

ISSN 1829 – 0523

Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ  
ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ



АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМ. Х.АБОВЯНА

ARMENIAN STATE PEDAGOGICAL  
UNIVERSITY AFTER  
KH. ABOVYAN

**ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ**

**УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ**

**SCIENTIFIC NEWS**

**N 3-4 (28-29)**

**ԵՐԵՎԱՆ**

**ЕРЕВАН 2016 YEREVAN**

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴ

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

Բրուտյան Գ. Ա.	—	ՀՀ ԳԱԱ ակադեմիկոս
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 ԿՈԼԵԳԻԱ

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), № 3-4 (28-29), 2016

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան Գիտական տեղեկագիր № 3-4 (28-29), Երևան, 2016թ.: 190 էջ:

## ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

<b>Ռ.Կ. ՄԻՐԶԱԽԱՆՅԱՆ</b> Կրթապան ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՎԵՐԱԿԱՌՈՒՑՈՒՄԸ ԵՎ ԱՐԴԻԱԿԱՆԱՑՈՒՄԸ ՀՊՄՀ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ՝ ԲՈՒՀ-Ի ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՋՆԱՅՆՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱՆԿՅՈՒՆԻՑ.....6
<b>Վ.Ա.ՄԱԶԻԼՈՎ</b> ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ԵՎ ԱԿԱԴԵՄԻԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ. ՀՆԱՐԱՎՈՐ Է ԱՐԴՅՈ՞Ք ԿՈՆՍԵՆՍՈՒՄ.....16
<b>Վ.Ս.ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, Լ.Վ.ԿՈՎԱԼԵՆԿՈ</b> Ձեպպարոն զհիսուփոնրձերի ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀԻՄՆՎԱԾ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆԵՐԻ ՄՈԴԵԼԱՎՈՐՄԱՆ ՎՐԱ.....24
<b>Ռ.Գ.ՄԿՐՏՉՅԱՆ</b> ՔՆՆԻՉԻ ԱՆՁԻ ՈՒ ՆՐԱ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՌԱՋՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՐՈՇ ԱՍՊԵԿՏՆԵՐԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԲՆՈՒԹԱԳԻՐԸ, ՈՐՊԵՍ ԱՌԱՋՆԱՀԱՏՈՒԿ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ ԳՈՐԾՈՂ ՍՈՒԲՅԵԿՏԻ.....30
<b>Հ.Հ.ՓԱԼԱՆԴՈՒԹՅԱՆ</b> ՌԱԶՄԱՀԱՅՐԵՆԱՍԻՐԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒ-ԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՁԻՆՎՈՐԱԿԱՆ ԾԱՌԱՅՈՒԹՅԱՆԸ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏՈՒԹՅԱՆ ՄԻՋՈՑ.....40
<b>Ս.Հ.ԴԱՆԻԵԼՅԱՆ</b> ԻՆՔՆԱՀԱՍՏԱՏՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ.....45
<b>Ս.Հ.ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ</b> ԾՆՈՂԱԿԱՆ ՆԵՐՇՆՉԱՆՔՆԵՐԻ ԵՎ ԵՍ-ԿՈՆՑԵՊՏԻԱՅԻ ՀԵՏ ՀՈԳԵԿԱՐԳԱՎՈՐԻՉ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ՄԵՐ ՓՈՐՁԸ.....51
<b>Տ.Զ.ՄԱԼՈՒՍՅԱՆ</b> ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՈՒՂԵԿՑՈՂ ՀՈՒԶԱԿԱՆ ՎԻՃԱԿՆԵՐԻ ՓՈԽԿԱՊԱԿՑՎԱԾՈՒԹՅԱՆԸ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՏԱՐԻՔՈՒՄ.....57
<b>Զ.Բ.ՇԱՀԻՆՅԱՆ</b> ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ԻՆՔՆԱԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԵՎ ԻՆՏԵԼԵԿՏԻ ՀԱՄԱՀԱՐԱԲԵՐԱԿՑԱՅԻՆ ԱՌԱՋՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀՈԳԵԿԱՆ ԼԱՐՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ.....64
<b>Դ.Հ.ՄԱՐԿՈՍՅԱՆ</b> ԱՐՏԱԿԱՐԳ ԻՐԱՎԻՃԱԿՆԵՐՈՒՄ ԱՇԽԱՏՈՂ ԼՐԱԳՐՈՂԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՊԱՇՏՊԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄՆԵՐԸ.....69

<b>Վ.Գ.ԳՅՈՒԼԱԶՅԱՆ, Ժ.Բ.ՄԱՇՈՒՐՅԱՆ, Ա.Է.ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ</b> ՌԻՍՈՒՑՉԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՌՈՂՋՈՒԹՅԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐՆ ՈՒ ՊԱՀՊԱՆՄԱՆ ԿԱՐԵՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ.....	76
<b>Տ.Մ.ՊԵՏՐՈՍՅԱՆՑ</b> ՔՈՒՐԴ Ա ՎԱԶՈՒՑՅԱՆ. ԱՆՁԸ ԵՎ ԳՈՐԾԸ.....	81
<b>Ս.Լ.ՍԱՐԻԲԵԿՅԱՆ</b> «ՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԱՇԽԱՐՀԱՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԴԻՐՔ» ՀԱՄԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆԸ.....	88
<b>Լ.Դ.ՎԱՐԴՈՒՍՅԱՆ</b> ՊԱՏՄԱԿԱՆ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ Խ.ԱԲՈՎՅԱՆԻ «ՎԵՐՔ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ» ՊԱՏՄԱՎԵՊԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿ ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ԹԵՄԱՏԻԿ ՄԻԱՎՈՐ.....	96
<b>Գ.Ս.ԲԱՐՍԵՂՅԱՆ</b> ՆԱԽԻՋԵՎԱՆԻ ԻՆՔՆԱՎԱՐ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԱՇԽԱՐՀԱՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԵՎ ԱՇԽԱՐՀԱՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԱՐԴԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆԵՐԸ.....	102
<b>Ռ.Ա.ՆԱՀԱՊԵՏՅԱՆ</b> ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՊԱՏՄԱՇԽԱՐՀԱԳՐԱԿԱՆ, ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԵՎ ԺՈՂՈՎՐԴԱԳՐԱԿԱՆ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ ԸՍՏ ՔՍԵՆՈՓՈՆԻ ԵՐԿԵՐԻ.....	108
<b>Ա.Հ.ՀԱԿՈԲՅԱՆ</b> ԾՈՎԱՆԿԱՐԻՉ ՄԿՐՏԻՉ ՃԻՎԱՆՅԱՆԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆԸ .....	118
<b>Լ.Գ.ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ</b> ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՑՈՒՑՈՒՄՆԵՐ ԿՈՄԻՏԱՍ-ԱՆԴՐԻԱՍՅԱՆԻ «ԳԱՐՈՒՆ Ա» ԴԱՇՆԱՄՈՒՐԱՅԻՆ ԵՐԿԻ ՌԻՍՈՒՄՆԱՄԻՐՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԲԵՄԱԿԱՆ ԿԱՏԱՐՄԱՆ ՀԱՄԱՐ.....	124
<b>Լ.Ա.ԻՄԿՈՅԱՆ</b> ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ ՌԻՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ.....	129
<b>Հ.Ժ.ԹՈՎՄԱՍՅԱՆ</b> ԿԱՆԽԵՆԹԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆ ՀԵՆՔԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՀԱՄԱՐԱԿԱԿԱՆ-ՄՇԱԿՈՒԹՅՈՒՆ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐԸ.....	133
<b>Լ.Ա.ԻՄԿՈՅԱՆ</b> ԱՐՎԵՍՏԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ ՌԻՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ ՕՐԻՆԱԶՄՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ.....	141
<b>Գ.Շ.ԱՄԻՐՅԱՆ, Հ.Յ.ԲԱՂՎԱՍԱՐՅԱՆ</b> ԱՐՁԱԿ ԲԱՆԱՍՏԵՂԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԲԵՄԱԿԱՆ ԽՈՍՔ ԱՌԱՐԿԱՅԻ ՇՐՋԱՆԱԿՈՒՄ.....	145

<b>Մ. Զ. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, Ա.Ա. ՄԱՐԴԱՆՅԱՆ</b> ՖՐԱՆՍԵՐԵՆԻ ԴԻԱԿՐԻՏԻԿ ՆՇԱՆՆԵՐԻ ԳՈՐԾԱԾՈՒԹՅԱՆ ՕՐԻՆԱԶՄՓՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ.....	150
<b>Կ.Մ.ՊԱՊԻԿՅԱՆ, Ռ.Մ.ՆԵՐՍԻՍՅԱՆ</b> ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ՀԻՆԴԼՅԱՆԸ ՀԱՄԱԿՈՂՄԱՆԻ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ.....	155
<b>Ս.Ա.ԱՍՐՅԱՆ</b> ՄԱՐԴԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՌՈՒԲԵՆ ՀՈՎՍԵՓՅԱՆԻ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ.....	158
<b>Լ.Կ.ՍՈՒՐԱԴՅԱՆ</b> ՀԱՅԵՐԵՆԻ՝ ԻԲՐԵՎ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆ ԳԻՏԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԸ.....	162
<b>Մ.Զ.ՀԱԿՈՒԹՅԱՆ, Ս.Գ.ՊՈՂՈՍՅԱՆ</b> USB ՖԼԵՇ ԿՐԻՉԻՑ ԹԱՔՆՎԱԾ ՖԱՅԼԵՐԻ ՎԵՐԱԿԱՆԳՄԱՆ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ.....	170
<b>Ա.Ի.ՍԱՀՐԱԴՅԱՆ, Հ.Վ.ԱՅՎԱԶՅԱՆ</b> ՆԱԽԱԳԾԵՐԻ ՄԵԹՈՂԸ ՈՐՊԵՍ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ԼԱՎԱՐԿՎԱԾ ԱՐԴՅՈՒՆՔԻ ՍՏԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑ.....	176
<b>Գ.Վ.ԴԱԼԼԱՔՅԱՆ, Ա.Հ.ԱՎԱԳՅԱՆ</b> ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՏՀ-ԿՈՄՊԵՏԵՆՏՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՀԱՂԹԱՀԱՐՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ.....	180

РАЦИОНАЛЬНАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ И МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
СИСТЕМЫ АГПУ В АСПЕКТЕ ПРЕРОГАТИВ РАЗВИТИЯ ВУЗА

*Р. К. МИРЗАХАНИЯН*

Армянский государственный педагогический университет им. Х.Абовяна,  
010, Ереван, пр. Тигран Меци 17  
e-mail: rector@armspu.am

На современном этапе развития общества в образовательном пространстве намечаются парадигмальные изменения, обусловленные гуманитарными и антропологическими поворотами в философии образования и педагогике, что предполагает разработку новой методологии изучения человека и образования [1, с. 2].

Интенсивно развивающийся процесс интернализации общественной жизни обуславливает возрастающий интерес к сопоставлению экономических показателей, социально-политических и образовательных систем, моделей культуры разных стран и народов. В настоящее время активно развивается особое направление научных исследований - **компаративистика**, задачей которой является сравнительный анализ общественных процессов и социальных институтов в разных странах и геополитических регионах. В данный контекст органично вписывается текущий международный опыт сопоставительного анализа систем образования, ставшего в наше время одной из самых обширных сфер человеческой деятельности [2, с.7].

Указанная проблематика исследуется особой отраслью научного знания, которая анализирует (преимущественно в сопоставительном плане) состояние, основные тенденции и закономерности развития образования, вскрывает соотношение мировых тенденций и национальной или региональной специфики, выявляет позитивные и негативные стороны международного педагогического опыта, формы и способы взаимообогащения национальных педагогических культур.

Характеристика общих тенденций, выявление и анализ инвариантов представляют первостепенную важность. Без этого невозможно составить объективное представление о реальном процессе развития образования в мире. Учитывая вышеизложенное, мы занимаемся разработками эффективных форм образовательного процесса, принимая во внимание очевидный факт: калькирование европейских стандартов обучения на армянское образовательное пространство неуместно. При любой реформации, реконструкции и модернизации необходимо учитывать национальную специфику, требующую учета социально-экономического положения страны, научных и образовательных особенностей, анализа этнического состава студенчества и т. д.

Стратегическое планирование нашего университета разрабатывается с учетом экономических реалий как Республики Армения, так и региона, в целом. Ведь такие показатели как темп роста экономики, число новых рабочих мест, темп миграции населения,

уровень жизни в стране, число выпускников школ являются главными социально-экономическими факторами, влияющими на деятельность университета. Как известно, социально-экономическое положение страны – это фактор внешней среды, и университет не в силах ее изменить, поэтому мы должны осуществлять наши действия с учетом реалий объективной действительности.

Не секрет, что последние годы в экономическом плане не очень благополучны для стран Евразийского Союза, что главным образом обусловлено геополитическими факторами. Что касается Армении, которая более, чем другие страны, ощутила влияние экономического спада, то здесь динамика социально-экономических показателей начала ухудшаться после всемирного кризиса 2008 - 2009 гг. Достаточно констатировать, что ВВП страны упал на 14,2% [3, с.233] (экономический спад Армении был одним из самых больших в мире), возрос уровень бедности с 27,6% в 2008 г. до 35,8% в 2010 г.[4, с.107] и т.д. Все это естественным образом отразилось на уровне жизни нашего общества.

Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, как, впрочем, и другие вузы РА, ощущает отрицательное влияние экономической ситуации в стране. Это один из самых острых вызовов, которому мы пытаемся противостоять. Несмотря на все финансовые и экономические трудности, было принято решение не повышать стоимость обучения за последние 5 лет, ибо принимались во внимание социальные последствия для студентов. Более того, мы, как социально-ответственный работодатель, не могли пойти и на сокращение преподавательского состава или уменьшить заработную плату. Хотелось бы подчеркнуть, что в 2009-2014 гг. заработная плата в нашем университете увеличилась почти на 93%. Все это отражается на финансовых ресурсах университета, тем самым принуждая нас перейти на более рациональную бюджетную политику, что, в свою очередь, предполагает диверсификацию финансовых поступлений, оптимизацию расходной политики, повышение эффективности всех расходов, в том числе и зарплат.

Совершенно очевидно, что социально-экономическая ситуация отражается и на рынке труда страны. В связи с этим мы уделяем особое внимание качеству обучения в аспекте его строго соответствия меняющимся требованиям рынка труда. А это предполагает периодический пересмотр содержания учебных программ и планов, внедрение новых дисциплин, способствующих развитию новых востребованных знаний и навыков студентов. Мы уверены, что с повышением качества образования в соответствии с современными требованиями рынка труда, повышается конкурентоспособность наших выпускников.

Особая значимость придается разработке стратегии построения образовательной системы, ставящей перед собой задачу осуществления программы создания психологической обстановки, позволяющей студентам учиться самостоятельно, грамотно анализировать и представлять необходимый материал, четко ориентироваться в потоке возрастающей профессиональной информации. Таким образом, конечной целью является развитие профессионального дискурса.

Профессиональный дискурс - это не только навык адекватного восприятия и передачи текстов профессионального характера, но и навык участия в профессиональной коммуникации, в профессионально ориентированных дискуссиях, умение активно отстаивать свою позицию, грамотно вбирающую иные точки зрения. В эпоху интеграционных процессов, тенденций глобализации и прагматичной ассимиляции и адаптации образовательных процессов профессиональный дискурс вышел далеко за пределы научной риторики, превратившись в один из инструментов представления наиболее важных принципов образовательного менеджмента и маркетинга [5]. Эффективность этого инструмента подлежит периодическому тестированию, особенно в динамичном потоке

научной полемики. К сожалению, профессиональный дискурс недостаточно развит, о чем свидетельствуют наблюдения за молодыми специалистами, которые отrekliсь от формального риторического модуса в пользу практического минимализма в научном диспуте. Несмотря на эффективность лаконичности популярного научного общения, сама сфера научной деятельности продолжает быть в центре внимания групп влияния за гуманизацию научного процесса, а также организаций, ответственных за распределение финансовой и других форм поддержки научной деятельности. Поэтому само понятие научного дискурса периодически превращается в проблему для молодых специалистов разных научных отраслей. Именно с этой точки зрения проблема развития профессионального дискурса продолжает занимать центральное место в приоритетах Университета не только с позиции исключительно практического навыка, но и с позиции культуры международного общения в сфере специализации.

Данный приоритет рассматривается на разных уровнях, являясь локальной целью в разнообразных мероприятиях и программах АГПУ. В этом аспекте особую важность обретает сам процесс обучения, особенно такие его составляющие, как *форма представления материала, метод опроса, метод текущего и итогового контроля*. Все вышеуказанные компоненты важны для формирования навыков участия в профессиональном дискурсе и самопроявления студента. Таким образом, одним из важнейших требований в АГПУ при составлении методических пакетов по академическим дисциплинам является требование по методу проведения лекций, семинаров, практических и лабораторных занятий с использованием наиболее современных информационно-технологических средств, методов опроса, проверки умений и навыков и, безусловно, по процессу оценивания (особенно по его методам и компонентам). Наряду с нарастающими тенденциями автоматизации процесса оценивания знаний и навыков, текущая политика, применяемая в АГПУ, преследует цель разнообразия методов опроса с вовлечением устного компонента, который должен выявить глубинный, творческий потенциал и перспективы профессионального развития студента. Данная цель уже имела успешное пилотное воплощение на базе Университетского музея, который представлен как в реальном, физическом, так и в виртуальном пространстве (<http://aspu.am/hy/page/tangaran/>).

*Внедрение электронной дистанционной образовательной среды в рамках системы обучения студентов является следующим приоритетом АГПУ.*

Дистанционная/электронная форма обучения студентов высших учебных заведений находит все более широкое применение в системе профессионального образования. Возможность применения технологий электронного обучения появилась у преподавателей университета с 2015 г. В настоящее время система электронного обучения содержит около 300 курсов по всем направлениям подготовки будущих специалистов. Наиболее подходящим, “удобным” для пользователей (user-friendly) решением, в контексте текущих нужд университета, явилось внедрение новейшей образовательной службы от компании Google - “Classroom” (Класс). Это своего рода электронный журнал с расширенными возможностями — площадка для преподавателей и учащихся, которая призвана помочь им организовать комфортный процесс обучения за счет онлайн-сервисов. Важной составляющей успешного внедрения электронного обучения является подготовка преподавателей, предусматривающая не только ознакомление с функционалом системы, инструментами, обеспечивающими взаимодействие со студентами, но и показом наиболее эффективных приемов организации работы. К преимуществам применения системы электронного обучения для учащихся традиционно относят возможность включения в учебный процесс «в любое время и в любом месте». Другой составляющей электронного обучения является наличие и разработка современного качественного контента. К контенту



относятся все материалы, необходимые в процессе обучения (лекции, новейшие электронные учебники, практикумы, презентации, тесты и пр.) При разработке контента преподаватели вуза обращают внимание на разумные требования к структуре УМК. Большое внимание уделяется созданию электронных курсов. Проводятся всевозможные встречи, на которых обсуждаются вопросы, связанные с разработкой курсов, предлагаются различные подходы и стратегии разработки с тем, чтобы заинтересовать пользователя. В основном эти подходы относятся к корпоративному обучению. Делается упор и на компетентностный подход, на выработку соответствующей компетенции у обучаемого. Разработанная система электронного обучения, позволяет, в целом, динамично управлять процессом обучения, осуществлять адаптивное управление процессом приобретения студентами новых знаний, а также мобильно управлять созданием актуального образовательного контента (модифицированного, адаптивного, социального и интерактивного). Данная работа предполагает применение созданных преподавателями методик использования активных электронных инструментов коллективного общения, обеспечивающих интерактивность в процессе изучения материала, а также реализующих антропоцентрический подход к личности обучающегося. Проводимый мониторинг студентов, изучающих программные дисциплины с применением электронного обучения, показал, что для учащихся оно ценно как современный инновационный инструмент обучения, повышающий их личную и профессиональную компетентность, ибо оно ориентировано на саморазвитие и самосовершенствование студентов. К достоинствам этого вида обучения учащиеся, прежде всего, относят тот факт, что центральной фигурой в нем является студент и активная работа с ним преподавателя. Решение этой проблемы имеет особое значение для педагогических университетов, как центров подготовки педагогических кадров для современной школы, где электронное обучение, с одной стороны, все прочнее занимает свою нишу, а с другой — ощущается неготовность учителей к этому нововведению.

С учетом актуальности, востребованности, современности электронного обучения и динамики связанных с ним процессов, цель АГПУ - осуществить быстрый старт электронного обучения в образовательный процесс вуза. Задачи, обусловленные целью, конкретны, определены по времени, измеримы, а цель достижима и реалистична, что можно обосновать уже существующими конкретными результатами и опытом реализации электронного обучения.

Педагогическая практика в рамках профессиональной подготовки в вузе обладает большим потенциалом для формирования будущего учителя. Именно она обеспечивает соединение теоретической и практической подготовки будущих преподавателей школ. В процессе практики студенты-практиканты интенсифицируют самообразование и самовоспитание, повышают степень профессиональной подготовленности, синтезируют педагогическое знание с практической деятельностью.

Исходя из поставленных задач, в 2013 г. в Армянском государственном педагогическом университете была внедрена новая система непрерывной педагогической практики (при профессиональной консультации Университета Оулу (Финляндия)), дающей студентам возможность наблюдать за динамикой развития ученика и сохранять принцип последовательности учебного процесса. В соответствии с этой моделью практика разделена на этапы, каждый из которых получил название согласно таксономии (иерархии) педагогических целей, предложенной Бенджамином Блумом: *постижение знаний, использование и анализ профессиональных знаний, обобщение и оценивание*.

В процесс практики были внедрены новые педагогические и психологические технологии по исследованию педагогических кейсов, профессиональной рефлексии, оценке компетенций, самооценке учащихся.

В процессе педагогической практики посредством ролевых игр, психолого-педагогического описания класса, представленных образцов для характеристики ученика, моделирования педагогических ситуаций студенты пытаются анализировать стоящие перед ними проблемы и помочь ученикам преодолеть сложности в учебном процессе.

Анализ данных накопленного опыта позволил констатировать, что на первом этапе практики крайне важна работа студента с психологом и педагогом. В процессе психолого-педагогической деятельности студенты учатся преодолевать конфликтные ситуации, выявлять учебные трудности, выступать в качестве профконсультанта учеников, а также работать в качестве помощника учителя, классного руководителя, завуча, организовать внеклассные и внешкольные воспитательные работы.

В процессе практики в качестве отдельного компонента выступают командная работа и рефлексия педагогического опыта. Это позволяет студентам, с одной стороны, чувствовать ответственность за команду, четко распределять задания между членами команды, с другой стороны – интериоризировать накопленный опыт путем использования рефлексивных технологий, осуществить самооценку, взаимооценку и, что самое важное, научиться использовать элементы обучающего оценивания.

Учащиеся должны представить выполненные работы в профессиональной аудитории и в виде портфолио, с целью внедрения которого были разработаны методические руководства и соответствующий порядок представления.

Педагогическая исследовательская практика в магистратуре в большей мере нацелена на разработку и преподавание курса посредством оценивания и улучшения качества своей работы и работы коллег.

В процессе практики студенты знакомятся и участвуют в деятельности специализированной кафедры учебного заведения, лаборатории, мастерской, знакомятся с формами организации учебного процесса, проводят прослушивания уроков, организуют семинары, самостоятельно проводят учебные занятия.

В рамках исследовательского компонента студенты изучают направленность деятельности данного учебного заведения, соответствующего подразделения, документы планирования учебной нагрузки, учета осуществленных работ, учебные ресурсы (информационно-ориентированные, коммуникационные, базовые), порядок их предоставления, оценивания и улучшения, процесс обратной связи, учатся разрабатывать и применять/внедрять проекты, кейсы и др.

Установление рационального соотношения между преподавательской и исследовательской деятельностью является одной из важных задач, стоящих перед высшей школой всех развитых стран. Чем прочнее слияние науки и образования, чем больше востребован исследовательский продукт, тем большим потенциалом успешного развития обладает университет, соответственно, для эффективного развития национальной инновационной системы необходимо усиление научно-исследовательского компонента. Акцентируя вышесказанное, на данном этапе важнейшей задачей считаем становление университета мощным научно-исследовательским центром со своими приоритетными направлениями. Администрация университета стимулирует развитие исследований, исходя из приоритета развития научного потенциала сотрудников, приобщая к исследовательской деятельности лучших студентов и способствуя привлечению к работе в АГПУ крупных отечественных ученых. В связи с этим университет способствовал открытию ряда научных центров, лабораторий, институтов с возможным привлечением студентов всех форм обучения, с разработкой системного кредитования для участия в научно-исследовательской работе.

В университете особым приоритетным направлением является научная школа по специализациям “Искусствоведение”, “Культурология”, “Армянская миниатюра средневекового искусства”. В контексте исследований данной научной школы делается акцент на интерпретацию изображения сцен библейской истории, выявление их многоуровневых смыслов, которые являются объектом многих научных работ в рамках различных методологических подходов: от историко-археологического до междисциплинарного. В медиевистике анализируется христианская иконография, корреляция вербальных и визуальных текстов, влияние социокультурного контекста на смыслы сакрального образа. Считаем, что опыт, накопленный в контексте изучения наследия армянской средневековой миниатюры, будет интересен как нашим российским коллегам, так и специалистам широкого международного научного сообщества для заполнения ниши в полемике методологий исследований средневекового искусства, а также особенностей междисциплинарного подхода к нему.

Особой гордостью университета является лаборатория изучения наследия армянской цивилизации. Основным стержнем исследований являются следующие направления:

- этиогенез армянской цивилизации, изучение историографического и источниковедческого наследия арменистики;
- зарождение цивилизаций и закономерности трансформаций: теоретический и исторический аспекты;
- задачи сохранения армянской самобытности, душевного склада и психологических особенностей, культуры армянского народа;
- сотрудничество и борьба цивилизаций в условиях глобализации;
- особенности армянской цивилизации и место армянской цивилизации в современном мире;
- роль независимой армянской государственности.

Велика роль сотрудничества ученых лаборатории и представителей научной элиты Диаспоры.

Шахматы в жизни армян занимают особое место. Согласно гипотезе академика И. Орбели (1887-1961), шахматы были известны в Армении еще в IX веке. Они упоминаются в армянских рукописях XII-XIII вв., которые хранятся в Матенадаране им. Св. Месропа Маштоца (институт древних рукописей в Ереване), например, в документах, написанных Григором - сыном (XII век), библиографом Варданом Аревелци (XIII в.).

Благодаря поддержке президента С.Саркисяна Армения стала первой в мире страной, где шахматы включены в школьную программу. Учитывая это обстоятельство, в АГПУ создан технически оснащенный “Центр образовательных исследований шахмат”, где сотрудничают педагоги-методисты, психологи и социологи.

Систематические занятия шахматами представляют универсальные возможности с точки зрения активизации познавательной деятельности учеников и их резервных возможностей. Специфика воздействия шахмат заключается в том, что ими способны заниматься дети различного нервно-психического склада и уровня интеллектуального развития.

Шахматы развивают воображение, аналитичность, особые формы мышления и внимания, способность переключения и управления последним, выделения существенного, выбора варианта решения, творческого общения, обособления, формируют самостоятельность, креативность, чувство времени, ответственность за свои действия, целеустремленность, настойчивость, терпение, интенсивно воздействуют на внешнюю и внутреннюю речь, математические и другие специальные способности, воспитывают эстетический вкус, способствуют интеллектуализации учебного процесса и т.д. Таким

образом, шахматы обладают уникальным педагогическим воздействием. В научном аспекте ни теоретически, ни практически проблема школьных шахмат всесторонне не исследована, хотя в этой области есть отдельные наработки, часть которых была представлена специалистами как нашего вуза, так и участниками международной конференции “Шахматы в школе”, состоявшейся 16-17 октября 2014 года в Ереване. Организаторами конференции были Министерство образования и науки Армении, Международная шахматная федерация ФИДЕ, Шахматная федерация Армении и наш университет.

Научными разработками занимается *лаборатория новых материалов для квантовой электроники и интегральной оптики*.

Лаборатория новых материалов для квантовой электроники и интегральной оптики была создана в Армянском государственном педагогическом университете в 2011 г. Здесь ученые вуза выполняют базовую программу по теме "Создание материалов с управляемыми характеристиками для фотоники на основе объёмных, волоконных и тонких пленок кристаллов ниобата лития разного состава с микро- и наноструктурами и исследование их физических свойств". Лаборатория сотрудничает с Лабораторией Оптических Материалов и Систем Фотоники, а также с Институтом Металлургических Материалов, Нанонауки, Плазм и Поверхностей Университета Лорена (Франция), Университетами Сан-Анонии и Монтана (Соединённые Штаты Америки), Университетом Падовы и Центра Международной Теоретической Физики Триеста (Италия). Основное научное направление исследований, проводимых в лаборатории, связано с созданием и всесторонним исследованием новых материалов для оптических сенсоров, фотоники, телекоммуникационных и лазерных (в том числе с самоохлаждением) систем. Среди важных аспектов работы следует отметить инженерию микро- и наноструктур в нелинейные материалы, введение пространственной модуляции электрооптических, фоторефрактивных, пьезоэлектрических и нелинейно-оптических свойств, моделирование виртуального роста указанных кристаллов.

В исследовательские проекты лаборатории активно вовлечены аспиранты и магистранты соответствующего направления университета. Предполагаем, что результаты работ вышеперечисленных центров будут представлять интерес как для представителей университетов членов Евразийской ассоциации университетов, так и для широких международных научных кругов.

Основной и наиболее важной задачей интернационализации Армянского государственного педагогического университета является повышение качества образовательных услуг и научных исследований, а также, соответственно, повышение конкурентоспособности на национальном и международном уровнях посредством межкультурного диалога и обеспечения благоприятных условий обучения для студентов. За последние 3 года АГПУ осуществил расширение географии сотрудничества, а также развитие международных контактов со странами ЕС и СНГ.

Одной из стратегических задач АГПУ является повышение академической мобильности студентов, профессорско-преподавательского и административного состава университета. С целью реализации данной задачи в 2012 г. в вузе стартовал проект организации летней школы для студентов АГПУ и сотрудничающих вузов. Летняя школа – это вид неформального образования, преимуществом которого является возможность в течение короткого времени развить познания в культуре и образовательной системе стран - участников проекта, выработать навыки командной работы, общения в иностранной языковой и культурной среде, а также компетенций межкультурной коммуникации. В рамках данного проекта АГПУ осуществляет обмен студентами с сотрудничающими вузами из ряда стран Евразийского континента (Россия, Литва, Финляндия, Беларусь). Программа

летней школы в Армении имеет структурированный характер. Она построена на модульной основе с описанием результатов обучения.

В течение последних 4-х лет АГПУ активно развивал сотрудничество с вузами стран Европейского Союза. Для сравнения отметим, что с 2011 г. по 2015 г. количество договоров с вузами возросло с 7-и до 29-и. Большинство договоров являются практически действующими. Справедливости ради следует отметить, что сотрудничество в основном начиналось с единичных небольших проектов или мероприятий, однако в результате систематической совместной работы сегодня большинство договоров служат основой для реализации различных программ и исследований. Так, с 2015 г. АГПУ начал разработку совместных магистерских программ с Московским городским психолого-педагогическим университетом и Санкт-Петербургским университетом экономики. Данные программы послужат привлечению новых студентов как из Армении, так и из-за рубежа.

Актуальной проблемой образовательной системы считаем проблему автономии (автономности) студентов.

Проблема автономности (автономии) учащихся является одним из приоритетов большинства образовательных систем в реформационном процессе. Это понятие предполагается обязательным в перечне требований и намерений, ведущих к более широким целям образовательных реформ:

- ✓ динамично развивающаяся система;
- ✓ постоянство интеграционных процессов, ведущих к развитию профессиональной сферы путем обмена опытом, изучения наиболее эффективных методологий;
- ✓ формирование профессионального сообщества;
- ✓ определения новых тенденций развития путем интегрирования прогрессивных идей и экспериментальных подходов;
- ✓ прямой и более непосредственный учет требований общества, охватывающий более широкий круг общественных слоев.

В результате мы рассматриваем автономность учащегося как абсолютную константу по возможности на каждом этапе обучения. Безусловно, как всякая другая подобная константа, автономность в образовательном процессе подразумевает большую степень свободы принятия решений, обсуждений, выбора соответствующих методологий и технологий обучения. Одним из приоритетных задач образовательных учреждений является соответствующая поддержка студенческой автономности на всевозможных уровнях, начиная с общей институциональной и заканчивая конкретным процессом урока, лекции и/или семинара. Согласно различным теориям, в образовательной деятельности процесс автономности студента должен найти соответствующую институциональную поддержку в трех основных направлениях:

- поддержка **организационной** автономности;
- поддержка **процедурной** автономности;
- поддержка **когнитивной** автономности студентов [6, с. 97].

На фоне логического умеренного конформизма все виды поддержки были включены во всевозможные проекты реформ. Все сферы, рассматриваемые в процессе преобразований, были охвачены соответствующей тактической направленностью, начиная с развития уровня конкретного непосредственного участия студенчества и заканчивая более глубоким уровнем их вовлеченности, ведущей к формированию новой культуры обучения и образовательной философии. Тактика увеличения студенческой вовлеченности в процессы институциональных реформ, основываясь на уже существующих актах, традициях студенческого участия, изначально была запланирована, опираясь на их же инициативу, на

активное участие во всех обсуждениях, дискуссиях, международных проектах сотрудничества, работу университетских структур, и активное участие в мероприятиях.

Данная тактика не только привнесла свои корректировки в процесс преобразований, в дальнейшие планы, конкретные проекты, но и послужила новым толчком для большего проявления собственных инициатив, проектов и идей, связанных с организацией различных мероприятий и проектов. В свою очередь, руководствуясь удачными примерами, которые продемонстрировали наличие активного и мотивированного участия студентов в опросах по мониторингу качества образования (874), пересмотру организации педагогической практики, процесса проверки знаний и экзаменов, данная инициатива послужила поводом для вовлечения студентов в процесс мониторинга. Причем студенты были вовлечены не только на консультативных началах, но и организационно, а именно: в экзаменационных комиссиях и комиссиях по апелляциям результатов экзаменов. На данном этапе участие студентов с целью повышения уровня самостоятельности в процессах обучения проходит по двум основным направлениям:

- организация всевозможных платформ, направленных на создание новых возможностей обсуждения, реализации проектов и международного сотрудничества между студенческими сообществами;
- студенческая автономия, направленная на формирование и развитие исследовательски ориентированного студенческого сообщества.

По первому пункту в АГПУ параллельно с процессом формирования соответствующих комиссий, гарантирующих участие студентов в мероприятиях по реформам и реализации конечных результатов, представленных в учебных планах и программах конкретных предметов, реализовываются программы международных летних школ, которые не только обеспечивают общение армянских студентов, но и их коммуникацию со студентами всего мира.

Автономность в исследовательских работах вместе с магистерскими работами и дипломными проектами развивается с помощью активного вовлечения студентов в научные разработки совместно с преподавательским составом АГПУ. Результаты многих работ представлены на международных конференциях как в Армении, так и за рубежом. Кроме того, возросла активность учащихся в организационных работах международных конференций, организованных АГПУ. Ученый совет вуза продолжает контролировать процесс междисциплинарных исследований в различных сферах изучения специализации в области педагогики.

Естественно, процесс повышения автономии студентов периодически анализируется согласно четкой парадигме, в основе которой лежит соотношение формального соблюдения доктрин и присутствие против реального, фактического участия [7, с.2]. В данной парадигме концепт автономии представлен тремя обязательными компонентами, которые должны быть четко определены: локус каузальности, психологическая свобода и сознательность выбора.

В качестве итоговых заключений предлагаем учет следующих направлений, по которым, согласно нашему опыту, должны проводиться последующие наблюдения и соответствующие реформы:

- **Аспект развития качества образования** – наличие открытости обсуждений, критики, восприятия альтернативной методологии.
- **Аспект формирования профессионального сообщества** – вовлеченность будущих представителей профессионального сообщества.
- **Аспект качественной вовлеченности заинтересованных слоев общества** – участие наиболее широких секторов в процессе развития образовательных систем и развитие комплексности обзора проблем.

- *Аспект этический* – контроль над текущей ситуацией с возможностью честного, непредвзятого, объективного обсуждения проблем и проблемных ситуаций.

Таким образом, реконструкция и модернизация образования в АГПУ рассматривается нами как масштабная программа, осуществляемая при активном содействии всех субъектов деятельности, которая должна привести к достижению нового качества педагогического образования, определяемого его соответствием актуальным и перспективным запросам современной жизни. Современная парадигма теории управления, включающая стратегическое управление развитием социально-экономических систем, мониторинг и бенчмаркинг, в цивилизованном мире постепенно входит в систему образования, позволяя управлять нововведениями, качеством образования, оценивать риски принятия управленческих решений, эффективно распределять человеческие ресурсы и внедрять в образовательный процесс новые информационные технологии.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Томас С. Кун “Структура научных революций”. Изд-во АСТ, М., 2002. - 608 с.
2. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на пороге XXI века.– М.: Изд-во УРАО, 1999, 207 с.
3. СТАТИСТИЧЕСКИЙ ЕЖЕГОДНИК АРМЕНИИ 2010, Национальная статистическая служба РА, Ереван, 2010, 233 с.
4. СТАТИСТИЧЕСКИЙ ЕЖЕГОДНИК АРМЕНИИ 2012, Национальная статистическая служба РА, Ереван, 2012, 107 с.
5. Lisa Ann de Garcia, How to Get Students Talking! Generating Math Talk That Supports Math Learning, ([http://www.mathsolutions.com/documents/how\\_to\\_get\\_students\\_talking.pdf](http://www.mathsolutions.com/documents/how_to_get_students_talking.pdf)).
6. Candice R. Stefanou, Kathleen C. Perencevich, Matthew DiCintio, Julianne C. Turner, “Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership”// Educational Psychology, 39(2) (97-110), Lawrence Erlbaum Associations, Inc., 2004, p. 97.
7. John Marshall Reeve, Department of Psychological & Quantitative Foundations, University of Iowa, Iowa Educational Research and Evaluation Association, 2005 Annual Conference, December 9, 2005, Cedar Falls, Iowa (<http://www.ierea.org/2005Conference/reeveierea.pdf>).

ПРАКТИЧЕСКАЯ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИИ: ВОЗМОЖЕН ЛИ КОНСЕНСУС ?

*В.А.МАЗИЛОВ*

Ярославский государственный педагогический университет, Ярославль  
150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108  
e-mail: v.mazilov@yspu.or

*Статья посвящена обсуждению вопроса о соотношении психологии академической и психологии практической. Утверждается, что рассогласование между ними нормальны и естественны: нет ничего экстраординарного в том, что между психологией академической (теоретико-экспериментальной, исследовательской), с одной стороны, и психологией практической, с другой, существует разрыв (расхождение, схизис, диссоциация). На наш взгляд, это естественно, так как это два разных вида деятельности, у них различные цели и задачи, "миссии", различная методология. В научной психологии происходит соперничество между естественнонаучной и герменевтической парадигмами. Психологическая практика - как любая практика - имеет свою теорию, и если в качестве таковой выступают не концепции академической науки, то этому должны быть причины. Стало быть в каких-то отношениях академическое знание не удовлетворяет конкретным требованиям к основе практики. Как было в свое время показано, для практик в качестве таковой основы могут выступать разнообразные мифологии. Опять же, ничего страшного не происходит, стоит попытаться понять, почему так происходит и почему академическое знание не удовлетворяет "практическим" запросам. Парадигмального противостояния между академической и практической психологией нет: это замаскированное "классическое" соперничество между естественнонаучной и герменевтической парадигмами. Утверждается, что эффективное разрешение противостояния между парадигмами возможно при пересмотре предмета психологии. Предлагается трактовка предмета психологии как внутреннего мира человека.*

**Ключевые слова:** академическая психология, практическая психология, парадигмы, естественнонаучная парадигма, герменевтическая (гуманитарная) парадигма.

**Поступила в редакцию 2.10.2015г.**

В последние десятилетия и в России и в Армении происходит интенсивный и неуклонный рост практико-ориентированной психологии. Различные психотерапевтические практики стали ведущей составной частью мира практической психологии. В настоящей статье рассмотрим отношения, складывающиеся в последнее время между психологией практико-ориентированной и традиционной академической психологией, под которой будем иметь в виду теоретико-экспериментальную научную психологию [1].

Прежде, чем приступим к обсуждению вопросов, связанных с соотношением психологии академической и практико-ориентированной, полагаем необходимым сделать несколько замечаний.

Первое. Как нам представляется, нет ничего экстраординарного в том, что между психологией академической (теоретико-экспериментальной, исследовательской), с одной



стороны, и психологией практической, с другой, существует разрыв (расхождение, схизис, диссоциация). На наш взгляд, это естественно, так как это два разных вида деятельности, у них различные цели и задачи, "миссии", различная методология. Напомним, кстати, что традиционный подход определяет методологию как систему «принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [2, с. 359]. Это определение воспроизводится в ряде современных психологических словарей применительно к методологии психологии. Отсюда следует, что должна существовать методология теоретической (академической) психологии и методология психологии практико-ориентированной. Это совершенно нормально. Не надо драматизировать, это такое же естественное состояние как и кризис психологии.

Второе. Нам представляется, что практическая психология тоже "научна", только по другому стандарту. На обсуждении этого непростого вопроса мы постараемся остановиться ниже.

Третье. Многие, пишущие и рассуждающие о психологической практике, делают это так, как будто бы о ней совсем ничего не известно. Это по меньшей мере не вполне так, ибо существуют серьезные исследования. Психологическая практика - как любая практика - имеет свою теорию, и если в качестве таковой выступают не концепции академической науки, то этому должны быть причины. Стало быть в каких-то отношениях академическое знание не удовлетворяет конкретным требованиям к основе практики. Как было в свое время показано, для практик в качестве таковой основы могут выступать разнообразные мифологии [3]. Опять же, ничего страшного не происходит, стоит попытаться понять, почему так происходит и почему академическое знание не удовлетворяет "практическим" запросам.

Утверждение, что между психологией академической и психологией практико-ориентированной существуют значительные расхождения, ни в коем случае не является новым. При желании истоки этого противостояния можно увидеть в том, что психология, согласно Макс Дессуару, имеет различные корни [4]. Можно, вслед за М.С.Роговиным, усмотреть эти истоки в трагическом рассогласовании трех составляющих психологии: "в известной мере трагедией современной психологии является расхождение трех ее составляющих" [5, с. 19]. Действительно, представляется, что донаучная, философская и научная психологии как составляющие современной психологии в целом имеют свои собственные задачи, методы, функции, учитывать специфику которых совершенно необходимо. Для нормального развития психологии в целом необходимо взаимодействие этих трех составляющих: в совокупности они составляют "пространство смыслов", позволяющих представить "психическую реальность" не частично, но в полном объеме.

В 1996 появилась известная статья Ф.Е.Василюка [6], от которой обычно исчисляется современный отсчет анализа данной проблемы. В этой яркой статье, напомним, утверждалось, что существует схизис между академической и практической психологией. Как нам представляется, не стоит все же забывать, что О.К.Тихомиров [7] первым в новейшей истории отечественной психологии поставил проблему соотношения академической и практической психологии, причем он рассматривал это как проблему мировой психологической науки. «Соотношение теоретической, или академической, психологии и психологии практической. Две области разорваны в структуре мировой психологической науки. Этот разрыв организационно оформлен. Существуют две международные ассоциации. Одна называется «Ассоциация научной психологии», другая «Ассоциация прикладной психологии». Они собираются в разных городах, с разным составом (иногда он может частично совпадать)» [8, с.55]. В результате практическая работа психологов строится без опоры на теории, развиваемые в академической психологии.

Академическая психология соответственно недостаточно анализирует и ассимилирует опыт практической психологии. Нельзя не заметить, что соотношение академической и практикоориентированной психологии сегодня обсуждается в периодической печати очень широко, проблема и сегодня остроактуальна. При этом исследователи очень часто, к сожалению, не вспоминают, что проблема в новейшей истории психологии была поставлена на обсуждение именно О.К.Тихомировым еще в 1992 году.

Название этой статьи, получившей очень широкий резонанс, – «Методологический смысл психологического схизиса». Схизис – расщепление психологии – трактуется Ф. Е. Василюком как характеристика современного ее состояния в нашей стране: «К сожалению, приходится диагностировать не кризис, но схизис нашей психологии, ее расщепление. Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности...» [6, с. 26]. Ф. Е. Василюк подчеркивает, что «наиболее опасное, что консервирует всю ситуацию и в первую очередь нуждается в исправлении, состоит в том, что ни исследователи, ни сами практики не видят научного, теоретического, методологического значения практики. А между тем для психологии сейчас нет ничего теоретичнее хорошей практики» [6, с. 27].

Главная мысль вышеупомянутой статьи состоит в том, что «наиболее актуальными и целительными для нашей психологии являются психотехнические исследования, что их значение вовсе не сводится к разработке эффективных методов и приемов влияния на человеческое сознание, но состоит прежде всего в выработке общепсихологической методологии» [6, с. 27].

В недавнем исследовании А.Л.Журавлева и Д.В.Ушакова под знаменательным названием "Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы?" ставится вопрос, не представляют ли собой эти две психологии две разные парадигмы. Заключение исследователей таково, что "академическая и практическая психологии работают каждая по своим эталонам, и в этом смысле их характеристика как различных парадигм правомерна" [1, с. 175]. Авторы делают важное замечание, согласно которому применение взглядов Т.Куна к психологии требует их уточнения и модификации. "Дело скорее в том, что понятия Т.Куна недостаточно тонки, чтобы характеризовать ситуацию в психологии. Следует отметить, что это вряд ли связано со спецификой психологии. В частности, П. Фейерабенд критиковал Т.Куна за недоучет факта параллельного существования исследовательских традиций..." [1, с. 176].

Представляется важным, что, говоря о практической психологии, А.Л. Журавлев и Д.В.Ушаков приходят к выводу, что она не однородна, дифференцируют "пространство" этого направления, выделяя, с одной стороны психотерапию, работающую с целостной личностью, а с другой - иные области, имеющие иное "устройство", например, инженерную психологию или подбор кадров.

Вместе с тем, важно заметить, что зафиксированное авторами различие между академической и практической психологией определяется, видимо, различными задачами: для академической психологии важно быть "научной", поэтому она действительно "строит теории на основе эксперимента или воспроизводимого исследования", чтобы объяснить факты, желательно подведя под какой-либо закон, а перед психотерапевтом находится всего лишь уникальная личность, которую не надо объяснять, но которой нужно помочь. Помочь можно только в том случае, если понять, что с личностью другого происходит. Ясно, что идеал воспроизводимого исследования психотерапевта совсем не волнует.

Не стоит забывать, что традиционно академическую психологию в большей степени интересует сфера познания или деятельности, тогда как практическую психологию - личность, которая по определению более целостна.

Вопрос, который, на наш взгляд, давно заслуживает обсуждения, это вопрос о психологическом конструктивизме. Сторонники этой идеи - в сущности правильной и перспективной - обычно полагают, что принцип конструктивизма для психологии является чем-то новым. На наш взгляд, это просто заблуждение. Вся неклассическая психология основана на конструктивизме. В классической психологии- наследнице картезианского самонаблюдения - предполагалось, что самонаблюдение дает истинное знание. Когда выяснилось, что это не так, стали использоваться опосредованные методы исследования, обнаружилось, что то, что реально изучается в психологии, есть **конструкт**, созданный в сознании исследователя. Поэтому ничего нового для методологически ориентированного психолога здесь нет. В других науках ситуация может быть иной, но нас волнует психология.

Понятно, что в качестве конструктов могут выступать более или менее обобщенные конструкции, более и менее целостные. И, конечно, реальные исследования по этому показателю отличаются. И именно здесь кроется важное отличие одной психологии от другой.

Заслуживает внимания вопрос о том, что в практической психологии используются в основном не модели, а схемы. Это так, потому что схема предписывает действие с объектом, что значимо для практико-ориентированной психологии, которой не нужно измерять, но важно определить, как правильно действовать.

Несомненно, важно, что к данной проблематике - соотношению академической и практической психологии - применяется парадигмальная терминология. Стало общим местом утверждение, что парадигмы понимаются в психологии очень вольно, разные авторы вкладывают в это понятие различный смысл.

Нам кажется, что говорить об оппозиции академической и практической психологии как парадигмальном противостоянии не приходится уже потому, что между ними нет конкуренции, поскольку каждая занимает свою нишу. Если у той или иной разновидности практической психологии нет своей теории, то, скорее всего, это место займет какая-нибудь мифология, но совсем маловероятно, что это окажется какая-либо научная концепция. Ибо у них разные задачи. И по своему устройству они разные [9, 3].

И если говорить о парадигмальном противостоянии, то это будет с высокой степенью вероятности очередное противостояние естественнонаучной парадигмы (которая выступает в данном случае через какую-то теорию от "академической" психологии) и герменевтической (которая стоит за какой-то практико-ориентированной психологией).

Таким образом, нам представляется, что конфликт – если он есть – лежит в плоскости противостояния парадигм научной психологии. Действительно, и естественнонаучная и герменевтическая психологии научны – но по разным стандартам научности [10-13].

Впрочем, об этом уже написано вполне достаточно [9, 14].

Практическая психология в настоящее время, как можно полагать, находится в состоянии оформления в самостоятельную дисциплину. По определению В. Н. Дружинина, практическая психология и сегодня отчасти остается искусством, отчасти базируется на прикладной психологии как системе знаний и научно обоснованных методов решения практических задач [7]. В целом эта констатация справедлива и сегодня, хотя прошло немало лет: практическая психология чрезвычайно неоднородна и, несомненно, включает в себя названные составляющие. Но, как можно полагать, в настоящее время происходит формирование практической психологии как особого направления внутри психологической науки. При чрезвычайной неоднородности практической психологии (в качестве таковой выступают и элементы академической психологии, «дополненная» примерами «из жизни», и прикладная психология как таковая, и различного рода ненаучные концепции, основывающиеся на эзо-

терических учениях, мистике, астрологии и т. п., и так называемая «pop-psychology» – психология для массового читателя, и т. д.), тем не менее, уже сегодня можно говорить о формировании парадигмы собственно практической психологии как отрасли психологической науки, имеющей специфические цели и задачи, методы, способы объяснения и т.д.

Представляется перспективным дать эскиз этой парадигмы. Итак, что такое практическая психология сегодня? Во-первых, это дисциплина, которая определяется не через предмет, а через объект. В практическом отношении всегда важнее дать общую (целостную) характеристику личности. В медицине, праве, педагогике, искусстве и т.п. куда важнее определить, кто находится перед тобой, чем следовать исторически сложившимся (поэтому неизбежно исторически ограниченным) канонам научности. Уместно заметить, что в качестве такового обычно принимается «стандарт», сформировавшийся и оформившийся в сфере естественных наук. В соответствии с таким стандартом выделяется «клеточка», из которой должно «выстроиться» искомое «целое». Напомним, еще В. Дильтей в конце XIX столетия предупреждал, что такая стратегия в области психологии малоперспективна. Поэтому практическая психология исходит не из предмета, а из объекта. Объект принципиально целостен. Как нам представляется, здесь необходимы некоторые пояснения. Попробуем их дать. Предметом научной академической психологии традиционно полагается либо психика, либо поведение (в зависимости от того, к какой научной школе принадлежит интервьюируемый психолог-исследователь). Это на уровне деклараций. Реально подлежат изучению либо явления поведения (доступные внешнему наблюдению), либо феномены самосознания (которые фиксируются с помощью самонаблюдения). Исходя из этого реального предмета строится гипотетическая конструкция – так например, предмет науки. Как правило, это – результат мыслительной деятельности познающего, т. е. нечто имеющее опосредствованный характер (например, та же психика). Из этого элементарного предмета должно быть выведено все богатство явлений, относящихся к сфере данной науки – совокупный предмет. Важно подчеркнуть, что реальный совокупный предмет получается в результате «конструктивной» (в смысле В. Дильтея) деятельности. Таким образом, в данном случае путь науки: от «единиц» к «целому». В практической психологии путь принципиально обратный. Это достигается за счет того, что в качестве исходного берется не предмет, а объект. Объект принципиально целостен. Схемы, которые использует практический психолог, ориентированы не на предмет, а на объект. (Обратим внимание, что в соответствии с установками практической психологии, ориентированной на субъект-субъектный подход, целостный объект, к которому применяются схемы, представлен субъектом).

В качестве объекта (в практической психологии) выступает личность. Следует специально подчеркнуть, что понимание личности в практической психологии существенно отличается от трактовки личности в академической психологии (можно указать по меньшей мере десять принципиальных отличий). Как практически-ориентированная область знания она исходит из представления о целостном объекте, не пытаясь «выстроить» его из предполагаемых (и, естественно, гипотетических) «единиц», но пытаясь охватить целиком. Отсюда следует и специфический метод: он может быть определен как гуманистический, предполагающий диалог исследователя и исследуемого (поскольку последний является носителем сознания), и игнорирование этого обстоятельства, по меньшей мере, недальновидно. Исходными принципами практической психологии могут быть названы целостность и типологичность (в противоположность «элементаризму» и «конструктивизму» научной психологии, которые были зафиксированы еще В. Дильтеем). В качестве идеала научности практическая психология имеет описание и предсказание (поведения личности), а не объяснение. Средством видит не построение научных моделей, но разработку типологий (многочисленных, по разным основаниям), классификацию и описание индивидуальных случаев.

Вряд ли стоит специально подчеркивать, что конечной целью практической психологии является выход на психотехники и психотехнологии, т. к. практическая психология изучает собственный объект для того, чтобы в том или ином отношении его изменить (в скобках заметим, что цель академической психологии – обнаружить общие законы и «вписать» предмет изучения в общую картину мира). Естественно, что различается и представление об «итоговом продукте»: в академической психологии это построение возможно более убедительной научной модели, в которой получили воплощение общие «законы жизни» научного предмета, в практической психологии это «всего лишь» описание или типология, предполагающая ту или иную квалификацию «индивидуального» случая.

Мы полагаем, что эффективное взаимодействие между практической и научной психологией станет возможным благодаря *методологии, причем методологии коммуникативной*. Для этого необходима теоретическая разработка проблемы предмета психологии. На наш взгляд, необходимо создание теоретической модели предмета психологии.

Речь идет о выработке нового понимания предмета психологии. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной психологии очевидно представляют одну науку – психологию. Сейчас складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук, т.к. все у них разное. Поэтому понимание предмета психологии должно быть таким, чтобы в нем нашлось место как для одного, так и для другого. Только такое понимание даст возможность объединить наработки психологов разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. Она, кстати, общая для отечественной и для мировой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволят психологии стать фундаментальной наукой.

В решении этой проблемы можно выделить два аспекта, а точнее, два этапа ее решения. Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в основном уже проделана. Второй этап – содержательное наполнение концепта «предмет психологии». В этом направлении работа также уже проводится. Как конкретно будет называться этот новый предмет? Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека» [15]. Предпринята попытка представить в качестве предмета психологии внутренний мир человека, поскольку именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вмести́в всю психическую реальность в полном объеме. Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной – выработкой нового понимания предмета.

Подготовлен учебник для будущих психологов [16]. При подготовке данного учебника было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. В этом учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что внутренний мир отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой — независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями.

Внутренний мир как субстанциональная сущность, характеризуется устойчивостью, выступает как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем

самом, существующее как причина самого себя. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются проблемы, которые изучает психология.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы? // Парадигмы в психологии. Научно-исследовательский анализ. М.: ИП РАН, 2012, с.158-177.
2. Современная психология: Справочное руководство. М.: Инфра-М, 1999. 683 с.
3. Роговин М.С. Введение в психологию. М.: Высшая школа, 1969. 384 с.
4. Дессуар М. Очерк истории психологии. С.-Пб.: Книгоизд. О. Богдановой, 1912. 218 с.
5. Спиркин А.Г., Юдин Э.Г., Ярошевский М.Г. Методология // Философский энциклопедический словарь. М., 1989, с. 359-360.
6. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии, № 6, 1996, с.25-40.
7. Тихомиров О.К. Понятия и принципы общей психологии. М.: МГУ, 1992. 92 с.
8. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. М.: Логос, 2006. 392 с.
9. Мазиллов В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998. 356 с.
10. Мазиллов В. А. Методология психологической науки: проблемы и перспективы // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 2. С. 3-21.
11. Мазиллов В.А. Актуальные методологические проблемы современной психологии // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 2. № 2. С. 149-155.
12. Мазиллов В.А. Методология современной психологии: актуальные проблемы // Сибирский психологический журнал. 2013. № 50. С. 8-16.
13. Мазиллов В.А. Перспективы парадигмального синтеза в современной психологии // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал, № 3, том 2 (психолого-педагогические науки), 2013, с. 186-194.
14. Мазиллов В.А. Научная психология: проблема объяснения // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. № 1. С. 58-73.
15. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. 411 с.
16. Мазиллов В.А. О предмете психологии [Текст] // В.А.Мазиллов / Методология и история психологии: Научный журнал. Т.1. Вып. 1, 2006, с.55-72.

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

**ԳՈՐԾԱԿԱՆ ԵՎ ԱԿԱԴԵՄԻԿԱՆ ՀՈԳԵՐԱՆՈՒԹՅՈՒՆ. ՀՆԱԴԱՎՈՐ Է ԱՐԴՅՈ՞Ք  
ԿՈՆՍԵՆՍՈՒՄ  
Վ.Ա.ՄԱԶԻԼՈՎ**

Հոդվածը նվիրված է ակադեմիական հոգեբանության և գործնական հոգեբանության միջև փոխհարաբերությունների քննարկմանը: Հաստատվում է, որ նրանց միջև եղած անհամապատասխանությունը բնական է. չկա ոչ մի արտառոց բան նրանում, որ մի կողմից ակադեմիական հոգեբանության (տեսական և փորձարարական, հետազոտական), և մյուս կողմից գործնական հոգեբանության միջև գոյություն ունի անջրպետ (բաժանում): Մեր կարծիքով դա շատ բնական է, քանի որ դրանք գործունեության երկու տարբեր տեսակներ են, որոնք ունեն տարբեր նպատակներ և խնդիրներ, «առաքելություններ», տարբեր մեթոդաբանություններ: Գիտական

հոգեբանության մեջ տեղի է ունենում մրցակցություն բնական գիտության և հերմենեւտիկական (հումանիտար) պարադիգմաների միջև:

Հոգեբանական պրակտիկան, ինչպես ցանկացած պրակտիկա, ունի իր տեսությունը, և եթե որպես այդպիսին հանդես չեն գալիս ակադեմիական գիտության տեսակետները, ապա դա ունի իր պատճառները: Կարծես թե ինչ-որ փոխհարաբերություններում ակադեմիական գիտելիքները չեն բավարարում պրակտիկայի վրա հիմնված կոնկրետ պահանջներին: Ինչպես ժամանակին ցույց է տրվել, անձի համար որպես այդպիսի հիմք կարող են հանդես գալ ամենատարբեր առասպելները:

Կրկին ոչ մի սարսափելի բան տեղի չի ունենում, պետք է փորձել հասկանալ՝ ինչու է այդպես լինում և ինչու ակադեմիական գիտելիքները չեն բավարարում «գործնական» հարցադրումներին: Ակադեմիական և գործնական հոգեբանության մեջ չկա պարադիգմային հակադրություն. Սա դիմակավորված «դասական» մրցակցություն է բնագիտական և հերմենեւտիկական պարադիգմաների միջև: Հաստատվում է, որ պարադիգմաների միջև եղած հակադրման արդյունավետ լուծում հնարավոր է միայն հոգեբանության առարկայի վերանայման միջոցով: Առաջարկվում է հոգեբանության առարկայի սահմանում՝ որպես մարդու ներաշխարհի մասին գիտություն:

**SUMMARY**  
**PRACTICAL AND ACADEMIC PSYCHOLOGY: IF CONSENSUS IS POSSIBLE?**  
**V.A. MAZILOV**

The article is devoted to the discussion of the question about the relationship between the academic psychology and practical psychology. It is stated that the disagreement between them is normal and natural: there is nothing extraordinary that there is the gap between academic psychology on the one hand and practical psychology on the other hand. From our point of view it is natural as these are two different types of activity, they have different aims and “missions” and various methodology. There is the confrontation between natural and hermeneutical paradigms in scientific psychology. Psychological practice as any other practice has its theory and if not conceptions of academic science stands as such, so there must be reasons. So in these relations academic knowledge doesn't satisfy special demands to the ground of practice. As it was shown earlier, various mythologies can stand as a ground for practice. Nothing awful happens, it is worth understanding why it happens and why academic knowledge doesn't satisfy “practical” demands. There is not paradigmatic contradiction between academic and practical psychology: this is concealed “classical” rivalry between natural and hermeneutical paradigms. It is stated, that the effective solution to the settlement between paradigms can exist while reconsideration of the subject of psychology as the inner world of a person is suggested.

The article discusses the issue of the relationship between the academic psychology and psychology practice. It is argued that the mismatch (gap) between the academic psychology and psychology practice is normal and natural. In scientific psychology going rivalry between naturalistic and hermeneutic paradigms. Paradigmatic confrontation between academic and practical psychology is not: it is disguised as “classical” rivalry between naturalistic and hermeneutic paradigms.

СТРАТЕГИЯ ФОРМИРУЮЩИХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ НА ОСНОВАНИИ  
МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ

*В.С.КАРАПЕТЯН, Л. В.КОВАЛЕНКО*

<sup>1</sup>Армянский государственный педагогический университет им. Х.Абовяна, 0010, Ереван, пр.  
Тигран Меци 17

e-mail: vskarapetyan@mail.ru

<sup>2</sup>Коммунальное высшее учебное заведение «Винницкая академия непрерывного  
образования», г. Винница, Украина

e-mail: Larisacowalenko@yandex.ua

*Определены стратегические направления проведения формирующих экспериментов на основании моделирования профессиональных компетенций учителей с учётом объективных и субъективных параметров исследования. 1) определение особенностей развития различных компетенций учителей; 2) актуализация и поиск психологических механизмов влияния на мотивационную и эмоционально-волевою сферу личности учителя; 3) поиск инновационных психолого-педагогических условий, средств, форм и методов развития профессиональной компетентности учителей в системе последипломного педагогического образования.*

**Ключевые слова:** профессиональная педагогическая компетентность, моделирование, объективные и субъективные параметры.

*Поступила в редакцию 04.02. 2016г.*

Под стратегией формирующих экспериментов обычно понимаются некоторые концепции или теории. На современном этапе выделяются 5 основных идей, относящихся к стратегии формирующих экспериментов. В качестве основной идеи формирующих экспериментов можно рассматривать культурно-историческую концепцию Л.Выгодского. Именно он доказал, что генезис высших психических функций человека непосредственно связан с использованием знаков в процессе общения. В соответствии с теорией деятельности А.Леонтьева, человеческая деятельность представляется как сознательная деятельность, состоящая из действий и операций. Следовательно, можно предположить, что генезис высших психических функций проявляется в деятельности человека и переходит от деятельности к функции [1]. Поскольку любая психическая функция формируется на основе определённых действий человека, можно констатировать, что в онтогенетическом развитии проявляются следующие действия: предметная или материальная, материализованная, перцептивная, речевая и умственная. Стратегия формирующего эксперимента строится на базе определённых предметных действий, которые потом превращаются и становятся речевыми и умственными действиями. Применительно к учебной деятельности по теории Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова стратегия формирования личности рассматривается с точки зрения концепции учебной деятельности [2].



Исходя из этих общепринятых идей можно рассматривать моделирование педагогической деятельности и профессиональной компетенции учителя. Гносеологические основы моделирования как метода познания широко используются в образовательных системах, в разработке технологий и конструировании методик. Моделирование как обобщённый способ учебно-познавательной деятельности можно рассматривать как единство внутренней, внешней и технологической сторон процесса обучения [3, с.112].

Кроме этого, выделяется внешнюю и внутреннюю стороны моделирования, внешняя сторона моделирования предусматривает конкретную форму взаимодействия учителя и учащегося, внутренняя – общеучебные приёмы или способы организация учебной работы. Технологическая сторона метода моделирования рассматривает совокупность специфических приёмов, когда учитель анализирует изучаемый объект, проводит терминологический анализ, строит определённые модели, преобразует их, а потом получаемая информация распространяет на первоначальный объект [3, с.145]. Однако, по нашему мнению, способ моделирования имеет некоторые ограничения: 1) моделирование не рассматривается как компонент деятельности учения во взаимодействии учителя и учащегося и не акцентируется внимания на самом процессе учения [4]; 2) моделирование не связывается с профессиональными компетенциями; 3) моделирование, не включает в себя личностные качества преподавателя и не рассматривает специфику моделирования с точки зрения учебно-методических занятий. Возникает вопрос: как расширить понимание стратегии формирующих экспериментов таким образом, чтобы моделирование отражало также элементы или компоненты профессиональных педагогических компетенций [5].

Стратегический план организации формирующих экспериментов, в соответствии с определёнными целями и задачами научного исследования профессиональных педагогических компетенций, строится на основе поиска смежных компетенций, которые включают в себя обеспечение мотивационных аспектов и поэтапной реализации целей и задач. Предполагается, что в результате сочетания различных компетенций по их специфическим признакам возникают такие гетерогенные формирования, которые становятся основой для более эффективного формирования и развития профессиональной компетентности учителя. Результаты констатирующего этапа нашего исследования свидетельствуют о том, что осуществление описания педагогических компетенций на языке действий и операций, их моделирование дает возможность более детально установить соответствие и взаимозависимость между различными компетенциями, в результате чего они становятся более доступными для использования в практической деятельности. Отсюда возникает вопрос, как организовать формирующий эксперимент по вышеуказанной логике стратегического плана. Кроме этого, есть еще субъективные параметры, без учета которых невозможно планирование и проведение формирующих экспериментов.

Анализ и применение представленных в научных исследованиях современных моделей профессиональной компетентности учителя [5-7], дает основания утверждать, что именно моделирование включает все объективные и субъективные параметры, которые обеспечивают надежность и достоверность исследования профессиональной компетенции [8]. Моделирование предполагает: 1) построение определенных моделей; 2) работу с этими моделями (преобразование, видоизменение, апробация и т.д.) 3) использование разработанных моделей в практической деятельности.

Результаты исследования образовательных моделей профессиональной компетентности дают возможность рассматривать в качестве объектов моделирования управляемые процессы, которые происходят в результате сочетания таких компетенций: научной,

методической, социальной и личностной, включая элементы контроля и самоконтроля участников формирующих экспериментов.

Поскольку моделирование предполагает построение конкретных моделей педагогических компетенций, каждая из которых целенаправленно предназначена для формирования и развития профессиональной компетентности учителей определенной категории и специализации, то можно условно определить компоненты модели профессиональной компетентности учителей.

Модель профессиональной компетентности учителя, в нашем понимании, – это совокупность его ключевых, базовых и специальных компетенций, которые образуют структуру и содержание этой компетентности. Ключевой компонент профессиональной компетентности учителя, по нашему мнению, должен учитывать пять групп ключевых компетенций, которые в 1996 году были определены Советом Европы, поскольку овладение этими компетенциями является основным критерием качества образования любого человека, независимо от вида его профессиональной деятельности. К ним относятся: а) политические, социальные компетенции; б) компетенции, касающиеся жизни человека в поликультурном обществе; в) компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением на нескольких языках; г) компетенции, связанные с реалиями и требованиями современного информационного технологизированного общества; д) компетенции, реализующие способность и желание учиться в течение всей жизни, склонность к непрерывной подготовке и самоподготовке в профессиональном, общественном и личностном аспектах [9].

Моделирование процесса развития профессиональной компетентности учителей в системе последипломного или непрерывного педагогического образования осуществляется с учётом восьми ключевых компетенций Европейской справочной рамочной структуры ключевых компетентностей для обучения в течение жизни, принятой в 2006 году, которая включает следующие компоненты:

- общение на родном языке;
- общение на иностранных языках;
- математическая компетентность и базовые компетентности в области науки и техники;
- цифровая вычислительная компетентность;
- умение учиться;
- социальная и гражданская компетентности;
- инициативность и предприимчивость;
- культурная образованность и выразительность [10, с.25-32].

Базовый компонент профессиональной компетентности учителя включает следующие компетенции: педагогическую; психологическую; профессиональную коммуникативную компетенцию, которая обеспечивает процесс педагогического общения на уроке; исследовательскую; конструктивно-проектировочную; организационную; творческую; рефлексивную.

Специальные (профессиональные) компетенции обеспечивают культурно-литературное образование учащихся в процессе классной и внеклассной работы. Специальный компонент компетенций представляется такими видами компетенций: филологической; методической; профессиональной коммуникативной компетенцией, которая включает языковую, речевую, социокультурную, социолингвистическую; лингвострановедческую; литературоведческую; лингвистическую; профессиональную; информационную компетенции.

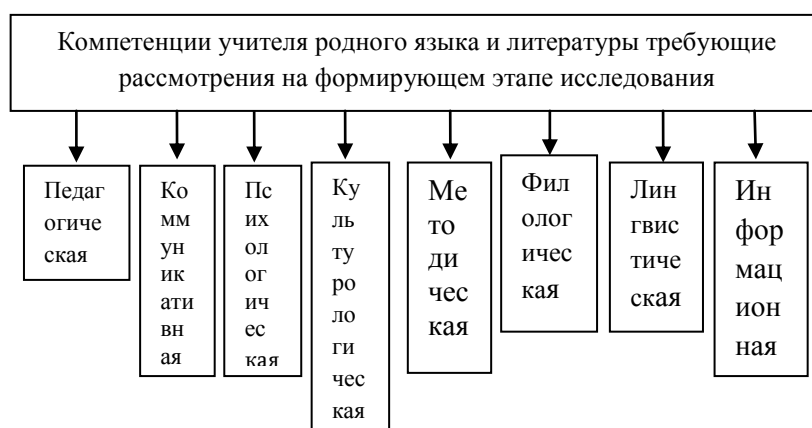
Таким образом, приведенные выше составляющие профессиональной компетентности учителя свидетельствуют о том, что в профессиограмме этих специалистов тесно переплетаются компетенции разного характера.

Профессиональная компетентность учителя – это «Интегральное личностное качество, включающее педагогическую, психологическую, лингвистическую, языковую, коммуникативную, фольклорную, литературную, этнокультуроведческую, методическую, информационную, исследовательскую компетенции и определяется высоким уровнем готовности филологов к педагогической деятельности» [11, с.38].

Разработка современного состояния изучения проблемы профессиональной компетентности учителя и результаты проведенных констатирующих экспериментов дают основания для выделения наиболее значимых для исследования частичных компетенций учителя, а именно: педагогической, психологической, методической, филологической, лингвистической, коммуникативной, культурологической и информационной (таблица 1).

**Таблица 1**

Компетенции учителя родного языка и литературы, требующие рассмотрения на формирующем этапе исследования



Каждая из перечисленных компетенций наполняется соответствующими профессиональными знаниями, навыками и умениями, которые должны целенаправленно формироваться и развиваться в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности учителя [11, с. 139-140].

С точки зрения социальной психологии учеными все больше определяется педагогическая компетентность (в частности коммуникативная) как свойство личности. В частности И. Зимняя, определяет в структуре компетентности, наряду с компетенциями, мотивационный и эмоционально-волевой аспекты [12]. Это вызывает повышенное внимание к исследованию путей осуществления не только объективного, но и субъективного подхода к развитию профессиональной компетентности учителей, в частности в системе последипломого педагогического образования.

Поскольку моделирование должно включать все объективные и субъективные параметры, которые обеспечивают надежность и достоверность исследования, то к объективным параметрам исследования профессиональной компетентности учителя можно отнести филологическую, языковую или лингвистическую, коммуникативную, лингводидактическую компетенции, к субъективным же параметрам исследования входят эмоционально-волевой компонент и система качеств личности. Такая модель профессиональной компетентности учителя, на наш взгляд, максимально способствует проявлению перечисленных компетенций в профессиональной деятельности и

предопределяет выработку целостной стратегии формирующих экспериментов, направленных на дальнейшее исследование профессиональной педагогической компетентности (таблица 2).

**Таблица 2**

Модель стратегии формирующих экспериментов, направленных на исследование профессиональной компетентности учителя.



Поскольку сущность профессиональной компетентности учителя заключается в его способности к эффективному формированию языковой личности ученика, то актуальным является рассмотрение вопросов развития филологической компетенции как одной из важнейших.

Под филологической компетенцией подразумевается знание научной терминологии, знание мировой истории и культуры, страноведческие знания, знание различных стилистических приемов, используемых для создания литературных текстов; умение сопоставлять и противопоставлять языковые явления, отделять в прочитанном или услышанном главные идеи и опорные понятия, выявлять связь между фактами, событиями, понятиями; находить информацию по истории и культуре разных стран, составлять план воссоздания прочитанного или услышанного, конспектировать прочитанное или услышанное, интерпретировать прочитанное или услышанное согласно широкого или узкого контекста. Исходя из данного определения, филологическая компетенция включает следующие компоненты: лингвистический, общегуманитарный, эстетический, стратегический, информационный, личностный, самообразовательный, а также культуру чтения и эстетического восприятия действительности.

Как мы считаем перспективой дальнейших исследований является реализация намеченной стратегии формирующих экспериментов на основе моделирования профессиональной компетентности учителей с учетом всех объективных и субъективных параметров в следующих направлениях: 1) определение особенностей развития различных компетенций учителей; 2) актуализация и поиск психологических механизмов влияния на мотивационную и эмоционально-волевую сферу личности учителя; 3) поиск инновационных психолого-педагогических условий, средств, форм и методов развития профессиональной компетентности учителей в системе последипломного педагогического образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., Политиздат, 1975, 115 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986., с.98-116

3. Карпенко А. Обучение младших школьников моделированию как способу учебно-познавательной деятельности. Канд. диссертация.-Брянск.,2006, 245 с.
4. Карапетян В.С. Моделирование как компонент деятельности учения: Дисс. . канд. психол. наук. М., МГУ, 1981, 183 с.
5. Ferrandez-Berruero, Reina Sanchez-Tarazaga, Lusia (2014). Teaching competences in Secondary Education. p. 12
6. Philippe Perrenoud, La formación de los docentes en el siglo XXI, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra 2001 (Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht) В журнале образовательных технологий (Сантьяго - Чили), 2001, XIV, № 3, с.503-523
7. Шадриков В.Д. Взаимосвязь базовых компетенций педагогической деятельности и общего показателя успешности педагогов, фрагмент из доклада 19 мая 2014 г. на заседании действующего семинара. [Электронный ресурс] [conflictmanagementru/schema-pedagogicheskoy-kompetentnosti/](http://conflictmanagementru/schema-pedagogicheskoy-kompetentnosti/).
8. Hutmacher W. Competencies in Europe / W. Hutmacher // Report# DESC/SE/Sec-(96)-43 of the Sumposium «A Secondary for Europe Project». Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. — Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1997. — 72 p.
10. Семенов А. М. Система профессиональной подготовки будущих учителей украинского языка и литературы (в условиях педагогического университета): дис....доктора пед. наук, Киев., 2005, 476 с.
11. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку, М., Рус. яз., 1989. – 219 с.
12. Lin G. H. C. A Case Study of Seven Taiwanese English as a Foreign Language Freshman Non-English Majors' Perceptions about Learning Five Communication Strategies: A Dissertation Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy: Major Subject: Curriculum and Instruction / Lin Grace Hui-Chin. — Texas A&M University, May 2007, 245 p.

