է անհատականացված ուսուցման, ավտոմատ գնահատման և կառավարման նպատակաուղղվածությամբ, որը հնարավորություն կտա, ստեղծելով վիրտուալ ուսուցողական միջավայր և վերլուծելով սովորողի անհատականացված ուսուցման առաջադիմության ավտոմատ գնահատման տվյալները, առաջարկել բարելավման աջակցություն և եղանակներ:

Երկարաժամկետ հեռանկարում Moodle-ը կարող է դիտարկվել ոչ միայն որպես էլեկտրոնային ուսուցման հարթակ, այլ որպես կրթական գործընթացի ռազմավարական բարեփոխման գործիք՝ VR/AR, AI, chatbot-եր և խելացի գնահատման համակարգեր ներառող խելացի միջավայր ստեղծելու համար: Այդ ուղղությամբ զարգացումները կօգնեն կրթական հաստատություններին՝ վերափոխադարձելու իրենց առաքելությունը՝ որպես ուսանողակենտրոն, նորարար և արդյունավետ կրթություն ապահովող կենտրոններ:

Գրականություն

1. Աթոյան Վ., Օհանյան Ս., Մովսիսյան Ն., Հովյան Վ., Ասատրյան Տ., Թադևոսյան Մ., Ուսանողների արժեքամակարդակին կողմնորոշիչները թվային դարաշրջանում, «Տնտեսագետ» հրատարակչություն, Երևան, 2024:
2. Բեգիրջյան Խ., Խաչատրյան Վ., Հովհաննիսյան Գ., Բաբայան, Ս., Հեռավար ուսուցման կազմակերպումը և իրագործումը. կանոնակարգող փաստաթղթերի ժողովածու, ՀՀ պետական կառավարման ակադեմիա, Երևան, 2017:
3. Վանաձորի պետական համալսարան: «Էլեկտրոնային կրթական հարթակների դասախոսի ուղեցույց», Վանաձոր, 2019:
4. «ՎՊՀ առցանց դասավանդման գործընթացի վերաբերյալ դասախոսների կարծիքի ուսումնասիրության վերլուծություն», Վանաձորի պետական համալսարան, ՈԱԿ, Վանաձոր, 2020:
5. ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարություն, «Հայաստանի Հանրապետության կրթության մինչև 2030 թվականի զարգացման պետական ծրագիրը», Երևան, 2022:
6. ՅՈՒՆԵՍԿՅ: «Հայաստանի կրթության ոլորտի վերլուծություն. ամփոփագիր», Երևան, 2022:
7. Пашенко О. И. Информационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. Издательство Нижневартовского государственного университета. 2013.
8. Белоус И. А., Чупалов А. Я. Сравнительный анализ современных систем дистанционного обучения. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования, (3), 85-95. 2019.
9. Булганина С. В., Лебедева Т. Е., Хозерова, Т. П., & Шкунова А. А. Преимущества и возможности использования дистанционных технологий среды Moodle в контексте смешанного обучения. Науковедение, (5), 1-24. 2014.
10. Каплина Л. Ю., Банарцева А. В. Применение инновационных цифровых технологий в процессе дистанционного обучения (на платформах Moodle, Zoom, Teams). Проблемы современного педагогического образования, (67), 162-166. 2020.
11. Ganimi an A. J., Vegas E. & Hess F. M. Realizing the Promise: How Can Education Technology Improve Learning for All?. The Brookings Institution. 2020. <https://www.brookings.edu/>
12. Horvat A., Dobrota M., Krsmanovic M., & Cudanov M. Student perception of Moodle learning management system: A satisfaction and significance analysis. Interactive Learning Environment, 23(4), 517-527. 2015.
13. Ifenthaler D., Majumdar R., Gorissen P., Judge M., Mishra S., Rafaghelli J., & Shimada A. Artificial intelligence in education: Implications for policymakers, researchers, and practitioners. Technology, Knowledge and Learning. 2024.
14. Kerimbayev N., Kultan J., Abdykarimova S., & Akramova A. LMS Moodle: Distance international education in cooperation of higher education institutions of different countries. Education and Information Technologies, 22, 2125-2139. 2017.
15. OECD. OECD Digital Education Outlook: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. OECD Publishing. 2023. <https://www.oecd.org/>
16. UNESCO. Global Education Monitoring Report: Technology in Education. A Tool on Whose Terms? UNESCO Publishing. 2023. <https://www.unesco.org/>
17. World Economic Forum. Catalysing Education 4.0: Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery. 2022. <https://www.weforum.org/>
18. University of Tokyo Educational Technology Center. <https://www.u-tokyo.ac.jp/en/education/tech.html>
19. University of Melbourne Learning Environments: <https://le.unimelb.edu.au/>
20. MIT Open Learning. <https://openlearning.mit.edu/>
21. ԵՊՀ պաշտոնական կայք. <https://www.ysu.am/>

22. ՀԱԱՀ պաշտոնական կայք՝ <https://anau.am/>
23. Հայաստանի Ամերիկյան Համալսարան (AUA)՝ <https://aua.am/>
24. Հայաստանի Ֆրանսիական Համալսարան (UFAR)՝ <https://www.ufar.am/>
25. ՎՊՀ պաշտոնական կայք՝ <https://www.vsu.am/>
26. Moodle Documentation. <https://docs.moodle.org>
27. UNESCO. (2021). Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455>
28. European Commission. Ethics Guidelines for Trustworthy AI. Brussels: European Commission, 2019. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>
29. United Nations. The Age of Digital Interdependence. Report of the High-Level Panel on Digital Cooperation, 2019. <https://www.un.org/en/pdfs/DigitalCooperation-report-for%20web.pdf>
30. IEEE. Ethically Aligned Design: A Vision for Prioritizing Human Well-being with Autonomous and Intelligent Systems, 2019. <https://standards.ieee.org/initiatives/autonomous-intelligence-systems/>
31. Labster. Virtual Labs for Universities and High Schools. <https://www.labster.com>
32. Arts & Culture Expeditions. <https://www.google.com>
33. ThingLink. <https://www.thinglink.com/>

Технико-технологические и методологические направления развития платформы Moodle в системе высшего образования

Харатян Артур

Резюме

Ключевые слова: обучение, учебный процесс, качество образования, образовательная среда, геймификация, студентоцентрированный подход, студент, оценивание

Современное высшее образование требует гибких, технологически оснащенных и студентоориентированных решений. В этом контексте система e-learning Moodle выделяется как эффективный инструмент для организации и управления учебным процессом. Внедрение Moodle в систему образования должно рассматриваться как часть стратегических реформ. Студентоориентированный подход, геймификация и кооперативное обучение способствуют вовлеченности учащихся, развитию аналитического мышления и творческих способностей. В перспективе Moodle может стать интеллектуальной образовательной экосистемой, адаптированной к потребностям студентов, что обеспечит динамичное и качественное обучение. Совершенствование платформы должно вестись как по техническому (оптимизация серверной части, кэширование, балансировка нагрузки), так и по методологическому направлениям. Интеграция внешних инструментов (Google Drive, Zoom, Microsoft Teams, ИИ-системы как ChatGPT) расширяет возможности Moodle, создавая комфортную цифровую среду и поддерживая персонализированное обучение. Для эффективного использования этого требуется компьютерная грамотность преподавателей и студентов. Применение искусственного интеллекта позволяет анализировать прогресс учащихся, предлагать пути их развития. В будущем Moodle может стать не просто платформой e-learning, а основой интеллектуальной среды, включающей VR/AR, ИИ, чат-ботов и системы умной оценки, переосмысляя роль вузов как центров инновационного и студентоориентированного образования.

Technical-Technological and Methodological Development Directions of the Moodle Platform in the Higher Education System

Kharatyan Arthur

Summary

Key words: *learning, educational process, quality of education, educational environment, gamification, student-centered approach, student, assessment*

Modern higher education requires flexible, technologically equipped, and student-centered solutions. In this context, the Moodle e-learning system stands out as an effective tool for organizing and managing the educational process. The implementation of Moodle in the education system should be viewed as part of the strategic reforms. A student-centered approach, gamification, and cooperative learning contribute to student engagement, the development of analytical thinking, and creative abilities. In the long term, Moodle can become an intelligent educational ecosystem tailored to student needs, ensuring dynamic and high-quality learning. The platform's improvement should be carried out both in technical (server optimization, caching, load balancing) and methodological directions. Integration of external tools (Google Drive, Zoom, Microsoft Teams, AI systems such as ChatGPT) expands Moodle's capabilities, creating a comfortable digital environment and supporting personalized learning. Effective use of it requires digital literacy from both instructors and students. The application of artificial intelligence enables the analysis of student progress, suggests development paths. In the future, Moodle may become not just an e-learning platform but the foundation of an intelligent environment incorporating VR/AR, AI, chatbots, and smart assessment systems, rethinking the role of universities as centers of innovative and student-oriented education.

Ներկայացվել է 14. 04. 2025 թ.
Գրախոսվել է 07. 05. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

Ամուսնալուծվող անձի հետ կապված վտանգները

Կոստանդյան Լուսինե

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-239>

Հանգուցային բառեր. *ամուսնալուծության ռիսկ, ամուսնալուծության հետևանք, ընտանեկան խնդրահարույց հարցեր*

Նախաբան

Ժամանակակից խելահեղ արագությամբ ընթացող աշխարհում հասարակությունը դարձել է առավել անհանդուրժող և ոչ ապրումակցող: Հետևաբար այս էմպաթիայի կենդանի շփման պահվածքները հնարավոր չէ, որ իր համապատասխան արտահայտությունը չունենա նաև ընտանեկան հարաբերություններում: Սակայն մենք մեր քննարկման առարկան ենք դարձրել ոչ թե ճգնաժամները և բախումները, այլ դրա հետևանքով ամուսնալուծվող անձի հետ կապված վտանգները:

Հետազոտության արդիականությունը, նորությունը այն է, որ այստեղ փորձ է արվել գտնելու տարբեր տարածաշրջանում ապրող և տարբեր մշակույթ, սովորություններ ունեցող հայ և ռուս ընտանիքների մոտեցումները ընտանիքի պահպանման հարցում, հնարավորինս դրանք կանխումը և ապահովագրումը ապրումակցման, համբերատարության, հանդուրժողականության և անկախության տարբեր մակարդակների պարագայում:

Հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել և ներկայացնել ամուսնական զույգերի մոտ անկախության, համբերատարության և հանդուրժողականության մակարդակների միջև կապը:

Հետազոտության տեսական և գործնական նշանակությունը այն է, որ պետք է գտնել, թե վերը նշված նպատակի ուսումնասիրումը որքանով պիտանի կլինի ամուսնալուծման վտանգները մասամբ կանխելու իմաստով:

Հոդվածի բովանդակությունը

Ընտանեկան բախումների և ճգնաժամների հետևանքներից մեկը ամուսնալուծությունն է՝ ընտանիքի տրոհումը և վերացումը: Ժամանակակից ընտանիքի փոփոխության միտումները և առկա վիճակը հասկանալու, դրանով իսկ այդ ուղղությամբ բացասական զարգացումները հնարավորինս կանխելու, ընտանիք կազմելու գործում վերահաս խնդրահարույց հարցերի վերաբերյալ իմացության անհրաժեշտ մակարդակ ապահովելու, սոցիալական և ժողովրդավարական քաղաքականություն մշակելու և իրականացնելու համար այդ երևույթի մանրակրկիտ ուսումնասիրությունն անհրաժեշտ է: Քանի որ մեր օրերում ամուսնության մեջ գլխավոր դերը պատկանում է սիրուն և ոչ թե պարտքին կամ պարտավորությանը, ինչպես նախկինում էր, ապա փոխադարձ սիրո զգացմունքի բացակայությունը կարող է ամուսնալուծության իրավաբանական հիմք դառնալ: Ընտանիքը կարող է քայքայվել բազմաթիվ պատճառներով: Ընտանիքի քայքայման պատճառ կարող է լինել ամուսնալուծությունը, ամուսնու կամ կնոջ հեռանալը ընտանիքից, նրանցից մեկի կամ երկուսի մահը, ամուսիններից մեկի անլիարժեք ճանաչվելը, ամուսիններից մեկի երկարատև բացակայությունը և այլն: Ամուսնալուծությունն այն հանգամանքի իրավաբանական հավաստումն է, որ ամուսնությունը դադարում է գոյություն ունենալ: Ամուսնալուծությունների քանակը ընդհանուր առմամբ մեծանում է աշխարհի համարյա բոլոր երկրներում՝ հարուստ թե աղքատ, արևմտյան թե արևելյան, հյուսիսային թե հարավային: Ամուսնալուծության պատճառները բազմաթիվ են, սակայն սույն հոդվածում մեր խնդիրը առավելապես ամուսնալուծության ռիսկերին, հետևանքներին անդադադառնալն է [2, 112-120]:

Ամուսնալուծության խնդիրը ժամանակակից ժողովրդավարական հասարակությունների հիմնական սոցիալական խնդիրներից մեկն է: Բավական է նշել, որ նախկին ԽՍՀՄ-ում ամուսնալուծությունների թիվը վերջին հաշվով հասել է ամուսնությունների 40 %-ի մակարդակին [1, 339-341]: Հատկապես լուրջ է վիճակը Ռուսաստանում և Մերձբալթյան երկրներում: Օրինակ՝ էստոնացի սոցիոլոգ Է. Տիյթի հետազոտությունները ցույց են տվել, որ այս երկրներում ունենք նույն մտահոգող ցուցանիշը: Չնայած Հայաստանում վիճակը փոքր-ինչ բարվոք է, սակայն մտածելու տեղիք է տալիս: Ներընտանեկան բախումները, ինչպես գիտենք, ծագում են ամուսինների հիմնական պահանջմունքների չբավարարված լինելու հետևանքով, ինչն էլ իր հերթին ծնում է ամուսնալուծության վտանգ կամ, ավելի լայն, ընտանիքների քայքայման վտանգ: Ընտանիքի հոգեբանության բնագավառում բոլորիս հայտնի ռիսկի ըմբռնումից ելնելով՝ խոսում են այն մասին, որ նոր ամուսնացողները, ինչպես նաև արդեն ամուսնացած մարդիկ, մշտապես գտնվում են ամուսնալուծվելու որոշակի վտանգի առջև: Մենք արդեն նշեցինք, որ ընտանիքի քայքայման վտանգը ծագում է այն դեպքում, երբ չեն բավարարվում կամ մասամբ են բավարարվում ամուսինների մի շարք հիմնական պահանջմունքներ: Այդ տեսակետը, չնայած օգտակարությանն ու հստակությանը, քննարկման շրջանակներից դուրս է թողնում ընտանիքի քայքայման վտանգ առաջացնող մեծաթիվ այլ գործոններ: Դրանցից մի քանիսն ուսումնասիրել են Է. Տիյթը, Ա. Ի. Վոլկովան և այլք: Է. Տիյթը դրանք անվանել է «ամուսնալուծության վտանգի գործոններ» [5, 721-733]: Վերլուծելով իր բավականին լայն սոցիոլոգիական հետազոտությունների արդյունքները նա առանձնացնում է նման գործոնների երեք խումբ.

• **Ամուսնալուծվողների անձի հետ կապված վտանգներ (ռիսկային գործոններ)**

Այդ խմբի մեջ հեղինակը ներառում է ամուսնացողների ծագումը, ծնողների ընտանիքի թողած ազդեցությունը, որոշ սոցիալ-ժողովրդագրական գործոնները, հոգեբանական առանձնահատկությունները, ֆիզիկական և հոգեկան առողջությունը և այլն: Հեղինակը նշում է, որ թվարկված բոլոր գործոնների իմացությունը թույլ է տալիս որոշ հավանականությամբ կանխատեսում կատարել այն մասին, թե յուրաքանչյուր առանձին մարդու ամուսնությունը որքանով հաջող է լինելու: Իհարկե, հասկանալի է, որ թվարկված գործոնները մտնում են տարբեր ենթախմբերի մեջ:

• **Ուսումնասիրվող զույգի առաջնային համատեղելիությունը**, ինչպես նաև այն մասին, թե ինչ պայմաններում են ծանոթացել, ինչպիսին էին նրանց հարաբերությունները մինչամուսնական կապի փուլում, ամուսնանալու դրդապատճառները: Նա ընդգծում է, որ ռիսկի այս գործոնները գտնվում են առաջին խումբ գործոնների ազդեցության տակ, կախված են դրանցից և կարող են ուժեղացնել դրանց, իսկ որոշ դեպքերում էլ՝ փոխհատուցել: Այդ գործոնների իմացությունը, հեղինակի կարծիքով, թույլ է տալիս կանխատեսել ամուսնության հաջողությունը արդեն տվյալ զույգի ամուսնանալու հենց առաջին օրը:

• **Ռիսկային գործոններ**, որոնք ծագում են արդեն ամուսինների համատեղ կյանքի ընթացքում: Սակայն այս խմբի մեջ ևս հեղինակը ներգրավում է տարաբնույթ գործոններ, ինչպիսին են, օրինակ, ընտանիքի տնտեսական վիճակը, բնակարանային պայմանները և դրանց կողքին՝ դերային սպասումների և դրանց իրականացման անհամապատասխանությունը: Հասկանալի է, որ դրանք ազդում են ընտանիքի կայունության վրա, սակայն էականորեն տարբեր ձևերով, ուղիներով, մեխանիզմներով: Հեղինակի պնդմամբ, հիշատակված երեք խումբ ռիսկային գործոնները որոշվում են երկրորդային անհամատեղելիությամբ, ամուսինների ոչ ճիշտ, համարժեք վարքով, ընտանեկան բախումներով, սեռական անհարգալիություններով և հարբեցողությամբ կամ այլ վնասակար կախվածություններով:

Ռիսկային գործոնների թվարկումը քիչ բան է տալիս ընտանիքի հետագա կյանքի ընթացքը կանխատեսելու համար: Հիմնական խնդիրը գլխավոր գործոնների բացահայտումն է, որին կարող է օգնել խնդրի ճիշտ ընկալման դերային մոտեցումը: Ելնելով նման

դիրքորոշումից՝ կարելի է եզրակացնել, որ որևէ ամուսնական գույզի համատեղ կյանքի ընթացքի կանխատեսման գործում գլխավոր պայմաններն են.

- ինչպե՞ս էին նրանք մինչև ամուսնանալը պատկերացնում և կանխատեսում իրենց ապագա ամուսնական դերերը,

- ինչպիսի՞ պատկերացումներ ձեռք բերեցին իրենց դերային սպասումների մասին ամուսնական կյանքի առաջին շրջանում,

- որքանո՞վ հիշյալ պատկերացումները հաստատվեցին,

- որքանո՞վ են նրանք ճիշտ, համարժեք կատարում իրենց ամուսնական դերերը:

Ամուսինների պետք է սովորեցնել այդ դերերը, իսկ դրա համար անհրաժեշտ է պատկերացում ունենալ դրանց մասին [1, 339-341]:

Ամուսնալուծության հետևանքները: Ամուսնալուծության փաստը ազդում է նախկին միասնական ընտանիքի բոլոր անդամների կյանքի տարբեր կողմերի վրա: Ամուսնալուծությունը, հատկապես եթե ընտանիքում երեխաներ կան, լուրջ ազդեցություն է գործում նախկին ամուսինների թե՛ հոգեվիճակի, թե՛ սոցիալական պայմանների վրա:

Տնտեսական հետևանքներ: Ամուսնալուծության հետևանքով առաջացած կիսատ ընտանիքներն անմիջապես հայտնվում են տնտեսական ավելի վատ պայմաններում: Օրինակ՝ ամուսնացած կինը, որ մինչ այդ հետամուտ չի եղել իր մասնագիտական գործունեությանը և այդ ոլորտում բարձր դիրքի չի հասել, անհրաժեշտ եկամուտ չունենալով, սկսում է լուրջ նյութական դժվարություններ կրել: Տղամարդու համար այդ դժվարությունն արտահայտվում է ինքնուրույն տնտեսություն վարելու, ակիմենտ վճարելու տեսքով:

Հոգեբանական հետևանքներ: Ամուսնալուծությունից հետո առաջացած ամենադժվար հաղթահարելի խնդիրը, թերևս, մնում է հոգեբանականը: Ամուսինների կողմից շատ դժվար է մոռացության տալ նախաամուսնական զգացումները, հույզերը: Հոգեկան գերլարվածությունից խուսափելու համար ամուսնալուծությունը պետք է լուծել խաղաղությամբ: Հակառակ դեպքում առաջանում են նոր բախումներ, սուր կոնֆլիկտներ, սթրեսներ: Ամուսնալուծվածներն ապրում են խոր հիասթափություն, զոջման ներքին աններդաշնակության զգացումներ, որոնցից ազատվելու համար երկար ժամանակ է անհրաժեշտ լինում: Ամուսնալուծվածները երկար ժամանակ մնում են հասարակության ուշադրության կենտրոնում, խոցելի դառնում նոր սթրեսների, զրկանքների հանդեպ, նրանց հոգեբանական դիմադրողականության մակարդակն իջնում է: Եթե ներընտանեկան կոնֆլիկտները շատ սուր են, ապա ամուսնալուծվելն ավելի նպատակահարմար է, քան հակառակություններով լի կյանքը: Այսպիսի ընտանիքն ախտածին սոցիալ-հոգեբանական միջավայր է և երեխաների, և ամուսինների համար: Ամուսնալուծության անցանկալի փաստը վերլուծելու և կանխելու համար պետք է ուշադրություն դարձնել առնվազն երեք հանգամանքի վրա.

1. որքանով ամուսինները ունեն ապրումակցման մշակույթ,
2. որքանով են ամուսինները համբերատար և հանդուրժող մեկը մյուսի նկատմամբ,
3. որքանով են ամուսիններն անկախ /այս դեպքում անկախությունը դիտվում է որպես ռիսկային գործոն/:

ԱՍՈՒՄԻՆԵՐԻ ԱՊՐՈՒՄԱԿՑՄԱՆ (ԷՄՍԹԻՍԻ), ԱՆԿԱՌՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՀԱՄԲԵՐՆԱՐՈՒԹՅԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿԸ ՈՐՈՇԵԼՈՒ ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՇԵՏԱՁՈՏՈՒԹՅՈՒՆ

Ծանոթություն

Հոդվածի տեսական մասում մեր կողմից ներկայացվեցին ամուսնալուծվող անձի հետ կապված վտանգները: Հոդվածի հետազոտական մասում մենք փորձել ենք ներկայացնել ապրումակցման կարևորությունը և ամուսինների անկախության ու համբերատարության հանգամանքը՝ որպես ամուսնալուծությունների դեպքում որոշիչ գործոն:

Փորձարարական հետազոտության ընտրանքը ձևավորվել է՝ համաձայն առաջա-

դրված նպատակի պահանջներին: Արդյունքում ձևավորվել են հետազոտության անցկացման վայրը և ընտրանքը:

Հետազոտությունը անցկացվել է ՀՀ Վանաձոր քաղաքում և ՌԴ մայրաքաղաք Մոսկվայում:

Հետազոտության մասնակիցների թիվը կազմել է 30 ամուսնական զույգ: Մասնակիցները բաժանվել են երկու խմբի՝ հայ և ռուս ընտանիքներ:

Հետազոտական արդյունքներին գործնական նշանակություն ու կիրառումը.

Հետազոտության արդյունքներն ու առաջարկները կարող են կիրառվել ամուսնական զույգերի կողմից իրենց համատեղ կյանքը արդյունավետ կառավարելու և բացասական ազդեցություններից (վեճեր, ամուսնալուծություններ) հնարավորինս խուսափելու նպատակով:

Հետազոտության ընթացքում կիրառված մեթոդները.

▪ Ապրումակցման (Էմպաթիայի) ախտորոշման մեթոդիկա (Ա. Մեհրաբյանի և Էպշտեյնի հարցարան) [7, 211-213],

▪ համբերատարության մակարդակի բացահայտման թեստ/ընտանեկան համատեղելիության որոշման մեթոդիկա, հեղինակ՝ Վ. Կրուզով [6, 211-214],

▪ անկախության մակարդակի որոշման թեստ /ընտանեկան համատեղելիության որոշման մեթոդիկա, հեղինակ՝ Վ. Կրուզով [6, 229-232]:

Հետազոտության նպատակն է.

1. որոշել ամուսինների ապրումակցման մակարդակը,

2. որոշել ամուսինների անկախության մակարդակը,

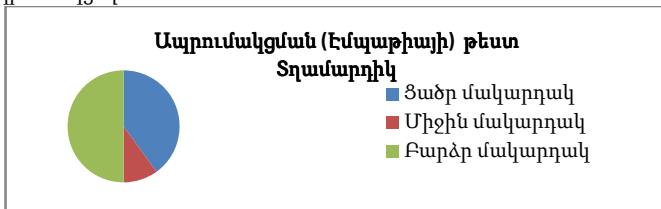
3. որոշել ամուսնական զույգի համբերատարության մակարդակը,

4. կիրառել թեստերը հայ և ռուս ընտանիքների հետ և կատարել համեմատական վերլուծություն:

1. Ապրումակցման (Էմպաթիայի) ախտորոշման մեթոդիկա

(Ա. Մեհրաբյանի և Էպշտեյնի հարցարան): Հետազոտության արդյունքների վերլուծություն

Ապրումակցման (Էմպաթիայի) թեստը անցկացնելով 40 կանանց և տղամարդկանց հետ՝ եկանք այն եզրահանգման, որ 20 տղամարդկանցից 10 տղամարդ կամ փորձարկվողների 50 %-ը գրանցել է բարձր մակարդակ, 4 տղամարդ կամ փորձարկվողների 10%-ը՝ միջին մակարդակ, 6 տղամարդ կամ փորձարկվողների 40 %-ը՝ ցածր մակարդակ: 20 կանանցից 12 կին կամ փորձարկվողների 60 %-ը գրանցել է բարձր մակարդակ, 6 կին կամ փորձարկվողների 30 %-ը՝ միջին մակարդակ, 2 կին կամ փորձարկվողների 10 %-ը՝ ցածր մակարդակ: Համեմատության մեջ դնելով կանանց և տղամարդկանց՝ կտեսնենք, որ կանայք առավել ապրումակցող են:



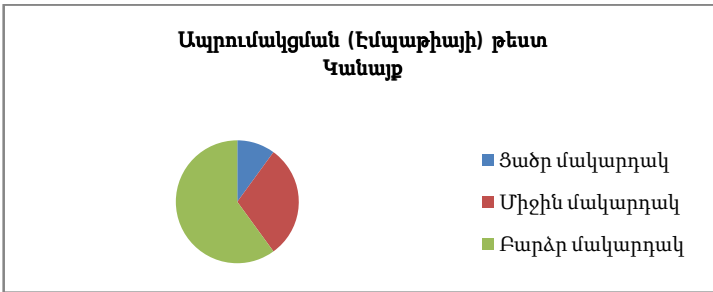
Գծապատկեր 1

Տղամարդիկ

Ցածր մակարդակ – 40 %

Միջին մակարդակ – 10 %

Բարձր մակարդակ – 50 %-ը



Գծապատկեր 2

Կանայք

Ցածր մակարդակ – 10 %

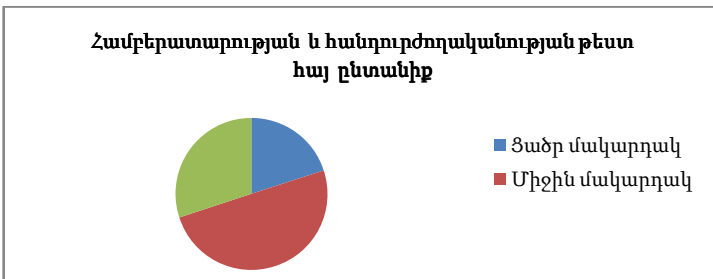
Միջին մակարդակ – 30 %

Բարձր մակարդակ – 60 %

2. Համբերատարության (հանդուրժողականության) մակարդակի բացահայտման թեստ

Հետազոտության արդյունքների վերլուծություն

Համբերատարության թեստը անցկացնելով 15-ական հայ և ռուս ընտանիքների հետ՝ եկանք այն եզրահանգման, որ հայ 15 ընտանիքներից 3 ընտանիք կամ հարցվածների 20 %-ը ունեն համբերատարության ցածր մակարդակ, 7 ընտանիք (50 %-ը) գրանցել են միջին, իսկ 5 ընտանիքներ (30 %-ը) բարձր մակարդակ: Ռուս ընտանիքներում 8 ընտանիք կամ հարցվածների 60 %-ը ունեն հանդուրժողականության ցածր մակարդակ, 5 ընտանիք (30 %-ը) միջին, 2 ընտանիք (10 %) գրանցել են հանդուրժողականության բարձր մակարդակ: Եթե փորձենք համեմատության մեջ դնել հայ և ռուս ընտանիքները, ապա կտեսնենք, որ հայ ամուսնական զույգը մեկը մյուսի նկատմամբ առավել հանդուրժող է:



Գծապատկեր 3

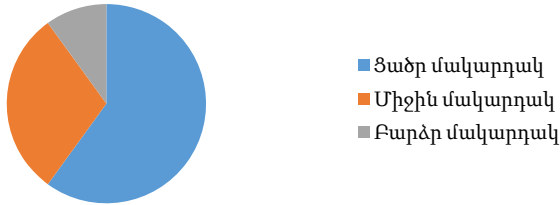
հայ ընտանիքում

Ցածր մակարդակ – 0-4 միավոր – 20 %

Միջին մակարդակ – 6-12 միավոր – 50 %

Բարձր մակարդակ – 14-18 միավոր – 30 %

Համբերատարության և հանդուրժողականության թեստ ռուս ընտանիք



Գծապատկեր 4

ռուս ընտանիքում

Յաճր մակարդակ – 0-4 միավոր – 60 %

Միջին մակարդակ – 6-12 միավոր – 30 %

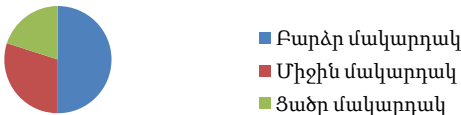
Բարձր մակարդակ – 14-18 միավոր – 10 %

3. Անկախության մակարդը որոշելու թեստ

Հետազոտության արդյունքների վերլուծություն

Անկախության մակարդը որոշելու թեստը անցկացնելով 15-ական հայ և ռուս ընտանիքների հետ՝ եկանք այն եզրահանգման, որ հայ ընտանիքներում 15 հետազոտվող ընտանիքներից 7-ը կամ հարցվածների 50 %-ը ունի անկախության բարձր մակարդակ, 5 ընտանիք (30 %) գրանցել է անկախության միջին, իսկ 3 ընտանիք (20 %)՝ ցածր մակարդակ: Ռուս ընտանիքների դեպքում 9 ընտանիք կամ հարցվածների 70 %-ը գրանցել է բարձր ցուցանիշ, 5 ընտանիքի դեպքում (20 %) միջին մակարդակ է, իսկ 1 ընտանիք (10 %) ունի անկախության ցածր մակարդակ: Եթե համեմատական վերլուծություն կատարենք, ապա դարձյալ անկախության ցուցանիշով հայ ընտանիքները զիջում են ռուս ընտանիքներին: Նրանք առավել անկախ են, կարողանում են համարձակ արտահայտել իրենց տեսակետը, շատ դեպքերում պատրաստ են զնալ կտրուկ քայլերի, այն է՝ ամուսնալուծության: Բնական է, որ հայ ամուսնական զույգերի մոտ, որ ունեն հանդուրժողականության բարձր մակարդակ, վերջիններիս մոտ անկախության ցուցանիշը համեմատաբար ցածր է:

Անկախության մակարդակը որոշելու թեստ հայ ընտանիք



Գծապատկեր 5

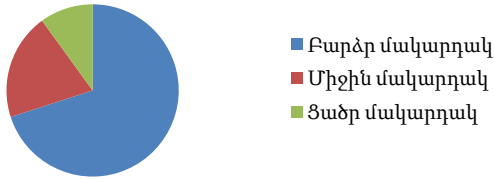
հայ ընտանիք

Բարձր մակարդակ – 30-44 միավոր – 50 %

Միջին մակարդակ – 15-29 միավոր – 30 %

Յաճր մակարդակ – 0-14 միավոր – 20 %

Անկախության մակարդակը որոշելու թեստ ռուս ընտանիք



Գծապատկեր 6

ռուս ընտանիք

Բարձր մակարդակ – 30-44 միավոր – 70 %

Միջին մակարդակ – 15-29 միավոր – 20 %

Ցածր մակարդակ – 0-14 միավոր – 10 %

Նգրակացություն

Մեր կողմից կատարված գիտական աշխատանքի արդիականության վերաբերյալ խոսել ենք ներածության մեջ: Հետևաբար ամուսնալուծության պատճառները, հետևանքները, ամուսնալուծվող անձանց հետ կապված վտանգները և ռիսկային գործոնները անցյալում, ներկայում և ապագայում ևս հետաքրքրելու են հասարակությանը: Ընտանիքաբանների խնդիրը պետք է լինի ոչ միայն ամուսնալուծության՝ որպես արդեն իսկ կայացած փաստի մեկնաբանումը, այլև վերջիններս պետք է ուղիներ առաջադրեն դրանց կանխման համար: Աշխատանքի առաջին գլխում փորձել ենք ներկայացնել ընտանեկան բախումների արդյունքում ամուսնալուծված անձանց հետ կապված վտանգները և ռիսկային գործոնները: Խոսել ենք ամուսնալուծված անձանց հոգեբանական, սոցիալական, տնտեսական ազդեցությունների մասին, որոնք ինչպես նեղ անձնական ոլորերգություն են, այլ նաև լայն հասարակական քննարկման և պարսավանքի նյութ:

Մասնագիտական գրականության մեջ մեր կողմից առաջարկված թեմայի վերաբերյալ գոյություն ունեցող տեսակետների ուսումնասիրությունը և մեր կողմից իրականացված փորձարարական հետազոտության արդյունքների վերլուծությունը թույլ են տալիս լուծել ներածական մասում մեր կողմից առաջադրված խնդիրները և կատարել հետևյալ ընդհանրացումները.

1. ռիսկային գործոնի բացահայտման համար պետք է հնարավորինս ուշադրություն դարձնել ամուսինների ապրումակցման (էմպաթիայի) մակարդակի վրա,
2. հետազոտվողների երկու խմբի դեպքում էլ մենք նկատեցինք, որ հայ ամուսնական զույգերը ունեն հանդուրժողականության և համբերատարության բարձր ցուցանիշներ: Նրանց մոտ առավել բարձր է ընտանիքն ամեն գնով պահպանելու ցանկությունը,
3. անկախության ցուցանիշը բացահայտող թեստի կիրառման դեպքում առավել բարձր ցուցանիշ ունենին ռուս ամուսնական զույգերը, իսկ հայ ընտանիքները գրանցել են առավել ցածր ցուցանիշ:

Հետազոտական մասում կիրառված ապրումակցման և համբերատարության մակարդակը որոշող թեստերը ըստ էության միտված են ընտանիքի կայունությանը, իսկ անկախության մակարդակը բացահայտող թեստի դեպքում բարձր ցուցանիշը կարող է խնդիր առաջացնել ընտանիքի գոյության համար: Մեր դիտարկմամբ ապրումակցումը և համբերատարությունը հակադրվում է անկախությանը:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-239>

Գրականություն

1. Սեդրակյան Ս. Ա., Ընտանիքի հոոգեբանություն, Երևան, 2010:
2. Կրավչենկո Ս. Ի., Սոցիոլոգիա, Երևան, 2004:
3. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. Москва, 2006.
4. Крайг Г. Психология развития. Санкт-Петербург, 2000.
5. Тийт Э. Факторы риска, вызывающие расторжения брака. Самара, 2021.
6. Тесты на семейную совместимость. Москва, 2008.
7. Արզումանյան Ս., Մկրտչյան Ս., Սարգսյան Վ., Կիրառական հոգեբանության պրակտիկում, Երևան, 2002:

Основные опасности, воздействующие на личность в ситуации развода

Костандян Нуне

Резюме

Ключевые слова: *риск развода, последствия развода, проблемы семьи, распад семьи, семейный конфликт*

В статье рассматривается морально-психологическое состояние человека, переживающего развод, а также анализируются проблемы, риски и угрозы, с которыми он сталкивается в этот период и после завершения бракоразводного процесса. Развод выступает одним из наиболее распространенных последствий семейных конфликтов и кризисов, приводящих к дезинтеграции семейной системы и изменению привычного образа жизни. В условиях утраты эмоциональной поддержки и социальной стабильности личность сталкивается с повышенной уязвимостью, что требует особого внимания к динамике переживаемых стрессов и адаптационных трудностей. Для более глубокого понимания тенденций развития современной семьи, а также причин ее ослабления и распада, важно всесторонне исследовать факторы, способствующие возникновению семейных кризисов, и определить, каким образом они трансформируются в угрозы для психического и социального благополучия человека. Раскрытие рисков и опасностей, сопровождающих развод, позволяет не только оценить степень их воздействия на личность, но и сформировать подходы к профилактике и смягчению негативных последствий этого сложного жизненного события. Дополнительное внимание уделяется социальным механизмам поддержки, которые могут способствовать более успешному восстановлению после развода. Анализ полученных данных подчеркивает необходимость разработки эффективных программ помощи людям, переживающим подобный кризис.

