

ISSN 1829 – 0523

Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԳԱԿԱՆ  
ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ



АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМ. Х. АБОВЯНА

ARMENIAN STATE PEDAGOGICAL  
UNIVERSITY AFTER  
KH. ABOVYAN

**ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ**

**УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ**

**SCIENTIFIC NEWS**

**N 2-3 (31-32)**

**ԵՐԵՎԱՆ**

**ЕРЕВАН 2017 YEREVAN**

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴ

- Միրզախանյան Ռ. Կ.* – Խմբագրական խորհրդի նախագահ  
*Բաբախանյան Ա. Վ.* – Գլխավոր խմբագիր  
*Հովակիմյան Ս.Ա* – Պատասխանատու քարտուղար

Բաղդասարյան Գ. Ե.	—	ՀՀ ԳԱԱ ակադեմիկոս
Դավթյան Ս. Ա.	—	ՀՀ ԳԱԱ ակադեմիկոս
Դոլուխանյան Ա. Գ.	—	ՀՀ ԳԱԱ թղթակից անդամ
Ղազարյան Է. Ս.	—	ՀՀ ԳԱԱ ակադեմիկոս
Ղուկասյան Ա.Ա.	—	պրոֆեսոր
Շահինյան Ա. Ա.	—	ՀՀ ԳԱԱ ակադեմիկոս

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԿՈՒԵԳԻԱ

Գևորգյան Ս., Երեմյան Ա., Վարդանյան Կ., Պետրոսյան Հ., Դանիելյան Կ., Խուրդյան Ս., Գալստյան Ա., Թանգամյան Տ., Դեմիրխանյան Գ., Եղիազարյան Ա., Ազարյան Ռ., Թադևոսյան Գ., Հարությունյան Հ., Հոբոսյան Ն., Հարությունյան Գ., Յավուրյան Շ., Սարգիսյան Ի.

ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ

(Հումանիտար գիտություններ), № 2-3 (31-32), 2017

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, «Գիտական տեղեկագիր», № 2-3 (31-32), Երևան, 2017թ.: 137 էջ: Կայք-էջը՝ [\(http://scientific.aspu.am/\)](http://scientific.aspu.am/):

**ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ**

**Ռ.Կ.ՄԻՐԶԱԽԱՆՅԱՆ** ԽՈՐՀՐԴԱՀԱՅ ՊԱՏՄԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆԸ 1926-1935 ԹԹ.....5

**Գ.ՈՒՓԱԼԻԿՅԱՆ, Ն.Գ.ՀՈՐՈՍՅԱՆ, Ս.Ա.ՀՈՎԱԿԻՍՅԱՆ, Օ.Ն.ՌԻՇՈՎԱ** ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ ԲՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆՆԵՐԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ.....11

**Ա.Ս.ԱԼՈՅԱՆ** ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵՐՆ ՈՒ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ.....15

**Մ.Գ.ԱՄԻՐԱԴՅԱՆ** ԱՎԱԳ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿԱՅԻՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ.....20

**Ա.Հ.ԵՐՆՁԱԿՅԱՆ** ՇԵՔՍՊԻՐԻ «ՀԱՄԼԵՏ» ՊԻԵՍՈՒՄ ՀՈՐԱՑԻՈՅԻ ԵՎ ԴԱՆԹԵԻ «ԱՍՏՎԱԾԱՅԻՆ ԿԱՏԱԿԵՐԳՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ» ՎԵՐԳԻԼԻՈՒՄԻ ԱՌԱՔԵԼՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԱՄԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆԸ.....26

**Ք.Վ.ԲԱԼՅԱՆ, Հ.Ս.ՆԵՐՍԻՍՅԱՆ, Ա.Լ.ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ, Լ.Մ.ՂԱԼԵՉՅԱՆ** ՊՐՈՒԼԵՄԱՅԻՆ ԻՐԱՎԻՃԱԿՆԵՐԻ ՍՏԵՂԾՈՒՄԸ՝ ԴՊՐՈՑՈՒՄ «ԾՕՄԲԱԿԱՆ ԹԹՈՒ» ԹԵՄԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴԵԼԻՄ.....30

**Ա.Ֆ.ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ, Լ.Հ.ՀԱԿՈՔՅԱՆ** ՄԿՐՏԻՉ ԿՈՐՅՈՒՆԻ «ԱՅԳԵՊԱՆ ՄՈՍԻՆ» ՀԵՔԻԱԹԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ.....36

**Ա.Ս.ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ** ԻՐԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ՊՐՈՒԼԵՄԱՅՆՈՒԹՅԱՆ ԻՆՔՆԱՏԻՊ ԸՆԿԱԼՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ՍՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏ ՊԱՅՄԱՆ.....41

**Վ.Ս.ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, Ս.Ռ.ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ** ԴԻՍՈՆԱՆՍԸ ԵՎ ԿՈՆՍՈՆԱՆՍԸ ՓԱՏՍԱՐԿՈՒՄՆԵՐԻ ԻՐՈՒՅԹՈՒՄ.....48

**Զ.Ֆ.ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ** ՄԻՄՎՈԼԻԶՄԻ ԵՎ ՄՈԴԵՌՆԻԶՄԻ ՏԱՐՐԵՐԸ ՎԱՐԴԳԵՍ ՍՈՒՐԵՆՅԱՆՅԻ ԱՐՎԵՍՏՈՒՄ.....54

**Ն.Ա.ՄԻՆԱՍՅԱՆ** ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՄԱՏԵՆԱՇԱՐԵՐԻ ԵՎ ԲԱԶՄԱՀԱՏՈՐ ՀՐԱՏԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆԻՅ.....61

**Ն.Հ.ՓՈՅԱՍԼՅԱՆ** ՍՏՎԵՐԻ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆ ՈՒ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՀԱՄԱԿԱՐԳՉԱՅԻՆ ԳՐԱՖԻԿԱԿԱՆ ԴԻԶԱՅՆՈՒՄ.....68

**Տ.Մ.ՊԵՏՐՈՍՅԱՆՑ** ԶԱՔԱՐՅԱՆՆԵՐԻ ԱՆԿԱԽ ՊԵՏԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ.....75

**Ս.Ա.ՊՈՂՈՍՅԱՆ** ՀԱՅ ՌԱԶՄԱԳԵՐԻՆԵՐԻՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԼԵԳԵՆՈՒՄ ԶԻՆՎՈՐԱԳՐԵԼՈՒ ԽՆԴԻՐԸ 1916-1918 ԹԹ.....84

**Ա.Ի.ՍԱՀՐԱԴՅԱՆ, Հ.Վ.ԱՅՎԱԶՅԱՆ, Ա.Ս.ՀԱԿՈՔՅԱՆ** ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՅՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ ԳՅՈՒՏԱՐԱՐԱԿԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ

ԼՈՒԾՄԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ .....	90
<b>Ծ.Է.ՇԱՀԻՐՅԱՆ, Մ.Թ.ԹԱԴԵՎՈՍՅԱՆ</b> ՀԱՄԱՑԱՆՑԻ ԴԵՐԸ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ.....	95
<b>Ք.Ն.ՈՒԶՈՒՆՅԱՆ, Ա.Ս.ԱՅՎԱԶՅԱՆ</b> ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԱՌՈՂՋՈՒԹՅԱՆ, ԴՐԱ ՎՐԱ ԱԶԴՈՂ ՈՐՈՇ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒՄԸ.....	104
<b>Լ.Թ.ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ</b> ՍՏԻ ԴՐԴԱՊԱՏՃԱՌՆԵՐԸ ՎԱՂ ԴԵՌԱՀԱՍՈՒԹՅԱՆ ՏԱՐԻՔՈՒՄ.....	108
<b>Կ.Վ.ՈՍԿԱՆՅԱՆ</b> ԷԹՆՈՀՈԳԵԲԳԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՎԱՐՔԱԳԾԻ ՎՐԱ ԱԶԴՈՂ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐ.....	114
<b>Ս.Հ. ՄԵԼԻՔՅԱՆ, Լ.Կ.ՇԱԽԱԶԻԶՅԱՆ</b> ԿՐԵԴԻՏՆԵՐԻ ԿՈՒՏԱԿՄԱՆ ԵՎ ՓՈԽԱՆՑՄԱՆ ԵՎՐՈՊԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀՀ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ.....	120
<b>Ք. Հ. ՀԱԿՈԲՅԱՆ</b> ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ «ԵՍ և ՇՐՋԱԿԱ ԱՇԽԱՐՀ» ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ԴԱՍԸՆԹԱՑԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ.....	126
<b>Մ. Զ. ԳՅՈՒՐՈՒՆՅԱՆ</b> ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑՈՒՄ ԻՆՔՆՈՒՐՈՒՅՆ ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆԸ ՄԻՏՎԱԾ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀՆԱՐՆԵՐԸ.....	130

Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 93/94

ԽՈՐՀՐԴԱՀԱՅ ՊԱՏՄԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆԸ 1926-1935ԹԹ.

Ռ. Կ. ՄԻՐԶԱԽԱՆՅԱՆ

*Խ. Արուսյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,  
0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17  
e-mail: mirzakhanyan.ruben@aspu.am*

1926-1935թթ. պատմագրությունը Հայաստանում գտնվում էր մեթոդաբանական որոնումների փուլում: Միաժամանակ այդ ժամանակահատվածում լույս էին տեսնում աշխատություններ, որոնք ներկայացնում էին գիտական մեծ հետաքրքրություն: Դրանք ականավոր պատմաբաններ Հ. Մանանդյանի և Լեոի աշխատություններն էին: Հ. Մանանդյանի աշխատանքները նվիրված էին հայոց հին և միջնադարյան շրջանի պատմությանը:

Հայոց քաղաքական և սոցիալ – տնտեսական կյանքի ուսումնասիրության առումով կարևոր ներդրում է արել Լեոն, ով վեր է հանել հայկական համայնքների ստեղծման սոցիալ – քաղաքական նախադրյալները: Ուսումնասիրվող ժամանակաշրջանում գիտական հրապարակումներով հանդես էին գալիս Հ. Ջորյանը, Վ. Պարսամյանը, Մ. Հասարայանը, Թ. Ավդալբեկյանը, Ա. Քալանթարը, Ա. Հովհաննիսյանը և այլք:

**Բանալի բառեր-** պատմագրություն, պատմություն, սոցիալ-քաղաքական նախադրյալներ, կովկասագիտություն, գաղափարախոսություն:

**Ներկայացված է խմբագրություն 07.06.2017թ.**

1926–32թթ. Խորհրդահայ պատմագրությունը չունեի հստակեցված զարգացման ուղի: Այն ձևավորման փուլում էր և չէին ավարտվել մեթոդաբանական որոնումները: Իսկ այդ մեթոդաբանությունը ձևավորվեց ավելի ուշ, թերևս 60 - ական թթ., որպես քննական – վերլուծական պատմագրություն, որը չնայած իր գաղափարախոսական միակողմանիության, չի կարելի պնդել, որ կայացած չի եղել: Թեպետ այն քաղաքականացված էր, բայց բազմաթիվ ուսումնասիրությունները իրականացնում էին գիտական պատշաճ մակարդակով, թեև հայոց պատմության շատ հիմնահարցեր նրանում սուբյեկտիվ էին վերլուծության ենթարկված:

Խորհրդահայ պատմագրության զարգացման գործում կարևոր նշանակություն է ունենում 1928թ. Երևանում մարքսիստ – պատմաբանների ընկերության ստեղծումը, որը գործել է մինչև 1931թ.: Նրա նախագահն էր Հ. Ջորյանը, փոխնախագահը՝ Ս. Մարկոսյանը, գիտնական քարտուղարը՝ Ա. Հովհաննիսյանը: Ընկերության մեջ են եղել Հ. Գյուլիքեվիսյանը, Կ. Ղազարյանը, Մ. Հասարայանը, Վ. Պարսամյանը, Մ. Ներսիսյանը, Ս. Պողոսյանը և ուրիշներ<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> Տես Շ. Ռ. Հարությունյան, Պատմագիտության զարգացումը Խորհրդային Հայաստանում, 1920 - 1965, էջ18:

Մեր ուսումնասիրության առարկա ժամանակահատվածում ստեղծված պատմագիտական բնույթի աշխատությունները փորձենք վերլուծելով ներկայացնել ըստ պատանության զարգացման հին, միջնադարյան, նոր և նորագույն զարգացման փուլերի:

Հայոց հին և միջնադարյան շրջանի պատմության վերաբերյալ շարունակում էր աշխատություններ ստեղծել Հ. Մանանդյանը<sup>2</sup>: Ուսումնասիրելով ասորեստանյան, հեթիթական, ուրարտական, պարսկական, հունական և հռոմեական աղբյուրները, նա ճշտել է Հին հայաստանի գլխավոր ճանապարհները, Հայասա և Նաիրի երկրների տեղը, ասորեստանյան թագավորների, ինչպես նաև կիմերների դեպի Ուրարտու և Անդրկովկաս կատարած արշավանքների ուղիները, 10000 հույների նահանջի ճանապարհը:

Հ. Մանանդյանն գրել է նաև աշխատություն, որը մեծ նշանակություն ունի ոչ միայն հայկական, այլև՝ հունահռոմեական, բյուզանդագիտական և հին պարսկական չափագիտության ուսումնասիրության համար<sup>3</sup>:

Այսօրվա հեռավորությունից բավական գնահատելի է Հ. Մանանդյանի մեկ այլ աշխատությունը<sup>4</sup>: Գնահատելի է այն առումով, որ նա գտնում է, որ Հայաստանում ստրկատիրական հասարակարգ չի եղել: Ըստ նրա՝ Արշակունյաց Հայաստանում իշխել է ֆեոդալական տնտեսակարգը: Կարծում ենք, որ սա ընդունելի հայեցակարգ է:

Հայոց քաղաքական և սոցիալ – տնտեսական կյանքի ուսումնասիրության առումով կարևոր ներդրում է արել Լեոն իր մի աշխատությունում, որով ներկայացված են իր 1924 – 26թթ. կարդացած դասախոսությունները<sup>5</sup> Այստեղ նա վեր է հանում հայկական համայնքների ստեղծման սոցիալ – քաղաքական նախադրյալները, ներկայացնում է հայոց ծանր դրությունը պարսկաթուրքական գերիշխանության շրջանում, ինչպես նաև նրանց նկատմամբ կիրառված հարկային քաղաքականությունը: Այստեղ է, որ նա «խոջայական կապիտալը աշխատության մեջ տալիս է հայ առևտրական կապիտալի ձևավորման և զարգացման պատմությունը, առևտրական կապերը Իտալիայի, Ֆրանսիայի և Ռուսաստանի հետ և այլն:

Մյուս նշանավոր դեմքը Հակոբ Զորյանն էր, որը մի շարք ուսումնասիրություններ է գրել մարքս – լենինյան մեթոդաբանության դիրքերից<sup>6</sup>:

Մարքս – լենինյան մեթոդաբանության դիրքերից է փորձել շարադրել իր մի աշխատությունը Վ. Պարսամյանը<sup>7</sup>: Նա փորձել է լուսաբանել եկեղեցու կալվածատիրական իրավունքները և եկեղեցապատկան գյուղացիների վատթար վիճակը:

Աշխատություններ են գրվել նաև հայկական քաղաքների պատմության վերաբերյալ: Դրանցից ցանկանում ենք առանձնացնել Ե. Շահագիզի աշխատությունը<sup>8</sup>, որը նվիրված է Երևանի պատմությանը: Այն ավելի շատ գնահատելի է իր փաստական առատ նյութով, քան թե պատմագիտական հայեցակարգերով:

Ուրարտագիտության զարգացման մեջ մեծ ներդրում են Գ. Ղափանցյանի մի շարք աշխատությունները<sup>9</sup>: Դրանցում նա վերլուծում է արձանագրությունները, ցույց է տալիս ուրարտական և հայկական աշխարհագրական անունների կապը:

Խ. Սամվելյանն իր մի աշխատությունում<sup>10</sup> անդրադարձել է հայերի ծագման հիմնահարցին, սակայն, սխալ հայեցակետային մոտեցմամբ, քանի որ փաստորեն հայերին համարում է եկվորներ, որոնք Փոքր Ասիա են գաղթել Թրակիայից՝

<sup>2</sup> Տես Հ. Մանանդյան, Հայաստանի հին ճանապարհները, ՀՍԽՍՀ գիտությունների և արվեստի ինստիտուտի «Տեղեկագիր», Երևան, 1931, N 5, Նույնի, Մանր հետազոտություններ, Երևան, 1931:

<sup>3</sup> Հ. Մանանդյան, Կշիռներն ու չափերը հնագույն հայ աղբյուրներում, Երևան, 1930:

<sup>4</sup> Я. Манандян, Заметки о феоде и феодальном войске Парфии и Аршакидской Армении, Тифлис, 1932.

<sup>5</sup> Լեո, Հայոց պատմություն, նորագույն շրջան, կարդացված ՀՍԽՍՀ պետական համալսարանում 1924 – 1926 ուստարեշրջանում, Երևան, 1926:

<sup>6</sup> Տես Հակոբ Զորյան, Պատմագիտական ուսումնասիրություններ, Երևան, 2015, նույնի, Հակոբ Զորյան, Պատմագիտական ուսումնասիրություններ, «Հայագիտության հարցեր», Երևան, 2015, 3(6), էջ 194 – 199:

<sup>7</sup> Վ. Պարսամյան, Էջմիածինն անցյալում (պատմական ուսումնասիրության փորձ), Երևան, 1931:

<sup>8</sup> Ե. Շահագիզ, Հին Երևանը, Երևան, 1931:

<sup>9</sup> Տես Գ. Ղափանցյան, Ուրարտական նոր սեպագիր արձանագրությունը, «Նոր ուղի», Երևան, 1929, N 2 – 3, Նոր - Բյազետի սեպագիր արձանագրությունը, «Տեղեկագիր», Երևան, 1930, N 4:

<sup>10</sup> Խ. Սամվելյան, Հին Հայաստանի կուլտուրան, առաջին հատոր, Երևան, 1931:

աստիճանաբար տարածվելով Տարոնում, Վանում, ապա՝ Եփրատն ի վեր և մոտավորապես 5 – րդ դարի սկզբներին տիրել են Արարատյան դաշտավայրին:

18 – րդ դարի հայ ազատագրական շարժումների գաղափարախոսությանն է անդրադարձել Թ. Ավդալբեկյանը<sup>11</sup>, որը քննության է ենթարկում հայ – ռուսական դաշնագրերի երկու վավերագրերը, ցույց տալով, որ դրանք գրված են հայերի և ոչ թե ռուսների կողմից: Ավելի ուշ նա խոշոր ներդրումներ է կատարում կովկասագիտության զարգացման առումով, հրատարակելով բազում աղբյուրների վերաբերյալ:

Յետագոտություններ են հրատարակվում նաև հնագիտական ոլորտի վերաբերյալ: Դրանցից հիշարժան են Ա. Քալանթարի աշխատությունները, որոնց մի մասը նա հրատարակել է երեսունական թվականների սկզբին<sup>12</sup>:

Քալանթարը հանդիսանում է խորհրդային Հայաստանում հնագիտական աշխատանքների սկզբնավորողներից մեկը, որոնք հետագայում ավելի ընդլայնեցին:

Հայոց նոր պատմության ժամանկաշրջանին առնչվող աշխատություն է հրատարակում Լեոն<sup>13</sup>:

Նա անդրադարձել է 19 – րդ դարի սկզբի ռուս –պարսկական պատերազմներին, բացահայտել է այն դրդապատճառները, որոնք Ռուսաստանին ստիպում էին գրավել Անդրկովկասը, նաև հայ - ռուսական հարաբերություններին: Լեոն ճիշտ չի համարում հայերի օգնությունը ռուսական զորքերին, համարելով այդ ավելորդ նահատակություն, Ն. Աշտարակեցուն համարում է ռուսական քաղաքականության կույր գործիք, որը չենք կարծում, որ սխալ է: Նույն կարծիքն է նա հայտնում նաև Խ. Աբովյանի նկատմամբ:

Կարևոր աշխատություն է նրա «Անցյալիցը»<sup>14</sup>, ուր անդրադարձել է հայ ազգային ազատագրական պայքարին և հայ քաղաքական կուսակցությունների գործունեությանը: Չնայած որոշ ծայրահեղ մոտեցումներին, նա ճիշտ տեսակետներ է զարգացրել այդ կուսակցությունների որդեգրած ոչ արդյունավետ մարտավարության և ռազմավարության վերաբերյալ:

Բավական արժեքավոր աշխատություն է ստեղծել Բ. Բորյանը<sup>15</sup>, որի արտահայտած տեսակետները ճիշտ են ոչ միայն ռուսական արևելյան քաղաքականության բացահայտման տեսանկյունից, այլև՝ ԽՍՀՄ և միջազգային դիվանագիտության հայերի նկատմամբ որդեգրած դիվանագիտական մոտեցումների, որոնք հանգեցրին Հայաստանի բաժանմանը: Այսինքն՝ նրա աշխատությունը վերաբերում է նոր և նորագույն ժամանակներին:

19 – րդ դարի 70–80 -ական թթ. հեղափոխական խմբակների գործունեության վերաբերյալ աշխատություններ է գրել Գ.Ղարաջյանը (Ս. Տ. Արկունեդ)<sup>16</sup>: Կարևոր է նրա տեսակետը պատմությունը գրելու մասին, որի համաձայն այդ պետք է արվի ոչ թե միայն հիշողությունների հիման վրա, որոնք կարող են լինել շինծու, այլ՝ ստույգ փաստերի: Մեղադրելով անցյալի հայ պատմագրությանը, որ չի անդրադարձել հայ հեղափոխական շարժումների պատմությանը, նա ընկնում է ծայրահեղության գիրկն՝ առհասարակ ժխտելով այդ պատմագրության մեջ դրականը: Գ. Ղարաջյանը տալիս է 19 – րդ դարի 70 – 80 -ական թթ. Անդրկովկասի սոցիալ–տնտեսական կյանքի նկարագրությունը, ապա անդրադառնում է կղերապահպանողական և լիբերալ–բուրժուական հոսանքների գաղափարական պայքարին: Արկունեդը լուսաբանում է 1882-1883թթ. Թիֆլիսում ստեղծված ազգային-դեմոկրատական խմբակի գործունեությանը: Սա այն խմբակն էր, որի

<sup>11</sup> Տես Թ. Ավդալբեկյան, Հայ ազատագրական շարժման երկու հոսանք 18 – րդ դարի վերջում, «Նորք», գիրք առաջին, Երևան, 1922, նույնի Շահամիր Շահամիրյանը ու հնդկահայոց ինքնավարությունը 18 – րդ դարում, «Տեղեկագիր», Երևան, 1929, N 2:

<sup>12</sup> Տես Ա. Քալանթար, Քարե դարը հայաստանում, «Նորք», Երևան 1925, N 5 – 6, երկու սեպագիր արձանագրություն Ռուսա Ա - ի՝ Սարդուրի որդու, Երևան, 1927, Խալդերեն մի նոր սեպագիր արձանագրություն, գտնված Ջանֆիդա գյուղում, Երևան, 1931:

<sup>13</sup> Լեո, Հայոց պատմությունն նորոգույն շարջան, մասն առաջին և երկրորդ, Երևան, 1926 – 1927:

<sup>14</sup> Լեո, Անցյալից, հուշեր,թղթեր, դատումներ, Թիֆլիս, 1925:

<sup>15</sup> Б. Борьян, Армения, международная дипломатия и СССР, часть 1, 2, М. – Л., 1928 - 1929:

<sup>16</sup> Գ. Ղարաջյան( Ս. Տ.Արկունեդ), Հայ անդրանիկ հեղափոխական խմբակը, Թիֆլիս, 1927, նույնի՝ За рубежом, Исторические записки, Тифлис, 1929.

քայքայմամբ Քր. Միքայելյանը տարվեց Հայկական հարցով՝ ունենալով գլխավոր դերերից մեկը ՀՅԴ ստեղծման գործում, Խ. Մալումյանը տարվեց լիբերալիզմով, իսկ ինքը Հայկական հարցը համարելով արևմտահայերի գործը՝ տրվեց հասարակական – քաղաքական այլ ուղղությունների:

Անշուշտ, նրա շատ տեսակետեր վիճելի են, բայց և գնահատելի են՝ ապաքաղաքական ձգտումներ ունենալու պատճառով:

Երկրորդ գրքույկում նա հետաքրքիր տեղեկություններ է հաղորդում հայ վտարանդի հեղափոխականների, «Հնչակի», «Արմենիայի» հիմնադրման, Դաշնակցության ծագման մասին և այլն:

Այս տեսանկյունից այն ունի նաև սկզբնաղբյուրային նշանակություն:

Իր մեկ այլ գրքույկում<sup>17</sup> Արկոմեդն անդրադարձել է Անդրկովկասի բանվորական և սոցիալ - դեմոկրատական շարժումների պատմությանը՝ սկզբից մինչև 1904թ.:

Հայաստանի բանվորական շարժումներին է վերաբերում Եր. Մելիք – Յուլյանի գիրքը<sup>18</sup>: Բայց այդ շրջանում Հայաստանում բանվորական շարժումներ շատ աննշան են եղել, եղել է ուժեղ հակացարական պայքար, ինչպես նաև կովկասյան թաթարների հետ ընդհարումներ:

Հայկական հարցի և մասնավորապես դրա նկատմամբ Ֆ. Էնգելսի հետաքրքրության մասին գրքույկով է հանդես գալիս Աշ. Հովհաննիսյանը<sup>19</sup>:

Շ. Հարությունյանն այս գրքի մասին գրում է. «Հենվելով Մարքսի և Էնգելսի՝ Արևելյան հարցի մասին հայտնած կարծիքների վրա, Աշ. Հովհաննիսյանը քննադատության է ենթարկում հայ ազգային շարժումների բուրժուանացիոնալիստական ծրագիրը, գրելով, որ հայերի ազատագրումը սուլթանիզմի լծից կարող էր իրականանալ ոչ թե ռուսական ցարիզմի՝ եվրոպական ռեակցիայի այդ պատվարի կողմից, այլ պրոլետարական ռևոլյուցիայի հաղթանակի շնորհիվ»<sup>20</sup>:

Նա այսպես է գրել՝ հենվելով Էնգելսի այն հայտնի տեսակետի վրա, որ Հայաստանը թուրքերից և ռուսներից կազատագրվի այն օրը, երբ կտապալվի ցարիզմը:

Հիշյալ ժամանակահատվածում բավական շատ աշխատություններ են հրատարակվել Հայաստանում սոցիալիստական կարգերի հաստատման վերաբերյալ և հատկապես մայիսյան ապստամբության<sup>21</sup>, որոնք պարունակում են ոչ ընդունելի պատմագիտական հայեցակարգեր և վարդապոյն գույներով են ներկայացնում այդ ապստամբությունը, որը, կարծում ենք, ժամանակավրեպ էր, շտապ և ոչ լրջորեն ծրագրավորված: Հարկավ մատնանշվում են նաև սխալներ, որոնք սակայն բուն սխալները չեն: Քանի որ հիմնականում հայեցակետերը կրկնվում են, հարկ չենք համարում դրանց առանձին - առանձին անդրադառնալ:

Հայաստանում խորհրդային կարգերի հաստատման վերաբերյալ ոչ ընդունելի տեսակետներ է արտահայտել նաև Աշ. Հովհաննիսյանն իր մեկ այլ գրքույկում<sup>22</sup>:

Անհնար է համաձայնվել նրա հետ, որ նոյեմբերին Հայաստանում հասունացել էր հեղափոխական իրադրություն, որը հանգեցրեց դաշնակցականների իշխանության տապալմանը: Չի կարելի համաձայնվել Ալեքսանդրապոլի պայմանագրին նրա տված գնահատականների հետ ևս: Նրա տեսակետների հետ ընդհանուրն առնումով լայն աղերսներ ունեն Վ. Պարսամյանի տեսակետները<sup>23</sup>, որոնք վերաբերվում են 1918 –

<sup>17</sup> Գ. Ղարաջյան, (Ս. Տ. Արկոմեդ), Բանվորական շարժումը և սոցիալ - դեմոկրատիան Կովկասում, մաս առաջին, Երևան, 1929:

<sup>18</sup> Եր. Մելիք – Յուլյան, Չորս տարի Հայաստանի բանվորական շարժման պատմության, 1903 – 1907, Երևան 1930:

<sup>19</sup> Ա. Հովհաննիսյան, Էնգելսը և Հայկական հարցը, Մոսկվա, 1931:

<sup>20</sup> Շ. Ռ. Հարությունյան, նշվ. աշխ., էջ 301:

<sup>21</sup> Տես Շ. Ամիրխանյան, Մայիսյան ապստամբությունը Հայաստանում (1920), Մոսկվա, 1920, Ա. Կարինյան, Հայ ազգայնականների ուղին, Մոսկվա, 1926թ. Մանդալյան, Մայիսյան ապստամբությունը, Երևան, 1929, Ա. Մելիք – Շահնազարյան, Մայիսյան ապստամբությունը Հայաստանում, Երևան, 1930:

<sup>22</sup> Ա. Հովհաննիսյան, Համազգային կրիզիցը, Երևան, 1926

<sup>23</sup> Պ. Պարսամյան, Նոյեմբերյան հեղափոխությունը Հայաստանում (1920թ. նոյեմբերի 29), Երևան, 1932:



1920թթ. իրադարձություններին, դաշնակցականների քաղաքականությանը, հայ – թուրքական պատերազմի պատճառներին, Մայիսյան ապստամբությանը և այլն: Սուբյեկտիվ է Դաշնակցությանը թուրքական օրինտագիայի մեջ մեղադրելը: Գրքի վերնագիրն անգամ սխալ է, որովհետև նույնբերին Հայաստանում ոչ մի հեղափոխություն էլ չի եղել և իշխանությունը բուշահիկներին է հանձնվել խաղաղ ձևով:

Աշխատություններ են ստեղծվել նաև Հայաստանում այսպես կոչված քաղաքացիական կռիվներին վերաբերող, որոնք նույնպես չեն բխում և չէին էլ կարող բխել ճշմարիտ պատմագիտական հայեցակետեր ստեղծելու ջանքերից: Նախ, միանգամայն սխալ ենք համարում 1921թ. փետրվարյան իրադարձություններին հաջորդող մինչև ապրիլի 2–ն ընդգրկող ժամանակահատվածը կոչել քաղաքացիական կռիվների շրջան: Աշխատությունների մեջ հիմնականում ոչ ճիշտ են ներկայացված ապստամբության բուն պատճառները<sup>24</sup>:

Թերևս այս կռիվների վերաբերյալ ամենաճիշտ և ընդունելի տեսակետներն արտահայտել է Բ. Բորյանն՝ իր մեր մատնանշած աշխատությունում, ստեղծված իրավիճակի գլխավոր պատճառ համարելով հայիեղկոմի սխալ քաղաքականությունը: Եվ վերջապես կուզենայինք առանձնացնել հայ քաղաքական կուսակցությունների և մասնավորապես Դաշնակցություն կուսակցության գործունեությանն առնչվող աշխատությունները<sup>25</sup>, որոնք հիմնականում կրում են քննադատական բնույթ: Դաշնակցությունը համարվում է բուրժուական կուսակցություն, որն ամենևին չէր բռնում նրա սոցիալական էության հետ: Այս առումով միակը թերևս Ա. Հովհաննիսյանն էր, որ փորձեց ցույց տալ, որ այս կուսակցությունը ավելի շուտ մանրբուրժուական էր:

Մենք առանձնացրեցինք մեր կարծիքով այն կարևոր աշխատությունները, որոնք լույս են տեսել 1926–1932թթ. և որոնցով փաստորեն հիմք էր դրվում խորհրդահայ պատմագրությանը: Դրանցից շատերը կրել են ավելի շատ քաղաքական – քարոզչական բնույթ, քան թե պատմագիտական: Բայց դա էլ պետք է օրինաչափ համարել, որովհետև խորհրդահայ պատմագրությունն անում էր իր ձևավորման առաջին քայլերը: Ինչպես մշակույթի և գիտության այլ ոլորտներ, այնպես էլ այս ոլորտը նույնպես մեթոդաբանական ուղղության որոնումների մեջ էր, բայց քանի որ պատմությունը քաղաքական գիտություն է, ապա այն ներկայացնող աշխատությունների մեջ կոմունիստական գաղափարախոսական դրույթների բաժնեչափն ավելի լայն տեղ էր զբաղեցնում: Ավելացնենք նաև, որ ներառյալ 1932թ.-ն ստեղծված աշխատությունները ներկայացնելով, ամենևին հակված չենք այն տպավորությունն ստեղծելու, որ այդ թվականով վերջանում է պատմագիտական մտքի զարգացման մի փուլ կամ այն խորհրդահայ պատմագրության պարբերացման մեջ մի փուլի ավարտն է: Պարզապես մեր աշխատության այս հատորն ավարտում ենք այս թվականով, քանի որ այդ շրջանից արդեն մի հիմնական կազմակերպության մեջ են ընդգրկվում մշակութային տարբեր ընկերություններն ու կազմակերպությունները: Ահա այս պատճառով ներկայացրեցինք մինչև այդ թվականն ստեղծված պատմագիտական կամ պատմաքաղաքական բնույթի աշխատությունները:

<sup>24</sup> Տես Ա. Բաղդասարյան, Քաղաքացիական պատերազմը Հայաստանում, Երևան, 1931, Օ. Վարդանյան, Քաղաքացիական պատերազմը Հայաստանում, Երևան, 1931, Օգանեզով, Կարմիր արշավանք, Երևան, 1930, Նույնի՝ Նժդեհի հրոսակախմբի ոչնչացումը, Երևան, 1931:

<sup>25</sup> Ա. Հովհաննիսյան, Դաշնակցության սոցիալական ծագումը, Երևան, 1927, նույնի՝ Դաշնակցության առիթով, Մոսկվա, 1927, Ա. Կարինյան, Դաշնակցությունը փաստերի դեմ, Թիֆլիս, 1926., նույնի՝ Հայ ազգայնականների ուղին, Մոսկվա, 1926, նույնի՝ Նացիոնալիզմի նոր դիրքերը, Մոսկվա, 1929, Գ. Չուբարյան, Դաշնակցական տաճկական օրինտագիան և «Հայրենիքի փրկության կոմիտեն», Երևան, 1929, Ա. Խանոյան, Դաշնակցության տրագի – կոմեդիան, Երևան, 1930, Ե. Չուբար, Դաշնակցությունը երրորդ շրջանում, Երևան, 1930, Գ. Աբով, Դաշնակցությունն անցյալում և այժմ, Երևան, 1929 և այլն:

**РЕЗЮМЕ**  
**ИСТОРИОГРАФИЯ В АРМЕНИИ /1926-1935гг./**  
***Р.К. МИРЗАХАНИЯН***

В 1926-1935 годах историография в Армении находилась в стадии методологических исканий. Однако в этот период были изданы труды, представляющие большой научный интерес. Это прежде всего работы выдающихся историков А.Манандяна и Лео. Работы Манандяна были посвящены древнейшему периоду и истории средних веков. Лео освещал социально-политические предпосылки создания армянских общин. В изучаемый период с научными публикациями выступили А.Зорьян, В.Парсамян, Г.Гапанцян, Х.Самулян, Т.Авдалбекян, А.Калантар, Г.Гараджян, (С.Т.Аркомед), А.Ованесян и др. Несмотря на определенную политическую ограниченность некоторых изданий, 1926-1935гг. были важным этапом в развитии армянской историографии новейшего периода.

**SUMMARY**  
**HISTORIOGRAPHY IN ARMENIA FROM 1926 TO 1935**  
***R.K. MIRZAKHANYAN***

In the period between 1926 and 1935, the historiography in Armenia was still in the phase of outlining the respective methodological framework. However, in that period researches of significant scientific interest were published. Among those researches there were the studies by the outstanding historians A. Manandian and Leo. The papers by Manandian referred to the ancient and medieval periods of Armenian History. Leo's researches dwelled primarily on the socio-political premises of the creation of Armenian communities. In the subject-matter period A. Zorian, V. Parsamian, G. Ghapantsian, Kh. Samulian, T. Avdalbekian, A. Kalantar, G. Gharajian (S. T. Arkomed), A. Hovhannisian, etc. published their scientific researches. In spite of certain political restrictions tangible in some publications, the period between 1926 and 1935 was of particular importance for the development of contemporary Armenian historiography.

Խ. ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 373 : 5

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ ԲՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆՆԵՐԻ  
ԴԱՄԱՎԱՆԴՄԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

Գ.ՈՒ.ՓԱԼԻԿՅԱՆ<sup>1</sup>, Ն.Գ.ՀՈՐՈՍՅԱՆ<sup>2</sup>, Ս.Ա.ՀՈՎԱԿԻՄՅԱՆ<sup>2</sup>, Օ.Ն.ՈՒԺՈՎՍԿԱՅ<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Գնահատման և թեստավորման կենտրոն 0010, Երևան, Այգեստան

<sup>2</sup>Խ. Արուստյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,  
0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17,

<sup>3</sup> Մոսկվայի Մ. Վ. Լոմոնոսովի անվան պետական համալսարան  
e-mail: svetachem@gmail.com

ՀՀ հիմնական դպրոցներում անցկացրած բնագիտական առարկաներից ազգային և միջազգային ստուգատեսների թեստերում ընդգրկված առաջադրանքների վերլուծության միջոցով ներկայացվում է քիմիայի դասաժամերին սովորողների մոտ ստեղծագործական մտածողության զարգացմանը նպաստող առաջադրանքների դերի կարևորությունը:

**Բանալի բառեր-** պատմագրություն, պատմություն, սոցիալ – քաղաքական նախադրյալներ, կովկասագիտություն, գաղափարախոսություն:

**Ներկայացված է խմբագրություն 07.12.2016թ.**

Հայաստանում կրթության ոլորտի բարեփոխումներն սկսել են իրականացվել Հայաստանի Հանրապետության անկախության հռչակումից հետո, իսկ 2000 թվականից դրանք հիմնարար բնույթ ստացան: Հանրակրթությունում իրականացված բարեփոխումները հնարավորություն տվեցին լուծել համակարգում առկա բազմաբնույթ խնդիրներ, կայունացնել իրավիճակը և նախադրյալներ ստեղծել զարգացման համար: ՀՀ կրթական համակարգը հայտնվել է իր զարգացման մի փուլում, երբ փորձ է արվում աշխարհի կրթական մարտահրավերների և ազգային առանձնահատկությունների համադրմամբ ստեղծել նոր կրթական միջավայր: Այդ նպատակով սկիզբ է դրվել բազմաթիվ նախաձեռնությունների, որոնք ներառում են կրթության որակը պայմանավորող գրեթե բոլոր գործոնները, մարդկային ռեսուրսները, ծրագրամեթոդական ապահովումը և այլն: Ներդրվել է 12-ամյա կրթակարգը, վերանայվել և արդիականացվել են ուսումնական ծրագրերը, ներդրվել է դպրոցի ավարտական և բուհերի ընդունելության միասնական քննական թեստային համակարգը: Սակայն ստեղծված պայմանները դեռ բավարար չեն կրթության արդյունավետության ապահովման համար [1]:

Կրթության որակի բարելավմանը նպաստող գործոններից են համակարգված, վերահսկելի և ինքնազարգացմանը նպաստող աշխատանքային պայմանները: Այս խնդրի ժամանակակից լուծման հիմքում գնահատման նոր համակարգի՝ ընթացիկ գնահատումների ներդրումն է: Մեր հանրապետությունում այդ աշխատանքների որակին մեծապես նպաստել է միջազգային փորձը:

«Կրթության զարգացման 2011-2015թթ. պետական ծրագիրը» Հայաստանի դպրոցականների՝ մաթեմատիկայի և բնական գիտությունների բնագավառներում ձեռքբերումների միջազգային ստուգատեսի՝ TIMSS-ի (Մաթեմատիկայի և բնագիտության միջազգային միտումների հետազոտություն) արդյունքները համարում է Հայաստանի հանրակրթության որակի առավել վստահելի ցուցանիշը [1]:

2003, 2007 և 2011թթ-րին Հայաստանը մասնակցել է մաթեմատիկայի և բնագիտության միջազգային միտումների հետազոտությանը: TIMSS հետազոտությունն անցկացվում է 4-րդ և 8-րդ (վերջին անգամ Հայաստանից 8-րդ դասարանցիների փոխարեն մասնակցել են 9-րդ դասարանցիները, քանի որ Հայաստանում 12-ամյա կրթության ներդրմամբ դպրոցներում ձևավորվեցին թոփշային 9-րդ դասարաններ) դասարանցիների շրջանում՝ մաթեմատիկայից և բնագիտական առարկաներից:

Մաթեմատիկա առարկայից 2011թ. մեր 4-րդ դասարանցիների միջին արդյունքը 452 միավոր է: Մինչդեռ 2003-ին այդ ցուցանիշը եղել է 456: 8-րդ դասարանցիների միջին արդյունքները 2003-ին՝ 478 է, 2011-ին 9-րդ դասարանցիների՝ 467 [2]:

Բավական ցածր են Հայաստանի դպրոցականների ցուցանիշները բնագիտությունից: Այս ստուգատեսի ժամանակ գնահատվում են սովորողների գիտելիքները, կիրառելու և տրամաբանելու հմտությունները: Ըստ արդյունքների, բնագիտությունից հայաստանցի 4-րդ դասարանցիները առավելապես թույլ են տրամաբանելուց, իսկ 9-րդ դասարանցիները՝ կիրառելու և տրամաբանելու հմտություններից: Մաթեմատիկայից հայաստանցի դպրոցականները թե՛ 4-րդ, թե՛ 9-րդ դասարաններում ավելի ուժեղ են գիտելիքներից, քան կիրառելու և տրամաբանելու հմտություններից: Այս ցուցանիշը մտահոգիչ է, քանի որ տրամաբանելու, կիրառական հմտությունները զարգացնելու կարողությունները հայտարարվել են որպես բարեփոխումների հիմնական բաղկացուցիչներից մեկը:

Ստահոգիչ արդյունքներ են արձանագրվել Գնահատման և թեստավորման կենտրոնի (ԳԹԿ) կողմից անցկացված արտաքին ընթացիկ գնահատումների ժամանակ: Արտաքին ընթացիկ գնահատումների նպատակն է նպաստել ուսումնական հաստատությունների կողմից օբյեկտիվ գնահատում իրականացնելու և դրանով կրթության որակը բարձրացնելու գործընթացին: Մասնավորապես, 2010-2013 ուստարիների ընթացքում Գնահատման և թեստավորման կենտրոնի կողմից արտաքին ընթացիկ գնահատումներ են անցկացվել 7, 8, 10-11-րդ դասարանցիների շրջանում, բնական գիտություններից, հանրահաշվից և երկրաչափությունից [3-5]: Ընդհանուր արդյունքները բավական ցածր են: Դպրոցների զգալի մասում աշակերտների մեծ մասը ստացել են անբավարար գնահատականներ:

2011թ., 2014-2015թթ. 4-րդ և 8-րդ դասարանների աշակերտների շրջանում անցկացրած բնագիտական առարկաներից (քիմիա, ֆիզիկա, կենսաբանություն, աշխարհագրություն և մաթեմատիկա) ազգային ստուգատեսների թեստերը կազմված էին ըստ կրթական չափորոշիչների պահանջների և ծրագրային նյութի, սակայն ունեին որոշակի կառուցվածք, որոնց նպատակն էր ստուգել աշակերտի համակողմանի զարգացման մակարդակը: Թեստերում ընդգրկված էին նաև թեմաներ, որոնց մասին տեղեկատվությունը կարող էր ձեռք բերվել լինել ոչ միայն դասագրքից, այլև արտադասարանական և արտադպրոցական միջոցառումներից, ինքնակրթությունից: Ստուգատեսների թեստերը ներառում էին առաջադրանքներ՝ տեքստային հատվածով, նկարագրողումներով, գծապատկերներով, աղյուսակներով և ստուգում էին աշակերտների կիրառական գիտելիքները, ինքնուրույն մտածողությունը, երևակայությունը, հարցերին լուծում առաջարկելու ունակությունը: Դրանք նպատակ ունեին ստուգելու աշակերտների գիտելիքները կիրառության մեջ՝ իրական կյանքի իրավիճակների հիման վրա:

Քննարկենք 8-րդ դասարանների աշակերտների շրջանում անցկացրած բնագիտական առարկաներից ազգային ստուգատեսի թեստի առաջին մասը, որը վերաբերում է քիմիային: Փորձարկված թեստային առաջադրանքներից հետաքրքրություն են ներկայացնում կարճ և ընդարձակ՝ երկու ենթաառաջադրանքից կազմված վարժությունները: Այդ առաջադրանքների առաջին մասին աշակերտներն ինչ-որ չափով պատասխանել են, իսկ երկրորդ մասին չեն պատասխանել, հավանաբար չեն կողմնորոշվել կամ սխալ ուղղությամբ են մտածել:

Դիտարկենք մի քանի օրինակներ.

1. Թեստերում լուծույթների վերաբերյալ առաջադրանքին՝ ինչպես կփոխվի աղի քանակությունը լուծույթում, եթե որոշակի զանգվածով աղ պարունակող լուծույթին ավելացնեն ջուր, աշակերտների մեծ մասը պատասխանել է, որ կպակասի, և հիմնավորել, որ «աղիությունը կնվազի»: Նրանք քանակը շփոթել են համի (կոնցենտրացիայի) հետ: Ամենայն հավանականությամբ առաջադրանքի տեսակն անձանոթ է աշակերտներին, կամ հավանաբար այդ թեմայի դասավանդման ընթացքում ձևավորվել է մտածողության կարծրատիպ, որ թույլ չի տալիս ստեղծագործաբար մտենալ հարցին:

2. Սովորողները սպառիչ պատասխան չեն տվել նաև ջրային լուծույթներից լուծված նյութն առանձնացնելու վերաբերյալ փորձնական-ստեղծագործական բնույթի առաջադրանքին:

3. Նյութերի ագրեգատային վիճակների վերաբերյալ պարզագույն գիտելիքներ ստուգող առաջադրանքներին, որոնք ընտրովի պատասխանով էին, աշակերտները հիմնականում ճիշտ են պատասխանել: Սակայն խառնուրդների, պարզ և բարդ նյութերի իմացությունը ստուգող առաջադրանքներին, ինչպես նաև քիմիական ռեակցիաներ կազմելու ունակությունը և ռեակցիաները դասակարգելու կարողությունը ստուգող առաջադրանքներին սպառիչ պատասխան չէին ներկայացրել:

Այսպիսով, բնագիտական առարկաներից ազգային ստուգատեսների անցկացումը և վերլուծությունները ցույց տվեցին, որ աշակերտները չեն կարողանում հասկանալ շատ փոքր քիմիական տեքստը, մեկնաբանել տրված քիմիական տեղեկատվությունը, չունեն քիմիական միացությունների բանաձևերը և տարածական կառուցվածքը կազմելու, շրջապատող աշխարհում կատարվող ֆիզիկական և քիմիական երևույթները տարբերելու և մեկնաբանություն տալու կարողություն: Կարելի է ենթադրել, որ աշակերտի մեջ ձևավորվում են մտածողության կարծրատիպեր և խնդիրն այն է, որ ուսուցիչները երևի թե չունեն այդ կարծրատիպերի վերախմաստավորումը կազմակերպելու հնարավորություն, այսինքն՝ ուսուցանեն ստեղծագործաբար կիրառելու իրենց գիտելիքները: Ստուգատեսներից պարզվեց, որ աշակերտը չնայած կարող է ունենալ բավարար գիտելիքներ, բայց վատ կատարել առաջադրանքը, քանի որ չի ըմբռնում պահանջվածը կամ պատրաստ չէ նման՝ ստեղծագործական մտածողություն պահանջող առաջադրանքներ լուծելուն:

Քննարկենք միջազգային փորձը. 1999թ. հունիսին ԱՄՆ կրթության նախարարի որոշմամբ կազմվել է «XXI դարի մաթեմատիկայի և բնագիտական առարկաների դասավանդման ԱՄՆ ազգային կոմիտե» առաջին ամերիկացի աստղագնաց Գլեննի նախագահությամբ [6]: 2000 թ. աշնանը Գլեննի կոմիտեն մշակեց փաստաթուղթ «Քանի դեռ շատ ուշ չէ» վերնագրով, որի գլխավոր միտքը հետևյալն է. երկիրը, որն ուզում է ժամանակի մարտահրավերներին ադեկվատ պատասխանել, առաջին հերթին պետք է հենվի լավ մաթեմատիկական և բնագիտական կրթության վրա, այլապես այդ երկիրն ապագա չունի: Այդ մոտեցման հետ համակարծիք են նաև Ռուսաստանի Դաշնությունում [7] և Նորվեգիայում [8]

Այսպիսով, ՀՀ հիմնական դպրոցներում անցկացրած միջազգային, ազգային ստուգատեսների, ինչպես նաև ԳԹԿ-ի կողմից անցկացվող արտաքին ընթացիկ գնահատումների արդյունքների վերլուծությունները ցույց են տալիս, որ մեր երկրում պետք է ջանքերն ուղղորդել բնագիտական առարկաների և մաթեմատիկայի բարելավման ուղղությամբ: Համոզված ենք, որ այդ ամենը կնպաստի կրթության բարեփոխումների հիմնախնդիրների բացահայտմանը մեր երկրում:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011-2015թթ. Պետական զարգացման ծրագիր, էջ 9, [www.parliament.am](http://www.parliament.am)
2. Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis, Pierre Foy, and Gabrielle M. Stanco TIMSS 2011 International Results in Science. TIMSS&PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2012.
3. Ընթացիկ արտաքին գնահատման արդյունքների վերլուծություն, Հանրակրթություն, Գնահատում և թեստավորում, էջ55-67, N1, 2010թ
4. 2010թ. նոյեմբեր-դեկտեմբեր ամիսներին 5-8-րդ դասարաններում անցկացված արտաքին ընթացիկ գնահատման արդյունքները, Հանրակրթություն, Գնահատում և թեստավորում, էջ34-50, N1, 2011թ
5. 2011թ. մարտին անցկացված արտաքին ընթացիկ գնահատման արդյունքների վերլուծություն, Հանրակրթություն, Գնահատում և թեստավորում, էջ3-16, N9, 2012թ
6. “Before It's To Late: A Report to the Nation from the National Comision on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century.” P 2, Report Prepared for the National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century, Chaired by John Glenn, February 2000, 13 pages. Publisher URL: <http://www.ed.gov/inits/Math/glenn/Ingersollp.doc>
7. Кузьменко Н.Е., Рыжова О.Н., Лунин В.В. *Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского*// О модернизации школьного химического образования в России, 2007, № 5, с.188-194.
8. Гран Р.Й. Реформы образования и старшая школа. – М.: Недра, 2003. – 154 с.

## РЕЗЮМЕ

### ПРОБЛЕМА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

*Г.У. ПАЛИКЯН, Н.Г. ОБОСЯН, С. А. ОВАКИМЯН, О.Н. РЫЖОВА*

На основе анализа тестов, апробированных в основных школах РА в рамках национальных и международных смотров-исследований по естественнонаучным дисциплинам, показана необходимость применения заданий, способствующих развитию творческого мышления учащихся на уроках химии.

## SUMMARY

### THE PROBLEM OF MODERNIZATION OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF TEACHING NATURAL SCIENCE DISCIPLINES

*G.U. PALIKYAN, N.G.HOBOSYAN, S. A. HOVAKIMYAN, O.N. RIZHOVA*

Thus, based on the analysis of the results of international and national reviewed tests, as well as formative assessments on Science subjects passed at schools of RA shows the necessity of using efforts for developing scientific and mathematical subjects.

Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 373.06 :159.9

ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ  
ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵՐՆ ՈՒ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ  
Ա.Ս.ԱԼՈՅԱՆ

*Արցախի պետական համալսարան, ԼՂՀ, ք. Ստեփանակերտ, փ. Մ. Գոշի 5  
e-mail: armine.aloyan.82@mail.ru*

Հետազոտվել է ավագ դպրոցականների հաղորդակցական գործունեությունը, տրվել են կառուցվածքային վերլուծությունները: Անդրադարձ է կատարվել ավագ դպրոցականների սոցիալական նույնականացմանը, ինքնագիտակցության ձևավորմանը, ինչպես նաև ուսումնասիրվել են տարիքային տվյալ փուլում հաղորդակցման ու շփման յուրահատկությունները: Հետազոտությունների արդյունքները ցույց են տվել, որ ավագ դպրոցականների հաղորդակցական գործունեության բաղադրիչները տարիքային այս փուլում ընդգրկում են անհատի սոցիալականացման հիմնական գործոնները: Հետևաբար, վերջինիս զարգացմանն ուղղված քայլերը կնպաստեն ավագ դպրոցականի սոցիալականացմանն ողջ գործընթացին:

**Բանալի բառեր.** - Ավագ դպրոցականներ, հաղորդակցական գործունեություն, շփում, հաղորդակցական գործունեության բաղադրիչներ:

**Ներկայացված է տպագրության 02.05.2017թ.:**

Ավագ դպրոցականների հետ տարվող խմբային հոգեբանական աշխատանքների, մասնավորապես սոցիալ-հոգեբանական թրենինգների կիրառման արդյունավետությունը ենթադրում է ինչպես տարիքային հոգեբանական առանձնահատկությունների, այնպես էլ սոցիալական զարգացման ու հասունացման յուրահատկությունների իմացություն: Վերջինս մեծամասամբ ներառում է նաև ավագ դպրոցականի սոցիալական իրավիճակը, այլ մարդկանց հետ շփման համակարգը, ինչը տարիքային զարգացման կարևոր բնութագրիչներից է:

Մարդկային հաղորդակցումը դիտարկվում է որպես գործունեության հատուկ տեսակ, ավելի կոնկրետ՝ հաղորդակցական գործունեություն, որն ունի իր կառուցվածքային բաղադրիչները [1] : Հաղորդակցումը տարանջատվում է ըստ՝ 1. պահանջմունքի, 2. սուբյեկտների, 3. գործունեությունն ակտիվացնող մոտիվների, 4. հաղորդակցման միջոցների:

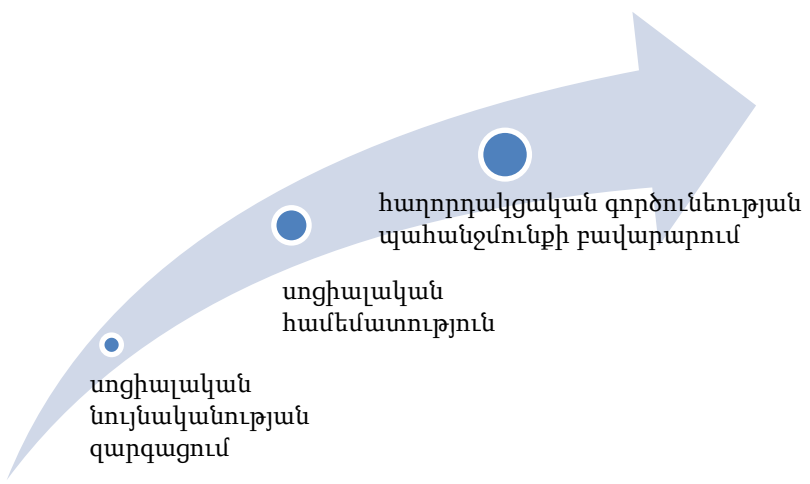
Հաղորդակցման պահանջմունքը արտահայտվում է այլ մարդկանց ճանաչելու և գնահատելու ձգտման մեջ, իսկ հաղորդակցման սուբյեկտներ են հանդիսանում շփման գործընկերները: Հաղորդակցական գործունեությունն ակտիվացնող մոտիվները ինքնին անհատի և այլ մարդկանց անձնային որակներն են: Որպես հաղորդակցման միջոցներ դիտարկվում են այն օպերացիաները որոնց միջոցով իրագործվում է շփումը:

Հաղորդակցական գործունեության պահանջմունքը սոցիալական կարիքներից է, որոնք կենսափորձի հարստացմանը զուգընթաց դառնում են առավել բարդ և բազմազան: Հետևաբար, անհրաժեշտ է որպեսզի ընդլայնվեն նաև հաղորդակցական գործունեության

սահմանները, քանի որ հենց մարդկային պահանջմունքների բավազանությունը բավարարող տարաբնույթ սոցիալական հարաբերությունների առկայությունն է, որ ապահովում է առողջ և լիարժեք սոցիալական կյանք [2]: Հաղորդակցական գործունեության պահանջմունքի բավարարումը իրականացվում է այլ մարդկանց ճանաչելու և գնահատելու միջոցով, որի արդյունքում տեղի է ունենում ինքնաճանաչում և ինքնագնահատում: Այս հարցի քննարկումը ավագ դպրոցական տարիքում հիմք է տալիս նախանշել ապագայի պլանները՝ սկսած մասնագիտական կողմնորոշվածությունից մինչև կենսական ծրագրերի մատնանշում: Այլ կերպ ասած, ավագ դպրոցականի ինքնաիրացման հիմքում ընկած է նաև սոցիալական համեմատումը [3]: Սոցիալական համեմատման ընթացքում ավագ դպրոցականը գնահատում, համադրում է սեփական հնարավորությունները, վարքի դրսևորումները, անձնային աճի բնութագրիչները և «Ես»-ի այլ բաղադրիչներն ուրիշ մարդկանց նմանատիպ առանձնահատկությունների հետ: Նկատենք, որ սոցիալական համեմատումը ծագում է վաղ տարիքում և ունի իր առանձնահատկությունները տարիքային հետագա փուլերում: Եթե դեռահասության տարիքում այն արտահայտվում է մեծաթիվ ընկերներ, ծանոթներ ունենալու հանգամանքով, ապա ավագ դպրոցական տարիքում՝ ընդհակառակը, ծանոթության շրջանակի խիստ նեղացմամբ ու ընտրողական մտերմիկ հարաբերություններով:

Դիտարկելով հաղորդակցական գործունեության պահանջմունքի իրագործումը՝ որպես ավագ դպրոցականի ինքնաիրացման հանգեցնող գործընթաց, մեր կարծիքով, անհրաժեշտ է անդրադառնալ նաև «ներքին նույնականության զգացողությանը», քանի որ այն սոցիալական համեմատության հիմքն է և իրենից ներկայացնում է ինքնորոշման հաճախ բարդ ու երկարատև գործընթաց: Անձնային նույնականության ձևավորմամբ ապահովվում է անհատի անցյալի, ներկայի ու ապագայի անխախտելի հաջորդականությունը: Տվյալ հանգամանքն առավել կարևորվում է ավագ դպրոցական տարիքում, քանի որ այս շրջանում ավագ դպրոցականը հիմնվելով անցյալի փորձի, ներկայումս ունեցած ձեռքբերումների ու զարգացման մակարդակի վրա, արդեն իսկ այսօր կառուցում է իր ապագան՝ առավել հստակորեն պլանավորելով այն:

Վերոնշյալից կարող ենք եզրակացնել, որ ավագ դպրոցականի հաղորդակցական գործունեության պահանջմունքի բավարարումն ընթանում է միմյանց հետ փոխկապակցված երկու ուղիներով՝ սոցիալական համեմատության և վերջինիս հիմքը հանդիսացող սոցիալական նույնականացման զարգացմամբ (Նկ. 1):



Նկ. 1 Ավագ դպրոցականի հաղորդակցական գործունեության պահանջմունքի բավարարման ուղիները

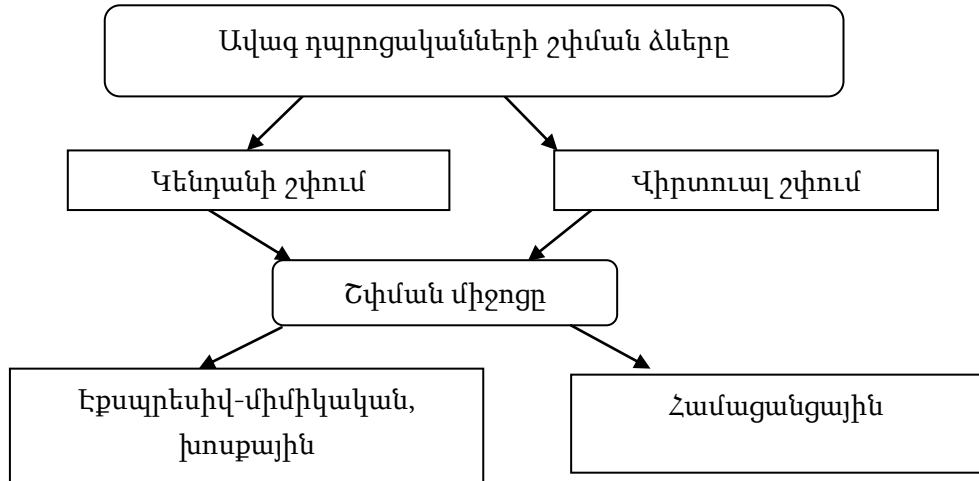


Հաղորդակցական գործունեության հաջորդ բնութագրիչը հաղորդակցվող սուբյեկտներն են՝ այն անհատները, ովքեր հանդիսանում են շփման ու հաղորդակցման գործընկերները:

Ավագ դպրոցական տարիքում որպես հաղորդակցման առարկա կարող են հանդես գալ և հասակակիցները, և մեծահասակները: Ընդ որում, թե հասակակիցների և թե մեծահասակների պարագայում շփման շրջանակներն ու գործառույթները դառնում են առավել բազմազան ու ընդգրկուն: Ինչպես նշում է Ռ. Ս. Նեմովը, ավագ դպրոցականները սկսում են խաղալ բազմաթիվ տարաբնույթ սոցիալական դերեր [4]: Այդ հանգամանքով պայմանավորված վաղ պատանեկության տարիքում փոխհարաբերությունների ողջ համակարգը դառնում է առավել բարդ քան նախորդող որևէ տարիքային փուլում: Բացի այդ, ավագ դպրոցականի շփման ու հաղորդակցման ևս մեկ բնութագրիչ է անմիջականության կորուստը: Հասակակիցների հետ շփման ասպեկտները ստանում են տարբեր երանգավորումներ, որոնք կարելի է բաժանել երկու խմբի՝ բարեկամական և ընկերական: Ավագ դպրոցականների շփման շրջանակների ընդլայնմամբ պայմանավորված, այս տարիքային փուլում մեծահասակների հետ հաղորդակցումը կրում է հուզական, նաև գործնական բնույթ: Շուրջ 100 ավագ դպրոցականների շրջանում կատարված հարցման արդյունքները փաստում են, որ բոլոր հարցվածները որպես հուզական շփման օբյեկտ առաջին հերթին դիտարկում են ծնողներին, ընդ որում 70 հարցվածների մոտ ծնողները հանդիսանում են նաև գործնական շփման օբյեկտներ: Բոլոր հարցվածները որպես գործնական շփման օբյեկտ համարում էին նախ և առաջ ուսուցիչներին: Ընդ որում շուրջ 100 դեռահասների շրջանում կատարված նույն հարցման արդյունքների համաձայն՝ հարցվածներից միայն 75 հոգի էր ծնողներին համարում հուզական շփման օբյեկտներ, իսկ գործնական շփման օբյեկտի դերում ծնողներին դիտարկում էին հարցմանը մասնակցած դեռահասներից միայն 20-ը: Արդյունքների համադրումը ցույց է տալիս, որ ծնողների նկատմամբ վերաբերմունքը դեռահասության տարիքի համեմատ ավագ դպրոցական տարիքում սկսում է կրել որոշակի որակական փոփոխություններ:

Շփման մոտիվների հիմքում ընկած են այն պահանջումները, որոնք պետք է բավարարվեն հաղորդակցման գործընթացում: Ավագ դպրոցական տարիքում մեծահասակների հետ շփման հիմքում կարող է ընկած լինել ինչպես սիրված, հասկացված ու ընդունված լինելու, նաև սիրելու պահանջումները, այնպես էլ տարբեր ոլորտներում՝ սկսած ուսումից, մինչև մասնագիտական կողմնորոշվածության հարցերի լուծման ժամանակ համագործակցելու, խորհրդակցելու ձգտումը: Այսպիսով, այս տարիքային փուլում շփման մոտիվները կարող են լինել ինչպես հուզական-անձնային, այնպես էլ գործնական-իրադրային: Հասակակիցների հետ շփման ժամանակ ավագ դպրոցականը մի դեպքում ձգտում է ընկերության, մյուս դեպքում՝ համագործակցության: Ըստ այդմ էլ հասակակիցները բաժանվում են երկու խմբի՝ ընկերների և ծանոթների: 100 ավագ դպրոցականների շրջանում մեր կողմից անցկացված հարցումները նպատակ ունեին պարզելու թե ինչ որակներ են կարևորում նրանք ընկերների և ծանոթների պարագայում՝ անձնային ու հուզական, թե գործնական: Արդյունքում հարցմանը մասնակցածների 75%-ը ընկերության համատեքստում առաջնային է համարում անձնային որակները և միայն 25%-ը՝ գործնական որակները: Ծանոթների պարագայում հարցմանը մասնակցած ավագ դպրոցականների 80%-ը կարևորությունը տալիս է գործնական հարաբերություններին նպաստող որակների առկայությանը, ինչպիսիք են, օրինակ, ընդհանուր հետաքրքրությունների առկայությանը, համատեղ գործելու կարողությանը և այլն: Իսկ անձնային որակները առաջնային են համարում միայն 20%: Այստեղ պետք է հավելել, որ ծանոթները կարող են դառնալ ընկերներ: Այս երևույթը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ համատեղ գործունեության ժամանակ բացահայտվում են անձնային

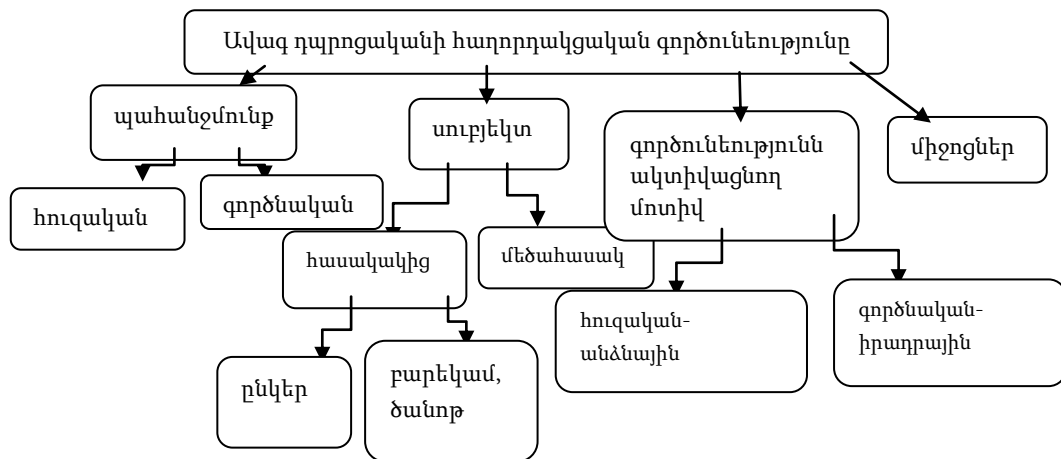
որակներ, որոնք հիմք են հանդիսանում առավել սերտ, հուզական կապերի ստեղծման համար: Ավագ դպրոցական տարիքում հաղորդակցական գործունեության միջոցները բազմազան են: Դրանք ներառում են շփման էքսպրեսիվ-միմիկական և խոսքային գործիքակազմ: Ժամանակակից տեխնոլոգիաների զարգացումը դրանց շարքին ավելացրել է ևս մեկը՝ համացանցային շփման միջոցները: Ըստ այդմ կարող ենք տարբերակել <<կենդանի>> շփում և <<վիրտուալ>> հաղորդակցում (Նկ. 2):



Նկ. 2 Ավագ դպրոցականների շփման ձևերի միջոցները

Ավագ դպրոցականների շրջանում կատարված հարցումների հաջորդ փուլը նպատակ ուներ պարզելու թե վերջիններս հասակակիցների հետ շփման որ ձևն են նախընտրում: 100 հարցվածներից 65 %-ը նախընտրելի են համարում <<կենդանի>> շփումը, իսկ 35 %-ը՝ <<վիրտուալ>> հաղորդակցումը:

Մեր կողմից կատարված տեսական և գործնական ուսումնասիրությունները հիմք են ընդհանրացնելու և մատնանշելու ավագ դպրոցականի հաղորդակցական գործունեության հիմնական բաղադրիչները (Նկ. 3):



Նկ.3 Ավագ դպրոցականի հաղորդակցական գործունեության հիմնական բաղադրիչները

Ավագ դպրոցականների հաղորդակցական գործունեության բաղադրիչների ու հոգեբանական առանձնահատկությունների հետ ազոտության արդյունքում եկանք այն եզրակացության, որ վերջինիս բաղադրիչները տարիքային այս փուլում ընդգրկում են

անհատի սոցիալականացման հիմնական գործոնները: Հետևաբար, ավագ դպրոցականների հաղորդակցական գործունեության զարգացմանն ուղղված քայլերն, առավել լայն տեսանկյունից, իրենց ազդեցությունը կունենան և կնպաստեն նաև ավագ դպրոցականի առողջ ու լիարժեք սոցիալականացման գործընթացին:

#### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. Смирнова Е. О. Детская психология: Учеб. для студ. Высш. Пед. Учеб. заведений.-М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003, с. 67-68
2. Тейлор Ш., Пипло Л., Сирс Д. Социальная психология-10-е изд.-СПб.: Питер, 2004, с. 359
3. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития.-9-е изд. –СПб.: Питер, 2008, с. 534
4. Немов Р. С. Психология: В 3 кн.- 4-е издание –М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.-Кн. 2: Психология образования, с. 480

#### **РЕЗЮМЕ**

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

*А. М. АЛОЯН*

В статье исследована коммуникационная деятельность детей старшего школьного возраста, дан структурный анализ деятельности. Ссылаясь на социальную идентичность и развитие самосознания данной возрастной группы, были исследованы особенности их общения. Результаты исследования показывают, что компоненты коммуникативной деятельности детей старшего школьного возраста на этом возрастном этапе включают в себя основные факторы социализации индивида. Следовательно шаги, направленные на развитие коммуникативной деятельности старшекласников будут содействовать процессу их социализации в целом.