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

### ԶԵՎԱՎՈՐՈՂ ԳԻՏԱՓՈՐՁԵՐԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀԻՄՆՎԱԾ ՌԻՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆԵՐԻ ՍՈՂԵԼԱՎՈՐՄԱՆ ՎՐԱ Վ.Ս. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, Լ.Վ. ԿՈՎԱԼԵՆԿՈ

Մոդելավորման հիման վրա սահմանվում է գիտափորձի ռազմավարական ուղղությունները, որի արդյունքում հաշվի են առնվում մասնագիտական և անձնային կոմպետենցիաների օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ պարամետրերը: Հնարավորություններ են ստեղծվում գտնել հոգեբանական մեխանիզմների ազդեցությունը նաև ուսուցչի հուզականային որակների վրա: Նորարարական հոգեբանական և մանկավարժական պայմանները, միջոցները, ձևերը ու մեթոդները համադրելի են մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորման գործընթացին:

## SUMMARY

### STRATEGY OF THE FORMING EXPERIMENTS BASED ON THE MODELING OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS

*V.S. KARAPETYAN, L.V. KOVALENKO*

The article defines the strategic directions of conducting simulation experiments based on professional competence of ukrainian language and literature teachers , taking into account objective and subjective parameters of the study.

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

Հումանիտար գիտություններ № 3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 343 : 159.9

ՔՆՆԻՉԻ ԱՆՁԻ ՈՒ ՆՐԱ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՐՈՇ  
ԱՍՊԵԿՏՆԵՐԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԲՆՈՒԹԱԳԻՐԸ, ՈՐՊԵՍ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՈՒԿ  
ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ ԳՈՐԾՈՂ ՍՈՒԲՅԵԿՏԻ

*Ռ. Գ. ՄԿՐՏՉՅԱՆ*

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանակավարժական  
համալսարան,  
0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17  
e-mail: spunews@mail.ru

*Հնդվածում քննարկվել են քննիչի անձնային հոգեբանական բնութագրի մի շարք  
ասպեկտներ և մասնագիտական գործունեության առանձնահատկություններ, փորձել են  
անդրադառնալ հոգեկան պատկերների լարվածության աստիճանին՝ պայմանավորված մարդու  
անհատական առանձնահատկություններով, հոգեկան վիճակով, նպատակներով և հետագա  
հոգեկան համակարգությամբ և ընդգծել է էմոցիոնալ պայմանները մասնագիտական  
գործունեության հետ:*

*Բանալի բառեր. քննչական գործունեություն, քննիչի անձ, առանձնահատուկ պայմաններ,  
համակարգ, դիրքորոշում, կոմունիկատիվ կոմպետենցիա:*

*Ներկայացված է խմբագրություն 10.12.2015թ.*

Քննիչի գործունեությունը հանդիսանում է առանձնահատուկ հոգեբանական  
լարվածության, անակնկալ փոփոխություններով ու սպառնալիքներով, վտանգներով  
հագեցած պատասխանատու բնագավառ: Քննիչը իր գործի բերումով հաճախ հայտնվում է  
սոցիալական տարբեր միջավայրերում, հանդիպում, հետապնդում ու հետաքննում  
քրեածին անցյալ ու հանցավոր կենսագրություն ունեցող անձանց, գործարարների հետ,  
գործունեության հաջողությունների ապահովման նպատակով մտնում տարաբնույթ  
կապերի մեջ, մասնակցում տարբեր բանակցությունների: Քննիչը՝ հանդիսանալով  
հասարակության, իր միջավայրի, խմբի, լիարժեք անդամ, մասնագիտական  
առանձնահատկություններով պայմանավորված՝ առնչվում է բազմաթիվ բացասական  
երևույթների:

Նա իր մասնագիտության, անձի ուղղվածության, առանձնահատկություններով ու  
պահանջներով պայմանավորված, չի կարող անտարբեր անցնել այդ իրադարձությունների  
կողքով, մանավանդ, երբ դրանք առաջին հերթին անդրադառնում են նրա  
մասնագիտական պարտքի, բարոյականության ու անձնական խղճի, և դրանց  
արդյունքում նրա հոգեկանի վրա: Աշխատանքային լարվածության, սպառնալիքների,  
վտանգի առկայության պայմաններում հոգևոր և նյութական պահանջունքների տևական  
անբավարարվածությունը, հաճախ ճշմարտության ու արդարության սկզբունքների  
բախումներն ու արդյունքում առաջացող մեղքի զգացումը քննիչի անձի մեջ առաջացնում է  
տարբեր բնույթի ներքին և արտաքին հակամարտություններ: Գործունեության ընթացքում  
նրա օրգանիզմը մշտապես գտնվում է ծայրաստիճան լարվածության, մոբիլ վիճակում և  
յուրահատուկ դժվարությունների տևական այդպիսի ազդեցությունների պայմաններում

նրա հոգեկան համակարգությունը, մոտիվներն ու դիրքորոշումները ենթարկվում է սոցիալ-հոգեբանական, ֆիզիոլոգիական լուրջ փոփոխությունների, որոնց արդյունքում տուժվում են ոչ միայն նրա գործունեության արդյունավետությունը, այլև փոփոխություն են կրում նրա անձի հոգեկան, կենսաբանական համակարգությունների գործառույթային հնարավորությունները [1]: Ժամանակի ընթացքում առաջանում է բնավորության շեշտավորվածություն, ֆրուստրացվածություն, օրգանական հյուծվածություն: Գործունեության արդյունքում առաջացող նմանատիպ փոփոխությունները հանդիսանում են առանձնահատուկ, դժվար, արտակարգ գործոնների ազդեցության հետևանք, որոնք իրենց բնութագրերով բնորոշ են գործունեության արտակարգ պայմաններին: Դրանց արդյունավետությունը պայմանավորված է անձի հոգեկան գործընթացների, հոգեվիճակների, մտավոր գործողությունների ճիշտ և ժամանակին կարգավորմամբ, նրանց ընթացքի վերահսկմամբ, օրգանիզմի ընդհանուր դիմադրողականությամբ և սթրես գործոնների նկատմամբ արգելքադիմացկունությամբ, հոգեկան բարձր հուսալիությամբ:

Հոգեբանական գրականության մեջ քննչական գործունեությունը որակվում է որպես առանձնահատուկ մտավոր ու հոգեկան լարվածությամբ հագեցած միջավայր, գործունեության բարդ բնագավառ [2]: Այն իր կառուցվածքով ու բովանդակությամբ մոտ է արտակարգ պայմաններին: Գրականության մեջ [3] հանդիպում ենք նաև «հատուկ, դժվարեցված, անսովոր» և այլ անվանումների: Քննչական գործունեության, նրա անձի ու մասնագիտական յուրահատուկ դժվարությունների հարցում նկատի են առնվում արտակարգ գործոնների ազդեցության պատճառով ստեղծված պայմանները:

Գրականության վերլուծությունը վկայում է, որ այդ տարբեր անվանումները կապված են արտակարգ գործոնների ազդման հաճախականության, տևականության հետ: Նկատի ունենալով այդ հանգամանքը, աշխատանքում գործունեության «արտակարգ պայմաններ» արտահայտությունը կիրառվելու է քննիչի օրգանիզմի հոգեֆիզիոլոգիական համակարգություններին ներկայացվող անբարենպաստ ազդակների հետևանքով առաջացող բացասական փոփոխությունների բնութագրերը: Բազմաթիվ հեղինակներ արտակարգ և հատուկ պայմաններում գործունեության ընթացքը կապում են օրանիզմում նկատվող առանձնահատուկ հոգեֆիզիոլոգիական փոփոխությունների, գործառական դժվարությունների առաջացման հետ: Այսպես, Ա.Բ.Լեոնովան [4] համարում է, որ արտակարգ են այն պայմանները, որոնց ազդեցությունը բերում է օրգանիզմի հենաշարժական, օրգանական համակարգերի գործառնական անհամաձայնության վիճակի: Հիշեցնենք, որ շարժման անհամաձայնության վիճակը բնութագրվում է ֆիզիոլոգիական և վարքային ռեակցիաների խանգարվածությամբ:

Օրգանիզմը բաղկացած է տարբեր համակարգերից, որոնք կենսագործունեության ընթացքում կատարում են կոնկրետ գործառույթներ: Գործունեության հատուկ, դժվար, արտակարգ պայմաններում օրգանիզմի, հոգեկան համակարգի պահեստային հնարավորությունների սպառման հետևանքով, ինչպես նաև գործունեության արդյունավետության պահպանման համար ստեղծված պայմանների պահանջներին չհամապատասխանելու պատճառով, համակարգերի գործունեությունը իր սովորական աշխատանքային ռիթմից դուրս է մնում: Գործունեության արդյունավետության պահպանման ու օրգանիզմի ամբողջականության պահպանման հոգեֆիզիոլոգիական փոփոխությունները ուղղված են օրգանիզմի հարմարմանը: Հարմարումը փոփոխվող միջավայրի նկատմամբ կենսաբանական, ֆիզիոլոգիական, հոգեբանական և այլ համակարգերի հարմարվողական ակտիվություն է, որի դեպքում օրգանիզմի հիմնական գործառույթների պահպանմամբ կատարվում են կառուցվածքային կապերի այնպիսի փոփոխություններ, որոնք չխախտելով օրգանիզմի ամբողջականությունը՝ դրսևորում են փոփոխվող միջավայրին համապատասխան միտում: Վերջին տասնամյակների ընթացքում մարդու օրգանիզմի տարբեր գործառույթների ուսումնասիրման ժամանակ

հաճախ են դիմում օրգանիզմի համակարգային-գործառության մոտեցման մեթոդին, որն առաջին անգամ մշակվել է Պ.Կ. Անոխինի կողմից [5]:

Ըստ Պ.Կ.Անոխինի, համակարգ են անվանում օրգանիզմի այնպիսի ընտրովի բաղադրամասեր, որոնցում համագործակցությունը և միմյանց միջև փոխհարաբերությունները կենտրոնացված օգտակար արդյունքի ստացմանը, ընդունում են ամբողջական բնույթ [5]: Համակարգության սկզբունքը կայանում է նրանում, որ օրգանիզմի յուրաքանչյուր օղակ, որն իր մեջ ընդգրկում է իրեն պատկանող տարրեր, նրանց նկատմամբ ինքը հանդես է գալիս, որպես ավելի բարձր համակարգ: Համակարգը անխզելիորեն կապված է օրգանական միջավայրի հետ, որտեղ նա գոյություն ունի և իրականացնում է իր գործառույթները: Յուրաքանչյուր համակարգ ընդգրկված է միջավայրի կառուցվածքի մեջ՝ որպես նրա տարր:

Համակարգի տարրերը, ըստ Պ.Անոխինի, ձևավորվում են տարածության և ժամանակի մեջ այնպես, որ նրա կառուցվածքը - մորֆոֆիզիոլոգիական գործընթացները, որոնք ընթանում են ամբողջական համակարգի սահմաններում, հնարավորություն ունեն կենսահամակարգի համար ապահովել գլխավոր գործառույթի իրականացումը, այն է՝ միջավայրի հետ փոխներգործության ժամանակ նրա պահպանումը և զարգացումը: Կենսահամակարգի և միջավայրի համագործակցության ժամանակ այդ արդյունքի ստացման հնարավորության ապահովումը, ըստ հեղինակի, հանդես է գալիս, որպես համակարգ առաջացնող գործոն:

Այսպիսով, քննիչի գործունեության ընթացքում օրգանիզմում, հոգեկան համակարգությունում տեղի ունեցող տեղաշարժերը հանդիսանում են որպես փոփոխվող միջավայրի նկատմամբ նրա օրգանիզմի հարմարման գործընթացների հիմք, առաջ է քաշվում կենսահամակարգի գործառության պահպանման անհրաժեշտությունը, երբ փոփոխվում են միջավայրի կառուցվածքային կապերը, որը դժվարացնում է համակարգի նորմալ կենսագործունեությունը:

Ինչպես նշում է Պ.Կ.Անոխինը, «Օրգանիզմը և կոնկրետ օրգանը, գտնվում են համակարգի և տարրի հարաբերակցության մեջ: Օրգանիզմի մորֆոլոգիական կամ կառուցվածքային և ֆիզիոլոգիական կապերը դրսևորվում են օրգանների միջև որպես կառուցվածքային կապեր, իսկ գործառության կապերը մնում են, որպես միջավայրի հետ նրա մորֆոլոգիական և ֆիզիոլոգիական կապեր: Ամեն դեպքում օրգանիզմի կենսագործունեության համար բնորոշը մորֆոլոգիական և ֆիզիոլոգիական կառուցվածքների ամբողջականությունն է: Այն հնարավորություն է տալիս կառուցվածքի նվազագույն վերակառուցման դեպքում՝ պահպանելու օրգանիզմի հիմնական գործառույթները: Դա մինիմիզացիայի սկզբունքն է: Այն գործում է օրգանիզմի կառուցվածքային և գործառության կապերի միջև ռեգերվների հաշվին, որոնք հնարավորություն են ընձեռում՝ ճկուն կերպով վերադասավորելու փոխհարաբերությունները կառուցվածքի և գործառության միջև»: Օրգանիզմը հնարավորություն է ստանում որոշ ժամանակ պահպանելու իր ամբողջականությունն ու հիմնական բովանդակությունը և դրանց շնորհիվ դիմակայելու միջավայրի պատահական ազդեցություններին, ինչպես նաև՝ նորմալ կենսագործունեության սահմաններում օրգանիզմի հիմնական բնութագրերի միջև հումեոստատիկ կախվածությունը վերականգնելու [5]:

Սովորաբար կենսաբանության, բժշկության և հոգեբանության բնագավառներում հարմարման հարցի ուսումնասիրման ժամանակ կիրառվում է «ադապտացիա» հասկացությունը՝ որպես «հարմարում» հասկացության հոմանիշ: Այս հասկացությունը լայնորեն կիրառվում է տարբեր բնագավառներում՝ հումանիտար, սոցիալական, բժշկական, կենսաբանական, հոգեբանական և այլն: Որոնք են այն հիմնական պայմաններն ու պատճառները, որոնք անձի մեջ առաջացնում են



անհարմարվողականության վիճակ, որպես օրգանիզմի և միջավայրի պայմանների թույլ կապի առկայություն, կամ օրգանիզմի հարմարվողական ցածր հնարավորությունների դրսևորում: Գրականության մեջ հայտնի են մի շարք պատճառներ, որոնք առաջ են բերում հոգեկան ոլորտի անհավասարակշռվածություն, որի արդյունքում անհրաժեշտություն է առաջանում վերականգնողական աշխատանքների կազմակերպումը: Դրանք բժշկակենսաբանական, սոցիալտնտեսական, հոգեբանական և մանկավարժական այն պատճառներն են, որոնք կարող են առաջ բերել հոգեկան անհավասարակշռություն: Դրանք կարելի է բաժանել երեք խմբերի՝ ժառանգական, բնածին և կյանքի ընթացքում ձևավորված:

Քննիչի լարված աշխատանքի արդյունքում ամենատարբեր գործոնների ազդեցության հետևանքով նրա օրգանիզմի տարբեր համակարգերի միջև գոյություն ունեցող համագործակցությունը խախտվում է: Այն արտացոլվում է ինչպես օրգանիզմի գործառության հնարավորությունների անկման, այնպես էլ վարքի դրսևորման ամենատարբեր փոփոխություններով:

Միջավայրի արագ փոփոխության նկատմամբ մարդը պատասխանում է վարքի կոնկրետ հակազդումների դրսևորմամբ: Վարքի նպատակահարմար փոփոխությունը անհատական հարմարման ամենարդյունավետ եղանակներից մեկն է: Այն օրգանիզմն ապահովում է օժանդակ հնարավորություններով, որոնք կարող են ոչ միայն լրացնել, այլև փոխարինել վեգետատիվ ռեֆլեկտոր ռեակցիաներին: Մարդու հարմարումը արտաքին միջավայրի տարբեր պայմաններին գերազանցապես հիմնված է վարքի կոնկրետ ձևերի վրա, որոնք ընդգրկում են արհեստական և տեխնիկական միջոցներ և որոնց շնորհիվ նա կարող է գոյատևել անգամ անհնարին թվացող պայմաններում: Հենց դա էլ կանխորոշում է այն, որ լայն իմաստով հարմարումը՝ մարդու հարմարումն է միջավայրին: Հաճախ դա իրականացվում է բնական և սոցիալական միջավայրի նպատակահարմար փոփոխության միջոցով: Մարդը ոչ թե պարզապես ընտելանում է ապրելու պայմաններին, այլև արտաքին միջավայրը հարմարեցնում իր կենսաբանական հնարավորություններին, ստեղծում է սոցիալական միջավայր, քաղաքակրթություն, մշակույթ և այլն:

Այսպիսով, քննչական գործունեությունը մոտ լինելով առանձնահատուկ, բարդ, արտակարգ իրավիճակների բնութագրերով օժտված բնագավառներին, նրանում արտահայտված բոլոր տեսակի հոգեֆիզիոլոգիական փոփոխությունները, հույզերը, ինչպես նաև հոգեկան մյուս ապրումները փոխհատուցող հակազդումների դրսևորման ձևեր են: Փոխհատուցումը արտակարգ պայմաններում դեռևս հարմարում չէ, իսկ հաճախ դրանց ապրելու ձևերը, տնականությունը, խորությունը տարբեր պատճառներով (վտանգի առկայություն, ժամանակի խիստ պակաս, ավելի կարևոր անելիքներ, անհետաձգելի հանձնարարություն և այլն) մինչև վերջ անձի համար լիարժեք չեն ապրվում, պարպվում: Դրանք հանդիսանում են, որպես մնացորդային ապրումներ, որոնցով հագեցած է քննիչի հոգեկանը, նրա պահանջումների համակարգը: Հոգեկանի հուզական ոլորտում նրանք «կախվածության», «մնացորդային», «նստվածքային» ձևով մնում են, որպես չպարպված բացասական հուզական լիցքեր: Չվերացնելու, հոգեբանական տարբեր միջամտություններով չկարգավորելու դեպքում դրանք ժամանակավորապես քողարկվում են, հետագայում իրենց զգացնել տալիս վարքի զանազան բացասական դրսևորման ձևերով՝ կյանքի նկատմամբ բացասական վերաբերմունքով, նույնատիպ դիրքորոշման ձևավորմամբ և այլն:

Իրավական տեսանկյունից՝ հատկապես հանցագործությունների դեպքում պետության ու քաղաքացիների հարաբերությունների պարզաբանման բարդ գործընթացը դրված է մասնագիտացված կառույցների աշխատակիցների, դրանցում գործող նեղ մասնագետների ուսերին: Դրանցում թերևս իրենց կարևորագույն տեղն ունեն քննչական մարմինները: Քննչական գործունեությունը իրենից ներկայացնում է մարդկային

առանձնահատուկ հարաբերությունների իրավական, քաղաքական, բարոյական սոցիալ հոգեբանական, մանկավարժական բարդ գործընթացների բնագավառ, որոնցում անհրաժեշտ է մի կողմից պահպանել ճշմարտության օրենքներն ու երկրի, պետության շահերը, մյուս կողմից գտնվել բարոյականության, խղճի ու արդարության, պարտքի կատարման դաշտում [2]: Սակայն գործնականում ճշմարտությունն ու մարդկային խիղճը հաճախ բխվում են միմյանց: Մասնագիտական առումով՝ քննիչը պարտավոր է լինել անբասիր, մշտապես օբեկտիվ ու պետական շահերը պահպանող անձնավորություն: Սակայն իր գործունեության ընթացքում հաճախ նա հայտնվում է իրավիճակներում, որտեղ պետք է նաև գործի խղճով, որոշումներ ընդունի մարդկային բարոյականության սկզբունքներով: Այս տեսանկյունից քննիչի բարոյական ու մասնագիտական բնութագրում պետք է ընդգծված լինեն կատարյալ հատկանիշներ, որոնք պետք է հաջողություն ապահովեն նրան իր ողջ կենսագրության ընթացքում: Քննիչի անձնային բնութագիրը պայմանավորնած է նրա բարոյական նկարագրով, խառնվածքի տիպոլոգիական առանձնահատկություններով, ինչպես նաև նրա կողմից իրականացվող գործունեության արդյունավետությունը ապահովող ինչպես մասնագիտական, այնպես էլ իր գործունեության ընթացքում դրսևորվող անձնային որակներով, հուզական զսպվածությամբ, կամային ու ֆիզիկական բարձր հատկանիշներով և այլն [6]:

Հասարակության մեջ անձի ունեցած տեղի ու դերի հարցում կարևորագույն տեղ է դրադեցնում նրա պատասխանատվության զգացումը: Գրականության մեջ տարբերակում են քաղաքական, իրավական, բարոյական, մասնագիտական և պատասխանատվության այլ դրսևորումներ (ծնողական, նյութական, քրեական և այլն): Սոցիալական պատասխանատվությունը արտացոլում է անձի վարքագծում նրա ուղղվածությամբ, հանդեպ հասարակության կողմից ընդունված սոցիալական նորմերի, դերերի և պարտավորությունների: Գոյություն ունի նաև «իրավունք» հասկացությունը, որը հանդիսանում է սոցիալական նորմերի, ինչպես նաև գործնական հարաբերությունների մեջ անձի ազատ լինելու, գործելու անձեռնամխելիությունն է: Պետության հետ անձի հարաբերություններում անձը հանդես է գալիս որպես քաղաքացի: Քաղաքացի հասկացությունը բացահայտում է անձի քաղաքական-իրավական հատկանիշները: Ինչպես հայտնի է անձը հանդիսանում է հասարակական հարաբերությունների արդյունք: Հասարակության յուրաքանչյուր անդամ օժտված է որոշակի իրավագիտակցությամբ: Իրավագիտակցության տակ հասկացվում է անձի ողջ վարքագծի իրավական փորձը: Իրավագիտակցությունը հանդիսանում է հասարակական գիտակցության ձևերից մեկը, որի բովանդակությունն ու զարգացումը պայմանավորված է հասարակության նյութական պայմանների գոյությամբ: Այն արտացոլում է հասարակական հարաբերությունները, որոնք կանոնակարգվում կամ պետք է կանոնակարգվեն իրավական նորմերով: Իրավագիտակցությունը՝ որպես հասարակական գիտակցության ձևերից մեկը, աչքի է ընկնում հետևյալ նշաններով:

Այն արտացոլում է սոցիալական իրականությունն ու միևնույն ժամանակ ակտիվոն անդրադառնում է նրա վրա, հանդիսանում է մարդկանց սոցիալ-տնտեսական հարաբերությունների բարձրակարգ արտացոլում, արտահայտված հասարակության օրենքներով:

Այն մշտապես դրսևորվում է երկրորդ ազդարարային համակարգությամբ: Մարդկանց լեզվամտածողական գործունեությունը հանդես է գալիս որպես իրավագիտակցության մեխանիզմ, արտացոլելով իրավագիտական իմացություններն ու հասկացությունները որոնք կարգավորում են հասարակական հարաբերությունները:

Այն չի կարող գոյություն ունենալ առանց իր կոնկրետ կրող անձնավորության, խմբի: Ըստ իրենց իրավական նորմերի ճանաչման, հասարակության մեջ մարդկանց,

խմբերի միջև տեղի է ունենում միացում, որի արդյունքում առաջանում է խմբային իրավագիտական կատեգորիա:

Քննիչի անձի կարևոր հատկանիշներից է նրա ուղղվածությունը: Ուղղվածության որակը դա նրա մակարդակն է լայնությունը, ինտենսիվությունը, կայունությունը, իսկ որակի մեջ հիմնականը նրա գործնականությունն է: Ուղղվածության ձևերն են՝ աշխարհայացքը, իդեալները, և որպես ուղղվածության բարձրագույն ձև՝ նրա համոզմունքը: Քննիչի կարևորագույն անձնային ու բարոյական արժանիքներից է նրա պարտքի զգացումը, անձնային ու մասնագիտական արժանապատվությունը, խիղճը, պատիվն ու իր գործին անմնացորդ նվիրվածությունը: Այս տեսանկյունից՝ մասնագիտական և անձնային որակների բնութագրման ու քննիչի հոգեբանական հուսալիության որոշման նպատակով կիրառվում է պրոֆեսիոգրաման, որում արտացոլվում են գործունեության առանձնահատկություններին համարժեք անձնային հոգեբանական որակներ, որոնք գործունեության արդյունավետության ապահովման համար հանդիսանում են հենքային:

Վ.Լ.Վասիլը առաջարկում է քննիչի մասնագիտական գործունեության պրոֆեսիոգրամա [7], որը իրենից ներկայացնում է բարդ հիերարխիկ կառուցվածք, որում քննիչի անձնային որակների և մասնագիտական գործունեության բոլոր կողմերը ներկայացված են փոխադարձ կապի և կապվածության մեջ: Ընդ որում պրոֆեսիոգրամայի յուրաքանչյուր կառուցվածք արտացոլում է քննիչի մասնագիտական գործունեության որոշակի ժամանակահատված և դրանցում իրականացվում են նրա անձնային որակները, ունակություններն ու հմտությունները, ինչպես նաև նրա գիտելիքների համակարգը, որոնցով պայմանավորված է նրա գործունեության հաջողության ապահովման գործընթացը: Պրոֆեսիոգրամայի հիմքում ընկած է քննիչի գործունեության որոնողական կողմերը, որոնք իրականացվում են գործունեության տարբեր փուլերում նրա կողմից կատարվող առանձնահատուկ աշխատանքներում: Դրանցում հատկապես առանձնահատուկ կարևորություն ունի քննչական առաջին փուլը: Դրա էությունը կայանում է նրանում, որ պատահարից հետո նկատելի ու քողարկված կերպով գոյություն ունեն բազմաթիվ գործոններ, որոնք հետագայում հանցագործության բացահայտման համար կարևոր նշանակություն ունեն: Հարկ է նշել, որ այս փուլը ունի թերևս հիմնական նշանակություն, քանի որ դեպքի վայրում ամեն ինչ մնում է իր առաջնային վիճակում, որտեղից հնարավոր է քննության համար արժեքավոր տեղեկություններ, մանրամասնություններ հավաքել:

Հաջորդ կարևոր հանգամանքը դա գործողությունների կառուցման կոմունիկատիվ կողմն է, որը կապված է դեպքի, պատահարի հետ առնչված մարդկանց, ականատեսների, դեպքին անմիջապես կամ միջնորդավորված կապ ունեցած մարդկանց ու նրանց փոխհարաբերություններին: Այս փուլը հոգեբանական տեսանկյունից հանդիսանում է քննիչի ու մարդկանց միջև ծավալվող մտքի ու խելքի պայքարի, փոխադարձ խուսանավելու և առավելություն ունենալու գործընթաց: Քննիչը պետք է իրեն դրսևորի որպես սառնասիրտ, խորաթափանց, հնարամիտ ու ստեղծարար պրոֆեսիոնալ: Նա պետք է մտահանգումների ու մասնագիտական խորաթափանցությամբ կանխատեսի հավանական եղելություններն, ու որպես կանոն՝ կարողանա դրանք ճշտելու: Քննիչի անձնային ու մասնագիտական կարևոր հատկանիշներից են ճկուն միտքը, նրա վառ երևակայությունը, հիշողությունը, նրա բանավոր ու գրավոր խոսքը, նրա աշխատանքների կազմակերպման ու կառուցման կարողունակությունը, հետևողականությունը մանրակրկիտ դիտողունակությունն ու դեպքերի, եղելությունների ամբողջական վերակառուցման անալոգիաներով պարզաբանման ստեղծարարությունը:

Քննիչի նրբանկատությունն ու մասնագիտական դիտողունակությունը հանդիսանում են հենքային բաղադրամասերից մեկը, որտեղ մանրունքներ գոյություն

չունեն: Ըստ Կ.Կ.Պլատոնովի քննիչի բարձր դիտողունակությունը կայանում է հետևյալ բնութագրերում (մեջբերումը ըստ Լ.Մ. Կորնեևայի [8]).

- տեղեկատվության նկատմամբ ունեցած դիրքորոշումներում
- նրա դիտողունակության ու ուշադրության կենտրոնացվածության, ուշադրության տևական պահպանման կարողունակության
- մանրամասնությունների ու կարևոր հանգամանքների միջև անալոգիաների իրականացման
- հետևությունների ու եզրակացությունների իրականացման ժամանակ բոլոր հանգամանքների ներառման կարողունակություններում:

Որոշակի պահանջներ են ներկայացվում նրա ծառայողական գործավարարական, արձանագրություններ կազմելու, առաջնային ու երկրորդային գործոնների տեսակավորման ու գնահատման կարողությունները, նրա գաղտնապահության ու քննչական արվեստին տիրապետելու հմտությունները, պետական շահերի ու քաղաքացիների իրավունքների պահպանման, դրանց սահմանազատման ու բարոյական նորմերի պահպանման անվերապահ պահանջների իմացությունը և այլն:

Յուրաքանչյուր որոշում պետք է հանդիսանա բազմակողմանի ու մանրակրկիտ վերլուծությունների արդյունք: Նրանում չպետք է լինի կասկածի նշույլ անգամ: Պետության շահերի ու քաղաքացիների իրավունքները նրա համար մշտական ուղեցույց պետք է հանդիսանան: Ցանկացած որոշում պետք է բխի ճշմարտության սկզբունքներից: Այս տեսանկյունից առանձնակի պահանջներ է ներկայացվում քննիչի կազմակերպչական որակներին: Մ.Ս. Մանգուտովի հետազոտություններում կարևորվում են քննիչի կազմակերպչական հետևյալ որակները.

- հետևողականությունը, եռանդը, պահանջկոտությունը, գաղտնապահությունը, աշխատանքների իրականացման նվիրվածությունը,
- հնարամտությունը, ստեղծարարությունը, պահանջկոտությունը, կազմակերպչական հմտություններն ու մարդկանց հետ հաղորդակցվելու կարողունակությունը,
- տոկունությունը, կարգապահությունը, ինքնաքննադատական վերաբերմունքը, գործընկերների ու վերադասի հետ ունեցած հարաբերություններում նրա վեհանձնությունը և այլն:

Քննչական գործընթացը ինքնին արվեստ է ու այն ունի խիստ անհատական ոճ: ՈԻ.Օ.Ջեկաբսը բնութագրելով գործունեության առանձնահատկություններն ու անձի նկատմամբ առաջադրվող պահանջները, համարում է, որ գործընթացի վարման արվեստի հիմքում ընկած է քննիչի անձի անհատական տիպաբանական, հոգեֆիզիոլոգիական ու անատոմիամորֆոլոգիական կառուցվածքի առանձնահատկությունները, որոնք ապահովում են գործունեության անհատական ոճ, գործունեության իրականացման ինքնատիպություն, առանձնահատուկ արվեստ: Թերևս այս հանգամանքով պետք է բացատրել հմուտ քննիչների անձնային համբավն ու գործունեության մեջ ունեցած հաջողությունների գաղտնիքը: Հմուտ գործավարման մեջ ՈԻ.Օ.Ջեկաբսը առանձնացնում է քննիչի տաղանդը, որը բնութագրվում է հետևյալ հատկանիշներով [9].

- քրեապես կարևորվող տեղեկատվական նյութի արդյունավետ վերլուծության կարողունակություն,
- ձեռքբերված տեղեկատվության արագ կերպով կրիմինալիստիկայի դաշտ տեղափոխման կարողություն,
- ստացված տեղեկատվության կողմավորված մշակում, վարկածի ձևանորում,
- առարկայականորեն կողմավորված տեղեկատվության միջոցով առաջադրված վարկածի ստուգում,

- ինքնաստուգման ու ինքնավերահսկման բարձր մակարդակ, առաջադրված վարկածի պարբերաբար ստուգում և այլն [9]:

Մասնագետներ չեն ծնվում, մասնագետ դառնում են դժվարին ու հետևողական աշխատանքի շնորհիվ: Այս տեսանկյունից կարևոր հանգամանք է հանդիսանում մասնագետի ընտրության հիմնահարցը, որում առանձնակի կարևորություն է տրվում նրա անձնային առանձնահատկություններին, դիրքորոշումներին, հետաքրքրություններին ու մասնագիտական շարժառիթներին: Առանձնակի կարևորություն է ստանում քննիչի անձի հոգեբանական դիմանկարի կառուցումն ու դրա հիման վրա մասնագիտական ընտրության իրականացումը: Դրանում հաշվի են առնվում անձի հոգեկան գործընթացների /հիշողության, մտածողության, ուշադրության, նրա մտավոր կարողությունների առանձնահատկությունները, իրավիճակում ճիշտ կողմնորոշման ու արդյունավետ որոշումների կայացման հնարավորությունները և այլն/ արտահայտվածության ու քողարկվածության, կամ դրանց զարգացման միտումների ուղղվածությունը: Անշուշտ քննչական գործունեության բնագավառում տարիքն ու փորձը կարևոր հանգամանքներ են հանդիսանում, սակայն գոյություն ունեն հոգեբանական խորքային առանձնահատկություններ ու պահուստային հնարավորություններ, որոնց բացահայտման ու ճիշտ ուղորդման դեպքում հետագայում ապահովում են քննիչի գործունեության արդյունավետությունն ու անձնային, մասնագիտական վեհանձնությունը:

Ու.Լ.Վասիլը երկար տարիների հետազոտությունների աղյուսքում հանգել է այն եզրակացության, որ պրոֆեսիոնալ բարձր որակներով օժտված քննիչներն իրենց անձնային առանձնահատկությունների ու գործունեության արդյունավետության առումով՝ բաժանվում են չորս տիպերի: Առաջին տիպը բնութագրվում է որպես գործունեության պահանջներին ու համապատասխան անցած ուղուն համարժեք մասնագետ, որը աչքի է ընկնում իր պրոֆեսիոնալիզմով, հուսալիությամբ, ոչ ստանդարտ, արդյունավետ որոշումների կայացման կարողունակությամբ, ինչպես նաև գործունեության մեջ ստեղծագործական մոտեցմամբ: Սովորաբար նա աչքի է ընկնում իր ինքնաքննադատությամբ ու իր նկատմամբ պատասխանատվությամբ ու պարտքի զգացումով: Երկրորդ տիպը որը բնութագրվում է որպես «լավ», քննիչը աչքի է ընկնում նրանով, որ ի տարբերություն առաջին տիպի, նրա մոտ ստեղծագործականությունն ու հնարամտությունը, ոչ ստանդարտ որոշումների կայացումը տեղի է ունենում էպիզոդիկ կերպով, անակնկալ ու արդյունավետ որոշումներում նա ցուցադրում է ընդհանրական, կանոնակարգային դրսևորումներ: Օգտվում է պատրաստի, ստանդարտ եղանակներից, թեև կարծես թե գործերը վատ չեն: Նա մշտապես ցուցաբերում է զգուշավոր, իրեն ապահովող վարքագիծ: Երրորդ տիպը գործունեության մեջ լինելով հաճախ առաջնակարգ, սակայն նա մշտապես գտնվում է վերադասների ազդեցության տակ, կայացնում է «ցանկալի որոշումներ» քիչ է սխալվում, մշտապես գտնվում է ղեկավարության շոյող տեսադաշտում: Չորրորդ տիպին բնորոշ է հարմարվողական, և կախվածության քաղաքականությունը: Ամեն ինչում համաձայնվում է վերադասի հետ, գրեթե չունի իր ուրույն մասնագիտական ձեռագիրն ու անձնային դիմագիծը: Կադավարված ոռոշումներով հաճախ կարող է ստեղծել անհարմար իրավիճակներ, սակայն իր պարզությամբ ու կառավարելիության շնորհիվ նա վերադասի համար ձեռնտու, պահեստային զինվոր է համարվում:

Քննիչը իր գործունեության ընթացքում մասնակից ու ակնատես է լինում բազմաթիվ վտանգավոր իրավիճակների, ռիսկի պայմաններում համարձակ որոշումներ իրականացնելու ընտրության առաջ: Իր բնույթով քննչական գործունեությունը հանդիսանում է բազմաթիվ անհայտությունների, լարված իրավիճակների, բարձր պատասխանատվության ու հաճախ համարժեք չգնահատվելու, չընկալվելու, երբեմն նաև մարդկանց, առանձին խմբերի, հասարակության կողմից սոցիալ-հոգեբանական

մերժվածության պատճառով հանգեցնում է հիասթափության, դիսկոնֆորտի, հոգեբանական փախուստի, որոնց արդյունքում քննիչը հիասթափված որոշումներ է կայացնում, իսկ հաճախ էլ թողնում է գործունեության բնագավառը: Մասնագիտության սոցիալ հոգեբանական բնութագրերի առումով՝ քննչական գործունեությունը հանդիսանում է նաև բազմաթիվ անհայտությունների, հավանական վտանգավոր արկածների ու սպառնալիքներով հարուստ բնագավառ: Այդ և բազմաթիվ այլ գործոններով ու բնութագրերով պայմանավորված, քննիչի նյարդային համակարգությունը մշտապես գտնվում է հուզական լարվածության, սթրեսածին գործոնների ազդեցության ներքո, որոնց պատճառով հաճախ մասնագետը հայտնվում է տագնապի ու ֆրուստրացվածության վիճակում: Հաճախ նրա անձը գտնվում է հուզական այրման սահմանագծում կամ հենց այդ վիճակում, որի տևողականության պատճառով առաջանում է մասնագիտական հատուկ բնութագրեր ունեցող հյուժվածություն, երբեմն նաև հիվանդություններ:

Մեր կարծիքով, հաշվի առնելով քննչական գործունեության սոցիալ հոգեբանական, հոգեֆիզիոլոգիական առանձնահատկությունները հետազոտությունների շեշտը պետք է դրվի քննիչի անձնային որակների, նրա գործունեության ընթացքում հուզական այրման, կոնֆլիկտածին պայմաններում քննիչի կողմից բացասական վիճակների կարգավորման ու խնդրահարույց իրավիճակներում ինքնակառավարման գործընթացներում նրա օրգանիզմում տեղի ունեցող հոգեֆիզիոլոգիական փոփոխությունների ուսումնասիրությունների համատեքստում:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Արզումանյան Ս.Ջ, Գրին Է.Ա. Իրավաբանական հոգեբանություն / "Զանգակ-97" հրատ. Եր.-2004, 432 էջ:
2. Գրին Է.Ա. Դատահոգեբանական փորձաքննությունը քրեական և քաղաքացիական դատավարություններում / Զանգակ-97" հրատ. Եր.-2002, 72 էջ:
3. Գրին Է.Ա. Դատական գործունեության հոգեբանություն / "Զանգակ-97" հրատ. Եր.-2002, 56 էջ:
4. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. М., МГУ, 1984, 199с.
5. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы/ М., Медицина 1980, 216с.
6. Анцупов А.Я., Прошанов С.Л. **Российская конфликтология. Аналитический обзор 607 диссертаций. XX.век.** – М: Юнити-Дана, **2004.**-704 с.
7. Васильев В.П. Юридическая психология. СПб: ПИТЕР, 1997- 656 с.
8. Корнеева Л.М., Тактика допроса на предварительном следствии. М. Наука, 1991, 325с.
9. Джекабаев У.О.О социально-психологических аспектах преступного поведения Алма-Ата. 1991. 311 с.

**РЕЗЮМЕ**  
**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ**  
**СЛЕДОВАТЕЛЯ И ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ**  
***Р.Г.МКРТЧЯН***

В статье рассматриваются некоторые аспекты психологической характеристики личности следователя и особенности его профессиональной деятельности, предпринята попытка рассмотрения степени закреплённости психических образов, зависящих от индивидуальных особенностей человека, его психического состояния, целей, установок и последующих психических наслоений, а также акцентируются эмоциогенные условия профессиональной деятельности.

**SUMMARY**  
**SOME ASPECTS OF THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND PROFESSIONAL**  
**FEATURES OF INVESTIGATOR**  
***R.G.MKRTCHYAN***

Current research discusses some aspects of the psychological characteristics and professional features of investigator's professional activity. It attempts to review the degree of tightness of mental images from individual to individual, mental state, goals, objectives and future mental accretions and accentuated the emotional conditions of professional activity.

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

Հումանիտար գիտություններ № 3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные наук

ՀՏԴ 355 : 316.6 : 159.9

ՌԱԶՄԱՀԱՅՐԵՆԱՍԻՐԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ԶԻՆՎՈՐԱԿԱՆ  
ՇԱՌԱՅՈՒԹՅԱՆԸ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏՈՒԹՅԱՆ ՄԻՋՈՑ

*Հ.Հ.ՓԱԼԱՆԴՈՒԶՅԱՆ*

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

*Նախագորակոչային տարիքի անձանց սոցիալ-հոգեբանական պատրաստության հիմնահարցի քննարկումը հույժ կարևորություն ունի, որի նպատակն է ապահովել զինծառայողի անձնային կայունության ու պատրաստության ձևավորման պայմանները: Պատրաստության իրականացման ուղիներից է ռազմահայրենասիրական դաստիարակությունը, որն իրագործվում է ի դեմս ընտանիքի, դպրոցի և հասարակության:*

*Բանալի բառեր. սոցիալ-հոգեբանական պատրաստություն, ռազմահայրենասիրական դաստիարակություն:*

*Ներկայացված է խմբագրություն 13.05.2016թ.*

Սակավ մարդկային ռեսուրսներ ունեցող մեր հանրապետության ԶՈՒ-ում արդիական է տեսնել զինվորի, որն իր ֆիզիկական, բարոյական և անձնային հատկություններով արժանի է վստահել սպառազինություն: Այդուհանդերձ հաշվի առնելով ներկայիս բարդ ինֆորմացիոն համակարգերով հագեցած տեխնիկայի առկայությունը՝ մարդկային գործոնը մնում է ամենակարևորը: Այդ է պատճառը, որ կարևոր է զինվորական ծառայության ընթացքում շեշտը դնել զորակոչիկի անձնային հատկությունների ձևավորման վրա, նրա դիրքորոշումների, արժեքային համակարգի, հայացքների և այլնի վրա: Մարդու բարոյական, հոգեբանական, ֆիզիկական հատկություններից, մասնագիտական հմտությունների համակարգի լիարժեք ձևավորվածությունից է կախված ժամանակակից էլեկտրոնային համակարգերով հագեցած սպառազինության և ռազմական տեխնիկայի յուրացման տեմպերը, մարտական պատրաստության բաղադրիչների ձևավորման արդյունավետությունը, մարտական խնդիրների կատարման և միջանձնային հարաբերություններում կանոնադրական նորմերի պահպանման նկատմամբ գիտակցված մոտեցումը: Դա նշանակում է, որ անհրաժեշտություն է առաջանում լուծելու բանակում պատրաստության բարձր մակարդակի ապահովման խնդիրը:

Զինվորական ծառայությանը սոցիալ-հոգեբանական պատրաստության ուղղությամբ կատարվել են մի շարք հետազոտություններ: Օրինակ՝ Ն.Գ.Բոնդարը



հետագոտել է Ռուսաստանի Դաշնության Ձինված ուժերում ծառայությանը պատանիների հոգեբանական պատրաստության բաղադրիչները և եկել է այն եզրակացության, որ զինվորական ծառայությանը հոգեբանական պատրաստությունը ենթադրում է ինտելեկտուալ, բարոյական, շարժառիթային և կամային ոլորտների զարգացման բարձր մակարդակ: Նա հատուկ ուշադրություն է դարձնում իմացական ունակություններին, նյարդահոգեկան կայունությանը, ագրեսիային, իրավիճակային և անձնային տագնապայնությանը[1]: Մ. Վ. Սոլոդկովան հետագոտել է Ռուսաստանի Դաշնության ՁՈՒ-ում ծառայությանը պատրաստության ձևավորման պրոբլեմները կրթօջախներում սովորող երիտասարդության շրջանում, որտեղ ըստ իր առաջադրած վարկածի՝ ՌԴ ՁՈՒ-ում ծառայությանը, Հայրենիքի պաշտպանությանը երիտասարդների պատրաստության ձևավորումը ապահովում են հետևյալ ներքին և արտաքին պայմանները՝ ուսումնական հաստատությունների, զինվորական կոմիսարիատների, ներքին գործերի ստորաբաժանումների, հասարակության հայրենասիրական դաստիարակության, նախնական զինվորական պատրաստության համակարգերի աշխատանքների համադասումը, մինչև անագիտական և սկզբնական մասնագիտական պատրաստում իրականացնող ուսումնական հաստատությունների մասնագետների բավական բարձր մակարդակի պատրաստվածությունը, ՁԼՄ-ների գործունեության, սովորողների կոլեկտիվներում զինվորական ծառայության նկատմամբ դրական հասարակական կարծիքի ձևավորման ընթացքում հասարակության համախմբվածությունը, կրթօջախներում սովորող նախազորակոչային տարիքի անձանց զինվորական ծառայության նկատմամբ հետաքրքրության ակտիվացումն ու նրանց ուսումնական-ճանաչողական գործունեության շարժառիթավորումը [2]:

Է.Լ.Կուզնեցովան և Վ.Դ.Խարչենկոյի համատեղ՝ «ՌԴ ՁՈՒ-ում պարտադիր զինվորական ծառայության անցմանը պատանիների հոգեբանական պատրաստության ձևավորումը ռեսուրսային մոտեցման տեսանկյունից» գիտական աշխատությունում ներկայացնում են այն տեսակետը, որ ծառայությանը երիտասարդների հոգեբանական պատրաստության հիմնական ռեսուրսային բաղադրիչն է անձնավորության հարմարվողական ներուժը՝ որպես կոպինգ ռեսուրս և սթրեսի հաղթահարման կոպինգ-ռազմավարություններ, կոպինգ վարք: Առաջարկվող մոտեցման էությունը այն է, որ ռեսուրսային տիրապետումն ու դրանց կառավարումը, ինչպես նաև կոպինգ ռազմավարությունների կիրառումը կարող են միմյանց վրա փոխազդեցություն գործել: Խնդիրն այն է, որ եթե հաղթահարման հակազդումները այս կամ այն վարքն է ստրեստրների ազդեցությունից հետո, ապա՝ որպես հաղթահարման ռեսուրսներ են հանդես գալիս անձնավորության մեջ մինչ ստրեստրների ազդեցությունը առկա ռեսուրսները: Հենց այդ ռեսուրսներն են, որ նպաստում են ստրեստրների ազդեցության բացասական հետևանքների նվազմանը: Հեղինակները եզրակացնում են, որ հնարավոր է թվում անձնային հարմարվողական սթրեսի դեմ պայքարի կոպինգ-ռազմավարությունները դիտել որպես նախազորակոչային տարիքի անձանց հոգեբանական առանձնահատկություն, որը ապահովում է նրանց հոգեբանական պատրաստությունը պարտադիր ժամկետային ծառայությանը: Գ.Ն.Կուզնեցովան և Վ.Դ.Խարչենկոն որպես գործնական առաջարկություն են ներկայացնում նախազորակոչային տարիքի անձանց հետ հոգեբանական աշխատանքի կատարում՝

ուղղված անձնային հարմարվողական ներուժի մեծացմանը, հուզական-կամային ինքնակարգավորման հնարների և ստրեսի հաղթահարման արդյունավետ կոպինգ ռազմավարությունների կիրառման հմտությունների ձևավորմանը [3]:

Հետազոտություններ են կատարվել նաև Հայաստանում, մասնավորապես Վ. Բ. Յարամիշյանը, Գ. Ա. Ղազարյանը, Զ. Դ. Ասատրյանը, Վ. Ա. Մուրադյանը և այլ մասնագետներ, որոնց գիտական աշխատություններում արտացոլված են զինվորական ծառայությանը նորակոչիկների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման դժվարությունները և դրանց հաղթահարման ուղիները [4], գորակոչիկների ընտրագատման գործում հոգեբանական ցուցանիշների նշանակությունը [5], ժամկետային զինծառայողների քրեածին վարքի սոցիալ-հոգեբանական պատճառները և դրանց հաղթահարման ուղիները [6], սովորողների ռազմահայրենասիրական դաստիարակության կատարելագործման ուղիներն ու միջոցները [7]:

Տվյալ հիմնահարցի շուրջ մեր կողմից կատարված վերլուծության արդյունքները ցույց են տալիս, որ վերոնշյալ հեղինակների աշխատություններում համակողմանիորեն ներկայացված չեն ռազմահայրենասիրական դաստիարակության համատեքստում նախագորակոչային և գորակոչային տարիքի անձանց սոցիալ-հոգեբանական պատրաստման համակարգը և այդ համակարգի գործառնման արդյունավետությունը պայմանավորող գործոններն, ինչպես նաև այն հոգեբանական բաղադրիչների համախումբը, որոնք կարող են էական դերակատարություն ունենալ բանակային կենսակերպի յուրօրինակ պայմաններում զինծառայողի արագ հարմարմանը, ծառայողական պարտականությունների ընթացքում գիտակցված կարգապահության դրսևորմանը, ռազմամասնագիտական հմտությունների յուրացմանը և այլն:

Հանրակրթական դպրոցներում մեր կողմից կատարված հետազոտությունների արդյունքներից տարանջատվեցին զինվորական ծառայության նկատմամբ դրական և բացասական դիրքորոշում ունեցող նախագորակոչային տարիքի անձինք: Հետագա հետազոտությունների արդյունքում պարզ դարձավ, որ և դրական, և բացասական դիրքորոշում ունեցող անձնաց շրջանում առկա են բանակային կենսակերպին հարմարված և չհարմարված զինծառայողներ: Այստեղից կարելի է եզրակացնել, որ զինվորական ծառայության նկատմամբ միայն դրական դիրքորոշման առկայությունը դեռևս գրավական չէ, որ ապագա գորակոչիկը կհարմարվի զինվորական ծառայությանը: Զինվորական ծառայությանը նախագորակոչային տարիքի անձանց սոցիալ-հոգեբանական պատրաստություն ասելով հարկավոր է նկատի ունենալ ոչ միայն զինվորական ծառայության նկատմամբ դրական դիրքորոշումների ձևավորում, այլև նրանց մեջ բանակային կենսակերպի առանձնահատկությունների մասին գիտելիքների համալիր հոգեբանական նախադրյալների ձևավորում, որոնք կնպաստեն զինվորական ծառայության ընթացքում առաջացող դժվարություններին դիմակայելու կարողության դրսևորմանը:

Հետազոտական տվյալների արդյունքները ցույց են տալիս, որ զինվորական ծառայությանը նախագորակոչային տարիքի անձանց սոցիալ-հոգեբանական պատրաստման արդյունավետությունը պայմանավորված է անհատական-հոգեբանական առանձնահատկություններով, բնավորության անձնային գծերով, առարկայական և սոցիալական էրգայնության, սոցիալական ճկունության, հասունության

ձևավորվածությամբ, կյանքի իմաստավորվածությունը արտացոլող բաղադրիչների, ինքնազարգացմանն ուղղված պահանջմունքների, կենսակայունության ցուցանիշների հաշվառմամբ, դրանց ձևավորմանն ու զարգացմանն ուղղված աշխատանքների կատարմամբ:

Ապագա զինվորի մեջ հայրենիքի զինված պաշտպանի ձևավորումը հնարավոր է ռազմահայրենասիրական դաստիարակության միջոցով, որի հիմքերը դրվում են ընտանիքում, դպրոցում, հասարակությունում: Նշված բոլոր օղակները փոխկապակցված են միմյանց հետ. ընտանիքում են դրվում ռազմահայրենասիրական դաստիարակության հիմնաքարերը, այնուհետև դպրոցական ուսուցման ընթացքում դրանք զարգացվում են, որի ազդեցությունն ու արդյունքը կարելի է տեսնել հասարակության մեջ: Դեռևս Գ.Նժդեհը նշել է, որ հայրենասպաշտութեան - մարդկային առաքինությունների այդ աստուածային մօր - համար պետք է ջահ բարձրացնել մեր հոգիների մեջ, մեր դպրոցներում, մեր ընտանեկան յարկի տակ, մեր գաղթականական վրանների տակ, ամեն տեղ, ուր կ'ապրի, կը շնչի հայ մարդը [8]:

Այսօր ՀՀ-ում երիտասարդների ռազմահայրենասիրական դաստիարակության ուղղությամբ աշխատանքները լիակատար չեն: Կարծում ենք, որ այս ուղղությամբ պետք է մշակվեն գիտականորեն հիմնավորված և միևնույն ժամանակ իրատեսական ծրագրեր, որոնց իրագործմամբ հնարավորություն կընձեռվի մշակելու նախագորակոչային տարիքի պատանիների ծառայությանը պատրաստման մի կուռ համակարգ՝ ճիշտ աշխարհայացքային կողմնորոշումների, զինվորական ծառայության վերաբերյալ ճիշտ պատկերացումների, հայրենասեր սերունդի ձևավորման նպատակով: Այս գործընթացը պահանջում է պետական մոտեցման դրսևորում, ուսումնական ծրագրերի ու նոր ուսումնական առարկաների մշակում և այլն: Ռազմահայրենասիրական դաստիարակության շրջանակներում նախագորակոչային տարիքի անձանց կողմնորոշումը դեպի ռազմամասնագիտական գործունեությունը հասարակության կայուն զարգացման ու առաջընթացի կարևոր խնդիրներից է:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Н.Г.Бондарь. Психологическая готовность юношей к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации. «Гуманитарные науки», 2008, N 6:
2. М.В.Солодкова. Формирование готовности учащейся молодежи к службе в Вооруженных силах. Дис... канд. пед. наук. М., ун-т МВД, 2004, 162 с.
3. Г.Н.Кузнецова, В. Д. Харченко. Психологические особенности недисциплинированных подростков. «Вопросы психологии», 1981, № 6:
4. Վ.Բ.Յարամիշյան, Զինվորական ծառայությանը նորակոչիկների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման դժվարությունները և դրանց հաղթահարման ուղիները: Հոգեբանական գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճանի հայցման ատենախոսության սեղմագիր: Ե., 2009, 22 էջ:

5. А. Г. Казарян. Значение психологических показателей в процессе отбора призывников. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Е., 2009, 169 с.:
6. Զ.Դ.Ասատրյան Ժամկետային զինճառայողների քրեաձին վարքի սոցիալ-հոգեբանական պատճառները և դրանց հաղթահարման ուղիները: Հոգեբանական գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճանի հայցման ատենախոսություն: Ե., 2007, 135 էջ:
7. Վ.Ա.Մուրադյան, Սովորողների ռազմահայրենասիրական դաստիարակության կատարելագործման ուղիներն ու միջոցները» խորագրով մանկավարժական գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճանի հայցման ատենախոսության սեղմագիր: Եր., 2014, 23 էջ:
8. Գ.Նժդեհ, Հատընտիր, Երևան, 2006, 706էջ:Հայոց պատմություն (Խմբ. խորհուրդ՝ Վ. Բարխուդարյան), հ. 4, գիրք I, Երևան, Զանգակ 97, 2010, էջ 443:

### **РЕЗЮМЕ**

#### **ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ**

***А.Г.ПАЛАНДУЗЯН***

Обсуждение вопроса социально-психологической готовности лиц допризывного возраста имеет крайне важное значение, поскольку она обеспечивает индивидуальную стабильность военнослужащего и его готовность нести военную службу. Подготовка осуществляется путем военно-патриотического воспитания, которую осуществляют семья, школа и общество.

### **SUMMARY**

#### **MILITARY PATRIOTIC UPBRINGING AS A MEANS OF SOCIAL PSYCHOLOGICAL TRAINING FOR MILITARY SERVICE**

***H.G.PALANDUZYAN***

The discussion of the problem of socio-psychological training of pre-military age youth is of extreme importance to ensure conditions for forming individual stability and readiness of a soldier to serve in the army. One of the ways to carry out training is through military-patriotic education on the part of the family, school and society.

ՀՏԴ 159.9

ԻՆՔՆԱՀԱՍՏԱՏՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵՁ

Ս. Հ. ԴԱՆԻԵԼՅԱՆ

Խ.Արովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, 0010,  
Երևան, Տիգրան մեծի 17  
*e-mail: [satenik2006@mail.ru](mailto:satenik2006@mail.ru)*

*Հոդվածում վերլուծվել և հստակեցվել են ինքնահաստատում հասկացությունը, ինքնահաստատման երևույթի վերաբերյալ տարբեր տեսակետները փիլիսոփայության և հոգեբանության ոլորտներում:*

*Բանալի բառեր. ինքնահաստատում, ինքնահաստատման պահանջումը, ինքնաիրականացում, ինքնահաստատման ոլորտները  
Ներկայացված է խմբագրություն 22.09.2016 թ.*

Դեռևս Ի. Կանտը, խոսելով անձի ինքնահաստատման երևույթի մասին, նշում է, որ այն իրականում անձի գոյատևման համար կարևորագույն նախապայման է հանդիսանում, որին հնարավոր է հասնել միայն կամքի ազատության ձեռքբերման ճանապարհով: Ըստ Ֆ. Նիցշեի մարդը գնում է ինքնահաստատման ոչ թե ինքնակողմնորոշման, ինքնաբացահայտման, այլ ուրիշների հետ պայքարելու և վերջիններիս հաղթելու միջոցով: Ահա այդ է պատճառը, որ հեղինակն անձի ինքնահաստատման ձգտման ի հայտ գալը պայմանավորում է հենց վերջինիս իշխանության գալու ձգտմամբ: Ինքնահաստատման գործընթացում, կարևորելով դրական ինքնագնահատման դերը, Նիցշեն նշում է, որ ինքնագնահատման շնորհիվ անձը հաստատում է ինքն իրեն իր մեջ [1]: Եթե Ֆ. Նիցշեի բնորոշմամբ ինքնահաստատումը անձի «կամքն է՝ առ իշխանությունե, ապա ըստ Շոպենհաուերի այն դրսևորումն է «կամքի առ կյանք»: Հեղինակը գտնում է, որ ինքնահաստատման ճանապարհին անձի համար առաջնային է դառնում միայն իր երջանիկ լինելու գաղափարը, վերջինիս մեջ այս շրջանում բացակայում է ընդհանուր բարօրության գաղափարը [2]:

Ռուս փիլիսոփաների աշխատանքներում ևս քննարկումներ են ծավալվել ինքնահաստատման խնդրի շուրջ: Հատկապես Լ.Ն. Կոզանը և այլոք դիտարկում էին անձի ինքնահաստատումը նրա հասարակայնորեն օգտակար գործունեությունն ծավալելու տեսանկյունից [3]:

Անձի ինքնահաստատման խնդրի ուսումնասիրությամբ զբաղվել են հոգեբաններ Ն.Խարլամենկովան և Ն.Նիկիտինը: Ըստ Ն. Խարլամենկովայի՝ «Անձի ինքնահաստատումը

հանդես է գալիս որպես հիմնային անձնային կառույց, որը օրինաչափորեն և համակարգված կերպով փոփոխվում է անձի հասունացման ընթացքում» [4, էջ 49]: Ահա այդ է պատճառը, որ հեղինակը ինքնահաստատումը դիտարկում է որպես կարևորագույն պահանջմունք, որն արդիական է դառնում, երբ անձը սկսում է ընկալել իրեն որպես արժեք: Տարիքային յուրաքանչյուր փուլում անձը, ըստ հեղինակի, ինքնահաստատվում է, և դա տեղի է ունենում տվյալ տարիքին բնորոշ խնդիրների լուծման արդյունքում, երբ անձը գիտակցում է իր յուրահատուկ լինելը:

Որպես օրինակ հեղինակը ներկայացնում է դեռահասության շրջանը, երբ դեռահասը խնդիրներ ունի սեռային նույնականության ձևավորման, ինչպես նաև ծնող-երեխա փոխհարաբերություններում վերջինիս զբաղեցրած դիրքի տարբերակման հարցերում: Վաղ հասունության շրջանում «...Ես ուրիշ եմ բանաձևը, - ըստ Խարլամենկովայի, - ծավալվում է միջանձնային փոխհարաբերությունների ձևավորման, ընտանիքում իր տեղը զբաղեցնելու հարցերում» [4, էջ 256]: Հեղինակն առանձնացնում է նաև ինքնահաստատման կոնկրետ փուլեր, որոնցից առաջինը ես-ի ինտուիտիվ բացահայտումն է, երկրորդում՝ ես-ի գիտակցումը և գնահատումը, երրորդ փուլում՝ անձի ես-ի հաստատումը, ես-ի արժեքի ընդունումը [4]: Յուրաքանչյուր փուլ ունի իրեն բնորոշ առանձնահատկությունները, մասնավորապես առաջին փուլում անձի մեջ դրսևորվում է ինքնամերժում, երբ վերջինս կարծես հետադարձ հայացք է նետում իր անցյալին և որոշակի գնահատումների վերլուծությունների արդյունքում փորձում վերափոխել կամ հրաժարվել նախկին արժեքներից, արդյունքում ձեռք բերելով նորերը և այդ իսկ ճանապարհով ինքնահաստատվել [4]:

Ըստ Ի. Գետմանովի, անձի հիմնային պահանջմունքներից են ինքնաարտահայտումը, ինքնաբացահայտումը, որոնք էլ հենց կազմում են ինքնահաստատումը, որը հեղինակը կապում է անձի ինքնաիրականացման մեծ ցանկության հետ: Հեղինակն առանձնացնում է նաև մասնագիտական ինքնահաստատման երևույթը, որն, ըստ հեղինակի, ընթանում է որոշակի փուլերով, որոնցից առաջինում ակտիվանում է անձի՝ տվյալ դեպքում ուսանողի, ինքնագիտակցությունը, որը, ինչպես նշում է հեղինակը՝ «...օգնում է անձին գնահատել իր ունակությունները, անձնային հատկանիշները, և զբաղվել ինքնակատարելագործմամբ մասնագիտական գործունեության բնագավառում [5, էջ 168]: Ըստ հեղինակի, մասնագիտական ինքնահաստատման գործընթացում կարևորագույն գործոն է հանդիսանում անձի ինքնաիրականացումը, ինքնաարտահայտումը: Խոսելով ինքնահաստատման մասին՝ հեղինակն այն բնութագրում է հետևյալ կերպ. «Ինքնահաստատումն արտահայտվում է անձի այլ մարդկանց միջավայրում պատվավոր դիրք զբաղեցնելու և իր կողմից իր իսկ վարքին հավանություն տալու մեջ» [5, էջ 166]: Մասնագիտական ինքնահաստատումը, ըստ հեղինակի, իր մեջ ներառում է հետևյալ բաղադրիչները՝ մասնագիտական ինքնագիտակցություն, ինքնագնահատական, մասնագիտական հակվածություն, մասնագիտական գործունեություն և այլն: Ըստ հեղինակի՝ «Մասնագիտական ինքնահաստատման ցուցիչներ են համարվում մասնագիտական ես կերպարի ձևավորվածությունը, ինքնավստահությունը, ինքնաիրացման կարողությունը և այլն: Ինքնահաստատման գործընթացում կարևոր նշանակություն ունեն բարոյական, էսթետիկ, ինտելեկտուալ գործոնները, նույնականացումը» [5, էջ 170]:

Գ. Մայլինան հայրենական և արտասահմանյան փիլիսոփայական գրականության վերլուծության արդյունքում ինքնահաստատման հիմնախնդրի կապակցությամբ երկու հիմնական մոտեցում է առանձնացնում. դրանցից առաջինում ինքնահաստատումը դիտարկվում է մեկ այլ մարդու հանդեպ իշխանության հասնելու անձի ձգտման տեսանկյունից, մյուս դեպքում հասարակայնորեն օգտակար գործունեություն ծավալելու անձի ունակության տեսանկյունից: Հեղինակը դիտարկում է անձի ինքնահաստատման գործընթացը որպես սոցիալական և պատմամշակութային գործոններով պայմանավորված երևույթ, որպես «անձ–աշխարհ» փոխհարաբերության արդյունք, որի ընթացքը պայմանավորվում է անձի ներքին պոտենցիալների զարգացմամբ, կյանքի իմաստի բացահայտմամբ և այլն [6]: Հեղինակը խոսում է նաև ինքնահաստատման հակառակ երևույթների մասին, որոնցից առանձնացնում է էգոիզմը և ինքնամերժումը: Հոգեբանության մեջ ինքնահաստատման խնդրին անդրադարձել են այնպիսի հեղինակներ, ինչպիսիք են Ա. Ադլերը, Կ. Հորնին, Ա. Մասլոուն, Կ. Լևինը և այլք: Ըստ Ա.Ադլերի, «Ինքնահաստատումն անձի կատարելության հասնելու բնածին պահանջմունք է» [7, էջ 41]: Հեղինակն անդրադարձել է նաև դեռահասության և պատանեկության շրջաններում ինքնահաստատման ձգտման հետ կապված խնդիրներին, մասնավորապես նշելով, որ այդ տարիքում հաճախակի դրսևորվող ինքնասպանության փորձերը անձի կողմից ինքնահաստատվելու ձգտման արդյունք են [7]: Հումանիստական հոգեբանության մեջ ինքնահաստատումը դիտարկվում է անձի ինքնաիրականացման պահանջմունքի հետ միասին: Ընդհանուր առմամբ, թե՛ հոգեբանության, և թե՛ փիլիսոփայության մեջ անձի ինքնահաստատման երևույթը դիտարկվում է որպես պահանջմունք: Ըստ որում, հետաքրքրական է, որ Ա. Մասլոուն մարդկանց բաժանում է երկու խմբի՝ նրանք ում համար սոցիալական փոխհարաբերություններում առաջնային տեղ է զբաղեցնում ինքնահաստատվելու պահանջմունքը, և նրանք, ովքեր ավելի շատ ձգտում են սիրված լինել՝ առավելապես նվիրվելով դիմացինին և երբեմն անտեսելով սեփական զգացմունքներն ու ցանկությունները [8]:

Կ. Լևինը ինքնահաստատման պահանջմունքը դասում է անձի իրական պահանջմունքների դասին, որոնց բավարարումը հնարավոր է միայն կվազիպահանջմունքերի բավարարման պարագայում, որոնք էլ իրականում ծնվում են հենց իրական պահանջմունքներից: Բացի այդ, հեղինակի կողմից նկարագրվում է դեպի ինքնահաստատում տանող ուղին, որտեղ անձն անընդհատ որոշակի նպատակներ է դնում իր առջև, և յուրաքանչյուր հաջորդ նպատակը սովորաբար իր բարդության մակարդակով գերազանցում է նախորդին՝ միևնույն ժամանակ նպաստելով անձի հավակնությունների մակարդակի բարձրացմանը, ինքնահաստատմանը [9]:

Ըստ Կ. Հորնիի ինքնահաստատումը մեծապես կախված է անձի հավակնությունների մակարդակից: Ուսումնասիրելով ինքնահաստատման առանձնահատկությունները ներոտիկների մեջ, նա նշում է, որ վերջիններիս համար ինքնահաստատման ճանապարհին դրսևորվող խնդիրներն առավելապես պայմանավորված են ներքին արգելքներով և կապված են սեփական ցանկությունների և գաղափարների արտահայտման, շփման օբյեկտների ընտրության, մարդկանց հետ հարաբերվելու և այլ խնդիրների հետ: Նման անձանց մեջ հեղինակը նկատում է նաև սոցիալական դիրքի հաստատման խնդիրներ, ինչը և դրսևորվում է վերջիններիս

սեփական կարծիքի պաշտպանման, հարկ եղած դեպքում մարդկանց մերժման անկարողության մեջ: Թեպետ, ըստ հեղինակի, նման անձանց մեջ կարող է դրսևորվել նաև հակառակ երևույթը, երբ նկատելի է դառնում ագրեսիան և մարդկանց հակադրվելու միտումը: «Անձի մեջ ինքնահաստատան բացակայության անխուսափելի հետևանքն է լինում ընդհանուր թուլության և անպաշտպանության զգացողությունները, -նշում է հեղինակը [10, էջ 5]:

Ըստ Գ. Օլպորտի, անձի մեջ ձևավորվող յուրաքանչյուր դրդապատճառ մեծապես կախված է վերջինիս մոտ առկա առաջնային բնագոյներից, պահանջունքներից և ցանկություններից: Հեղինակը ինքնահաստատումը համարում է և՛ պահանջունք, և՛ բնագոյ: Մի տեղում նա ինքնահաստատումը բնութագրում է որպես հիմնային պահանջունք, իսկ մեկ այլ տեղում գրում է. «Երգչի նվիրվածությունը երաժշտությանը երբեմն բացատրվում է վերջինիս ինքնահաստատման բնագոյով, կամ սուր զգացողությունների ունենալու պահանջունքով, կամ էլ լիբիդոյի ճնշման ցանկությամբ» [11]:

Է. Ֆրոմն անձի մեջ դրսևորվող ագրեսիան դիտարկում է որպես ինքնահաստատման մի ձև՝ նշելով այն հանգամանքը, որ հաճախ ագրեսիան տանում է դեպի նպատակի իրականացում, ինչն էլ հենց հիմք է տալիս հեղինակին ագրեսիայի այս ձևն անվանել «ինքնահաստատման ագրեսիա» [12, էջ 146]: Հեղինակը նշում է նաև, որ «ինքնահաստատման ագրեսիայի» կարելի է հանդիպել նաև տարբեր ներոտիկ սիմպտոմներում: Ֆրոմը նաև սահմանազատում է այս հարթության մեջ տղամարդու և կնոջ միջև առկա տարբերությունները, ընդգծելով, որ տղամարդկանց մեջ ագրեսիվության բարձր մակարդակը պայմանավորված է տղամարդկային հորմոնների և իգրեկ քրոմոսոմների առկայությամբ, ենթադրվում է նաև վերջիններիս մեջ ինքնահաստատման և ինքնաիրացման ավելի բարձր մակարդակ՝ ի համեմատ կանանց [12]:

Համաձայն Կրոդ Սթիլի անձի ինքնահաստատման տեսության, մարդկանց մոտ բավական հզոր է հասարակության մեջ սեփական ես - ը դրականորեն ներկայացնելու ձգտումը, մյուս կողմից, սեփական իմիջին սպառնացող ցանկացած հանգամանք, անձը, մոտիվացիայի խիստ բարձր մակարդակի շնորհիվ, նեյտրալիզացնում է: Ինքնահաստատման և ես-ի պատկերի լիարժեք ձևավորման ճանապարհին անձի համար կարող են ծագել մի շարք խնդիրներ, Սթիլը որպես նմանօրինակ մի խնդիր ընդգծում է կոգնիտիվ դիստնանսի երևույթը, ինչի շնորհիվ անձի մեջ ներքին հակասություն է առաջանում: Ինքնահաստատման ճանապարհին հանդիպող հաջորդ խոչընդոտը սոցիալական ստերեոտիպերն են, ինչպես նաև խմբային փոխհարաբերություններում հաճախակի դրսևորվող կոմֆորմիզմի երևույթը [13]: Ըստ հեղինակի, անձի ինքնահաստատումը մեծապես օգնում է ինքնաիրակացմանը, ինչպես նաև ինքնակառավարման ունակության զարգացմանը, երբ անձ գործողությունները դառնում են գիտակցված և կամային: Բացի այդ հեղինակը նշում է, որ ինքնահաստատումն օգնում է անձի ինքնագնահատականի և ինքնահարգանքի մակարդակների բարձրացմանը:

Ըստ Մայերսի, անձի կողմից որպես ինքնահաստատման ակտի դրսևորում կարելի է համարել վերջինիս սեփական արարքները արդարացնելու անընդհատ ձգտումը: Հեղինակը նաև հետաքրքիր համեմատություն է անում կապված սեռի և ինքնահաստատման գործընթացի հետ, նշելով, որ տղաները, ի տարբերություն աղջիկների, դեռևս մանկության շրջանից ձգտում են ինքնահաստատվել՝ փորձելով լինել ավելի անկախ, հազվադեպ դիմելով ծնողների օգնությանը, մինչդեռ աղջիկները ամեն



հարցում դիմում են ծնողի՝ առավելապես մոր օգնությանը: Այսպես, ըստ Մայերսի, ինքնահաստատման գործընթացը իրենից պաշտպանական ռեակցիա է ներկայացնում: Խոսելով ինքնահաստատմանը նպաստող գործոնների մասին՝ Մայերսը հատկապես առանձնացնում է խրախուսանքի ամենատարբեր միջոցները, գովասանքի խոսքերը և այլն [14]:

Ինքնահաստատման խնդրի բազմակողմանի հետազոտություններ են ներկայացնում Ե. Ալբերտին և Մ. Էմմոնսը: Ըստ հեղինակների, անձի վարքով պայմանավորված՝ փոխվում է շրջապատողների վերաբերմունքը վերջինիս հանդեպ. դրական վերաբերմունքի դեպքում դրական հիմքերի վրա է դրվում նաև անձի ինքնաընկալումը, որը և նպաստում է վերջինիս ինքնահաստատմանը: Ե. Ալբերտին և Մ. Էմմոնսը առանձնացնում են ինքնահաստատման հետևյալ ստրատեգիաները՝ ինքնաճնշում, երբ անձը փորձում է ամեն կերպ թաքցնել իր բացասական զգացմունքները բարու, կամեցողության դիմակի տակ: Նման մարդիկ առավել հաճախ խուսափում են պատասխանատու արարքներից, սեփական տեսակետն արտահայտելուց, այս կամ այն հարցի շուրջ դրական կամ բացասական կարծիք արտահայտելուց: Ազդեսիվ ստրատեգիա, երբ անձի իշխելու ցանկությունը դրդում է նրան անտեսնել շրջապատողներին, գերազնահատել իր հնարավորությունները, կարողությունները, միևնույն ժամանակ թերազնահատել մյուսներին: Նման մարդիկ սովորաբար չեն հարգում դիմացինի տեսակետը՝ կարծելով, որ միայն իրենք են ճիշտ:

Կառուցողական ստրատեգիայի դեպքում անձը ավելի ազատ է թե՛ միջանձնային փոխհարաբերությունների կառուցման և թե՛ սեփական տեսակետն արտահայտելու հարցում, նա անընդհատ ձգտում է ինքնակատարելագործման: Յուրաքանչյուր ստրատեգիա ինքնահաստատման բարդ գործընթացի միայն մի մասն է կազմում: Իրենք՝ հեղինակները, դիտարկում են ինքնահաստատումը համարում են գոյության իմաստ, նպատակ, որպես անձի ավելի բարձր գնահատականի արժանանալու ձգտում [15]: Հ. Հեկհաուզենի կողմից մանրամասն նկարագրվում է անձի ինքնահաստատման գործընթացը, ինչպես նաև հեղինակի կողմից դիտարկվում է հակառակ երևույթը, երբ անձը շրջապատող հասարակության մեջ իրեն երկրորդական է զգում: Դա տեղի է ունենում այն դեպքում, երբ անձն իրեն այլևս պիտանի չի համարում հասարակության համար: Արտաքին ճնշումը, ինչպես նաև հասարակության կողմից ներկայացվող պահանջները և դրանք իրականացնելու անկարողությունը նույնպես կարող են պատճառ դառնալ «ինքնահաստատման մակարդակի» իջեցման: Հենց նման իրավիճակից խուսափելու համար է մարդը մտնում պայքարի մեջ՝ ձգտելով խուսափել հասարակության կողմից տրվող բացասական գնահատումներից, պատժից և այլն: Միևնույն ժամանակ, հեղինակը խոսում է նաև ինքնահաստատմանը նպաստող գործոնների մասին, որոնցից հատկապես կարևորում է անձի այս կամ այն արարքին տրվող համապատասխան խրախուսանքը, որը ևս կարող է խիստ հարաբերական լինել: Այսպես, ինչպես ցույց են տվել Կրուզյանսկու և համահեղինակների կողմից անցկացված հետազոտությունները, անձի համար գումարի տեսքով արված խրախուսանքները նշանակալի են միայն այն դեպքում, երբ անձը ակնկալել է իր գործունեության համար նման խրախուսում, այդ դեպքում նման գործունեության նկատմամբ հետաքրքրությունը մեծանում է [16]:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Дернова Л. Р. К проблеме самоутверждения личности// Вестник Оренбургского государственного университета, 2006. - № 7, с. 139-141.
2. Андреева И.С, Гулыга А.В. Шопенгауэр. - М., 2004.
3. Коган Л.Н. Человеческий смысл естественных и технических наук// Известия Уральского государственного университета. — 1997.-№5.-с. 3-14.
4. Харламенкова Н. Е. Генез самоутверждения личности в процессе взросления : Дисс. д-ра психол. наук: М., 2004.
5. Гетманов И.П., Иванков А.Ю. Возможности профессионального самоутверждения в процессе профессионального образования. Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Материалы третьей международной научной интернет-конференции. Омск, 2009. с. 166-172.
6. Сайкина Г. К. Самоутверждение личности как мировоззренческая проблема : дисс. кандидата философских наук. Казань, 1997. - 163 с
7. Адлер А. Наука жить. Киев, 1997. 288 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2003. - 352 с.
9. Зейгарник Б. В Теория личности К. Левина. М, 1981. 118 с.
- 10.Хорни К. Невротическая личность нашего времени; самоанализ/ Пер. с англ.М., 1993. 480 с.
- 11.Олпорт Г.У.Функциональная автономия мотивов //Психология мотивации и эмоций. М, 2002. - С. 195-210.
- 12.Фромм Э. Иметь или быть. М., 1990. 336 с.
- 13.Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 21, pp. 261-302.
14. Майерс Д. Социальная психология Серия: Мастера психологии. СПб., 2007. с 139-145.
- 15.Альберти Р. Самоутверждающее поведение. СПб, 1998. – 190 с.
- 16.Хекхаузен.Х. Мотивация и деятельность. СПб., 2003 - 860 с.