Major Dangers Affecting the Individual in the Context of Divorce

Kostandyan Nune

Summary

Key words: *risk of divorce, consequences of divorce, family problems, family dissolution, family conflict*

The article examines the moral and psychological state of a person experiencing divorce and analyzes the problems, risks, and threats they encounter both during this period and after the completion of the divorce process. Divorce is presented as one of the most common consequences of family conflicts and crises, leading to the disintegration of the family system and significant changes in the usual way of life. In the context of losing emotional support and social stability, the individual faces heightened vulnerability, which requires particular attention to the dynamics of experienced stress and the challenges of adaptation. To gain a deeper understanding of the developmental trends of the modern family, as well as the causes of its weakening and disintegration, it is important to thoroughly investigate the factors contributing to family crises and determine how they transform into threats to a person's psychological and social well-being. Identifying the risks and dangers accompanying divorce makes it possible not only to assess the extent of their impact on the individual but also to develop approaches for preventing and mitigating the negative consequences of this difficult life event. The analysis of the obtained data highlights the need to develop effective assistance programs for individuals experiencing such a crisis.

Ներկայացվել է	29. 04. 2025 թ.
Գրախոսվել է	15. 09. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության	26. 11. 2025 թ.

Մաթեմատիկայի միջառարկայական կապի դերը բնագիտական առարկաների և հայոց լեզվի ուսուցման գործընթացում

Մելիքյան Հերմինե

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-248>

Հանգուցային բառեր. *ապացուցման մեթոդ, հերքման մեթոդ, պայման, եզրակացություն, տրամաբանություն, թեորեմ, կարողություն, ունակություն*

Ներածություն

Ուսուցման ընթացքի կազմակերպումը բարդ գործընթաց է, որը ժամանակի ընթացքում փոփոխության է ենթարկվում՝ պայմանավորված շրջակա միջավայրում տեղի ունեցող փոփոխություններով, գիտության զարգացմամբ:

Ուսուցման գործընթացի արդյունավետ կազմակերպման համար դեռևս հին ժամանակներից մեծ ուշադրություն են դարձրել առարկաների միջև առկա կապերին: Մակայն միջառարկայական կապերի հաստատմանը տարբեր ժամանակներում նույն նշանակությունը չի տրվել, որի հիմնական պատճառը ուսումնակրթական ծրագրերում կատարվող փոփոխություններն են:

«Միջառարկայական կապերի խնդրի ուսումնասիրության համար առանձնահատուկ հետաքրքրություն էին ներկայացնում 1923 թվականին ներդրված համալիր ծրագրերը: Բարդ դասավանդման համակարգի էությունը, երևույթների և իրերի կենտրոնացումն էր ընդհանուր գաղափարի շուրջ, որն իրականում վերացրեց նյութի ուսումնասիրությունն ըստ առարկայի: Արդյունքում դասերը աշակերտներին համակարգված գիտելիքներ չտվեցին» [4, 6]:

20-րդ դարի 30-ական թվականներին առավել մեծ ուշադրություն հատկացվում է միջառարկայական կապերի դիդակտիկ դերին: Հատկապես կարևորվել է գիտելիքների փոխադարձ ըմբռնումը, տեսակետների ամբողջական համակարգի ձևավորումը, որոշ դեպքերում՝ կրկնություններից խուսափումը:

Ժամանակի ընթացքում, կրթական ծրագրերի փոփոխությամբ պայմանավորված, փոխվում է նաև միջառարկայական կապերի նպատակայնությունը ուսուցման գործընթացում: Այս տեսանկյունից 20-րդ դարի 50-ական թվականներին հատկապես մեծ ներդրում են ունեցել Լենինգրադի ուսուցիչները: Խորհրդային հոգեբան Անանինի դեկլարությամբ ստեղծվել է «համակարգման ցանց», որտեղ նշված են դպրոցական բոլոր ծրագրերի համար հիմնարար գիտական հասկացությունների մշակման փուլերը: Նա օգնեց օգտագործել մի առարկայի նյութը մյուսի ուսումնասիրության համար [4, 6]: Բսկ Յ. Ա. Կոմենսկին իր աշխատությունում նշում է, որ ուսումնական առարկաների փոխկապակցված ուսուցումը երեխաներին սովորեցնում է բացահայտել ուսումնասիրվող առարկաների և երևույթների միջև կապերը [6, 30, 32]:

Միջառարկայական կապերի մասին Յ. Ա. Կոմենսկին իր «Մեծ դիդակտիկա» աշխատության մեջ նշում է, որ ուսումնական առարկաների փոխկապակցված ուսուցումը երեխաներին սովորեցնում է բացահայտել ուսումնասիրվող առարկաների և երևույթների միջև եղած կապերը. «Ամեն ինչ ամրապնդել բանականության հիմունքներով, նշանակում է ամեն ինչ սովորել մատնացույց անելով պատճառները, այսինքն ոչ միայն ցույց տալ, թե ինչպես է այս կամ այն բանը տեղի ունենում, այլ նաև ցույց տալ, թե ինչու դա այլ կերպ լինել չի կարող: Չէ՞ որ իմանալ որևէ բան, նշանակում է իրը ճանաչել իր փոխկապակցվածության մեջ» [1, 106]:

Վերոնշյալից պարզ է դառնում, որ միջառարկայական կապերի հաստատումը տար-

բեր ժամանակահատվածներում և տարբեր դպրոցների ներկայացուցիչների կողմից զանազան կերպ է իրացվել, սակայն դրանց համար ընդհանուր է ուսուցման գործընթացի արդյունավետությանը նպաստելը: Հասկանալի է դառնում նաև այն, որ միջառարկայական հարաբերությունների հաստատման ձևերը սերտորեն կապված են ուսումնական ծրագրերի ներդրման հետ: Առանց դրանց կիրառման ուսումնական գործընթացի կազմակերպումը թերի կհամարվի:

Սույն աշխատանքում նպատակ ենք հետապնդել վեր հանել մաթեմատիկայի և բնագիտական ու հումանիտար առարկաների միջառարկայական կապը, առանձնացնել մեթոդներ, որոնք հնարավորություն են ընձեռում առավելագույնս ընդգծելու և կարևորելու դրանց միջև առկա կապի սերտությունը և հնարավորությունները: Մաթեմատիկայի և հայոց լեզվի շրջանակներում անդրադարձել ենք նաև *ասույթ* տերմինի ընկալման դրսևորումներին փորձելով վեր հանել տերմինի նշանակության և կիրառության առանձնահատկությունները:

Քննությունից պարզ է դառնում, որ վերոնշյալ առարկաների միջառարկայական կապերի վերհանումը կարելի է կատարել ապացուցման և հերքման մեթոդներով, որոնցով ավելի հստակ ընդգծվում է դրանց միջև առկա կապերի սերտությունը: Իսկ ինչ վերաբերում է *ասույթ* տերմինին, ապա նկատվում է, որ գործածության դաշտում դրանք տարբեր են, սակայն երկու առարկաների դեպքում էլ խոսքային միավոր է, ունի արտահայտչական (էքսպրեսիվ) դեր: Հատկանշական է նաև այն, որ մաթեմատիկական ասույթները նույն հարաբերություններն են արտահայտում, ինչ որ հայերենի բարդ նախադասությունները:

Աշխատանքը շարադրված է վերլուծական, նկարագրական և համեմատության մեթոդներով:

Մաթեմատիկայի և բնագիտական առարկաների միջառարկայական կապը

Ուսումնական հաստատություններում դասավանդվող առարկաների ուսումնասիրման ընթացքում նկատելի է, որ դասապրոցեսում միջառարկայական կապերի վերհանումը կարևորագույն մանկավարժական խնդիրներից մեկն է: Կան առարկաներ, որոնց մեթոդաբանությունը հիմնարար նշանակություն ունի այլ առարկաների համար: Այդպիսին է մաթեմատիկայի և բնագիտական առարկաների դեպքում:

Այսպես՝ դեռևս հին ժամանակներից մաթեմատիկան սերտորեն առնչվել է ֆիզիկայի հետ, մաթեմատիկական մեթոդները կազմել են նրա անբաժանելի մասը: Մաթեմատիկական մեթոդները լայնորեն օգտագործվում են քիմիայում և նրան հարակից գիտություններում: Սակայն պետք է նշել, որ անցյալում քիմիկոսների կողմից մաթեմատիկայի նկատմամբ հետաքրքրություն չի նկատվել, որը բացատրվում է պայմանավորված քիմիայի հիմնականում փորձարարական գիտություն լինելով. ոչ քիմիկոսները և ոչ էլ մաթեմատիկոսները քիմիական օրենքների մաթեմատիկական ուսումնասիրությամբ չեն զբաղվել: Կենսաբանական ցանկացած առարկայի օրինաչափությունների ձևակերպմանը օժանդակում է մաթեմատիկական վիճակագրությունը: Աշխարհագրական տարածքների և տեղերի նկարագրությանը օժանդակում է մաթեմատիկական կոորդինատների իմացությունը: Չնայած մենք բոլոր բնագիտական առարկաները չենք նշել, սակայն պետք է հասկանալ, որ մաթեմատիկան օգնում է բացահայտելու և հասկանալու բնագիտական ցանկացած առարկայի խնդիրները:

Մաթեմատիկայում կիրառվող մի շարք մեթոդներ ուղղակի և անուղղակի կերպով կիրառվում են կամ կարող են կիրառվել բնագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացում, որոնք էլ ավելի են ընդգծում դրանց միջև առկա միջառարկայական կապը: Դրանցից կարելի է առանձնացնել մաթեմատիկայում լայնորեն կիրառվող ապացուցման (ուղղակի և ոչ ուղղակի) և հերքման մեթոդները [2, 143], որոնց դերը մեծ է հատկապես որևէ կանոնի սահմանման կամ որևէ տեսակետի, վարկածի հերքման գործում: Այսպես, օրինակ, սկզբում առաջադրվում է խնդիրը, այնուհետև փորձ է արվում գտնել այն հնարը, որով պիտի կազմել

փաստարկները: Ըստ այդմ՝ առանձնացվում է «ապացուցվելիք պնդում, ապացուցման մեթոդ և բովանդակային բաղադրիչ» [2, 140]:

Այս մեթոդը խնդիրներ լուծելու արդյունավետ միջոց է, որով բազմակողմանի քննության է ենթարկվում տվյալ խնդիրը, և քանի որ բոլոր բնագիտական առարկաների դեպքում առնչություն ենք ունենում խնդիրների հետ, ուստի ապացուցման մեթոդը ոչ միայն պարզեցնում է խնդրի լուծման ճանապարհը, այլև վերհանում է մաթեմատիկայի և բնագիտական առարկաների միջև սերտ կապը:

Փաստորեն, եթե միջառարկայական կապը մեթոդաբանության տեսանկյունից դիտարկենք, ապա կարելի է առանձնացնել այնպիսի մեթոդներ, որոնց գործադրումը կրում է ընդհանրական բնույթ, առավելագույնս ընդգծում մաթեմատիկայի և բնագիտական առարկաների միջառարկայական կապը՝ մեթոդաբանորեն:

Մաթեմատիկայի և հումանիտար առարկաների կապը «Մաթեմատիկա» առարկայի չափորոշիչի համատեքստում

Մարդկության ողջ պատմության ընթացքում մաթեմատիկական զարգացման տարբեր փուլեր է անցել: Այն սուկ գիտություն չէ, որն զբաղվում է թվաբանությամբ կամ հաշվարկներով, այլ մարդկային գործունեության տարբեր ոլորտներում ունի հիմնարար կամ անկյունաքարային դեր:

Ներկայումս կրթական համակարգերում ներդրված մաթեմատիկայի ուսումնական ծրագիրը բավական թափանցիկ և պարզորոշ ընդգծում է մաթեմատիկայի դերի կարևորությունը բնագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացում, նշում, որ «ի լրումն հատուկ գիտելիքների, անհրաժեշտ են նաև տրամաբանորեն մտածելու կարողություն, փաստարկները ճիշտ և հետևողականորեն կառուցելու, մտքերը ճշգրիտ և պարզ արտահայտելու ունակություններ, իրավիճակը քննադատաբար գնահատելու, վերլուծելու, կարևորն ու երկրորդականը զանազանելու, առանձին փաստերը համադրելու, ընդհանրացումներ անելու հմտություններ» [5, 1]: Սակայն հումանիտար առարկաների ուսուցման գործընթացում ևս սովորողների մոտ նշյալ հասկացությունների ձևավորմանը նպաստում են նաև մաթեմատիկայի մեթոդաբանությունը և մաթեմատիկական հմտությունները: Այսպես, օրինակ՝ գրականության ուսուցման գործընթացում սովորողները պետք է ձեռք բերեն կարդացածը վերլուծելու, կարծիք արտահայտելու, համեմատական աշխատանք իրականացնելու ունակություններ, ինչպես նաև՝ կարողանան լեզվատրամաբանական դատողություններ կատարել:

Ուստի կարծում ենք «Մաթեմատիկա» առարկայի ուսուցման հիմնական նպատակների մեջ պետք է նշել նաև մաթեմատիկայի՝ հումանիտար առարկաներում տրամաբանական մտածողության զարգացմանը միտված դերի մասին:

Մաթեմատիկայի և հայոց լեզվի միջառարկայական կապը

Ինչպես վերը նշեցինք՝ Մաթեմատիկական սերտորեն կապված է նաև հումանիտար առարկաների հետ: Այն ունի ուղեկցող դեր, բարձրացնում է սովորողների վերլուծելու ունակությունները:

Սովորողների տրամաբանական մտածողության դեպքում մեծ է մաթեմատիկայի ուսուցողական-դաստիարակչական դերը: Բացի այդ՝ տրամաբանական կարողությունների ձևավորումն ավելի բնական է կատարել մաթեմատիկայի ուսուցման միջոցով, քանի որ մտքի տրամաբանական ձևերն ու հարաբերությունները, ապացույցները, մտահանգման կանոնները մաթեմատիկայում հանդես են գալիս պարզ, մաքուր տեսքով՝ հաշվարկի արդյունքում: Սակայն, փաստարկներ ներկայացնելու, ժխտելու, սահմանելու, դասակարգման ենթարկելու կարողությունների ու հմտությունների ձևավորմամբ զբաղվում են նաև հումանիտար առարկաները: Վերոնշյալ մեթոդները՝ ապացուցման և հերքման, մեծ դեր ունեն նաև

հումանիտար առարկաների շրջանակներում, հատկապես՝ համոզմունքների ու աշխարհայացքի ձևավորման գործում:

Ավելի մանրամասն ներկայացնենք հայոց լեզվի օրինակով՝ ստորև:

Մաթեմատիկայում շատ է կարևորվում թեորեմների, խնդիրների հասկացման գործընթացը: «Ապացուցել $P(x) \Rightarrow Q(x)$ թեորեմը նշանակում է տրամաբանական դատողությունների միջոցով ապացուցվելիք $P(x) \Rightarrow Q(x)$ պնդման $P(x)$ պայմանից գնալ դեպի $Q(x)$ եզրակացությունը՝ հենվելով այդ ընթացքում նախկինում հաստատված պնդումների (աբսիուդների, թեորեմների, հետևանքների) վրա...» կամ «ելնելով $P(x)$ պայմանից և հենվելով հայտնի պնդումների վրա՝ ցույց է տրվում, որ $Q(x)$ պնդման եզրակացությունը հանդիսանում է $P(x)$ պայմանի տրամաբանական հետևանքը» [8, 105]: Մրանից պետք է հասկանալ, որ թեորեմի մաս են կազմում պայմանը և եզրակացությունը, որոնք պետք է առանձնացնել: Վերջինս սովորողների կողմից հստակ չի կատարվում, քանի որ նրանք հստակ չեն կարողանում տարբերակել թեորեմի պայմանն ու եզրակացությունը: Նմանատիպ թեորեմների հասկացմանը կարող է նպաստել նախադասության դիտարկումը լեզվական միավորների առանձնացման միջոցով: Օրինակ, եթե նախադասությունը սկսվում է *եթե*-ով, ապա ենթադրվում է, որ պայմանով կատարվող գործողության մասին է խոսքը, որի հետևանքի մասին պիտի խոսվի հաջորդիվ՝ *այսպես* շաղկապով շարունակվող բարդ ստորադասական նախադասության երկրորդ հատվածում: Նախադասության հետևանքը մաթեմատիկայում բնականաբար կդրսևորվի որպես եզրակացություն: Նույնը կարելի է կիրառել հակառակ՝ եթե սովորողը մաթեմատիկայում կարողանում է պայմանը և եզրակացությունը տարբերակել, ապա հստակ ձևով կարող է ընկալել պայմանի պարագա երկրորդական նախադասությունները, դրանց գլխավոր և երկրորդական բաղադրիչ մասերը:

Տերմինների ընկալման համատեքստում ևս կարելի է քննվող առարկաների միջև միջառարկայական կապ հաստատել կամ ցույց տալ դրանց փոխներգործուն հարաբերությունը: Այս տեսանկյունից հատկապես դիտարկելի և հետաքրքիր է *ասույթ* տերմինը, որը երկու առարկաների շրջանակներում էլ ուսումնասիրվում է, այլ հարց է, թե ինչ նշանակությամբ: Հայերենում այն «արտասանական և բովանդակային պլաններով մեկ միասնություն կազմող արտահայտություն է, արտասանվածք, որն ունի հաղորդակցական, հաղորդակցական-էքսպրեսիվ կամ միայն էքսպրեսիվ արժեք: Կառուցվածքով կարող է լինել ծավալուն կամ համառոտ, զեղչումներով, ստեղծված լինել նույնական տարրերով, բայց տարբեր վերակառուցումներով, գործադրելի լինել տարբեր իրադրություններում կամ միայն տվյալ իրադրության մեջ» [7, 58], իսկ մաթեմատիկայում նշանակում է «պնդում», որը կարող է կազմված լինել «կեղծ» կամ «ճշմարիտ» արժեք ունեցող նախադասություններից: Փաստորեն, մաթեմատիկայում այն ևս կարելի է խոսքային միավոր դիտարկել, որն ունի ավելի շատ արտահայտչական արժեք: Տվյալ տեսանկյունից նպաստկաշարմար է, որ սովորողը առաջնահերթ այս տերմինին ծանոթանա մաթեմատիկայի շրջանակներում. բովանդակության տեսանկյունից ավելի ընդգրկուն է և բազմազան: Սակայն մաթեմատիկական տրամաբանության «ասույթների տրամաբանություն» և «պրեդիկատների տրամաբանություն» բաժինները կարող են օժանդակել բարդ նախադասությունների կապակցման միջոցների, դրանցում արտահայտված գործողության կատարման հաջորդականության (և այլն), բայց ոչ բուն ասույթների բովանդակության հասկացմանը: Մաթեմատիկայի շրջանակներում նշված տերմինի իմացությունը կարող է օժանդակել և՛ հայոց լեզվում, և՛ մաթեմատիկայում *պնդումների փունջ* կոչվող առաջադրանքների լուծմանը, որոնց համար նշվում են *ճիշտ* է կամ *կեղծ* է պատասխանները, և որոնք արդյունք են դատողությունների:

Օրինակ՝

ա) $4 + 5 = 9$

գ) $2 + 4 < 5$

բ) $2 * 3 > 4$

դ) $\sin \frac{\pi}{7} = 0$

որոնցից ճշմարիտ են առաջին երկուսը, իսկ վերջին երկուսը՝ կեղծ:

Հմտ.

1. Հայերենում ուղղագրությունը գերազանցապես հնչյունային է, բառերը հիմնականում ինչպես գրվում, այնպես էլ արտասանվում են:

2. *Վարդ, թակարդ, բարձ, դժոխք, փախչել* բառերի ուղղագրությունը ավանդական է:

3. Բառաբարդման կամ ածանցման դեպքում *օ*-ով, *է*-ով սկսվող բառերի ուղղագրությունը պահպանվում է, իսկ *ը*-ով սկսվող բառերինը՝ ոչ:

4. Բառակցքում բաղաձայների գրությունը չի տարբերվում արտասանությունից:

Սրանցից սխալ է միայն 3-ը:

Դիտարկենք նաև այլ ասույթներ.

Ա) Ես կգնամ աշխատանքի:

Բ) Ես կայցելեմ ընկերոջս:

Գ) Ես կգնամ աշխատանքի կամ կայցելեմ ընկերոջս:

Դ) Ես կգնամ աշխատանքի և կայցելեմ ընկերոջս:

Գ ասույթը ճշմարիտ է, եթե ճշմարիտ է Ա և Բ ասույթներից գոնե մեկը, և կեղծ է, եթե երկուսն էլ կեղծ են: Նշված դեպքում սովորաբար մաթեմատիկայում ասվում է, որ Գ ասույթը Ա և Բ ասույթների տրամաբանական գումարն է (դիզյունկցիան է):

Վերջինիս իմացությունը կարող է կիրառվել հայոց լեզվում՝ բարդ համադասական նախադասությունների բացատրման գործում: Դրանց միջոցով հեշտությամբ կարելի է ներկայացնել, որ համադասական նախադասությունները կազմված են առանձին պարզ նախադասություններից և կարող են կապակցվել *կամ* շաղկապով: «Ես կգնամ աշխատանքի կամ կայցելեմ ընկերոջս» ասելիս սովորաբար հասկանում ենք, որ դրանցից մեկը պիտի կատարվի: Եվ եթե քննվող տեսանկյունից դիտարկենք, ապա վստահաբար կարող ենք ասել, որ Գ ասույթը ճշմարիտ է, քանի որ դրա կազմի մեջ մտնող Ա և Բ ասույթներից գոնե մեկը անպայմանորեն պիտի կատարվի:

Վերջին ասույթը՝ Դ-ն, ճշմարիտ է, եթե ճշմարիտ են և՛ Ա-ն, և՛ Բ-ն, և կեղծ է, եթե դրանցից գոնե մեկը կեղծ է: Դ ասույթը Ա և Բ ասույթների տրամաբանական արտադրյալն է (կոնյունկցիան): Փաստորեն *և* շաղկապի առկայությունը փոխեց դրանց հարաբերության բնույթը: Իսկ շարահյուսական մակարդակում դիտարկելու դեպքում այն ոչ թե բնույթն է փոխում, այլ բարդ նախադասության մեջ կապում է «բարդ կառուցվածքի նույնասեռ բազմակի անդամներ» [3, 51-54]: Բացի դրանից՝ *և* շաղկապի միջոցով արրտահայտվում է կատարվելիք գործողության հաջորդականությունը՝ *սկզբում կգնա աշխատանքի, հետո կայցելի ընկերոջը*: Շարահյուսական տեսանկյունից հաջորդաբար կատարվելիք գործողության իմաստը կարտահայտվի նաև առանց շաղկապի՝ տրոհմամբ, ինչպես՝ *Ես կգնամ աշխատանքի, կայցելեմ ընկերոջը*: Վերջինս ևս պետք է ասույթ դիտարկվի, որը նշված դեպքում կատարում է Դ ասույթի գործառնություն և ասույթների տրամաբանական արտադրյալ է (կոնյունկցիան):

Իսկ եթե նշված միջառարկայական կապը դրանց պատմական զարգացման գործընթացում ենք դիտարկում, ապա առանց հայոց լեզվի նախորդ փուլերի հատկապես՝ գրաբարի իմացության դժվար է մաթեմատիկայի անցած, նրա՝ այլ գիտական համակարգերում կատարած դերի մասին խոսել:

Եզրակացություն

Միջառարկայական կապերի վերհանման համար կարելի է առանձնացնել այնպիսի մեթոդներ, որոնց գործադրումը կրում է ընդհանրական բնույթ, առավելագույնս ընդգծում մաթեմատիկայի և բնագիտական առարկաների միջառարկայական կապը մեթոդաբանորեն:

Մաթեմատիկայի միջառարկայական կապի դերը և՛ հումանիտար և՛ բնագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացում հիմնարար նշանակություն ունի, ինչը պետք է ընդգծել մաթեմատիկայի ուսումնական ծրագրում: Այդ դերի կարևորության ընդգծումը անհրաժեշտ է ոչ միայն դպրոցական ծրագրերում, այլև կրթական տարբեր մակարդակներում:

Հատկապես քննելով «Մաթեմատիկա» և «Հայոց լեզու» առարկաների միջառարկայական կապը պարզ է դառնում, որ միևնույն տերմինի մաթեմատիկորեն բացատրումը կարող է օժանդակել հայոց լեզվի քերականական որոշ իրողությունների դյուրըմբռնմանը:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-248>

Գրականություն

1. Ամիրջանյան Յու., Մանկավարժություն, «Մանկավարժ» հրատ., 2005:
2. Այվազյան Է., Մաթեմատիկայի դասավանդման մեթոդիկա, ԵՊՀ, 2016:
3. Գևորգյան Գ., Սահակյան Ա., Հանրահաշիվ և մաթեմատիկական տարրեր, բնագիտական հոսքի համար, Երևան, «Տիգրան Մեծ» հրատ., 2010:
4. Իսրայելյան Գայանե, Միջառարկայական կապերը որպես տվողորդների ուսուցումը և դաստիարակությունը խթանող միջոց, Հրազդան, 2022 <https://lib.armedu.am/files/resource/files/2022-10-30/da95b3024904c62576b34f989b322449.pdf>
5. «Մաթեմատիկա» առարկայի չափորոշիչ:
<https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=176064>,
6. Կոմենսկի Յ. Ա., Մեծ դիդակտիկա, Երևան, «Զանգակ-97» հրատ., 2010:
7. Պետրոսյան Հ., Հայերենագիտական բառարան, Երևան, 1987:
8. Репьев В. В., Общая методика преподавания математики, Москва, “Учпедгиз”, 1958.

Роль междисциплинарной связи математики в процессе обучения естественнонаучным предметам и армянскому языку

Меликян Эрмине

Резюме

Ключевые слова: метод доказательства, метод опровержения, условие, вывод, логика, теорема, умение, навык

Ещё с древних времен математика имела важное значение в различных сферах человеческой деятельности: она способствовала развитию логики у людей, формированию правильных суждений, научно-техническому прогрессу. В учебной программе предмета "Математика", введенной в современных образовательных системах, большое внимание уделяется развитию логического мышления: это сформулировано как стандартная цель математики. Роль математики велика не только в процессе обучения естественнонаучным предметам, но и гуманитарным. Изучая междисциплинарные связи математики с естественнонаучными и гуманитарными предметами, становится ясно, что для выявления и подчеркивания их тесных

связей большое значение имеет применение методов доказательства и опровержения. В данной работе, обращая также к междисциплинарной связи математики и армянского языка посредством метода доказательства, становится очевидным, что они могут играть интерактивную роль в обучении определенным темам: условие и вывод предложения в математике, их выделение можно объяснить ролью, которую выполняют компонентные предложения в сложноподчиненном предложении с обстоятельством условия в армянском языке, или наоборот – обстоятельство условия в армянском языке через предложения можно объяснить условием и выводом в математике.

The Role of Mathematical Interdisciplinary Connections in Teaching Natural Sciences and the Armenian Language

Melikyan Hermine

Summary

Key words: *method of proof, elimination method, condition, conclusion, logic, theorem, ability, skills*

Since ancient times, mathematics has played an important role in various fields of human activity; it has contributed to the development of human logic, proper reasoning, scientific and technological progress. In the curriculum of "Mathematics" implemented in current educational systems, great attention is paid to the development of logical thinking; it is formulated as the standard goal of mathematics. The latter should be included as an objective in the mathematics curriculum. By studying the interdisciplinary connections between mathematics along with natural science and humanities subjects, it becomes clear that the application of methods of proof and elimination is of great importance for revealing and emphasizing these close connections. By examining the interdisciplinary connection between mathematics and the Armenian language through the method of proof, it becomes evident that these disciplines can interact productively in the teaching of certain topics. For example, in mathematics, the formulation of a statement-its condition and conclusion and the distinction between them-can be illustrated through the structure of complex sentences with adverbial clauses of condition in the Armenian language. Conversely, the understanding of conditional clauses in Armenian can be clarified by drawing parallels with mathematical conditions and deductions.

Ներկայացվել է	15. 04. 2025 թ.
Գրախոսվել է	19. 05. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության	26. 11. 2025 թ.

Ծնող-երեխա փոխհարաբերությունների ազդեցությունը աուտիկ սպեկտրի խանգարումներով երեխաների հարմարման գործընթացի վրա

Շահվերդյան Մարգարիտա,
Հովսեփյան Նունե

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-255>

Հանգուցային բառեր. աուտիկ սպեկտրի խանգարում (ԱՄԽ), ծնողական վերաբերմունք, համագործակցում, վերահսկում, մերժում, սիմբիոզ

Ներածություն

Վերջին տասնամյակներում հաճախ ենք լսում և առնչվում «աուտիզմ» (անգլ. autism, ինքն իր մեջ), համախտանիշի հետ: Տարեցտարի ամբողջ աշխարհում նկատվում են աուտիզմի և աուտիկ սպեկտրի խանգարումներ (այսուհետ՝ ԱՄԽ) ունեցող երեխաների թիվի աճ: Բավական է նշել այն փոստը, որ 1998-2018 թթ. ընկած ժամանակահատվածում աուտիզմ ախտորոշմամբ երեխաներ թիվն ավելացել է 8 %-ով, Հիվանդությունների վերահսկման և կանխարգելման կենտրոնի /Centers for Disease Control and Prevention/ տվյալներով 2020 թվականին դպրոցական երեխաներից յուրաքանչյուր 64-երորդն ունի ԱՄԽ:

Ընդհանուր առմամբ աշխարհում աուտիզմով տառապում է 24.8 մլն մարդ: Զարգացած երկրներում երեխաների մոտ 1,5 %-ն աուտիզմ ունի: Տղաների մոտ 3 անգամ ավելի շատ է հանդիպում, քան աղջիկների մոտ [1, 8]:

Այս փաստերը մտահոգիչ են, սակայն այսօր կատարելագործվել է ախտորոշման գործիքակազմը (DSM-5), և հասարակության մեջ բարձրացել է իրազեկվածությունը խնդրի շուրջ: Գիտական տարբեր կառույցներ փորձում են գտնել խնդրի լուծման մեթոդներ և միջոցներ: Հատկապես վերջին տասնամյակում մեր երկրում մեծացել է հետաքրքրությունը «Աուտիկ» համախտանիշով երեխաների հիմնախնդիրների նկատմամբ:

ԱՄԽ-ով երեխաների ներառումը կրթական միջավայրին պահանջում է հոգեբանամանկավարժական խոր ուսումնասիրություններ: Հոգեբանության արդիական խնդիրներից են վերջիններիս հարմարվելու, միջավայրին ինտեգրվելու, հոգեբանական արդյունավետ աջակցություն ստանալու հարցերը: Միայն հոգեբանների ջանքերը բավարար չեն լավագույն արդյունք ապահովելու համար: Եթե աուտիկ երեխաների ծնողները չհամագործակցեն և մասնակից չլինեն երեխայի սոցիալական հարմարման և ներառման գործընթացներին, ապա չենք ունենա դրական դինամիկ փոփոխություններ: Մույն հոդվածի *նպատակն է*.

Բացահայտել ԱՄԽ-ով երեխաների և նրանց ծնողների միջև փոխհարաբերությունների տեսակներն ու բնույթը, դրանց ազդեցությունը երեխայի սոցալականացման և հարմարման գործընթացներին:

Հոդվածի *վարկածն է*. Ենթադրվում է, որ ծնող-երեխա փոխհարաբերությունների արդյունավետ տեսակներով է պայմանավորված ԱՄԽ-ով երեխաների հարմարման գործընթացը:

Ինդիկ ենք դրել.

1. Ուսումնասիրել ԱՄԽ-ով երեխաների նկատմամբ ծնողների հարաբերությունների տեսակները:
2. Հանմեմատական վերլուծություն կատարել ծնող-երեխա հարաբերությունների բնույթի և հարմարման արդյունքի հետ:

Նյութեր և մեթոդներ

Վանաձորում «Առավոտ» ՀԿ-ի կողմից իրականացվել են ԱՄԽ-ով երեխաների և

նրանց ծնողների հետ մասնագիտական թիմի (հոգեբան, սոցիալական մանկավարժ, մանկաբույժ, մանկական հոգեբույժ և լոգեպեդ) հոգեշտկողական-վերականգնողական աշխատանքները: Ծրագրում ընդգրկված են եղել տարբեր տարիքային խմբերի աուտիկ սպեկտորի խանգարումներով երեխաներ: Հետազոտության ընտրանքը 6-16 տարեկան 30 երեխաները և նրանց ծնողներն են: Կիրառել ենք դիտման և գրույցի մեթոդները, «Ծնողների վերաբերմունքի հարցաթերթիկ» մեթոդիկան, ըստ՝ Ա. Վարգայի և Վ. Ստոլինի: Հոգվածի շրջանակներում իրականացվող ուսումնասիրության խնդիրներն են.

«Աուտիզմ» ախտորոշումը ունեցող երեխաների ծնողները նշում են, որ երեխայի ախտորոշման պահից սկսած, ամբողջապես փոխվել են իրենց կյանքը, ընտանիքի հոգեբանական մթնոլորտը և միջանձնային փոխհարաբերությունների բնույթը: Խնդիրները, որոնց բախվում են ԱՄԽ-ով երեխաների ծնողները, բավականին տարբերվում են սովորական ընտանիքի խնդիրներից [6, 105]:

Երեխայի ախտորոշումից ի վեր ամբողջապես խախտվում է ընտանիքի բնականոն կյանքը: Այդ փաստը հոգեբանական լուրջ տրավմա է ծնողների և ընտանիքի մյուս անդամների համար: Շատ ծնողներ, նման իրավիճակում դրսևորում են ապահարմարվողական վարք, դերային շփոթվածություն, խնդրի գնահատման ոչ օբյեկտիվ մոտեցումներ: Մասնագետները նշում են, որ աուտիկ երեխաների ընտանիքները (հատկապես ախտորոշումից անմիջապես հետո), կանգնում են հոգեբանական և սոցիալական լուրջ խնդիրների առջև: Երբեմն նույնիսկ երեխայի հետ հուզական կապերը խզվում են: Ծնողները հայտնվում են անելանելիության ու շփոթվածության հոգեվիճակում: Այսպիսի դեպքերսով, բարդ հուզական հոգեվիճակը հանգեցնում է անարդյունավետ գործողությունների, ինչը վնասում է առաջին հերթին, երեխայի խնդրի ադեկվատ գնահատմանը և մասնագետների հետ համագործակցմանը [4, 45-47]:

Ըստ ախտանշանների բնորոշվում է աուտիզմի երեք տեսակ՝ *թեթև, միջին և ծանր*:

Միջին և ծանր ԱՄԽ-ով երեխաները չեն կարողանում տարանջատել մարդկանց և անշունչ առարկաները: Նրանց բնորոշ է միևնույն շարժումների անընդհատ, անիմաստ կրկնությունը, անհանգստությունը, ագրեսիվությունը (աուտոագրեսիվությունը), իմպուլսիվությունը, նրանց վարքը հաճախ դառնում է անկառավարելի: Այս երեխաները աչքի են ընկնում հուզական սառնությամբ, վարքի հակասականությամբ, շրջապատում տեղի ունեցող իրադարձությունների հանդեպ անտարբերությամբ, վախերով, խուսքի խանգարումներով, հիվանդագին ճշտապահությամբ, միօրինակ և կրկնվող շարժումներով (DSM 5 E 7) [3, 89-92]:

Աուտիզմը հոգեկան մյուս հիվանդություններից տարբերվում է նրանով, որ շրջապատի հետ երեխայի հաղորդակցման պահանջումները և հաղորդակցման կարողությունը մասամբ կամ ամբողջությամբ բացակայում է: Ծնողները շատ դեպքերում միանգամից չեն հասկանում, որ իրենց երեխան խնդիրներ ունի: Նրանք երեխայի վարքը գնահատում են որպես համառություն, ժխտողականություն և կամակորություն՝ փորձելով այս կամ այն միջոցով իրենց ենթարկեցնել երեխային:

Ըստ Ա. Վարգայի՝ ծնողական վերաբերմունքը ԱՄԽ-ով երեխայի հանդեպ տարաբնույթ զգացմունքների, վարքային կարծրատիպերի և ընկալումների համակարգ է: Սոցիալական կյանքին հարմարվելու գործընթացում վճռորոշ դեր են խաղում ծնողական դաստիարակման ոճերը և փոխհարաբերությունների տեսակները [7, 102]:

Հատկապես ծնողների հետ փոխգործունեության արդյունքում է աուտիկ երեխան սովորում հաղորդակցման արդյունավետ նորմերը, ինքնասպասարկման հմտությունները և արտաքին աշխարհի ազդակների ընկալումը:

Մասնագետները նշում են դաստիարակության այնպիսի ոճեր, որոնք այս երեխաների

դեպքում ոչ միայն անարդյունավետ են, այլև վնասում են երեխայի զարգացմանը: Դրանք են.