#### **SUMMARY**

### **INVESTIGATIONS OF PSYCHOLOGICAL FEATURES AND COMPONENTS OF COMMUNICATION ACTIVITY HIGH SCHOOL CHILDREN**

*A. M. ALOYAN*

In the article, the communicative activity of children of senior school age was investigated, structural analysis of activity was given. Referring to the social identity and development of self-awareness of this age group, the features of their communication were studied. The results of these investigations show that the components of the communicative activity of the senior school age children on this age stage include the main factors of the socialization of the individual. Consequently the steps which are directed to development of the communicative activity of the senior school age children will promote the process of their socialization in common.

THE ANALYSIS OF THE CONTENTS OF SENIOR PRESCHOOLER'S SPEECH DEVELOPMENT  
CURRICULUMS  
M. G. AMIRAGHYAN

*Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan  
0010, Yerevan, Tigran Mets 17  
e-mail:amiraghyan.80@mail.ru*

*The article discusses the contents of senior preschoolers' curriculums of speech development according to the example of curriculums in Armenia. In the result of the analysis, shortcomings have been revealed, and complementary ways, basing on the peculiarities of preschooler's linguistic development, are suggested by us aimed to the perfection of speech development section of curriculums.*

**Key words:** *educational curriculum, speech development, senior preschooler, kindergarten, language system.*

*Ներկայացված է խմբագրություն 22.02.2017թ.*

The solution of urgent problems, defining the future of the nation, becomes a reality through the gradual development, harmonious interconnectedness of all the levels of educational system. The first and the most important link in that system is preschool education, on which, other levels should base, providing continuous education for everybody. One of documents, which reflects the modern content of education, is curriculum. Therefore, it is important to have a solid and systematized program, which will contribute to the proper development of the child.

Curriculum is typically considered to be the official written document from a higher authority [1, p. 37]. The term "curriculum" is derived from Latin verb *curere*, which means to run, and from Portuguese *corrida*, which means race [2, p. 26].

The concept of curriculum is as dynamic as the changes that occur in society. In its narrow sense, curriculum is viewed merely as a listing of subject to be taught in kindergartens/schools. In a broader sense, it refers to the total learning experiences of individuals not only in kindergartens/schools but in society as well. There are many definitions of curriculum.

The definitions are influenced by modes and ways of thoughts, pedagogy, politics as well as cultural approaches. At the beginning of the 20th century, the traditional concepts held of the "curriculum is that it is a body of subjects or subject matter prepared by pedagogues for the students to learn". It was synonymous to the "course of study" and "syllabus". Robert M. Hutchins views curriculum as "permanent studies", where the rule of grammar, reading, rhetoric, logic and mathematics are emphasized. On the other hand, Arthur Bestor believe that the mission of educational establishments should be intellectual training, hence curriculum should focus on the fundamental intellectual disciplines of grammar, literature. On the other

hand, according to the progressive approach, curriculum is defined as the total learning-educational experiences of the individual. This approach is anchored on John Dewey's definition of experience and education, who believed, that reflective thinking is a means that unifies curricular elements. Thought is not derived from action, but tested by application. Caswell and Campbell viewed curriculum as "all experiences children have under the guidance of teachers". This approach is shared by Smith, Stanley and Shores, which is reflected in the definition suggested by them, that is - "curriculum as a sequence of potential experiences set up in the educational establishments for the purpose of disciplining children in group ways of thinking and acting" [3, p. 38-42]. Marsh and Willis, on the other hand, view curriculum as all the "experiences in the classroom which are planned and enacted by the pedagogue, and learned by the children [3, p. 44]. From the various definitions and concepts presented above, it is clear that curriculum is a dynamic process. Development connotes changes which are systematic. A positive change means any alteration, modification or improvement of existing condition. Hence, in order to produce positive changes, development should be purposeful, planned and progressive. Therefore, each educational curriculum can be efficient if it is worked out according to the principle of development.

Preschool education prepares children for primary education, which is implemented through preschool educational program, asserted by the Ministry of Science and Education. The latter provides physical and aesthetic education, acquisition of language and communication abilities, educates patriotic feelings and on this basis prepare for school education. The importance of educational programs becomes obvious, which complements and regulates pedagogical process. Of course, we mean speech development section of the program, which, nowadays, needs to be reviewed and complemented. The objectives of speech development are implemented basing on the requirements of the programs, where the level of speech abilities and skills has been determined according to age groups.

Before analyzing modern preschool curriculums, we would like to represent their historical development. The content and structure of the first programs have been changed and reconstructed during the years. In those curriculums the objectives of speech development have general contents, the connection between speech content and reality was expressed, and the work on books and pictures was emphasized. But the changes and psycho-pedagogical development, taking place in reality, aroused new objectives. The range of verbal skills was specified and supplemented, the structure of the programs was improved. In 1962 the "Curriculum of Kindergarten Education" was created, where 2 – 7 age children's speech objectives were separated. The new curriculum was equipped with methodical instructions and fiction materials for each age group.

During 1983 - 1984 the "Program of education and training in kindergarten" was worked out, where the nature of speech was taken into consideration in all kinds of activities. The content of verbal skills was determined by the peculiarities of each activity. The basis of this program was the development of child's linguistic skills. The most important thing, stressed in this program, was that child's speech development occurs not only during the acquaintance with the environment, but it requires specific forms of training. The program was based on scientific data of child's speech development. The requirements of speech objectives were derived from the age indicators of speech development. The objectives for vocabulary enrichment were defined, emphasizing the reveal of the meaning of words, the objectives of forming grammatical aspect were clarified, especially word-building, the objectives of coherent speech development was also corrected. This program was trying to determine the level of child's right and good speech. Such curriculums as 'Rainbow ', 'Development' were also common.

The objectives of speech development were defined in 'Rainbow' program: development of phonetic speech, lexical work, formation of grammatical structure of speech, coherent speech development and literature speech. The creation of development environment, communication in it was highlighted, there were also separate literature lists for each age group.

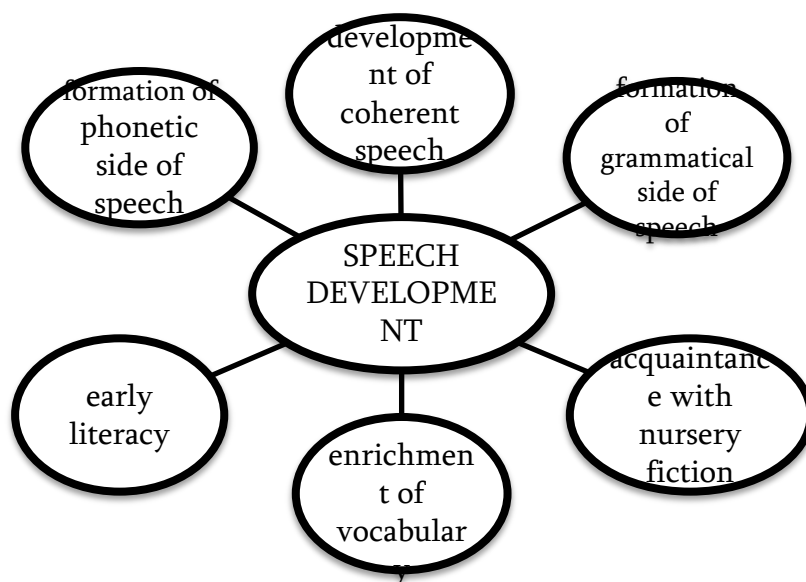
"Development" curriculum /by O. M. Diachenko/ was based on the principle of individual development of the child and was directed to child's overall development. The program highlighted the role of nursery fiction in language development process.

"Childhood", "Gifted child" curriculums were also common, emphasizing the connection between speech and thinking. There were separate sections in "Childhood" program, where child's speech development was connected with literary and artistic works. Separate sections were called "Develop child's speech", "The child and the book". All the objectives of speech development were summarized in those sections. At the end of the curriculum there were criteria for each age group.

"Speech development" program, drawn up by Ushakova, is based on F. Sokhin's scientific theory about speech perception and realization by child. The program based on the implementation of complex lessons on speech development. Verbal communication and coherent speech are more emphasized in this program [4, p. 38 - 40].

In modern educational system the following curriculums are identified: "Preschool educational complex program", 1998, a group of senior kindergarten "Educational complex program for senior group /5-6 years old/ in kindergarten", 2007, "Garden" preschool educational program, 2008. In these curriculums, objectives of speech development are represented. They are: phonetic side of speech, grammatical side of speech, vocabulary enrichment, coherent speech development, early literacy and acquaintance with nursery fiction. The scheme below represents the objectives of speech development:

*Scheme representing the objectives of speech development*



Let's try to analyze "Speech development" section of the curriculums mentioned above. The formation of phonetic side of child' speech:

Both in "Complex curriculum of preschool education" and "Complex curriculum of senior group of kindergarten" the main requirements are reflected, which contribute to the development of child's simple accent, differentiation of separate groups of phonetics, correct pronunciation, verbal respiration, orthoepy rules of correct utterance. Above-mentioned requirements are also reflected in "Garden" preschool educational program, but unlike to the prior of two programs, the means of implementation of these requirements are also given. The importance of poetry, tongue twisters, riddles, distinguishing pictures of sounds and visual materials is underlined.

Enrichment of vocabulary:

The approaches and the requirements connected with child's vocabulary enrichment in three curriculums are the same. They focus on vocabulary enrichment with different parts of speech, perception and usage of the term in appropriate circumstances, the process of generalization of word is highlighted, perception of ambiguous words, the process of replacement the word with another one. But the strategy of organization of work is not mentioned in these programs.

The formation of grammatical structure of speech:

The programs contain basic requirements aim to enrichment of grammar forms, development of morphology and syntax of the language. Those requirements, however, are of general scope and don't clarify the organization of work.

Development of child's coherent speech:

The requirements for the development of coherent speech are highlighted in the curriculums, where the development of the main types of speech, dialogue and monologue, become important. Unlike other objectives, coherent speech development is represented more comprehensively. Even two ways of organizing work directed to the development of coherent speech, are represented in "Garden" program, that is, the work is carried out on the basis of retelling own experience and artistic creativity. Several criteria of child's speech development are also given in this curriculum.

The objectives of speech development are given in limited way and there is no instruction how to implement them. The main work is connected with the formation of speech units and work with literature.

Requirements of early literacy are not presented in "Garden" preschool educational curriculum, while the acquaintance of nursery literature is presented in detail.

The analysis of curriculums allows us to define that even though they suggest common requirements, but the requirements are not systematic, and preschool-pedagogue, especially if she is a beginner, may be confused and not find ways to organize her work. Besides, the directions of organizing work are not identified, there aren't any methodical instructions connected with each objective, which could facilitate the pedagogue's work.

It can be concluded that the programs are more theoretical and far from being practical. We believe that it isn't efficient to present curriculum with uncoordinated requirements, which do not provide pedagogue's practical work. By reading these requirements, pedagogue:

- ✓ can perform her work spontaneously,
- ✓ included such requirements in her work, which can be directed to the fulfilling of different tasks, without having the main goal,
- ✓ can perform her work according to her discretion, which can be ineffective.

On the other hand, the mentioned-above curriculums highlight only the outer side and the external manifestations of speech. While speech, passing through the child's internal mechanisms, binds his/her internal mental structures and only then acquires external manifestation controlling by the child.

At senior preschool age child's verbal expressions are abstract transition from words to objects [5, p. 132]. This process, on the one hand, is connected with child's thinking, further development of consciousness's symbolic function, on the other hand, is connected with the appearance of different forms of communication and types of activity, which are manifested in different phases of speech development. Only during communication and collaboration with peers senior preschoolers gain speech skills, which are summed up in possessing language norms and in realization of speech activity. As a result, senior preschooler master and estimate own speech, control language material internally and becomes a master and possessor of language system. Senior preschoolers (5–6-year-old), can control their outer speech through inner speech. And we suppose, that at senior preschool age developed speech standard is inwardly controlled speech. Senior preschooler is able not only to control his/her lexicon, coherent speech but also grammatical and phonetic structures of speech. But this occurs only during communication with peers, especially when children try to explain the rules of a game to their players. During the organization of child's speech developmental process we should emphasize the choice of methods, directed to child's self – expression and self – realization, as child, with his/her inner opportunities and peculiarities make adults, pedagogues find effective means, ways and methods to organize his own speech developmental process.

We emphasize this whole process, which, we think, promotes the complete formation of linguistic expressions. Our approach is based on the complete perception of external and internal speech. In other words, the speech activity is a process, during which the child overcomes certain difficulties. Therefore, the methodology of speech development, solving a number of objectives, should promote the usage of speech in practice, making it a tool to overcome various difficulties. Moreover, these difficulties can arise during the communication with both peers and adults. Therefore, curriculum objectives of speech development should be derived from this basis.

Thus, speech development curriculum, solving a series of problems, should promote the usage of speech in practice, making it a means of solving various difficulties.

## REFERENCES

1. Preschool curriculum framework, volume 1, California, Sacramento, 2010, p. 37
2. Bloom J. W., Patterns that connect: Rethinking our approach to learning, teaching, and curriculum. Curriculum and Teaching, New York, 2004, p. 26.
3. Tanner, D., Tanner, L., Curriculum development: Theory into practice. New York: Macmillan, 1975, p. 26, 38-42, 44
4. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. - М., 2000, с. 38 – 40
5. Trask R. L. Language: the basics, New York, 1999, p. 132



**ԱՍՓՈՓՈՒՄ**  
**ԱՎԱԳ ՆԱԽԱԴԴՐՈՑԱԿԱՆԻ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿԱՅԻՆ**  
**ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ**  
***Մ. Գ. ԱՄԻՐԱԴՅԱՆ***

Հոդվածում քննարկված է ավագ նախադպրոցականների՝ 5-6 տարեկան երեխաների խոսքի զարգացման կրթական ծրագրերի բովանդակային բաղադրիչները՝ Հայաստանում առկա կրթական ծրագրի վերլուծության օրինակով: Վերլուծության արդյունքում վեր են հանվում եղած բացթողումները և ավագ նախադպրոցականի լեզվական զարգացման առանձնահատկությունների հիման վրա առաջադրվում են խոսքի զարգացման բաժինները փոխլրացնող ուղիներ:

**РЕЗЮМЕ**  
**АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ СТАРШИХ**  
**ДОШКОЛЬНИКОВ**  
***М. Г. АМИРАГЯН***

В статье рассматриваются содержания учебных программ старших дошкольников /5 – 6 лет/ по развитию речи в соответствии с примером учебных программ в Армении. В результате анализа выявлены недостатки и предложены дополнительные пути развития речи старших дошкольников в учебных программах на основе особенностей лингвистического развития дошкольника.

Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 82.0

ՇԵՔՍՊԻՐԻ «ՀԱՄԼԵՏ» ՊԵՏՍՈՒՄ ՀՈՐԱՑԻՈՅԻ ԵՎ  
ԴԱՆԹԵԻ «ԱՍՏՎԱԾԱՅԻՆ ԿԱՏԱԿԵՐԳՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ» ՎԵՐԳԻԼԻՈՒՄԻ  
ԱՌԱՔԵԼՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԱՄԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆԸ  
Ա.Հ.ԵՐՆՋԱԿՅԱՆ

*Երևան, 0009, Մաշտոցի պողոտա, 58 շենք  
e-mail: chamber\_theatre@mail.ru*

*Հայտնի է, որ Շեքսպիրն իր ստեղծագործությունների համար հաճախ վերցրել է արդեն գոյություն ունեցող սյուժեներ, կամ օգտագործել դրանց որոշ դրվագներ, գաղափարներ: Ելնելով այս տեսանկյունից, հողվածում դիտարկվում է Հորացիո – Վերգիլիոս կապը՝ «Համլետ» և «Աստվածային կատակերգություն» աշխատություններում:*

***Բանալի բառեր.** Դանթե, Վերգիլիոս, Շեքսպիր, Համլետ, Հորացիո, «Աստվածային կատակերգություն»*

***Ներկայացված է խմբագրություն 21.01.2017թ.***

Շեքսպիրի «Համլետը», համաշխարհային դրամատուրգիայում լինելով ռեալիզմի բարձունքներից մեկը, մենույն ժամանակ պարունակում է բազմաթիվ ընդհանրացումներ, սիմվոլներ, այլաբանություններ, որոնք առաջին հայացքից պարզ ու մատչելի չեն: Այս փաստը մղում է անսպառ հետազոտության՝ ստիպելով ուսումնասիրողներին ավելի խորանալու մեծ դրամատուրգի արվեստի մեջ: (Կան հրաշալի խոսքեր. «Կարդացեք դա նորից ու նորից»: Սրանք առաջին ֆոլիոյի նախաբանից են, որ թերևս ուղղված են եղել ոչ միայն երախտապարտ ընթերցողին ու հանդիսականին):

Անշուշտ, երկու հազարից ավելի աշխատությունները նույնարժեք չեն: Տարակուսելի են թվում «աղմկահարույց» աշխատությունների այս կամ այն եզրակացություններն ու դիտումները, որոնք «հարստացնում» են ոչ միայն գործող անձանց, այլև Շեքսպիրի կենսագրությունը: Երկրորդական փաստերի ու տվյալների հիման վրա կառուցվում են աներևակայելի տեսություններ: Հնարավոր է, որ նույն տպավորությունը թողնի նաև այն փաստը, որ Շեքսպիրը «Համլետ»-ում, Հորացիոյի կերպարը ստեղծելիս, նկատի է ունեցել մ. թ. ա. I դարի հռոմեացի պոետ Հորացիոսին: Անկախ այն հանգամանքից, թե որքանով է հիմնավորված ու փաստարկված վերոհիշյալ տեսակետը, կարող է ծագել պարզ մի հարց՝ ինչու Շեքսպիրն ուղղակիորեն չի նշում Հորացիոսի մասին այնպես, ինչպես երեք հարյուր տարի առաջ արել էր իր գրչակիցն Իտալիայում՝ «Աստվածային կատակերգության» մեջ ներմուծելով հռոմեացի պոետ Վերգիլիոսին:

Ի դեպ, համեմատելով այս երկու գործերը՝ հանդիպում ենք բազում ընդհանրությունների: Դանտեն իրեն ուղեկից է ընտրել հեթանոսի, մ. թ. ա. I դարի պոետ:

Վերգիլիոսն ուղեկցում է նրան «Դժոխքում»: Դժոխք է թվում Էլսինորը Համլետին:

**Համլետ**

...Աստվա՛ծ իմ, աստվա՛ծ,  
Ինչպե՛ս տաղտկալի, անհամ ու տափակ, փուչ են թվում ինձ  
Աշխարհի բոլոր վայելչանքները: Թու՛հ դրանց վրա:  
Մի պարտեզ է դա, որ քաղհան չեղած սերմի է հասել,  
Ուր բնուստ կոպիտ և բիրտ բաները իշխում են միայն:<sup>26</sup>  
(Արարված I, Տեսարան II)

«Աստվածային կատակերգության» սկզբում Վերգիլիոսի հանդիպման ժամանակ Դանտեն մթին հեռաստանից ելք է փնտրում.

**Երգ առաջին**

Կիսաճամփին մեր այս կյանքի նախընթաց  
Ես կորցրրի ճանապարհը ճշմարիտ  
Եվ ինձ գտա մի անտառում մթամած:  
(7) Նա դառնաշունչ ու ահեղ էր մահվան պես:<sup>27</sup>

Այսպես շփոթված է թվում նաև Համլետը ողբերգության սկզբում.

**Համլետ**

Երանի այս պինդ, խի՛ստ պինդ մարմինը  
Հավեր ու լուծվեր և փոխվեր ցողի.  
Կամ Անվախճանը ուղղած ջիներ իր պատվիրանը  
Անձնասպանի դեմ:

(Արարված I, Տեսարան II)

Վերգիլիոսի հայտնվելը հանդիպում է պոետի հիացական վերաբերմունքին.

**Երգ առաջին**

(85) Դու ես վարպետս ու հեղինակս իմ երեց.  
Դու ես լոկ նա, որից էլ ես ստացա  
Գողտրիկ ոճը, որը պատիվ ինձ բերեց:

Հիշենք, թե ինչպես է բնութագրում Համլետն իր ընկերոջը.

**Համլետ**

Լսիր, Հորացիո, քեզնից ավելի ուղղամիտ մարդու  
Դեռ չեմ հանդիպել ծանոթներիս մեջ:

(Արարված I, Տեսարան II)

Որոշ ժամանակ անց Համլետն ավելի է անկեղծանում.

**Համլետ**

Չկարծես, թե քեզ շողոքորթում եմ...  
Լսու՛մ ես, Հորացիո, այն օրից ի վեր, որ մատաղ հոգիս  
Իր ընտրության մեջ ինքնիշխան դարձավ  
Եվ հասու եղավ մարդկանց իրարից զանազանելու,  
Նա քե՛զ որոշեց, կնքեց իր համար...

(Արարված III, Տեսարան II)

Վերգիլիոսը Դանտեին առաջնորդում է Դժոխքում և Քավարանում՝ պարզաբանելով բոլոր տեսիլքները և հուսադրելով նրան՝ վախի ու երկմտության պահերին: Ըստ էության, Էլսինորում նման ծառայություն իր ընկերոջն է մատուցում նաև

<sup>26</sup> Վ. Շեքսպիր «Համլետ»; թարգմանությունը՝ Հ. Մասեհյանի; Երևան, «Հայպետ հրատ», 1961:

<sup>27</sup> Դանտե Ալիգիերի, «Աստվածային կատակերգություն»; թարգմանությունը՝ Ա. Տայանի, Երևան, Երևանի համալսարանի հրատ., 1983:

Հորացիոն: Քավարանն անցնելուց հետո, Վերգիլիուսը լքում է Դանտեին, քանի որ հեթանոսին երկնային Դրախտը հասու չէ:

Շեքսպիրի մոտ՝ Հորացիոն Համլետի հետ չի ուղևորվում Անգլիա, չնայած, տրամաբանորեն, նա պետք է ուղեկցեր իր ընկերոջը, այլ ոչ թե մնար ատելի Կլավդիոսի ամբոցում՝ այդ յուրահատուկ դժոխքում, կամ “բանտում”, ինչպես բնորոշում է Համլետը: Հեթանոս պոետը Դանտեի համար դարձել է վարպետ, պաշտելի հեղինակ, ով մի քանի խոսքով ուրվագծում է այն ամենը, ինչի միջով պետք է անցնի Դանտեն.

#### **Երգ առաջին**

(115) Անդ կլսես անհույս ճիչեր ցավագին  
Եվ կտեսնես հին հոգիներ տանջահար,  
Որոնք երկրորդ մահ են տենչում անձկագին...

Գրեթե նույն ոգով է խոսում Հորացիոն ողբերգության ավարտին.

#### **Հորացիո**

Եվ դուք կլսեք լկտի, արյունառուշտ, հրեշավոր գործեր...  
Ես այդ բոլորը կարող եմ պատմել հարազատորեն:

(Արարված V, Տեսարան II)

Հատկանշական է նաև, որ, իրենց ստեղծագործություններում, թե՛ Դանտեն, թե՛ Շեքսպիրը, յուրաքանչյուրն իրենց ուրույն ոճով, անդրադառնում են անողնաշարավորների մի տեսակի, մասնավորապես՝ պարզ որդի, նրա մեջ տեսնելով մարդու գոյության յուրօրինակ փառաբանումը:

«Աստվածային կատակերգության» մեջ.

#### **«Քավարան»**

#### **Երգ տասներորդ**

Ո՛վ մեծամիտ քրիստոնեայքը դժխեմ,  
Դուք այնքան եք ձեր մտքերով կուրացած,  
Որ չեք տեսնում ձեր քայլերը հետադեմ:  
Դուք չգիտե՞ք, որ մենք որդեր ենք նսեմ,  
Ծնված թիթեռն այն դառնալու թևավոր,  
Որ թռչում է դեպի աստյանը վսեմ:  
Ինչի՞ց եք դուք գոռոզանում ու փքվում.  
Չէ՞ որ դուք դեռ միջատներ եք անկատար,  
Ինչպես թրթուր, որ թերի է իր կազմում:

«Համլետ»-ում.

#### **ՀԱՄԼԵՏ**

<...> Ձեր միակ կայսրը կերակրի տեսակետից Ձեր որդն է: Բոլոր մյուս արարածներին պարարտացնում ենք, որ նրանք էլ մեզ պարարտացնեն, իսկ մենք մեզ գիրացնում ենք որդերի համար: <...>

Մարդ կարող է ձուկ որսալ հենց այն որդով, որ մի թագավորի միսն է կերել, և ուտել հենց այն ձուկը, որ նույն որդով է կերակրվել:

(Արարված IV, Տեսարան III)

Հաշվի առնելով այս բոլոր զուգադիպությունները, կարելի է հանգել այն եզրակացությանը, որ Դանտեի ուղեցի և Համլետի դասընկերոջ նպատակները հաճախ համընկնում են: Եվ, քանի որ Շեքսպիրն իր աշխատությունների մեջ հաճախ օգտվել է զանազան, այդ թվում՝ իտալացի հեղինակների ստեղծագործություններից և մտահղացումներից, կարելի է ենթադրել, որ Հորացիոյի կերպարը կերտելիս, նա ոգեշնչվել է նաև Դանտեի «Աստվածային կատակերգություն»-ով:

Ի դեպ, Շեքսպիրը, կարդալով “Աստվածային կատակերգությունը”, կարող էր

Հորացիուսին հանդիպել Լիմբոսում, ուր վերջինս սպասում էր դատաստանի իր ժամին մարդկության այլ հանճարների՝ Հոմերոսի, Լուկանուսի, Նասոյի և այլոց հետ:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Данте А. Божественная комедия / пер. М. Л. Лозинского. М.: Наука, 1967, 640 стр.
2. Мишеев Н. И. Очерки по истории всеобщей литературы: в 3 ч. СПб.: Прометей, 1911. Ч. I: Греция и Рим, 236 стр.
3. Монье Ф. Опыт литературной истории Италии XV века: Кватроченто. СПб.: Л. Ф. Пантелеев, 1904, 592 стр.
4. Вергилий. Буколики. Георгики. Энеида. М.: Художественная литература, 1979, 550 стр.
5. Շերապիր Վ., «Համլետ»; անգլերենից թարգմանությունը՝ Հ. Մասեհյանի; Երևան, «Հայպետհրատ», 1961, 139 էջ:
6. Դանտե Ալիգիերի, «Աստվածային կատակերգություն», Թարգմանությունը՝ Ա. Տայանի, երրորդ բարեփոխված հրատարակչություն Երևան, Երևանի համալսարանի հրատարակչություն, 1983, 600 էջ:

#### РЕЗЮМЕ

#### СОПОСТАВЛЕНИЕ МИССИЙ ГОРАЦИО В ПЬЕСЕ ШЕКСПИРА «ГАМЛЕТ» И ВЕРГИЛИЯ В «БОЖЕСТВЕННОЙ КОМЕДИИ» ДАНТЕ

*А.А. ЕРНДЖАКЯН*

Сравнивая «Божественную комедию» Данте и «Гамлет» Шекспира, можно найти в них много общего. Как известно, Данте избрал своим спутником язычника, римского поэта 1-го века до н. э. Вергилия, который ведет его по «Аду». Адом видится Гамлету и его родной Эльсинор. В начале поэмы мы видим Данте, который не может найти выход из мрачной долины. Таким же растерянным предстает и Гамлет в трагедии Шекспира. Появление Вергилия поэт приветствует восторженными словами. Также восторженно Гамлет характеризует своего друга. Языческий поэт стал для Данте «вождем, учителем и господином», который буквально в нескольких словах показал ему, что предстоит увидеть. Приблизительно в том же духе говорит и Горацио в финале трагедии...

#### SUMMARY

#### SIMILARITY OF PROBLEMS OF HORATIO IN SHAKESPEARE PLAY AND VIRGIL IN THE "DIVINE COMEDY" BY DANTE

*A.A. YERNJAKYAN*

Comparing “Divine Comedy” of Dante and “Hamlet” of Shakespeare, you may find there a lot in common. As we know, Dante choose a heathen, Roman poet of the 1st century BC, Virgil as his partner, who accompanies him through the “Hell”. So Hamlet sees his hometown Elsinore as a hell. At the first meeting with Virgil on the beginning of the poem, we see Dante, who can not find the exit from the dark valley. In the same confused way appears Hamlet on the beginning of tragedy of Shakespeare. The poet welcomes appearance of Virgil by enthusiastic words. In the same rapturously way Hamlet characterizes his friend. The heathen poet became “leader, teacher and lord” for Dante, who literally in a few words show him what he was going to see: Approximately with the same spirit Horatio speaks at the end of the tragedy...

Խ. ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 373.02

ՊՐՈՒԲԼԵՄԱՅԻՆ ԻՐԱՎԻՃԱԿՆԵՐԻ ՍՏԵՂԾՈՒՄԸ՝ ԴՊՐՈՑՈՒՄ  
«ԾՄՏԲԱԿԱՆ ԹԹՈՒ» ԹԵՄԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴԵԼԻՄ  
Ք.Վ.ԲԱԼՅԱՆ<sup>1,2</sup>, Հ.Ս.ՆԵՐՍԻՍՅԱՆ<sup>1</sup>, Ա.Լ.ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ<sup>1,3</sup>, Լ.Ս.ՂԱԼԵՉՅԱՆ<sup>4</sup>

<sup>1</sup> ՀՀ ԳԱԱ ՕՂՔ ՉՏԿ Օրգանական քիմիայի ինստիտուտ, 0014 Երևան, Ազատության 26

<sup>2</sup> «ԵՎՐԱՍՄԻՍ» հենակետային վարժարան, 0014 Երևան, Ազատության 24/2

<sup>3</sup> Երևանի Գյուլիքեխյանի անվան թ.103 ավագ դպրոց

<sup>4</sup> Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան  
e-mail: balyan-79@inbox.ru

Հոդվածում քննարկված է պրոբլեմային ուսուցման մեթոդի կիրառմամբ իրականացված «Ծմբական թթու» թեմայով դասանյութը: Առաջարկված խնդրահարույց իրավիճակը հանգուցալուծում է ստացել փորձնական աշխատանքից ստացված արդյունքների ամփոփման և ամրագրման հիման վրա: Նմանատիպ մոտեցումը նպաստում է աշակերտի քիմիական մտածողության զարգացմանը:

**Բանալի բառեր.** Ուսուցման ակտիվ մեթոդ, պրոբլեմային ուսուցում, խթանում, իմաստի ընկալում, կշռադատում, ծմբական թթու, մետաղներ:

**Ներկայացված է խմբագրություն 12.03.17թ.**

Հայտնի է, որ ուսուցման մեթոդը ուսուցչի և աշակերտների հետևողական, փոխկապակցված գործողությունների համակարգն է, որն ապահովում է կրթության բովանդակությունը: Ինչ մեթոդներ են այսօր անհրաժեշտ ուսուցչին արդյունավետ ուսուցում կազմակերպելու համար: Մեթոդների ընտրությունը և կիրառությունը կապված է բազմաթիվ խնդիրների և նպատակների հետ, որոնք իրական լուծում կարող են ստանալ միայն հատուկ պլանավորված և կազմակերպված ուսումնական գործընթացի միջոցով: Ժամանակակից կրթության պահանջներից է ուսուցման ակտիվ մեթոդների կիրառումը:

Աշակերտին, իր գործունեության ընթացքում առաջացած խնդիրները հաղթահարելիս, անհրաժեշտ է լինում գտնել նոր լուծումներ, ցուցաբերել ստեղծագործական մոտեցումներ: Դա է պատճառը, որ աշակերտին պետք է սովորեցնել մտածել, գործել ինքնուրույն, իսկ ուսուցանվող նյութը՝ դարձնել ավելի ցուցադրական և համոզիչ, ձևավորել ոչ թե պարզապես գիտելիք, այլ գիտելիք-համոզմունք: Ինքնուրույն մտածելը կարողությունը չի կարելի ձևավորել պատրաստի տեղեկատվությունը սովորելով: Սովորելու այն եղանակները, որոնք ուղղված են ռեպրոդուկտիվ մտածելուն, ուշադրությանը և հիշողությանը՝ բավարար չեն: Անհրաժեշտ են այնպիսի մեթոդներ, որոնք սովորողներին մղում են անմիջական իրականության ճանաչմանը, տեսական հիմնախնդիրների ինքնուրույն լուծմանը:

Ուսուցումը, որի ընթացքում ուսուցիչն ուսուցանող նյութի յուրացման ճանապարհին ստեղծում է հաղթահարման ենթակա արգելքներ՝ խնդիրներ, խնդրահարույց իրավիճակներ, որոնց լուծման արդյունքում սովորողը յուրացնում է ուսուցանվող նյութը, անվանում են պրոբլեմային ուսուցում <1-3>: Հայտնի է, որ

ստեղծագործական մտածողությունը սկսվում է այն պահից, երբ մարդը հանդիպում է մտավոր խոչընդոտների, որոնք հաղթահարելու համար նրա կուտակած գիտելիքները չեն բավարարում, ուստի նա վերհիշում է իմացածը, և որոնողական գործողություններով փորձում հաղթահարել առաջադիր խնդիրը: Ուսուցման պրոբլեմային մեթոդը լայն հնարավորություններ է ստեղծում մեծացնելու ուսուցանվող նյութի նկատմամբ հետաքրքրությունը և սովորողին մղում է ստեղծագործական ակտիվության: Այդ տեսանկյուններից քննարկենք մեր կողմից իրականացված «Ծմբական թթու» վերնագրով դասը.

*Դասի տեսակը՝* մուտքի, սկզբնական ընկալման դաս

*Դասարանը՝* IX

*Դասի հիմնական նպատակները.*

Ակադեմիական՝

- գիտենալ ծմբական թթվի ստացումը և մոլեկուլի էլեկտրոնային, կառուցվածքային բանաձևերը
- բնութագրել ծմբական թթուն որպես ուժեղ թթու, ներկայացնելով դիսոցման փուլերը
- համեմատել խիտ և նոսր ծմբական թթվի քիմիական հատկությունները
- ամրապնդել քիմիական լաբորատորիայում կիրառվող անվտանգության տեխնիկայի կանոնները
- իմանալ կենցաղում և մարդու կյանքում ծմբական թթվի գործնական նշանակության մասին
- ձևավորել հմտություններ և կարողություններ քիմիական փորձի իրականացման համար

Սոցիալական

- դաստիարակել թիմում աշխատելու կարողություններ
- բարելավել հաղորդակցման հմտությունները խմբային աշխատանքի ընթացքում զարգացնել սեփական կարծիքը ձևավորելու և ներկայացնելու կարողությունը,
- զարգացնել աշակերտների համագործակցելու հմտությունները խմբային առաջադրանք կատարելիս:

*Դասի ժամանակ կիրառվող մեթոդներ՝* պրոբլեմային շարադրանք, խմբային աշխատանք, բանավոր հարցում, լաբորատոր փորձ:

*Մարքավորումներ՝* համակարգիչ, պրոեկտոր

*Քիմիական ռեակտիվներ՝* խիտ ծմբական թթու, մետաղների խարտուրքներ՝ ցինկ, երկաթ, պղինձ:

*Դասի ընթացքը իրականացվում է* խթանում-իմաստի ընկալում-կշռադատում / ԽԻԿ / ձևաչափով:

Ուսուցչի օգնությամբ դասարանը բաժանվում է 2 խմբի:

*Ակտիվացնող վարժություն՝* Կիրառվում է կոտրված քառակուսիներ վարժությունը՝ ըստ նախապես կազմված քարտերի, որոնց վրա գրված են ծմբական թթվի աղերի բանաձևեր:

*Խթանման փուլ՝*

Հանձնարարականը ավարտելուց հետո, խմբերի ավագները բարձրաձայն ընթերցում են իրենց կողմից կազմված աղերի բանաձևերը:

Աշակերտներին տրվում են հետևյալ հրահանգները.

- Բոլոր պատասխանները գրանցել գրատախտակին:
- Գտնել ընդհանրություն աղերի բանաձևերի միջև:

- Փորձել կռահել նոր դասի թեման:

Աշակերտները վարկածներ են առաջարկում, ուսուցիչը հաստատում է, որ վերոնշյալ աղերը ծծմբական թթվի ածանցյալներն են և քննարկում ծծմբական թթվի քիմիական հատկությունները՝ փորձերի օգնությամբ:

*Իմաստի ընկալման փուլ*

Հարց աշակերտներին.

- Նախորդ դասերից ձեզ հայտնի են թթուների քիմիական բանաձևերը և դրանցում գործող կապի տեսակները: Թվարկե՛ք և գրատախտակին գրանցե՛ք ծծումբ պարունակող 3 թթուների քիմիական բանաձևեր:

Ակնկալվող պատասխաններն են.

- 1-ին աշակերտ –  $H_2SO_4$  – ծծմբական,
- 2-րդ աշակերտ –  $H_2SO_3$  – ծծմբային,
- 3-րդ աշակերտ –  $H_2S$  – ծծմբաջրածնական:

### **Առաջադրանք**

Գրքից դուրս գրեք ծծմբական թթվի ֆիզիկական հատկությունները:

### **Հարց աշակերտներին**

Վերհիշե՛ք և թվարկե՛ք թթուների քիմիական հատկությունները:

### **Ակնկալվող պատասխան**

1. Թթվային միջավայրում ընթանում են թթվահիմնային հայտանյութերի գույնի փոփոխություններ. լակմուսը՝ կարմիր, մեթիլօրան՝ վարդագույն:
2. Փոխազդում են ակտիվ մետաղների հետ /գրվում են ռեակցիաների հավասարումներ/:
3. Փոխազդում են ալկալիների հետ /գրվում են ռեակցիաների հավասարումներ/:
4. Փոխազդում են լուծելի աղերի հետ /գրվում են ռեակցիաների հավասարումներ/:

### **Հարց աշակերտներին**

-Ի՞նչ հնարավոր արգասիքներ կարող են ստացվել մետաղների հետ նոսր և խիտ ծծմբական թթվի ռեակցիաների հետևանքով: Աշակերտները տարակուսում են, հիմնականում կարծելով, որ կանջատվի ջրածին:

Ստեղծվում է խնդրահարույց իրավիճակ, ուսուցիչն առաջարկում է կատարել փորձնական աշխատանք և տալ բացատրություններ՝ ստացված արդյունքների հիման վրա: Մինչ փորձնական աշխատանքի կատարումը՝ աշակերտները վերհիշում են ծծմբական թթվի հետ աշխատելու անվտանգության կանոնները և սկսում փորձնական աշխատանքը:

### ***Խուսք 1, փորձ 1. Նոսր ծծմբական թթվի հատկությունների ուսումնասիրում***

8-12-ական կաթիլ նոսր ծծմբական թթվի լուծույթ պարունակող երեք փորձանոթների մեջ հաջորդաբար լցնում են 0.5-ական գրամ զանգվածով ցինկի, երկաթի, պղնձի խարտուքներ և թեթևակի տաքացնում: Աշակերտները համոզվում են, որ առաջին և երկրորդ փորձանոթներում տեղի է ունենում ջրածնի անջատում, իսկ երրորդում՝ ոչ: Նմանատիպ փորձնական աշխատանքը հանգեցնում է հետևյալ հարցերի.

1. Ո՞րն է դիտարկվող երևույթի պատճառը:
2. Ինչո՞ւ առաջին և երկրորդ փորձանոթներում տեղի է ունենում ջրածնի անջատում, իսկ երրորդում՝ ոչ:
3. Գրել քիմիական ռեակցիաների հավասարումները:

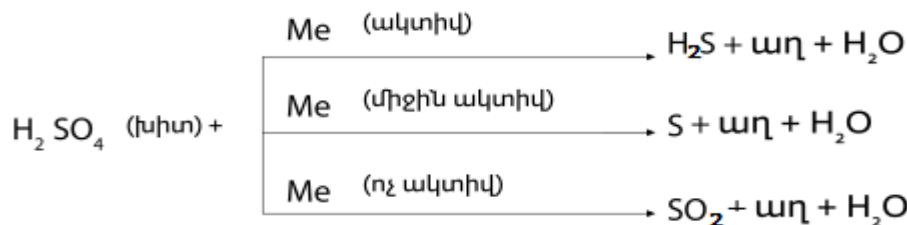


Աշակերտները հանգում են ենթադրությունների, որպեսզի բացատրեն այս փաստը: Խնդրի լուծման համար նրանք լավ պատրաստված են, քանի որ ունեն համապատասխան գիտելիքները թթուների հատկությունների մասին, ծանոթ են օքսիդավերականգնման ռեակցիաների հավասարումներ կազմելու կանոններին: Առաջին և երկրորդ փորձանոթներում ջրածնի անջատումն աշակերտները փորձում են բացատրել, վերհիշելով թթուների քիմիական հատկությունները և, հատկապես, թթուների փոխազդեցությունը մետաղների հետ: Աշակերտները գիտեն, որ թթուները փոխազդում են մետաղների լարվածության շարքում մինչև ջրածինը տեղավորված մետաղների հետ՝ առաջացնելով աղ ու դուրս մղելով ջրածին: Հետևաբար աշակերտներն եզրակացնում են, քանի որ ծծմբական թթվի ջրային նոսր լուծույթը՝ նոսր ծծմբական թթուն, ևս օժտված է թթուների բնորոշ ընդհանուր հատկություններով, ապա այն կփոխազդի միայն ջրածնից ձախ գտնվող մետաղների հետ՝ ջրածնի անջատմամբ, իսկ ջրածնից աջ գտնվող պասիվ մետաղների հետ՝ չի փոխազդի:

**Խումբ 2, փորձ 2. Խիտ ծծմբական թթվի հատկությունների ուսումնասիրում**

5-15-ական կաթիլ խիտ ծծմբական թթվի լուծույթ պարունակող երկու փորձանոթների մեջ լցնում են համապատասխանաբար 0.5-ական գրամ պղնձի և ցինկի խարտուրներ և թեթևակի տաքացնում: Աշակերտները տեսնում են, որ առաջին փորձանոթում տեղի է ունենում գազի անջատում: Անջատված գազից խոնավ կապույտ լակմուսի թուղթը կարմրում է: Հետևաբար աշակերտներն ենթադրում են, որ անջատված գազը թթվային օքսիդ է: Այնուհետև փորձում են կռահել, թե ծծումբ պարունակող որ օքսիդն է անջատվել: Ուսուցչի օգնությամբ աշակերտները կազմում են օքսիդավերականգնման ռեակցիայի հավասարումը: Երկրորդ փորձանոթում սկզբում նկատվում է ծծմբային գազի, (ինչը կարելի է հայտնաբերել լակմուսի թղթով) որից հետո դեղին նստվածքի՝ ծծմբի և, վերջապես, ծծմբաջրածնի անջատում: Ծծմբաջրածինը կարելի է հայտնաբերել ինչպես բնորոշ նեխած ձվի հոտով, այնպես էլ կապարի նիտրատի լուծույթով թրջված ֆիլտրի թուղթը մոտեցնելով փորձանոթի ծայրին. տեղի է ունենում սև նստվածքի առաջացում:

Այսպիսով խիտ ծծմբական թթվի օքսիդացնող հատկությունը վառ արտահայտվում է մետաղների հետ փոխազդելիս: Կախված մետաղի ակտիվությունից՝ խիտ ծծմբական թթուն վերականգնվում է մինչև ծծմբային գազ, ծծումբ կամ ծծմբաջրածին: Ցուցադրվում է հետևյալ ուրվագիրը.



Օգտագործելով ուրվագիրը, աշակերտները ուսուցչի օգնությամբ գրում են քիմիական ռեակցիաների հավասարումները:

**Կշռադաստման փուլ, հետադարձ կապ**

Ուսուցիչը առաջարկում է հանձնարարություն խմբերին, բաժանվում են քարտեր, որոնց նմուշօրինակները ներկայացված են ստորև.

Խումբ 1,2

Հարցեր	Պատասխաններ
Ծծմբական թթվի էլեկտրոնային բանաձև	
Ծծմբական թթվում քիմիական կապի տեսակ	
Թթվային մնացորդի վալենտականություն	
Ծծմբական թթվում ծծմբի օքսիդացման աստիճան	

<u>Խումբ 1.</u> <i>Ավարտել քիմիական ռեակցիաների հավասարումները</i>	<u>Խումբ 2.</u> <i>Ավարտել քիմիական ռեակցիաների հավասարումները</i>
$\text{CuSO}_4 + \text{NaOH} \rightarrow$ $\text{KOH} + \text{H}_2\text{SO}_4 \rightarrow$ $\text{K}_2\text{CO}_3 + \text{H}_2\text{SO}_4 \rightarrow$ $\text{Fe} + \text{H}_2\text{SO}_4(\text{սուս}) \rightarrow$	$\text{BaCl}_2 + \text{H}_2\text{SO}_4 \rightarrow$ $\text{Na}_2\text{SO}_3 + \text{H}_2\text{SO}_4 \rightarrow$ $\text{H}_2\text{SO}_4 + \text{Ba}(\text{OH})_2 \rightarrow$ $\text{Cu} + \text{H}_2\text{SO}_4(\text{խիտ}) \rightarrow$
<i>Ավարտել քիմիական ռեակցիաների հավասարումները և էլեկտրոնային հաշվեկշռի եղանակով տեղադրել գործակիցները</i>	<i>Ավարտել քիմիական ռեակցիաների հավասարումները և էլեկտրոնային հաշվեկշռի եղանակով տեղադրել գործակիցները</i>
$\text{FeS}_2 + \text{O}_2 \rightarrow$ $\text{Zn} + \text{H}_2\text{SO}_4(\text{խիտ}) \rightarrow$	$\text{C} + \text{H}_2\text{SO}_4(\text{խիտ}) \rightarrow$ $\text{H}_2\text{S} + \text{O}_2(\text{ավ.}) \rightarrow$

Հետադարձ կապն ապահովելիս, ուսուցիչը հանձնարարում է տնային աշխատանք և ներկայացնում հետևյալ հարցադրումները.

1. Ի՞նչ տվեց ձեզ ակտիվացնող վարժությունը:

2. Ի՞նչ եզրահանգման եկաք փորձնական առաջադրանքը կատարելիս:

Այսպիսով, պրոբլեմային ուսուցման մեթոդի կիրառմամբ իրականացված «Ծծմբական թթու» թեմայով դասը և նմանատիպ այլ պարապմունքները, թույլ կտան զարգացնել աշակերտի քիմիական մտածողությունը և անձնային դրական վերաբերմունքը առարկայի նկատմամբ:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. *Оржековский П.А., Давыдов В.Н., Титов Н.А.* Творчество учащихся на практических занятиях по химии. М.: Аркти, 1999, 152 с.
2. *Саакян Л.А., Амбарцумян С.В., Саркисян Ж.В.* Некоторые аспекты создания проблемных ситуаций и решения задач. Педагогический журнал, 2014, № 3, С. 34-43.
3. *Сурин Ю.В.* Методика проведения проблемных опытов по химии. Развивающий эксперимент. М.: Школа-Пресс, 1998, 132 с.

## РЕЗЮМЕ

### СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ В ШКОЛЕ ТЕМЫ «СЕРНАЯ КИСЛОТА» *К.В.БАЛЯН, Р.С.НЕРСИСЯН, А.Л.ПЕТРОСЯН, Л.М.ГАЛЕЧЯН*

В статье, на примере темы «Серная кислота», обсуждена одна из разновидностей инновационной методики в образовании – проблемное обучение, которое направлено на развитие самостоятельности обучаемых и играет большую роль для стимуляции творческой и развития исследовательской деятельности учащихся в процессе обучения.

## SUMMARY

### CREATION OF PROBLEM SITUATIONS IN LEARNING OF LESSON "SULFURIC ACID" AT SCHOOL *Q. V. BALYAN, H. S. NERSISYAN, A. L. PETROSYAN, L. M. KHALECHYAN*

In this article discusses one of innovations in education technique is the method of problem-based learning which is directed on development of pupils independence, which plays a big role for stimulation of creativity and formation of research activity of them during training of lesson "Sulfuric acid".

Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 373.016

ՄԿՐՏԻՉ ԿՈՐՅՈՒՆԻ «ԱՅԳԵՊԱՆ ՄՈՍԻՆ» ՀԵՔԻԱԹԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ  
Ա.Ֆ.ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ, Լ.Հ.ՀԱԿՈԲՅԱՆ

*Երևանի Խ. Աբովյանի անվան թիվ 84 հիմնական դպրոց, Զ. Քանաքեղի, 14փ*  
*gasparyan\_mane@rambler.ru*

*Աշխատանքում ներկայացված են Մկրտիչ Կորյունի «Այգեպան Մոսին» հեքիաթի դասավանդման գիտամանկավարժական մոտեցումները: Ժանրային ու բովանդակային առանձնահատկություններով պայմանավորված՝ այդ կարգի հեքիաթները նպաստում են սովորողի անհատականության ձևավորմանը, զարգացնում մի շարք կարողություններ, զինում գիտելիքների հարուստ պաշարով: Դրանց նպատակաուղղված ուսումնասիրումը կարող է նպաստել ինչպես մայրենիի, այնպես էլ հայոց լեզվի ծրագրային խնդիրների իրագործմանը, դասը վերածել առավել փոխներգործուն և աշխույժ գործընթացի:*

*Բանալի բառեր. Ժողովրդական ստեղծագործություններ, ակադեմիական և սոցիալական նպատակներ, կարողությունների ձևավորում, դաստիարակություն:*

*Ներկայացված է խմբագրություն 12.03.2016թ.*

Արդի կրթական պահանջներին համարժեք գիտելիքների ձեռքբերման տեսանկյունից մայրենիի ուսուցման դասագործընթացում կարևորվում է ուղղագրության ու ուղղախոսության ուսումնասիրումը: Այդ ամենը կդառնա ավելի դյուրին, եթե ճիշտ ընտրվի ուսումնական նյութը, և տեղին կիրառվեն նորագույն կրթական տեխնոլոգիաներն ու մեթոդները [1]: Սույն աշխատանքում այդ նպատակով ընտրվել է հեքիաթի ժանրատեսակի կիրառումը ուղղագրական որոշ հիմնախնդիրներ պարզաբանելիս:

Դեռ հին ժամանակներում ծնված հեքիաթի ժանրը ժողովրդական բանահյուսության մի մասն է, որը, սերնդեսերունդ փոխանցվելով, բյուրեղացել, հասել է մինչև մեր օրերը՝ ձևավորելով ու ամբողջացնելով այն կրողների ազգային դիմագիծը: Դրանց մեջ ժողովուրդն արտահայտել է իր իդեալներն ու երագանքները՝ ձգտելով իրագործել դրանք: Հեքիաթը կարդալու ընթացքում սովորողն անցնում է գործողությունների շղթայով, որը լի է արկածներով և զարմանալի դեպքերով, պարտությամբ ու հաղթանակով: Անցնելով տարբեր փորձությունների միջով՝ նրա ընկալումները դառնում են ավելի առարկայական ու ամբողջական: Հատկանշական է, որ ժամանակի լեզվամտածողության և գրական հայերենի ամրապնդման տեսանկյունից դասագրքերում տեղ գտած բանահյուսական նմուշների, այդ թվում հեքիաթների մեծ մասը գրական մշակման է ենթարկվում: Մանկագիրները, բարձր գնահատելով ժողովրդի դարավոր իմաստության գեղարվեստական արտահայտությունները, մեծապես օգտվում են բանահյուսության անսպառ գանձարանից, և նրանց գրչի տակ ժողովրդական հյուսվածքները վերածվում են ստեղծագործությունների, որոնցից յուրաքանչյուրը յուրովի է ազդում սովորողի

հոգեբանության, մտածողության, արժեհամակարգի, ստեղծագործական կարողությունների ձևավորմանն ու դաստիարակությանը: Ակներն է, որ գրական մշակման ենթարկվելով հեղինակների կողմից՝ հեքիաթը դառնում է երեխաների սիրելի ժանրերից մեկը, օգնում է զարգացնելու ընկալունակության աստիճանը, թափանցելու երևույթների, մարդկային հարաբերությունների խորքը, եզրակացություններ անելու, ինքնավերլուծություն և ինքնագնահատում կատարելու:

Մեր մանկավարժական փորձը ցույց է տվել, որ հեքիաթի ժանրը օգտագործելով կարելի է արձանագրել նաև որոշակի հաջողություններ ուղղագրության ուսումնասիրման բնագավառում, այսինքն՝ զարգացնել և ձևավորել սովորողների մոտ տարաբնույթ կարողություններ: Հայտնի է, որ ճիշտ ուսուցումը, այդ թվում նաև բանահյուսական նյութերի ուսուցումը երեխայի մեջ կարող է ձևավորել թե՛ լեզվական, թե՛ տրամաբանական, թե՛ բնության ու շրջակա միջավայրի ճանաչողություն և թե՛ այլ կարողություններ [2]: Ուսումնասիրելով ժողովրդական ստեղծագործությունները՝ հանգում ենք այն եզրակացության, որ ժանրային ու բովանդակային առանձնահատկություններով պայմանավորված՝ դրանք այս կամ այն չափով զարգացնում են վերը հիշատակված կարողությունները:

Այդ նպատակին է ծառայել մեր կողմից մշակված և Երևանի Խ.Աբովյանի անվան թ.84 դպրոցում փորձարկված ներքոբերյալ դասը :

**Թեմա՝** Մկրտիչ Կորյունի «Այգեպան Մոսին» հեքիաթը[3,4]:

Լեզվական նյութը «Ը»-ի ուղղագրությունն ու ուղղախոսությունը

**Դասարանը՝** 5-րդ դասարան

**Դասի տիպը՝** ամրապնդման դաս, տևողությունը մեկ դասաժամ:

**Թեմայի ուսուցման ակադեմիական նպատակներն են՝**

- Աշակերտը պետք է իմանա՝ ինչ է հեքիաթը,
- Աշակերտը պետք է կարողանա.
  - վերարտադրել հեքիաթի բովանդակությունը
  - վեր հանել ենթատեքստային գաղափարը
  - կատարել տեքստային և բառային աշխատանք
  - աշխատել խմբում՝ համագործակցելով
  - գրավոր և բանավոր խոսքում ճիշտ կիրառել ը-ի ուղղագրության և ուղղախոսության կանոնները

**Սոցիալական նպատակներն են՝**

- Աշակերտի արժեհամակարգի ձևավորումը՝ ըստ հեքիաթի ենթատեքստային գաղափարի
- Աշակերտի մոտ մարդասիրության և ինքնահարգանքի ձևավորումը
- Աշխատանքային դաստիարակություն զարգացումը

**Միջառարկայական կապը՝** «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի հետ

**Ներառարկայական կապը՝** Տանել զուգահեռականներ Հովհաննես Թումանյանի «Ոսկու կարասը» հեքիաթի հետ

Դասը անցկացվել է «Խթանում / իմաստի ընկալում / կշռադատում» համակարգի կիրառմամբ: Ստորև ներկայացված են դասի հիմնական փուլերը և դրանց հատկացվող ժամանակահատվածները:

**Խթանման փուլ /5 րոպե/**

Իրականացվել է մտազրոհ-խմբավորում «հեքիաթ» բառի շուրջ՝ ընդհանրացնելու սովորողների գիտելիքները հեքիաթի ժանրային բովանդակության վերաբերյալ, վերհիշելու հեքիաթների տեսակները, անդարադարձ կատարելու արդեն ուսումնասիրած հեքիաթներին:

Խմբավորելիս ուսուցչի ուղղորդմամբ սովորողները պիտի կարողանան.