### РЕЗЮМЕ

#### ПРОБЛЕМА САМОУТВЕРЖДЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

*С.О. ДАНИЕЛЯН*

В статье представлены основные исследования проблемы самоутверждения психологии. Анализируются работы не только психологов, но и философов.

### SUMMARY

#### THE PROBLEM OF SELF-AFFIRMATION IN PSYCHOLOGY

*S. H. DANIELYAN*

The article presents the main researches concerning the problem of self-affirmation in psychology. Are analyzed not only the works of psychologists but also philosophers.

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

Հումանիտար գիտություններ № 3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 159.922.7

ԾՆՈՂԱԿԱՆ ՆԵՐՇՆՉԱՆՔՆԵՐԻ ԵՎ ԵՍ-ԿՈՆՑԵՊՏԻԱՅԻ ՀԵՏ ՀՈԳԵԿԱՐԳԱՎՈՐԻՉ  
ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ՄԵՐ ՓՈՐՁԸ

Ս. Հ. ԱՌԱՔԵԼԻՅԱՆ

Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան  
0010, Երևան, Տիգրան մեծի 17  
e-mail: sirinaarakelyan@yahoo.fr

*Հոդվածում վերլուծվել և հստակեցվել են Ես-կոնցեպցիայի կառուցվածքային այն բաղադրիչները, որոնք ուղղակիորեն կապված են արտաքին միջավայրի հետ, վերջինիս ներշնչող ազդեցությամբ փոփոխություններ են կրում, ինչպես նաև «կեղծ ներշնչանք», «Ներկա Ես», «Անցյալ Ես», «Ապագա Ես», «հոգեբանական բարիեր /արգելապատնեշ/» հասկացությունները: Հոգեկարգավորիչ աշխատանքների ընդհանուր նկարագրություններով հոդվածում ընդգծվում է Ես-կոնցեպցիայի Անցյալ Ես-ի հատվածում փոփոխությունների դերը հոգեբանական արգելապատնեշի և հոգեբանական տարբեր այլ խնդիրների հաղթահարման գործում:*

**Բանալի բառեր.** *Ես-կոնցեպցիա, հայելային Ես, ներշնչանք, կեղծ ներշնչանք, «Ներկա Ես», «Անցյալ Ես», «Ապագա Ես», կեղծ Ես, երևակայվող փորձ, հոգեբանական բարիեր /արգելապատնեշ/, մանկական ամենեզիա:*

**Ներկայացված է խմբագրություն 12.12.2015 թ.**

Երեխայի Ես-կոնցեպցիայի առանձնահատկությունների հիմքերը դրվում են ամենավաղ մանկական տարիքից, նույնիսկ նախածննդյան շրջանից: Իսկ ծնվելուց հետո, ըստ Մ. Մալերի, հատկապես հուզական սիմբիոզի շրջանում մոր հույզերն ու ապրումները դիֆուզ ձևով փոխանցվում են երեխային [1], որոնք հետո բյուրեղանում են՝ դրսևորվելով որպես սեփական Ես-ի հանդեպ հուզազնահատողական վերաբերմունք: Այս գործընթացում հզոր դեր է կատարում այն միջավայրը, որտեղ ձևավորվում է երեխան: Ես-կոնցեպցիայի, երեխայի վարքի ու շրջապատող միջավայրի փոխապայմանավորվածությունը կարևորվել են բազմաթիվ հեղինակների կողմից: Դ. Բ. Էլկոնինը ինքնաճանաչման, ինքնագիտակցման ճանապարհի սկզբը ուրիշներից սեփական անձի անջատումն է համարում [2]: Ըստ այլ հեղինակների, Ես-ի ձևավորման այս նախապայմանը բնորոշ է միայն հուղաքրիստոնեական մշակույթին [3]: Նույնիսկ առանձնացումից հետո Ես-կոնցեպցիայի և դրա առանձնահատկությունների վրա միջավայրի ազդեցությունը չի դադարում, ինչի հիման վրա առանձնացվում է Ես-կոնցեպցիայի՝ շրջապատի հետ կապված բաղադրիչը, որը տարբեր աղբյուրներում

տարբեր անուններով է հանդես գալիս՝ «վերագրվող Ես», «Ես-միջավայր», «Ես-սոցիալական», «հայելային Ես» և այլն [4]: Սա այն շատ կարևոր բաղադրիչն է, որ ցույց է տալիս, թե ինչպես են մարդու կարծիքով ուրիշներն իրեն ընկալում: Ս. Լ. Ռուբինշտեյնը նշում է. «Այլ մարդկանց հետ հարաբերություններով միջնորդավորված՝ մարդու մոտ ձևավորվում է նաև իր հանդեպ վերաբերմունքը... ուռճացված կամ նվազեցված ինքնագնահատականը,... ինքնագոհությունը, հպարտությունը ... և այլն» [5]: Ի. Ս. Կոնի կարծիքով դեռևս վաղ մանկական տարիքից երեխան սովորում է այլ մարդկանց դերի մեջ մտնել և նաև իրեն ընկալել որպես ուրիշների ակնկալիքների օբյեկտ [6]: Դեռևս Ու. Ջեյմսը, Ես-կոնցեպցիայի կառուցվածքում առանձնացնելով «սոցիալական Ես-ը», նշում է. «Անձն ունի նույնքան սոցիալական Ես-եր, որքան նրան ճանաչող մարդիկ կան, ովքեր նրա պատկերն ունեն իրենց մտքում... որքան հստակ տարանջատված մարդկանց խմբեր կան, որոնց կարծիքը նա կարևորում է... » [7]:

Հ. Ս. Մալիվանը ևս Ես-համակարգի բոլոր բաղադրիչներն է պայմանավորում այլ մարդկանց հետ փոխհարաբերություններով. «Ես-համակարգը կառուցված է այլ մարդկանց կողմից մեզ տրված արձագանքներից, ... արտացոլված գնահատականներից: Այլ մարդիկ գործում են հայելու էֆեկտով՝ իրենց հակազդեցություններով մեզ տեղյակ պահելով մեր ես-ի պատկերների մասին» [8], այսինքն, մեր մասին պատկերացում կազմում ենք միայն ուրիշների՝ մեզ տրված հակազդեցությունների հիման վրա:

Վ. Ռոջերսը և Դ. Վ. Վիննիկոտը նաև Ես-ի պրոբլեմներն են շրջապատի ազդեցությամբ բացատրում՝ համարելով, որ դրանց պատճառը ուրիշների ակնկալիքներն արդարացնելու մարդու ձգտումն է. «մարդն հաճախ բացահայտում է, որ գոյություն ունի միայն որպես ուրիշների պահանջների արձագանք, նրան թվում է, որ չունի սեփական ես, նա ընդամենը փորձում է մտածել, զգալ ու վարվել այնպես, ինչպես պետք է մտածեր, զգար ու վարվեր ուրիշների կարծիքով» [9]: Դ. Վ. Վիննիկոտը նույնիսկ առաջ է քաշում «կեղծ Ես-ի» հայեցակարգը՝ համարելով, որ մոր հետ արտահայտված սիմբիոզի պատճառով «Գոյություն չունի «նորածին» երևույթը» [10], և նորածնության շրջանում են դրվում կեղծ Ես-ի հիմքերը, քանի որ ծննդյան պահից ի վեր երեխան սկսում է ենթարկվել մոր ցանկություններին՝ զոհաբերելով իր իրական Ես-ի գոյության հնարավորությունն անգամ [11]:

Վերոհիշյալ տվյալները վկայում են այն մասին, որ չնայած իր կայուն համակարգ լինելուն՝ Ես-կոնցեպցիան շատ մեծ փոփոխություններ կարող է կրել հատկապես կարևոր, նշանակալի անձանց ազդեցության տակ, ինչպիսիք են ծնողները հատկապես նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների համար: Ծնողների խոսքերը, զգուշացումները, երեխային դիմելու ձևը, հոգեկանի ոչ խոսքային դրսևորումները Ես-ը ձևավորող և նույնիսկ ծրագրավորող ազդեցություն են թողնում: Այսպես, մեր կատարած հարցումներն և դիտումները ցույց են տվել, որ շատերը սկսում են իրենց անձնային այս կամ այն առանձնահատկությունը նկատել և դրան ուշադրություն դարձնել միայն այն բանից հետո, երբ ծնողներից մեկն այդ մասին ասում է, երբ երեխային համեմատում են այս կամ այն մարդու, հատկապես հարազատներից մեկի հետ, երբ սեռի, տարիքի, անունների համընկնում է լինում (անունը ես-կոնցեպցիայի խորհրդանիշներից մեկը կարելի է համարել), իսկ այս ամենը անձի՝ այլ մարդու հետ նույնացման և ներշնչանքի հիմք կարող է դառնալ [12]:

Դեռևս 19-րդ դարում Բ. Միդիսը ներշնչանքը բնորոշում է որպես իր հետևից այլ միտք բերող, այլ գաղափարի հանգեցնող մտքի ներմուծում՝ նշելով, որ ներշնչվող միտքը կարող է շատ կամ քիչ դիմադրության հանդիպել, կարող է անքննադատ ընդունելության արժանանալ, բայց «իրականացվում է չգիտակցված, նույնիսկ ավտոմատ կերպով» [13]: Այսօր սակայն մի շարք հեղինակներ պնդում են, որ ինֆորմացիայի գիտակցված կամ չգիտակցված լինելը որևէ նշանակություն չունի ներշնչանքի արդյունավետության հարցում [14]:

Կարևոր է, թե ինչն ենք մենք անվանում «կեղծ ներշնչանք». չէ՞ որ ցանկացած ներշնչվող միտք ենթադրում է առկա իրականության, դրա օբյեկտիվ կողմի հետ կապի բացակայություն կամ դրա քիչ կամ շատ աղճատվածություն, այլապես կհամարվեր «փաստի, ինֆորմացիայի հաղորդում»: Մեզ համար մեկնակետ է հանդիսացել նախ ներշնչվող ինֆորմացիայի բովանդակության ժամանակագրությունը: Կեղծ կարելի է համարել անցյալի իրադարձությունների փոփոխված կամ աղճատված տարբերակները, նաև ներկայի ու ապագայի հետ առնչվող այն ներշնչանքները, որոնց բովանդակությունը ոչ մի պարագայում չի կարող իրականություն դառնալ:

Այս մեթոդով աշխատելու միտքը ծագեց «կեղծ հիշողությունների սինդրոմի» [15] երևույթի հիման վրա. եթե տեղի չունեցած իրադարձությունների մասին կեղծ հիշողությունները կարող են հոգեկանը խաթարող ու դեստրուկտիվ ազդեցություն ունենալ, ապա ինչու՞ հնարավոր չէ անձի վրա դրանց բևեռայնորեն հակառակ՝ թերապևտիկ ազդեցությունը: Իսկ ի տարբերություն Մ. Էրիկսոնի «երևակայվող փորձի» [16] (այցելուին տարբեր սյուժեներով պատմություններ էին առաջարկվում և այցելուն այս պատրաստի սյուժեների շարքից ինքն էր ընտրում ապագայի վերաբերյալ իր համար նախընտրելի սյուժեն), մեր կողմից առաջարկվող «կեղծ ներշնչանքները» ուղղված են դեպի անցյալն ու անցյալում տեղի ունեցած երևակայական իրադարձություններ են ստեղծում՝ փոփոխելով Ես-կոնցեպցիայի զարգացման պատմությունը, որն իր հերթին փոփոխություն հիմք է դառնում ապագա իրադարձությունների համար:

Չարկ ենք համարում ներկայացնել նաև Ես-կոնցեպցիայի կառուցվածքի հստակեցման մեր փորձից կոնկրետ այս նյութին առնչվող մեր տեսակետը: Ես-կոնցեպցիայի կառուցվածքի հստակեցման նպատակով մենք առաջարկում ենք դրա կազմում առկա բաղադրիչների համակարգում, որի արդյունքում մարդու՝ սեփական Ես-ի մասին պատկերացումները կարող ենք դասակարգել՝ նաև ըստ իրենց ժամանակային հարաբերության: Ըստ այդմ, Ես-կոնցեպցիայի կազմում պիտի առանձնացվեն «Ներկա Ես», «Անցյալ Ես» և «Ապագա Ես» բաղադրիչները: Սեփական Ես-ի վերաբերյալ ներշնչանքների առկայության վերլուծության համար առավել մեծ կարևորություն ունի հատկապես «Անցյալ Ես-ը»:

Նշենք, որ աշխատանքները տարել ենք հիմնականում նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական երեխաների հետ, ովքեր ունեին տարբեր ակտիվություններ դրսևորելու հոգեբանական բարիեր՝ արգելապատնեշ, որ ենթադրում է անձի կողմից փոխհարաբերությունների հաստատման կամ որևէ այլ գործունեության իրականացման ընթացքում ծանր, բացասական ապրումների առկայություն [17]:

Մենք ընտրել ենք հատկապես այս տարիքային շրջանն այն պատճառով, որ հենց այս տարիքում արդեն ակնհայտ դրսևորվում է մանկական ամենզիայի երևույթը: Վերջինս

բնորոշվում է որպես «վաղ մանկության շրջանի իրադարձությունները հիշելու անկարողություն», քանի որ հմտությունների ձևավորման համար հիմք ծառայող հիշողությունն ավելի վաղ է ձևավորվում, քան փաստերը հիշելուն ծառայող հիշողության տեսակը, որը սովորաբար 3 տարեկանից հետո է ձևավորվում [18]: Ի հայտ է գալիս մոտ 4-7 տարեկանում, երբ «հիշողությունների մեծ մասը ոչ թե իրականում անձի կողմից հիշվող իրողություններն են դառնում, այլ հավաքագրված, իմացված տեղեկություններ» իր մասին [18, 19]: Զարգացման հենց այս փուլում են երեխաներն սկսում իրենց վաղ մանկության մասին հարցեր տալ ծնողներին: Ասենք, բավական տարածված երևույթ է, երբ 5-8 տարեկան երեխաների խոսքը սկսվում են «իսկ երբ ես փոքր էի...» արտահայտությամբ: Ստորև կներկայացնենք նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքի տարբեր հոգեբանական բարիքներ ունեցող երեխաների դեպքերի վերլուծության օրինակներ:

Արամ Վ., 5 տարեկան է, նորածնության շրջանում ունեցել է մարսողության և նյութափոխանակության հետ կապված խնդիրներ, արդյունքում՝ դեմքի մաշկի երկարատև ու տանջալի բորբոքումներ: Թե՛ ինքը, թե՛ մայրը բժշկի ցուցմամբ հետևել են խիստ սննդակարգի: Մայրը շատ հաճախ թույլ չի տվել երեխային ինչ-որ բան փորձել՝ վախենալով, թե «նույն վերքերը կարող են հայտնվել»: Միմիտը բավական արտահայտված է, ինչի հետևանքով էլ երեխայի մոտ ձևավորվել է հոգեբանական բարիք՝ որևէ նոր ուտելիք փորձելու հարցում, չնայած մարսողական պրոբլեմն այլևս չկա: Խնդիրը սրվում է սնվելու ոլորտում մոր դրսևորած գերուշադրության պատճառով:

Այս դեպքում երեխաների հետ մեր աշխատանքի համար հիմք և մեկնակետ ենք համարում երկու կարևոր հանգամանք 1. Ես-ի զարգացման պատմության տարիքային առանձնահատկությունները՝ նորմատիվ ամենեզիայի առկայությունը 2. Բարիքեր երեխայի համար բարդություն է ներկայացնում որևէ գործողություն անելու կամ չանելու նորության տեսանկյունից, քանի որ նորն է երեխայի համար դիտարկվում որպես վտանգավոր՝ տագնապահարույց, քանի որ հետևանքներն իր համար պարզ չեն, բայց մոր անհանգստությունները անորոշ վտանգի սպառնալիք են ներշնչում: Նախնական ենթադրությունը հետևյալն էր. եթե երեխան իմանա, որ ինքը ինչ-որ գործողություն արել է նախկինում, ապա սա կարող է հիմք դառնալ նաև ապագայում նման գործողություն կատարելու համար: Նախնական պայմանավորվածության համաձայն երեխայի ներկայությամբ մայրը նրա մասին կեղծ հիշողություն է պատմում, թե նախկինում ինչքան է սիրել այդ ուտելիքը, «ուղղակի հիմա մոռացել է»: Տանը ներշնչանքները մոր կողմից շարունակվում են նույն սյուժեի զարգացմամբ: Կեղծ ներշնչանքի ազդեցության տակ իր համար անձանոթ ուտելիքը փորձելիս երեխայի մոտ կեղծ հիշողությունների ազդեցության տակ նույնիսկ անցյալում փորձած լինելու մասին համային և պատկերային զուգորդություններ են առաջանում. «Հիշեցի էս համը, կերել եմ, առաջ սիրում էի: Հիմա քիչ եմ սիրում»: Իրողության հավաստիության համար մենք այս փորձը կրկնել ենք նաև 4-8 տարեկան 10 այլ երեխաների հետ և արձանագրել նման արդյունքներ: Երեխաներից 9-ի մոտ արթնացան կեղծ հիշողություններ չփորձած ուտելիքների համի հետ կապված: Մենք հոտի հետ կապված կեղծ հիշողությունները հաշվի չենք առնում (չնայած բոլորի մոտ առկա էին նաև հոտի կեղծ հիշողություններ), քանի որ հոտը կարող էին զգացած լինել նախկինում առանց սնունդը փորձելու:

Միքայել Գ., 7 տարեկան է, թե՛ իր տարեկիցների, թե՛ հասուն տարիքի մարդկանց հետ շփման խնդիրներ ունի, որ դրսևորվել են թե՛ մինչ դպրոցը՝ քուլեջ-նախակրթարանում, թե՛ դպրոցում: Մոր պնդմամբ՝ «Ամեն ինչ գիտի, սակայն ամաչում է պատասխանել, ուսուցիչները մտածում են, թե չի սովորել»: Երեխան մտավոր խնդիրներ չունի, տանը և դպրոցում անսխալ կատարում է գրավոր առաջադրանքները: Այս դեպքում ևս երեխան հետաքրքրվում էր ավելի վաղ տարիքում իր արարքներով, զարգացման իր պատմությամբ, հատկապես, որ նրան համեմատում էին կրտսեր եղբոր հետ. մայրն անընդհատ շեշտում էր նրանց հակապատկեր լինելը՝ «Միքայելը նման չէ եղբորը, որ ամաչկոտ է, չի կարողանում այս կամ այն գործողությունը կատարել և այլն»:

Այս դեպքում երեխայի մորը ցուցումներ ենք տվել, որ նախ և առաջ դադարեն երեխաներին համեմատել՝ շեշտելով տարբերությունները: Ապա նաև կեղծ ներշնչանքներ տանել այն ուղղությամբ, որ փոքր տարիքում ինքն էլ էր սիրում արտասանել, շփվել ոչ միայն ծնողների, այլ նաև այլ մարդկանց հետ: Ծնողները պետք է երեխայի մասին նույնիսկ դրվագներ հնարեին, թե ինչպես էր նա սիրում ուրիշ երեխաների հետ խաղալ, մոտենում և ինքն էր ծանոթանում: Երեխայի ուսուցչուհին ևս նախազգուշացվել էր, որպեսզի երեխայի համար ոչ բարենպաստ, չշփվող լինելու Ես-ի առանձնահատկությունը չշեշտի, այլ ընդհակառակը, շփման, հաղորդակցության մեջ մտնելու նվազագույն փորձն անգամ խրախուսվի: Երեխայի մեջ փոփոխություններ սկսեցին գրանցվել մոտ երկու ամսից, երբ նա սկսեց պատասխանել դասերը, ակտիվացավ շփումը նաև համադասարանցիների հետ:

Իհարկե, ինչպես այլ դեպքերում, ներշնչանքների իրականացման կարևորագույն նախապայման մենք համարում ենք երեխայի համար ներշնչողի անձի կարևորությունը, իսկ կեղծ ներշնչանքների դեպքում՝ նաև ներշնչողի կողմից կեղծ ներշնչանքի բովանդակությանն անկեղծորեն ու անվերապահորեն հավատալը:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Pine F., Mahler's Concepts of «Symbiosis» and Separation-Individuation: Revised, Reevaluated, Refined. New York, Japa, pp. 511-533.
2. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. №4, 1971.
3. Налчаджян А. А. Этническая характерология. Ереван, «Огебан», 2001, с.23
4. Я-социальное, Я-зеркальное. <http://www.slovochel.ru>
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973., с67.
6. Кон И. С. Открытие «Я». М., Политиздат, 1978. с 365.
7. James W.,The Principles of Psychology, Harvard University Press, Henry Holt and Co., NewYork,1890.
8. Steven N. Gold, Bacigalupe G., Interpersonal and Sistemic Theories of Personality. Advanced Personality, Chapter 3, New-York: Plenum, pp. 57-79.
9. Роджерс К. Становление личностью. М., «Прогресс», 1994.
10. Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития. Екатеринбург, «Деловая книга», 1998. с. 39.
11. True self and false self. [http://en.wikipedia.org/wiki/True\\_self\\_and\\_false\\_self](http://en.wikipedia.org/wiki/True_self_and_false_self)

12. Դոլարթսահ Ա., Անձի նույնացումների դերը սրտանոթային հիվանդությունների առաջացման գործում, հ. գ. թեկնածուի գիտական աստիճանի հայցման ատենախոսության սեղմագիր, Երևան, 2012:
13. Sidis B., The Psychology of Suggestion. A Research into the Subconscious Nature of Man and Society. Harvard University. N.Y. D Appelton and Co., 1899, 386p.
14. Խուդոյան Ս.Ս., Չգիտակցվող ենթաշեմային ներշնչանքների հոգեթերապևտիկ արդյունավետությունը, <https://www.academia.edu/8737927/>
15. False Memory [http://psychology.wikia.com/wiki/False\\_Memory](http://psychology.wikia.com/wiki/False_Memory)
16. Эриксон М., Мой голос останется с вами XXI век, 1995, 135 с.
17. Барьер психологический <http://wiki.myword.ru/index.php>
18. Mosby's Medical Dictionary, 9th edition, Elsevier Health Sciences, 2013. <http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/infantile+amnesia>
19. Childhood amnesia. [http://en.wikipedia.org/wiki/Childhood\\_amnesia](http://en.wikipedia.org/wiki/Childhood_amnesia),

### РЕЗЮМЕ

#### ИЗ ОПЫТА ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ РАБОТ С РОДИТЕЛЬСКИМИ ВНУШЕНИЯМИ И Я-КОНЦЕПЦИЕЙ ЛИЧНОСТИ

*С. О. АРАКЕЛЯН*

В статье анализируется влияние родительских внушений на развитие Я-концепции, также анализом случаев, представляется метод ложных внушений, как эффективный метод работы с психологическим барьером с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

### SUMMARY

#### OUR EXPERIENCE OF PSYCHO CORRECTIONAL WORK WITH THE PARENTAL SUGGESTION AND THE SELF-CONCEPT

*S. H. ARAKELYAN*

The article analyses the role of parental suggestion in Self-concept formation. The author presents her experience of psycho correctional work with the Past-self as a part of Self-concept with the method of false suggestions.



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

Հումանիտար գիտություններ №3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 373.2:159.922.7

ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՈՒՂԵԿՑՈՂ ՀՈՒՋԱԿԱՆ ՎԻՃԱԿՆԵՐԻ  
ՓՈԽԿԱՊԱԿՑՎԱԾՈՒԹՅԱՆԸ ՆԱԽԱԴՂՈՑԱԿԱՆ ՏԱՐԻՔՈՒՄ  
*Տ. Ջ. ՄԱԼՈՒՄՅԱՆ*

Շ. Թումանյանի անվան Վանաձորի պետական մանկավարժական համալսարան,  
Տիգրան Մեծի 36  
e-mail: [t-malumyan@mail.ru](mailto:t-malumyan@mail.ru)

*Հողվածում ուսումնասիրվում է նախադպրոցականների կողմից մանկական պատմվածքների սյուժեներից հուզական վիճակների առանձնացնելու գործընթացը, մասնավորապես, առանձնացվում են մանկական պատմվածքներում առկա գործողությունները և դրանց ուղեկցող հուզական վիճակները:*

**Բանալի բառեր.** *հուզական ոլորտ, հուզական վիճակներ, գործողություններ, մանկական պատմվածքներ:*

**Ներկայացված է խմբագրություն 10.11.2015 թ.**

Նախադպրոցականների բարձր հուզականությունը, հոգեկան կյանքի և առօրյա փորձի հուզական վառ երանգավորումը տվյալ տարիքի բնորոշ առանձնահատկություններից է [1]: Այդուհանդերձ, հոգեբանական հետազոտություններում հաճախ նշվում է այն փաստը, որ հույզերի հիմնախնդիրը համեմատաբար ավելի քիչ է ուսումնասիրված այդ տարիքում, ի տարբերություն հոգեբանական այլ ոլորտների [2]: Նախադպրոցական հաստատություններում մանկական հույզերին վերաբերվող ուսումնասիրությունները և գիտափորձերը ցույց են տալիս, որ ավագ նախադպրոցականների հուզական ինտելեկտի և հուզական կոմպետենտության բաղադրիչներն ունեն դրսևորման ցածր մակարդակ: Այդ մասին վկայում են նաև ավելի մեծ տարիք ունեցող երեխաների հուզական ինտելեկտը ուսումնասիրող այլ հեղինակներ:

Նախադպրոցականների հուզական ոլորտի որոշ բաղադրիչների ձևավորումը և զարգացումը նպատակաուղղված հոգեբանամանկավարժական գործընթաց է, քանի որ դրանում համադրվում են երեխայի խոսքի, ըմբռնման, մտածողության, երևակայության, ինչպես նաև հուզականային ոլորտի գործընթացները [3]:

Ստորև մենք ավելի շատ կարևորում ենք մանկական պատմվածքները, քանի որ դրանք հանդես են գալիս ուսումնասիրողապրակաչական միջոցների դերում, ուր, մի կողմից, համադրվում են իմացական ոլորտի գործընթացները, իսկ մյուս կողմից իրական հնարավորություններ են ստեղծվում հուզական ոլորտի շարունակական զարգացման համար: Այս խնդիրը ոչ միայն կոնկրետացրել ենք, այլև փորձել ենք ավագ նախադպրոցականների կողմից սյուժետային իրավիճակների հուզական ընկալման գործընթացը դիտարկել մանկական պատմվածքներում գործող անձանց (կերպարների) կողմից կատարվող գործողությունների հետևանքով առաջացած, այսինքն՝ կանխատեսվող, հուզական վիճակի վերաբերյալ: Հետևաբար երեխաների հուզական կողմնորոշումներից առավելապես դիտարկվել է կոնկրետ սյուժեներից հուզական

վիճակներ առանձնացնելու գործընթացը: Նախքան դրանց ուսումնասիրության անցնելն ավագ նախադպրոցականներին ուսուցանվել են երեխայի կյանքում առկա այն պարզագույն գործողությունները, որոնք որոշակիորեն դրսևորվում են պատմվածքներում և հեքիաթներում՝ հաշվի առնելով, որ մանկական ստեղծագործությունում հերոսների կերպարների գործողությունները կամ արարքները կարող են հանդես են գալ ինչպես բացահայտ, այնպես էլ թաքնված տեսքով: ՌԻստի երեխաներին տրվել են մի քանի բառից կազմված բազմաթիվ նախադասություններ (արտահայտություններ), որոնցում առկա են այնպիսի գործողություններ, որոնք ուղղակիորեն կամ անուղղակիորեն կապվում են «ի՞նչ անել», «ի՞նչ է արվում» կամ «ի՞նչ է արվելու» հարցադրումների հետ: Առանձնացված գործողությունները չեն բացատրվել լեզվաբանական կամ քերականական վերլուծությունների տեսանկյունից, չնայած շատ դեպքերում տրվել են գործողության սուբյեկտին վերաբերվող «ո՞վ» կամ «ո՞վքեր» են կատարում կամ միաժամանակ «ի՞նչ» է կատարվում հարցերը: ՌԻստի սկզբում տրվել են երեխայի կենցաղին վերաբերող գործողությունների նմուշներ, օրինակ՝ «բաժակը ընկավ և կոտրվեց» կամ «Աշոտիկը սայթաքեց, ընկավ», և այլն: Չնայած բերված երկու օրինակում էլ նշված են գործողությունները, այդուհանդերձ երեխաների ուշադրությունը սևեռվել է ինչպես գործողություն կատարող սուբյեկտներին, նրանց կատարած գործողություններին, այնպես էլ նրանց հուզական վիճակներին: Իհարկե, գործողությունների բացահայտման և տարանջատման փուլում արձանագրվել են որոշակի դժվարություններ՝ կապված երեխաների ընդհանուր հուզական կողմնորոշման հետ, հատկապես գործողությունների կատարման ժամանակային գործոնի առումով: Նկատի ունենք, օրինակ՝ „բաժակի ընկնելն,» և „ընկավ բաժակը,» այսինքն (բաժակը ընկնելուց առաջ և հետո): Հասկանալի է, որ գործողության կատարումը մշտապես ուղեկցվում է հուզական ապրումներով, որոնք արտահայտվում են ինչպես մանկական պատմվածքի հերոսի դեպքում, այնպես էլ պատմվածքն ունկնդրող երեխայի վերաբերմունքում:

Հուզական ոլորտի փորձարարական ուսումնասիրությունները կատարվել են երկու ամսվա կտրվածքով, բազմաթիվ պարապմունքների ընթացքում, որոնց ընդհանուր թվաքանակով մասնակցել են 100 երեխա՝ Վանաձորի մի քանի մանկապարտեզներում: 5-6 գործնական պարապմունքներից հետո պարզվեց, որ պարապմունքից պարապմունք անցնելիս անհամեմատ ընդլայնվում են նախադպրոցականի պատկերացումները տվյալ պատմվածքում նկարագրվող հերոսի վարքային կողմնորոշումների և հուզական ապրումների վերաբերյալ՝ հատկապես այն պարագայում, երբ դրանք տեքստում բացահայտ են հանդես գալիս: Մովորաբար այդ գործընթացը կազմակերպվել է հետևյալ կերպ: Փորձարարը նախապես պատմվածքից ընտրում է նախադասություններ, ուր առկա են և սուբյեկտները կամ գործող անձինք և գործողությունները, դրանց հետևանքները և հուզական ապրումները: Այնուհետև երեխաների համար ընթերցվել է նախադասությունը (երբեմն մի քանի անգամ) որով փորձել ենք պարզել, թե երեխաները կարողանում են հստակ առանձնացնել գործող անձանց, նրանց գործողությունները և հուզական ապրումները: Այդ գործընթացում փորձարարը մշտապես հարցնում է „ի՞նչ եղավ,» „ի՞նչ արեց,» և այլն: Այն դեպքում, երբ տրվել են բացահայտ գործողություններ, երեխաների մեծ մասը կարողացել են նկատել այն հնարավոր գործողությունները, որոնք կարող են կատարվել՝ որպես այդ գործողության հետևանքներ, հատկապես նշելով, թե տվյալ գործողությունից հետո հուզական ինչ վիճակ կարող էր ունենալ հերոսը: Կարծում ենք, որ այս դրվագով հնարավորություն է ընձեռնվում նախադպրոցականներին սովորեցնելու չափահաս մարդկանց կողմից օգտագործվող պատճառահետևանքային կապերը, որոնք կարծես թե մտածողության նախաստիպերն են, ենթակա նպատակամետ ձևավորման, նամանավանդ, եթե հաշվի առնենք, որ յուրաքանչյուր գործողություն պարտադիր

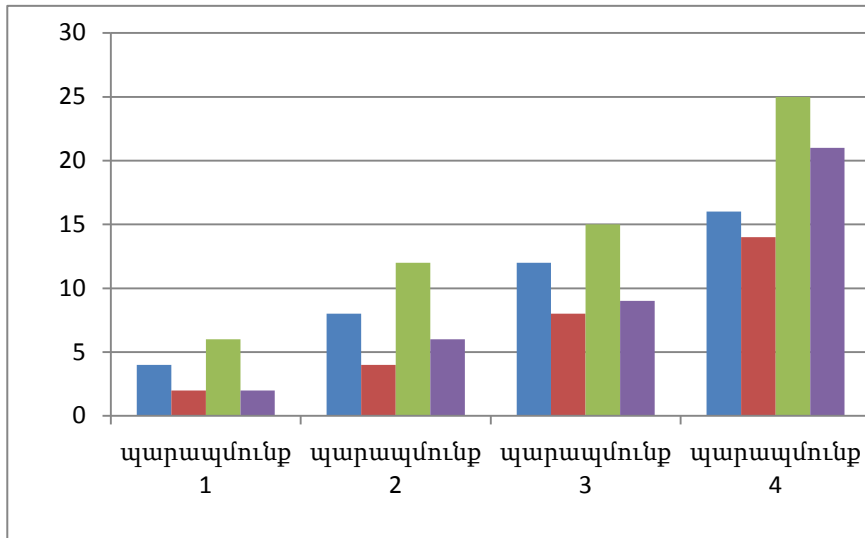
ներառում է նաև հուզական բաղադրիչը, որպես հուզական ապրման կոնկրետ դրսևորում՝ իր հետևանքային մասով:

Պարապմունքների հաջորդ փուլում նախադպրոցականների համար ընթերցվել են համեմատաբար ավելի բարդ նախադասություններ, որոնք աստիճանաբար ներառվել են մի քանի գործողություններ: Ի տարբերություն նախնական պարապմունքների, որտեղ գերակշռում էր բացահայտ գործողությունները, այս փուլում օգտագործվել են թաքնված հույզեր բովանդակող նախադասություններ: Միաժամանակ երեխաներին առաջարկվել է նկարագրել գործողությունների զարգացման իրենց տարբերակները, որոնցով պարզ կերևան թե գործողությունները, թե երեխաների հուզական վիճակները: Օրինակ՝ «Շանից վախեցավ, սարսափեց, զարմացավ, թաքնվեց», նախադասության մեջ համադրվում է գործողությունը և հուզական վիճակը: Մեր պատկերացմամբ ընդլայնվում է երեխայի որոնողական կողմնորոշումը, փոքրիչատե զարգանում է ստեղծագործական միտքը, քանի որ երեխան կգիտակցի պատճառահետևանքային պարզ կապերը, հուզական ուղեցման առանձնահատկությունները, որոնք ցույց կտան, որ իրավիճակի փոփոխությունը առաջ է բերում նաև հուզական վիճակների փոփոխություն, ինչը բնորոշ է նաև նախադպրոցականներին: Ստորև գիտափորձի արդյունքներն ամփոփ ձևով ներկայացնենք առաջին աղյուսակում: Բացահայտ և թաքնված գործողությունների թվաքանակը՝ ըստ նախադպրոցականների պատասխանների

Աղյուսակ 1

Պարապմունքներ	Բացահայտ գործողությունների թվաքանակ՝ առանձնացված փորձարարի կողմից	Երեխաների կողմից ճիշտ պատասխաններ գործողությունների թվաքանակով	Թաքնված գործողություններ՝ որպես գործողության հետևանք՝ առանձնացված փորձարարի կողմից	Երեխաների ճիշտ պատասխաններ ըստ գործողությունների հնարավոր թվաքանակի
1	4	2	6	2
2	8	4	12	6
3	12	8	15	9
4	16	14	25	21

Ստորև տվյալները ներկայացվել են նաև հիստոգրամի տեսքով՝ տարբերությունները ավելի ակնառու դարձնելու համար:



**Նկար.** Պատճառահետևանքային պարզագույն պատկերացումների դրսևորումները ուսումնական պարապմունքներում

Աղյուսակից և դիագրամից պարզ երևում է, որ պարապմունքից պարապմունք աստիճանաբար անցնելիս իրապես փոխվում է թաքնված և բացահայտ գործողությունների թվաքանակը, ըստ երեխաների ճիշտ պատասխանների: Վերլուծական նմանատիպ աշխատանքից հետո պարզենք, թե այդ գործողությունների կատարման արդյունքում երեխաները ի վիճակի են ըստ հատկանիշների նկարագրել համապատասխան հուզական վիճակները: Այդ նպատակով օգտագործել ենք ավագ նախադպրոցականների համար նախատեսված Նգուեն Մին Անիի սուբյեկտիվ-պրոյեկտիվ մեթոդիկան, որով ուսումնասիրվել է երեխաների պատրաստականությունն ուրիշների հուզական վիճակը և իր ապրումակցումը հասկանալու համար: Մեթոդիկայի կիրառման ընթացքում երեխան իր պատկերացումների տեսանկյունով որոշակի խնդրի լուծման այնպիսի տարբերակներ է որոնում, որոնք ուղղակիորեն առնչվում են իր և հասակակիցների փոխհարաբերությունների հաստատման ուղիներ որոնելու, դրանց գնահատման, ուրիշների հուզական վիճակի ըմբռնման հետ:

Մեթոդիկայի կիրառման պահանջին համապատասխան, երեխաների հետ աշխատող փորձարարը խնդրում է երեխաներին ուշադիր լսել և պատասխանել իր հարցերին: Այնուհետև նա պահանջում է, որ երեխաները մանկական ստեղծագործությունում հերոսների փոխարեն պատկերացնեն իրենց:

Տղաների և աղջիկների համար կազմվել են 15-20 տեքստ, որոնք դանդաղ ընթերցվել են, որպեսզի երեխաներն առավելագույնս ճիշտ ընկալեն տեքստի բովանդակությունը: Երեխաները նյութը լսելուց հետո պատասխանել են փորձարարի հարցերին՝ նշելով տվյալ հերոսի արարքները կամ գործողությունները և դրանց ուղեկցող հուզական վիճակները: Որոշակի ժամանակ է հատկացվել գործողության և հուզական վիճակի ընկալման համար, քանի որ կային գործողություններ ներկա ժամանկում, անցյալում: Ասինքն, ընդունելով, որ գործողությունը կատարվում է հիմա՝ „այս պահին“, թե՛ ընդհանրապես, քանի որ ժամանակային գործոնը դժվարեցնում է գործողության հստակ տարանջատումը (օրինակ՝ „ընկավ“, /նկատի ունի ներկա ժամանակում/, թե՛ արդեն „ընկած էր“, արդեն կատարված է: ժամանակային գործոնից անկախ միննույն գործողությունը ուղեկցվում է

տարբեր հուզական վիճակներով: Սակայն պարզվում է, որ երբ երեխաները կարողանում են ճիշտ առանձնացնել գործողությունը ավելի հեշտ են կարողանում գտնել դրանց համարժեք հուզական վիճակները, հատկապես երբ պարապմունքները անցկացվել են փոքր խմբերով: Ստորև ներկայացնենք զրույցի ընթացքում երեխաների կողմից առանձնացվող գործողությունները և հուզական վիճակները: Օրինակ՝

Սոնա.- Ես Սոնան եմ, երկրորդ տարին է հաճախում եմ մանկապարտեզ

Փորձաձար.- ո՞րն է գործողությունը

Երեխա – հաճախում եմ մանկապարտեզ

Փորձարար.- Ի՞նչ ես գում մանկապարտեզ գալուց, ուրախ ես, տխուր ես

Երեխա.- ուրախ եմ

Փորձարար.- ինչպե՞ս ես երեխաներին ցույց տալիս, որ ուրախ ես:

10-15 նմանատիպ վարժություններց հետո անցնում ենք ավելի բարդ տեքստերի:

Ստորև բերում ենք երկու տեքստերի նմուշներ տղաների և աղջիկների համար, որոնք կապված են երեխայի առօրյաի հետ: Տեքստում ցույց է տրված գործողությունների թվաքանակը: Բերված օրինակները իրական են: Մեջբերված են երեխաների զրույցներից:

### **Տեքստ աղջիկների համար**

Ես Անին եմ: Երկու տարի է ուրախ հաճախում եմ մանկապարտեզ /հաճախել-1 գործողություն/: Մայրիկս միշտ նոր շորեր է հագնում/ հագնել և հաճախել-2-րդ գործողություն / մանկապարտեզ հաճախելիս: Աշնանային մի օր մանկապարտեզ գնալիս իմ հետևից գալիս էին իմ ընկերներից մի քանիսը: Աստիճաններով բարձրանալիս/բարձրանալ 3 գործողություն /ընկերուհիս սայթաքեց, /սայթաքեց-4 գործողություն /նրան օգնեցի,/օգնել-5 գործողություն /որ չընկնի ցած, փոխարենը ես ընկա/ընկնել-6 գործողություն / ջրափոսը: Նոր հագած շորս կեղտոտվեց:/կեղտոտվել-7 գործողություն /Փորձեցի մաքրել,/մաքրել-8 գործողություն / բայց չմաքրվեց: Հետևից գալիս /գալ-8 գործողություն / էին իմ ընկերներից մի քանիսը, ովքեր տեսան,/տեսնել-9 գործողություն / որ ես ընկա:/ընկնել-10 գործողություն /Նրանցից երկուսը սկսեցին բարձրաձայն ծիծաղել /ծիծաղել-11-րդ գործողություն /և ծաղրել/ծաղրել-12-րդ գործողություն /ինձ: Ընկերուհիս ոչինչ չասաց:/լռել-13 գործողություն /Արան և Աշոտը/պայմանական անուններ/ անտարբեր անցան/անցնել-14-րդ գործողություն /այնպես, կարծես ոչինչ չէր եղել: Ընկերուհիս դարձյալ լռում էր: /լռել-15-րդ գործողություն /Հանկարծ զգացի,/զգալ-16-րդ գործողություն /որ մեկը գրկեց ինձ:/գրկել-17-րդ գործողություն /Շրջվեցի/շրջվեցի-18-րդ գործողություն /և տեսա,/տեսնել-18-րդ գործողություն / որ ընկերուհիս է: Նա ասաց,/ասել-19-րդ գործողություն /

- Մի՛ վշտանա, /վշտանալ-20-րդ գործողություն / հագիր/հագնել-21-րդ գործողություն / իմ շորը, ես չեմ մրսում: Իսկ քեզ ծաղրող և անտարբեր ընկերներիդ մասին կհայտնեմ/հայտնել-22-րդ/ դաստիարակչուհուդ: Երբ Սոնան մտավ Ֆնտնել-23-րդ գործողություն/խմբասենյակ, բոլորը զարմացան,/զարմանալ-22/ որ նա այլևս ցեխոտ չէր:

Չեն առանձնավել կրկնվող և հուզական իմաստով նշանակություն չունեցող գործողությունները: Ուսումնասիրության այս դրվագը ցույց է տալիս, որ երեխաներն ավելի մանրամասն են ներկայացնում իրենց առօրյան, ավելի շատ են առանձնացնում գործողությունների թվաքանակը և որոշակիորեն կարող է նկարագրել գործողությունները և հուզական վիճակները:

### **Տեքստ տղաների համար**

Ես Արամն եմ: Ապրում եմ „Դիմաց“, թաղամասում: Տղաներով հաճախ բակում ֆուտբոլ ենք խաղում: Մի օր դեռ նոր էինք սկսել խաղալ, երբ իրար կողքով վազելիս պատահաբար ընկերս հրեց ինձ: Ես սայթաքեցի և ընկա: Ընկերս նույնիսկ չնկատեց, որ ընկել եմ և շարունակեց վազել: Կոշիկս պատռվեց: Այլևս չէի կարող խաղալ: Ընկերներիցս երկուսը սկսեցին բարձրաձայն ծիծաղել և ծաղրել ինձ: Մյուսները ոչինչ չասացին: Ես դուրս եկա խաղադաշտից, նստեցի նստարանին՝ Արմենի կողքին, ով պարզապես դիտում էր խաղը: Նա ասաց.

- Մի՛ վշտանա, հագիր իմ կոշիկները, դրանցով դու ավելի լավ կխաղաս: Բոլորը զարմացան, երբ ես անմիջապես վերադարձավ խաղադաշտ և շարունակեց խաղալ նոր կոշիկներով:

Նմանատիպ աշխատանք կատարենք նաև տղաների համար նախատեսված տեքստում, ուր փակագծերում նշվել են գործողությունները: Կրկին նշենք տեքստը՝ փակագծերում համարակալելով գործողությունների թվաքանակը:

Ես Արամն եմ: Ապրում եմ / ապրում եմ-1 գործողություն Դիմաց թաղամասում: Տղաներով հաճախ ենք բակում ֆուտբոլ խաղում / խաղալ՝ 2-րդ գործողությունը /: Մի օր դեռ նոր էինք սկսել խաղալ / խաղալ 3-րդ գործողությունը/ իրար կողքով վազելիս պատահաբար ընկերս հրեց ինձ /հրել-4 գործողություն/: Ես սայթաքեցի/սայթաքել-5 գործողություն և ընկա /ընկա՝6-րդ գործողությունը/: Ընկերս նույնիսկ չնկատեց /չնկատել՝ 7-րդ գործողությունը/ որ ընկել եմ և շարունակեց վազել/վազել-8 գործողություն /: Կոշիկս պատռվեց/պատռվել-9 գործողություն/: Այլևս չէի կարող խաղալ/ խաղալ-10 գործողություն/: Մոտ կանգնած ընկերներիցս՝ երկուսը սկսեցին բարձրաձայն ծիծաղել /ծիծաղել 11 գործողություն /և ծաղրել/ծաղրել-12 գործողություն/ ինձ: Մյուսները ոչինչ չասացին/չասել-13 գործողություն/: Ես դուրս եկա խաղադաշտից/դուրս գալ-14 գործողություն / նստեցի/նստել-15 գործողություն նստարանին՝ Արմենի կողքին, ով պարզապես դիտում էր /դիտել -16 գործողություն / խաղը: Նա ասաց.

-Մի՛ վշտացիր/վշտանալ՝ 17-րդ գործողություն / /հագնել՝18-րդ գործողությունը / իմ կոշիկները, դրանք քեզ անպայման հաջողություն կբերեն:

Բոլորը զարմացան (զարմանալ՝ 19-րդ գործողությունը), երբ Վիգենն անմիջապես վերադարձավ /վերադառնալ՝ 20-րդ գործողությունը / խաղադաշտ և շարունակեց /շարունակել խաղալ՝ 21/ խաղալ նոր կոշիկներով:

Ինչպես աղջիկների, այնպես էլ տղաների տեքստը հուզական դրսևորումներով գրեթե նույնական են, երեխաների կենցաղից դիտարկված միջադեպերից, որոնք հնարավորություն են ընձեռել դիտարկել գործողությունները և ուղեկցվող հուզական վիճակները: Մտորն ամփոփիչ աղյուսակի տեսքով բերվում են տղաների և աղջիկների հետ կատարած գիտափորձի արդյունքները՝ ըստ գործողությունների, հետևանքների և հուզական վիճակների

## Աղյուսակ 2.

Տեքստում արտացոլված գործողությունների և դրանց ուղեկցող հուզական վիճակների քանակական ցուցանիշներ

Տեքստ	Տեքստում արտացոլված գործողությունների թվաքանակը՝ ըստ փորձարարի	Երեխաններ կողմից առանձնացված բացահայտ գործողությունների թվաքանակը	Ըստ գործողությունների հուզական վիճակների առանձնացման թվաքանակը	Տեքստից բխող գործողությունների թվաքանակ՝ ըստ երեխաների	Երեխաների կողմից թափանցիկ գործողություններին համարժեք հուզական վիճակների առանձնացում
Տեքստ աղջիկների համար	23	18(83.2 %)	16(88,8%)	20	19(95%)
Տեքստ տղաների համար	21	16 (76,2%)	17 (81,2%)	15	21(86,6%)

Առկա փոփոխությունների ուղղվածությունը և արտահայտվածությունը որոշելու նպատակով կիրառել ենք Վիլկոկսոնի Tզույգային հասկանիշը: Չնայած այդ հասկանիշը կիրառվում է երկու խումբ տվյալների փոփոխությունների ուղղվածությունը որոշելու

համար, այդուհանդերձ այն կարելի է կիրառել նաև վերը բերված աղյուսակի տվյալների պարագայում՝ որպես երկու խմբի քանակական արտահայտությունների համեմատություն: Հաշվարկումները ցույց են տալիս, որ ստացված  $T_{փորձ} = 6$  վիճակագրական առումով մտնում է ոչ նշանակալիության գոտի, որը նշանակում է, թեև որ տղաների և աղջիկների տվյալների փոփոխությունը և ինտենսիվությունը նշանակալի չեն: Բացի դրանից երեխաների հետ կատարած պարապմունքների արդյունքում հեշտությամբ են առանձնացնում տեքստում արտացոլված բացահայտ գործողությունները՝ անկախ ժամանակային գործոնից: Գործողությունների հուզական վիճակների առանձնացման համեմատաբար քիչ լինելը պայմանավորված են նրանով, որ գործողությունները կրկնվել են և անիմաստ կլինեք դրանք մի քանի անգամ նշել: Այդուհանդերձ, աղջիկների ցուցանիշներն ավելի բարձր են, քան տղաներինը /7 տոկոս / տարբերությամբ:

Տեքստից բխող գործողությունների թվաքանակի աճը վկայում է նրա մասին, որ երեխաները՝ ելնելով իրենց տարիքային առանձնահատկություններից, կարողանում են կանխատեսել գործողության հնարավոր հետևանքները և դրանց ուղեկցող հուզական վիճակները, որոնք կարող են տեղի ունենալ, չնայած տեքստում դրանց մասին կոնկրետ ոչինչ չի ասվում:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. - СПб: Питер, 2001. - 752 с: ил. - (Серия «Мастера психологии»).
2. Вилюнас В. „Психология Эмоций,, - СПб.: Питер, 2008. -496 с.: ил. – (Серия „Хрестоматия по психологии" ).
3. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений/ В.И.Перегуда, О.А. Шаграева, С.А. Козлова.- М.: Академия, 2003.-176 с.

#### РЕЗЮМЕ

#### ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕЙСТВИЙ И СОПУТСТВУЮЩИХ ИМ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Т.З. МАЛУМЯН*

В статье рассматривается процесс выделения из детских рассказов действий и сопутствующих им эмоциональных состояний дошкольниками. В частности, исследуется способность детей связывать действия с соответствующими эмоциональными переживаниями, способность предугадывать эмоциональную составляющую каждого действия.

#### SUMMARY

#### THE MUTUAL CONNECTION BETWEEN ACTIONS AND EMOTIONAL STATES AT PRESCHOOL-AGE

*T.Z.MALUMYAN*

It is observed in the article, the process of choosing actions and supporting emotional states from childish stories by preschoolers. Particularly, the ability of children to connect actions with corresponding emotional states and predict emotional result of every action.

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

Հումանիտար գիտություններ № 3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 159.9 : 37

ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ԻՆՔՆԱԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԵՎ ԻՆՏԵԼԵԿՏԻ  
ՀԱՄԱՀԱՐԱԲԵՐԱԿՑԱՅԻՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀՈԳԵԿԱՆ  
ԼԱՐՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ

*Ջ. Բ. ՇԱՀԻՆՅԱՆ*

Խ.Արոլյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, 0010  
Երևան, Տիգրան Մեծի 17  
e-mail:grigoryan.ed@gmail.com

*Հոդվածում վեր է լուծվում անձնավորության ինքնակառավարման և ինտելեկտի համահարաբերակցային առանձնահատկությունները քննական լարվածության պայմաններում: Կատարված հետազոտության արդյունքները փաստում են այն մասին, որ հոգեկան լարվածության պայմաններում հուզական ակտիվությունը բարձրանում է, ինչը բացասական ազդեցություն է թողնում ինտելեկտուալ գործընթացների վրա, հետևաբար և ինքնակառավարման վրա: Ելնելով վերոգրյալից, մեր կողմից առաջարկվում է ուսանողների մոտ ձևավորել ինքնակառավարման հմտություններ, դրանով իսկ նպաստել հոգեկան ներդաշնակության պահպանմանը:*

***Բանալի բառեր.** ինքնակառավարում, ինտելեկտ, ինքնակառավարման բաղադրամասեր, հոգեկան լարվածություն:*

***Ներկայացված է խմբագրություն 15.06.2016թ.***

Արդի պայմաններում զգալիորեն աճում են յուրաքանչյուր մարդու՝ ինքնուրույն որոշումներ ընդունելու, վարքի ձևեր մշակելու, այլ մարդկանց հետ հարաբերությունները կարգավորելու նկատմամբ պահանջները: Ժամանակակից հոգեբանական գիտության առավել արդիական խնդիրներից է հանդիսանում անձի ինքնակառավարման ուսումնասիրությունը, մասնավորապես՝ ուսումնական կոլեկտիվներում, դպրոցներում, քոլեջներում, բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում: Ժամանակակից երիտասարդության համար անհրաժեշտ են այնպիսի հատկանիշներ, ինչպիսիք են ակտիվությունը, շարժունակությունը, ինքնուրույնությունը, սոցիալական փոփոխությունների պայմաններում կողմնորոշվելու ունակությունը և այլն, որի հիմքում ընկած է ինքնակառավարման ունակությունը:

Մարդու կյանքում հոգեկան ինքնակառավարման տեղն ու դերը բավականին ակնհայտ են, եթե հաշվի առնենք այն փաստը, որ նրա ամբողջ կյանքը հանդիսանում է գործունեության, արարքների, շփման ակտերի և նպատակաուղղված ակտիվության այլ տեսակների անսահման բազմազանություն [1]:

Ինքնակառավարման գործընթացի ձևավորումը սուբյեկտի ակտիվ գործունեության կայացումն է, որը ընդունակ է գիտակցել իր իսկ նպատակները, կառուցել գործողությունների համակարգը, որն ուղղված է նպատակադրմանը, դրանց իրականացման վերահսկմանը, շտկմանը, գործողությունների ծրագրավորմանը՝ կախված ստեղծված իրավիճակից: Այս ամենը կախված է մարդու ակտիվության ճկուն



կարգավորման հնարավորությունից: Սուբյեկտի գործունեության արդյունավետությունը պայմանավորված է նաև կոնկրետ ոլորտի առանձնահատկություններից, նպատակների դժվարության մակարդակից և մարդու որոշակի անձնային գծերից [2, էջ 407-410]:

Ինքնակառավարման հիմնախնդիրն առավել կարևորվում է, երբ մարդը գործում է հոգեկան լարվածության պայմաններում:

Հոգեկան լարվածությունը պայմանավորված է կենցաղային խնդիրներով, միջանձնային հարաբերություններով, տեղեկատվական ծանրաբեռնվածությամբ, մասնագիտական գործունեության բովանդակությամբ: Հաճախ մարդը հայտնվում է հուզական լարվածության, անհանգստության, տագնապային վիճակում: Այս իրավիճակը զուգորդվում է ոչ միայն հոգեկան անհավասարակշռվածությամբ, այլև մի շարք ֆիզիոլոգիական փոփոխություններով /մկանային սպազմեր, բարձր անոթային ճնշմամբ, շնչառության արագացմամբ և այլն/: Ուսանողների հոգեկան առողջության հետազոտության արդիականությունը պայմանավորված է միջավայրում սթրեսոզեն գործոնների առկայությամբ, ինչպիսիք են սոցիալական աղապտացիայի փուլերը, ապագա մասնագիտական միջավայրում ինքնահաստատվելու անհրաժեշտությունը և այլն: Հոգեկան լարվածության վիճակներից է համարվում քննական շրջանը, որը ավելի հաճախ կապվում է անառարկայական տագնապի, քնի խանգարման և դեպրեսիայի հետ: Քննական շրջանը հետազոտողների կողմից օգտագործվում է որպես լարված իրավիճակի մոդել [3,4 էջ 54-68]:

Նույնիսկ ամենահասարակ գործունեությունը զուգորդվում է նյարդա-հոգեբանական լարվածության որոշակի աստիճանով: Դա պայմանավորված է նրանով, որ մարդու վրա անընդհատ ազդում են արտաքին միջավայրի բազմաթիվ գրգռիչներ: Այս երևույթը Պ. Կ. Անոխինի կողմից անվանվել է իրավիճակային աֆֆերենտացիա: Օրգանիզմը հաշվի է առնում այդ գրգռիչները և պատասխանում է դրանց որոշակի հակազդումով, որն ապահովում է իր ամբողջականությունն ու գոյատևումը: Այդպիսի հակազդումներն ընդունված է կոչել սպեցիֆիկ: Այլ, յուրահատուկ կամ անսովոր ազդեցություններին օրգանիզմը պատասխանում է ոչ սպեցիֆիկ հակազդումով, որը, որպես կանոն, զուգորդվում է կարգավորման բոլոր մեխանիզմների լավածությամբ և էներգետիկ ռեսուրսների հավաքագրմամբ [5]:

Այս պայմաններում առանձնակի նշանակություն է ստանում ինքնակառավարման մեխանիզմների բացահայտումը և ինտելեկտուալ գործողությունները, քանի որ, ինտելեկտը նոր պայմաններին հարմարվելու որոշակի ընդհանուր ընդունակություն է: Ցանկացած ինտելեկտուալ գործողություն ենթադրում է սուբյեկտի ակտիվության և գործողության կատարման ժամանակ ինքնակառավարման առկայություն:

Մ. Կ. Ակիմովայի տեսանկյունից ինքնակառավարումը, ակտիվությունը և ինտելեկտն անմիջական կապի մեջ են: Իր հետազոտություններում նա եկել է այն եզրակացության, որ ակտիվությունը իր մեջ ներառում է կանխատեսում, որն էլ ինտելեկտի հիմքում է ընկած: Ակտիվության հանդեպ ինքնակառավարումը ենթարկվող դեր է խաղում, որի գործառույթն է ապահովել ակտիվության անհրաժեշտ մակարդակ: Ըստ հեղինակի, ինտելեկտի հիմքը մտավոր ակտիվությունն է, իսկ ինքնակառավարումը ակտիվություն ինդրի լուծման համար անհրաժեշտ մակարդակ է ապահովում [6]:

Մեր ուսումնասիրության նպատակն է եղել բացահայտել ինքնակառավարման բաղադրամասերի և ինտելեկտի համահարաբերակցային առանձնահատկությունները հարաբերականորեն հանգստի ու հոգեկան լարվածության պայմաններում ուսանողների մոտ:

Հետազոտության ընթացքում ուսումնասիրվել են Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հոգեբանության և սոցիալական մանկավարժության ֆակուլտետի I և II կուրսի 109 ուսանող: Հետազոտության ընթացքում,

ինքնակառավարման համակարգի առանձնահատկությունները ուսումնասիրելու նպատակով օգտագործել ենք Մ.Ն. Պեյսախովի Ինքնակառավարման ընդունակություն մեթոդիկան [7, էջ.339-347] և Ջ. Ռավենի <<Աստիճանաբար բարդացող աղյուսակները>> ինտելեկտի հետազոտման նպատակով [8]:

Հետազոտության արդյունքները ենթարկվել են համահարաբերակցային վերլուծության: Տվյալների ազատության աստիճանը և թույլատրելի սխալի հավանականությունը որոշվել է հավանականության P չափորոշի աղյուսակի միջոցով, որտեղ ուժեղ դրական կապ է համարվել  $p \leq 0,01$ , երբ  $r = 0,250 - 0,210$ , միջին դրական կապ է  $p \leq 0,005$ , երբ  $r = 0,190 - 0,180$ :

Ինքնակառավարման և ինտելեկտի փոխկապակցվածությունը ուսումնասիրելու նպատակով կատարվեց համահարաբերակցային վերլուծություն, որի ընթացքում  $p \leq 0,05$  հավաստիության դրական համահարաբերակցային կապ է հաստատվել հակասությունների վերլուծության ( $r = 0,191$ ), կանխատեսման ( $r = 0,193$ ), նպատակադրման ( $r = 0,189$ ), պլանավորման ( $r = 0,191$ ), հաջողության գնահատման չափանիշների ( $r = 0,188$ ), ինքնավերահսկման և ինտելեկտի միջև ( $r = 0,189$ ): Այս կապերը բացատրվում են նրանով, որ ինտելեկտն ընկած է ինքնակառավարման և նրա բաղադրամասերի՝ կանխատեսման, պլանավորման, որոշման ընդունման, շտկման հիմքում: Կանխատեսումը ինքնակառավարման գործընթացում կատարում է հետևյալ գործառույթը. որպեսզի մարդը ինքնակառավարվի պետք է իմանա լավը որն է և ինչին է նա ձգտում:

Համակարգային մոտեցման տեսանկյունից դիտելով կարող ենք հիմնվել Պ.Կ. Անոխինի նպատակահարմար գործողության ընտրության տեսության վրա, համաձայն որի՝ նույնիսկ բջիջներն են նպատակահարմար գործողություններ ընտրում, նրանք ամեն ինչին ռեակցիա չեն տալիս:

Լ. Ն. Ալեքսևան հիմնվելով Օ. Ա. Կոնոպկինի ինքնակառավարման ֆունկցիոնալ կառուցվածքի մոդելի վրա, նույնպես, գալիս է այն եզրակացության, որ ամեն մի բաղադրամասի գործողությանը նախորդում է ուղեղի, գիտակցության ակտիվ և ինտենսիվ աշխատանքը: Նա նշում է, որ երբ մարդը նպատակ ունի և նրա ակտիվությունն ուղղորդված է, գիտակցված կերպով կանխարտացույցում է: Այդ դեպքում ակտիվ մտավոր գործունեություն է ընթանում: Ակտիվ ինտելեկտուալ գործունեության ընթացքում ձևավորվում է գործողությունների ծրագիր, որը մարդուց ակտիվության դրսևորում է պահանջում: Լ. Ֆ. Ալեքսևան նշում է, որ ծրագրի իրականացմանը հաջորդում է ռեֆլեքսիվ ինտելեկտուալ ակտիվությունը, որը կատարվում է արդյունքների գնահատման և հաջողության չափանիշների համեմատման ճանապարհով [1]:

Հետազոտության ընթացքում նպատակ էր դրվել նաև ուսումնասիրել ինքնակառավարման և նրա բաղադրամասերի կապը ինտելեկտի հետ հոգեկան լարվածության պայմաններում: Ինքնակառավարման բաղադրամասերի և ինտելեկտի փոխհամահարաբերակցումն ուսումնասիրելու նպատակով օգտագործել ենք Ջ. Ռավենի <<Աստիճանաբար բարդացող աղյուսակներ>> մեթոդիկան [8]:

Ստացվել են տարբեր նշանակալիության կապեր.  $p \leq 0,05$  հավաստիության կապեր են արտահայտվել ինտելեկտուալ մակարդակի և պլանավորման ( $r = 0,190$ ), որոշման ընդունման ( $r = 0,189$ ), շտկման ( $r = 0,192$ ) միջև: Շատ ավելի սերտ՝  $p \leq 0,01$  հավաստիության կապ է բացահայտվել ինտելեկտուալ մակարդակի և կանխատեսման միջև ( $r = 0,250$ ): Դա պետք է բացատրել նրանով, որ ինքնակառավարման համար մարդը պետք է ձևավորի այդ գործընթացի վերջնական պատկերը: Դա կատարվում է մտավոր կանխատեսման միջոցով, որը բազմաբնույթ նշանակություն ունեցող հոգեբանական երևույթ է: Կանխատեսումն ընթանում է Պ. Կ. Անոխինի՝ համակարգային մոտեցման շրջանակներում մշակած նպատակահարմար գործողության ընտրության սկզբունքով և կարգավորում է գործունեության վերջնական պատկերի ձևավորման և այդ գործընթացում առանձին

գործընթացների իրականացման արդյունավետությունը: Այն ընկած է դեպի խնդրի լուծումը տանող ուղիների և միջոցների ընտրության հիմքում, քանի որ հարցադրում-արդյունք համակարգի գիտակցման, անորոշության տարբեր մակարդակներում միջանկյալ արդյունքների, վերջնական պատկերի հետ հետադարձ կապի, բավարար արդյունքների հիման վրա որոշման ընդունմանը համապատասխան ուղղվածություն տալու գործընթացներն իրականանում են հենց կանխատեսման շնորհիվ: Իսկ մտավոր գործընթացների այս համադրությունը կարող է արդյունավետ ընթանալ միայն ինտելեկտուալ համապատասխան հնարավորությունների շրջանակներում:

Մեր կողմից կատարված հետազոտության ընթացքում, բացահայտվել է, որ հոգեկան լարվածության պայմաններում, առաջին հերթին տուժում են բարդ և ինտելեկտուալ գործընթացները, որքան ավելի բարդ են, այնքան ավելի շատ են տուժում, մինչդեռ պարզ գործընթացները առանձնանում են իրենց կայունությամբ: Այլ կերպ ասած, որոշակի հուզական զրգովածության մակարդակի դեպքում կարող է օգնել պարզ գործընթացներ կատարելու դեպքում և խանգարել ավելի բարդ խնդիրներ կատարելու ժամանակ:

Այսպիսով, հուզական լարվածության պայմաններում հատկապես դժվարանում են ինքնակառավարման գործընթացները:

Քննական իրադրության մեջ անորոշության առկայությունը հանգեցնում է հուզական ակտիվության բարձրացման, ինչը բացասական ազդեցություն է ունենում ինտելեկտուալ բոլոր բարդ գործընթացների, հետևաբար և ինքնակառավարման գործընթացի վրա: Քննական իրադրությունը փոխել հնարավոր չէ, սակայն, հնարավոր է ստեղծել դրական հուզական տրամադրվածություն, նվազեցնել լարվածությունը, տազնապայնությունը, ձևավորել վարքի կարգավորման հմտություններ:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Алексеева Л. Ф. Активность в жизнедеятельности человека. Томск, 2000.- 320с.
2. Белоус О. В. Формирование саморегуляции как фактор повышения профессионализма учителя. //Материалы 3-ого Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003г. – в 2 т. СПб:изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2003-Т.1. – с. 407-410.
3. Ведяев Ф. Л., Воробьев Т. М., Модели и механизмы эмоциональных стрессов. Киев: Здоровье, 1983. – 135с.
4. Пунг Э. Ю. Экспериментальные исследования эмоциональной напряженности в ситуации экзамена.// Психологические исследования МГУ. М., 1973 – Вып. 4, – с. 54-68.
5. Анохин П. К. Избранные психологические труды. Философские аспекты теории функциональной системы.; Наука, 1978. – 400с.
6. Акимова М.К. Интеллект и его измерение. Проблемы психологической диагностики. Таллин. 1977. 132с.
7. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Практикум, Ростов-на-Дону, 2006г., с.339-347.
8. Raven G. Progressive Matrices. Psychodiagnostica, narodny rodnik. Bratislava.p.60

**РЕЗЮМЕ**  
**КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ И ИНТЕЛЛЕКТА**  
**В УСЛОВИЯХ ПСИХИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ**  
***З.Б. ШАГИНЯН***

В статье проводится корреляционный анализ особенностей саморегуляции личности и интеллекта в условиях экзаменационной напряженности. В результате проведенных исследований в условиях психической напряженности наблюдается повышение эмоциональной активности, что оказывает отрицательное воздействие на интеллектуальные процессы, следовательно и на саморегуляцию. Исходя из вышесказанного, предлагаем формировать у студентов навыки саморегуляции, этим способствуя сохранению психической гармонии.

**SUMMARY**  
**CORRELATIONAL PECULIARITIES OF PERSONAL SELF-REGULATION AND**  
**INTELLIGENCE DURING PSYCHOLOGICAL STRESS**  
***Z. B. SHAHINYAN***

The article analyses correlational peculiarities of personal self-regulation and intelligence during examinational stress. The study shows increase of emotional activity during psychological stress, which has a negative influence on intellectual processes and, therefore, on self-regulation. Based on this, we suggest to develop skills of self-regulation with students, which would facilitate preservation of psychological harmony.