1) *Հուզական մերժում* (գիտակցված կամ չգիտակցված), մի կողմից երեխային պարտադրվող վարքի ձևեր, խիստ վերահսկվող կարգուկանոն, մյուս կողմից՝ անտեսում, անտաբերություն, անհետևողականություն: Շնորհները ժխտում են երեխայի հիմնական խնդիրները և երեխայից պահանջում են ավելին, քան կարող է:

2) *Գերխնամք*, երբ ծնողը երեխայի առողջական, կրթական և շփման հարցերին վերաբերվում է անվստահությամբ՝ երեխային համարելով ոչ կոմպետենտ, սահմանափակում է նրա ինքնությունությունը: Այս ծնողները մշտապես գտնվում են տագնապային զգացողությունների ներքո, երեխային հսկում են ողջ օրվա ընթացքում:

3) *Երեխայապաշտական*, երբ ընտանիքի բոլոր անդամները անտեսում են իրենց պահանջմունքները, դադարում են ապրել իրենց անձնական կյանքով՝ առաջնային դարձնելով երեխայի պահանջմունքները, չափից ավելի ուշադրություն են հատկացնում նրան, վերագրում են ընտանիքի «պաշտելի» և «կյանքի իմաստի» դերը [5, 102]:

Տ. Վիստինսան նշում է այն փոխհարաբերությունների տեսակները, որոնք արդյունավետ են երեխայի թե՛ ճանաչողական և թե՛ անձնային զարգացման գործում.

Աղեկվառություն: Շնորհի կողմից երեխայի առանձնահատկությունների իրատեսական գնահատում, երբ տեսնում, հասկանում և հարգում է երեխայի անհատականությունը:

Ճկունություն: Շնորհի կողմից շփման նոր եղանակներն պատրաստ լինելու ընդունակություն՝ կախված երեխայի մեծանալու կամ ընտանիքի պայմանների փոփոխությունների հետ: Քարացած, ոչ ճկուն դիրքորոշումը տանում է հարաբերությունների փակուղի: Երեխան ընդդիմանում է ցանկացած պահանջի, համառ-բունկուն վարք է դրսևորում:

Կանխատեսելիություն: Շնորհը կողմնորոշված է դեպի երեխայի «Զարգացման ակտուալ գոտին» (այն, ինչ այս պահին կարողանում է երեխան) և վաղվա օրվա խնդիրների վրա (զարգացման մերձակա գոտի): Դա երեխայի զարգացման հեռանկարային մոտեցումն է, ինչն իրատեսական հիմքեր է տալիս փոքր, սակայն հաստատուն քայլերով առաջ գնալուն [4, 72] (տե՛ս աղյուսակ 1):

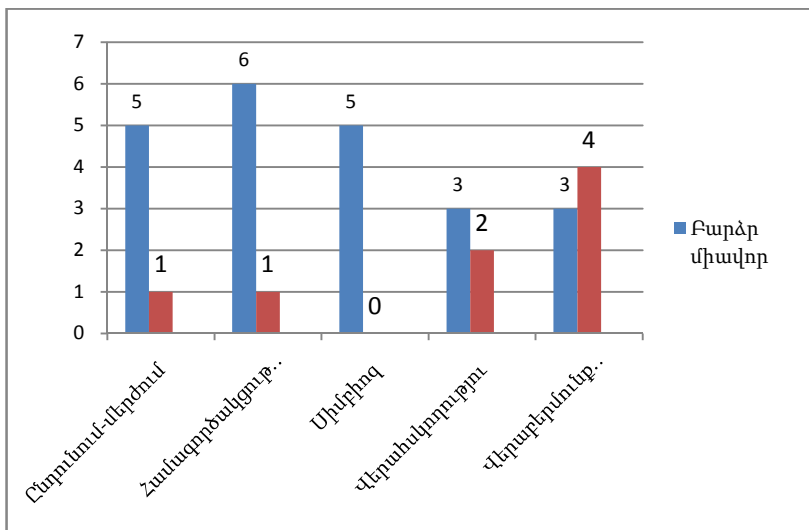
Փորձարարական հետազոտության վերլուծություն և արդյունքներ

ԱՄՄ-ով երեխաների ծնողների դիրքորոշումների հետազոտման նպատակով կիրառել ենք «Շնորհների վերաբերմունքի հարցաթերթիկ» ըստ Ա. Վարգայի և Վ. Ստոլինի: Հարցաթերթիկը կազմված է 61 հարցերից, որոնք արտահայտում են ծնողական վերաբերմունքի 5 տիպեր: Շնորհների կողմից տրած պատասխանները գնահատվել են 1-5 միավորներով: Հարցմանը մասնակցել են ԱՄՄ-ով երեխաների 30 մայրեր:

Մեթոդիկայի արդյունքների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ համագործակցող հարաբերությունների մակարդակը ամենից բարձրն է՝ 6 միավոր, իսկ երեխայի անհաջողությունների վրա հիմնված հարաբերությունների արդյունքը՝ 4: Այսպիսով՝ 30 մասնակից ծնողների 46 %-ը համագործակցում է երեխայի հետ, 15 %-ը ընդունում է երեխային այնպիսին, ինչպիսին կա, և 15 %-ը՝ սիմբիոզ: Վերահսկող հարաբերությունը կազմում է 12 %, երեխայի անհաջողություններին կենտրոնացվող հարաբերությունը՝ 12 %:

«Ծնողների վերաբերմունքի հարցաթերթիկ»

1	Երեխայի ընդունում-մերժում	« <i>Ընդունում-մերժում</i> » սանդղակը վերլուծելուց հետո պարզ է դարձել, որ ծնողներից 13-ը ստացել են բարձր միավոր, 5-ը՝ ցածր: Բարձր միավորի դեպքում ծնողը ընդունում է երեխայի անհատականությունը: Ցածր միավորի դեպքում ծնողը երեխայի նկատմամբ զգում է գրգռվածություն, բարկություն, երբեմն նույնիսկ ատելություն, երեխային ծնողը համարում է անհաջողակ:
2	Կոուպերացիա (համագործակցություն)	« <i>Կոուպերացիա</i> » սանդղակը վերլուծելուց հետո պարզ է դարձել, որ ծնողներից 12-ը ստացել են բարձր միավոր, 3-ը՝ ցածր: Բարձր միավորի դեպքում ծնողը համագործակցում է երեխայի հետ: Ցածր միավորի դեպքում ծնողը երեխային չի ներգրավում առօրյա գործերում:
3	Միմիոզ (համակեցություն)	« <i>Միմիոզ</i> » (համակեցություն) սանդղակի հարցերի պատասխանների վերլուծությունից հետո պարզ է դարձել, որ բարձր միավոր ստացել են ծնողներից 12-ը, իսկ ցածր միավոր՝ ոչ ոք: Բարձր միավորի դեպքում ծնողը հոգեբանական պատճեն չի կառուցում իր և երեխայի միջև, բավարարում է նրա պահանջունքները: Ցածր միավորը վկայում է այն մասին, որ ծնողը հեռացնում է երեխային իրենից և քիչ է հոգ տանում նրա մասին:
4	Վերահսկողություն	« <i>Վերահսկողություն</i> » սանդղակի վերլուծությունից պարզ է դարձել, որ բարձր միավոր ստացել են ծնողներից 8-ը, իսկ ցածր միավոր ստացել են 6-ը: Բարձր միավորը վկայում է այն մասին, որ ծնողը խիստ ավտորիտար է, նրանից պահանջում է հնազանդություն, պարտադրում է իր կամքը: Ցածր միավորը վկայում է այն մասին, որ երեխայի գործողությունների նկատմամբ բացակայում է ծնողի վերահսկողությունը:
5	Վերաբերմունքը երեխայի անհաջողությունների նկատմամբ	« <i>Վերաբերմունք երեխայի անհաջողությունների նկատմամբ</i> » սանդղակի հարցերի պատասխանների վերլուծությունից հետո պարզ է դարձել, որ բարձր միավոր ստացել են ծնողներից 6-ը, իսկ ցածր միավոր ստացել են ընդամենը 4 ծնող: Բարձր միավորի դեպքում ծնողը երեխայի անհաջողություններին հետևողական է, ցածրի դեպքում համարում է անհաջողակ, վերաբերվում է ինչպես անդադնալի հիվանդ էակի:



Պատկեր 1. «Ծնողների վերաբերմունքի հարցաթերթիկ»-ի վերլուծության արդյունքներ %

Մեր կողմից առաջ քաշած վարկածի հաստատման նպատակով վերը նշված մեթոդիկայի կիրառման արդյունքները համադրել ենք ծնողների և նրանց երեխաների հետ աշխատող հոգեբանների, հատուկ մանկավարժների և ուսուցիչների (մասնագիտական թիմի) հետ իրականացված զրույցի, հարցազրույցի մեթոդի արդյունքների հետ: Կարևոր էմպիրիկ տվյալներ ենք ստացել նաև երեխայի վարքի դիտման մեթոդի շնորհիվ: Դիտումն անց է կացվել կոնկրետ իրադրության մեջ (դասի, պարապմունքների, դասամիջոցների, մասնագետների հետ աշխատելիս), ինչն էլ ավելի հավաստի տվյալներ է տվել յուրաքանչյուր երեխայի հարմարման գործընթացի վերաբերյալ: Զրույցի, դիտման մեթոդներից ստացված արդյունքները վերլուծելով՝ ստացել ենք հետևյալ պատկերը:

Կրթական միջավայրի արդյունավետ հարմարվում են այն երեխաները, որոնց ծնողների դիրքորոշումը համապատասխանում էր «Հնդուում և համագործակցում» սանդղակին: Մասնագետները նշում են, որ այս խմբի երեխաների վարքը կառուցողական է, ադապտիվ և ենթարկվում է հոգեշտկողական մեթոդների ազդեցությանը: ԱՄՆ-ով երեխան կարողանում է իրեն հասանելի մեխանիզմներով փոխհարաբերվել շրջապատի մարդկանց հետ: «Վերահսկողություն, Միմբիոգ և Անհաջողությանը կենտրոնացված» դիրքորոշումն ունեցող ծնողների կարծրատիպային, ռիգիդ և ժխտողական մոտեցումը հանգեցնում է փոխհարաբերությունների անարդյունավետությանը, ինչն էլ իր հերթին դեգադապտիվ վարքի պատճառ է դառնում: Երեխան դժվարանում է բավարարել իր հաղորդակցման պահանջմունքը դրսևորելով ագրեսիա, մեկուսացում և անհանդուրժողականություն:

Եզրակացություն

Այսպիսով՝

1. ԱՄՆ-ով երեխաների և նրանց ծնողների հարաբերությունների ուսումնասիրությունը բազմաշերտ և բարդ է: Հնամենիք փորձում է երեխայի խնդիրը լուծել ինքնուրույն, սեփական ռեսուրսներով, ինչն էլ հանգեցնում է նոր և առավել բարդ խնդիրների: Հաճախ

այս ընտանիքները մեկուսանում են հասարակությունից՝ չհաղթահարելով բացասական ապրումները և տագնապները, կախված երեխայի ապագայի հետ:

2. Հասմեմատական վերլուծություն կատարելով ծնող-երեխա հարաբերությունների բնույթի և հարմարման արդյունքի հետ՝ պարզ դարձավ, որ ԱՄԽ-ով երեխաների հարմարման, կրթական գործընթացներին ինտեգրման հիմնախնդիրը մեծապես կախված է ծնողների կողմից երեխայի խնդրի գնահատման օբյեկտիվությունից, ընդունման և մասնագետների հետ համագործակցման առանձնահատկություններից:

Սույն հետազոտական աշխատանքը ցույց տվեց, որ աուտիկ սպեկտրի խանգարումներով երեխաները անդառնալի հիվանդներ չեն, ամենևին դատապարտված չեն մեկուսացման: Եթե ընտանիքը, հասարակական կառույցները և միջավայրը նպաստավոր-դրական նախադրյալներ է ստեղծում, ապա երեխան իր վարքը հարմարեցնում է միջավայրի պահանջներին ունենալով սոցիալականացման կարողություններ:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-255>

Գրականություն

1. Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ հոգեբանական աշխատանքի ուղեցույց (մեթոդական ձեռնարկ հոգեբանների և մանկավարժների համար), Երևան, 2020:
2. Аршатская О. С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме 2005.
3. Варга А. Я., Столин В. В. Тест-опросник родительского отношения // Практикум по психодиагностике, 2000.
4. Высотина Т. Н. Проблема родительского отношения к детям со сложными нарушениями развития, 2006.
5. Иванова Н. Н. Как узнать аутизм? 2002.
6. Манелис Н. Г. Ранний детский аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы // Школа здоровья, 1999.
7. Ткачева В. В. Психолого-педагогическое изучение семьи воспитывающей ребёнка с отклонениями развития, 2003.
8. Костина И. А. Консультирование родителей детей с аутизмом // Детский аутизм: исследования и практика, с. 333-344.

Влияние родительско-детских отношений на процесс интегрирования детей с расстройствами аутистического спектра

*Шахвердян Маргарита
Овсепян Нуне*

Резюме

Ключевые слова: *расстройство аутистического спектра (РАС), родительское отношение, сотрудничество, контроль, отвержение, симбиоз*

Семьи, имеющие детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), крайне уязвимы. Семья пытается самостоятельно решить проблему ребенка, используя собственные ресурсы, что приводит к возникновению новых и более сложных проблем. Часто эти семьи изолируются от общества, не справляясь с негативными переживаниями и тревогами, связанными с будущим ребенка. Проблема адаптации и образовательной инклюзии детей с РАС во многом зависит от объективности оценки проблемы ребенка со стороны родителей,

их принятия и особенностей сотрудничества с профессионалами. Наши исследования и опыт показали, что дети с аутизмом не являются неизлечимыми и совершенно не обречены на изоляцию, если семья и общественные структуры проводят последовательную и совместную работу с ними. Дополнительно следует подчеркнуть, что успешная адаптация детей с РАС возможна при комплексной поддержке, включающей психолого-педагогическое сопровождение, специализированные образовательные программы, консультирование родителей и активное взаимодействие с социальными службами. Такая интегрированная стратегия способствует снижению уровня стресса в семье, повышению социальной вовлеченности ребенка и формированию устойчивых навыков, необходимых для дальнейшей самостоятельной жизни и социализации.

The Impact of Parent-Child Relationships on the Inclusion Process of Children with Autism Spectrum Disorders

*Shahverdyan Margarita
Hovsepyan Nune*

Summary

Key words: *Autism Spectrum Disorder (ASD), parental attitude, cooperation, control, rejection, symbiosis*

Families raising a child with ASD (Autism Spectrum Disorder) are extremely vulnerable. Often, they attempt to address the child's difficulties independently, relying solely on their own resources, which can create additional and more complex challenges. Such families frequently become socially isolated and struggle to cope with the negative emotions and anxieties associated with their child's future. The successful adaptation and educational inclusion of children with ASD largely depend on the parents' ability to objectively assess their child's condition, their willingness to accept it, and the quality of their collaboration with specialists. Our research and practical experience demonstrate that autistic children are not irreversibly impaired and are by no means destined for isolation – provided that families and social institutions engage in consistent, coordinated, and supportive efforts. It should also be emphasized that successful adaptation of children with ASD is possible with comprehensive support, including psychological and educational guidance, specialized educational programs, parental counseling, and active collaboration with social services. Such an integrated strategy helps reduce family stress, enhance the child's social engagement, and develop stable skills necessary for future independent living and socialization.

Ներկայացվել է	06. 03. 2025 թ.
Գրախոսվել է	10. 05. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության	26. 11. 2025 թ.

Մարտական գործողությունների մասնակիցների հետտրավմատիկ անձնային աճի և բազային արժեքային կողմնորոշումների փոխադարձ կապը

Ստեփանյան Լիլիթ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-262>

Հանգուցային բառեր. *նոր հնարավորություններ, անհատականության ուժ, կյանքի արժեքի վերագնահատում, ավանդականություն, ինքնուրույնություն, ձեռքբերումներ, կամեցողություն, անվտանգություն*

Նախաբան

Հողվածի արդիականությունը. Հայաստանը վերջին տարիներին բախվել է պատերազմական իրավիճակների (օրինակ՝ 2020 թ. Արցախյան պատերազմ և դրանից հետո պարբերաբար մարտական գործողությունները), ինչը մեծացրել է հետտրավմատիկ խանգարումների և դրանց հաղթահարման ուսումնասիրության կարևորությունը: Ժամանակակից հոգեբանության մեջ աճում է հետաքրքրությունը տրավմայի դրական հետևանքների (ՀՏՍ) նկատմամբ, և այս աշխատանքը լրացնում է գիտելիքների բացը՝ կապված մեր տարածաշրջանային համատեքստի հետ: Բացի այդ, այն արձագանքում է հասարակության կարիքներին՝ օգնելու վետերաններին և նրանց ընտանիքներին վերաինտեգրվել կյանքին:

Մարդու հոգեկան և սոցիալական զարգացումը կախված է բազմազան հանգամանքներից, որոնցից մեկը մարտական գործողություններին մասնակցությունն է: Այդպիսի փորձառությունը կարող է ունենալ խորը և երկարատև ազդեցություն անձի անձնային աճի, կյանքի արժեքային կողմնորոշումների և ներքին ուժի զարգացման վրա: Մարտական գործողություններին մասնակցած անձանց առջև ծառանում են ոչ միայն ֆիզիկական, այլև հոգևոր և անձնային մարտահրավերներ, որոնք ազդեցություն են թողնում նրանց արժեհամակարգի և ընդհանրապես կյանքի վրա: Նման տրավմատիկ փորձառությունները կարող են լինել ոչ միայն վնասակար, այլև միտումներ ունենալ հոգևոր և անձնային աճի համար: Հետտրավմատիկ անձնային աճը ենթադրում է, որ մեծ դժվարություններով տրավմատիկ իրադարձությունների միջով անցած մարդիկ կարող են վերագնահատել կյանքը և վերափոխել իրենց արժեհամակարգը:

Հետազոտության *նպատակն* է վերլուծել մարտական գործողությունների մասնակիցների մոտ հետտրավմատիկ անձնային աճի (ՀՏՍ) և բազային արժեքային կողմնորոշումների փոխադարձ կապը՝ պարզելու, թե ինչպես է տրավմատիկ փորձառությունը ազդում անձի արժեքային համակարգի և անձնային զարգացման վրա:

Հետազոտության խնդիրները

1. Բացահայտել այն գործոնները (օրինակ՝ սոցիալական աջակցություն, ադապտիվ մեխանիզմներ), որոնք նպաստում են տրավմայի վերածմանը անձնային աճի:
2. Գնահատել ՀՏՍ-ի և բազային արժեքների միջև կապերի վիճակագրական նշանակությունը՝ օգտագործելով համահարաբերակցային վերլուծություն:

Հետազոտության *նորույթը* այն է, որ այն առաջին անգամ Հայաստանի Հանրապետության համատեքստում համակցված կերպով ուսումնասիրում է մարտական գործողությունների մասնակիցների հետտրավմատիկ անձնային աճի և Շվարցի բազային արժեքային կողմնորոշումների փոխկապակցվածությունը: Այն համեմատում է տրավմատիկ փորձառություն ունեցող և չունեցող խմբերի արժեքային համակարգերի տարբերությունները՝ առաջարկելով նոր պատկերացումներ տրավմայի դրական հետևանքների մասին մեր մշակութային և սոցիալական իրողություններում:

Տեսական նշանակությունը: Հետազոտությունը հաստատում և ընդլայնում է հետ-տրավմատիկ աճի տեսության (Tedeschi & Calhoun) և բազային արժեքների տեսության (Schwartz) մոդելների կիրառելիությունը պատերազմական փորձառություն ունեցող անձանց վրա՝ ցույց տալով, թե ինչպես են արժեքային կոդմոտորշումները միջնորդում տրավմայի և աճի միջև կապը: Աշխատանքը նաև նոր տվյալներ է ավելացնում անձի հոգեբանության և տրավմայի հոգեբանության ոլորտներին:

Գործնական նշանակությունը: Հետազոտության արդյունքները կարող են օգտագործվել հոգեբանական աջակցության ծրագրեր մշակելու համար՝ ուղղված մարտական գործողությունների մասնակիցների վերականգնմանը և անձնային աճի խթանմանը:

Հողվածի բովանդակությունը

Տարբեր ուսումնասիրություններ վկայում են, որ մարտական գործողություններին մասնակցած անձինք հաճախ վերափոխվում են իրենց կյանքն ու արժեքները՝ ձեռք բերելով հոգևոր փոփոխություններ, կյանքի արժեքի բարձրացում և ինքնազարգացման նոր հնարավորություններ: Դա վկայում է այն մասին, որ նրանք կարող են ընդլայնել իրենց ներքին ռեսուրսներն ու ձեռք բերել անձնային աճի նոր մակարդակ: Մյուս կողմից՝ պատերազմներին չմասնակցած անձանց մոտ արժեքային համակարգը կարող է ավելի բեռնակշիռ լինել: Որոշ արժեքներ նպաստում են անձնային աճին, իսկ մյուսները մնում են հակասական, ինչը կարող է դժվարացնել նրանց առաջընթացը: Տրավմատիկ փորձառությունների հնարավոր դրական հետևանքները կախված են սոցիալական աջակցության առկայությունից և ադապտիվ մեխանիզմներից, որոնք կարող են տրավման վերածել աճի աղբյուրի: Այս հիմնախնդրի համար անհրաժեշտ է խորքային և պարբերական ուսումնասիրություն, քանի որ պատերազմական իրավիճակները կրում են շարունակական բնույթ և ուսումնասիրության արդյունքները կարող են տալ արժեքավոր տվյալներ՝ հասկանալու համար, թե ինչպես կարող են տարբեր իրավիճակներ և արտաքին ազդեցություններ խթանել կամ կանխել անձնային աճը:

Հետտրավմատիկ անձնային աճի (Posttraumatic Growth, PTG) տեսությունը նկարագրում է դրական հոգեբանական փոփոխությունները, որոնք կարող են առաջանալ անհատի կողմից ծանր տրավմատիկ փորձի հաղթահարումից հետո: Այն ընդգծում է, որ տրավման կարող է հանգեցնել ոչ միայն տառապանքի, այլև անձնային զարգացման, իմաստավորման և կյանքի նոր հեռանկարների բացման: Այս տեսությունը հակադրվում է տրավմայի բացառապես վնասակար հետևանքների մասին տեսակետներին:

Ռիչարդ Թեդեսչիի և Լոուրենս Քալհունի տեսության (Tedeschi & Calhoun) համաձայն՝ ՀՏԱ-ն առաջանում է, երբ անհատը պայքարում է տրավմայի հետևանքների հետ և վերականգնվում է իր կյանքի իմաստը: Այդ մոդելն առանձնացնում է 5 հիմնական տիպոյներ.

1. Անձնային ուժի զգացում. «Ես ավելի ուժեղ եմ, քան կարծում էի»:
2. Նոր հնարավորություններ. կյանքում նոր ուղղությունների բացահայտում:
3. Հարաբերությունների խորացում. մտերիմ կապերի արժևորում:
4. Կյանքի գնահատում. կյանքի փիլրությունային և արժեքի գիտակցում:
5. Հոգևոր փոփոխություն. կրոնական կամ էքզիստենցիալ հարցերի նկատմամբ հետաքրքրության աճ [7]:

Մթիվեն Ջոզեֆի օրգանիզմային արժեքավորման տեսության (Organismic Valuing Theory) համաձայն՝ մարդիկ ունեն բնածին հակում՝ ձգտելու աճի և ինքնակայացման, նույնիսկ տրավմայի պայմաններում: Տրավման խախտում է անձի հիմնական համոզմունքները՝ ստիպելով վերագնահատել կյանքը: Անձնային աճը տեղի է ունենում, երբ անհատը կարողանում է ինտեգրել տրավմատիկ փորձը իր ինքնության մեջ [4]:

Ռ. Ջանոֆ-Բուվանի «Կործանված ենթադրությունների» տեսությունը (Shattered Assumptions Theory) պնդում է, որ տրավման վերափոխում է անձի հիմնական ենթադրությունները աշխարհի մասին («Աշխարհը արդար է», «Ես անվտանգ եմ»): Անձնային աճի մեխանիզմն, ըստ նրա, կայանում է հետևյալում՝ տրավմայից հետո անհատը կառուցում է ավելի իրատեսական և ճկուն համոզմունքներ և այդ գործընթացը կարող է հանգեցնել կյանքի ավելի խոր ըմբռնման [3]:

ՀՏԱ-ն (PTG) տարբերվում է ռեզիլիենտությունից, քանի որ այն նկարագրում է աճ դեպի նոր մակարդակ, այլ ոչ թե պարզապես նախկին վիճակի վերականգնում: ՀՏԱ-ի չափման համար օգտագործվում է Հետտրավմատիկ անձնային աճի հարցարանը (Posttraumatic Growth Inventory- PTGI), որը բաղկացած է 21 հարցից (Tedeschi & Calhoun, 1996): Կիրառվող թերապիաներն են՝ իմաստի որոնումը խթանող նախադիմացի թերապիա և էքզիստենցիալ մոտեցումներ, «Փորձագետ ուղեկից» մոդելը (Expert Companion Model), որտեղ թերապևտը օգնում է այցելուին վերակառուցել պատմությունը [8]:

Հետտրավմատիկ աճի տեսությունը ընդգծում է մարդու հոգեբանության ճկունությունն ու հարմարվողականությունը: Այն հնարավորություն է տալիս տեսնել տրավման ոչ միայն որպես կործանարար ուժ, այլև որպես անձնային և հոգևոր վերափոխման հնարավորություն: Սակայն այն պետք է կիրառվի զգուշությամբ՝ հաշվի առնելով տրավմայի բարդությունն ու անհատի յուրահատկությունը:

Շվարցի բազային արժեքային կողմնորոշումների տեսությունը (Schwartz's Theory of Basic Human Values) հոգեբան Շալոմ Շվարցի (Shalom H. Schwartz) կողմից մշակված տեսություն է, որը բացահայտում է մարդկային արժեքների համընդհանուր կառուցվածքը և դրանց դերը մշակութային ու անհատական վարքագծում: Այս տեսությունը հիմնված է 10 հիմնական արժեքների վրա, որոնք կազմակերպված են շրջանաձև մոդելում (Circumplex Model)՝ նրանց միջև գոյություն ունեցող համատեղելիության և հակադրությունների հիման վրա:

Հիմնական արժեքները և կառուցվածքը

1. Ունիվերսալիզմ (Universalism)՝ բնության և մարդկության հանդեպ հոգատարություն:
2. Կամեղողություն (Benevolence)՝ մտերիմների բարօրության խնամք:
3. Ավանդականություն (Tradition)՝ մշակութային ժառանգության հարգանք:
4. Համաձայնեցում (Conformity)՝ սոցիալական նորմերի պահպանում:
5. Անվտանգություն (Security)՝ կայունության և կանխատեսելիության ձգտում:
6. Իշխանություն (Power)՝ սոցիալական կարգավիճակի և ռեսուրսների վերահսկողություն:
7. Զեղքերում (Achievement)՝ անձնական հաջողության ձգտում:
8. Հեդոնիզմ (Hedonism)՝ հաճույքի և բավարարվածության որոնում:
9. Ստիմուլյացիա (Stimulation)՝ նորությունների և ռիսկի ձգտում:
10. Անկախություն (Self-Direction)՝ անկախության և ստեղծագործականության ազատություն [5]:

Շրջանաձև մոդելի սկզբունքներն են.

- Համատեղելի արժեքներ. օրինակ՝ բարեգործություն և ունիվերսալիզմ:
- Հակադիր արժեքներ. օրինակ՝ իշխանություն և ունիվերսալիզմ, ավանդույթ և ինքնորոշում:

Հիմնական դրույթներն են.

1. Մշակութային համընդհանրություն. արժեքների կառուցվածքը համընդհանուր է բոլոր մշակույթներում, թեև առանձին արժեքների կարևորությունը տարբեր է:

2. Դիսամիկ հարաբերություններ. արժեքները գործում են որպես դրդապատճառներ՝ հակադրվելով կամ լրացնելով միմյանց:
3. Արժեքների հիերարխիա. անհատները և մշակույթները դասակարգում են արժեքներն ըստ իրենց նախասիրությունների [6]

Տեսությունը կիրառվում է մշակութային հետազոտություններում. օրինակ՝ արևմտյան հասարակություններում գերակայում են ինքնորոշումը և հեղինակությունը, իսկ ասիական հասարակություններում՝ անվտանգությունը և համաձայնեցումը, մարքեթինգում և սոցիալական քաղաքականության մեջ արժեքների վերլուծությունը օգտագործվում է սպառողական վարքագիծը և քաղաքական նախապատվությունները հասկանալու համար:

Հետազոտության իրականացման համար կիրառվել են հետևյալ մեթոդիկաները.

1. *Հետտրավմատիկ աճի հարցարան* ՀՏԱՀ (PTGI - *Tedeschi & Calhoun*) [2]:

Հարցաբանը չափում է դրական փոփոխությունների մակարդակը, որոնք տեղի են ունեցել տրավմատիկ իրադարձությունից (այս դեպքում՝ մարտական գործողություններին մասնակցությունից) հետո և բաղկացած է հինգ ենթասանդղակներից, որոնք առնչվում են անձի աշխարհընկալման հիմքային շերտի հետ: Ըստ այս մեթոդիկայի՝ առանձնացվում են հետևյալ սանդղակները. մարդկանց հանդեպ վերաբերմունք (ԱՄԿ), Նոր հնարավորություններ (ՆՀ), Անհատական ուժ (ԱՌԻ), Հոգևոր փոփոխություններ (ՀՓ), Կյանքի արժեքի բարձրացում (ԿԱԲ):

2. *Բազային արժեքային կողմնորոշումներ* (Շ. Շվարց) [1, 86-92]: Շվարցի տեսությունը կարևոր գործիք է հասարակության և անհատի արժեքային համակարգերը հասկանալու համար: Այն ընդգծում է արժեքների դիսամիկ բնույթը և դրանց դերը սոցիալական փոխազդեցություններում: Այս մեթոդիկան առանձնացնում է հետևյալ սանդղակները՝ կոնֆորմություն, ավանդականություն, կամեցողություն, ունիվերսալիզմ, ինքնուրույնություն, հեղուկություն, ձեռքբերումներ, իշխանություն, անվտանգություն, ստիմուլյացիա:

Հետազոտության արդյունքների հավաստիությունն ապահովվել է մաթեմատիկական վիճակագրության մեթոդների կիրառմամբ՝ նկարագրական վիճակագրություն, Սպիրմենի համահարաբերակցային վերլուծություն:

Հետազոտության ընտրանքը. մարտական գործողությունների մասնակիցներ՝ փորձարարական խումբ - R1 (n=200), մարտական գործողություններին չմասնակցածներ - R2՝ ստուգիչ խումբ (n=200):

Փորձարարական և ստուգիչ խմբերում Հետտրավմատիկ աճի հարցարանի և Բազային արժեքների կողմնորոշումների ախտորոշման մեթոդիկայի կիրառության արդյունքում ստացված տվյալները ենթարկել ենք համահարաբերակցային վերլուծության՝ պարզելու համար հետտրավմատիկ անձնային աճի և արժեքային կողմնորոշումների միջև փոխադարձ կապը, համեմատելով դրանց դրսևորումը մարտական գործողություններին մասնակցածների և չմասնակցածների մոտ:

Այդուսակ 1-ի տվյալները ցույց են տալիս փորձարարական (R1) և ստուգիչ խմբի (R2) անձնային արժեքների և հետտրավմատիկ անձնային աճի ցուցանիշների միջև առկա կապերը:

Աղյուսակ 1.