- դասակարգել հեքիաթները՝ իրապատում, կենդանական, հրաշապատում կամ կախարդական, բերել դրանց օրինակներ
- խմբավորել ուսումնասիրած հեքիաթները՝ ըստ այդ դասակարգման
- տանել զուգահեռականներ տեսակների միջև, նշել, որ դրանք ունեն իրենց բնորոշ սկիզբը՝ «Լինում է, չի լինում», «Կար, չկար», «Ժուկով-ժամանակով», «Ասում են՝ ...» և ավարտը՝ «Երկնքից երեք խնձոր ընկավ», «Յոթն օր յոթ գիշեր հարսանիք արեցին»:

**Բմաստի ընկալման փուլ /25-30 րոպե/**

**ա/ հեքիաթի վերապատմում**

- դասարանը բաժանվում է խմբերի
- յուրաքանչյուր խմբում ընտրվում են դերերը՝ խոսնակ, գրառող, ժամապահ, դիտորդ
- յուրաքանչյուր խմբին հանձնարարվում է հեքիաթի մի հատված
- առաջարկվում է վերնագրել ընտրված հատվածը
- կազմվում է պլան, որի համաձայն սովորողները պիտի վերապատմեն հանձնարարված հատվածը
- յուրաքանչյուր խմբի խոսնակ ներկայացնում է իրենց հանձնարարված հատվածը
- խմբերը կատարում են փոխադարձ հարցադրումներ

**բ/ բառային և լեզվական աշխատանք**

- **Առաջադրանք 1 /1-ին խումբ/**  
Գտնել դասագրքում կարմիրով ընդգծված բառերի բացատրությունները կամ հոմանիշները:
- **Առաջադրանք 2 /2-րդ խումբ/**  
ա) Բացատրել հետևյալ բառակապակցությունները՝ **արծաթաբաշ նժույզներ, ծաղկած անապատ, փիրուզե թիթեռներ, ոսկեթև մեղուներ, ոսկեհատիկ քրտինք:** Առաջին բառերն ուղի դ, թե՛ փոխաբերական իմաստով են գործածված:
- **Առաջադրանք 3 /3-րդ խումբ/**  
**Արծաթաբաշ նժույզներ, ծաղկած անապատ, փիրուզե թիթեռներ, ոսկեթև մեղուներ, ոսկեհատիկ քրտինք** բառակապակցությունների առաջին բաղադրիչներով նոր բառակապակցություններ կազմել:
- **Առաջադրանք 4 /4-րդ խումբ/**  
Նեքիաթից դուրս գրել ը-ի ուղղագրության պատկանող բառերը և մեկնաբանել դրանց գրության և արտասանության առանձնահատկությունները:

**Բառային և լեզվական աշխատանքները** միտված են սովորողների բառապաշարի հարստացմանը, բառագործածական, ուղղագրական և ուղղախոսական կանոնների յուրացմանն ու ամրապնդմանը:

**գ/ տեքստային աշխատանք**

- **Առաջադրանք 1**  
Նորից կարդալ այն հատվածը, որտեղ նկարագրվում է Մոսու այգին, վերարտադրել նկարագրությունը:

▪ **Առաջադրանք 2**

Հարու՞ստ էր Մոսին: Ճիշտ է, որ թագավորն ավելի հարուստ էր: Կարծիքը հիմնավորել հեքիաթից ընտրված մտքերով:

▪ **Առաջադրանք 3**

Պարտադի՞ր է, որ մարդ իր խոսքի տերը լինի: Ինչու՞ նա դրժեց իր տված խոստումը:

▪ **Առաջադրանք 4**

Վերլուծել թագավորի տեսիլքը: Մոսին ինչու՞ կաղնի դարձավ: Մտովի պատկերացնել կաղնին և նկարագրել:

**Տեքստային աշխատանքը** միտված է նպատակային ընթերցանության կազմակերպմանը, սովորողի բառապաշարի հարստացմանը, ենթատեքստային գաղափարի վերհանմանը, սովորողների վերլուծելու, համադրելու կարողությունների ու հմտությունների զարգացմանը, արժեհամակարգի ձևավորմանը: Հարկ ենք համարում նշել, որ 4-րդ առաջադրանքը վերլուծելիս ուշադրություն է դարձվել «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի հետ միջառարկայական կապերի բացահայտմանը: Որպեսզի դասարանի բոլոր սովորողները ներգրավվեն ուսումնական գործունեության մեջ, կարելի է օգտագործել «Մտածիր-գույգվիր-կիսվիր» մեթոդական հնարը:

**Կշռադասման փուլ /10-15 րոպե/**

ա/ Յուրաքանչյուր խմբի հանձնարարվում է լրացնել հետևյալ քառաբաժանը /նկ. 1/.

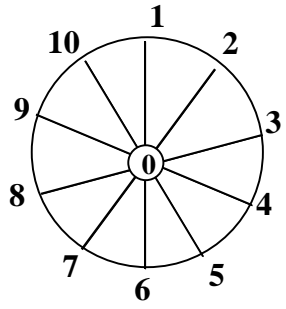
Քառաբաժանի նպատակն է՝ սովորողների վերլուծելու կարողությունների և հմտությունների և ստեղծագործական մտքի զարգացումը, հայ և համաշխարհային գրականության իմացության խթանումը, ժողովրդական բանահյուսության հետ կապի արժևորումը՝ շեշտադրելով հեքիաթների խրատական բովանդակությունը:

Դուրս գրել հեքիաթի ենթատեքստային գաղափարը վեր հանող երեք նախադասություն	Համեմատել Հովհաննես Թումանյանի «Ոսկու կարասը» հեքիաթի հետ
Գրել ժողովրդական իմաստությանը բնորոշ առած-ասացվածքներ	Թվարկել հայ և օտարազգի հեքիաթագիրների անուններ

Նկ.1. Քառաբաժան

բ/ Գնահատում

Կարելի է օգտագործել «Գնահատման անիվ» մեթոդական հնարը /նկ.2/: Անվաճաղերը ներկայացնում են մի սանդղակ, որի կենտրոնում ամենացածրը 0 կետն է, իսկ ամենաբարձրը՝ 10 միավոր նշանակող կետը: Յուրաքանչյուր անվաճաղ իրենից ներկայացնում է մեկ գնահատման չափանիշ:



Նկ.2. «Գնահատման անիվ»

**գ/ Տնային աշխատանքի հանձնարարում:** Գրել «Ինձ համար ամենաթանկ բանը» վերնագրով փոքրիկ շարադրություն:

Այսպիսով՝ հեքիաթների ուսումնասիրումը առավել լուրջ և մեծ ուշադրություն է պահանջում ուսուցչից: Կարծում ենք, մայրենիի դասագործընթացում ի թիվս այլ խնդիրների պետք է կարևորվի այս ժանրի համալիր ուսումնասիրումը՝ ներառելով ուղղագրական և ուղղախոսության հարցեր: Դրանց նպատակաուղղված և մանրակրկիտ ուսուցումը կնպաստի դպրոցականի անհատականության ձևավորմանը, կզարգացնի մի շարք կարողություններ՝ զինելով գիտելիքների հարուստ պաշարով:

#### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. Պետրոսյան Հ.Հ. Ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիաներ –Եր., 2007թ, 265 էջ
2. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: Пер. с англ. — М.: ООО "И.Д. Вильямс", 2007. - 512 с.
3. Գյուրջիյան Դ, Ալեքսանյան Թ, Գալստյան Ա. «Մայրենի 5» հանրակրթական դպրոցի 5-րդ դասարանի դասագիրք –Եր, 2015.-125էջ:
4. Գյուրջիյան Դ, Ալեքսանյան Թ, Գալստյան Ա. «Մայրենի 5-6 » Ուսուցչի ձեռնարկ – Եր., 2015-112էջ:

#### **РЕЗЮМЕ**

#### **НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СКАЗКИ МКРТЫЧА КОРЮНА «САДОВНИК МОСИ» А.Ф.ОГАНИСЯН, Л.Г.АКОПЯН**

В работе представлены научно-методические особенности преподавания сказки Мкртыча Корюна «Садовник Моси». Обусловленные жанровыми и содержательными особенностями, сказки способствуют формированию личности школьника, расширяют мировосприятие, развивают ряд навыков и вооружают богатым запасом знаний. Все это может способствовать реализации программных проблем родного языка, превратить урок в интерактивный и продуктивный процесс.

#### **SUMMARY**

#### **SCIENTIFIC METHODS OF TEACHING THE FAIRY TALE "GARDENER MOSI" BY MKRTICH KORYUN**

***A.F.HOVHANISYAN, L.H.HAKOBYAN***

In this paper are presented the scientific methods of teaching the fairy tale "Gardener Mosi" by Mkrtych Koryun. Depending on their genre and content peculiarities these fairy tale aid the development of the personality in learners, help them to recognize the world better and develop different abilities. Their teaching can help to implement the goals and objectives stated in the curriculum of "Mother Tongue" and "Armenian Language" and turn the lesson into an interactive and effective process.



Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 159.922.7

ԻՐԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ՊՐՈԲԼԵՄԱՅՆՈՒԹՅԱՆ ԻՆՔՆԱՏԻՊ ԸՆԿԱԼՈՒՄԸ  
ՈՐՊԵՍ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏ ՊԱՅՄԱՆ  
Ա.Ս. ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

*Խ.Արովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական  
համալսարան, 0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17  
e-mail: hovhannisyanaraqel@mail.ru*

*Հոդվածում հիմնավորվում է, որ սովորողների կողմից ստեղծագործական բնույթի խնդիրների լուծման բանալին գտնվում է ոչ թե արդեն ձևակերպված խնդրի «պահանջ-պայման» հարաբերությունների դիտարկման ոլորտում, այլ իրադրության պրոբլեմայնության ինքնատիպ ընկալման մեջ: Աշխատանքում փորձ է արված ներկայացնելու ստեղծագործական մտածողության գործընթացում ինսայթի առաջացման մեխանիզմը:*

***Բանալի բառեր.** մտածողություն, ստեղծագործական մտածողություն, պրոբլեմային իրադրություն, իրադրության պրոբլեմայնության ինքնատիպ ընկալում, խնդիր, ստեղծագործական բնույթի խնդիր:*

***Ներկայացված է խմբագրություն 01.11.2016 թ.***

Մտածողությունը էապես նորի որոնման և հայտնագործման սոցիալականորեն պայմանավորված և խոսքի հետ անխզելիորեն կապված հոգեկան գործընթաց է, այսինքն՝ իրականության վերլուծության ու համադրության հիման վրա նրա միջնորդված և ընդհանրացված արտացոլման գործընթաց: Մտածողությունը նպատակային բնույթ ունի: Իր ամենախոր էությանը մտածողությունն անհրաժեշտ է միայն այն իրադրություններում, որոնցում նպատակի ձեռք բերման համար գործունեության հին, նախկին եղանակներն ու միջոցները անբավարար են: Նման իրադրությունները կոչվում են պրոբլեմային: Պրոբլեմային իրադրությունում մտածողությունը ձևավորվում և զարգանում է խնդրի լուծման ընթացքում՝ հանդես է գալիս որպես գործընթաց, և ըստ ընդունված գիտական պատկերացման՝ լուծման հայտնաբերումը իրականացվում է խնդրի պահանջ-պայման հարաբերությունների վերլուծության-համադրության միջոցով: Համաձայն այս մոտեցման՝ խնդիրների լուծման գործընթացում մտածողությունը խստիվ տրամաբանական, վերլուծական - համադրական գործունեություն է, որտեղ մտային գործառնությունների շղթայի ամեն մի օղակ օրինաչափորեն բխում է նախորդից և հիմք հանդիսանում հաջորդի համար [1]:

Ըստ հոգեբանական գիտության մեջ ընդունված պատկերացումների՝ պրոբլեմային իրադրության մեջ գտնվող մարդու վարքի ոչ բոլոր բաղադրիչներն են դիտվում որպես նպատակաուղղված գործունեություն: Մտածողության ընթացքը պրոբլեմային իրադրությունում պայմանականորեն բաժանվում է երեք փուլերի՝

1) պրոբլեմի հետ շփման առաջին պահը ներկայացվում է որպես նպատակային գործունեության կամ կողմնորոշման փուլ, երբ անձը գիտակցորեն փորձում է օգտագործել

խնդրի լուծման համար ունեցած իր ողջ նախորդ փորձը, ճնշում է իր ինպուլսիվ դրսևորումները, առանձնացնում և գիտակցում է խնդիրն իր պայմաններով ու նպատակով,

2) երբ սպառվում են անձի ունեցած տարբերակները, և ծագում է լուծման հետագա փորձերի անհեռանկարության զգացում, ապա դա ընդունվում է որպես խնդրի լուծման երկրորդ փուլ: Այս փուլում սուբյեկտի կողմից մեծ մասամբ չգիտակցված, ինտուիտիվ «փայլատակման» ձևով նկատվում են որոշակի հարաբերություններ ու հատկանիշներ, և հնարավոր լուծման վերաբերյալ առաջ են քաշվում վարկածներ,

3) խնդրի լուծման երրորդ փուլում, երբ արդեն գտնված են անհրաժեշտ և էական կապերը, անձի մեջ ծագում է պրոբլեմային իրադրության հասկացման զգացողություն, և այդ պահից սկսած նորից շարունակվում է գիտակցական գործունեությունը, կառուցվում է գործողությունների հաջորդականության սխեման, որոնց իրականացմամբ ձեռք է բերվում անհրաժեշտ արդյունքը:

Խնդրի լուծման գործընթացում մտածողության ներհոգեկան մեխանիզմները բացահայտվել են Ս. Լ. Ռուբինշտեյնի կողմից: Այն անվանում են «վերլուծություն՝ համադրման միջոցով» կամ՝ մտածողության հիմնական «մեխանիզմ»:

Ս.Լ.Ռուբինշտեյնը նշում է, որ մտածողության գործընթացում օբյեկտը նորանոր կապերի մեջ է մտնում և դրա շնորհիվ հանդես է գալիս իր նորանոր որակներով ու հատկանիշներով, որոնք ամրապնդվում են նոր հասկացություններում: Այդ կերպ օբյեկտից կարծես միշտ նոր բովանդակություն է դուրս բերվում, այն ամեն անգամ մեզ երևում է նոր կողմով և նրանում միշտ նոր հատկանիշներ են բացահայտվում [2]:

Սակայն, հանուն ճշմարտության պետք է նշել, որ «վերլուծություն համադրման միջոցով» մեխանիզմն օբյեկտիվորեն արտացոլելով մտածողության գործընթացի էությունը, այնուամենայնիվ, վերաբերում է մտածողության վերին՝ գիտակցական փուլի օրինաչափություններին, սակայն չի բացահայտում այն ներհոգեկան գործընթացների ծագումը /գենեզիսը/, որոնք ծնում են խնդրի լուծման ռազմավարությունը /ստրատեգիան/ հատկապես ստեղծագործական բնույթի խնդիրների դեպքում: «Սստեղծագործական բնույթի խնդիր» ասելով հասկացվում է այնպիսի խնդիր, որի լուծումը հնարավոր չէ իրականացնել՝ հենվելով միայն սովորողի նախորդ փորձի կիրառման վրա:

Բնականաբար, որպես հոգեկան արտացոլման բարձրագույն դրսևորում՝ մտածողությունը ենթադրում է որոշակի ելակետ, որի վրա կառուցվում է մտքի տրամաբանական շղթան, արվում են դատողություններ և ձեռք բերվում եզրահանգումներ: Սակայն ելակետային ցանկացած դրույթ, ցանկացած գիտելիք, թեկուզ և սաղմնային բջջի ձևով իր մեջ կրում է մատերիականի և իդեալականի (հոգեկանի) դիալեկտիկական հակասականության դրոշմը, որը պայմանավորված է ինչպես մատերիական աշխարհի հակասականության օբյեկտիվ արտացոլմամբ, այնպես էլ մարդկային հոգեկան արտացոլման առանձնահատկություններով: «Մեր սովորական գիտելիքը պատկերում է սոսկ այն առարկան, որը նա գիտի, բայց ոչ միաժամանակ ինքն իրեն, այսինքն, բուն իսկ գիտելիքը: Սակայն ամբողջը, ինչ գիտելիքի մեջ գոյություն ունի, ոչ միայն առարկան է, այլ նույնպես և Ես-ը, որը գիտի նաև առարկայի նկատմամբ ունեցած իմ հարաբերությունը՝ գիտակցությունը»,- գրում է Հեգելը [3]: Ստացվում է պարադոքս, քանի որ խնդրի լուծման ցանկացած մոտեցում իր մեջ արդեն ենթադրում է անձի սուբյեկտիվ դիրքորոշման առկայությունը: Այլ կերպ ասած՝ խնդրի լուծման գործընթացում մարդկային մտածողությունը բնութագրվում է որպես ոչ միայն գիտակցական-տրամաբանական, այլև ենթագիտակցական-ինտուիտիվ գործընթաց:

Հիմնախնդիրն այս տեսանկյունից դիտարկելու դեպքում պարտավոր ենք ընդունել, որ մտածողությունը բազմաշերտ, բազմագործոն գործընթաց է, որը ներառում է.

1. վերլուծական - համադրական գործունեություն, որը սերտորեն կապված է տրամաբանական ձևակերպումների, վերաձևակերպումների և լեզվամտածողության հետ,

2. ներքին խոսքային մակարդակում ընթացող գործունեություն, որը կանխորոշում է խնդրի լուծման ներքին պլանի ուրվագծումը,

3. անջատ, հատվածային մտապատկերներով և երևակայության ակտիվ աշխատանքի շնորհիվ իրականացվող ենթագիտակցական գործունեություն, որը արտաքուստ դրսևորվում է որպես դիրքորոշում, այսինքն՝ երևույթը որոշակի ձևով ընկալելու ենթագիտակցական պատրաստակամություն:

Մեր համոզմամբ, մտածողության ներհոգեկան գործընթացի այս վերջին մակարդակում է, որ հիմքեր են ստեղծվում ինտուիցիայի, մտքի փայլատակումների դրսևորման համար [4]:

Մտածողության հոգեբանության մեջ դեռևս սպառիչ կերպով բացահայտված չեն խնդիրների լուծման ժամանակ սովորողի մտածողության այն ներհոգեկան գործընթացները, որոնց արդյունքում ձևավորվում է լուծման ռազմավարությունը /ստրատեգիան/ [5]: Չնայած դրան՝ մեր գիտափորձերը թույլ են տալիս վեր հանել մտածողության գործընթացի ուղղվածության որոշակի առանձնահատկություններ՝ կապված պրոբլեմային իրադրության որոշակի ընկալման կամ արդեն ձևակերպված խնդրի լուծման նախնական դիրքորոշման հետ:

Մեր ուսումնասիրությունները հաստատում են, որ մտածողությունը պրոբլեմային իրադրությունում սկսվում է դեռևս մինչև խնդրի ձևակերպումը, մինչև նրա հասկացական մոդելի ստեղծումը, իրադրության պրոբլեմայնության ընկալման առաջին իսկ պահից՝ տեքստն ընթերցելիս, գրաֆիկն ընկալելիս, նշանային համակարգի հետ առնչվելիս և այլն: Մարդկային հոգեկան ակտիվության մակարդակները /գիտակցություն, ենթագիտակցություն, անգիտակցական/ գործում են որպես մեկ միասնական համակարգ, և ինչպես որ խնդրի գիտակցական, վերլուծական-համադրական գործընթացը դադարեցնելուց հետո նրա լուծման ընթացքը որոշակիորեն շարունակվում է ենթագիտակցական մակարդակում, այնպես էլ ենթագիտակցական մտածական գործընթացը սկսվում է դեռևս մինչև խնդրի հասկացական մոդելի ձևակերպումը, երբ մարդը օբյեկտիվ իրադրություններում կամ դրանց արտացոլում հանդիսացող ներհոգեկան բովանդակություններում բախվում է խոչընդոտների:

Մեր համոզմամբ, նման իրադրություններում վճռորոշ դեր են կատարում մարդու գիտակցության մեջ և ենթագիտակցականում իրադրության նախնական տպավորման հետևանքով հընթացս ձևավորվող դինամիկ մտային համակարգերը, որոնց և նախկին փորձում ամրագրված ստերեոտիպ մտածական կառույցների բախման արդյունքում առաջանում են մտքի հատվածային, հակասական «բեկորներ», որոնք էլ ակտիվորեն գործող երևակայության աշխատանքի շնորհիվ կարող են դառնալ պրոբլեմայնության նոր ընկալման հիմք:

Նման պայմաններում, եթե իրադրության պրոբլեմայնությունը արդյունք է առկա մեծությունների տարբեր կողավորումների, ապա խնդրի ձևակերպմամբ և վերակողավորմամբ ձեռք է բերվում մտածողության որոշակի ուղղվածություն, որն էլ հանգեցնում է խնդրի լուծմանը /որոնելի մեծությունների ձեռքբերմանը/: Այդպիսին են, օրինակ, ուսումնական պրոբլեմային իրադրությունները, որոնք հոգեբանական գիտության մեջ բավականաչափ խորությամբ ուսումնասիրված են: Մակայն անհամեմատ ավելի մեծ թիվ են կազմում օբյեկտիվ իրականության երևույթների կապերով ու փոխհարաբերություններով պայմանավորված պրոբլեմային այնպիսի իրադրությունները, որոնցում մտածողությունը հնարավորություն ունի ընթանալու ոչ համարժեք ուղղվածություններով, հանգեցնել միմյանցից անկախ խնդիրների ձևակերպման և ըստ այդմ էլ՝ լուծման ոչ համարժեք ուղիների ձևավորման: Ուստի՝ «պրոբլեմային իրադրության ընկալում» կամ՝ «իրադրությանն ադեկվատ խնդրի ձևակերպում» հասկացությունները ճշգրիտ գիտական իմաստ ունեն հատկապես միարժեքորեն

ընկալվող պրոբլեմային իրադրությունների դեպքում, որոնցում փաստորեն արդեն ֆիքսված է որոշակի պրոբլեմ և մտածողությանը «պահանջ-պայման» հարաբերություններում ներառված տվյալների վերլուծական-համադրական աշխատանքի արդյունքում «պարտադրվում է» որոշակի ընթացք, որոշակի ուղղվածություն (կամ դրան զուգահեռ և համարժեք ուղղվածություններ), որը կարող է հանգեցնել հատկապես տվյալ խնդրի ձևակերպմանն ու լուծմանը: Այսինքն՝ այսպիսի դեպքում մտածողությունն ունի միակ կամ՝ արտաքուստ տարբեր, բայց համարժեք ուղղվածություններ: Նման դեպքերում, եթե սովորողի մտածողության գործընթացն ինչ-ինչ պատճառներով ընթանում է «չնախատեսված» ուղղվածությամբ, ապա մտքի տրամաբանական գործառնությունների արդյունքում հանգեցնում է հակասության և, վերջին հաշվով, ուղղորդվում է «կանխորոշված հունով»: Նման պրոբլեմային իրադրությունների վրա կառուցված խնդիրների լուծումը ձևավորում է տրամաբանական, բայց ոչ ստեղծագործական մտածողություն, քանի որ սովորողի կողմից իրադրության նույնիսկ շատ ինքնատիպ ընկալումը, եթե համարժեք կամ հանգեցնելի չէ լուծման արդեն կանխորոշված ուղուն (այսինքն՝ մտածողության որոշակի ընթացքին), դատապարտված է ձախողման:

Փաստորեն, օբյեկտիվ իրականության մեջ հանդես եկող պրոբլեմային իրադրություններն անհամեմատ ավելի հարուստ են և մտքի ստեղծագործական աշխատանքի համար առավել նպաստավոր, այնինչ, որպես ուսումնական պրոբլեմներ ձևակերպվելով՝ դրանք նեղացնում են ընկալման ոլորտը, սահմանափակում մտքի ազատությունը և, վերջին հաշվով, մտածողությանը հաղորդում են տրամաբանական բնույթ: Մա է նաև այն հիմնական պատճառներից մեկը, որ ուսումնական պրոբլեմային իրադրությունների լուծման մեջ հաջողության հասնելու միջոցով հնարավոր չէ սովորողների մեջ ձևավորել ստեղծագործական մտածողություն: Դա միաժամանակ հաստատում է այն մոտեցումը, որ մտածողությունն իրական անորոշության և պրոբլեմների դեպքում իր օբյեկտիվ էությանը ազատ է և ստեղծագործական, սակայն սոցիալականացման ընթացքում այն «կաղապարվում է» կենսափորձի, պատրաստի խնդիրների «պահանջ-պայման» հարաբերությունների, որոշակի դիրքորոշումների, ինչպես նաև մտածողության ձևական-տրամաբանական կանոնների ազդեցությամբ [6]:

Մտածողության հոգեբանության մեջ հիմնավորապես ուսումնասիրված չէ խնդրի լուծման գործընթացում դրդապատճառների և մտածողության փոխհարաբերության հիմնախնդիրը: Սակայն մտածողության ներհոգեկան մեխանիզմների բացահայտումն անհնարին է առանց ենթագիտակցական մտահուզական բովանդակությունների հետ նրա ունեցած դիալեկտիկական կապերի:

Մեր գիտափորձերը հիմք են տալիս ենթադրելու, որ խնդրի լուծման ռազմավարության ձևավորման գործընթացում առկա է որոշակի «տիպավորման» մեխանիզմ, որը հիմնվում է ինչպես ենթագիտակցական ինֆորմացիոն բովանդակությունների, փորձի, այնպես էլ տարբեր իզոմորֆ մեխանիզմներով ձևավորվող դիրքորոշումների վրա: Դա սովորողին հնարավորություն է տալիս մինչև վերլուծական-համադրական գործունեության իրականացումը ուրվագծել լուծման որոշակի դինամիկ վարկած, ենթագիտակցորեն կանխատեսել այն հնարավոր ուղղությունները, որով պետք է ընթանա գիտակցական մտածական գործընթացը: Դա հիմնականում դրսևորվում է որպես դիրքորոշում, որպես մոտեցում խնդրի լուծման նկատմամբ, և, ընդհանուր գծերով, դրսևորման տարբեր աստիճաններով առկա է ցանկացած խնդրի՝ արդեն ձևակերպված հասկացական մոդելի դեպքում:

Այսինքն, մեր համոզմամբ, խնդրի լուծման ռազմավարությունը ձևավորվում է մինչև խնդրի հասկացական մոդելի ձևավորումը, որում պրոբլեմային իրադրության սկզբնական անորոշությունը, հիմնախնդրի հետ շփման առաջին պահերն ունենում են

վճռորոշ նշանակություն: Արդեն ձևակերպված խնդրի հետագա լուծման ընթացքում գերիշխում են տրամաբանական մտածական գործառնությունները [7]:

Ուստի, ստեղծագործական բնույթի խնդիրների լուծման արդյունավետության համար անհրաժեշտ է, որ այդ գործընթացում ակտիվորեն ներգրավվի ողջ հոգեկան տիրույթը՝ ոչ միայն գիտակցությունը, այլև ենթագիտակցությունը:

Այժմ ներկայացնենք մեր մոտեցումներն այն մասին, թե ինչ հոգեբանական մեխանիզմների արդյունքում են իրականացվում պրոբլեմային իրադրության այնպիսի ինքնատիպ ընկալումները, որոնք վերջին հաշվով հանգեցնում են ստեղծագործական բնույթի խնդիրների լուծման:

Հարցին պատասխանենք՝ հոգեկան զարգացման նկատմամբ գենետիկական մեթոդի կիրառմամբ.

- Մինչև վերացական մտածողության ձևավորումը, երեխայի ակնառու-գործնական և ակնառու-պատկերավոր մտածողությանը բնորոշ չէ ներքին հակասականությունը: Այսինքն՝ օբյեկտների, երևույթների և մտապատկերների զգայականորեն ընկալված ինֆորմացիան ծնում է ադեկվատ մտածական գործընթաց: Առերևույթ ստացվում է, որ «փորձի պակասի հետևանքով» երեխան տեսնում, լսում և մտածում է այնպես, ինչպես ընկալում է պրակտիկորեն (դրա վկայությունն են ժ. Պիաժեի գիտափորձերը նախադպրոցական տարիքի երեխաների հետ): Դրանում, ըստ էության, դրսևորվում է իրականության ընկալման և երեխայի մտածողության անհակասականությունը: Մակայն, հասկացությունների ներմուծմամբ ավելի է սահմանափակվում իրականության սուբյեկտիվ ընկալման հնարավորությունը, քանի որ բառերի, խոսքի միջոցով զգայական ընկալումների արտահայտումը ենթադրում է նաև որոշակի միասնական տերմինոլոգիայի և քերականական կառույցների կիրառում: Բացի այդ, վերացական մտածողության զարգացմանը զուգընթաց և մտածողության տրամաբանական գործառնությունների իրականացման անհրաժեշտությամբ պայմանավորված՝ ներմուծվում են նաև հասկացությունների տրամաբանական այնպիսի լրացումներ, որոնք հաճախ իրենցում գիտական ճշգրտությամբ չեն ամրագրում երևույթի որևէ էական կողմ կամ հատկանիշ (օրինակ «անժամանակ», «անսկիզբ» և այլն): Նման հասկացություններով գործառնելիս մտածողությունն էապես հեռանում է իր պրակտիկ հիմքերից, ինչպես նաև մտածողության գործընթացում մեծանում է հակասականության և պարադոքսների առաջացման հավանականությունը:

Թեև հոգեկան զարգացման ընթացքում՝ սոցիալական գործոնների ազդեցության շնորհիվ, երեխայի մտածական գործընթացներում աստիճանաբար ձևավորվում և գերիշխում են գիտական հասկացությունները, սակայն ենթագիտակցական մտապատկերային-մտահուզական բովանդակություններում շարունակում են պահպանվել մինչխոսքային, ոչ խոսքային և այլ իզոմորֆ մեխանիզմներով ձևավորված զգայական ընկալումների «հետքերը»՝ հոգեկան տիրույթում ներկայացնելով մի հսկայական տեղեկատվական շերտ, որն իր վրա գրեթե չի կրում տրամաբանական կառույցների ազդեցությունը: Ընդ որում, ի տարբերություն մտածողության տրամաբանական, խոսքային մակարդակի, որում հասկացությունների, դատողությունների և վերացարկումների շնորհիվ արվում են ընդհանրացումներ, ենթագիտակցական մակարդակում առավելապես դրսևորվում է եզակին, որը միշտ ավելի հարուստ է, քան ընդհանուրը [8]:

Այսպիսով, ստեղծագործական բնույթի խնդիրների դեպքում՝ հատկապես դրանց լուծման գործընթացի նախնական փուլերում, պրոբլեմի ինքնատիպ ընկալումները, որոնք արտաքուստ դրսևորվում են որպես ինսայթ, արդյունք են կայուն և ուժեղ դրդապատճառների առկայության պայմաններում վերը նշված ենթագիտակցական տեղեկատվական շերտի և խնդրի լուծման գիտակցական, վերլուծական-համադրական

ուղորդների փոխներգործության: Նման ընկալումներն, ըստ էության, խստիվ տրամաբանական գործառնություններով հնարավոր չէ բխեցնել խնդրի տրված ձևակերպումից, քանի որ այն դրսևորվում է որպես ենթագիտակցական դիրքորոշում: Այսինքն, թեև արդեն ձևավորված ինքնատիպ ընկալման տեսանկյունից խնդրի լուծման վերաբերյալ տրամաբանական դատողություններ կարող ենք անել՝ հիմնավորելով կամ ժխտելով դրա իրավացիությունը, սակայն խնդրի լուծման հատկապես տվյալ ուղու ընտրության տրամաբանությունը մնում է անըմբռնելի:

Այսպիսով, սովորողների կողմից ստեղծագործական բնույթի խնդիրների արդյունավետ լուծման համար իրադրության պրոբլեմայնության ինքնատիպ ընկալումը անհրաժեշտ պայման է:

Միաժամանակ, ակնհայտ է, որ նման ինքնատիպ ընկալումների /ինսայթի, մտքի փայլատակումների/ հիմքում ընկած են անձի նյարդային համակարգի անհատական առանձնահատկությունները, ուստի <<յուրաքանչյուր սովորողի մեջ ստեղծագործական կարողությունների ձևավորումը>> անհրատեսական է: Նման կարողությունների առկայության պայմաններում՝ խոսք կարող է գնալ միայն դրանց զարգացման մասին:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Նալչաջյան Ա., Հոգեբանության հիմունքներ, Երևան, «Հոգեբան» հրատարակչություն, 1997, 648 էջ:
2. Рубинштейн С. Л., О мышлении и путях его исследования, М., 1958. 151 с.
3. Հեգել Գ., Փիլիսոփայության ներածություն, Երևան, 1964, էջ 131:
4. Հովհաննիսյան Ա., Հավատը որպես ստեղծագործական մտածողության ենթագիտակցական գործոն, Հոգեբանությունը և կյանքը, Երևան, 2003, հ.1-2, էջ 58-62.
5. Пушкин В.Н., Некоторые проблемы современной психологии мышления, М., 1971.
6. Հովհաննիսյան Ա., Իրադրության պրոբլեմայնության ընկալումը և մտածողության ուղղվածությունը խնդրի լուծման գործընթացում, Հոգեբանությունը և կյանքը, Երևան, 2004, հ.1-2, էջ 89-96.
7. Հովհաննիսյան Ա., Պրոբլեմային իրադրությունում խնդրի լուծման կանխատեսման ներհոգեկան գործընթացների մասին, Հոգեբանությունը և կյանքը, Երևան, 2004, հ.3-4, էջ 20-25.
8. Հովհաննիսյան Ա.Ս., Հասկացությունների և դրդապատճառների դիալեկտիկական փոխներգործությունը որպես աշխարհի պրոբլեմային ընկալման նախադրյալ: «Հոգեբանությունը և կյանքը», Եր., 2005, N 1, էջ 44-48:

**РЕЗЮМЕ**  
**ОРИГИНАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ПРОБЛЕМНОСТИ СИТУАЦИИ**  
**КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**  
*А. С. ОГАНЕСЯН*

В статье обосновывается, что ключ решения задач творческого характера со стороны учащихся, находится не в сфере рассмотрения соотношения «требование-условие» уже сформулированной задачи, а в оригинальном восприятии проблемности ситуации. В работе сделана попытка представить механизм возникновения инсайта в процессе творческого мышления.

**SUMMARY**  
**ORIGINAL PERCEPTION PROBLEM SITUATIONS**  
**AS A CONDITION OF CREATIVE THINKING**  
*A.S.HOVHANNISYAN*

The article explains that the key to solving creative problems on the part of students is not in consideration of the ratio of «demand-condition» already formulated problem, and in the original perception of the problem situation. The paper made an attempt to present the mechanism of occurrence of insight in the process of creative thinking.

Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 159.922.7

ԴԻՍՈՆԱՆՍԸ ԵՎ ԿՈՆՍՈՆԱՆՍԸ ՓԱՍՏԱՐԿՈՒՄՆԵՐԻ ՏԻՐՈՒՅԹՈՒՄ  
Վ.Ս. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, Ս.Ռ.ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ

*Խ.Արոյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական  
համալսարան, 0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17  
e-mail: vskarapetyan@mail.ru*

*Հողվածում կոգնիտիվ դիստնանսը և կոնսոնանսն առավելապես դիտարկվում է փաստարկումների տիրույթում: Շախմատ խաղացող կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների հոգեբանական ուսումնասիրության և փաստարկման ուղղված փորձարարական եղանակի կիրառման հնարավոր միջոցներով ապացուցվում է դիստնանսի և կոնսոնանսի տիպական դրսևորումները և երեխաների անձնային գերակա հատկանիշների առկայության պայմանները, որոնք գործնականում պետք է հաշվի առնվեն երեխաների կողմից կատարվող փաստարկումների ընթացքում կամ նրանց իմացական գործունեություն մեջ:*

***Բանալի բառեր.** կոգնիտիվ դիստնանս, կոնսոնանս, փաստարկում, աղեկվատ կողմնորոշում, Մեծ հնգյակ, Անձի երկու չափումներ, դատողություններ, տրամաբանություն, գերակա հատկանիշներ, սոցիալական դերեր:*

***Ներկայացված է խմբագրություն 12.04.17թ.***

Լեոն Ֆեստինգերի կողմից 1957 թվականին առաջ քաշված «Կոգնիտիվ դիստնանս» հասկացությունը հիմնական դերակատարում ունեցավ ոչ միայն կոնգնիտիվ հոգեբանության զարգացման մեջ, այլև որոշակի ազդեցություն թողեց փաստարկումների հոգեբանական կամ սուբյեկտային կողմի բացահայտման գործընթացում: Տվյալ մարդու կոգնիտիվ դիստնանսը՝ որպես հոգեբանական երևույթ, դիտարկվում է միևնույն առարկային կամ գործողության օբյեկտին վերաբերող երկու և ավելի իրարամերժ առկա պատկերացումների, կարծիքների, հասկացությունների միաժամանակյա փոխազդեցություններով [1], որոնք իրենց հակադրությամբ կամ բախման արդյունքի, հետագա գործողությունների կամ մտահանգումների խոչընդոտման լուրջ պատճառ հանդիսանալով կազդեն ոչ միայն մարդու համարժեք կողմնորոշումների, այլև հուզական և վարքային դրսևորումների վրա: Այս ենթատեքստում հետաքրքիր է պարզել, թե կոնկրետ իրավիճակում իրարամերժ նմանատիպ դրսևորումների պարագայում, հակադիր պատկերացումներն ինչպե՞ս են անդրադառնում տվյալ մարդու փաստարկների գործընթացի վրա, քանի որ նմանատիպ հակադրությունը՝ իր տրամաբանությամբ և կոնֆլիկտային ուղղվածությամբ կարող են առաջ բերել էական փաստերի այնպիսի աղավաղումներ, որոնք ուղղակիորեն խանգարեն փաստարկների հիմնավորման հետագա ընթացքը և բնականաբար հանգեցնեն հիմնավոր ապացույցների որոնման դժվարությունների: Հոգեբանական վերլուծության տեսանկյունով դիստնանսի և կոնսոնանսի երևույթի բոլոր դրսևորումները բարդ են, հակասական, երբեմն նաև անապացուցելի, քանի որ բոլոր փաստարկումների նախադրյալները, կոնկրետ

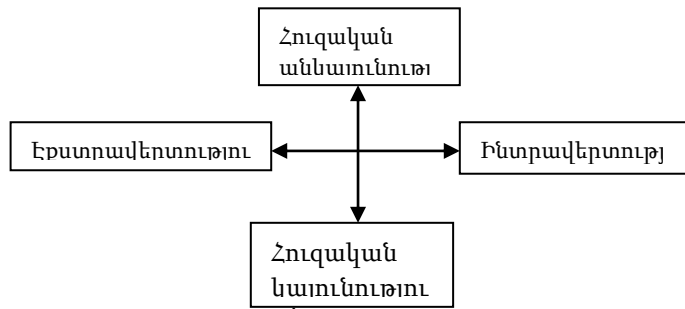


պայմանները, տարաբնույթ գործոնները՝ տրամաբանական կապերի առկայությամբ, միշտ չէ, որ համադրելի են հատկապես փորձարարական հոգեբանության և տրամաբանության մեջ ընդունված չափանիշների համաժամանակյա կիրառման պայմաններում: Հաշվի առնելով նմանատիպ հարցադրումների խորությունը փաստարկումների տիրույթում՝ նպատակահարմար է առանձնացնել հոգեբանական բնույթի մի քանի կարևոր հակասություններ, որոնց դրսևորումներն ավելի ցայտուն են բացահայտում կոգնիտիվ դիսոնանսի կամ կոնսոնանսի առկայությունը կամ բացակայությունը կոնկրետ իրավիճակներում և պայմաններում: Ավելի կոնկրետ նկատի ունենք՝ 1) փաստարկումների տիրույթում անձի սեփական դատողությունների այնպիսի ընդլայնումը, որով հակադրվում են կոնկրետ և ընդհանուր դատողությունները որևէ իրողության ապացուցման ողջ գործընթացում, 2) տվյալ ենթատեքստում անհատի զուտ սուբյեկտիվ դատողությունները, որոնք նա տրամաբանական կամ հիմնավոր է համարում, հատկապես այն պարագայում, երբ անձը հիմնականում թաքցնելով որոշ պայմանների կամ իրադրությունների օբյեկտիվ իրողությունը՝ ղեկավարվում է, այսպես կոչված, «կեղծ» կամ տվյալ ենթատեքստին չհամապատասխանող սեփական դատողություններով, 3) դատողությունների կամ պնդումների շղթան և դրա ոչ ենթատեքստային օգտագործումները զգայական իմացության մակարդակով (օրինակ, երբ գրուցակիցը ասում է.- «Դուք ինձ չեք հասկանա, դուք այնտեղ չեք եղել և երկրորդը՝ չեք տեսել, այն ինչ էս տեսել եմ...»):

Փաստորեն դատողության մեջ ներառվում է տվյալ անձի զգայական տեղեկատվությունը՝ կապված իր տեսողական, լսողական կամ կինեսթետիկ զգայությունների հետ, որոնք օբյեկտիվորեն միշտ չէ, որ հնարավոր է միանշանակ բացահայտել: Փաստորեն դիսոնանս առաջանում է հատկապես այն պարագայում, երբ հարցազրույցի ընթացքում հաղորդակցվողներն առավելապես օգտվում են տեղեկատվության մշակման միայն սեփական եղանակից, սկյբունքորեն մերժելով մյուսների կողմից զգայական ճանապարհով ստացված այլ տեղեկությունները:

Զգայականի և տրամաբանականի անհարկի համադրումը փաստարկումների տիրույթում սովորաբար ընթանում է կոնկրետի և վերացարկվածի մեխանիկական համադրմամբ, որով, ըստ էության, անհետք է դառնում փաստարկների մեջբերման կամ օգտագործման հետագա ընթացքը: Հարց է ծագում, թե ինչու է որոշ մարդիկ դիսոնանսը և կոնսոնանսը՝ որպես վերբալ արտահայտչաձևեր, առավելապես կապում են զգայական իմացության միայն սեփական դիտարկումների հետ: Ըստ երևույթին դա կապվում է ոչ միայն հուզական պաշտպանվածության, առարկայական կամ իրական աշխարհին ուղղակի կապվելու անհրաժեշտության, այլև ռացիոնալ մտածողության և սեփական դատողությունների տրամաբանության հետ: Բոլոր դեպքերում խնդիրը հանգում է փաստարկման ընթացքում անձի իրական նպատակի և մոտիվացիայի կամ մոտիվացիոն համակարգի կառուցման համապատասխանությանը բնորոշ փաստարկման որևէ բաղադրիչի ակտիվացման հետ: Մակայն գրույցի ընթացքում վերբալ մակարդակով իմաստային դաշտ մտնելու մոտիվացիան (ի՞նչը կարելի է և ի՞նչը չի կարելի՝ որպես արգելք) ստիպում է մարդուն ժամանակ առ ժամանակ իրեն պրոյեկտելու առարկայական աշխարհում, զգայական տեղեկատվության ընկալման և մշակման նպատակահարմարության համար: Այլ հարց է, թե փաստարկների ընթացքում անձն ինչպես է համադրում զգայականը և տրամաբանականը կամ դրանց ենթակառուցվածքային բաղադրիչները: Գործնականում առավելությունը տալով առարկայական աշխարհում ձեռք բերված գիտելիքներին և կարողություններին՝ որպես սեփական փորձի արդյունք կամ միջոց ինչ-որ բան ստուգելու համար, անձը փորձում է գործողությունների տրամաբանության ռազմավարությունը փնտրել իր ներհոգեկան աշխարհում, այն նույնացնելով իր անհատական փորձի միջանկյալ ձեռքբերումների կամ

արդյունքների հետ՝ առանց դրանք բավարար չափով համակարգելու և ընդհանրացնելու: Ջգայականի և տրամաբանականի մեխանիկական համադրումը հանգեցնում է որոշ տրամաբանական սխալների: Օրինակ՝ մաթեմատիկայի մի թեորեմի ապացուցման ժամանակ սովորողն ասում է,- «Մենք տեսնում ենք, որ տվյալ գիծն ավելի երկար է: Ուրեմն ապացուցելու հարց չկա»: Դասավանդողը արձագանքում է, որ տվյալ դեպքը կոնկրետ է, մինչդեռ պետք է հստակ ապացուցել, որ անկախ զբաղեցրած դիրքից միշտ տվյալ հատվածն ավելի երկար է: Հետևաբար արդյունքում ստացվում է, որ զուտ զգայական տեղեկատվության վրա առավելապես հիմնված դատողությունները փաստարկումների դաշտում ավելի շատ են հանգեցնում տրամաբանական սխալների, ուստի զգայականի և տրամաբանականի համադրման արդյունքում ավելի շատ են նկատելի դառնում դիստանանսի երևույթները: Ջգայական բաղադրիչի ակտիվությունն ավելի ցայտուն է երևում, երբ տեղեկատվության մշակման ամբողջական գծապատկերն առավելապես կառուցվում է վիզուալ, աուդիալ կամ կինեսթետիկ կարողությունների վրա՝ չխորանալով փաստարկման նաև տրամաբանական կողմի վրա: Հարց է ծագում. արդյոք հնարավոր, որ դիստանանսը առավելապես պայմանավորված լինի անձի անհատական առանձնահատկությունների՝ մասնավորապես նյարդային համակարգության գործունեության հետ: Ուստի ստորև դիտարկենք ամենաընդհանուր մեթոդիկաներից գոնե երկուսը՝ կապելով այն փաստարկների հետ. Նկատի ունենք՝ 1) Անձի հոգեբանական չափումը՝ ըստ Այզենկի և 2) «Անձնային որակների Մեծ Հնգյակը [2]: Ստորև սխեմայով ներկայացնենք անձի երկու չափումները՝ ըստ Այզենկի [3]: Պարզության համար ներառենք գծապատկերը:



Գծապատկեր. Անձի երկու չափումները՝ ըստ Այզենկի:

Նշված 2 զույգ որակները և համապատասխան միակայքերը լիովին բնութագրում են անձի երկու դրսևորումները: Նախնական գիտափորձերում պարզել ենք, որ դիստանանսի երևույթն ավելի հաճախ արտահայտվում են «էքստրավերտ-հուզական անկայունություն» [առաջին սեկտոր] և «Հուզական կայունություն-ինտրովերտություն» [2-րդ սեկտոր] որակական բնութագրերում: Այսինքն՝ հիմք ընդունելով խղերիկի և մելանխոլիկի հոգեբանական առանձնահատկությունները՝ թերևս նախնական մոտարկմամբ կարելի է ասել, որ նրանց մոտ ավելի շատ են արտահայտվում դիստանանսի երևույթները փաստարկման տիրույթում: Միաժամանակ ուսումնասիրելով մեծ հնգյակը՝ ըստ 1) «էքստրավերտիա-ինտրովերտիա», 2) «նեյրոտիզմ-հուզական կայունություն», 3) նոր փորձ ձեռք բերելու հանդեպ «բաց կամ փակ» լինել, 4) «գիտակցվածություն-չգիտակցվածություն», 5) «բարյացկամություն - թշնամություն» եկել ենք այն եզրակացության, որ, իրոք, դիստանանսի երևույթն ավելի ցայտուն է երևում «էքստրավերտիա-ինտրովերտիա» և «նեյրոտիզմ-հուզական կայունություն» անձնային որակներում, իսկ նոր փորձ ձեռք բերելու հանդեպ «բաց կամ փակ» լինելը, «Գիտակցվածություն-չգիտակցվածություն», «Բարյացակամություն - թշնամություն» [2,3] առավել հատուկ են կոնստանանսի պարագայում, երբ անձերը ձգտում են

համագործակցային սկզբունքով համերաշխության հասնել, լսել միմյանց փաստարկները և հանդուրժողականություն դրսևորել:

Դեռևս բավարար չափով չհիմնավորված այս դատողությունն ապացուցելու համար դիտարկել ենք 3 պայման. 1) կոնկրետ իրավիճակներ, որոնցում անձը դրսևորում է իր վարքը՝ միաժամանակ պատճառաբանելով իր արարքի «դեմ» և «կողմ» փաստարկները, նկատի ունենալով, որ գործնականում ոչ բոլոր մարդիկ են, որ ի վիճակի դրսևորելու ռեֆլեքսիվ կարողություններ սեփական արարքները վերլուծելու համար, 2) սեփական դատողությունների, կարծիքների պատկերացումների հիմնավորման ռազմավարության ընտրությունը՝ էլնելով սեփական մտիվացիայից, նպատակից և տրամաբանական գործողություններից: 3) դատողությունների շղթայում հստակ նպատակների և գործողությունների այնպիսի համապատասխանությունը, որը ոչ միայն իրատեսական է, այլև կատարողական իմաստով իրագործելի է տվյալ անձի կողմից:

Այս հարցերը որքան էլ հետաքրքիր լինեն՝ միևնույն է ոչ մի լուրջ արդյունքի չեն հասցնի, քանի դեռ կոնկրետ գործունեության մեջ փաստարկման տեսանկյունով չի ամբողջացվել անձի ուսումնասիրման ընդհանրական պատկերացումը: Էմպիրիկ ուսումնասիրություն կազմակերպելու նպատակով՝ որպես հետազոտվողներ, ընտրել ենք «դպրոցական շախմատիստին» (կրտսեր դպրոցի աշակերտներին), փաստարկման տեսանկյունով նրա դիսոնանսի և կոնսանսի երևույթը բացահայտելու համար, քանի որ 2011 թվականից սկսած ուսումնասիրվել են հանրակրթական դպրոցների 4-րդ դասարանի երեխաներին, ովքեր 2-րդ դասարանից սկսած անցնում են շախմատ ուսումնական առարկան[4,5]: Կազմավորվել է միևնույն տվյալներով 3 հետազոտական խումբ՝ յուրաքանչյուրում 10 զույգ երեխա:

**Փաստարկումների ընթացքի ուսումնասիրման մեթոդիկան:** Հետազոտական խմբերը կազմվել են տարբեր վարիացիաներով՝ ըստ անձի երկու չափումների և մեծ հնգյակի ընձեռած հնարավորությունների: Կազմվել են 4 հոգուց բաղկացած խմբեր, որից 2-ը՝ շախմատ խաղացողներ են: Մասնակցել են նաև խմբի մարզիչը և դպրոցի կամ կրթական հաստատության հոգեբանը: Պատկերացնենք այն իրավիճակը, որում խաղում են երեխաները: Նախ շախմատի յուրաքանչյուր քայլի դեպքում մարզիչը մշտապես հարցնում է երեխային, թե ինչու է նա կատարում տվյալ քայլն առանց միջամտելու կամ հուշելու տվյալ քայլի ճիշտ կամ սխալ լինելը: Կարևորն այն, թե ինչպիսի փաստարկներ է բերում խաղացողը հարձակողական կամ պաշտպանական դիրք ընտրելիս: Խաղընկերը մշտապես լսում է այդ հարցադրումները: Հոգեբանի գործառույթը տվյալ պարագայում կայանում է նրանում, որ նա՝ դիտարկելով խաղի ընթացքը և արդյունքները, խաղի վերջում կազմակերպում է անհատական խորհրդատվություն յուրաքանչյուր երեխայի համար, որպեսզի նրանք չընկճվեն պարտության պարագայում կամ շատ չոզնորվեն հաղթանակի դեպքում, այլև սովորեն նաև ազնվորեն և արդար պարտվել ու համարեն [4-6], որ դա ընդամենը շախմատ խաղալու ընթացիկ փորձի ձեռքբերում է [7]: Կարևոր այն, որ նրանք կարողանան ճիշտ փաստարկներ բերել և կոնսանսի վիճակում չհայտնվեն, այլ ոչ թե ծանր տանեն պարտությունը: Այժմ միմյանց հետ կապենք շախմատ խաղացող երեխայի փաստարկումների ընթացքը նրա՝ «Անձի երկու չափումների» և «Մեծ հնգյակի» տվյալների հետ: 2-4 դասարաններից յուրաքանչյուրում ուսումնասիրվել են պատահականորեն ընտրված 15 երեխայի շախմատային այն քայլերը, որոնք հանգեցրել են դիսոնանսի կամ կոնսոնանսի երևույթի կամ խաղի ընթացքում, կամ դրանից հետո: Աղյուսակում բերվում են մեկ երեխայի կողմից կատարած շախմատային քայլերի միջինացված տվյալներն առավել ցայտուն դրսևորված «Հուզական կայունություն-նեյրոտիզմ» և «Էքստրավերտություն-ինտրովերտություն» անձնային որակներում: Փաստարկումների համար որպես չափման միավոր ընտրվել են երեխայի գործողությունները, որոնք նա կատարում է շախմատ խաղալիս՝ վերը նկարագրած մեթոդիկայով և կարգային

շախմատիստի մեկնաբանությամբ: Քանի որ դիսսոնանսի կամ կոնսոնանսի երևույթները ի հայտ են եկել որոշակի քայլերից հետո, հետևաբար 2-4 դասարանների մեկ երեխայի հաշվով շախմատային քայլերի թվաքանակը ևս աղյուսակում տարբեր են:

Աղյուսակ. Շախմատային քայլերի միջինացված տվյալները՝ ըստ անձի որակների

2-4 դասարաններ	Շախմատային քայլերի թվաքանակը մեկ միջին	Հուզական կայունություն	նեյրոլիզով	Էքստրավերտություն	ինտրովերտություն	Դիսոնանսի Դրսևորումներ	Կոնսոնանսի դրսևորումներ
2-րդ դասարանցի	10	բարձր	ցածր	-	առկա	-	առկա
3-րդ դասարանցի	18	միջին	ցածր	-	առկա	-	առկա
4-րդ դասարանցի	28	ցածր	բարձր	առկա	-	առկա	-

4-րդ դասարանցու մոտ նկատվող դիսսոնանսի երևույթի առկայությունը, ինչպես պարզվում է, կապված է որոշ տրամաբանական սխալների կամ խաղի ընթացքում ժամանակին այլընտրանքային լուծումները չգտնելու հետ [5], բայց նրանք ավելի էքստրավերտ են, շփվող և բաց՝ փորձ ձեռք բերելու գործընթացում, որը երևում խաղի մանրամասները բացահայտելիս: 2 և 3-րդ դասարանցիների մոտ նկատվելի են կոնսոնանսի երևույթը, նրանք ուշադիր լսում են վերլուծությունները, խաղաղ են և ընդունում են խաղի ընթացքի արդյունքները, տրամաբանական սխալները և փաստարկներն առանց կոնֆլիկտների:

Այսպիսով՝ փորձարարական հետազոտության արդյունքները ցույց են տալիս, որ, իրոք, շախմատային միևնույն գիտելիքների և կարողությունների պարագայում դպրոցականի դիսոնանսն և փաստարկումներն ուղղակիորեն դրսևորվում են «էքստրավերտ-հուզական անկայունություն» տիպայթում և այդ երեխաներն ավելի շատ են զգում դպրոցական հոգեբանի աջակցության կարիքը, քան ինտրովերտ երեխաները: Կոնսոնանսի երևույթն առավելապես նկատվելի է այն երեխաների մոտ, ովքեր խաղի ընթացքում ավելի շատ են զգում նոր փորձ ձեռք բերելու անհրաժեշտությունը և բարյացակամ են տրամադրված խաղընկերոջ նկատմամբ: Մեծ հնգյակի տեսանկյունով դիսոնանսի երևույթն առկա է խաղընկերոջ հանդեպ «թշնամաբար» տրամադրված երեխաների վարքագծում: Հոգեբանական առումով հետաքրքիր է նաև սոցիալական դերերի տարբերությունը: Շախմատային բարձր կարգավիճակ ունեցողներն իրենց դրույթները և շախմատային դիրքերն ավելի վստահ են պաշտպանում խաղի ընթացքում, առկա է կոնսոնանսի երևույթը, որը լիովին երևում է նրանց գործողությունների ապացուցողական հիմքերի տրամաբանական վերլուծության ժամանակ:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Leon Festinger, A theory of cognitive dissonance, 1957, 291 pages
2. Барановская М.С. Пятифакторная модель личности П. Коста и Р. Маккрея и ее взаимосвязь с факторными теориями личности Г. Айзенка и Р. Кеттелла; Психологический журнал, 2005, 4, С. 52-61

3. Ганс Айзенк, Гленн Вильсон, Как измерить личность, М., 2000, 22 с.
4. <http://psychok.net/testy/388-test-bolshaya-pyaterka-pyatifaktornyj-lichnostnyj-oprosnik-r-makkrae-p-kosta-metodika-diagnostiki-lichnostnykh-faktorov-temperamenta-i-kharaktera-5pfq>.
5. Karapetyan V.S., Self-development of transforming society as a process of identification of new paradigm, News and views, International Academy for Philosophy Press, Vol.4 No 2-3, 2012, p. 154-158
6. Karapetyan V.S., Target-oriented research of the strategic programmes on chess activities as specialized experimental platform for dynamic development of public education, INTERNATIONAL CONFERENCE <<CHESS IN SCHOOLS>> Yerevan-2014, p. 13-19
7. Karapetyan V.S . Research as a Deliberate Chess Software Testing platform for Professional Dynamic Development of the Education Sector, Management Studies, USA, volume 4, Number 4, July- Aug. 2016, pp. 161-167

**РЕЗЮМЕ**  
**ДИССОНАНС И КОНСОНАНС В СФЕРЕ АРГУМЕНТАЦИЙ**  
***V.S.KARAPETYAN, S.R.GEVORGYAN***

В статье когнитивный диссонанс и консонанс рассматриваются в наибольшей степени в области аргументаций, возможности изучения детей младшего дошкольного возраста играющие в шахматы, возможные средства использования экспериментальных подходов, типичные проявления диссонанса и консонанса и наличие условий доминирующих качеств личности детей, которые на практике познавательной деятельности ребенка во время совершаемых ими аргументаций должны учитываться.

**SUMMARY**  
**DISSONANCE AND CONSONANCE IN THE DOMAIN OF ARGUMENTATION**  
***V.S.KARAPETYAN, S.R.GEVORGYAN***

Cognitive dissonance and consonance considers mainly in the domain of evidences. Typical demonstration of dissonance and consonance and condition of existence of dominant individual characteristics within chess player junior school students is proving by experimental ways of study. These evidences should be taking into consideration during argumentation processes or in the process cognitive activities.

Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 75

ՄԻՄՎՈԼԻԶՄԻ ԵՎ ՍՈՂԵՌՆԻԶՄԻ ՏԱՐԲԵՐԸ ՎԱՐԴԳԵՍ ՍՈՒՐԵՆՅԱՆՑԻ ԱՐՎԵՍՏՈՒՄ  
Չ. Ֆ.ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ

*Երևանի գեղարվեստի պետական ակադեմիա, Երևան, Բասիակյան 36*  
*e-mail: [zarui.manukyan@mail.ru](mailto:zarui.manukyan@mail.ru)*

*Վարդգես Սուրենյանցը հայ կերպարվեստում պատմական ժանրի հիմնադիրն է: Կրթություն ստանալով Ռուսաստանում, այնուհետև՝ Մյունխենում, նա, բնականաբար, չէր կարող անհաղորդ մնալ ժամանակի արվեստում նոր հոսանքների և ուղղությունների ազդեցությանը: Նրա ստեղծագործության վրա առավելապես ազդեցին սիմվոլիզմը և մոդեռնիզմը, սակայն կան որոշակի ազդեցություններ նաև իմպրեսիոնիզմից և պուանտիզմից: Նրա մի շարք աշխատանքներում՝ «Սալոմե», «Զաբելի վերադարձը գահին», այդ ազդեցություններն ակնհայտ են:*

***Բանալի բառեր. Վ.Սուրենյանց, սիմվոլիզմ, մոդեռնիզմ, Սալոմե***  
***Ներկայացված է խմբագրություն 2.04.2017 թ***

Վերպարվեստի ասպարեզ 20-րդ դարի սկզբին մուտք գործեց հայ մշակույթի խոշորագույն ներկայացուցիչներից մեկը՝ Վարդգես Սուրենյանցը, ով մեծ դեր է կատարել նորագույն շրջանի ազգային արվեստի ձևավորման ու հետագա զարգացման գործում:

19-րդ դարի 80-90թթ. թե՛ Եվրոպայում, թե՛ Ամերիկայում հաստատվում է մոդեռն ոճը: Եվրոպական մշակույթի պատմության մեջ այս շրջանը հաճախ անվանում են իր մեջ իմաստային որոշակի կշիռ պարունակող “fin de siecle” (դարավերջ) ֆրանսերեն եզրով: Դարերի սահմանագծին գեղարվեստի աշխարհում երկու հիմնական երևույթներ՝ սիմվոլիզմն ու մոդեռնիզմը, դրսևորվում են բարդ փոխկապակցության մեջ, չնայած երկուսն էլ սերում են ռոմանտիզմից: Մոդեռն ոճը ձևավորվում էր տարաբնույթ աղբյուրներից. 19-րդ դարում արվեստի զանազան տեսակներ միավորվում էին դրա մեջ, և, չնայած այդ ուղիները մերձենում էին, այնուամենայնիվ ստեղծված մոդեռնի մեջ շարունակում էին գոյակցել զանազան տարբերակներ՝ կյանքի կոչված ազգային տարատեսակ ավանդույթներով: Ոճի որոշ գծեր, անվիճելիորեն, համընդհանուր էին, մյուսներն էլ մեկնաբանվում էին ազգային ավանդույթների համաձայն: Այս հակասությունը, սակայն, կոնֆլիկտային չէր, քանի որ բնական ճկունությունը թույլ էր տալիս համախմբել զանազան միտումներ: Մոդեռն ոճն իր փթթումն է ապրում 1890-1900թթ.: Ձևավորվում է ոճի տեսությունը, ստանում իր անվանումը. «Ար նուովո»՝ Ֆրանսիայում և Բելգիայում, Անգլիայում՝ «Ար նուովո» և առավել հաճախ «նոր ոճ», «լիբերթի ոճ»՝ Իտալիայում, «յուզենշտիլ»՝ Գերմանիայում, Ռուսաստանում, հաճախ՝ մոդեռն, սեցեսսիոն՝ Ավստրիայում, Լեհաստանում և Չեխիայում: Կոչվում էր նաև ճարտարապետների կամ նկարիչների անուններով՝ «Գիմարի ոճ», «Մուխայի ոճ»՝ Ֆրանսիայում, «Ազատ էսթետիկա», «Օրտայի ոճ»՝ Բելգիայում և այլն:

Մոդեռն ոճի ձևավորման շրջանում բազմաթիվ նկարիչներ են զբաղվում գծերի՝ որպես արտահայտչականության միջոցների հետազոտությամբ, ինչպես նաև ուսումնասիրում չինական և ճապոնական գեղագրության ու նկարչության առանձնահատկությունները և, մասամբ, գործածում միջնադարյան զարդամոտիվներ:

Երբ մոդեռնը նվաճեց Եվրոպան՝ Վ.Սուրենյանցը գտնվում էր իրադարձությունների կիզակետում:

19-րդ դարի վերջը և 20-րդ դարի սկիզբը Ռուսաստանում քաղաքական խառնաշփոթ էր, ինչն իր կնիքը չէր կարող չթողնել նաև մտավորականության աշխարհայացքի ձևավորման վրա: Ի հայտ են գալիս տազնապի ու հիասթափության տրամադրություններ, գերիշխում է անձի, նրա վարքի անսահմանափակ ազատության միտումը՝ անկախ ընդունված բարոյականությունից: Դարաշրջանի փիլիսոփայությունը կառուցվում էր Ա.Շոպենհաուերի, Ֆ. Նիցշեի և Ա. Բերգսոնի հայացքների շուրջ: Դրանք, ընդհանուր առմամբ, հանգում էին այն բանին, որ ստեղծագործական մեթոդի հիմքում պետք է ընկած լինի կանխազգացումը: Իռացիոնալ սկզբունքը հող է ստեղծում մի շարք արվեստագետների ստեղծագործության մեջ խորապես թափանցած դեկադենտական տրամադրությունների համար:

Հասարակությունը շատ մեծ հետաքրքրությամբ հետևում էր բազմակի գեղարվեստական ցուցահանդեսներին, աճուրդներին, միջոցառումներին, մամուլի հոդվածներին: Ոչ միայն Մոսկվայի և Պետերբուրգի թերթերը, այլ նաև գավառական թերթերն ու ամսագրերն էին լուսաբանում արվեստի բազում թեմաներ:

Այս շրջանում ձևավորվեցին արվեստի տարբեր խմբավորումներ, որոնց թվում՝ «Мир искусства», «Бубновый валет», «Голубая роза» և այլ: Ցուցահանդեսի կազմակերպիչներն են եղել «Золотое руно» ամսագիրը և դրա հրատարակիչ ու բարերար Մ.Ռյաբուշինսկին: Այս շրջանի նկարիչների մի մասն առաջին անգամ ներկայացել են «Красная роза» (Սարատով, 1904թ.) ցուցահանդեսի ժամանակ: Այն կայացել է Վ.Բորիսով-Մուսատովի և Մ.Վրուբելի մասնակցությամբ: Վերջիններս նշանակալի և ոգևորիչ դեր են խաղացել խմբի բոլոր անդամների արվեստում: Այս խմբի մեջ էին մտնում Մ.Կրիմովը, Ն.Կուզնեցովը, Մատվեն եղբայրները, Ն.Սապունովը, Մ.Սարյանը, Ս.Սուդեյկինը, Պ.Ուտկինը, Ա.Ֆոմիլովը և այլն:

Սիմվոլիզմի բանաստեղծականությունը, դիմումը ռոմանտիկ թեմաներին ստեղծել են առեղծվածային կերպարներ և տեսարաններ: Ավելի ուշ «Голубая роза»-ի արվեստագետների շրջանակը ակտիվորեն ներգրավվեց պաշտոնական խորհրդային գեղարվեստական կյանքին՝ ոմանք անցան «գեղագիտական հատակ»՝ իրենց ստեղծագործությունները ցուցադրելով միայն նեղ շրջանակներում, ոմանք էլ թողեցին երկիրը: Սակայն բոլորի համար, անկախ ստեղծագործական ոճից և սոցիալական կարգավիճակից, գլխավորը միշտ մնացել է արվեստի ներքին սիմվոլիկ շերտը, բանաստեղծականության գաղտնիքը:

Վ.Սուրենյանցի 1890-ականների և, հատկապես, 1900-ականների աշխատանքներում ռեալիստական միտումները երբեմն ընդմիջվել են սիմվոլիստական մտածողության ու մոդեռն ոճի արձագանքներով՝ կերպարային-բովանդակային բազմիմաստ շերտերով ու երանգներով, գունազծային ոճավոր՝ դեկորատիվ և օրնամենտալ գեղաձաշակ տարրերով:

1900-ականների սկզբին Վ.Սուրենյանցն ակտիվորեն համագործակցում էր 1903-1904թթ. Սանկտ-Պետերբուրգում Ն.Ադոնցի խմբագրած «Բանբեր» գրականության և արվեստի հանդեսին: Այն ուներ դեկադենտական-սիմվոլիստական ծրագիր: Հանդեսի գեղարվեստական բաժինը հակաքարոզ էր ռեալիզմին հակադրվող մի շարք հոսանքների՝ անգլիական նախառաֆայելյան շարժմանը, ֆրանսիական, ռուսական, հատկապես գերմանական սիմվոլիզմի ու մոդեռն ոճի ներկայացուցիչներ Դ.Գ.Ռոսետտիի,

Է.Կարրիերի, Ա.Բյուկլինի, Ֆ.Ֆոն Շտուկի, Հ.Թոմայի, Լ.Բակստի, ինչպես նաև Մյունխենի գեղարվեստի ակադեմիայում Վ.Սուրենյանցին նկարչություն դասավանդած Ֆ.Կաուլբախի և այլոց աշխատանքներին: Ամսագրի պատկերների ընտրության ու դրանց վերաբերող անստորագիր հակիրճ ծանուցումների հեղինակը, ենթադրվում է, եղել է հենց Վ.Սուրենյանցը:



նկ. 1. Մալումե

Վերոհիշյալ հանդեսը ընդհանուր աղերսներ ուներ ֆրանսիական «Le moderniste» (1889թ.), «La Revue Blanche» (1891թ.), գերմանական և ավստրիական «Pan», Պետերբուրգում հրատարակվող «Мир искусства» (1898թ.) և Մոսկվայում լույս տեսնող «Золотое руно» (1906թ.) և այլ՝ արվեստին նվիրված ու համաշխարհային հանրությանը հայտնի հանդեսների հետ: Դրանք, անշուշտ, ծանոթ էին եվրոպական մի շարք լեզուների ազատորեն տիրապետող Վարդգես Վ.Սուրենյանցին:

Հատկանշական է, որ հայ գեղարվեստական իրականության մեջ այդ ժամանակահատվածում սիմվոլիստական կերպարներով ու մոդեռն ոճով էին տարված նաև Ե.Թադևոսյանը, Մ.Սարյանը, Հ.Գյուրջյանը, Գ.Յակովլովը, Վ.Գայֆեճյանը և այլք: Թեպետ նրանց համար ոչ սիմվոլիզմը և ոչ էլ մոդեռնիզմը երբեք չդարձան ստեղծագործական կայուն համոզմունք:



նկ. 2. Ֆիրդուսին կարդում է «Շահնամե» պոեմը Մահմուդ Ղազնևին

Վ.Սուրենյանցի այս շրջանի աշխատանքներից են «Հաֆեզի երգը» (1893թ.), «Մալումե»-ն (1907թ.) /նկ. 1/, «Ֆիրդուսին կարդում է «Շահնամե» պոեմը Մահմուդ Ղազնևի շահին» (1913թ.) /նկ. 2/: Վերջին երկուսում Վ.Սուրենյանցն աշխատել է կետադիր մանր վրձնախազերով և իր կտավները հարստացրել դեկորատիվ օրնամենտալ ոճավորումներով:

Նկարիչը եվրոպական մոդեռնը կարծես ընտելացրել ու դրան արևելյան սրություն և բարկահամ է տվել: 1912թ.-ին Սուրենյանցի «Մալումե»-ն ներկայացվել է Մյունխենի գեղարվեստի ակադեմիայի հիմնադրման 100-ամյա հոբելյանին նվիրված մեծ ցուցահանդեսում:

Երբ Վ.Սուրենյանցը ընդունվեց Մյունխենի գեղարվեստի ակադեմիա՝ արվեստի եվրոպական կենտրոնը վաղուց արդեն Փարիզն էր: Նա պետք է ժամանակավորապես տեղափոխվեր Բրյուսել, սակայն արևելյան Եվրոպայի շատ երկրների ուսանողներ իրենց հայացքն ուղղել էին դեպի Գերմանիա: Այս երկրի գեղանկարչությունը 1880-ականներին շարունակում էր մնալ սալոնային ակադեմիզմի, ակադեմիական ռեալիզմի, էկլեկտիզմի շրջանակներում: Մինչև 1900-ականները Վ.Սուրենյանցի գեղանկարչությունը պահել էր որոշ քաղցր սալոնայություն, ակնհայտ էր էկլեկտիզմն ու օրիենտալիզմը: Այդ ամենը ստիպում էր նրան արևելքը պատկերել եվրոպացիների դիտանկյունից:



նկ. 3. Ոտնահարված սրբություն

Վ.Սուրենյանցի արվեստին առանձնահատուկ նրբաճաշակ գիծը, յուրահատուկ կոլորիտը, ամեն դեպքում, որոշ յուրահատկություն են հաղորդում 1880-1890թթ. ստեղծված գեղանկարներին: Այնուամենայնիվ, «Ոտնահարված սրբություն» /նկ. 3/, «Լքյալը» /նկ. 4/ կտավները դեռևս չունեն այն հատկանիշները, որոնցով Վ.Սուրենյանցը կարող էր առանձնանալ Արևելյան Եվրոպայում կամ Մյունխենում ստեղծագործող իր սերնդակիցներից:

Մյունխենցիներից համարյա ոչ մեկը Վ.Սուրենյանցի նման ինքնուրույն չկարողացավ հաղթահարել ակադեմիզմը, սալոնայությունը: Այդ ընթացքում զարգացավ ոչ միայն



Վ.Սուրենյանցի կատարողական տեխնիկան, այլև փիլիսոփայական միտքը, որն իր արտահայտումը գտավ «Շամիրամն Արա Գեղեցիկի դիակի մոտ» /նկ. 5/ ստեղծագործությունում:



Նկ. 4. Լքյալը

Դարավերջին դեկադանսը ներթափանցեց ամենատարբեր արվեստանոցներ: Անկումային տրամադրության համար Վ.Սուրենյանցն առավել քան ուրիշները, խոր պատճառներ ուներ: Պատճառն աշխարհի հինավուրց երկրներից մեկի՝ Հայաստանի, խռովահույզ իրադարձություններով լի պատմության ոչ պակաս օրհասական ներկան էր: Մի անընթաց համաշխարհային վիշտ պարուրել էր զգայուն հոգիները: Դա համաշխարհային բնույթ ուներ:

1908թ.-ին Մոսկվայում Վ.Սուրենյանցի ձևավորմամբ հրատարակվեց ֆրանսիացի արվեստաբան Ռ.Սիգերանի «Ժամանակակից անգլիական գեղանկարչությունը» գիրքը՝ նվիրված անգլիացի նախառաջայելականներ Ա.Թադեմայի,

Բ.Ջոնսի պատմական առասպելաբանական կտավներին:

«Շամիրամը Արա Գեղեցիկի դիակի մոտ» աշխատանքը ակադեմիզմի, մոդեռնիզմի /օրինակ՝ Մ.Վրուբելի «Դևը»/ ներկայացուցիչների կտավների հետ համեմատելիս պարզորոշ կտեսնենք նվազագույն հնարավորություններով օժտված այն դաշտը, որի մեջ դեռևս սահմանփակված էր Վ.Սուրենյանցի նման հարուստ երևակայությամբ օժտված



Նկ. 5. Շամիրամը Արա Գեղեցիկի դիակի մոտ

արվեստագետը: Նրա անհատականության շնորհիվ սովորական կառուցվածք ունեցող կտավը դարձավ ժամանակի խիստ հետաքրքրական ստեղծագործություններից մեկը: Թեև այս տեսակետը ոչ ոք չարտահայտեց, որովհետև 1899թ. բացված «Պերեդվիժնիկների» 27-րդ ցուցահանադեսն այցելող ռուսական ռեալիզմին դեռևս հավատարիմ հասարակությունը, 1909թ. նոր պիտի ծանոթանար մոդեռնի եվրոպական հայտնի վարպետների գործերին:

Գեղանկարիչ և արվեստաբան Ռ.Շիշմանյանը «Հռիփսիմեի վանքը» բնանկարի մեջ արդեն զգացել էր «Պյուվի դը Շավանիի արվեստի ժուժկալ նկարագիրն ու բանաստեղծական շունչը»[3]: Այս մեծ վարպետի, նաև մյուս սիմվոլիստների անմիջական ազդեցությունն անշուշտ չի կրել Վ.Սուրենյանցը, բայց հատկապես «Սալոմե»-ն, «Ասպետ կինը», «Ֆիրդուսին կարդում է Շահնամեն...»

կտավները, ինչպես նաև Օ.Ուայլդի հեքիաթների նկարագրադրումներն ունեն հոգեբանական շերտեր ու ծալքեր, որոնք հիշեցնում են և Ժ.Մորեասի «Նախնական գաղափարը» և Պ.Վեռլենի «Ամենից առաջ երաժշտությունը» և «զծերի, լույսերի, սովերների խորհրդավոր նշանակությամբ իրենց անուրջների ու մտորումների շուրջ չքնաղ պոեմներ հյուսելու ձգտումը», այսինքն այն ամենն, ինչ նշել է ժամանակի ֆրանսիական քննադատությունը Պյուվի դը Շավանիի և մյուսների կտավների մասին արտահայտվելիս:

Գեղանկարչության ասպարեզում սիմվոլիզմը որոշակի կարգուկանոն և օրենքներ չսահմանեց: Սիմվոլիստներ համարվող Գ.Մորոյի, Օ.Ռեդոնի, Ա.Բյոկլինի գեղանկարների տարբերությունը այնքան նշանակալից է, որ դժվար է դրանք միևնույն ոճի սահմաններում պատկերացնել: Այնուամենայնիվ, նորագույն հոսանքներին հարող արվեստագետ Վ.Սուրենյանցին առավել հոգեհարազատ էին դեպի լուսավոր խորհրդավորություններն ընթացող անհատականությունները:

Եթե նկատի ունենանք, որ սիմվոլիզմը 20-րդ դարի սկզբին բավականաչափ փոխվել էր և հազիվ էր հիշեցնում իր ակունքները, ապա Վ.Սուրենյանցին կարելի է համարել դարի առաջին քառորդում մոդեռն ոճի վարպետներից մեկը, որը սիմվոլիստական տարրեր ունի:

Սիմվոլիզմը գեղարվեստական կոնկրետ ուղղություն էր, գաղափարապաշտության կոնկրետ դրսևորում, որտեղ գաղափարի արտահայտումը խորհրդանշանական բնույթ էր կրում: Սակայն տեղը, որ գրավում էր սիմվոլիզմը ժամանակի մշակութային կյանքում, թույլ էր տալիս նկարչին «խոսել» երևույթի մասին որպես իրապաշտությանն ու իդեալիզմին հավասար հոսանքի: Սիմվոլիզմի միտումների երևան գալը նրա արվեստում հարկ է դիտել նաև դարաշրջանի փիլիսոփայական-գեղագիտական մտքի, գրական-գեղարվեստական հոսանքների շրջանակներում[1]:

1901թ.Պետերբուրգում բնակվող Վ.Վ.Սուրենյանցին, թերևս, ծանոթ էին սիմվոլիստ բանաստեղծներ Ա.Բելլի, Ա.Բլոկի, Վ.Իվանովի, Մ.Վոլոշինի, Յ.Բալթրուշայթիսի ստեղծագործությունները: Քաղաքային հայ մտավորականությունը Անդրկովկասում և Ռուսաստանի քաղաքներում պետք է որ անմասն չմնար այդ գաղափարների և տրամադրությունների ազդեցությունից:

Ռուս սիմվոլիստների առաջին սերունդը՝ Վ.Բրյուսովը, Դ.Մերեժկովսկին, Կ.Բալմոնտը ավելի հակված էին սուբյեկտիվ իդեալիզմի, իսկ երկրորդ սերունդը՝ Ա.Բելին, Վ.Իվանովը, Ա.Բլոկը՝ օբյեկտիվ իդեալիզմի դիրքերից բացահայտել համաշխարհային ոգու էությունը: Երկրորդին էր հակված Վ.Սուրենյանցը՝ սիմվոլիզմի էական հատկանիշը համարելով անհայտ և խորհրդավոր իրապաշտությանը փարվելը:

1900-ականներին Վ.Սուրենյանցը տարված էր անգլիական գրականությամբ ու գեղանկարչությամբ: Այդ տարիների ստեղծագործություններում միաժամանակ մտածողության զուգահեռներ էր դրսևորում պրեռաֆայելիստների հետ: Սիմվոլիստների նախակարապետներ համարվող պրեռաֆայելիստներին գրավում էին կանանց ինքնամոփոփ, հայեցողական կերպարները, ողբերգական և անպատասխան սիրո թեմաները, որոնք հետագայում որդեգրեցին մոդեռն ոճի նկարիչները:

«Շամիրամն Արա Գեղեցիկի դիակի մոտ» աշխատանքը դրամատիկական հագեցվածությամբ թատերական տեսարան է հիշեցնում, և հերոսուհին նախաբեմ դուրս եկած օպերային դերասանուհու և վիուկ կնոջ կերպարանք ունի, որը միավորում է կնոջ և տղամարդու նկարագիրը:

Շամիրամի հայացքով իմաստավորված է դիրքը, որն ասես շրջանակ է՝ դեմքը ցուցադրելու համար: Նա «տատանվող ոգու» կերպար է: Պետք է նկատել, որ Շամիրամի հայացքում առկա որոշակի դեմոնիզմն արտահայտված է Վ.Սուրենյանցի՝ «Մարին աղոթելիս» պատկերի («Բախչիսարայի շատրվանը» պոեմի նկարագրումները, 1897-1899թթ.) հակամարտող ուժերը մարմնավորող ստրկուհու կերպարում: Եթե այն համեմատենք Մ.Լերմոնտովի «Դևը» պոեմի համար կատարած Մ.Վրուբելի նկարագրումների հետ, ապա վերջինիս բնորոշ է դիվայնությունը, որը ներշնչված է Մ.Լերմոնտովի համանուն պոեմից, ավելի շուտ ծրագրային կերպար-սիմվոլ էր, փիլիսոփայական աշխարհընկալման գեղարվեստական արտահայտման ձև, իսկ Վ.Սուրենյանցի մոտ չար ոգին հպարտ է, միայնակ, փափագում է սեր, անկախություն, այդ պատճառով էլ՝ դժբախտ է:

Սիմվոլիզմը՝ որպես գեղարվեստական երևույթ, ըստ էության, հաղորդակցվում է պլատոնական սիմվոլիկ ըմբռնումների ու հայացքների հետ: Դրանով է բացատրվում Վ.Սուրենյանցի և Պյուվի դը Շավանիի ձգտումը՝ հեռանալ ճնշող առօրեականությունից, փնտրել անցած դարաշրջանների արվեստի «մաքրությունը» և աշխարհն ըմբռնել ժամանակից դուրս գտնվող «գեղեցկության» մեջ: Ա. Բելինը նշում է. «Սիմվոլիստական արվեստը նպատակ ունի ցույց տալու պատկերի մեջ նրա ներքին իմաստը՝ անկախ

նրանից, թե ընդունում ենք այդ իմաստը որպես մեր ապրումի արտահայտություն, թե որպես հավերժ իմաստ՝ պլատոնական գաղափար»[2]:

1900-ականներին Վ.Սուրենյանցի արվեստում ուրվագծվում են թեմատիկայի հարստացում, ստեղծագործական մեթոդի, գեղանկարչական տեխնիկայի, գունային կառուցվածքի վերանայում: Նկարչի սերը ոճավորման հանդեպ ներդաշնակվում է առեղծվածային այլաբանությունների՝ մահվան, սիրո, տառապանքի, սպասման հետ: Է.Մունկի, Գ.Կլիմտի, Ֆ.Ֆոն Շտուկի, Գ.Սորոյի նկարներում հանդիպող ճակատագրական կնոջ պատկերը Վ.Սուրենյանցի արվեստում Շամիրամից հետո ներկայանում է Սալոմեի կերպարով:

Հայ մտավորականությունը այդ տարիներին հետաքրքրվում էր Օ.Ուայլդով: Վ.Տերյանը թարգմանում է նրա մեկ գործողությամբ պիեսը, հայ բեմում Սալոմեի դերում հաջողությամբ հանդես է գալիս Ե.Արմենյան-Դուրյանը: Վ.Սուրենյանցը, թափանցելով Օ.Ուայլդի գրականության փիլիսոփայության խորքը, տարվում է «Սալոմե» դրամայով: Ծնվում է նրա հանրահայտ «Սալոմե»-ն:

Սալոմեի կերպարը բազմաթիվ արվեստագետների համար միաժամանակ յուրահատուկ հրապույր և երազ է: Ուայլդյան Սալոմեն խոր ու ողբերգական, երաժշտականորեն ծավալվող, անբնական ու իրական, առասպելական ու միևնույն ժամանակ հրեշային ու հրապուրիչ հեքիաթ է: Գեղարվեստական դավանանքի կրքոտ, անվերապահ հաստատում «Սալոմե»-ն տիրական հմայքով ինքնատիպ համադրություն է՝ իրեն հատուկ մթնոլորտի մեջ բոլորվող, արևելյան ծանր բուրումներով և շոնդալից գույներով համակված երազ՝ գեղեցիկ մղձավանջում: Մետերլինկյան բեմադրած «Սալոմե»-ում սերը և մահը ճակատագրի ու նախախնամության տիրապետության տակ ստեղծում են տարօրինակ հայտնատեսությամբ հորինված գործողություն:

Վ.Սուրենյանցի Սալոմեն՝ մուգ շագանակագույն դռան համապատկերում է: Կտավի մնացած մեծ ու դատարկ տարածությունն իր կանաչավուն, կապտա-երկնագույն երանգներով հավասարակշռում է ողջ հորինվածքը: Զարդամոտիվների թրթռացող կորագծերը, կարմիր, սև, շագանակագույն վրձնահարվածները, կտավի բնականոն մոխրա-շագանակագույնը ստեղծում են գունային շքեղ միջավայր, անհանգիստ երաժշտական կշռույթ: Պատկերի հմայքը պայմանավորված է անտեսանելի երկրաչափականությամբ՝ կազմված կորերի խաղից: Այդ կորագծերը նկատելի են դեմքի, թիկնոցի, գլխարկի ուրվագծերում, որոնք յուրօրինակ նազանք են հաղորդում Սալոմեին: Ուսերի, գլխարկի կորերը և դեմքի օվալը արձագանքում են հագուստի կոր գծերին, պատկեր ներմուծում նրբություն ու մեղմություն: Վ.Սուրենյանցի համար մարդկային մարմինը նշանների նշանն է, այն խորհրդավորը, որով կյանքը ներդաշնակվում է տարածականության և բազմաչափության հետ: Նկարչի սիմվոլիստական կերպարի ձևավորման գործում մեծ ազդեցություն ունեւր թատրոնը: Այն հնարավորություն է ընձեռում ընկղմվելու ենթադրությունների մեջ՝ ընդլայնելով կերպարի բովանդակությունը՝ ուղևորվելով անսահմանություն: Նկարչի ռոմանտիկ մղումների աղբյուրը՝ կինը՝ հանդես է գալիս իբրև անանուն մի էակ, ոչ այնքան իրական երևույթ, որքան յուրօրինակ խորհրդանիշ՝ կերտված կենսական տպավորությունների, երևակայության և անուրջների բարդ միահյուսման ճանապարհով, որով հասնում է բացառիկ նրբության ու գեղեցկության՝ միաժամանակ դառնալով բազմանշանակ ու անորսալի: Վարպետը լռության մեջ ընկղմված կերպարին ստիպում է կորանալ ոչ թե ֆիզիկական՝ երկրային, շոշափելի երևույթների, այլ բարոյական բեռի ծանրության տակ: Նկարչի համար կերպարի դիրքը, գլխի շարժումն անզամ ունեն նպատակային նշանակություն: Առանց դրա փոխվում է կերպարի իմաստը: Մարդու դիրքը Վ.Սուրենյանցի համար, ասես, դառնում է գաղափարի, հոգեվիճակի յուրահատուկ պլաստիկ համարժեքը:

Եվրոպայի գանազան քաղաքներում միմյանցից անկախ երևան եկած մոդեռնիզմի տարրերը վառ կերպով արտահայտված են Վ.Սուրենյանցի արվեստում:

#### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. Աղապյան Ա., Հայ կերպարվեստի զարգացման ուղիները XIX-XX դարերում, Երևան, 2009, էջ 48-51:
2. Ղազարյան Ս., Վարդգես Սուրենյանց, Երևան, 1960, էջ 19:
3. Ռաֆաել Շիշմանյան, Բնանկարն ու հայ նկարիչները, Երևան, 158, էջ 121:

#### **РЕЗЮМЕ ЭЛЕМЕНТЫ СИМВОЛИЗМА И МОДЕРНИЗМА В ИСКУССТВЕ ВАРДГЕСА СУРЕНИЯНЦА *З.Ф.МАНУКЯН***

Вардгес Суренянц является основоположником исторического жанра в армянском искусстве. Он получил образование в России и Европе, и, безусловно, на его творчестве отразились новейшие художественные тенденции начала 20 века. Среди них особое место занимают символизм и модернизм. Многие работы художника (“Саломея”, “Фирдуси читает ”Шахнаме”, ”Возвращение на трон киликийской царицы Забел”) выполнены в стиле символизма, пуантелизма и модернизма.

#### **SUMMARY THE ELEMENTS OF SYMBOLISM AND MOSERNISM IN VARDGES SURENYANC'S ART *Z.F.MANUKYAN***

Vardges Surenyanc is a founder of Historical genre in Armenian painting. He was educated in Russia and Europe. Obviously, his creations are affected by the newest artistic trends of early 20<sup>th</sup>. His works “Salome”, “Firdausi reads his poem ”Shakhname”, ”Zabel’s return to the throne” were made in the style of pointillism, symbolism and modernism.

Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 655

ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՄԱՏԵՆԱՇԱՐԵՐԻ ԵՎ ԲԱԶՄԱՀԱՏՈՐ ՀՐԱՏԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ  
ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆԻՑ  
Ն.Ա.ՄԻՆԱՍՅԱՆ

*Երևանի գեղարվեստի պետական ակադեմիա, Երևան, Բասիակյան 36*  
*e-mail: [nouneh\\_minasian@yahoo.com](mailto:nouneh_minasian@yahoo.com)*

Համաշխարհային գրատպության բնագավառում մեծ տեղ են զբաղեցնում մատենաշարերն ու բազմահատոր հրատարակությունները: 1960-1980թթ. գրքի նկատմամբ պահանջարկը մեծանում է, և, բացի առանձին հրատարակություններից, տպագրվում են բազմաթիվ հատորյակներ և մատենաշարեր: Մրանցում ստեղծագործություններն ամփոփված են կամ ըստ ժանրի՝ «Արկածային գրադարան», «Միջնադարյան քնարերգություն», կամ ըստ կրթական ծրագրերի՝ «Դպրոցական գրադարան», «Ուսանողական գրադարան», կամ ըստ արժևորման՝ «Գրական հուշարձաններ» և այլն: Հոդվածում քննարկվում են 1960-1980թթ. Հայաստանում հրատարակված մատենաշարերի և բազմահատոր հրատարակությունների ձևավորման միտումները:

**Բանալի բառեր.** մատենաշար, բազմահատոր հրատարակություն, գրքի ձևավորում, գրքարվեստ:

**Ներկայացված է խմբագրություն 12.03.2016թ**

Հայ գրատպության մեջ առաջին բազմահատորյակներն սկսել են հրատարակել Մխիթարյան միաբանությունում: Ընդ որում առաջին նմանատիպ գրքերը նվիրված էին հայոց պատմությանը, հայագիտությանը և աստվածաբանությանը: Այս շարքում կարելի է նշել Միքայել Չամչեանցի «Պատմություն Հայոց: Ի սկզբանե աշխարհի մինչև ցամ Տեառն 1784» (1784թ.) եռահատոր և «Մեկնութիւն Սաղմոսաց» (1815-1823թթ.) տասնհատորյա աշխատությունները, Հովսեփ Գաթրոջյանի դեռևս 1849-1852թթ. հրատարակած համաշխարհային պատմությանը նվիրված երկհատոր աշխատությունը, Մաղաքիա Օրմանյանի «Ազգապատումը» (1912-1927թթ.):

Այս հրատարակությունները ձևավորված էին ձեռագիր մատյանների սկզբունքով: Բուն տեքստը վերցված էր շրջանակի մեջ, յուրաքանչյուր էջի վերջում գրվում էր հաջորդ էջի առաջին բառը, առկա էին լուսանցային նշումներ: Ձեռագրային մոտեցմամբ էին լուծված նաև սկզբնազարդերը, վերջնազարդերն ու սկզբնատառերը: Նշենք, որ 20-րդ դարի վերջում այս գրքերի մի մասը վերահրատարակվեց՝ պահպանելով առաջին հրատարակությունների տեսքը: Նման հրատարակություններն անվանում են ռոտապրինտային և կրկնօրինակում են բնօրինակը: Այս գրքերի շարքում էին Չամչեանցի «Հայոց պատմությունը» (1984-1985թթ.), «Նոր բառագիրք Հայկազեան լեզուի» (երկու հատոր, 1836-1837թթ., վերահրատարակում՝ 1979-1981թթ.), Ա.Խուդաբաշյանի «Հայ-ռուսերեն բառարանը» (երկու հատոր, 1838, վերահրատարակում՝ 1986-1987թթ.) և այլն:

Գրատպության զարգացման հետ, 20-րդ դարի սկզբին սկսեցին հրատարակել փափուկ կազմով ոչ մեծ գրքեր, որոնք միավորված էին հիմնականում ըստ ժանրերի:

Այս գործընթացում շատ կարևոր էր Հովհաննես Թումանյանի դերը: 20-րդ դարի սկզբին հայտնի մանկագիրը հիմնել և հրատարակել է «Մանկական գրադարան» մատենաշարը: Առաջին գրքույկը «Շունն ու կատուն» հեքիաթն էր, որը լույս է տեսել 1908 թ.: Հետագայում, 1909 թ. հրատարակվեցին Թումանյանի մյուս հեքիաթները՝ «Անբախտ վաճառականները», «Աղվեսը», «Անհաղթ աքլորը», «Օիտը» և այլն:

Այս գրքերը նկարագարող էր Գ.Երիցյանը (գրաֆիկ, թատերական ձևավորող, 1879-1965թթ.): Մատենաշարի առաջին գրքերը խոշոր ֆորմատի էին, ուղղահայաց: Հետագայում նկարիչն անցնում է ավելի փոքր, հորիզոնական ֆորմատների: Պատկերագրողումների առանձնահատկությունն այն է, որ նկարիչը խիստ առանձնացնում է տեքստային և պատկերային տարածքները: Տեքստերը տպագրվում են գունավոր ֆոնի վրա, իսկ պատկերները տեղադրվում են տարբեր կտրվածքով շրջանակների մեջ: Գ.Երիցյանի պատկերներն արված էին չորս-հինգ հիմնական գույներով: Նկարիչը կերպարները ձևավորել է իր ժամանակի միջավայրին համապատասխան:

Գ.Երիցյանի ստեղծագործությունները ոճական առումով բավականին պարզ էին, հիմնական գործող անձինք առանձնանում էին վառ, լուրջ գույների միջոցով և հիմնականում տեղադրվում էին առաջին պլանում: Ծավալայնությունը պայմանական էր, ստեղծվում էր մանր շտրիխների միջոցով: Երիցյանը մեծ ուշադրություն էր դարձնում տառատեսակի ընտրությանը՝ հատկապես վերնագրերը գրելիս: Շատ հաճախ տառերը հանդես են գալիս որպես ձևավորման մաս (հատկապես գլխատառերը) և ամբողջացնում են գրքի ձևավորման կառուցվածքը: Թեև գրքերը տարբեր չափսերի էին, սակայն կազմի վրա նշվում էր մատենաշարի անվանումն ու գրքի հերթական համարը:

Մատենաշարերն առավել լայն տարածում են գտնում հատկապես խորհրդային տարիներին: 1920-1930-ական թվականներին սկսում են տպագրվել փափուկ կազմով համեմատաբար էժան գրքույկներ, որոնք հաճախ միավորվում են որոշակի սկզբունքներով կենսագրական, ուսուցողական, քարոզչական և այլ:

Հետագայում այս միտումը շարունակվում և զարգանում է՝ որոշակի փոփոխություններ կրելով թե՛ ոճական, թե՛ կառուցվածքային առումներով:

1960-1980թթ. գրքի նկատմամբ պահանջարկը մեծանում է, և, բացի առանձին հրատարակություններից, տպագրվում են բազմաթիվ բազմահատորյակներ և մատենաշարեր: Սրանցում ստեղծագործություններն ամփոփված են կամ ըստ ժանրի՝ «Արկածային գրադարան», «Միջնադարյան քնարերգություն», կամ ըստ կրթական ծրագրերի՝ «Դպրոցական գրադարան», «Ուսանողական գրադարան», կամ ըստ արժևորման՝ «Գրական հուշարձաններ» և այլն:

Գրքերի շարքերով հրատարակությունները մեծ տարածում են ստանում հատկապես գեղարվեստական և գիտահանրամատչելի գրականության ասպարեզում:

Նշված ժամանակաշրջանում մատենաշարերի գրքերի ձևավորումը հիմնականում կատարվում է նույնատիպ արտաքին տեսքով: Որպես կանոն, գործ ունենք միատիպ ֆոնի, տառատեսակի և ոճի հետ: Սովորաբար նույն ոճական սկզբունքով են լուծված նաև վերնագրերը: Մա, մի կողմից, հեշտացնում է գրքի որոնումը, մյուս կողմից՝ ունի որոշակի գեղագիտական նշանակություն: Ստեղծվում են նաև մատենաշարերի տարբերանշանները, որոնք հիմնականում կազմվում են նրանց անվանումների սկզբնատառերով:

Մատենաշարերի կազմերի ձևավորման մեջ այս տարիներին կարելի է նկատել երկու հիմնական միտում, որոնք հաճախ պայմանավորված էին կազմի նյութով և որակով:

Գրքերի թղթե կազմերի կամ սուպերշապիկների վրա ավելի ակտիվ է դառնում ֆիգուրատիվ պատկերման մոտեցումը: Այստեղ կարող են օգտագործվել ինչպես ներտեքստային ձևավորումների դրվագներ, այնպես էլ դիմանկարներ ու լուսանկարներ:

Մովլաթե կազմով գրքերում առավել գործածական է դաջվածքային ձևավորումը, որը երբեմն ներկվում է: Այսպիսի ձևավորումներում ավելի հաճախ օգտագործվում են նախշեր, զարդամոտիվներ կամ խորհրդանշական պատկերներ:

1960-1980-ական թվականներին հատկապես մեծ ուշադրություն էր դարձվում մանկապատանեկան գրականության հրատարակմանը և կտրուկ աճեց հենց այս տարիքային խմբին հասցեագրված մատենաշարերի թիվը: Հիշատակության է արժանի «Արկածային գրադարան» մատենաշարը, որն այդ տարիներին տպագրվել է երկու անգամ:



**Նկ. 1. Արկածային գրադարան, շապիկ, 1-ին հրատարակություն**

Առաջին հրատարակությունը, որի համար հիմք է ծառայել ռուսական մատենաշարը, լույս է տեսել 1957-1963 թվականներին «Հայպետհրատ»-ում: Գրքերի ընդհանուր ձևավորման հեղինակն էր Մ.Բաղդասարյանը (նկ.1), սակայն տեքստային նկարները վերցված էին ռուսական հրատարակություններից: Մասնավորապես՝ Ի.Եֆրեմովի «Անդրոմեդի միզամածությունը» (1963) վեպի պատկերազարդումները պատկանում են Ա.Պոբեդինսկուն (ռուս գրաֆիկ, դիզայներ, 1904-1979թթ.): Ձևավորել է մի շարք ամսագրեր և գրքեր: Ի.Եֆրեմովի գրքերի առաջին ձևավորողն է: Դ.Դեֆոյի «Ռոբինզոն Կրուզոյի կյանքը և զարմանալի արկածները» (1958) վեպի նկարազարդումները Ժ.Գրանվիլին են (ֆրանսիացի նկարիչ և ծաղրանկարիչ, 1803-1847թթ., ով ձևավորել է բազմաթիվ գրքեր, որոնց թվում Մ.Սերվանտեսի «Դոն Կիխոտը», Ջ.Սվիվլթի «Գուլիվերի ճանապարհորդությունը»): Սակայն մատենաշարի բոլոր գրքերի արտաքին տեսքը լուծված է մեկ ընդհանուր ոճական սկզբունքով:

Գրքերի կազմերը ձևավորված են վրաները դաջված և ներկված նկարների միջոցով: Ընդ որում կազմի նախշերի մեջ կարելի է տեսնել դրվագներ տարբեր ստեղծագործություններից, իսկ կենտրոնական մասում հենց տվյալ ստեղծագործության մի դրվագի պատկերազարդում է:

Տիտղոսաթերթի բացվածքները կառուցված են բազմահատորյակների համար բնորոշ ձևով, քանի որ ավանտիտուլների վրա մատենաշարի և հրատարակչության անվանումից բացի առկա է նաև հատորի համարը: Բուն տիտղոսաթերթի վրա տվյալ ստեղծագործության տվյալներն են: Այս երկու թերթերում կազմավորիչ դեր են խաղում կարմիր շրջանակը և կարմիր գրությունները: Երկու թերթերի վրա երկուական պատկեր է, որոնք բնորոշում են տվյալ ստեղծագործության ամենաէական դրվագները:

1980-ականներին մատենաշարը վերահրատարակեց նախ «Մովետական գրող», ապա՝ նորաբաց «Արևիկ» հրատարակչությունը: Այս անգամ շարքում ներառվեցին նաև հայ հեղինակների ստեղծագործություններ: Նկարիչներն էին նախ՝ Ա.Կարազյանը, հետագայում՝ Կ.Թերզյանը:

Այս հրատարակչության կազմի արտաքին ձևավորումն ավելի պարզ էր և հիմնականում բաղկացած էր դաջվածապատկերից և հիմնական տեղեկություններ պարունակող տեքստային մասից: Տիտղոսաթերթերում բացակայում է հատորը նշող համարը, իսկ ավանտիտուլը նեկայացնում է ստեղծագործության մեկ դրվագի էջային նկարազարդում: Պատկերներ կան նաև տիտղոսաթերթերի վրա: Սրանք հիմնականում նշում էին գործողությունների վայրը (օրինակ՝ Վ.Մայիկի «Ուռուս Շեյթանի դեսպանը», Ա.Գրինի «Շողոռոն աշխարհ: Ալիքների վրայով վագոլը» գրքերում նավերն են, Հ.Ռ.Հագարթի «Մոնթեսումայի դուստրը» գրքում՝ ամրոցը, Գ.Էմարի «Ամուր ձեռքը: Գամբուսին» գրքում՝ պրերիան):

Յուրաքանչյուր նոր ստեղծագործություն սկսվում էր էջային պատկերով, որը հիմնականում կամ կրում էր խորհրդանշային բնույթ (օրինակ՝ Գ.Էմարի «Ամուր ձեռքը» վեպի տիտղոսաթերթի վրա պատկերված են հրացաններ և կովբոյական լայնեզր գլխարկ) կամ սյուժետային որևէ դրվագ:

Կիսաէջային պատկերով է սկսվում յուրաքանչյուր նոր գլուխ: Այս մատենաշարի որոշ գրքերում ևս օգտագործված են այլ հրատարակությունների ձևավորումները: Օրինակ՝ Ժ.Վեռնի «Տասնհինգամյա նավապետը» գրքում օգտագործվել են Ա.Մեյերի ձևավորումները (Ֆրանսիացի նկարիչ, ծաղրանկարիչ, 1844-1899թթ.):

«Հայ քնարերգություն» մատենաշարը, որը լույս է տեսել 1981-1988 թվականների ընթացքում «Մովեսական գրող» հրատարակչության շնորհիվ, ձևավորել է Ն.Հակոբյանը: Սա ոչ մեծ ֆորմատի գրքերի շարք է, որն ընդգրկում է տասնմեկ գիրք՝ ամփոփելով անտիկ շրջանի և միջնադարի հեղինակների երկեր (Նաղաշ Հովնաթան, Գրիգորիս Աղթամարցի, Ներսես Մոկացի, Հովհաննես Երզնկացի և այլն):

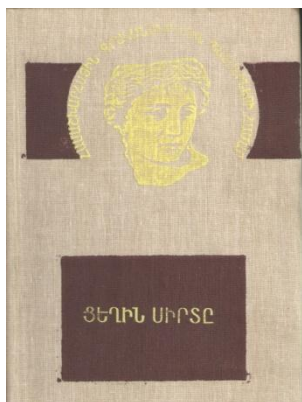
Գրքերի սուպերշապիկներն ունեն միևնույն ոճական կառուցվածքը, սակայն լուծված են տարբեր գունային մոտեցումներով: Ընդհանուր ֆոնը սև է, որի եզրաշերտը լուծված է որևէ ակտիվ գույնով: Առաջին գրքից բացի, բոլոր գրքերի ձևավորումը կատարված է միջնադարյան ձեռագրերի խորանների տեսքով: Ընդ որում խորանատեսակները չեն կրկնվում, սակայն բոլոր պատկերները միավորում է խորանի կենտրոնում գտնվող կանթեղը: Առանձնացված են սկզբնատառերը՝ ոճավորված և լուծված շրջանակի ու խորանի գույներով:

Մատենաշարի առաջին պրակը՝ «Հայ քնարերգություն. Անտիկ շրջանից մինչև Ը դար» գիրքը, ունի փոքր-ինչ այլ ձևավորում: Այստեղ կազմանկարի հիմնական մոտիվը ոչ թե խորանն է, այլ ավելի հին մի խորհրդանիշ՝ արեգակի և հավերժության նշանը: Այն պատկերված է երկու անգամ՝ հայելային լուծումներով: Տառատեսակը թեև մոտ է մյուս գրքերի շրիֆտին, սակայն ունի այլ կառուցվածք և երկու ոճային մեկնաբանություն:

Գրքերի կազմերը ձևավորված են ոչ մեծ, տարբեր կերպ ոճավորված շրջանների միջոցով, որոնց մեջ ոսկեգույնով գրված է հեղինակի անունը: Կազմերը շրջանակված են դաջված զարդերով: Ֆրոնտիսպիսները ներկայացնում են քառանկյունի շրջանակներ, որոնց կողմերի կենտրոնում որևէ զարդամոտիվ է պատկերված՝ հիշեցնելով միջնադարյան ձեռագրերի լուսանցքները:

Ընդհանուր ոճով են լուծված նաև տիտղոսաթերթերը, որոնք շեշտվում են նախշի ակտիվ գույնով:

Այս մատենաշարի ձևավորման մեջ կարևոր տեղ է զբաղեցնում շարքի խորհրդանիշը, որը կառուցված է շրջանի մեջ ներգծված եռաթերթ ծաղկի տեսքով: Յուրաքանչյուր թերթիկի մեջ գրված է մեկ տառ՝ Հ, Բ, Մ:



Նկ. 2. Համաշխարհային գրականություն պատանիների համար

Բավականին հետաքրքիր է ձևավորված «Համաշխարհային գրականություն պատանիների համար» մատենաշարը (1988-1991թթ., ձևավորման հեղինակ՝ գեղանկարիչ, գրաֆիկ Ս.Լաճիկյան, ծնվ. 1953թ.): Շարքի խորհրդանիշ է ընտրվել Անահիտ աստվածուհու գլխաքանդակի ոսկեգույնով դաջված պատկերը (նկ. 2), որը ներառված է մատենաշարի՝ շրջանագծով գրված անվանման մեջ: Կազմի պատկերազարդման հիմնական տարրը գունավոր ուղղանկյունին է: Յուրաքանչյուր գիրք ունի ուրույն գունային լուծում:

Կոնակի վրա նույնպես կան նոր մոտեցումներ: Շորինվածքը կազմված է երկու գունավոր ուղղանկյունիներից:



Վերին ուղղանկյունու մեջ պատկերված է վառվող կանթեղը, ստորինի մեջ գրված է վերնագիրը: Այս մատենաշարի հիմնական ձևավորումները շուրջստիտուլների վրա են և պատկերում են կամ խորհրդանշային տեսարաններ (օրինակ՝ «Ցեղին սիրտը» (արևմտահայ անթոլոգիա) գրքում ժայռին նստած արծիվ), կամ դրվագներ գրական երկից (օրինակ՝ Ա.Դյումայի «Երեք հրացանակիրները» գրքում):

1980-ականներին Երևանի պետական համալսարանի հրատարակչությունը սկսեց «Ուսանողի գրադարան» մատենաշարի հրատարակումը: Այս շարքի ձևավորումը մինիմալիստական է: Կազմի վրա վերնագրի հայերեն տարբերակը գրված է խոշոր ոսկեգույն տառերով, իսկ դրանից ներքև՝ դաջված տարբերակով նշված է բնագրի լեզվով վերնագիրը: Օրինակ՝ Հումբոլդտի «Ռոդոսական» գրքի կազմին հունարեն, «Ֆրանսիական կլասիցիզմ» գրքի կազմին՝ ֆրանսերեն և այլն: Սակայն մատենաշարի որոշ գրքերի կազմերին դաջված տեքստը ռուսերեն է, ինչը, մեր կարծիքով, մի փոքր անտրամաբանական է (օրինակ՝ «XX դարի արտասահմանյան դրամատուրգիա» կամ «Մփյուռքահայ պատմվածք» գրքերում): Այդ կազմերի կենտրոնական մասում քառակուսու մեջ ներգծված զարդամոտիվներ են, որոնք չեն կրկնվում:

1970-1980թթ. լույս տեսած «Հայ դասական գրադարան» մատենաշարում ձևավորման հիմնական տարրերը կազմերն ու սուպերշապիկներն են: Ձևավորման հեղինակը՝ Մ.Սոսոյանը (գեղանկարիչ, գրաֆիկ, բանաստեղծ, 1928-1992թթ.): Ձևավորել է Մ.Տվենի «Թում Սոյերի արկածները», Հ.Թումանյանի «Գիքորը», Է.Հեմինգուեյի «Ծերունին և ծովը», Մ.Սարգսյանի «Տիրամոր պատկերի առջև», Ե.Չարենցի «Ամբոխները խելագարված», Ն.Չարյանի «Մասունցի Դավիթ», Հայկ Խաչատրյանի «Էրեբունի») սուպերշապիկների վրա գծային ոճով պատկերում է հեղինակի դիմանկարը, հաճախ՝ ստեղծագործության ժամանակը բնորոշող որևէ պատկեր: Վերջինս հիմնականում օգտագործվում է այն ժամանակ, երբ գրքի մեջ ներառված են մի քանի հեղինակների ստեղծագործություններ: Պատկերները հիմնականում զբաղեցնում են սուպերշապիկի վերին մասը, իսկ ստորին մասում գունավոր երիզի վրա սպիտակ ձեռագիր տառերով գրված է հեղինակի անունը: Այս մատենաշարում շարունակվում է դեռևս 20-րդ դարի վաթսուհինական թվականներից սկիզբ առած այն միտումը, երբ շարքերի տարբեր գրքեր լուծվում են տարբեր գույներով:

Բուն կազմերը ձևավորված են դաջվածքային տեխնիկայով: Այստեղ որպես հիմնական տարր օգտագործվում է դասականությունը խորհրդանշող այս պատկերը:

Նույն սկզբունքով են լուծվում նաև «Ռուս դասական գրադարան» մատենաշարի գրքերը (նկարիչ՝ Ռ.Ջուլիակյան): Այս ձևավորման կարևոր տարր է դառնում մատենաշարի սկզբնատառերով ձևավորված շրջանաձև տարբերանշանը: Այս շարքի գրքերում ավանտիստիկ վրա ռուսերենով նշվում էր հեղինակի անունը, վերնագիրն ու հրատարակչական տվյալները (հայտնի է, որ ԽՍՀՄ-ում հրատարակված բոլոր գրքերն ունեին ռուսերեն տվյալներ վերջին էջերին):

Նույն ժամանակաշրջանում լույս է տեսնում նաև «Նշանավոր մարկանց մասին» մատենաշարը (1969-1981թթ.): Դրա նմուշները («Թումանյանի կյանքը», «Վահրամ Փափագյան», «Հրաչյա Ներսիսյան») ոչ մեծ ֆորմատի գրքեր էին: Տառատեսակը թեև միանման էր, սակայն մշակված էր տարբեր գույներով: Կազմի ձևավորման մեջ օգտագործված էին հեղինակների լուսանկարները: Սա բավականին ինքնատիպ լուծում էր, քանի որ մինչ այդ հեղինակների լուսանկարները հիմնականում տեղադրվում էին ավանտիստիկ վրա:

Որպես յուրօրինակ մատենաշար կարելի է դիտարկել նաև առանձին հեղինակների երկերի բազմահատոր հրատարակությունները:

Այս շարքում կարելի է նշել Մուրացանի (7 հատոր, 1961-1965թթ., նկարիչ՝ Հ.Մուրադյան), Ալ.Շիրվանզադեի (10 հատոր, 1958-1962թթ., նկարիչ՝ Կ.Տիրատուրյան), Դ.Դեմիրճյանի (14 հատոր, 1976-1983թթ., նկարիչ՝ Լ.Սադոյան) երկերի ժողովածուները:

Դրանք ձևավորված են նվազագույն միջոցներով, որոնցից հիմնականը կազմին զետեղված և ձևավոր գծանախշով շրջանակված տառն է, նաև՝ գլխազարդերն ու վերջնազարդերը: Ավանտիստույների վրա, որպես կանոն, առկա են հեղինակի լուսանկարները՝ երբեմն ֆաքսիմիլ ստորագրությամբ: Ընդ որում լուսանկարներն ընտրվում էին ըստ տվյալ հատորում ամփոփված ստեղծագործությունների ժամանակագրության: Կազմերի ձևավորման մեջ աչքի է ընկնում հեղինակների անունների գրությունը, որոնք հաճախ արված են ոսկեգույնով:

1960-1980թթ. տպագրվում են նաև մի շարք հանրագիտական հրատարակություններ, մասնավորապես՝ Հայկական սովետական հանրագիտարանը (13 հատոր, 1974-1987թթ.), Գ.Ստեփանյանի «Կենսագրական բառարանը» (3 հատոր, 1973թ.): Ինչպես ցանկացած գիտական և գիտահանրամատչելի գրականության մեջ, այստեղ ձևավորման հիմնական դերակատարությունն ստանձնում են լուսանկարներն ու գծապատկերները: Կազմի ձևավորումներում դարձյալ հանդիպում ենք դաջվածքների, ոսկով կատարած գրությունների:

«Ինչ է, ով է» մանկական հանրագիտարանը (4 հատոր, 1984-1987թթ.) ձևավորված է այլ սկզբունքով: Քանի որ այն նախատեսված էր դպրոցական տարիքի երեխաների համար, այստեղ, բացի լուսանկարներից, ներառված են նաև գունավոր պատկերներ, որոնք համահունչ են մանկական գրքերի ձևավորման սկզբունքներին:

Ուսումնասիրված ժամանակաշրջանում մատենաշարերի և բազմահատոր հրատարակությունների ձևավորման միտումներն այնքան մոտ էին կատարյալին, որ շարունակում են արդիական մնալ, իհարկե, համատեղվելով գրատպության ժամանակակից տեխնոլոգիաներին:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աղապյան Ա., Հայ կերպարվեստի զարգացման ուղիները XIX-XX դարերում, Երևան, 2009, 484:
2. Բաղդասարյան Ա., Ինչպես է ստեղծվում գիրքը, Երևան, Զանգակ, 2010, 208:
3. Իշխանյան Ռ., Որն է առաջին հայ տպագիր գիրքը, Գրական թերթ, 1963, մայիսի 31:
4. Լևոնյան Գ., Հայ գիրքը և տպագրության արվեստը, Երևան, Հայպետհրատ, 1958, 256:
5. Ляхов В., О художественном конструировании книги. Системное проектирование.

Функциональный анализ, Москва, Книга, 1975, 92.

6. Сидоров А., Искусство книги, Москва, Дом печати, 1922, 102.

**РЕЗЮМЕ**  
**ИЗ ИСТОРИИ АРМЯНСКОГО ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ КНИЖНЫХ СЕРИЙ И**  
**МНОГОТОМНЫХ ИЗДАНИЙ**  
***Н.А.МИНАСЯН***

В сфере книгопечатания значительное место занимают книжные серии и многотомные издания. В 1960-1980гг. спрос на книги вырос и, в дополнение к отдельным изданиям, стали издаваться многочисленные многотомники и библиографические серии. В них литературные произведения сгруппированы либо по жанру - "Приключенческая библиотека", "Средневековая лирика", либо в соответствии с образовательными программами - "Школьная библиотека", "Библиотека студента", либо по принципу значимости данных произведений - "Литературные памятники" и так далее. В этих сериях оформление книг в основном выдержано в едином ключе, что, как правило, относится к фону, шрифту и стилю. Разные художники по-разному решают проблемы оформления, создавая новую традицию книжного искусства.

**SUMMARY**  
**AN EXTRACT FROM THE HISTORY OF THE ARMENIAN BOOK SERIES' AND**  
**MULTIVOLUME EDITIONS' ILLUSTRATIONS**  
***N.A.MINASIAN***

In the field of printing graphics a significant place occupies book series' and multivolume editions' illustration. In the 1960-1980-ies the demand for books has grown up and, in addition to individual publications, numerous multi-volume series and bibliographical editions were published. The literary works were grouped either by genre – adventure, poetry, or in accordance with target groups – for pupils, for students, or on the basis of the literal or historical significance of these works and so on. In these series the books are mainly designed in the same way: it generally refers to the background, font and style. Different artists have different approaches and solutions for the design challenges, which formed a new tradition in field of the book illustration.

Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 004.92

ՍՏՎԵՐԻ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆ ՈՒ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՀԱՄԱԿԱՐԳՉԱՅԻՆ ԳՐԱՖԻԿԱԿԱՆ  
ԴԻԶԱՅՆՈՒՄ  
Ն.Հ.ՓՍՅԱՍԼՅԱՆ

*Երևանի գեղարվեստի պետական ակադեմիա, Երևան 0009, Բսահակյան 36  
e-mail: narek.payaslyan@3dtuning.com*

Հողվածում ներկայացված ծավալուն տեղեկատվությունը կօգնի հասկանալու սեփական, ընկնող, երկար, բարդ ստվերների նշանակությունը, դրանց կիրառումը գրաֆիկական դիզայնում, կայքերում, ճակատային վիզուալիզացիայում: Որոշ ժամանակ առաջ ստվերի օգտագործումը կայքերում իրականացվում էր ոչ գրագետ և չափից շատ, ինչն էժանագին էր դարձնում այն և դժվարացնում էր կայքի գործառնությունը: Ուսումնասիրությունների վրա հիմնվելով հանգեցինք այն եզրակացության, որ ներկայումս զարգացել է ստվերների կիրառման տեխնիկան, ինչի շնորհիվ կայքը դարձել է ավելի պարզ և դյուրընկալելի:

**Բանալի բառեր.** ստվեր, ուրվագիծ, լուսային ճառագայթ, արհեստական լուսավորություն, բնական լուսավորություն, հակադրող լուսավորություն, սեփական ստվեր, ընկնող ստվեր, երկար ստվեր, գրադիենտ, տիպոգրաֆիկա, ճակատային վիզուալիզացիա:

**Ներկայացված է խմբագրություն 11.04.17թ**

Մեր օրերում գրաֆիկական դիզայնի դերն անհերքելի է: Այն իր մեջ ներառում է ձևավորման բոլոր բաղկացուցիչ մասերը, այդ թվում ստվերը, որն օգտագործվում է գրեթե ամենուր՝ ստեղծելով ծավալ և խորություն: Այն մարդկանց տեղեկատվություն հաղորդելու ամենակարևոր միջոցներից մեկն է: Քանի որ ստվերները տարատեսակ են, ուստի դրանց անհարկի կիրառումը կարող է պարզապես խանգարել տեղեկատվության ճիշտ ընկալմանը: Տվյալ ուսումնասիրության նպատակային օգտագործումը նպաստում է աշխատանքի տեսանելի, գրագետ ներկայացմանը: Ճիշտ ներկայացված ծավալուն տեղեկատվությունը կօգնի հասկանալ ստվերների նշանակությունը, դրանց կիրառումը գրաֆիկական դիզայնում:

Ստվեր է գցում այն ամենը, ինչը լուսավորվում է արևի կամ լույսի այլ աղբյուրի կողմից (իրերը, կենդանիները, բույսերը):

Ստվերն ունի բազմաթիվ այլաբանական, փոխաբերական և փոխակերպական նշանակություն, որոնք առկա են կենցաղում, գրականության, արվեստի, հոգեբանության մեջ և բնական գիտություններում: Այդ հասկացությունը յուրահատուկ տեղ է զբաղեցնում փիլիսոփայության մեջ, հատկապես արևելյան, օրինակ՝ «ստվեր» հին չինական փիլիսոփայության մեջ և արվեստում, կախված համատեքստից, ներկայացվում է մի քանի կատեգորիաներով:

Ըստ Լեոնադո դա Վինչիի՝ ստվերն ամրապնդում է ձևը, իսկ լույսը ոչնչացնում է այն, եթե չլինեն ստվերներ, ապա յուրաքանչյուր ձև կլինի անդեմ և հարթ:

Այժմ փորձենք անդրադառնալ «Ստվեր» հասկացությանը. ստվերը տարածական օպտիկական երևույթ է, որն արտահայտում է տեսողական ընկալման ուրվագիծը՝ առաջանալով ցանկացած մակերևույթի վրա, երբ առարկան (մարմինները կամ իրերը՝ գազային կամ հեղուկ վիճակում) հայտնվում է այդ մակերևույթի և լույսի աղբյուրի միջև: Իր եզրագծերով ստվերն այս կամ այն աստիճանով կրկնում է լույսի առջև հայտնված առարկայի եզրագծերը: Կախված իր ծագման միջավայրից, ինտենսիվությունից և անկման անկյան աստիճանից, գունային հատկանիշներից, ուղղությունից, օբյեկտից և մակերևույթից ունեցած հեռավորությունից, իսկ վերջիններս՝ իրենց հատկանիշներից, արտացոլման ունակությունից, դրանց թափանցիկության աստիճանից և ձևից՝ ստվերը կարող է փոխել իր եզրագծերի սրությունը, մակերևույթի հետ երանգավորումը, մգության խորությունը և այդ ուրվագծի գունավորումը (հազիվ ընկալելիից, բաց մոխրագույնից կամ խավարից, մինչև մուգ հագեցած գունավորված և թավշյա սև):

Օբյեկտի և մակերևույթի հատման կետի առկայության դեպքում՝ ստվերն ունենում է «հպում» մակերևույթի հետ, իսկ հպման բացակայության դեպքում օբյեկտը մակերևույթի վրա ստվեր է գցում ուրվագծի տեսքով՝ ձևը համապատասխանեցնելով վերը նշված բոլոր պայմաններին, սակայն առանձնանալով դրանից: Ստվերը լիովին կամ մասնակի տարածվում է մակերևույթի վրա, որը գտնվում է լույսի աղբյուրին ամենամոտը գտնվող օբյեկտների միջև:

Որքան օբյեկտը հեռու է գտնվում դիտողից, այնքան հակադրությունը (կոնտրաստը), թույլ է արտահայտված, քանզի օդը թափանցիկ չէ և կարող է կլանել լույսը, որի արդյունքում էլ հակադրությունը կորչում է:

Որքան մոտ է գտնվում ստվերը դիտողին, այնքան այն ավելի մուգ է: Որքան հեռու է՝ այնքան թափանցիկ է: Այն կրկին կապված է լույսի օդում կլանվելու երևույթի հետ: Սա թույլ է տալիս եզրակացություն կատարել՝ որքան մեծ տարածություն է «անցնում» ստվերը, այնքան ավելի շատ է այն «կլանվում», ուստի հարթության վրա գտնվող օբյեկտի հիմքը գցում է ամենամուգ ստվերը, իսկ վերևի հատվածը՝ ամենաբացը:

Լույսի հետ աշխատանքի կոմպոզիցիոն մեթոդները հիմնվում են ստվերոտ ու լուսավոր տարրերի խիստ հակադրության վրա, իսկ ավելի կոնկրետ՝ խտացված կամ նոսրացված լուսավորման կազմակերպման կամ դրանց համադրման վրա: Կարևոր նշանակություն ունի լույսի աղբյուրի տեղադրումը տարածական ձևի նկատմամբ:

Արևից կամ երկնքից լույսը սենյակ է ներթափանցում լուսային ճեղքերի միջոցով: Վերջիններիս մեծությունը, ձևը և տեղակայումը մեծապես ազդում են լուսավորության բնույթի վրա: Լուսավորությունը նաև կախված է օրվա և տարվա եղանակների փոփոխման ռիթմերից և աշխարհագրական լայնություններից: Նույն առարկան ամենակարճ ստվերը գցում է կեսօրին, իսկ ավելի երկարը՝ առավոտյան և երեկոյան: Ակնհայտ է, որ արևը որքան ցած է հորիզոնից, ստվերն այնքան երկար է:

Ստվերների ուղղությունից կարելի է դատել հորիզոնի կողմերի մասին. կեսօրին արևը շողում է հարավից, առավոտյան՝ արևելքից, երեկոյան՝ արևմուտքից: Բնական պայմաններում տարածական պատկերը լուսավորվում է համեմատաբար կլանված, ցրված լույսով և, դրա հետ մեկտեղ, ապահովվում է մարդու բնական, տարածական և ժամանակային կողմնորոշումը: Արհեստական լուսավորման աղբյուրները տեղակայվում են կառույցի ներսում և հանդիսանում են միջավայրի նյութական բաղադրիչներ:

Գեղարվեստական կերպարների միջավայրերի կառուցման գործընթացում, բարդ մակերևույթների մշակման ժամանակ, չի կարելի հաշվի չառնել լուսային ճառագայթները:

Հիմնական ազդեցությունն ուղղված է մակերևույթների կառուցման երկրաչափական օրինաչափությանը, քանի որ այստեղ լուսային ճառագայթը ամենաբարդ, վերահսկող գործոնն է: Ավելի «ձգգրիտ» առնչվելով ստվերի ձևին, կարելի է փաստել, որ գոյություն ունեն անհատական սեփական և ընկնող ստվերներ, որոնց բնորոշ է թաքցնել

թերությունները: Տարբեր իրադրություններում ստվերի և լույսի նշանակությունը կարող է տարբեր լինել. մի դեպքում գերիշխող դերը պատկանում է լույսին, մյուս դեպքում՝ ստվերին:

Մենք կարող ենք տեսնել բնական՝ արևի կամ լուսնի, և արհեստական (մարդու կողմից ստեղծված) լուսավորությունը՝ մոմից, լամպից, լուսարձակից և այլն: Արհեստական աղբյուրների լույսը մենք կարող ենք փոփոխել ըստ մեր ցանկության, իսկ բնական լուսավորությունը փոփոխվում է բնականոն:

Լույսի և ստվերի կառուցման օրինաչափությունների իմացությունը կարող է օգնել թեմատիկ կոմպոզիցիա պատկերելու և ստեղծագործական խնդիրներ լուծելու ժամանակ: Ընկնող ստվերի պատկերը կախված է առարկայի ձևից և հարթության հետ կազմած անկյունից, իսկ ուղղությունը կախված է լույսի աղբյուրի գտնվելու վայրից: Ակնհայտ է, որ եթե լույսը ձախ կողմից է ընկնում, ապա ստվերը կլինի առարկայի աջ կողմում: Լույսի մոտ ստվերը մուգ է, իսկ հետոտ աստիճանաբար այն թուլանում է:

Փոքր հեռավորության վրա առարկաների լուսավորումը կլինի ավելի ուժեղ, քան հեռվից: Լույսի ինտենսիվության թուլացմանը զուգահեռ լույսի և ստվերի հակադրությունը թուլանում է: Այս երևույթն անվանում են «լուսային հեռանկարչություն»:

Հակադրվող լուսավորությունը, որի հիմքում ընկած է լույսի և ստվերի հստակ հակադրությունը, կոչվում է լուսաստվերային:

Այժմ փորձենք անդրադառնալ «սեփական ստվեր» և «ընկնող ստվեր» հասկացություններին:

1. Սեփական ստվեր են անվանում առարկայի մակերևույթի չլուսավորված մասը:
2. Ընկնող ստվեր են անվանում առարկայի նետած ստվերը հարթության կամ այլ մակերևույթի վրա:
3. Սեփական ստվերի ուրվագիծ են անվանում առարկայի լուսավորված և չլուսավորված մակերևույթների միջև ընկած հատվածը: Ընկնող ստվերները միշտ ավելի մուգ են, քան սեփական ստվերները:

Ստվերներ կառուցելիս դիտարկվում է լուսավորության երկու տեսակ՝ իրական (եթե լույսի աղբյուրը հեռացված անվերջություն է և լուսային ճառագայթները զուգահեռ են իրար՝ լույսը՝ արևից և լուսնից) և արհեստական, եթե լույսի աղբյուրը հեռացված է առարկայից ոչ մեծ հեռավորության վրա (դիցուք ջահի, էլեկտրական լամպի):

Այժմ անդրադառնանք ընկնող ստվերներին:

Երբեմն թվում է, թե ստվերն ընկնում է, իսկ իրականում ստվերի առկայությունը վկայում է տվյալ տեղում լույսի բացակայություն կամ ոչ բավարար լույսի մասին: Ընկնող ստվերը սեփական ստվերից տարբերվում է նրանով, որ այն նետում է ինչ-որ առարկա՝ մի ինչ-որ հարթության վրա: Մովորաբար այն ունի բավարար ընդգծված սահմաններ՝ հաճախ կրկնելով, առարկայի ուրվագծերը, որից նա առաջանում է: Մակայն, որպես ընկնող ստվեր անհրաժեշտ է ընդունել հարթության ցանկացած ստվերոտ հատված՝ այն, ինչ սովորաբար մենք ուղղակի անվանում ենք ստվեր:

Ըստ անտիկ հեղինակների վկայության՝ առաջինը, ով սկսեց պատկերել ընկնող ստվերը, Ապոլլոդոր Աֆինսկին է, որն ապրել և ստեղծագործել է մ.թ.ա 5-րդ դարում: Միջնադարյան արվեստում ընկնող ստվեր գրեթե չի հանդիպում՝ իր առեղծվածային (միստիկական), իռացիոնալ (անհամաչափելի) բնության լույսի հասկացությամբ:

Սկսած վերածննդի դարաշրջանից ստվերն սկսում է հանդես գալ գեղանկարչության մեջ առավել իրական ձևերով, և նկարիչները բացահայտում են ստվերի կապը լույսի հետ: Միաժամանակ ընկնող ստվերը կորցնում է իր սիմվոլիկ բովանդակությունը և դառնում է լուսավորության և հարթության խորության տպավորության արտահայտողը:

Ի տարբերություն սեփական ստվերի, ընկնող ստվերը, չի պատկանում հենց առարկային, այլ հանդիսանում է պարտադիր և հիմնական ուղեկից՝ ուղղորդված լուսավորության պայմաններում: Ընկնող ստվերը ծառայում է որպես հարթության միջավայրի կառուցման լրացուցիչ միջոց: Այն նաև կարող է հանդես գալ որպես գեղանկարչական ստեղծագործության բովանդակության ուժեղացման ձև:

Ընկնող ստվերը, կախված լուսավորության աղբյուրի նկատմամբ առարկայի դիրքից, կարող է ունենալ ամենատարբեր ուրվագծեր. սկսած՝ առարկայի ստվերապատկերից, վերջացրած՝ զարմանահրաշ ուրվագծերով, որոնք ոչ մի ընդհանուր բան չունեն այն առարկայի ձևի հետ, որից առաջանում է սովյալ ստվերը:

Այս իրավիճակներն ամենապարզն են հանդիսանում: Իրականում ստվեր կարող է ընկնել մակերևույթի վրա, որը բավականին տարբեր ձևով է տեղակայված առարկայի և լույսի աղբյուրի նկատմամբ, իսկ մակերևույթները կարող են լինել ցցուն, գոգավոր, բազմակողմանի: Այս դեպքերում ընկնող ստվերը հաճախ ստանում է անսպասելի ուրվագծեր: Երբ ընկնող ստվերն ընկնում է հարթության վրա տարբեր կերպ տեղակայված մակերևույթների ամբողջության վրա, նրա երևացող կապը առարկայի հետ կարող է խզվել: Ընկնող ստվերը ծառայում է որպես պատկերի տարածական բնութագրի լավագույն միջոց:

Ստվեր ձևավորող առարկայի և լույսի աղբյուրի միջև կա երկրաչափական կապ, որն էլ որոշում է ընկնող ստվերի կառուցումը՝ հիմնվելով գծագրական հեռանկարչության կանոնների վրա: Ընկնող ստվերի նկարը, նրա ուրվագծերի հստակությունը, կախված է լույսի աղբյուրի մեծությունից, տեսակից և դիրքից:

Շատ հաճախ մենք ստվերը համարում ենք որպես ինքնին ծագող երևույթ, որն առաջանում է անհայտ, անորոշ տեղից և կախված չէ մարդուց:

Փորձենք պարզաբանել «երկար ստվերներ» հասկացությունը:

Երկար ստվերները, սովորական ստվերներից տարբերվում են նրանով, որ օբյեկտից շատ ավելի են երկարաձգվում: Երկար ստվերներ ստեղծելու համար պետք է սահմանել մոտավորապես 45 կամ 120 աստիճանի անկյուն, հայելանման, երկարաձգելով օբյեկտից (ստվերի ուղղությունն ընտրելու համար): Ստվերի գույնի որակի համար ընտրվում է միատոն գամա, երբեմն ստվերի վրա կարող ենք տեսնել թեթև գրադիենտ (տոնային անցումներ).

- Երկար ստվերներն օգտագործվում են հիմնականում հարթ կառույցների վրա, հենց այստեղից էլ ի հայտ է գալիս դիզայնի առանձնահատկությունը: Այն նույնիսկ կարող է համարվել որպես հարթ դիզայնի մի ձև:

- Երկար ստվեր ստանալու համար, որը հիմնված է պարզ տեսակի և մաքուր գծերի վրա (ինչպիսին բնակարանի դիզայնն է), օգտագործվում են վառ և պայծառ գույներ՝ ստվերի գույնը պարտադիր չէ որ սև լինի: Այն կարող է լինել նաև մուգ մոխրագույն, մուգ կապույտ: Այնտեղ, որտեղ հասարակ ստվերը չի կարող տալ ցանկալի արդյունք, երկար ստվերը կարող է նրան գերազանցել: Հարթ դիզայնի հետ երկար ստվերների համադրումն ունակ է ստեղծել ընկալման համար անսովոր էֆեկտներ:

Փորձենք գրաֆիկական դիզայնում անդրադառնալ նաև լույսի և ստվերի ավելացման պարզ միջոցներին:

Մեր շրջակայքում ամենուրեք, գոյություն ունի լույս և ստվեր: Այն ամենն, ինչ մենք տեսնում ենք, արտացոլում է լույսի իր բաժինը և ստվեր է գցում մեկ այլ առարկայի վրա:

Տեսողական (վիզուալ) ձևով լույսը և ստվերը մեզ «բացատրում» են, թե կոնկրետ ինչ ենք տեսնում մեր առջև և օգնում են հասկանալ օբյեկտի բովանդակությունը, ծավալը և դիրքը: Այդ պատճառով նրանց համար, ովքեր լրջորեն զբաղվում են ցանցային ձևավորմամբ և փորձում են իրենց նախագծերը դարձնել բնական, տպավորիչ և գգայական, պարտադիր պետք է գաղափար ունենան լույսի և ստվերի մասին[1-4]:

Երբ մշակում ենք բարձրորակ և աչքի համար «նկատելի» մակերևույթներ կամ կայքեր, ապա լույսը և ստվերը մեր լավագույն «ընկերներն» են: Ինչպես հռչակավոր նկարիչներն էին ստիպում իրենց նկարներին կենդանանալ, այնպես էլ մենք կարող ենք օգտագործել լույսը ստվերում՝ ձևավորմանը խորություն և տեսողական գրավչություն հաղորդելու համար:

1. Պարզաբանենք լույսի աղբյուրի կիրառումը:

Լույսի հետ կատարվող աշխատանքում ամենակարևորը հասկանալն է, թե որտեղից է այն ընկնում: Լույսի աղբյուրն, ամենայն հավանականությամբ, ցույց կտա դրա ընկնելու, ինչպես նաև ստվերների ձևավորման կողմերը (չնայած վեր-դիզայնում այդ օրենքը երբեմն կարելի է խախտել): Photoshop ծրագրի «Global light» էֆեկտն օգտագործելը հնարավոր է դարձնում, որ լուսային էֆեկտները պատկանեն նույն լուսային ուղղությամբ: Նախագծումը, լույսի աղբյուրի վերահսկումը և ճիշտ օգտագործումը կարող են ստեղծել կայքէջերի համար անհրաժեշտ միջավայր: Ավելին, այն կնպաստի այցելուների ուշադրությունը կենտրոնացնելու նախագծի անհրաժեշտ կողմի վրա:

2. Այժմ մի քանի խոսք գրադիենտների մասին:

Իրական աշխարհում սակավաթիվ իրեր ունեն միաերանգ և «հարթ» գույներ: Լույսը և ստվերը գոյություն ունեն ամենուր: Գրադիենտի ճիշտ օգտագործումը հիանալի միջոց է պատկերին խորություն տալու և էկրանին այն կենդանացնելու համար: Գրադիենտների կիրառման մեջ ամենակարևորը չափավորությունն է: Photoshop ծրագրով աշխատելիս հարկավոր է գրադիենտի համար կիրառել շերտային ոճը: Դա հնարավորություն կտա փոփոխել այն ցանկացած պահի: Բացի այդ, եթե որոշենք փոփոխել որևէ էլեմենտի չափսը, ապա գրադիենտը, ինքնըստինքյան, փոխում է նաև իր չափսը:

3. Ընդգծում (փայլի հաղորդում)

Ընդգծումները օգնում են ստվերների հաշվեկշիռը հավասարեցնել և պետք է օգտագործվեն օբյեկտի լույսին ավելի մոտ գտնվող օբյեկտների անկյունների վրա: Ընդգծումներն առաջին հայացքից հաճախ աննկատ են, քանի որ հենց այսպիսի օգտագործումն է հարգի: Բայց այսպիսի տպավորությունը խաբուսիկ է: Եթե նրանք իսկապես այնտեղ չլինեին, ապա ընդհանուր տպավորությունը պատկերից այլ կլիներ: Ինչքան «սուր» լինի ընդգծումը, այնքան մակերևույթը ավելի պայծառ կթվա: Որպեսզի ամբողջությամբ գնահատենք ընդգծումը, մենք պետք է մի քիչ մեծացնենք պատկերը: Ընդգծումներն ավելացնելու լավ միջոց է խոշորացնել աշխատանքային նյութը երկու հարյուր տոկոսով կամ նույնիսկ ավելին, քանի որ հարյուր տոկոսի ժամանակ հստակ չի երևա ինչի հետ ենք աշխատում:

Ինչպես գրադիենտը, այնպես էլ ընդգծումը և ընկնող ստվերը, դարձել են կարևորագույն էլեմենտներ, որոնք օգտագործվում է վեր դիզայներների մեծամասնության կողմից: Ստվերները ճիշտ կիրառելիս կարող են զգալիորեն ավելացնել օբյեկտի (տեսանելի) խորությունը և նյութակազմվածքը (տեքստուրան): Ստվերի որակը կախված է լույսի ուղղությունից և հագեցվածությունից, ինչպես նաև օբյեկտի և մակերևույթի հեռավորությունից, որի վրա ընկնում է ստվերը: Google-ը, հանդիսանալով ամենաձանրաբեռնված էջը համացանցում, օգտագործում է գրադիենտը և ընկնող ստվերը:

4. Ավելի բարդ ստվերներ

Մենք կարող ենք ավելին անել, քան ստեղծել սովորական ընկնող ստվեր, եթե նպատակ ունենք օբյեկտը պատկերել երեք չափումներով: Ավելի երկար ստվերները գերազանց միջոց են փոխելու էջում երկու և ավելի օբյեկտների տարածական դասավորությունը, օրինակ՝ միևնույն տուփն ունենում է բացարձակ տարբեր դիրքեր տարածության մեջ՝ միայն տարբեր ստվերների օգտագործման շնորհիվ:

Չնայած ստվերները հարթ դիզայնին հաղորդում են ծավալ, խորություն, սակայն այժմ կիրառում է նաև հարթ դիզայն՝ իր ոճային առանձնահատկությամբ:



Իսկ ինչ է իրենից ներկայացնում «հարթ գրաֆիկական դիզայն» հասկացությունը:

Վերջին ժամանակներում հայտնվել է նոր ոճային լուծում, որն ընդունված է անվանել flat (հարթ դիզայն): Նրա հիմնական խնդիրն է՝ պարզեցնել տարբեր օբյեկտների ճանաչումը և տեսողական համեմատումը: Այնտեղ չի օգտագործվում ծանր գրաֆիկա: Հարթ դիզայնում գերակշռում է միատեսակ հայեցակարգ, որտեղ բոլոր կարևոր էլեմենտներն ընդգծվում են գույնի օգնությամբ: Ընդ որում, հատուկ ուշադրություն է հատկացվում մոդելային ցանցին և տիպոգրաֆիկային: Այս ամենն օգտագործում են էլեմենտները շեշտադրելու և մոդուլների տեսողական բաժանման համար: Գոյություն ունի հարթ դիզայնի հինգ սկզբունք.

1. Օգտագործվող ինտերֆեյսի բոլոր էլեմենտները պետք է լինեն հեշտ ընկալվող: Կարելի է օգտագործել գունային լուծումներ՝ որպես լրացում պարզ ոճին: Գրաֆիկական դիզայնի հարթ հայեցակարգերը լինում են պարզ և բարդ, ինչպես դիզայնի մյուս տեսակներում: Հարթ դիզայնում ինտերֆեյս ստեղծելու համար օգտագործում են իկոնկաններ, որոնք համարվում են պարզ էլեմենտներ: Դրա շնորհիվ ամեն մի մարմին դառնում է առանձին և ինքնուրույն մաս:

2. Նվազագույն էֆեկտներ: Քանի որ հարթ գրաֆիկական դիզայնում չի օգտագործվում որևէ տեխնիկա, հետևաբար էլեմենտները ստացվում են ավելի հստակ և իրական: Նրանք լայն կիրառվում են դիզայնում՝ 3D էֆեկտներով:

3. Ուշադրության շեշտադրումը տիպոգրաֆիկայի վրա: Հարթ գրաֆիկական դիզայնում մեծ նշանակություն ունի տիպոգրաֆիկական, քանի որ նրանում բոլոր էլեմենտները ունեն հասարակ բնույթ: Դիզայնի ընդհանուր սխեման պետք է համընկնի տառատեսակի հետ: Եթե դրանք ֆանտաստիկորեն զարդարված լինեն, ապա հարթ գրաֆիկական դիզայնում խիստ անհեթեթ կդիտվեն: Գերադասելի է օգտագործել դյուրընթեռնելի, հասարակ և նրբագեղ տառատեսակներ:

4. Ուշադրության շեշտադրումը գույնի վրա: Գույնն ունի մեծ նշանակություն հարթ գրաֆիկական դիզայնի համար: Այստեղ օգտագործվում են ավելի վառ ու հագեցած գունային զամաններ, որոնք միավորում են տարբեր երանգներ: Որպես կանոն, նրանց մեջ գերակշռում են երկու կամ երեք գույն, բայց որոշ դեպքերում օգտագործում են միանգամից վեց կամ ութ գույն: Հարթ դիզայնի ստեղծման ժամանակ գունային լուծումներում լայն կիրառություն են ստացել ռետրո գույները օրինակ՝ կապույտ, կանաչ և մանուշակագույն:

5. Նվազագույնն ամեն ինչում: Պետք չէ օգտագործել չափից շատ էլեմենտներ: Եթե տեքստը և գույները քիչ են, կարելի է օգտագործել տեսողական էֆեկտներ: Օրնակ՝ կայքերը, որոնք վերաբերում են մանրածախ ապրանքների վաճառքին, հատուկ նպատակով օգտագործում են հարթ դիզայն՝ տեղադրելով ապրանքները պարզ ֆոնի վրա, ինչը չի շեղում պոտենցիալ գնորդների ուշադրությունը:

Ճակատային վիզուալիզացիա.

Իկոնկաների պատկերը պետք է գտնվի 2D հարթությունում, այլ ոչ թե 3D տարածքում: Հարթ դիզայնում կարևոր նշանակություն է տրվում իկոնկաների ստվերների վիզուալիզացիային: Չեն օգտագործվում փափուկ, ընկնող ստվերներ: Չեն օգտագործվում կորացված ստվերներ, ստվերային էֆեկտներ փայլերով և ապակյա մակերևույթի նմանակումով:

Մեր կարծիքով, ցանկալի է կիրառել միայն ուղիղ, խիստ ստվերներ, որոնք ընկնում են 45 աստիճան անկյունով:

Անցյալում ստվերի կիրառումը կայքերում իրականացվում էր ոչ գրագետ և չափից շատ, ինչն էժանագին էր դարձնում այն և բարդացնում էր կայքի գործառնությունը: Ուսումնասիրությունների վրա հիմնվելով մենք հանգեցինք եզրակացության, որ ներկայումս զարգացել է ստվերի կիրառման տեխնիկան, ինչի շնորհիվ կայքը դարձել է առավել պարզ և դյուրընկալելի:

Հաճախ կայքերում լույսի և ստվերի պատկերումն իրականացվում է գրադիենտի միջոցով: Գրադիենտի ճիշտ օգտագործումը հիանալի միջոց է պատկերին խորություն տալու և էկրանին այն կենդանացնելու համար: Գրադիենտների կիրառման մեջ ամենակարևորը չափավորությունն է: Հարթ դիզայնի համար գույնն ունի վճռորոշ նշանակություն:

Մեր ուսումնասիրության արդյունքում պարզեցինք, որ դեռևս կան այնպիսի կայքեր, որոնք «հավատարիմ» են մնում իրենց դիզայնին և չեն հետևում ներկայիս միտումներին: Գույների սխալ համադրության, ստվերի ոչ ճիշտ կիրառման հետևանքով կայքը էժանագին տեսք է ստանում:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. *Розенсон И.* Основы теории дизайна. — СПб.: Питер, 2006. — 224 с.
2. *Тузэмлоу Э.* Графический дизайн. Фирменный стиль, новейшие технологии и креативные идеи. — М.: АСТ, 2007. — 256 с.
3. *Charlotte Fiell, Peter Fiell.* Contemporary Graphic Design. — Taschen Publishers, 2008. — 559 с.
4. Latin-American Graphic Design / Wiedemann, Julius & Taborda, Felipe. — Taschen Publishers, 2008. — 544 с.

## РЕЗЮМЕ

### ЗНАЧЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ТЕНИ В ГРАФИЧЕСКОМ ДИЗАЙНЕ

*Н.Г.ПАЯСЛЯН*

В настоящее время невозможно представить жизнь без графического дизайна. Он включает в себя все составляющие части, способствующие оформлению, куда также входит тень, которая используется почти везде, создавая объем и плоскость.

Представленная информация поможет понять значение собственной, падающей, длинной и сложных теней, их примененне в графическом дизайне, в сайтах, в фронтальной визуализации. Еще недавно использование теней в сайтах осуществлялось неграмотно и излишне много, что обесценивало их и усложняло функционирование сайта. Основываясь на исследованиях, следует отметить, что в настоящее время получила развитие техника использования теней, благодаря чему сайт стал проще.

## SUMMARY

### THE SIGNIFICANCE AND THE APPLICATION OF SHADOWS IN GRAPHIC DESIGN

*N.H.PAYASLYAN*

Nowadays it is impossible to imagine life without graphic design. It includes all the constituent parts that contribute to the design, which also includes a shadow that is used almost everywhere, creating a volume and a plane.

The presented voluminous information will help to understand the importance of own, falling, long and complex shadows, their application in graphic design, in sites, in front visualization. Until recently, the use of shadows in websites was illiterate and too much, which devalued it and complicated the site's functioning. Based on the research, we came to the conclusion that nowadays the technique of using shadows was developed, making the site easier and more comprehensible.

Խ. ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 94 (479.25)

ՉԱՔԱՐՅԱՆՆԵՐԻ ԱՆԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ  
Տ.Մ.ՊԵՏՐՈՍՅԱՆՑ

*Խ.Արոյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համասարան,  
0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17  
e-mail: tigranhayazn@mail.ru*

12-րդ դարի վերջին՝ 1180-90-ական թվականների սկզբին Չաքարյան եղբայրները՝ Չաքարե Բ-ն և Իվանե Ա-ն հայ-վրացական միացյալ բանակի զուխ անցած սելջուկ-թուրքերից ազատագրեցին հայոց Անի-Շիրակի, Կարսի, Չորագետի, Սյունյաց թագավորություններին պատկանած հողային տիրույթները, Դվին քաղաքն իր շրջակա գավառներով: Չաքարյանները դարձան ազատագրված Հյուսիսային Հայաստանի ինքնիշխան տիրակալներ և իրենց հայտարարեցին Բագրատունի թագավորների իրավահաջորդներ: Ժամանակակիցները Չաքարյանների իշխանությունը կոչում էին «աշխարհակալություն», «պետություն», «աշխարհակալ պետություն», «պետական իշխանություն», իսկ իրենց՝ Չաքարյաններին՝ «թագավոր», «արքա», «շահնշահ», «արքայազն», «կեսար»:

**Բանալի բառեր.** Չաքարյաններ, Չաքարե Բ, Իվանե Ա, անկախություն, կողմնակալություն, Կիրակոս Գանձակեցի, իշխանաց-իշխան, թագավոր, շահնշահ, կեսար:

**Ներկայացված է խմբագրություն 14.05.2017թ**

Հայաստանի միասնական թագավորությունը վերացնելու Բյուզանդական կայսրության անհեռատես ու կորստաբեր քաղաքականության հետևանքով, պաշտպանական կարողությունից զրկված Հայաստանը 11-րդ դարի երկրորդ կեսերից նախ պարբերաբար ենթարկվել է սելջուկ-թուրքերի հարձակումներին, ապա նվաճվել Ալի-Ասլանի կողմից ու բավական երկարատև մի ժամանակաշրջան, շուրջ 150 տարի, գտնվել սելջուկ-թուրքական տիրապետության տակ:

Հայաստանի ճակատագրից խուսափել է Վրաստանը, որ նաև մասամբ Հայաստանի դժվարամատչելի լեռնաշխարհը վահան ունենալու հաշվին անհամեմատ ավելի քիչ է ասպատակության ենթարկվել: Սյստեղ 11-րդ դարի վերջին և հատկապես 12-րդ դարի առաջին քառորդում, Բագրատունի Դավիթ Դ Շինարար թագավորի գահակալության տարիներին, ներքին հնարավորությունների կուտակման ճանապարհով շարժում է ծավալվել երկրի միասնականացման, կենտրոնաձիգ պետականության հաստատման համար: Դավիթ թագավորի հաջորդների, մասնավորապես Գեորգի Գ-ի /1156-1184/ և նրա դուստր Թամարի /1184-1213/ գահակալության շրջանում Վրաստանը հասել է զարգացման և հզորության [1, էջ 57-66]:

Վրաստանի հզորացման այդ շրջանում երկրի տարածքում ապրող և Հայաստանի տարածքից Վրաստան անցած ու անցնող հայերի թիվն ավելացել է, ավելացել է նաև

հայերի գորական ուժը: Հայ իշխանավորներն ունեին սեփական հեծյալ ու հետիոտն զինուժ և իրենց զինուժով սկսել են ծառայել Վրաստանի տիրակալներին: 12-րդ դարի երկրորդ կեսին հայկական զինուժի միավորում է տեղի ունեցել, ստեղծվել է հայկական բանակ, որի ղեկավարներից առանձնացել է Սարգիս Մեծ Չաքարյանը: Նա ճկուն քաղաքականության շնորհիվ իր ձեռքում է կենտրոնացրել հայկական զինուժի ընդհանուր հրամանատարությունը: 1178 թ-ին Գեորգի Գ-ի դեմ ապստամբելու պատճառով թագավորը «հրամայեաց ջնջել գլխատակ ազգին Օրբելեանց ... ի Վրաց աշխարհին» [2, էջ 285], Օրբելյանների տոհմը սրի է քաշվել և գրկվել վրացական բանակի հրամանատարությունից ու Լոռիում ունեցած կալվածքներից: Հայկական գորաբանակի հրամանատար Սարգիս Մեծ Չաքարյանը կարգվել է հայ-վրացական բանակի ընդհանուր հրամանատար: 1185 թ-ին Թամար թագուհին նրան է հանձնել հայ-վրացական բանակի ընդհանուր հրամանատարին տրվող կալվածքը՝ Լոռի-Տաշիրը՝ երկրամասին շնորհելով «սամթավրո» /ինքնուրույնացած/ կարգավիճակ, ընդունելով երկրամասի անկախությունը միջազգային-իրավական ձևաչափով: Հարցը մանրամասն քննարկել է իրավագիտության դոկտոր Խոսրով Թորոսյանը [3, 283-287]: Սարգիս Մեծի փոխարեն Հայկական բանակի հրամանատար-ամիրսպասալար է դարձել նրա ավագ որդին՝ Չաքարե Բ-ն: 1187 թ-ին մահացած Սարգիս Մեծ Չաքարյանի փոխարեն 1191 թ-ին հայ-վրացական զորքերի ընդհանուր հրամանատարությունն ստացել է Չաքարե Բ-ն: Չաքարե Բ-ի և Իվանե Ա-ի մասին պատմիչ Կիրակոս Գանձակեցին գրել է, որ «քաջ մարդիկ էին ու հզոր էին իշխանությամբ և արժանացել էին պատիվների վրաց թագուհու կողմից» [4, էջ 162]:

Հենց նրանք էլ դարձել են այդ ժամանակի հայկական իրականության ամենանշանավոր դեմքերը: Չաքարե Բ-ն ոչ միայն հայ-վրացական զորքերի ամիրսպասալարն էր, այլ նաև՝ արքունի առաջին վեզիրը՝ մանդատորթ-ուխուցես, իսկ Իվանե Ա-ն՝ արքունի վեզիրը՝ մսախորթ-ուխուցեսը, 1213 թ-ից հետո արքունի աթաբեկ /թագավորահայր/:

1185-1187 թթ-ին հայ-վրացական զորքերի գլխավոր հրամանատար Սարգիս Մեծը, ապա 1187-1191 թթ-ին նրա որդիները, հայ-վրացական զորքերի գլուխ անցած մասնակցել են տարբեր արշավանքների հոգուտ վրացական թագավորության, 1185 թ-ից հետո նաև հոգուտ սեփական տարածքների ընդարձակման:

1191-1200 թվականներին, երկու տասնամյակի ընթացքում, Չաքարե Բ-ն և Իվանե Ա-ն «բազում մարտս քաջութեան ցուցին, քանզի զբազում աշխարհս հայոց, զոր ունեին պարսիկք և տաճկունք, առին ի նոցանէ յինքեանս՝ զգաւառս, որ շուրջ զծովովն Գեղարքունոյ, և զՏաշիր, և զԱյրարատ, զԲջնի քաղաք և զԴուին, և զԱնբերդ, և զԱնի քաղաք և զԿարս, և զՎայոյ ձոր, և զաշխարհն Սիւնեաց և որ շուրջ զնովաւ են բերդք, քաղաքք, և գաւառք. հարկատուս արարի և գուրտանն Կարնոյ քաղաքին. աւերեցին զբազում գաւառս Պարսից և զԱտրպատականու, ընդարձակեցին զսահմանս իւրեանց յամենայն կողմանց» [4, էջ 162-163]: Սելջուկ-թուրքերից ազատագրվել են Անի-Շիրակի, Կարսի, Չորագետի, Սյունյաց թագավորություններին պատկանած հողային տիրույթները, Դվին քաղաքն իր շրջակա գավառներով:

Օգտվելով 1185 թ-ին ստացած ինքնուրույնության իրավունքից, ազատագրված հողերում Չաքարյանները հիմնել են պետություն: Նրանք դարձել են Հայաստանի ինքնիշխան տիրակալներ և իրենց հայտարարել Բագրատունի թագավորների իրավահաջորդներ: Ժամանակակիցները Չաքարյանների պետությունը կոչել են «պետություն», «աշխարհակալ պետություն», «պետական իշխանություն», «աշխարհակալություն», իսկ իրենց՝ Չաքարյաններին՝ «թագավոր», «շահնշահ», «կեսար» [5], բոլոր այն տիտղոսներով, որ կրել են Բագրատունիները: Հայտարարելով իրենց Բագրատունի թագավորական ընտանիքի ժառանգ, իրավահաջորդ և հինավուրց պետականության վերականգնող՝ Չաքարյանները իրավաբանորեն կրկնակի

թագադրվելու խնդիր չեն իրականացրել՝ բավարարվելով նրանով, որ տիրել են «...սեփական ժառանգութեանն նախնեաց մերոց» [6]: Սրանով պիտի բացատրվի Չաքարյանների չթագադրվելը, որ մինչ այսօր նրանց ստեղծած պետությունը դրել է կասկածի տակ կամ այն համարվել է վրացական իշխանության վասալ, առավել՝ բացարձակ անհասկանալի եզրույթով՝ իշխանապետություն:

19-րդ դարի վերջերից սկսած մինչև 1990 թ-ը, նաև Հայաստանի Հանրապետության ստեղծումից հետո անցած 25 տարվա ընթացքում ևս, Հայոց պետականությունների ուսումնասիրման ծիրում, Չաքարյանների կողմից վերականգնված հայոց անկախ պետականության լուսաբանումը իրավկան բավարար գնահատական չի ստացել: Այն հիմնականում դիտվել է 1170-1177 թ-ի կտրվածքով: 12-րդ դարի առաջին կեսին Հայաստանի Հյուսիսային տարածքները գրաված վրաց թագավորները իրենց համարել են հայոց Բագրատունի թագավորների ժառանգորդ, սեփականել բագրատունյաց «շահնշահ» տիտղոսը, իսկ 1170-1177 թթ-ին իրենց հռչակել «Հայոց արքա» [7, էջ 124]: Մինչ 1185 թ-ը Վրաստանին անցած Հայաստանի տարածքների հայ իշխանավորներն ու գորականները ծառայել են վրացական արքունիքին, մասնակցել պատերազմական գործողությունների, որոնք հիմնականում մղվել են հարավից և արևելքից Վրաստանին սահմանակից հայկական պատմական տարածքներում, բայց անմասն են մնացել պետական ինքնուրույնությունից: Հայ գորականները ազատագրել են պատմական հայրենիքի հողերը, բայց դրանք անցել են վրացական գերիշխանության տակ:

Բացարձակ այլ իրավիճակ է ստեղծվել 1185 թ-ից հետո: Սկսվել է անկախ պետության ամբողջական վերականգնման փուլը, որն ավարտվել է 1190-ական թվականների կեսերին, իսկ վերջնականապես՝ 1200-ական թվականների սկզբին, երբ Հայաստանի պետականության վերականգնման գործընթացը երկրի վարչական ռեֆորմով հասել է ավարտին:

Այս իրողությունն անտեսելով վրաց հեղինակները, 1185-1236-ական թվականների Չաքարյան անկախ Հայաստանը դիտել են Վրացական թագավորության մաս, իսկ հայ հեղինակները՝ գիտականորեն հակառակն ապացուցելու փոխարեն Չաքարյան Հայաստանը կոչել են Վրաստանից կախյալ վասալական-ավատական-ֆեոդալական իշխանապետություն:

Այս հարցին մենք անդրադառնում ենք Վաչուտյան տոհմի [8] պատմության ծիրում՝ համարելով մեր քննարկման հետ առնչակից: Խնդրին առավել հանգամանալից կանդրադառնանք առաջիկայում:

Քանի որ Խ.Թորոսյանն ամբողջովին քննարկել է վրացական աղբյուրների անդրադարձները Չաքարյան տոհմին, մենք բերում ենք Չաքարյան Հայաստանում պետականություն խորհրդանշող, նախորդ ուսումնասիրողների կողմից մասնակիորեն օգտագործված /մեր կողմից ավելացված/ հիմնավոր օրինակներ:

Անի մայրաքաղաքի Չաքարեի եկեղեցու ավագ խորանի ձախ ավանդատան վերնամասում փորագրվել է Չաքարե Բ-ի և Իվանե Ա-ի մոր՝ Սահակդուխտի անթվակիր արձանագրությունը. «Ս/ուր/բ եւ մեղսաքաւիչ պատարագն, որ սմա կատարի, Սահակդիստո է՝ ծնաւորի Չաքարեա եւ Իւանէի, թագաւորաց Հա/յոց» [9, էջ 57]: 2001 թ-ին Իջևանի տարածաշրջանի Չուխտակ վանքի առաջնորդ Հայրապետը վիմագրել է. «Ի տերութեան Իւանէի» [10, էջ 10]: 1206 թ-ին նույն տարածաշրջանի Հաղարծնի եկեղեցու գավթի մուտքին փորագրվել է. «Ի յաշխարհակալ տերութեան Չաքարեի եւ Իւանէի» [10, էջ 24]: Կիլիկիայի Լևոն Բ թագավորը Չաքարե Բ-ի իրեն ուղղված դավանաբանական խնդիրների հետ կապված նամակի պատասխանում գրել է. «Մեծ սպարապետ և շահնշահ արևելեան կողմանցն Չաքարիայ» [4, էջ 168]: 1209 թ-ին Խլաթի ուղղությամբ կատարված արշավանքի անհաջողության պատճառ է դարձել Իվանե Ա-ի անզուշ շարժի արդյունքում գերվելը: Չաքարե Ա-ի ձեռնարկած քայլերի արդյունքում Իվանե Ա-ն ազատվել է:

Ազատունը ձևակերպվել է հատուկ պայմանագրով: Պայմանագրի առթիվ արաբ պատմիչ Աբուլ Ֆեդան գրել է. «Նրանց թագավոր Իվանեն... ազատություն ձեռք բերեց խոստանալով վերադարձնել բազմաթիվ ամրոցներ և 5000 մահմեդական գերի, վճարել 10000 ոսկեդրամ, զինադադար անել 30 տարի և իր Թամթա դուստրը կնության տալ Ավադին» [11, էջ 273/4]: 1209 թ-ին Բջնիի եկեղեցու հարավային մուտքի բարավորին փորագրվել է. «Յաշխարհակալութեան քաջաց եւ յաղթողաց մեծ շահանշահաց Ջաքարէի եւ Իւանէի» [12, էջ 272]: 1210 թ-ին Անի մայրաքաղաքի մոտ գտնվող Բագնայրի եկեղեցու պատին արձանագրվել է. «ի պետական իշխանութեան շահնշահ Ջաքարիա» [13, էջ 117]: 1211 թ-ին Գեղարքունիքի մարզի Գավառի տարածաշրջանի Նորադուզ գյուղի մեծ գերեզմանատան առաջին մատուռի խաչքարի պատվանդանին փորագրվել է. «Ի ժամանակս բարեպաշտ իշխանաց մերոց Ջաքարէի եւ Իւանէի... եւ հրամանաւ մեծին Իւանէի եղէ առաջնորդ մեծահոշակ գեաւղիս Նորատուաց» [14, էջ 25]: 1213 թվականին կամ դրանից մի փոքր ուշ Անբերդի եկեղեցու պատին արձանագրվել է. «Ի ժամանակին տերութեան Իւանէի եւ Շահինշահի...» [15]: Գեղարդի վանքի 1214 թ-ի արձանագրության մեջ ասված է, որ եկեղեցին կառուցվել է «Ի ժամանակս թագաւորագնոյն Ջաքարիայի եւ Իւանէի՝ նորին հարազատի եւ որդուց նոցին Շահնշահի եւ Աւագին» [16, էջ 27]: Գեղարդի չրվագրված երկրորդ արձանագրության մեջ Իվանե Ա աթաբեկն անվանվել է «թագաւորագն եւ աշխարհակալ» [16, էջ 27]: Անի մայրաքաղաքում իր կառուցած եկեղեցու արտաքին հարավային պատին Տիգրան Հոնենցը վիմագրել է. «հզար եւ տիեզերակալ, ամիրսպասալար և մանդատորթախուցէս Ջաքարիայ եւ որդին նորա Շահնշահ... շինեցի զվանքս սուրբ Գրիգորոյ» [9, էջ 63]: Շահնշահ Ա-ն Խծկոնքի 1216 թ-ի արձանագրության մեջ ներկայացվել է. «... ա/ստվա/ծասէր բարեպաշտ թագաւոր» [17, էջ 11]: 1221 թ-ին Հովհաննավանքի Կաթողիկէ եկեղեցում արձանագրվել է. «... եւ յիշխանութեան մեծին Շահնշահի» [18, էջ 94], նույն եկեղեցու արևմտյան դռսի պատին վիմագրվել է. «... յիշխանութենն Շահնշահի մանդատորթախուցէսի» [18, էջ 96]: 1221 թ-ին Խծկոնքի եկեղեցում արձանագրվել է. «... ի տերութեան Շահնշահի» [13, էջ 128]: 1226 թ-ին Մեփորէլը Նորադուզի գյուղամիջի խաչքարի թիկունքին արձանագրել է. «յիշխանութեան աթաբակին Իւանա եւ Ավագին, Շահնշահի» [14, էջ 22]: 1231 թ-ին Գավառի տարածաշրջանի Արծվաքար գյուղի շրջակայքում պահպանված եկեղեցու պատին Ինայր վիմագրել է. «Յիշանութեան Իւանէի եւ Ավագի» [14, էջ 109]: 1228 թ-ին Շիրակավանի եկեղեցու պատին փորագրվել է. «ես աթաբէկ Իւանէ եւ Խոշակս վրաց և հայոց թագո/ւ/հի», նույն եկեղեցու պատին 1231 թ-ին փորագրվել է. « ես աթաբակ Իւանէ եւ Խոշակս վերայիշխող տանս վրաց եւ հա/յոց եւ նովին թագո/ւ/հի» [13, էջ 10]: 1232 թվականին Հռոմոնում արտագրված ավետարանի գրիչ Իգնատիոսի հիշատակարանում գրվել է. «...կեսառոսաց /կեսարների-Տ.Պ/ Հայոց եւ Վրաց եւ ամենայն Ափխազաց, բարեպաշտիցն եւ Աստուծով զաւրացելոցն մեծին Ջաքարիայի եւ Իվանէի», նույն տեղում Ջաքարե Բ-ի որդու՝ Շահնշահ Ա-ի վերաբերյալ գրվել է. «յաջորդեալ զաթոռ թագաւորութեան հարն իւրոյ» [19, էջ 178]: 1232 թ-ին Գոշավանքում արտագրված Ավետարանի հիշատակարանում Ստեփանոս գրիչը գրել է. «ի տերութիւն երից հարազատացն բարեպաշտ իշխանացն Ջալալին, Ջաքարիային, Իւանէի» [19, էջ 182]:

1243 թ-ին Բագնայրի Ավետարանի գրիչ Իգնատիոսը խոսելով Ջաքարե Բ-ի և Իվանե Ա-ի մասին գրել է. «Իշխանն պատրոն Խաւոռաս որդի ամիր Սարգսին, որ էր եղբայր մար կեսառոսաց հայոց և վրաց և Ափխազաց բարեպաշտին և աստուծով զաւրացելոյն մեծին Ջաքարէի և Իւանէի...հաւատարիմ ծառայութեանն իւրոյ ընկալեալ զհատուցումս մեծաւ պատուով պատուեցաւ ըստ վրացն բարբառոյ մսախորթախուցէս, որ ըստ մերումս թարգմանի գլուխ իշխեցող և հրամանատար ամենայն իշխեցողաց և գլխաւորաց տան թագաւորութեան տեառն իւրոյ» [19, էջ 178-179]: Անգամ Ջաքարե Բ-ի մահից երեսուն

տարի հետո գրված հիշատակարանում Ջաքարյան եղբայրները համարվել են «*հայոց և վրաց և Ափխազաց*» կեսար, իսկ նրանց իշխանության կարգավիճակը թագավորություն:

Ջաքարե Բ-ն իրեն ու նաև ուրիշները նրան անվանել են «շահնշահ»: Պետրոս Ականատես վարդապետը 1196 թ-ին Կոչ գյուղի ճանապարհին կանգնեցնելով գեղահրաշխաչքար՝ վիմագրել է. «զսա յարեւշատութիւն շահնշահի եւ ի պարծանս մեր» [20, էջ 200-201]: 1204 թ-ին Կիլիկիայի Հռոմկլա վանքում Իգնատիոս գրչի հիշատակարանում կան հետևյալ տողերը. «...իշխանք երկու հայաստեք՝ եղբարք միմեանց. երիցագունին անուն՝ Ջաքարե շահնշահ» [19, էջ 39]: Անի քաղաքի Սարգսի բուրգի, Ջաքարիայի բուրգի, Ջունգիկի դարպասի վրա 1208 թվակիր արձանագրությունների մեջ կա «շահնշահ Ջաքարիա» արտահայտությունը: Նույն արտահայտությունը առկա է Անիի Սիթի Պահլավունու եկեղեցու 1210, Առաքելոց եկեղեցու 1216, Ջաքարեի եկեղեցու անթվակիր արձանագրություններում [9, էջ 14, 55, 58]: Հաղբատի մեծ գավթի մուտքին Ջաքարե Բ-ն վիմագրել է. «ես՝ մանտատորթախուցես, ամիրսպասալար, շահնշահ Ջաքարիա» [21, էջ 168]: 1211 թ-ին Հաղբատի եռախորան խաչքարի թիկունքին արձանագրվել է. «տուինք վասն Ջաքարիաի շահնշահ եւ Իւանէի արևշատութեան...» [21, էջ 231]: 1211 թ-ին Արջուառիճի վանքում Յովհաննես գրչի հիշատակարանում գրված է. «գրեցաւ ... ի սպարապետութեանն Ջաքարիայի շահնշահի» [19, էջ 71]: Անիի մեծահարուստ Տիգրան Հոնենցը Խծկոնքի վանքի որմին արձանագրել է. «...ես՝ Տիգրան, հաւատարիմ ծառայ ... մանդատորթախուցես, ամիրսպասալար շահնշահ Ջաքարիայի՝ տեառն իմ» [13, էջ 129]: 1217 թ-ին Այրիվանքում արտագրված Ավետարանի գրիչ Աբելը գրել է. «Եւ յանցելում եոից ամաց թագաւորագնս՝ մեծն և աջողակն և ըմբշամարտիկն քաջ Ջաքարայ, որդին Սարգսի սպարապետին» [19, էջ 105]: Կեչառիսի մոտակայքում գտնվող Թեժառույթի եկեղեցու վրացերեն արձանագրության մեջ գրված է. «Իվանե Երկայնաբազուկս ... շահնշահ Ջաքարիա մեծափառ ամիրսպասալարի եղբայր» [22, էջ 119]:

Այս օրինակները, որոնց մի մասը ավելի վաղ դրվել են շրջանառության մեջ, ուղղակի ապացույց են, որ եղել է իրավական պետություն, պետության գլուխ և մինչև 1236 թ-ը, մինչև անկախության կորուստը, թագավորական գահին իրար հաջորդել են 1187-1213 թվականներին Ջաքարե Բ, 1213-1234 թվականներին՝ Իվանե Ա [23], 1234-1236 թվականներին՝ Շահնշահ Ա Ջաքարյանները:

Արձանագրենք, որ Ջաքարյանների վասալ լինելու, Հայաստանը Վրաստանի մաս կազմելու մասին դատողները պարտավոր են տիրապետել պետականության բնորոշումների դասական որոշ գիտելիքների: Այլ երկրի մաս է հանդիսանում միայն այն տարածքը, որը վարչական արտաքին սահմաններ, ներքին հստակ բաժանում, սեփական իշխանական աստիճանակարգ, հորիզոնական և ուղղահայաց ենթակառուցվածքներ չունի և հարկատու է այլ պետության:

Իրականում Ջաքարյան Հայաստանն ուներ  
ա/ գերիշխանություն /суверенитет/ [24, էջ 884] իր տարածքի նկատմամբ,  
բ/ պետական խորհուրդ՝ կառավարման բարձրագույն մարմին և արքունիք [25, էջ 66-69],

գ/ ստույգ արտաքին սահման Վրաստանի հետ, որ անցնում էր Գագ-Չորակերտ-Ջավախք-Արդահան-Փանասկերտ գծով [3, էջ 325-326],

դ/ ներքին վարչական հստակ բաժանում,

ե/ իր տարածքում միատար բնակչություն,

զ/ երկրում առկա հորիզոնական /գյուղ, քաղաք, գավառ, կողմնակալություն-փոխարքայություն, պետություն/ կառավարման համակարգ,

է/ ուղղահայաց /գյուղապետ, քաղաքապետ, կողմնակալ-փոխարքա իշխանաց իշխան, իշխանական հրամանակատար, զորահրամանատար-սպարապետ, ինքնակալ թագավոր/ աստիճանակարգ,

ը/ Չաքարյան Հայաստանը հարկատու չէր երկրորդ երկրի [26], 1185 թ-ից այս կողմ, անգամ արշավանքներից վերադառնալուց հետո ամբողջ ավարը տարվել է Լոռի, ավելի ուշ՝ Անի և Վրաստանին մասհանում չի կատարվել, իսկ Թամար թագուհուն այցելելիս Չաքարյան եղբայրները նրան միայն նվերներ են տարել, մինչդեռ տիրոջը, սյուզերենին օրենքով էր ավարամաս հասնում [3, էջ 320-321]:

թ/ 1185 թ-ից առաջ ձեռք բերած ռազմական ավարի մեկ հինգերորդը Չաքարյանները հատկացրել են Վրաստանի թագավորական գանձարանին՝ ամենայն հավանականությամբ պատերազմներին վրացական զորամիավորման մասնակցության համար [27, էջ 152],

ժ/ Հայաստանը ինքնուրույն հորիզոնական դիվանագիտական ճանաչում էր ստացել առաջին հերթին Վրաստանի արքունիքի կողմից 1185 թ-ի անկախացման «սամթավրով», 1190-ական թվականներին Հայաստան-Վրաստան դաշնակցային պետության ստեղծումով, Գիլիկիայի Հայկական թագավոր Լևոն Բ թագավորի Չաքարե Բ-ին ուղղված նամակով [4, էջ 168], Խլաթի էմիր Ավաղ Նեմջեդինի հետ կնքած պայմանագրով [11, էջ 273/4], 1223 թ-ին Հոմի պապ Հոնորիոս Գ-ի Երուսաղիմ ազատագրելու կոչին ի պատասխան նրան ուղղված Իվանե Ա-ի նամակով, որտեղ Իվանե Ա-ն նշել է, որ պատրաստել է 40 հազարանոց զորք, բայց մոնղոլական հարձակման պատճառով չի կարողացել իրագործել խաչակրաց արշավանքին մասնակցությունը [26, էջ 21-22] և Հոմի պապի Իվանե Ա-ին 1224 թ-ի մայիսի 12-ի գրած պատասխանով [3, էջ 302]:

Վերը թվարկված հանգամանքները հաստատում են, որ Չաքարյան Հայաստանը շրջակա երկրների համար ուներ իր տարածքի նկատմամբ գերիշխանություն, որի արդյունքում ուներ թե փաստացի, թե իրավական անկախություն ու ճանաչում:

Չաքարյան Հայաստանի Վրաստանի «մաս» կամ «վասալ» լինելու հետ կապված թյուր խնդրի մասին: Չաքարյանները վերականգնելով Հայոց պետականությունը, ստանալով երկիրը կառավարելու հնարավորություն՝ պարտավոր էին մտածել պետության անվտանգության մասին: Իհարկե, Չաքարյան Հայաստանը կկարողանար իրեն պաշտպանել, բայց միայնակ ավարառու մուսուլմանական շրջակայքի մեջ երկար գոյատևել չէր կարող: Անհրաժեշտ էր թիկունքում նվազագույնը չեզոք, առավելագույնը դաշնակից Վրաստան ունենալ: Վերոհիշյալից ելնելով Չաքարե Բ-ն, որ տոհմի ավագն ու Չաքարյան Հայաստանի առաջին թագավորն էր /Իվանե Ա-ն թագաժառանգի կարգավիճակում էր/, Վրաստանի արքայատան հետ համատեղ ձևավորել է երկու պետությունների քաղաքական դաշնակցություն /ասոցիացված միություն/ և պահել է Հայաստանի բացարձակ անկախությունը: Եվ զարմանալի չէ, որ այս դաշնակցության արդյունքում ավելի հզոր կողմ հանդիսացող Չաքարյան տոհմի ձեռքում է կենտրոնացել Հայաստան-Վրաստան միացյալ պետության արքունական 5 կարևորագույն պաշտոններից 4-ը: Պատմաբան Ա.Շահնազարյանն այդ առիթով գրել է, որ Չաքարյաններն ստացան «... պետության կառավարման գրեթե բոլոր լծակները» [27, էջ 78]:

Չաքարյան Հայաստանի Վրաստանի «մաս» կամ «վասալ» լինելու մասին բոլոր խոսակցությունները ցանկալին իրականություն ներկայացնելու վրացական գիտնականների երազանքի ծիրից են:

Յավոք, հայ պատմաբանները ևս «հեռուն» չեն տեսել: Ահա մի քանիսի օրինակներ:

Չաքարյան Հայաստանի ու Վրաստանի «դաշնակցության» մասին գրել է պատմաբան-գրող Լեոն: Բայց նա այդ դաշնակցությունը տեսել է ոչ թե Վրաստանի և Չաքարյան Հայաստանի միջև, այլ Չաքարյանների ու հայ իշխանավորների, առավել ևս Լոռու տերերի և Արցախի իշխանավորների միջև [28]: Նրա կողմից օգտագործված «դաշնակցության» եզրույթին Լևոն Մելիքսեթ-Բեկն այսպես է արձագանքել. «Լեոն /Առաքել Բաբախանյան/ իրավացիորեն է նշում, «կազմակերպել մի ուժեղ դաշնակցություն /ֆեդերացիա/, որ խիտ ցանցով ծածկում է արևելյան Գուգարքը, Արցախը, Գեղարքունիքը,



մինչև Արագածի և Արայի լեռները» [1, էջ 65]: Պատմաբան Բագրատ Ուլուբաբյանը «դաշնակցության» եզրույթի մասին գրել է. «...իրավական ինչ հարաբերություններ կային Չաքարյան Հայաստանի ու Վրաց թագավորության միջև: Աղբյուրների ընձեռած հնարավորություններից դատելով՝ պետք է եզրակացնել, որ նախամոնղոլական շրջանում Հայաստանը, *գտնվելով Վրաց թագավորության կազմում* /ընդգծումը մերն է/, ուներ որոշակի ինքնուրույնություն: Հայ իշխանապետների բարձր դիրքերը վրաց-հայկական դաշնակցության մեջ ապացույց են, թե հայոց «կախումը չպետք է շատ գորեղ լիներ [17, էջ 14]» [29, էջ 133]: Չաքարյան Հայաստանի գերիշխանության մասին մի փոքր տարբերվող կարծիք է հայտնել պատմաբան Լևոն Բաբայանը. «Չաքարյան ֆեոդալական իշխանությունն ունեցել է իր արքունիքը, որ մեր աղբյուրներում հիշվում է «տուն», «դիվան» բառերով և պետական-վարչական պաշտոնետության ցանց» [25, էջ 66-67]:

Հայ պատմագրության մեջ խնդրին առավել ճիշտ գնահատական է տվել իրավագետ Խոսրով Թորոսյանը: Նա 1185 թ-ին Լոռի-Տաշիրը Սարգիս Մեծին շնորհելու փաստի առթիվ գրել է. «... Չաքարյանների ու Լոռի-Տաշիրի պետաիրավական ստատուսը սկսած այն պահից, երբ Լոռի-Տաշիրը համարվում է սամթավո, իսկ Սարգիս Մեծը՝ մթավար: Լոռի-Տաշիրը, որ մինչ այդ /1185 թ-ը –ՏՊ/ գտնվում էր վրացական պետության կազմի մեջ ու նրա վարչատարածքային միավորներից էր հավանաբար էրիսթավության ձևով, դառնում է առանձին քաղաքական միավոր վրաց պետության տարածքային կազմից դուրս, իսկ դրա կառավարիչը՝ ինքնուրույն տիրակալ» [3, էջ 286]:

Հայ պատմաբան մասնագետների վերը մեջբերված կարծիքներից ժամանակի իրողությանը համապատասխանում է միայն Խոսրով Թորոսյանի խոսքը:

Թեև հայ պատմաբանները բերել են հայկական աղբյուրների, իսկ Խ.Թորոսյանը նաև վրացական աղբյուրների հաղորդումները Չաքարյանների կողմից անկախ պետականություն ստեղծելու մասին, այնուամենայնիվ ոչ առաջինները, ոչ Խ.Թորոսյանը վերջնաեզրակացություն չեն կատարել հոգուտ անկախ պետականության և Չաքարյան Հայաստանը դիտարկել են Վրաստանի կազմում վասալական տարածք կամ առավելագույնը Վրաստանի կազմում իշխանապետություն: Մինչդեռ 1185-1200-ական թվականներին հիմնականում ավարտելով Հյուսիսային Հայաստանի հողերի ազատագրումը, Չաքարյանները զուգահեռ ձեռնամուխ են եղել Հայոց պետության վերականգնման և նոր քաղաքական ղեկավարության կայացման գործընթացին ու պետական աստիճանակարգի իրավական ձևավորմանը: Չաքարյան Հայաստանը 1200 թ-ից սկսած ընդհուպ մինչև 1236 թ-ը, մինչև մոնղոլական արշավանքներն ու երկրի նվաճումը, գործել է անկախ պետականության բացառիկ իրավասությամբ:

Հայոց պատմություն ուսումնասիրող հայ պատմաբանների մոտ թյուր կարծիք է ձևավորվել աղբյուրներում Չաքարյանների ստեղծած երկրի մասին հիշատակված «պետություն», «աշխարհակալ պետություն», «պետական իշխանություն», «աշխարհակալություն», իսկ իրենց տրված անվանումների՝ «թագավոր», «շահնշահ», «կեսար» եզրույթների վերաբերյալ, նրանց համար այդ եզրույթային բառերը միայն բարի հայտարարություններ են դիտվել՝ ներքին օգտագործման համար: Մինչդեռ դրանք փաստական-իրավական-պաշտոնական իրողություն են և բացարձակ անկախ պետություն հատկանշող իրականությամբ:

Չաքարյանները ստեղծել են բացարձակ անկախ պետություն, որի արդյունքում Հայաստանը սոցիալ-տնտեսական վերելք է ապրել, որն իր հերթին բերել է մշակութային ոսկեդարի:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Լ.Մելիքսեթ-Բեկ, «Վարդապետք Հայոց Հյուսիսային կողմանց» և նրանց ինքնությունը, Մայր Աթոռ Ս.Էջմիածին, 2016, էջ 57-66:
2. Ստեփանոս Օրբելյան, Պատմություն տանն Սիսական, Մոսկվա, 1861:
3. Խ.Թորոսյան, «Թագավորների պատմությունն ու գովարանությունը» որպես Զաքարյան Հայաստանի պատմության սկզբնաղբյուր, Ե., 1992:
4. Կիրակոս Գանձակեցի, Պատմություն հայոց, աշխատասիրությամբ Կ.Ա. Մելիք-Օհանջանյանի, Ե., 1961:
5. Հայ ժողովրդի պատմություն, հ. 3, էջ 541-544: Հայկական Հանրագիտարան, հ. 3, Ե., 1977, էջ 676-677: Հ.Մանանդյան, Երկեր, հ. Գ, Ե, 1977, էջ 154:
6. Դիվան հայ վիմագրության, պրակ 6, Ե., 1977, էջ 22 /արձանագրություն Հաղարծինի գավթի մուտքին/: Տես՝ Մակար եպս. Բարխուտարեանց, Աղուանից երկիր եւ դրացիք: Արցախ, Ե., Գանձասար, 1999, էջ 346:
7. С.Какабадзе, Грамота груз. царя Георгия III по поводу восстания князей Орбели в 1177г. – Изв.КИАИ, т. IV, 1926, стр. 124:
8. Տ.Պետրոսյանց, Վաչուտյաններ, Ե., 2001, 363 էջ:
9. Դիվան հայ վիմագրության, պրակ I, Անի քաղաք, կազմեց Հ.Ա.Օրբելի, Ե., 1966:
10. Դիվան հայ վիմագրության, պրակ 6, Ե., 1977:
11. Brosset, Histoire de la Georgie, S.Petesbourg, 1849 p., 273/4:
12. Հ.Ղ.Ալիշան, Այրարատ, բնաշխարհի Հայաստանեայց Վենետիկ, 1890:
13. Հ.Ղ.Ալիշան, Շիրակ, տեղագրություն պատկերացոյց, Վենետիկ, Ս.Ղազար, 1881:
14. Դիվան հայ վիմագրության, պրակ 4, Ե., 1973:
15. Մեր հավաքածուից:
16. Ստեփաննոս Մխիթարեանց, Ստորագրություն հոչակավոր մեծի ուխտին Այրիվանայ սրբոյն Գեղարդոյ, Վաղարշապատ, 1873:
17. Գարեգին արքեպիսկոպոս Հովսեփյան, Խաղբակյանք կամ Պռոշյանք Հայոց պատմության մեջ, մասն առաջին, Վաղարշապատ, 1928:
18. Կ.Ղաֆադարյան, Հովհաննավանքը և նրա արձանագրությունները, Ե., 1948:
19. Հայերեն ձեռագրերի հիշատակարաններ, ԺԳ դար, կազմեց Ա.Ս.Մաթևոսյան, Ե., 1984:
20. Ա.Շահինյան, Կոշի կոթողը և նրա արձանագրությունը, ՊԲՀ, 1968, թիվ 2:
21. Կ.Ղաֆադարյան, Հաղբատ, ճարտարապետական կառույցները և վիմական արձանագրությունները, Ե., 1963:
22. Պ.Մուրադյան, Հայաստանի վրացերեն արձանագրությունները, Ե., 1977:
23. Ընդունված է, որ Իվանե Ա-ն մահացել է 1227 թ-ին /տես Համառոտ հանրագիտարան, էջ 379-380/: Գարեգի կաթողիկոս Հովսեփյանցը համադրելով ձեռագրային և վիմագրական տվյալները հաստատել է, որ Իվանե Ա-ն մահացել է 1234 թ-ին /տես՝ Խաղբակյանք կամ Պռոշյանք Հայոց պատմության մեջ, էջ 98-103/:
24. Ա.Բլբուլյան, Նոր ռուս-հայերեն բառարան, Ե., 2011:
25. Լ.Հ.Բաբայան, Հայաստանի սոցիալ-տնտեսական պատմությունը XIII-XIV դարերում, Ե., 1964:
26. Գրիգոր Ակնեցի, Պատմություն ազգին նետողաց, Թբիլիսի, 1961, էջ 92-93 /վրացերեն/: Նույնի՝ Պատմություն թաթարաց, Երուսաղեմ, 1974:
27. Ա.Բ.Շահնագարյան, Վահրամյանների իշխանությունը, Ե., 1999:
28. Լեօ, Սահմանավեճեր, Լոռի-Ախալքալաք-Ղարաբաղ, Տփղիս, 1919, էջ 47: Նույնի, Պատմություն Ղարաբաղի թեմական հոգևոր դպրոցի 1838-1913, Տփղիս, 1515, էջ 44:
29. Բ.Ուլուբաբյան, Խաչենի իշխանությունը X-XVI դարերում, Ե., Ե., 1975:

**РЕЗЮМЕ**  
**НЕЗАВИСИМАЯ ГОСУДАРСТВЕННОСТЬ ЗАКАРЯНОВ**  
*Т.М.ПЕТРОСЯНЦ*

В начале 90-х годов XII века братья Закаряны – Закаре Б и Иване А освободили от турок-сельджуков земельные владения, принадлежавшие армянским царствам Ани-Ширака, Карса, Дзорагета, Сюникского царства и город Двин с окрестными областями. Закаряны стали самодержавными правителями Северной Армении и провозгласили себя законными наследниками династии Багратуни. Современники княжество Закарянов называли «великая держава», «государство», «суверенное княжество», а самих Закарянов – «царь», «государь», «князь князей», «кесарь». В 1200-1236 годах Закаряны создали абсолютно независимое Армянское государство в районах, освобожденных в 1185-1200-х . Это привело к социально-экономическому росту в Армения , что в свою очередь, привело к культурно-золотому веку.