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

Հումանիտար գիտություններ №3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 070 : 159.9

ԱՐՏԱԿԱՐԳ ԻՐԱՎԻՃԱԿՆԵՐՈՒՄ ԱՇԽԱՏՈՂ ԼՐԱԳՐՈՂԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ  
ՊԱՇՏՊԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵՆԱՆԻՉՄՆԵՐԸ

*Դ. Հ. ՄԱՐԿՈՍՅԱՆ*

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

*Արդի ժամանակահատվածում, երբ բնական և տեխնածին աղետների թվին կտրականապես ավելացել են նաև պատերազմներն, ահաբեկչություններն ու հանրահավաքային շարժումներով հեղափոխություններ իրականացնելն և սեփական իրավունքներին տեր կանգնելու վճռականությունը, լրագրողի առանց այն էլ բարդ ու վտանգավոր աշխատանքն էլ ավելի էքստրեմալ բնույթ է ստանում: Եվ, այդ իմաստով, շատ կարևոր է, որպեսզի լրագրողը ծանոթ լինի ինչպես ամբոխի հոգեբանությանն, այնպես էլ խուճապի ժամանակ նրանից պաշտպանվելու տարրական կանոններին: Հոդվածում մանրամասն ներկայացրել են հնարավոր վտանգները և դրանց դեպքում լրագրողի հնարավոր գործողությունները:*

**Բանալի բառեր:** *Լրագրող, հոգեբանական պատրաստվածություն, արտակարգ իրավիճակ, ռազմական լրագրող, վտանգավոր աշխատանք*

**Ներկայացվել է խմբագրություն 14.09.2015թ.**

Բոլոր ժամանակներում ամենավտանգավոր մասնագիտություններից մեկը համարվել է լրագրությունը, մասնագիտական պարտականությունների կատարման ընթացքում վնասվածքներ ստանալու եւ զոհվելու թվով հետխորհրդային տարածքում լրագրողները աշխարհի ամենավտանգավոր մասնագիտությունների առաջին հնգյակում զբաղեցնում են պատվավոր տեղեր. Օրինակ ՌԴ-ում ամենավտանգավոր, բայց ազնիվ և համարձակ մասնագիտությունների հնգյակը, ըստ 2014 թվականի տվյալների, ունի հետևյալ տեսքը. զինծառայող, հանքագործ, փրկարար, լրագրող, շինարար [1-5]:

Համաշխարհային վիճակագրության պատկերը մի փոքր այլ է, ավելի ընդարձակ, սակայն այստեղ էլ լրագրողները 10-րդ հորիզոնականում են [6]: Ռազմական լրագրողների աշխատանքում չափազանց կարևոր է ոչ միայն հոգեբանական պատրաստվածությունը, այլև ուղղակի գործողությունները, որոնք նա պետք է իմանա և կարողանա պաշտպանել ոչ միայն սեփական իրավունքներն , այլև կյանքը: 1994 թվականից թեև Հայաստանը գտնվում է հրադադարի պայմաններում, մի վիճակ, որ ամեն վայրկյան կարող է վերածվել պատերազմի: Եվ հրադադարի 12 տարիները դրա վկայությունն են, ամենայնայնուհետև 2016-ի ապրիլյան քառօրյա պատերազմը: Հենց այդ օրերին ևս մեկ անգամ համոզվեցինք, որ լրագրողները կարիք ունեն շատ լուրջ հոգեբանական պատրաստվածության, բայց ավելի կարևոր է ֆիզիկապես պաշտպանված լինելը [4, 7]:

Այդ իմաստով մի քանի դիտարկում ռազմական հակամարտության գոտում աշխատող լրագրողներին հնարավոր վտանգներից խուսափելու համար:

1. Վտանգավոր է քայլել խոտերի և հողի վրայով, քանի որ հնարավոր է տեղանքը ականապատված լինի, խորհուրդ է տրվում քայլել ասֆալտով:
2. Ասֆալտ չլինելու դեպքում խորհուրդ է տրվում քայլել տանկի կամ այլ մեծ մեքենայի թողնած անվահետքերով: Այստեղ կարևոր է, որպեսզի ընդհատված հողով քողարկված անվահետքերի վրայով չքայլել:
3. Խորհուրդ չի տրվում մուտք գործել այնպիսի շինություններ, որտեղ մարդ չկա, կասկածելի լռություն է:
4. Խորհուրդ չի տրվում ձեռք տալ անծանոթ իրերի, շրջել որևէ իր, բացել տուփեր, արկեր:
5. Որևէ շենքի բնակարանի պատուհանից նկարահանելիս, լուսանկարելիս պետք է զգույշ լինել, պատուհաններից անընդհատ չնայել, կանգնել պատերի տակ կամ ավելի անվտանգ լինելու համար հեռու գտնվել պատուհաններից:
6. Երբեք չի կարելի տեսա և ֆոտոխցիկներին զուգահեռ զենք վերցնել, որովհետև զինված հակամարտության կողմերը կարող են անձին չընդունել որպես լրագրող:
7. Խորհուրդ է տրվում միայնակ չգործել ռազմական հակամարտության գոտում, աշխատել երկու կամ երեք հոգով, որպեսզի մեկը նկարահանի, մյուսը դիտի տեղանքը, շրջապատը, գնահատի հնարավոր ռիսկերը, մոտեցող վտանգները:
8. Լրագրողները պետք է իմանան, որ ռազմական հակամարտությունների գոտում հակամարտող կողմերի ներկայացուցիչները կարող են սպանել մարդկանց նույնիսկ անձնական շահից ելնելով, օրինակ՝ նրա տեսախցիկին, հագուստին, դրամական միջոցներին, զարդերին տիրանալու համար: Այդ պատճառով խորհուրդ է տրվում ուշադրություն չգրավելու համար չհագնել բոլորովին նոր, բարձրորակ հագուստ, կոշիկներ, չօգտագործել նոր սերնդի տեսախցիկ, ֆոտոապարատ: Կարևոր է նաև, որ լրագրողը չկրի զարդեր, հատկապես թանկարժեք:
9. Խորհուրդ է տրվում մուտք ընկնելիս անպայման մտածել օթևանի մասին, չգիշերել դրսում, անպայման գտնվել զինվորականների, ոստիկանների վերահսկողության տակ գտնվող տարածքներում, շրջել տեղանքը լավ իմացող ուղեկցողի հետ, լսել ուժային կառույցների ներկայացուցիչների հրահանգները:
10. Զինված հակամարտությունների գոտում աշխատող լրագրողները կարող են ձեռք բերել հակամարտող կողմերի, նրանցից մեկի զինուժի, սպառազինության քանակի, տեսակի, նախատեսվող մարտական գործողությունների ծրագրի վերաբերյալ տեղեկատվություն և իրականությանը համապատասխանող, և՛ ոչ: Ուստի խորհուրդ է տրվում չհետաքրքրվել, առավել ևս չտարածել նմանատիպ տեղեկատվություն:

Քանի որ լրագրողների լուսաբանած ցանկացած հանրային միջոցառում, հատկապես բողոքի զանգվածային ակցիա (հանրահավաքներ, երթեր, ցույցեր), հանդիսանում է ծայրահեղ վտանգավոր գոտի, հատկապես կարևոր է, որ լրագրողը հիշի իր մասնագիտական իրավունքների և պարտականությունների մասին:

Դա ոչ միայն կնվազեցնի մասնագիտական ռիսկերը և կօգնի լրագրողին կողմնորոշվել բարդ իրադրություններում, այլև կօգնի խուսափել իր հանդեպ ցուցաբերվող ագրեսիայից և բռնությունից: Տեղեկացված ես, ուրեմն պաշտպանված ես:

Բացի այդ, գոյություն ունեն տեղեկատվության ստուգման բազմաթիվ մեթոդներ, և որոշակի համառության դեպքում, կարելի է ստուգել լրագրողին հաղորդած ցանկացած փաստ: Ինչպե՞ս պետք է գործի ռազմական թղթակիցը, որի ձեռքի տակ է հայտնվել ինչ-որ սենսացիոն հաղորդագրություն [8]:

Առաջին հերթին անհրաժեշտ է համեմատել տեղեկատվությունը առկա փաստաթղթերի հետ, որոնք կարող են լույս սփռել իրավիճակի վրա: Դա կարող է լինել

ցանկացած անձը հաստատող վկայական, պաշտոնական ծանուցումը, քարտեզ: Կարևոր ապացույց կարող է հանդիսանալ շահագրգռված ակնատեսի վկայությունը: Եթե ժամանակը թույլ է տալիս, կարելի է դիմել արխիվային ծառայություններին:

Անհրաժեշտ է սովորել համեմատել պաշտոնական տեղեկատվությունն ու այն, ինչը ներկայացնում են ոչ պաշտոնական աղբյուրները, որոնք, որպես կանոն, ունեն ինֆորմացիայի սեփական աղբյուրները և հաշվարկման մեթոդները: Հակառակ ընդունված կարծիքի, պետական կազմակերպությունների գնահատականներն ավելի ստույգ են լինում, չնայած, որ ռազմական պայմաններում ընդունված է ավելացնել հակառակորդի կորուստներն ու նվազեցնել սեփականները:

Երրորդ. անհրաժեշտ է գնահատել սեփական հրապարակումների հնարավոր հետևանքները: «Մի վնասիր» սկզբունքը պետք է վերահսկի լրագրողի ցանկությունը՝ անհապաղ հաղորդել ընթերցողներին ու ունկնդիրներին լսածն ու տեսածը: Չափի զգացումը չպետք է կորցնել նաև բռնության տեսարանների, ռազմական գործողությունների տարերային և տեխնաձին աղետների հետևանքների տեսարանների ցուցադրման ժամանակ: Այն առավել կարևոր է, երբ խոսվում է միջազգային և ազգամիջյան հակամարտությունների մասին, երբ եթեր թողարկված կամ թերթում հրապարակված ամեն մի անզգույշ բառ կարող է առաջացնել բռնությունների նոր ալիք: Պետք է զերծ մնալ այն մարդկանց ուղղակի խոսքի փոխանցումից, ովքեր հակամարտության առաջացման մեղքը բարդում են ուրիշ ազգի, այլ կրոնի վրա, եթե նույնիսկ ինչ-որ պահի զգացումների ազդեցության տակ լրագրողին թվում է, որ դա ճիշտ է:

Չորրորդ. լրագրողը պարտավոր է օբյեկտիվ մնալ, անկախ քաղաքական, կրոնական, հայրենասիրական և այլ համոզմունքներից, լինել անկողմնակալ և անաչառ: Յուրաքանչյուր մարդ այս կամ այն բարոյահոգեբանական վիճակի կրողն է, և լրագրողներն այդ առումով բացառություն չեն: Սակայն կողմնակալությունը կարող է նախապես ոչ օբյեկտիվության պատճառ դառնալ: Լրագրողի հետաքրքրությունից բխած իրականությունը համարժեք չի ընդունվի ընթերցողի կամ դիտորդի կողմից, ինչքան էլ նյութը արհեստավարժ պատրաստած լինի: Հատկապես, երբ խոսք է գնում մարդկային ողբերգության հետ կապված իրավիճակների մասին: Լրագրողի անազնվությունը, անխղճությունը, կողմնակալությունը կարող են արտացոլվել նաև փաստերի մեկնաբանման դեպքում: Դա բացառապես անթույլատրելի է:

Հինգերորդ. լրագրողը պետք է կարողանա աշխատել առավելագույն արագությամբ՝ որոշումներ ընդունելով և կարճ ժամանակահատվածում ստացվող տեղեկատվությունը մշակելով, օգտագործելով լրագրողական ժանրերի ամբողջական գինանոցը: Այդ ունակությունն իր մեջ ներառում է գլխավոր, առաջնային փաստերը ընտրելու հմտությունը, նրանց ճշգրիտ ու զգացմունքային հագեցած մեկնաբանումը, խնդիրների ձևակերպումն ու դրանց լուծման ուղիների պատկերացումը: Արտակարգ ռեպորտաժ, առաջնագծային ակնարկ, դաշտային հոսպիտալում արված գծագրում, երկրաշարժից տուժածների փրկություն՝ այս ամենը շատ արժեքավոր է թերթի ու հեռուստատեսի համար, այդ իսկ պատճառով չի հանդուրժում նյութի պատրաստման և հրապարակման ուշացում:

Վեցերորդ. լրագրողը պետք է համագործակցի ռազմական գործողությունների, տարերային և տեխնաձին աղետների գոտում տեղակայված տեղեկատվական կենտրոնների, պետական և հասարակական կազմակերպությունների հետ: Շատ դեպքերում ռազմական գործողությունների, տարերային և տեխնաձին աղետների գոտիներում կազմակերպվում են ժամանակավոր մամուլ-կենտրոններ, որոնք կարող են օգնել լրագրողին՝ ստանալ անհրաժեշտ տեղեկատվությունը, հարցազրույց վերցնել իրեն հետաքրքրող անձանցից:

Հաճախ լրագրողների մոտ առաջանում է մամլո կենտրոնին կից հավատարմագրվելու հարցը: Հավատարմագրումը հեշտացնում է լրագրողի աշխատանքը և վտանգավոր գոտում նրա համար լայն հնարավորություններ է բացում, բարձրացնում նրա աշխատանքի անվտանգությունը: Լրագրողը պետք է հասկանա, որ որպես իր երկրի քաղաքացի, նա կարող է Հայրենիքի սահմաններից դուրս ապավինել իր երկիրը ներկայացնող ցանկացած մարմնի օգնությանը, վտանգի դեպքում ապաստան խնդրել ռազմակայանի տարածքում և այդ երկրի այլ հաստատությունում:

Յոթերորդ. Լրագրողը պետք է օժտված լինի գիտելիքներով, որոնք բավարար կլինեն հասկանալու համար տեղի ունեցողը, այդ թվում՝ տիրապետել հատուկ տերմինոլոգիայի՝ ռազմական, առողջապահական և այլն: Օրինակ «ծանրոց-300 աղբբեջանցի ազերիս ահմանամերձ, դիվերսիա, անօրինական զինված խմբավորումներ, մոջահեդ»: Լավ կլիներ, եթե լրագրողին հետաքրքրեն տեղի բնակչության կյանքի և առօրյայի կազմակերպման հիմնական սկզբունքները, կրոնի առանձնահատկությունները, մարդկանց բարոյահոգեբանական սկզբունքները, որոնց շրջապատում նա պետք է աշխատի:

Տեղի ավանդույթների հանդեպ հարգանքը բարձրացնում է իրադարձությունների մասին օբյեկտիվ և լիարժեք տեղեկություններ ստանալու հնարավորությունը: Վտանգավոր պայմաններում մասնագիտական գործունեություն իրականացնող լրագրողը պետք է առավելագույնս տեղեկացված լինի այն երկրի կամ տարածաշրջանի, կոնկրետ տեղանքի մասին, որտեղ ուղևորվում է, պատկերացում ունենա տնտեսական, քաղաքական-աշխարհագրական կառուցվածքի, բնակչության էթնոհոգեբանական առանձնահատկությունների, ինչպես նաև հակամարտության նախապատմության (եթե խոսքը վերաբերում է ռազմական գործողություններին) կամ վթարի նախադրյալների (եթե խոսք է գնում տեխնածին կամ տարերային աղետի) մասին:

Քանի որ նախօրոք անհնար է գուշակել, թե կոնկրետ ինչ է սպասվում լրագրողին թերթի կամ հեռուստատեսային հաղորդման պատրաստման առաջադրանքները կատարելու ժամանակ, նա պետք է մանրակրկիտ ու բազմակողմանի պատրաստվի: Ի՞նչ մեթոդներ կարելի է օգտագործել դաշտի՝ ուսումնասիրության ընթացքում: Նշենք հիմնական ուղիներն ու միջոցները. նախկինում նման առաջադրանքներ հաջողությամբ իրականացրած գործընկերների փորձի ուսումնասիրում, մասնագետների խորհուրդներով (այդ թվում՝ ԱԻՆ, Ոստիկանության, ՊՆ, ԱԳՆ, քաղաքական գործիչների եւ գիտնականների, հասարակական և կրոնական առաջնորդների) առաջնորդվելը, տեղեկատվական, մեթոդական նյութերի պարբերաբար ուսումնասիրումը, հակամարտության (վթարի) խնդրի վերաբերյալ տարբեր մասնագետների կարծիքների հրապարակումների ուսումնասիրումը, համապատասխան համացանցային տվյալների ուսումնասիրումը, տարբեր պատկան մարմինների արխիվներում երևույթի, արտակարգ իրավիճակի մասին փաստաթղթերի ուսումնասիրումը, դրանց պատճառների, հետևանքների վերլուծումը, զինված հակամարտությունների դեպքում կողմերի դիվանագիտական կամ այլ ներկայացուցչություններին դիմելու ձևերը, հնարավորությունները, հնարավորության դեպքում տեղեկատվություն ստանալու նպատակով դիմել կառավարական և ոչ կառավարական կառույցներին, որոնք տեղակայված են նախատեսվող աշխատանքի վայրերում, տարածաշրջաններում [8]:

Կարևոր է լրագրողի երթուղին ու ժամանակացույցը նախապես մշակելը: Երթուղու մշակումը ենթադրում է աշխատանքի հետագա պլանավորում, աշխարհագրական և ավտոճանապարհային (երկաթգծային) քարտեզների հետ ծանոթացում, հնարավոր գիշերակացի վայրերի հստակեցում, կապի միջոցների ուսումնասիրում: Խորհուրդ է տրվում նաև խմբագրության հետ պայմանավորվել, թե որ օրը, որ ժամին մոտավորապես պետք է կապի դուրս գալ: Եթե այդ պայմանավորվածությունը խափանվի, ապա դա



հնարավորություն կտա խմբագրությանը հնարավորության սահմաններում կազմակերպել լրագրողի որոնումը:

Երթուղին կազմելու ժամանակ անպայման հաշվի են առնվում այն կետերը, որոնք ուզում է այցելել լրագրողը, և նրանց միջև տեղաշարժվելու հնարավորությունները: Եթե երթուղին անցնում է ռազմական գործողությունների տարածքով, անհրաժեշտ է առաջնորդվել անվտանգության ապահովման կանոններով, կազմակերպված շարասյան, համընթաց պաշտպանված տրանսպորտի, ինչպես նաև զինվորական տրանսպորտով տեղաշարժման հնարավորություններով: Եթե խոսք է գնում դժվարանցանելի կամ վթարի, տեխնաձին աղետի ենթարկված տեղանքի մասին, անհրաժեշտ է նախատեսել ուղեկցողի ծառայություններից օգտվելու հնարավորությունը:

Առանձին պետք է մշակել այն իրավիճակը, որի դեպքում լրագրողն աշխատում է երկու հակամարտող ճամբարներում: Այդ դեպքում երթուղում պետք է նշված լինի անցման կետը, իսկ բուն անցումը մանրակրկիտ ու հստակորեն պետք է պայմանավորված, համաձայնեցված լինի երկու կողմերի հրամանատարների, պատասխանատուների, ինչպես նաև միջազգային կառույցների հետ:

Երթուղին համարվում է բավարար մշակված, եթե նախատեսված է օժանդակություն (այդ թվում՝ նյութական) ստանալու և պաշտոնական մարմինների ու իշխանությունների, ինչպես նաև տեղի բնակչության մոտ թաքնվելու հնարավորություն: Հատկապես կարևոր է հաշվարկել գործուղման վայրից արտակարգ տարհանման հնարավորությունը, եթե կյանքի համար իրական վտանգ է առաջանում: Փաստաթղթերի պատրաստումը ևս արտակարգ իրավիճակում լրագրողի աշխատանքի անվտանգության ապահովման կարևոր կողմերից մեկն է: Արտակարգ իրավիճակում գտնվող գոտում աշխատելու համար լրագրողի փաստաթղթերի պատրաստումը խմբագրային առաջադրանքի կատարման նախապատրաստման փուլն է: Այստեղ չկան մանրուքներ, և նշանակություն կարող է ունենալ ցանկացած գրառում կամ հրապարակում [9-12]:

Ներկայացնենք այն փաստաթղթերի ցանկը, որոնք պետք է ունենա լրագրողը արտակարգ իրավիճակում, հակամարտության գոտիներում աշխատելու ժամանակ.

- անձնագիր (իր երկրի և (կամ) միջազգային, եթե լրագրողը աշխատելու է իր երկրի սահմաններից դուրս),
- խմբագրական վկայական, որտեղ հստակ նշված է խմբագրության անվանումն ու լրագրողի պաշտոնական դիրքը: Փաստաթղթում պետք է լինի լրագրողի լուսանկարը, փաստաթղթի գործման ժամկետը չպետք է խախտվի, կատարված գրառումները պետք է լինեն հաստատված ՁԼՄ ղեկավարի կողմից և ընթեռնելի: Անհրաժեշտ է համոզվել, որ փաստաթղթում լրագրողի պաշտոնի մասին գրառումը համապատասխանում է գործուղման նպատակներին (օրինակ, իշխանությունների մոտ կարող է հարց առաջանալ՝ ինչու է մշակույթի բաժնի պետը հայտնվել ռազմական գործողությունների գոտում), գործուղման պլան-առաջադրանքը պետք է արտացոլված լինի ՁԼՄ ձևաթղթի վրա (եթե գործուղումը արտասահմանյան է, ապա գտնվելու երկրի լեզվով): Առաջադրանքի պլանում պետք է հստակ, հնարավորինս մանրամասնորեն նշված լինեն այն խնդիրները, որոնք պետք է կատարի լրագրողը (ռեպորտաժների, հարցազրույցների, ակնարկների և այլն շարքի պատրաստում), հատուկ սահմանված կարգով տրված գործուղման հրամանը, որը ցանկալի է լինի նաև օտար լեզվով:
- Լրագրողներին խորհուրդ է տրվում այդ հիմնական ու պարտադիր փաստաթղթերից բացի ունենալ աջակցող փաստաթղթեր լրագրողի գործուղման մեկնելու տարածաշրջանում հարգանք վայելող մարդկանց (օրինակ, քաղաքական գործիչների, ճանաչված գործարարների, ազգային-մշակութային

ինքնավարությունների ղեկավարների, հասարակական և մարդասիրական կազմակերպությունների ղեկավարների) կողմից տրված երաշխավորագրեր,

- հավատարմագրման վկայական (եթե տեղի է ունեցել հավատարմագրում),
- ստեղծագործական կազմակերպությունների (այդ թվում միջազգային) վկայականը, որին անդամակցում է լրագրողը,
- սեփական հրապարակումներով թերթերի և ամսագրերի կամ սեփական հրապարակումներից քաղվածքներ, որոնք ապացուցում են, որ լրագրողը հենց այն մարդն է, որը ներկայանում է,
- ներկայացվող ՁԼՄ-ի տարբերանշանով այցեքարտը:

Նշված անհրաժեշտ և պարտադիր փաստաթղթերին զուգահեռ, պետք է նշել, որ կան փաստաթղթեր, որոնք նպատակահարմար չէ կից ունենալ, քանի որ դրանք կարող են վնասել լրագրողի անվտանգությունը. ցանկացած լուսանկար, որի վրա լրագրողը պատկերված է զենքով, զինվորական համազգեստով, մանրակրկիտ քարտեզներ, որոնց վրա նշված են զինվորական կայազորների և ստորաբաժանումների տեղակայման վայրերը, ռազմական գործողությունների մասնակիցների ցուցակներ, հակամարտող կողմերի առաջնորդների, զորամիավորումների, զորամասերի, ստորաբաժանումների հրամանատարների, զորամասերի, զորքերի տեղակայման վայրերի լուսանկարներ, ՁԼՄ խմբագրության հետ կապի դուրս գալու ժամանակացույց:

Փաստաթղթերի փաթեթի նախապատրաստման ժամանակ, որոնք լրագրողը պետք է վերցնի իր հետ, անհրաժեշտ է գիտակցել, որ նրանցից յուրաքանչյուրը կարող է ենթարկվել զննման և ուսումնասիրության, փաստաթղթերը կարող են համեմատել, անհրաժեշտության դեպքում լրագրողին կարող են ուղղվել պարզաբանող եւ ստուգող հարցեր: Այս ամենին տիրապետելով, լրագրողը հնարավորինս լուծում է իր անվտանգության եւ պաշտպանվածության խնդիրը:

## ЛИТЕРАТУРА

1. Рыбалко О.М. Психологическая компетентность журналистов в работе с родственниками заложников. Журналистика в 2005 году: Сб. материалов научн.-практ. конф. М. 2005.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал, 1994, т. 15, №1.
3. Гостюшин А.В. Энциклопедия экстремальных ситуаций.-2-е изд. Доп.- М: Зеркало, 1995.- 287 с.
4. Дзялошинский И.М. Методы деятельности СМИ в условиях становления гражданского общества. М., 2001.
5. <http://moiarussia.ru/top-5-samyh-opasnyh-professij-v-rossii/>
6. <http://top10a.ru/samye-opasnye-professii-v-mire.html>
7. Лазутина Г.В. Журналистика и качество массовых информационных потоков: этический аспект // Вестник МГУ, Сер. 10, Журналистика. N1-2004.
8. Безопасность работы журналиста/Сборник: -Бишкек, 2003г.-64 с
9. Лассуэл Г.Д. Психопатология и политика. М., 2005.
10. Лебедев В.И. Личность в экстремальных ситуациях. М., 2004.
11. Эрик Фихтелиус. Десять заповедей журналистики. Стокгольм, 1999. 112с.
12. Авраамов Д.С., Профессиональная этика журналиста. Учебное пособие. Москва, 2003.

**РЕЗЮМЕ**  
**МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЖУРНАЛИСТА, РАБОТАЮЩЕГО В**  
**УСЛОВИЯХ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ**  
*Д.О. МАРКОСЯН*

В настоящее время, когда к природным и техническим катаклизмам прибавились войны, терроризм и революции, совершаемые посредством митинговых движений, а также решительность человеческих действий по защите собственных прав, и без того нелегкая работа журналиста приобретает еще более экстремальный характер. В этом смысле очень важно, чтобы журналист был знаком как с психологией толпы, так и с правилами безопасности, применяемыми в случае паники в местах большого скопления людей. В статье подробно представлены существующие риски, а также алгоритмы возможных действий журналиста в случае опасности.

**SUMMARY**  
**PSYCHOLOGICAL DEFENSE MECHANISMS FOR JOURNALISTS WORKING IN**  
**EXTRAORDINARY OR EMERGENCY SITUATIONS**  
*D.H. MARKOSYAN*

At the present time, when wars, terrorist attacks, coup attempts through rallies and determination to stand up for one's rights have added to natural and man-made disasters, the dangerous and hard work of journalists is becoming even more hazardous and risky. In this sense, it is very important that a journalist be familiar with the psychology of the crowd, as well as with the basic rules to defend from it in times of panic. The author presents in detail the possible threats and journalists' actions and response to them.

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

Հումանիտար գիտություններ №3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 373 : 613.6

ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՌՈՂՋՈՒԹՅԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐՆ ՈՒ ՊԱՀՊԱՆՄԱՆ  
ԿԱՐԵՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

**Վ. Գ. ԳՅՈՒԼԱԶՅԱՆ, Ժ. Բ. ՄԱՇՈՒՐՅԱՆ, Ա. Է. ՀԱՄՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ**

**ՀՀ ԿԳՆ Կրթության ազգային ինստիտուտ  
Երևան, Տիգրան Մեծի 67  
e-mail.v.gyulazyan@mail.ru**

*Հոդվածում ներկայացված է մասնագիտական առողջության ազդեցությունը աշխատանքի որակի և արդյունավետության բարձրացման վրա: Հատկապես կարևորվել է ուսուցչի մասնագիտական առողջությունը, որը սովորողների ուսուցման և դաստիարակման արդյունավետության ու որակի վրա մեծ դեր ունենալուց բացի, ազդում է նաև սովորողների առողջության վրա: Արդյունքում եկել ենք այն եզրահանգման, որ միայն առողջ ուսուցիչը կարող է ապահովել կրթության բարձր որակ և արդյունավետություն՝ չվնասելով սովորողների առողջությանը:*

***Բանալի բառեր.** ուսուցչի մասնագիտական առողջություն, ուսումնական գործընթացի արդյունավետություն, սովորողների առաջադիմություն, կրթության որակ:*

***Ներկայացված է խմբագրություն 21.04.2016թ.***

Առողջության խնդիրները գիտնականներին անհանգստացրել են դեռ վաղ ժամանակներից: Առաջին անգամ իրենց աշխատանքներում այդ մասին նշել են հույն փիլիսոփաներ Արիստոտելը, Պլատոնը, Հիպոկրատը: Առողջության խնդիրներն այսօր էլ են հրատապ ու արդիական. մեծ նշանակություն է տրվում մասնագիտական առողջության խնդիրներին, որոնք առկա են մասնագետների շրջանում: Սակայն դեռ մի ընդհանուր կարծիք չի ձևավորվել այն մասին, թե որն է այս հասկացության բովանդակությունը: Ամերիկացի ինժեներ Ֆ.Թեյլորը արտադրությունում աշխատողին դիտում է որպես արտադրական գործընթացի մի մասնիկ, մի առանձին միավոր: Հեղինակի կարծիքով, աշխատողի, նրա անձի ֆիզիկական և հոգեկան հարմարավետության համար անհրաժեշտ է սոցիալական բարեկեցիկ միջավայր: Նրա ժամանակակից Ֆ.Ջիլբերտը գտնում է, որ աշխատանքի լավ կազմակերպիչը պետք է մարդու հոգին և մարմինը դիտի փոխադարձ կապվածության մեջ, այլ ոչ միայն ցից առանձին: Որքան մարդու համար կարևոր է ֆիզիկական առողջությունը, դրանից առավել կարևոր է նրա հոգեկան առողջությունը և սոցիալական բարեկեցությունը: Մեկի վնասվելն անպայման ուղղակիորեն ազդում է մյուսների և մարդու ընդհանուր աշխատունակության վրա: Կազմակերպիչը պետք է կարողնա ոչ միայն կողմնորոշվել աշխատողի մասնագիտական, գիտական և բարոյական զարգացվածության մեջ, այլ նաև առողջ ապրելակերպ վարելու ձգտում առաջացնի նրա մեջ:

Մասնագիտական առողջության վերաբերյալ հարցերն ակտիվորեն սկսել են քննարկվել Անգլիայում XX դարի սկզբում: Այսպես՝ Բ. Մասսիոն աշխատանքի պահպանության կանոններին հետևելը համարում է արտադրական հոգեբանության կարևոր խնդիրներից մեկը: Նրա կարծիքով արտադրությունում տեղի ունեցող դժբախտ

պատահարների գլխավոր պատճառներից մեկն էլ աշխատողների գերհոգնածությունն է, որն առաջացնում է ֆիզիկական թուլություն, հիշողության և ուշադրությունը կենտրոնացնելու խնդիրներ: Աշխատողի ծախսած էներգիան պետք է համարժեք լինի նրա առողջական վիճակին: Ֆ.Ուոտսոնը մեծ ուշադրություն էր դարձնում աշխատավորների հանգստի իրականացման վրա: Նա ասում էր, որ բարձր որակ աշխատանք իրականացնելու համար պետք է ստեղծել անհրաժեշտ հոգեկան և ֆիզիկական բոլոր պայմանները: Խորհրդային Ռուսաստանում մասնագիտական առողջության հարցերը ներկայացվել են Վ.Ի.Բեխտերևի, Յու. Վ.Վարդանյանի, Է.Ֆ.Զիլի, Ե.Մ.Իվանովի, Վ.Մ.Կարվասովսկու, Վ.Ն.Մյասիշչևի և այլոց կողմից կատարված համապատասխան աշխատանքներում: Վ.Ա.Պանամարենկոն մասնագիտական առողջությունը դիտել է որպես օրգանիզմի հատկություն, որը պահպանում է օրգանիզմի այն պաշտպանական և փոխհատուցող (կոմպենսացնող) մեխանիզմները, որոնք մասնագիտական գործունեության ցանկացած պայմաններում ապահովում են աշխատողի մասնագիտական հուսալիությունն ու աշխատունակությունը: Ինչպես նկատում ենք, տվյալ սահմանման մեջ կարևոր տեղ են գրավում օրգանիզմի ֆունկցիոնալ վիճակը և պոտենցիալ հնարավորությունները՝ պահուստավորված ուժերը: Որքան այն շատ է և լավ է արտահայտված, այնքան ապահովված է աշխատողի մասնագիտական երկարակեցությունը [1]:

Ա.Գ.Մակլակովը գտնում է, որ մասնագիտական առողջությունը մասնագետի առողջական վիճակի մի որոշակի աստիճան է, որը մասնագիտական գործունեության պահանջների և նրա բարձր արդյունավետության ապահովողն ու պատասխանատուն է [2]: Գ.Ս.Նիկիֆորովի կարծիքով մասնագիտական առողջության խնդիրներին վերաբերող հարցերի արդյունավետ վերլուծության համար հիմք կարող է հանդիսանալ մասնագիտական գործունեության հոգեբանական ապահովվածության գաղափարը: Այս ասելով՝ նա նկատի ունի աշխատողի հոգեբանական ապահովվածությունը մասնագիտական գործունեություն ծավալելիս [3]:

Որպես մասնագիտական առողջության չափանիշներ գիտնականներն ընդունում են մարդու աշխատունակությունը, որը բնութագրվում է որպես «մասնագետի գործունեության առավելագույն հնարավոր արդյունավետություն», ինչը պայմանավորված է նրա օրգանիզմի ֆունկցիոնալ վիճակով [4]: Արդյունավետությունը ծախսած միջոցների համեմատ ստացած արդյունքի գնահատումն է: Որքան փոքր ծախսի դիմաց մեծ արժեք է ստեղծվում, այնքան աշխատանքի արդյունավետությունը բարձր է գնահատվում: Ծախսած միջոցների մեջ պետք է նկատի ունենալ նաև մարդկային ռեսուրսները: Հոգեբանները պահանջում են միմյանցից առանձնացնել աշխատանքի օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ արդյունքները: Օբյեկտիվ արդյունքներն են աշխատանքի արտադրողականությունը, ծավալը, որակը, հուսալիությունը և այլն: Սուբյեկտիվ արդյունքներն են մարդու հետաքրքրությունները աշխատանքի նկատմամբ, բավարարվածությունը, սոցիալական կարգավիճակը, ինքնագնահատականը:

Որպեսզի մարդը կարողանա պահպանել աշխատունակությունը, չվնասելով առողջությունը, անհրաժեշտ է մասնագիտական հոգեբանական հարմարվածություն: Հարմարվածության խախտման պատճառ կարող է հանդիսանալ մի կողմից մարդու մոտ բացասական հոգեվիճակը, մյուս կողմից՝ նրա աշխատանքի արդյունավետության անկումը:

Մասնագիտական հոգեբանական հարմարվածություն ասելով հասկանում ենք «մարդ և մասնագիտական միջավայր» համակարգի շարժուն հավասարակշռություն: Մասնագիտական միջավայրն իր մեջ ընդգրկում է աշխատանքի օբյեկտը և առարկան, աշխատանքային պայմանները, նպատակը, մասնագիտական խնդիրները և աշխատավայրում առկա սոցիալական հարաբերությունները:

Վ.Մ.Բեխտերերը աշխատողների անձի զարգացման, առողջության պահպանման և ամրապնդման, առողջացման և աշխատանքի հիգիենայի միջոցներ է մշակել: Այս շարքի առաջին աշխատանքները պատկանում են Վ.Պ.Կաշկադամովին, որը գտնում է, որ աշխատող մարդու առողջությունը ապահովված կլինի, եթե նա հետևի կյանքի «համընդհանուր» կարգին: Այս ասելով նա նկատի ունի ճիշտ սնվելակարգը, բնությունից ճիշտ օգտվելը, ապրելու համապատասխան անհրաժեշտ պայմանները, մասնագիտական գործունեության բովանդակությունը և այլն: Մասնագիտական գործունեությունը մարդու կյանքի կարևոր բաղկացուցիչ մասերից մեկն է: Մարդը համարվում է առողջ, եթե նրա ֆիզիկական և ստեղծագործական պոտենցիալ հնարավորությունները, ուժերը ներդաշնակորեն զարգանում են՝ նրան դարձնելով հասուն, աշխատունակ և հասարակության մեջ ակտիվ մարդ:

Վերոնշյալից երևում է, որ մասնագիտական առողջությունը բոլոր ժամանակներում էլ արժանացել է տարբեր գիտնականների ուշադրությանը: Չենք ցանկանում մանկավարժի մասնագիտությունը գերազնահատել մյուս մասնագիտություններից, բայց միաժամանակ ցանկանում ենք առանձնացնել և ուշադրության կենտրոնում պահել ուսուցչի առողջությունը, թեկուզ այն պարզ պատճառով, որ նրա առողջությունից է կախված սովորողների առաջադիմությունը, նրանց մոտ ուսման նկատմամբ մոտիվացիայի դրսևորումը, ինչպես նաև, ամենակարևորը՝ նրանց առողջությունը: Անհնար է պատկերացնել բարձր առաջադիմություն, առողջ սերունդ, եթե նրան դասավանդող ուսուցիչն ունի հոգեկան և ֆիզիկական առողջական, ինչպես նաև սոցիալական անլուծելի խնդիրներ:

Մանկավարժական գործունեության ակտիվությունը մեծամասամբ կախված է ոչ միայն այն բանից, թե նա որքանով է կարողանում իրականացնել իր մասնագիտական պարտականությունները, այլ նաև՝ նրա ֆիզիկական ու հոգեկան վիճակից ու սոցիալական բարեկեցությունից:

Ուսուցիչն ուսումնադաստիարակչական գործընթացի առանցքային, որոշիչ օղակներից մեկն է, գիտելիքների կրողը, վարքագծի, ապրելակերպ վարելու և առողջության նկատմամբ սովորողների մոտ համապատասխան մոտեցում ցուցաբերող օրինակելի անձ: Բազմաթիվ ուսումնասիրությունների արդյունքում պարզվել է, որ ուսուցչի մասնագիտական առողջության վիճակը մեծ կապ ունի նրա աշխատանքի արդյունավետության և կայունության հետ, որով էլ պայմանավորված է նրա մասնագիտական որակը: Ուսուցչի մասնագիտական առողջության խնդիրը պետք է դիտել որպես ազգի, հանրության առողջության պահպանման նախապայման:

«Ուսուցչի առողջության պահպանման խնդրի կարևորությունը պետք է դիտարկել ազգի առողջության պահպանման ընդհանուր հայեցակարգի համատեքստում: Մեծամասամբ ուսուցչի առողջությունից է կախված աճող սերնդի առողջությունը, երկրի ապագան»: Գրում է Լ.Մ.Միտինան [3, էջ 43]:

Ուսուցչի մասնագիտությունը դասվում է այն մասնագիտությունների թվին, որոնք հոգեբանական և նյարդային լարվածություն առաջացնելու ռիսկի մեծ գործոններ են: Դրա պատճառ կարող են հանդիսանալ օրվա ընթացքում նրանց երկարաժամկետ լարված նյարդային աշխատանքը, ինչպես նաև հասարակական պատասխանատվությունը: Ուսուցիչները քրոնիկ ծանրաբեռնված են, որն էլ հիվանդանալու լավ նախապայման է: Նրանք, որպես կանոն, հնարավորություն չունեն վերականգնելու իրենց կորցրած ուժերը, որի հետևանքով էլ ի վիճակի չեն հարմարվելու սովորողների հարածուն, բազմաբնույթ կարիքներն ապահովելուն: Հուզական, գերծանրաբեռնված ուսուցիչն առաջին հերթին նախընտրում է իրավիճակի և հանգամանքների ծանոթ միջավայր, որտեղ նա կարող է հանգիստ ու լավ սովորեցնել իր գիտեցածն՝ իր իմացած ձևով և կանխատեսել մոտավոր արդյունքներ՝ նորամուծությունների անհրաժեշտություն չզգալով, որի արդյունքներն

անկանխատեսելի են [1]: Վերը ասվածը թույլ է տալիս ձևակերպել ուսուցչի մասնագիտական առողջության առանձնահատկությունները, որի ներքո մենք հասկանում ենք օրգանիզմի մի վիճակ, երբ այն ընդունակ է պահպանելու և ակտիվացնելու հուզական, ճանաչողական, մոտիվացնող անդրադարձային և կարգավորող մեխանիզմները, որոնք ամբողջ աշխատանքային գործունեության ընթացքում ապահովում են աշխատողների աշխատունակությունը, արդյունավետությունն ու անձի զարգացումը ցանկացած պայմաններում: Անհրաժեշտ է հաշվի առնել նաև այն հանգամանքը, որ ուսուցչի առողջության վրա մեծ ազդեցություն են ունենում նաև նրա աշխատանքային գործունեության պայմանները: Հայաստանի կրթության զարգացման արդի փուլը բնութագրվում է որպես նորամուծությունների ներդրման փուլ, որի իրականացումն ուսուցիչներից մեծ ջանքեր ու նյարդային լարվածություն է պահանջում: Դա պայմանավորված է առաջին հերթին նրանով, որ նորության ներդրումն ուղեկցվում է աշխատակիցների կամ վարչական աշխատողների դիմադրությամբ, որի պատճառ կարող է լինել այդ նորույթի մասին ոչ ճիշտ պատկերացում ունենալը, նորությանը չտիրապետելը և այլ նման խոչընդոտներ: Դա բերում է հսկայական լարվածության, տեղեկատվական և ինտելեկտուալ ծանրաբեռնվածության ավելացման, մշտական վերապատրաստման և մասնագիտական հմտությունների ավելացման ու թարմացման անհրաժեշտության: Դպրոցում երկար տարիներ աշխատելու ընթացքում այս բոլորը կուտակվում է, և ուսումնական տարվա վերջում շատ ուսուցիչներ հոգեկան անհարմարավետություն, հոգնածություն, դատարկություն, դյուրագրգռություն, սոցիալական և մասնագիտական մեկուսացում են զգում, որոնք հանդիսանում են անձի մասնագիտական առողջության փոփոխության բնորոշ առանձնահատկություններ: Այս բոլորը թույլ է տալիս, որպես ուսուցչի մասնագիտական առողջության խախտման ախտանիշներ նկատի ունենալ հետևյալները.

- բացասական սուբյեկտիվ կարգավիճակը, որն առաջանում է ինքնազգացողության վատացման, արյան ճնշման բարձրացման, մասնագիտական ակտիվության, նորամուծությունների նկատմամբ հետաքրքրությունների անկման, ոչ կայուն կամ հակադրվելու պատրաստ բնավորության՝ զայրույթից կտրուկ անտարբերության անցնելու պատճառով,
  - հոգու ցավի առկայությունը (հոգիս ցավում է)
  - աշխատունակության անկումը կամ բացակայությունը, երբ ուսուցիչը նույնիսկ օրվա սկզբում իր մեջ ուժ չի գտնում կատարելու իր մասնագիտական պարտականությունները
  - օրգանիզմի գործառնական հնարավորությունների ծավալի փոքրացումը (վաղ հոգնածության, ցրվածության զգացում, ուսուցման ակտիվ մեթոդների կիրառումից հրաժարվելու ցանկություն, ֆիզիկական ու հոգեկան ծանրաբեռնվածություն կրելու անկարողություն)
  - կրթության բնագավառում հոգեբանական բռնությունների դրսևորումը (մեկ ուրիշի հաշվին ինքնահաստատումը), սովորողների նկատմամբ մշտական քննադատությունը, նրանց մարդկային արժանապատվության նվաստացումը, սովորողների հասցեին սպառնալիքներ, սովորողների հնարավորությունների և տարիքին անհամապատասխան պահանջումների ներկայացում և այլն [5, էջ 266]:

Բավական է որ, ուսուցչի առողջության խախտման 2-3 ախտանիշ արտահայտված լինի, որպեսզի նրա մոտ մասնագիտական պարտականությունների կատարման խնդիրներ առաջանան, որի պատճառով էլ ընկնի ուսուցման որակը, զգայությունը, սովորողների հետաքրքրությունների նկատմամբ ուշադրությունը, ինչպես նաև կորի

ցանկությունը օգնելու երեխաներին գտնելու իրենց տեղն ապագայում, դառնալու անկախ, ստեղծագործական և ինքնուրույն մարդ:

Այս բոլորից հետո դժվար չէ պատկերացնել, թե որքան կարևոր է ուսուցչի մասնագիտական առողջությունը և որ յուրաքանչյուր մեկն՝ ով կապ ունի առողջության պահպանման այս տեսակի հետ, պետք է ամեն կերպ աշխատի՝ չխնայելով ո՛չ նյութական, ո՛չ էլ պահանջվող այլ հնարավորություններ պահպանելու ուսուցչի մասնագիտական առողջությունը: Միայն առողջ ուսուցիչը կարող է համապատասխանել իր կոչումին, իրականացնել իր մասնագիտական պարտականությունները, և մենք կունենանք առողջ սերունդ և առողջ ապագա:

#### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. Пономаренко В.А. Психология жизни и труда летчика. Воениздат – М., 1992., 224 с.
2. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: Автореф. дисс. докт. психол. наук. – СПб., 1996.
3. Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: «Питер» 2003. 607 с.
4. Шостак В.И. Профессиональное здоровье // Психология профессионального здоровья: учеб. пособие / под ред. Г.С. Никифорова.– СПб.: Речь, 2006.–с. 71.
5. Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А. Противодействие профессиональным деформациям // Народное образование. – № 9. 2010. с. 265-269.

#### **РЕЗЮМЕ**

#### **ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЕЙ И ВАЖНОСТЬ ЕГО СОХРАНЕНИЯ**

***Վ.Գ.ԳՅՈՒԼԱԶՅԱՆ, Ժ.Բ.ՄԱՇՍՐՅԱՆ, Ա.Է.ԱՐՄՏՅՈՒՆՅԱՆ***

В статье представлено влияние профессионального здоровья на повышение качества и эффективность труда. В частности, говорится о профессиональном здоровье учителя, которое, помимо большого влияния на качество и эффективность обучения и воспитания учащихся, непосредственно влияет и на их здоровье. В результате авторы приходят к заключению, что только здоровый учитель способен обеспечить высокое качество и эффективность обучения, не нанося ущерб здоровью учащихся.

#### **SUMMARY**

#### **PROFESSIONAL HEALTH PROBLEMS OF TEACHERS AND THE IMPORTANCE OF PRESERVATION**

***V.G.GYULAZYAN, ZH.B.MASHURYAN, A.E.ARUTYUNYAN***

The paper presents the impact of professional health on the quality and efficiency of the work. In the paper especially teachers' professional health is stressed which influences not only the efficiency of teaching and upbringing but also students' health. In the result we have concluded that only the healthy teacher can ensure high quality and efficient education without harming the students' health.



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

Հումանիտար գիտություններ №3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 94 (479.25)

ՔՈՒՐԴ Ա ՎԱԶՈՒՏՅԱՆ. ԱՆՁԸ ԵՎ ԳՈՐԾԸ

*Տ.Մ. ՊԵՏՐՈՍՅԱՆՑ*

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

*Իշխանաց իշխան Քուրդ Վաչուտյանը 13-րդ դարի 20-70-ական թվականների նշանավոր ռազմաքաղաքական գործիչներից է, Արարատյան կողմնակալության հիմնադիր, իշխանաց իշխան Վաչե Վաչուտյանի ավագ որդին: Այրարատյան կողմնակալության քաղաքական հիերարխիայում 1221 թվականից հիշվում է հոր գահակից, իսկ 1230-ական թվականների կեսերից եղել է կողմնակալության ինքնիշխան գահակալ: Մոնղոլական գերիշխանության պայմաններում շուրջ կես դար կարևոր դերակատարություն է ունեցել հետզաքարյան անկախ Հայաստանի կյանքում: Ժամանակակից հիշատակարաններում, վիմագրերում, օտար հեղինակների և իր ժառանգների կողմից պատվվել է որպես մեծ իշխան ու գործիչ: Մասնակցել է մոնղոլական արշավանքներին, հետպատերազմական տարիներին վերականգնել ու հզորացրել է իրեն ենթակա Արարատյան կողմնակալությունը: Բարեկամական հարաբերություններ է հաստատել Դեսեդի Համազասպյան-Մամիկոնյանների, Խաչենի Դոփյանների, Ուքանանց իշխանական տների հետ: Նրա դիրքն այնքան հզոր էր, որ 1254-1255 թվականներին Կարակորում մեկնելիս և վերադարձին նրա Վարդենիս գյուղի դրոշակում հյուրընկալել է Կիլիկիայի հայոց թագավոր Հեթում Ա-ն: Նրա և կնոջ Խորիշահ իշխանուհու հովանավորությամբ են կառուցվել Եղիպատրուշի եկեղեցու գավիթը, Աստվածընկալի կաթողիկե եկեղեցին և գավիթը, Հովհաննավանքի եկեղեցու գավիթը, Սաղմոսավանքի եկեղեցու գրատունը:*

*Բանալի բառեր. Չաքարյաններ, Չաքարե Բ, Իվանե Ա, կողմնակալություն, իշխանաց-իշխան, Վաչուտյաններ, Վաչե Ա, Քուրդ Ա, Հեթում Ա, Մամախաթուն, Խորիշահ:*

*Ներկայացված է խմբագրություն 12.09.2016թ.*

13-րդ դարի սկզբներին Չաքարյան եղբայրների առաջ քաշած իշխանական տներից էր Վաչուտյանների նորաստեղծ իշխանական ընտանիքը, որի անդամներին վիճակվեց շուրջ մեկուկես հարյուրամյակ իշխելու Արագած սարի արևելահայաց լանջերին ներկայիս Ապարանի և Աշտարակի տարածքում: Վաչուտյաններին վիճակվեց ժամանակակից իշխանական մյուս տների հետ կարևոր դեր կատարելու երկրի քաղաքական կյանքում: Ազդեցիկ դիրքի, տնտեսական հզորության շնորհիվ նրանք հովանավորեցին երկրամասում ծավալված շինարարական գործունեությունը, մշակութային կյանքը, այն ամենակարևոր գործոնները, որոնք մոնղոլական տիրապետության անապահով տարիներին փաստորեն հանդիսացան հայ ժողովրդի ֆիզիկական գոյության կարևոր կովանը [1]:

Վիմագիր արձանագրություններից հայտնի է, որ Վաչե Ա Վաչուտյանը Չաքարե Չաքարյանից ստացավ ոչ միայն ռազմավարական խիստ կարևոր նշանակություն ունեցող Անբերդի ամրոցը, այլև Նիգ-Արագածոտնը, ինչպես նաև Այրարատյան նահանգի կողմնակալ-կառավարչի պաշտոնը և իշխանաց-իշխան կոչումը: Հովհաննավանքի Կաթողիկե եկեղեցու կառուցման առթիվ 1217 թ. փորագրված արձանագրության

սկզբնամասում Վաչե Ա-ն նշում է Չաքարյան եղբայրների՝ Չաքարեի և Իվանեի մեծ ավանդն Այրարատյան նահանգի ազատագրման գործում և իր մասին հայտնում է, որ հավատարիմ ծառայության համար «կոչեցա ի գործ վերակացութեան գաւառիս» [2, էջ 82]: Այստեղ խոսքն անվերապահորեն Այրարատյան նահանգի մասին է, քանի որ արձանագրության սկզբնամասում հենց Այրարատի նահանգն է նշված: Վաչե Ա-ի հաջորդները ևս իրենց կոչում են Այրարատյան նահանգի կողմնակալ ու տեր: Կողմնակալ-կուսակալությունը Չաքարյան պետության պետական-վարչական ու զինվորական բարձրագույն պաշտոնն էր: «Կողմնակալ-կուսակալները իրենց վստահված տիրույթներում հանդես էին գալիս որպես կենտրոնական իշխանության քաղաքական-վարչական ներկայացուցիչներ՝ օժտված վարչական-դատական-ֆինանսական գործառնությամբ, միաժամանակ և լիակատար ինքնավարությամբ», գրել է Լ.Բաբայանը [3, էջ 552]:

Վաչուտյան տոհմի նշանավոր գործիչներից մեկը Վաչե Ա-ի ավագ որդի Քուրդ Ա Վաչուտյանն է:

Տակավին 1221 թ-ին Վաչե Ա-ի որդի Քուրդ Ա-ն համագործակցել է հորը, վարել Այրարատյան կողմնակալության ամիրայի պաշտոնը: Կարբիի խաչքարի պատվանդանի 1235 թ-ի արձանագրությունից հետևում է, որ Քուրդ Ա-ն արդեն փոխարինել է հորը գահակալի պաշտոնում: Միիթար Անեցու «Մատեան աշխարհավէպ հանդիսարանաց» երկի հրատարակիչ Հ.Գ.Մարգարյանը «Պատմութիւն քաղաքին յԱնույ» հավելվածում /տես՝ էջ 119-120/ տեղադրել է նաև Չաքարիա Քանաքեոցու Վաչուտյան իշխանական տան մասին բավականին տարբերություններով հատվածը: 120 էջի 7-րդ տողում «...և որդի Քրթոյն կոչի Շահնշահ» նախադասությունն անձնանունների ցանկում ծանոթագրվել է «Շահնշահ, որդի Քրթոյն» /տես՝ էջ 133/, մինչդեռ «և որդի Քրթոյն կոչի Շահնշահ» նախադասությունը Չաքարիայի հին հրատարակությունում նշանակում է, որ Չաքարե Բ-ի որդի Շահնշահ Ա-ն Վաչուտյան իշխանատիրության գլուխ Վաչե Ա-ի մահից հետո հաստատել է /կոչի/ Վաչե Ա-ի որդի Քրդին [4, 119-120]:

Կարբիի խաչքարի արձանագրությամբ Քուրդ Ա-ն և կինը՝ Խորիշահը, հանել են տեղի բնակչության վրա դրված հողային շարյաթ հարկը և արձանագրել են. «Թուի/ւ/ ՈՁԴ /1235/, իշխանութե/ան/ Շահնշահի, յորդո Չաքարիա/ի/, ես՝ Քուրդ, Վաչեի որդի եւ ամուսին իմ Խորիշահ ... շարեւ առա վասն փրկութե/ան/ հոգոց մերոց եւ վասն կենաց որդոց մեր: Թէ որ ի մերոց կամ յաւտարաց խափանէ գգրեալս մեր անեծք լիցի յԱ/ստուծո/յ եւ ՅԺԲ-ը» [5]:

Շարիաթ հարկի վերացումը հավանաբար տեղի է ունեցել ի պատիվ պաշտոնի անցնելու և քանի որ մոնղոլական հարձակումից առաջ էր, Քուրդ Ա-ն այն նշանավորել է արտակարգ գեղեցիկ խաչքարի պատրաստմամբ: Միաժամանակ այս արձանագրությամբ առաջին անգամ հիշվում է նրա կինը՝ Խորիշահը:

Քուրդ Ա-ի իշխանության սկիզբը համընկավ մոնղոլական արշավանքներին: 1236 թ-ին, հայ մյուս ֆեոդալների նման, Քուրդ Ա-ն ևս հպատակություն հայտնեց Չարմաղանին: Քուրդ Ա-ի հպատակությունը նշանակում էր ինչպես հարկային, այնպես էլ իր ռազմական կարողությամբ մոնղոլներին ծառայելու պարտականություն: Միայն դրանով կարելի է բացատրել նույն 1236 թ-ին Քուրդ Ա-ի գործունեությունը Սուրմառի-Սուրմալույում, որտեղ, ինչպես հայտնում է հիշատակարանագիրը, նա գերությունից ազատել է Սարկոս արքեպիսկոպոս Սուրմառեցուն և այլ հայերի [6, էջ 122, 253]:

1250 թ-ին Հովհաննավանքում Քուրդ Ա-ն փորագրել է տվել մի արձանագրություն, որն իր բովանդակությամբ խիստ արժեքավոր է և հավանաբար սեփական գործունեության քաղաքական գնահատականն է: Քննարկենք արձանագրության առաջին մասը. «ես՝ Քուրդ, որդի Վաչեի եւ ամուսին իմ Խորիշահ ... հաճո եղե/ա/լ այլազգի զաւրացն նետողաց, զանձն իմ եղի ի վերա էկեղեցեաց հա/յ/ոց եւ վասն առ Ա/ստուա/ծ սիրոյն կրկին հաստատեցաք զմիաբանութիւն մեր առ Ս/ուր/բ Կարապետս եւ եղաք սկիսքն մեծափառ տանս եւ բազում

արդեամբ հասուցաք ի կատար» [7]: Գրեթե նույնաբովանդակ է նաև Սաղմոսավանքի Սուրբ Աստվածածին եկեղեցի-գրատան հյուսիսային պատին բարձրադիր արձանագրությունը: Այստեղ ևս Քուրդ Ա-ն արձանագրել է. «Ի թուին ՉԴ /1255/, ես՝ Քուրդ, որդի Վաչէի ... հաճո եղաք աշխարհակալ զաւրացն նետողաց, զկարողութի/ւն/ մեր տաք ի վերա եկեղեցոց հայոց, հաստատեցաք զմիաբանութի/ւն/ հարց մերոց յամենայն եկեղեցիքս...» [8, էջ 47]: Այս երկրորդ արձանագրությունը խիստ կարևոր է նաև Վաչուտյանների տոհմագրության տեսանկյունից: Այստեղ Քուրդ Ա-ն ըստ հերթականության թվարկել է իր որդիներին՝ Վաչէին, Հասանին, երկրորդ Դավթին և Տայիրին:

Թե Հովհաննավանքի, թե Սաղմոսավանքի արձանագրություններն արդեն իսկ Քուրդ Ա-ի գործունեության, նրա և մոնղոլների իրավահարաբերություններին տրված քաղաքական գնահատական են: Օգտվելով իր նկատմամբ մոնղոլ տիրակալների բարեհաճ վերաբերմունքից, որ նա նվաճել էր ջանադիր ծառայությամբ, Քուրդ Ա-ն կարողացել է ավերմունքից զերծ պահել իր տիրույթները և ինչպես նշում է՝ «բազում արդեամբ» շատ գործեր հասցրել է ավարտին /«հասուցաք ի կատար»/: Հովհաննավանքի արձանագրության «եւ վասն առ Աստուած սիրոյն կրկին հաստատեցաք զմիաբանութիւնսս մեր առ Սուրբ Կարապետս եւ եղաք սկիսքն մեծափառ տանս» հատվածն այն տպավորությունն է ստեղծում, որ կարծես միայն 1250 թ-ին է Քուրդ Ա-ն հաստատվել իշխանության գլուխ: Ս.Վ.Հարությունյանը սույն հատվածից ելնելով, այն տեսակետին է հանգել, որ Քուրդ Ա-ն մոնղոլների կողմից ճանաչվել է 1250 թ., ինչպես նաև նա այդ թվականին է Հովհաննավանքի միաբանության ցրված անդամներին հավաքել և նոր միաբանություն հաստատել: Նման վերլուծությունը սխալ է: Քուրդ Ա-ն իշխանությունից բնավ չի զրկվել և պաշտոնում վերականգնվելու մասին չէ արձանագրությունը: 1236 թ. Քուրդ Ա-ն մոնղոլական գերությունից ազատել է Մարկոս արքեպիսկոպոս Սուրմառեցուն և այլ հայերի: Այդպիսի քայլ կարող էր անել միայն իշխանության մեջ ճանաչման արժանացած իշխանավորը: Եթե Քուրդ Ա-ն իշխանությունից զրկված լիներ, ինչպես կարող էր կառուցել-ավարտել Աստվածընկալի եկեղեցին և 1244 թ-ին, որպես իշխանաց իշխան, արձանագրել եկեղեցու կառուցումը և բազում նվերներ տալ եկեղեցուն: Ոչ մի խոսք չի կարող էլ լինել Հովհաննավանքի միաբանության ցրված լինելու մասին, երբ 1240 թ. Հովհաննավանք է այցելել Հասան Խաչեցին և գումար է նվիրել եկեղեցուն, որի համար «սպասաւորք սորա» մեկ պատարագ են խոստացել նրան [9]: Քուրդ Ա-ի ջանքերով հայոց Կոստանդին կաթողիկոսը 1243 թ. Վաչուտյան իշխանատիրություն հաստատել է եպիսկոպոսական թեմ, կոնդակը 1245 թ. փորագրվել է Հովհաննավանքի եկեղեցում և թեմի առաջին թեմակալ Մկրտիչ եպիսկոպոսն ու «եղբարքս» պատարագներ են խոստացել կաթողիկոսին [10]: 1247 թ-ին Հովհաննավանք է այցելել Վասակ Խաղբակյանի որդի, մեծ իշխան Պռոշը և վանքին նվիրած մեծ գումարի համար ստացել է 10 պատարագ [11]: Նույն տեղում Ս.Վ.Հարությունյանը կամայականորեն տեղաշարժել է Քուրդ Ա-ի որդու՝ Հասանի /որին անհիմն Տայիր-Հասան է անվանել/, Քուրդ Բ Անբերդեցու իշխանության տարեթվերը, Հասանի և Քուրդ Բ Անբերդեցու միջև չի նշել Դավթի իշխանությունը [12, էջ 28]: Մինչդեռ Քուրդ Ա-ն արձանագրությամբ միայն հավաստել է, որ միաբանել է Հովհաննավանքի Սուրբ Կարապետ եկեղեցու հետ: Նախորդ ուսումնասիրողներն արձանագրությունը դիտել են բառային արձանագրմամբ՝ «կրկին հաստատեցաք», «եղաք սկիսքն» և ուշադրություն չեն դարձրել արձանագրության հանրագումարային բնույթին: Հովհաննավանքի արձանագրությունը փորագրվել է Հովհաննավանքի գավթի կառուցումն ավարտելու տարում՝ 1250 թ-ին, Սաղմոսավանքի արձանագրությունը փորագրվել է գրատան կառուցումն ավարտելու առթիվ, առաջինից հինգ տարի անց՝ 1255 թ-ին: Սաղմոսավանքի արձանագրությունը դարձյալ փաստում է, որ Քուրդ Ա-ն իրոք մոնղոլական տիրապետության պայմաններում Վաչուտյան առաջին տիրակալն է /«եղաք

սկիսքն»/, որ ծառայելով նրանց՝ իր անձը ծառայեցրել է հայրենիքի ու հայոց եկեղեցիների պահպանման գործին: Հովհաննավանքի արձանագրությունը սխալ է ընկալել նաև հրատարակողը՝ Կ.Ղաֆադարյանը: Նա գրել է. «Քուրդ իշխանի 1250 թ-ի արձանագրությունը, որի մեջ նա ասում է. «Եղաք սկիսքն մեծափառ տանս /այսինքն ժամատանս/ եւ բազում արդեամ/բ/ք հասուցաք ի կատար»: Ըստ իս, այստեղ Քուրդ իշխանը ոչ թե ուզեցել է ցույց տալ շինության կառուցման արագությունը, որի մասին ոչ մի խոսք չկա, այլ նա կամեցել է շեշտել, որ իրենք՝ ինքը և կինն են նախաձեռնել և սկսել շինությունը և իրենք էլ ավարտել են կառուցումը»: Կ.Ղաֆադարյանը նույնպես նեղացրել է արձանագրության իմաստը, այն կապելով միմիայն Հովհաննավանքի գավիթի կառուցման հետ, այնինչ արձանագրության մեջ շարադրված է մոնղոլական տիրապետության ամբողջ ընթացքում իրագործված քաղաքականությունը [13]: 1236-1250 թթ-ին Քուրդ Ա-ն և Խորիշահը կառուցել են Աստվածընկալի եկեղեցին և գավիթը, Հովհաննավանքի գավիթը, Սաղմոսավանքի գրատունը, Քուրդ Ա-ի որդի Վաչե Բ-ն կառուցել է Սաղմոսավանքի գավիթը:

Քուրդ Ա-ն իր ժամանակակիցներից և հետնորդներից անվանվել է մեծ: 1267 թ-ին Վարդան Արևելցու դպրոցի աշակերտ Գևորգ Սկևռացին Սաղմոսավանքում հանդիպել է Քուրդ Ա-ին: Հետագայում Գևորգ Սկևռացին իր հիշատակարանում Քուրդ Ա-ի մասին գրել է «մեծ իշխանն Քուրդ» [14, էջ 282]: Քուրդ Ա-ի թոռ Թեոդոս Զրքինը 1350 թ-ի Հովհաննավանքի արձանագրությունում իր մասին հայտնել է. «թոռն մեծ Քրդին» [15]: Արժանահիշատակ է, Կիլիկիայի Հեթում Ա թագավորը 1254 թ. Կարակորում ուղևորվելիս և 1255 թ. վերադարձին հյուրընկալել է Քուրդ Ա-ի Նիզ գավառի Վարդենիս գյուղի դղյակում: Պատմիչ Կիրակոս Գանձակեցին այդ այցերի մասին գրել է. «ի տանն իշխանին, զոր Քուրդ անուանէին, հայ ազգաւ, կրօնիւք քրիստոնէայ. և որդիք իւր Վաչէ և Հասան, և կին նորա Խորիշահ՝ յազգէ Մամիկոնէից, դուստր Մարծպանայ, քոյր Ասլան բեկին և Գրիգորոյ» [16, էջ 365]: Ա.Խ.Տեր-Մկրտչյանը հրատարակել է «Հայկական աղբյուրները Միջին Ասիայի մասին 8-18-րդ դարերում» աշխատությունը, որտեղ Հեթում Ա-ի Կարակորում մեկնելու կապակցությամբ Քուրդ Վաչուտյանի հիշատակման առթիվ տված ծանոթագրությունում նրան անվանել է Ամիր Քուրդ Սահկանաբերդցի [17, էջ 71,73], ինչը չի մացություն արդյունք է:

Ազդեցիկ էին Քուրդ Ա-ի բարեկամական կապերը, որոնք ևս խոսում են նրա համընդհանուր ճանաչման մասին: Կինը Դսեղի Մամիկոնյան Մարծպան իշխանի դուստր Խորիշահն էր: Պատմաբան Բ.Ուլուբաբյանը Քուրդ Ա Վաչուտյանին տվել է Մամիկոնյան տոհմանունը, մինչդեռ Դսեղի Մամիկոնյան-Համազասպյանները նրա աներներն էին [18, էջ 272]: Քուրդ Ա-ի դուստրը Մամքանը, ամուսնացած էր Խաչենի Դովիյան իշխանական տան Ծարա ճյուղից Հասան Բ իշխանի հետ: Մամքանը թաղված է Դաղի վանքի գավթում: Տապանաքարի վրա փորագրված է. «Այս է հանգիստ Մամքանին, ամուսնո Հասանա, դստեր Քրդին և Խորիշահի, մաւր Գրիգորո. աղաչեմ յիշել ի բարի» [19, էջ 214]: Որդիներից Հասանի կինը՝ Արուս խաթունը, Ուքանանց տոհմից էր [20]:

Քուրդ Ա-ի օրոք մշակութային ծաղկում ապրեցին Սաղմոսավանքը [21, էջ 55-58, 22, էջ 82-84], Հովհաննավանքը [23], Թեղենյաց վանքը [24, 48-51, 25, էջ 121-129], Աստվածընկալը [26, էջ 57-61], Տեղերի վանքը [27], Եղիպատրուշի Աստվածածին եկեղեցին [28, էջ 289-294], Ուշիի Սուրբ Սարգիս վանքը [29]:

Քուրդ Ա-ի մասին վերջին հիշատակությունը կատարել են Գևորգ Սկևռացին 1267 թ-ին [30, էջ 352] և Վարդան Արեվելցին 1268 թ-ին [31, էջ 282]:

Քուրդ Ա-ն կյանքի վերջին տարիներին, ինչպես հաղորդում է Զաքարիա Քանաքեռցին «թողեալ զմարմնաւոր փառսն, հետևեցաւ անանց փառացն եւ գնացեալ ի Սևան կղզին և զգեցաւ հանդերձ միայնակեցի և եղև կրօնաւոր, և վախճանեցաւ անդ... և թաղեցաւ ի գաւիթ եկեղեցւոյն, որ յանուն սուրբ Կարապետին» [32, էջ 12]: Կյանքի վերջին

տարիներին Քուրդ Ա Վաչուտյանի Սևանա կղզում առանձնանալու մասին հետաքրքրական կարող է լինել նաև հետևյալ փաստը: Պահպանվել ու մեզ է հասել Սևանի Առաքելոց վանքի դուռը, որի կենտրոնական մասում մեկ տողով փորագրված է. «Ի թվ/ին/ հայոց ՈՒԵ /1176/ նորոգեցաւ դուռն ս/ուր/բ եկեղեցոյս հրամանաւ իշխանաց իշխան Քրդին եւ ձեռամբ Յոհաննիսի հիւսանն. որք ընթեռնոյք յիշեսցիք» [33, էջ 60]: Նկատի ունենալով, որ 1176 թ. Քուրդ իշխանաց իշխան անունով գործիչ չի հանդիպում, և որ 1270-ական թվականներին այդտեղ ապրել է Քուրդ Ա Վաչուտյանը, առաջարկում ենք սրբագրել ՈՒԵ /1176/ թվականի հարյուրավոր Ո-ն Չ-ով: Այդ դեպքում կստանանք ՉԻԵ /1276/ թվականը, որը համընկնում է Քուրդ Ա-ի կյանքի վերջին տարիներին: Հավանական է, որ սխալն առաջացել է փորագրելիս: Քուրդ Ա-ն մահացել է 1270-ական թվականների կեսերին: Սևանի Առաքելոց եկեղեցու արևմտյան կողմում պահպանվել է 60x175մ չափերի բազալտե սալաքար-տապանաքար, որի վրա փորագրված է՝

1 Այս է

2 հանգի

3 ստ պար

4 ուն Քու

5 րդա

6 յ:

Տապանագիրը հրատարակել է Ղևոնդ Ալիշանը [34, էջ 84]: Նա նշել է, որ 1815 թ-ին գավթի այլ տապանաքարերի հետ Քուրդ իշխանաց իշխանի տապանաքարը ևս հանվել է եկեղեցու գավթից և տեղադրվել ներկա տեղում: 1967 թ-ին Ս.Շտիկյանը [35, էջ 3] անդրադարձել է տապանաքարին և կարծել է, որ տապանաքարը դարերի անհայտությունից ինքն է հայտնաբերել և այն պատկանում է Քուրդ ամիրային /հավանաբար Մահկանաբերդցուն/, սակայն նման ենթադրությունը սխալ է, քանի որ իշխանաց իշխան Քուրդ Մահկանաբերդցին թաղված է Հաղբատի գավթում [36, էջ 188]: Քանի որ Սևանում իր կյանքի վերջին տարիներն է անցկացրել իշխանաց իշխան Քուրդ Ա Վաչուտյանը՝ տապանաքարը պատկանում է նրան:

Քուրդ Ա-ին իշխանական գահի վրա փոխարինել է որդին՝ Հասանը: Աղբյուրներում նա հիշվում է 1274-1283 թթ-ին [37]:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Տ.Պետրոսյանց, Նիզ-Ապարանի պատմաճարտարապետական հուշարձանները, Ե., 1988: Նույնի՝ Վաչուտյաններ, Ե., 2001: Տ.Պետրոսյանց, Հայկական իշխանական զինանշանները, Ե., 2005 /Վաչուտյանների զինանշանները, էջ 54-58/: Տ.Պետրոսյանց, Տիկնայք փափկասուն Հայոց աշխարհի, Ե., 2005 /Խորիշահ, էջ 57, Խուանդ Խաթուն, էջ 58-59, Մայիքա, էջ 69, Մամախաթուն, էջ 71-72, Մամախաթուն, էջ 72, Մամքան, էջ 76-77/: Տ.Պետրոսյանց, Թեղենյաց վանքը և նրա առաջնորդները, «Էջմիածին», 1977, օգոստոս: Տ.Պետրոսյանց, Վաչուտյանների իշխանական տան եկեղեցաշինական գործունեությունը, «Էջմիածին», 1980, հոկտեմբեր: Տ.Պետրոսյանց, Քուրդ Վաչուտյանի իշխանանիստ Վարդենիս գյուղը, «Սովետական մանկավարժ», 1987, 6, էջ 53-56: Տ.Պետրոսյանց, Վաչուտյան իշխանների շինարարական գործունեությունը Ապարանի շրջանում, «Հայաստանի բնություն», 1980, պրակ 2, էջ 38-39: Տ.Պետրոսյանց, Վաչուտյան իշխանական տան եկեղեցաշինական գործունեությունը, «Էջմիածին», 1977, Թ-Ժ, էջ 84-86: Տ.Պետրոսյանց, Անբերդը պատմության հուլովույթում /Արագածոտն. հոգևոր և մշակութային ժառանգություն, գիտաժողովի հիմնադրությունը/: Ե., 2003, էջ 40-43:

- S.Պետրոսյանց, hy.wikipedia.org՝ 2011-2012 թթ. Տես՝ Վաչուտյաններ: Արարատյան կողմնակալություն: Իշխանաց-իշխան: Ջաքարե Բ: Իվանե Ա: Վաչե Ա: Հասանի դուստր Սամախաթուն: Քուրդ Ա: Խորիշահ: Քուրդ Բ: Խուանդ Խաթուն: Թեոյդոս: Թաթուն: Հեթում Ա: Համագասպ: Պռոշյաններ: Կարակորում: Վարդենիս /գյուղ/: Վարդենուտ: Արա /գյուղ/: Հովհաննավանք: Սաղմոսավանք: Կարբի: Տեղեր: Անբերդ: Ուշի: Աստվածընկալ: Եղիպատրուշ: Թեղենյաց վանք: Մակարավանք: Նոր Վարագավանք:
2. Կ.Ղաֆադարյան, Հովհաննավանքը և նրա արձանագրությունները: Ե., 1948:
  3. Հայ ժողովրդի պատմություն: ՀՀ ԳԱ պատմության ինստիտուտ: Հտ. 3, Ե., 1976:
  4. Մատեան աշխարհավէպ հանդիսարանաց: Ե., 1983:
  5. Մեր հավաքածուից:
  6. Հայր Ղևոնդ Ալիշան, Այրարատ: Վենետիկ, 1890:
  7. Կ.Ղաֆադարյան, Հովհաննավանքը, էջ 103:
  8. Ա.Մանուչարյան, Քուրդ Ա Վաչուտյանի երկու արձանագրության վերծանություն: YSU.am/files/03A\_Manucharyan.pdf:
  9. Կ.Ղաֆադարյան, Հովհաննավանքը, էջ 81:
  10. Նույնը, Հովհաննավանքը, էջ 95:
  11. Նույնը, Հովհաննավանքը, էջ 91
  12. Ս.Վ.Հարությունյանը, Անբերդ: Ե., 1978:
  13. Կ.Ղաֆադարյանը, Հովհաննավանքը, էջ 38:
  14. Գ.Տեր-Սկրտչյան, Հայագիտական ուսումնասիրություններ, Ե., 1979:
  15. Կ.Ղաֆադարյան, Հովհաննավանքը, էջ 92:
  16. Կիրակոս Գանձակեցի, Պատմություն հայոց: Աշխատասիրությամբ Կ.Ա.Մելիք-Օհանջանյանի: Ե., 1961:
  17. А.Х.Тер-Мкртчян, Армянские источники о Средней Азии 8-18 вв, М. 1985:
  18. Բ.Ուլուբարյան, Խաչենի իշխանությունը 10-16-րդ դարերում: Ե., 1975:
  19. Դիվան, հտ. 5: Կազմեց Ս.Գ.Բարխուդարյան, Ե., 1982:
  20. Կ.Ղաֆադարյան, Հովհաննավանքը, էջ 90:
  21. Տ.Պետրոսյանց, Սաղմոսավանք, «Էջմիածին», 1981, Դ:
  22. Նույնը, Սաղմոսավանքի գրացուցակի գրվելու ժամանակը: Լրաբեր, 1981, 1:
  23. Նույնը, Վաչուտյաններ, էջ 156-167:
  24. Նույնը, Թեղենյաց վանքը և նրա առաջնորդները: «Էջմիածին», 1977, Ը:
  25. Նույնը, Թեղենյաց վանքը իբրև մշակութային կենտրոն, ՊԲՀ, 1982, 1:
  26. Նույնը, Աստվածընկալի վանքը: «Էջմիածին», 1978, Գ:
  27. Ս.Կարապետյան, Տեղերի վանքը: «Վարձք», 2013, թիվ 10, 31 էջ:
  28. Տ.Պետրոսյանց, Մռավյան գյուղի Աստվածածին եկեղեցին և արձանագրությունները, ՊԲՀ, 1981, 3:
  29. Ֆ.Բաբայան, Ուշիի Սուրբ Սարգիս վանքը: Ե., 2005, 77 էջ:
  30. Հայերեն ձեռագրերի հիշատակարաններ, ԺԳ դար: Կազմեց Ա.Մաթևոսյան: Ե., 1984 թ.:
  31. Գ.Տեր-Սկրտչյան, Հայագիտական ուսումնասիրություններ:
  32. Ջաքարեայ սարկաւազի պատմագրութիւն, Վաղարշապատ, 1870:
  33. Հայերեն արձանագրությամբ առարկաներ, աշխատասիրությամբ Ե.Մուշեղյանի, Ե., 1964:
  34. Հայր Ղևոնդ Ալիշան, Սիսական: Վենետիկ, 1893:
  35. Ս.Շտիկյան, Կհետաքրքրի, արդյոք, հնագետներին, պատմաբաններին: «Երեկոյան Երևան» օրաթերթ, 1967, օգոստոսի 9:
  36. Կ.Ղաֆադարյան, Հաղբատ: Ե., 1963:
  37. Նույնը, Հովհաննավանքը, էջ 90-91, 105-106:

**РЕЗЮМЕ**  
**КУРД А. ВАЧУТЯН. ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**  
***Т.М.ПЕТРОСЯНЦ***

Князь князей (ишханц ишхан) Курд Вачутян один из виднейших военно-политических деятелей 20-70-х годов 13-ого века. Основатель Араратского региона, старший сын князя князей Ваче Вачутяна. С 1221 года в политической иерархии Араратского региона упоминается как сопрестольник отца, а с середины 1230-ых годов был самодержавным князем региона. Во времена монгольского господства около полувека имел важную роль в жизни послезакарыйской Армении. В современных источниках, литографиях зарубежных авторов и со стороны своих наследников почитался как великий князь и деятель. Принимал участие в монгольских нашествиях, в послевоенное время восстановил и усилил принадлежавшее ему Араратский регион. Установил родственные связи с княжескими домами Дсех Амазаспян-Мамиконянов, Хаченских Допянов, Укананцев. Его положение настолько усилилось, что с 1254 по 1255 гг. уезжая в Каракорум и при возвращении оттуда в его замке в Варденинской деревне гостил Киликийский армянский царь Хетум I (А). Благодарностью Курда Вачутяна и его жены княжны Хоришах был построен гавит (преддверие) Египатрушской церкви, церковь и гавит Аствацынгал, гавит Ованаванкской церкви, писарский дом Сагмосаванкской церкви.

**SUMMARY**  
**KURD A. VACHUTYAN PERSON AND WORK**  
***T.M. PETROSYANTS***

Prince of Princes Kurd Vachutyan is a prominent political figure in the years of 20-70 of the 13<sup>th</sup> century. He is also the eldest son of Vache Vachutyan, the founder of Ararat region. Since 1221 he is remembered as his father's throne holder, parallel to his father but since the middle of 1230's he was the sovereign reigning. Under Mongol domination nearly half of the century he played a crucial role in the life of post Zakarid Armenia (Zaqaryan Hayastan). In modern records and lithography by his heirs and foreign authors he is remembered as a prince and a great figure. He participated in Mongol invasions and in the post-war years restored and strengthened region of Ararat which was under his reign. Friendly relations were established with a number of Hamazaspyan-Mamikonyans, Khechen's Dopants and Uqanants noble families. His position was so strong, that in the years of 1254-1255 in the way of departing Karakorum and returning, in his castle near the village of Vardenis he hosted Hetum A. Armenian king of Kilikia. The vestibule of the church Yeghipatrush, church of Katoghike and the church vestibule, also library of the church of Saghmosavank were constructed under his and his wife's Khorishan princess patronage.