ՀՏԱ-ի սանդղակների և ինտեգրալ ցուցանիշների ու բազային արժեքային կողմնորոշումների տվյալների
 համահարթերակցային վերլուծությունը

№	Արժեքներ	ԱՈԻ		ԱՄՎ		ՆՀ		ՀՓ		ԿԱԲ		Ինտեգր	
		R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2
1.	Կոնֆորմություն	0,12	-0,02	0,11	0,05	-0,08	0,22**	0,17*	0,23**	-0,11	0,28***	0,08	0,28***
2.	Ավանդականություն	-0,02	-0,17*	0,01	0,23**	0,13	0,21**	0,23**	0,53***	-0,06	-0,04	0,09	0,32***
3.	Կամեցողություն	-0,07	-0,09	-0,08	0,03	-0,1	0,32***	0,06	0,27***	-0,01	-0,18*	-0,12	0,11
4.	Ունիվերսալիզմ	-0,04	-0,19*	0,12	-0,2**	0,06	0,13	0,16*	0,36***	-0,14*	0,1	0,1	-0,05
5.	Ինքնուրույնություն	-0,06	-0,57***	-0,03	0,05	-0,25***	-0,18*	0,07	0,29***	-0,02	0,06	-0,16*	-0,24***
6.	Հեղինակ	0,08	-0,33***	-0,07	0,03	0,01	-0,45***	0,08	0,67***	-0,08	-0,19**	-0,02	-0,2**
7.	Ձեռքբերումներ	0,3***	-0,35***	0,2**	-0,22***	0,1	-0,08	-0,01	0,57***	-0,31***	-0,26***	0,22**	-0,32***
8.	Իշխանություն	0,03	0,11	0,14*	0,12	-0,01	0,05	0,46***	0,17*	0,02	-0,22**	0,19**	0,1
9.	Անվտանգություն	-0,17*	-0,1	0,19**	-0,23**	-0,14*	0,25***	0,2**	0,2**	-0,04	-0,14*	0,02	-0,1
10.	Մոխրալյացիա	-0,01	-0,15*	-0,16*	-0,37***	-0,12	0,3***	-0,17*	0,23**	-0,16*	-0,2**	-0,25***	-0,23**

Օսնոթոգրություն. * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$; *** — $p \leq 0,001$:

Աղյուսակ 1-ում համահարաբերակցային վերլուծության արդյունքները ցույց են տալիս տարբեր արժեքային կողմնորոշումների և ՀՏԱ (հետարավմատիկ աճի) սանդղակների միջև առկա կապերը՝ համեմատելով մարտական գործողությունների մասնակիցների (R1) և չմասնակցածների (R2) խմբերը:

R2 խմբում (չմասնակցածներ) կոնֆորտությունը ավելի ուժեղ կապ ունի *հոգևոր փոփոխությունների* (0.23**) և *կյանքի արժեքի բարձրացման* (0.28***) հետ, ինչը ենթադրում է, որ հասարակական նորմերին հարմարվող անհատները կարող են ավելի շատ արժևորել կյանքի արժեքը և հոգևոր զարգացման հնարավորությունները:

R1 խմբում առկա է դրական նշանակալի կապ *նոր հնարավորությունների* միջև ($r = 0,23^{**}$), ինչը վկայում է այն մասին, որ մարտական գործողություններին մասնակցած անձինք ավելի հակված են ավանդականության և միևնույն ժամանակ բաց են նոր հնարավորությունների նկատմամբ: Իսկ R2 խմբում կապը նոր հնարավորությունների հետ շատ ավելի ուժեղ է ($r = 0,53^{***}$), ինչը ենթադրում է, որ չմասնակցած անձինք ավանդականությունը շատ ավելի ինտեգրալ են համարում նոր հնարավորությունների որոնման գործընթացում:

R2 խմբում Ավանդականության և Կյանքի արժեքի բարձրացման (ԿԱԲ) միջև կապը բավականին ուժեղ է ($r = 0,32^{***}$), ինչը ցույց է տալիս, որ խաղաղ պայմաններում գտնվող անձանց համար կյանքի արժեքի գիտակցումը շատ ավելի կապված է ավանդականության հետ:

Մարտական գործողություններին չմասնակցածների (R2) խմբում կամեցողությունը ուժեղ դրական կապ ունի ԱՄՎ-ի հետ (0.32**), ինչը վկայում է այն մասին, որ խաղաղ պայմաններում կամեցողությունը նպաստում է դրական միջանձնային հարաբերություններին, աջակցությանը և փոխօգնությանը:

Մարտական գործողություններին մասնակցածների մոտ կամեցողությունը ցույց է տալիս, որ կապ չունի ՆՀ-ի հետ (0.06), ինչը ենթադրում է, որ պատերազմն ինքնին չի խթանում կամեցողության միջոցով նոր հնարավորությունների որոնումը: Չմասնակցածների մոտ այս կապը շատ ավելի ուժեղ է (0.27**), ինչը նշանակում է, որ նրանց համար բարեսիրտությունը կարող է գործել որպես նոր հնարավորությունների զարգացման խթան՝ սոցիալական կապերի և գործընկերային հարաբերությունների տեսանկյունից: Մարտական գործողությունների մասնակիցների շրջանում կամեցողությունն ունի դրական, բայց թույլ կապ ՉՓ-ի հետ (0.27**), ինչը կարող է վկայել այն մասին, որ պատերազմական իրավիճակը կարող է նպաստել բարեսիրտության միջոցով հոգևոր վերափոխմանը:

Ունիվերսալիզմի և հոգևոր փոփոխությունների (ՀՓ) (0.36***) միջև ուժեղ կապը (համեմատած R1 խմբի 0.16* կապի հետ) վկայում է, որ մարտական գործողություններին չմասնակցած անձինք ունիվերսալիզմը ավելի շատ կապում են ներքին հոգևոր վերափոխման հետ, ինչը կարող է պայմանավորված լինել սոցիալական կայուն միջավայրում ձևավորված գաղափարական ընկալումներով:

R1 խմբում *ինքնուրույնությունը* բացասական կապ ունի նոր հնարավորությունների ($-0,25^{***}$) և ինտեգրալ ցուցանիշի ($-0,16^*$) հետ: R2 խմբում այն շատ ուժեղ բացասական կապ ունի կյանքի արժեքի բարձրացման ($-0,24^{***}$) հետ: Մարտական գործողություններին մասնակցած անձանց մոտ ինքնուրույնության նվազումը կարող է կապված լինել թիմային մտածողության ամրապնդման հետ, մինչդեռ մյուս խմբի մոտ այն արտացոլում է կյանքի իմաստի որոնման դժվարությունները: R1 խմբում ինքնուրույնության բացասական կապը նոր հնարավորությունների և ինտեգրալ ցուցանիշի հետ վկայում է այն մասին, որ պատերազմական փորձ ունեցող անձինք ավելի հակված են գործելու թիմային համախմբվածության շրջանակում՝ առաջնահերթություն տալով կոլեկտիվ որոշումներին:

R1 խմբում որևէ նշանակալի կապ չունի: R2 խմբում *հեղինակը* բացասականորեն է

կապվում կյանքի արժեքի բարձրացման ($-0,2^{**}$) և հոգևոր փոփոխությունների ($-0,45^{***}$) հետ, սակայն դրականորեն՝ նոր հնարավորությունների հետ ($0,67^{***}$): R1 խմբում հեռունիզմի հետ կապերի բացակայությունը կարող է պայմանավորված լինել այն հանգամանքով, որ պատերազմական փորձ ունեցող անձինք առաջնահերթություն են տալիս գոյատևմանն ու սոցիալական համերաշխությանը, ինչը նվազեցնում է անձնական հաճույքի և վայելքի դերը:

Հետազոտության տվյալների համաձայն՝ *ձեռքբերումների* արժեքային կողմնորոշման և ՀՏԱ-ի ցուցանիշների միջև համահարաբերակցային կապերն էականորեն տարբերվում են մարտական գործողությունների մասնակիցների (R1) և չմասնակցած անձանց (R2) մոտ:

Մարտական գործողությունների մասնակիցների (R1) մոտ ձեռքբերումները դրական կապ ունեն անհատական ուժի ($r = 0,3^{***}$) և այլ մարդկանց հանդեպ վերաբերմունքի ($r = 0,2^{**}$) հետ: Մարտական գործողությունների մասնակիցների (R1) մոտ ձեռքբերումների և անհատական ուժի միջև ուժեղ դրական կապը ($r = 0,3^{***}$) ցույց է տալիս, որ այս խմբում անձնական հաջողություններն ու նպատակների իրագործումը սերտորեն կապված են սեփական կարողությունների և ինքնավստահության ընկալման հետ, ինչը կարող է լինել մարտական փորձառության հետևանք, որտեղ անհատական գոյատևումն ու կայունությունը դառնում են առաջնային: Ձեռքբերումները բացասական կապ ունեն կյանքի արժեքի բարձրացման ($r = -0,31^{***}$) հետ, ցույց է տալիս, որ անձնական հաջողություններին և նպատակներին ձգտելը կարող է հակադրվել կյանքի իմաստի և արժեքի ընկալմանը, հնարավոր է՝ մարտական փորձառության հետևանքով առաջացած արժեքային վերակողմնորոշման պատճառով:

Մարտական գործողությունների չմասնակցած զինծառայողների (R2) մոտ ձեռքբերումները բացասական կապ ունեն անհատական ուժի ($r = -0,35^{***}$) և նոր հնարավորությունների ($r = -0,22^{***}$) հետ: Մարտական փորձ չունեցող զինծառայողների շրջանում ձեռքբերումների վրա կենտրոնանալը հաճախ ուղեկցվում է ինքնավստահության անկմամբ և սահմանափակ հնարավորությունների ընկալմամբ: Հոգևոր փոփոխությունների հետ ձեռքբերումները ուժեղ դրական կապ ունեն ($r = 0,57^{***}$), ինչը նշանակում է, որ այս խմբի մոտ ձեռքբերումների ձգտումը հաճախ ուղեկցվում է ինքնաճանաչման և հոգևոր վերափոխման գործընթացներով: Կյանքի արժեքի բարձրացման հետ ձեռքբերումները բացասական կապ ունեն ($r = -0,26^{***}$), ինչը նշանակում է, որ քաղաքացիական անձանց մոտ ձեռքբերումների ձգտումը երբեմն կարող է նվազեցնել կյանքի արժեքի սուբյեկտիվ ընկալումը: Դա կարող է պայմանավորված լինել նրանով, որ մրցակցային միջավայրը խթանում է սթրեսն ու անհանգստությունը, ինչը դժվարացնում է կյանքից լիարժեք բավարարվածության զգացողությունը:

Գոմբատանտների (R1) մոտ նկատվել է ուժեղ դրական կապ Հոգևոր փոփոխությունների (ՀՓ) ($0,46^{***}$) և թույլ դրական կապ ՀՏԱ-ի ինտեգրալ ցուցանիշի հետ ($0,19^{*}$): Մարտական գործողությունների մասնակիցների շրջանում «իշխանություն» արժեքը դրսևորվում է զգալիորեն ուժեղ կապով հոգևոր փոփոխությունների ($0,46^{***}$) հետ: Այսինքն, տվյալ խումբը իշխանությունը դիտարկում է որպես իրենց անձնական աճի, հոգևոր վերափոխման կամ կարգապահության միջոցով ինքնահաստատման միջոց:

R2 խմբում (չմասնակցածներ) «Անվտանգություն» արժեքը դրականորեն է կապված «Նոր հնարավորությունների» (ՆՀ) ($0,25^{***}$) և «Հոգևոր փոփոխությունների» (ՀՓ) ($0,2^{**}$) հետ, ինչը կարող է մատնանշել, որ անվտանգության զգացումը խթանում է նոր փորձառությունների և հոգևոր աճի ձգտումը: Բացասական կապը «Այլ մարդկանց հանդեպ վերաբերմունքի» (ԱՄՎ) ($-0,23$) և «Կյանքի արժեքի բարձրացման» (ԿԱԲ) ($R = -0,14$) հետ կարող է ցույց տալ, որ անվտանգության կարիքը նվազեցնում է սոցիալական ներգրավվածությունը և կյանքի արժեքի գնահատումը:

R1 խմբում ստիմուլյացիան ունի թույլ բացասական կապ ԱՄՎ-ի հետ ($-0,16^{*}$), իսկ R2 խմբում՝ ավելի ուժեղ բացասական կապ ($-0,37^{***}$), ինչը կարող է ցույց տալ, որ հատկապես մարտական գործողություններին չմասնակցած անձանց մոտ ստիմուլյացիայի բարձր մակարդակը կապված է այլ մարդկանց հանդեպ ավելի բացասական վերաբերմունքի հետ:

R1 խմբում ստիմուլյացիան ՆՀ-ի հետ չունի նշանակալի կապ (-0.12), մինչդեռ R2 խմբում առկա է դրական նշանակալի կապ (0.30***), ինչը կարող է մատնանշել, որ մարտական գործողություններին չմասնակցած անձանց մոտ ստիմուլյացիայի ձգտումը կապված է նոր հնարավորությունների որոնման հետ:

Եզրակացություն

Վերլուծության ենթարկելով ուսումնասիրության արդյունքում ստացված տվյալները՝ կարող ենք կատարել հետևյալ եզրակացությունը. մարտական գործողություններին մասնակցած անձինք (R1) ավելի ուժեղ կապեր ունեն հոգևոր փոփոխությունների, կյանքի արժեքի բարձրացման և անհատական ուժի հետ, ինչը վկայում է նրանց անձնային աճի մասին: Չմասնակցած անձանց մոտ (R2) արժեքային համակարգը ավելի բնեռացված է. որոշ արժեքներ նպաստում են զարգացմանը, սակայն որոշները՝ հակասում միմյանց: Տրավմատիկ փորձառությունը կարող է վերածվել աճի, եթե մարդն ունի սոցիալական աջակցություն և ադապտիվ մեխանիզմներ: Ամփոփելով կատարված ուսումնասիրությունը՝ կարող ենք ասել, որ պատերազմի բացասական փորձը կարող է հանգեցնել դրական փոփոխությունների՝ կյանքի արժեքի գնահատման տեսանկյունից (հետտրավմատիկ աճի տեսությամբ համահունչ)՝ հենվելով բազային արժեքային կողմնորոշումների վրա:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-262>

Գրականություն

1. Մերոբյան Ա. Կ., Գրիգորյան Ն. Գ., Անձի դիսպոզիցիոնալ գծեր և սոցիալ-մշակութային կողմնորոշումներ. հոգեչափողական գործիքների տեղայնացում: Գիտամեթոդական ձեռնարկ, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2021, 128 էջ:
2. Магомед-Эминов М. Ш. Феномен посттравматического роста // Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. 2009. Вып. 3 (71), с. 111-117.;
3. Janoff-Bulman R. Shattered Assumptions: Towards a New Psychology of Trauma. Free Press. 1992.
4. Joseph S. What Doesn't Kill Us: The New Psychology of Posttraumatic Growth. Basic Books, 2011.
5. Schwartz S. H. Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. Advances in Experimental Social Psychology, 1992, p. 1-65.
6. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1), 2012, p. 550-562.
7. Tedeschi R. G., & Calhoun L. G. The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. Journal of Traumatic Stress, 9(3), 1996, p. 455-471.
8. Tedeschi R. G. et al. Posttraumatic Growth: Theory, Research, and Applications. Routledge, 2018.

Взаимосвязь посттравматического личностного роста и базовых ценностных ориентаций участников боевых действий

Степанян Лилит

Ключевые слова: новые возможности, сила личности, переоценка ценности жизни, традиционность, самостоятельность, достижения, доброжелательность, безопасность

В последние годы Армения столкнулась с военными ситуациями, такими как война в Арцахе в 2020 году и последующие периодические боевые действия, что повысило значи-

мость изучения посттравматических расстройств и способов их преодоления. В современной психологии вырос интерес к положительным последствиям травмы (посттравматический рост), и данная работа восполняет пробел в этой сфере знаний, связанных с нашим региональным контекстом. Кроме того, она отвечает потребностям общества, помогая ветеранам и их семьям реинтегрироваться в жизнь. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся взаимосвязи между посттравматическим личностным ростом (ПТЛР) и базовыми ценностями. Обсуждаются факторы, способствующие преобразованию травмы в личностный рост. Полученные результаты показывают, что лица, участвовавшие в боевых действиях, имеют более тесные связи с духовными изменениями, повышением ценности жизни и силой личности, что свидетельствует об их личностном росте. У лиц, не участвовавших в боевых действиях, ценностная система более поляризована: некоторые ценности способствуют развитию, тогда как другие противоречат друг другу. Травматический опыт может преобразоваться в рост, если человек обладает социальной поддержкой и адаптивными механизмами. Подводя итоги данного исследования, можно сказать, что негативный опыт войны может привести к положительным изменениям в оценке ценности жизни (в соответствии с теорией посттравматического роста), опираясь на базовые ценностные ориентации. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ психологической поддержки, направленных на восстановление участников боевых действий и стимулирование их личностного роста.

The Relationship Between Post-Traumatic Personal Growth and Basic Value Orientations in Combat Participants

Stepanyan Lilit

Key words: *new opportunities, personal strength, re-evaluation of life's value, tradition, independence, achievement, volition, security*

Armenia has faced wartime situations in recent years (e.g., the 2020 Artsakh War and subsequent periodic combat operations), increasing the importance of studying post-traumatic disorders and their coping mechanisms. In modern psychology, there is a growing interest in the positive outcomes of trauma, known as Post-Traumatic Growth (PTG), and this study fills a knowledge gap related to our regional context. Additionally, it addresses societal needs by aiding veterans and their families in reintegrating into civilian life. This article examines the connections between PTG and basic value orientations, exploring the factors that transform trauma into personal growth. The findings indicate that individuals who participated in combat exhibit stronger associations with spiritual changes, heightened appreciation of life's value, and personal strength, reflecting their personal growth. In contrast, non-participants display a more polarized value system: some values foster development, while others conflict with each other. Summarizing the study, it can be concluded that the negative experiences of war can result in positive transformations, particularly in the re-evaluation of life's value (consistent with PTG theory), relying on basic value orientations. The study's results can be applied to develop psychological support programs aimed at the rehabilitation of combat participants and the promotion of their personal growth.

Ներկայացվել է	24. 03. 2025 թ.
Գրախոսվել է	14. 04. 2025 թ.
Հնդուհվել է տպագրության	26. 11. 2025 թ.

ԵՐԱՃՇՏԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

МУЗЫКОВЕДЕНИЕ

MUSIC STUDIES

«Սուլֆեջո» առարկայի դասավանդման խնդիրները և նպատակները մեղ (մանկական երաժշտական դպրոց)-ի մանկավարժական պրակտիկայի ժամանակ

Պապանյան Նելլի

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-272>

Հանգուցային բառեր. ինտոնացիա, երաժշտական լսողություն, հիշողություն, լադատոնայնություն, մետրառիթմ, ինտերվալ, ակկորդ, կլաստեր

Ներածություն

Մանկական երաժշտական դպրոցում Սուլֆեջոն առաջին սիստեմատիկ դասընթացն է երաժշտատեսական առարկաների շարքում, որը աշակերտներին տալիս է կայուն հիմք հետագա երաժշտական զարգացման համար: Սուլֆեջոն գործնական դասընթաց է, որի խնդիրն է սովորողների մոտ ձևավորել գործնական հմտություններ՝ երգեցողություն նոտաներով, թերթից ընթերցում, երաժշտական թելադրություն, լսողական վերլուծություն: Առարկայի կարևոր նպատակներից է համակարգված գիտելիքների և հմտությունների ձեռքբերումը երաժշտության արտահայտչական համակարգի ընկալման և գործնական կիրառման համար: Մանկավարժի հիմնական խնդիրն է սովորողների երաժշտական ընդունակությունների համակողմանի և ներդաշնակ զարգացումն ու դաստիարակումը, գեղեցիկի և հնչյունային աշխարհի նպատակաուղղված հույզային ընկալումը:

Այս հոդվածի նպատակն է օգնել երիտասարդ մանկավարժներին սուլֆեջոյի դասերին մոտենալ ստեղծագործաբար՝ կիրառելով նորագույն մեթոդներ և ուսուցողական տարբեր հնարներ, որոնք դեռևս այդքան էլ լուսաբանված չեն երաժշտամեթոդական գրականության մեջ:

Հիմնական մասը

Շփումը գեղեցիկի հետ զուգակցվում է մարդու հոգևոր ներաշխարհի, իդեալների և համամարդկային արժեքների իմաստավորման հետ: Այդ պատճառով երաժշտական դասերն իրենց նշանակությամբ համընդհանուր գեղագիտական զարգացման կարևորագույն մասն են կազմում: Երաժշտական արվեստի էությունը և ստեղծագործությունների գեղարվեստական իմաստավորումը, արժևորումը տեղի է ունենում երաժշտական կրթության բոլոր օղակներում և բոլոր դասերի ժամանակ: «Սուլֆեջո» առարկայի դասընթացը նպատակաուղղված է երաժշտական լսողության և ավելի լայն իմաստով երաժշտական գիտակցության բոլոր բաղադրիչ-կողմերի համընթաց կոմպլեքսային զարգացման խնդիրն իրագործելուն: Այդ բոլոր կողմերի համակցումը և փոխլրացումը՝ որպես զուգահեռ տարվող մանկավարժական մեթոդական աշխատանք, հիմնարար գերխնդիր է դասավանդման պրոցեսում: Այդ համակցված խնդիրների հանգույցի մեջ կարելի է առանձնացնել ինտոնացիոն լսողության, մետրառիթմի զգացողության, երաժշտական հիշողության, լադայի վերլուծության, ճաշակի, գեղարվեստական-գեղագիտական կողմերը զարգացնելու մեթոդական հնարները: Անկասկած, ինտոնացիոն լսողության դաստիարակությունը ամենից առաջնայինն է իր մեջ ներառված բոլոր մեթոդական միջոցների և ձևերի ամենաբազմազան կիրառմամբ:

Քանի որ ինտոնացիոն լսողության դաստիարակությունը բաժանվում է երկու ինքնուրույն պլանի (առաջինը կարելի է բնութագրել որպես ինստրուկտիվ-նախապատրաստական, որի ենթամասերն են կազմում ինտոնացիոն վարժանքները, կոնկրետացված թեստերը,

երկրորդը կարելի է բնութագրել որպես պրակտիկ-նպատակային, որի ենթամասերն են թերթից ընթերցումը, երաժշտական թելադրության ունկնդրումը և գրառումը, ապա սկսենք նրանց մեթոդաբանության պարզաբանումը փոկալ-ինտոնացիոն կարողությունների զարգացման խնդիրներից: Մեդ-ի «Սոլֆեջո» առարկայի հիմնական մեթոդական խնդիրն է I-ից մինչև III դասարանը լադատոնայնական կառույցի համակարգման օրինաչափությունների լսողական յուրացումը և իմաստավորումը: Այն պետք է գիտակցվի և ընկալվի որպես հիմնականում դիատոնիկ մաժոր և մինոր լադերի կառույց-բլոկ (կարկաս): Նպատակահարմար է դա բացատրել որպես լադի կմախքը (արմատուրա-կարկասը) կազմավորող սյուների (երեք աստիճանների) փոխհարաբերակցում (դրանք են ներքևի տոնիկան որպես I աստիճան, V դոմինանտային աստիճանը, որը բաժանում է լադը 2 տետրախորդների և վերևի տոնիկան, VIII կամ I աստիճանը որպես օկտավային ամբողջականացում): Իսկ I և V աստիճանների միջև հանդես եկող III աստիճանը դիատրիկում է որպես լադի տեսակը տարբերակող, զանազանող աստիճան: Լադի անկայուն աստիճանների հարաբերակցությունը տոնիկայի հետ իմաստավորված կապի բացատրելուց հետո կարելի է բացատրել նաև V աստիճանից ցած գտնվող անկյուն աստիճանների (II-ը, IV-ը) վարընթաց լուծումները և V աստիճանից վեր գտնվող անկյուն աստիճանների (VI-ը, VII-ը) վերընթաց լուծումները: Սակայն բացատրություններով սահմանափակվելն այնքան էլ նպաստավոր չէ ցածր դասարաններում, ուստի խաղերգային տարրերի կիրառումը գրեթե անհրաժեշտ է I-ից մինչև III դասարանների աշակերտների հետ մեթոդական աշխատանքի պրակտիկայում [1]:

20-րդ դարի բոլոր առաջատար դպրոցների «Սոլֆեջո» առարկայի խաղերգային զինանոցից են նախընտրում եմ ենթադրյալ կամ հիպոտետիկ տնակի մոդելը: Այդ մոդելի մեջ լադի I աստիճանը տնակի հիմքն է, իսկ III աստիճանը շքամուտքն է (որը նաև մաժոր և մինոր լադերը տարբերակող աստիճանն է): Մյուս բոլոր աստիճանները տան տարբեր հարկերն են: Քանի որ ուսուցիչը սովորեցնում է աշակերտներին լավ և արագ կողմնորոշվել այդ տնակի մեջ, ապա մաժոր և մինոր լադերի կառուցվածքին համապատասխան հարևան աստիճանների ամբողջատոնային և կիսատոնային հարաբերակցումը լավ է նպաստում աստիճանների տոնային հարաբերությունները լսողությամբ յուրացնելու համար:

Այդ մոդելի մեջ լավ է իմաստավորվում նաև աստիճանների վերընթաց և վարընթաց կարգը հիմքից մինչև տանիքը և հակառակը: Լադի VIII աստիճանը իբրև տանիքը (I աստիճանի օկտավային կրկնությունը վերևում) լավ է ամբողջացնում լադը և որպես տանիք կարծես միախլուսում-շաղկապում է տեսողական-ենթիմաստային և լսողական տպավորությունները լադի ամբողջականության վերաբերյալ: Մեթոդական իմաստով լադի կայուն և անկայուն աստիճանների գիտակցման և լսողությամբ յուրացնելու ունակությունները «տեղ հասցնելու» ավանդական միտումը յուրաքանչյուր կայուն աստիճանի շուրջը «պտտվող» անկյուն աստիճանների լուծման խորը, համակողմանի ըմբռնումն է: Զցանկանալով կրկնել ավանդական մեթոդաբանության մեջ վաղուց ի վեր արմատավորված աշխատանքի ձևերը և սկզբունքները, ես ուզում եմ մատնանշել հետևյալը, որ լադատոնայնության ըմբռնումը ժամանակակից երաժշտության դիրքերից այսօր պարտադրում է որոշ իմաստով մոտենալ այն դասավանդելու խնդիրներին: Ելնելով այդ դիրքերից՝ ժամանակակից լադատոնայնությունը ըմբռնելու, լսողության դաստիարակության խնդիրները որոշ իմաստով այլ են: Իմ կարծիքով, այսօր այլևս հնարավոր չէ բացառել 20-րդ դարի երաժշտության յուրացումը, իմաստավորումը և դրա հետ կապված լսողության զարգացման նոր մեթոդական-մանկավարժական սկզբունքների արմատավորման պրոբլեմը: Այդ պրոբլեմի ամենադժվար կողմը կապվում է ժամանակակից երաժշտության մեջ գերիշխող այսպես կոչված դիտոնանտային տոնայնության յուրացումը ապահովող նոր մեթոդիկայի ստեղծագործական մշակման հետ: Հրատապ եմ համարում այն հարցը, թե ինչպես, օրինակ, սեկունդա ինտերվալը կարող է յուրացվել

միանգամից երկու հարևան աստիճանների միաժամանակյա հնչմամբ: Այսպես. դասատուն դաշնամուրի վրա նվագում է լադի I աստիճանը, իսկ աշակերտը պետք է սովորի նրա հետ միասին երգել լադի II աստիճանը: Դա լավ գիտակցելու համար առարկան դասավադող դասատուն, դիմելով XX-XXI դարերի երաժշտությունից քաղված օրինակներին, պետք է մատչելի և պատկերավոր ձևով բացատրի իր սաներին, որ սուր կամ դիստոնատային հարաբերակցումը հարևան աստիճանների միջև մի դեպքում կարող է հանդես գալ իբրև անկայունության պարպում կամ լուծում (երբ անկայուն աստիճանը լուծվում է հարևան կայուն աստիճանի մեջ), մյուս դեպքում անկայուն սեկունդաների հանդես գալը կարող է լինել որպես ժամանակակից երաժշտության մեջ հաճախ հանդես եկող մեղեդային գծի շերտավորված հաստացում (կլաստեր): Ես կարծում եմ, որ շատ ճկուն ձևով պետք է կարողանալ զուգակցել դասական երաժշտության լադահարմոնիկ ֆունկցիոնալ ակորդիկայի մասնակցությամբ տարբեր (ծրագրով նախատեսված) տոնայնությունների զամանների երգեցողությունը, տարբեր աստիճանների դասական լուծումը, անսովոր կլաստերային նվագակցությամբ երգելու հետ [2]:

Մյուս անկայուն աստիճանի՝ սեպտիմայի յուրացումը կարելի է շատ մատչելի ձևով բացատրել նրանով, որ տոնիկական ակորդը նորագույն երաժշտության մեջ ոչ բոլոր դեպքերում լադի կայուն աստիճանների միաժամանակյա համակցումն է: Տոնիկական ակորդի մեջ սեպտիմայի առկայությունը օրինաչափ է ժամանակակից երաժշտության համար, ուստի I և VII աստիճանների միաժամանակյա «վերադրումը» նույնպես հարկավոր է շուտ մշակել արդեն ցածր դասարանների աշակերտների համար:

Այսպիսով, կլաստերների ընկալման և նրանց վերարտադրման տեխնոլոգիան 1-ից 3-րդ դասարանի աշակերտների համար պետք է մեթոդական իմաստով լավ մշակել: Ես սովորաբար աշխատում եմ, որքան հնարավոր է, շատ դիմել խաղերգային տարրերի գործնական կիրառմանը: Դրա պատճառով մեր փոխաբերական իմաստով տոնայնական մոդել-տնակը կարող է նաև կուբիկ-ռուբիկի նման ծալվել, նոր կառուցվածքային տեսք ստանալ, խոյանալ դեպի վեր կամ հորիզոնական ձևով «փովել» հատակին (այս դեպքում, իհարկե, տնակի բոլոր հարկաբաժինները տեղադրվում են իրար կողքի, նույն հարթության վրա, և դա պատկերավոր իմաստով հենց նմանվում է կլաստերին): Բացի դրանից՝ այդ տնակի մեջ կարող ենք նրա բոլոր հարկերը բարձրանալ և իջնել կամ ոտքով, կամ վերելակով և կամ միացնել I հարկում տեղադրված մոնիտորը և տեսնել բոլոր մյուս հարկերի հեռուստապատկերը: Երբ մենք ոտքով ենք բարձրանում կամ իջնում, դա աստիճանական շարժումն է, վերելակի միջոցով մենք արագընթաց ձևով կարող ենք թռչել տարբեր, հեռու գտնվող աստիճանների վրա: Մոնիտորային խցիկը պահակի առանձնասենյակն է, որտեղից կարելի է լինել միանգամից բոլոր հարկերում:

Մյուս, փոխաբերական իմաստով, ես կլաստերը համեմատում եմ լավ մարզված կրկեսային ակրոբատի հետ, որն իր «շալակն է առել» մյուս բոլոր աստիճանները և ազատ քայլում է արենայում: Անկասկած, մեղ-ի աշակերտների մոտ ժամանակակից լսողությունը կազմավորելու համար հարկավոր է, որքան հնարավոր է, շատ նվազել XX և XXI դարերի երաժշտությունը: Ես առանձնացրել եմ Ս. Պրոկոֆևի «Ալբոմ պատանեկության համար» դաշնամուրային պիեսների ժողովածուն: Սակայն դրա հետ միասին նվագում եմ պիեսներ Ա. Խաչատրյանի «Մանկական ալբոմ» (1-ին և 2-րդ տետր) շարքից, Բ. Բարտոկի «Միկրոկոսմոս» ժողովածուների շարքից, Կ. Օրֆի «Schurlwerk» շարքից, Պ. Հինդեմիտի, Դ. Միյոյի, Հ. Էյսլերի, Ֆ. Պուլենկի, Ի. Մորավիսկու և այլ կոմպոզիտորների գործերը: Հայ երաժշտության մեջ ես նախընտրում եմ Սո. Նադդյանի մանկական պիեսները, սակայն հարկ եմ համարում ցուցադրել նաև Ա. Բաբաջանյանի «6 պատկեր» դաշնամուրային ցիկլի պիեսները, Ա. Հարությունյանի, Է. Բաղդասարյանի, Ս. Մանսուրյանի և ավելի երիտասարդ սերնդի կոմ-

պոզիտորների երկերը: Բոլոր դեպքերում չափազանց կարևոր են համարում լադա-ինտոնացիոն վարժությունները երգել և՛ solo, և՛ միաժամանակ սովորել երգել ու նվագել: Դիսոնանտայնության շեմը հաղթահարելու համար լավ կլինեք, երբ ուսուցիչը, նվագելով տոնիկան առանձին կամ տոնիկական կվինտան, սովորեցնեք աշակերտներին երգել անկայուն աստիճանները: IV և V դասարանների աշակերտների համար անհրաժեշտ են համարում այն վարժանքների հաճախակի կիրառումը, երբ որևէ տոնայնության տոնիկական կվինտային սահմանում բազմակի անգամներ կրկնվող վերընթաց և վարընթաց գամմայակերպ աստիճանական շարժումը զուգակցվում է տարբեր աստիճաններից սկսվող նույնանման հաջորդականության երգեցողությամբ: Այսպիսով, միաժամանակ նվագելը ու երգելը լավ է ներագրում ժամանակակից լադագագողության զարգացման վրա: Գուցե V դասարանի աշակերտների մոտ կարող է ստացվել նաև լադատոնայնական պրոեկցիան, այսինքն՝ տվյալ տոնայնության գամման կարողանալ երկձայն կամ եռաձայն երգել՝ օգտագործելով այդ տոնայնության աստիճանների գամմա-պրոեկցիան՝ սկսած միաժամանակ I, IV, V աստիճաններից: Բոլոր դեպքերում աշակերտների դիսոնանտայնության զգացողությունը հարկավոր է կարողանալ կոփել: Նույնը կարելի է փորձել նաև V և VI դասարանների աշակերտների հետ, երբ ցած հնչող տոնայնությունները (G-dur g-moll, As-dur, A-dur, a-moll, B-dur) միաժամանակ երգվեն (կամ երգվեն և նվագվեն) սկսած I, IV, VII աստիճաններից: Նույնանման ձևով կարելի է երգել սեկվենցիոն բնույթի ինտոնացիոն վարժանքներ՝ օգտագործելով կլաստերային «վերադրումները» [3]:

Միգուցե ես չափից ավելի եմ «շահագործում» ժամանակակից լսողության համար այդչափ անհրաժեշտ կլաստերային ինտոնացիոն փորձի դաստիարակությունը, սակայն համոզված եմ, որ դրանից ավելի էֆեկտիվ մեթոդական աշխատանքի սկզբունք և միջոցների ամբողջականացված համակարգ պարզապես չի կարող գոյություն ունենալ: Մինչև VII դասարանը աշակերտները պետք է լավ իմանան, թե ինչ բան է տոնոիկան և գծայնությունը (լինեալությունը): VI և հատկապես VII դասարանի աշակերտները պետք է պատկերացում ունենան ընդլայնված տոնայնության մասին: Դա նշանակում է, որ աստիճանների քանակը չի կարող լինել միայն 7-ը:

Այս բոլորի կապակցությամբ ցանկանում եմ հատկապես շեշտել այն հանգամանքը, որ դասական լադագագողության և ժամանակակից լադագագողության զուգահեռ դաստիարակությունը պետք է իրագործել չափազանց ճկուն՝ փոխլրացնելով մեկը մյուսով: Առավելապես անհրաժեշտ է, որ մեղ-ը ավարտած աշակերտը ստանա լադատոնայնության զարգացման «ուրվագիծ-համայնապատկերը», այսինքն՝ ամենաընդհանրական ձևով հասկանա, թե ինչպես է զարգացել լադատոնայնությունը:

Հաջորդ հարցը, որ ես կուզենայի լուսաբանել, կապված է թերթից երգելու (ընթերցելու) մշակույթի ճիշտ կազմավորման և զարգացման հետ: Այդ հարցում, ըստ իս, պետք է հետևել ընթերցվող համարների գեղարվեստական արտահայտչականության և բովանդակությունից եկող բնույթի և տրամադրությունների արտահայտման կարողությունների աստիճանական զարգացմանը: Այդ իմաստով սովորած համարը պետք է փորձել կատարել՝ արտահայտելով դինամիկայի, ֆրազավորման յուրահատուկ առանձնահատկությունները: Այստեղ խնդիրն այն է, որ երաժշտական նյութի գեղարվեստական ընկալումը պետք է զարգացնել և խորացնել ոչ միայն մասնագիտական դասերի ժամանակ, այլ նաև «Մոլֆեջո» առարկայի դասերի ընթացքում: Մյուս կողմից անհրաժեշտ է աշակերտների մոտ զարգացնել նյութի մտապահման կարողությունները, տալ նրանց որոշակի ռացիոնալ ցուցումներ, թե ինչպես նրանք կարող են մտապահել սովորվող համարը:

Ինչպե՞ս է հարկավոր առանձնացնել հիմնականը երկրորդականից, ինչի՞նչ վրա է պետք սկզբնապես բնեռել ուշադրությունը՝ տրամաբանորեն վերլուծելով ուսումնասիրվող հա-

մարբ: Դասատուի միջոցով աշակերտը սովորում է անգիր անելու ժամանակ հաշվի առնել կառուցվածքը, կրկնվող հատվածները, սեկվենցիաները, անկայունության վերածը, բնորոշ ինտերվալների լուծումները և այլն: Մետրաթիթմական պարբերականության և կառուցվածքային քառակուսայնության մասին ստացված գիտելիքները նույնպես շատ են նպաստում լավ և արագ մտապահելու խնդիրը հեշտացնելու համար: Այդ հարցի հետ սերտորեն առնչվում է երաժշտական մտածողության զարգացմանը մեծապես նպաստող ունկնդրվող նյութի տրամաբանական վերլուծությունը: Խաղերգային, թեստային-հանելուկային բնույթի ամենաբազմազան առաջադրանքների կիրառումը շատ կարևոր է: Սակայն այսօր ավելի առաջնահերթ խնդիր է երաժշտական նյութի ամբողջական զարգացման օրինաչափությունների և սկզբունքների իմաստավորումը: Անհրաժեշտ է մշտապես ուղղորդել աշակերտի մտայնական ընկալման մեջ ամրագրելու սկզբնավորում-զարգացում-ամփոփում (ընդամենաբացում) եռափուլ ամբողջական զարգացման գաղափարը: Դարձյալ խաղերգային-փոխաբերական իմաստով դա հիմք-սյուն-(խոյակ)-տանիք ամբողջական և ամբողջացնող տրամաբանության իմաստավորումն է: Դա ավելի հիմնարար ձևով աշակերտի գիտակցության մեջ ամրացնելու համար ուսուցիչը պետք է կանոնավոր ձևով բոլոր սովորած և թերթից ընթերցվող համարներում առանձնացնի էքսպոզիցիան կամ թեման՝ անվանելով այն initio: Աշակերտը նույնպես կրկնալի ուսուցչից զանազանել այն, ինչ սկզբնապես է շարադրվում նրանից, ինչը հետագայում դրա հիմքի վրա է զարգանում (կամ շարունակվում) [1]:

Հաջորդ հարցը, որ ես կուզենայի առաջ քաշել, ազգային լադահամակարգի մանրամասն և խորը ուսումնասիրությունն է մեղ-ի «Մուլֆեջո» առարկայի սահմաններում: Այդ կապակցությամբ պետք է ասել, որ ազգային երաժշտության լադահամակարգը /այսպես կոչված ութնաձայնը/ պետք է հիմք դառնա, ուսումնասիրվի և պարզաբանվի մեղ-ի «Մուլֆեջո» առարկայի նոր ծրագրում: Դեռևս պատմական միջնադարի ժամանակաշրջանում ազգային երաժշտական միտքը մշակել և ստուգաբանել է ազգային երաժշտության լադերի կառույցները և նրանց անվանումները: Ինչպես հայտնի է, այդ լադերը կոչվում են ձայն, կողմ և դարձվածք /օրինակ Ա-ձայն, Ա-կողմ, Ա-ձայնի դարձված/: Այսօր մենք ամենուրեք առնչվում ենք այն տխուր փաստի հետ, որ ազգային լադահամակարգի մեջ մոտոդ մի քանի ավանդական լադեր վերանվանվել են և սկսել են կոչվել օտարամուտ /մասնավորապես թուրքական կամ արաբական/ անուններով: Եթե դարավոր ազգային երաժշտական մշակույթը մեզ համար թանկ է, ապա մենք, տոգորված լինելով ազգային նախանձախնդրությամբ, կոչված ենք մոռացության չմատնելու ավանդական անցյալը երաժշտարվեստի մեջ: Դեռ ավելին, մենք պարտավոր ենք անվանել մեր ազգային լադերն այնպես, ինչպես դրանք անվանել է ժամանակին Մեծն Գոմփուտար: Արդյոք «Մուլֆեջո» առարկայի դասավանդման փորձը կարող է հետագայում ազատագրվել բոլոր օտարամուտ շղարշներից և մեծապես կնպաստի երաժշտության մեջ մեր ազգային նեցուկի պահպանմանը: Գուցե ուրույն ազգայինի կորսման մտավախությունը մեզ կստիպի առանցքային նշանակություն տալ «Մուլֆեջո» առարկայի դասավանդման սկզբունքներին՝ փորձելով շաղկապել հին ավանդականը այսօր արմատավորված նորի և նորագույնի հետ:

Նախապես ներդրություն են խնդրում այն բանի համար, որ չեն կարող մեջբերումներ կատարել որևէ հեղինակի գիտամեթոդական աշխատությունից: Պատճառն այն է, որ ես չեմ հանդիպել ինձ հետաքրքրող հարցերի պատասխանները (օրինակ, լադության կլաստերային զարգացման մեթոդիկայի վերաբերյալ չեմ կարդացել որևէ հեղինակի մոտ):

Մետրաթիթմի զգացողության զարգացումը իր մեթոդական խնդիրների իրագործման իմաստով պահանջում է այսօր վերանայել, վերակառուցել պլանային աշխատանքի բնույթն ու սկզբունքները: Չափազանց գործածական և տարածված էր երաժշտական ստեղծագործությունների ժամանակի ընթացքը համեմատել փոխաբերական իմաստով զարկերակի

պարբերական բաբախումների հետ: Սակայն այդ համեմատությունը ավելի շուտ հարաբերական է, բայց ոչ բացարձակ: Ավելի ճիշտ է երաժշտությունը համեմատել տարբեր և որոշակի բարձրություն ունեցող ձայնաշարվածքի ազատ պլաստիկ պարի հետ: Մյուս իմաստով երաժշտությունը կարելի է համեմատել բարձունքում ազատ ճախրող թռչունի հետ: Գուցե դա է պատճառը, որ այսօր չափազանց կարևոր է դպրոցի աշակերտների մոտ սերմանել երաժշտական ժամանակի ռելատիվ ընկալումը: Այդ կարելի է արմատավորել այն բանից հետո, երբ թույլ և ուժեղ մասերի հավասարաչափ զարկերակը գիտակցվի իբրև շարժման ընդհանրական սխեմա: Ուստի պետք է ստույգ ձևով բացատրել, որ տակտերի ուժեղ մասերը չունեն նույնանման ծանրակշռությային շեշտվածություն: Ի՞նչ է դրանից եզրահանգվում: Նախ աշակերտը սովորում է և ընտելանում կոնկրետ ընկալել այն, որ ուժեղ մասերի տարբեր աստիճանի շեշտվածությունը ենթարկվում է ոչ թե զարկերակային մեխանիկայի օրենքներին, այլ երաժշտական շարժման որոշակի ենթիմաստներից բխող էներգետիկայի օրենքներին:

Իմ առաջարկը այն է, որ մետրառիթմիկ կառույցների տարբերակումը շատ կարևոր է տարբեր մետրերի ճկուն անցումները նրբորեն զգալու և վերարտադրելու համար: Օրինակ, ազատ, իմպրովիզացիոն առաջադրանքներից մեկը կարող է լինել այն, որ 2/4 մետրով ընթացող ինտոնացիոն կառույցը հարկավոր է տեղադրել 3/4 մետրի մեջ՝ կիրառելով 1/4 տոնություն ունեցող պատվանները: Որպես տնային առաջադրանք այդ հանձնարարականը պետք է կատարվի մի քանի տարբերակներով: Ստեղծագործական իմպրովիզացիայի մեկ այլ օրինակ կարող է լինել այն հանձնարարությունը, երբ որևէ վարժության նոտագրված օրինակը տրվում է աշակերտին այնպես, որ բոլոր տակտերում չի գրառված դիմական շարժումը: Երաժշտական շարժման բնույթի ճիշտ կռահումը և լավ զգացողությունը պետք է երևա մի քանի իմաստներով: Նախ սեկվենցիոն բնույթի շարժում ունեցող տակտերում աշակերտը պետք է կռահի և պահպանի ելակետային դիմապատկերը: Կադանսային եզրափակման նշանակություն ունեցող տակտերում (երբ գրված են քիչ քանակությամբ հնչյուններ) աշակերտը պետք է տեղադրի խոշոր տոնությունները: Չմոռանա՞ք նշել, որ դիմավորում չունեցող տակտերում գրառված է միայն հնչյունների բարձրությունը: Իմ կարծիքով 4-րդ և 5-րդ դասարանների աշակերտներին արդեն կարելի է հանձնարարել այդպիսի առաջադրանքների կատարումը:

Մի քանի խոսք ուզում եմ ասել աշակերտի ունակությունների և կատարած աշխատանքի գնահատման սկզբունքի մասին: Իմ կարծիքով ավելի նպատակահարմար է կիրառել 20-բալլային գնահատման սանդղակը: Բալլային չափանիշների կատեգորիաները տրվում են ըստ 4 հինգբալլյան սահմանումների: Յուրաքանչյուր հինգբալլյան ենթասանդղակը ներառում է վատ, բավարար, լավ, շատ լավ, գերազանց չափանիշները: Իսկ բալլային նումինացիաները չորսն են՝

1. երաժշտականություն,
2. երաժշտական հիշողություն,
3. երաժշտական մտածողություն,
4. անալիտիկ վերլուծություն:

Այսպիսով, ավարտելով տվյալ գիտամեթոդական ուսումնասիրությունը, շեշտադրում են այն փաստը, որ ոճական ճաշակի զարգացումը, ինտոնացիոն և մետրառիթմիկ լսողության և հիշողության զարգացումը համապարփակ գործընթաց է, որը պետք է համակցված կիրառվի ոչ միայն «Մոլֆեջո» առարկայի դասերին, այլև երգչախմբի, անհատական պարապմունքների (դաշնամուրի, ջութակի, քանոնի, երգեցողության և այլ մասնագիտական ուղղվածության դասարաններում) ժամանակ:

Գրականություն

1. Алексеев Э. Проблемы формирования лада. Москва, 1976.
2. Бочкарев О. Некоторые виды диатонических ладоконструкций в современной музыке // Музыка и современность. Москва: Вып. 7, 1971.
3. Рети А. Ладотональность в современной музыке. Москва, 1986.

Цели и задачи преподавания предмета «Сольфеджо» во время педагогической практики в детских музыкальных школах

Папанян Нелли

Резюме

Ключевые слова: интонация, музыкальный слух, музыкальная память, метроритм, ладотональность, интервал, аккорд, кластер

В статье рассматриваются вопросы преподавания сольфеджио в детской музыкальной школе. Здесь представлены комплексные подходы и методы развития интонационного восприятия, чувства метроритма, музыкальной памяти, слухового воспроизведения услышанного, а также формирование эстетического вкуса и художественного мышления. Особое внимание уделено развитию у школьников чувства национальной ладосистемы, знание ладовой структуры.

Воспитание интонационного слуха можно условно разделить на два кластера:

1. инструктивно-подготовительный – включающий интонационные упражнения и тестирование;
2. практико-целевой – включающий чтение с листа, музыкальный диктант и слуховое восприятие

В статье подчеркивается важность на уроках сольфеджио опоры на национальную ладовую основу, исключая чуждую иностранную терминологию (особенно тюркоязычную). Важным компонентом сольфеджирования является также одновременное сочетание пения и игры на фортепиано. Изучение метроритма должно основываться на звуковысотном восприятии, что будет способствовать развитию релятивного временного восприятия. Для формирования ритмического чувства и навыков творческой импровизации рекомендуется использовать такты с намеренно оставленными ритмическими «пустотами». Большое воспитательное значение имеет также оценка за проделанную учеником работу. Мы предлагаем применять двадцатибалльную систему по четырем номинациям, что наиболее полно отражает успехи каждого ученика по всем показателям сольфеджио.

Goals and Objectives of Teaching “Solfeggio” During Teaching Practice in Children’s Music Schools

Papanyan Nelli

Summary

Key words: intonation, musical ear, memory, tonality, metre, interval, chord, cluster

The article considers the issues of teaching “Solfeggio” in children's music schools. It presents complex approaches and methods for developing intonation perception, a sense of metrorhythm, musical memory, auditory reproduction of what is heard, as well as the formation of aesthetic taste and artistic thinking. Particular attention is paid to the development of a sense of the national modal system in schoolchildren, knowledge of the modal structure.

The development of intonation skills can be conventionally divided into two clusters:

1. Instructional-preparatory – including intonation exercises and testing;
2. Practical-targeted – including sight-reading, musical dictation, and aural perception.

The article emphasizes the importance of relying on the national modal basis in solfeggio lessons, excluding alien foreign terminology (especially Turkic). An important component of solfeggio is also the simultaneous combination of singing and playing the piano.

The study of metrorhythm should be based on pitch perception, which will contribute to the development of relative time perception. To develop a sense of rhythm and skills in creative improvisation, it is recommended to use measures with intentionally left rhythmic “gaps.”

The assessment of the student's work is also of great educational importance. We propose using a twenty-point system in four nominations, which most fully reflects the success of each student in all solfeggio indicators.

Ներկայացվել է 06. 12. 2024 թ.

Գրախոսվել է 05. 02. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

ՖԻԶԿՈՒԼՏՈՒՐԱ ԵՎ ՍՊՈՐՏ

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

Աղապտիվ ֆիզիկական դաստիարակությունը՝ որպես ֆիզիկական վերականգնման և սոցիալական աղապտացիայի միջոց

*Բեմսելյան Սեդա,
Սարգսյան Հովիկ,
Արսենյան Հենրիկ*

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-281>

Հանգուցային բառեր. առողջական խանգարում, ֆիզիկական վերականգնում, հարմար-վողականություն, աուտիզմ, գործառույթ, սոցիալական աջակցություն, հոգեվիճակ, շարժո-ղական ընդունակություններ

Նախաբան: Աղապտիվ ֆիզիկական դաստիարակությունը (ԱՖԴ) հաշմանդամություն և առողջական տարբեր խանգարումներ ունեցող մարդկանց ֆիզիկական վերականգնման և սոցիալական հարմարվողականության կարևոր բնագավառ է: Այն ուղղված է ֆիզիկական ակտիվության վերականգնմանը, ֆիզիկական և հոգեհուզական վիճակի բարելավմանը, ինչպես նաև հաշմանդամություն ունեցող անձանց հասարակությանը ինտեգրելուն:

Աղապտիվ ֆիզիկական դաստիարակությունը ֆիզիկական դաստիարակության մաս-նագիտացված մոտեցում է, որն ուղղված է հաշմանդամություն ունեցող մարդկանց մոտ շարժողական հմտությունների և ֆիզիկական ակտիվության զարգացմանը: ԱՖԴ հիմնա-կան նպատակը ոչ միայն հիվանդների ֆիզիկական վիճակի և վերականգնողական վիճակի բարելավումն է, այլև նրանց սոցիալական աղապտացումը և հասարակության մեջ ինտե-գրումը:

Ժամանակակից հետազոտությունների համաձայն՝ շարժումը և ֆիզիկական ակտի-վությունը առանցքային դեր են խաղում բուժման գործընթացում՝ օգնելով վերականգնել օրգան համակարգերի ֆունկցիոնալ հնարավորությունները, բարելավել կյանքի որակը և հոգեբանական հարմարվելիությունը:

ԱՖԴ-ներառում է տարբեր մեթոդներ և ծրագրեր, որոնք մշակվում են՝ հաշվի առնելով յուրաքանչյուր մարդու անհատական կարիքներն ու առանձնահատկությունները, ինչը այն դարձնում է վերականգնման ունիվերսալ գործիք [2, 133]:

Ֆիզիկական վերականգնումից բացի՝ հարմարվողական ֆիզիկական կրթությունն օգնում է զարգացնելու սոցիալական հմտությունները, հաղորդակցվելը և միջանձնային հա-րաբերությունների ձևավորումը: Խմբային միջոցառումներին, սպորտային մրցաշարերին կամ ժամանցին մասնակցելը օգնում է հաշմանդամություն ունեցող մարդկանց հաղթահա-րել մեկուսացումը, ձեռք բերելու նոր ընկերներ և բարձրացնելու նրանց ինքնավստահու-թյունը:

Այսպիսով, ԱՖԴ բազմաբնույթ գործընթաց է, որն ընդգրկում է մարդու կյանքի ինչպես ֆիզիկական, բժշկականսաբանական, սոցիալական, այնպես էլ հոգեբանական բնագավառ-ները՝ նրան հնարավորություն տալով դառնալ հասարակության ակտիվ մասնակից:

Ուսումնասիրության նպատակը. Աղապտիվ ֆիզիկական դաստիարակության դասերի միջոցով բարձրացնել հաշմանդամություն ունեցող երեխաների առողջությունը, ֆիզիկական զարգացումը, բարձրացնել ինքնավստահությունը, ստեղծել առողջ միջավայր հասարակական կյանքին ինտեգրվելու համար:

Ուսումնասիրության խնդիրներն են. այս նպատակին հասնելու համար անհրաժեշտ է լուծել հետևյալ խնդիրները.

1. ուսումնասիրել Աղապտիվ ֆիզիկական դաստիարակությանն ուղղված գիտական և մեթոդական գրականություն,

2. ուսումնասիրել ԱՖԴ հիմնական գործառույթները՝ որպես ֆիզիկական վերականգնման և սոցիալական հարմարվողականության միջոց,

3. ուսումնասիրել «աուտիզմ»-ով ախտորոշված անձանց, ընտրել ֆիզիկական վարժությունների և մեթոդների համակարգ, որն ուղղված կլինի նրանց ֆիզիկական, սոցիալական, հոգեբանական վիճակի բարելավմանը հասարակության մեջ ինտեգրելու և ներառական միջավայր ստեղծելու համար,

4. կատարել գործնական եզրահանգումներ:

Բովանդակություն: Համաձայն ուսումնասիրությունների՝ ԱՖԴ նպատակները կարելի է առանձնացնել հետևյալ գործառույթներով.

1. **Ֆիզիկական վերականգնում** – ֆիզիկական վիճակի բարելավում, կորսված գործառույթների վերականգնում և նոր շարժողական հմտությունների զարգացում, որն օգնում է բարձրացնել ֆիզիկական ակտիվությունն ու ինքնուրույնության մակարդակը:

2. **Սոցիալական հարմարվողականություն** – օգնել հաշմանդամություն ունեցող անձանց ինտեգրվելու հասարակությանը, զարգացնելու հաղորդակցման հմտությունները, ձևավորելու ինքնավստահություն և ակտիվ կյանքի դիրք:

3. **Հոգեբանական աջակցություն** – ֆիզիկական դաստիարակության միջոցով պայմանների ստեղծում սթրեսից ազատվելու, հուզական վիճակի բարելավման և կյանքի նկատմամբ դրական վերաբերմունքի ձևավորման համար:

4. **Կյանքի որակի բարելավում** – կյանքի ընդհանուր որակի բարելավում, առողջության բարելավում, ցավից, հոգնածությունից և սթրեսից ազատում, ինչը նպաստում է հասարակության ավելի ակտիվ և լիարժեք անդամ լինելուն:

5. **Ինքնօգնության հմտությունների զարգացում.** ուսուցման հմտություններ, որոնք հնարավորություն են տալիս հաշմանդամություն ունեցող մարդկանց ավելի արդյունավետ կերպով հարմարվելու հասարակության կյանքին:

Հարմարվողական ֆիզիկական դաստիարակության սոցիալականացման գործառույթներն իրենց մեջ ընդգրկում են հետևյալը.

1. **Ներառական միջավայրի ստեղծում** – ԱՖԴ նպաստում է հատուկ կարիքներով մարդկանց համար հարմարավետ և անվտանգ տարածքի ստեղծմանը, որտեղ նրանք կարող են ֆիզիկական ակտիվությամբ զբաղվել ուրիշների հետ հավասար հիմունքներով: Սա օգնում է քանդել հաշմանդամություն ունեցող անձանց նկատմամբ կարծրատիպերն ու նախապաշարմունքները:

2. **Հաղորդակցման հմտությունների զարգացում** – Խմբում մարզվելը հսկայական օգուտներ է բերում շփման և փոխազդեցության առումով: Մարդիկ, ովքեր մասնակցում են համատեղ դասընթացներին և մարզական խմբերին, զարգացնում են թիմային աշխատանքի հմտություններ, բարելավում են սոցիալական կապերը և ստեղծում ընկերական հարաբերություններ:

3. **Ինքնավստահության ձևավորում** – Աղապտիվ ֆիզիկական դաստիարակության պարապմունքներին մասնակցելը օգնում է բարձրացնելու ինքնագնահատականը և ինքնավստահությունը: Նույնիսկ մարզական ամենափոքր արդյունքները կարող են հանգեցնել բավարարվածության և մոտիվացիայի:

4. **Սոցիալական հմտությունների զարգացում** – ֆիզիկական դաստիարակության միջոցով մասնակիցները զարգացնում են այնպիսի կարևոր սոցիալական հմտություններ, ինչպիսիք են համագործակցությունը, հարգանքը ուրիշների նկատմամբ, թիմում աշխատելու և իրենց գործողությունների համար պատասխանատվություն կրելու կարողությունը:

5. **Սոցիալական մեկուսացման նվազեցում** - ԱՖԴ-ն օգնում է հաշմանդամություն ունեցող մարդկանց հաղորդակարելու մեկուսացումը, ընդլայնելու իրենց սոցիալական շրջանակը և կապ հաստատելու իրենց հետաքրքրությունները կիսող մարդկանց հետ:

Ներառական միջավայրի ստեղծումը, որտեղ յուրաքանչյուրը կարող է գտնել իրեն հարմար գործունեություն, ոչ միայն բարելավում է ֆիզիկական առողջությունը, այլև նպաստում է սոցիալական արդարությանն ու հավասարությանը:

Այս առումով **ԱՖԴ**-ն կարևոր միջոց է այս գործառույթներն իրականացնելու համար [1, 527]:

Թեմային վերաբերվող գիտական, մասնագիտական գրականությունների ուսումնասիրություններից պարզ է դառնում, որ աղապտիվ ֆիզիկական դաստիարակության և սպորտի կիրառումը ոչ միայն արդյունավետ է, այլ նաև կարելի է համարել ֆիզիկական վերականգնման և սոցիալական հարմարվողականության միակ մեթոդը:

Իհարկե, այս ամենը կարող է իրականություն դառնալ բանիմաց, որակավորված ուսուցիչների և օգնականների առկայությամբ: Այդ իսկ առումով ուսուցիչների շրջանում անհրաժեշտություն է զգացվում պարբերաբար կազմակերպել հատուկ դասընթացներ առողջական տարբեր խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ աշխատելու համար [4, 227]:

Համաձայն ուսումնասիրությունների և վիճակագրական տվյալների՝ հասարակության մեջ տարեցտարի ավելանում է «աուտիզմ» ախտորոշված մարդկանց թիվը: Հետևաբար՝ զգալիորեն մեծանում է վերականգնողական արդյունավետ մեթոդական մշակումների և միջոցների ներդրման անհրաժեշտությունը:

Չնայած աղապտիվ ֆիզիկական դաստիարակության ակնհայտ առավելություններին (հարմարվողական ֆիզիկական դաստիարակության դասեր, վերականգնողական գործընթացներ, սոցիալական ինտեգրում, հոգեբանական վճակների հաղթահարում)՝ կան մի շարք խնդիրներ, որոնք կապված են աղապտիվ ֆիզիկական դաստիարակության կազմակերպման և վերականգնողական ծրագրերի ներդրման հետ:

Դրանք ներառում են.

- որակավորում անցած մասնագետների բացակայությունը,
- ծրագրերի անհատականացումը,
- մասնագիտացված սարքավորումների և ենթակառուցվածքների բացակայությունը,
- հասարակության կարծրատիպերն ու նախապաշարմունքները աուտիզմ ունեցող մարդկանց նկատմամբ:

Այս գործոնները խոչընդոտում են ԱՖԴ ծրագրերի լիարժեք զարգացմանը և սահմանափակում ֆիզիկական վարժությունների հասանելիությունը մարդկանց այս կատեգորիայի համար:

Այսպիսով, աղապտիվ ֆիզիկական դաստիարակությունը որպես ֆիզիկական վերականգնման և սոցիալական հարմարվողականության միջոց ուսումնասիրելու արդիականությունը պայմանավորված է աուտիզմով ախտորոշված անձանց հասարակությանը ինտեգրելու, նրանց ֆիզիկական վիճակի բարելավման և ներառական միջավայր ստեղծելու արդյունավետ մոտեցումներ գտնելու անհրաժեշտությամբ:

Այս խնդիրների լուծումը մեզանից պահանջում է համապարփակ մոտեցում՝ ներառյալ տեսական և գործնական հետազոտությունները, ինչպես նաև բժշկության, կրթության, հոգեբանության և սոցիալական գիտությունների ոլորտների մասնագետների ակտիվ փոխհամագործակցությունը:

Հետազոտության նպատակներն են.

1. ուսումնասիրել աղապտիվ ֆիզիկական դաստիարակության ազդեցությունը ֆիզիկական վերականգնման վրա, որոշել, թե ինչպես աղապտիվ ֆիզիկական դաստիարակության միջոցները կարող են բարելավել ֆիզիկական գործառույթները և առողջությունը աուտիզմ ունեցող անհատների մոտ,

2. ուսումնասիրել աղապտիվ ֆիզիկական դաստիարակության դերը սոցիալական

հարմարվողականության մեջ, վերլուծել, թե ինչպես է ադապտիվ ֆիզիկական դաստիարակության պարապմունքներին մասնակցությունն օգնում աուտիզմով տառապող մարդկանց ինտեգրվելու հասարակությանը և զարգացնելու սոցիալական հմտությունները,

3. մշակել գործնական առաջարկներ ֆիզիկական վերականգնման և սոցիալական աշխատանքի մասնագետների համար վերականգնողական ծրագրերում ադապտիվ ֆիզիկական դաստիարակության ներառման վերաբերյալ:

Այսպիսով, մեր ուսումնասիրությունները ոչ միայն կլիտրացնեն տեսական գիտելիքները ադապտիվ ֆիզիկական դաստիարակության ոլորտում, այլ նաև կձևակերպեն գործնական առաջարկություններ աուտիզմով մարդկանց կյանքի որակի բարելավման համար [3, 234]:

Ֆիզիկական վերականգնման ուղղված վարժությունների ցանկն իր մեջ ներառում է այնպիսի մարմնամարզական կիրառական գործողություններ, ինչպիսիք են.

- քայլերի, վազերի, ցատկերի տեսակներով առանձին շարժումներն ու դրանցով կազմված համալիրները, կոորդինացիոն բնույթի և հավասարակշռության ուղղված վարժությունները,
- կեցվածքի շտկման հատուկ զարգացնող վարժություններ՝ վերին վերջույթների, մեջքի և որովայնի, ստորին վերջույթների մկանախմբերի զարգացման համար: Հարկ է նշել, որ հատուկ ընտրված զարգացնող վարժություններն անհրաժեշտ է անցկացնել կանգնած, նստած, պառկած կեցվածքային դրություններով՝ միաժամանակ ձեռքերի և ստորին վերջույթների տարածական, զսպանակաձև, պտուտային շարժումներով,
- շարժուն խաղեր՝ կազմված թենիսի, բասկետբոլի, ֆուտբոլի տարրերից, ինչպես նաև խաղային էստաֆետներից,
- խմբային զբոսանքներից և էքսկուրսիաներից,
- շարժողական ընդունակությունների համալիր մշակումներ՝ տարիքին և սեռին համապատասխան:

Հիմնականում կիրառվում են ֆիզիկական դաստիարակության մեջ օգտագործվող հիմնական ***մեթոդները***.

1. Անհատական մոտեցում.

- յուրաքանչյուր անձի գործառնությանն հնարավորությունների գնահատում,
- անհատական վերապատրաստման ծրագրերի մշակում՝ հաշվի առնելով առողջական բնութագրերը, ֆիզիկական պատրաստվածությունը և հետաքրքրությունները:

2. Մասնագիտացված վարժությունների սիստեմատիկ կատարումներ. օգտագործելով հատուկ մկանային խմբերի համար նախատեսված վարժություններ, որոնք կարող են հարմարեցվել աուտիզմով տառապող մարդկանց համար:

3. Խաղային և մրցակցային մեթոդներ.

- մոտիվացիայի բարձրացման համար խաղի տարրերի ներմուծում մարզման գործընթացում,
- անհատական սպորտային մրցումների կազմակերպում, որը թույլ է տալիս մասնակիցներին զգալ մրցակցության ոգին ապահով և աջակցող մթնոլորտում:

4. Խմբային դասեր՝ օգտագործելով խմբային տեխնիկա՝ մասնակիցների մեջ աջակցություն և մոտիվացիա ստեղծելու համար: Փոքր խմբերով դասընթացների անցկացում յուրաքանչյուր մասնակցի նկատմամբ ավելի ուշադիր մոտեցման համար:

5. Օժանդակ տեխնոլոգիաների կիրառում.

- ֆիզիկական գործունեությանը մասնակցելու համար հարմարեցված սարքավորումների օգտագործումը,

- SS տեխնոլոգիաների ներդրում առաջընթացի մոնիտորինգի և ծրագրերի հարմարեցման համար:

6. Հոգեբանական աջակցություն.

- ինքնագնահատման և ինքնակարգավորման մեթոդների ուսուցում.

- հոգեբանների և սոցիալական աշխատողների ներգրավում մասնակիցների հուզական վիճակի հետ աշխատելիս.

7. Ինտեգրում վերականգնման այլ տեսակների հետ: Համագործակցություն բժիշկների, ֆիզիկական թերապևտների, լոգոպեդների և այլ մասնագետների հետ՝ վերականգնողական համալիր մոտեցում ապահովելու համար:

8. Մեմինարներ և վարպետության դասեր.

- ՀՖՖ-ի հնարավորությունների և առավելությունների մասին իրազեկվածության բարձրացման նպատակով կրթական միջոցառումների անցկացում,
- ընտանիքների և խնամակալների ուսուցում աուտիզմով մարդկանց աջակցելու և աշխատելու մեթոդների վերաբերյալ:

9. Արդյունավետության գնահատում: Առաջընթացի կանոնավոր ախտորոշում և անհատական ծրագրերի ճշգրտում առավելագույն արդյունավետության համար:

Այս մեթոդների կիրառումը թույլ է տալիս համապարփակ մոտեցում ցուցաբերել ֆիզիկական վերականգնման և սոցիալական ադապտացմանը, որն իր հերթին նպաստում է աուտիզմով մարդկանց կյանքի որակի բարելավմանը: Հարմարվողական ֆիզիկական դաստիարակության ուսումնասիրությունը որպես ֆիզիկական վերականգնման և սոցիալական հարմարվողականության միջոց պահանջում է հետազոտական տարբեր մեթոդների կիրառում [5, 27]:

ԱՐԱՊՏԻՎ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ՎԵՐԱԿԱՆԳՆՄԱՆ ԵՎ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԱՐԱՊՏԱՑԻԱՑԻ ՄԻՋՈՑ

Ֆիզիկական վերականգնում

ԱՖԴ-ն օգնում է վերականգնելու ֆիզիկական գործառնությունները

Բարելավում է կոորդինացիոն, ուժային, ճկունային, դիմացկունային ընդունակությունները:

Հատուկ մշակված վարժությունների կիրառումը կարող է բավարարել անհատական պահանջմունքները:

Սոցիալական հարմարվելիություն

ԱՖԴ պարապմունքները նպաստում են սոցիալական ինտեգրմանը, մեծացնում են շփման հնարավորությունը, ձեռք է բերում ընկերներ, մեծանում է ինքնավստահությունը:

Սոցիալական ակտիվությունը և սպորտային խմբակներին կանոնավոր մասնակցությունը նպաստում է հասարակության մեջ ինտեգրվելու ձևավորմանը:

Խնդրի լուծման նպատակով անցկացվեցին փորձարարական ուսումնասիրություններ՝ շարժողական ընդունակությունների բացահայտման և գնահատման նպատակով:

Ուսումնասիրություններն անցկացվեցին 2025 թ. փետրվար-ապրիլ ամիսների ընթացքում՝ Վանաձորի Ա. Ազարյանի անվ. «Կենտրոն» համալիր մրգադպրոց հաճախող, տարբեր խմբակներում ընդգրկված 8-10 տարեկան 8-ական երեխաների մասնակցությամբ (5 պատանի, 3 աղջիկ՝ հիմնական խմբերից և աուտիզմ սպեկտրով), որոնք չունեին մարզական որակավորումներ:

Ուսումնասիրություններն անցկացվեցին դաստակային ուժի, մեկ ոտքին հավասարակշռության պահպանման, ստատիկ դիմացկունության ընդունակությունները որոշելու համար և արդյունքները համեմատվեցին հասակակից, հիմնական խմբում ընդգրկված երեխաների ձևավորած արդյունքների հետ (տե՛ս աղյուսակը):

Համեմատական աղյուսակ

Ցուցանիշներ	Հիմնական խումբ M	Աուտիկ սպեկտոր M	Անփոփոխ միջին տվյալներ M
Դաստակային ուժ (կգ) աջ/ձախ	15,6/14,5	11,7/11,3	13,3/12,1
Մեկ ոտքին հավասարակշռության պահպանման (վրկ.)	8,5	3,1	3,6
Ստատիկ դիմացկունություն (վրկ.)	13,6	12,8	13,2

Հատուկ մշակված մեթոդիկայի կիրառման արդյունքում, որի հիմքը կազմում էին մարմնամարզական կիրառական, կեցվածքի շտկման, շարժուն խաղերի, խմբային էքսկուրսիաների և համալիր շարժողական ընդունակությունների մշակմանը նպաստող համալիր և առանձին գործողությունները, պարզ է դառնում, որ էապես բարելավվում են աուտիզմով երեխաների շարժողական ընդունակությունները:

Ստացված արդյունքներից պարզ է դառնում, որ դաստակային ուժի ցուցանիշները ավելանում են. աջ 1,6 և ձախ դաստակ 0,8 կգ, կամ 85,2 և 77,5 %, մեկ ոտքին հավասարակշռությունը 0,5 վրկ. կամ 42,3 %, ստատիկ դիմացկունությունը 0,4 վրկ.՝ կազմելով հիմնական խմբի համեմատ 97 %:

Եզրահանգումներ: Ուսումնասիրելով գիտական և մեթոդական գրականությունը և մշակելով հարմարվողական ֆիզիկական վարժությունների ծրագիր, այն կիրառելով «աուտիզմ»-ով ախտորոշված երեխաների շրջանում՝ կարելի է հանգել գործնական եզրակացության, որ այն հետևողական, սիստեմատիկ բնույթ կրող մանկավարժական գործընթաց է, որի արդյունքում ամրապնդվում են օրգան համակարգերի ֆունկցիաները, բարելավվում են շարժողական կարողությունները, օգնում են ձեռք բերելու ինքնավստահություն, մեծանում են հաղորդակցման հնարավորությունները:

Մեր կարծիքով կիրառական բնույթի մարմնամարզական և կեցվածքին ուղղված վարժությունները, շարժուն խաղերը, խմբային էքսկուրսիաները կարող են նպաստել հասարակության մեջ հարմարվողական գործընթացներին:

Այս ամենն անհրաժեշտ է իրականացնել մանկավարժների, բուժաշխատողների, հոգեբանների և ծնողների անմիջական մասնակցությամբ:

Չրվանություն

1. Артамонова Л.Л. Лечебная и адаптивно-оздоровительная физическая культура. Москва: Владос-Пресс, 2010,- 627 с.
2. Беспалова Е.П. Адаптивная физическая культура: теория и практика. 2015, - 440 с.
3. Воронин С.М. Особенности личностно-ориентированной физической подготовки. Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика, психология, социальная работа, ювенология, социокинетика. 2015, т. 21. № 2, с. 233-235.
4. Геслак Д. Адаптивная физкультура для детей с аутизмом. Методические основы и базовый комплекс упражнений. Рама Паблишинг, 2019.
5. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура: Учебное пособие. Москва: Советский спорт, 2005,- 240 с.

Адаптивная физическая культура как средство физической реабилитации и социальной адаптации

*Бежания Седя,
Саргсян Овик,
Арсения Генрик*

Резюме

Ключевые слова: нарушение здоровья, физическая реабилитация, адаптация, аутизм, функция, социальная поддержка, психическое состояние, двигательные способности

В статье рассматриваются основные функции адаптивной физической культуры, а также значение и роль адаптации для полноценного социального взаимодействия людей с диагнозом аутизм. Также анализируются полезность и основные проблемы адаптивной физической культуры, выявляются ее недостатки и очевидные положительные стороны с учетом мнения специалистов в этой области. Реальные случаи также принимаются во внимание. Адаптивная физическая культура предназначена для обучения лиц с аутизмом и ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья, а также при необходимости обеспечения коррекции нарушений развития и социальной адаптации этих лиц. Целью данной статьи является развитие физических возможностей человека с проблемами здоровья, обусловленных двигательными особенностями и использованием духовных сил, высвобождаемых природой, для максимальной самореализации в общественной жизни. В адаптивной физической культуре выделяют следующие компоненты: адаптивная физическая культура, адаптивный спорт и адаптивная физическая реабилитация. В результате исследования мы пришли к выводу, что использование средств адаптивной физической культуры и спорта является эффективным, а в ряде случаев – и единственным возможным методом физической реабилитации и социальной адаптации.

Adaptive Physical Education as a Means of Physical Rehabilitation and Social Adaptation

***Bezhanyan Seda,
Sargsyan Hovik,
Arsenyan Henrik***

Summary

Key words: *health disorder, physical rehabilitation, adaptation, autism, function, social support, mental state, motor abilities*

The article discusses the main functions of adaptive physical education, as well as the importance and role of adaptation for the full social interaction of people with disabilities. The work analyzes the usefulness and main problems of adaptive physical education, reveals its shortcomings and obvious positive aspects, taking into account the opinions of specialists in this field. Real cases are also taken into account. Adaptive physical education is intended for the training of people with disabilities and limited health opportunities considering the peculiarities of their psychophysical development, individual abilities and health status and, if necessary, ensuring the correction of developmental disorders and the social adaptation of these people. The purpose of this article is to develop the physical abilities of a person with health problems, due to the use of motor characteristics and spiritual forces released by nature, for maximum self-realization in social life. Following components are distinguished in adaptive physical education: adaptive physical education, adaptive sports, adaptive physical rehabilitation. As a result of the study, we concluded that the use of adaptive physical education and sports is an effective and in some cases the only possible method of physical rehabilitation and social adaptation.

Ներկայացվել է	14. 02. 2025 թ.
Գրախոսվել է	11. 06. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության	26. 11. 2025 թ.