**SUMMARY**  
**ZAKARYAN INDEPENDENT STATEHOOD**  
*T.M. PETROSYANTS*

At the end of 12<sup>th</sup> century, the beginning of 1190s Zakaryan brothers Zakare B and Ivane A liberated Armenian Ani- Shirak, Kars, Dzoraget land areas owned by Syunyats kings and the city Dwin with its surrounding provinces from Seljuk Turks who joined the Armenian-Georgian army at that time. Zakaryans became sovereign rulers of liberated northern Armenia and announced themselves as the successors of Bagratuni kings. Contemporaries called Zakaryans' authority “power”, “statehood”, “world state”, “state authority” and they called Zakaryans “king”, “lord”, “ shahnshah”, “ prince” and “caesar”. In 1200 - 1236 the Zakaryans set up an absolute independent Armenian state in the regions liberated in 1185-1200s. This led to a socio-economic growth in Armenia , which, in its turn, led to a true cultural golden age.

Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 93/94

ՀԱՅ ՌԱԶՄԱԳԵՐԻՆԵՐԻՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԼԵԳԵՈՆՈՒՄ ԶԻՆՎՈՐԱԳՐԵԼՈՒ  
ԽՆԴԻՐԸ 1916-1918 ԹԹ.  
Ս.Ա.ՊՈՂՈՍՅԱՆ

*Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, 0010,  
Երևան, Տիգրան Մեծի, 17  
e-mail: poghosyansamvel@yahoo.com*

*Ուսումնասիրության նպատակն է բացահայտել և լուսաբանել Առաջին համաշխարհային պատերազմի տարիներին Անտանտի երկրների ռազմագերիների ճամբարներում հայտնված թուրքական և բուլղարական բանակների հայ զինվորիների ազատելու և Կիպրոսում կազմավորված Հայկական լեգեոնին կամավորագրելու խնդիրը: Ցույց է տրվում, որ միայն բրիտանական գերության մեջ հայտնված հայ ռազմագերիները կարողացան միանալ վերոհիշյալ հայկական զորամասին, իսկ ռուսական, ֆրանսիական, սերբական գերության մեջ հայտնված հայ զինվորները ինչ-ինչ պատճառներով այդպես էլ չմիացան Հայկական լեգեոնին:*

***Բանալի բառեր.** Հայկական լեգեոն, հայ ռազմագերիներ, Առաջին աշխարհամարտ, Կիլիկիա, Պողոս Նուբար:*

***Ներկայացված է խմբագրություն 28.06.2017թ.***

Առաջին համաշխարհային պատերազմի տարիներին մի քանի հարյուր հազար հայ երիտասարդներ զորակոչվեցին հակամարտող Անտանտի կամ Քառյակ դաշինքի երկրների բանակներ: Ռազմական գործողությունների ընթացքում թուրքական և բուլղարական բանակների հազարավոր հայ զինվորներ գերվել էին Անտանտի երկրների զորքերի կողմից: Նրանք բավական ծանր վիճակում էին հայտնվել Ռուսաստանի, Սերբիայի, Ֆրանսիայի, Մեծ Բրիտանիայի ռազմագերիների ճամբարներում: Մի կողմից նրանք դիտվում էին որպես թշնամի երկրի հպատակներ, մյուս կողմից՝ նրանց թշնամաբար էին վերաբերվում թուրք, ավստրիացի ու գերմանացի ռազմագերիները՝ հայերին համարելով Անտանտի նկատմամբ համակրանք ունեցողներ:

1916 թ. հոկտեմբերի 27-ին Հայ ազգային պատվիրակության նախագահ Պողոս Նուբարը, Ֆրանսիայի ներկայացուցիչ Ժորժ Պիկոն, Բրիտանիայի ներկայացուցիչ Մարկ Սայքսը Լոնդոնում համաձայնագիր կնքեցին Կիպրոսում ֆրանսիական վերահսկողության տակ Հայկական լեգեոն կազմավորելու շուրջ [7]: Հայկական այդ կամավորական զորամասը կովելու էր Կիլիկիան ազատագրելու համար, որի դիմաց Ֆրանսիան պատերազմից հետո ճանաչելու էր հայերի ինքնավարության իրավունքը իր վերահսկողության տակ անցնող հայկական տարածքներում: Դեռևս 1916 թ. մայիսին ստորագրված Սայքս-Պիկոյի գաղտնի համաձայնագրով Մեծ Բրիտանիան, Ֆրանսիան և Ռուսաստանը նախատեսում էին պատերազմի հաղթական ավարտից հետո իրար մեջ բաժանել Օսմանյան կայսրությունը: Ըստ դրա՝ հայկական տարածքները բաժանվելու էին երկու տերությունների միջև. Ռուսաստանին էին անցնելու Վանի, Բիթլիսի, Էրզրումի,

Տրապիզոնի նահանգները, Ֆրանսիային՝ Սեբաստիայի, Խարբերդի, Դիարբեքիի նահանգները և Կիլիկիան: Վերջինս բաժանված էր Ադանայի և Հալեպի նահանգների մեջ: Հետևաբար՝ հայկական զորամասը պատերազմելու էր սեփական հայրենիքը ազատագրելու և ինքնավարության իրավունք ձեռք բերելու համար:

Հայկական լեգեոնը ձևավորվելու էր կամավորագրության հիմունքներով: Նախատեսվում էր բացի Ամերիկայից, Եվրոպայից, Եգիպտոսից ժամանած կամավորների, նրանում ներառել նաև Անտանտի ռազմագերիների ճամբարներում ներկայված հազարավոր հայ ռազմագերիներին: Դրա շնորհիվ վերջիններս կփրկվեին ծայրահեղ ծանր դրությունից, իսկ լեգեոնը կհամալրվեր ռազմական պատրաստվածություն և մարտական փորձ ունեցող մարտիկներով:

1916 թ. հոկտեմբերի 24-ին Պ. Նուբարը Ժ. Պիկոյի հետ հանդիպման ժամանակ բարձրացրեց բրիտանացիների կողմից Հնդկաստան տեղափոխված թուրքական բանակի 200 հայ ռազմագերիներին և ռուսների կողմից Սիբիր ուղարկված շուրջ 5.000 արևմտահայ ռազմագերիներին ազատ արձակելու և լեգեոնում ընդգրկելու հարցը: Ժ. Պիկոն խոստացավ ուսումնասիրել այդ հարցը և պատասխանել հաջորդ հանդիպման ժամանակ [5, էջ 384-386]:

Հոկտեմբերի 27-ին Ազգային պատվիրակության անդամներ Պ. Նուբարը, Հարություն Մոստիջյանը, Ջեյմս Մալքոլմը, Բրիտանիայի ներկայացուցիչ Մ. Սայքսը և Ֆրանսիայի ներկայացուցիչ Ժ. Պիկոն քննարկեցին հայկական լեգեոնի կազմավորման խնդիրը: Քննարկվեց նաև ռազմագերիների հարցը: Ժ. Պիկոն և Մ. Սայքսը հույս ունեին, որ ռուսական կառավարությունը դրական կվերաբերվեր Սիբիր արքայազան թուրքական բանակի հայ ռազմագերիներին և Կովկասի արևմտահայ գաղթականներին կամավորագրելուն: Նախատեսվում էր նրանց Վլադիվոստոկի և Կանադայի վրայով տեղափոխել Ֆրանսիայի հարավ՝ մարզելու համար: Այս հանդիպման ընթացքում վերջնական որոշում կայացվեց Հայկական լեգեոնը կազմավորելու պայմանների շուրջ: Համաձայնության 7 կետերից 2-րդը վերաբերում էր ռազմագերիներին: Ըստ դրա՝ Ժ. Պիկոն և Մ. Սայքսը անհրաժեշտ քայլեր էին ձեռնարկելու Ռուսաստանի կառավարության մոտ, որպեսզի ապահովվեին Սիբիր արքայազան արևմտահայ ռազմագերիների և Կովկասի արևմտահայ գաղթականների կամավորագրությունն ու մեկնումը [5, էջ 393-397]:

Այսպիսով, Հայկական լեգեոնի կազմավորման մասին որոշման մեջ նախատեսվում էր հայ ռազմագերիների ազատ արձակումը և կամավորագրությունը հայկական այդ զորամասին:

Դեկտեմբերի 17-ին Ֆրանսիայի վարչապետ Արիստիդ Բրիանը Պետրոգրադում ֆրանսիական դեսպան Մորիս Պալեոլոգին ուղարկած գաղտնի նամակով տեղեկացնում էր Հայկական լեգեոնի կազմավորման մասին, որին կից ուղարկել էր նաև Պ. Նուբարի նամակը, որպեսզի փոխանցվեր Ռուսաստանի պետական դումայի պատգամավոր Սիբայել Պապաջանյանին: Դեսպանից պահանջվում էր այդ մասին տեղյակ պահել ռուսական կառավարությանը և ստանալ թույլտվություն Ռուսաստանի տարածքում նույնպես կամավորագրություն անցկացնելու, ինչպես նաև ռուսների կողմից գերված թուրքական բանակի հայ ռազմագերիներին լեգեոնում ընդգրկելու հնարավորություն տալու մասին [3, էջ 406-407]:

Չնայած Ազգային պատվիրակության տվյալներով արևմտահայ ռազմագերիների թիվը Ռուսաստանում հասնում էր շուրջ 5.000-ի, սակայն իրականում այդ թիվն ավելի փոքր էր:

Արևմտահայ փախստականների հանձնաժողովի հաշվարկներով 1916 թ. դեկտեմբերին Սիբիրում կային շուրջ 2.000 հայ ռազմագերիներ [1, թ. 47]: Չնայած դեռևս 1914 թ. նոյեմբերից Ամենայն Հայոց կաթողիկոս Գևորգ Ե Սուրենյանցը, Մ. Պապաջանյանը և այլ գործիչներ բազմիցս դիմել էին Նիկոլայ 2-րդ կայսրին ու ռուսական

իշխանություններին, որպեսզի հայ ռազմագերիները ազատ արձակվեին, կամ բարելավվեին նրանց վիճակը, սակայն դրանք արդյունք չէին տվել: Նրանք գտնվում էին ծայրահեղ ծանր վիճակում [1, թ. 1-53]: Ո՛չ հայ գործիչների, ո՛չ ֆրանսիացիների ջանքերն այդպես էլ արդյունք չտվեցին: Ցարական իշխանությունները որևէ գործնական քայլ չկատարեցին նրանց ազատելու և Հայկական լեգեոնին միացնելու ուղղությամբ: Դա պայմանավորված էր ոչ միայն ռուսական կողմի չկամությամբ, այլ նաև այդ պահին Ռուսաստանում ստեղծված ճգնաժամով ու մոտալուտ հեղափոխության վտանգով: 1917 թ. փետրվարյան հեղափոխությունից անմիջապես հետո հայ գործիչները կրկին փորձեցին լուծել հայ ռազմագերիների հարցը:

1917 թ. մարտի 23-ին Գևորգ Ե կաթողիկոսը դիմեց Ռուսաստանի Ժամանակավոր կառավարությանը, խնդրելով՝ «Կարգադրել անմիջապես ազատել այն բոլոր հայ գերիներին, որոնք տանջում են Սիբիրում և Ռուսական պետության զանազան վայրերում, իբրև այնպիսի անձանց, որոնք կամաւոր կերպով իրենք իրենց յանձնել են ռուս քրիստոսասէր զօրքին» [2, թ. 16]: Մեզ հայտնի չէ թե՛ ինչ լուծում տվեց կաթողիկոսի խնդրանքին Ժամանակավոր կառավարությունը, սակայն նրանց Հայկական լեգեոնին միացնել այդպես էլ չհաջողվեց:

Ավելի արդյունավետ եղան բանակցությունները բրիտանական կողմի հետ:

Մեծ Բրիտանիայի Հնդկաստանի գործերով նախարարությունը դեռևս 1916 թ. հոկտեմբերի 24-ին տվել էր իր համաձայնությունը, որպեսզի Հնդկաստանում ներկայված հայ ռազմագերիները միանային Հայկական լեգեոնին [8, էջ 67]: Փաստորեն, բրիտանական կողմը ի սկզբանե բարի կամք դրսևորեց և որոշեց ընդառաջել հայ ռազմագերիներին Հայկական լեգեոնի տրամադրության տակ դնելու գաղափարին:

Եգիպտոսի հայոց թեմի առաջնորդ Թորգոմ արք. Գուշակյանը 1916 թ. վերջին մեկնեց Հնդկաստան, որպեսզի տեսակցի Բոմբեյում բանտարկված թուրքական բանակի հայ ռազմագերիների հետ, որոնք հիմնականում կիլիկեցիներ էին և նրանց համոզի անդամագրվելու լեգեոնին [3, էջ 411]: Բոմբեյի մոտ՝ Սըրընբուրի ճամբարում արգելափակված էին 165 հայ ռազմագերիներ: 1916 թ. դեկտեմբերի 26-ին Թորգոմ արք. Գուշակյանը հանդիպեց նրանց հետ [6, էջ 31]: Բոլորը ցանկություն հայտնեցին միանալու լեգեոնին: Կահիրեում Ֆրանսիայի գլխավոր հյուպատոս Շյուլ-Ալբերտ Դեֆրանսն առաջարկեց Ա. Բրիանին, որպեսզի բոլոր հայ ռազմագերիներին ուղարկեն Եգիպտոս: Զինվորագրվելու ընդունակներին պետք է ընդգրկելին լեգեոնի մեջ, իսկ մյուսներին կարող էին պահել Եգիպտոսի ռազմագերիների ճամբարներում [3, էջ 430]:

1917 թ. հունվարի 20-ին Եգիպտոսում բրիտանական գերագույն կոմիսար գեներալ Ռեզինալդ Վինգեյթը Ա. Դեֆրանսին տեղյակ պահեց, որ Մեծ Բրիտանիայի արտգործնախարարությունը համաձայն է, որ Հնդկաստանում գտնվող հայ ռազմագերիները միանան լեգեոնին, իսկ ինքն արդեն հեռագրել էր Հնդկաստանի փոխարքա Շելմսֆորդին, որպեսզի տեղեկացնի հայերի ուղարկման ամսաթիվը [3, էջ 429]: Փաստորեն, արդեն 1917 թ. հունվար-փետրվար ամիսներին Հնդկաստան արտորված բոլոր հայ ռազմագերիները տեղափոխվեցին Կիպրոս և միացան նորաստեղծ լեգեոնին:

Միջազգային և Պաղեստինի ռազմաճակատներում բրիտանացիների կողմից գերված թուրքական բանակի բոլոր հայ զինվորները, որոնք պիտանի էին ծառայության համար, նույնպես զինվորագրվեցին հայկական կամավորական բանակին: Հայկական լեգեոնի հրամանատար, ֆրանսիացի փոխգնդապետ Լուի Ռոմիոն և ֆրանսիական գեներալ Մորիս Բայուն միայն զովասանքով էին խոսում հայ ռազմագերիների կարգապահության և մարտական որակների մասին [4, էջ 47]:

Այսպիսով, կարող ենք փաստել, որ բրիտանացիների կողմից մինչ այդ, ինչպես նաև հետագայում գերված թուրքական բանակի զրեթե բոլոր հայ զինվորներն ու սպաներն ընդգրկվեցին Հայկական լեգեոնի մեջ:

Հայ գործիչները բարձրացրին նաև Բալկաններում գերված հայ զինվորիներին լեգեոնում ներգրավելու հարցը: 1917 թ. հոկտեմբերի 3-ին Եգիպտոսի բրիտանական ուժերի հրամանատարությունում Ֆրանսիայի ներկայացուցիչ լեյտենանտ Դոյնել դը Սեն-Քուենտինին ուղարկած նամակում գեներալ Մ. Բայուն հույս էր հայտնում, որ Փարիզ հասնելուց հետո կկարողանա զբաղվել Մակեդոնիայի ռազմաճակատի հայ ռազմագերիներին ազատելու և Հայկական լեգեոն ուղարկելու խնդրով [4, էջ 37]:

1917 թ. հոկտեմբերի 10-ին Պ. Նուբարը նամակով Ֆրանսիայի ԱԳՆ Արևելքի վարչության պետ Ժան Գուին տեղեկացրեց, որ թուրքական ու բուլղարական բանակի հայ ռազմագերիներ կան ներկայված Ագուենում (Կրոզ), որոնք խնդրագիր էին ուղարկել բարելավելու իրենց վիճակը՝ առանձնացնելով թուրք ու բուլղար ռազմագերիներից, որոնք թշնամաբար էին վերաբերվում հայերին: Հայ ռազմագերիներից 6-ը խնդրում էին իրենց ընդգրկել Հայկական լեգեոնի շարքերը [4, էջ 40]: Սակայն այդ դիմումները հիմնականում ընթացք չստացան:

1918 թ. հունվարի 26-ին Պ. Նուբարը Ժ. Գուին ուղարկած նամակում նշում էր, որ Սալոնիկի հայ համայնքից տեղեկացրել են, որ բուլղարական բանակի հարյուրավոր հայ զինվորներին դեռևս 1916 թ. վերջերին դաշնակիցները կոչ են արել հանձնվել՝ խոստանալով առանձնահատուկ վերաբերմունք ցույց տալ և չդիտել որպես ռազմագերի: Հայերից շատերն անձնատուր էին եղել սերբերին, փոքր մասն էլ՝ ֆրանսիացիներին: Չնայած տրված խոստումներին, նրանց որպես ռազմագերիներ ընդգրկել էին ծանր աշխատանքների մեջ: Պ. Նուբարը խնդրում էր թեթևացնել նրանց վիճակը և հնարավորության դեպքում միացնել Հայկական լեգեոնին: Ժ. Գուն որոշեց ռազմական նախարարությունից տեղեկանալ այդ հայերի քանակի, աշխատանքների և Ֆրանսիայի նկատմամբ դիրքորոշման մասին [4, էջ 156]: Փետրվարի 5-ին Ֆրանսիայի ԱԳ նախարար Ստեֆան Պիշոնը ռազմական նախարարությանը հարցում արեց սերբերի մոտ գտնվող հայ ռազմագերիների ճակատագրի մասին [4, էջ 290]: Դրանից մի քանի օր անց Ֆրանսիայի ԱԳՆ գլխավոր քարտուղար Պիեռ դը Մարթերիին տեղեկացրեց Պ. Նուբարին, որ կառավարությունը որոշում է ընդունել բուլղարահայ ռազմագերիների վիճակը բարելավել [4, էջ 167]:

1918 թ. մայիսի 4-ին Ֆրանսիայի ռազմական նախարար Ժորժ Կլեմանսոյի հրամանագրով Մարսելի հայ ազգային միության նախագահ Հովհաննես Սահասոջանին թույլատրվեց զբաղվել հայ ռազմագերիների ինքնությունը պարզելու և Հայկական լեգեոնին կամավորագրելու հարցերով [4, էջ 285]: Այսպիսով, Ֆրանսիայի բարձրագույն ղեկավարությունը կողմ էր հայ ռազմագերիներին լեգեոն տեղափոխելուն:

Մայիսի 25-ին Ժ. Կլեմանսոն տեղեկացրեց Մ. Պիշոնին, որ Մակեդոնիայում դաշնակցային բանակների գլխավոր հրամանատար գեներալ Ադոլֆ Գիյոման հայտնել է, որ սերբերը բոլոր դասալիքներին հանձնել են ֆրանսիացիներին: Սերբերի մոտ ռազմագերու կարգավիճակով հայտնվել են 39 հայեր, որոնցից 4-ը դեռևս 1916 թ. օգոստոսին իրենց իսկ խնդրանքով ընդգրկվել են սերբական բանակի մեջ: Մյուս հայ ռազմագերիներին ուղարկել են տարբեր ճամբարներ, ուր ներգրավվել են տարբեր ոչ շատ ծանր աշխատանքների մեջ: Գեներալը տեղեկացրել էր, որ այդ հայերից ոչ մեկը Հայկական լեգեոնում ընդգրկվելու համար չի դիմել, մինչև ժամանակ սերբական իշխանությունները հակված են նրանց պահել բանակում՝ աշխատուժի պակասի պատճառով [4, էջ 290-291]: Փաստորեն, սերբական կողմը և որոշ ֆրանսիացի հրամանատարներ ոչ միայն լուրջ քայլեր չէին անում հայ զինվորներին լեգեոն տեղափոխելու հարցում, այլև ամեն կերպ խոչընդոտում էին դրան:

1918 թ. հուլիսի 16-ին Ժ. Գուն տեղեկացրեց Պ. Նուբարին, որ Ֆրանսիայի Հայ կամավորների կենտրոնական կոմիտեի նախագահ Ս. Սվաճյանն առաջարկել է պատվիրակություն ուղարկել ռազմագերիների ճամբարներ բուլղարահայերին Հայկական

լեզեռնին կամավորագրելու նպատակով: Նա հարցնում էր Հայ ազգային պատվիրակության նախագահի կարծիքը հարցի շուրջ: Պ. Նուբարը միանշանակորեն ողջունեց այդ նախաձեռնությունը [4, էջ 340]:

Մարսելի հայ ազգային միության ներկայացուցիչները, որոնք բուլղարական ու թուրքական բանակներից գերված հայերին կամավորագրելու նպատակով մեկնել էին Կորսիկայի, Ալժիրի և Ֆրանսիայի ռազմագերիների ճամբարներ, Պ. Նուբարին տեղեկացրին, որ սերբական և չեխոսլովակյան ծագման գերիները օգտվում են աշխատանքային բարվոք պայմաններից, իսկ հայերը ներգրավված էին ծանր աշխատանքներում: Ազգային պատվիրակության նախագահը 1918 թ. սեպտեմբերի 23-ին Ժ. Գուից պահանջեց հայ ռազմագերիների համար ևս ապահովել բարենպաստ պայմաններ [4, էջ 371]: Ինչպես տեսնում ենք, լեզեռնի կազմավորումից շուրջ երկու տարի անց, համաշխարհային պատերազմի ավարտական փուլում դեռևս չէր հաջողվել ֆրանսիական ճամբարներից ազատել հայ ռազմագերիներին:

Ամփոփելով ուսումնասիրությունը, կարող ենք եզրակացնել, որ միայն բրիտանական գերության մեջ գտնվող հայ զինվորներին հաջողվեց միանալ Հայկական լեզեռնին: Նրանք դարձան այդ գորամասի լավագույն մարտիկները, քանի որ արդեն իսկ մարտական պատրաստվածություն էին անցել և մասնակցել էին ռազմական գործողությունների: Ինչ վերաբերում է ռուսական, ֆրանսիական, սերբական գերության մեջ գտնվող հայերին, ապա նրանց չհաջողվեց միացնել լեզեռնին և նրանք ստիպված էին դիմանալ ռազմագերիների ճամբարներում տիրող ծանր պայմաններին:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

[1] ՀԱԱ, ֆ. 57, ց. 5, գ. 90:

[2] ՀԱԱ, ֆ. 57, ց. 5, գ. 151:

[3] Մեծ տերությունները, Օսմանյան կայսրությունը և հայերը ֆրանսիական արխիվներում (1914-1918), Աշխատասիրությամբ Արթուր Պեյլերյանի, առաջաբանը՝ Ժան-Բատիստ Դյուրոզելի, ֆրանսերենից թարգմ. Վարուժան Պողոսյանը, հ. Ա, Երևան, 2005:

[4] Մեծ տերությունները, Օսմանյան կայսրությունը և հայերը ֆրանսիական արխիվներում (1914-1918), Աշխատասիրությամբ Արթուր Պեյլերյանի, առաջաբանը՝ Ժան-Բատիստ Դյուրոզելի, ֆրանսերենից թարգմ. Վարուժան Պողոսյանը, հ. Բ, Երևան, 2005:

[5] Boghos Nubar's Papers and the Armenian Question 1915-1918. Documents, Edited and translated by Vatche Ghazarian, Waltham, 1996.

[6] Գուշակեան Թորգոմ պատրիարք, Ամբողջ երկեր, հ. 2, Հնդկահայք:

[7] Պողոսյան Ս., Մայքս-Պիկո-Նուբար համաձայնության պայմանների փոփոխումը Ֆրանսիայի կողմից կողմից, Պատմություն և հասարակագիտություն տարեգիրք, թիվ 1, 2015, էջ 172-187:

[8] Մարուխանյան Ս., Հայոց ցեղասպանությունը Օսմանյան Թուրքիայում և Մեծ Բրիտանիան (1915-1918 թթ.), Երևան, 2005:



**SUMMARY**  
**ISSUE OF ACCEPTING WAR PRISONERS OF ARMENIAN ORIGIN INTO ARMENIAN**  
**LEGION DURING 1916-1918**  
*S.A. POGHOSYAN*

The purpose of the article is to identify and to highlight the issue of releasing Armenian origin prisoners of Turkish and Bulgarian Armies from Entente's depots and volunteering them to the Armenian Legion established in Cyprus during the World War I. It is shown that only Armenian prisoners of war who were captured by British were able to join the above mentioned Armenian military unit. Armenian soldiers who were in Russian, French and Serbian captivity couldn't join the Armenian Legion for some reasons.

**РЕЗЮМЕ**  
**ВОПРОС ПРИНЯТИЯ ВОЕННОПЛЕННЫХ АРМЯНСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЙ В**  
**АРМЯНСКИЙ ЛЕГИОН В 1916-1918 ГГ.**  
*С. А. ПОГОСЯН*

Цель статьи - выявить и осветить проблему освобождения заключенных военнопленных турецких и болгарских армий армянского происхождения из концлагров Антанты и присоединение к Армянскому легиону, сформированного на Кипре во время Первой мировой войны. Показано, что только армянские военнопленные захваченные англичанами смогли присоединиться к вышеупомянутой армянской воинской части. Армянские солдаты, которые находились на русском, французском и сербском плену, по каким-то причинам не могли присоединиться к Армянскому легиону.

Խ. ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 37.016 : 62

ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑՈՒՄ  
ԳՅՈՒՏԱՐԱՐԱԿԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ԼՈՒԾՄԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ  
ՍԱՀՐԱԴՅԱՆ Ա.Ի., ԱՅՎԱԶՅԱՆ Հ.Վ., ՀԱԿՈԲՅԱՆ Ա.Ս.

*Խ.Արովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական  
համալսարան, 0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17  
e-mail:sahradyanartak@gmail.com*

Գյուտարարական խնդիրների լուծման տեսությունը (ԳԽԼՏ) սովորողների ստեղծարար մտքի կատարելագործման մեթոդների և ալգորիթմների հավաքակազմ է: Աշխատանքում նշված տեսության կիրառումը հնարավորինս վեր է հանել հանրակրթական դպրոցի տեխնոլոգիական առարկաների նախագծային մեթոդով ուսուցանելու առանձնահատկություններն ու առավելությունները: Այստեղ հատկապես կարևորվում է սովորողների ստեղծագործ երևակայության զարգացումը, ինչպես նաև նպատակը՝ ստեղծագործ մտածողությամբ անհատների ձևավորման տեսակետից: Հողվածում դիտարկվում են տեսության հնարավորությունները հիմնական դպրոցում «Տեխնոլոգիա» առարկայի ուսուցման գործընթացում:

**Բանալի բառեր՝** ստեղծարարություն, ստեղծարար տեխնոլոգիա, գյուտարարական խնդիրներ, նախագծային ուսուցման մեթոդ, ԳԽԼՏ-մանկավարժություն: **Ներկայացված է խմբագրություն 01.11.2016 թ.**

Տեխնոլոգիական գործընթացն ինքնին խնդիր է, որի լուծման համար անհրաժեշտ է վերհանել և լուծել հարցի հիմքում ընկած հակասությունները, այսինքն՝ տեսնել հիմնախնդիրները և չեզոքացնել խանգարող պատճառները: Այստեղ անհրաժեշտ են հատուկ կարողություններ և տեխնոլոգիական մոտեցումներ, ինչպիսիք են խնդրի իմաստի ընկալման և որոնման հիմնական ուղղությունների ճիշտ սահմանման կարողություններ, խնդիրների ընտրության և լուծումների ուղղվածության որոնման արդյունքում կուտակված տեղեկատվության համակարգումը: Միաժամանակ հարկ է մշակել ավանդական լուծումներից հեռանալու ճանապարհներ և գտնել ունակություններ, տրամաբանորեն և ոչ ստանդարտ, համակարգված մտածելու կարողություն, ստեղծագործ աշխատանքի արդյունավետության նշանակալի բարձրացում, ըստ ժամանակի խնդիրների լուծման արագություն, առարկաներն ու երևույթները նորովի դիտարկելու կարողություն, գյուտարարական գործունեության խթանում, մտահորիզոնի ընդլայնում [1, 2]:

Աշխատանքի նպատակն է հիմնական դպրոցի բարձր դասարաններում տեխնոլոգիական առարկաների դասավանդման գործընթացում ուսուցիչներին զինել այնպիսի մեթոդներով, որոնք աշակերտներին կընձեռեն՝ համապատասխան ալգորիթմական ընթացակարգերի և մեթոդների մշակման միջոցով ստեղծագործելու, գյուտարարական բարդ խնդիրներ լուծելու հնարավորություն:

Նպատակի իրականացման համար նախատեսված ընթացակարգը՝ տեխնիկական

հակասությունների լուծման միջոցը, փորձարկվել է Երևանի Մ. Ջանբազյանի անվան հ.79 հիմնական դպրոցի 7-րդ դասարանների աշակերտների հետ՝ մասնավորապես ռոբոտատեխնիկայի ուսուցման ընթացքում, հեռավար կառավարվող ավտոբուսի նախագծման ժամանակ:

Առաջադրված էր խնդիր. ինչպիսի՞ ավտոբուս կարելի է նախագծել, որ այն լինի շատ տարողունակ և միևնույն ժամանակ լավ շարժունակ:

Խնդրի լուծման համար աշակերտների կողմից քննարկվեց և առաջարկվեց հակասությունների վերհանման աղյուսակային մեթոդը: Այս մեթոդն իհարկե ունի որոշ թերություններ՝ տիպային պահանջների սահմանափակ ցանկ, ինչպես նաև թարմացման և միջոցների հնարավորությունների ընդլայնման դժվարություններ: Այնուամենայնիվ հաշվի առնելով աշակերտների տարիքային խումբը և հենքային գիտելիքների պաշարը, ընտրությունը կանգ առավ ԳԽԼՏ հակասությունների վերհանման աղյուսակային մեթոդի վրա:

Տվյալ դեպքում աշակերտներին առաջադրվել էր հետևյալ մասնակի լրացված աղյուսակը՝ (լրացված էր միայն աղյուսակի վերնագրային տողը և «Միջոցի անվանումը» և սյունակը, մնացած տողերն ու սյունակները լրացվեցին աշակերտների կողմից ընդհանուր քննարկման արդյունքում):

Աղյուսակ 1. Համաձայն ելակետային պահանջների՝ մեծ շարժունակությամբ և տարողունակությամբ ավտոբուսի նախագծման սխեմա

№	Միջոցի անվանումը	Միջոցի նկարագրությունը	Կիրառելիության հնարավորությունը
1	Ավտոբուսի արտաքին պահանջները	Կառուցել օբյեկտը հնարավորինս երկար	Այս գաղափարը կիրառելի չէ, քանի որ շատ երկար կառուցելու դեպքում, իհարկե, լուծվում է տարողունակության հարցը, սակայն շարժունակության հետ խնդիրներ են առաջանում:
2	Կոտորակում	Շարժունակությունը մեծացնելու նպատակով կիսել երկար ավտոբուսը	Կստանանք կենտրոնում հողակապով շրջադարձով ավտոբուս, որի շարժունակությունը քիչ ավելի մեծ կլինի առաջին միջոցի համեմատությամբ:
3	Միավորում	Միավորել օբյեկտն այլ օբյեկտների հետ	Այլ օբյեկտի հետ միավորելու դեպքում կստանանք կենտրոնում հողակապով միմյանց միացրած երկու ուղևորատար սրահով ավտոբուս, որը կլինի և՛ երկար, և՛ կարճ՝ միաժամանակ:
4	Մեծ շարժունակություն	Կիրառել նոր տեխնոլոգիաներ՝ մեքենայի շարժունակությունը մեծացնելու համար	Այս միջոցը կիրառելի է, եթե հնարավոր լինի դրամական միջոցներ ներդնել:
5	Ճկուն կոնստրուկցիաների կիրառում	Շարժունակությունը և տարողունակությունը մեծացնելու նպատակով	Սա կարելի է կիրառել կոտորակման և միավորման միջոցների հետ համատեղ, սակայն արդյունքը նույնը

		ներդնել ճկուն՝ հողակապային միացում	կլինի:
6	Արտաքին տեսքի փոփոխություն	Շարժունակությունը և տարողունակու-թյունը մեծացնելու նպատակով առաջադրել արտաքին տեսքի նոր լուծումներ (երկհարկանի ավտոբուսներ)	Քանի որ 2-րդ և 3-րդ միջոցների կիրառումը հանգեցնում էր տարողունակության մեծացմանը, սակայն չէր լուծվում շարժունա- կության հարցը՝ երկար ավտոբուսը նեղ փողոցներում շրջադարձելի չի լինի, ապա կարելի է միավորման ենթակա մասը տեղադրել հիմնական մասի վրա: Կստացվի երկհարկանի ավտոբուս, որը և՛ տարողունակ է, և՛ շարժունակ:

Փորձի արդյունքում աշակերտները հանգեցին առաջադրված խնդրի լուծմանը՝ միաժամանակ համադրելով մի քանի միջոցներ և մոտեցումներ:

Գյուտարարական խնդիրների լուծման տեսության մեթոդաբանության հիմքը համապիտանի է ցանկացած ոլորտի ստեղծագործ խնդիրների լուծման համար, մասնավորապես «Տեխնոլոգիա» առարկայի ուսուցիչների դասավանդման գործընթացում:

Այն հանգում է սովորական առարկաների կամ երևույթների այլընտրանքային կիրառման նոր եղանակների հայտնաբերմանը: Օրինակ, սովորական հեղույսի կիրառման քանի՞ նոր եղանակներ կարելի է գտնել: Ինչպիսի՞ կապ կարելի է գտնել առաջին հայացքից իրար հետ ոչ մի կապ չունեցող թեմաների միջև: Ինչպե՞ս շրջանցել միտքը եկած առաջին «ճիշտ» պատասխանը: Սովորել փոխատեղել իրականությունը, մշտապես ինքդ քեզ հարցադրելով. «Իսկ եթե...»: Այս մեթոդը հնարավորություն է տալիս ավելի լավ ուսումնասիրել ընտրված թեման, երևույթը, առարկան:

Այսպիսով, վերը նշված բոլոր փաստարկները նպաստում են ստեղծագործ մտածելակերպի զարգացմանը, սովորեցնում տրամաբանել, դյուրացնում տրամաբանական խնդիրների լուծումը, հնարավորություն ընձեռում շարունակաբար սովորել: Ստացվում է, որ մանկավարժական և գյուտարարական խնդիրների լուծման տեսության նպատակներն ու խնդիրները համադրվում են: Այս հանգամանքը նպաստում է գյուտարարական խնդիրների լուծման տեսության ներդրմանը մանկավարժական գործընթացում:

ԳԽԼՏ - մանկավարժությունը մեթոդ է, որի մեթոդաբանական հիմքը ներառում է այն մանկավարժական սկզբունքները, որոնք բերում են ուսումնամեթոդական գործունեությամբ, բազմակողմանի զարգացած անհատների դաստիարակությանը, աշակերտների կողմից մասնագիտության ճիշտ ընտրությանը: Վերջինս բխում է հանրակրթական դպրոցում ստացած գիտելիքներից և ձեռք բերած կարողություններից, որոնց մեջ իրենց որոշակի դերն ունի թե՛ մանկավարժների և թե՛ ծնողների մասնագիտական հեղինակությունը: Առանձնապես ԳԽԼՏ տիրապետող մանկավարժը, ով, հիմնականում տեխնոլոգիական առարկաների (տեխնոլոգիա, գծագրություն, եռաչափ մոդելավորում, թվային կառավարմամբ հաստոցների շահագործում, ռոբոտաշինություն) ուսուցիչն է՝ հանդիսանալով հարուստ գիտելիքներով ստեղծագործ անհատականություն, ունակ է իր խորհրդատվությամբ ուղղորդելու աշակերտներին առաջադրված խնդիրների լուծման գործընթացում:

ԳԽԼՏ - մեթոդի կիրառմամբ առաջադրված խնդիրների լուծման շրջանակներում

մշակված հնարքներն ու ալգորիթմները, միաժամանակ հնարավորություն են ընձեռում այնպիսի հայտնի մեթոդների կիրառում, ինչպիսիք են «Նախագծերի մեթոդը», «Մտագրոհը», «Մինեկտիկան», «Ձևաբանական վերլուծությունը», «Առանցքային օբյեկտների մեթոդը» և դրանց տարատեսակները:

Արդի ԳԽԼՏ - մանկավարժությունը կիրառելի է նախադպրոցական և դպրոցական տարիքային խմբերից մինչև ուսանողների և մեծահասակ մասնագետների համար սահմանված դասընթացներում: Ստեղծագործական հմտությունների զարգացման համար «Տեխնոլոգիա» առարկան դասավանդող ԳԽԼՏ տիրապետող մանկավարժների համար հիմք և հետազոտական խնդիրների շտեմարան են ծառայում այնպիսի առարկաներ, որպիսիք են ֆիզիկայի, կենսաբանության, բնապահպանության, արվեստի, տեխնիկայի և տեխնոլոգիայի, ինչպես նաև ձեռնարկատիրության և բիզնեսի ոլորտներն ընդգրկող առարկաներ, ինչպիսիք ներառված են «Տեխնոլոգիա և ձեռնարկչություն» մասնագիտության ուսումնական պլաններում:

Յուրաքանչյուր տարիքային խմբի համար կարելի է մշակել ալգորիթմական ընթացակարգեր և մեթոդներ, որոնք հնարավորություն են տալիս սովորողներին աշխատել նոր գյուտերի և բացահայտումների ուղղությամբ, ինքնահաստատվել ստեղծածարության մեջ: Այդպիսի ընթացակարգ էր մեր կողմից հ.79 դպրոցի 7-րդ դասարանների աշակերտներին առաջադրված խնդրի լուծման փուլերի և տարբերակների ձևակադապարը և խնդրի լուծման առաջարկը: ԳԽԼՏ-մանկավարժության մեջ որակյալ, գործիքային ուսուցման պարտադիր պայման է ոչ միայն համապատասխան մեթոդների և փուլերի զարգացման յուրացումը, այլ նաև այդ մեթոդների ստեղծման միջոցների յուրացումը: Հատկապես կարևոր է ստեղծագործ երևակայության զարգացումը, որը նախատեսված է սովորողի ոչ սովորական գաղափարների հետ աշխատելու կարողության ձևավորմամբ:

Վերջինս հնարավորություն է ընձեռում առավելագույնս վեր հանել տեխնոլոգիական առարկաների հնարավորությունները՝ նախագծային ուսուցման մեթոդի կիրառմամբ դասավանդելու ընթացքում: Չի բացառվում, որ այդ պարագայում ի հայտ կգան տարբեր ուսումնական առարկաների և աշակերտների տարիքային առանձնահատկությունների փոխկապակցվածություն: Հենց այս հատկությունն էլ կարևորում է մեթոդի ստեղծարարությունը, համապիտանիությունը և տարբեր ուսումնական առարկաների համակցվածությունը:

Այսպիսով, հիմնական դպրոցի բարձր դասարանի աշակերտների հետ իրականացրած գիտափորձի արդյունքում պարզվեց, որ հանրակրթական յուրաքանչյուր առարկա, առանձնապես տեխնոլոգիական առարկաները, պետք է դասավանդվի մյուս առարկաների հետ համակցված: Չպետք է միմյանցից տարանջատել մասնավորապես բնագիտական առարկաները, այլ պետք է դրանք դիտարկել միասնական համապատկերում: Նման տեսլականով դպրոցը կարող է դառնալ միմյանց հետ փոխկապակցված գիտելիքների մտածողության մոդել, որտեղ ուսուցումը կառուցված կլինի միևնույն երևույթը տարբեր առարկաների միասնական հասկացողությունների հարթության վրա դիտարկման սկզբունքով:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Альтшуллер Г.С., Третье тысячелетие. Сборник научной фантастики. Вып.14. - М: "Знание", 1974. - 3 - 52 с.
2. Гин А.А. Приемы педагогической техники. — М.: „Вита-Пресс“, 1999.- 88 с.; 9-е изд., 2009.-112 с.

**РЕЗЮМЕ**  
**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ**  
**ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**  
*САГРАДЯН А. И., АЙВАЗЯН А. В., АКОБЯН А. С.*

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) - это набор алгоритмов и методов совершенствования творческого мышления учащегося. Преимущества теории, которые рассматриваются в статье, максимально можно выявить при преподавании общеобразовательных технологических предметов (технология, черчение, информатика, роботостроение) с помощью проектного метода обучения. Здесь особенно подчеркивается развития творческого воображения учащегося, с целью - формирования творческих личностей с сильным мышлением. В статье рассматриваются возможности применения теории в основной школе при преподавании предмета «Технология».

**SUMMARY**  
**THE APPLICATION OF THE THEORY OF INVENTIVE PROBLEMS SOLVING IN THE**  
**PROCESS OF TEACHING TECHNOLOGICAL DISCIPLINES**  
*SAHRADYAN A. I., AYVAZYN A. V., HAKOBYAN A. S.*

Inventive Problem Solving Theory (IPST) - a set of algorithms and methods for improving the creative thinking of the students. The advantages of the theory, which are discussed in the article, most can be identified in the application of the project method of teaching (technology, technical drawing, computer science, robotics). It particularly emphasizes development of the creative imagination of the student, as well as a goal - in terms of the formation of creative individuals with a strong mindset. The article examines the possibility of applying the theory to the pedagogical process of primary school in teaching the course "Technology".

THE ROLE OF THE INTERNET IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES  
TS. E. SHAHIRYAN, M. T. TADEVOSYAN

*Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan,  
0010, Yerevan, Tigran Mets avenue 17  
e-mail: [tsovinarshahiryan@mail.ru](mailto:tsovinarshahiryan@mail.ru)*

*Teachers are all the time looking for different ways of increasing the quality of their teaching. At present the use of computers and new technologies has become an important aspect of foreign language learning. They have enabled the language teaching community to redefine some of the strategies and concepts of teaching and learning. 21st century is the age of globalization and is important to grasp on various foreign languages and English language comes first. English Language Teaching has been with us for many years and its significance continues to grow, fuelled, partially by the Internet. With the rapid development of science and technology, the emerging and developing of multimedia technology and its application to teaching, featuring audio, visual, animation effects comes into full play in English class teaching and sets a favorable platform for reform and exploration on English teaching model in the new era. It's proved that multimedia technology plays a positive role in promoting activities and initiatives of student and teaching effect in English class. Technological innovations have gone hand - in hand with the growth of English and are changing the way in which we communicate. It is fair to assert that the growth of the internet has facilitated the growth of the English language and that this has occurred at a time when computers are no longer the exclusive domains of the dedicated few, but rather available to many. This article aims to identify the advantages of using modern technologies in the process of teaching/learning English language.*

**Key words:** *e-teaching, e-learning, virtual teaching/learning, experiential learning, interaction, individualization, global understanding, online TV channels and radio stations, online language courses, weblogs/online journals, computer-mediated communication, asynchronous CMC, synchronous CMC.*

**Ներկայացված է խմբագրություն 12.03.2016թ**

It is universally accepted that the need for educational experiences is rapidly growing, the development of technologies is changing the level of education to which teaching, learning and research are taking new dimensions. Therefore the flexibility provided by the Internet becomes quite essential. Its impact on education has been massive, thereby engendering such terms like e-teaching, e-learning, virtual teaching/learning, e-training, and so forth, all developed around internet application in the field of education. The internet is a useful tool in the “tri-personality” of a lecturer/ a teacher, a life-long learner and a researcher. It provides a wealth of resources for optimum achievement of the ends targeted by the personality. Within seconds, a lecturer can

retrieve information through the Internet to: update his/her knowledge, prepare his/her lecture, give assignments to students, mark their assignments, and also work with colleagues and specialists.

It is very important to be able to use the Internet properly in the 21<sup>st</sup> century. Those who are good at using the Internet tend to broaden their horizon, to know much about what is going on around the world, to be able to use new and advanced experience in all fields. Being able to browse on the Internet properly enables people to make informed decisions, to be able to engage in conversation quite easily, because it gives people an opportunity to have at least basic expertise about everything in the world. For teachers it is very useful too, because they can conduct the lesson more interesting for students using the Internet and other technologies. It will also boost pupils' interest in learning, make them think critically and creatively.

In general, students are very motivated to work with the new information and communication technology. One of the most consistent results of placing information technologies in classrooms and ensuring that students have access to them has been that students' interest in, and satisfaction with, schooling increases. Technology apparently makes the classroom a more interesting environment that appeals to a wider range of students. [1; p. 24]

The Internet has tremendous potential as a tool for teaching EFL. It is obvious that network-based technology can contribute significantly to:

- **Experiential Learning.** The World Wide Web makes it possible for students to tackle a huge amount of human experience. In such a way, they can learn by doing things themselves. They become the creators not just the receivers of knowledge. Information is presented in a non-linear way and users develop more flexible thinking skills and choose what to explore.
- **Motivation.** Computers are most popular among students as they are often associated with fun and games. Student motivation is therefore increased, especially whenever a variety of activities are offered. This in turn makes students feel more independent.
- **Enhanced Student Achievement.** Network-based instruction can help pupils strengthen their linguistic skills by positively affecting their attitude towards learning and by helping them build self-instruction strategies and promote their self-confidence.
- **Authentic Materials for Study.** All students can use various resources of authentic reading materials either at school or from their home. Those materials can be accessed 24 hours a day at a relatively low cost.
- **Greater Interaction.** Random access to Web pages breaks the linear flow of instruction. By sending E-mail and joining newsgroups, EFL students can communicate with people they have never met. They can also interact with their own classmates. Furthermore, some Internet activities give students positive and negative feedback by automatically correcting their on-line exercises.
- **Individualization.** Shy or inhibited students can be greatly benefited by individualized, student-centered collaborative learning. High fliers can also realize their full potential without preventing their peers from working at their own pace.
- **Independence from a Single Source of Information.** Although students can still use their books, they are presented with opportunities to escape from canned knowledge and discover thousands of information sources. As a result, their education fulfills the need for interdisciplinary learning in a multicultural world.
- **Global Understanding.** A foreign language is studied in a cultural context. In a world where the use of the Internet becomes more and more widespread, an English Language teacher's duty is to facilitate students' access to the web and make them feel like citizens of a global classroom, practicing communication on a global level. [2; pp. 20-21]



The Internet holds great potentials in education. It can innovate the school/education system and make it more productive and efficient. In teaching, **first**, the Internet can be used to stimulate learners to learn actively and independently in a self-directed way and/or in collaboration with others. **Second**, teaching/learning materials (syllabi, course outline, lecture notes, seminars, etc.) can be provided for students on-line. **Third**, it encourages the democratization of education, that is, access to education by all. Every learner (able/disabled, adult/young, employed, etc.) has access to education, anywhere (home, school, offices, etc.), any time (24 hours/day and seven day/week). Easy communication between teacher-student and student-student on teaching content is also possible. Furthermore, instructional content can be gotten by a teacher through the internet and it provides opportunities for sophisticated repertoire of teaching strategies. The relevance for teaching are not exhaustive but a teacher's ability will determine how efficiently the Internet can be exploited to enhance teaching. [3; pp. 2-3]

In life-long learning the internet provides opportunities for acquiring the four major forms of learning outlined by UNESCO. These are learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. *Learning to know* deals with the acquisition of broad knowledge relevant to several areas of human endeavour and the opportunity to work in-depth on a small number of subjects. *Learning to do* refers to knowledge and skills acquired not only in occupational skills but also the competence to deal with many situations. *Learning to live together* entails developing an understanding of other people and appreciation of the interdependence of human beings. Finally, *learning to be* relates to the development of one's personality and being able to act with even greater autonomy, judgment and personal responsibility. **Fourth**, the Internet provides for all these through on-line courses and materials, and through them, a lecturer's knowledge, skills and competences can be updated.

In research the Internet provides wide opportunities for quicker access to relevant and current literature, access to wide range of instruments, online opportunity for validation of instrument, simulation of an on-going research, and on-line statistical analysis. Furthermore, collaboration in research (trans-institutional, trans-national and trans-continental) is possible, and wide range of opportunities exist for the dissemination of research findings (journals, personal web page, foundations/organizations' web pages, etc.).

It should be noted however, that there are certain **limitations** regarding the use of the Internet in education. Awareness of the limitations would ensure that relevant steps are taken to ameliorate their effect/influence on education. Some of the limitations are discussed as follows.

- Plagiarism – The abundance of materials on the internet do encourage students to copy out others work to be presented as theirs. Researchers have also been found guilty of this.
- Although it is assumed that pieces of information on the internet are permanent, they are changed, updated; web sites appear and disappear and they move and mutate daily
- Because of the dynamic and volatile nature of the internet locating and evaluating information on it often require a degree of specialization on the part of users. Thus, it is difficult to search well, particularly by novice/non-expert users.
- Not every information on the Internet is useful for educational purposes. At times information comes from unknown and sometimes unreliable sources. The materials on the Internet are sometimes not regulated or monitored, that is no quality control. Thus, the useful and the useless co-habit on the internet
- There are too many distractions while the Internet is being used. Users may be distracted to other things which have no relevance to intellectual development.

Despite these limitations, the Internet is an ocean of educational resources which should be navigated by every lecturer to derive maximum benefits of the e-mail, file transfer protocol,

information resources, professional group membership, interactive collaboration (for research, learning and teaching), multi-media display, and much more. [3; pp. 3-4]

**Online TV Channels and Radio Stations:** As a visual medium, television had a far more complicated set of variables involved in its production than did radio. Videotaped television content, however, began to thrive as an educational supplement beginning in the late 1970s, when videocassette recorder/players entered the consumer market. Teachers interested in complementing their instruction with videotaped examples from television programs could easily tape programs at home, preview particularly helpful sections, and present the material in class as needed. Broadcast television as an educational technology has thus found its way into the classroom. [4; p. 18]

The first educational radio programs appeared in the early 1920s. As a new school technology, however, radio was a considerably different medium from film and had considerably more potential in being widely embraced and used in schools. Radio had a great potential. *First*, it was widely celebrated and initially used as an education tool. *Second*, despite the huge significance of the invention, radio was a rather uncomplicated technology to master and utilize. *Third*, as a medium with unprecedented reach, one radio broadcast could target more listeners than could any medium before it.

Like the early Internet, early radio was a crude but tremendously thrilling communication tool used by hobbyists and students in engineering school. The first radio broadcasters, like the first Internet users, were hacker types who saw the incredible democratic potential of the medium. Educators at universities began establishing their own educational. In part because educators controlled a good number of the first radio stations, the popular rhetoric about radio's potential in education dominated early perceptions of the medium. Indeed, with their own experimental stations, educators were quite busy trying to realize radio's educational potential. Because educational radio programs could be broadcast into homes and business as well as into schools, broadcast radio became a means for extending learning to people in far-off venues and a valuable public relations tool for promoting awareness and excitement about education by radio. [4; p.8]

After appearing of the Internet people started not only use cable television and radio in classroom, but also online TV and online radio, which provide them a huge variety of programs. These programs, as the ones which are shown and broadcast via cable TV and radio, are tended to give more information about the world, about what is going on around them, to broaden their horizon. Online TVs and radios are tended to develop their communicative skills, mainly listening and speaking. By these learners can listen native speakers or foreigners whose native language is not English and get used to understand all types of English spoken in different parts of the world.

**Online Language Courses:** The content of an online course is usually identical to the on-campus classes, but the delivery method is different. Instead of attending weekly on-campus sessions, students take the course as an Asynchronous Learning experience, which means learning from anywhere at anytime using your own computer. Instruction will be delivered via Web pages, and e-mail. To succeed in a Web-based course, students should be motivated, and self-directed. Instructors who fail to engage and support students from the start may cause students to expect an easy ride from online courses, when the online courses are far more rigorous than face-to-face courses. The following are the minimum required characteristics to complete the course work at a distance successfully:

- **Seriousness:** Online classes are not for goof-offs who seek easy credits. Virtual students should expect to spend at least as much time on homework as those in traditional courses.
- **Self-Disciplined:** It is up to students to budget their time and keep up with assignments. They must create and stick to their own schedules.

- **Self-Reliance:** The ability to solve problems independently or to research information is needed. Questions can be answered by e-mail, but that takes time.
- **Careful Reading Skills:** Because classroom lectures are replaced primarily by written words, students need to be careful and thoughtful readers.
- **Computer Skills:** Students must be comfortable using computers and the Internet. They must become Netizens (Net Citizens). That includes e-mail, Web browsing, downloading, and word processing.

Online instructors must develop an instructional support system that provides effective assistance to students who would flounder without it. Instructors must realize that their student population has a diversity of learning styles. This course adaptation should lead a student to adjust the time initially foreseen for the accomplishment of a learning objective without the major drawback of losing direct feedback over students' progress. For instance, some students lack confidence in their academic abilities and need more individual attention, while others are highly autonomous and have different kinds of needs. Yet, effective instructional planning requires an accurate profile of student learning needs and weekly progress reports. Finally, when students run into a problem, they seem to make a subconscious decision as to whether the additional information they will gain is worth the "cost" of finding it. The cost the students pay is in terms of concentration, therefore students should have unlimited access to the instructor in guiding them at a total satisfactory level. [<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume17/ej65/ej65m1/>]

**Weblogs/Online Journals:** Weblog is an easily created, easily updateable web site that allows an author or authors to publish instantly to the Internet from any Internet connection. The Internet geeks who maintained these sites developed software to automate the process and allow other people to collaborate. [5; p. 17]

Adopters of Weblogs in the classroom have already created a wide variety of ways to use them, and they have shown that blogs can enhance and deepen learning. Even at this still fairly early stage of development, blogs are being used as class portals, online filing cabinets for student work, e-portfolios, collaborative space, knowledge management, and even school Web sites. Through the unique process of blogging, students are learning to read more critically, think about the reading more analytically, and write more clearly. And, they are building relationship with peers, teachers, mentors and professionals within the Weblogs in their schools. [5; p. 20]

So what exactly can Weblogs do to improve student learning? Why should classroom teachers consider blogs as a tool to deliver their curriculum? The Read/Write Web is still in its relative infancy, and the answers to these questions are just beginning to be clarified. But there are some basic aspects of blogs that make them an interactive addition to the teacher's toolbox nonetheless.

- *First*, Weblogs are truly a constructivist tool for learning. Because the content that students and teachers create is on the World Wide Web, it is content that becomes a part of the wider body of knowledge that the Internet represents. The potential audience is one of the most important aspects of the Read/Write Web. The idea that the relevance of student work no longer ends at the classroom door can not only be a powerful motivator but can also create a significant shift in the way we think about the assignments and work we ask of our students in the first place.
- *Second*, Weblogs truly expand the walls of the classroom. The Internet has always provided the possibility of connecting students with others outside the classroom via e-mail and chat groups. But now that collaboration can be much more accessible and much more diverse. In world that is moving more and more toward a business model of the collaborative construction of content, learning to work with far-flung collaborators is becoming an important literacy.

- *Third*, blogs archive the learning that teachers and students do, facilitating all sorts of reflection and metacognitive analysis that was previously much more cumbersome. From an organizational standpoint, the ability to keep histories of work in an organized, searchable, easily shareable space is an important development.
- *Fourth*, the Weblog is a democratic tool that supports different learning styles. For those students who might be more reticent in class, a blog gives them the opportunity to share in writing the ideas they may be too shy to speak. Everyone has a voice in the conversation and all ideas, even the instructor's, are given equal presentation in the blog. As students participate they also take ownership of the space, and depending on how teachers frame that participation, this can lead to a greater sense of participation.
- *Fifth*, the use of Weblogs can enhance the development of expertise in a particular subject. Students who blog in educational settings usually focus their reading and writing on one topic, which helps bring about topic-specific expertise. A student who uses a blog to track stories and reflections on the genocide in Darfur is creating a database of learning that she can continue to build on.
- *Finally*, blogs can teach students the new literacies they will need to function in an ever-expanding information society. The extent of the collective knowledge doubles every 18 months, and as more and more information comes online, it's imperative that we give the students the skills to analyze and manage it. The act of writing in a Weblog, or "blogging", can go a long way toward teaching skills such as research, organization, and the synthesis of ideas. [5; pp. 26-27]

**Computer-Mediated Communication in a Classroom:** The world is constantly changing and ways in which we function at home, work and school are also changing. The speed at which technology has developed plays a major role in these changes. From e-mail to on-line classes, computers are definitely influential in our lives, and can enhance the learning process in schools in various ways.

Talented classroom teachers actively seek to provide opportunities for their students to engage in collaborative interactions. Teachers can create the same opportunities for interactions within the context of computer-mediated communication (CMC), whether in real time (synchronous) or deferred time (asynchronous). Some people have labeled this communication in service of language learning as network-based language teaching, which includes e-mail, discussion forums or electronic bulletin boards, blogs, wikis, and chatting with or without sound/video. The potential benefits of collaborative exchanges, whether set in the classroom or managed online, depend more on sound pedagogical design of the tasks the participants are asked to accomplish than on the actual locus of the learning event. [6; pp. 70-71]

**Asynchronous CMC:** First-generation tools include e-mail, electronic mailing lists, and discussion forums. Most e-mail clients now support formatted text, non-Roman fonts, and the capacity to attach photos, graphics, and even sound/video. E-mail is the default technology used by tandem learning, an organization that pairs two people who wish to learn each other's language and focuses in pedagogical terms on the principles of reciprocity and learner autonomy. Despite new technological advances, e-mail has not lost any of its usefulness within the Internet landscape.