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

Հումանիտար գիտություններ № 3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 32.001 : 91

«ՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԱՇԽԱՐՀԱՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ՂԻՐՔ» ՀԱՄԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ս. Լ. ՍԱՐԻԲԵԿՅԱՆ

ՀՀ ԳԱԱ գիտակրթական միջազգային կենտրոն  
Երևան, Հ. Բաղրամյան 24 Դ  
e-mail: saribekyans@gmail.com

Հոդվածում ներկայացված են «պետության աշխարհաքաղաքական դիրքի» տեսական-մեթոդաբանական թերմալոգիայի հիմնական պատճառները, աշխարհաքաղաքականության համար այս հասկացության կարևորության հիմնավորումները, «աշխարհաքաղաքական դիրքի» և «պետության աշխարհաքաղաքական դիրքի» ուշադրության առավել արժանի սահմանումներն ու բնութագրումները, «պետության աշխարհաքաղաքական դիրքի» բովանդակության հստակեցման տեսական հիմքերն ու դրանց հիման վրա առաջարկված է այս հասկացության նոր, հիմնավորված սահմանում: Առանձնացված են նաև «պետության աշխարհաքաղաքական դիրքի» տեսական-մեթոդաբանական թերմալոգիայի հաղթահարման համար լուծում պահանջող կարևոր խնդիրներն ու գիտական գիտելիքները:

**Բանալի բառեր.** աշխարհագրական դիրք, պետություն, աշխարհաքաղաքական դիրք, աշխարհաքաղաքական տարածություն, տեղադիրք, տարածքային հարաբերություններ, փոխազդեցություն, աշխարհաքաղաքական նշանակության տարածքային իրողություններ:

**Ներկայացված է խմբագրություն 18.12.2015թ.**

«Պետության աշխարհաքաղաքական դիրքը» աշխարհաքաղաքականության նոր ձևավորվող հասկացություններից է: Սրա տեսական և մեթոդաբանական թերմալոգիան ակնհայտ է և այդ վիճակի գնահատման հարցում տարակարծություն չկա: Որպես դրա վկայություն բավական է նշել «աշխարհագրական դիրք» հասկացությամբ համակարգը ներկայացնող աշխատությունների հիմնական մասում «աշխարհաքաղաքական դիրք» և «պետության աշխարհաքաղաքական դիրք» հասկացությունների բացակայության փաստը, ինչպես նաև վերջիններիս բովանդակության մասին մասնագետների հակադիր տեսակետները [1]:

«Պետության աշխարհաքաղաքական դիրքի» տեսական և մեթոդաբանական թերմալոգիան արդյունքն է հատկապես՝

- աշխարհաքաղաքականության արդի տեսական-մեթոդաբանական մի շարք չլուծված, սակայն իրենց լուծմանը սպասող խնդիրների առկայության,

- խորհրդային գիտության կողմից «աշխարհաքաղաքականության» («գեոպոլիտիկայի») նկատմամբ խիստ բացասական վերաբերմունքի, արդյունքում՝ նրա կողմից «պետության աշխարհաքաղաքական դիրքի» ուսումնասիրության անտեսման,

- աշխարհագետների (նաև ժամանակակից)՝ քաղաքագիտության տեսական ժառանգության մասին աղոտ պատկերացումների,

- «պետության աշխարհաքաղաքական դիրքի» հետազոտություններով զբաղվող քաղաքագետների թե՛ «աշխարհագրական դիրքի» հետազոտության մեթոդաբանության և արդյունքների և թե՛ ընդհանրապես աշխարհագրության տեսական-մեթոդաբանական



հնարավորությունների մասին աղոտ պատկերացումների, նրանց կողմից աշխարհագրական գիտությունների համակարգի առանձին բաղադրիչների հետազոտությունների արդյունքների նկատմամբ ոչ անհրաժեշտ ուշադրության, դրանց ոչ արդյունավետ, նպատակային օգտագործման:

Աշխարհաքաղաքականության համար «պետության աշխարհաքաղաքական դիրք» հասկացությունը կարևորվում է հատկապես նրանով, որ՝

- աշխարհաքաղաքական դիրքը պետական տարածքի աշխարհաքաղաքական կարևոր բնութագրիչ է, պետության աշխարհաքաղաքական ռեսուրս, աշխարհաքաղաքական հզորության, անվտանգության և զարգացման կարևոր բնութագրիչ և գործոն,

- պետության աշխարհաքաղաքական դիրքի հետազոտության մեթոդաբանության մշակումը աշխարհաքաղաքականության արդի տեսական-մեթոդաբանական խնդիրներից է, պետությունների աշխարհաքաղաքական դիրքի գնահատումը՝ արդի գործնական խնդիրներից [2],

- «պետության աշխարհաքաղաքական դիրքի» տեսական-մեթոդաբանական թերմշակության հաղթահարումը առանձնահատուկ նշանակություն ունի աշխարհաքաղաքականության ճանաչողական, կանխատեսման և կառավարման գործառնությունների արդյունավետության բարձրացման գործում. առանց դրա հնարավոր չէ պետության աշխարհաքաղաքական ո՛չ զարգացման, ո՛չ անվտանգության, ո՛չ հզորության, ո՛չ ռեսուրսների հետազոտության մեթոդաբանությունների մշակումը և ո՛չ էլ առանձին պետությունների վերը նշված երևույթների հետազոտություններն ու դրանց աշխարհաքաղաքական անվտանգության ու զարգացման հայեցակարգերի, դոկտրինաների ու աշխարհառազմավարությունների մշակումը:

«Պետության աշխարհաքաղաքական դիրքը» «աշխարհաքաղաքական դիրք» հասկացության բաղադրիչ է, իսկ վերջինս՝ «աշխարհագրական դիրքի» բաղադրիչ:

Թե աշխարհագրական օբյեկտի համար աշխարհագրական դիրքը ինչ կարևորություն ունի՝ ներկայացնում է «աշխարհագրական օբյեկտի» սահմանումը. «աշխարհագրական օբյեկտը աշխարհագրական թաղանթի կազմում առկա բնական կամ մարդու կողմից ստեղծված ամբողջական և հարաբերականորեն կայուն գոյացություն է, որը բնութագրվում է որոշակի աշխարհագրական դիրքով և գեոհամակարգի ձևավորմանն ու գործառնությանը (կամ փոփոխությանը) իր մասնակցությամբ» [3]:

Գիտական գրականության մեջ կան «աշխարհագրական դիրքի» տարբեր սահմանումներ (բնութագրումներ): Օրինակ, «աշխարհագրական դիրքը երկրի մակերեսի ինչ-որ կետի կամ արեալի դիրքն է տվյալ կետից կամ արեալից դուրս գտնվող տարածքների կամ օբյեկտների նկատմամբ» [4], կա՛մ «աշխարհագրական օբյեկտի դիրքն է Երկրի մակերեսին, ինչպես նաև այլ օբյեկտների նկատմամբ, որոնց հետ նա գտնվում է փոխազդեցության մեջ» [3]: Իսկ «աշխարհագրական դիրքը աշխարհագրական օբյեկտի հարաբերությունն է դրանից դուրս գտնվող այն օբյեկտների նկատմամբ, որոնց հետ գտնվում է փոխազդեցության մեջ» սահմանումը այս հասկացության առավել տարածված սահմանումն է [5]:

Ի տարբերություն «տեղադիրքի»՝ «լոկացիայի (տեղայնացման)», որը ցույց է տալիս օբյեկտի տեղաբաշխման տեղը, աշխարհագրական հասցեն, «աշխարհագրական դիրքը» ներառելով այն, միաժամանակ ընդգրկում է նաև օբյեկտի կապերը իր շրջապատի (միջավայրի) հետ [6]: Սրա իմաստը տարածքային հարաբերությունների բացահայտման մեջ է [7], բնութագրում է օբյեկտի փոխհարաբերությունները իր արտաքին միջավայրի հետ [7]: «Աշխարհագրական դիրքը» որոշակի պատկերացումներ է տալիս օբյեկտի զարգացման բնական և սոցիալ-աշխարհագրական պայմանների, տեղայնացման վայրի առանձնահատկությունների, այլ օբյեկտների հետ փոխազդեցության բնույթի ու

ինտենսիվության մասին [8]: Ցանկացած օբյեկտի ֆիզիկաաշխարհագրական, սոցիալ-տնտեսաաշխարհագրական, քաղաքաաշխարհագրական ու աշխարհաքաղաքական հատկանիշները էապես պայմանավորված են դրա աշխարհագրական դիրքով: Վերջինս օբյեկտի այն հատկանիշն է, որը նրա զարգացման վրա ազդող արտաքին առաջատար, իսկ հաճախ վճռորոշ գործոնի դեր է կատարում [8]: Այն դինամիկ բնութագրիչ է, որը փոխվում է ըստ աշխարհագրական օբյեկտի տարբեր հատկանիշների և այլ օբյեկտների ու երևույթների հետ նրա փոխադարձ կապերի փոփոխության [3]: Խորհրդային գիտությունը, ինչպես շատ այլ երևույթների դեպքում, «աշխարհագրական դիրքի» նշանակությունը կապում էր նաև սոցիալ-տնտեսական ֆորմացիաների հետ, գտնելով, որ սոցիալ-տնտեսական տարբեր ֆորմացիաներում աշխարհագրական դիրքի գործնական նշանակությունը տարբեր է [9]:

«Աշխարհագրական դիրք» հասկացությանին համակարգը դեռևս հստակեցված չէ: Այդ է վկայում ոչ միայն դրա մասին տարակարծությունը, այլև այն, որ մասնագետները «աշխարհագրական դիրքի» տեսակները ներկայացնելիս հիմնականում օգտագործում են «և այլն» բառակապակցությունը: Դրանով կա՛մ ցույց են տալիս իրենց կողմից դրանց ավելացման հնարավորության մասին գիտակցելը (այսինքն՝ համակարգի ոչ ամբողջական լինելը), կա՛մ էլ շեշտում են, որ իրենց ներկայացրածները «աշխարհագրական դիրքի» հիմնական տեսակներն են: Որպես «աշխարհագրական դիրքի» տեսակներ հիմնականում շրջանառվում են «մաթեմատիկաաշխարհագրական դիրքը», «ֆիզիկաաշխարհագրական դիրքը», «տնտեսաաշխարհագրական դիրքը» (դրա բաղադրիչ «տրանսպորտաաշխարհագրական դիրքը») և «քաղաքաաշխարհագրական դիրքը»: «Աշխարհաքաղաքական դիրքն» ու «պետության աշխարհաքաղաքական դիրքը» դասվում են ավելի քիչ շրջանառվողների շարքին, իսկ դրանց սահմանումներն ու բնութագրումները՝ էլ ավելի հազվագյուտ են հանդիպում: Թեև հետխորհրդային ժամանակաշրջանի աշխարհաքաղաքական հսկայածավալ գրականություն մեջ (մասնավորապես Ռուսաստանում հրատարակված) կան տարբեր երկրների աշխարհաքաղաքական դիրքին վերաբերող աշխատանքներ (նաև դասագրքերում և ուսումնական ձեռնարկներում ներառված) [10-14], սակայն «աշխարհաքաղաքական դիրքի» տեսական թերմշակվածության պատճառով դրանք, մեղմ ասած, այնքան էլ հիմնավոր չեն:

«Պետության աշխարհաքաղաքական դիրքը» ըստ «Геополитика: Популярная энциклопедия»-ի արտահայտում է աշխարհաքաղաքական տարածաշրջանի պետությունների համակարգում և ընդհանրապես միջազգային հանրության մեջ պետության տեղն ու դերը [15], ըստ Վ. Ա. Դերգաչևի՝ քաղաքակրթական զարգացման կոմունիկացիոն հիմնական ուղղությունների, ռազմաքաղաքական դաշինքների և հակամարտությունների գոտիների հետ պետության առնչությունները [16]: Յա. Գ. Մաշիցը «աշխարհաքաղաքական դիրքը» սահմանում է որպես «ուժի կենտրոնների», տնտեսական և ռազմական օջախների, քաղաքական, տնտեսական և ռազմական տարբեր դաշինքների, քաղաքական և կրոնական միությունների նկատմամբ երկրի կամ շրջանի դիրք [17], իսկ Ա. Ս. Կուսկովն ու Օ. Վ. Պոնուկալինան՝ աշխարհի քաղաքական քարտեզում պետությունների՝ համաաշխարհային քաղաքականության կենտրոնների նկատմամբ երկրի տեղադիրք [18]:

Է. Լ. Ֆայրուսովիչը Ֆաշխարհաքաղաքական դիրք՝ և Տքաղաքաաշխարհագրական դիրք՝ հասկացությունները նույնացնելով՝ դրանց օգտագործման անհրաժեշտությունը հիմնավորում է որոշակի պատմական ժամանակաշրջանում միջպետական և միջդաշնային հարաբերությունների համակարգում քաղաքական (պետական) սահմանների նկատմամբ օբյեկտների դիրքի հատուկ կարևորությամբ [19]: Իսկ Ա. Լ. Վալեսյանը և Լ. Ն. Վալեսյանը նույնացնում են Ֆաշխարհաքաղաքական դիրքն՝ ու

§քաղաքաաշխարհագրական մակրոդիրքը՝ [5], և §քաղաքաաշխարհագրական դիրքը՝ սահմանում որպես աշխարհագրական օբյեկտի՝ իրենից դուրս գտնվող, սովորաբար աշխարհի քաղաքական քարտեզում պատկերված, քաղաքական տարածքային օբյեկտների նկատմամբ դիրք [20]:

«Աշխարհաքաղաքական դիրք» և «պետության աշխարհաքաղաքական դիրք» հասկացությունների սահմանումների և բնութագրումների մասին կարևոր է առանձնացնել հետևյալը.

- հաճախ ուշադրություն չի դարձվում «հասկացություն» իմացաբանական կատեգորիայի պահանջներին (հասկացության սահմանման պահանջներին),

- ակնհայտ է «աշխարհագրական դիրք» կատեգորիայի և դրա բաղադրիչ հասկացությունների սահմանումների և բնութագրումների նկատմամբ անուշադրությունը,

- ակնհայտ է «աշխարհաքաղաքականի» մասին բազմակարծությունը, որն իր հերթին չլուծված թողնելով «աշխարհաքաղաքականի», «քաղաքականի» և «քաղաքաաշխարհագրականի» փոխառնչությունների հարցի պատասխանը, հանգեցրել է «աշխարհաքաղաքական դիրքի» մասին բազմակարծությանը, «աշխարհաքաղաքական դիրք» և «քաղաքաաշխարհագրական դիրք» հասկացությունների փոխառնչությունների մասին բազմակարծությանը (ոմանք «աշխարհաքաղաքական դիրքը» և «քաղաքաաշխարհագրական դիրքը» հոմանիշներ են համարում, ոմանք «աշխարհաքաղաքական դիրքը» համարում են «քաղաքաաշխարհագրական մակրոդիրք», ոմանք էլ՝ դրանք որպես տարբեր հասկացություններ են դիտում),

- մասնագետների մեծ մասը աշխարհաքաղաքական դիրքը վերագրում է միայն պետություններին (երկրներին), մի մասը՝ նաև այլ օբյեկտների (պետությունների խմբերին, երկրների առանձին մասերին, շրջաններին), մի մասն էլ՝ խուսափում է կոնկրետացնել՝ նշելով օբյեկտներ կամ աշխարհագրական օբյեկտներ,

- այս հասկացությունները թեև ավելի հաճախ սահմանվում են որպես «դիրք», սակայն որպես դրանք սահմանող գլխավոր հասկացություններ օգտագործվում են նաև «տեղադիրք», «առնչություններ», «տեղ և դեր» հասկացությունները,

- որպես համակարգեր (որտեղ գտնվում է աշխարհաքաղաքական օբյեկտը) ներկայացվում են քաղաքական քարտեզը, միջազգային հանրությունը, աշխարհաքաղաքական տարածաշրջանը, միջպետական և միջդաշնային հարաբերությունների համակարգը,

- որպես աշխարհաքաղաքական տվյալ օբյեկտի հետ փոխազդեցության մեջ գտնվող տարածքային իրողություններ նշվում են պետությունները, դրանց խմբերը, դաշինքները (մասնավորապես՝ ռազմաքաղաքական և տնտեսական), հակամարտությունների գոտիները, քաղաքական (պետական) սահմանները, կոմունիկացիաները և այլն:

Մեր կարծիքով, աշխարհաքաղաքական դիրքը կարող է վերաբերել ոչ միայն պետություններին, այլև պետությունների միություններին, աշխարհաքաղաքական տարածաշրջաններին և կամա թե ակամա աշխարհաքաղաքական գործընթացների ազդեցությունը կրող և դրանցում ներգրավված տարածքային տարաբնույթ այլ իրողություններին:

Աշխարհաքաղաքական դիրքի, ինչպես աշխարհագրական դիրքի այլ տեսակների համար կարևոր է տեղադիրքը, այս դեպքում՝ աշխարհաքաղաքական գործընթացներով աշխարհաքաղաքական բովանդակություն ստացած աշխարհագրական տարածությունում տեղադիրքը՝ աշխարհաքաղաքական հասցեն:

Աշխարհաքաղաքական երևույթների նաև այլաբնույթ լինելու պատճառով ինչպես պետության աշխարհաքաղաքական դիրքը, այնպես էլ աշխարհաքաղաքական դիրքն ընդհանրապես, կարող է լինել աշխարհաքաղաքական նշանակության ինչպես

հասարակական, այնպես էլ բնական տարածքային իրողությունների նկատմամբ (պետությունների, պետությունների միությունների, աշխարհաքաղաքական շրջանների (աշխարհառազմավարական մարզեր, աշխարհաքաղաքական տարածաշրջաններ), առանձնահատուկ նշանակության աշխարհաքաղաքական տարածքների, տարածքային-էթնիկական հակամարտությունների գոտիների, տնտեսական-տարածքային համակարգերի, ծովերի, գետերի, լեռնաշղթաների և այլն): Այսինքն, «աշխարհաքաղաքական դիրքը» (նաև «պետության աշխարհաքաղաքական դիրքը») սերտ փոխազդեցության մեջ է «աշխարհագրական դիրք» հասկացությային համակարգի այլ բաղադրիչների, մասնավորապես «քաղաքաաշխարհագրական դիրքի», «տնտեսաաշխարհագրական դիրքի», «ժողովրդագրական-աշխարհագրական դիրքի», «էթնամշակութային դիրքի», «ֆիզիկաաշխարհագրական դիրքի» հետ, օգտվում է դրանց այն բնութագրիչներից, որոնք նաև աշխարհաքաղաքական են՝ վերաբերում են տարածքների նկատմամբ ազդեցությանն ու դրա համար մրցակցությանը:

Ինչպեսև աշխարհագրական դիրքի համար ընդհանրապես, աշխարհաքաղաքական դիրքի համար մասնավորապես կարևոր են կապերը (հարաբերությունները), այս դեպքում՝ աշխարհաքաղաքական նշանակության տարածքային իրողությունների հետ հարաբերությունները: Այդ հարաբերություններում պետության կողմից կամ նրա նկատմամբ կարող են օգտագործվել ինչպես բնական, այնպես էլ հասարակական տարածքային այլ իրողություններ: Հաշվի առնելով «աշխարհաքաղաքականի» համար «էքսպանսիայի» առանձնահատուկ նշանակությունը (էքսպանսիայի օրենքը աշխարհաքաղաքականության հիմնական օրենքն է), այդ հարաբերություններում առանձնահատուկ կարևորություն ունի էքսպանսիան՝ իր տեսակներով և իրացման ձևերով:

Հիմք ընդունելով վերը շարադրվածը, հասկացության սահմանման պահանջները [21, 22, 23], «աշխարհագրական դիրք» և դրա բաղադրիչ հասկացությունների մասին պատկերացումները (դրանց սահմանումներն ու բնութագրումները) [3, 7, 24, 25], փորձենք սահմանել աշխարհաքաղաքականության համար մեթոդաբանական նշանակության «պետության աշխարհաքաղաքական դիրք» հասկացությունը:

**Պետության աշխարհաքաղաքական դիրքը պետության տեղադիրքն է աշխարհաքաղաքական տարածությունում, իրենից դուրս գտնվող աշխարհաքաղաքական նշանակության տարածքային իրողությունների հետ հարաբերությունների ամբողջությունը:**

Այլ կերպ ասած՝ պետության աշխարհաքաղաքական դիրքը՝ նրա աշխարհագրական դիրքն է տարածքների նկատմամբ ազդեցության և դրա համար մրցակցության պրիզմայով: Այն որոշակի պատկերացումներ է տալիս «պետություն» աշխարհաքաղաքական օբյեկտի (սուբյեկտի) զարգացման պայմանների, աշխարհաքաղաքական տարածությունում տեղայնացման վայրի առանձնահատկությունների, իրենից դուրս գտնվող աշխարհաքաղաքական նշանակության տարածքային տարաբնույթ իրողությունների (օբյեկտներ, երևույթներ) հետ փոխազդեցության մասին: Պետության աշխարհաքաղաքական դիրքը դինամիկ բնութագրիչ է և փոխվում է ըստ «պետություն» աշխարհաքաղաքական օբյեկտի (սուբյեկտի) տարբեր հատկանիշների և աշխարհաքաղաքական նշանակության տարածքային տարաբնույթ իրողությունների հետ նրա փոխադարձ կապերի փոփոխության:

«Պետության աշխարհաքաղաքական դիրքի» տեսական-մեթոդաբանական թերմշակության հաղթահարման համար հատկապես կարևոր են այնպիսի խնդիրների լուծումը և առկա գիտական այնպիսի գիտելիքները, ինչպիսիք են՝

- «ազդեցության ոլորտի», «աշխարհաքաղաքական դաշտի» («ենդեմիկ (տեղական) դաշտի», «սահմանային դաշտի», «խաչաձև դաշտի», «տոտալ դաշտի», «աշխարհաքաղաքական հենակետի», «մետադաշտի»), «բուֆերային գոտու», «սանիտարական կորդոնի», «լիմիտրոֆի (սահմանամերձ պետության)», «տարանցիկ պետության», «աշխարհաքաղաքական կղզու», «բեկման տարածաշրջանի», «ճգնաժամային աղեղի», «կենսական կարևոր հանգույցի», «պլացդարմի» և աշխարհաքաղաքական նշանակության այլ տարածքները ներկայացնող կոնկրետ աշխարհաքաղաքական և այլ հասկացությունների մասին պատկերացումները (սահմանումներն ու բնութագրումները),

- «ազդեցության» և «աշխարհաքաղաքական էքսպանսիայի» (մասնավորապես «տնտեսական էքսպանսիայի», «տարածքային էքսպանսիայի», «քաղաքական էքսպանսիայի», «սոցիոմշակութային էքսպանսիայի») մասին գիտական գիտելիքները,

- «աշխարհագրական դիրքի» տեսակների (հատկապես «ֆիզիկաաշխարհագրական դիրքի», «տնտեսաաշխարհագրական դիրքի» (դրա բաղադրիչ «տրանսպորտաաշխարհագրական դիրքի»), «սոցիալական-աշխարհագրական դիրքի», «քաղաքաաշխարհագրական դիրքի», «էկոլոգաաշխարհագրական դիրքի», «էթնամշակութային դիրքի») հետազոտության տեսական-մեթոդաբանական ժառանգությունը,

- «պետության աշխարհաքաղաքական դիրքի» և «աշխարհագրական դիրք» հասկացությային համակարգի բաղադրիչների փոխառնչությունների բացահայտումը,

- շրջանացման մշակված մեթոդներն ու աշխարհաքաղաքական առկա շրջանացումները,

- աշխարհի աշխարհաքաղաքական շրջանացում կատարելը,

- հետսառըպատերազմյան աշխարհի աշխարհաքաղաքական հիմնական բնութագրիչների հստակեցումը,

- պետության աշխարհաքաղաքական դիրքի գնահատման մեթոդիկայի մշակումը:

Ինչպես երևում է «պետության աշխարհաքաղաքական դիրքի» բովանդակությունից և դրա տեսական-մեթոդաբանական թերմշակության հաղթահարման համար լուծում պահանջող կարևոր խնդիրներից, այս հասկացությունը բարդացնում է աշխարհաքաղաքականության՝ պետությանը վերաբերող արդի այնպիսի խնդիրները, ինչպիսիք են՝ նրա աշխարհաքաղաքական ռեսուրսների, հզորության, անվտանգության ու զարգացման, ինչպես նաև համալիր աշխարհաքաղաքական հետազոտության մեթոդաբանությունների մշակումը, որը առանձնահատուկ կարևորություն ունի ժամանակակից աշխարհաքաղաքականության գործառության արդյունավետության բարձրացման համար:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Սարիբեկյան Ս. Լ. ՀՀ աշխարհաքաղաքական դիրքի որոշ առանձնահատկությունների մասին // Տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ և կառավարում, 2004, N 3, Եր., էջ 91
2. Սարիբեկյան Ս. Լ. Աշխարհաքաղաքականության արդի խնդիրները // Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ «Գիտական տեղեկագիրք»: Հումանիտար գիտություններ: Եր., 2014, N 2-3 (21-22), էջ 64-65
3. Географический энциклопедический словарь. Понятия и термины. Гл. ред. А. Ф. Трешников. М., 1988, с. 55, 54.
4. Краткая Географическая Энциклопедия. Т. 1. Гл. ред. А. А. Григорьев. М., 1960, с. 423.

5. Վալեայան Ա. Լ., Վալեայան Լ. Հ. Հայաստանի Հանրապետության քաղաքաաշխարհագրական բնութագիրը: Քաղաքաաշխարհագրական դիրքը: Այն որպես արտաքին քաղաքականության գործոն // Քաղաքական աշխարհագրություն, Եր., 2005, էջ 301, 300-301
6. Алаев Э. Б. Социально-экономическая география. Понятийно-терминологический словарь. М., 1983, с. 192.
7. Мироненко Н. С. Географическое положение (ГП) страны. В кн. Страноведение. Теория и методы. Учебное пособие для вузов. М., 2001, с. 132, 133, 131-155.
8. Վալեայան Լ. Հ. Աշխարհագրական կանխատեսում: Մերձդարանական հիմնըները, կիրառական և կառուցողական նշանակությունը, Եր., 2008, էջ 175
9. Большая Советская Энциклопедия. Т. 6. Гл. ред. А. М. Прохоров. Изд. 3-е. М., 1971, с. 270.
10. Ашенкампф Н. Н., Погорельская С. В. Внутренние факторы геополитического положения России. В кн. Геополитика: Учебник для вузов. М., 2010, с. 157-183.
11. Маринченко А. В. Геополитическое положение современной России. В кн. Геополитика: Учеб. пособие. М., 2010, с. 170-213.
12. Тузиков А. Р. Геополитическое положение России и особенности российского геопространства. В кн. Основы геополитики. Учебное пособие. М., 2004, с. 66-72.
13. Мироненко Н. С. Геополитическое положение современной России. В кн. Колосов В. А., Мироненко Н. С. Геополитика и политическая география. Учебник для вузов. М., 2001, с. 215-235
14. Геополитическое положение России: представления и реальность. Под ред В. А. Колосова. М., 2000, 352 с.
15. Геополитика: Популярная энциклопедия. Авторы сост. В. Баришполец, Д. Баришполец, В. Манилов. Под общей ред. В. Манилова. М., 2002, с. 113.
16. Дергачев В. А. Геополитика. Учебник для вузов. М., 2004, с. 58.
17. Машбиц Я. Г. Географическое положение. В кн. Комплексное страноведение. М.-См., 1998, с. 109.
18. Кусков А. С., Понукалина О. В. Социально-экономическая и политическая география мира и России: учебно-справочное пособие. М., 2005, с. 203.
19. Файбусович Э. Л. Учение об экономико-географическом положении. В кн. Голубчик М. М., Файбусович Э. Л., Носонов А. М., Макаре С. В. Экономическая и социальная география. Основы науки. Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003, с. 104.
20. Վալեայան Ա. Լ., Վալեայան Լ. Հ. Քաղաքաաշխարհագրական դիրք // Քաղաքական աշխարհագրություն, Եր., 2005, էջ 80
21. Բրուտյան Գ. Ա. Տրամաբանության դասընթաց: Դասագիրք բուհերի համար / [Խմբ.՝ Ռ. Զ. Ջիջյան և ուրիշ.], Երևանի պետ. համալս. 4-րդ վերամշ. և լրաց. հրատ., Եր., 1987, էջ 77-91
22. Горский Д. П. Определение. (Логико-методологические проблемы). М., 1974, с. 103-115.
23. Войшвилло Е. К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ. М., 1989, с. 223-229.
24. Баранский Н. Н. Избранные труды. Становление советской экономической географии / Ред. колл. В. А. Анучин и др. М., 1980, с. 128-129
25. Վալեայան Լ. Հ. Աշխարհագրական դիրք (ԱԴ) // Հասարակական (սոցիալ-տնտեսական) աշխարհագրության ներածություն: Դասագիրք բուհերի աշխարհագրական և տնտեսագիտական մասնագիտությունների համար, Եր., 1999, էջ 112-121

**РЕЗЮМЕ**  
**ПОНЯТИЕ “ГЕОПОЛИТИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ГОСУДАРСТВА”**  
*С. Л. САРИБЕКЯН*

В статье представлены основные причины теоретико-методологической недоработанности понятия “геополитическое положение государства”, обоснование важности этого понятия для геополитики, определения и характеристики “геополитического положения” и “геополитического положения государства”, наиболее достойные внимания, теоретические основы разъяснения содержания “геополитического положения государства” и на этой основе предложено новое аргументированное определение этого понятия, а также выделены требующие решения задачи и научные знания, имеющие важное значение для преодоления теоретико-методологической недоработанности “геополитического положения государства”.

**SUMMARY**  
**“GEOPOLITICAL POSITION OF STATE” CONCEPT**  
*S. L. SARIBEKYAN*

This article presents the main theoretical and methodological causes of maldevelopment of “geopolitical position of state” concept, substantiations of the significance of this concept for the geopolitics, more noteworthy definitions and characterization of “geopolitical position” and “geopolitical position of state” concepts, as well as it lays down the theoretical grounds of specifying “geopolitical position of state” concept and proposes a new and substantiated definition of this notion based on these theoretical grounds. The article also highlights the most important tasks and scientific knowledge needed for the solution to overcome theoretical and methodological maldevelopment of “geopolitical position of state” concept.

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

Հումանիտար գիտություններ №3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 37.011.33 : 94 (479.25) : 821.19.0

ՊԱՏՄԱԿԱՆ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ Խ.ԱԲՈՎՅԱՆԻ  
<<ՎԵՐՔ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ>> ՊԱՏՄԱՎԵՊԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿ  
ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ԹԵՄԱՏԻԿ ՄԻԱՎՈՐ

Լ.Դ.ՎԱՐԴՈՒՄՅԱՆ

Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական  
համալսարան

0010, Երևան, Տիգրան մեծի 17

e-mail: [Vardumyan.lilit@mail.ru](mailto:Vardumyan.lilit@mail.ru)

*Խ. Աբովյանի <<Վերք Հայաստանի>> պատմավեպում տեղ գտած որոշ պատմական փաստեր նորովի լուսարանման կարիք ունեն: <<Հայ գրականության>> և <<Հայոց պատմության>> առարկաների ինտեգրումը մեզ օգնեց այդ խնդրի լուծմանը, միաժամանակ պատմական մտածողության ռազմավարությունը բացահայտեց պատմավեպում տեղ գտած հնարաների նշանակությունը:*

*Ժամանակի տեսանկյունից պատմավեպի վերլուծությունը կօգնի սովորողներին հասկանալ պատմության դասերը, սխալներ թույլ չտալ և ճիշտ կառուցել ապագան:*

**Բանալի բառեր.** *պատմական մտածողություն, ազգային դաստիարակություն, ապագա, անցյալի դասեր, ճակատագիր, վերախմաստավորում, սերունդներ, Երևանի բերդ, կռիվ, հաղթանակ, պայքար:*

**Ներկայացված է խմբագրություն 10.11.2015 թ.**

Հայեցի դաստիարակության հիմքն ազգի պատմական ճակատագիրը վերախմաստավորելն է՝ անցյալի և ներկայի դասերով ապագան կառուցելը: Պատմության դասերը սերունդներին կօգնեն թույլ չտալ անցյալի սխալները: Հովհաննես Թումանյանը գրում է. «Պատմության մեջ շատ սակավ ազգեր են ունեցել էն դաժան ճակատագիրը, որ ունեցել է հայ ժողովուրդը: Նրա կյանքի բոլոր շրջաններն ու բոլոր էջերն եղել են անընդատ կռիվների ու կոտորածների արյունոտ հանդես և նրա պատմության բոլոր էջերը մի հսկայական ողբերգություն են» [1, էջ 322]:

Ժողովուրդն անցյալին է դիմում ուսանելի ավանդների միջոցով եզրահանգումներ անելու: Դեռևս անցյալ դարում Ավետիս Ահարոնյանը գրել է. «Միայն թե այսպիսի բախտորոշ ու դարեր եզերող ժամանակներում հասուն ու զգաստ սերունդին է վերապահուած հակակշիռ լինել հախուռն ու սանձակոտոր տարրերին, որպեսզի անօգուտ և ունայն ճիգեր չվատնուին, ու անցեալի ու ներկայի, երեկի և այսօրի տրամաբանական կապը խզուի: Չէ որ այս առավօտ ծագող արելը վերջալույսին մայր մտնող արեն է եւ այպես յալիտեան.....» [2, էջ 322]:

Ժամանակները փոխվել են, անհրաժեշտ է պատմական շատ երևույթներ քննել նորովի: Սերունդները պետք է վերախմաստավորեն սեփական ժողովրդի տարիների ընթացքում ձեռք բերված իմաստությունները և պատմությունից դասեր քաղեն:



Ապագայի իմաստավորման համար **պատմական մտածողության ռազմավարությունը** կօգնի սերունդներին ազգային դաստիարակության խնդրի լուծմանը:

«Հայոց պատմություն» և «Հայոց լեզվի և գրականության» առարկաների համար նախանշված հայեցակարգերում առաջադրվում են մի շարք չափանիշներ, որոնց նմանությունը մեզ հնարավորություն է տալիս ապահովելու երկու առարկաների ինտեգրումը [3, էջ, 4], [4 էջ 7]: **Միջառարկայական մեթոդը** կարող է ուսուցման ընթացքում նորն ու լավագույնը լինել, քանի որ այն չի կորցնում յուրաքանչյուր առարկայի ուժն, այլ ավելի է ամրապնդում գիտելիքները: Մեթոդի շնորհիվ մենք կարող ենք տեսնել առարկաների միջև եղած կապը:

Խ.Աբովյանի «Վերք Հայաստանի պատմավեպը հայրենասեր գրողի փայլուն օրինակ է: Պատմավեպում Հայաստան աշխարհը, ժամանակի անսխալ զգացողությամբ, մանրակրկիտ մեկնաբանված է: Պատմավեպի գաղափարն ազգային գոյության մաքառումների հոգեբանական վերլուծությունն է և կյանքի անարդար կառուցվածքի դեմ խռովքն: Այն հայ ժողովրդի բարոյական հիշողության՝ անցյալի և ներկայի ամբողջությունն է: Միաժամանակ պարսիկ բռնակալների դեմ պայքարի կոչ՝ հանուն ազգային ինքնության, անկախության և ազատության: Գրականագետ Նշան Մուրադյանը գրում է. ««Վերքի» մեջ արծարծած են բազմաթիվ և բազմատեսակ հարցեր, ինչպես՝ պատմական, փիլիսոփայական քաղաքական, սոցիալական, գրական, լեզվական, կուլտուր-կենցաղային և այլն, այնտեղ կարելի է գտնել հրապարակախոսություն, ֆոլկլոր, հումոր, բանաստեղծություն, դյուցազներգություն: Դա մի իսկական հանրագիտարան է...» [5, էջ 78]:

Մեր խնդիրն է «Վերք Հայաստանի» պատմավեպից վերհանել պատմական փաստերը և հասկանալ, թե գրողը ինչքանով է հարազատ մնացել պատմական իրականությանը:

Անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել աշակերտների տևական ընկալումների վրա, որոնք առանձին փաստերից կվերաճեն առավել լայն հասկացությունների: Պատմավեպի ուսուցման ժամանակ կարևորը տեքստային իմացությունն է: Նախ հիմնական մտքերն առանձնացնենք երկրորդականից: Այսպիսով, բովանդակային դաշտն ընդլայնվում է, որի շնորհիվ աշակերտներն ամրապնդված գիտելիքներ են ձեռք բերում: Նման մոտեցումները թույլ էտալիս դուրս գալ առարկաների նեղ շրջանակներից և զարգացնում են աշակերտների մտավոր կարողությունները: Աշակերտները դառնում են մտքերի ակտիվ կառուցող, կատարում են պատմական թեմայի շուրջ բանավեճեր՝ գաղափարների մտազրոհ, քննարկումներ:

«Մենք կարող ենք առանցքային հարցերի միջոցով կատարել ընդհանրացումներ՝ ստեղծելով փոխկապակցված թեմաներ և վերաճել դրանք գաղափարների: Միասնացված ուսումնական ծրագրի կազմումն ինքնին բարդ չէ, սակայն այն ենթադրում է նոր մտածելակերպ, եղանակներ կարևոր գաղափարների շուրջ, և անշուշտ մարտահրավեր է նետում բազմաթիվ դպրոցների արմատավորված կարգին» [6, էջ 111]:

Մեթոդը ենթադրում է **ինտեգրված թեմատիկ միավոր**, որը կարող է դառնալ որպես լրացուցիչ նյութ վերը նշված նյութի շուրջ՝ «Հայ գրականության», ինչպես նաև «Հայոց պատմության» դասաժամերի համար:

**Դասի թեմա. «Երևանի կռիվը» և Երևանի բերդի նկարագրությունը «Վերք Հայաստանի» պատմավեպում**

**Հիմնական առարկա՝** Հայ գրականություն

**Օժանդակ առարկա՝** Գրականություն ներածություն, Հայոց պատմություն

**Նպատակներ, խնդիրներ.**

**Սովորողը պետք է իմանա՝** պատմավեպի սյուժեն:

**Պատմությունն ու գրականությունն իրար շաղկապող որոշ առանցքային հարցեր.**

- Ի՞նչ տեղեկություններ կան պատմավեպում ռուս-պարսկական պատերազմի մասին:
- Ի՞նչ տարածքներ էին գրավել Հայաստանում պարսիկները և ի՞նչ տեղեկություններ կան դրանց մասին «Վերք Հայաստան» պատմավեպում:
- Ի՞նչ փաստեր կան Երևանի բերդի մասին:
- Ինչպիսի՞ պայմաններում են ապրել հայերը 19-րդ դարում:
- Ի՞նչ տեղեկություններ կան «Վերք Հայաստան» պատմավեպում հայերի և հարևան ազգերի մասին:

#### **Գործունեություն.**

- օգտվել հայ ժողովրդի պատմության՝ հին ու նոր հրատարակչությունների դասագրքերից, համեմատել տեսակետները պատմավեպում տեղ գտած պատմական փաստերի հետ և մեկնաբանել դրանք:
- գրել պատմական փաստերին վերաբերվող ռեֆերատներ, որտեղ սովորողներն ինքնուրույն տեղեկություններ կգտնեն համացանցից, կկարողանան տարբերել առանցքային հարցերն ոչ կարևորներից:

Մեթոդը զարգացնում է **ինքնուրույն հետազոտական աշխատանք** կատարելու կարողություններ: Ենթադրում ենք հետևյալ քայլերը.

- տեղեկության որոնում, մշակում և դասակարգում,
- խնդրին մոտենալ քայլ առ քայլ, հարցերին ճիշտ ձևակերպումներ տալ, որի շնորհիվ կձևավորվի ինքնուրույն մտածողություն:

**Պատմության չափորոշիչներ**- անցյալի և ներկայի կապը խորությամբ ըմբռնելու շնորհիվ աշակերտներն ապագայում պատրաստ կլինեն շատ քաղաքական, տնտեսական և սոցիալական խնդիրների լուծմանը: «Հայոց պատմության» առարկայի համար նախանշված արժեվորումները կարող են դառնալ ուսուցիչների ուղեցույցը: [3, էջ 4]:

#### **Թեմայի կազմակերպիչ սխեմա**

- 1826-28թթ. ռուս-թուրքական պատերազմի մասին «Վերք Հայաստանի» պատմավեպում տեղ գտած պատմական փաստերը:
- Երևանի բերդի գրավումը և նրա հետ կապված պատմական իրադարձությունները:
- Ազգային-ազատագրական շարժման արտահայտությունները 19-րդ դարում:

#### **Մեթոդներ**

Ուսուցման արդյունավետության համար միջառարկայական և ներառարկայական մեթոդները կօգնեն մեր առաջադրված հարցերի լուծմանը: Նախնական գիտելիքները գրականագիտությունից և լեզվաբանությունից կօգնեն նյութի հեշտ յուրացմանը:

**Պատմական մտածողության ռազմավարությունը** կնպաստի պարզելու «Վերք Հայաստանում» տեղ գտած պատմական փաստերը: Ուսուցիչը սովորողներին բաժանում է խմբերի և նրանց հանձնարարում առաջադրանքներ:

#### **Դասի ընթացքը**

Դեռևս Հ.Թումանյանը Խ.Աբովյանի «Վերք Հայաստանի» պատմավեպի շուրջ ուսումնասիրություններ է կատարել: Գրողի նպատակն է եղել ապացուցելու պատմավեպի ճշմարտապատում լինելը: «Այս գրքի մեջ են ամփոփված հայ ժողովրդի վերջին ժամանակների տանջանքներն ու տենչանքները և գաղտնիքն էլ հենց սրա մեջ է, որ նա մեզանում համարվում է մի սրբազան գիրք» [1, էջ 256]: Ականատեսի աչքերով՝ Աբովյանը վերլուծում ու գեղարվեստականացնում է ապրած դարաշրջանի ազատատենչ ոգին ու մեզ ներկայացնում կոնկրետ պատմական իրողություններ: «Վերք Հայաստանի» պատմավեպում միաձուլվում են պատմականն ու գեղարվեստականը՝ դառնալով մի ամբողջություն:

Ենթադրում ենք **պատմության ինտեգրում գրականության մեջ**:

«Վերք Հայաստանի» վեպի պատմականության արտահայտությունը «Երևանի կռիվն» է, որի շուրջ զարգանում է պատմավեպի սյուժեն և Երևանի բերդի գրավումով ավարտվում է ռուս-պարսկական պատերազմը: Ընթերցողը պատմական փաստերին հետևում է պատմավեպի գլխավոր հերոսի՝ Աղասու միջոցով: Նշենք նաև, որ այստեղ կան հայ ժողովրդի պատմության ընդհանրացումներ: «Հայոց պատմություն» առարկայի միջոցով սովորողները տեղյակ են.

«Երևանի գրավումը ռազմական տնտեսական ու քաղաքական խոշոր նշանակություն ուներ: Դա ռուսական զորքերի ամենամեծ հաղթանակն էր 1826-1828թթ. ռուս-պարսկական պատերազմում: Երևանի գրավումը մեծ խանդավառությամբ է ընդունվում հայության կողմից» [12, էջ 35]:

Պատմավեպում բացի բարբառային բառերից, մենք հանդիպում ենք բազմաթիվ պատմաբառերի: **Ներառարկայական կապը** հայոց լեզվի հետ մեզ կտեղեկացնի, որ պատմաբառերը <<տարբեր պաշտոնների, վարչական միավորների հասարակական տարբեր խմբերի պատկանող անձանց անվանումներն են>> [7, էջ 80]:

Պատմաբառերի պատմական պարզաբանումները մեզ կբացահայտեն որոշ մանրամասներ: Պարսիկները Հայաստանի գրավված տարածքները բաժանել էին **խանությունների**: Դրանցից մեծը՝ **Երևանի խանությունն** էր, որն ընդգրկում էր Արևելյան Հայաստանի հիմնական մասը՝ 24հազ. քառ կմ: Երևանի խանությունը բաղկացած էր 15 **մահալներից** /շրջաններից/, որի բաժանումը կատարվում էր ըստ գետային ցանցերի՝ Վեդի-**բասար**, Գառնի-**բասար**, Ջանգի-**բասար** և այլն: Մահալների կառավարիչներն էին մելիքները, որոնց գյուղում կոչում էին **քեղխաղաներ** կամ **մելիքներ**: Պատմավեպում հանդիպում ենք **«քեղխաղեքե** բարբառային տարբերակին: Խանության կենտրոնը **Երևանի բերդն** էր: Երևանի խանին տրված էր **«սարդարե** անվանումը, որն ուներ զորագլխի, զորահրամանատարի տիտղոսը: Նա նշանակվում էր պարսից խանի կողմից, որը չէր խառնվում սարդարի ներքին գործերին: Սարդարն ուներ հսկայական եկամուտ, այն ստացվում էր զանազան տուրքերից, հարկերից, մաքսերից, վարձակալություններից: Սարդարի դիվանը բաղկացած էր պալատի կամ սարդարի տան կառավարությունից, զինվորական և ոստիկանական բաժանմունքներից: Խանության պաշտոնական լեզուն պարսկերենն էր: Խանության քաղաքը՝ Երևանը, քանի որ այնտեղ էր կենտրոնացել պարսիկների նստավայրը: Ամենադաժանն ու իրավունքներ ունեցողը **Հուսեյն Ղուլի խանն էր**, /1807-1827/ որը պատմավեպի հերոսներից է: Երևանի բերդը Հասան խանի ամենախոշոր ամրությունն էր՝ պարսկական բռնակալության հենակետը Հայաստանում: **«Երևանի կռիվը** այն օբյեկտիվ օրինաչափությունն էր, որ կտրուկ վերջ դրեց հայերի դարավոր պարսիկների հալածանքներին [9, էջ 73-76]: Նոր սերունդը շատ քիչ բան գիտի **Երևանի բերդի** մասին: Աբովյանի՝ «Համառոտ պատմական ակնարկ Երևան քաղաքի հողվածից տեղեկանում ենք Երևանի բերդի պատմության մասին: Երևան քաղաքը՝ 1441 թվականից սկսած, շարունակ եղել է պարսիկների և թուրքերի իշխանության տակ և մի ձեռքից մյուսն է անցել, սակայն պարսիկներն ուժեղ են գտնվել և Երևանը դառնում է պարսիկների սեփականությունը: Երևանի կառավարման համար նշանակվել էին 10 փաշաներ՝ թուրքերից և 33 խաներ՝ պարսիկներից: Ըստ Աբովյանի բերդը հիմնադրվել է 1583թվականին: Ներքին և արտաքին պարիսպները, մզկիթը կառուցվել է ազգությամբ վրացի Ջալ-խանը: Մի մզկիթը վերածվել է զինանոցի, իսկ մյուսը՝ ռուսական եկեղեցու, այն էլ կառուցվել է Ռաջաբ-փաշայի կողմից՝ 1725 թվականին: Սկզբում այն եղել է ոչ մեծ ամրոց, բայց 1679թվականին երկրաշարժի պատճառով Ջանգիի կամուրջի հետ միասին հիմնովին ավերվել է: Հետագա տարիներին այն վերակառուցվել է: Սարդարի պալատն հիմնվել է Մահմադ խանի կողմից 1798 թվականին, նկարագարով և հայելապատվել է, որը գտնվում էր Երևանի բերդում: [10, էջ 287]:

Այնուամենայնիվ սովորողներին կհետաքրքրի նրա տեսքն ու տեղը:

**Երևան բերդը** գտնվում էր Հրազդան գետի ձախակողմյան բարձրադիր ափին: Նա քաղաքից բաժանված էր մեծ հրապարակով՝ քառանկյունի մի տարածք էր 800-1000 սաժեն եզրագծով /մեկ սաժենը հավասար է 2,13մ-ի/: Բերդը երեք կողմից պատված էր կրկնակի պարիսպով, որոնք ունեին 50-60 աշտարակներ և բուրգեր: Արևմտյան կողմը խոր ձոր էր: Պարիսպների շուրջը կային խորը փոսեր, որոնք լցվում էին ջրով, որպեսզի անմատչելի դարձնեին նրա գրավումը: Երկար դարեր այն հռչակվել էր՝ անառիկ: Այնտեղ էր խանի պալատը, հարեմը, գորանոցները, բաղնիքները, մզկիթները, կային կրպակներ, բնակելի տներ և այլ շինություններ: Երևանի ազատագրման ժամանակ կային 6 եկեղեցի և 8 մզկիթ [9, էջ 73-74]:

Եթե <<Համառոտ պատմական ակնարկ Երևանի>> հոդվածում Աբովյանը տալիս է Երևանի բերդի արտաքին նկարագիրն, ապա պատմավեպում արդեն այն ձեռք է բերում արվյանական հատուկ գեղարվեստականացում՝ ստանում չարի կերպավորում: Երևանի բերդը պարսիկների խորհրդանիշն էր, այդ իսկ պատճառով ժողովուրդը լիովին ավերել է այն, անգամ հետքն էլ չի մնացել: Ինչը չի կարելի ասել մնացած բոլոր հայկական եկեղեցիների ու բերդերի համար:

Ուսուցիչը հարձնարարում է «Վերք Հայաստանի» պատմավեպից գտնել այն տեղերը, որտեղ խոսվում է Երևանի բերդի մասին և ցույց տալ, թե ինչպիսի գեղարվեստականացում է տրվել նրան: «Երևանու բերդ, Երևանու բերդ, ախ. աչքս դուս գա, քանի, քանի ողորմելի հայի միս ա կերել, քանի, քանի անմեղ հոգի...» [11, էջ 76]: Ժողովրդական մտածողության զանազան միջոցներն ու արտահայտությունները Երևանի բերդը դարձնում են անլեզու, անմազ մարդակեր դև ու պարսիկների խորհրդանիշ.<< Լեռ քարափի վրա՝ ճից գլուխը բարձրացնում, թամաշա յա անում հանդարտ՝ հազար գլխանի դևի պես՝ Երևանու՝ հազար տարեկան քավթառ, պատաված, չորս կողմը վանդակով կապած, բրջերով դայիմացրած, սուր սուր ատամները գլխին շարած, հինգ գազաչափ հաստ պարսպով եկրու տակ բռնած...ջուխտ չանգերով Զանգվի՝ քարոտ, զարհուրելի, սևադեմ ձորը խտտած, դոշին կպցրած, անմազ, անլեզու, մարդակեր բերդը>>[11, էջ 53]:

Պատմավեպում թշնամին համեմատվում է աշխարհի գլխին կրակ թափելու, սադայեյան փողի հետ: Աբովյանը հաստատ գիտի, որ անխիղճ արարքների համար նրանց դատաստանի օրը եկել է:

Պատերազմն իր կիզակետին է հասնում Երևանի բերդի գրավումով:

<<Ամսի /հինգ/ էր, որ Երևանի բերդը ծխումը կորավ: Երկնքի կրակը ջոկ էր վեր թափում խեղճ կենդանիների գլխին, թոփի թոփխանի ցուլլեն՝ ջոկ: /Հինգ/ օր /հինգ/ գիշեր սար ու ձոր դրմբում, դմբում էր: Հենց գիտես՝ Սողոմ-Գոմոր քուքուրթն ու կրակը էսօր ավեր գալիս: Երևանի բերդը ձեռք հատած պատրույզի պես՝ թե մեկ ճրթճրթում էլ էր, մեկ սհաթ մեկ սհաթ քիմի էլ եղ հանգչում, խավարում էր >>[11, էջ 363]:

Պատմավեպն ավարտվում է գլխավոր հերոսի ողբերգական մահով, թեև հերոսի նախատիպը իրականում չի գոհվել: Աբովյանը դրանով ցանկացել է ցույց տալ հանուն հայրենիքի գոհվելու պատրաստականությունը:

«Չնայած նրան, որ Աբովյանի «Վերքը»-ը վերջանում է հերոսի՝ Աղասու, Մուսայի մահով, բայց և այնպես «Վերք Հայաստանին» լավատեսական ողբերգություն է, որովհետև Աղասու գործը հաղթությամբ է պսակվում, նրա «մուրազը կատարվում է, «Ղզբաշու չար անիրավ շնչից ազատագրվում է Հայաստանը՝ ռուսների օգնությամբ >>[13, էջ 35]:

**Պատմության դասեր.** Երևանի կովի հաղթանակի համար Խ.Աբովյանը գրում է.

«... Էստով հայոց ազգ արարածը աշխարհին հավիտյանս հավիտենից կարող է համարձակ ցույց տալ, թե ինչքան հոգի ուներ, ի՞նչքան կամաց զորություն, սրտի հաստատություն, որ իրան չորս կողմի էն հզոր ազգերը՝ կորան, փչացան, անունները չկա, Հայոց ազգը անուն էլ ունի ու իր **հավաստն ու լեզուն** մինչև էս օր իր արնի գնովը պահեց, հասցրեց, որ մեկ ազգ էլ ա էսպես օրինակ չունի» [11, էջ 361]:

Խ.Աբովյանի մեկնությունները «Երևանի կովի» հաղթանակի մասին կարող են դառնալ ազգային ինքնագիտակցության ձևավորման լավագույն խոսքերը: Այն Հայաստանի ապագան

կառուցելու պատմության դասն է, միաժամանակ վերածնված Հայաստանի լավագույն ուղերձն, ուր տրվում են հայի անգնահատելի արժեքներն ու տիպական հատկանիշները:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Թումանյան Հովհ., Երկերի ժողովածու, Երևան, 1945, հ.5, էջ 256, 322:
2. Ահարոնյան Ավ., Երկերի ժողովածու, , Բուստն, հ.ժ 1951, էջ 375:
3. Հայոց պատմություն, հանրակրթական ավագ դպրոցի չափորոշիչներ և ծրագրեր, Երևան, 2009, էջ 4:
4. Հայոց լեզու և գրականություն հանրակրթական ավագ դպրոցի առարկայական չափորոշիչներ և ծրագրեր, Երևան, 2009, էջ 7:
5. Մուրադյան Ն., Մարդը, գրականագետը, իմաստասերը, Երևան, 2011, էջ 78:
6. Կրթադաստիարակչական համալիր ծրագրի ստեղծման և ինտեգրման մոտեցումը, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Այրեքս, Երևան, 2002, էջ 111:
7. Եզեկյան Լ., Մարգարյան Ա., Ռ.Մաքսապետոյան, Հայոց լեզու 10, դասագիրք ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսքերի 10-րդ դասարանների համար, Երևան, 2009, էջ 80:
8. Հակոբյան Թ., Սիմոնյան Ա., Երևան 2750, Երևան, 1968, էջ 74, 76:
9. Աբովյան Խ., Երկերի լիակատար ժողովածու, Երևան, 1958, հ.8, էջ 287:
10. Աբովյան Խ., Երկերի լիակատար ժողովածու, Երևան, 1948, հ.3, էջ 76, 53, 363, 361;
11. Հայոց պատմություն, 11-րդ դասարանի ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսքերի դասագիրք, Երևան, 2010, էջ 35:
12. Ղանալանյան Հ., Խաչատուր Աբովյան, Երևան, 1948, էջ 35:

### РЕЗЮМЕ

#### СТРАТЕГИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РОМАНЕ

Х. АБОВЯНА „РАНЫ АРМЕНИИ“

*Л.Д.ВАРДУМЯН*

В историческом романе „Раны Армении“ Хачатура Абовяна есть факты, которые нужно рассматривать по-новому. Интеграция предметов „Армянская литература“ и „История Армении“ очень помогли нам в решении этой проблемы, а историческое мышление выявило значение некоторых исторических слов, которые встречаются в романе. С течением времени разбор исторического романа поможет познать уроки истории.

### SUMMERY

#### THE STRATEGY OF HISTORICAL THINKING IN KHACHATUR ABOVYAN'S HISTORICAL NOVEL "WOUND OF ARMENIA"

*L.D. VARDUMYAN*

In Khachatur Abovyan's historical novel "Wounds of Armenia" there are numerous historical events that necessary to reconsider the past in a new way. The integration of "Armenian literature" and "Armenian history" helped us in solving this problem, at the same time the strategy of historical thinking discovered the meaning of some old words. The strategy of historical thinking and interdisciplinary method will contribute to the resolution of our issue. Generations should study carefully the lessons of the past not to make the same mistakes again.

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

Հումանիտար գիտություններ №3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 32. 001 : 338

ՆԱԽԻՋԵՎԱՆԻ ԻՆՔՆԱՎԱՐ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԱՇԽԱՐՀԱՏՆՏԵՍԱԿԱՆ և  
ԱՇԽԱՐՀԱՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԱՐԴԻ ՋԱՐԳԱՑՈՒՄՆԵՐԸ  
*Գ. Ս. ԲԱՐՍԵՂՅԱՆ*

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանակավարժական  
համալսարան,  
0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17  
e-mail: [gayane.barseghyan.1988@mail.ru](mailto:gayane.barseghyan.1988@mail.ru)

*Նախիջևանի Ինքնավար Հանրապետությունը (ՆԻՀ), Ադրբեջանին բռնակցման հիմնահարցի ուսումնասիրությունից պարզ է դառնում, որ Ադրբեջանի հետ անմիջական սահմանագծի և ՀՀ-ի հետ հարաբերությունների բացակայությունը, Իրանի հետ ոչ բարիդրացիական հարաբերությունները, սոցիալ-տնտեսական ինտեգրումը՝ Թուրքիայի Հանրապետությանը, ինչպես նաև Մերձավոր Արևելքում ռազմաքաղաքական արդի իրավիճակն ու արցախյան հիմնախնդրի հետ կապված զարգացումներն անմասն չեն կարող թողնել Ադրբեջանին բռնակցված ՆԻՀ-ը՝ այդտեղ տիրող աշխարհատնտեսական և աշխարհաքաղաքական իրավիճակը:*

*Բանալի բառեր:* Հայկական լեռնաշխարհ, Նախիջևան, աշխարհատնտեսական և աշխարհաքաղաքական զարգացումներ, բռնակցել, զանգվածային բռնություններ:

*Ներկայացված խմբագրություն 12.12.2015 թ.*

Նախիջևանի Ինքնավար Հանրապետության տարածքն (5,363 կմ<sup>2</sup>) իր պատմական գավառներով Հայկական լեռնաշխարհի մի մասն է կազմում: Բնակչությունը՝ 435,400 մարդ է (01.01.2014), խտությունը՝ 79 մարդ/կմ<sup>2</sup> [6]:



Նախիջևանի Ինքնավար Հանրապետությունը բաժանվում է բնակլիմայական պայմաններով իրարից տարբեր՝ լեռնային և հարթավայրային մասերի: Պետական սահմանագիծը ՀՀ-ի հետ ունի 170 կմ երկարություն, Իրանի հետ՝ 163 կմ, որը սկսվում է

Գողթն գավառի Քոթամ գյուղից մինչև Շարուր գավառի Դահնա բլուրը: Այստեղ Նախիջևանը ընդամենը 11 կիլոմետր սահմանագծով հարևանում է Թուրքիային: Ամենալայն մասում տարածքի ձգվածությունը 70-75 կմ է:

Նախիջևանի տարածքը եզերող Չանգեզուրի և Վայքի լեռնաշղթաներից սկիզբ է առնում մոտ 400 գետ ու գետակ: Նախիջևանով հոսող գլխավոր գետը Արաքսն է իր ձախափնյա Արփա, Նախիջևան գետի և այլ վտակներով, որոնց ջրերն օգտագործվում են ոռոգման և ջրաէներգետիկ նպատակներով: ԽՍՀՄ տարիներին կառուցվել են «Արաքս» հիդրոհանգույցը, Բատաբատցյու և Ուզունոբինի ջրամբարները (Նախիջևան գետի ավազանում), Արփայի ջրամբարը: Նախիջևանը հարուստ է հանքային աղբյուրներով, կան նաև բնական ու պատմաճարտարապետական բազմաթիվ հուշարձաններ:

Օգտակար հանածոներից Նախիջևանը հարուստ է մոլիբդենով, բազմամետաղներով, քարաղով, շինանյութերով: Կլիման չոր խիստ ցամաքային է:

Այն, որ Նախիջևանը աշխարհագրորեն, պատմականորեն, տնտեսապես Հայաստանի մաս է կազմել, հայտնի ճշմարտություն է: Այդ մասին են վկայում հազարամյակներ առաջ տեղաբնիկ հայերի կողմից հիմնած բնակավայրերն ու բերդաքաղաքները, նյութական ու հոգևոր մշակույթը, որի վառ ապացույցներից մեկն էր հանդիսանում Ջուղայի հայկական գերեզմանոցի հազարավոր խաչքարերը: Սակայն տարիներ շարունակ աղբբեջանցիների կողմից պետական մակարդակով կազմակերպված հանցագործության հետևանքով դրանք վերջնականապես, 2005թ-ին, ոչնչացվեցին [1]:

Այդ փաստը, ակնհայտ է եղել նաև Ռուսական կայսրության համար, որը երկրամասը վարչականորեն միշտ էլ կապել է Երևանի հետ՝ 1828թ.-ին Հայկական մարզի և 1867թ. Երևանի նահանգի սահմաններում [2]:

Առաջ անցնելով պետք է նշել, որ ԽՍՀՄ տարիներին ևս, Նախիջևանը, փաստացի գտնվելով Ադրբեջանի կազմում, աշխարհագրական դիրքից ելնելով՝ միշտ էլ տնտեսապես ակտիվ համագործակցության մեջ է եղել Հայաստանի հետ:

1921 թվականի մարտի 16-ին Խորհրդային Ռուսաստանը և Թուրքիան Մոսկվայում կնքեցին պայմանագիր, ըստ որի Նախիջևանը հանձնվում էր Խորհրդային Ադրբեջանի խնամակալությանը: Միջազգային իրավունքի տեսակետից դա միանշանակ անօրինական պայմանագիր էր: Երկու երկրներ իրենց իսկ կողմից ինքնիշխան ճանաչված մի երրորդ պետության տարածք հանձնում էին մի չորրորդ պետության՝ առանց նրանց մասնակցության և նույնիսկ կարծիքը հարցնելու [2]:

Պայմանագրի անօրինական լինելը ակնհայտ էր նաև Մոսկվայի և Անկարայի համար: Երկուսին էլ պարզ էր, որ պայմանագիրը չի փոխում Նախիջևանի՝ որպես Խորհրդային Հայաստանի ճանաչված տարածքի կարգավիճակը: Նախիջևանը Խորհրդային Ադրբեջանի խնամակալությանը հանձնելը պահանջում էր Խորհրդային Հայաստանի համաձայնությունը: Հետևաբար պահանջվում էր կնքել նոր պայմանագիր Խորհրդային Հայաստանի մասնակցությամբ, և այն կնքվեց Կարսում 1921թ.-ի հոկտեմբերի 13-ին՝ Խորհրդային Հայաստանի վրա Ռուսաստանի կողմից ճնշում գործադրելով:

Կարսի պայմանագիրը, առ այսօր, միակ փաստաթուղթն է, որով պետք է կարգավորվի հայ փախստականների հարցը: Բայց խորհրդային տարիներին, Ադրբեջանը, ոչ միայն արգելեց նախիջևանահայությանը վերադառնալ իր բնօրրան, այլև տեղում մնացած հայերի նկատմամբ իրագործեց ազգային իրավունքների ոտնահարման, տնտեսական և քաղաքական հալածանքների մարտավարություն: Այն 1988թ.-ին ավարտվեց զանգվածային բռնությունների միջոցով երկրամասից նրանց դուրս մղմամբ, ինչի հետևանքով տարիներ շարունակ հայերը լքում էին Նախիջևանը և տեղափոխվում Հայկական ԽՍՀ, փոխարենը Ադրբեջանական ԽՍՀ տարբեր շրջաններից այստեղ էին գալիս աղբբեջանցիներ: Արդյունքում՝ դարասկզբին Նախիջևանի բնակչության կեսից ավելին կազմող հայերի թիվը զգալիորեն նվազեց:

Բայց մինչ այդ, Նախիջևանի ԻԽՄՀ-ում, հայերի հետ միասին ապրել են նաև ադրբեջանցիներ, ռուսներ, քրդեր, թուրքեր: Խորհրդային տարիներին բնակչության միջին խտությունը կազմել է 45 մարդ/կմ<sup>2</sup>, առավել խիտ էր բնակեցված հարթավայրային մասը: Քաղաքային բնակչությունը կազմում էր ընդհանուր բնակչության 26%-ը և հիմնականում բնակեցված էին Նախիջևան, Օրդուբադ, Ջուլֆա քաղաքները:

Չնայած այն ամենին, որ Նախիջևանի Ինքնավար Հանրապետության բնակչության թվաքանակի վերաբերյալ տվյալները ադրբեջանական պաշտոնական կայքերում ուռճացված են, այնուամենայնիվ համեմատելով և վերլուծելով գրական աղբյուրներում և այլ կայքերում առկա պաշտոնական տվյալները՝ փորձել ենք ստորև ներկայացնել ՆԻՀ-ի ազգային կազմի դինամիկան (աղուսյակը) [3-7].

Աղուսյակ

Նախիջևանի Ինքնավար Հանրապետության ազգային կազմը և դրա դինամիկան							
Տարի	Ադրբեջան ցիներ հզ/մարդ	%	Հայեր հզ/մար դ	%	Այլ ազգեր <sup>1</sup> հզ/մար դ	%	Բնակչության ընդհանուր թվաքանակը հզ/մարդ
1828	2000	55	1600	44			3600
1831	17000	56	13000	43	27	1	30000
1896	49000	57	36000	42	583	1	86000
1897	64000	63	34000	35	2000	2	100000
1917	81000	60	53000	40	–	–	135000
1926	88000	84	11000	11	5000	5	104000
1939	108000	86	13000	10	5000	4	126000
1959	127000	90	9000	7	4000	3	140000
1970	190000	94	5000	3	7000	3	200000
1979	230000	96	3000	1	7000	3	240000
1989	280000	96	1000	0.5	10000	3.5	291000
2009	396000	99	–	–	3600	1	400000
2014	434000	99.5	–	–	1400	0,5	435400

<sup>1</sup> Ռուսներ, քրդեր, թուրքեր, ուկրաինացիներ, վրացիներ, պարսիկներ

Ներկայումս չունենալով անմիջական սահման Ադրբեջանի Հանրապետության հետ՝ Նախիջևանը հայտնվել է սոցիալ-տնտեսական բարդ իրավիճակում, ինչի հետևանքով տեղի բնակչության զգալի մասը արտագաղթում է: Հայկական ոչ պաշտոնական տվյալների համաձայն, սոցիալական անբարենպաստ պայմանների, համատարած գործազրկության հետևանքով ներկայումս ինքնավարության բնակչության թվաքանակն էապես կրճատվել է, հասնելով՝ 150 հզ. [7]: Խնդիրը Ադրբեջանի կենտրոնական իշխանությունների համար ավելի մտահոգիչ է դառնում, երբ առաջ է գալիս մեկ այլ



օրակարգային խնդիր՝ ինքնավարության ժողովրդագրության վերափոխման սպառնալիքը: Վերջին շրջանում նկատելի է Թուրքիայի արևելյան շրջանների բնակչության, որի ճնշող մեծամասնությունը քրդեր են, կանոնավոր ներհոսք Նախիջևանի ինքնավարություն: Թուրքիայի՝ սոցիալ-տնտեսական վատ վիճակում հայտնված արևելյան շրջաններից գաղթած նորաբնակները համեմատաբար հեշտ են ինտեգրվում ինքնավարության սոցիալական պայմաններին ու հասարակական կյանքին: Ավելին, նրանց մի զգալի հատված կարողանում է կարճ ժամանակահատվածում նույնիսկ ձեռք բերել անշարժ գույք, ինչը դարձել է բավական կանոնավոր երևույթ: Խնդրի առնչությամբ մտահոգություն են հայտնել Ադրբեջանի փորձագետները, որոնք Նախիջևանի ժողովրդագրության աստիճանական վերափոխման միտումը կապում են Թուրքիայի նպատակաուղղված քաղաքականության հետ, ինչի արդյունքում ոչ հեռու ապագայում Նախիջևանը կհայտնվի քրդացման վտանգի շեմին [7]:

Կենտրոնանալով հիմնականում ինքնավարության քրդացման երևույթի վրա՝ չի բարձրաձայնվում Նախիջևանի ինքնավարության այն բնակիչների վերաբերյալ, որոնք արտագաղթել են սահմանակից Թուրքիա:

Խնդիրն այն է, որ թուրքական կողմը լուրջ աշխատանքներ է ծավալում արտագաղթած ադրբեջանցիների հետ, փորձում օգտագործել նրանց ներկայությունը՝ ինքնավարությունում թուրքական գործոնի ակտիվացման ուղղությամբ: Պաշտոնական Անկարան մի կողմից աջակցում է նորաբնակ ադրբեջանցիների՝ համեմատաբար անխոչընդոտ ինտեգրմանը տեղի սոցիալական ու հասարակական կյանքին, մյուս կողմից՝ Թուրքիայում աշխատանքի անցած նախկին նախիջևանցիների շրջանում, բացատրական կամ այլ մեթոդներով, աշխատանք է տանում իրենց հայրենակիցներին Թուրքիայում վերաբնակեցնելու նպատակով:

Անդրադառնալով Նախիջևանի Ինքնավար Հանրապետության տնտեսությանը պետք է նշել, որ ԽՍՀՄ տարիներին զարգացած է եղել լեռնահանքային արդյունաբերությունը, մեքենաշինությունն ու մետաղամշակումը:

Արդյունաբերությունը հիմնականում կենտրոնացած էր Նախիջևանում (թողարկվող արդյունաբերական արտադրանքի 40%-ից ավելի), ինչպես նաև Օրդուբադում (10%) և Բյլիչովսկում (20%) [3]:

Գյուղատնտեսության զարգացած ճյուղերից էին՝ բամբակագործությունը, այգեգործությունը, պտղաբուծությունն ու շերամապահությունը:

Վերջին շրջանում Հարավային Կովկասում մի շարք առանցքային հիմնահարցերի շուրջ ընթացող զարգացումները հետին պլան են մղել տարածաշրջանի ոչ պակաս կարևոր այնպիսի խնդիրներ, որոնց շարքին պետք է դասել Նախիջևանի ինքնավարությունում ընթացող զարգացումները և դրանցում արտաքին ուժերի, առաջին հերթին՝ Թուրքիայի ներգրավվածության հարցերը: Փաստերը ցույց են տալիս, որ հատկապես վերջին տասնամյակում Թուրքիան կարողացել է ապահովել քաղաքական ու տնտեսական զգալի ներկայություն Նախիջևանի ինքնավարությունում, ինչը պետք է որ մտահոգի Բաքվի իշխանություններին: Ինքնավարությունում թուրքական գործոնի ակտիվացման հարցում Ադրբեջանի կենտրոնական իշխանությունների գուսպ կեցվածքը, թերևս, պայմանավորված է Թուրքիայի հետ եղբայրական հարաբերությունները չխախտելու և խնդրի շուրջ թուրք-ադրբեջանական հակասությունները չչահարկելու տրամաբանությամբ:

Նախիջևանի ինքնավարության հետ ցամաքային սահմանի բացակայությունը հատկապես վերջին տասնամյակում զգալիորեն թուլացրել է Ադրբեջանի կենտրոնական իշխանությունների վերահսկողությունը ինքնավարության ներքին ու արտաքին գործընթացների վրա, որը զգալիորեն դժվարացնում է կենտրոն-շրջան հաղորդակցությունն ու ապրանքափոխադրումները, որոնք հիմնականում իրականացվում

են Իրանի տարածքով: Տեխնիկապես ու ֆինանսապես առավել շահավետ է ինքնավարության տնտեսական համագործակցությունը սահմանակից Թուրքիայի հետ, ինչը հանգեցրել է այդ երկրից՝ Նախիջևանի տնտեսության կախվածությանը:

Նախիջևանի ու Թուրքիայի միջև տնտեսական, ինչպես և քաղաքական հարաբերությունների խորացման հարցում կարևոր նախադրյալներից մեկն էլ սահմանակից Իրանի գործոնն է: Խնդիրն այն է, որ իրանական կողմը, հաշվի առնելով Իրանի ադրբեջանցիների գործոնը՝ բավական զգուշավորությամբ է մոտենում Նախիջևանի ադրբեջանցիների ցանկացած ակտիվացմանը և տարածաշրջանում Նախիջևանի ինքնավարության քաղաքական կամ տնտեսական կշռի մեծացմանը: Ուստի տրամաբանական է, որ իրանական կողմը, ըստ էության, ամենևին էլ շահագրգռված չէ ինքնավարության տնտեսական զարգացմամբ: Փաստորեն, Ադրբեջանի հետ անմիջական սահմանի բացակայությունը, Իրանի հետ, մեղմ ասած, ոչ այնքան բարիդրացիական հարաբերությունները և սահմանակից մյուս երկրի՝ Հայաստանի հետ հարաբերությունների իսպառ բացակայությունը Թուրքիայի հետ համագործակցությունը վեր են ածել այլընտրանքային շահավետ ուղու: Թուրքիան շարունակում է կարևոր դերակատարում ունենալ Նախիջևանի ինքնավարության տնտեսության զարգացման գործում: Թուրքական կապիտալն այսօր հաստատուն դիրք է գրավել ինքնավարության տնտեսության այնպիսի ոլորտներում, ինչպիսիք են տրանսպորտը, սպասարկման ծառայությունները, շինարարությունն ու զբոսաշրջությունը:

Այսպիսով, արդյունքում՝ տնտեսապես և ֆինանսապես բավկանին հարուստ Թուրքիան սահմանակից է տնտեսապես թույլ, նվազ աշխատունակ և ներդրումներից աղքատ Նախիջևանի հետ, որի պայմաններում նրանց միջև հնարավոր է միայն հետևյալ սեցենարի զարգացումը. էժան աշխատուժի արտահոսք դեպի Թուրքիա, ֆինանսական միջոցների մուտք ՆԻՀ՝ հիմնականում անշարժ գույքի ձեռքբերմամբ, Թուրքիայի Հանրապետության քաղաքացիների (հիմնականում քրդերի) վերաբնակեցումը ՆԻՀ-ում, ՆԻՀ-ի սոցիալ-տնտեսական ինտեգրում՝ Թուրքիայի Հանրապետությանը, հայ-թուրքական սահմանագծի փաստացի երկարացում, ՀՀ-ի վրա շրջափակումից զատ այլ լծակներով ճնշման մեծացում, ռազմական գործողությունների դեպքում երկրորդ ճակատի առկայություն:

Չպետք է մոռանալ նաև Իրանի գործոնը, Մեդրու անցակետից մինչև Ջուլֆա ճանապարհային հատվածը ընդհանուր է թե ադրբեջանական և թե հայկական կողմերի համար, ուստի բացառված չէ ուղղակի կոնֆլիկտների դեպքում կառաջանա շրջափակման ևս մեկ տարբերակ: Ջուլֆայից հարավ և հարավ-արևելք ընկած շրջանները բնակչության մեծ մասի համար Նախիջևանի տարածքը այսպես կոչված «բիզնես» հետաքրքրությունների տիրույթ է, ուստի բացառված չէ նաև նրանց ադեկվատ արձագանքը: Այս պարագայում կվտանգվի նաև Թավրիզի հայ համայնքը և հայկական հուշարձանները:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ա. Այվազյան «Նախիջևանի պատմաճարտարապետական հուշարձանները», Երևան, 1978 թ., 41-67 էջ:
2. Ա. Մանասյան «Նախիջևանի հիմնախնդիր. իրավական և քաղաքական տեսանկյուններ», Երևան հեղինակային հրատարակություն, 2009 թ., 30-56 էջ:
3. Հայկական ՄՍՀ գիտությունների ակադեմիա «Հայկական սովետական հանրագիտարան», Երևան 1982 թ., հ. 8, էջ 161-166 :

4. Ա.Հ. Ներսիսյան, Լ.Մ. Մարտիրոսյան <<ԱՊՀ երկրների սոցիալ-տնտեսական աշխարհագրություն>>, Վանաձոր 2010թ., էջ՝ 41-59:
5. Ф.Н. Мильков, Н. А. Гвоздецкий. Физическая география СССР,, Москва 1986г., с. 293-306
6. [www.nakhchivan.az](http://www.nakhchivan.az)
7. [www.armenianhouse.org](http://www.armenianhouse.org)

## **РЕЗЮМЕ**

### **СОВРЕМЕННЫЕ ГЕОЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ГЕОПОЛИТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАХИДЖЕВАНСКОЙ АВТОНОМНОЙ РЕСПУБЛИКИ Г. С. БАРСЕГЯН**

В условиях отсутствия непосредственной границы с Республикой Азербайджан и экономических отношений с Арменией, недоброжелательных отношений с Исламской республикой Иран, социальная и экономическая интеграция Нахиджевана в Турции, а так же военно-политическая ситуация в Ближнем Востоке и развития в карабахском конфликте не может оставить в стороне нынешняя геоэкономическая и геополитическая ситуация в Нахиджеване.