Վնասվածքների առաջացման պատճառները, դրանց հետազոտումը և բուժման ելքերը տարբեր մարզաձևերում

Մարտիրոսյան Անի,
Մարգարյան Հովիկ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-289>

Հանգուցային բառեր. վնասվածք, պատճառ, կանխարգելում, մեթոդ, միջոց, օգնություն, ապահովում

Հետազոտության արդիականությունը: Մարզումների և մրցումների ընթացքում ստացած բարձր բեռնվածությունը, սպորտով վաղ տարիքում զբաղվելը, անհամապատասխան մարզումային մեթոդների կիրառումը և կարգապահության խախտումները կարող են հանգեցնել տարբեր վնասվածքների: Դրանք ոչ միայն բացասաբար են ազդում առողջության վրա և ստիպում դադարեցնել մարզումները, այլև որոշ դեպքերում կարող են հանգեցնել հաշմանդամության:

Հետազոտության նպատակը: Ուսումնասիրել վնասվածքների տեսակներն ըստ մարզաձևերի և դրանց առաջացման պատճառները:

Հետազոտության խնդիրը: Պարզել մարզական գործունեության պատճառով վնասվածքներն ըստ մարզաձևերի և դրանց կանխարգելման միջոցները:

Հետազոտության մեթոդներն են՝

- մասնագիտական գրականության, աղբյուրների ուսումնասիրում և վերլուծություն,
- մանկավարժական դիտումներ,
- արխիվային նյութերի վերլուծություն,
- անկետային հարցումներ,
- մաթեմատիկական վիճակագրություն:

Հետազոտության կազմակերպումը: Հետազոտությունն իրականացվել է «Սպորտային բժշկության և հակադոպինգային ծառայության հանրապետական կենտրոնում» և Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի պետական ինստիտուտի Հրանտ Շահինյանի անվան ամբիոնում, որը ներառում է մարմնամարզություն, սպորտային պարեր, գեղասահք և շախմատ: Այն անցկացվել է 2021-2022 թվականներին, իսկ հետազոտությանը մասնակցել են 20 մարզիչ-մանկավարժներ:

Հետազոտության արդյունքների վերլուծությունը:

Հետազոտությունների ընթացքում ստացվել են որոշակի տվյալներ՝ ըստ տարբեր մարզաձևերում հանդիպող վնասվածքների հաճախականության:

Մենամարտային մարզաձևերից հետազոտության են ենթարկվել սամբոն, ձյուդոն, հունահռոմեական և ազատ ոճի ըմբշամարտը և բռնցքամարտը: Օրինակ՝ սամբոյում գերակշռել են ստորին վերջույթների վնասվածքները՝ 50 %, վերին վերջույթների վնասվածքներին բաժին է ընկել 25 %, իրանին՝ 25 %: Ձյուդոյում նույնպես գերակշռել են ստորին վերջույթների վնասվածքները՝ 50 %, վերին վերջույթների վնասվածքներին բաժին է ընկել 12,5 %, իրանին՝ 25 %, գոտկատեղի վնասվածքներինը՝ 12,5 %: Ազատ ոճի ըմբշամարտում գերակշռել են ստորին վերջույթների վնասվածքները՝ 35,7 %, վերին վերջույթների վնասվածքներին բաժին է ընկել 21,4 %, իրանին՝ 14,2 %, գոտկատեղի վնասվածքներինը՝ 28,7 %: Հունահռոմեական ըմբշամարտում նույնպես գերակշռել են ստորին վերջույթների վնասվածքները՝ 28,5 %, վերին վերջույթների վնասվածքներին բաժին է ընկել 42,8 %, գոտկա-

տեղի վնասվածքներին՝ 28,7 %: Բռնցքամարտում առավել գերակշռել են վերին վերջույթների վնասվածքները՝ 50 %, գոտկատեղի վնասվածքներ՝ 40 %, իրանին՝ 10 %: Աթլետիկայում նկատվել է հետևյալ պատկերը՝ վերին վերջույթների վնասվածքները՝ 25 %, ստորին վերջույթների վնասվածքներին բաժին է ընկել 37,5 %, իրանին՝ 6,25 %, գոտկատեղի վնասվածքներինը՝ 31,25 % [4],[5]:

Բարդ կոորդինացիոն մարզաձևերից ուսումնասիրվել են սպորտային մարմնամարզությունը, գեղարվեստական մարմնամարզությունը և սպորտային ակրոբատիկան: Նկատվել է հետևյալ պատկերը՝ սպորտային մարմնամարզությունում ստորին վերջույթների վնասվածքները՝ 32,5 %, վերին վերջույթների վնասվածքները՝ 12,5 %, իրանի վնասվածքները՝ 11 %, գոտկատեղի վնասվածքներինը՝ 44 %: Գեղարվեստական մարմնամարզությունում գերակշռել են ստորին վերջույթների վնասվածքները՝ 54,5 %, վերին վերջույթների վնասվածքները՝ 18,2 %, գոտկատեղի վնասվածքներինը՝ 27,3 %: Իսկ ակրոբատիկայում գերակշռել են գոտկատեղի վնասվածքները՝ 46,2 %, ստորին վերջույթների վնասվածքները՝ 23 %, վերին վերջույթների վնասվածքները՝ 15,4 %, իրանի վնասվածքները՝ 15,4 % [1], [4]:

Խաղային մարզաձևերից ուսումնասիրվել է հանդբոլը, որտեղ գերակշռել են վերջույթների վնասվածքները: Մասնավորապես, վերին վերջույթների վնասվածքները՝ 33,5 %, ստորին վերջույթների վնասվածքները՝ 38 %, իրանի վնասվածքները՝ 4,7 %, գոտկատեղի վնասվածքներինը՝ 23,8 % [1], [4]:

Կատարվել է նաև վիճակագրություն ըստ մարզաձևերի: Ըստ այդ վիճակագրության՝ վնասվածքների քանակով առաջին տեղում են մենապայքարային մարզաձևերը՝

1. մենապայքարային մարզաձևեր – 37,96 %,
2. բարդ կոորդինացիոն մարզաձևեր – 19,44 %,
3. խաղային մարզաձևեր – 18,51 %,
4. ցիկլիկ մարզաձևեր – 14,84 %:

Անկետային հարցումների ընթացքում մարզիչ-մանկավարժների 49 %-ը նշել են, որ ավելի հաճախ վնասվածքները ստացվում են մարզումների ընթացքում: Ըստ այդ հարցումների՝ առավել հաճախ մարմնամարզությունում ստացվում են թեթև և միջին վնասվածքներ: Մարզիչների 70 %-ը նշել են, որ վնասվածքները գերակշռում են մարզման նախապատրաստական ժամանակաշրջանում: Մակայն նրանք չեն հերքել նաև վնասվածքների առաջացման հավանականությունն անմիջական մրցումների ընթացքում: Նրանց 76 %-ը նշել են, որ անմիջական մրցումներն ազդում են մարզիկների վարքագծի վրա, նրանք ավելի հուզված են, ինչից կարող են առաջանալ շարժումների կոորդինացիայի խախտումներ, որն էլ կմեծացնի վնասվածքների առաջացման հավանականությունը: Ընդ որում մարզիչների 80 %-ը նշել են, որ մրցումների ժամանակ վրիպումներն առավել շատ հավանական են: Ըստ նրանց մրցումների ժամանակ վնասվածքները ստացվում են հետևյալ պատճառներով՝

- ուշադրության ապակենտրոնացում,
- հարմարված չեն մրցավայրին,
- հանդիսատեսի առկայություն,
- հոգեբանական անկայուն վիճակ,
- անպատրաստ են մրցումներին,
- մրցումները ճիշտ չեն կազմակերպված,
- մարզիկի փորձի պակաս:

Ըստ մարզիչների՝ վնասվածքներն առավել շատ են մենապայքարային և խաղային մարզաձևերում:

Մանկավարժական դիտումների և զրույցների ընթացքում պարզվել է, որ վնասվածքներն առաջացել են հիմնականում մարզիկի օրգանիզմի թույլ լինելու կամ գերհոգնածության պատճառով, տարբեր օրգան համակարգերի գերհոգնածության պատճառով, մասնավորապես՝ նյարդային համակարգի:

Դեպքերի մեծ մասում վնասվածքների հիմնական պատճառներն են եղել չափազանց մեծ բեռնվածությունը և մրցումների հաճախականությունը: Ֆիքսվել են ինչպես սուր, այնպես էլ քրոնիկ վնասվածքներ, որոնք հիմնականում առաջացել են թույլ տեխնիկական պատրաստվածություն ունեցող մարզիկների մրցումներին մասնակցելու հետևանքով՝ հանգեցնելով նյարդային լարվածության [4], [5]:

Մարզիկների և մարզիչների հետ զրույցների արդյունքում պարզվել է, որ վնասվածքները հաճախ պայմանավորված են եղել նաև մարզիկների սխալ վարքագծով և անուշադրությամբ: Օրինակ՝ մի մարզուհու հետ զրույցի ընթացքում պարզվել է, որ նրա վնասվածքն առաջացել է մարզումից ուշանալու պատճառով, ինչի հետևանքով նա չի հասցրել լիարժեք կատարել նախաՎարժանքը:

Որպեսզի ժամանակին կանխարգելվեն հնարավոր վնասվածքները, անհրաժեշտ է իմանալ դրանց առաջացման պատճառները [1], [2]:

Այդ պատճառներն են՝

1. խախտումներ պարապմունքների կազմակերպման գործընթացում: Դրանք արտահայտվում են, երբ մեկ մարզիչը պարապում է բազմաքանակ մարզիկների հետ կամ մի քանի խմբերի հետ միաժամանակ, ինչով էլ պայմանավորվում է մարզիկների խմբերի մարզումների անկառավարելիությունը, նրանց տեղաբաշխումը, պարապմունքի ոչ ժամանակին սկիզբը և ավարտը:

Այդ պատճառները վերացնելու համար մարզիչը պետք է նախօրոք կազմակերպի յուրաքանչյուր պարապմունքի անցկացումը՝ հաշվի առնելով պարապողների անհատական առանձնահատկությունները, լավագույն մարզիկների հնարավոր օգնությունը և այլն:

2. Խախտումներ ուսուցման գործընթացում, որ ի հայտ են գալիս դիդակտիկայի սկզբունքները չկիրառելու դեպքում: Դա դժվարացնում է վարժության յուրացումը, կարող է բերել մարգագործիքից ընկնելու և վնասվածքի առաջացման, ֆիզիկական և հուզական գերլարվածության և այլ բացասական հետևանքների: Դրանից խուսափելու համար հարկավոր է լավ իմանալ դիդակտիկայի, դաստիարակության և մարզման սկզբունքները և կարողանալ իրականացնել դրանք ուսումնադաստիարակչական գործընթացում:

3. Անկարգապահությունը կարող է արտահայտվել ձախողումների տեսքով, որոնք առաջանում են, երբ վարժությունը դժվար է յուրացվում, ինչպես նաև ուսուցման մեթոդիկայի խախտման, հոգնածության և այլ պատճառներով: Վնասվածքի պատճառ կարող է հանդիսանալ այն, երբ մարզիչն անհատական մոտեցում չի ցուցաբերում մարզիկին մարզումների և մրցումների ժամանակ:

Մարզիչը չպետք է անուշադրության մատնի կարգ ու կանոնի ցանկացած խախտում: Անհրաժեշտ է բացատրել մարմնամարզիկներին կարգապահության նշանակության մասին, ինչպես մարզումների և մրցումների ժամանակ, այնպես էլ կյանքում և աշխատանքային գործունեությունում:

Պարբերաբար անցկացվող դաստիարակչական աշխատանքները ոչ միայն կանխարգելում են վնասվածքների առաջացումը, այլև ձևավորում են մարզումների նկատմամբ գիտակցված և ակտիվ վերաբերմունք, բարձրացնում ուսումնադաստիարակչական աշխատանքի որակը:

4. Մարզումների վայրի, մարզագործիքների և մարզագույքի անբավարար և անսարք վիճակը, դրանց անհամապատասխանությունը պահանջներին, որոնք անհրաժեշտ են մարմնամարզական պարապմունքների ժամանակ, մարզման վայրի սահմանափակ լինելը, հատակի անհարթությունը, մարզագործիքների ոչ սարքին վիճակը, ներքնակների, ցատկուղու և այլ սարքերի անփութ դասավորությունը և այլն: Այս պատճառների վերացման համար անհրաժեշտ է մարզման վայրի, սարքերի վիճակի և մարզագործիքների ժամանակին ստուգում և անսարքությունների վերացում:

5. Մարգահագուստի և մարգակոշիկի ձևի անհամապատասխանությունը դրսևորվում է նրանում, որ մարգիկները հաճախ գալիս են պարապմունքի անհարմար հագուստով: Մարգահագուստի վրայից խստիվ արգելվում է կրել բազմատեսակ զարդարանքներ, նշաններ, շղթաներ և այլն: Դրանք չի կարելի թողնել մարգահագուստի գրպաններում, քանի որ այդ ամենը վարժությունների կատարման ժամանակ ստեղծում են անհարմարություններ, բերում շարժումների կատարման ճշգրտության խախտման, վնասվածքների ոչ միայն մարգիկի, այլև այն անձի, ով ապահովում և օգնում է:

6. Սանիտարահիգիենիկ պայմանների խախտումներ: Դահլիճի ջերմաստիճանի անհամապատասխանությունն ընդունված նորմերին, վատ բնական և արհեստական լուսավորությունը, անբավարար օդափոխությունը, օդի ավելորդ խոնավությունը կամ չորությունը, մաքրության և կարգ ու կանոնի բացակայությունը դահլիճում, պարապողների անձնական հիգիենայի բացակայությունը:

Այս պատճառները վերացնելու համար անհրաժեշտ է բոլոր սանիտարահիգիենիկ կանոնների խիստ պահպանում, որոնք անհրաժեշտ են մարզումների հաջող անցկացման համար:

7. Պարապողների ֆիզիկական վիճակի բժշկական վերահսկողության պակասը: Անժամանակ և անբավարար պրոֆիլակտիկ բժշկական զննումը, բժշկի խորհուրդն անտեսելը, բուժված վնասվածքից հետո մարգիկների բուժզննության պակասը, մարզումների ընթացքում գերլարվածությունը, առողջական վիճակը, ֆիզիկական բեռնվածության աճը և այլն:

Վնասվածքների պատճառ կարող է դառնալ նաև մարգիկի կամ մարզիչ-մանկավարժի կողմից՝ առանց բժշկի հետ խորհրդակցելու, մարզման ռեժիմի խախտումը, քնի, սննդի ռեժիմի խախտումը և այլն: Այս պատճառների վերացման համար անհրաժեշտ է խիստ հետևել բժշկական հսկողության պահանջներին, որը կատարվում է բուժաշխատողների, ծնողների, ինչպես նաև մարզիչ-մանկավարժների կողմից:

8. Օգնության և ապահովման հնարքների ոչ ճիշտ օգտագործումը և թերագնահատումը՝

- բարդ և վտանգավոր վարժությունների կատարման ժամանակ օգնության և ապահովման անտեսումը,
- ապահովողի կողմից պահանջների չիմացությունը,
- անհրաժեշտ փորձի բացակայությունը և ապահովման հնարքների չիմացությունը, դրանց կազմակերպման թերացումը,
- մարգիկների կողմից ինքնաապահովման հնարքների չիմացությունը:

Մրա հետ կապված մեծ նշանակություն է ստանում օգնության և ապահովման հնարքների ուսուցումն ապագա մարգիկներին:

9. Անվտանգության տեխնիկայի կանոնների խախտումը՝

- մարզագործիքների սխալ տեղադրումը,
- մարգիկների սխալ բաշխումը դահլիճում և մարզագործիքների մոտ,
- մարզագործիքների, առարկաների և մարզասարքերի անսարքությունը,
- մարզագործիքների, ներքնակների սխալ տեղադրումը, հատկապես վայրէջքի տեղերում,
- մարզագործիքները պետք է տեղադրված լինեն պատերից, անշարժ առարկաներից և պարապողների խմբերից բավարար հեռավորության վրա:

Ապահովումը կարող է լինել անհատական և խմբային: Ապահովման այս երկու տեսակներն էլ օգտագործվում են համեմատաբար բարդ ու ռիսկ պահանջող վարժություններին և կապակցություններին ուսուցման նախնական փուլում: Անհատական ապահովումն իրականանում է երկու կամ երեք անձի կողմից: Ընդ որում, ապահովողներից յուրաքանչյուրը գտնվում է որոշակի տեղում և կատարում է անհրաժեշտ գործողություններ: Խմբային ապա-

հովման պարտադիր պայման են ապահովողներից յուրաքանչյուրի հստակ գործողությունները: Խստիվ արգելվում է հույսը դնել մյուս ապահովողի վրա [2]:

Օգնությունն ու ապահովումը սերտորեն շաղկապված են նոր վարժության ուսուցման հետ: Օգնությունը ոչ միայն բացառում է մարզագործիքից ընկնելու հավանականությունը, այլև հանդիսանում է վարժությունների ուսուցման մեթոդական հնարքներից մեկը, օգնում է վարժության տեխնիկայի արագ տիրապետմանը և օգտագործվում է այն դեպքում, երբ մարզիկների մոտ բավարար չափով չէ զարգացած մկանային ուժը, կոորդինացիան, արագաշարժությունը և այլ ընդունակություններ [2], [3]:

Օգնությունը և ապահովումը չի կարելի չարաշահել, քանի որ մարզիկը կարող է կորցնել վստահությունը սեփական ուժերի նկատմամբ:

Ապահովումն իրականացնելիս անհրաժեշտ է՝

- իմանալ կատարվող վարժության տեխնիկան,
- կարողանալ արագ և ճշգրիտ ընտրել ապահովման տեղը,
- օգտագործել օգնության և ապահովման ճիշտ հնարքներ,
- հաշվի առնել մարզիկների անհատական առանձնահատկությունները (ֆիզիկական, տեխնիկական և հոգեբանական պատրաստությունը, շարժողական ընդունակությունների մշակվածության աստիճանը), ապահովման տեղում հստակ կանգնել՝ որքան հնարավոր է մարզիկին ավելի մոտ, բայց միևնույն ժամանակ չխանգարելով նրան [2], [3]:

Վարժությունների ինքնուրույն կատարման ժամանակ մեծ դեր է խաղում ինքնաապահովումը, որն օգնում է խուսափել վնասվածքներից: Ինքնաապահովումը ճիշտ որոշումներ ընդունելու և ինքնուրույն բարդ իրավիճակներից դուրս գալու մարզիկի կարողությունն է:

Վնասվածքների կանխարգելման և մարզիկների առողջության պահպանման համար մեծ նշանակություն ունեն բժշկական վերահսկողությունն ու ինքնահսկողությունը: Մարզիկները բուժավերականգնողական հիմնարկությանը կից (բժշկա-ֆիզկուլտուրային դիսպանսեր, բժշկական վերահսկողության կաբինետներ, բժշկական կաբինետներ պոլիկլինիկաներում, ուսումնական հաստատություններում) անցնում են խորացված բուժօնություն տարին 1-2 անգամ [5], [6]:

Դրանից բացի՝ ուսումնամարզական պարապմունքներին, մրցումներին և հավաքներին պետք է անցկացվեն բժշկամանկավարժական հետազոտություններ: Դրանք հնարավորություն են տալիս բժշկին և մանկավարժին հետևել մարզիկի առողջական վիճակին և ժամանակին բացահայտել դրանց շեղումները: Ամեն պարապմունքից առաջ մարզիչները պետք է պարզեն մարզիկների տրամադրությունը, ինքնազգացողությունը, պարապելու ցանկությունը [4], [5]:

Չիվանդությունից կամ երկար ժամանակով բացակայությունից հետո մարզիկին անհրաժեշտ է անցնել մանրազնին բուժօնություն և ստանալ թույլտվություն՝ մասնակցելու ուսումնամարզական պարապմունքներին: Այդ դեպքում մարզիչը պետք է ուսումնամարզական աշխատանքի ընթացքում հաշվի առնի բժշկի խորհուրդները: Վնասվածքների կանխարգելման կարևոր պայման է ինքնահսկողությունը: Հատուկ օրագրում գրանցվում են ինքնազգացողությունը, տրամադրությունը, հոգնածության աստիճանը, հասակը, սրտի զարկերի հաճախականությունը, ախտբժակը, քունը, ցավային զգացողությունը: Հաշվի է առնվում նաև աշխատանքի, հանգստի և սննդի ճիշտ ռեժիմը: Վնասվածքների կանխարգելման մեջ զգալի դեր է խաղում աշխատանքը՝ ուղղված բժշկական վերահսկողությանն ու ինքնահսկողությանը: Այս ամենը թույլ է տալիս մարզիչին մեթոդապես ճիշտ կառուցել ուսումնական գործընթացը:

Եզրակացություն

1. Սպորտում վնասվածքների կանխարգելման հարցը միշտ եղել է բժիշկների և մասնագետների ուշադրության կենտրոնում, սակայն ոլորտի մասնագետները դեռևս բավարարչափով տեղեկացված չեն այս հիմնախնդրի վերաբերյալ:

2. Մարզումների ընթացքում անհրաժեշտ է լավատեղյակ լինել վնասվածքների առաջացման հիմնական պատճառների մասին՝ դրանց կանխարգելման նպատակով:

3. Վնասվածքների կանխարգելման համար տարբեր մարզաձևերի մասնագետները կարող են օգտվել մեր կողմից առաջարկված և հետազոտված վնասվածքների տեղաբաշխման տոկոսային սանդղակից:

4. Վնասվածքների բնույթը, տարածվածությունը և դրանց կանխարգելման միջոցառումները որոշվում են տվյալ մարզաձևի առանձնահատկություններով:

5. Վնասվածքներից խուսափելու համար կարևոր է տիրապետել օգնության, ապահովման և ինքնաապահովման հնարքներին:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-289>

Գրականություն

- Արևշատյան Ն., Վնասվածքների կանխարգելումը մարմնամարզության պարապմունքների ժամանակ, «Մարմնամարզություն» գիտամեթոդական հանդես, 10-րդ թողարկում, էջ 39-43, Երևան, 2011:
- Խիզանցյան Ռ. Մ., Մարմնամարզություն, դասագիրք, Երևան, 2009:
- Ղազարյան Ֆ. Գ., Երեխաների մարզական ընդունակությունները և նրանց մշակումը, Երևան, 1985, 76 էջ:
- Добровольский В. К. Профилактика повреждений, патологических состояний и заболеваний при занятиях в спорте, 1976.
- Миронова С. З., Хайфец Л. З. Профилактика и лечение спортивных травм, 1965.
- Миронова С. З., Хайфец Л. З. Профилактика травм в спорте, 1966.

Причины возникновения травм, их исследование и методы лечения в различных видах спорта

*Мартirosյան Անի,
Տարցյան Օւիկ*

Резюме

Ключевые слова: травма, повод, профилактика, метод, способ, обработка, страховка, помощь

Чрезмерные нагрузки во время тренировок и соревнований, раннее начало занятий спортом, неправильные методы подготовки и нарушение норм могут привести к травмам у спортсменов. Это не только ухудшает здоровье и требует временной остановки тренировок, но в отдельных случаях может привести к длительным ограничениям или инвалидности. Легкие и хронические травмы чаще встречаются у спортсменов с недостаточной технической подготовкой, что повышает нагрузку на нервную систему и способствует новым травмам.

Для профилактики травм важно учитывать основные причины их возникновения:

- Нарушения в организации и проведении тренировок.
- Ошибки в обучении технике и отсутствие индивидуального подхода.

3. Использование неисправного инвентаря или оборудования, неровное покрытие пола, неправильное размещение матов и дорожек.
4. Несоответствие спортивной формы и обуви требованиям безопасности.
5. Несоблюдение санитарно-гигиенических норм.
6. Недостаточный контроль за состоянием здоровья спортсменов.
7. Неправильное применение страховки и методов помощи.
8. Нарушение правил техники безопасности.

Эти данные могут быть полезны тренерам для планирования тренировочного процесса и профилактики травм в различных видах спорта.

Causes of Injuries, their Research and Treatment Methods in Various Types of Sports

***Martirosyan Ani
Sargsyan Hovik***

Summary

Key words: *injury, reason, prevention, method, way, treatment, insurance, assistance*

Excessive physical loads during training and competitions, an early start in sports, improper training methods, and the violation of established norms can lead to injuries among athletes. Such injuries not only adversely affect health and necessitate temporary cessation of training but, in some cases, may result in long-term limitations or disability. Minor and chronic injuries are more commonly observed in athletes with insufficient technical preparation, which increases strain on the nervous system and contributes to the development of further injuries.

For effective injury prevention, it is essential to consider the main contributing factors:

1. Deficiencies in the organization and conduct of training sessions.
2. Errors in technical instruction and lack of individualized training approaches.
3. Use of faulty equipment or facilities, uneven flooring, and improper placement of mats and tracks.
4. Inadequate sportswear and footwear that fail to meet safety requirements.
5. Non-compliance with sanitary and hygiene standards.
6. Insufficient monitoring of athletes' health status.
7. Improper use of protective measures and support methods during training.
8. Violations of safety regulations.

These findings can serve as a valuable resource for coaches in planning training programs and implementing strategies to prevent injuries across various sports disciplines.

Ներկայացվել է 17. 03. 2025 թ.
Գրախոսվել է 08. 05. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

Պրոֆեսիոնալ-կիրառական ֆիզիկական պատրաստության առանձնահատկությունները բժշկական քոլեջներում

Նազարյան Վաղինակ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-296>

Հանգուցային բառեր. ֆիզիկական դաստիարակության, պրոֆեսիոնալ-կիրառական ֆիզիկական պատրաստություն, մասնագետներ, բուժքույրեր, մանկաբարձուհիներ, դեղագործներ, ֆիզիկական զարգացման հասկանիշներ, շարժողական պատրաստություն, հոգեշարժիչ որակներ

Նախաբան: Միջին մասնագիտական կրթության պետական համակարգը կոչված է բոլոր բնագավառները ապահովելու բարձր որակավորում ունեցող մասնագետներով: Այս գործընթացը պայմանավորված է ապագա մասնագետների ֆիզիկական զարգացման, առողջության և շարժողական պատրաստվածության մակարդակով, ինչպես նաև կախված է կոնկրետ ուսումնական հաստատությունում գիտականորեն հիմնավորված մասնագիտական և ֆիզիկական պատրաստության կազմակերպումից: Հետևաբար ֆիզիկական դաստիարակության տեսության և մեթոդիկայի կարևոր խնդիր է դառնում սովորողների ապագա աշխատանքային գործունեության ձևերի, միջոցների և մեթոդների նպատակաուղղված օգտագործման գործելակերպի հայտնաբերումը [1; 2; 4; 6; 7]:

Այսօր մանկավարժական և բժշկական դպրոցի առջև դրված արդիական կարևոր խնդիրներից է առողջապահության մասնագետների պատրաստման մակարդակի բարձրացումը: Այս առումով առավել արդիական խնդիր է միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների, այդ թվում նաև բժշկականի՝ ֆիզիկական դաստիարակության համակարգի և ֆիզիկական պատրաստության աշխատանքային հիմունքների հետագա կատարելագործումը [5.; 9; 10; 11; 12; 13]: Այդ տեսակետից անհրաժեշտ է ֆիզիկական վարժությունների նպատակահարմար համակարգի մշակումը դիտարկել ոչ միայն որպես առողջության վերականգնման միջոց, այլև մասնագիտական աշխատունակությանը և ուսուցման գործընթացի ակտիվացմանը նպաստող գործոն [14; 15; 16; 17]:

Ապագա միջին բժշկական անձնակազմի աշխատակիցների պրոֆեսիոնալ-կիրառական ֆիզիկական պատրաստության մեթոդիկայի մշակումը պետք է իրագործել՝ հաշվի առնելով նրա հիմնական նպատակը, աջակցել արդյունավետ մասնագիտական ուսուցմանը, ուսանողուհիների ֆիզիկական դաստիարակության խնդիրները, այլ տիպի ուսումնական հաստատությունների պրոֆեսիոնալ-կիրառական ֆիզիկական պատրաստության հիմնադրույթները և բժշկական քոլեջների ֆիզիկական դաստիարակության առարկայի պետական ծրագրերի պահանջները:

Հաշվի առնելով վերը նշվածները՝ Վանաձորի պետական բժշկական քոլեջում անցկացվեց հետազոտություն, որի հիմնական նպատակն էր փորձել հիմնավորել ֆիզիկական դաստիարակության տեղայնացված միջոցների կիրառման հնարավորությունները՝ ելնելով բժշկական քոլեջի՝ ֆիզիկական դաստիարակության գործող ծրագրի գործնական բաժիններից [3]: Այդ նպատակով ընտրվել և տեղայնացվել էին 72 հասուն ֆիզիկական վարժություններ, որոնց հիման վրա էլ մշակվեցին 9 համալիրներ, որոնք պարունակում էին նաև շարժախաղեր (աղ. 2, 3): Հատուկ մշակված պրոֆեսիոնալ-կիրառական ֆիզիկական պատրաստության մեթոդիկայի փորձարկման համար ձևավորվել էին բուժքույրերի, մանկաբարձուհիների և դեղագործների վեց խմբեր՝ 235 ուսանողուհիների ներգրավմամբ: Հետազոտության ընթացքում համեմատվել են հետևյալ ցուցանիշները (աղ. 4).

- ֆիզիկական զարգացման հատկանիշներ՝ մարմնի հասակ և քաշ, կրծքավանդակի շրջագիծ և թոքերի կենսական տարողություն,
- շարժողական պատրաստվածության վեց ցուցանիշներ՝ մկանային ուժ, ուժային դիմացկունություն, արագաշարժություն, արագաուժային ընդունակություններ, դիմացկունություն, հավասարակշռության պահպանման կարողություն,
- երեք հոգեշարժիչ որակների ցուցանիշներ՝ տրեմոր, տեպինգ թեստ. ուշադրության կենտրոնացում և ընդհանուր աշխատունակություն:

Ակնհայտ է, որ պարապմունքների ընթացքում կիրառված վազքային վարժությունները և շարժաձևադերը նպաստել են բժշկական քոլեջի ուսանողների շնչառական համակարգի ֆունկցիայի ընդլայնմանը: Այստեղից երևում է նաև, որ լավացել են ուսանողուհիների արագաշարժության ընդունակությունները. բուժքույրերի մոտ աճը կազմում է 0,36 վրկ. ($P>0,1\%$), մանկաբարձուհիներինը՝ 0,8 վրկ. ($P>0,1\%$), դեղագործներինը՝ 0,3 ($P>0,1\%$): Գրեթե նույն փոփոխությունները բնորոշ են նաև դիմացկունության ցուցանիշներին (վազք 500 մ): Հատուկ վարժությունների օգտագործումով մանկավարժական ներգործությունների արդյունքում աճեցին ձեռքերի մկանային ուժի ցուցանիշները: Ձախ և աջ դաստակների ուժի ցուցանիշները բուժքույրերի, մանկաբարձուհիների և դեղագործների մոտ հետազոտությունների վերջում աճեցին 2-3 անգամ, որտեղ ($P>0,1\%$): Փորձարկվողների մոտ բարենպաստ փոփոխություններ են բացահայտվել նաև արագաուժային ցուցանիշներում՝ տեղից ցատկի օրինակով, այսպես ցատկերի արդյունքները լավացել են հավաստիորեն ($P>0,1\%$), 16-24 սմ սահմաններում: Գրեթե միանման տեղաշարժեր են դիտվում նաև ստատիկ հավասարակշռությունը պահպանելու կարողությունը հետազոտելիս՝ բացառությամբ դեղագործ ուսանողուհիների: Դա լիովին օրինաչափ է, քանի որ նրանց բնորոշ է աշխատանքային գործողությունների նստակյաց կատարումը:

Հաշվի առնելով ապագայում միջին բուժաշխատողների աշխատանքի մասնագիտական բնույթը՝ հետազոտության ընթացքում ուսումնասիրվել են նաև նրանց ուժային դիմացկունության դրսևորման հնարավորությունները: Որպես թեստ՝ ընտրված էին՝ կքանիստեր՝ առավելագույն քանակով և կքանիստեր կշռաքարով, որը հավասար է սեփական քաշի 30 %-ին: Այստեղ նույնպես նկատվել է արդյունքների աճ՝ հավաստիության բարձր մակարդակով ($P>1\%$ 0,1%): Հատուկ հետաքրքրություն են առաջացնում բուժքույրերին, մանկաբարձուհիներին և դեղագործներին առավել բնորոշ հոգեշարժիչ որակների ցուցանիշների փոփոխությունները: Հետազոտության գաղափարից և շահերից ելնելով՝ շատ կարևոր է, որ մանկավարժական ներգործությունների ընթացքում՝ պրոֆեսիոնալ-կիրառական ֆիզիկական պատրաստության ապահովման համար ուսանողուհիների մոտ վիճակագրորեն հավաստի բարելավվել են ($P>1\%$ 0,1%) տրեմորի, շարժումների հաճախականության և ուշադրության կենտրոնացման կարողության ցուցանիշները: Կարելի է եզրակացնել, որ շարժողական պատրաստվածության և հոգեշարժիչ որակների ցուցանիշների դրական տեղաշարժերն իրենց արտացոլումը ստացան նաև ուսանողուհիների աշխատունակության մեծություններում: Այդ ցուցանիշները ևս բարելավվել են, և այդ տարբերությունները վիճակագրորեն հավաստի են:

Պրոֆեսիոնալ-կիրառական ֆիզիկական պատրաստության առավելությունների մասին են վկայում նաև մասնագիտական առարկաների քննությունների արդյունքները: Քոլեջի այն ուսանողուհիները, որոնք անցել էին պրոֆեսիոնալ-կիրառական ֆիզիկական պատրաստության դասընթաց (1-ին խումբ), ավելի արդյունավետ են հանձնել մասնագիտական առարկաների քննությունները:

Համեմատելով մյուս խմբի ուսանողների քննությունների արդյունքների հետ՝ հետազոտվողների մոտ «գերազանց» և «լավ» գնահատականները կազմում են 40-72,9 %, իսկ մյուսներինը՝ 21,7-58,2 %, իսկ «բավարար» գնահատականները համապատասխանաբար կազմում են 27-60 % և 41,8-78,3 % (աղ.1):

Աղյուսակ 1

Խմբեր	1-ին խումբ			2-րդ խումբ		
	«5»	«4»	«3»	«5»	«4»	«3»
Բուժքույրեր «Քույրական գործի հիմունքներ»	-	53.8 %	46.2 %	-	36.2 %	63.8 %
Մանկաբարձներ «Քույրական գործի հիմունքներ»	26.9 %	46.0 %	27.1 %	24.9 %	33.3 %	41.8 %
Դեղագործներ «Դեղաձևների տեխնոլոգիա»	20.0 %	20.0 %	60.0 %	8.7 %	13.0 %	78.3 %

Եզրակացություն: Այսպիսով՝ հետազոտության արդյունքում հաջողվեց ցույց տալ պրոֆեսիոնալ-կիրառական ֆիզիկական պատրաստության և ընդհանուր ֆիզիկական պատրաստության միասնության անհրաժեշտությունը, որ պրոֆեսիոնալ-կիրառական ֆիզիկական պատրաստության հիմքը պետք է կազմեն հատուկ ընտրված և տեղայնացված ֆիզիկական վարժությունները, որոնք նպաստում են այն կիրառական հմտությունների ձևավորմանը, որոնք համապատասխանում են տվյալ մասնագիտության մարդու պիտանելիության չափանիշներին, որ պրոֆեսիոնալ-կիրառական ֆիզիկական պատրաստության մշակված ու փորձարկված մեթոդիկան ոչ միայն ուղղորդված բարձրացնում է ապագա մասնագետների շարժողական հնարավորությունները, այլև բարելավում է օրգանիզմի ֆունկցիոնալ վիճակը և աշխատունակությունը: Չէ՞ որ որքան հարուստ և լայն է շարժողական փորձը, որքան կատարյալ է կորոշինացիան, շարժումների ճշգրտությունը և ճարպկությունը, մկանային ճիգերի տարբերակման կարողությունը, այնքան արդյունավետ է ընթանում բուժքույրերի, մանկաբարձուհիների և դեղագործների մասնագիտությունների հետ կապված տարբեր շարժողական հմտությունների ձևավորման գործընթացը: Հետազոտությունները բացահայտեցին, որ բժշկական քոլեջի ֆիզիկական դաստիարակության ուսումնական գործընթացում պրոֆեսիոնալ-կիրառական ֆիզիկական պատրաստության հատուկ մեթոդիկայի և ծրագրի կիրառումը նպաստում է կոնկրետ մասնագիտական գործունեության անհրաժեշտ կիրառական շարժողական ընդունակությունների ընդլայնմանը:

Աղյուսակ 2

Համալիր 1

N	Վարժությունների նկարագրում	Բեռնվածության չափավորում	Մեթոդական ցուցումներ
1	Վազք 10-15մ	3-4 անգամ	մաքսիմալ արագությամբ
2	Գետնին նստած, ձեռքերը հետևին՝ կոնքը բարձրացնել և ձկվել (կորանալ)	2-3 մոտեցում	մեծ ամպլիտուդով
3	Մաքրքավազք	3-4x15մ	մաքսիմալ արագությամբ
4	Մարմնամարզական պատի մագլցում	3-4 անգամ	հնարավորինս արագ
5	Վազք՝ տարբեր պտույտներով և ցատկերով	2x30մ	հավասարակշռությունը չկորցնել
6	Բասկետբոլի գնդակի նետումներ պատին 2 մ-ից	2x30-40 վրկ	կատարել արագ

N	Վարժությունների նկարագրում	Բեռնվածության չափավորում	Մեթոդական ցուցումներ
7	Գլորումներ առաջ, հետ	10-12 անգամ	հետևել մարմնի խմբավորմանը
8	Թենիսի գնդակի նետումներ 50 սմ տրամագծով նշագծին 5 մ-ից	5 անգամ կես ուժով	գնդակը չկորցնել
9	Շարժական խաղ		

Աղյուսակ 3

Համալիր 2

N	Վարժությունների նկարագրում	Բեռնվածության չափավորում	Մեթոդական ցուցումներ
1	Քայլը գործիքներով (գնդակ, բուլավա, փայտիկ)	30-40մ	գործիքները չգցել՝ պահպանելով հավասարակշռությունը
2	Վազք 10 մ հանձնարարված ժամանակով	3 փորձ	ժամանակի զգացում
3	Զույգերով կանգնել իրար դիմաց, ձեռքերն առաջ, ավերել միացրած, ձեռքերի ծայրում և ուղղում՝ դիմադրությամբ	2x20-30 վրկ	ցուցաբերել մաքսիմալ ջանքեր
4	Ցատկեր ոտքից ոտք	20-25 հատ	հրվել ուժեղ
5	Գնդակի վարում՝ շրջանցումով և ուղղության փոփոխումով	2x30 մ	աշխատել գնդակը չկորցնել
6	Արագ տեղաշարժում մարմնամարզական գերանի վրայով	3-4 անգամ	հետևել շարժումներին
7	Ցատկեր շարժվող առարկաները տեղ հասցնելով	7-8 փորձ յուրաքանչյուր ոտքով	հրվել ուժեղ
8	Թենիսի գնդակի նետում և բռնում՝ աջ և ձախ ձեռքերով	8-10 անգամ	աշխատել գնդակը չկորցնել
9	Շարժական խաղ		