Electronic mailing lists (listserv) comprised of a group of e-mail users are another frequently used tool in both commerce and education. A message sent to a listserv goes out to everyone registered in the group. Listserv participants need only remember that when wishing to respond to a single individual rather than the whole group, they must replace the general listserv address with the individual's unique e-mail address – otherwise everyone in the group will read what might be a personal message. Teachers often use listservs to their advantage as the best

medium for posting general class announcements because the ubiquitous medium of e-mail/listserv guarantees that everyone in the class will receive the pertinent information.

Discussion forums automatically maintain a record of all messages in a threaded or hierarchical structure. Each topic represents one thread that others in the forum can respond to. The instructor can determine who can begin new threads or topics. Forums, like listservs, are semipublic writing areas, as opposed to e-mail, which is a private and more informal CMC medium.

Blogs and Wikis are examples of second-generation asynchronous Internet tools. Blogs can be described as online hypertext journals that others read and react to. The reactions are logged and posted chronologically and become part of the blog. Most blogs are personal or journalistic in nature and allow students to exercise their own voice with a freedom that cannot be experienced in moderated discussion forums.

Wikis are similar to blogs but are a group product rather than the initiative of one individual. Wikis are not simply chronologically oriented but rather allow the group to recognize content as they see fit. Any participant can add, modify, rearrange, or even destroy text, images, and other multimedia objects from earlier contributions. The goal of a wiki site is to become a shared repository of knowledge base growing over time. [6; pp. 71-75]

***Synchronous CMC:*** Early attempts at using SCMC programs for language teaching were carried out in chat rooms where large groups or even a whole class would log on and chat at once, usually from the same language lab.

More recently language teachers have begun to employ SCMC in pairs or small groups with the idea of fostering as much task-based interaction as possible, sometimes with the addition of voice tools as well. "Chat is a two-way form of computer-mediated communication (CMC), a dialogue in real time as we keyboard or speak our words, an online conversation between two or more people". Written chat comes in two different modes: one in which written entries are posted by means of carriage return and the other in which participants share a text field and a single cursor placed in a field with immediate display-style chat that updates the window character by character.

Currently the SCMC tools are evolving or have already evolved to include audio features and sometimes even video capacity, which obviously requires access to more bandwidth, which eliminates users with only 28K modem connections.

One of the most widespread chats that allow both written and video chat is Skype. The Skype client is free when chatting from computer to computer. By setting up a Skype Cast, an unlimited number of people can join in a telephonic conversation. Skype also offers a written chat mode that can be saved.

Such kind chats help to illustrate the benefits of face-to-face negotiations carried out between native and non-native speakers. Speakers can enhance cultural awareness, motivate themselves to engage in real interactions, increase the quality of their oral production, explore stereotypes. [6; pp. 75-78]

### **Fundamental Reasons to Use Technologies in Education**

#### ***Reason 1 Expansion of time and place***

In a typical high school a student has access to a teacher 40 minutes per day. That means she has access to that teacher 5% of her waking day, and even that time is shared with 25 classmates. She has access to the Internet 100% of the time. That's 20 × better. Technology is no substitute for an inspiring teacher. However, on-line materials are far more available. Twenty times more.

#### ***Reason 2 Depth of Understanding***

Interactive simulations and illustrations can produce a much greater depth of understanding of a concept.

### *Reason 3 Learning vs. Teaching*

Technology allows the tables to be turned. Instead of teaching (push), students can be given projects that require them to learn (pull) the necessary material themselves. Key to this is the ability to get the information they need any time anywhere, without being in the physical presence of a teacher.

### *Reason 4 New Media for Self-Expression*

In the old days, students could write in a notebook, and what they wrote was seen only by the teacher. Using modern technology they can: Make a PowerPoint presentation, record/edit spoken word, do digital photography, make a video, run a class newspaper, run a web based school radio or TV station, compose digital music on a synthesizer, make a website, create a blog.

### *Reason 5 Collaboration*

A vital skill in the new digital world is the ability to work collaboratively on projects with others who may not be physically close. This can best be done using modern computer tools such as the web, email, instant messaging and cell phone.

### *Reason 6 Going Global*

The worldview of the student can be expanded because of the zero cost of communicating with other people around the globe. The Internet permits free video conferencing which permits interaction in real time with sister schools in other countries.

### *Reason 7 Individual Pacing and Sequence*

Students are, of course, all different. Information technologies can permit them to break step with the class and go at a pace and order that suits that student better. Without disrupting the class, they can repeat difficult lessons and explore what they find interesting.

### *Reason 8 Weight*

Three textbooks and three binders easily weigh over 25lb. A laptop computer weighs about 5lb and provides access to infinitely more material via its own storage and the Internet. A 40 Gb hard drive can hold 2 million pages with illustrations; the web is unfathomably large.

### *Reason 10 Lower Cost*

It is not unusual for a textbook to cost over \$120, and in community colleges, where they are purchased by the students, they can cost more than the tuition itself.

Through the use of open, free educational tools on the web, the dependence on expensive paper textbooks can be reduced. [<http://www.mathopenref.com/site/techreasons.html>]

## REFERENCES

1. Lipponen, L., Lakkala, M., Hakkarainen, K., Syri, J., Lallimo, J., (1999). *Learning through the Internet: A Review of Networked Learning*. University of Helsinki. Helsinki: European commission.
2. Sayers, D., (1993). *Team Teaching and Computer Learning Networks*. TESOL J 3(1), 1993.
3. Yusuf, M., (2006). *Using the Internet for Teaching, Learning and Research in Higher Education*. Nigeria: The Journal of Nigerian Association of Teachers of Technology. JONNAT, 6 (1).
4. Fabos, B., (2004). *Wrong Turn of the Information Superhighway: Education and the Commercialization of the Internet*. New York: Teachers College.
5. Richardson, W., (2010). *Blogs, Wikis, Podcasts and other Powerful Web Tools for Classrooms*. USA: Corwin.
6. Blake, R. J., (2008). *Brave New Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Washington: Georgetown University Press.

### Internet sources

<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume17/ej65/ej65m1/>

1. <http://www.mathopenref.com/site/techreasons.html>

### ԱՍՓՈՓՈՒՄ

#### ՀԱՄԱՑԱՆՑԻ ԴԵՐԸ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

*Շ. Է. ՇԱՀԻՐՅԱՆ, Մ.Թ.ԹԱԴԵՎՈՍՅԱՆ*

Ներկայումս, կրթական բարեփոխումների նպատակն է զարգացնել ուսանողների հմտությունները տեղեկատվական և համակարգչային տեխնոլոգիաների ոլորտում, այդ թվում համացանցում: Անկասկած, շատ կարևոր է համացանցի օգտագործումը օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում: Քննարկման հիմնական թեման ոչ թե այն է թե ինչու, այլ ինչպես կարելի է օգտագործել ժամանակակից համակարգչային տեխնոլոգիաները ուսումնական գործընթացում: Համացանցի օգտագործումը մեծապես ընդլայնում է իրական հաղորդակցական իրավիճակների շրջանակը, նպաստում ուսանողների մոտիվացիայի բարձրացմանը, թույլ է տալիս աշակերտներին կիրառել իրենց մոտ ձևավորված գիտելիքներն ու հմտությունները իրական հաղորդակցական խնդիրների լուծման գործընթացում: Տեղեկատվական գիտելիքների վրա հիմնված հասարակությունը պահանջում է կրթական նոր մոտեցումներ: Արդեն փաստ է, որ ուսուցումն առանց համակարգչի այլևս հնարավոր չէ պատկերացնել: Հոդվածի նպատակն է ցույց տալ նորագույն տեխնոլոգիաների՝ համացանցի կիրառման կենսական նշանակությունը անգլերենը որպես օտար լեզու սովորողների համար:

### РЕЗЮМЕ

#### РОЛЬ ИНТЕРНЕТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Շ.Է. ՇԱԻՐՅԱՆ, Մ.Տ. ԹԱԴԵՎՈՍՅԱՆ*

В настоящее время одним из ключевых моментов реформы образования является формирование у учащихся навыков работы с информационно-компьютерными технологиями, в том числе Интернет. В наши дни не вызывает сомнения актуальность и востребованность интеграции Интернета в процесс обучения иностранному языку. Главным предметом обсуждений при этом становится не вопрос для чего, а как применять современные компьютерные технологии в процессе обучения. Использование Интернета в значительной степени расширило бы спектр реальных коммуникативных ситуаций, повысило бы мотивацию учащихся, позволило бы применять полученные знания, сформированные навыки, речевые умения для решения реальных коммуникативных задач. Общество, основанное на информационных знаниях, требует новых подходов к обучению. В наши дни невозможно представить процесс обучения без компьютера. Цель статьи - продемонстрировать жизненно важное значение использования Интернета для изучающих английский язык как иностранный.

Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 613.955 : 373

ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԱՌՈՂՋՈՒԹՅԱՆ, ԴՐԱ ՎՐԱ ԱԶԴՈՂ ՈՐՈՇ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ  
ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒՄԸ  
Ք.Ն.ՈՒԶՈՒՆՅԱՆ, Ա.Ս.ԱՅՎԱԶՅԱՆ

*Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,  
0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17  
e-mail: qnarikuzunyan@gmail.com*

*Աշխատանքը նվիրված է աշակերտի առողջության վրա ազդող որոշ էկոլոգիական գործոնների ուսումնասիրությանը, որոնց ազդեցությունը նվազեցնելու, առողջ ապրելակերպը խրախուսելու նպատակով առաջարկվում է դպրոցներում կազմակերպել ֆիզիկական ակտիվություն պահանջող միջոցառումներ և իրականացնել առողջապահական ծրագրեր:*

***Բանալի բառեր.** դպրոցականի առողջություն, էկոլոգիական գործոններ, առողջ ապրելակերպ:*

***Ներկայացված է խմբագրություն 12.08.17թ.***

Դպրոցականի առողջությունը մարդու էկոլոգիայի և վալեոլոգիայի հասկացություններից է: Առողջությունը մարդու հոգեկան, ֆիզիկական, կենսաբանական, սոցիալական լիարժեք բարեկեցությունն է: Ֆիզիոլոգիական տեսանկյունից առողջությունը օրգանիզմի բնական վիճակն է, երբ ոչ միայն բացակայում են պաթոլոգիաները, այլև բոլոր գործառույթները փոխհամաձայնեցված են և գտնվում են շրջակա միջավայրի հետ օպտիմալ փոխհարաբերության մեջ:

Ըստ ՀՀ հանրակրթության կրթակարգի սովորողների առողջությունը մտավոր, հոգևոր, ֆիզիկական և սոցիալական ունակությունների համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումն է, նրանց պատշաճ վարքի և վարվելակերպի ձևավորումը կրթադաստիարակչական գործունեության ողջ ընթացքում [1]:

Աշխատանքի ***նպատակն*** է ուսումնասիրել սովորողների առօրյա ռեժիմը և առողջության վրա ազդող որոշ գործոններ. սննդակարգին հետևելը, սպորտով զբաղվելը և համացանցից գրագետ օգտվելը:

Գիտական գրականության մեջ օգտագործվում է հետևյալ հասկացությունները՝ բնակչության առողջություն, ազգային առողջություն, մարդու առողջություն, անհատի և ընտանիքի առողջություն: Այս հասկացությունների շրջանակում կարևոր դեր է զբաղեցնում աշակերտի առողջությունը:

Առողջական վիճակի գնահատման համար օգտագործվում են տարբեր չափորոշիչներ: Ըստ մարդու էկոլոգիայի որոշ հետազոտողների [2], մարդու առողջության վրա ազդում են երեք տեսակի գործոններ՝ ֆիզիկական, կենսաբանական և սոցիալական:



Մարդու էկոլոգիայի հիմնական սկզբունքը համալիր մոտեցումն է: Մեր հետազոտության շրջանակներում դիտարկել ենք սովորողներին և ուսումնասիրվել գ.Նորաբացի միջնակարգ դպրոցի աշակերտների առողջության վրա էկոլոգիայի որոշ գործոնների.

1. սննդի,
2. սպորտով զբաղվելու,
3. համացանցի ազդեցությունը:

Աշակերտի առողջությունը ուղղակիորեն կախված է սննդից և սննդակարգին հետևելուց: Մարդիկ հաճախ սնվելու ճիշտ կանոններին և որակյալ սննդի ընտրությանը հետևում են այն ժամանակ, երբ առողջությունը խարխալվել է՝ մինչ այդ ոչ ճիշտ սնվելու պատճառով: Սննդակարգի ճիշտ ընտրության դեպքում կարելի է կանխարգելել սննման սխալ ռեժիմով պայմանավորված հիվանդությունների առաջացումը, իսկ հիվանդանալու դեպքում՝ շուտ վերականգնվել: Քաղցրավենիքները և «արագ սնունդը» աշակերտի սննդակարգի անբաժան մասն են կազմում: Մինչդեռ, սննդի մեջ առկա շաքարի չարաշահումը կարող է հանգեցնել ատամների քայքայման, գերակտիվության, ճարպակալման և երկրորդ տիպի շաքարախտի առաջացման: Մեծ քանակությամբ քաղցրավենիք ուտելու դեպքում կարող է նկատվել աշակերտի ախորժակի կորուստ, ինչն էլ, իր հերթին, կարող է սննդամթերքի այլ՝ առավել օգտակար տեսակներից հրաժարման պատճառ հանդիսանալ [3]:

Սպորտով զբաղվելու նպատակը լայն առումով աշակերտի առողջության պահպանումն ու ամրապնդումն է, առողջ ապրելակերպի ապահովումը: Ֆիզիկական դաստիարակությունը սպորտային գործունեության հիման վրա կառուցվող, հատուկ կազմակերպված և նպատակաուղղված մանկավարժական գործընթաց է, որի նպատակը աշակերտի ֆիզիկական զարգացումն է: Ֆիզիկական վարժությունները նպատակային գործողությունների և գործունեության համակարգ են՝ ուղղված նրանց ֆիզիկական ընդունակությունների զարգացմանը, շարժողական կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանը [4]: Հայտնի է, որ աերոբիկան և ֆիզիկական ծանրաբեռնվածությունը դեռահասներին օգնում են հաղթահարել դյուրագրգռվածությունը և գայրույթի պոռթկումները:

Համացանցը ևս սովորողի առօրյայում մեծ տեղ է զբաղեցնում: Անգամ նախադպրոցական տարիքի երեխաների համար այն առօրյայի անբաժանելի մասն է: Համակարգչային խաղերն իրենց հերոսներով, հետաքրքիր վիրտուալ մրցակիցներով կարող են ամբողջովին կլանել աշակերտին: Այսօր համացանցը տեղեկատվության ձեռք բերման և հաղորդակցման ամենաշատ օգտագործվող միջոցն է թե՛ ժամանցի, թե՛ աշխատանքի և թե՛ ուսման մեջ: Մոցիալական ցանցերը դարձել են հաղորդակցման, ծանոթության և շփման նախընտրելի միջոցներ: Կյանքն առանց համացանցի պատկերացնելն թերևս անհնար է:

Համացանցի ազդեցությունը սովորողի հոգեկանի և ֆիզիկական զարգացման վրա անհրաժեշտ է գնահատել երկու տեսանկյունից՝ դրական և բացասական: Համացանցը ոչ միշտ է օգտակար և անհրաժեշտ տեղեկության աղբյուր: Միաժամանակ, համակարգչի և համացանցի ազդեցությունը սովորողի հոգեկան զարգացման վրա բացասական հետևանքներ կարող է ունենալ: Նախ համակարգչի առջև շատ ժամանակ անցկացնելու արդյունքում սովորողների մոտ ընդհանուր թուլություն, հոգնածություն և քնի խանգարումներ կարող են առաջանալ: Առավել շատ են հանդիպում հուզական խաթարումները, դրդապատճառային ոլորտի ձևավորման բացասական միտումները՝ կապված տեղեկատվության ներգործության հետ: Տեղեկատվական աշխարհն իր բոլոր դրսևորումներով ազդում է սովորողի արժեքային համակարգի, կողմնորոշումների ու դիրքորոշումների, նպատակների ու ցանկությունների, երազանքների ու իդեալների

ձևավորման, մարդկային փոխհարաբերությունների կառուցման վրա: Կարելի է ասել, որ համացանցը մեծ նշանակություն ունի աշակերտի աշխարհայացքի ձևավորման գործընթացում: Համացանցի բացասական կողմերից մեկն էլ այն է, որ տեղեկատվության վերահսկողություն չկա, չկան տարիքային սահմանափակումներ ու արգելքներ: Այն երբեմն լի է նաև անորակ, չճշգրտված տեղեկատվությունով, և չի բացառվում, որ աշակերտը նմանօրինակ տեղեկատվության հանդիպի [5]:

Այս ամենից կարող ենք եզրակացնել, որ այս հետազոտության համար ընտրված գործոնները պատահական չեն, քանի որ դրանց ուսումնասիրումը, կարող է տեղեկություններ տալ սովորողների առօրյայի, հետևաբար նաև՝ առողջ ապրելակերպի մասին:

Աշակերտի առողջության վրա որոշ գործոնների ազդեցությունը պարզելու նպատակով կազմել ենք աշակերտների անկետավորման հարցաթերթիկ: Հարցմանը մասնակցել են 6-12-րդ դասարանների թվով 157 աշակերտ: Ստացված տվյալները բերված են աղյուսակում.

*Աշակերտների անկետավորման արդյունքները*

Հարց	Այո	Ոչ
Հետևում ե՞ք ճիշտ սննդակարգին	100	57
Զբաղվո՞ւմ եք սպորտով	70	87
Երկա՞ր ժամանակ եք տրամադրում համացանցից օգտվելուն	151	6

Հարցումից առաջ հետազոտության մեջ ընդգրկված բոլոր դասարաններում տարվել են բացատրական աշխատանքներ ճիշտ սնման սննդակարգի և առողջ ապրելակերպի ներկայացման ուղղությամբ:

Հարցման արդյունքներից ակնհայտ է, որ 157 սովորողներից 100-ը հետևում է ճիշտ սննդակարգին: Սովորողների 1/3 սնման ճիշտ սննդակարգով չի առաջնորդվում: Մինչդեռ, ճիշտ սննդակարգը սովորողի առողջ կենսակերպի ապահովման, առողջության պահպանման և սնման սխալ ռեժիմով պայմանավորման հիվանդությունների կանխարգելման գրավականն է:

Երկրորդ հարցը վերաբերվում էր սպորտով զբաղվելուն: Հարցման արդյունքում պարզ դարձավ, որ սովորողների կեսից ավելին չի գիտակցում, որ ֆիզիկական վարժությունները դրական են ազդում աշակերտի հոգեբանության վրա և լավագույն միջոցներ են քրոնիկական հիվանդությունների կանխարգելման համար:

Ըստ հարցման արդյունքների, աշակերտները կախվածություն ունեն համացանցից (96.17 %): Համակարգչի առջև երկար ժամանակ անցկացնելը կարող է տարբեր հիվանդությունների զարգացման պատճառ հանդիսանալ: Պետք է հաշվի առնել նաև այն փաստը, որ դեռևս լիարժեքորեն ուսումնասիրված չէ նաև էլեկտրոնագիսական ճառագայթման ազդեցությունը օրգանիզմի վրա: Շատ երկրներում այսօր մշակվում են տարբեր կանոններ համակարգչի վնասակար ազդեցությունը և համակարգճից կախվածությունը նվազեցնելու համար: Համակարգչով երկար ժամանակ նույն դիրքով աշխատելիս մկանների մի մասը մշտական լարված է լինում, իսկ մի մասն էլ մնում է անգործության վիճակում: Մեջքի մկանների մշտական ծանրաբեռնվածությունը առաջացնում է ցավեր ձեռքերի և դաստակի շրջանում, որոշ մկանների անգործությունն էլ կարող է առաջացնել ողնաշարի ճողվածքներ, գլխացավեր, հոդացավեր, մանկական և պատանեկան տարիքում՝ կեցվածքի խանգարումներ: Այս բոլոր խնդիրներից խուսափելու համար հարկավոր է ճիշտ կազմակերպել աշակերտի օրվա ռեժիմը: Նրանց հորդորել

զբաղվել սպորտով, հնարավորինս սահմանափակել համակարգչի հետ աշխատաժամանակը, հաճախակի զբոսնել մաքուր օդում, երկար քայլել, նստակեցությունը փոխարինել ֆիզիկական ակտիվությամբ:

Մարդու էկոլոգիան մեծ նշանակություն ունի սովորողների առողջության համար: Ճանաչելով այս գործոնները և նրանց ազդեցությունը սովորողների ֆիզիկական և էմոցիոնալ առողջության վրա, պետք է աշխատանքներ տանել դպրոցում առողջ ապրելակերպի խրախուսման, առողջ սննդի կազմակերպման ուղղությամբ, նրանց մասնակից դարձնել ֆիզիկական ակտիվություն պահանջող միջոցառումներին, կրթական միջոցառումներին, առողջապահական ծրագրերին, նաև առանձնակի ուշադրություն դարձնել առավոտյան նախաավարժանքին, զբաղվել սպորտով, հետևել ճիշտ սննդակարգին, հրաժարվել «արագ սննդից», որքան հնարավոր է շատ ժամանակ անցկացնել մաքուր օդում և սահմանափակել համացանցից օգտվելը:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. [http://www.noravank.am/upload/pdf/105\\_am.pdf](http://www.noravank.am/upload/pdf/105_am.pdf)
2. Գրիգորյան Կ., Աղամյան Ծ. Մարդու էկոլոգիա և էկոլոգիական ֆիզիոլոգիա, ուսումնական ձեռնարկ, ԵՊՀ հրատարակչություն, Երևան, 2014, էջ 100-103
3. Боровская Элга: Здоровое питание школьника, “ЭКСМО”, 2010 г., с. 13-79
4. Гелецкий В.М. Теория физической культуры и спорта. Учебное пособие. Красноярск, 2008, с. 33-36
5. Кулакова Л.Ю. и др. Компьютер и здоровье пользователей. Санкт-Петербург, 2007, с. 54-58

### РЕЗЮМЕ

#### ИЗУЧЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ФАКТОРОВ ВЛИЯЮЩИХ НА ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКА

*К.Н. УЗУНЯН, А.С. АЙВАЗЯН*

Работа посвящена изучению некоторых экологических факторов, влияющих на здоровье ученика. С целью уменьшения влияния этих факторов и поощрения здорового образа жизни, предлагается обратить особое внимание на мероприятия, требующие физическую активность и осуществление здравоохранительных программ в школах.

### SUMMARY

#### RESEARCH OF SOME FACTORS INFLUENCING ON SCHOOL CHILD'S HEALTH

*Q.N.UZUNYAN, A.S.AYVAZYAN*

Article is about some ecological factors which influence on the school child's health. For reducing of that influence, encouraging healthy lifestyle, we offer to implement health programs and to organize events which develop fysical activity in the schools.

Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 159.922.7 : 316.6

ՄՏԻ ԴՐԴԱՊԱՏՃԱՌՆԵՐԸ ՎԱՂ ԴԵՌԱՀԱՍՈՒԹՅԱՆ ՏԱՐԻՔՈՒՄ  
Լ. Թ. ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ

*Խ. Արոյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական  
համալսարան, 0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17  
e-mail: spunews@mail.ru*

Հոդվածում քննարկվել են ստի դրդապատճառները վաղ դեռահասության տարիքում արժեհամակարգային արմատական փոփոխությունների, կենսական կողմնորոշումների համատեքստում: Արդիական է ժամանակակից վաղ դեռահասի ստի ներքին և արտաքին դրդապատճառների իմացումը, ինչպես նաև ինքնապաշտպանական դրդապատճառներով, ցածր ինքնագնահատականով պայմանավորված վաղ դեռահասի ստի հաղթահարմանն ուղղված հոգեբանական վարժանքների կիրառումը:

**Բանալի բառեր.** Վաղ դեռահասություն, մանկական սուտ, ստի դրդապատճառականություն, ստի տիպաբանություն, համարժեք դիրքորոշում, երկակի չափորոշիչներ, միջանձնային հարաբերություններ, ինքնապաշտպանական դրդապատճառ, ցածր ինքնագնահատական, սոցիալական միջավայր, սոցիալական արտահայտչականություն:

**Ներկայացված է խմբագրություն 2.02.2017թ.**

Սուտը համամարդկային, տարածված, սոցիալ-հոգեբանական ֆենոմեն է:

Ստի և ճշմարտության մասին հարցերը մշտապես հետաքրքրել են մարդկությանը տարբեր ժամանակներում: Ստի տարբեր դրսևորումներն ի հայտ են եկել ինչպես ներանձնային, այնպես էլ միջանձնային հաղորդակցման և միջանձնային հարաբերություններում:

Ժամանակակից հոգեբանության մեջ մեծանում է ստի դրդապատճառների հիմնախնդրի շուրջ գիտնականների հետաքրքրությունը հատկապես վաղ դեռահասների արժեհամակարգի, կենսական կողմնորոշումների ձևավորման համատեքստում: Սուտը համարվում է երեխայի կյանքի անբարենպաստության հոմանիշը: Սուտը դառնում է «իրականության անհանգստության ու անբարեհարմարության արտահայտման միջոց» [1, էջ 6]:

Ստի առաջին փորձն երեխան ստանում է ընտանիքում՝ ծնողներից: «Երկակի չափորոշիչները, որոնք կիրառվում են ընտանիքներում, դառնում են երեխայի ստելու առաջին նախապայմանները» [2, էջ 75]:

Հաճախ ենք հանդիպում վաղ դեռահասների, որոնք ստում են ընտանեկան անբարենպաստությունը թաքցնելու, ինքնապաշտպանական դրդապատճառներով՝ սուտը դարձնելով տհաճ իրականությունից խուսափելու հիմնական միջոց: Մանկան հոգեբան Ե.

Նիկոլանան գտնում է, որ «ստի մասին դատողություններ անելիս ծնողները պետք է հաշվի առնեն, այն պայմանները, այն իրադրությունը, որում գտնվում է երեխան» [2, էջ 12]:

«Մանկական անկեղծություն և սուտ» գրքում Ա. Մոսնովսկին գրում է, որ մանկական ստի պատճառները պետք է փնտրել ընտանեկան դաստիարակության թերացումներում [3, էջ 56]:

Մենք կարծում ենք, որ ստի դրդապատճառը կարող է լինել ինչպես նպատակին հասնելը, այնպես էլ խուսափումը անցանկալի, տհաճ հետևանքներից: Բոլոր դեպքերում, երբ ստախոսությունը դառնում է վարքի ձև, այն ամրապնդվում և դառնում է անձնային հատկություն:

Հաճախ վաղ դեռահասին չի բավարարում ծնողների ուշադրությունը, ջերմությունը, հոգատարությունը: Այդ դեպքում սուտը դառնում է ուշադրության արժանանալու միջոց:[4]

Այս հանգամանքը մեզ հիմք է տալիս ենթադրելու, որ ստի դրդապատճառները պայմանավորված են ընտանեկան փոխհարաբերությունների բնույթով, որոնք հաճախ անբարենպաստ են, կամ սուտը ուղղված է դեպի հասարակություն՝ որպես անբարենպաստության փոխհատուցում:

Գիտնականները գտնում են, որ մարդն իր կյանքի տարիքային տարբեր փուլերում տարբեր դրդապատճառներով է ստում, հետևաբար «ստի դրդապատճառներն ունեն տարիքային տարբերակում» [5, էջ 26]:

Ամերիկացի հոգեբան Պ. Էկմանը դասակարգում է ստի դրդապատճառները .

- պատժից խուսափումը, /ամենատարածված դրդապատճառն է/:
- գովասանքի արժանանալը,
- անհարմար դրությունից խուսափումը[6, էջ 38]:

Պ. Էկմանը գտնում է, որ եթե մի տարիքին բնորոշ է սուտ խոսելու այս դրդապատճառը, ապա մյուս տարիքին բնորոշ է մեկ ուրիշը: Եթե կրտսեր դպրոցականի համար սուտը միջոց է պատժից խուսափելու և անպատասխանատվության, ապա դեռահասի համար սուտը դրսևորվում է որպես ինքնահաստատման ձգտում [5]:

Հեղինակը հետևելով դեռահասների ստի դրդապատճառներին՝ հիմնական դրդապատճառ համարում է հասակակիցներին պաշտպանելը, և հասակակիցների ճնշման տակ ստելը [6, էջ 44-45]:

Ինչպես նկատում ենք, գիտնականները ստի դրդապատճառների մեկնաբանման հարցում տարակարծիք են: Այսպիսով, գիտնականների մի մասը գտնում են, որ ստի դրդապատճառներն են վերահաս պատժից խուսափումն ու ինքնահաստատման ձգտումը, [5,7] մյուսներն էլ ստի դրդապատճառների հիմքը համարում են ընտանեկան դաստիարակության բացթողումները [2, 3]:

Երբեմն, ինչպես ցույց են տալիս մեր դիտարկման արդյունքները, դեռահասին բնորոշ է սուտ խոսելու միջոցով հասակակիցներին «չդավաճանելը»: Այսպիսով, դեռահասը ստելով փրկում է ստեղծված տհաճ իրավիճակը և ընդունվում հասակակիցների կողմից:

Դեռահասներին բնորոշ է նաև սուտ-պարծենկոտությունը: Իրադարձությունների կենտրոնում հայտնվելու, ուշադրություն գրավելու, հիացմունքի օբյեկտ լինելու պահանջումնքը հաճախ դեռահասին մղում են ամենաանհավանական ստին: [2, էջ 56]

Ինչպես ցույց են տալիս մեր գիտական հետազոտությունների արդյունքները, սուտ-պարծենկոտությանը հաճախ դիմում են ցուցադրական վարք, հասակակիցների խմբում ինքնահաստատման դրդապատճառներ ունեցող վաղ դեռահասները: Դեռահասության տարիքում ստի դրդապատճառները կապված են նաև ոչ համարժեք ինքնազնահաստականի, անձնային և իրադրային տազնապայնության հետ: [7]

Պրակտիկ հոգեբանական աշխատանքում բազմիցս հանդիպում ենք այս հոգեբանական խնդրին, երբ վաղ դեռահասի անձնային բարձր տազնապայնությամբ

պայմանավորված ոչ համարժեք ցածր ինքնագնահատականը հանգեցնում է ստի, օրինակ վաղ դեռահասը դասին անպատրաստ ներկայանալով, միաժամանակ ունենալով բարձր տազնապայնություն և ցածր ինքնագնահատական ստում է պատճառառաբանելով, թե կատարել է տնային հանձնարարությունը, բայց տեսրը մոռացել է տանը: Մեկ ուրիշ դեպքում, դեռահասը դասին պատրաստ լինելով, միաժամանակ ունենալով բարձր տազնապայնություն, որ կսխալվի, ճիշտ չի կարողանա ներկայացնել, ստում է ասելով, որ դասին պատրաստ չէ:

Պ. Էկմանի հետազոտությունները վկայում են, որ այն դեռահասները (տղաներ-90%, աղջիկներ 70%), որոնք ունեն հարմարման խնդիր, ավելի հաճախ են ստում: Ավելի ուշ նման դեռահասները ունենում են շեղված վարքի (թմրամիջոցների, ակոհոլի օգտագործում, վանդալիզմ) հակումներ [7]: Վերլուծելով դեռահասների վարքը, Վ. Վ. Ջենկովսկին գրում է. «ստելով դեռահասը ակնհայտորեն նպատակ ունի ինչ-որ մեկին մոլորեցնելու»: [8]

Այսպիսով, ի տարբերություն կրտսեր դպրոցականների, որոնց ստելու դրդապատճառներն են մեծահասակներին հաճոյանալը, ինքնապաշտպանությունը և պատժից խուսափումը, դեռահասները ստում են հասակակիցների կողմից ուշադրության արժանանալու, հասակակիցներին պաշտպանելու, ինքնահաստատման նպատակով: Օ.Ֆրեյմը, փորձարարական եղանակով ուսումնասիրելով դեռահասների վարքը, տարբերակում է *մանիպուլյատորներ, դերասաններ, հաղորդակցվողներ, հարմարվողներ* [9, էջ 34]: Տարբեր տիպի դեռահասները տարբեր կերպ են ստում: Այսպես՝ մանիպուլյատորները հաճախ սուտն օգտագործում են ինքնակողմնորոշման համար, անհարմար չեն զգում, երբ ստում են [9, էջ 34]: Դերասաններն ավելի ճկուն են իրենց վերբալ և ոչ վերբալ վարքի ձևերում: Նրանք կարողանում են վերահսկել իրենց հուզական ազդակները, սոցիալական արտահայտչականությունը: Այսինքն՝ կարող են հեշտությամբ ստել [9, էջ 35]: Հեղինակն ապացուցում է, որ հաղորդակցվողներն ավելի հաճախ են ստում, և ավելի հաճախ են պնդում իրենց սուտը [9, էջ 36], իսկ հարմարվող տիպի դեռահասները հաճախ ստում են, շրջապատին հաճոյանալու համար [9, էջ 37]:

Վաղ դեռահասների ստի մասին դրդապատճառները բացահայտելու նպատակով մեր կողմից անցկացվել է հարցում Երևանի թիվ 78 հիմնական դպրոցում: Հարցմանը մասնակցել են 5-րդ և 6-րդ դասարանների թվով 96 աշակերտներ (48 հոգի – 5-րդ դասարանցի, 48 հոգի-6-րդ դասարանցի): Աշակերտներին տրվել է առաջադրանք պատասխանել հետևյալ հարցերին.

1. Ինչ է սուտը, ինչո՞ւ եմ ես ստում:

Հարցման արդյունքները վերլուծվել են կոնտենտ վերլուծության տեխնիկայի միջոցով: [10]

Որպես վերլուծության միավոր հանդես են եկել աշակերտների կողմից ստի սրսապատճառների նկարագրությունները: Վերլուծության արդյունքում ստի դրդապատճառները բաժանվել են խմբերի, որոնք ներկայացված են աղյուսակում:

**Աղյուսակ «Ինչ է սուտը» աշակերտների հարցման արդյունքների ցուցանիշները (%-ով):**

Սանդղակների նկարագրությունը	5-րդ դաս	6-րդ դաս
Սահմանում, նկարագրություն / խուսափում են ստից/	11%	10%
Ժխտում են սուտը / չեն ստում/	13%	8%

Իրադրային / իրադրությունից ելնելով կարելի է ստել/	18%	20%
Ընկերներին պաշտպանելու համար	33%	34%
Պատժից խուսափելու համար	25 %	28%

Ամփոփելով հարցման արդյունքներն՝ եզրակացնում ենք, որ վաղ դեռահասներին բնորոշ է պատժից խուսափելու և հասակակիցներին օգնելու, ստի միջոցով ինքնահաստատվելու դրդապատճառները: Ինչպես նաև բացահայտել ենք, որ վաղ դեռահասի ստելու դրդապատճառները կապվում են ոչ աղեկվատ ինքնագնահատականի հետ:

Վաղ դեռահասների ոչ համարժեք ինքնագնահատականով պայմանավորված ստի դրդապատճառները հաղթահարելու, ինչպես նաև համարժեք ինքնագնահատականի ձևավորման նպատակով մեր կողմից ընտրվել և կիրառվել են խմբային հոգեախտորոշիչ և հոգեկարգավորիչ վարժանքներ:

«Ես որ աստիճանին եմ գտնվում» հոգեբանական վարժանքը մեր կողմից կիրառվել է հոգեախտորոշիչ նպատակով: Պարապմունքի ժամանակ մասնակիցներին տրվում են քարտեր, որոնց վրա պատկերված է 10 աստիճաններից բաղկացած աստիճանակարգ: Մասնակիցները պետք է իրենց նկարեն այն աստիճանի վրա, որի վրա ըստ իրենց հիմա գտնվում են: Պարապմունքի ավարտից հետո բոլոր մասնակիցները նստում են շրջանաձև և տեղի է ունենում խմբային քննարկում, ինչու՞ ընտրեցի հենց այդ աստիճանը, քննարկվում է, թե արդյո՞ք դեռահասն իրեն համարժեք է գնահատել, ինչ՞ կարծիք ունեն մյուս մասնակիցները տվյալ մասնակցի մասին: [11 ]

Հաջորդիվ անդրադառնանք «Առանց դիմակի» խաղ վարժանքին, [11, էջ 192-195] որի նպատակն է հասնել հուզական ինքնակառավարման, ինքնավստահ վարքի, անկեղծ արտահայտվելու հմտությունների ձևավորմանը: Յուրաքանչյուր մասնակցի տրվում է քարտ, որտեղ գրված է անավարտ արտահայտություն, և մասնակիցը հանպատրաստի պետք է ավարտի արտահայտությունը, որը պետք է անկեղծ լինի: Եթե խմբի մասնակիցները գտնեն, որ պատասխանը կեղծ է մասնակիցը պետք է փոխի քարտը: Քարտերի վրա գրված են հետևյալ արտահայտությունները:

«Ինձ դուր է գալիս, երբ շրջապատի մարդիկ .....»

«Ես հավատում եմ....»

«Ես ամաչում եմ. երբ. ....» :

Պարապմունքների ժամանակ կիրառել ենք «Հանրախանութ» խաղը [12, էջ 80-82], որի նպատակն է ձևավորել ինքնավերլուծության, ինքնահասկացման և ինքնաքննադատման հատկություններ: Մասնակիցներից մեկը խանութի վաճառողն է, իսկ ապրանքները մարդկային որակներն են բարություն, անկեղծություն, արդարություն, ճշմարտախոսություն, ինքնավստահություն և այլն: Այնուհետև խմբի մասնակիցները թղթի վրա գրում են իրենց բնորոշ որակներ և բացասական որակները և այն որակը, որը իրենց պետք չէ, կամ խանգարում է: Այնուհետև փոխում են խանութում եղած մի այլ որակի հետ, որը իրենց ավելի անհրաժեշտ է: Այս վարժանքի միջոցով յուրաքանչյուր մասնակից հնարավորություն է ստանում ինքնաբացահայտման և ինքնակատարելագործման:

Ներկայացնենք «Ինձ անհրաժեշտ է» հեքիաթաթերապևտիկ խաղ վարժանքը [11, էջ 356-358], որի նպատակն է ձևավորել դրական ինքնավերաբերմունք և հաղթահարել անինքնավստահությունը:

Առաջին փուլում մասնակիցները խոսում են իրենց թերություններից, որոնք խանգարում են իրենց: Մասնակիցներից յուրաքանչյուրին հնարավորություն է տրվում ինքնաբացահայտվելու, անկաշկանդ խոսելու այն անձնային հատկանիշների մասին, որոնց անհրաժեշտությունը զգում են:

Երկրորդ փուլում մասնակիցները ստանում են առաջադրանք. հիշել այն հեքիաթի հերոսին, որն ունի այն անհրաժեշտ անձնային հատկանիշը, որը իրենք կուզենային ունենալ: Այսպիսով, մասնակիցներից յուրաքանչյուրն ընտրում է իր հեքիաթի հերոսին:

Երրորդ փուլում խումբը բաժանվում է ենթախմբերի, որոշվում է սպոնտան (ինքնաբուխ) բեմադրություն, և յուրաքանչյուր մասնակից խաղում է իր նախընտրած կերպարը:

Չորրորդ փուլում քննարկվում են հետևյալ հարցերը.

Արդյո՞ք հեշտ էր խաղալ նախընտրած կերպարը և հատկապես ընտրված անձնային հատկանիշը:

Ինչ՞ զգացողություններ ունեցաք խաղալով Ձեր նախընտրած կերպարի հենց այդ հատկանիշը:

Երբ դեռահասը հանդես է գալիս հեքիաթի հերոսի կերպարով, նա ավելի անկաշկանդ է ինքնաարտահայտվում, ինչն էլ օգնում է կարգավորել անինքնավստահությունը, վարքի նոր մոդելներ յուրացնել:

Այսպիսով, հասակակիցների ճնշումը, սոցիալական միջավայրին վատ հարմարվողականությունը ընկած է վաղ դեռահասի ստի դրդապատճառականության հիմքում: Ստի դրդապատճառները կապված են վաղ դեռահասի տարիքային, ինչպես նաև անհատական առանձնահատկություններից:

Կարծում ենք, որ մեր կողմից ընտրված հոգեբանական վարժանքները, որոնք ուղղված են անձնային տագնապայնության և ցածր ինքնագնահատականի հաղթահարմանը, վաղ դեռահասների ադապտիվ, ինքնավստահ վարքի ձևավորմանը ու միջանձնային վստահելի, աջակցող փոխհարաբերությունների զարգացմանը մեծապես նպաստում են վաղ դեռահասների ստի դրդապատճառների փոփոխությանը:

Այսպիսով, վաղ դեռահասների ստի դրդապատճառների ուսումնասիրությանն ուղղված մեր հետազոտական և վերլուծական աշխատանքի արդյունքում հանգում ենք այն եզրակացման, որ վաղ դեռահասների ստի ամենատարածված դրդապատճառներն են հասակակիցներին պաշտպանելը և վերահաս պատժից խուսափումը: Այնուհետև կիրառում են խմբային հոգեբանական վարժանքներ, որոնք ուղղված են վաղ դեռահասների ասերտիվ վարքի ձևավորմանը և ստի՝ որպես ոչ կառուղոցական, նեգատիվ հաղորդակցման ձևի հաղթահարմանը:

Խմբային հոգեկարգավորիչ աշխատանքն ուղղված է վաղ դեռահասների ինքնագնահատականի բարձրացմանը, դեռահասների խմբում միջանձնային վստահելի փոխարաբերությունների հաստատմանը, որոնք օգնում են վաղ դեռահասների ստի հաղթահարմանը:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Окландер В. Окна в мир ребенка. М., Класс, 2005. 336 с.
2. Николаева Е. ,, Как и почему лгут дети. Психология детской лжи. СПб- 2011, 75 с.
3. Сосновский А. Детская правдивость и лживость. //Вестник воспитания, 1902, № 1, с. 56-78.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. "Общаться с ребенком. Как?" М. 2003
5. Экман П. Почему дети лгут? М.: Педагогика - Пресс, 1993. 272с.
6. Экман П. Лгуны или фантазеры / Правда о детской лжи/ Питер, 2007. 272 с
7. Экман П. Психология лжи - СПб., Питер, 2001. - 272 с
8. Зеньковский В.В. Психология детства. – М., Академия, 1996. - 352с.
9. Олдерт Фрей Детекция лжи и обман М. 2005- 320 с.



10. Holsti O. R. Content analysis for the social sciences and humanities. — Reading, Mass, etc. 1969
11. Вачков И. В. "Психология тренинговой работы", М.- 2007- 415 с.
12. Лабиринт души: Терапевтические сказки, Под ред. О.В. Хухлаевой, О.Е.Хухлаева. — 9-е изд. — М., "Академический Проект", 2013. -175 с.

**РЕЗЮМЕ**  
**МОТИВЫ ЛЖИ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**  
*Л. Т. ВАРДАНЯН*

В статье выявлены мотивы лжи младших подростков, которые анализированы с помощью техники контент анализа. Позитивное влияние групповой психологической работы было обнаружено после эмпирического исследования. Также представлены методы психологической работы направленные на развитие асертивного поведения и преодоление лжи как негативной формы коммуникации. Эти методы могут применяться в ходе психологической помощи.

**SUMMARY**  
**LYING MOTIVES AT THE AGE OF EARLY ADOLESCENCE**  
*L. T. VARDANYAN*

Early adolescences' lying motives are revealed in the article, which examined and analysed through content analysis. Positive impact of group psychological work has been found after empirical research. Psychological methods aimed to develop assertive behavior and cope with lying as a negative form of communication are also presented. Those methods could be implemented during psychological support.

Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 330.16 : 159.9

ԷԹՆՈԶՈԳԵԲԳԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ  
ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՎԱՐՔԱԳԾԻ ՎՐԱ ԱԶԴՈՂ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐ  
Կ.Վ. ՈՍԿԱՆՅԱՆ

*Երևանի պետական համալսարան, 0025, Երևան, Ալեք Մանուկյան 1  
e-mail: voskanyankarlen@gmail.ru*

*Անհատի տնտեսական գործունեությունը և տնտեսական վարքագիծը բնորոշվում են տվյալ երկրի տնտեսական համակարգով: Երկրում գործող տնտեսական հարաբերությունները ձևավորում են տնտեսական գիտակցություն և տնտեսական վարքագիծ: Հասարակության յուրաքանչյուր անդամի տնտեսական վարքագիծը պայմանավորվում է ոչ միայն տնտեսական, այլև հասարակական միավորների (էթնոսի, ազգի, հանրույթի) մենթալիտետով պայմանավորված հոգեբանական գործոններով (արժեքային համակարգ, ավանդույթներ, սովորույթներ, անցյալի փորձ, դիրքորոշումներ, կարծրատիպեր և այլն): Հետևաբար տնտեսական վարքագիծը հետևանք է ոչ միայն գուտ տնտեսական, այլև էթնոհոգեբանական գործոնների, որոնց հանրագումարային ազդեցությունն էլ կանխորոշում է տվյալ հասարակության տնտեսական գործունեության ուղղվածությունը:*

***Բանալի բառեր.** Սոցիալ-հոգեբանական հետազոտություն, տնտեսական գործունեություն, տնտեսական վարքագիծ, էթնոհոգեբանական առանձնահատկություններ, մենթալիտետ, մտածելակերպ, դիրքորոշում, կարծրատիպեր, էթնոս, հանրույթ, ազգ, հասարակություն, պետություն:*

***Ներկայացված է խմբագրություն 12.02.2017 թ.***

Սոցիոլոգիական և տնտեսագիտական ժամանակակից տեսություններում տնտեսական գործունեությամբ զբաղվող անհատը դիտվում է ոչ միայն որպես հասարակության ներսում առկա տնտեսական հարաբերությունների ազդեցությունը կրող օբյեկտ, այլ նաև որպես տնտեսական հարաբերություններ ձևավորող սուբյեկտ, ինչից ելնելով էլ՝ տնտեսական գործընթացներին առնչվող հետազոտություններում անհատի կամ հասարակական-քաղաքական որևէ միավորի (խմբի, հանրույթի, էթնոսի, ազգի, պետության) տնտեսական գործունեությունը և վարքագիծը բնորոշող հոգեբանական առանձնահատկությունները չեն համարվում միայն տնտեսական երևույթներից ածանցված և դրանք սուբյեկտիվորեն արտացոլող եզրույթներ [1]: Հոգեբանական երևույթները ժամանակակից տնտեսագիտական տեսությունները դիտարկում են ոչ միայն որպես հետևանքներ, այլև պատճառներ: Այս հենքի վրա էլ տնտեսագիտական հոգեբանության խնդիրն է պարզել, թե ինչպես են հասարակության յուրաքանչյուր անդամի անհատական հոգեբանական առանձնահատկությունները (մասնավորապես՝ հույզերը, ընկալումները, դիրքորոշումները, կարծրատիպերը, մտածողությունը,

բնավորությունը, խառնվածքը, կամային որակները) ազդում ողջ հասարակության տնտեսական վարքագծի վրա [2], ինչով, ի վերջո, պայմանավորվում է որևէ երկրում այս կամ այն տնտեսական քաղաքականության իրականացումը:

Տնտեսական գործունեությունը տնտեսվարման տարբեր մակարդակներում իրականացվող գործողությունների համախումբ է, որոնց արդյունքում մարդիկ բավարարում են իրենց կարիքները: Այն պայմանավորված է նյութական ու հոգևոր բարիքների արտադրության, փոխանակման, բաշխման և սպառման գործընթացներով, տնտեսվարող սուբյեկտների փոխհարաբերություններով: Տնտեսական վարքագիծն արտացոլում է տնտեսական կյանքին անհատի մասնակցությունը գործունեության այնպիսի ձևերով, որոնք պայմանավորված են նրա հետաքրքրություններով, արժեքային համակարգով, նյութական հնարավորություններով: Հասարակության յուրաքանչյուր անդամի տնտեսական գործունեության նպատակը անձնական պահանջմունքների բավարարումը և իր հակումներին ու ձգտումներին համապատասխան եկամուտների ստացումն է [3,4]:

Անձնական շարժառիթներից ելնելով՝ յուրաքանչյուր անհատ ընտրողաբար մտնում է որոշակի հասարակական հարաբերությունների մեջ և դրանց համապատասխան էլ հայտնվում այս կամ այն սոցիալական միջավայրում՝ դառնալով որևէ հանրույթի (սոցիումի) անդամ: Վերջինս՝ որպես մարդկանց կենսագործունեության նյութական, տնտեսական, քաղաքական, հոգևոր ու մշակութային կենսապայմանների ընդհանրական- հասարակական միավոր, ազդում է անհատի զարգացման գործընթացների վրա՝ նրա մեջ ձևավորելով տվյալ հանրույթի մենթալիտետին համարժեք դիրքորոշումներ և արժեքներ: Սոցիալականացման այս գործընթացում յուրաքանչյուր անհատ, անձնական փորձ և համոզմունքներ ձեռք բերելուց բացի, ներքնայնացնում է հանրույթի փորձն ու համոզմունքները, որոնք նրա կողմից կարող են և չգիտակցվել: Հետևաբար, հասարակության յուրաքանչյուր անդամի (որպես տնտեսվարող սուբյեկտի) տնտեսական գործունեության մեխանիզմները և տնտեսական վարքագիծը չեն պայմանավորվում միայն նրա անհատական հոգեբանական առանձնահատկություններով, այլ պայմանավորվում են նաև սոցիալական միջավայրին և հասարակությունը կազմավորող հանրույթներին բնորոշ առանձնահատկություններով: Այսինքն, հասարակության յուրաքանչյուր անդամ՝ որպես որևէ հանրույթի ներկայացուցիչ, պատմականորեն ձևավորված և տվյալ պահին գործող սոցիալ-տնտեսական հարաբերությունների կրողն է: Գործող հասարակական-տնտեսական հարաբերությունները, արտացոլվելով հասարակության անդամի գիտակցության մեջ, ձևավորում են տնտեսական գիտակցության որոշակի տեսակ և դրան համապատասխան տնտեսական վարքագիծ: Կարծում ենք, որ վերջինս չի պայմանավորվում միայն տնտեսական գործունեությամբ, քանի որ հասարակության յուրաքանչյուր անդամի տնտեսական վարքագծի ձևավորման գործընթացի վրա ազդում են ոչ միայն տնտեսական, այլև հասարակական միավորների (հանրույթների) մենթալիտետով պայմանավորված հոգեբանական գործոններ ևս (ավանդույթներ, սովորույթներ, արժեքային համակարգ, սոցիալական դիրքորոշումներ, կարծրատիպեր և այլն): Տնտեսական վարքագիծը հետևանք է ոչ միայն զուտ տնտեսական, այլ նաև արտատնտեսական հոգեբանական գործոնների, որոնք տարբեր հանրույթներում տարբեր են, և որոնց հանրագումարային ազդեցությունն էլ կանխորոշում է տվյալ հանրույթի տնտեսական գործունեության ուղղվածությունը: Հետևաբար, որևէ հանրույթին պատկանող տնտեսվարող սուբյեկտների տնտեսական գիտակցությունը, մտածողությունը, վարքագիծը և չափանիշները, որոնցով նրանք առաջնորդվում են իրենց տնտեսական կյանքը կազմակերպելիս, տարբեր համայնքներում տարբեր են:

Անհատի տնտեսական վարքագիծը պայմանավորված է նաև նրա անհատական և հասարակական ընկալումներով: Ընկալման գործընթացի վրա կարող են ազդել մարդու գիտելիքները, խառնվածքը, զգացմունքները, կենսափորձը, դիրքորոշումները, կարծրատիպերը, համոզմունքները, աշխարհայացքը, այլ գործոններ [5,6]: Մինևույն երևույթը տարբեր մարդկանց մեջ կարող է առաջացնել տարբեր՝ ընդհուպ երևույթի բովանդակությանն անհամարժեք ընկալումներ: Ըստ հոգեբանների [7-9]՝ դիրքորոշումը անհատի ընդհանրական պահանջմունքներից ծագող և նրա կենսագործունեության պայմանների ազդեցությամբ ձևավորված այն հոգեվիճակն է, որը կարելի է բնութագրել որպես որոշակի գործունեության իրականացման պատրաստականություն. «Դիրքորոշումը մարդու ներքին հոգեֆիզիոլոգիական պատրաստականության վիճակն է, որն ազդում է նրա գործողությունների ու ընկալումների վրա» [9, էջ 155]: Դիրքորոշումների դրսևորմամբ կարող են պայմանավորվել երևույթների նկատմամբ մարդու ցուցաբերած վերաբերմունքն ու վարքագիծը: Սոցիալական դիրքորոշումները ձևավորվում են սոցիալականացման գործընթացում. «Սոցիալական դիրքորոշումը անձի զգացմունքների, պատկերացումների և որոշակի գործողություններ կատարելու միտումների քիչ թե շատ կայուն միասնություն է, որն ուղղված է դեպի որոշակի անձ, խումբ, որևէ այլ սոցիալական երևույթ» [նույն տեղ, էջ 155]: Ի տարբերություն պահի ազդեցության տակ ձևավորվող իրադրական դիրքորոշումների՝ սոցիալական դիրքորոշումների հիմքում մարդու կենսափորձն է. ունեն գնահատող բնույթ և առավելապես գիտակցված են: Սոցիալական դիրքորոշումների ետևում ի հայտ են գալիս հասարակական կարծրատիպերը, դատողությունները, կարծիքները, ակնկալիքները: Անհատի սոցիալական դիրքորոշումները ձևավորվում են սոցիալական միջավայրի հետ նրա ակտիվ և երկարաժամկետ փոխազդեցությունների արդյունքում և անհատի վարքագծի հիմնական ուղղորդիչներն են:

Յուրաքանչյուր էթնոս, յուրաքանչյուր ազգ ձևավորում է իր հոգեկերտվածքին և արժեքային համակարգին համապատասխան տնտեսական մշակույթ և վարքագիծ, որոնցով նա տարբերվում է այլ ազգերից: Նույն կերպ էլ յուրաքանչյուր պետություն (հասարակություն) լինի այն միատարր թե բազմազգ, իր պատմական զարգացման որոշակի փուլերում ձևավորում է իրեն յուրահատուկ սոցիալ-տնտեսական և քաղաքական համակարգ, դրան համապատասխան տնտեսական հարաբերություններ, մեխանիզմներ ու կանոններ, որոնցով տարբերվում է այլ պետություններից: Տարբերությունների հիմքում, բնականաբար, այդ պետությունը (հասարակությունը) ձևավորող հանրույթների առանձնահատկություններով պայմանավորված գործոններն են: Տարբերություններ կարող են նկատվել նույնիսկ միատարր ազգային պետության ներսում՝ ի դեմս տարբեր աշխարհագրական և վարչաքաղաքական շրջաններում բնակվող հանրույթների էթնոհոգեբանական առանձնահատկությունների:

Ազգային դիրքորոշումները ձևավորվում ու ամրապնդվում են էթնիկ հանրության պատմական զարգացման գործընթացում, պայմանավորված են գործունեության բնույթով, հասարակական վարքագծի դրսևորման յուրահատուկ նորմերով: Ազգային դիրքորոշումները կարող են հանդես գալ որպես որոշակի էթնիկ միավորներին պատկանող ներկայացուցիչների հոգեկան գործունեության հիմք: Ազգային հոգեկերտվածքի անբաժանելի մասը կազմելով՝ ազգային դիրքորոշումներն ուղղորդում են մարդուն գործունեության ձևերի և միջոցների ընտրության և վարքագծի դրսևորման հարցերում՝ գործունեության շարժառիթներին հաղորդելով առանձնահատուկ տրամադրվածություն: Տվյալ պահին հասարակության ներսում գործող հասարակական նորմերը, շփման և փոխհաղորդակցության կանոնները, արդիականացնելով ազգային դիրքորոշումները, ներմուծում են այդ նորմերին համապատասխան վարքագծային կարծրատիպեր, որոնք, ըստ էության, պայմանավորված են այդ նույն հասարակության

գաղափարախոսական, սոցիալ-տնտեսական, մշակութային առանձնահատկություններով: Հետևաբար ազգային դիրքորոշումները, որոնց հիմքում ընկած են ազգային կարծրատիպերը, ունենալով էթնոհոգեբանական նախադրյալներ, հասարակության (պետության) սոցիալ-տնտեսական և քաղաքական գործընթացներն ուղղորդող գործոններ են: Մեր կարծիքով, պետության տնտեսության զարգացման հեռանկարները պլանավորելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել այդ պետության ներսում բնակվող էթնոսներին ներհատուկ էթնոհոգեբանական առանձնահատկությունները, որոնք, ինչ խոսք, հետևանք են պատմականորեն ձևավորված աշխարհաքաղաքական գործընթացների:

Յուրաքանչյուր հասարակություն՝ որպես էթնոսների, ազգերի, հանրույթների միավորում, ունի իրեն բնորոշ հոգեբանական առանձնահատկություններ, որոնցով պայմանավորվում է նրա մտածելակերպը և հետևաբար հասարակական-քաղաքական (մասնավորապես՝ տնտեսական) այս կամ այն երևույթի հանդեպ նրա ցուցաբերած վարքագիծը: Էթնոս համարվում է այնպիսի միջուկային խումբը, որում միավորված են որոշակի տարածքում միասնաբար և երկարաժամկետ բնակվող, ընդհանուր լեզու, մշակույթ և ինքնագիտակցություն ունեցող մարդիկ [10]: Էթնիկ միավորը ևս օժտված է իրեն հատուկ էթնոհոգեբանական առանձնահատկություններով, որոնք դրսևորվում են այդ էթնոսին պատկանող ցանկացած անհատի մտածողության մեջ և վարքագծում՝ այդ թվում տնտեսական: Հանրույթը միասնական կենսապայմաններով և միասնական մշակութային, տնտեսական, հասարակական կյանքով ապրող անհատների հավաքականություն է, որը կարող է հանդես գալ այնպիսի հասարակական սուբյեկտների տեսքով (հասարակական խմբեր, հասարակության շերտեր, հասարակական կազմակերպություններ և այլն), որոնք՝ որպես բազմակողմանի, յուրօրինակ և կայուն հասարակական կազմավորումներ, միմյանց հետ կապված են առանձնահատուկ հասարակական փոխազդեցություններով և հարաբերություններով [11]:

Այն տնտեսական համակարգերում, որտեղ հաճախակի փոփոխվող տնտեսական իրադարձությունները ստեղծում են հասարակության լայն շերտերի համար անապասելի տնտեսական իրավիճակներ, տնտեսվարող սուբյեկտը (անհատը կամ անհատների խումբը) հայտնվում է իր համար ոչ նպաստավոր իրավիճակներում: Ձգտելով հակազդել այդ իրավիճակներին և հասնել հոգեկան հավասարակշռության՝ տնտեսվարող սուբյեկտը կարող է դիմել ոչ ռացիոնալ քայլերի և նախապատվությունների, ցուցաբերել տնտեսական վարքագծի անկանխատեսելի դրսևորումներ [12]: Արդյունքում, տնտեսվարող սուբյեկտների մեջ ձևավորվում են փոփոխությունների բովանդակությանն ու նպատակին ոչ համարժեք հասարակական կարծրատիպեր և դիրքորոշումներ, որոնք կարող են հանգեցնել ողջ հասարակական-տնտեսական համակարգում գործող մեխանիզմների խաթարման: Նման խնդրի առաջ մասնավորապես կարող են կանգնել բուլղարի վերջերս շուկայական տնտեսական համակարգի անցած ետխորհրդային երկրները, որոնցում դեռ չեն կազմավորվել շուկայական տնտեսությանը բնորոշ հաստատուն տնտեսական հարաբերություններ: Հաճախակի փոփոխվող տնտեսական գործընթացները կարող են հանգեցնել այդ երկրների հասարակության համար ոչ նպաստավոր տնտեսական իրավիճակների, որոնց հարմարվելու համար հասարակության մեջ անհրաժեշտ է ձևավորել նոր դիրքորոշումներ՝ փոխելով նախկինում գործող կարծրատիպերը: Այսինքն, պատմականորեն առաջացած տնտեսական նոր իրադրություններին և դեռևս ոչ հաստատուն տնտեսական հարաբերություններին հոգեբանորեն ադապտացվելու անհրաժեշտությամբ պայմանավորված, այդ երկրների հասարակությանը բնորոշ նախկին հոգեբանական առանձնահատկությունների մի մասը ենթակա է փոփոխության, ինչը նշանակում է, որ անհրաժեշտություն է առաջանում նաև նոր հասարակական-

տնտեսական վարքագծի ձևավորման, որի հիմքում պետք է դրվեն էթնոհոգեբանական առանձնահատկությունները:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Позняков В.П., Экономическая психология в России 21 века. Теоретические проблемы и эмпирические исследования. // Экономическая психология: Актуальные исследования и инновационные тенденции: Под общ. ред. А.Д. Карнышева. Иркутск, БГУЭП, 2009, с. 41-68.
2. Пасыпанова О.С. Экономическая психология: психологические аспекты поведения потребителей. // Монография.-Калуга: Изд-во КГУ им. К.Э. Циалковского, 2012, 296 с.
3. Курс экономической теории: Общие основы экономической теории. Микроэкономика. Макроэкономика. Основы национальной экономики: учеб. пособие для студентов вузов /рук. авт. коллектива и науч. ред . А. В. Сидорович/, М., «Дело и Сервис», 2007, 1040 с.
4. Райзберг Б. А., Лозовский Л.Ш., Стародубцев Е. Б. Современный экономический словарь.- М: ИНФРА-М, 2010, 510 с.
5. Маклаков А. Г., Общая психология, СПб.: Питер, 2005, 583 с.
6. Немов Р. С., Психология, том 1.- М: ВЛАДОС, 2004, 687 с.
7. Узнадзе Д. Н., Психология установки., Серия «Психология-классика».- Спб: Питер, 2001, 416 с.
8. Крысько В. Г., Этническая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений., Издательский центр «Академия», М., 2008, 320 с.
9. Նալչազյան Ս. Ս., Հոգեբանության հիմունքներ, «Հոգեբան» հրատ., Երևան, 1997, 648 էջ:
10. Новейший философский словарь., Сост. и гл. н. ред. Грицанов А. А., Мн: Книжный Дом, 2003, 1280 с.
11. Ефремов Т. Ф. Толковый словарь служебных частей речи русского языка. -М., Астрель, Lingua, АСТ., 2004, 816 с.
12. Веригин А.Н., Теория психического отражения и экономическая психология, Экономическая психология в современном мире: сборник научных статей.- М., 2012, с. 57-68.