## **SUMMARY**

### **MODERN GEOECONOMIC AND GEOPOLITICAL TRENDS OF NAKHCHIVAN AUTONOMOUS REPUBLIC G. S. BARSEGHYAN**

In the context of places without the immediate border with the Republic of Azerbaijan and economic relations with Armenia, as well as uneasy relations with the Islamic Republic of Iran, economic integration of Nakhchivan in Turkey, as well as the military-political situation in the Middle East and the development of the Karabakh conflict can not remain on the sidelines of the current geo-economic and geo-political situation in Nakhchivan.

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

Հումանիտար գիտություններ №3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 94 (479.25)

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՊԱՏՄԱՆՇԽԱՐՀԱԳՐԱԿԱՆ, ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԵՎ ԺՈՂՈՎՐԴԱԳՐԱԿԱՆ  
ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ ԸՍՏ ՔՍԵՆՈՓՈՆԻ ԵՐԿԵՐԻ  
*Ռ. Ա. ՆԱՀԱՊԵՏՅԱՆ*

Խ. Արովյանի անվան հայկական պետական մանակավարժական  
համալսարան,  
0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17  
e-mail: ovakimyan1969@mail.ru

*Մեր օրերում պատմական Հայաստանի և հայերի մասին նյութերն ուսումնասիրելու և համարժեք հետևություններ անելու հարցը չի կորցրել իր արդիականությունը, քանի որ, պայմանավորված աշխարհաքաղաքական շահերով, որոշ հարևան երկրներում կեղծ, հաճախ անհեթեթ թեզեր են առաջ քաշվում հայերի ծագման ու երկրի սահմանների վերաբերյալ: Այս առումով պատմական Հայաստանի վերաբերյալ բացառիկ կարևոր սկզբնաղբյուր են Ք.ա. V-IV դարերի հույն նշանավոր պատմագիր Քսենոփոնի երկերը: Հոդվածում հակիրճ ներկայացվում են Հայաստանի պատմական տարածքների, սահմանների, բնակչության էթնիկ կազմի, զինված ուժերի և գյուղական համայնքների վերաբերյալ Քսենոփոնի վկայությունները:*

***Բանալի բառեր.** Քսենոփոն, Անաբասիս, Կյուրոպեդիա, Հայաստան, խաղաղայնություն, կարողություններ, մարդեր, գյուղական համայնք:*

***Ներկայացված է խմբագրություն 5.06.2016թ***

Հայաստանի՝ որպես տարածաշրջանի հնագույն պետություններից մեկի տարածքային տեղադրության խնդիրը հազարամյակներ շարունակ եղել է դիտարկումների, հաղորդումների նյութ: Պատմական Հայաստանի վերաբերյալ բավականաչափ տեղեկություններ են թողել հայ պատմիչներն ու պատմագիրները: Չափազանց կարևոր սկզբնաղբյուրներ են օտար հեղինակների, մասնավորապես երկուսուկես հազարամյակ առաջ հունա-հռոմեական պատմագիրների հաղորդած տեղեկություններն ու վկայությունները:

Հոդվածում ներկայացվում են Քսենոփոնի «Անաբասիս» [1] և «Կյուրոպեդիա» [2] աշխատություններում Հայաստանի վարչական տարածքի, զինված ուժերի, էթնիկ կազմի, հայ հին հասարակության կառուցվածքի և այլ հարցերի վերաբերյալ տեղեկություններ:

Ցավոք, XXI դարի հայր հաճախ դեռ առնչվում է իր երկրի սահմանների ու իր ծագման վերաբերյալ տարբեր՝ նույնիսկ անհեթեթ վերլուծությունների: Ավելին՝ Հայաստանի պատմական տարածքների թեման այսօր միջազգային հանրության օրակարգում է, քանի որ այն ուղղակիորեն կապված է տարածաշրջանում խաղաղության ու անվտանգության հաստատման գործընթացի հետ: Հետևաբար՝ Հայաստանի և հայերի մասին պատմական նյութերն ուսումնասիրելն ու գիտական պատշաճությամբ ներկայացնելը այսօր արդիական և կարևոր խնդիր է:

Օտար հեղինակներից նշելի են հույն պատմագիր Քսենոփոնի տեղեկությունները Հայաստանի ու երկրի բնակչության վերաբերյալ: Դրանց արժանահավատ լինելը կասկած

չի հարուցում, հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ, իբրև հունական գորքի գորապետ, նա անմիջականորեն առնչվել է նկարագրվող դեպքերին, անձամբ է եղել Հայաստանում, շփվել հայ բնակչության հետ, ուստի և նրա հաղորդումները բացառիկ են:

Քսենոփոնի վկայությունները վերաբերում են մեր հայրենիքի հարավային և հյուսիսային կողմերին. Ք.ա. V դարի վերջում Հայաստանի հարավային սահմանը, ավելի ստույգ, այդ սահմանի արևելյան հատվածը Կենտրիտես գետն էր (միջնադարյան աղբյուրներում՝ Ջերմ), Արևելյան Տիգրիսը (Բոհտան-սու), որը Հայաստանը բաժանում էր կարդուխների երկրից (Կորդուք): Հարավային սահմանի մյուս՝ արևմտյան հատվածը՝ Արևմտյան Տիգրիսն էր կամ Մասիոսը՝ Տուր-Արդին լեռնաշղթան [1, էջեր 226-227, 236-237]:

Հույները «գերի վերցվածներից լսել էին, որ եթե անցնեն Կարդուխյան լեռները, ապա կհասնեն Արմենիա, որտեղ և, եթե ցանկանան, կարող են անցնել Տիգրիս գետի ակունքները, իսկ եթե չցանկանան, կարող են գետը շրջանցել» [1, էջ 82]:

Հայաստանի արևելյան և արևմտյան սահմանների մասին Քսենոփոնը լռում է, սակայն այս բացը որոշակիորեն լրացվում է Հերոդոտոսի կողմից հայկական սատրապությունների մասին հիշատակելու ժամանակ: Ինչպես Հերոդոտոսը, Քսենոփոնը ևս Հայաստանը ներկայացնում է որպես ընդարձակ մի երկիր: Ա. Գարագաշյանի [3, էջ 67], Հ. Գեյցերի [4, էջ 7] և այլոց աշխատանքներում նշվում է, որ Հայաստանն ունեցել է երկու սատրապ [2, էջ 387]: Սակայն Հ. Մանանդյանի, Ս. Կրկյաշարյանի և այլոց համոզմամբ՝ սատրապը մեկն է եղել [5, էջ 70]: Համոզմունքը հիմնավորվում է Քսենոփոնի հետևյալ հաղորդմամբ. «Կարդուխների երկիրն անցնելուց հետո ասում էին, որ (հույները) կգան Արմենիա, որը մեծ է ու հարուստ և գտնվում է Օրոնտասի իշխանության տակ [1, էջ 17]: Կարծիքների բազմազանությունը Տիրիբազի մասին Քսենոփոնի վկայության արդյունք է, որն անվանվում է Արևմտյան Հայաստանի «հյուպարքոս» [«1, էջ 4], այսինքն՝ փոխկառավարիչ. եղել է հավանաբար Օրոնտաս սատրապի օգնականը:

Հայաստանով անցած Քսենոփոնի գրառումները, տպավորություններն ու տեղեկությունները «Անաբասիսից» բացի տեղ են գտել Կյուրոս Մեծի՝ Աքեմենյան տերության հիմնադրի վարքում՝ «Կյուրոպեդիայում»: «Կյուրոպեդիայի» այն բավականին ծավալուն բաժինը, որ վերաբերում է Հայաստանին, հայոց պատմության և մշակույթի համար ևս կարևոր արժեք ունի: Այստեղ հանդես է գալիս Ք. ա. VI դարի կեսերի հայկական թագավորությունը, տեղեկություններ է տրվում հին հայերի ռազմիկ ժողովուրդ լինելու, ազատության և անկախության ձգտումների, հայկական գորքի՝ այրուձիու և հետևակի թվաքանակի մասին, արքունի հարստությունների, Մարաստանի և հարևան այլ երկրների ու ժողովուրդների հետ հայերի փոխհարաբերությունների մասին և այլն: Ինչպես «Անաբասիս»-ում, այնպես էլ «Կյուրոպեդիա»-ում Հայաստանին և հայերին վերաբերող վկայությունները ոչ միայն արժանահավատ են, այլև շատ հաճախ՝ եզակի:

Ըստ Քսենոփոնի վկայությունների՝ արմենները եղել են ռազմիկ ժողովուրդ, ձգտել են ազատ ու անկախ լինել, որի համար էլ պարբերաբար ապստամբել են: Հայերի այս ձգտումների մասին հանգամանալի նկարագրված է Դարեհ Ա-ի (522-486թ.) թողած արձանագրության մեջ՝ [6], ինչպես նաև «Կյուրոպեդիա» երկում Կյուրոսի և արմենների թագավորի երկխոսության մեջ:

-Ասա ինձ- հարցնում է Կյուրոսը,- երբևէ դու կովե՞լ ես իմ մոր հոր՝ Աստյուագեսի և մյուս մեղացիների դեմ:

-Այո,- պատասխանեց:

\* Արձանագրությունը փորագրվել է Բեհիստուն բարձրադիր ժայռի վրա՝ ներկայիս Քերմանշահ քաղաքից ոչ հեռու: Գրված է երեք լեզուներով՝ հին պարսկերեն, էլամերեն և աքքադերեն: Արձանագրությունը բաղկացած է հսկայական 9 սյունից, որոնցից 5-ը գրված է հին պարսկերենով (76 պարագրաֆ, 414 տող), երեքը՝ էլամերեն և մեկը՝ բաբելերեն:

-Պարտվելով նրանից՝ համաձայնվել էս տուրք վճարել, նրա հետ պատերազմի գնալ, ուր որ նա հրամայի, և բերդեր չունենալ:

-Այդպես է:

-Հապա ինչո՞ւ այժմ տուրք չես վճարում, գորք չես ուղարկում և սկսել ես ամբողջուններ կառուցել:

-Ես ազատության էի ձգտում. քանզի լավ էի համարում, որ ինքս ազատ լինեմ, և որդիներիս ազատություն թողնեմ [2, 96-97]:

«Կյուրոպեղիա»-ում պահպանված տեղեկություններից իմանում ենք, որ մեղական թագավոր Աստիագեսի օրոք (584-533) Հայաստանը Մեդիայից կախյալ երկիր էր: Հայոց թագավորի անունն այդտեղ չի հիշատակվում, բայց շատ է խոսվում նրա որդի Տիգրանի մասին, որը Աստիագեսի պալատում աքեմենյան Կյուրոսի հասակակիցն ու զինակիցն էր: Թշնամիների դեմ Մեդիայի մղած պատերազմների ժամանակ հայոց թագավորը պարտավոր էր մեղական թագավորին տրամադրել իր զինվորական ուժի կեսը, այսինքն՝ 20 հազար հետևազոր և 4 հազար հեծելազոր: Հայոց թագավորը, իբրև մեղական թագավորի կրտսեր դաշնակից, նրան վճարում էր 50 տաղանդ հարկ: Տեղեկանում ենք նաև, որ հայոց թագավորը պատերազմել է Աստիագեսի դեմ, սակայն պարտություն կրելով՝ պարտավորվել է հարկ վճարել, առաջին իսկ պահանջով տրամադրել գորքը և չկառուցել ամբողջուններ [2, 10]:

Հայ-արմենների ազատատենչության ձգտումների վերաբերյալ ուշագրավ հավաստումների ենք հանդիպում դարձյալ «Կյուրոպեղիա»-ում Կյուրոսի և մեդիացիների արքա Կյուաքսարեսի (Կիաքսար) երկխոսության մեջ: «Երբ հնդիկները դուրս գնացին՝ Կյուրոսը ասաց Կյուաքսարեսին. «Հիշում եմ, քիչ առաջ քեզանից լսեցի, թե՞ արմենների թագավորը քեզ այժմ արհամարհում է՝ լսած լինելով, որ թշնամիները գալիս են քեզ վրա, և նա ոչ գորք է ուղարկում, ոչ տուրք է վճարում, որը պարտավորվել էր տալ»: «Իրոք, նա այդպես է վարվում, ով Կյուրոս,- ասաց Կյուաքսարեսը,- ուստի ես ևս տատանվում եմ և չգիտեմ, ո՞րն է լավ. արշավել նրա դեմ և փորձել հարկադրելո՞ւ նրան, թե՞ առայժմ թողնել նրան, որպեսզի մյուս թշնամիների վրա չավելացնենք նաև այս մեկին»: Կյուրոսը դարձյալ հարցրեց. «Իսկ նրա բնակավայրերը արդյոք ամուր վայրերում են, թե՞ գուցե նաև մատչելի վայրերում»: Կյուաքսարեսը պատասխանեց. «Բնակավայրերը շատ ամուր վայրերում չեն. ես դա չեմ մոռացել, սակայն կան լեռներ, որտեղ կարող է իսկույն ապաստանել և թաքցնել իր հետ տարած հարստությունը և իրեն ապահով զգալ, եթե որևէ մեկը մոտերքում նստած չպաշարի նրան, ինչպես արել էր իմ հայրը»: Եվ Կյուրոսն ու Կյուաքսարեսն որոշում են քողարկված համատեղ հարձակվել Հայաստանի վրա հայոց արքայի ուժերը ծուղակի մեջ գցելու և արքային գերեվարելու համար [2, էջ 9-25, 88-92]:

Այսպես, ըստ Քսենոփոնի՝ հայերի զինված ուժերը բաղկացած էին հեծելազորից և հետևակից. հեծելազորը հասնում է 8000-ի, իսկ հետևակը՝ 40.000-ի: Հայոց արքայորդի Տիգրանն ասաց. «Արմենների հեծելազորը մոտ 8 հազար է, հետևակը մոտ չորս բյուր, իսկ իմ (հայոց արքայի – Ռ.Ն.) հարստությունը այն գանձերի հետ, որ թողել է հայրս, արծաթով հաշված, ավելի քան երեք հազար տաղանդ» է [2, էջ 104]: Նույն արքայորդի Տիգրանը միայն Կյուրոսին ներկայանում է չորս հազար ձիավորով, շուրջ մեկ բյուր [10 հազար] աղեղնավորներով և այդքան էլ պելտաստներ [2, էջ 108], այսինքն՝ Հայոց երկրի զինված ուժերի գրեթե կեսը: Զորքի մյուս կեսը՝ չորս հազար ձիավոր և քսան հազար հետևակ, նա թողնում է երկրում, որովհետև արմենները շարունակ պատերազմ էին մղում հարևան խալդերի դեմ, որոնք Քսենոփոնի երկում անվանված են խալդայներ: Այն ժամանակ գորքը բաժանված էր դասակների, վաշտերի, հազարյակների և տասը հազարյակների. «Կյուրոսը իր մոտ հրավիրեց բյուրապետերին, հազարապետերին, վաշտապետերին, դասակապետերին» [2, էջ 119]: Տեղեկություններ, որոնք լիովին համընկնում են Մովսես Խորենացու հաղորդած տվյալներին: Ըստ «Կյուրոպեղիայի» [2, էջ 25]՝ Մարաստանից

կախյալ վիճակում գտնվող Հայաստանը ձգտում էր անկախության: Այդ ձգտումը ճնշում է Կյուրոսը, ապագա Աբեմենյան տերության հիմնադիրը, որը առժամանակ մարաց թագավորի գորավար էր: Իսկ հայոց արքայազն Տիգրանը, ինչպես արդեն նշվել է, Կյուրոսի որսակիցն ու մտերիմ ընկերն էր: Մովսես Խորենացու շարադրած Տիգրանի և Աժդահակի վիպասքի հիմքում հարևան ազգերի թագավորների՝ հայոց Տիգրանի, մարաց Աժդահակի (Աստիագեսի) և Կյուրոսի հարաբերություններն են [7]: Կասկածից վեր է, որ պատմիչ-գորավարի տեղեկությունների մեծ մասը Քսենոփոնը քաղել է Հայկական լեռնաշխարհով անցնելիս, այն տեղեկությունների հետ միասին, որոնք «Անաբասիսի»՝ Հայաստանին վերաբերող բաժնի հիմքն են կազմում և Քսենոփոնի անուրանալի ավանդն են հայ ժողովրդի պատմության աղբյուրագիտական գանձարանի հարստացման գործում: Թեև ժամանակակից պատմագիտությունը ժխտում է «Կյուրոպեդիայի» աղբյուրագիտական արժեքը, սակայն կասկածից դուրս է, որ այնտեղ ներկայացվող տեղեկությունների մեծ մասը Քսենոփոնը քաղել է ականատեսի աչքերով:

Մեծ հետաքրքրություն են ներկայացնում Հայկական լեռնաշխարհի էթնիկ պատկերի վերաբերյալ Քսենոփոնի վկայությունները: Նրա տվյալներով, Ք. ա. V դարի վերջին Հայկական լեռնաշխարհի մեծ մասը, նրա միջնաշխարհը բնակեցված էր հիմնականում մեկ ժողովրդով՝ հայերով: Հույների նահանջի ճանապարհի նկարագրությունից երևում է, որ Արևելյան Տիգրիսից մինչև Արաքսի վերին հոսանքը և ավելի հյուսիս հույները անցել են հայկական գյուղերով [1, էջ 221-241]: Հայերը, որոնք դեռ Ք.ա. VI դարում ապրում էին դասակարգային հասարակության և պետականության պայմաններում, ժողովուրդ էին: Հայերից բացի՝ էթե Հերոդոտոսը հիշատակում է սասպեյրներին, ալարոդներին, մատիեններին, Քսենոփոնը հիշատակում է Հայկական լեռնաշխարհում էթնիկական մի շարք այլ խմբերի ևս. խալդայներ, խալյուբներ, կարդուխներ, մարդեր, տառիսներ, փասիաներ, հեսպերիտներ: Այս ցեղերի ծագումը դեռ վերջնականապես պարզված չէ, բայց, ըստ երևույթին, ալարոդները ուրարտացիներն էին, մարդերը իրանական ծագում ունեին, մատիենները և տառիսները՝ խուրրիական, սասպեյրները կամ հեսպերիտները, փասիաները, խալդայները թերևս՝ քարթվելական: Հիշատակված բոլոր ցեղերը և առաջին հերթին ալարոդները, ընդգրկվելով հայ ժողովրդի կազմավորման գործընթացի մեջ, հետագայում մեծ մասամբ ձուլվեցին հայերի հետ՝ հետքեր թողնելով լեզվի, մշակույթի, մարդաբանական տիպի մեջ [8, էջ 455]: Ուշագրավ է, որ այդ ցեղերի անվանումները պահպանվեցին Հայկական լեռնաշխարհի մի շարք տեղանուններում: Այսպես, օրինակ՝ ալարոդներից առաջացել է Արարատը, մարդերից՝ Մարդաստան կամ Մարդուցայք և, ըստ երևույթին, Մարդուղի գավառները, սասպեյրներից կամ հեսպերիտներից՝ Սպերը և այլն [5, էջ 69-72]: Քսենոփոնի նկարագրած կարդուխների երկիրը համապատասխանում է հին հայ պատմիչների մոտ հիշատակված «Կորդուք»-ին կամ «Կորդուաց» աշխարհին, իսկ խալդայները Հայկական լեռնաշխարհի հյուսիսային և հյուսիսարևմտյան ծայրամասերում բնակվող ցեղախումբն էր, որից հետագայում առաջացավ պատմական Հայաստանի Խաղտիք երկրամասը: Պատմագիտության մեջ կատարված փորձերը՝ խալդայներին նույնացնելու ուրարտացիների հետ, այժմ վերջնականապես մերժվում են: Խալյուբները Սև ծովի հարավարևելյան ափերին և Բարձր Հայքի ու Փոքր Հայքի լեռներում բնակվող ցեղեր են եղել: Հունական սկզբնաղբյուրների համապատասխան տեղեկությունների քննությունը ուսումնասիրողներին հանգեցրել է այն եզրակացության, որ խալդայների և խալյուբների անվան տակ պետք է հասկանալ միևնույն ցեղախումբը [1, էջ 232]:

Խալդայների վերաբերյալ հույն գորավարը հայտնում է, որ բնակված էին Աղձնիքի, գլխավորապես Մասունի և Խույթի լեռնային շրջաններում, ազատ էին և խիզախ, նրանք զինված էին հյուսկեն (ծառերի ճյուղերից հյուսված) կաշեպատ երկայն վահաններով և նիզակներով: Ասում էին, որ նրանք ամենառազմիկ ժողովուրդն են այդ երկրում ապրող բնակիչներից: Նրանք ծառայում են գորքի մեջ վարձով, էթե մեկը նրանց աջակցության

կարիքը ունենա, որովհետև նրանք խիստ ռազմունակ լինելով՝ միաժամանակ աղքատ են. նրանց երկիրը լեռնոտ է և հարուստ է միայն չնչին մասը [1, էջ 89]:

«Կյուրոպեդիա» աշխատության մեջ էլ ներկայացնում է խալդայ ռազմիկին. «Յուրաքանչյուր խալդայ ուներ հյուսկեն վահան և մի գույգ նիզակ. ասում էին, թե նրանք ամենառազմատենչ մարդիկ են այդ տարածքում ապրող ցեղերից: Նրանք վարձով ծառայում էին զորքի մեջ, եթե որևէ մեկը նրանց կարիքն ունենար, քանզի խիստ ռազմունակ էին, բայց և աղքատ. քանի որ նրանց երկիրը լեռնոտ է և սուսկ մի փոքր մասն է բարեբեր» [2, էջ 109]:

«Կյուրոպեդիա» երկում [2, էջեր 17-24, 111-114] ընդարձակ նկարագրություն կա հարևանությամբ ապրող արմենների և խալդայների միջև ռազմական ընդհարումների, ապա Կյուրոս Մեծի միջնորդությամբ դաշինք կնքելու և խաղաղ ու շահավետ միմյանց արոտավայրերից ու վարելահողերից օգտվելու մասին. «Նրանք իրար հավատարմության երաշխիքներ տվեցին և պայմանավորվեցին, որ երկու կողմերը իրար հանդեպ կպահպանեն իրենց ազատությունը, իրավունք կունենան փոխադարձ ամուսնության, ինչպես նաև իրար հողերի և արոտավայրերի օգտագործման, և կպաշտպանեն իրար ընդհանուր ուժերով, եթե իրենցից որևէ մեկին անարդարություն արվի» [2, էջ 113]:

«Արմենների և խալդերի խաղաղ համակեցության հետևանքն այն եղավ,- գրում է Չ. Մանանդյանը,- որ խալդերը և տեղական այլ ժողովուրդները հետզհետե միաձուլվեցին արմենների հետ և հետագա դարերի ընթացքում գոյացավ այժմյան հայ ժողովուրդը» [5, էջ 48]:

Ուշագրավ է Քսենոփոնի նկարագրությունները խալյուբների բարքերի, զենքերի ու ամրությունների վերաբերյալ. «Նրանք [խալյուբները] առավել, քան բոլորը, ում երկրից անցել էին հեյլենները, ամենաքաջն էին և ձեռնամարտի էին բռնվում: Նրանք մինչև փորը հասնող վուշե զրահներ ունեին. և զրահի եզրաթևիկների փոխարեն՝ խիտ հյուսված քուղեր: Նրանք նաև ունեին սոնապաններ և սաղավարտներ և գոտուց կախած դաշույն՝ լակեդեմոնական կեռ (մանգաղաձև) դանակի մեծության, որով սպանում էին, ում որ հաղթել կարողանային, և կտրելով գլուխները, վերցնում էին ու գնում. և սրանք երգում էին ու պարում, երբ թշնամու տեսաղաշտում էին գտնվում: Ունեին նաև մեկ ծայրով նիզակ՝ հինգ կանգուն երկարությամբ: Սրանք մնում էին քաղաքավայրերում (պարսպապատ բնակավայրերում – Ռ.Ն.) և երբ հեյլենները անցնում էին այդ տեղերով, նրանք հետևում էին անընդհատ կռվելով: Բնակվում էին ամրացված վայրերում, որտեղ հավաքել էին նաև իրենց մթերքները. այնպես, որ հեյլենները այստեղից ոչինչ չկարողացան վերցնել, այլ սնվում էին այն կենսամթերքներով, որ վերցրել էին տառիսներից» [1, էջ 103]: Քսենոփոնի «Անաբասիսում» խալյուբները հիշատակվում են որպես արմենների հյուսիս-արևմտյան կողմի հարևան ժողովուրդ, ինչպես և տառիսները: Խալյուբները և տառիսները հիշատակված են իբրև վարձկան զինվորներ Տիրիբազի զորքի շարքերում [1, էջ 94]: Քսենոփոնի վկայություններից հայտնի է նաև, որ խալյուբների մի մասը, որ ապրում էր պոնտական լեռներում՝ զբաղվում էր երկաթագործությամբ. «Սրանք փոքրաթիվ էին և հպատակվում էին մոսինոյկներին. նրանց մեծագույն մասի ապրուստի աղբյուրը երկաթագործությունն էր» [1, էջ 121]: Սրանք, ըստ երևույթին, պատկանում էին այն խալյուբների ցեղախմբին, որոնց երկրով նախապես անցել էին հեյլեն վարձկանները [1, էջ 103]:

Որպես վարձկաններ Տիրիբազի զորքի շարքերում Քսենոփոնի մոտ հիշատակված են, բացի խալյուբներից, նաև տառիսները: Սրանց երկրի միջով հեյլեններն անցել էին հինգ օրվա ճանապարհ՝ մոտ 30 փարսախ [ավելի քան 150 կմ – Ռ.Ն.]: Սրանք, ըստ երևույթին, հարևան են եղել խալյուբներին ու փասիաններին և միասին դիմադրել էին հեյլեններին:

Տառիսները խուռիական ծագում ունեցող լեռնային այն ցեղերն էին, որոնք բնակվում էին Հայկական լեռնաշխարհի հյուսիսում՝ Հարփասոս (Ճորոխ) գետի ակունքների և միջին



հոսանքի շրջանում: Սրանց երկրամասը ասորեստանյան և ուրարտական արձանագրություններում հիշատակվում է Դայանի և Դիաուխի անուններով: Տառիների երկրի անունից ծագել է Մեծ Հայքի Տայք աշխարհի անունը: Փասիաները Արաքս գետի վերին հոսանքի շուրջը բնակվող ցեղերն են: Փասիաների անունից ծագել է պատմական Հայաստանի Բասյան (Բասեն) գավառի անունը [9, էջեր 253-254]:

Կարդուխների բնակեցրած երկրի սահմանները բավական ճիշտ կերպով որոշվում են Քսենոփոնի հաղորդած տվյալներով: Հարավում այն եզերված էր Քուրդիստանի լեռներով, հյուսիսում՝ Տիգրիսի վտակ Կենտրիտեսը (այժմ Բոհտան-սու) այն բաժանում էր Հայաստանից: Քսենոփոնի հաղորդած վկայությունները մեծ արժեք են ներկայացնում այդ երկրի բնակիչների վաղ շրջանի սոցիալ-տնտեսական կյանքի ուսումնասիրման համար: Կարդուխները այդ ժամանակ ունեցել են հարուստ գյուղեր, զբաղվել են երկրագործությամբ, գինեգործությամբ, անասնապահությամբ, ինչպես և արհեստագործությամբ: Հատկապես զարգացած էր պղնձագործությունը. «Այստեղ առատ պարեն կար վերցնելու, իսկ տները կահավորված էին բազմաքանակ պղնձե ամաններով...» [1, էջ 83]: «Հելլենական գորքը բանակեց այստեղ գտնվող բազմաթիվ ու բարեշեն տներում, որտեղ առատ պարեն կար: Այնքան մեծ քանակությամբ գինի կար այնտեղ, որ այն պահում էին ծեփված հորերում» [1, էջ 88]: Քսենոփոնը խոսում է նաև կարդուխների՝ որպես ռազմական քաջարի ու ճարպիկ գործողությունների և վարժ նետաձիգ լինելու մասին. «Նրանք այնքան ճարպիկ էին, որ անգամ մոտիկ լինելիս կարողանում էին փախչելով ազատվել. քանզի նրանք ուրիշ ոչինչ չէին կրում, բացի աղեղներից ու պարսատիկներից: Նրանք գերազանց նետաձիգներ էին, ունեին համարյա երեք կանգուն երկարությամբ աղեղներ և ավելի քան երկու կանգուն երկարությամբ նետեր: Նետարձակման ժամանակ նրանք լարը ձգում էին, ձախ ոտը դնելով աղեղի ցածի ծայրի վրա: Նրանց արձակած նետերը ծակում էին վահաններն ու լանջապանակները: Հելլենները, երբ այդպիսի նետերը ձեռք էին բերում, ապա կաշվե փոկեր հարմարեցնելով դրանց, օգտագործում էին տեգի փոխարեն» [1, էջ 88]:

Կարդուխների վերաբերյալ պատմագիտության մեջ եղել է այն կարծիքը, որ նրանք եղել են քրդերի նախահայրերը [5, էջ 73]: Հ. Մանանդյանը այդ տեսությունն անընդունելի է համարում՝ հիմք ունենալով Քսենոփոնի և Ստրաբոնի այն վկայությունները, որ կարդուխները նստակյաց ժողովուրդ էին, և ունեին համեմատաբար բարձր մշակույթ. կարդուխների տները կահավորված էին, առատ էին պարենի պաշարներով, ունեին շատ գինի, նշանավոր ճարտարապետներ էին, փորձառու էին քաղաքների ու բերդերի պաշարման աշխատանքներում: Նստակյաց և երկրագործ այս հին ժողովուրդը չէր կարող լինել խաշնարած և թափառակյաց քրդերի նախահայրը [5, էջ 73]: Ակադեմիկոս Հ. Մանանդյանը առավել հավանական է համարում Քսենոփոնի կողմից արմենների և խալդայների հետ Օրոնտասի գորքի մեջ հիշատակված մարդերին, որոնք բնակված են եղել պատմական Հայաստանի երկու հին գավառներում, որոնք նրանց անունով կոչվել են Մարդաստան կամ Մարդաղի [5, էջ 75]:

Բացի վերոհիշյալ ժողովուրդներից՝ Հայկական լեռնաշխարհում բնակվելիս են եղել նաև այլ ցեղեր, որոնք գտնվել են սոցիալ-տնտեսական և մշակութային զարգացման տարբեր մակարդակներում. նրանք մասամբ հիշատակված են Հերոդոտոսի և հունահռոմեական այլ հեղինակների երկերում:

Քսենոփոնը վկայություն ունի նաև սկյութական ցեղերի մասին: Նա գրում է. «Նրանց [տառիների երկրից - Ռ.Ն.] մոտից հելլենները հասան Հարփասոս գետը, որի լայնքը չորս պլեթրոն [1 պլեթրոնը 30.86 մետր է] էր: Այստեղից առաջ ընթացան սկյութենների երկրի միջով չորս կայան՝ քսան փարսախա (1 փարսախաը հավասար է 5250 մետրի) հարթավայր տեղերով դեպի գյուղերը, որոնցում մնացին երեք օր և պարենավորվեցին [1, էջ 103-104]: Այս սկյութենները, որոնք Քսենոփոնի ժամանակ բնակվում էին Տրապիզոնից հարավ

գտնվող լեռնային վայրերում, հետևորդներն են Ք.ա. 8-րդ դարի վերջին Հյուսիսային Կովկասից Փոքր Ասիա ներխուժած սկյութական այն ցեղերի, որոնց հարվածներից մեծապես տուժեց Ուրարտական պետությունը [10, էջեր 295-324]: Ըստ Հ. Մանանդյանի վարկածի՝ սկյութական ցեղերը ապրել են Կողքիսից սկսած մինչև Մեդական երկիրը (հավանաբար այժմյան Նախիջևանի կողմերը), որոնց Հերոդոտոսը անվանում է սասպեյրներ: Նույն այս ցեղերը, շարունակում է Հ. Մանանդյանը, տասը հազարի նահանջի ժամանակ (401-400 թթ. Ք.ա.) գտնվել են այժմյան Կարս-Լենինականի (Գյումրի) շրջաններում և Արարատյան դաշտում՝ Քսենոփոնի մոտ անվանված են սկյութեններ [5, էջեր 77-78]: Հ. Մանանդյանը Հարփասոս գետը նույնացնում է Արաքսին, իսկ սկյութենների երկիրն էլ, ըստ նրա, գտնվում էր այժմյան Գյումրի վայրում [11, էջեր 13-17]: Հ. Մանանդյանը այս կարծիքին է հանգել «Գյումնիաս» բնակավայրի հիշատակության հիման վրա, ըստ որի՝ «[հելլենները սկյութենների երկրից] անցան չորս կայան՝ քսան փարսախ, դեպի մեծ, բարգավաճ և մարդաշատ մի քաղաք, որը կոչվում էր Գյումնիաս» [1, էջ 104]: Սակայն ուսումնասիրողների մեծ մասի կարծիքով Գյումնիաս քաղաքը գտնվում էր Բայբուրտյան գոգավորությունում, Ճորոխ (գիտնականների մեծ մասի կարծիքով սա Քսենոփոնի հիշատակած Հարփասոս գետն է - Ռ.Ն.) գետի ակունքների շրջանում [1, էջ 264]: Այս տեսակետը ավելի հավանական է այն առումով, որ Գյումնիաս քաղաքից եկած ուղեցույցը հելլեններին ասում է, որ «հինգ օրվա ընթացքում կհասցնի այնպիսի մի վայր, որտեղից կտեսնեն ծովը (Սև ծով - Ռ.Ն.), հակառակ դեպքում, հավաստեց նա, թող իրեն սպանեն» [1, էջ 104]:

Ուշագրավ են պատմիչի վկայությունները Հայաստանի հասարակության կառուցվածքի վերաբերյալ: Բնական է, որ հին Հայաստանի հասարակության ուսումնասիրողները իրենց ուշադրությունը սևեռում են այն կարևոր տվյալների վրա, որ թողել է Քսենոփոնը գյուղական կենցաղի և կացութաձևի վերաբերյալ:

Հին հայկական գյուղական համայնքի մասին մեկ-երկու ուղղակի, բայց մեծ մասամբ անուղղակի վկայություններ է թողել Քսենոփոնը վերը նշված աշխատություններում: Պատմիչը Արմենիան կոչել է «մեծ ու բարեկեցիկ» երկիր: Այս «մեծ ու բարեկեցիկ» երկրի բնակչությունը նստակյաց էր. զբաղվում էր ոչ միայն երկրագործությամբ, այլև այգեգործությամբ, մշակում էր տեխնիկական մշակաբույսեր: Արմեն-հայերը ցանում էին ցորեն, գարի և այլ հացաբույսեր: Մշակում էին այգիներ, բանջարանոցներ, ստանում խաղող, սեխ, ձմերուկ, կորիզավոր բազմատեսակ պտուղներ: Այգեգործության արդյունքներից ստանում էին անուշահոտ գինիներ, օղի, ոգելից այլ խմիչքներ, պատրաստում էին չամիչ, ունեին բոլոր տեսակի ընդեղեններ, մշակում էին քնջութ, ձիթապտուղ, խոզի ճարպ, դառը նշի և բևեկնի յուղեր: Ունեին ընտանի կենդանիներ՝ եզներ, կովեր, ձիեր, ոչխարներ, այծեր և թռչուններ [1, էջեր 88-98]:

Արմենների գերակշիռ մասը, հայտնում է Քսենոփոնը, ապրում էր գյուղերում: Յուրաքանչյուր գյուղ ուներ իր գյուղապետ-գեղջավազը կամ կոմարիսը: Գյուղի կառավարչական բարձրագույն օրգանը համարվում էր համայնաժողովը. համայնաժողովը համայնքի գործերը կառավարելու համար ընտրում էր «ավագների» կամ «ծերերի» խորհուրդ, որի մեջ մտնում էին «երևելի և պատվելի արմենները»: Գյուղապետ-կոմարիսը մյուս արմեններից տարբերվելու համար ապրում էր իր համար կառուցված «ապարանք-ամբոցում»: Նա կառավարում էր գյուղը, բաժանում և վերաբաժանում հողերը, պարտավոր էր ռազմական արշավանքների ժամանակ մատակարարել բանակը, կազմակերպել և դուրս բերել գումակ:

Հայկական համայնքում ընդգրկված յուրաքանչյուր «տուն», «ծուխ», «երդ» ուներ իր առանձին բնակարանը, որտեղ մարդկանց հետ ապրում էին նաև ընտանի կենդանիները: Ահա այս առանձին տների կոլեկտիվ կազմակերպությունն էլ կազմում էր գյուղական այն

համայնքը, որի հիմքում արդեն ընկած էին ոչ թե արյունակցական-ազգակցական, այլ տարածքային-տնտեսական կապերն ու հարաբերությունները:

Քսենոփոնի մոտ կան մի շարք այլ վկայություններ, որոնք հիմք են տալիս ասելու, որ պատմաշրջանում արմեն հասարակությունը ներառված էր նյութական և սոցիալական ընդգծված շերտավորման ոլորտի մեջ: Նստակյաց և երկրագործ արմենները տնտեսության մեջ լայն չափով օգտագործում էին մետաղական գործիքները, ունեին երկաթե խոփով արոր, գուրան: Քսենոփոնը փաստեր է բերում, որոնք հաստատում են, որ այս շրջանում մասնավոր սեփականությունը և անհատական հարստություններն աճում են արտակարգ չափերով: Արմեն-հայերի թագավորի և նրա ընտանիքի հարստությունը կազմում էր 3000 տաղանդ (դրամի խոշոր միավոր և կշռում էր 26,2 կգ): Բավականին հարստություն ունեին իշխանները, «երևելի և պատվելի արմենները»: Արմենիայում, բացի թագավորից, մեծամեծ իշխաններից, գյուղացիներից, կային նաև ծառա աղախիներ, ստրուկներ, ջրկիրներ, փայտակիրներ, գումակավորներ, վարձկան զինվորներ [2, էջեր 103-105]: Անտարակույս, այս հասարակությունը չէր կարող տոհմային հասարակություն լինել. հասարակական արտադրական միավորն այս շրջանում արդեն գյուղական համայնքն էր:

Այդ վկայությունների առաջին լուրջ ուսումնասիրողը եղել է Նիկողայոս Ադոնցը: Նա հանգել է այն եզրակացության, որ Քսենոփոնի նկարագրած Հայաստանի գյուղերը եղել են տոհմական, իսկ հիշատակված գյուղապետերը՝ կոմարիսները՝ տոհմի առաջնորդներ, տոհմապետեր: «Հայաստանը,- գրում է Ադոնցը,- բաղկացած էր բացառապես գյուղերից, որոնց գլուխ կանգնած էր պետը (կոմարիսը): Հույն պատմիչի նկարագրած գյուղի նահապետական պատկերից դժվար չէ կռահել, որ կոմարիսները տոհմապետեր էին, որոնք ապրում էին գյուղերում: Գյուղը, իրեն բնորոշ պատնեշներով, նահապետական տնտեսության գետնավոր տներով, որտեղ մարդկանց հետ միասին տեղավորված էին անասունները... այս բոլորը պատկանում են ոչ այլ, քան միայն տոհմային կացութաձևին» [12, էջեր 390-391]: Այս հանգամանքը, Ադոնցի կարծիքով, հաստատվում է նաև գյուղապետի՝ իր ազգակիցների նկատմամբ կարեկցանքի դրսևորման փաստով, ինչպես նաև պարսից թագավորին գյուղի կողմից տրվող տուրքի կուլեկտիվ բնույթով: Սակայն հայկական գյուղերի վճարած տարեկան, որոշակիորեն կարգավորված հարկի մասին Քսենոփոնի հիշատակությունները ևս չեն ներդաշնակում հայկական համայնքների մասին Ն. Ադոնցի ունեցած պատկերացումներին: Վերջապես, Քսենոփոնի ուշագրավ տեղեկությունները գյուղապետի մասին, որն իր ազգակիցներին հանդիպում է իր գյուղից դուրս, այլ գյուղերում, բացահայտում է գյուղական տերիտորիալ համայնքի հիմնական հատկանիշներից մեկը՝ տոհմական համայնքի տարատեղ բնակեցումը [8, էջեր 457-463]:

Հ. Մանանդյանը այս հարցում հիմնականում համերաշխ էր Ն. Ադոնցի հետ՝ նշելով աքեմենյան ժամանակաշրջանի հայկական գյուղերի տոհմական կազմակերպությունը [5, 81]: Ս. Երեմյանը և արդի հայագիտությունը բացահայտել են, որ Քսենոփոնի նկարագրած գյուղերը ոչ թե տոհմային կապերի վրա հիմնված միավորներ էին, այլ տարածքային և տնտեսական հատկանիշներով միավորված գյուղական համայնքներ [13]: Քսենոփոնի նկարագրությունից իսկապես երևում է, որ մենամուսնության վրա հիմնված ընտանիքները ունեին իրենց տները, անասունները, գյուղատնտեսական մթերքները: Այլ կերպ ասած՝ առանձին ընտանիքներ արտադրության միջոցների, սպառման առարկաների նկատմամբ մասնավոր սեփականության իրավունք ունեին: Քսենոփոնը «պատվավոր արմեններ» է համարել հայոց մեծամեծերին և իշխանավորներին: Այս փաստը կարևոր վկայություն է մ.թ.ա. VI դ. հայ հասարակության սոցիալական շերտավորման մասին: Նման ընտանիքների ամբողջությունից էլ հենց կազմվում էր գյուղական այն համայնքը, որը միավորված էր նախ և առաջ տնտեսական և ապա միայն (այն էլ մասնակիորեն) ազգակցական կապերով: Սակայն այդ վկայություններից էլ երևում է, որ գյուղական համայնքների մեջ դեռ շատ ուժեղ էին տոհմային համայնքի

վերապրուկները:

Այսպիսով, պետք է արձանագրել, որ Քսենոփոնի տեղեկությունները չեն տալիս ժամանակի հայ հասարակության ամբողջական պատկերը, քանի որ չնչին բացառություններով վերաբերում են միայն գյուղական համայնքներին: Այդուհանդերձ, նրա վկայությունները չափազանց կարևոր ու արժեքավոր են, քանի որ գրի են առնվել ականատեսի կողմից և աներկբայորեն վկայում են հին աշխարհում հայերի ունեցած կարևոր դերի ու դիրքի մասին:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Քսենոփոն, Անաբասիս, թարգմանությունը Սիմոն Կրկյաշարյանի, Երևան, ՀՍՄՀ ԳԱԱ հրատ., 1970:
2. Քսենոփոն, Կյուրոպեդիա, թարգմանությունը հունարեն բնագրից, ծանոթ. Սիմոն Կրկյաշարյանի, Երևան, «Նոր դար» հրատ., 2000:
3. Գարագաշյան Մ.Մ., Քննական պատմութիւն Հայոց, II, Թիֆլիս, 1895:
4. Հ. Գելցեր, Համառոտ պատմութիւն Հայոց, թարգմ. Հ. Գր. ծ. Գալեմքարյանի, Վիեննա, 1897:
5. Հ. Մանանդյան, Քննական տեսություն հայ ժողովրդի պատմության, Երկեր, հ. Ա, Եր., 1944:
6. «Դարեհ Վշտասպի Բիսեթունյան արձանագրությունը», թարգմանությունը բնագրից, առաջաբանը և ծանոթագրությունները՝ Գ.Մ. Նալբանդյանի, Երևան, 1964:
7. Մովսիսի Խորենացու Պատմութիւն հայոց, աշխատությամբ՝ Մ. Աբեղյանի և Ս. Հարությունյանի, Տիֆլիս, 1913, Ա, գ:
8. Գ. Տիրացյան, Հայաստանի ներքին կյանքը Աքեմենյանների տիրապետության ժամանակաշրջանում, Հայ ժողովրդի պատմություն, հ. 1, Երևան, 1971:
9. «Հայ ժողովրդի պատմության քրեստոմատիա», հ. 1, Հնագույն ժամանակներից մինչև Ք.հ. 298 թվականը, կազմողներ Պ.Հ. Հովհաննիսյան, Ա.Ե. Մովսիսյան, ԵՊՀ հրատ., Եր., 2007:
10. Б. Б. Пиотровский, История и культура Урарту, Ереван, 1944.
11. Հ. Մանանդյան, Հին Հայաստանի և Անդրկովկասի մի քանի պրոբլեմների մասին, Երևան, 1944:
12. Н. Адонц, Армения в эпоху Юстиниана, СПб., 1908.
13. С. Еремян, Основные черты общественного строя Армении в эллинистическую эпоху. Տեղեկագիր ՀՍՄՀ ԳԱ հաս. գիտ., 1948, թիվ 11:

#### РЕЗЮМЕ

#### СВИДЕТЕЛЬСТВА ОБ ИСТОРИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКОМ, ПОЛИТИЧЕСКОМ И ДЕМОГРАФИЧЕСКОМ УСТРОЙСТВЕ АРМЕНИИ В ТРУДАХ КСЕНОФОНТА

*Р. А. НААПЕТЯН*

В наши дни изучение материалов об исторической Армении и соответствующие выводы не потеряли своей актуальности, поскольку в некоторых соседних странах, руководствуясь геополитическими интересами, выдвигают лживые, часто абсурдные тезисы о происхождении армян и границах их страны. С этой точки зрения важным источником по

исторической Армении поныне остаются труды греческого историка Ксенофонта (V-IV века до н. э.).

В статье в кратце изловены сообщения Ксенофонта об исторических территориях Древней Армении, ее границах, этническом составе населения, вооруженных силах и армянской сельской общине.

#### **SUMMARY**

#### **EVIDENCE OF HISTORICAL AND GEOGRAPHICAL, POLITICAL AND DEMOGRAPHIC STRUCTURE OF ARMENIA IN THE WORKS OF XENOPHON**

**R. A. NAHAPETYAN**

Today, the question of studying the material about historical Armenia and drawing corresponding conclusions, has not lost its relevance, as in some neighboring countries, on the basis of their geopolitical interests, often absurd thesis on the origin of the Armenians and the country's borders are put forward. From that angle, an exceptionally important source about historical Armenia are the works of the famous Greek historian Xenophon (V-IV centuries B.C.)

The article gives a brief presentation of Xenophon's evidence on the historical territory, borders of Ancient Armenia, the ethnic composition of the population, the armed forces and rural communities.

Խ. ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ  
ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ № 3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 75 (091)

ԾՈՎԱՆԿԱՐԻՉ ՄԿՐՏԻՉ ՃԻՎԱՆՑԱՆԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆԸ

*Ա.Հ.ՀԱԿՈԲՅԱՆ*

Խ.Արթուրյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան  
0010, Երևան, Տիգրան մեծի 17  
e-mail: arahakobyan@mail.ru

*Հայ ծովանկարիչների շարքում իր ուրույն տեղը ունի պոլսահայ նկարիչ Մկրտիչ Ճիվանյանը: Հռչակվածում ներկայացվում է Ճիվանյանի կյանքը և ստեղծագործական գործունեությունը, մատնանշվում նրա ծովանկարների առավել բնորոշ գծերը, համեմատություններ կատարելով նաև Հովհաննես Այվազովսկու ստեղծագործությունների հետ:*

**Բանալի բառեր.** թատերական դեկորացիա, կամերային, ուրվագիծ, կոմպոզիցիա, կիսատոն, տոնոն, նատյուրմորտ, դիմանկար, պաստառ, ժանր  
**Ներկայացված է խմբագրություն 12.05.2016թ.**

Հայ ծովանկարիչների փնջից ամենից ռոմանտիկը Այվազովսկուց հետո թերևս Մկրտիչ Ճիվանյանն է: Ճիվանյանի կենսագրության մասին տեղեկանում ենք նկարչի եղբոր՝ Հարություն Ճիվանյանի ձեռագիր երկու տետրակներից: Շուրջ երկու հարյուր էջանոց մատյաններում մանրամասն տեղեկություններ կան նկարչի կյանքի և ստեղծագործական գործունեություն մասին:

Մկրտիչ Ճիվանյանը այդպես էլ չունեցավ անհատական ցուցահանդեսներ: Ձեռքի տակ չունենալով կատալոգներ, հրավիրատոմսեր կամ այլ փաստագրական նյութեր, մենք որոշ չափով դժվարանում ենք լիարժեք պատկերացում կազմել նկարչի ստեղծագործությունների ժամանակագրության մասին: Թվագրություն ունեցող մի քանի նկարներից զատ մյուսների կատարման ժամանակը որոշելու համար ստիպված ենք եղել դիմելու պատմական որոշ իրադարձությունների ու քաղաքային ճարտարապետական կառուցների փաստերի հետ: Այդ ամենի հետ մեկտեղ, ավելացնենք, որ ի տարբերություն մյուս հայ ծովանկարիչների Ճիվանյանի մոտ չի երևում ժամանակային ոճական փոփոխություններ:

Մկրտիչ Ճիվանյանը ծնվել է 1848թ. Կոնստանդնուպոլսի Բեշիկթաշ արվարձանում: Հայրը՝ Հովհաննեսը կամ ինչպես ասել են Հովհաննես աղա, ուստա Ճիվան, եղել է երաժիշտ և որպես ջութակահար ծառայել սուլթան Աբդուլ Մեջիթի առաջինի արքունիքում: Ունեցել է յոթ զավակ՝ հինգ տղա և երկու աղջիկ: Մկրտիչի կրտսեր եղբայր Հարությունը նույնպես եղել է նկարիչ, սովորել Պոլսի գեղարվեստի վարժարանում: Ինչպես գրում է Ռ. Շիշմանյանը <<...բայց ավելի համեստ որակի արվեստագետ, քան իր

անվանի եղբայրը: Նա աշխատում էր ջրաներկով, որպես զարդանկարիչ և բնանկարիչ»<sup>1</sup>: Բացի նկարելուց Հարությունը դասավանդել է Պոլսի հայկական դպրոցներում և գրել բազմաթիվ կենսագրականներ:

1858թ. Մկրտիչին տանում են Բերա թաղամասում գործող Նարեկյան վարժարան: Վեց ամիս անց կարգապահության կանոնները խախտելու պատճառով հեռացվում է վարժարանից: 1859թ. տեղափոխվում Սբ. Փրկիչ ազգային վարժարան: Մկրտիչի վարժարանական ուսուցումը եղել է անկանոն ու խառնակ: Ասում են, որ անգամ մինչ 1861 թվականը տեղափոխվելով մեկից մյուսը շրջել է շուրջ տաս վարժարաններով:

Մկրտիչի նկարչության հանդեպ սերը սկսվել է դեռ Բեշիկթաշի թաղային վարժարանից, ուր նկարչության ուսուցիչն էր Պոլսեցի, Փարիզում գեղարվեստական կրթություն ստացած Աբրահամ Մաքայանը (1821-1876):

Այսպես, չավարտելով վարժարանական կրթությունը տասներեքամյա Մկրտիչը անցնում է աշխատանքի տարբեր առևտրականների և արհեստագործական վարպետների մոտ<sup>2</sup>: Այդ ընթացքում նա ամբողջովին տարվում է թղթերի վրա գծագրումներով, որն և դժգոհություն է առաջացնում մեկ կոշկակար, մեկ գլխավաճառ, մեկ ատամնաբուժ մասնագետների կողմից:

Ճիվանյանի ըմբոսը բնավորության արգասիքքն էր, որ «Հազիվ 14-15 տարեկան էր, երբ թուրքահայոց «Ազգային սահմանադրության» աստաջին օրերին իսկ որպես խոչընդոտ բռնվեց խավարյալների և լուսավորյալների բուռն պայքարը: Պատանի Մկրտիչը միազամայն և անվեհեր կերպով դիրք բռնեց լուսավորյալների կողմը և Պերայի հայոց երրորդության եկեղեցվո մեջ ծագած պատմական ու ողբերգական դեպքին մասնակցելով վերքեր ստացավ»<sup>3</sup>: Հետագայում՝ 1870-ական թթ. ակտիվ մասնակցություն է ունենում Տաճկաստանից Պոլիս գաղթած հայերի հանդեպ վայրագություններ անող փողոցային ավազակների դեմ: Բացի դա, եղբոր վկայություններից իմանում ենք, որ ոգևորված Գարիբալդիի ազգային-ազատագրական շարժումով Մկրտիչը Պոլսի Բերա թաղամասում ապրող իտալացիների հետ մասնակցում է ազատագրական գաղափարներով տոգորված հավաքություններին ու ցույցերին: Գուցե այդտեղից էլ ամրապնդվեց նրա և մշակութասեր իտալացիների հետ եղած սերտ կապը, որն ավելի խորացրեց Մկրտիչի իտալերեն իմացությունը: Եղբոր՝ Նովհաննեսի խոսքերով Մկրտիչը ունենալով հիանալի տենոր ձայն ու տիրապետելով իտալերենին բազմիցս ելույթներ է ունեցել Պոլսի Բերայի շքեղ օպերային թատրոնում<sup>4</sup>:

Վերջնականապես թողելով առևտրական գործունեությունը Ճիվանյանը 1861 թվականի վերջերին աշխատանքի է անցնում թատերական գործիչ Նովհաննես Գասպարյանի կողմից Կ. Պոլսում հիմնադրված և գործող «Արամյան թատրոնում»<sup>5</sup>: Այդ ժամանակ «Արամյան թատրոնում» որպես թատերական նկարիչ աշխատում էր ծաղրանկարչության մեջ արդեն ճանաչում գտած Հարություն Հեքիմյանը, որի ստեղծած բեմական վարագույրները, աֆիշներից և թատերական դեկորացիաներից շատ բան է սովորում Ճիվանյանը: Նույն թատրոնում 1846թ-ից որպես գլխավոր դեկորատոր աշխատել է նկարիչ Հարություն Պաղտատյանը (1800-1870): Մենք չունենք փաստեր Ճիվանյանի և Պաղտատյանի հանդիպման մասին, սակայն եթե ժամանակային առումով իրենք միմիայնց հանդիպած էլ

<sup>1</sup> Ռ. Շիշմանյան, Բնանկարն ու հայ նկարիչները, Եր., 1958, էջ 235: Բացի այդ Շիշմանյանը նաև առանձին հոդվածով անդրադարձել է Հարություն Ճիվանյանին (տե՛ս Ռ. Շիշմանեան, Մոռցուած արուեստագէտ մը, «Մանգումեի էֆթեար», Կ. Պոլիս, 23 հունվարի 1908):

<sup>2</sup> Ըստ Մկրտիչի եղբոր՝ Հարությունի վկայության, Մկրտիչը սկզբնական շրջանում աշխատել է մի հայ ծխավաճառի մոտ:

<sup>3</sup> Ռաֆայել Շիշմանյան, Մկրտիչ Ճիվանյան, «Սովետական արվեստ», Եր., 1957, N 1, էջ 44:

<sup>4</sup> Ասենք, որ Ճիվանյանը ամուսնացած է եղել երկու անգամ, երկուսն էլ իտալուհիների հետ:

չլինեն, ապա Ճիվանյանը վստահ տեսած կլիներ Պաղտատյանի դեկորացիաները, որից և կկատարելագործեր իր դեկորատորի ճաշակը և փորձը<sup>5</sup>:

Ճիվանյանը Պոլսում ձեռք է բերում թատրոնի նկարիչ-դեկորատորի ճանաչում: Դրան էլ գումարվում է ինտերերների՝ տների ներսի հարդարումների ձևավորման ասպարեզում նրա կատարյալ վարպետությունը: Այդ մասնագիտությունը Մկրտիչը ձեռք էր բերել Պաղտատյան ճարտարապետների մոտ Բեյլերբեյ (1861-1865) և Չըրաղան (1863-1871) պալատների ձևավորումներ իր մասնակցությամբ<sup>6</sup>:

Շուտով որպես ձևավորող-որմնակարիչ Ճիվանյանը ստանում է բազմաթիվ մասնավոր պատվերներ<sup>7</sup>: Այստեղ պատկերվող բուսֆորյան նկարչագեղ տեսարաններում, ըստ ժամանակաշրջանի ընդունված ձևամտածողության շատ ժամանակ երևում էին ֆիգուրատիվ պատկերներ:

Ենթադրում ենք Ճիվանյանի վաղ շրջանի կամերային բնույթի նկարներում առկա են եղել Պոլսի տիրող հասարակարգի պահանջարկը՝ պատկերման խիստ ռեալիստական ձևեր, մանրակի անդրադարձ երկրորդական դետալներին, հնարավորինս աչք շոյող ու հրապուրիչ գույներ:

Ընդհանրապես Ճիվանյանի նկարների մեծ քանակը ինչպես Այվագովսկու մոտ պայմանավորված էր նրա արագ աշխատանքի: Երբեմն Ճիվանյանը միաժամանակ նկարում էր հինգից վեց կտավ, որը ցույց էր տալիս վրձնին վարժ տիրապետելու հմտությունը:

Անդրադառնալով Ճիվանյանի տվյալ շրջանի աշխատանքներին Վիեննայի Մխիթարյան միաբանության վարդապետ Արիստակես Պոհճալյանը գրում է. «Ճիվանյանի կտավներն ամենքն ալ գրեթե մութ նկարներ են անագապղինձ կանանչով եւ որոնք սակայն հմայքե գերծ չեն եւ անձնականութիւն կարտացոլացնեն»<sup>8</sup>:

Վաճառքի կամ նվերների համար կատարված Ճիվանյանի բազմաքանակ նկարների դրական հատկանիշների մասին խոսելիս արվեստաբան Ռաֆայել Շիշմանյանը շեշտադրում է ժողովրդի համար դրանց գեղարվեստական դաստիարակության գործոնը. «...իր բնանկարների քանակը մեծացնելով և գունային կատարմամբ էլ նրանց տալով ակնահաճո (դեկորատիվ) գրավչություն, իսկ կատարման պայմանականությամբ երանգային բնական ներդաշնակություններից ոչ շատ հեռանալով, Ճիվանյանը իր երկերը մատչելի դարձրեց ժողովրդական լայն խավերին և դրանով իսկ հասարակական խոշոր ծառայություն մատուցեց մասսաների գեղարվեստական դաստիարակման գործին»<sup>9</sup>:

Արիստակես վրդ. Պոհճալեան իր «Ակնարկ մը հայ նկարչութեան վրայ» գրքում նշում է, որ Ճիվանյանը 1875թ. հաճախել է Պոլսում՝ Բեյոլլի թաղամասում գործող Պիեռ Դեզիրե Գիյեմեիի մասնավոր նկարչական դպրոցը<sup>10</sup>:

<sup>5</sup> Հարություն Ճիվանյանը գրում է, որ Մկրտիչը մինչ «Արամյան թատրոնում» աշխատելը պարբերաբար հաճախել է Պոլսի նույն Բերա թաղամասում գործող «Ամառային թատրոն», որտեղ բեմադրվում էին պանտոմիմային և կրկեսային բնույթի ներկայացումներ: Մկրտիչը մտնում է դեկորացիաներ պատրաստող խմբի մեջ և շուտով արժանանում նրանց վստահությանը:

<sup>6</sup> Ճիվանյանի ճաշակի զարգացման վրա մեծ ազդեցություն է ունեցել Չըրաղանի պալատում կատարվող ձևավորման գործերի դեկավար ֆրանսիացի նկարիչ Մասոնը:

<sup>7</sup> Մկրտիչի եղբոր գրարումներից տեղեկանում ենք, որ երիտասարդ նկարիչը բացի տարբեր թատրոնների համար վարագույրներ պատկերազարդելուց գատ, նկարազարդել է մի շարք հայկական եկեղեցիներ, որոնց համար ստեղծել նաև սրբապատկերներ:

<sup>8</sup> Արիստակես վրդ. Պոհճալեան, Ակնարկ մը հայ նկարչութեան վրայ, Վիեննա, 1989, էջ 33:

<sup>9</sup> Ռ. Շիշմանյան, Բնանկարն ու հայ նկարիչները, Եր., 1958, էջ 242:

<sup>10</sup> Արիստակես Պոհճալյան, նշված աշխատություն, էջ 32:



Նույն կարծիքն արտահայտում է արվեստաբան Մայդա Սարիսը: Վերջինս Մկրտիչ Ճիվանյանին նվիրված ալբոմի նախաբանում գրում է, որ նկարիչը մասնավոր դասեր է առել Գիյենեի դպրոցում<sup>11</sup>, բացի դա Մայդա Սարիսը մեկ այլ «Հայկական նկարչությունը» աշխատությունում անդրադառնալով Ճիվանյանի կենսագրությանը կրկին նշում է Գիյենեի գեղարվեստական դպրոցում Ճիվանյանի սովորելու մասին<sup>12</sup>:

Ընդհանրապես Ճիվանյանի նկարչական կողմնորոշման մեջ մեծ դեր է ունեցել Հովհաննես Այվազովսկին: Ըստ Հարություն Ճիվանյանի Մկրտիչը Այվազովսկուն հանդիպել է Պոլսում 1874 թվականին, երբ Այվազովսկին հյուրընկալված էր Պոլիս ճարտարապետ Սարգիս Պալյանի մոտ: Այստեղ հանձարեղ ծովանկարիչը գովաբանելով երիտասարդ նկարչի աշխատանքները ասել է, որ նա կարող է իր նկարների տակ ստորագրել «Այվազովսկի» ու ավելի թանկ վաճառել դրանք: Իհարկ չենք կարծում, որ Այվազովսկու նման մեծությունը լրջորեն արտահայտած լիներ այդ միտքը, քանզի ինչպես վերևում ասվեց, Մկրտիչի մոտ հրաշալի աշխատանքների հետ մեկտեղ երևում էին նաև վաճառքի համար արված շարքային նկարներ, որոնք մասամբ շտապողականության արդյունք էին: Դրանց վրա եթե դրվեր «Այվազովսկի» ստորագրությունը այն կվարքաբեկեր աշխարհահռչակ ծովանկարչին: Ինչպես նշում է Ռ. Շիշմանյանը. «Այդ խորհուրդն, անշուշտ, Այվազովսկին տված կլինի հայրական քննադատը դեմքին, ակնարկելով այն ակնբախ նմանությունը, որ հետապնդում էր Ճիվանյանը, հասնելու համար վարպետի ոճին, մի բան, որը նրան երբեմն, նույնիսկ խաբկանք տալու աստիճան, հաջողվում էր»<sup>13</sup>:

Մենք այլ փաստեր չունենք, Ճիվանյանի և Այվազովսկու առնչությունների մասին<sup>14</sup>:

Ճիվանյանի գլխավոր կենսագրից տեղեկանում ենք, որ նկարիչը 1876-1879 թ.թ. ապրել է Իտալիայում: Իհարկե վերածննդի հայրենիքը բարենպաստ հող էր ցանկացած նկարչի համար: Այստեղ Մկրտիչը ամենայն հավանականությամբ ծանոթացած և ուսումնասիրած կլիներ խոշորագույն նկարիչների գործերը:

Իտալիայում կատարելագործված և ոգևորված Ճիվանյանը վերադառնում է Պոլիս և սկսում նոր շնչով աշխատել:

1880-1881 թ.թ. Ճիվանյանը մասնակցում է «Էլիֆբաս» ակումբում կազմակերպված խմբակային ցուցահանդեսին: 1882թ. մայիսին Բրիտանիայի դեսպան Լորդ Դեֆլորինի նախագահության ներքո Պոլսի Բերա թաղամասում գտնվող հանրային պարտեզի մեջ բացվում է նկարահանդես. ցուցադրվում է 197 աշխատանք: Իր տեսակով եզակի այս պատկերահանդեսում մասնակցում են Պոլսի և շրջակա միջավայրի բազմաթիվ նկարիչներ ու քանդակագործներ: Թիֆլիսում հրատարակվող գրական և քաղաքական «Արձագանք» շաբաթաթերթից տեղեկանում ենք, որ այդ ցուցահանդեսում իրենց մասնակցությունն են բերել մի շարք այլ հայազգի արվեստագետներ<sup>15</sup>:

Խուսափելով Սուլթան Աբդուլ Համիդ երկրորդի հակահայկական քաղաքականությունից, Ճիվանյանը (մի կարճ ժամանակ անց իր իտալուհի կինը ու

<sup>11</sup> Mayda Saris, Megerdich Jivanian. A Painter of Istanbul, Istanbul, 2006, էջ 51: Ստորև մեր ուսումնասիրությունում անդրադարձաց Ճիվանյանի նկարներ կարելի տեսնել Մայդա Սարիսի նշված աշխատությունում:

<sup>12</sup> Mayda Saris, Armenian Painting, Istanbul, 2005, էջ 133:

<sup>13</sup> Ռ. Շիշմանյան, նշված աշխ., էջ 241:

<sup>14</sup> Հիշենք, որ ավելի ուշ՝ 1880թ. Այվազովսկին Պոլսում բացում է իր անհատական ցուցահանդեսը, հետագայում Այվազովսկին բազմիցս իր աշխատանքներով ներկայանում է քաղաքի հասարակայնությանը:

<sup>15</sup> Նկարահանդես, «Արձագանք», Թիֆլիս, Ա տարի, 18 հուլիս, 1882, N 22:

գավակները<sup>16)</sup> 1894թ. տեղափոխվում են Ռուսաստան՝ Օդեսա: Փաստորեն Սև ծովյան այս չքնաղ քաղաքը հյուրընկալ է գտնվում Մկրտիչին. այստեղ նրանք մնում են յոթ տարի:

Հավանաբար ավելի բարեկեցիկ կյանքին ձգտելու միտումով Մկրտիչը ընտանիքի հետ այնուհետև տեղափոխվում է Ս. Պետերբուրգ. որտեղ էլ նրանք մնում են չորս տարի: Ցավոք Մկրտիչի ռուսաստանյան շրջանից Հարությունը մեզ տեղեկություններ չի հաղորդում: Եվ դա տրամաբանական է, Մկրտիչը իր տեսադաշտից հեռու էր, և նա չէր կարող հետևել նկարչի գործունեության անց ու դարձին<sup>17)</sup>:

Նկարչի եղբայրը Մկրտիչի կենսագրությանը վերադառնում է 1905թ-ից, երբ արվեստագետը ընտանյոք վերադառնում է Պոլիս: Սակայն նկարչի կենսագրին քիչ բան էր մնացել՝ Մկրտիչ Ճիվանյանը անսպասելի, սրտի կատվածից իր մահկանացուն գտավ Պոլսում՝ 1906թ. փետրվարի 14-ին:

Գերված լինելով Հովհաննես Այվազովսկու ստեղծագործություններով Ճիվանյանը գիշերային Բոսֆորի նկարչագեղ տեսարաններից ստեղծում էր քնարական ու պոետիկ կտավներ, դրանցում փորձելով գտնել Այվազովսկու ծովանկարների ռեալիստական-ռոմանտիկ ոճաձևի հրապուրիչ գաղտնիքները:<sup>18)</sup> Մի շարք մասնագետների մոտ այն մեկնաբանվում է որպես Ճիվանյանի բարձր վարպետության շնորհ<sup>19)</sup>: Չէ որ Այվազովսկու նման ծովի նյութականությանը հասնելու համար բազմաթիվ նկարիչներ հազարավոր փորձեր են կատարել, և ամենը ապարդյուն: Ճիվանյանի մոտ այն մասամբ հաջողվում էր: Այվազովսկիով տարվածությունը պայմանավորված էր նաև այն հանգամանքից, որ Պոլսում իշխում էր ռեալիստական ոճի ավանդույթները՝ ռոմանտիկական ընկալումները:

Փաստորեն Մկրտիչ Ճիվանյանը ստեղծագործում էր իր միջավայրի ճաշակին համահունչ, անգամ Թուրքիայում այն ընդունվում էր որպես արևմուտքից եկող ժամանակակից առաջադիմական ձև: Ընդհանրապես հայ նկարիչները Օսմանյան կայսրության մեջ ստեղծագործում էին արևմտյան ոճով և համարվում էին զարգացման առաջատարներ:

Ճիվանյանը իր ծովապատկերների մեջ շատ հաճախ ներառել է անտիկ շրջանի փլատակներ, միայնակ հյուղակներ, ամրոցների հատվածներ, փարոսներ, ափին խոյացող միայնակ ծառեր և մեծամասամբ, այս ամենը պարուրվում է լուսնի խորհրդավոր լույսով: Նշված բնապատկերները դարի ռոմանտիզմի արտահայտությունն են և, ընդհանուր ուրվագծով Ճիվանյանը հենց ռոմանտիկ նկարչության վառ ներկայացուցիչներից մեկն է: Իր բազմաթիվ ստեղծագործություններում ակնառու երևում է «այվազովսկյան» ոճապատկերային ձևերը՝ ալեհեզ ալիքների մեջ մաքառող առագաստանավը, լազուր ծովի ափին կանգնած մեկ-երկու ֆիգուր, արևամուների բանաստեղծական մեկնաբանում...

---

<sup>16)</sup> Ճիվանյանը ամուսնացել էր դեռ 1885թ. իտալուհու հետ, որից 1886-ին ծնվում է անդրանիկ գավակը: 1889թ. մահանում է կինը: Մեկ տարի անց Ճիվանյանը նորից ամուսնանում է կրկին իտալուհու հետ, որից էլ 1891-ին և 1893-ին ունենում է տղա և աղջիկ:

<sup>17)</sup> Պետք է ասենք, որ Ե. Մարտիկյանը իր աշխատությունում գրում է, որ Ռուսաստանում Ճիվանյանը կրկին հանդիպել է Հ. Այվազովսկուն, որն շատ բարեբար ներգործություն է ունեցել նրա հետագա զարգացման համար (տե՛ս Ե. Մարտիկյան, նշվ. աշխ., էջ 212):

<sup>18)</sup> Անգամ Ճիվանյանը շատ անգամ օգտագործել է Այվազովսկու փորձը՝ արվեստանոցում հիշողությամբ ստեղծել ծովային տեսարաններ:

<sup>19)</sup> Ճիվանյանի ազդեցությունը Այվազովսկուց նկատվել է շատ քննադատների մոտ: Պոլսահայ գրող Տիգրան Չյուկուրյանը ծավալուն հոդվածով գովերգում է Ճիվանյանի երկերը, միարժամանակ նշում դրանց ազդեցությունը Այվազովսկու կտավներից (տե՛ս Ս. Կ. Չեօկիթեան, Մկրտիչ Ճիվանեան, «Բյուզանդիոն», Կ. Պոլիս, 16 մարտ, 1906): Անդրադառնալով Այվազովսկու և Ճիվանյանի արվեստներին ստվարածավալ հոդված է տպագրվում «Սուրհանդակ» գրական, հավաքական-հասարակական թերթում (տե՛ս «Սուրհանդակ», Թիֆլիս, 30 սեպտեմբեր, 1906):

Ճիվանյանական ռոմանտիկ շնչից է ծնված «Բնանկար» (Թուրքիայի պետական նկարչության և քանդակագործության թանգարան) կտավը: Լուսնի ամբողջական այրվող սկավառակը, երկնային հորիզոնից առատորեն լույս է սփռում ծովային եզերքին և խորհրդավոր շիթով լուսավորում ամբողջը: Ընդհանուր ողջ կտավը լուսավորված է հենց այս աղբյուրից, որին ձայնակցում են կոմպոզիցիայի ձախ հատվածում վեր խոյացող ամբողջը, որի ճաղապատ պատուհանից լապտերի լույս է ճառագում: Ողջ պատկերը իր կիսատոներով ու բնության նրբին ուրվագծերով թրթիռների և հույզերի պոետական արտացոլում է:

Ճիվանյանի արվեստում հազվադեպ չեն տոնող շրջանաձև և օվալաձև ֆորմատի ծովապատկերները: Նրանցից մեկն է «Առագաստանավը փոթորկի ժամանակ» պատկերը, որտեղ ֆորմատի կորագիծը լավագույնս նպաստում է ալիքների վրա երերող առագաստանավի շարժման պատկերմանը: Փոթորիկը ալեկոծել է ծովը, որը բախվելով ժայռերին շիթերով վայր է իջնում: Երկինք, ծով, միախառնվել են ընդհանուր տարերային շրջապատույտի մեջ, վերին հատվածը լուսավորելով և ներքին հատվածը ստվերելով, կարծես երկու տարերք ամբողջի մեջ ընդգրկելով: Այստեղ նույնպես դրսևորվում է Այվազովսկու ազդեցությունը. օվալաձև պաստառը, ծովի անհանգիստ վիճակը, գունային նրբերանգր ու կատարման ոճը մեզ հիշեցնել է տալիս Հայաստանի ազգային պատկերասրահում ցուցադրվող ծովի կախարդի «Ծովը լուսնկա գիշերով» (1862) նկարը:

Հայաստանի ազգային պատկերասրահում այսօր Ճիվանյանի թերևս միակ աշխատանքը «Մայրամուտ ծովի վրա» պատկերն է: Այստեղ ոսկյա և արծաթագույն երանգների մեջ նկարիչը իր առանձնահատուկ մեկնաբանությամբ արտացոլում էր Ստամբուլի շրջակայքի յուրահատուկ հմայքը:

Եթե Այվազովսկու մոտ երևում են նաև պատմական, Աստվածաշնչյան ու նաև հաղթական լավատեսական թեմաներ, ապա Ճիվանյանը ընդհանուր առմամբ մնաց Բոսֆորյան լուսնկա գիշերների բանաստեղծ-երգիչը: Ահա և իր «այվազովսկյան» ազդեցությամբ կատարված գործերին զուգահեռ երևում են ծովի պատկերման լիարժեք ինքնատիպ վրձնած ստեղծագործություններ:

Մի առանձին խումբ են կազմում Ճիվանյանի նատյուրմորտները: Դրանք արևելյան քաղցրահամ մրգերով պաստառներ են. մրգերի դասավորվածությունը ու պատկերների կոլորիտը մեզ ինչ որ չափով տեղափոխում են «հոլանդական դպրոց»:

Ընդհանրապես մասնագիտական գրականության մեջ հազվագյուտ է խոսվում Ճիվանյանի դիմանկարների մասին: Չենք կարծում, որ վրձնին հիասքանչ տիրապետող նկարիչն անդրադարձաց չլիներ այդ ժանրին: Ցավոք առայժմ մեզ չի հանդիպել Ճիվանյանից գեթ մեկ դիմանկար: Մակայն ականատեսների վկայությամբ, Ճիվանյանը Պոլսում՝ Հակոբ Վարդուկյանի թատրոնում, ճեպանկարել է անվանի հայ կոմպոզիտոր Տիգրան Չուխաջյանի կերպարը ջութակ նվագելիս: Բացի դա կան գրավոր վկայություններ, որ Ճիվանյանը ստեղծել է իր ժամանակի հանրահայտ անձնավորությունների դիմապատկերները՝ դրանցից նշվում է Կամիլ Փաշայի դիմանկարը:

Նշենք, որ Մկրտիչ Ճիվանյանը հայ ծովանկարչության մեջ ամենավաղ կերպարներից մեկն էր: Ճիվանյանը չեղավ Այվազովսկու աշակերտը, սակայն իր ռոմանտիկ արվեստով ու ինքնատիպ ձեռագրով դարձավ Մեծ ծովանկարչի հետնորդներից ամենավաղը:

**РЕЗЮМЕ**  
**ТВОЧЕСТВО УДОЖНИКА-МАРИНИСТА МКРТИЧА ЧИВАНЯНА**  
***А.Г.АКОПЯН***

В ряду армянских художников-маринистов Мкртич Чиванян занимает особое место. В статье представлены биография и творческая деятельность художника, выявлены наиболее характерные черты его произведений, помимо прочего, в сравнении с работами Ованнеса Айвазовского.