Հնդհանուր		Փորձարարական	Ստուգողական
մարմնի քաշ, կգ	$X \pm m$	54.77±0.68	55.739±0.77
	σ	7.41	8.32
	t		0.95
	p, %		<5
մարմնի հասակ, սմ	$X \pm m$	157.73±0.57	157.39±0.52
	σ	6.24	5.69
	t		0.44
	p, %		<5
կրծքավանդակի շրջագիծ, սմ	$X \pm m$	85.84±0.43	86.3±0.51
	σ	4.71	5.55
	t		0.69
	p, %		<5
թոքերի կենսական տարողություն, սմ ³	$X \pm m$	297.74±6.84	291.7±6.41
	σ	74.33	69.36
	t		0.64
	p, %		<5
աջ, կգ	$X \pm m$	27.74±0.46	26.44±0.51
	σ	5.02	5.48
	t		1.88
	p, %		<5
ձախ, կգ	$X \pm m$	25.69±0.43	24.81±0.49
	σ	4.65	5.3
	t		1.35
	p, %		<5
աջ կես, կգ	$X \pm m$	21.04±0.48	19.86±0.49
	σ	5.2	5.32
	t		1.73
	p, %		<5
ձախ կես, կգ	$X \pm m$	19.64±0.43	18.91±0.48
	σ	4.65	5.18
	t		1.14
	p, %		<5
տրեմոր, քանակ	$X \pm m$	29.71±0.3	29.27±0.35
	σ	3.29	3.81
	t		0.96
	p, %		<5
տեպինգ թեստ, քանակ	$X \pm m$	65.53±0.64	65.78±0.56
	σ	6.99	6.03
	t		0.29
	p, %		<5

<i>Հնդհանուր</i>		<i>Փորձարարական</i>	<i>Ստուգողական</i>
ուշադրություն, տոկոս	$X \pm m$	55.26±0.95	55.5±1.25
	σ	10.28	13.5
	t		0.15
	p, %		<5
աշխատունակություն, պ/մ	$X \pm m$	16.63±0.22	16.79±0.26
	σ	2.42	2.81
	t		0.47
	p, %		<5
կքանիստ, քանակ	$X \pm m$	74.66±1.47	74.03±1.61
	σ	15.99	17.36
	t		0.29
	p, %		<5
կքանիստ 30 տոկոս, քանակ	$X \pm m$	21.97±0.93	21.37±0.88
	σ	10.14	9.51
	t		0.37
	p, %		<5
հավասարակշռություն, վրկ	$X \pm m$	10.43±0.49	10.53±0.61
	σ	5.29	6.6
	t		0.13
	p, %		<5
վազք 20 մ ընթացքից, վրկ	$X \pm m$	3.66±0.03	3.66±0.02
	σ	0.32	0.26
	t		0
	p, %		<5
հեռացատկ տեղից, սմ	$X \pm m$	156.21±1.71	156.58±1.73
	σ	18.52	18.71
	t		0.15
	p, %		<5
վազք 500 մ, ր	$X \pm m$	2:40.6±0.86	2:41.4±0.92
	σ	9.38	9.91
	t		0.64
	p, %		<5

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-296>

Գրականություն

1. Նազարյան Վ. Ռ., Բժշկական քոլեջների սովորողների պրոֆեսիոնալ-կիրառական ֆիզիկական պատրաստության մեթոդիկան. մեթոդական ձեռնարկ, Վանաձոր, «Արմինֆո», 2009, 68 էջ:
2. Նազարյան Վ. Ռ., Պրոֆեսիոնալ-կիրառական ֆիզիկական պատրաստության մեթոդիկայի հինավորումը բժշկական քոլեջներում, թեկն. ատեն. սեղմագիր, Երևան, 2013, 23 էջ:

3. Օրագիր «Ֆիզիկական կուլտուրա» ամսականի միջին մասնագիտական կրթության «0406 – Քույրական գործ», «0402 – Մանկաբարձական գործ», «0416 – Ատամնատեխնիկական գործ» և «0405 – Դեղագործություն» մասնագիտությունների համար, Վանանահր, 2004, 10 էջ:
4. Абульханова К. А. Педагогика и психология: учебное пособие. Москва: «Совершенство». 1998, 311 с.
5. Андреева Н. В. Особенности профессиограммы среднего медицинского персонала и риски его профессиональной деформации // Медицина и экология, 2015, № 4, с. 102-105.
6. Буш Р. Д. Понхолого-педагогический прогноз эффективности овладения профессионально значимыми навыками: теория и практика ФК, 2007, № 7, с. 70-71.
7. Вишневская Н. Л., Плахова Л. В. Профессиограмма как интегральная модель оценки пригодности персонала для обеспечения безопасности производства // Фундаментальные исследования, 2014, № 8 (часть 4), с. 801-805.
8. Дьяченко А. П. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов-стоматологов. Киев. 1997, 22 с.
9. Злурский В. С. Человек и профессия. Москва: «Знание», 1972, 32 с.
10. Карцев И. Д. Физиологические критерии профессиональной пригодности. Москва: «Медицина», 1977, 213 с.
11. Норина В. Н. Профессиограмма врача // Образовательный портал «Справочник».
12. Рюмина Т. В. Основания проектирования профессиограммы врача, осуществляющего педагогическую деятельность в сфере здравоохранения // Мир науки. Педагогика и психология, 2022, т. 10. №6, с. 1-13.
13. Старостенкова Т. А. Профессиология и образование специалистов фармацевтической отрасли // Психолого-педагогические исследования, 2014, т. 6. № 2, с. 209-218.
14. Старостенкова Т. А. Проблемы подготовки специалистов фармацевтической отрасли: взгляд профессиолога. 2014, с. 109-118.
15. Сысоев В. Н., Будко Д. Ю., Плохотюк Е. Н. Прогнозирование успешности профессиональной деятельности специалистов в сфере оказания фармацевтических услуг // Современные проблемы науки и образования, 2016, № 3, с. 157-163.
16. Ткачев Ф. Т. О профессионально-прикладной физической подготовке студентов-медиков. в сб.: Материалы научной конф. Москва, 1976, с. 21-28.
17. Шеховцова Е. А. Профессиограмма как инструмент формирования п качеств студентов-педагогов. 2021, № 1(73), с. 14-19.

Особенности профессионально-прикладной физической подготовки в медицинских колледжах

Назарян Вагинак

Резюме

***Ключевые слова:** физическое воспитание, профессионально-прикладная физическая подготовка, специалисты, медицинские сестры, акушерки, фармацевты, особенности физического развития, двигательная подготовка, психомоторные качества*

В работе предпринята попытка обоснования того, что разработка методики профессионально-прикладной физической подготовки будущих медицинских кадров среднего звена должна осуществляться с учетом ее основной цели – обеспечения эффективной профессиональной подготовки, решения проблем физического воспитания студенток, урегулирования

основ профессионально-прикладной физической подготовки в других типах образовательных учреждений, соблюдения требований государственных программ по предмету “Физическая культура” в медицинских колледжах. Для этого были отобраны и локализованы 72 специальных физических упражнения, на основе которых разработаны 9 комплексов, включающих также подвижные игры. Для апробации специально разработанной методики профессионально-прикладной физической подготовки было сформировано 6 групп медсестер, акушерок и фармацевтов, в которых приняли участие 235 студенток. В ходе исследования сравнивались следующие показатели:

- параметры физического развития: рост и вес тела, окружность грудной клетки и жизненная емкость легких,
- 6 параметров двигательной готовности: мышечная сила, силовая выносливость, ловкость, быстро-силовые способности, выносливость, способность сохранять равновесие,
- 3 параметра психомоторного качества: тремор, теппинг-тест – концентрация внимания и общая работоспособность.

Features of Professional-Applied Physical Training in Medical Colleges

Nazaryan Vaghinak

Summary

Key words: *physical education, professional-applied physical training, specialists, nurses, midwives, pharmacists, physical development characteristics, movement training, psycho motivational qualities*

The work attempts to substantiate that the development of a methodology for professional-applied physical training of future medical personnel should be implemented taking into account its main goal of supporting effective professional training, the problems of physical education of female students, the fundamentals of professional-applied physical training in other types of educational institutions and the requirements of state programs for the subject of physical education in medical colleges. For this purpose, 72 special physical exercises were selected and localized, on the basis of which 9 complexes were developed, which also included moving games. As a result, 6 groups of nurses, midwives and pharmacists were formed to test the specially developed professional-applied physical training methodology, involving 235 female students. During the study, the following indicators were compared:

- physical development characteristics: body height and weight, chest circumference and vital capacity of the lungs,
- 6 indicators of movement readiness: muscle strength, strength endurance, agility, speed-power abilities, endurance, ability to maintain balance,
- 3 indicators of psychomotor qualities: tremor, tapping test. concentration of attention and general working capacity.

Ներկայացվել է 02.02.2025 թ.
Գրախոսվել է 12.02.2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության 26.11.2025 թ.

Արագավազորդների հատուկ դիմացկունության մշակման առանձնահատկությունները

Նազարյան Վաղինակ,
Ալավերդյան Էլլադա,
Դալարյան Էռնա,
Հարությունյան Գոռ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2025.2hs-304>

Հանգուցային բառեր. արագավազոր, դիմացկունություն, մարզում, մկանային համակարգ, շարժողական պատրաստվածության արագավազորող, շարժողական ընդունակություն

Նախաբան: Սպորտում բարձր նվաճումներ ունենալու համար մարզիկին օրգանիզմին ներկայացվում են բավական մեծ պահանջներ: 400 մետր վազքը աթլետիկայի ամենաթժվար տարածություններից մեկն է: Շարժողական պատրաստվածության մակարդակը, վազքի գերազանց տեխնիկան, արագության զարգացման բարձր մակարդակը և հատուկ դիմացկունությունը անփոխարինելի բաղադրիչներ են, որոնց շնորհիվ հնարավոր է մարզական բարձր արդյունքների հասնել տվյալ վազքատարածությունում [1, 4, 6]:

Հատուկ դիմացկունության մշակման հիմքը ընդհանուր դիմացկունությունն է [2, 3]: Առաջին մշակելու համար անհրաժեշտ է օգտագործել մի շարք վարժություններ, որոնք կատարվում են երկարատև և մեծ բեռնվածությամբ: Երկրորդը, այսինքն՝ հատուկ դիմացկունությունը մշակելու համար վարժությունները կատարվում են բարձր արագությամբ, մինչդեռ վազքի ընթացքում երկարության հատվածների կամ արագացումների ընդհանուր երկարությունը պետք է գերազանցի այն տարածությունը, որի վրա մասնագիտանում է վազորդը:

Հատուկ դիմացկունության մշակման ամենակարևոր գործոնը տվյալ հատվածի վրա վազքի արագության բարձրացումն է՝ արագության պահուստ ստեղծելու համար: Սա թույլ է տալիս մարզիկին վազել տարածություն ավելի քիչ ջանքերով և ավելի բարձր միջին արագությամբ:

Հատուկ դիմացկունությունը դիմացկունությունն է կոնկրետ գործունեության նկատմամբ: Այդպիսի դիմացկունության առանձնահատկությունը որոշվում է այս կամ այն մարզական հատուկ վարժությունների բնույթով: Միաժամանակ 400 մետր վազորդի հատուկ դիմացկունության շրջանակներում ընդունված է առանձնացնել հետևյալ դիմացկունությունը՝ ուժ, արագություն և համակարգում: 400 մետր վազորդի արագության դիմացկունությունը առավելագույն կամ գրեթե առավելագույն (ենթաառավելագույն) ինտենսիվությամբ հոգնածությանը դիմակայելու կարողությունն է: Սա նշանակում է, որ ձեռք բերված արագությունը պարբերական բնույթի վարժություններ կատարելիս պահպանվում է՝ չնայած հոգնածությանը: Այս տեսակի դիմացկունության հետ կապված ձեռքբերումները պահանջում են բարձր աերոբիկ և առավելագույն անաերոբ կատարողականություն: Չպետք է մոռանալ, որ անաերոբ հզորության զարգացման հիմքը աերոբային կատարումն է: Ուսումնասնարգումային գործընթացի մարզումները կազմակերպելու և մարզումների ծրագիրը կազմելու համար մարզիչը պետք է հստակեցնի յուրաքանչյուր մարզումը, ոչ միայն տեխնիկատակտիկական, այլև ֆիզիկական հատկանիշների բարելավման առումով [1, 2, 3, 4]:

Ամենից հաճախ մարզումների հիմնական մասը բաղկացած է միայն կրկնվող մեթոդից, երբ վարժությունները կատարվում են որոշակի ընդմիջումից հետո (30 վայրկյան, մեկ րոպե), մինչդեռ բեռնվածության ինտենսիվությունը չի կարգավորվում, և ֆունկցիոնալ ծանրաբեռնվածության աստիճանը հաճախ որոշվում է միայն մարզման տեսակով և երբեմն մարզիկի ինքնազգացողությամբ:

Իսկ հատուկ, նախապես ծրագրավորված վերականգնողական միջոցառումներ չեն օգտագործվում: Արդյունքում մշակվում է միայն ընդհանուր, այլ ոչ թե հատուկ դիմացկունությունը, որը համապատասխանում է միջին և երկար վազքի առանձնահատկություններին:

Ինտերվալային մեթոդի մարզումների կիրառման բարձր արդյունավետությունը ընդունված է շատ հեղինակների կողմից, բայց նրա որոշ «կոշտությունը» սահմանափակում է կիրառումը պատանիների ուսումնամարզումային գործընթացում:

Միևնույն ժամանակ ենթադրվում է, որ տվյալ մեթոդի կիրառումը համադրելով ինտենսիվության խիստ հսկողությամբ՝ զարկերակի հաշվելու միջոցով, անմիջապես հատվածներից հետո, որոնք անց են կացվում բարձր ինտենսիվությամբ և հանգստի հատվածների վերջում, նույնպես պետք է համադրել սպորտային աշխատունակության վերականգնողական համալիր միջոցների հետ, ինչը կբարձրացնի վագորդների հատուկ դիմացկունությունը:

Հետազոտության նպատակը: Ուսումնասիրել վագորդների ուսումնադաստիարակչական գործընթացը, որոշել 400 մետր վագորդների հատուկ դիմացկունության մշակման գործընթացում օգտագործվող միջոցների և մեթոդների համալիրները, բացահայտել առաջարկված վարժությունների համալիրի կիրառման արդյունավետությունը հատուկ դիմացկունության մշակման գործընթացում:

Հետազոտության խնդիրները: Ուսումնասիրել գիտամեթոդական գրականությունը հետազոտության թեմայով: Կազմել մարզման միջոցների համալիրներ, որոնք ուղղված են աթլետների հատուկ դիմացկունության մշակմանը, որոնք մասնագիտանում են 400 մ վագորդում:

Հետազոտության մեթոդներ: Որպեսզի լուծվեն առաջադրված խնդիրները, օգտագործվել են հետազոտության հետևյալ մեթոդները՝ գրականության վերլուծություն, թեստավորում, մանկավարժական դիտարկումներ, մաթեմատիկական վիճակագրության մեթոդներ: Մանկավարժական հետազոտությունները անցկացվել են Վանաձորի աթլետիկայի օլիմպիական հերթափոխի մանկապատանեկան մասնագիտացված մարզադպրոցում 2023-24 թթ.: Հետազոտություններին մասնակցել են 20 աթլետներ՝ 10-տղա, 10-աղջիկ, միջին տարիքը՝ 16.5 տարեկան, մարզման միջին ժամանակը՝ 4.7 տարի:

Բովանդակությունը: Մարդու կարողությունը՝ դիմադրելու աշխատանքի ժամանակ առաջ եկող հոգնածությանը, կոչվում է դիմացկունություն: Դիմացկունության դրսևորման հիմքում ընկած են մկանային գործունեության ապահովման մեխանիզմները (թթվածնահարուստ և թթվածնապակաս հնարավորությունները): Այդ առումով տարբերվում են դիմացկունության դրսևորման ընդհանուր և հատուկ եղանակները (ուժային, արագային, արագաուժային և այլն) [2, 3]: Բոլոր հավասար պայմանների դեպքում դիմացկունության դրսևորումը պայմանավորված է էներգոծախսերով և հոգեկան որակներով: Դիմացկունության մշակման համար օգտակար են բոլոր տեսակի այն վարժությունները, որոնք պահանջում են չափավոր լարվածություն և երկարատևություն:

«Դիմացկունություն» հասկացությունը վաղուց կապված է եղել մարդու ունակության հետ՝ շարունակելու գործունեությունը քիչ թե շատ արդյունավետ կերպով՝ չնայած հոգնածության առաջացմանը [2, 3]:

Աշխատունակության մակարդակի ժամանակավոր իջեցումը՝ պայմանավորված բեռնվածությամբ, ընդունված է անվանել հոգնածություն: Հոգնածությունը կարելի է բաժանել փուլերի.

1. Փոխհատուցվող հոգնածության փուլ. ցանկացած երկարատև աշխատանք որոշակի պահի սկսում է ընթանալ այնպիսի պայմաններում, որոնք պահանջում են ներքին աճող դժվարությունների հաղթահարում և կամքի ուժի բարձրացում, ինչի արդյունքում հնարավոր է լինում պահպանել տվյալ արտաքին չափանիշները և աշխատանքի արդյունավետությունը:

2. Դեկումպենսատորական հոգնածության փուլ. տվյալ փուլում աշխատանքը շարունակվում է, բայց հակառակ բոլոր ճիգերին՝ տեղի է ունենում դրա որակական և քանակական ցուցանիշների մակարդակի իջեցում:

3. Լրիվ հոգնածության փուլ. այսինքն՝ տեղի է ունենում կատարվող աշխատանքից հրաժարում [7, 8, 9]:

Հաստատվել է, որ անձը կարողանում է որոշակի աշխատանք կատարելիս կանխել դրա արդյունավետության անկումը տվյալ ժամանակում՝ չնայած հոգնածության առաջացմանը, ավելին, նա կարողանում է այն շարունակել դեփոխիստուցված հոգնածության փուլում՝ նույնիսկ արդյունավետության նվազմամբ: Սա կախված է օրգանիզմի և անհատականության որոշակի հատկությունների զարգացման աստիճանից:

Համապատասխանաբար ամենալայն իմաստով դիմացկունություն եզրույթ ասելով հասկանում ենք մարդու որակների ֆիզիկական, հոգեկան և բարոյականային համալիրը, որոնք որոշում են նրա կարողությունը դիմակայելու հոգնածությանը որոշակի աշխատանք կատարելու գործընթացում:

Ֆիզիկական «դիմացկունություն» ասելիս հասկանում ենք մարդու ընդունակությունը դիմակայելու ֆիզիկական հոգնածությանը մկանային գործունեություն կատարելու ընթացքում [5, 6, 8]:

Որոշակի ինտենսիվության և ցանկացած բնույթի մկանային գործունեություն իրականացվում է, առավել հաճախ, որոշակի ժամանակահատվածում, որը դիմացկունության չափանիշն է:

Օրինակ կարող են ծառայել ֆիզիկական վարժությունների ցիկլիկ տեսակներ (լող, քայլք, վազք), որոնցում ընդունված է չափել որոշակի տարածության հաղթահարման նվազագույն ժամանակը: Մենամարտերում և սպորտի խաղային տեսակներում չափվում է այն ժամանակը, որի ընթացքում մարզիկը ընդունակ է պահպանել տվյալ արդյունավետության շարժողական գործունեության մակարդակը: Սպորտային մարմնամարզության մեջ, ակրոբատիկայում, գեղասահքում, այսինքն՝ բարդ կոորդինացիոն մարզաձևերում, որոնք պահանջում են շարժումների կատարման ճշգրտություն, դիմացկունության ցուցիչն է գործողության կատարման տեխնիկական ճշտության կայունությունը [2, 3]:

Ընդունված է տարբերակել ընդհանուր և հատուկ դիմացկունությունը: Ընդհանուր դիմացկունությունը մարդու ընդունակությունն է երկարատև ժամանակի ընթացքում մկանային համակարգի համընդհանուր կիրառմամբ՝ կատարելու չափավորված ինտենսիվության աշխատանք: Այլ կերպ՝ այն ընդունված է անվանել աերոբային դիմացկունություն: Երկարատև չափավորված վազքին դիմացող մարդը, նույն արագությամբ ընդունակ է կատարելու այլ աշխատանք (հեծանվավազք, լող և այլն): Գաղտնիք չէ, որ ընդհանուր դիմացկունությունը ֆիզիկական առողջության կարևորագույն բաղադրամասն է. այն կարևոր է օրգանիզմի կենսագործունեության օպտիմիզացիայի գործընթացում: Հենց ընդհանուր դիմացկունությունն է նախադրյալ հանդիսանում հատուկ դիմացկունության մշակման համար [2, 3]:

Հատուկ դիմացկունություն անվանում են դիմացկունություն որոշակի, կոնկրետ շարժողական գործունեության նկատմամբ:

Հատուկ դիմացկունությունը ընդունված է դասակարգել.

1. շարժողական գործողության հատկանիշերով, որի շնորհիվ լուծվում է շարժողական խնդիրը (օրինակ, ցատկային դիմացկունությունը),
2. շարժողական գործունեության հատկանիշերով, որի պայմաններում լուծվում է շարժողական խնդիրը (խաղային դիմացկունությունը),
3. այլ ֆիզիկական հատկանիշերի հետ փոխգործունեությունը, որոնց շնորհիվ կարելի է հասնել շարժողական խնդրի արդյունավետ լուծմանը, օրինակ՝ ուժային, արագային և կոորդինացիոն դիմացկունությունները [2, 3]:

Առավել բարենպաստ տարիքային ժամանակահատվածը դիմացկունության մշակ-

ման համար համարվում է նախադպրոցականից մինչև 30 տարեկանը: Եթե բեռնվածությունը չափավոր ինտենսիվության է, ապա՝ նաև 30 տարեկանից ավել: Ինտենսիվ աճը դիտվում է 15-ից 20 տարեկան տիրույթում [2, 3]:

Արդյունքների վերլուծությունը: Հատուկ դիմացկունության մակարդակի գնահատման նպատակով անց են կացվել հետևյալ թեստերը,

1. վազք՝ 300 մ,
2. վազք՝ 600 մ,
3. վազք 400 մ վերելք (անտառ),
4. կքանիստ ծանրաձողով (20 կգ)՝ 1 րոպե:

Հետազոտության էությունն այն է, որ բացահայտվեն ուսումնամարզական գործընթացի կառուցման ռացիոնալ միջոցները և մեթոդները՝ նպատակ ունենալով մշակել արագավազորդների հատուկ դիմացկունությունը, որոնք մասնագիտանում են 400 մ վազքում:

Ուսումնամարզական գործընթացը կառուցվում է հատուկ դիմացկունության մշակման հատվածային (ինտերվալ) մեթոդի հիմքի վրա՝ կիրառելով մարզվողների վիճակի վերահսկման բժշկամանկավարժական և աշխատունակության վերականգնման միջոցներ:

Խմբերը մարզվում էին շաբաթական 6 անգամ երկուշաբթիից մինչև շաբաթ: Հետազոտությունը անցկացնելիս մեր կողմից օգտագործվել են հետևյալ շաբաթական ցիկլերը:

1. Երկուշաբթի

Կրկնվող վազքեր – 5x200մ-170-180 սրտի զարկ/րոպե: Հանգստի տևողությունը հավասար կլինի սրտի զարկերի վերականգնման տևողությանը՝ 130-140 զարկ/րոպե:

2. Երեքշաբթի

Կրճատվող վազք – 600-500-400-300-200-100 մ: Հատվածների երկարությունը աստիճանաբար նվազում է, իսկ սրտի զարկերակային արագությունը մեծանում է: Հանգստի միջակայքերը և ձևը հաստատուն են կամ փոփոխական:

3. Չորեքշաբթի

Պարապմունքներ մարզասարքերով՝ շրջանային մարզումների մեթոդով.

1. Ծանրաձողով պոկումներ, հրումներ, տարբեր վարժություններ,
2. Ծանրաձողով կքանիստեր, կիսակքանիստեր,
3. ոտնաթաթերով բարձրացում՝ ծանրաձողով.
4. արտանքներ.
5. ոտքի սեղմումը՝ մեջքի վրա պառկած,
6. վարժություններ ազդրի առջևի և հետևի մկանների համար:

Բեռնվածությունը և կրկնությունների քանակը ընտրվում է առանձին՝ յուրաքանչյուր մարզիկի համար:

4. Հիգշաբթի

Կրկնվող վազքեր - 1x600 մ-170-180 զարկ/րոպե,

2x300 մ 200-210 զարկ/ր.,

2x150 մ 210-220 զարկ/ր.:

Հանգիստը՝ մինչև զարկերակը հասնի 120-130 զարկ/րոպե:

5. Ուրբաթ

Փոփոխական վազքեր – 5x200մ/200մ զարկերակային ռեժիմը 180-200 զարկ/րոպե է: Հանգստի ընդմիջումը՝ դանդաղ վազք 200 մ մինչև զարկերակը 140-150 զարկ/րոպե:

6. Շաբաթ

Կրկնվող վազքեր – 10x60 մ, մարզիկը աստիճանաբար մեծացնում է վազքի հատվածների արագությունը (նաև՝ զարկերակային ռեժիմները), հանգստի հատվածի երկարությունը, միջակայքը և ձևը մնում են հաստատուն:

Բժշկամանկավարժական ստուգման ընթացքում կիրառվում էին հետևյալ միջոցները.

1. մարզիկների ընդհանուր ինքնազգացողության գնահատում,
2. սրտի կծկումների հաճախականության և երակային ճնշման կիրառական ստուգումներ:

Վերահսկելով հատուկ դիմացկունության մշակման գործընթացը՝ առավելագույն ուշադրություն է դարձվել գերմարզվածության այնպիսի վիճակների ստեղծմանը, ինչպիսիք են.

1. հարմարվողականության վատթարացումը բարձր ինտենսիվության բեռնվածություններին և միջին հզորության երկար աշխատանքի նկատմամբ:
2. հարմարվողականության վատթարացումը արագառժային բեռնվածությունների նկատմամբ:
3. նյարդային գործունեության գարծնընթացների իջեցում, երբ արգելակայինը գերակայում է գրգիռայինին:

Դիտարկելով մարզիկների վարքագիծը, գործառնությունների փոփոխությունների հստակ դրսևորումը՝ հնարավոր եղավ մի շարք նշաններով դատել ինչպես վագորդի ընդհանուր ֆիզիկական վիճակի, այնպես էլ մարզիկների սպորտային հմտությունների տիրապետման, մասնակի մարզվածության, հատուկ դիմացկունության դրսևորման և գերմարզումների սկզբի մասին: Գնահատվել է հոգնածության աստիճանը, արտաքին հատկանիշներով օրգանիզմի ֆունկցիաների փոփոխությունը պարապմունքներից, մրցումներից կամ առանձին վարժություններ կատարելուց հետո:

Հետազոտությունների կարևոր պայմաններից մեկը՝ մեր կողմից կիրառվող պարամունքների ինտերվալային մեթոդը, համադրումն էր աթլետների վերականգնողական միջոցների համալիրի հետ: Մեր կողմից մշակվել և օգտագործվել են մարզիկների վերականգնումը երաշխավորող խորհուրդներ և աշխատունակության վերականգնման միջոցներ:

Ցավոք, վերականգնման միջոցների ընտրությունը, ինչպիսիք են առույգացնող շփումները, էվկալիպտային և փշատերևային լոզանքները և ուրիշները, որոշվում էր հետազոտության անցկացման վայրի նյութատեխնիկական կահավորման աստիճանով:

Ակնհայտ է, որ պարապմունքների ընթացքում կիրառված վազային վարժությունները բարելավել են աթլետների հատուկ դիմացկունության պատրաստվածության մակարդակները: Աղջիկների խմբում կատարվել են հետևյալ փոփոխությունները. 300 մ վազքում աճը կազմել է 1.74 վրկ., 600 մ վազքում աճը կազմել է 2.8 վրկ.: 400 մ վերելք վազքի թեստավորման ժամանակ արդյունքները բարելավվեցին 5.3 վրկ.: Արդյունքների առավելագույն աճը գրանցվել է «կքանիստ 20 կգ ծանրաձողով 1ր-ում» և աճել 5.2-ով: Ներկայացված տվյալներից երևում է, որ մարզումների մշակված միջոցների սխտեմատիկ օգտագործման դեպքում արդյունքներում տեղի են ունենում դրական փոփոխություններ: Բոլոր ցուցանիշները բարելավվել են, և այդ տարբերությունները վիճակագրորեն հավաստի են ($P < 0.05\%$) (աղ. 1):

Հետազոտության ընթացքում պատանիների խմբում տեղի են ունեցել հետևյալ փոփոխությունները: Վազք 300 մ թեստում արդյունքները աճել են 1.02 վրկ., վազք 600 մետր թեստում արդյունքների աճը կազմել է 1.5 վրկ., 400 մ վերելք վազքի թեստում պատանիների արդյունքները բարելավվեցին 3.1 վրկ.: Արդյունքների առավելագույն աճ է գրանցվել «Կքանիստ 20 կգ ծանրաձողով 1 րոպեում» թեստում և աճել 4.5-ով: Տղաների մոտ էլ նույն պատկերն է գրանցվել, բոլոր ցուցանիշները բարելավվել են, և այդ տարբերությունները վիճակագրորեն հավաստի են ($P < 0.05\%$) (աղ. 2):

Համեմատվել են նաև աթլետների 400 մ վազքի «անձնական ռեկորդները» նախքան հետազոտությունը և հետո, որտեղ աղջիկների արդյունքները աճել են 1,76 վրկ., իսկ տղաների մոտ՝ 1.03 վայրկյանով: Երկու դեպքում էլ այդ տարբերությունները վիճակագրորեն հավաստի են ($P < 0.05\%$) (աղ. 1, 2):

Տվյալ մեթոդիկայի կիրառման գործընթացում միշտ չէ, որ հաջողվել է բացահայտել սրտանոթային համակարգի հարմարվողականության բարելավումը դիմացկունության

բեռնվածությունների հանդեպ (ֆունկցիոնալ փորձի տվյալներով): Նախնական զարկերակի և երակային ճնշման տվյալների ցուցանիշները էական տարբերություններ չեն ունեցել: Հետազոտության վերջում նկատելի են դրսևորում աշխատունակության և դիմացկունության աճող հզորության բեռնվածություններին հարմարվելու բավականին ընդգծված տարբերություններ:

Այսպիսով, համակարգված մարզումների ժամանակ, օգտագործելով մի շարք մարզման միջոցների համալիրներ, արդյունքների դրական փոփոխություններ են տեղի ունենում, և հատուկ դիմացկունությունը մեծանում է:

Եզրակացություն: Այսպիսով՝ մարզիկների պատրաստումը բարդ խնդիր է, որը պահանջում է համակարգված մոտեցում՝ հաշվի առնելով բազմաթիվ գործոններ: Դա ուսումնական գործընթացի մեթոդաբանական հիմքերի, կազմակերպչական ձևերի և պայմանների մի շարք է, որոնք օպտիմալ կերպով փոխազդում են միմյանց որոշակի սկզբունքների հիման վրա և ապահովում են մարզիկի պատրաստվածության լավագույն մակարդակը մարզական բարձր նվաճումների համար:

Անցկացված հետազոտությունների արդյունքները վկայում են, որ մարզիկները, մարզվելով նման մեթոդներով, շատ կարճ ժամանակահատվածում կարողանում են բարելավել իրենց սպորտային արդյունքները: Այդ են վկայում մարզիկների ցուցաբերած արդյունքները միջխմբային, հանրապետական, համահայկական և միջազգային առաջնություններում:

Աղյուսակ 1

Աղջիկներ					
N	Թեստեր	x ± m	x ± m	Տարբերության զննահատումը	
		Նախնական արդյունք	Վերջնական արդյունք	t	P, %
1.	Վազք 300 մ	48.51± 1.42	46.77±1.18	0.94	<0.05
2.	Վազք 600 մ	1,48.87± 2.46	1,46.02±3.76	0.62	<0.05
3.	Վազք 400 մ վերելք (անտառ)	1,27.51±1.84	1,22.21± 1.36	2.32	>0.05
4.	Կքանիստ ծանր ձողով (20 կգ) 1 ր-քանակ	30.4± 1.33	35.6±1.48	2.62	>0.05
5.	Վազք 400 մ	1,05.44±1.56	1,03.68±1.41	0.83	<0.05

Աղյուսակ 2

Տղաներ					
N	Թեստեր	x ± m	x ± m	Տարբերության զննահատումը	
		Նախնական արդյունք	Վերջնական արդյունք	t	p, %
1.	Վազք 300 մ	40.81 ± 0.94	39.79±1.02	0.78	<0.05
2.	Վազք 600 մ	1,32.49 ± 2.19	1,30.99±2.08	0.49	<0.05
3.	Վազք 400 մ վերելք (անտառ)	1,12.7 ± 1.77	1,09.6± 1.32	1.41	<0.05
4.	Կքանիստ ծանր ձողով (20 կգ) 1 ր-քանակ	38.8± 1.67	43.3±3.39	1.19	<0.05
5.	Վազք 400 մ	55.58± 0.54	54.55± 0.85	1.02	<0.05

Ֆրականություն

1. Հայրապետյան Մ. Ս., Աթլետիկա, արագավազք և փոխանցումավազք, Երևան, 2008, 146 էջ:
2. Ղազարյան Ֆ. Գ., Սպորտային պատրաստության տեսություն և մեթոդիկա, Երևան, 2011, 194 էջ:
3. Ղազարյան Ֆ. Գ., Շարժողական ընդունակությունների բանաձև, Երևան, 2015, 129 էջ:
4. Մամաջանյան Վ. Մ., Աթլետիկա, ուսումնական ձեռնարկ, Երևան, 2003, 187 էջ:
5. Попов В. Б. 555 специальных упражнений в подготовке легкоатлетов. Москва: Олимпия Пресс, 2002, - 208 с.
6. Тер-Ованесян И. А. Подготовка легкоатлета: современный взгляд. Москва: Тер-Спорт, 2000, - 128 с.
7. <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-skorostnoy-vynoslivosti-v-bege-na-srednie-distsantsii/viewer>
8. <https://cyberleninka.ru/article/n/beg-effektivnoe-sredstvo-razvitiya-vynoslivosti/viewer>
9. <https://core.ac.uk/download/pdf/214860816.pdf>

Особенности тренировки специальной выносливости для спринтеров

**Назарян Вагинак,
Алавердян Эллада,
Даллакян Эрна,
Арутюнян Гор**

Резюме

Ключевые слова: бег на короткие дистанции, тренировка выносливости, мышечная система, двигательная подготовка спринтера, двигательные способности

В статье обосновывается, что основой разработки специальной выносливости является общая выносливость. Для развития общей выносливости необходимо использовать комплекс упражнений, выполняемых в течение длительного времени с большой нагрузкой. Между тем, для развития специальной выносливости, упражнения выполняются на высокой скорости, при этом общая длина отрезков дистанции или ускорений во время бега должна превышать дистанцию, на которой специализируется легкоатлет. Было установлено, что наиболее важным фактором развития специальной выносливости является увеличение скорости бега на данном отрезке для создания запаса скорости. Это позволяет спортсмену пробегать дистанцию с меньшими усилиями и с более высокой средней скоростью. Суть исследования заключалась в выявлении рациональных средств и методов построения тренировочного процесса с целью развития специфической выносливости спринтеров, специализирующихся в беге на 400 м. Тренировочный процесс строился на основе специального интервального метода развития выносливости с использованием медико-педагогических и восстановительных средств по контролю за состоянием атлетов. Таким образом, подготовка спортсменов представляет собой сложную проблему, требующую системного подхода с учетом многих факторов. Она представляет собой совокупность методических основ, оптимального взаимодействия организационных форм и условий спортивного процесса, базирующихся на определенных принципах и обеспечивающих наилучший уровень подготовки спортсменов к высоким спортивным достижениям.

Features of Developing Special Endurance in Sprinters

*Nazaryan Vaghinak,
Alaverdyan Ellada,
Dallakyan Erna,
Harutyunyan Gor*

Summary

Key words: *sprint (short-distance run), endurance, training, muscular system, motor preparedness sprinter, motor ability*

The article substantiates that the foundation of developing special endurance is general endurance. To develop the latter, it is necessary to use a series of exercises performed with prolonged duration and high load. On the other hand, for developing special endurance, exercises must be performed at high speed, while the total length of running segments or accelerations should exceed the distance in which the runner specializes. It was found that the most crucial factor in developing special endurance is increasing running speed over a given distance to create a speed reserve. This allows the athlete to cover the distance with less effort and at a higher average speed. The essence of the research was to identify rational methods and approaches for structuring the training process to develop the special endurance of sprinters specializing in the 400-meter run. The training process was structured based on the interval method of developing special endurance, incorporating medical-pedagogical monitoring of athletes' condition and methods for restoring work capacity. Thus, preparing athletes is a complex task requiring a systematic approach that considers multiple factors. It represents a comprehensive methodological framework, ensuring optimal interaction between organizational forms and training conditions, based on specific principles, to achieve the highest level of athlete preparedness for top sporting achievements.