### РЕЗЮМЕ

#### ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАК ФАКТОРЫ ДЕЙСТВУЮЩИЕ НА ЭКОНОМИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПОВЕДЕНИЕ

*К. В. ВОСКАНЯН*

Экономическая деятельность и экономическое поведение общества всякого государства обусловлены экономической системой того же государства, которая в свою очередь является результатом исторически сформированных социально-экономических и политических отношений. Однако, экономическое поведение общества обусловлено не только экономическими, но и психологическими факторами, так как на процесс формирования экономического поведения отдельно взятого человека влияют также этнопсихологические особенности того этноса (нации), представителем которого он является.

**SUMMARY**  
**ETNO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AS FACTORS DETERMINING**  
**ECONOMIC ACTIVITY AND ECONOMIC BEHAVIOR**  
*K. V. VOSKANYAN*

Economic activity and economic behavior of the society of every state are determined by the economic system of the state, which is the result of historically formed socio-economic and political relations. However, the economic behavior of society is shaped not only by economic, but also by psychological factors, since the economic behavior of a single individual is influenced by the ethno-psychological characteristics of the ethnos (nation) he or she represents.

Խ. ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅՎԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 378

ԿՐԵՂԻՏՆԵՐԻ ԿՈՒՏԱԿՄԱՆ ԵՎ ՓՈԽԱՆՑՄԱՆ ԵՎՐՈՊԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ  
ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀՀ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ  
Ս.Հ. ՄԵԼԻԿՅԱՆ<sup>1</sup>, Լ.Վ.ՇԱԽԱԶԻԶՅԱՆ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Խ. Արովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, 0010,  
Երևան, Տիգրան Մեծի 17

<sup>2</sup> Երևանի գեղարվեստի պետական ակադեմիա, 0009, Երևան, Բասիակյան փող, 36  
e-mail: [sasoun.melikyan@gmail.com](mailto:sasoun.melikyan@gmail.com)

Հոդվածը ներկայացնում է կրեդիտների կուտակման և փոխանցման եվրոպական համակարգի հիմնական գործառնությունների իրականացման կարևորությունն ու անհրաժեշտությունը ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական կրթական համակարգում՝ վերջնարդյունքներով արտահայտված կրթական ծրագրերի մշակման շրջանակներում, հակիրճ անդրադառնում կրեդիտային համակարգի պատմությանը, կրթական հարացույցի փոփոխությանը և ներկայացնում Հայաստանում կրեդիտային համակարգի կիրառման ուղղությամբ իրականացված քայլերը:

**Բանալի բառեր.** կրեդիտային համակարգ, կրեդիտ, բարձրագույն կրթություն, վերջնարդյունք, ուսանողակենտրոն մոտեցում:

**Ներկայացված է խմբագրություն 11.03.2017թ.**

Բոլոր ժամանակներում կրթված հասարակությունը համարվել է պետության առաջընթացի հիմքը, իսկ անցումը գիտելիքահենք տնտեսության ամրապնդեց բարձրագույն կրթության դերը՝ որպես երկրի տնտեսական, քաղաքական և հասարակական զարգացման կարևորագույն գործոնի: 2004թ. ՀՀ ԱԺ-ն վավերացրեց 1997թ. Լիսաբոնում ստորագրված «Եվրոպական տարածաշրջանում բարձրագույն կրթությանը վերաբերող որակավորումների ճանաչման մասին» կոնվենցիան, իսկ 2005թ. մայիսի 19-ին ՀՀ կրթության և գիտության նախարարը ստորագրեց Բոլոնիայի անդամ երկրների կրթության նախարարների Բերգեն Կոմյունիկեն և Հայաստանը պաշտոնապես միացավ Բոլոնիայի գործընթացին: Ներկայումս ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում հիմնական բարեփոխումներն ընթանում են Բոլոնիայի գործընթացին համահունչ: Կրեդիտներով և վերջնարդյունքներով արտահայտված կրթական ծրագրերի մշակումը դարձել է Բոլոնիայի գործընթացի անդամ երկրների համընդհանուր միտում: Հետևաբար, այն անխուսափելի անհրաժեշտություն է նաև ՀՀ բուհերի համար:

Հոդվածի նպատակն է ներկայացնել կրեդիտների կուտակման և փոխանցման եվրոպական համակարգի արդյունավետ կիրառման անհրաժեշտությունը վերջնարդյունքներով արտահայտված կրթական ծրագրերի մշակման շրջանակներում:

Կրեդիտային համակարգը, որն ի սկզբանե հայտնի է եղել նաև Կարնեգիի միավոր (Carnegie Unit) անվամբ, առաջին անգամ ներդրվել է ԱՄՆ-ում՝ USCS (U.S. Credit System) 1870-ական թվականներին, Հարվարդի համալսարանի նախագահ, ամերիկյան կրթական



համակարգի հայտնի գործիչ Չարլզ Էլիոթի կողմից: Կրեդիտային համակարգը մշակվել է Միացյալ Նահանգներում 19-րդ դարի վերջին երկու նպատակներով: Առաջին՝ ավագ դպրոցի շրջանավարտների (բակալավրերի) թիվը մեծապես աճել էր, համալսարանները կարիք ունեին ինչ-որ ձևով համեմատելու ավագ դպրոցի շրջանավարտների կատարած աշխատանքը: Երկրորդ՝ համալսարանի ստանդարտ ուսումնական ծրագրերից հեռացումը և ընտրովի առարկաների ներմուծումը հանգեցրել էին տարբեր դասընթացներում և ուսումնական ծրագրերում ծանրաբեռնվածությունը քանակապես չափելու հնարավորություն սովոր մի համակարգ ունենալու անհրաժեշտության: Դա նաև դասընթացները և ուսումնական ծրագրերը ԱՄՆ-ի սահմաններում՝ մի կրթական հաստատությունից մյուսը «տեղափոխելի» դարձնելու հնարավորություն սվեց: Համակարգը լայնորեն ընդունվեց մեկ սերնդափոխությունից էլ պակաս ժամանակահատվածի ընթացքում [1]: 1892 թ. ԱՄՆ-ի կրթության ազգային կոմիտեի որոշմամբ կրեդիտային համակարգը ներդրվեց ոչ միայն քոլեջներում, այլ նաև հանրակրթական դպրոցներում [2]:

Չնայած կրեդիտային համակարգը ծնունդ առավ ԱՄՆ-ում, սակայն այն արագորեն սկսեց կիրառվել Եվրոպայում՝ որպես որակավորումների տեղափոխմանն աջակցող գործիք: 1960-ական թվականներին եվրոպական շատ երկրներում բարձրագույն կրթությունը զարգացում ապրեց՝ «Էլիտար» հասարակության մենաշնորհ լինելուց դառնալով զանգվածային: Այն կտրուկ աճեց 1990-ական թվականներին կազմակերպված շարժունության ծրագրերի զարգացմանը զուգահեռ՝ առաջին հերթին Եվրոպական միության այնպիսի ծրագրերի, ինչպես օրինակ, ERASMUS-ը, նաև տարածաշրջանային ծրագրերի, օրինակ, NORDPLUS-ը Սկանդինավյան երկրներում և CEEPUS-ը՝ Կենտրոնական Եվրոպայում [3]:

Կրեդիտների կուտակման և փոխանցման Եվրոպական համակարգը (European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)) սկսել են կիրառել 1989 թ. ERASMUS ծրագրի շրջանակներում՝ որպես ուսանողների շարժունության ընդլայնման և փոխճանաչման բարելավման միջոց:

Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում կրեդիտային համակարգի ստեղծման անհրաժեշտությունը սահմանվել է Սորբոնի հռչակագրում, որտեղ նշվում է, որ կրեդիտային համակարգը հնարավորություն կընձեռի նախնական փուլերում ստացած կրեդիտները փոխանցել այլ Եվրոպական երկրների համալսարաններ որակավորում ստանալու նպատակով [4]:

Այնուհետև կրեդիտային համակարգի ստեղծման կարևորության մասին անդրադարձել են Բոլոնիայի հռչակագրում (Bologna Declaration 1999)՝ խրախուսելով հիմնադրել կրեդիտային համակարգ, ինչպիսին է ECTS-ը, որպես ուսանողների լայնածավալ շարժունությունը խթանող միջոց: Կրեդիտներ կարելի է ձեռք բերել նաև բարձրագույն ուսումնական հաստատություններից դուրս, եթե այդ կրեդիտները ճանաչվում են ընդունող շահագրգիռ համալսարանների կողմից:

2003թ. Բեռլինի նախարարական զագաթաժողովում (Berlin Communiqué) որոշեց ECTS-ը ԲԿԵՏ<sup>28</sup>-ում (Բարձրագույն կրթական Եվրոպական տարածք) օգտագործել որպես կրեդիտների փոխանցման և կուտակման համակարգ: Եվրոպական հանձնաժողովը հրատարակեց ECTS օգտագործողի ուղեցույցը, ինչպես նաև սահմանեց ECTS որականիշը,

---

<sup>28</sup> «ԲԿԵՏ-ն բաց տարածք է, որում ուսանողներին, շրջանավարտներին և բարձրագույն կրթության աշխատողներին շարժունության և հավասարապես մատչելի բարձրագույն կրթություն ստանալու հնարավորություն է ընձեռնվում» (Bologna Declaration, 1999):

որը շնորհիվում է ECTS-ի օգտագործման բոլոր կանոնները պատշաճ կերպով պահպանող բուհերին: Նշենք, որ 2015թ. մայիսին Երևանում տեղի ունեցավ նախարարական գագաթաժողով, որի ընթացքում ընդունվեց ECTS օգտագործողի վերանայված ուղեցույցը, հաստատվեց Բելոռուսի անդամակցությունը ԲԿԵՏ-ին և Բոլոնիայի գործընթացին, Եվրոպական ուսանողական միությունը ներկայացրեց «Բոլոնիան ուսանողների աչքերով» հետազոտությունը, որի նպատակն էր պարզելու, թե որքանով են իրականացվել անդամ պետությունների կառավարությունների կողմից ուսանողներին տրված խոստումները, ինչպես նաև քննարկվեց Երևանյան կոմյունիկեի նախագիծը՝ նպատակ ունենալով հաստատել ԲԿԵՏ-ի նորացված տեսլականը և Բոլոնիայի գործընթացի առաջիկա նպատակները:

2007թ. Լոնդոնյան գագաթաժողովն (London Communiqué) հանձնարարեց կենտրոնացնել ջանքերը ECTS-ի պատշաճ իրականացման վրա՝ հիմք ընդունելով ելքային կրթական արդյունքները և ուսանողի ուսումնական բեռնվածությունը: «Ծանրաբեռնվածությունը այն ժամանակի հաշվառումն է, որն անհատին սովորաբար անհրաժեշտ է ավարտելու ամբողջ ուսումնական գործունեությունը» [5]:

Ծանրաբեռնվածության մեջ հաշվարկվում են դասախոսությունները, սեմինարները, ծրագրերը, գործնական աշխատանքները, աշխատանքային պրակտիկան, ինչպես նաև ինքնուրույն հետազոտությունը:

ԿՓԿՀ-ն կարևորվում է իր 2 բաղադրիչներով/գործառնություններով. կրեդիտների կուտակում, որը ֆորմալ, ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ համատեքստերում ուսումնական գործունեության դիմաց հատկացված կրեդիտների ամբողջությունն է, որը ուսանողը կարող է կուտակել որակավորում ստանալու, ինչպես նաև ցկյանս ուսումնառության նպատակով, և կրեդիտների փոխանցում, որը «շնորհված կրեդիտներ ունենալու գործընթացն է, որոնք ճանաչվում են մեկ այլ պաշտոնական համատեքստում՝ որակավորում ստանալու նպատակով» [5]):

Անդրադառնալով Հայաստանին նշենք, որ կրեդիտային համակարգի կիրառումը ՀՀ բուհերում սկսվել էր դեռևս 2002 թվականին, երբ «Բաց հասարակության ինստիտուտի օժանդակության հիմնադրամ Հայաստանի» աջակցությամբ սկիզբ առավ ECTS-ի փուլային ներդրման հնգամյա կրթափորձը ՀՊՃՀ-ում:

ECTS-ի ներմուծման համար փոփոխություններ իրականացվեցին օրենսդրական դաշտում: Մասնավորապես, 2005 թվականի դեկտեմբերի 22-ին ՀՀ կառավարությունն ընդունեց «ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում կրեդիտային համակարգի ներդրման մասին» որոշումը (N 2307-Ն), որից հետո սկսվեցին կոնկրետ քայլեր ձեռնարկվել ՀՀ-ում բարձրագույն կրթության՝ կրեդիտային համակարգով կազմակերպման ուղղությամբ: Համաձայն այդ որոշման, ՀՀ 6 բուհերում՝ Երևանի պետական համալսարանում, Հայաստանի պետական ճարտարագիտական համալսարանում, Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվաբանական համալսարանում (այժմ՝ Երևանի պետական լեզվաբանական համալսարան), Հայաստանի պետական ագրարային համալսարանում, Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանում և Երևանի պետական տնտեսագիտական համալսարանում, իրականացվեց կրեդիտային համակարգի ներմուծման կրթափորձը:

Հաջորդ կարևոր քայլը եղավ ՀՀ կառավարության «ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտում Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքների իրագործման ժամանակացույցն հավանություն տալու մասին» որոշումը (02.10.2006., N 43): ՀՀ ԿԳ նախարարի 2007թ. հունիսի 19-ի թիվ 588-Ա/Ք հրամանով հաստատվեց «Բուհում ուսումնական գործընթացի կրեդիտային համակարգով կազմակերպման օրինակելի կարգ», համաձայն որի ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում

կրեդիտային համակարգի ամբողջական (փոխանցման և կուտակման) կիրարկումը պարտադիր է՝ սկսած 2010/2011 ուս.տարվանից:

Օրինակելի կարգը սահմանում է կրեդիտային համակարգի հիմնական նորմերը ՀՀ բուհական համակարգում: Այսպիսով, ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում բոլոր կրթական աստիճաններում առկա ուսուցմամբ ուսանողի տարեկան ուսումնական բեռնվածությունը սահմանվում է 1800 ժամ, որը համարժեք է 60 ECTS կրեդիտի: 1 ECTS կրեդիտը համարժեք է ուսանողի 30 ժամ լրիվ (լսարանային, արտալսարանային և ինքնուրույն) ուսումնական բեռնվածությանը: Բակալավրի կրթական ծրագրի ուսումնական լրիվ աշխատածավալը սահմանում է 240 կրեդիտ, իսկ բժշկական մասնագիտությունների համար 300 կրեդիտ, մինչդեռ մագիստրոսի կրթական ծրագրի աշխատածավալի համար՝ 60-120 կրեդիտ, իսկ բժշկական մասնագիտությունների համար 180 կրեդիտ:

Կրեդիտների հետ անմիջականորեն կապված են կրթական վերջնարդյունքները, որոնք սահմանում են, թե կրթական ծրագրի ավարտին ուսանողը ինչ պետք է իմանա և ունակ լինի անել: Շրջանավարտը պետք է ձեռք բերի այնպիսի հմտություններ, կարողություններ և ունակություններ, որոնք կապահովեն վերջիններիս ակադեմիական շարժը, ինչպես նաև մուտքը ոչ միայն տեղական աշխատաշուկա, այլ նաև միջազգային:

Կրթական վերջնարդյունքներով ուսումնական ծրագրերի ձևավորման պահանջը պայմանավորված է նաև օրենսդրական փոփոխություններով, մասնավորապես Որակավորումների ազգային շրջանակի ստեղծմամբ:

Բեռլինի կոմյունիկեն անդրադառնում է որակավորումների ազգային հենքերի մշակման կարևորությանը՝ խրախուսելով բարձրագույն կրթության համակարգերի համար մշակել որակյալ և մրցունակ որակավորումների շրջանակներ [6]:

Այսպիսով, ՀՀ կառավարությունը 2011թ. մարտի 31-ի N 332-Ն որոշմամբ հաստատեց ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակը, իսկ ՀՀ կառավարության 2011թ. մարտի 31-ի N714-Ն որոշմամբ (07.07.2016) հաստատվեց ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակի վերանայված տարբերակը: Վերջնարդյունքներով արտահայտված կրթական ծրագրերի իրականացումը կարևոր է նաև որակի ապահովման տեսանկյունից: Մասնավորապես, 2011թ. ՀՀ կառավարության որոշմամբ հաստատվել է «Մասնագիտական կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների պետական հավատարմագրման կարգը» (30.06.2011, N 978-Ն), որտեղ առանցքային նշանակություն ունի ուսումնական հաստատության ինքնավերլուծությունը: Այստեղից կարելի է ենթադրել, որ բուհերը հավատարմագրմանը նախապատրաստվելու համար պետք է տեղայնացնեն Որակավորումների ազգային շրջանակն ու ըստ որակավորումների մշակեն աշխատաշուկայի պահանջներին համապատասխան կրթական վերջնարդյունքներ:

Կրթական ծրագրերը վերջնարդյունքներով սահմանելու նախապայման հանդիսացավ կրթական հարացույցի, այն է՝ դասախոսակենտրոնից ուսանողակենտրոն մոտեցման փոփոխությունը: Ավելին, ԿՓԿՀ-ն նույնպես նպաստում է դասախոսակենտրոն մոտեցումից անցում կատարել ուսանողակենտրոն մոտեցմանը: Լյովենի կոմյունիկեն (Leuven Communiqué 2009) հերթական անգամ շեշտում է ուսանողակենտրոն մոտեցման կարևորությունը՝ նշելով, որ ուսանողակենտրոն մոտեցումը ենթադրում է սովորողների իրավունքների և հնարավորությունների շրջանակների լայնացում, դասավանդման և ուսումնառության նոր մոտեցումներ, աջակցման և ուղղորդման արդյունավետ մեխանիզմներ, ինչպես նաև ուսումնական ծրագիր՝ ուղղված դեպի ուսանողը/սովորողը՝ բոլոր երեք մակարդակներում: «Ուսանողակենտրոն մոտեցումը բնութագրվում է դասավանդման նորարարական մեթոդներով» [7]:

Այս մոտեցումը ուսանողներին դիտում է որպես իրենց ուսումնառության գործընթացի ակտիվ մասնակիցների՝ ամրապնդելով այնպիսի փոխանցելի հմտություններ, ինչպիսիք են խնդիրների լուծումը, քննադական և ռեֆլեկտիվ մտածողությունը: Ըստ Օվերբայի՝ (Overby 2011) ուսանողակենտրոն մոտեցումը նպաստում է ուսանողների մոտ քննադատական մտածողության և ինքնավարության զարգացմանը:

Այս մոտեցումը ենթադրում է սովորողներին ոչ միայն գիտելիքի փոխանցում, այլ նաև ակտիվ համագործակցություն նրանց հետ: «Ուսանողակենտրոն ուսուցումն ստատիկ գործընթաց չէ: Այն իրենից ներկայացնում է սկզբունքների ամբողջություն, որոնք ենթակա են փոփոխման: Դասախոսները հանդես են գալիս որպես ուսումնառության համակարգողներ, այլ ոչ հրահանգիչներ» [8]:

Ավելին, համագործակցությունը ենթադրում է, որ ուսումնական գործընթացում սովորում են ոչ միայն ուսանողները, այլ նաև դասախոսները: Ուսանողակենտրոն մոտեցումը [7] հնարավորություն է տալիս դասախոսներին բարելավելու նպատակով վերանայել և զարգացնել իրենց կրթական ծրագիրը և ուսուցման մեթոդները:

Որակի ապահովման Եվրոպական չափանիշները և ուղենիշները (ESG 2009), անդրադառնալով ուսանողակենտրոն մոտեցմանը, սահմանում են, որ ուսումնական հաստատությունները պետք է ապահովեն ծրագրերի այնպիսի կառուցվածք, որը կնպաստի ուսանողների ակտիվ մասնակցությանը ուսումնական գործընթացին: Հետևաբար, ուսանողակենտրոն ուսուցումը մեծ դեր է խաղում ուսանողներին մոտիվացնելու, նրանց ուսումնական գործընթացում ներգրավելու գործում:

Ուսանողակենտրոն մոտեցումը ենթադրում է անհատական վերաբերմունք ուսանողի նկատմամբ: Այս հայեցակարգը շեշտադրում է այն միտքը, որ ուսանողները տարբերվում են ըստ իրենց գիտելիքների, փորձառության, հետաքրքրությունների: Նրանք տարբեր կերպ են սովորում, այսինքն՝ տարբերվում են նաև ըստ ուսումնառության ոճերի: Հետևաբար «one size fits all», այսինքն՝ «մի տարբերակը հարմար է բոլորին» կարծիքը այլևս արդիական չէ: Կարևոր է նաև այն, որ ուսանողները իրենք են վերահսկում իրենց ուսումնառության գործընթացը՝ դառնալով ակադեմիական համայնքի անբաժանելի մասը:

Կրթական ծրագրեր կազմելու տեսանկյունից անհրաժեշտ է ուսումնասիրել կրեդիտներով արտահայտված ուսումնական ծանրաբեռնվածության և կրթական վերջնարդյունքների փոխադարձ կապը: Իրականում իրենց փոխկապակցվածությունը կայանում է նրանում, որ կրեդիտները ցույց են տալիս ուսումնառության ծավալը, մինչդեռ կրթական վերջնարդյունքները արտացոլում են կրթության բավանդակությունը: Ուսանողին կրեդիտը շնորհվում է միայն այն ժամանակ, երբ վերջինս հասնում է կրթական ծրագրով սահմանված վերջնարդյունքներին: Սակայն մյուս կողմից, կրթական վերջնարդյունքների կազմը սահմանափակված է ուսումնական մոդուլին հատկացված կրեդիտների քանակով: Այսինքն, բովանդակությունը և ծանրաբեռնվածությունը պետք է հավասարակշռված լինեն: Ընդ որում, միևնույն կրթական վերջնարդյունքներին հասնելու համար պահանջվող ժամաքանակը տարբեր բուհերում կարող է տարբեր լինել:

Այսպիսով, ԿՓԿՀ-ն հանդիսանում է ԲԿԵՏ-ի գործիքներից մեկը, որը նպաստում է դասընթացների թափանցիկությանը, որակավորումների ճանաչմանը, ուսանողների շարժունությանը, ինչպես նաև կարևոր դեր է խաղում հարատև կրթության ասպարեզում՝ դրանով իսկ բարձրացնելով բարձրագույն կրթության որակը: Մինչդեռ կրթական վերջնարդյունքների կիրառումը ծրագիրը դարձնում է ավելի ճկուն, ինչպես նաև հիմք հանդիսանում մի կրթական ծրագրից հաջորդին անցնելու համար:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Մակարյան Մ., «Կրեդիտային համակարգի գործառնության հիմնախնդիրները ՀՀ բարձրագույն կրթության ոլորտում», մագիստրոսական թեզ, Երևան, 2017, էջ 9-10.
2. ESG: Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. 2015. Brussels, Belgium. [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf) (23.01.2016).
3. Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտում Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքների իրագործման ժամանակացույցն հավանություն տալու մասին, ՀՀ Կառավարության որոշում, 02.10.2006, N 43-Ն:
4. Overby. K. 2011. Student-Centered Learning. *ESSAI*. Vol. 9, Article 32. 109-112. <http://dc.cod.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1375&context=essai> (14.04.2016).
5. Հարությունյան Ա., Համեմատական մանկավարժություն, Երևան, Էդիթ Պրինտ, 2011, 148
6. ESG: Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. 2015. Brussels, Belgium. [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf) (23.01.2016).
7. SCL Toolkit: The European Students' Union. 2010. *SCL Toolkit. Student-Centered Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions*. Laserline, Berlin, pages 4-6. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539501.pdf> 26.09.2016.
8. National Team of Bologna Experts (2009-2011) and the European Union Programmes Agency (EUPA), 2011. *Student-Centred Learning*, A Bologna Process International Conference, page 12.

## РЕЗЮМЕ

### НЕОБХОДИМОСТЬ ИМПЛЕМЕНТАЦИИ ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ ПЕРЕВОДА И НАКОПЛЕНИЯ КРЕДИТОВ В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РА

С.Г МЕЛИКЯН, Л. К. ШАХАЗИЗЯН

В статье рассматривается важность и необходимость имплементации основных функций Европейской системы перевода и накопления кредитов в области высшего профессионального образования РА, в кратце описывается история кредитной системы, изменение образовательной парадигмы и шаги, предпринятые в целях осуществления кредитной системы РА.

## SUMMARY

### NECESSITY OF IMPLEMENTING EUROPEAN CREDIT TRANSFER AND ACCUMULATION SYSTEM IN THE HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION OF RA S.H. MELIQYAN, L.K. SHAXAZIZYAN

The article discusses the importance and necessity of implementing the main functions of the European credit transfer and accumulation system in the higher professional education of RA within the framework of developing academic programs based on learning outcomes. The article briefly reflects the history of credit system, change of the educational paradigm and presents steps undertaken towards the implementation of credit system in RA.

Խ. ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 373.3 : 502

ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ «ԵՍ և ՇՐՋԱԿԱ ԱՇԽԱՐՀԸ» ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ԴԱՍԸՆԹԱՑԻ  
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ  
ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ  
Ք. Հ. ՀԱԿՈՒԲՅԱՆ

*Խ. Արովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական  
համալսարան,  
0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17  
e-mail: spunews@mail.ru*

*Հոդվածում քննարկվել է տարրական դպրոցում «Ես և շրջակա աշխարհը»  
ինտեգրված դասընթացի ուսուցման առանձնահատկությունները ներառական կրթության  
իրականացման համատեքստում: Հիմնավորվել է, որ ներառական կրթության  
պայմաններում դասընթացի ուսուցման արդյունավետությունը կարելի է ապահովել  
տարբերակված ուսուցման տեխնոլոգիայի կիրառմամբ՝ զուգամիտելով այն կոլեկտիվ  
ուսուցման եղանակի հետ:*

*Բանալի բառեր՝* ներառական կրթություն, տարբերակված ուսուցում, ներդասարանային  
տարբերակում, կոլեկտիվ ուսուցումն եղանակ, հասկացման մակարդակ, փոխհաղորդում,  
փոփոխվող գույգերով աշխատանք:

**Ներկայացված է խմբագրություն 12.03.2017թ.**

Ներառական կրթությունը Հայաստանում սկսվել է իրականացվել 2001 թվականից՝  
որպես կրթական քաղաքականության գերակայություն և որպես հանրակրթության  
զարգացման կարևոր օղակ, իսկ 2005 թվականի սեպտեմբերի 1-ից «Կրթության  
առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցած անձանց կրթության մասին» ՀՀ օրենքով  
այն ամրագրվեց:

Այսօր ներառական կրթություն իրականացնող յուրաքանչյուր հանրակրթական  
դպրոցի խնդիրն է ցանկացած առարկաներից կրթական առանձնահատուկ պայմանների  
կարիք ունեցող երեխաների համար գիտելիքների յուրացման հնարավորություններ և  
միջոցներ ապահովել:

Ներառական կրթությունը նպաստում է հաշմանդամ երեխաների դպրոցական  
կոլեկտիվի ինտեգրմանը և արդյունավետ սոցիալականացմանը:

Ներառական կրթության կազմակերպումը տարրական դպրոցում ունի իր  
առանձնահատկությունները:

Ուսուցման գործընթացի ճկունությունը ապահովելու համար տարրական դպրոցում  
աշխատող շատ ուսուցիչներ դեռևս պատրաստ չեն կրթական հատուկ պայմանների կարիք  
ունեցող երեխաների հետ աշխատելու: Այսինքն՝ չունեն անհրաժեշտ մասնագիտական  
կոմպետենտություն: Մինչդեռ, այդպիսի երեխաների հետ աշխատանքը պահանջում է

անհատական առանձնահատկությունների և պահանջումների խորը իմացություն և դրանց համապատասխան ուսուցման մեթոդիկայի տիրապետում:

Միննույն ժամանակ ուսումնական պլաններն ու ծրագրերը հարմարեցված չեն կրթական հատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների ընդունակություններին և հնարավորություններին, որը և հանրակրթական դպրոցի ուսուցչից պահանջում է մանկավարժական ստեղծագործական և հաղորդակցման բարձր կարողություններ ուսուցման գործընթացը արդյունավետ կազմակերպելու համար:

Ելնելով այս նկատառումներից՝ մենք առաջարկում ենք ներառական կրթությամբ տարրական դպրոցում «Ես և շրջակա աշխարհը» ինտեգրված դասընթացի ներդասարանային տարբերակված ուսուցում՝ համադրված խաղային և կոլեկտիվ ուսուցման տեխնոլոգիաների հետ՝ հաշվի առնելով երեխաների կրթական կարիքները:

«Ես և շրջակա աշխարհը» ինտեգրված դասընթացի նպատակն է ծանոթացնել երեխաներին շրջակա աշխարհին, այնտեղ կատարվող բնական երևույթներին, օբյեկտներին, մարդ-բնություն փոխհարաբերություններին: Նրանք սովորում են ճանաչել իրենց օրգանիզմը, յուրացնում օրգանիզմի խնամքի և հիգիենայի կանոնները, ձեռք բերում հաղորդակցվելու, համագործակցելու կարողություններ, ձևավորել էկոլոգիական գիտակցություն, առողջ ապրելակերպի մշակույթ [1, էջ 10]:

Տարբերակված ուսուցումը հենվում է անձնակողմնորոշված դիդակտիկական մոդելի վրա: Այս մոդելը դիտարկում է անձի հետաքրքրությունները՝ ելնելով երեխայի զարգացման մակարդակներից, ցանկություններից, ընդունակություններից՝ դիտարկելով նրան որպես կրթական գործընթացի գլխավոր սուբյեկտ [2, էջ 92]:

Տարբերակված ուսուցման նպատակը ուսուցման գործընթացի համաձայնեցվածությունն է սովորողների անհատական-հոգեբանական առանձնահատկությունների և կրթական պահանջումների հետ, մանկավարժական համապատասխան պայմանների ստեղծումը նրանց անձնային զարգացման համար:

Տարբերակված ուսուցումը հենվում է կրթության ժամանակակից մարդասիրական մոտեցումների վրա, որոնք առաջին պլան են մղում համամարդկային արժեքները, որոնց թվում երեխայի անձը համարվում է բարձրագույն արժեք:

Ներառական կրթության պայմաններում «Ես և շրջակա աշխարհը» ինտեգրված դասընթացում տարբերակված ուսուցումը հատուկ նշանակություն է ձեռք բերում՝ ելնելով ուսումնական այդ առարկայի յուրահատկությունից, քանի որ նրա բովանդակային միջուկը կազմում է մի շարք գիտություններ՝ աշխարհագրություն, կենսաբանություն, էկոլոգիա, հասարակագիտություն, տնտեսագիտություն, ֆիզիկա, քիմիա, առողջ ապրելակերպ, սոցիոլոգիա, իրավունք և այլն:

Ներառական կրթության պայմաններում տարբերակված ուսուցումը հնարավորություն է ընձեռում յուրաքանչյուր սովորողի հասնելու կանխատեսված արդյունքների հաշվի առնելով կրթական կարիքներն ու առանձնահատկությունները:

Այդ տեսանկյունից ներդասարանային տարբերակումը. Կատարվում է՝

- ըստ կրթական հատուկ պայմանների կարիք ունեցող և չունեցող սովորողների,
- առաջադրանքներ բարդության տարբեր աստիճանների,
- մասնագիտական թիմի աջակցության կարիք ունեցողների,
- մակարդակային տարբերակում՝ ըստ մասնագիտական առարկայական հետաքրքրությունների,
- ըստ մտավոր ընդունակությունների զարգացման մակարդակների,
- ըստ ուսուցվածության աստիճանի,
- ըստ հետաքրքրությունների:

Այսինքն՝ ներդասարանային տարբերակումը պահանջում է հատուկ մոտեցում սովորողների տարբեր խմբերի, կարիքների նկատմամբ և ուսուցման տարբեր հնարների, մեթոդների ու տեխնոլոգիաների կիրառում:

Ներառական կրթության պայմաններում, տարրական դպրոցում «Ես և շրջակա աշխարհը» ինտեգրված դասընթացի ուսուցումը տարբերակված մոտեցմամբ կազմակերպելով՝ մենք հենվել ենք անվանի մանկավարժ Ի. Ունտի այն հայեցակարգային դրույթի վրա, որ տարբերակված ուսուցումը ենթադրում է ուսուցանող, զարգացնող, դաստիարակող նպատակներ [2]:

Իհարկե, մենք գտնում ենք, որ ներառական կրթության պայմաններում տարբերակված ուսուցման նպատակները որոշելիս պետք է հաշվի առնել սովորողների ուսման դրդապատճառներն ու նպատակները:

Մեր կարծիքով ներառական կրթության իրականացման պայմաններում առաջնային տեղ է զբաղեցնում մակարդակային տարբերակումը, որը ենթադրում է սովորողների տարբեր խմբերի ուսուցումը այնպիսի ծրագրերով, որոնք տարբերվում են նյութի շարադրանքով, ծավալով և բովանդակությամբ: Յուրաքանչյուր սովորող ստանում է կրթության իր ծրագիրը (տարբերակը):

Այս տեսանկյունից մենք տարբերակված ուսուցման իրականացումը տեսնում ենք ոչ թե ուսուցման դաս-դասարանային համակարգում, այլ ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի իրականացման պայմաններում:

Օրինակ, Ա. Ռիվինի սովորողների զույգերով աշխատանքի կազմակերպումը ըստ պարբերությունների տեքստերի ուսումնասիրության [3, էջ 88]:

Ա. Ռիվինի մեթոդիկան ենթադրում է ուսումնական պարապմունքների կազմակերպում փոփոխական կազմելով զույգերով:

Օրինակ, 2-րդ դասարանում «Ես և շրջակա աշխարհը» դասընթացից «Մարդը և կենդանիները: Կենդանիների աշխարհ» թեման ուսումնասիրելիս յուրաքանչյուր զույգի սովորող ստանում է տարբերակված առաջադրանք՝ հաշվի առնելով նրա անհատական առանձնահատկությունները և կրթական կարիքները՝ մեկը կարդում է պարբերությունը և վերապատմում, մյուսը կարդում է մեկ բառ և մեկնաբանում նրա իմաստը, հաջորդը ներկայացնում է նյութին վերաբերող նկարի բովանդակությունը կամ շարադրում է տեսքում: Ընդ որում գիտելիքների յուրացումը իրականացվում է հասկացման մակարդակում, որի արդյունավետությանը նպաստում է պարբերության, բառի բացատրության, նկարի բովանդակության վերարտադրումը:

Այս մեթոդիկան հնարավորություն է տալիս զուգընկերներին ծանոթանալու միմյանց թեմաներին, նոր բառերին, և ինչպես նշում է հայ անվանի գիտնական Մ. Մկրտչյանը՝ «Իրականացվում է առաջանցիկ ուսուցման և բազմակի կրկնության գաղափարը» [3, էջ 96]:

Թեմաների ուսուցման ժամանակ տարբերակների փոխհաղորդումը կարելի է կազմակերպել տարբեր ձևերով՝ քարտերով, դասագրքի մեջ նշված պարբերություններով, բարդ խնդիրներով և հարցերով:

Զույգերով աշխատանքի դեպքում փոխհաղորդման գործընթացը նպաստում է յուրաքանչյուր սովորողի ուսումնական դժվարությունների հաղթահարմանը և ուսուցման արդյունավետությանը:

Բերված օրինակներից կարելի է եզրակացնել, որ ներառական կրթության պայմաններում կրթական հատուկ կարիքներով երեխաների ուսուցումը տարրական դպրոցում դաս-դասարանային պայմաններում անարդյունավետ է և պահանջվում է ուսումնական նոր պլանների, կրթական ծրագրերի ուսուցման նոր ձևերի մշակում:



## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ասատրյան Լ.Թ. «Ես և շրջակա աշխարհը» ինտեգրված դասընթացի դասավանդման մեթոդիկա, -Եր.: Արտագերս 2016. -226 էջ:
2. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192с.
3. Մկրտչյան Մ.Ա., Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի իրականացման մեթոդաբանական, տեսական և գործնական հարցեր, -Եր.: Հեղ հր., 2011. - 148 էջ:

### РЕЗЮМЕ

#### ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТА «Я И ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*К. А. АКОПЯН*

В статье рассматриваются некоторые аспекты и особенности обучения интегрированного предмета «Я и окружающий мир» в начальной школе в контексте инклюзивного образования. Обосновано, что в условиях инклюзивного образования обучения интегрированного предмета «Я и окружающий мир» в начальной школе будет эффективно при применении дифференцированной технологии обучения.

### SUMMARY

#### "ME AN THE SURROUNDING WORLD" IMPLEMENTED COURSE'S TEACHING FEATURES IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION IN BASIC SCHOOL

*Q. A. HAKOBYAN*

In the article, there were discussed the implemented course's features in the context of inclusive education in basic school. It was also justified that under the conditions of inclusive education the efficiency of course learning can be insured by the use of differentiated education and converging it with the style of collective education.

Խ. ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ  
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №2-3 (31-32) 2017 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 373.3

ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՅՈՒՄ ԻՆՔՆՈՒՐՈՒՅՆ ԸՆԹԵՐՅԱՆՈՒԹՅԱՆ  
ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆԸ ՄԻՏՎԱԾ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀՆԱՐՆԵՐԸ  
Մ. Զ. ԳՅՈՒՐՈՒՆՅԱՆ

*Խ. Արոյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան  
0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17  
e-mail: gyurunyan@mail.ru*

*Ինքնուրույն ընթերցանության ձեռնարկներում ընդգրկված նյութերը ընտրելիս հաշվի են առնվել սովորողների տարիքային առանձնահատկությունները, հետաքրքրությունների շրջանակը և ինքնուրույն կամ խմբային աշխատանք կատարելու կարողությունները:*

*Նյութերը երեխաների վրա թողնում են զգայական և հուզական ազդեցություն: Ինքնուրույն ընթերցանության նյութերի կարևոր արժեքն այն է, որ զարգացնում է գրքով ինքնուրույն աշխատելու կարողություններն ու հմտությունները, որոնք էլ հիմք են դառնում կարդալու կարողությունների մշակման համար:*

**Բանայի բառեր՝** կարողություն, արժեհամակարգ, հմտություն, կրտսեր-դպրոցական, մեթոդական հնար, ընթերցանություն:

**Ներկայացված է խմբագրություն 2.05.2017թ.**

20-րդ դարեվերջին և դարասկզբի օրախնդիր մտահոգություններից է մատաղ սերնդի՝ գեղարվեստական և գիտահանրամատչելի ստեղծագործություններ կարդալու նկատմամբ հետաքրքրության օրըստօրե նվազումը: ՀՀ մանկավարժական մամուլում այս հիմնախնդրի շուրջ բազմաթիվ կարծիքներ են հնչում, առաջարկվում են տարաբնույթ ծրագրեր, նախագծեր պատանիների և դեռահասների մեջ ընթերցասիրություն սերմանելու և ընթերցողական կարողություններ ձևավորելու ուղղությամբ: Նշենք, որ մասնագետների կողմից դիտարկվող տեսակետները հիմնականում ընդունելի են, սակայն դրանք ավելի շատ կրում են երևույթի պատճառները հիմնավորող, կարող ենք ասել՝ երբեմն արդարացնող բնույթ [1]:

Ապացուցված է, որ ընթերցասիրությունը և ընթերցողական կարողությունների ձևավորումն սկսվում է դպրոցի տարրական օղակից, տարիքային այս հատվածն այս իմաստով բարենպաստ է երկու տեսանկյունով.

ա) կրթության այս օղակում է ձևավորվում է կարդալու կարողությունը, որի մակարդակով է պայմանավորված սիրով կարդալու ձգտումը. երեխան սիրում է զբաղվել նրանով, ինչը իրեն հաջողվում է, կատարել, ինչը ինքը կատարում է առանց խոչընդոտների.

բ) կրտսեր-դպրոցական տարիքը ճանաչողական հետաքրքրությունների սահմանների ընդարձակման ժամանակահատված է, իսկ այդ տարիքում տարաբնույթ

ստեղծագործությունների ընթերցանությամբ երեխան բավարարում է իր հետաքրքրությունները:

Նկատի ունենալով նշված և բազմաթիվ այլ հիմնավորումներ՝

Քառամյա տարրական դպրոցի մայրենիի նոր ծրագրով առանձին դասաժամ է հատկացված արտադասարանային ընթերցանությանը: Գործընթացը մեթոդապես ճիշտ կազմակերպելու համար, դասընթացի բովանդակության մեջ հաշվի են առնվել աշակերտների տարիքային առանձնահատկությունները, նրանց ճանաչողական հետաքրքրությունների սահմաններն ու խորությունը՝ կարդալու համար առաջարկվող ստեղծագործությունների ծավալը՝ պահպանելով մանկավարժության՝ պարզից դեպի բարդը գնացող սկզբունքը: Ծրագրային այս կարևոր խնդրի լուծումն ապահովելու համար հրատարակվել և գործածության մեջ են ինքնուրույն ընթերցանության ձեռնարկները, որոնք նախատեսված են 1-4 դասարանների համար [2]: Ստեղծված ձեռնարկներն ըստ դասարանների ունեն տարբեր նպատակներ: Ընդգրկված ստեղծագործությունները հիմնականում հարմարեցված են կրտսեր դպրոցականների կարդալու կարողություններին: Մատչելի են և նպաստում են երեխաների ներդաշնակ զարգացմանը. հարստացնում են նրանց մտավոր, ստեղծագործական երևակայության, մտքի, ինքնուրույն մտածողության, կամային դրսևորումները. երեխաների վրա թողնում են զգայական և հուզական ազդեցություն: Ինքնուրույն ընթերցանության համար ընտրված ստեղծագործությունների արժեքն այն է, որ զարգացնում է սովորողների գրքով աշխատելու կարողությունը:

Դիտարկենք «Ինքնուրույն ընթերցանության նյութեր 3-րդ դասարան» ձեռնարկը [3]: Նրա գերխնդիրը հասկանալով, ճիշտ կամ անսխալ, արտահայտիչ կարդալու և ճշգրիտ պատմելու կարողության կատարելագործումն է, աշակերտների արժեհամակարգի բազմաբնույթ բաղադրիչների ձևավորումն: Ձեռնարկում արձակ և չափածո ստեղծագործությունները չեն կրկնում մայրենիի դասագրքերի ստեղծագործությունների գաղափարները, այլ համալրում և հարստացնում են երեխաների գիտելիքները:

Նշված ձեռնարկը կազմված է թեմատիկ սկզբունքով. «Մեր հայրենիքը», «Մարդու գործերն ու արարքները», «Տարվա եղանակները», «Յոթ առակ», «Հայ մանկագիրների պատկերասրահ», «Հետաքրքիր աշխարհ», «Աշխարհի ժողովրդական հեքիաթներ» [3]:

Ձեռնարկի առաջին բաժնում ներկայացված «Մեր հայրենիքը» թեմատիկ խմբի նպատակը աշակերտների մեջ հայրենասիրություն սերմանելն է, որի իրականացման համար իբրև միջոց՝ ուղի ընտրվել են նշանավոր մարդկանց, հայ քաջորդիներին, պատմական դեպքերին երեխաներին ծանոթացնելը: Այս ստեղծագործությունների ուսումնասիրումը նպաստում է, որ յուրաքանչյուր աշակերտ գիտակցի՝ Հայաստանն իր տունն է, և հայրենասիրությունը սկսվում է սեփական տնից կամ ընտանիքից, որ տեղեկություն ձեռք բերի իր երկրի, դրոշմի, զինանշանի, օրհներգի, նշանավոր զավակների մասին: Մեր կարծիքով այս թեմատիկ խմբի նյութերի ընթերցման գործընթացն ավելի արդյունավետ կլինի, եթե ուսուցիչը հենվի սովորողների զգացմունքների վրա՝ իբրև խթանիչներ գործածելով այցելությունները հերոսների հուշարձաններ, թանգարաններ, հանդիպումներ կազմակերպի հայ նշանավոր գործիչների հետ, նրանց գործունեության մասին իրականացնի նախագծային աշխատանք, ցուցահանդեսներ կազմակերպի և այլն:

«Տարվա եղանակները» թեմատիկ խմբի հիմնական նպատակը երեխաների դիտողականության զարգացումն է, կայուն մտապատկերների ստեղծումը, շրջապատի, բնության երևույթների, առարկաների, դրանց փոխադարձ կապի ճիշտ ճանաչումը: Իսկ դրա համար առաջին հերթին անհրաժեշտ է հնարավորություն ստեղծել, որ շատ երեխաներ լինեն բնության գրկում, մոտիկից տեսնեն ու ճանաչեն կենդանիներին ու բնության երևույթները: Այս բաժնի նյութերի ուսումնասիրության գործընթացի հիմնական խնդիրը հայրենի բնության և մայրենիի ուսումնասիրության անխզելի կապի ու

միասնության գիտակցումն է, քանզի դրանցից յուրաքանչյուրն օգնում է մյուսի յուրացմանը, իսկ երկուսը միասին իրականացնում են երեխայի մտավոր բազմակողմանի և ներդաշնակ զարգացումը:

Ներկայացնենք մեր վարած ինքնուրույն ընթերցանության դասերից մեկի համառոտ նկարագրությունը.

### **Ինքնուրույն ընթերցանություն, երրորդ դասարան**

**Դասի թեման՝** Պ. Միքայելյան «Ճամփորդություն տարվա եղանակներով»:

#### **Դասի նպատակը՝**

- Ջարգացնել սովորողների արտահայտիչ կարողալու կարողությունը, բանավոր խոսքը.
- Դաստիարակել սեր բնության նկատմամբ և նրա պարզևած բարիքները խնայելու և գնահատելու սովորություն.
- զարգացնել սովորողների երևակայությունն ու հուզականությունը.
- ապահովել կարծիքների և մտքերի ազատ արտահայտման հնարավորություն:

#### **Դասի ընթացքը**

##### **1-ին փուլ՝ խթանում**

Գրատախտակին փակցրինք չորս պաստառ՝ տարվա չորս եղանակների նկարներով: Երեխաներին առաջարկեցինք գուշակել, թե որ պաստառում տարվա որ եղանակն է պատկերված: Այնուհետև կիրառեցինք «**Ուղղորդված ընթերցանություն՝ կանգառներով**» մեթոդական հնարը: Ընթերցանության այս տեսակը կազմակերպելու համար ստեղծագործությունը բաժանեցինք նախ տրամաբանական ամբողջություն ներկայացնող մասերի և որոշեցինք, թե դրանցից յուրաքանչյուրի շուրջ ինչ աշխատանք պիտի իրականացնենք. առանձնացրինք այն բառերը, որոնց իմաստը պիտի բացատրվի, այն լեզվաարտահայտչամիջոցները, որոնց դիտարկումը կնպաստի կարդացածի գաղափարի և ենթատեքստի ըմբռնմանը: Միաժամանակ կանգառների ընթացքում երեխաները ներկայացրին դեպքերի հաջորդականությունն ու դրանց տրամաբանական կապը [4,5]:

##### **2-րդ փուլ՝ իմաստի ընկալում**

Այս փուլի կազմակերպման նպատակով աշակերտներին բաժանեցինք 4 խմբի՝ բացահայտելու համար ստեղծագործության գաղափարն ու ենթատեքստը: Յուրաքանչյուր խմբի ներկայացուցիչ քաշեց որևէ հատվածի համար, և բոլորն սկսեցին ընթերցել:

Յուրաքանչյուր խումբ ներկայացրեց իր հատվածը: Աշակերտներն սկսեցին բարձրաձայն քննարկել իրենց կարդացածը:

Կարդացած ստեղծագործության և գաղափարի ամբողջական ընկալման նպատակով կազմակերպեցինք համադասարանային հարցազրույց:

##### **Հարցազրույցի մոտավոր բովանդակությունը.**

. ինչպե՞ս է հայտնվեց փոքրիկ տերևը:

. Մոր պատմածը, ո՞ր գեղեցիկ աշխարհի մասին էր:

. Ի՞նչ տեսավ նա, որը տխրեցրեց:

. Ո՞րն էր մայրիկի խորհրդի իմաստը:

. Ինչպե՞ս հասկացավ տերևը մոր խորհուրդը:

. Ե՞րբ դուրս եկավ արևը:

Ե՞րբ արևը այլևս չծագեց, մայրն ի՞նչ խորհուրդ տվեց:

Այնուհետև յուրաքանչյուր խումբ ներկայացրեց, թե իր կարդացած հատվածում տարվա ո՞ր եղանակն է պատկերված:

##### **3-րդ փուլ**

### **Կշռադաստում**

Կիրառվեց «Անկյուններ» մեթոդական հնարը: Գրատախտակին փակցրինք բանալի հարցը: **Այգին ու՛մ երգն էր սոսափում և ի՞նչ կար այդ երգի մեջ:**

Աշակերտներին ժամանակ տրվեց այդ հարցի շուրջ խորհելու և նախնական որևէ դիրքորոշում ընդունելու համար: Դրական դիրքորոշում ունեցողները հավաքվեցին մի անկյունում, բացասականը՝ մյուս, իսկ երկմտողները կամ որևէ դիրքորոշում չունեցողները՝ 3-րդ անկյունում:

Խմբերին տրվեց երեք թույլ ժամանակ՝ իրենց կարծիքը հիմնավորելու և ձևակերպելու համար: Այնուհետև յուրաքանչյուր խումբ ընտրեց ներկայացուցիչ, ով դասարանի առջև ներկայացրեց խմբի որոշումը:

Ամփոփելու համար կարդացած ստեղծագործության շուրջ աշխատանքը կիրառեցինք Քառաբաժան մեթոդական հնարը: Գրատախտակը բաժանեցինք չորս մասի յուրաքանչյուր մաս երեխաների մասնակցությամբ վերնագրեցինք: Ստագրոհի հնարով լրացրինք յուրաքանչյուր վանդակ:

Ստացվեց այսպիսի պատկեր

<p style="text-align: center;"><b>Ի՞նչ զգացիք</b></p> <p>կարոտ, ջերմություն, հույս, երագ, երջանկություն</p> <p style="text-align: center;"><b>Ի՞նչ լսեցիք</b></p> <p>արևի երգը, թռչունների դալլալը, առվակի կարկաչը</p>	<p style="text-align: center;"><b>Ինչ տեսաք</b></p> <p>բնության գեղեցկությունը և անակնկալները</p> <p style="text-align: center;"><b>Ի՞նչ էին երագում տերևները</b></p> <p>տեսնել արևը</p>
--	--

Մեր ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ տարրական դասարանների մայրենի լեզվի ուսումնական նյութի կայուն յուրացումը մեծապես պայմանավորված է ուսուցման նոր մեթոդների կիրառման հետ. նշված մեթոդական հնարները, խթանում են մայրենիի դասագործընթացում աշակերտների արժեհամակարգի ձևավորմանը, լեզվամտածողության զարգացմանը, աշխարհաճանաչողության ընդլայնմանը:

### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. Գալստյան Ա., Հատուկ անունների բառարան-տեղեկատու, Եր., 2010:
2. Գալստյան Ա., Ավագյան Լ., Խարազյան Ռ., Բալայան Ա., Ինքնուրույն ընթերցանության նյութեր 2-րդ դասարան, Էդիթ Պրինտ, 2010, 143 էջ:
3. Գալստյան Ա., Ավագյան Լ., Խարազյան Ռ., Բալայան Ա., Ինքնուրույն ընթերցանության նյութեր 3-րդ դասարան, Էդիթ Պրինտ, 2010, 183 էջ:
4. Գալստյան Ա., Ավագյան Լ., Խարազյան Ռ., Բալայան Ա., Ինքնուրույն ընթերցանության նյութեր 4-րդ դասարան, Էդիթ Պրինտ, 2012, 199 էջ:
5. Գյուլամիրյան Ջ.Հ., Մայրենիի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Ջանգակ-97, 2015, 315 էջ:

**РЕЗЮМЕ**  
**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ**  
**САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**  
***М.З. ГЮРУНЯН***

При выборе материалов, включенных в пособия для самостоятельного чтения, были учтены возрастные особенности, круг интересов учащихся, а также навыки самостоятельной или групповой работы.

Материалы оказывают на детей чувственное и эмоциональное воздействие.

Важной ценностью материалов для самостоятельного чтения является развитие умений и навыков самостоятельной работы с книгой, которые становятся основой для формирования читательских умений.

**SUMMARY**  
**THE METHODOICAL RECEPTIONS AIMED AT THE DEVELOPMENT OF READER'S**  
**INDEPENDENCE AT ELEMENTARY SCHOOL**  
***M.Z. GYURUNYAN***

At the choice of the materials included in grants for independent reading age features, a focus of interest of pupils and also skills of independent or group work were considered.

Materials make sensual and emotional impact on children.

The important value of materials for independent reading is development of skills of independent work with the book which become a basis for formation of reader's abilities.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Р.К.МИРЗАХАНЯН</b> ИСТОРИОГРАФИЯ В АРМЕНИИ /1926-1935гг./.....	5
<b>Г.У.ПАЛИКЯН, Н.Г.ОБОСЯН, С.А.ОВАКИМЯН, О.Н.РЫЖОВА</b> ПРОБЛЕМА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН.....	11
<b>А.М.АЛОЯН</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	15
<b>М.Г.АМИРАГЯН</b> АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	20
<b>А.А.ЕРНДЖАКЯН</b> СОПОСТАВЛЕНИЕ МИССИЙ ГОРАЦИО В ПЬЕСЕ ШЕКСПИРА «ГАМЛЕТ» И ВЕРГИЛИЯ В «БОЖЕСТВЕННОЙ КОМЕДИИ» ДАНТЕ .....	26
<b>К.В.БАЛЯН, Р.С.НЕРСИСЯН, А.Л.ПЕТРОСЯН, Л.М.ГАЛЕЧЯН</b> СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ШКОЛЕ ТЕМЫ «СЕРНАЯ КИСЛОТА».....	30
<b>А.Ф.ОГАНИСЯН, Л.Г.АКОПЯН</b> НАУЧНОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СКАЗКИ МКРТЫЧА КОРЮНА «САДОВНИК МОСИ».....	36
<b>А.С.ОГАНЕСЯН</b> ОРИГИНАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ПРОБЛЕМНОСТИ СИТУАЦИИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.....	41
<b>В.С.КАРАПЕТЯН, С.Р.ГЕВОРГЯН</b> ДИССОНАНС И КОНСОНАНС В СФЕРЕ АРГУМЕНТАЦИЙ.....	48
<b>З.Ф.МАНУКЯН</b> ЭЛЕМЕНТЫ СИМВОЛИЗМА И МОДЕРНИЗМА В ИСКУССТВЕ ВАРДГЕСА СУРЕНЯНЦА.....	54
<b>Н.А.МИНАСЯН</b> ИЗ ИСТОРИИ АРМЯНСКОГО ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ КНИЖНЫХ СЕРИЙ И МНОГОТОМНЫХ ИЗДАНИЙ.....	61
<b>Н.Г.ПАЯСЛЯН</b> ЗНАЧЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ТЕНИ В ГРАФИЧЕСКОМ ДИЗАЙНЕ.....	68
<b>Т.М.ПЕТРОСЯНЦ</b> НЕЗАВИСИМАЯ ГОСУДАРСТВЕННОСТЬ ЗАКАРЯНОВ.....	75
<b>С.А.ПОГОСЯН</b> ВОПРОС ПРИНЯТИЯ ВОЕННОПЛЕННЫХ АРМЯНСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЙ В АРМЯНСКИЙ ЛЕГИОН В 1916-1918 ГГ.....	84
<b>А. И. САГРАДЯН, А. В. АЙВАЗЯН, А. С.АКОБЯН</b> ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....	90

<b>Ц.Э.ШАИРЯН, М.Т.ТАДЕВОСЯН</b> РОЛЬ ИНТЕРНЕТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	95
<b>К.Н.УЗУНЯН, А.С.АЙВАЗЯН</b> ИЗУЧЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ФАКТОРОВ ВЛИЯЮЩИХ НА ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКА.....	104
<b>Л.Т.ВАРДАНЯН</b> МОТИВЫ ЛЖИ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	108
<b>К.В.ВОСКАНЯН</b> ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАК ФАКТОРЫ ДЕЙСТВУЮЩИЕ НА ЭКОНОМИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПОВЕДЕНИЕ.....	114
<b>С.Г МЕЛИКЯН, Л. К. ШАХАЗИЗЯН</b> НЕОБХОДИМОСТЬ ИМПЛЕМЕНТАЦИИ ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ ПЕРЕВОДА И НАКОПЛЕНИЯ КРЕДИТОВ В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РА.....	120
<b>К. А. АКОПЯН</b> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТА «Я И ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	126
<b>М.З. ГЮРУНЯН</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	130

## CONTENT

<b>R.K.MIRZAKHANYAN</b> HISTORIOGRAPHY IN ARMENIA FROM 1926 TO 1935.....	5
<b>G.U. PALIKYAN, N.G.HOBOSYAN, S. A. HOVAKIMYAN, O.N.RIZHOVA</b> THE PROBLEM OF MODERNIZATION OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF TEACHING NATURAL SCIENCE DISCIPLINES.....	11
<b>A.M.ALOYAN</b> INVESTIGATIONS OF PSYCHOLOGICAL FEATURES AND COMPONENTS OF COMMUNICATION ACTIVITY HIGH SCHOOL CHILDREN.....	15
<b>M.G.AMIRAGHYAN</b> THE ANALYSIS OF THE CONTENTS OF SENIOR PRESCHOOLER'S SPEECH DEVELOPMENT CURRICULUMS.....	20
<b>A.A.YERNJAKYAN</b> SIMILARITY OF PROBLEMS OF HORATIO IN SHAKESPEARE PLAY AND VIRGIL IN THE "DIVINE COMEDY" BY DANTE .....	26
<b>Q.V.BALYAN, H.S.NERSISYAN, A.L.PETROSYAN, L.M.KHALECHYAN</b> CREATION OF PROBLEM SITUATIONS IN LEARNING OF LESSON "SULFURIC ACID" AT SCHOOL.....	30
<b>A.F. HOVHANISYAN, L.H.НАКОВЯН</b> SCIENTIFIC METHODS OF TEACHING THE FAIRY TALE "GARDENER MOSI" BY MKRTICH KORYUN.....	36



<b>A.S.HOVHANNISYAN</b> ORIGINAL PERCEPTION PROBLEM SITUATIONS AS A CONDITION OF CREATIVE THINKING.....	41
<b>V.S.KARAPETYAN, S.R.GEVORGYAN</b> DISSONANCE AND CONSONANCE IN THE DOMAIN OF ARGUMENTATION.....	48
<b>Z.F.MANUKYAN</b> THE ELEMENTS OF SYMBOLISM AND MOSERNISM IN VARDGES SURENYANC'S ART .....	54
<b>N.A.MINASIAN</b> AN EXTRACT FROM THE HISTORY OF THE ARMENIAN BOOK SERIES' AND MULTIVOLUME EDITIONS' ILLUSTRATIONS.....	61
<b>N.H.PAYASLYAN</b> THE SIGNIFICANCE AND THE APPLICATION OF SHADOWS IN GRAPHIC DESIGN.....	68
<b>T.M. PETROSYANTS</b> ZAKARYAN INDEPENDENT STATEHOOD.....	75
<b>S.A.POGHOSYAN</b> ISSUE OF ACCEPTING WAR PRISONERS OF ARMENIAN ORIGIN INTO ARMENIAN LEGION DURING 1916-1918.....	84
<b>A.I. SAHRADYAN, A.V. AYVAZYN, A.S.HAKOBYAN</b> THE APPLICATION OF THE THEORY OF INVENTIVE PROBLEMS SOLVING IN THE PROCESS OF TEACHING TECHNOLOGICAL DISCIPLINES.....	90
<b>S. E. SHAHIRYAN, M. T. TADEVOSYAN</b> THE ROLE OF THE INTERNET IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	95
<b>Q.N.UZUNYAN, A.S.AYVAZYAN</b> RESEARCH OF SOME FACTORS INFLUENCING ON SCHOOL CHILD'S HEALTH.....	104
<b>L.T.VARDANYAN</b> LYING MOTIVES AT THE AGE OF EARLY ADOLESCENCE.....	108
<b>K.V.VOSKANYAN</b> ETNO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AS FACTORS DETERMINING ECONOMIC ACTIVITY AND ECONOMIC BEHAVIOR .....	114
<b>S.H. MELIQYAN, L.K. SHAXAZIZYAN</b> NECESSITY OF IMPLEMENTING EUROPEAN CREDIT TRANSFER AND ACCUMULATION SYSTEM IN THE HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION OF RA.....	120
<b>Q. A. HAKOBYAN</b> "ME AN THE SURROUNDING WORLD" IMPLEMENTED COURSE'S TEACHING FEATURES IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION IN BASIC SCHOOL.....	126
<b>M.Z. GYURUNYAN</b> THE METHODOICAL RECEPTIONS AIMED AT THE DEVELOPMENT OF READER'S INDEPENDENCE AT ELEMENTARY SCHOOL.....	130