**SUMMARY**  
**CREATIVITY OF SEA PAINTER MKRTICH CHIVANYAN**  
***A.H. HAKOBYAN***

Mkrtich Chivanyan has a special place in the series of the Armenian sea painters. In the article Chivanyan's life and creative activity are presented, the most characteristic features of his paintings are identified, making comparisons with Hovhannes Ayvazovski's compositions.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОНЦЕРТНОМУ ИСПОЛНЕНИЮ  
ФОРТЕПИАННОЙ ПЬЕСЫ КОМИТАСА-АНДРИАСЯНА “ГАРУН А”.

*Լ.Գ. ԽԱՇԱՏՐՅԱՆ*

Армянский государственный педагогический университет им. Х.Абовяна,  
010, Ереван, пр. Тигран Меци 17  
e-mail: matrud10@rambler.ru

*Данное исследование является рекомендацией для изучения и исполнения фортепианной пьесы Комитаса- Андриасяна “Гарун а”. Прделан детальный анализ пьесы, даны методические рекомендации для грамотного концертного исполнения произведения.*

*Ключевые слова:* песня, педагог, пианист, композитор, форшлаг, триоль, весна, кульминация.

*Поступила в редакцию 10.12. 2015г.*

Произведения великого армянского композитора, основоположника армянской классической музыки и этнографа Комитаса всегда вдохновляли многие поколения композиторов и исполнителей. Сотни армянских народных песен и танцев, по крупинкам собранные в далеких и глухих деревнях и селах, со временем под пером Комитаса превращались в одноголосные и многоголосные шедевры, где мелодия, освобожденная от всего наносного, излишних украшений - форшлагов, мордентов и трелей в вокальной, а также исполнительской литературе передавала естественное звучание человеческого голоса и народных инструментов - дудука, тары, кяманчи, доола. Песня “Гарун а” (Весна), занимает свое особое место в творчестве Комитаса, говоря современным языком, является визитной карточкой его творчества. Как отмечает А. Шавердян, в истории музыки трудно сыскать еще одного крупного музыканта, среди современников Комитаса, которым был бы пройден столь же тяжкий и тернистый путь. [1].

Судьба распорядилась так, что Комитас, рожденный в Турции, стал свидетелем резни армян 1915 года. Осуществлялся подлинный геноцид армянского народа, людей армянской национальности турки выселяли из родного дома, родных краев, Родины, истребляя всех.

Содержание песни таково: наступила весна, но выпал снег, мой любимый охладел ко мне. Песня имеет переносный смысл. Ведь апрель 1915 года - весна, на которую, как снег на голову, навалилось всенародное горе...

До наших дней сохранилась запись голоса самого Комитаса, завораживающего сегодня, как и 100 лет назад, когда Европа восхищалась им со слезами на глазах. Каждый раз, слушая песню, где бы ни находился армянин, перед его глазами появляется весна 1915 года. “Гарун а” и Комитас – это единое целое, одна песня, одна судьба...

Изданный в 1965г. фортепианный сборник “Наири” выдающегося армянского пианиста, педагога, композитора и общественного деятеля Р.Андриасяна включил в себя 11 произведений, 6 из которых - переложение обработанных Комитасом народных песен - “Гарун а”, “Кагавик”, “Ов арек”, “Ой Назан им”, “Абрбан”, “Цирани цар,” 3 произведения -

обработки песен великого армянского ашуга 18в. Саят – Новы – “Кяманча”, “Инч коним экимн”, “Ис ми гариб блбули пес”, обработка одной песни классика армянского городского романса Р.Меликяна “Гишерн екав”, и, наконец, одно произведение самого автора - поэма “Наири”. Фортепианная пьеса Комитаса - Андриасяна “Гарун а” начинается со вступления, состоящего из 4-х тактов. Медленное, протяжное, напоминающее вибрацию струнных из квартета великого С.Асламазяна, звучание пианиссимо, как - бы издали, раздается в левой руке (октавный звон – до 1-ой и до 2-ой октавы). Вместе с октавой звучит чисто виолончельный ход - до, ре, ми-бемоль 1-ой октавы. Темповое указание – Ленто (протяжно). С ми-бемолем левой руки вступает правая - с интервальными разрешениями, напоминающими глубокие вздохи. Размер пьесы переменный - то трехчетвертной, то четырехчетвертной. Начиная с первых звуков явно слышится полифонический склад мелодии и аккомпанемента. В правой руке две лиги - на первый интервал – опора, на второй – разрешение, учить их нужно отдельно, вырабатывая предельное легато на каждую лигу отдельно. В левой руке всего одна лига на весь трехчетвертной такт. На третьей четверти такта ми-бемоль 1-ой октавы переносится на две октавы вверх. Во втором такте органнй пункт до - до звучит вновь, но более слышимым звуком. После ре, ми в левой руке правая рука на третьей четверти, с нотой фа исполняет новые интервальные вздохи и разрешения, а левая рука второй раз переносится на две октавы вверх, играя фа 3-ей октавы. В 3-ем такте при том же органном пункте мелодия среднего голоса развивается вверх, усиливая звук и создавая все большее напряжение. В 4-ом такте заканчивается вступление, однако создается впечатление неопределенности, недосказанности, многоточия или, скорее, вопроса. Авторское указание динамики - пианиссимо, крещендо, декрещендо (очень тихо, с постепенным усилением звука и ослаблением). Вступление заканчивается двумя тактовыми чертами, что наводит на мысль об окончании большого смыслового пласта. Этому способствует также фермата, что отделяет вступительную часть и придает ей самостоятельное значение. В исполнительском плане вступление играет значительную роль. При изучении пьесы необходимо вступление учить левой рукой отдельно. Первое, на что следует обратить внимание, это обобщение всех 4-х лиг в одну целую лигу на 4 такта. При этом очень важно так сыграть крещендо и декрещендо, чтобы увеличение и уменьшение звука происходило постепенно, чтобы октава до - до не выпирала из общего звучания, тихо и осторожно начиная ход - до, ре, ми-бемоль, потом – ре, ми, фа, потом – ми, фа-диез, соль, потом – фа-диез, соль, ля-бемоль. Каждый раз надо опираться на половинные длительности, подчеркивая их, играя эти синкопы тенуто, тем более что указания педали, берущейся на второй, слабой, предпоследней четверти трехчетвертного такта, подсказывают нам, что нужно опираться на половинных длительностях. Мы уверены, что на каждую первую сильную долю такта необходимо также брать педаль - имеется в виду правая педаль, а на второй четверти менять ее на запаздывающую, задержать ее до первой доли следующего такта, здесь снова беря запаздывающую. Что касается левой педали, нам думается, ее необходимо брать предварительно, а именно, до начала первого такта и продолжать держать ее до конца четвертого такта, включая фермату. После уверенного исполнения партии левой руки можно приступать к изучению партии правой руки вступления. Здесь важно аккомпанировать деликатно, т.е. скромно, осторожно брать аккорд на второй доле такта и разрешать его тут же, не опаздывая на третью четверть, где тоже - аккорд и разрешение. После вступления пьесу можно разделить на три части. В первой части звучит сама песня: “Гарун а, дзун а арел”. Песня звучит нежно, мягко, с авторским указанием эспрессиво - выразительно, спокойно и размеренно. Мелодия в правой руке состоит из двух лиг в такте. Один мотив состоит из двух четвертей, другой - из третьей четверти. Необходимо учить мелодию правой рукой отдельно, обязательно придерживаясь акцентировки Комитаса, ведь

ударения, указанные Комитасом, совершенно уникальны и не поддаются объяснению или какому - либо закону, настолько непредсказуемо и волшебно звучат переливы мелодии. Тут необходимо учесть указания педализации. Мы уверены, что в подобных моментах пьесы невозможно и представить более правильную педаль, чем предлагает Р. Андриасян, так что лучше довериться автору полностью. Первые 4 такта мелодии также завершаются фермой, причем в 4-ом такте в правой руке каждая четверть исполняется тенуто (глубоко, “тягуче”). Тут уже нельзя долго задерживать ферму, как во вступлении. Эта ферма не завершает смысла, не отделяет какой-то части, а подчеркивает смысл песенного содержания. Сразу после этого надо исполнять припев: “Вай, ле-ле, вай, ле-ле, вай, ле-ле, ле-ле”... Если во вступлении события развиваются восьмыми длительностями, в куплете правая рука “выпекает” мелодию тоже восьмыми длительностями, а левая рука аккомпанирует шестнадцатыми, то в припеве после фермы в левой руке наступает более упругий триольный аккомпанемент шестнадцатыми. Создается впечатление во вступлении какого - то оцепенения от трагедии : “Наступила весна - красна, но снег выпал на голову, а любимый охладил ко мне”. В первых четырех тактах после вступления размер трехдольный, в следующих двух тактах – четырехдольный, и так постоянно меняется, и создается впечатление, что душа мечется и не может успокоиться.

Для исполнителя вторая, средняя часть пьесы, самая трудная. В левой руке, появившиеся сразу после вступления шестнадцатые в группировке по 4, затем по 6 с двумя триолями, привнесшими в лирику подвижность и волнение, теперь прибавляют изменения также и в мелодию. Это касается форшлагов, которые вводят мелодию в искаженный мир, где царят диссонирующие прыжки и глиссандовые 64-ые длительности. Гармония насыщается, драматизируется, происходит полифоническая перестановка голосов, где мелодию ведет бас, средний голос 32-ми аккомпанирует ей быстрыми трелями. Постепенно звучание нарастает и вливается в кульминацию произведения, где звучит устойчивый трехдольный размер. Постоянные крещендо и форте будто наполнены уверенностью в праведности действий, где нет места нежной лирике и нужно братья за руки всем и выдворять недруга из родных спокойных, наполненных творческими мыслями и деяниями, краев. Над средней частью пьесы следует работать отдельно левой рукой, где обязательно выдерживать четвертные в басах, В верхнем голосе левой руки каждым пальцем активно шагать, не отпуская четвертных в басах. В правой руке не менее трудная задача - выработать отдельно в среднем голосе мелодию на предельном легато, и в то же время сочетать ее с форшлагами в верхнем голосе. Относительно темпа автором никаких указаний нет, однако напор энергии настолько очевиден, что нам думается, что в размеренном темпе удержаться тут не удастся. и, конечно, темп ускорится. Когда в левой руке верхний голос назойливо повторяет трель - ля-бемоль-соль - тут самая напряженная точка пьесы. Звучит почти вся клавиатура на педали во весь трехдольный такт в течение 6-ти тактов. Все октавы в левой руке нужно играть всей тяжестью левой руки, добиваясь звучания симфонического оркестра, где преобладают духовые, что напоминает звон набата. Кульминация вливается в полифонический канон, где мелодия и бас, перебивая друг друга, громко – на форте, пересказывают произошедшее. Сразу после этого наступает спад в звучании. В левой руке, в противовес тяжелым октавам кульминации, звучат легкие колокольчики, причем на каждую первую восьмую трех долей в левой руке нужно опираться, а на вторую восьмую разрешать легко и коротко, как отдаленные отклики от ударных нот. Желательно весь этот раздел играть на левой педали, очень прозрачным звуком, ровно, без замедлений, как отзвуки былых страстей. После очередного четырехдольного размера мелодия снова приобретает размеренность, спокойствие и нежность. Можно эту часть назвать третьей и последней. Начиная с канона автором не указано использование педали до предпоследнего и

последнего тактов. Конечно, канон необходимо играть без педали, чтобы ясно проследить за переключкой голосов. Предлагая сразу после канона, на нежных октавах левой руки взять левую педаль, продержав ее до самого конца пьесы, мы советуем продержать ее до последней ферматы включительно. Вместе с левой педалью в последующих 4 тактах предлагаем взять также правую педаль на каждую четверть как трехдольных, так и последующих четырехдольных тактов. Следующие 3 такта следует безоговорочно исполнять без правой педали для более выпуклого и ясного звучания. Последняя строчка пьесы – повторение вступления. Теперь, после борьбы гармоний и крайней точки напряжения, кульминации, эти осторожные звуки наполняются какой – то светлой грустью и надеждой, что все страхи развеются, и, как сказал поэт, “есть божий суд, наперсники разврата, есть грозный суд – он ждет” [2]. Справедливость должна восторжествовать. Как говорит У.Сароян, “справедливость может заболеть, но умереть не может”.

Предпоследний такт с указаниями тенуто и стаккато нужно исполнять очень нежно, передавая каждую ноту, как капли, напоминая слезы. Однако автор уверен, что эти слезы последние.

Заключительный такт можно трактовать двояко. Первый вариант – продолжать играть пианиссимо до конца. Второй, – и мы придерживаемся его, – воспринимать звучание как мажор, и уже тогда играть на крещендо и закончить пьесу на форте. Такое завершение до – минорной пьесы аккордом, где отсутствует терцовый звук, необходимый для определения мажоро – минора, дает нам повод задуматься и решить для себя, в каком духе завершить пьесу (в мажоре или в миноре). Мы склонны к завершению пьесы именно в мажоре и только мажоре. В связи с этим стоит вспомнить многие произведения И. С. Баха, написанные в миноре, которые завершаются мажором.

Каждый исполнитель – соавтор, ведь именно при исполнении произведение приобретает огласку, знакомит слушателя с композитором. Если бы не исполнение Ф. Мендельсоном “Страстей по Матфею”, возможно никто бы не узнал о существовании такого гиганта полифонии, как И.С.Бах...

Исполнитель – инструменталист, вокалист, дирижер, интерпретатор, истолкователь музыкального произведения, выразитель авторского творческого замысла и, в то же время, сам- творец. И от степени его таланта, культуры, наконец, профессиональной честности нередко зависит жизнь произведения, как классического, так и современного. Насколько же ответственна и благородна миссия исполнителя, раскрывающего перед слушателями мир чувств другого музыканта – композитора... Один делает это бережно, чуть отстраняясь, как бы оставаясь в тени, другой дерзко врывается в этот мир, порой подчиняя его своей воле. Что лучше? Опыт показывает, что побеждает талант индивидуальности, сила убежденности и умения убеждать. А самое важное – это неповторимость творческой личности и возможность сказать свое слово в музыкальном искусстве [3].

Исполнение музыки Комитаса, как вокальной, так и инструментальной, – большое испытание, как для студентов, так и для концертирующих музыкантов. Для сравнения можно привести пример. “Танцы” Комитаса блестяще исполняли известные армянские пианистки – А.Авдалбекян, А.Амбакумян, М.Мхитарян и С.Навасардян. Каждая по-своему, очень индивидуально. Мне посчастливилось слышать все эти исполнения. У А.Авдалбекян танцы звучали наиболее национально, с шармом. У А.Амбакумян – без остановок после каждого танца, как единое целое. У М.Мхитарян – прозрачно и однопланово, без эмоций. У С.Навасардян очень нежное, поэтизированное исполнение. Но каждое из этих исполнений – произведение искусства, завораживающее и волнительное [4].

Исполнения фортепианных произведений и обработок песен и танцев Комитаса мне



ближе всего в интерпретации пианисток – мастеров С. Навасардян и А. Амбакумян. Именно их трактовка Комитаса в большей степени напоминает мне авторское, комитасовское смысловое прочтение произведений – ясное, выпуклое, без излишних мелочей, целостное, и в то же время очень личностное, индивидуальное. В выборе этих двух исполнителей, конечно, сыграло большую роль то обстоятельство, что обучаясь в фортепианных классах профессоров В.Умр – Шата и А.Амбакумян, мне предоставилась счастливая возможность воочию впитать атмосферу исполнительского кредо школы этих выдающихся мастеров, исполнителей и педагогов.

С. Навасардян- безусловно является лучшей представительницей школы В.Умр – Шата. А.Еолчян-гордость школы А.Амбакумян. Яркое, блестящее исполнительское мастерство, необыкновенно выразительное звукоизвлечение, тонкость фразировки названных мастеров может служить наилучшим примером для интерпретации “Гарун а”.

Жизнь великого Комитаса - пример служения народу до конца. Его кончина как человека - результат геноцида армян 1915года. Однако всенародная слава Комитаса пережила его. Творчество Комитаса, как горящее сердце Данте, освещает музыкантам путь в современное искусство.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Шавердян А. “Комитас”. Советский композитор. 1989. Стр.45
2. Лермонтов “Собрание сочинений” в 4-х томах, 1964 М. Т 1, “Смерть поэта”. Стр.23
3. Тигранова И. “Музыка-жизнь моя”. Музыка. 1994, стр 21.
4. Золотова И. “Пути развития пианизма в Армении”. Комитас. 2010, Стр. 225-226.

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

### ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՑՈՒՑՈՒՄՆԵՐ

### ԿՈՄԻՏԱՍ -ԱՆԴՐԻԱՍՅԱՆԻ «ԳԱՐՈՒՆ Ա» ԴԱՇՆԱՍՈՒՐԱՅԻՆ ԵՐԿԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԲԵՍԱԿԱՆ ԿԱՏԱՐՄԱՆ ՀԱՄԱՐ

### Լ.Գ. ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

Կատարվել է Կոմիտաս-Անդրիասյանի «Գարուն ա» դաշնամուրային պիեսի մանրամասն կատարողական և տեսական վերլուծություն: Լուսաբանված է երկի ողբերգական բովանդակությունը և տրված են մեթոդական խորհուրդներ տեխնիկական բարդությունները հաղթահարելու և կոնցերտային կատարման համար:

## SUMMARY

### GUIDELINES FOR THE STUDY AND PERFORMANCE OF THE KOMITAS – ANDRIASSIAN’ S PIECE “GARUN A” (SPRING)

### L.G.KHACHATRYAN

A detailed theoretical and performing analysis of the piano piece “Garun a” (Spring) of Komitas-Andriassian was made. All tragic content of the play have been highlighted. Options to overcome the technical challenges were mentioned and methodological advice in performance given.

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

Հումանիտար գիտություններ №3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 378. 036

ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ  
ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ  
ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

*Լ. Ա. ԻՍԿՈՅԱՆ*

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական  
համալսարան,

0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17

Lilit.iskoyan@mail.ru

*Հոդվածում դիտարկված է գեղարվեստական կրթության համակարգում ուսանողների ստեղծագործական ներուժի և կարողությունների զարգացման հնարավորությունը: Հիմնավորված են ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացմանը նպաստող մանկավարժական պայմանները և արվեստագիտական առարկաների ստեղծագործական ներուժը: Որոշակիացված են ուսանողների ստեղծագործական ներուժի և կարողությունների զարգացման նպատակները և ընդհանուր դրույթները:*

***Բանալի բառեր.** Ստեղծագործական կարողություն, անձի գեղարվեստական պահանջմունքներ, ստեղծագործական ներուժ, գեղարվեստական կրթություն, հոգևոր զարգացում  
**Ներկայացված է խմբագրություն 17.08.2016թ.***

ՀՀ-ում տնտեսական-քաղաքական խորը փոփոխությունները՝ պայմանավորված շուկայական հարաբերությունների զարգացմամբ, մասնագիտական կրթության առջև ռազմավարական նոր նպատակներ են դրել, որոնցից մեկը ուսանողի ամբողջական զարգացումն է բուհի կրթական գործընթացում:

Մարդու և մշակույթի միջև կապերի թուլացումը, որոնք արտահայտեցին կրթության ճգնաժամի պարագայում, դրսևորվեցին նաև բուհի կրթության բովանդակության և դրա կազմակերպման ձևերի, անձի հոգևոր-գեղարվեստական պահանջմունքների և բուհում դրանց իրացման հնարավորությունների միջև:

Ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների ձևավորումը, նրա հոգևոր հասունացումը մեծապես կախված է նրա գեղարվեստական կրթության և գեղարվեստական զարգացման մակարդկից:

Մեր կարծիքով այդ համատեքստում Համաշխարհային արվեստի պատմության և Հայ արվեստի պատմության առարկաները ունեն կրթադաստիարակչական մեծ ներուժ ապահովելու ուսանողների ստեղծագործական ընդունակությունների, կարողությունների և հոգևոր-բարոյական զարգացումը:

Գեղարվեստական կրթության նպատակը բուհում ուսանողների ստեղծագործական մտածողության, ստեղծագործական ընդունակությունների և կարողությունների ու մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորումն է:

Մենք կարծում ենք, որ մանկավարժական բուհում դասավանդվող Համաշխարհային արվեստի պատմություն, Հայ արվեստի պատմություն առարկաները

մեծ ներուժ ունեն ուսանողներին հաղորդակից դարձնելու մարդկության գեղարվեստական ժառանգությանը, զարգացնելու նրանց գեղարվեստական մշակույթը:

Անվիճելի է, որ ստեղծագործական զարգացումը ենթադրում է ուսանողների կողմից աշխարհի գեղագիտական ընկալման, գեղագիտական իդեալի և ճաշակի, կատարելագործում: Ուստի ստեղծագործական ընդունակությունների զարգացումը, որը համարվում է կարևորագույն մանկավարժական խնդիր: Դրանով է բացատրվում բարձրագույն գեղարվեստական կրթության ոլորտում նոր մասնագիտական ուղղությունների և մասնագիտացումների ձևավորումը, որոնք ենթադրում են անձի ընդհանուր գեղագիտական զարգացումը՝ պայմանավորում են մասնագետների ուսուցման բովանդակությունը և առանձնահատկությունները գեղարվեստական կրթության ոլորտում:

Այս տեսանկյունից գեղարվեստական ֆակուլտետներում համաշխարհային և հայ արվեստի պատմության առարկաների՝ որպես ուսանողների ստեղծագործական ներուժի, ստեղծագործական ընդունակությունների և կարողությունների զարգացման կարևորագույն գործոնի կրթադաստիարակչական դերի հետազոտությունը անհրաժեշտություն է դառնում:

Մենք ապրում ենք գիտելիքահեն հասարակությունից տեղեկատվականին անցման և անվերջ փոփոխությունների այնպիսի դարաշրջանում, որ յուրաքանչյուր օր ծագում են կենսական խնդիրներ, որոնք պահանջում են ստեղծագործական լուծումներ:

Բուհի այսօրվա ուսանողը տեղեկատվական դարի քաղաքացի է, ուստի նրա ստեղծագործական գործունեության, ինքնագործության և, ընդհանրապես, նրա ամբողջական զարգացումը բուհի ռազմավարական կարևորագույն խնդիրներից է: Մարդու և մշակույթի միջև կապերի թուլացումը, որոնք արտահայտվեցին կրթության ճգնաժամի պարագայում, դրսևորվեցին նաև բուհի կրթության բովանդակության և դրա կազմակերպման ձևերի, անձի հոգևոր-գեղարվեստական պահանջմունքների և բուհում իրացման հնարավորությունների միջև:

Կրթության և մշակույթի միջև կապերի խզումը դրսևորվեց նաև ուսուցման կազմակերպման սկզբունքների կիրառման մեջ, և, ինչպես նշում է Հ.Հ. Հակոբյանը. <<Այսօր արդեն ստիպողական պահանջ է դարձել ողջ կրթական համակարգով շրջապատը դեպի հումանիտար սկզբունքներ>>[1, էջ3]:

Կրթության ոլորտում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների, համացանցի և առցանցի արդյունավետ կիրառումը բուհի ուսուցման գործընթացում, ինչ որ չափով հետին պլան է մղում ուսանողի ներաշխարհի զգացմունքային-հոգևոր ոլորտի ձևավորումը:

Կարիք է առաջացել մասնագիտական կրթության համակարգում, կրթության բովանդակության, ուսուցման նոր ձևերի ու եղանակների ներդրման, որոնք կբավարարեն ուսանողների հոգևոր, մշակութային պահանջմունքները: Ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների ձևավորումը, նրա հոգևոր հասունացումը մեծապես կախված է նրա գեղարվեստական կրթության և գեղարվեստական զարգացման մակարդակից:

Արվեստի ոլորտին վերաբերող ցանկացած գիտելիք յուրահատուկ է գեղարվեստական գործունեության համար: Արվեստին վերաբերվող առարկաները հնարավորություն են ստեղծում ուսանողներին ընկալել արվեստի գործը, յուրացնելու նրա կատարման տեխնիկական և անցած սերունդների գեղարվեստական փորձը:

Ըստ Ի.Մ.Կարսիլինիկովի, մեր օրերում գեղարվեստական կրթության կարևորագույն խնդիրը համարվում է անձի ստեղծագործական որակների՝ ակտիվության, կամքի, հետաքրքրության, մտածողության, ինքնահսկման զարգացումը և այլն, որոնցից և նշանակալիորեն կախված է երիտասարդ մարդու ապագան, նրա

սոցիալական ինքնիրացումը ձևավորվող տեղեկատվական հասարակության պայմաններում [2, էջ.59]:

Ելնելով գեղարվեստական կրթության դերի մասին հայեցակարգային մոտեցումներից՝ մենք գեղարվեստական կրթությունը դիտարկում ենք որպես ուսանողների ստեղծագործական ներուժի, ինչպես նաև գեղագիտական, հոգևոր-բարոյական որակների և արժեհամակարգի զարգացման կարևորագույն միջոց: Ստեղծագործական ներուժի հիմնական բնութագրիչը իմացական պահանջումն է որը համարվում է իմացական դրդապատճառի հիմք: Դիտարկելով մանկավարժական համալսարանի գեղարվեստի ֆակուլտետում ուսումնասիրվող համաշխարհային և հայ արվեստի պատմության առարկաների ծրագրային բովանդակությունը՝ կարող ենք փաստել, որ յուրաքանչյուր թեմա ունի մեծ կրթադաստիարակչական ներուժ: Ուստի այդ առարկաների ուսուցումը ինքնանպատակ չէ, այլ ուղղված է գեղագիտական գիտելիքների ձեռք բերմանը, ուսանողի գեղարվեստական մտածողության զարգացմանը, իսկ ուսումնասիրվող գեղարվեստական գործերը՝ կերպարվեստային, ճարտարապետական, քանդակագործական, նրանց նմուշօրինակները անմիջականորեն ազդում են ուսանողների երևակայության, գեղարվեստական մտածողության, ճաշակի զարգացման վրա: Այդ նշանակում է, որ արվեստի առարկաների ուսումնասիրությունը անմիջականորեն առնչվում է ուսանողների զգայական, հոգևոր ոլորտի հետ:

Այս տեսանկյունից մենք համամիտ ենք, Բ.Մ.Նեմենսկու հետ, ըստ որի ստեղծագործության փորձը, ինչպես նաև մարդկային զգայականության զարգացումը անձի բարոյաարժեքային հիմքերի ձևավորման հիմքն է, այն չի փոխանցվում գիտելիքների և հմտությունների միջոցով: Այստեղ անրաժեշտ են հատուկ մանկավարժական գործիքներ և այն կա: Ցավոք, դիդակտները դեռևս չեն գիտակցում, որ այդ խնդիրների լուծման համար բացի գիտականության սկզբունքից անրաժեշտ է նախատեսել և գեղարվեստականությունը, որպես հավասար դիդակտիկական սկզբունք: [3, էջ103-104]: Մեր կարծիքով, գեղարվեստական ցիկլի առարկաների ուսուցման արդյունավետությունը ապահովելու համար անրաժեշտ է հաշվի առնել ոչ միայն գիտականության, գեղարվեստականության սկզբունքները, այլև ուսուցմանը կոմպետենտ մոտեցման սկզբունքը: Քանի որ ի տարբերություն ուսուցման կազմակերպման «գիտելիքային» մոտեցումից, կոմպետենտային մոտեցումը առաջին պլան է մղում ստացված գիտելիքների, հմտությունների իրացման կարողությունը, ինչպես նաև որոշակի անձնային որակների և արժեքային կողմնորոշումների ձևավորումը:

Ելնելով այդ նկատառումներից մենք գտնում ենք, որ Համաշխարհային և Հայ արվեստի պատմություն առարկաներ դասավանդողները պետք է ուշադրություն դարձնեն հետևյալ նպատակների իրականացմանը՝

- զարգացնել ուսանողների իմացական, ստեղծագործական դրդապատճառները և հետաքրքրությունները
- ստեղծել պայմաններ դասավանդվող առարկաների նկատմամբ ուսանողների հետաքրքրության, հուզական վերաբերմունքի ապահովման և դրա հիման վրա ստեղծագործական ներուժի, ստեղծագործական ընդունակությունների զարգացման համար;

Այդ պայմանների թվին մենք դասում ենք՝ ստեղծագործական-կրթական միջավայրը, արվեստաբանական դասընթացների բովանդակության ճիշտ ընտրությունը, ստեղծագործական գործունեությունը խթանող նոր տեխնոլոգիաների և մեթոդների կիրառումը, ստեղծագործական լաբորատորիաները էքսկուրսիաները՝ թանգարաններ, պատկերասրահներ:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հակոբյան Հ.Հ. Համաշխարհային և հայ արվեստի պատմության ծրագիր, ուղեցույց, Երևան, 2003.
2. Красильников И.М. Цифровые искусства в теории и практике художественного образования. Педагогика N 5, 2012.
3. Неменский Б.М. Пути очеловечивания школы. Новое педагогическое мышление. М.1989

### РЕЗЮМЕ

#### ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Л.А.ИСКОЯН*

В статье рассматривается проблема развития творческих умений студентов в системе художественного образования в вузе. Определены цели и общие положение развития творческого потенциала и творческих умений студентов. Обоснованы педагогические условия, способствующие развитию как творческих умений судентов, так и творческого потенциала искусствоведческих предметов.

### SUMMARY

#### DEVELOPMENT POSIBILITIES OFER STUDENTS CREATIVE SKILLS IN THE SYSTEM OF ART EDUCATION

*L.A.ISKOYAN*

The article investigates the problem of the students' creative skills and spiritual-moral qualities in the university art education. The conditions of providing effective development of the students' creative potential are revealed in the article.

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

Հումանիտար գիտություններ №3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 316 : 81'23

ԿԱՆԽԵՆԹԱԴՐՈՒԹԱՅԻՆ ՀԵՆՔԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՀԱՄԱՐԱԿԱԿԱՆ- ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ  
ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐԸ

**Հ. Ժ. ԹՈՎՄԱՍՅԱՆ**

Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական  
լեզվահասարակագիտական համալսարան  
0002, Երևան, Թումանյան 42  
e-mail: [anushtovmasyan@yahoo.com](mailto:anushtovmasyan@yahoo.com)

*Հայտնի է, որ մարդը դառնում է անհատ և խոսող անհատ հասարակայնացման արդյունքում: Հասարակայնացումը մարդուն հասարակության մեջ ներառելու մշակութային գործընթաց է, որտեղ մարդը յուրացնում է այն գիտելիքներն ու պատկերացումները, որոնք բնորոշ են տվյալ ազգային-մշակութային հանրությանը: Այս գործընթացը ձևավորում է մարդու լեզվական գիտակցությունը, որը իրականում կանխենթադրության հենքի ձևավորման գործընթացն է: Կանխենթադրության հենքը խոսող անհատի գիտելիքներն ու պատկերացումներն են, որոնցից նա օգտվում է խոսելիս: Կանխենթադրության հենքը ազգային-մշակութային առումով նշույթավորված է, քանի որ գիտակցությունը և հետևաբար կանխենթադրության հենքը ձևավորող գիտելիքներն ու պատկերացումները կրում են այն ազգի և մշակույթի դրոշմը, որի ներքո իրականացել է տվյալ խոսող անհատի հասարակայնացումը:*

**Բանալի բառեր.** խոսող անհատ, կանխենթադրության հենք, մշակույթ, հասարակայնացում, գիտակցություն, աշխարհի պատկեր

**Ներկայացված է խմբագրություն 28.10. 2015թ.**

20-րդ դարավերջի լեզվաբանական մարդաբանական գիտակարգերի կտրուկ զարգացումը հանգեցրել է նրան, որ լեզվի ուսումնասիրության ցանկացած փորձ ի վերջո հանգում է անհատի հայեցողական-ճանաչողական ունակություններին և նրա հասարակական գործունեությանը: Մեր աշխատությունը ևս գերծ չի մնացել լեզվաբանական ուսումնասիրությունների գերակա ընթացքի ազդեցությունից՝ հայտնվելով այնպիսի մարդաբանական գիտակարգերի խաչմերուկում, ինչպիսիք են հոգելեզվաբանությունը, էթնոլեզվաբանությունը, լեզվամշակութաբանությունը, գործաբանությունը, ճանաչողական լեզվաբանությունը և հանրալեզվաբանությունը:

Ի սկզբանե լեզվաբանական գրականության մեջ շրջանառվում էր *լեզվական անհատ* [1, 2] եզրույթը: Լեզվական անհատը, մեր ըմբռնմամբ, լեզվակիրն է: Ընդ որում, *լեզվական անհատ* և *խոսող անհատ* հասկացությունները հարաբերակցվում են հարացուցային հարաբերություններով. եթե *լեզվական անհատը* անփոփոխակն է, ապա *խոսող անհատը*՝ տարբերակը: Այսինքն՝ ասվածից կարող ենք ենթադրել, որ *լեզվական անհատը* հանդես է գալիս որպես լեզվախոսողության հնարավորություն, իսկ *խոսող անհատը*՝ իրականություն, դրա առկայացում:

Մարդու ճանաչողական, մտահայեցողական այն գործընթացը և դրա արդյունքը, որը սկսվում է նրա ծնվելու պահից և տևում մինչև մահ, որի հետևանքում նրա

գիտակցության մեջ արտացոլվում և ձևավորվում է տարաբնույթ գիտելիքների և պատկերացումների մի ստվար զանգված, մենք անվանել ենք *կանխենթադրության հենք*:

Չողվածի նպատակն է վեր հանել խոսող անհատի կանխենթադրության հենքի ամբողջական բնութագիրը, որով և հիմնավորել ենք խոսող անհատի հաղորդակցվելու, տվյալ իրավիճակում տեքստ կազմելու ունակությունը և դրա կախվածությունը կանխենթադրության հենքից, ինչպես նաև սահմանել ենք հասարակայնացումը՝ որպես կանխենթադրության հենքի ձևավորման նախապայման: Այս նպատակին հասնելու համար չենք կարող չանդրադառնալ «մշակույթ» հասկացությանը, խոսող անհատի հասարակայնացմանը, այսինքն՝ տվյալ ժողովրդի մշակույթային աշխարհի մեջ ներգրավվելը և դրա հետևանքում գիտակցության որոշակի տեսակ ձևավորելը: Նշենք, որ գիտակցության և կանխենթադրության հենքի կապն անխզելի է, քանի որ դրանք ձևավորվում են զուգահեռ և պայմանավորում խոսող անհատի հաղորդակցական ներունակությունը: Հատկանշական է, որ երկուսն էլ ձևավորվում են այն մշակույթի ներքո, որտեղ ապրում է մարդը:

Նախ կցանկանայինք նշել Է. Մեպիրի՝ «մշակույթի» սահմանումներից մեկը, համաձայն որի՝ մշակույթը ընկալվում է որպես քաղաքակրթություն՝ վերցված այնքանով, որքանով այն իր մեջ մարմնավորում է ազգային ոգին [3, էջ 466]: Այսինքն՝ մշակույթ հասկացությունը, բացի ազգային քաղաքակրթության հոգեբանական նախապայմանները, ներառում է նաև դրան բնորոշ հստակ դրսևորումները: Մշակույթի այս հայեցակետը մեկ եզրույթի մեջ ամփոփում է քաղաքակրթության այն բոլոր ուղենիշները, կյանքի նկատմամբ դիրքորոշումները և դրա դրսևորումները, որոնք թույլ են տալիս մի որոշակի ազգի, ժողովրդի սահմանել իր տեղը աշխարհում: Մշակույթի տվյալ ըմբռնումը կարևորում է ոչ այնքան այն, թե ինչ է ստեղծել այդ ժողովուրդը, այլ թե ինչպես է իր կողմից ստեղծածը, որին ինքը հավատում է և ապավինում, գործառնում իր կյանքում, և ինչ նշանակություն դա ունի ժողովրդի կյանքում: Քանի որ ժողովուրդները իրենց մտքի, գործողությունների և պատկերացումների մեջ կրում են որոշակի «ձուլածո ձևաչափի», կաղապարի (մատրիցայի) դրոշմը, որոնք տարբեր արտահայտչականությամբ են դրսևորվում քաղաքակրթության տարբեր տարրերի մեջ, ապա ժողովրդին հատուկ մշակույթը քաղաքակրթության տարրերի այնպիսի հավաքածու է, որում կաղապարի դրոշմը առավել ակնհայտ և բացնազանդ են է արտացոլված [3, էջ 466-477]: Է. Մեպիրի կողմից տրված մշակույթի այսպիսի բնորոշումը հաստատում է, որ մի կողմից այն հասարակական երևույթ է, իսկ մյուս կողմից յուրաքանչյուր ժողովուրդ իր մեջ կրում է իրեն բնորոշ վարքաբարքի որոշակի կաղապարային ձևեր:

Մենք հարում ենք մշակույթի այն ընկալմանը, որը ընդունված է մշակութաբանության, լեզվամշակութաբանության և էթնոլեզվամշակութաբանության մեջ: Այս գիտակարգերի՝ մշակույթի ըմբռնումը բացատրում է մարդու հաղորդակցական ունակությունները և դրսևորումները՝ կախված նրա ազգային և մշակութային պատկանելությունից: Այսինքն՝ խոսող անհատին դիտարկում են որպես որոշակի ազգային լեզվամտածական համալիրի, ազգային լեզվական գիտակցության կրող: Ըստ Լ. Գումիլյովի՝ մշակույթը «գիտակցության համակարգ է, որը կապված է որոշակի էթնիկ համակարգի հետ» [4, էջ 91], դա «վարք է, օբյեկտիվորեն նկատելի գործողություններ հասարակական և ֆիզիկական առարկաների նկատմամբ, որոնք բնորոշ են տվյալ մարդկային խմբի բոլոր անդամներին» [5], այն «մարդկանց շփման ձև է», որը «հնարավոր է միայն այնպիսի խմբում, որտեղ մարդիկ հաղորդակցվում են..., մշակույթը նախ ունի հաղորդակցական, և ապա խորհրդանիշային բնույթ» [6], և վերջապես դա «զարգացման արդյունքների ամրագրման և հաջորդող սերունդներին փոխանցելու հատուկ ձև է» [7, էջ 6], «հենց մշակույթն է հանդիսանում գիտելիքների փոխանցման բացառապես մարդկային ձևը՝ ժառանգական տիպային և անհատական հիշողության հետ մեկտեղ: Այն հանդես է

գալիս նաև որպես նշանների առաջացման աղբյուր (հետևաբար և իմաստների), որից սնվում է անհատական գիտակցությունը, և այդ նշանների օգտագործման աղբյուր» [4, էջ 92]:

Այսպիսով, մեր կարծիքով խոսող անհատի գիտակցությունը, որը նրա՝ աշխարհի գիտակցական պատկերն է, ունի ազգային-մշակութային կողմնորոշում և սնվում է մշակույթից՝ այդպիսով ստանալով թե՛ իր նյութական, թե՛ գործառական հենքը: Վերջինս իրականում կանխենթադրության հենքի ձևավորման գործընթացն է:

Այստեղ նպատակահարմար ենք գտնում անդրադառնալ նաև գիտակցության և մշակույթի կապի մասին: Առաջին հայացքից կարող է թվալ, որ գիտակցության և մշակույթի միջև կարելի է հավասարության նշան դնել՝ ելնելով այն փաստից, որ երկուսն էլ տարբերակում են մարդուն կենդանուց: Գիտակցությունն ու մշակույթը իսկապես փոխկապակցված են, բայց նրանց միջև հավասարության նշան դնելը ճիշտ չէ: Պարզենք, թե ինչու: Պատասխանը բխում է այս երեքույթների տարաբնույթ լինելուց՝ առաջինը մեխանիզմ է, միջոց, մյուսը՝ արդյունք: Գիտակցությունը հատուկ է մարդուն, իսկ մշակույթը հարում է նրան: Գիտակցությունը ձևավորվում է հասարակության մեջ, մշակույթը ստեղծվում է հասարակության կողմից կամ ապրում դրանում: Այլ կերպ ասած՝ մարդը՝ որպես երևույթ, ստեղծում է մշակույթը, իսկ մարդը՝ որպես անհատ դառնում է այդպիսին՝ դառնալով մշակույթի մաս, քանի որ «մարդկային ունակությունների զարգացման պատմական արգասիքները ուղղակի տրված չեն մարդուն դրանք մարմնավորող նյութական և հոգևոր մշակույթի նյութական իրողությունների մեջ, այլ միայն որոշվում են դրանցով, ներդրված են դրանց մեջ» [7, էջ 14] և դրանք յուրացնելու ընթացքում մարդը դառնում է անհատ՝ հետզհետե զարգացնելով և հղկելով իրականությունը արտացոլելու իր հատուկ գիտակցական ունակությունը: Վերջինս նշանակում է, որ որքան մարդը հասուն է և զարգացած, որքան մեծ է նրա մեջ արտացոլված աշխարհի գիտակցական պատկերը, այնքան ծավալուն ու բազմաբովանդակ է նրա կանխենթադրության հենքը, որը նրա հաղորդակցման թեմատիկ շրջանակը դարձնում է շատ լայն: Այս առումով կարող ենք համեմատել միևնույն մարդուն իր կյանքի տարբեր փուլերում՝ սկսած մանկահասակ տարիքից մինչև խոր ծերություն: Կանխենթադրության հենքի ծավալմանը զուգընթաց ավելանում է նաև խոսող անհատի գիտակցության ազգային-մշակութային դրոշմը՝ որպես դրա անմիջական կրողի:

Քանի որ յուրաքանչյուր ժողովրդի աշխարհայացքի և աշխարհընկալման հիմքում ընկած է առարկայական իմաստների, հասարակական կարծրատիպերի, ճանաչողական կառույցների համակարգը, ապա մարդու գիտակցությունը միշտ էթնիկապես պայմանավորված է [8]: Էթնոհասարակական-մշակութային գործոնը ի հայտ է գալիս, մասնավորապես, մտքի ձևավորման և ձևակերպման ժողովրդական-էթնիկ ձևի առանձնահատկություններում [9]: Ակնհայտ է, որ այդ գործընթացը, որպես կանոն, գիտակցված չէ, քանի որ հենց ինքը՝ գիտակցության համակարգը, պայմանավորվում է վարքի ազգային կարծրատիպերով և չի գիտակցվում մշակույթի յուրաքանչյուր առանձին ներկայացուցչի կողմից, այսինքն՝ պատկանում է տվյալ ազգային-լեզվամշակութային հանրության կոլեկտիվ անգիտակցական ոլորտին: Մակայն հենց գիտակցության այդ որոշակի համակարգը կամ աշխարհի պատկերն է պայմանավորում այս կամ այն հանրության վարքը և բնորոշում այն [10, էջ 161]: Ելնելով ասվածից՝ կարող ենք եզրակացնել, որ տվյալ լեզվամտածողության կրողը հաղորդակցվում է համաձայն աշխարհի իր պատկերի, իր գիտակցական կադապարի: Այլ կերպ ասած՝ այն հաղորդման տեքստը, որ նա կառուցում է, չի կարող անմիջականորեն իր վրա չկրել այն լեզվական, մշակութային, ճանաչողական գիտելիքը, որով մտածում է տվյալ խոսող անհատը, այսինքն՝ առանց իր կանխենթադրության հենքի:



Այսպիսով, գիտակցությունը կապված է մշակույթի հետ: Գիտակցության առկայությունը անհատի տարբերակիչ հատկանիշներից մեկն է: Անհատը ձևավորվում է հասարակության մեջ հասարակայնացման գործընթացում: Հետևաբար, գիտակցությունը չի կարող իր վրա չկրել հասարակության առանձնահատկությունները, որում այդ անհատը ձևավորվում և կայանում է: Հասարակայնացման այդ գործընթացում անհատը ձեռք է բերում ոչ միայն տվյալ մշակույթի արժեհամակարգը, այլև դրա գնահատողական համակարգը՝ դրական/բացասական: Պատկերացումները ազգային տեսանկյունից միշտ նշույթավորված են: Օրինակ՝ համեմատենք «կով» հասկացության ընկալումը հարանշանակային առումով հայ և հնդկական մշակույթներում: Հայ մշակույթում մարդուն, հատկապես աղջկան/կնոջը կով անվանելիս վիրավորանքի բացասական հարանշանակային իմաստ է առաջ գալիս, մինչդեռ հնդկական մշակույթում մարդուն կով անվանելը բարոյախոսություն, հաճոյախոսություն է: Այսինքն՝ հաղորդման տեքստ կառուցելիս հայի մտածական գործընթացները անգիտակցաբար այնպես են ընտրում տեքստի բառային-քերականական կազմը, որ հնարավորինս խուսափեն վերոնշյալ համեմատությունից, եթե, իհարկե, հասցեագրողը հատուկ նպատակ չունի որևէ մեկին վիրավորելու: Այսինքն՝ թե՛ հաճոյախոսության, թե՛ վիրավորանքի դեպքում գործառում է հասցեագրողի աշխարհի լեզվական պատկերը, որը մարմնավորված է նրա կանխենթադրությանի հենքում: Այսպիսով, լեզվական գիտակցությունը միշտ ազգային է:

Ընդհանուր առմամբ պետք է նշել, որ հենց յուրացված մշակույթի ընդհանրությունն է, կամ ավելի ստույգ՝ մշակութային առարկաների տրոհումը մտածական պատկերների և այդ մշակութային առարկաներն ու գործընթացները անվանող լեզվական նշանների ընդհանրությունն է առաջին հերթին թույլ տալիս նշանային հաղորդակցման հնարավորությունը, երբ հաղորդակիցները, միջանձնային հարթություն օգտագործելով նշանների մարմինները, կարող են դրանց գուգորդել նմանատիպ մտածական պատկերներ [11, էջ 9]:

Իհարկե, կան նաև տեսակետներ, համաձայն որոնց՝ մարդու անհատական կենսագործունեությունը այնքան բարդ ու տվյալ անհատի կյանքին հարող երևույթ է, որ հնարավոր չէ, որ միևնույն մշակույթի երկու կրողներ նշանի տակ ընկալեն լրիվ նույն բանը, ունենան նույն պատկերը [12]: Անշուշտ յուրաքանչյուր անհատի անհատական կենսափորձը յուրահատուկ է, բայց ոչ այնքան, որ միևնույն մշակույթի երկու կրողներ յուրացնեին իրենց հատուկ իմաստներ, այլ կերպ ասած՝ ունենային սեփական նշանային համակարգերը: Այդ դեպքում միջանձնային հաղորդակցությունը ուղղակի անհնար կլիներ: Այլ կերպ ասած՝ չնայած անհատական խճանկարների բազմազանությանը, որը կազմված է ընդհանուրի մասերից, գոյություն ունի մի միջուկ, որը համախմբում է տվյալ հասարակության բոլոր անդամներին և բնորոշ է միայն նրանց: Իհարկե, անհատականը արտացոլվում է խոսող անհատի աշխարհի պատկերում, նրա կանխենթադրությանի հենքում, սակայն այդ անհատականի հիմքը նույնպես մշակութայինն է: Անհատական ապրումներից գոյացած մտապատկերները կարող են միայն ընկալումների որոշ տարբերություններ առաջ բերել, այն էլ՝ եթե մտապատկերի հիմքում ընկած ապրումը շատ խորն ու ազդեցիկ է եղել տվյալ անհատի համար: Եվ հակառակը, ելնելով իր սեփական փորձից և իր մտապատկերների անհատական բնույթից՝ նա կարող է խուսափել որոշ նշանների օգտագործումից, կամ շատ օգտագործել դրանք, որոշակիորեն անհատականացնելով տեքստը, սակայն այս դեպքերը նույնպես հարմարեցվում են ընդհանուրի մեջ՝ նպատակ ունենալով մարդկային հաղորդակցությունը դրաձևել հանրամատչելի տվյալ մշակույթի կրողների համար:

Մշակույթը հանրային սեփականություն է, որը փոխանցվում է սերնդից սերունդ, այն ստեղծվում, պահպանվում և փոխակերպվում է հասարակության կողմից: Դրա հետ մեկտեղ մշակույթը իրական երևույթ է, որը ընկալվում և վերարտադրվում է

հասարակության անդամների գործունեության միջոցով: Հետևաբար, մշակույթը հառնում է նաև առանձին անհատին: Ընդ որում, ազգային-լեզվամշակութային հասարակության մշակույթը ի հայտ է գալիս տվյալ հասարակության յուրաքանչյուր անհատի համար որպես մշակութային իրողությունների ամբողջություն, որոնք տրվում են տվյալ մշակութի յուրաքանչյուր կրողի՝ այն տրոհելու համար (մտապատկերներ ստեղծելու և հետագայում դրանց նշանային բնույթ տալու համար): Մշակութային իրողությունների տրոհման արդյունքում մարդու մոտ ձևավորվում են հմտություններ և կարողություններ, որոնք և բնորոշում են նրան որպես այդ հանրային մշակույթի կրող: Այսինքն՝ խոսող անհատի կանխենթադրութային հենքը ձևավորվում և զարգանում է տրոհած մշակութային իրողությունների բնույթից և առատությունից: «Հասարակությունը, տրամադրելով իր ամդամներից յուրաքանչյուրին իր մշակույթը՝ դրանց տրոհման և իր իսկ սեփական անհատը ձևավորելու համար, մի կողմից թույլ է տալիս, որ նա իրեն ձևավորի որպես անհատ, հասարակության, մշակույթի կրող, մյուս կողմից՝ սահմանափակում է նրան իր մշակույթի շրջանակով, մշակութային իրողությունների ծավալով» [11, էջ 9-10]: Այսինքն՝ նրա կանխենթադրութային հենքը կուտակում է այնքան, որքան մշակույթն է թելադրում և պարտադրում՝ որոշակիորեն սահմանափակելով նրա՝ աշխարհի պատկերը: Իսկ վերջինս, ինչպես արդեն նշել ենք, իր անմիջական ազդեցությունն է թողնում խոսող անհատի հաղորդակցական ներունակության վրա. կառուցել հաղորդման տեքստը մշակույթի իրողություններին համապատասխան և ընկալել հաղորդման տեքստը՝ ըստ մշակույթի իրողությունների կառուցվածքի:

Ինչպես արդեն վերը նշվել է, հասարակայնացումը մարդու՝ որպես հասարակական անհատի ձևավորման ամենակարևոր պայմանն է: Որպեսզի հասկանանք, թե ինչպես է անհատի հասարակայնացումը նախապայման հանդիսանում նրա կանխենթադրութային հենքի ձևավորման համար, անհրաժեշտ է պատասխանել երկու հարցի: Ինչ է հասարակայնացումը և ինչպե՞ս է այն իրագործվում: Հասարակայնացումը երեխայի կողմից նախորդ սերունդների կուտակած ձեռքբերումների յուրացման հատուկ գործընթացն է: Ընդհանուր առմամբ, մարդու գիտելիքները և միտքը ձևավորվում են նախորդ սերունդների իմացական գործունեության արգասիքների յուրացման գործընթացում: Այլ կերպ ասած՝ մարդու գիտելիքները և դրանց կիրառման հետևանքում առաջացած հատուկ ունակություններն ու հմտությունները կենսաբանական ժառանգականության հետևանք չեն, դրանք բացառապես առաջանում են մարդու ակտիվ կենսագործունեության ընթացքում՝ որպես հասարակության անդամ, մշակույթի կրող:

Հասարակայնացման գործընթացում տեղի է ունենում մշակույթի փոխանցում, և մեր կարծիքով՝ հենց այդ փոխանցումն էլ կազմում է հասարակայնացման գործընթացի «բովանդակությունը», անհատի կանխենթադրութային հենքի ձևավորման հիմքը: Բացի այդ, հենց այդ փոխանցման հետևանքում էլ տեղի է ունենում մշակույթի կայացումը: Այս առումով Ջ. Դյուին արդարացիորեն նշում է, որ «Օնվելու պահից մինչև մահ մենք ապրում ենք մարդկանց և իրերի շրջապատում, որն այնպիսին է, ինչպիսին որ կա շնորհիվ այն ամենի, ինչ ստեղծվել և մեզ է փոխանցվել մարդկային նախորդ գործունեության արդյունքում: Երբ այս փաստն անտեսվում է, փորձը դիտարկում են որպես մի բան, որը տեղի է ունենում առանձին անհատի մարմնի կամ հոգու մեջ: Կարծում ենք, կարիք չկա ասելու, որ փորձը չի առաջանում դատարկության մեջ, անհատից դուրս կան աղբյուրներ, որոնք ծնում են փորձի զարգացումը» [13]:

Այսպիսով, մարդու կենսաբանորեն ժառանգված հակտանիշները չեն պայմանավորում նրա հոգեկան ունակությունները, որոնք չկան նրա ուղեղում: Ուղեղը պարունակում է ոչ թե այս կամ այն հատուկ հատկանիշները, այլ այդ հատկանիշները ձևավորելու ունակությունը [14]: Այս առումով է. Սեպիրը իրավացիորեն նշում է. «Արդարացի է, իհարկե, որ մարդը ինչ-որ իմաստով նախատեսված է խոսելու համար,

բայց դա ամբողջությամբ կախված է նրանից, որ նա ծնվում է ոչ միայն բնության, այլև հասարակության մեջ, որը չի կարող նրան չհարմարեցնել իր ավանդույթներին» [3, էջ 28]: Մարդու հոգեկան գործառույթների և ունակությունների ձևավորումը, որոնք բնորոշ են նրան՝ որպես հասարակական էակի, տեղի են ունենում հատուկ ձևով՝ մշակույթի յուրացման արդյուքում: Առանձին անհատների կողմից մարդկային փորձի յուրացումը, որը ձևավորվել է նրա ողջ պատմության ընթացքում և որը մարմնավորված է նրա կոլեկտիվ գործունեության օբյեկտիվ արգասիքների մեջ, ակտիվ գործընթաց է: Մարդու հոգեկանի զարգացման կարևորագույն գործոնը հասարակական ժառանգությունն է [15]:

Այսպիսով, հասարակայնացվելու, որոշակի հասարակության անդամ դառնալու համար անհատը պետք է յուրացնի այդ հասակարության կուտակված փորձը, հոգևոր և նյութական մշակույթի ձեռքբերումները, սովորի կիրառել մարդկության զարգացման ընթացքում ստեղծված օբյեկտիվ իրականության նյութական առարկաները: Այլ կերպ ասած՝ որոշակի ազգային-լեզվամշակութային հասարակության անդամ դառնալու համար անհրաժեշտ է յուրացնել այդ հանրության գիտակցությունը, այսինքն՝ իմաստների համակարգը (լայն իմաստով): Ըստ Ջ. Դելիայի՝ վերջինս իրականացվում է հիմնականում «իր իմաստներն ունեցող մեծ և կայուն հասարակական աշխարհի (որում նրանք ծնվել են) հետ հաղորդակցման և դրան հարմարվելու միջոցով» [16]: Մակայն, դրանից բացի, անհրաժեշտ է նաև յուրացնել էթնիկ կարծրատիպերը, այսինքն՝ «հարմարվել տվյալ էթնիկ դաշտի ռիթմին» [10, էջ 104]: Ընդ որում, երեխայի համար մշակութային տեղեկատվության ձեռք բերման հիմնական աղբյուրը կամ, ինչպես Ա. Լեոնտևն է անվանել այդ գործընթացը «երեխայի սերտաձմանը քաղաքակրթության մեջ» [17], լեզուն է: Լեզուն հասարակայնացման հզոր գործոն է, միգուցե գոյություն ունեցող գործոններից ամենահզորը [3, էջ 231]: Ըստ երևույթին՝ դա պայմանավորված է նրանով, որ մարդկանց հասարակական գոյությունը կաղապարված է, արտացոլված է լեզվական նշանների համակարգում [18]: Այն, որ մշակույթը «ներառված» է լեզվի մեջ, անհերքելի է, քանի որ լեզուն որպես հաղորդակցման միջոց իր նշանների իմաստների մեջ է ներառում այն ամենը, ինչ կապված է լեզվակիրների մշակութային-ավանդութային հմտության հետ, որը սերնդից սերունդ է փոխանցվում լեզվի միջոցով: Լեզուն ունակ է բառապաշարի միավորների բովանդակության մեջ կուտակել և պահպանել նշանակյալի մասին նախորդ (այսինքն՝ արդեն կուտակված) տեղեկատվությունը [19]: Ասվածից ակնհայտ է, որ լեզուն՝ որպես լեզվակրի լեզվական ունակություն, չի նույնացվում գուտ լեզվական ձևական կանոնների և կարգերի համակարգի հետ, օրինակ՝ այնպիսի կանոնների և կարգերի, որոնց հետ առնչվում ենք մայրենի լեզվի դասերին: Լեզուն հասարակական հիշողության կրողն է, (ոչ լեզվական) իմաստների ամբողջությունը, որոնք գործառում են որպես գործունեության կողմնորոշիչներ (ոչ միայն խոսքային, այլև իմացական) [20], քանի որ խոսքը իր բնույթով «բնագոյային չէ, ձեռքբերովի է», «մշակութային» գործառույթ է [3, էջ 29]: Ըստ Լ. Շերբայի՝ անհատի հոգեկենսաբանական խոսքային ունակությունը չի կարող ուղղակի հավասարվել նրա խոսքային փորձի (խոսելն ու ընկալելը) հանրագումարին, այն պետք է լինի այդ փորձի յուրօրինակ վերամշակում [21]:

Այսպիսով, վերը շարադրված բոլոր կարծիքները և դրանց մեկնաբանությունները փաստում են մի բան. հասարակայնացումը մարդու՝ աշխարհի մասին գիտելիքներ ձեռք բերելու և դրանով իսկ հաղորդակցվելու ունակություն ձևավորելու միակ միջոցն է: Հասարակայնացումը անհատի ակտիվ հոգեկան գործունեություն է, որի ընթացքում նա լեզվի միջոցով իր գիտակցության մեջ է արտացոլում, ապա նաև ձևավորում հասարակական-մշակութային-ազգային-լեզվական գիտելիքների համալիր՝ կանխենթադրութային հենք: Առանց հասարակայնացման այդ հենքի ձևավորումն ուղղակի անհնար է, քանի որ մարդը ժառանգաբար (ժառանգաբար ասելով՝ այստեղ նկատի ունենք մարդու գենետիկ-կենսաբանական ունակությունը) աշխարհի մասին

գիտելիքներ չի ստանում: Այդ գիտելիքները՝ կանխենթադրության հենքը, կուտակային բնույթ ունի և իր մեջ է հավաքում տվյալ անհատի հասարակայնացման ցանկացած արգասիք, այսինքն՝ մշակույթից բխող ցանկացած գիտելիք, և դրա հնարավոր փոխակերպում: Այսինքն՝ այս գիտելիքը զուտ լեզվական չէ, այն քերականական կանոնների համակարգ չէ, այլ լեզվագործունեական բնույթ կրող մշակութային տեղեկատվության համալիր: Հենց այդ լեզվագործունեական բնույթ կրող մշակութային տեղեկատվության հիման վրա է անհատը կարողանում պատշաճ հաղորդակցվել հասարակության մեջ: Հաղորդակցվել լայն իմաստով. և՛ լեզվական, և՛ հաղորդակցական առումներով: Լեզվական առումով ասելով՝ նկատի ունենք, որ խոսող անհատը իր կանխենթադրության հենքի լեզվական բաղադրիչի միջոցով կարող է գրագետ տեքստ կազմել, իսկ այդ նույն կանխենթադրության հենքի ֆենոմենոլոգիական բաղադրիչի միջոցով տեքստը դարձնել տեղին և տվյալ հաղորդակցական իրավիճակին պատշաճ:

Ուսումնասիրության արդյունքները միանշանակ վկայում են, որ մարդու հասարակայնացումը խոսող անհատի կանխենթադրության հենքի ձևավորման հզոր և միակ նախապայմանն է:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ю.Н. Караулов. VI Международный конгресс МАПРЯЛ. Современное состояние и основы проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации, М., 1982, с. 105-125.
2. B. Johnstone. The Linguistic Individual: Self-Expression in Language and Linguistics, Oxford University Press, 1996. 220 p.
3. Э. Сепир. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993, с.
4. Н.В. Уфимцева. Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996, с. 90-96.
5. О.С. Ахманова. О психолингвистике. М., 1957, с. 33.
6. Ю. М. Лотман. Беседы о русской культуре. СПб, 1994, с. 6.
7. А.Н. Леонтьев. Человек и культура. М., 1961.
8. А.А. Леонтьев. Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993, с. 16-21.
9. И.А. Зимняя. Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993, с. 51-58.
10. Н.В. Уфимцева. Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996, с. 139-162.
11. Е.Ф. Тарасов. Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993, с. 6-15.
12. R. D'Andrade. The Development of Cognitive Anthropology. NY: Cambridge University Press, 1995, 206 p.
13. М. Коул. Культурно-историческая психология. Наука будущего. М., 1997, с. 133.
14. А.Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. Изд. 3-е. М., 1972, с. 208.
15. Н.В. Уфимцева. Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993, с. 74.
16. М.Л. Макаров. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь, 1998, с. 41.
17. А.М. Шахнарович. Этно-психолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996, с. 97-104.
18. Е.Ф. Тарасов. Проблемы психолингвистики. М., 1975, с. 139-150.
19. В.Н. Телия. Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996, с. 82-89.
20. А.А. Леонтьев. Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996, с. 41-47.
21. Л.В. Щерба. История языкознания XIX-XX вв. в очерках и извлечениях. М., 1965. Ч. 2, с. 36

**РЕЗЮМЕ**  
**СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ**  
**ПРЕСУППОЗИЦИОННОЙ БАЗЫ**  
*Г. Ж. ТОВМАСЯН*

Как известно, человек становится личностью и говорящей личностью в процессе социализации. Социализация есть культурологический процесс внедрения человека в социум, где человек впитывает знания и представления присущие данному национально-культурному обществу. Этот процесс формирует языковое сознание человека, что на самом деле есть процесс формирования presuppositionной базы говорящей личности. Presuppositionная база суть знаний и представлений говорящей личности, которыми он оперирует в процессе говорения. Presuppositionная база всегда национально-культурно маркирована, так как знания и представления, формирующие сознание и тем самым и presuppositionную базу, есть результат того народа и той культуры, сквозь призму которой прошел процесс социализации говорящей личности.

**SUMMARY**  
**SOCIO-CULTURAL PREREQUISITES FOR THE FROMATION OF THE PRESUPPOSITION**  
**BASE**  
*H. ZH. TOVMASYAN*

As known, a human being becomes an individual and a speaking individual in the process of socialization. Socialization is a cultural process of immersing a human being into the society, where he/ she absorbs the knowledge and ideas inherent in the given national-cultural community. This process shapes the linguistic consciousness of the human being, that is actually the process of shaping the presupposition base of the speaking individual. The presupposition base is the bulk of knowledge and ideas of the speaking individual which he/ she makes use of in speech. The presupposition base always bears the national-cultural imprint of the given society since the knowledge and ideas that shape the consciousness and thus the presupposition base are the output of the nation and culture within which the speaking individual was socialized.

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

Հումանիտար գիտություններ № 3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 378 : 7. 072

ԱՐՎԵՍՏԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ  
ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ ՕՐԻՆԱԶՄՓՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

*Լ. Ա. ԻՍԿՈՅԱՆ*

Խ. Արթուրյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական  
համալսարան,  
0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17  
Lilit.iskoyan@mail.ru

*Հոդվածում քննարկված են արվեստագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացում ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացման առանձնահատկությունները և օրինաչափությունները, բացահայտված են դրանց վրա ազդող հիմնական գործոնները:*

*Բանալի բառեր.* Գեղարվեստական կրթություն, ստեղծագործական կարողություններ, գործոններ, առանձնահատկություններ, օրինաչափություններ, ստեղծագործական-մասնագիտական կոմպետենցիաներ:

*Ներկայացվել է խմբագրություն 10.08.2016թ.*

Գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետի ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը, որպես բուհի կրթական գործընթացի կարևորագույն բաղադրիչ հենվում է ստեղծագործական ընդունակությունների, ստեղծագործական ներուժի, ստեղծագործական միջավայրային պայմանների, մասնագիտական հենքային գիտելիքների և ստեղծագործական-մասնագիտական կոմպետենցիաների զարգացվածության մակարդակի վրա:

Արվեստագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացում ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը պայմանավորված է մի շարք գործոններով: Ուսանողների ստեղծագործական կարողությունները ձևավորվում են ինչպես կրթական գործընթացում, այնպես էլ գործնական ստեղծագործական առաջադրանքների կատարման ընթացքում: Հիմնական ցուցանիշներն են համարվում նրանց ստեղծագործական գործունեության պահանջմունքների և դրդապատճառների, գեղարվեստական մտածողության, կարողությունների և հմտությունների նախնական ձևավորվածությունը:

Հ.Ռ.Տարգադյանը դիտարկելով դեռահասների ստեղծագործական գործունեության դրդապատճառները նշում է. «Ստեղծագործական գործունեության մղող դրդապատճառներ ասելով հասկանում ենք որակապես նորի՝ մինչ այդ գոյություն չունեցող սուբյեկտիվ արժեքների ստեղծման գիտակցված գործընթաց, որը պայմանավորված է անձի ներքին մղումներով, ուղղված է բավարարելու նրա պահանջմունքները» [1, էջ 42]: Անձի ստեղծագործական գործունեության դրդապատճառները պայմանավորված են պահանջմունքներով: Ա.Մասլոուն, տալով մարդկային պահանջմունքների բնութագիրը՝ առանձնացրել է անձի գեղագիտական և

ինքնադրսևորման պահանջումները՝ ստեղծագործելը համարելով ինքնադրսևորման ընդունակություն [2, էջ 166]:

Գ.Ի.Իվանովը առանձնացնում է անձի ստեղծագործական գործունեությունը պայմանավորող ներքին և արտաքին դրդապատճառները որպես որոնողական, նյութական, հոգևոր-սոցիալական, ինքնապահպանման և զարգացման, ազգային և համամարդկային մշակույթի յուրացման պահանջումների բավարարման կարևորագույն գործոն [3]:

Ընդ որում ուսանողների՝ արվեստի տարբեր տեսակների վերաբերյալ հենքային մասնագիտական գիտելիքների տիրապետման աստիճանը և մասնագիտական կոմպետենցիաների զարգացվածության մակարդակը ցույց է տալիս ստեղծագործական առաջադրանքների կատարմանը նրանց պատրաստվածության աստիճանը, քանի որ կարողությունների ձևավորումը ընթանում է նոր գիտելիքների հենքի վրա՝ կիրառական ստեղծագործական առաջադրանքների կատարման ընթացքում:

Մեր դիտարկումները ցույց տվեցին, որ արվեստագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացում ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը պայմանավորված է դիտարկվող ոլորտում դրսևորվող ստեղծագործական ընդունակություններով, ստեղծագործական ներուժով, ստեղծագործական գործունեության բնույթով և օբյեկտով, այդ օբյեկտի վերաբերյալ գիտելիքներով, ստեղծագործական գործունեության եղանակների իմացությամբ, դրանց նոր իրավիճակներում՝ գործնականում կիրառման հնարավորություններով: Ընդ որում հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ արվեստագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացում դրսևորվում են ստեղծագործական կարողությունների հետևյալ **մետակարողությունները**՝

- մասնագիտական գիտելիքները գործնականում կիրառելու կարողությունը (ստեղծագործական առաջադրանքի նպատակը և խնդիրները, դրա իրականացման փուլերը սահմանելու կարողությունը),

- կատարողական կարողությունները (ստեղծագործական առաջադրանքի կատարման, և դրա ընթացքում որոշակի միջոցների օգտագործման տեխնիկայի տիրապետման կարողությունները):

Ստեղծագործական կարողությունների զարգացման գործընթացի ուսումնասիրման հիմնական խնդիրներից մեկը դրանց զարգացման վրա ազդող գործոնների և առանձնահատկությունների բացահայտումն է: Մյուս տեսանկյունը ստեղծագործական կարողությունների զարգացման փուլերի և մակարդակների չափանիշների սահմանումն է:

Ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացման մակարդակի բացահայտումը ու գնահատումը բարդ գործընթաց է, որի հաջող իրականացումը հնարավոր է միայն փիլիսոփայական, հոգեբանական, մանկավարժական և սոցիոլոգիական հետազոտությունների տվյալների հիման վրա:

Մեր հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ արվեստագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացում ուսանողների գեղարվեստական ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը ընթանում է հետևյալ փուլերով.

- **1-ին փուլ**-ստեղծագործական մասնագիտական ոլորտի վերաբերյալ գիտելիքների ձեռք բերում,

- **2-րդ փուլ**- գիտելիքից անցումը ստեղծագործական իմացական գործունեության՝ ստեղծագործական նախագծերի կատարում,

- **3-րդ փուլ**- դասախոսի կողմից ուսանողների ստեղծագործական ինքնուրույն աշխատանքների պլանավորում և ստեղծագործական ներուժի ակտիվացում,

- **4-րդ փուլ**- ուսանողների նախապատրաստումը ստեղծագործական ինքնուրույն աշխատանքի կատարմանը,

• **5-րդ փուլ**-գեղարվեստական ստեղծագործության օրինակների վերարտադրություն, ստեղծագործական բնույթի վարժությունների իրականացում,

• **6-րդ փուլ**-սեփական ստեղծագործական մտահղացման նախագծում,

• **7-րդ փուլ**- գեղարվեստական ստեղծագործական մտահղացման կամ ստեղծագործական առաջադրանքների կատարում,

• **8-րդ փուլ**- ստեղծագործական աշխատանքի ավարտում և իրականացման արդյունքի գնահատում:

Մանկավարժական և հոգեբանական հետազոտությունները թույլ տվեցին բացահայտելու ստեղծագործական գործընթացի մի շարք օրինաչափություններ և դրանցով պայմանավորված ստեղծագործական կարողությունների զարգացման առանձնահատկությունները (Բ.Գ. Անանև, Ա.Վ.Բրուշինսկի, Լ.Վ.Վիգոտսկի, Պ.Յա. Գալպերին, Վ.Ս.Կուզին, Ա.Ն.Լեոնտև, Բ.Ֆ.Լոմով, Ն.Ս.Լեյտեա, Ս.Լ.Ռուբինշտեյն, Լ.Թ.Ասատրյան, Լ.Ս.Ներսիսյան, Ս.Մ.Ներսիսյան, Լ.Գ.Աթանեսյան, Ա.Ա.Քեշիշյան):

Հենվելով հիմնախնդրի վերաբերյալ վերը նշված հետազոտողների հայեցակարգային մոտեցումների վրա՝ հետազոտության ընթացքում ձևակերպվեցին և հիմնավորվեցին արվեստագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացում ուսանողների գեղարվեստական ստեղծագործական կարողությունների զարգացման հետևյալ օրինաչափությունները.

• ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը պայմանավորված է գեղարվեստական ստեղծագործական ընդունակությունների և ստեղծագործական ներուժի առկայությամբ,

• ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը պայմանավորված է ստեղծագործական գործունեության պահանջմունքով և դրդապատճառով,

• ստեղծագործական կարողությունները զարգանում են այդ բնագավառի գիտելիքների ձեռք բերման վրա՝ որոշակի մեթոդների, տեխնոլոգիաների և մանկավարժական պայմանների ապահովման դեպքում,

• ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը պայմանավորված է ստեղծագործական գործունեության եղանակների և հնարների տիրապետման մակարդակով:

**Ստեղծագործական կարողությունների զարգացման առանձնահատկություններն են՝**

• ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացման պայմանավորվածությունը ստեղծագործական գործունեությանը նրանց պատրաստվածության աստիճանով և ուսումնասիրվող նյութի ծավալով ու բնույթով,

• ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը բնութագրվում է ուսումնական ստեղծագործական աշխատանքի կատարման տրամաբանական և տեխնիկական հնարների տիրապետմամբ,

• ստեղծագործական կարողությունների զարգացման պայմանավորվածությունը անհատական, ինքնուրույն և կոլեկտիվ ստեղծագործական աշխատանքների կատարմամբ,

• ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը ուղեկցվում է դասախոսի խորհրդատվական (ֆասիլիտացիոն) գործառույթի իրականացմամբ, այդ գործընթացի շտկմամբ և կարգավորմամբ,

• ուսանողների ստեղծագործական գործունեության որակը, ստեղծագործական կարողությունների զարգացման արդյունավետության պայմանավորվածությունը տվյալ ազգի պատմամշակութային ժառանգությամբ և հասարակության զարգացման մակարդակով,



• ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը պայմանավորում է նրանց գեղարվեստական սոցիալականացման գործընթացի և գեղարվեստական կապիտալի կուտակման արդյունավետությունը:

Ելնելով նշված օրինաչափություններից և առանձնահատկություններից՝ մեր կողմից առանձնացվել են արվեստագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացում ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացման մակարդակների որոշման չափանիշները:

Ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացման մակարդակների որոշման չափանիշներն են՝

• ստեղծագործական աշխատանք կատարելու համար անհրաժեշտ է մասնագիտական գիտելիքների առկայությունը,

• ստեղծագործական գործունեության նպատակի որոշման կարողությունը,

• ստեղծագործական կարողությունների զարգացման գործընթացի պլանավորման և միջոցների ընտրման կարողությունը:

Ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացման մակարդակները պայմանավորված են ուսումնական նյութի բովանդակությամբ, ստեղծագործական առաջադրանքների իրականացման արդյունավետությամբ, որոնք արտացոլում են նաև նրանց ստեղծագործական գործունեության աստիճանները:

#### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. Ֆարգադյան Հ.Ռ./ Սովորողների ստեղծագործական գործունեության կազմակերպումը դպրոցում, Եր., Արտագերս, 2012.-80 էջ:
2. <http://www.trizminsk.org/e/25010.htm> /Иванов Г.И. Основные мотивы творческой деятельности человека/
3. Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970.

#### **РЕЗЮМЕ**

#### **ОСОБЕННОСТИ, ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

*Л.А.ИСКОЯН*

В статье рассматриваются особенности и закономерности развития творческих умений студентов. Выявлены основные факторы развития творческих умений студентов в процессе обучения искусствоведческих дисциплин.

#### **SUMMARY**

#### **PECULIARITIES, REGULATIONS AND FACTORS OF DEVELOPMENT OF STUDENTS CREATIVE SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING ART DISCIPLINES**

*L.A.ISKOYAN*

The article dwells on the peculiarities, regulations of the development of students creative skills. The fundamental factors of the development of students creative skills in teaching art disciplines have been uncovered and detailed in the paper.