Ներկայացվել է 26. 03. 2025 թ.

Գրախոսվել է 31. 03. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 26. 11. 2025 թ.

**ՀԱՄԱՌՈՏ ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀՈՂՎԱԾՆԵՐԻ
ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ**

1. **Ալավերդյան Էլլադա** – ՎՊՀ, արվեստի և սպորտի ամբիոնի դասախոս, աթլետիկայի մարզիչ, սպորտի վարպետ
2. **Աղաբալյան Դիանա** – Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ, Ակադեմիկոս Գ. Բրուտյանի անվան փիլիսոփայության և տրամաբանության ամբիոնի հայցորդ, Ավանդական բժշկության համալսարանի դասախոս, dinjan@yandex.ru
3. **Առաքելյան Մարիամ** – ՀՀ ՆԳՆ կրթահամալիր, Ընդհանուր հումանիտար և սոցիալ-տնտեսագիտական առարկաների ամբիոնի ավագ դասախոս, մ. գ. թ., mariamarakelyan@bk.ru
4. **Առաքելյան Սվետլանա** – ՎՊՀ, օտար լեզուների և գրականության ամբիոնի դասախոս, simaarakelyan2019@gmail.com
5. **Ավագիմյան Հայկ** – ՎՊՀ, մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, հ. գ. թ., avagym@mail.ru
6. **Արսենյան Հենրիկ** – ՎՊՀ, «Ֆիզիկական դաստիարակություն և սպորտային մարզումներ» մասնագիտության 2 կուրսի մագիստրանտ
7. **Բեժանյան Սեդա** – ՎՊՀ, մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, մ. գ. թ., bejanyanseda@mail.ru
8. **Բեկյան Անի** – ՎՊՀ, Էկոնոմիկայի, իրավունքի և կառավարման ամբիոնի ախիստենտ, anibekchyan1996@gmail.com
9. **Գալստյան Նելլի** – Երևանի Մ.Խորենացու անվան համալսարան, բ. գ. թ., hasmikbakurgalstyan@mail.ru
10. **Գրիգորյան Հերմինե** – ՎՊՀ, բնական գիտությունների ֆակուլտետի դեկան, ֆիզմաթ.գ.թ., դոցենտ, grigherm@gmail.com
11. **Գևորգյան Ամալյա** – ՎՊՀ, օտար լեզուների և գրականության ամբիոնի հայցորդ, amalia.gevorgyan@yahoo.com
12. **Դալլաբյան Էռնա** – Վանաձորի թիվ 1 դպրոցի ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչ, աթլետիկայի մարզիչ, vanadzoratletikaevdzmerayin@mail.ru
13. **Գրիգորյան Զարուհի** – ՎՊՀ, մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, մ. գ. թ., zaravgrigoryan@gmail.com
14. **Էդիլյան Հայկ** – ՀՀ ԳԱԱ Պատմության ինստիտուտի հայցորդ, haykedilyan@mail.ru
15. **Էնֆենջյան Մարիաննա** – ՎՊՀ, օտար լեզուների և գրականության ամբիոնի դասախոս, mariannaenfenjyan@gmail.com
16. **Վոստանյան Նուկե** – ՎՊՀ, մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, հ. գ. թ., kostandyan.n55@gmail.com
17. **Լաչիկյան Լիլիթ** – Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ, Ակադեմիկոս Մ. Մազմանյանի անվան հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, հ. գ. թ., fil-hog@mail.ru
18. **Խաչատրյան Արամ** – ՀՀ ԳԱԱ Մ. Աբեղյանի անվան գրականության ինստիտուտ, կրտսեր գիտաշխատող, aramkhachatryan93@mail.ru
19. **Խառատյան Արթուր** – ՎՊՀ, Էկոնոմիկայի, իրավունքի և կառավարման ամբիոնի ավագ դասախոս, տ.գ.թ., arthur_kharatyan@yahoo.com
20. **Խորիկյան Հովհաննես** – ՇՊՀ, պ. գ. դ., դոցենտ, պատմության և իրավագիտության ամբիոնի դոցենտ, hovhkhhor78@mail.ru
21. **Հարությունյան Գոռ** – Վանաձորի թիվ 27 դպրոցի ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչ
22. **Հարությունյան Վիկտորյա** – ՎՊՀ, Էկոնոմիկայի, իրավունքի և կառավարման ամբիոնի վարիչ, տնտ.գ.թ., դոցենտ, vikavharutyunyan@gmail.com

23. **Հովսեփյան Նունե** – ՎՊՀ, մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դասախոս, nune.hovsepyan.68@mail.ru
24. **Ղուլյան Ցուրիկ** – ՎՊՀ, պատմության ամբիոնի դոցենտ, պ. գ. թ., yura.ghulyan@mail.ru
25. **Մանասյան Լուսինե** – ՇՊՀ, բ. գ. թ., հայոց լեզվի և գրականության ամբիոնի դոցենտ, hovhkhhor78@mail.ru
26. **Մարիկյան Նունե** – ՎՊՀ, օտար լեզուների և գրականության ամբիոնի դասախոս, nune00010900@rambler.ru
27. **Մարտիրոսյան Անի** – Ռուս-Հայկական համալսարանի ֆիզիկական կուլտուրայի և առողջ ապրելակերպի ամբիոնի դոցենտ, մ. գ. թ.
28. **Մելիքյան Արթուր** – ՎՊՀ, պատմության ամբիոնի վարիչ, պ. գ. թ., դոցենտ, arthurmelikyan@rambler.ru
29. **Մելիքյան Հերմինե** – ՎՊՀ, քոլեջի դասախոս, melikyan.bermine@mail.ru
30. **Նազարյան Վաղինակ** – ՎՊՀ, արվեստի և սպորտի ամբիոնի դոցենտ, մ. գ. թ., vaghinaknazaryan77@gmail.com
31. **Շահվերդյան Սարգսրիտա** – ՎՊՀ, մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, հ. գ. թ., aravott@yahoo.com
32. **Չատիկյան Իռա** – ՎՊՀ, «Պատմություն» մասնագիտության 2-րդ կուրսի մագիստրանտ
33. **Չոփուրյան Գայանե** – ՎՊՀ, հայոց լեզվի և գրականության ամբիոնի հայցորդ, ՎՊՀ քոլեջի դասախոս, gayanechopuryan17@mail.ru
34. **Պապանյան Նելլի** – ՎՊՀ, արվեստի և սպորտի ամբիոնի դասախոս, papanyan.metod@gmail.com
35. **Պողոսյան Գարիկ** – ՀՀ պետական կառավարման ակադեմիայի դասախոս, garik.poghosyan2011@gmail.com
36. **Ջադիկյան Նինա** – ՎՊՀ, օտար լեզուների և գրականության ամբիոնի դոցենտ, բ. գ. թ., nina-jaghinyan@mail.ru
37. **Սարգսյան Լևոն** – Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, կառավարման ամբիոնի դոցենտ, հ. գ. թ.
38. **Սարգսյան Կարինե** – ՎՊՀ, օտար լեզուների և գրականության ամբիոնի դասախոս, karinesargsyan244@gmail.com
39. **Սարգսյան Հովիկ** – ՎՊՀ, արվեստի և սպորտի ամբիոնի դոցենտ, hoviksarg66@gmail.com
40. **Ստեփանյան Լիլիթ** – ՎՊՀ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դասախոս, ՀՊՄՀ, ակադեմիկոս Մ. Մազմանյանի անվան հոգեբանության ամբիոնի հայցորդ, lilit.stepanyan.1989@mail.ru
41. **Տիգրանյան Գնել** – ՎՊՀ, պատմության ամբիոնի դասախոս, gnel-t@mail.ru
42. **Տիգրանյան Նունե** – Վանաձորի ՏՄԱԿ, վերապատրաստումների և խորհրդատվության բաժնի ղեկավար
43. **Փիլոյան Վալերի** – ՎՊՀ, բ. գ. թ., հայոց լեզվի և գրականության ամբիոնի դոցենտ, pv60.60@mail.ru
44. **Օհանյան Արթուր** – ՎՊՀ, օտար լեզուների և գրականության ամբիոնի ավագ դասախոս, aohanyan1980@gmail.com

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ СТАТЕЙ

1. **Авагимян Айк** – ВГУ, доцент кафедры педагогики и психологии, к.психол.н., avagym@mail.ru
2. **Агабалян Диана** – АГПУ имени Х. Абовяна, аспирант кафедры философии и логики имени академика Г. Брутяна, преподаватель Университета традиционной медицины, dinjan@yandex.ru
3. **Алавердян Эллада** – ВГУ, преподаватель кафедры искусства и спорта, тренер по атлетике, мастер спорта
4. **Аракелян Мариам** – Образовательный комплекс МВД РА, старший преподаватель кафедры общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, к.пед.н., mariamarakelyan@bk.ru
5. **Аракелян Светлана** – ВГУ, преподаватель кафедры иностранных языков и литературы, simaarakelyan2019@gmail.com
6. **Арсенян Генрик** – ВГУ, магистрант 2 курса по специальности «Физическое воспитание и спортивные тренировки»
7. **Арутюнян Виктория** – ВГУ, зав. кафедрой экономики, права и менеджмента, к.э.н., доцент, vikavharutyunyan@gmail.com
8. **Арутюнян Гор** – школа № 27 г. Ванадзора, учитель физкультуры
9. **Бежаниян Седа** – ВГУ, доцент кафедры педагогики и психологии, к.пед.н., bejanyanseda@mail.ru
10. **Бекчян Ани** – ВГУ, ассистент кафедры экономики, права и менеджмента, anibekchyan1996@gmail.com
11. **Галстян Нелли** – Ереванский университет имени М. Хоренаци, к.филол.н., hasmikbakurgalstyan@mail.ru
12. **Геворгян Амалия** – ВГУ, аспирант кафедры иностранных языков и литературы, amalia.gevorgyan@yahoo.com
13. **Григорян Заруи** – ВГУ, доцент кафедры педагогики и психологии, к.пед.н., zaravgrigoryan@gmail.com
14. **Григорян Эрмине** – ВГУ, декан факультета естественных наук, к.физ-мат.н., доцент, grigherm@gmail.com
15. **Гулян Юрий** – ВГУ, доцент кафедры истории, к.ист.н., yura.ghulyan@mail.ru
16. **Даллакян Эрна** – школа № 1 г. Ванадзора, учитель физкультуры, тренер по атлетике, vanadzoratletikaevdmerayin@mail.ru
17. **Джагинян Нина** – ВГУ, доцент кафедры иностранных языков и литературы, к.филол.н., nina-jaghinyan@mail.ru
18. **Костандян Нуне** – ВГУ, доцент кафедры педагогики и психологии, к.психол.н., kostandyan.n55@gmail.com
19. **Лачинян Лилит** – АГПУ имени Х. Абовяна, доцент кафедры психологии имени академика М. Мазманияна, к.психол.н., fil-hog@mail.ru
20. **Манасян Лусине** – ШГУ, доцент кафедры армянского языка и литературы, к.филол.н., hovhkhhor78@mail.ru
21. **Марикян Нуне** – ВГУ, преподаватель кафедры иностранных языков и литературы, nune00010900@rambler.ru
22. **Мартirosян Ани** – Русско-Армянский университет, доцент кафедры физической культуры и здорового образа жизни, к.пед.н.
23. **Меликян Артур** – ВГУ, зав. кафедрой истории, к.ист.н., доцент, arthurmelikyan@rambler.ru

24. **Меликян Эрмине** – колледж ВГУ, преподаватель, melikyan.hermine@mail.ru
25. **Назарян Вагинак** – ВГУ, доцент кафедры искусства и спорта, к.пед.н.,
vaghinaknazaryan77@gmail.com
26. **Овсепян Нуне** – ВГУ, преподаватель кафедры педагогики и психологии,
nune.hovsepyan.68@mail.ru
27. **Оганян Артур** – ВГУ, старший преподаватель кафедры иностранных языков и литературы, aohanayan1980@gmail.com
28. **Папаян Нелли** – ВГУ, преподаватель кафедры искусства и спорта,
papanyan.metod@gmail.com
29. **Пилюян Валерий** – ВГУ, доцент кафедры армянского языка и литературы, к.филол.н.,
rv60.60@mail.ru
30. **Погосян Гарик** – Академия государственной службы РА, преподаватель,
garik.poghosyan2011@gmail.com
31. **Саргсян Карине** – ВГУ, преподаватель кафедры иностранных языков и литературы,
karinesargsyan244@gmail.com
32. **Саргсян Левон** – Государственный университет имени В. Брюсова, доцент кафедры
управления, к.психол.н.
33. **Саргсян Овик** – ВГУ, доцент кафедры искусства и спорта, hoviksarg66@gmail.com
34. **Степанян Лилит** – ВГУ, преподаватель кафедры педагогики и психологии; АГПУ
имени Х. Абовяна, аспирант кафедры психологии имени академика М. Мазмания,
lilit.stepanyan.1989@mail.ru
35. **Тигранян Гнел** – ВГУ, преподаватель кафедры истории, gnelt@mail.ru
36. **Тигранян Нуне** – Ванадзорский Территориальный Центр психолого-педагогической
поддержки, руководитель отдела повышения квалификации и консультаций
37. **Харатян Артур** – ВГУ, старший преподаватель кафедры экономики, права и
менеджмента, к.э.н., arthur_kharatyan@yahoo.com
38. **Хачатрян Арам** – Институт литературы имени М. Абеяна НАН РА, младший научный
сотрудник, aramkhachatryan93@mail.ru
39. **Хорикян Ованнес** – ШГУ, доцент кафедры истории и права, д.ист.н.,
hovhkhorr78@mail.ru
40. **Чатинян Ира** – ВГУ, магистрант 2 курса по специальности «История»
41. **Чопурян Гаяне** – ВГУ, аспирант кафедры армянского языка и литературы,
преподаватель колледжа ВГУ, gayaneshchopuryan17@mail.ru
42. **Шахвердян Маргарита** – ВГУ, доцент кафедры педагогики и психологии, к.психол.н.,
aravott@yahoo.com
43. **Эдилян Айк** – Институт истории НАН РА, аспирант, haykedilyan@mail.ru
44. **Энфенджян Марианна** – ВГУ, преподаватель кафедры иностранных языков и литера-
туры, mariannaenfenjyan@gmail.com

BRIEF INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES

1. **Aghabalyan Diana** – ASPU named after Kh. Abovyan, Postgraduate student at the Department of Philosophy and Logic named after Academician G. Brutyan, Lecturer at the University of Traditional Medicine, dinjan@yandex.ru
2. **Alaverdyan Ellada** – VSU, Lecturer at the Department of Art and Sports, Athletics Coach, Master of Sports
3. **Arakelyan Mariam** – Educational Complex of the RA Ministry of Internal Affairs, Senior Lecturer at the Department of General Humanities and Socio-Economic Disciplines, Candidate of Pedagogical Sciences, mariamarakelyan@bk.ru
4. **Arakelyan Svetlana** – VSU, Lecturer at the Department of Foreign Languages and Literature, simaarakelyan2019@gmail.com
5. **Arsenyan Henrik** – VSU, 2nd-year Master's student specializing in “Physical Education and Sports Training”
6. **Avagimyan Hayk** – VSU, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Candidate of Psychological Sciences, avagym@mail.ru
7. **Bekchyan Ani** – VSU, Assistant at the Department of Economics, Law and Management, anibekchyan1996@gmail.com
8. **Bezhanian Seda** – VSU, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Candidate of Pedagogical Sciences, bejanyanseda@mail.ru
9. **Chatinyan Ira** – VSU, 2nd-year Master's student specializing in “History”
10. **Chopuryan Gayane** – VSU, Postgraduate student at the Department of Armenian Language and Literature, Lecturer at VSU College, gayanechopuryan17@mail.ru
11. **Dallakyan Erna** – School No. 1 in Vanadzor, Physical Education Teacher, Athletics Coach, vanadzoratletikaevdzmerayin@mail.ru
12. **Edilyan Hayk** – Institute of History of the National Academy of Sciences of RA, Postgraduate student, haykedilyan@mail.ru
13. **Enfenjyan Marianna** – VSU, Lecturer at the Department of Foreign Languages and Literature, mariannaenfenjyan@gmail.com
14. **Galstyan Nelly** – Yerevan M. Khorenatsi University, Candidate of Philological Sciences, hasmikbakurgalstyan@mail.ru
15. **Gevorgyan Amalya** – VSU, Postgraduate student at the Department of Foreign Languages and Literature, amalia.gevorgyan@yahoo.com
16. **Ghulyan Yurik** – VSU, Associate Professor at the Department of History, Candidate of Historical Sciences, yura.ghulyan@mail.ru
17. **Grigoryan Hermine** – VSU, Dean of the Faculty of Natural Sciences, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, grigherm@gmail.com
18. **Grigoryan Zaruhi** – VSU, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Candidate of Pedagogical Sciences, zaravgrigoryan@gmail.com
19. **Harutyunyan Gor** – School No. 27 in Vanadzor, Physical Education Teacher
20. **Harutyunyan Viktoria** – VSU, Head of the Department of Economics, Law, and Management, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, vikavharutyunyan@gmail.com
21. **Hovsepian Nune** – VSU, Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology, nune.hovsepian.68@mail.ru
22. **Jaghinyan Nina** – VSU, Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Literature, Candidate of Philological Sciences, nina-jaghinyan@mail.ru

23. **Khachatryan Aram** – M. Abeghyan Institute of Literature of the National Academy of Sciences of RA, Junior Researcher, aramkhachatryan93@mail.ru
24. **Kharatyan Artur** – VSU, Senior Lecturer at the Department of Economics, Law and Management, Candidate of Economic Sciences, arthur_kharatyan@yahoo.com
25. **Khorikyan Hovhannes** – SSU, Associate Professor at the Department of History and Law, Doctor of Historical Sciences, hovhkhorr78@mail.ru
26. **Kostandyan Nune** – VSU, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Candidate of Psychological Sciences, kostandyan.n55@gmail.com
27. **Lachinyan Lilit** – ASPU named after Kh. Abovyan, Associate Professor at the Department of Psychology named after Academician M. Mazmanyan, Candidate of Psychological Sciences, fil-hog@mail.ru
28. **Manasyan Lusine** – SSU, Associate Professor at the Department of Armenian Language and Literature, Candidate of Philological Sciences, hovhkhorr78@mail.ru
29. **Marikyan Nune** – VSU, Lecturer at the Department of Foreign Languages and Literature, nune00010900@rambler.ru
30. **Martirosyan Ani** – Russian-Armenian University, Associate Professor at the Department of Physical Culture and Healthy Lifestyle, Candidate of Pedagogical Sciences
31. **Melikyan Artur** – VSU, Head of the Department of History, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, arthurmelikyan@rambler.ru
32. **Melikyan Hermine** – VSU College, Lecturer, melikyan.hermine@mail.ru
33. **Nazaryan Vaghinak** – VSU, Associate Professor at the Department of Art and Sports, Candidate of Pedagogical Science, vaghinaknazaryan77@gmail.com
34. **Ohanyan Artur** – VSU, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Literature, aohanyan1980@gmail.com
35. **Papanyan Nelli** – VSU, Lecturer at the Department of Art and Sports, papanyan.metod@gmail.com
36. **Piloyan Valeri** – VSU, Associate Professor at the Department of Armenian Language and Literature, Candidate of Philological Sciences, pv60.60@mail.ru
37. **Poghosyan Garik** – RA Academy of Public Administration, Lecturer, garik.poghosyan2011@gmail.com
38. **Sargsyan Hovik** – VSU, Associate Professor at the Department of Art and Sports, hoviksarg66@gmail.com
39. **Sargsyan Karine** – VSU, Lecturer at the Department of Foreign Languages and Literature, karinesargsyan244@gmail.com
40. **Sargsyan Levon** – BSU, Associate Professor at the Department of Management, Candidate of Psychological Sciences
41. **Shahverdyan Margarita** – VSU, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Candidate of Psychological Sciences aravott@yahoo.com
42. **Stepanyan Lilit** – VSU, Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology; ASPU named after Kh. Abovyan, Postgraduate student at the Department of Psychology named after Academician M. Mazmanyan, lilit.stepanyan.1989@mail.ru
43. **Tigranyan Gnel** – VSU, Lecturer at the Department of History, gnel-t@mail.ru
44. **Tigranyan Nune** – Vanadzor Territorial Center for Psychological and Pedagogical Support, Head of the Department for Professional Development and Consultations

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Առաքելյան Մարիամ

Բառապաշարի ուսուցումը համացանցի միջոցով անգլերենի՝
որպես օտար լեզվի դասընթացում8

Առաքելյան Սվետլանա

Դարձվածքային հոմանիշները ֆրանսերենում և դրանց կիրառման
առանձնահատկությունները14

Էնֆենջյան Մարիաննա

Արհեստական բանականությամբ խթանվող լեզվական ուսումնառություն.
անգլերենը որպես օտար լեզու՝ ապագայի կրթության համատեքստում21

Մարիկյան Նունե

Ակնարկային դիտարկումներ լեզվակիր և ոչ լեզվակիր իրավաբան
ուսանողներին իրավաբանական անգլերենի ուսուցման
առանձնահատկությունների վերաբերյալ30

Չոփուրյան Գայանե

12-16-րդ դարերի հայերեն վիմագիր արձանագրությունների
գոյականների որոշ իմաստային խմբեր 41

Ջադիկյան Նինա, Մարգարյան Կարինե

Թարգմանության դերը օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում50

Օհանյան Արթուր

Թվային միջավայրի ազդեցությունը հրապարակախոսական ոճի վրա55

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Գալստյան Նելլի

Հայոց ցեղասպանության թեման և անցյալի վերհուշը
Անրի Վերնոյի «Մայրիկ» վեպում64

Գևորգյան Ամալյա

Մարգարեթ Աթվուդի «Աղախնի պատմությունը»
վեպի խորհրդանշական տարածությունը71

Խաչատրյան Արամ

«Անտիպոեզիայի» շուրջ ծավալված բանավեճը
2000-2001 թթ. գրական մամուլում80

Փիլոյան Վալերի

Հայ մնալու համառումը մեր այն կողմերում (Մկրտիչ Մարկոսյանի
«Մեր այդ կողմերը» և «Տիգրիսի ափերեն» ժողովածուները)87

ՊԱՏՄԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Էդիյան Հայկ

Բազելի Ավետարանական Քարոզչական ընկերության հայ քարոզիչ
Աբրահամ Ամիրխանյանի հոգևոր և կրթական գործունեությունը97

Խորիկյան Հովհաննես, Մանասյան Լուսինե

«Խորիկ» հասկացության իմաստային
փոխակերպումն անտիկ Հունաստանում108

Ղուկյան Յուրիկ

Զանգեզուրը Հայաստանին միացնելու ՀՀ քաղաքականությունը
(1918 թ. նոյեմբեր – 1919 թ. օգոստոս).....115

Մելիքյան Արթուր, Չատինյան Իռա

«Արքայի Արտաքսերքսեսի Աստվածայինի» շրջագրով
դրախմաների հեղինակի և նշանակության շուրջ.....124

ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՔԱՂԱՔԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Աղաբալյան Դիանա

Քաղաքացիական հասարակությունը սոցիալ-փիլիսոփայական
ճանաչողության տեսանկյունից138

Պողոսյան Գարիկ

Հայ առաքելական եկեղեցին որպես քաղաքացիական հասարակության
հաստատություն (ինստիտուտ).....148

Տիգրանյան Գնել, Տիգրանյան Նունե

Աշխարհայացք և գաղափարախոսություն156

ՏՆՏԵՍԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Բեկյան Անի

Կենսաթոշակային ֆոնդերի միջազգային փորձի վերլուծությունը և
զարգացման հիմնական միտումները163

Հարությունյան Վիկտորյա, Գրիգորյան Հերմինե

Որոշումների կայացման չափորոշիչների կիրառման
տնտեսամաթեմատիկական վերլուծությունը բիզնես միջավայրում170

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ավագիմյան Հայկ

Պատերազմի մասնակիցների էթնիկական նույնականության դրականության և
անորոշության կապը հետտրավմատիկ անձնային աճի հետ.....179

Գրիգորյան Զարուհի

«Հատուկ և ներառական կրթության հոգեբանություն» առարկայի դասավանդման
մեթոդիկական ՎՊՀ «Հոգեբանություն» բակալավրի կրթական ծրագրում196

Լաչինյան Լիլիթ

Հանրակրթական դպրոցների կառավարման
սոցիալ-հոգեբանական բնութագիրը206

Լաչինյան Լիլիթ, Սարգսյան Լևոն

Կրթության կառավարման գործընթացի տեսամեթոդաբանական հիմքերը215

Խառատյան Արթուր

Moodle հարթակի տեխնիկատեխնոլոգիական և մեթոդաբանական
գարգացման ուղղությունները բարձրագույն կրթական համակարգում224

Կոստանյան Նունե

Ամուսնալուծվող անձի հետ կապված վտանգները.....239

Մելիքյան Հերմինե

Մաթեմատիկայի միջառարկայական կապի դերը բնագիտական
առարկաների և հայոց լեզվի ուսուցման գործընթացում248

Շահվերդյան Մարգարիտա, Հովսեփյան Նունե

Ծնող-երեխա փոխհարաբերությունների ազդեցությունը աուտիկ սպեկտորի
խանգարումներով երեխաների հարմարման գործընթացի վրա255

Ստեփանյան Լիլիթ

Մարտական գործողությունների մասնակիցների հետտրավմատիկ
անձնային աճի և բազային արժեքային կողմնորոշումների փոխադարձ կապը.....262

ԵՐԱԺՇՏԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Պապանյան Նելլի

«Սոլֆեջո» առարկայի դասավանդման խնդիրները և
նպատակները մեղ (մանկական երժշտական դպրոց)-ի
մանկավարժական պրակտիկայի ժամանակ.....272

ՖԻԶԿՈՒԼՏՈՒՐԱ ԵՎ ՍՊՈՐՏ

Բեժանյան Սեդա, Մարգարյան Հովիկ, Արսենյան Հենրիկ

Ադապտիվ ֆիզիկական դաստիարակությունը՝ որպես
ֆիզիկական վերականգնման և սոցիալական ադապտացիայի միջոց281

Մարտիրոսյան Անի, Մարգարյան Հովիկ

Վնասվածքների առաջացման պատճառները, դրանց հետազոտումը և
բուժման ելքերը տարբեր մարզաձևերում289

Նազարյան Վաղինակ

Պրոֆեսիոնալ-կիրառական ֆիզիկական պատրաստության
առանձնահատկությունները բժշկական քոլեջներում296

Նազարյան Վաղինակ, Ալավերդյան Էլլադա,

Դալլաքյան Էռնա, Հարությունյան Գոռ

Արագավազորայինների հատուկ դիմացկունության մշակման
առանձնահատկությունները.....304

ՀԱՄԱՌՈՏ ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

ՀՈՂՎԱԾՆԵՐԻ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ312

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Аракелян Мариам

Изучение лексики с помощью Интернета на уроке
английского языка как иностранного8

Аракелян Светлана

Фразеологические синонимы во французском языке
и особенности их употребления14

Энфенджян Марианна

И изучение языка с помощью искусственного интеллекта.
Английский как иностранный язык в контексте будущего образования21

Марикиан Нуне

Некоторые наблюдения об особенностях преподавания юридического
английского студентам-юристам – носителям и неносителям языка..... 30

Чопуриан Гаяне

Некоторые семантические группы существительных армянских
эпиграфических надписей XII–XVI вв.41

Джагинян Нина, Саргсян Карине

Роль перевода в процессе обучения иностранным языкам.....50

Оганян Артур

Влияние цифровой среды на публицистический стиль55

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Галстян Нелли

Тема геноцида армян и память о прошлом в романе Анри Верной «Мать»64

Геворгян Амалия

Символическое пространство романа Маргарет Этвуд «Рассказ служанки»71

Хачатрян Арам

Дискуссия на тему «антипоэзии» в литературной прессе 2000-2001 гг.80

Пилюян Валерий

Непоколебимость стремления оставаться армянами в тех наших краях
(сборники Мкртича Маркосяна «Эти наши края» и «На берегах Тигра»).....87

ИСТОРИОВЕДЕНИЕ

Эдилян Айк

Духовная и просветительская деятельность Авраама Амирханяна, армянского
проповедника Базельского евангелического проповеднического общества97

Хорикиан Ованнес, Манасян Лусине

Семантическая трансформация понятия «ιστορία» в Древней Греции.....108

Гулян Юрий

Политика РА по присоединению Зангезура к Армении
(ноябрь 1918 – август 1919 гг.)115

Меликян Артур, Чатинян Ира	
Об авторе и значении драхм с легендой «царя Артаксиаса Божественного».....	124

ФИЛОСОФИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

Агабалян Диана	
Гражданское общество с точки зрения социально-философского познания.....	138
Погосян Гарик	
Армянская Апостольская Церковь как учреждение (институт) гражданского общества	148
Тигранян Гнел, Тигранян Нуне	
Мировоззрение и идеология	156

ЭКОНОМИКА

Бекчян Ани	
Анализ международного опыта пенсионных фондов и основные тенденции развития.....	163
Арутюнян Виктория, Григорян Эрмине	
Экономико-математический анализ применения критериев принятия решений в бизнес-среде	170

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Авагимян Айк	
Связь позитивности и неопределенности этнической идентичности с посттравматическим личностным ростом у участников войны	179
Григорян Заруи	
Методика преподавания дисциплины «Специальная психология и психология инклюзивного образования» в программе бакалавриата ВГУ по специальности психология	196
Лачинян Лилит	
Социально-психологическая характеристика управления общеобразовательной школой	206
Лачинян Лилит, Саргсян Левон	
Методологические основы процесса управления образованием	215
Харатян Артур	
Технико-технологические и методологические направления развития платформы Moodle в системе высшего образования	224
Костандян Нуне	
Основные опасности, воздействующие на личность в ситуации развода	239
Меликян Эрмине	
Роль междисциплинарной связи математики в процессе обучения естественнонаучным предметам и армянскому языку	248

Шахвердян Маргарита, Овсепян Нуне

Влияние родительско-детских отношений на процесс
интегрирования детей с расстройствами аутистического спектра.....255

Степанян Лилит

Взаимосвязь посттравматического личностного роста и
базовых ценностных ориентаций участников боевых действий262

МУЗЫКОВЕДЕНИЕ

Папанян Нелли

Цели и задачи преподавания предмета «Сольфеджо»
во время педагогической практики в детских музыкальных школах272

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

Бежанян Седа, Саргсян Овик, Арсенян Генрик

Адаптивная физическая культура как средство физической
реабилитации и социальной адаптации281

Мартirosян Ани, Саргсян Овик

Причины возникновения травм, их исследование
и методы лечения в различных видах спорта289

Назарян Вагинак

Особенности профессионально-прикладной
физической подготовки в медицинских колледжах296

Назарян Вагинак, Алавердян Эллада,

Даллакян Эрна, Арутюнян Гор

Особенности тренировки специальной выносливости для спринтеров304

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ СТАТЕЙ.....314

CONTENTS

LINGUISTICS

Arakelyan Mariam

Teaching Vocabulary in an EFL Class through the Internet.....8

Arakelyan Svetlana

Conversational Synonyms in French and the Specific Features of their Use14

Enfenjyan Marianna

Artificial Intelligence-Enhanced Language Acquisition:

The Future of English as a Foreign Language Education21

Marikyan Nune

Some Observational Remarks on Teaching Peculiarities of Legal English

to Native and Non-Native Law Students30

Chopuryan Gayane

Some Semantic Groups of Nouns in Armenian lithographic

inscriptions of the 12th-16th centuries41

Jaghinyan Nina, Sargsyan Karine

The Role of Translation in the Foreign Language Teaching Process.....50

Ohanyan Artur

The Influence of the Digital Environment on Publicistic Style.....55

LITERARY STUDIES

Galstyan Nelli

The Theme of the Armenian Genocide and the Memory of the Past

in Henri Verneuil's Novel "Mother"64

Gevorgyan Amalya

The Symbolic Space of Margaret Atwood's "The Handmaid's Tale"71

Khachatryan Aram

The Debate on "Antipoetry" in the Literary Press in 2000-2001..... 80

Piloyan Valeri

The Persistence of Keeping the Armenian Identity in Our Regions

(Mkrtych Markosyan's Collections "Our Regions" and

"From the Banks of the Tigris").....87

HISTORICAL STUDIES

Edilyan Hayk

The Spiritual and Educational Activities of Abraham Amirkhanian,

an Armenian preacher of the Basel Evangelical Preaching Society.....97

Khorikyan Hovhannes, Manasyan Lusine

Semantic Transformation of the Conception of "Ἱστορία" in Ancient Greece.....108

Ghulyan Yurik

Policy of the Republic of Armenia on the Incorporation of Zangezur into Armenia (November 1918 - August 1919)	115
--	-----

Melikyan Artur, Chatinyan Ira

About the Author and the Meaning of Drachmas with the Legend “Of the King Artaxias the Divine”	124
---	-----

PHILOSOPHY AND POLITICAL SCIENCE**Aghabalyan Diana**

Civil Society from the Perspective of Socio-philosophical Cognition	138
---	-----

Poghosyan Garik

The Armenian Apostolic Church as an Establishment (Institute) of Civil Society	148
--	-----

Tigranyan Gnel, Tigranyan Nune

Worldview and Ideology	156
------------------------------	-----

ECONOMICS**Bekchyan Ani**

The Analysis of International Experience of Pension Funds and Main Development Trends.....	163
---	-----

Harutyunyan Viktorya, Grigoryan Hermine

The Application of Decision-Making Criteria in Business Environment: An Econometric Analysis	170
---	-----

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**Avagimyan Hayk**

The Relationship between Positive and Uncertain Ethnic Identity and Post-Traumatic Personal Growth among War Participants	179
--	-----

Grigoryan Zaruhi

Methods of Teaching the Course “Special Psychology and the Psychology of Inclusive Education” in the Bachelor’s Program in Psychology at VSU	196
---	-----

Lachinyan Lilit

The Socio-Psychological Characteristics of Public-School Management.....	206
--	-----

Lachinyan Lilit, Sargsyan Levon

Methodological Foundations of Education Management	215
--	-----

Kharatyan Arthur

Technical-Technological and Methodological Development Directions of the Moodle Platform in the Higher Education System.....	224
---	-----

Kostandyan Nune

Major Dangers Affecting the Individual in the Context of Divorce	239
---	-----

Melikyan Hermine

The Role of Mathematical Interdisciplinary Connections in Teaching Natural Sciences and the Armenian Language	248
--	-----

Shahverdyan Margarita, Hovsepyan Nune

The Impact of Parent-Child Relationships on the Inclusion Process of Children with Autism Spectrum Disorders.....	255
--	-----

Stepanyan Lilit

The Relationship Between Post-Traumatic Personal Growth and Basic Value Orientations in Combat Participants	262
--	-----

MUSIC STUDIES

Papanyan Nelli

Goals and Objectives of Teaching “Solfeggio” During Teaching Practice in Children’s Music Schools	272
--	-----

PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

Bezhanyan Seda, Sargsyan Hovik, Arsenyan Henrik

Adaptive Physical Education as a Means of Physical Rehabilitation and Social Adaptation	281
--	-----

Martirosyan Ani, Sargsyan Hovik

Causes of Injuries, their Research and Treatment Methods in Various Types of Sports.....	289
---	-----

Nazaryan Vaghinak

Features of Professional-Applied Physical Training in Medical Colleges	296
--	-----

Nazaryan Vaghinak, Alaverdyan Ellada,

Dallakyan Erna, Harutyunyan Gor

Features of Developing Special Endurance in Sprinters.....	304
--	-----

BRIEF INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES	316
---	-----

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 սմ: 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 ՀՏԹ, 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:

ԽՄՏԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ

Մեր հասցեն՝ ՀՀ, 2001, ք. Վանաձոր, Տիգրան Մեծի 36
Հեռ.՝ (+374 322) 20917
Կայքէջ՝ www.vsu.am
Էլ. փոստ՝ teghkagira@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

2

ՎԱՆԱԶՈՐ – 2025

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

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

НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ

**ВАНАДЗОРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Гуманитарные и социальные науки

2

ВАНАДЗОР – 2025

**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

2

VANADZOR – 2025

Համակարգչային ձևավորող՝ *Աշխեն Գալստյան*
Օտարալեզու տեքստերի խմբագիր՝ *Զարա Ալեքյան*

ՎԱՆԱԶՈՐ – 2025

Компьютерный дизайнер: *Ашкен Галстян*
Корректор иноязычных текстов: *Зара Алесян*

ՎԱՆԱԶՈՐ – 2025

Computer Designer: *Ashkhen Galstyan*
Proofreader of Texts in Foreign Languages: *Zara Alekryan*

VANADZOR – 2025

www.vsu.am