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

Հումանիտար գիտություններ №3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 37.016:808.55

ԱՐՁԱԿ ԲԱՆԱՍՏԵՂԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԴԱՍԱԿԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ  
ԲԵՄԱԿԱՆ ԽՈՍՔ ԱՌԱՐԿԱՅԻ ՇՐՋԱՆԱԿՈՒՄ

*Գ.Շ.ԱՄԻՐՅԱՆ, Հ.Յ.ԲԱՂԴԱՍԱՐՅԱՆ*

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

*Գրական այս ինքնատիպ տեսակը՝ արձակ բանաստեղծությունը, իր բնույթով հաճախ է գրավում ուսանողներին և դա առաջ է քաշում կատարողական և ուսուցման հարցերի մշակման անհրաժեշտությունը: Չափածո և արձակ գրական տեսակների միջև գոյություն ունեցող արձակ բանաստեղծություն տեսակը մի թևով առնչվում է չափածոյին, մյուսով՝ արձակին: Չափածոն դրված է չափի խիստ սահմանման մեջ, ստիպում է նրան լինել խիստ սեղմ, խտացված, իսկ արձակ նյութը, որքան էլ սեղմ և հուզական լինի, չի կարող չափավորվել ռոտանավորի սահմաններում: Այս մեթոդաբանության կիրառումը, գործնական ստեղծագործական ընդացքում, բանավոր գեղարվեստական խոսքը կդարձնի ավելի հուզական, զգացմունքային, գունեղ և անմիջական:*

***Բանալի բառեր.** արձակ, չափածո, արձակ բանաստեղծություն, չափ, հանգ, գեղարվեստական ընթերցանություն:*

***Ներկայացված է խմբագրություն 06.06.2016թ.***

Գրական այս ինքնատիպ տեսակը՝ արձակ բանաստեղծությունը, իր բնույթով հաճախ է գրավում ուսանողներին և դա է պատճառը, որ անհրաժեշտ է առանձին ուշադրություն հատկացնել այդ ստեղծագործությունների կատարողականին և ուսուցման հարցին: Չափածոի և արձակի միջև գոյություն ունի պատմականորեն համեմատաբար նոր տեսակ, որը կոչվում է արձակ բանաստեղծություն. սա իր գեղարվեստական առանձնահատկությամբ մի թևով առնչվում է չափածոյին, մյուսով՝ արձակին:

Իր քնարականությամբ, հույզով ու խոհականությամբ այն չափածո է, ձևով ու ռիթմային առանձնահատկությամբ՝ արձակն առատ է պատկերներով, տպավորություններով, այստեղ գրեթե բացառվում են կերպարայնությունն ու կերպարային փոխհարաբերությունները:

Որպես օրինակ հիշենք Ռաբինդրանատ Տագորի վանդակում բանտարկված թռչնակի և անտառում ազատ ճախրողի մասին արձակ բանաստեղծությունը, որն ամբողջությամբ գրվաց է երկխոսության ձևով, արտահայտում է հեղինակի քնարական խոհերը ազատության մասին. պատկերավոր է ու հուզական, բայց գործող անձերը՝ մարդու փոխարեն հանդես եկող թռչունները, կերպարներ չեն, բնավորություններ չունեն, նրանք մարդկային լեզվով արտահայտում են հեղինակի հույզերն ու խոհերը միայն:

Ուսանողները գեղարվեստական ընթերցանության համար հաճախ ընտրում են Ռ. Տագորի արձակ բանաստեղծություններից. նրանց գրավում է Տագորի քնարականությունը, ջերմությունը... այն, ինչը հույժ բնորոշ է արձակ բանաստեղծությանը:

Բայց, իրոք, ի՞նչ է արձակ բանաստեղծությունը, ինչպես է բնորոշվում այն:

„Արձակ բանաստեղծություն է կոչվում արձակ գրված քնարական բնույթի այն փոքրիկ երկը, որը խոսքի հուզականությամբ ու ռիթմի առանձնահատկությամբ մոտենում է չափածո խոսքին,,: Գրականագետ Նշան Մուրադյանի այս բնորոշումը գրեթե ամբողջությամբ ընդգրկում է հարցը, բայց չափածո չէ, որովհետև չունի չափածոյի ռիթմային միությունը՝ չափը, հանգը, թեն ունի չափածոյի մեղմությունը, խոր հուզականությունը:

Հիշենք Ի.Ս. Տուրգենևի արձակ բանաստեղծությունների մասին Մ.Մ.Ստասուլևիչի նամակը, գրված Ա.Հ.Պիպինին /բերում ենք հատվածաբար/:

„Տուրգենևն ինքը դրանք համարում է „արձակ բանաստեղծություններ,,: Եվ իրոք, պակասում է միայն չափն ու հանգը, որ լիովին արդարացվի այդ անունը. բայց ըստ էության դա ճշմարիտ բանաստեղծություն է: Համենայնդեպս դրանք մեծ գրողի սրտագին մտքերը, հույզերն ու իդեերն են ...տպագրական մեկ էջում մինչև հինգ տող ծավալով: Օրինակ , այդպիսի խոհերից մեկը „Ռուսաց լեզուն,, խորագիրն է կրում : Ծավալով այն ուղիղ հինգ տող է, բայց դրանք ոսկե տողեր են, որոնց մեջ ավելին է ասված, քան որևէ տրակտատում. այդպիսի սիրով Պագանինին կարող էր գրել իր ջութակի մասին,,:

Այս բնորոշումները ենթադրում են կատարողական յուրահատուկ մոտեցումներ:

Արձակ բանաստեղծությունը չունի օբյեկտի այն լայն ընդգրկումը, ինչը պահանջում է արձակ երկի կատարումը: Սա ավելի մտերմիկ է, արտահայտում է հեղինակի, այս դեպքում նաև կատարողի անձնական հույզերն ու խոհերը և խոսքն ուղղում է ոչ թե լայն բազմությանը, այլ մեկ-երկու մտերմի, իր մտորումները բաժանում է մոտիկ, սրտակից մեկի հետ: Այս տեսակետից այն ինչ-որ չափով մոտենում է ներքին մենախոսությանը, ուր կատարողի օբյեկտը ինքն է՝ իր ներքին ես-ով, ասենք Շիլլերի „Ավազակներում,, Կառլի մենախոսությունը. „Զգվում եմ այս թուղթ մրոտող դարից.....,, կամ Ֆրանցի դատողություններն իր վարքագծի մասին: Խորը ներքին մենախոսություններ են Համլետի մենախոսությունները Շեքսպիրի „Համլետ,, ողբերգության մեջ: Այդպես է դիտվում Պ. Դուրյանի „Տրտունջը,, քնարական-հերոսական բանաստեղծությունը և այլն...

Կատարողական առումով արձակ բանաստեղծությունը կանգնած է ներքին և բաց մենախոսությունների միջև, ինչպես գրական տեսակի առումով՝ չափածոյի և արձակի միջև:

Արձակ բանաստեղծության բնորոշ հատկանիշներից է նաև ռեֆռենի /կրկներգ/ առկայությունը, որը կատարողական առումով առավել հետաքրքիր պատկերասնցումային գունավորման հնրավորություն է թելադրում կատարողին:

Օրինակ Ի.Ս.Տուրգենևի „Ինչ լավն էին , ինչ թարմ էին վարդերը ,,: Մեկ էջից քիչ ավելի այս երկում վեց անգամ կրկնվում է „ ինչ լավն էին , ինչ թարմ էին վարդերը ....,, և յուրաքանչյուր անգամ փոխվում է պատկերն ու տպավորությունը, թեն միշտ քնարական, բայց բոլորովին այլ հույզով:

Այսպես, օրինակ, առաջին „ինչ լավ էին ...-ից հետո .-„Ձմեռ է հիմի....., երկրորդից հետո փոխվում է պատկերը՝ իր հետ բերելով նոր տպավորություն և համապատասխան վերաբերմունք, ծնելով յուրահատուկ խոսքերանգ.-„Ամռան երեկոն մեղմիկ հավվում է ....., երրորդից պատկերն անցնում է սենյակին.- „Այնինչ սենյակս մթնում է ու մթնում.....,, չորրորդը թելադրում է մի այլ տպավորություն. գյուղական ընտանիքի գողտրիկ կենցաղ է՝ ջերմությամբ ու պարզությամբ հագեցած..., հինգերորդից հետո սթափվում է շան կլանչոցից, ա պա թախծում, որ անցել են օրերը, կյանքը, հարազատ դեմքերն ու միջավայրը, որոնց հետ քիչ առաջ մտովի բաժանում էր իր հույզերը, և վերջապես, թախծոտ հոգոցով ու խոր շնչով ավարտում է քնարական ախորժելի ու դուրեկան իր խոհերը:

Հնչող խոսքով կատարելու դեպքում յուրաքանչյուր կրկներգը իր տրամադրությամբ պետք է համապատասխանի կամ նախորդ պատկերի տպավորությանը, կամ պետք է ծառայի որպես միջոց մի պատկերից մյուսին անցնելու, և այս դեպքում կպահանջվի ելնել

ամբողջ երկի ընդհանուր տրամադրությունից՝ որպես շարունակ մտքում կրկնվող մի առանձին հուշապատկեր-տպավորություն՝ երկու կողմից տեղադրելով մեծ անցումային հուզական դադարների մեջ, որոնք կարտահայտվեն խորը հուզական խոսույն շնչով:

Ուսուցանելիս, գրական առանձնահատկություններին զուգընթաց, ուսանողին պետք է օգնել գտնելու համապատասխան արտահայտչամիջոցներ՝ արձակ բանաստեղծության գեղարվեստական առանձնահատկությունները տեղ հասցնելու հնչող խոսքի միջոցով:

Հ.Թումանյանն իր «Մայրը», արձակ բանաստեղծական երկում դիմում է կրկներգի մոտավորապես նույն միջոցին: Պատմությունն սկսվում է «Մի գարնան իրիկուն դռանը ...», բառերով և եզրափակվում «Մի գարնան իրիկուն էր, որ այս դեպքը պատահեց, պատկերովոր նկարագրությամբ:

Այսպիսով, արձակ բանաստեղծության հնչող գեղարվեստական խոսքը պիտի արտահայտվի հորդ զգացմունքային, խորը հուզական, գողտրիկ հուզականությամբ:

Յուրաքանչյուր արձակ բանաստեղծություն ունի իր չափն ու հանգը: Այսպես, արձակ բանաստեղծության չափը ծնվում է գրողի տրամադրությունից, ենթագիտակցորեն, թելադրվում է ասելիքի բովանդակությունից և ոչ թե ընտրվում է՝ որպես նախորոք մտածված արտահայտչական ձև: «Չափը բխում է բանաստեղծական տրամադրությունից, ասես անգիտակցաբար: Բայց եթե բանաստեղծություն գրելիս սկսես մտածել չափի մասին, ապա կխելագարվես, և իհարկե, ոչ մի կարգին բան չես գրի», - ասում է Գյոթեն:

Այսպիսով, արձակ բանաստեղծության չափը հեղինակի մտածողության և հույզից եկող ձև է:

Ուսումնասիրելով հեղինակի ստեղծած այդ ձևը՝ մոտենում ենք նրա ստեղծագործական զգացողությանը, մի տեսակ հաղորդակից ենք դառնում հեղինակի հույզերին, իսկ դա խիստ կարևոր է կատարողի համար, մանավանդ աշխատանքի առաջին շրջանում, երբ մենք դեռ կաշկանդված ենք տեքստի ուսումնասիրությամբ:

Մինչև ճշտորեն չընկալենք տվյալ տաղաչափական առանձնահատկությունները, չենք կարողանա ճիշտ արտահայտել նրա մեղեդայնությունը:

Ճիշտ այդպես երգահանն ու կոմպոզիտորն են ստեղծում իրենց երկի ռիթմը և եթե կատարող երաժիշտը չուսումնասիրի, ճշտորեն չիմանա, չընտելանա, չընկալի իր կատարելիք գործի ռիթմային արտահայտչականությունը, չի կարողանա հաղորդել կատարվող երկի ոգին, չի կարողանա հաղորդակից դառնալ նաև ունկնդիրներին:

Չափածո երկի ռիթմը թելադրվում է վանքերի, հատածների, տողերի միջոցով՝ նրանց դասավորությամբ: Օրինակ, մի բան է, երբ կարդում ենք կանոնավոր տող, մեկ այլ բան, երբ կարդում ենք սպիտակ տող: Ավելին, մի բան է երբ կարդում ենք «Աբու – Լալա – Մահարին», , որ ունի կանոնավոր ծորուն՝ յամբ-անապեստյան 20 վանկանի , մեկ հատածով տողեր, մի այլ բան՝ երբ կարդում ենք Մ. Մեծարենցի բանաստեղծությունը և ուրիշ՝ երբ, ասենք, կարդում ենք Ն. Քուչակ: Նրանք բոլորն էլ գրված են կանոններով՝ յամբ-անապեստյան չափով, բայց ունեն տարբեր տեմպ ու ռիթմ, տարբեր մեղեդիականություն, և մենք պարտավոր ենք կարդալ յուրաքանչյուրն իր համապատասխան ռիթմով, եթե չենք ուզում ձանձրացնել և ունկնդրի դժգոհությունը շահել:

Ահա մոտավորապես այսպես ...

„Եվ քարավանը / Աբու – Լալայի // աղբյուրի նման/  
մեղմ կարկաչելով՝

Քայլում էր հանգիստ / նիրված գիշերով / /հնչուն զանգերի /  
անուշ դողանջով...”

Թելադրվում է հանգիստ, ձգված, խոհական արտահայտություն :

Ի դեպ, 1959 թվականի հրատարակության մեջ էջերի փոքրածավալության պատճառով այս պոեմի մեկ տողը տեղավորված է երկուսում և անտեղյակ ուսանողը,

այնպես է ընկալում ու կարդում, որպես թե մեկ հատածով 10 վանկանի տող է և դրանով խախտում է ռիթմն ու չափը՝ ենթադրյալ տողի վերջում արտահայտելով տողավերջի դադար՝ հատածի փոխարեն: Կամ եթե, տեղյակ է ավանդական կարդալաձևին, կարդում է առանց այն առժեքավորելու, մեխանիկորեն:

Շարունակելով ասելիքը՝ օրինակ բերենք Մեծարենցի ստեղծագործություններից մեկը.

<<Սիրերգ>>

„Գիշերն անուշ է // գիշերն հեշտագին ,

Հաշիշով օծուն // ու բալասանով.

Լուսեղեն ճամփեն // ես կանցնեմ գինով՝

Գիշերն անուշ է // գիշերն հեշտագին:

Այստեղ թելադրվում է քնարական և <<Աբու –Լալաի>> համեմատությամբ ավելի թեթև ու արագ ռիթմ ...

Արձակի համեմատությամբ, չափածոյի գեղարվեստական վերարտադրումը պահանջում է երկկողմանի ստեղծագործական ընթացք, այն է՝ չափածոյի տաղաչափական ընկալումը, ինչպես նաև բովանդակության կատարողական վերլուծությունը:

Բովանդակության կատարողական վերլուծությունը նույնն է թե չափածոյի, թե արձակի դեպքում: Երկու դեպքում էլ պահանջվում է իմաստի ճիշտ ընկալում և մատուցում:

Առաջին խնդիրը՝ չափածոյի տաղաչափական վերլուծությունն ու ընկալումը, ստեղծագործական ընթացք է, որ կատարվում է իմաստից անկախ, և ապա զուգահեռ:

Նյութի ուսումնասիրության այդ սկզբնական շրջանում, երբ մեզ պետք է պարզել բանաստեղծության չափական առանձնահատկությունը, բովանդակության խնդիրը համեմատաբար, իհարկե, մղվում է երկրորդ պլան:

Երբ սկսում ենք աշխատել արդեն բովանդակության բացահայտման վրա, վերլուծությունը կատարվում է տաղաչափության հետ միասին, զուգահեռ:

Կարծես /թե դարձել / եմ ես տուն

Բոլորն / առաջվանն / է կրկին:

Այստեղ, բովանդակության վերլուծումը օրգանապես կապված է չափածո տողի արտահայտչականության հետ:

Հնչող գեղարվեստական խոսքի նպատակով բանաստեղծության չափը որոշելիս հաճախ առաջին հայացքից թվում է, թե գրողը առանձին տեղերում տաղաչափությունը խախտել է: Մինչդեռ ուշադիր կարդալու և ներքին ռիթմը զգալու դեպքում կտեսնենք, որ առաջին այդ ընկալումը տպավորություն է միայն :

Վահան Տերյանի <<Կարծես թե դարձել եմ ես տուն>>. ստեղծագործության երկրորդ տողը կարդում ենք այսպես. <<Բոլորն / առաջվանն է / կրկին >>-թվում է, թե այստեղ խախտված է ոչ միայն չափը. առաջին տողի անապետության 8-վանկանի, սկզբի յամբով տողը երկրորդում դառնում է անճանաչելի. սկզբի և վերջի յամբերի մեջ է ընկնում բառական մի կապակցություն: Բանաստեղծի համար կարևորն այն է, որ տողում վանկերի քանակը չխախտվի, որով պայմանավորված է ստեղծագործության ռիթմը, և այստեղ ահա պահպանված է այդ սկզբունքը...

Այսպիսով, բանաստեղծության տաղաչափական տեսակետից վերլուծելն ու ընկալելը ստեղծագործական պրոցես է՝ ձևի և բովանդակության: Նպատակն այն է, որ որոշենք մեր ասելիքի տեմպը, ռիթմը, երաժշտականությունը:

Հիմնական պայմանն այն է, որ այդ չափը գերիշխող լինի, տիրաբար իշխի ամբողջ երկի վրա:

Պարզելով, որ չափածոյի և արձակի իմաստային վերլուծությունը գրեթե նույնն է՝ հասկանում ենք, որ չափածոյի միտքը դրված է առանձնահատուկ չափի մեջ, ինչն էլ

նրանց տարբերությունն է հանդիսանում: Եվ ահա հենց այստեղ էլ դադարում են նույնը լինելուց: Այն, որ չափաձյուն դրված է չափի խիստ սահմանում, ստիպում է նրան լինել խիստ սեղմ, խտացված՝ թե տեքստային, թե իմաստաբանական, և թե մանավանդ, զգացողական, հուզական տեսակետից:

Արձակ նյութը, որքան էլ սեղմ և հուզական լինի, չի կարող չափավորվել ոտանավորի սահմաններում: Մակայն հարկ է նշել, որ արձակն էլ երաժշտական է, թեև չափածո չէ: Հետևաբար, արձակը, որքան էլ երաժշտական է, բայց ռիթմային օրգանիզմ չունի, ինչպես չափածոն:

#### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. Հ. Թումանյան ք. «ինչ լավն էին... ինչ թարմ էին վարդերը», Երևան, «ՀԱՅԱՍՏԱՆ» հրատ. 3-րդ հատ. 1969.- 247-249 էջ
2. Հ. Թումանյան «Մայրը» ք. Երևան «ՀԱՅԱՍՏԱՆ» հրատ.1-ին հատ. էջ 78-80. 1969 թ.
3. Ա. Իսահակյան. «Աբու- Լալա Մահարի», Երևան «ՀԱՅԱՍՏԱՆ» հրատ. 1974.- 53-80 էջ.
4. Վ. Տերյան «Կարծես թե դարձել եմ ես տուն», Երևան «ՀԱՅԱՍՏԱՆ» հրատ. 1972.- 245-246 էջ.
5. Մ. Մեծարենց «Միրերգ» Հայկական Ս.Ս.Հ. Գիտությունների ակադեմիա Մ.Աբեղյանի անվան գրականության ինստիտուտ 1981.- 31 էջ.
6. Рабиндранат Тагор Лирика. Москва, "Художественная литература" 1967г.

#### **РЕЗЮМЕ**

#### **МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СТИХОТВОРНОЙ ПРОЗЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СЦЕНИЧЕЦКОЙ РЕЧИ**

*Г.Ш.АМИРЯН, А.Ю. БАГДАСАРЯН*

Литературное стихотворение в прозе это оригинальный тип художественной литературы и тем самым по своей природе привлекает студентов. Возникла необходимость разработки методики обучения художественного исполнения. Между стихотворением и прозой существует еще одна форма которая с одной стороны затрагивает стихотворение, с другой прозу – это стихотворение в прозе. В поэзии существует строгое ограничение, оно весьма лаконично, сгущено. А проза насколько бы не была короткой и чувственной не может уместиться в краткость стиха.

#### **SUMMARY**

#### **METHODICAL SPECIALTY TEACHING OF POETIC PROSE AND STAGE SPEECH IN CLASSROOM STUDIES**

*G.SH.AMIRYAN, H.Y.BAGDASARYAN*

Fiction (The Prose) as a literary original type often attracts students with its sort and it is important for performing and educating.

Metric and prose are connected with each other as the prose is a little poetic and a little prosic. Poem is a type of metric and prosy which is connected with both types. Metric type is very limited, which is too brief and dens, whereas the prosy even being brief and emotive can't be limited in the poem standards. The stage speech and methodical specialty teaching will make the poetic prose more colorful and sensual in classroom studies.

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

Հումանիտար գիտություններ №3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 811.133.1

ՖՐԱՆՍԵՐԵՆԻ ԴԻԱԿՐԻՏԻԿ ՆՇԱՆՆԵՐԻ ԳՈՐԾԱԾՈՒԹՅԱՆ  
ՕՐԻՆԱԶՄՓՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

*Մ. Զ. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, Ա. Ա. ՄԱՐԴԱՆՅԱՆ*  
Երևանի պետական համալսարանի Իջևանի մասնաճյուղ,  
4001, Իջևան, Ուսանողական 3  
e-mail: myrakarapetian@rambler.ru

Հոդվածում քննարկված է ֆրանսերենի դիակրիտիկ նշանները, որոնց գործածությունը գրավոր խոսքում ամենադժվար յուրացվող թեմաներից է: Քանի որ չկան նրանց կիրառության վերաբերյալ միանշանակ կանոններ, մենք համակարգված ձևով ներկայացնում ենք դիակրիտիկ նշանների կիրառության օրինաչափությունները՝ հեշտացնելու համար տվյալ նյութի յուրացումը ֆրանսերեն ուսումնասիրողների համար:

**Բանալի բառեր.** լեզվաբանություն, ֆրանսերենի քերականություն, դիակրիտիկ նշաններ, ստուգաբանություն, հնչյունաբանություն

**Ներկայացված է խմբագրություն 25.02.2016թ.**

Ֆրանսերենում գոյություն ունեն հինգ դիակրիտիկ նշաններ, որոնցից յուրաքանչյուրը որոշակի ներգործություն է ունենում արտասանության վրա՝ accent circonflexe, accent grave, accent aigu, cédille, tréma: Այս նշանների կիրառությունը գրավոր խոսքում նշանակալից դժվարություն է ներկայացնում ֆրանսերեն սովորողների համար, քանի որ չկան նրանց գործածության վերաբերյալ միանշանակ կանոններ, սակայն գործում են որոշակի օրինաչափություններ և միտումներ:

Հին ֆրանսերենում դիակրիտիկ (տարբերակիչ) նշաններ չեն եղել: Քերականագետները և հրատարակիչները կանոնավոր կերպով սկսել են դրանք կիրառել Վերածննդի դարաշրջանում: Accents և tréma նշանները փոխառվել են հունարենից, իսկ cedille-ը՝ իսպաներենից: Այս նշանների գործածությունը գրավոր խոսքում բացատրվում էր հնչյունը ճիշտ արտասանելու, ինչպես նաև ստուգաբանության տեսակետից բառի ուղղագրությունը հստակեցնելու անհրաժեշտությամբ՝ *esteile – étoile; testa – tête*: Դիակրիտիկ նշանները անհրաժեշտ միջոց էին նաև նույնագրերը (homographes) տարբերակելու համար՝ *a – à; ou – où*:

Accents-ը դիակրիտիկ նշաններ են, որոնք դրվում են ձայնավորների վրա՝ նրանց բնույթը ճշտելու, ինչպես նաև հնչյունի ծագումը և նույնագիր բառերը տարբերակելու համար:

Ֆրանսերենի համապարփակ քերականության դասագրքի հեղինակ Մորիս Գրեվիսը [1, էջ 49] նշում է, որ accent circonflexe-ը գործածության մեջ է դրել Յակոբուս Միլվիուսը 1530թ.՝ դիֆտոնգները առանձնացնելու նպատակով: Ավելի ուշ այլ քերականագետներ և հրատարակիչներ սկսեցին այս նշանը օգտափորձել *e* և *s* հնչյունների անկումը բառամիջում ցույց տալու համար՝ *vrai´ment, pai´ra, to´t, tou´jours*, և այլն: Accent circonflexe-ի այսպիսի գործածությունը, որոշ վերապահումներով հավանության արժանացավ Ֆրանսիական Ակադեմիայի կողմից և արտացոլվեց Ակադեմիական Բառարանի 3-րդ և 4-րդ

հրատարակություններում [2, 3], ընդ որում Ակադեմիան պարզեցրեց *participle passé*-ն՝ վերացնելով *accent «circonflexe»*-ը *u*-ի վրայից՝ *vu, reçu, փոխանակ՝ vû, reçû*։

Ժամանակակից ֆրանսերենում *accent circonflexe*-ը դրվում է բոլոր ձայնավորների վրա, բացառությամբ *y*-ի, ընդ որում, երբեմն նա փոխում է ձայնավորի արտասանության բնույթը, երբեմն ոչ։ *Accent circonflexe*-ը գործածվում է հետևյալ դեպքերում։

1. Արտահայտելու համար հնչյունի բնույթի փոփոխություն, այսինքն, հնչյունի երկար արտասանություն՝ *s*-ի անկման (*chute*) կամ հին ուղղագրության մեջ երկու ձայնավորների միաձուլման հետևանքով. օրինակ՝ *tête (teste); âge (eage կամ aage); sœur (seur)*։ Ի դեպ, ժամանակակից ֆրանսերենում *accent circonflexe*-ով ձայնավորը որոշ դեպքերում կարող է արտասանվել նաև կարճ, օրինակ՝ *prêt-[pre]*, բայց *accent circonflexe*-ի առկայությունը ձայնավորի վրա ցույց է տալիս, որ նրան հաջորդող տառն ընկել է։ Ուսումնասիրելով ֆրանսերեն միարմատ կամ միևնույն նշանակությամբ բառեր եվրոպական այլ լեզուներում, կարելի է բացահայտել նրանց ստուգաբանությունը և նրանցում *accent circonflexe*-ի առկայությունը։ Օրինակ՝

*Fête – festival; фестиваль; Fest (գերմ.)*

*Forêt – forestier; forest (անգլ.)*

*Île – isle, island (անգլ.); Insel (գերմ.)*

*Août – august (անգլ.); август; August (գերմ.)*

*Pâte – pastille; паштет; Pastete (գերմ.)*

2. Տարբերակելու համար նույնագիր բառերը (*homographes*)՝ *du – dû; cru – crû; je crois (croire) – je croîs (croître)*։

3. Համապատասխան նրբերանգ տալու լատինական և հունական ծագում ունեցող որոշ բառերի մեջ ձայնավորի արտասանությանը՝ *cône, diplôme, infâme, extrême*։ Սակայն պետք է նշել, որ միարմատ բառերում *accent circonflexe*-ը կարող է ընկնել կամ փոխարկվել *accent aigu*-ի։ Որպես կանոն, այս դեպքում փոխվում է վանկի բնույթը և, հետևաբար, հնչողությունը՝ *cône – conique; grâce – gracieux; extrême – extrémité*։

4. Որոշ դեպքերում *accent circonflexe*-ը դրվում է համանմանությամբ (*analogie*)՝ (*coûte (couste) – vouûte; maître (maistre) – traître; vous chantâtes (vous chantastes) – nous chantâmes*։

5. Որոշ սակավաթիվ բառեր ունեն գրության երկու տարբերակներ՝ *accent circonflexe*-ով և առանց։ Այդ բառերում «<sup>^</sup>» նշանը ցույց է տալիս, որ *té* և *ment* վերջածանցներով կազմվող բառերի մեջ համր *e*-ն ընկել է՝ *gaieté – gaîté; remerciement – remerciement; dévouement – dévoûment*։

Վերոնշյալ կանոնների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ *accent circonflexe*-ի գործածությունը պայմանավորված է մի շարք գործոններով՝

1) ստուգաբանական. ցույց է տալիս, որ մի ժամանակ այդ ձայնավորից հետո ևս մի տառ է եղել

2) հնչյունաբանական. արտահայտում է ձայնավորի երկար արտասանությունը և ձայներանգի փոփոխությունը

3) տարբերակիչ. տարբերակելու համար նույնագիր բառերը

4) ձևաբանական. բառակազմության որոշ տեսակներում գործածվելը

*Accent grave*-ը [1, էջ 49] կիրարկվել է XVI դարում։ Յ. Միլվիուսը այն դնում էր համր *e*-ի և անկման ենթակա *e*-ի վրա՝ *grâce, vêtement (grâce, vêtement)* և այլն։ Ակադեմիական Բառարանի 3-րդ հրատարակության մեջ *accent grave*-ը դրվում էր բառի վերջին կամ նախավերջին վանկի բաց *e*-ի վրա՝ *après, entière* և այլն։ Ժամանակակից ֆրանսերենում *accent grave*-ը դրվում է *a, u, e* ձայնավորների վրա և գործածվում է հետևյալ դեպքերում.

1. գրությամբ բաց, իսկ հնչողությամբ՝ փակ վանկում գտնվող *e*-ի վրա, որին հաջորդում է.



a) համար *e` mère, sèche, collègue, règle, crème, fève, père, frère*, (բացառությամբ *x*-ի, որից առաջ accent grave չի դրվում *reflexe, complexe, circonflexe*).

b) անկման ենթակա **e (e caduc)**: *complètement, pèlerine, concrètement*.

2. *ès*-ով վերջացող բառերի խմբում *près, très, progrès, succès, congrès, accès, procès, excès, auprès*.

3. նույնագրերի տարբերակման համար *à – a; là – la; çà – ça; où – ou*.

4. հետևյալ բառերում *deçà, delà, voilà, déjà, ինչպես նաև` là-bas, là-haut* և այլն (բացառությամբ *cela*):

Երբեք accent grave չի դրվում կրկնակ բաղաձայներից առաջ փակ վանկում *actuelle, nouvelle, appelle, visuelle, spirituelle*:

Ամփոփելով վերոնշյալը, առանձնացնում ենք accent grave-ի գործածության երկու գործոնները, որոնք են`

1) տարբերակիչ. դրվում է **a** և **u** ձայնավորների վրա` տարբերակելու համար նույնագրերը (homographes).

2) հնչյունաբանական. դրվում է **e**-ի վրա` արտահայտելու համար արտասահմանային բնույթը, այն է` *è*-ը արտասանվում է բաց – [ɛ]:

*Accent aigu-ն* [1, էջ 50], որը կիրարկվել է 1958թ., սկզբում դրվում էր բառավերջի փակ **e**-ի վրա, իսկ XVII դարում այն դրվում է նաև բաց **e**-ի վրա` *après (après), dés (dès)* և այլն: Ակադեմիական Բառարանի 7-րդ հրատարակությունում [4] accent aigu-ն փոխարինվում է accent grave-ով այնպիսի բառերում, ինչպիսիք են` *piège, siège (նախկինում piége, siége)* և այլն:

Ժամանակակից ֆրանսերեն լեզվում accent aigu-ն գործածվում է հետևյալ դեպքերում.

1. Գրությամբ և հնչյունաբանորեն բաց վանկում *vérité, égalité, allée, armée, clé, fée, fédéré*: Սակայն չի կարելի մոռանալ, որ accent aigu-ն միշտ չի դրվում ցանկացած բառի բաց վանկի **e**-ի վրա` *degré, rechercher, regarder, prenez, premier* և այլն: Երբեմն *é* հանդիպում է բառի վերջին վանկում, հնչյունաբանորեն` բաց, գրությամբ` փակ վանկում, օրինակ *coupés*: Սակայն, եթե վանկը ավարտվում է չարտասանվող **d, r, f, z** բաղաձայներով, ապա accent aigu չի դրվում, թեև հնչյունի բնույթը նույնն է, օրինակ *piéd, aimer, clef, venez*.

2. Որպես մասնակի դեպք, պետք է առանձնացնել *é*-ով սկսվող այն բառերը, որոնք ինքնուրույն վանկ են համարվում: Այստեղ միշտ գործածվում է accent aigu, քանի որ ֆրանսերենում բառը չի կարող սկսվել [ə] հնչյունով: Օրինակ *église, épine, épater, étage, étape*: Լատիներենում այս բառերից շատերը սկսվում էին բաղաձայնով, հետո ստանում էին սկզբնամասի **e**, հետագայում բաղաձայն ընկնում էր, փոխելով վանկի բնույթը և **e**-ն փոխարկվում էր *é*-ի:

Օրինակ *scola – escola – école; studere – studier – étudier; steile – estelle – esteile – étoile; stabiliere – établir – établir*

Տարբեր accents-ի հերթագայությունը պայմանավորված է հնչյունի բնույթի փոփոխությամբ, որը տեղի է ունենում բառակազմության և ուղղագրության փոփոխության արդյունքում:

1. Հերթագայություն միարմատ բառերում *négre – négresse; poète – poétique; extrême – extrémité*: Երբեմն միարմատ բառերում accent-ը անհետանում է` *sûr – assurer; grâce – gracieux; cône conique*:

2. *è*-ի և *é*-ի հերթագայությունը առաջին խմբի բայերի սահմանական ներկայի և ըղձական ներկայի եզակի թվի բոլոր դեմքերում և հոգնակի թվի երրորդ դեմքում, ինչպես նաև հրամայական ներկայի եզակի թվի երկրորդ դեմքում: Օրինակ *répéter* բայի խոնարհումը.

**Présent de l'indicatif**      **Présent du subjonctif**      **Impératif**

*je répète nous répétons je répète nous répétions répète!*  
*tu répètes vous répétez tu répètes vous répétiez répétons!*  
*il répète ils répètent il répète ils répètent répétez!*

Նույնը վերաբերում է *modérer, accélérer, pénétrer, préférer, célébrer* բայերին:

3. I խմբի բայերում **e caduc**-ի հերթափոխումը **è-** ու: Օրինակ՝ *acheter*

<b>Présent de l'indicatif</b>		<b>Présent du subjonctif</b>		<b>Impératif</b>
<i>j'achète</i>	<i>nous achetons</i>	<i>j'achète</i>	<i>nous achetions</i>	<i>achète</i>
<i>tu achètes</i>	<i>vous achetez</i>	<i>tu achètes</i>	<i>vous achetiez</i>	<i>achetons</i>
<i>il achète</i>	<i>ils achètent</i>	<i>il achète</i>	<i>ils achètent</i>	<i>achetez</i>

Նույնը վերաբերում է նաև *se promener, peler, semer, lever, mener* և նմանատիպ մյուս բայերին:

Ինչպես նշվեց, *cédille* [1, էջ 51] տերմինը իսպանական փոխառություն է, որը գործածության մեջ է դրել հրատարակիչ ժոֆրուա Տորին: Իսպաներենում *cedilla* նշանակում է փոքր **z**: Սկզբում այն պարզապես փոքր **z** էր՝ **c**-ի տակ դրված և փոխարինում էր **sz** և **ce** միացություններին՝ *fuszon – façon; il receoit – il reçoit* և այլն:

Ժամանակակից լեզվում *c cédille*-ը հիմնականում նույնն է մնացել: Այն դրվում է **a, o, u** ձայնավորներից առաջ և արտասանվում է [s], այսինքն՝ նրա գործածությունը պայմանավորված է հնչյունական գործոններով, որոնք մենք պայմանականորեն բաժանել ենք երկուսի.

1. *c cédille*-ը գտնվում է բառի հիմքի վերջում՝ վերջավորությունից առաջ և բառակազմության փոփոխության արդյունքում փոխարկվում է **c-** ի:

Օր.՝ *recevoir – reçu; placer – nous plaçons; commencer – il commença.*

2. *c cédille*-ը գտնվում է բառահիմքի ներսում՝ արմատի և վերջածանցի միջև և համապատասխանում է միարմատ բառերի **c**-ին:

Օր.՝ *français – France; façade – face; garçon – garce; gerçure – gercer* և այլն:

*Tréma* նշանը հունական փոխառություն է, որը գործածության մեջ է դրվել Յակոբուս Միլվիուսի կողմից 1931թ.: 1878թ., Ֆրանսիական Ակադեմիայի որոշմամբ, այն փոխարինվեց *accent grave*-ով այնպիսի բառերում, ինչպիսիք են՝ *poète, poème (poëte, poëme)* և այլն:

Ժամանակակից ֆրանսերենում *tréma* նշանը դրվում է **e, i, u** ձայնավորների վրա՝ ցույց տալու համար, որ նրանք արտասանվում են անկախ հարևան ձայնավորից, այսինքն՝

a) կամ միմյանցից բաժանում են դիֆտոնգը՝ *Moïse, hair, prosaïque, ambiguïté;*

b) կամ բառակազմության փոփոխության դեպքում պահպանում են արտասանությունը՝ *aiguë, ambiguë, exigüe, contiguë.* Որոշ հատուկ անուններում *tréma* նշանը դրվում է չարտասանվող **e**-ի վրա՝ *Saint – Saëns, Mme de Staël.*

Հարկ է նաև նշել, որ դիակրիտիկ նշանները՝ բացառությամբ *cédille*-ի, չեն դրվում մեծատառերով գրված թերթերի վերնագրերում, գովազդներում և այլն: Օրինակ՝ *L'HUMANITE, COMEDIE FRANÇAISE, L'HOTEL DE VILLE:* Չեն դրվում նաև տեքստերում՝ մեծատառերի վրա, բացառությամբ հատուկ անունների, ինչպես օր.՝ *États – Unis, Saint – Étienne, Île – de – France*, որոնց մեջ *accents-*ը կարող են և՛ լինել, և՛ չլինել՝ *Etats – Unis, Saint – Etienne, Ile – de – France:*

Ամփոփելով նշենք, որ կատարված հետազոտության արդյունքում ուումնասիրվել են ֆրանսերենի դիակրիտիկ նշանների առաջացման և զարգացման պատմությունը, դրանց գործածությունը պատմական տարբեր դարաշրջաններում և համակարգվել են դրանցում գոյություն ունեցող օրինաչափություններն ու միտումները: Բերված օրինակները, ինչպես նաև նյութի հայերեն բացատրությունը, կարող են հիմք հանդիսանալ՝ յուրացնելու և ամրապնդելու դիակրիտիկ նշանների գործածությունը գրավոր խոսքում:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Grevisse M. Le bon usage. Grammaire française, 10<sup>e</sup> éd., Belgique, 1975.
2. Dictionnaire de l'Académie française. 3<sup>e</sup> éd., Paris, 1740.
3. Dictionnaire de l'Académie française. 4<sup>e</sup> éd., Paris, 1762.
4. Dictionnaire de l'Académie française. 7<sup>e</sup> éd., Paris, 1878.

### РЕЗЮМЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАНЦУЗСКИХ ДИАКРИТИЧЕСКИХ ЗНАКОВ

*М.З. КАРАПЕТЯН, А. А.МАРДАНЯН*

Во французском языке существуют пять диакритических знаков, каждый из которых влияет на произношение: accent circonflexe, accent grave, accent aigu, cedille, tréma. Употребление этих знаков в письменной речи представляет заметную трудность для изучающих язык, поскольку безусловных правил их употребления не существует; можно отметить определенные закономерности и тенденции их применения. В статье систематизированы соответствующие языковые явления и даны некоторые рекомендации, которые могут облегчить овладение этим материалом.

### SUMMARY REGULARITIES OF THE USAGE OF DIACRITIC SIGNS IN FRENCH *M. Z.KARAPETYAN, A. A.MARDANYAN*

The present article touches upon the diacritic signs in French, each of which has a certain influence on pronunciation: accent circonflexe, accent grave, accent aigu, cedille, tréma. Non-native speakers find these signs difficult to use in writing as there aren't any certain rules for their usage but only some regularities and tendencies. We have tried to systematize some linguistic phenomena in this article and make some recommendations to make the process of mastering this material more available.

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

Հումանիտար գիտություններ № 3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 737.036 : 37 (091)

ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ՀԻՆՂԵՅԱՆԸ  
ՀԱՄԱԿՈՂՄԱՆԻ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ

*Կ.Մ. ՊԱՊԻԿՅԱՆ, Ռ.Մ. ՆԵՐՍԻՍՅԱՆ՝*

Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, 0010,  
Երևան, Տիգրան մեծի 17<sup>1</sup>  
Շիրակի մարզի Ջրառատի միջնակարգ դպրոց<sup>2</sup>  
e-mail: karinepapikyan61@mail.ru

*Հոդվածում քննարկվում է մեծ մանկավարժ Հ. Հինդյանի տեսակետը նախակրթարաններում և դպրոցներում ձեռարկետի դասավանդման վերաբերյալ: Արվեստի այս տեսակն ստեղծվում է ձեռքերի, աչքերի և ուղեղի համատեղ գործունեության արդյունքում և համարվում է համակողմանի դաստիարակության միջոց:*

*Բանալի բառեր. արվեստ, արհեստ, ձեռարկետ, համակողմանի դաստիարակություն, բաղադրատարր:*

*Ներկայացված է խմբագրություն 22.09.2016 թ.*

Դաստիարակության հիմնախնդիրը մարդկությանը հուզել է դեռևս վաղնջական ժամանակներից և հասնում է մինչև մեր օրերը: Երեխայի դաստիարակության մասին խոսել և գրել են շատ մտածողներ: Գաղտնիք չէ, որ այս հարցում մանկավարժների կարծիքները տարանջատվում են: Մեր հետաքրքրության թեման այսօր 19-րդ դարի մեծ մանկավարժ Հովհաննես Հինդյանի կարծիքը, վերաբերմունքն ու տեսակետն է վերոհիշյալ հարցի՝ համակողմանի դաստիարակության ու ձեռարկետի ուսուցման մասին:

Այսօր շատ հայտնի են խոսքի, գույնի, հնչյունի, քարի արվեստ հասկացությունները: Սակայն կա արվեստի մի տեսակ, ձեռքի արվեստը՝ ձեռարկետը, որում ասես վերանում են արհեստ-արվեստ տարբերությունները, քանի որ արվեստի այս ձևը ստեղծվում է աչքերի, ձեռքերի ամբողջական աջակցությամբ և մտքի առաջնորդությամբ:

Մեծանուն մանկավարժ և դաստիարակ Հինդյանը ձեռարկետը կոչում էր «ձեռական դաստիարակություն», համարելով, որ դրա միջոցով կրթվում է երեխայի միտքը, հոգին, ձևավորվում է ճաշակ, և միաժամանակ իրականացվում է «կատարյալ դաստիարակություն»: Այն ոչ միայն աչքի ճշգրտություն և ձեռքի ճարտարություն է ձևավորում, այլև «կրթիչ տարր մըն է որ նպաստի իր մեծ բաժինը կը բերե մտքի զարգացման և նկարագրի կազմութեան մեջ, կոչում ընելով մտքի ոյժերուն, գրգռելով բարոյական ձիրքերը, գործունեության մեջ դնելով խորհրդածութիվնը, գնտղութիւնը, դատողութիւնը, վարժեցնելով տղան ըմբռնելու իր գործին ձեւը, որոշելու համեմատութիւնները և չափերը, ձեռնբիցութիւն ունենալու, փնտռելու իր մտքին մեջ այն ծանօթութիւններն՝ որ կրնան իրեն ծառայել, զանոնք վերլուծելու և անոնցմէ քաղելու պիտանիները, վերջապէս գործունեայ և յարատեւող ըլլալու»[ 1, էջ 137] :

«Փունջ մանկավարժական բանախօսութեանց» աշխատության մեջ Հինդյանը նշել է, որ որոշ մանկավարժներ ձեռարվեստի նպատակը համարում են արհեստավորներ պատրաստելը: Մյուսները, ավելի մեղմացնելով այս գաղափարը, ձեռարվեստի մեջ արվեստի սկզբնավորման տարրեր են տեսնում: Մանկավարժների մի սովոր խումբ էլ այն «կատարյալ» դաստիարակության բաղադրատարր ու միջոց էր համարում: Իսկ ինքը՝ խելամիտ մանկավարժը, «ձեռական դաստիարակությունը» վարժությունների ամբողջություն էր համարում, որը պահանջում էր աչքերի, ձեռքերի և մտքի համատեղ աշխատանք՝ վերջինիս առաջնորդությամբ: Որպեսզի ձեռարվեստը դիտվի իբրև ուսումնական բնագավառ, հարկ է, որ այն բաղկացած լինի այնպիսի վարժություններից, որոնցում պահպանված լինեն դիդակտիկայի սկզբունքները, նպաստեն մտավոր զարգացմանը, ապահովեն զննականությանը: Հինդյանը խորհուրդ էր տալիս այդ դասերը դարձնել պարզ ու գործնական, իսկ դրանց գլխավոր նպատակը ոչ թե արհեստավորներ պատրաստելը, այլ աշխատասիրության, նյութի զգացողության դաստիարակումը, նաև՝ ճաշակը կրթելը, զննողականությանը նպաստելը: Ահա ինչու մեծ մտածողը և մանկավարժը կարևորում էր ձեռարվեստի ուսուցումը թե՛ նախակրթարաններում, թե՛ կրթարաններում:

19-20-րդ դարերի մանկավարժ-մտածողի ձեռարվեստի մասին արտահայտած մտքերը նույնքան այժմեական և կարևոր են այսօր: Հանրակրթական դպրոցներում դասավանդվող նախկինում «Աշխատանքի ուսուցում», այժմ «Տեխնոլոգիա» վերանվանված առարկան կոչված է լուծելու նույն խնդիրները, ինչ Հինդյանի մատնանշած «ձեռական դաստիարակությունը»: Այսինքն, «Տեխնոլոգիա» առարկայի հիմնա-խնդիրը նյութի յուրօրինակ զգացողություն դաստիարակելն է, այդ նյութը գեղարվեստականորեն մարդուն ծառայեցնելը թե՛ գեղագիտական ճաշակի ձևավորման ու կրթման, թե՛ կենցաղում և առօրյայում օգտագործման: Խնդիրն այն է, որ «Տեխնոլոգիա» ուսումնական ոլորտի բովանդակության մեջ հատուկ տեղ է հատկացվել ձեռքի աշխատանքի կարևորությանը՝ անձի զարգացման նպատակով: Փորձնականորեն ապացուցված է, որ ձեռքի աշխատանքը /հատկապես նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքում/ ակտիվորեն զարգացնում է ձեռքերի մանր շարժունակությունը, որը խիստ անհրաժեշտ է մտածողության ձևավորման խնդրում: «Տեխնոլոգիա հանրակրթական առարկայի հիմնական առաքելությունն է դաստիարակել կիրթ, ստեղծագործ, նախաձեռնող և ակտիվ անձնավորություն, նախապատրաստել նրանց ժամանակակից տեղեկատվական արդյունաբերական հասարակարգում ինքնուրույն աշխատանքային կյանքին» [2, էջ 5, 7]:

2006 թվականից սկսած ՀՀ հանրակրթական դպրոցներում առարկան դասավանդվում է «Գծագրություն առարկայի հետ ինտեգրված, ինչը դեռևս 19-րդ դարում առաջարկում էր Հինդյանը. «Թերևս դա պատճառ էր, որ որ այդ առարկան հանձնարարվում էր դասավանդել գծագրության հետ, որն էլ հետագայում մանկավարժական գրականության մեջ հիշվում է ձեռագիտություն անվամբ » [3, էջ 685]:

Հինդյանը «մարդուն բարոյացնելու» համար կյանքից ավելի գորեղ միջոց էր համարում արվեստը: Իրավ, առաքինի կյանքը աշխարհի ամենագեղեցիկ բանն է, քանի որ արվեստն էապես ուրիշ բան չէ, քան կարգ ու կանոն, ներդաշնակություն: Նա գտնում էր, որ դաստիարակի, ուսուցչի առաջնորդությամբ սանը պետք է սովորի փութաջանտրեն սիրել կարգապահությունն այնպես, որ իր հետագա բոլոր գործերի մեջ կարգ ու կանոն տիրի: Սովորեցնել, որ բոլոր աշխատանքները ոչ թե մե-խանիկորեն ու «վարկպարագի» կատարի, այլ դրանք առաջին հերթին գեղագիտական դաստիարակության միջոց են: Փնտրել գեղեցիկը, ջանալ աշխատանքները խնամքով կատարել, «բարձրացնել անհատի նկարագիրն այնպես, ինչպես իր կենցաղն է բարձրանում » [4, էջ 182]:

Մեծանուն դաստիարակը ուրույն մտքեր է արտահայտել գեղեցիկի մասին. «Միրե՛նք գեղեցիկը ու սիրել տա՛նք գեղեցիկը մեր աշակերտներուն: Կրթիչի մեր

պաշտօնին մեջ՝ ասկե ավելի վեհ ու ծանր պարտականություն մը չունինք մեր աշակերտներուն հանդէպ», հորդորում էր նա և կարևորում «գեղեցկագիտությունը»՝ համոզված, որ մարդու մեջ բնագրական սեր կա գեղեցիկի հանդէպ [4, էջ 183]: Դեռևս մանկուց երեխան անընդհատ արտահայտում ու ապացուցում է դա զանազան ձևերով՝ «սիրուն խաղալիք, ժպտուն դեմք, գեղեցիկ ծաղիկ», սրանք են հրապուրում երեխային: Երբ երեխան «գեղեցիկի համն առնում է», կրթվում է նրա ճաշակը: Գրական հրաշալի ստեղծագործության, մեծ վարպետի վրձնած նկարի, նշանավոր սիմֆոնիայի, հոյակապ շենքի առջև անտարբեր է մնում միայն նա, ով «խոտան ճաշակ» ունի:

Հ.Հինդլյանն այն կարծիքին էր, որ գեղեցիկը սիրել տալու թերևս ամենից մեծ հնարավորությունը ուսումնական առարկաների մեջ վերապահվում է գրականությանը, տեխնոլոգիային և կերպարվեստին: Այս առարկաներից յուրաքանչյուրը յուրովի է լուծում այդ խնդիրը. որքան էլ գրականությունն արդյունավետ դասավանդվի, միայնակ ի գործ չէ լուծելու գեղեցիկի դաստիարակության ծանրաբեռ խնդիրը: Աշակերտին դեպի գեղեցիկն ուղղորդելը և գեղեցիկի հանդէպ վերաբերմունք ձևավորելը, Հ.Հինդլյանի կարծիքով, այն հիմնական ու կարևոր ելակետն է, որից բխում են մանկավարժի՝ ուսուցման միջոցով դաստիարակելու ստեղծագործական պրպտումները: Ձեռարկվեստը գեղեցիկ մտածողության արդյունք է, մտքի արգասիք՝ ձեռքի ճկունությամբ վերածված գաղափարի, որը ոչ միայն ուսուցանելու մանկավարժական միջոց է, այլև նրանց համակողմանի դաստիարակության կարևոր բաղադրատարր, ասել է թե՛ դաստիարակության հենք ու հենարան: Այս համոզմունքն է ընկած Հինդլյանի մանկավարժական հայացքներում:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հինդլեան Յ.Թ., Փունջ մանկավարժական բանախօսութեանց, Կ.Պոլիս, 1913թ;
2. «Տեխնոլոգիա» առարկայի հանրակրթական դպրոցի չափորոշիչ և ծրագիր, Երևան, 2011; 134 էջ:
3. Ոսկանյան Շ., Արևմտահայ դպրոցի կրթության և մշակույթի նշանավոր գործիչները (1850-1920): Երևան, Մանկավարժ, 2012:
4. Հինդլեան Յ.Թ., Անկեղծ էջեր, հտ Ա, Կ.Պոլիս, 1913;

#### РЕЗЮМЕ

#### О.ИНДЛЯН О ВСЕСТОРОННЕМ ВОСПИТАНИИ

*К.М. ПАПИКЯН, Р.М. НЕРСИСЯН*

В статье обсуждается точка зрения известного педагога Г. Гиндьяна о методе преподавания ручного искусства в начальных и старших школах. Вид данного искусства создается взаимосвязанной работой рук, глаз, а также головного мозга. Способ данного воспитания считается всесторонним.

#### SUMMARY

#### H. HINTLIYAN ABOUT COMPREHENSIVE EDUCATION

*K.M. PAPIKYAN, R.M.NERSISYAN*

The article discusses great pedagogue H. Hindlyan's point of view concerning teaching handicrafts at schools and kindergartens. This type of art is created as a result of joint activity of hands, eyes and brain and is considered a perfect component of education.

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

Հումանիտար գիտություններ № 3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 821.19.0 :1/14

ՄԱՐԴԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՌՈՒԲԵՆ ՀՈՎՍԵՓՅԱՆԻ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ  
ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ

*Ս.Ա.ԱՍՐՅԱՆ*

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

*Հոդվածում քննարկված են արձակագիր Ռուբեն Հովսեփյանի ստեղծագործություններում առկա մարդասիրական դրսևորումները, որոնք կարող են դաստիարակել գթասրտություն, մարդուն ճանաչելու, նրա հետ շփվելու որակներ, ազգային ու համամարդկային բազմաթիվ արժեքներ:*

***Բանալի բառեր.** մարդասիրական ակունքներ, իմաստություն, կենսափորձ, քաղաքակրթության գրական, մարդաբանական ու մարդասիրության պահանջներ, հումանիստական փիլիսոփայություն, հողի և հոգու անապատ:*

*Ներկայացված է խմբագրություն 16.10.2015թ.*

*«Բարությունն ավելի կարևոր է, քան իմաստությունը»  
Թեոդոր Իսահակ Ռուբին*

Ուսումնասիրելով և վերլուծելով Ռ.Հովսեփյանի ստեղծագործական աշխարհը՝ դժվար չէ ըմբռնել ու հասկանալ մարդասեր ու մարդագետ գրողին ստեղծագործական սնունդ տվող հայոց աշխարհի բիրիական պատմությունը՝ այդ աշխարհի մարդկանց՝ բնության ներդաշնակության օրենքներով ապրելու, հակադրվելու, պայքարելու, ընդվզելու, հաղթելու կամ պարտվելու ամենատարբեր դրսևորումներով: Այստեղ կան և՛ գրողին անընդմեջ անհանգստացնող հարցերը, և՛ դրանց պատասխանները, որոնք ընթերցողին օգնում են դաստիարակվել բարու օրինակով: Ամենակարևորն այն է, որ ստեղծագործության հենքը մարդասիրությունն է, ուր դույզն-ինչ ասելություն չկա, ուր բոլոր շեշտադրումները ձգվում են դեպի մարդուն երջանիկ տեսնելու սահմանագիծը, և այդ սերն ու ձգտումն անվերջ են ու անպարագիծ, ազնիվ են, չցուցադրող, այլն՝ աննկատ ու նուրբ ասելիքով անընդհատ շոյում են լսելիքդ, լցվում էությանդ մեջ, զուլավում ու մաքրվում, բյուրեղանում՝ ինչպես լեռնային գետակ:

Գրականագետ Սուրեն Աբրահամյանը հետաքրքիր ու յուրօրինակ մեկնաբանությամբ իր վերաբերմունքն ու գնահատականն է տալիս գրողին՝ կենդանի ժամանակը իր փիլիսոփայության պրիզմայով անցկացնելու և մեզ փոխանցելու համար. «Մաթևոսյանի ծանկուտը, Այվազյանի Թիֆլիսը, Հովսեփյանի «հայոց թաղը» մի ընդհանուր ժամանակ ունեն, կենդանի ժամանակը, որից սկիզբ է առնում մարդը, նրա հիշողությունը և գալիքը» [1]:

Մարդագետի խորիմաստությամբ Ռ. Հովսեփյանը բացում է մարդու և բնության անքակտելի կապի գեղեցկությունն ու ներդաշնակությունը, որից ծնվում է մարդկային երջանկությունը՝ միաժամանակ չթաքցնելով, անգամ բացահայտելով մարդկային հոգու

ապականությունը, որին կարող է հանգեցնել այդ ներդաշնակության հետ բախվելու յուրաքանչյուր փորձ: Վերջինս մեծ ցավ է պարգևում գրողին, մելամաղձությամբ ու թախիժով պարտրում նրա պատումի լուսավոր հյուսվածքը՝ ընթերցողին անվերջ խորհելու և մտորելու տեղիք տալով: Այդպիսի մի հատվածում հարցադրումների տեսքով ներկայացվում է գրողի մտածելակերպն ու վերաբերմունքը իրականության հանդեպ. «Կարո՞ղ ես բացատրել, թե ինչու մեկը ձեռքն է առնում դանակը՝ եղեգից սրինգ պատրաստելու, իսկ մյուսը՝ սրնգահարին սպանելու համար: Կարո՞ղ ես բացատրել, թե ինչու է մեկը հնձվոր, մյուսը՝ մարդասպան: Կարո՞ղ ես հասկանալ ուղեղի այն բջջի կառուցվածքը, որտեղ ծնվում է արյունակցին ձիու պոչից կապած բաց թողնելու գաղափարը: Կարո՞ղ ես բացատրել անելանելիության այն վիճակը, երբ մարդ իր քունքին, իր քունքին է մոտեցնում ատրճանակը: Հա՞, կարող եմ... Անապատը... Հողի և հոգու, հոգու և հողի անապատն է մեղավոր: Քաղաքակրթության ծոված աղեղը քանի դեռ չի կորվել՝ այնքան, որ ծայրերն իրար միանալով դառնա ինքնակործան շրջան, հարկավոր է շտկել՝ մուրճի համբերատար հարվածներով: Ամեն նոր ծնվածին պետք է դիտել որպես անապատ. քարը ընկույզ ջարդելու համար է, որդիս, դանակը՝ սրինգ սարքելու, գերանդին՝ հնձելու, բահը՝ փորելու... Ամեն անգամ նորից, սկզբից՝ քարի դարից սկսած մինչև ատոմայինը: Եվ որպես օրինակ՝ պետք է հերկել հողի անապատը: Ուրիշ ճար չկա» [2, էջ 121]: Եվ ինչպես մի գրող, ով իր արձակ էջերում փաստում է, թե «կարոտի զգացողությունն առավել ճշմարիտ է, քան փաստին կառչած ճշմարտությունը» մեզ, հենց այդպես էլ ներկայանում է՝ իր կարոտի, հույզերի ու ապրումների դրամատիկ լարումներով հիմնավորելով անցյալի պատմության փաստերը, որոնք մարդասիրության բաց դասագրքի՝ մեզ անընդհատ զգուշացնող ու մեր հիշողությունը զգոն պահող դասեր են [2, էջ 31]:

Հովսեփյանը համակրում է իր հերոսներին, մարդկանց, ովքեր բարի են, ավանդապաշտ ու արարող, ապրում են աստվածային օրենքներով, չափազանց հպարտ են, շատ հաճախ՝ սեփական արժանապատվության գերին: Հովսեփյանական կերպարներն աչքի են ընկնում բյուրեղյա իմաստությամբ, սակայն առաջնայինը նրանց բնորոշ բարությունն է: «Բարությունն ավելի կարևոր է, քան իմաստությունը» [3, էջ 66, 146]:

Թեոդոր Իսահակ Ռուբինի խորիմաստ արտահայտությունն ավելի քան բնորոշ է Ռ. Հովսեփյանի կերպարներին, թեև նրանց բարությունն ավելի գեղաշուք են դարձնում կենսափորձն ու իմաստությունը:

Նորայր Ադայանն իր «Մովետահայ պատմվածքը» գրքում անդրադառնում է դասական գրողի ստեղծագործությունների էական առանձնահատկություններին, որոնք մեկնակետային են նաև այսօր, այն է՝ ժամանակային հնության կնիք չունեն իրենց վրա: Այսպիսին են նաև Ռուբեն Հովսեփյանի ստեղծագործությունները, որտեղ բարձրացված հարցերը նաև համամարդկային հնչեղություն ունեն ու ժամանակի շունչն են կրում՝ գրվելու պահից մինչև այսօր: Յուրաքանչյուր գրող իր ցավն, իր զգացողությունները ներկայացնում է իրեն բնորոշ ոճի մեջ՝ այդպիսով տեղ հասցնելով իր ասելիքը. դա առանձնահատուկ երանգ է հաղորդում թեմայի խորությանը, ստեղծում գրողի ինքնատիպ ոճ և իմիջ:

Գրողի աշխարհաքաղաքական փիլիսոփայության կիզակետում բարության սկզբունքներով ապրող մարդն է, որ ժամանակակից քաղաքակրթության գրական, մարդաբանական ու մարդասիրության պահանջներին լիովին համապատասխանող ստեղծագործությունների հենման կետն է: Առանց աստվածային բարության՝ մարդն անկարող է ապրել ազնիվ ու շիտակ, երևակայել ու արարել, մտածել ու պայքարել, կառուցել ու ստեղծել: Մարդկային այս հատկանիշի բացակայությունն էլ թուլացնում է հոգին, քամում լավագույնը՝ տեղ բացելով թուլսին:



Ռուբեն Հովսեփյանի արձակը յուրահատուկ է, ինքնաբացահայտման նման մի իրողություն, որի միջոցով մեր առաջ բացվում է շրջապատը՝ խորհել տալով մարդկային հոգու իրական անապատի և այն հերկելու անհրաժեշտության մասին: Ռ. Հովսեփյանին դա լիովին հաջողվել է, կարելի է ասել նա իր մտածողության գրավոր արտահայտության մեջ հասել է կատարելության, քանզի ստեղծագործությունների գերակշիռ մասը գրական ուրույն քանդակներ են, ասելիքի ու ձևի ներդաշնակության դասական նմուշներ:

«Պերճ Ջեյթունցյանի առաջին գիրքը յուրատեսակ նախադրու էր վաթսունականների համար: Իսկ 1960-ականները նշանավորվեցին ողջ Խորհրդային գրականության մեջ և արվեստում որպես ինքնատիպ վերածննդի և վերարժևորումների ժամանակաշրջան: Ողջ Խորհրդային Միությունում ձևավորված շարժումը հենց վաթսունականներ անվանումը ստացավ, որովհետև ամենուրեք զգացվեցին վերանայումները, ձևավորվեց ազատ մտածողություն...» [4]:

Հենց 60-ականների ազատ մտածողության ակունքներից է գալիս Ռ. Հովսեփյանը և գերծ է աշխարհաքաղաքական կաշկանդումներից, որը տասնամյակներ շարունակ կաղապարել է ազատ միտքը: Նա աշխարհը դիտում է առանց սահմանների, կարելի է ասել՝ իր սահմանների դիտանկյունից, նա ժամանակը դարձնում է միջոց՝ բացելու իր հերոսների հուզաշխարհը, կենսադիրքը, մտածումները: Թեև դժվար է ասել, թե ո՞ր ստեղծագործությունն է Ռ. Հովսեփյան գրողի ինքնահաստատման ու գրականության մեջ սեփական տարածքը հաստատելու հանգրվանը, քանզի թե՛ պատմվածքները, թե՛ վիպակները, և թե՛ «Ծիրանի ծառերի տակ» վեպը յուրովի ազդակներ էին վերոնշյալի համար:

Ռուբեն Հովսեփյանի արձակի գեղարվեստական ճշմարտությունն **անզուսպ է, անսանձ ու անքեն, հատկապես երբ խոսքը վերաբերում է «սոցիալ-քաղաքական» մեծ անցքերին ու հեղաբեկումներին**» [5, էջ 103]:

Գրողը «տեսնում է այն փոփոխությունները, որոնք կնիք էին դնում կերպավորման ձևի ու հեղինակային հոգեբանության վրա» [5, էջ 84, 184]:

Ռուբեն Հովսեփյան գրողի, մարդու և քաղաքացու ստեղծագործական աշխարհի ու հեզեկան աշխարհի դուռը բացող բանալին եզակի է, յուրօրինակ ու առինքնող. դա հեքիաթի իրականության հանդեպ հավատն է, որով կարելի է մուտք գործել այդ նվիրական ու երազային աշխարհը. *«Հեքիաթը, հրաշքը ներծծված են մեր կյանքի մեջ: Անհնար և անիմաստ է գտել նրանց առօրյա կյանքից: Նրանք նաև կյանքի խթանիչ են, առաջընթացի շարժիչ ուժ: Իրականության մասնակիցն են: Առանց հեքիաթի, հրաշքի մարդ հեշտությամբ խրվում է նյութապաշտության ճահիճը, և նրան փրկություն չկա: Հեքիաթին հավատացողը չի վախենում խաբվելուց, այնինչ անհավատը վախենում է, և նրա կողքից աննկատ անցնում է հրաշքը»* [6]:

Նման հավատով ու համոզմունքով էլ գրողը ոտք է դրել իր կյանքի ավելի քան յոթ տասնամյակի շեմից ներս, կյանք, որ եկող սերունդների համար իրական հեքիաթի գաղտնիքը հասկանալու և բացահայտելու փիլիսոփայական մտորում է ու առասպելանման երազի անվերջ փնտրտուք: Ահա ինչու Ռուբեն Հովսեփյան արձակագրի ու մտավորականի հոգևոր ու կենսունակ աշխարհը վաղուց դադարել է միայն իրենը լինելուց, այսուհետև ու այլևս բոլորինն է՝ իբրև բարության, մարդասիրության ու հայրենասիրության աղբյուր, որով կարելի է ծարավը հագեցնել ու շունչ առնել:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Արրահամյան Ս./ «Տեքստ և բնագիր», Երևան, 2010, էջ 98:
2. Հովսեփյան Ռ./ «Որդան կարմիր» ՀԳՄ հրատ., Երևան, 2003:
3. Դուրյանյան Ա./ Նորայր Աղայանի ստեղծագործությունը: Երևան, 2011:
4. <http://blognews.am/arm/news/75445/pertch-zeytuncyani-zhamanaky-grakan-dimankar.html> /Մուրաֆյան Լ., Պերճ Զեյթունցյանի ժամա-նակը. գրական դիմանկար:
5. Թամրազյան Հ./ Սովետահայ գրականության պատմություն, Երևանի համալսարանի հրատ., Երևան, 1980:
6. <http://novostink.ru/am/armenia/public/10130-news.html> / «Ռուբեն Հովսեփյանը 75 տարեկան է»:

## РЕЗЮМЕ

### ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕЙ ГУМАНИЗМА В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУБЕНА ОВСЕПЯНА *С.А.АСРЯН*

В статье обсуждается формирование гуманистического подхода в художественных произведениях писателя-прозаика Рубена Овсепяна. Идеи гуманизма воспитывают милосердие, позволяют лучше узнать человека, его моральные качества и многочисленные национальные, общечеловеческие ценности.

## SUMMARY

### FORMATION OF HUMANISM IDEAS IN ROUBEN HOVSEPYAN`S WORKS *S.A.ASRYAN*

The author discusses human manifestations in the works of writer Ruben Hovsepyan, that can nurture compassion in the reader to understand the man, to develop qualities to sympathize and other national and universal values.

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

Հումանիտար գիտություններ № 3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 37.016 : 811.19

ՀԱՅԵՐԵՆԻ՝ ԻԲՐԵՎ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆ ԳԻՏԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ  
ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԸ

Լ. Կ.ՄՈՐԱԴՅԱՆ

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական  
համալսարան

0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17

e-mail: lusine.mooradyan2011@yandex.ru

*Վերջին տարիներին, արտասահմանցի անգլախոս ուսանողների Հայաստանում սովորելու ցանկությանը զուգահեռ, տարբեր բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում անհրաժեշտաբար կազմվել են հայերենի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման ծրագրեր, մշակվել է մեթոդական գրականություն: Այնուամենայնիվ, առաջադիր խնդիրն ամբողջությամբ ուսումնասիրված չէ, և որոնումները շարունակվում են: Տարիներ շարունակ Խորհրդային Հայաստանի մանկավարժներն ու լեզվի մշակները հայերենն իբրև մայրենի լեզու են դիտարկել և ուսումնասիրել, կատարել զանազան մեթոդական մշակումներ մայրենիի դպրոցական և բուհական դասավանդման գործընթացում: Հայերենի՝ իբրև օտար լեզվի իմացության տարբեր մակարդակներում դասավանդելու համար կազմվել ենք ծրագրեր, ձեռնարկներ, <<Սովորում ենք գրել, կարդալ, խոսել հայերեն>> դասագիրքը, երկարամյա աշխատանքային փորձի հիման վրա մշակվել է մեթոդաբանություն: Ուստի, այս հոդվածում ներկայացնում ենք հայերենի՝ իբրև օտար լեզվի ուսումնասիրման գիտամեթոդական հիմունքների վերաբերյալ մեր դիտարկումները:*

**Բանալի բառեր.** *հայերեն, անգլախոս ուսանողներ, օտար լեզու, մեթոդաբանություն  
Ներկայացված է խմբագրություն 25.09.2015 թ.*

Հայաստանի անկախացումից հետո օտարերկրացի անգլախոս ուսանողներին արդյունավետ կերպով հայերեն դասավանդելու մեթոդական փնտրտուքները հիմնականում ունեն երեք ուղղվածություն.

ա) օտարերկրացի ուսանողներին նախապատրաստել հայկական լեզվական միջավայրին ինտեգրվելուն,

բ) օտարերկրացի ուսանողներին նախապատրաստել հայերենով մասնագիտական կրթություն ստանալուն,

գ) հայերեն ուսումնասիրել ցանկացողներին ապահովել համապատասխան գիտելիքներով:

Հայերենի՝ իբրև օտար լեզվի ուսումնասիրության գործընթացն իրականացվում է հիմնական որակական սկզբունքներով ու գործնական եղանակներով, որոնցից շատերը համընդհանուր են այլ օտար լեզուների դասավանդման առումով և շատ տարածված ու ընդունված են մանկավարժության մեջ: Օտար լեզվի դասավանդման ռազմավարության գերնպատակն է՝ որքան հնարավոր է կարճ ժամանակահատվածում ապահովել բարձր արդյունավետություն: Մակայն այսպիսի նպատակապալաց ուղղվածություն ունենալուց

առաջ հարկավոր է հասկանալ, թե որ ուղղություններն են առավելապես շահեկան ու նպատակային:

Հայերենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցման մեթոդաբանության առավել հիմնարար ուղղություններն են.

1. Կառուցվածքային-լեզվաբանական,
2. Իմացական,
3. Միջանձնային փոխազդեցության,
4. Կիրառական-հաղորդակցական:

Կառուցվածքային-լեզվաբանական ուղղությանը մեծ տեղ հատկացնելով՝ ավելի շատ սովորեցնում ենք տվյալ լեզվի պատմությունը, քան՝ բուն լեզվական իրողությունները: Այստեղ, ըստ էության, հետին պլան են մղվում գործնական-կիրառական հմտությունները:

Իմացական ուղղության հիմքում ընկած են ուսուցման այն մեթոդները, որոնք հատուկ են համարյա բոլոր օտար լեզուների ուսուցման մեթոդիկաներին: Դրանք, հենվելով հիշողության վրա, ձևավորում են ունակություններ՝ ըստ սովորողի պահանջմունքների կամ խմբի առջև դրված առանձնահատուկ խնդիրների:

Միջանձնային փոխազդեցության ուղղությանը հարող մեթոդները հենվում են սովորողի և սովորեցնողի տարիքային, անհատական ֆիզիոլոգիական, զգայական տարբերությունների, առանձնահատկությունների վրա և ըստ այդմ՝ ենթադրում են հարաբերությունների կառուցումը՝ հիմնված ընդհանուր մանկավարժության և տարիքային հոգեբանության վրա: Այս ուղղությունը կարևորում է օտար լեզու սովորելու համար անկաշկանդ միջավայր ստեղծելու անհրաժեշտությունը:

Կիրառական-հաղորդակցական ուղղությունը հենվում է հաղորդակցական գործառնության վրա, և անհրաժեշտ է համարում անկախ տվյալ տարածաշրջանում գերիշխող լեզվական միջավայրից՝ անընդհատ կիրառելի դարձնել ուսուցանվող լեզուն: Հայերենը՝ որպես օտար լեզու ուսուցանելիս Հայաստանում գերիշխող լեզվական միջավայրն ու յուրացվելիք լեզուն համընկնում են, և սա նոր լեզու սովորելու և սովորեցնելու գործում շատ նպաստավոր գործոն է, ուստի համապատասխան ծրագիր ունենալու դեպքում կապահովենք լավագույն արդյունքներ:

Հայտնի է, որ յուրաքանչյուր առարկայի դասավանդման հաջողությունը անառարկելիորեն պայմանավորված է դասավանդողի տեսական-մեթոդական պատրաստվածության մակարդակով, ուղղակիորեն կախված է յուրաքանչյուր դասի կազմակերպման նախապատրաստումից և բարոյահոգեբանական այլ հանգամանքներից: Արտասահմանցի անգլախոս ուսանողներին հայոց լեզու դասավանդելու յուրաքանչյուր փուլ պետք է լինի գիտականորեն ու մեթոդապես հիմնավորված, քանի որ մենք գործ ունենք արդեն իսկ դպրոցական կրթությունն ավարտած, հաճախ մի քանի լեզու տիրապետող ուսանողի հետ: Արտասահմանցի անգլախոս ուսանողների հետ իրականացվող հայերենի յուրաքանչյուր դաս իրապես ստեղծագործական գործընթաց է: <<Մանկավարժական խնդիրը ստեղծագործական բնույթ ունի, իսկ նրա լուծումը պրոֆեսիոնալ մակարդակով ստեղծագործական աշխատանք է: Այն պահանջում է տեսական լուրջ պատրաստություն, տրամաբանություն, ինտուիցիա և փորձ>>:<sup>20</sup> Հաճախ դասագործընթացում իրադրությունը թելադրվում է հենց ուսանողների կողմից, քանի որ համեմատական մեթոդի օգնությամբ նրանք կարողանում են իրենց մայրենի լեզվի կամ միջնորդ լեզվի հիման վրա կատարել ինքնուրույն եզրահանգումներ և ուշագրավ հարցադրումներ առաջարկել, որոնց կարող է պատասխանել լեզվաբանությանն ընդհանուր առմամբ քաջատեղյակ, մի քանի լեզվի տիրապետող մասնագետը: Ուստի,

<sup>20</sup> . Բայան Ա. Ա., Խնդիր-առաջադրանքներ մանկավարժությունից, Երևան, 1989 թ., էջ 5:

ստեղծված ծրագրերով չի կարող սահմանափակվել արդեն իսկ նախապատրաստված դասի գործընթացը, և արտասահմանցի անգլախոս ուսանողներին հայոց լեզու դասավանդողը պետք է ելակետ ունենա մի քանի կարևոր հանգամանքներ.

1. Ո՞ր երկրից են ուսանողները,
2. Ի՞նչ ազգության են ուսանողները,
3. Ինչպիսի՞ խմբի հետ է աշխատում (խառը, թե՞ միատարր),
4. Գիտելիքների ինչպիսի՞ պաշար են կուտակել նախորդ տարում (եթե ուսանել են),
5. Ո՞րն է տվյալ դասի նպատակը,
6. Ի՞նչ հիմնական խնդիր ունի դասավանդողը դասագործընթացում:

Աշխարհագրական տարբեր միջավայրերից եկած ուսանողներն ունեն տարբեր լեզվարտասանական ապարատ. նկատի ունենալով այս հանգամանքը՝ դասախոսը զանազան հնչական վարժություններ պետք է կազմի: Անհրաժեշտ է առաջին իսկ դասին, երբ սովորեցնում ենք <<Ո՞վ եք դուք ազգությամբ>> հարցը և դրա հնարավոր պատասխանները, պարզել ուսանողի ազգությունը և, նախապես ծանոթ լինելով նրա մայրենի լեզվի կարևոր օրինաչափություններին, հետագայում զուգահեռներ անցկացնել այս կամ այն քերականական նյութը բացատրելիս: Նշենք, որ դասը միատարր խմբերում անցկացնելը շատ նպատակահարմար է և ավելի արդյունավետ, սակայն երբեմն խումբը համալրվում է տարբեր ազգությունների պատկանող ուսանողներով: Տվյալ դեպքում դասավանդողից պահանջվում են լրացուցիչ հմտություններ խմբային մտածողություն ձևավորելու, խմբային աշխատանքները կազմակերպելու համար. օրինակ՝ հնարավոր է, որ լսարանում լինեն նաև սփյուռքահայ անգլախոս ուսանողներ, ովքեր հայերեն գրել-կարդալ չգիտեն, չեն կարողանում հայերեն խոսք կառուցել, բայց հասկանում են հայերեն և մյուսներից շատ ավելի արագ են կատարում հանձնարարությունները:

Առարկաները, դրանց հատկությունները, դրանք համրելու, զանազան գործողություններ անվանելու պահանջմունքը մարդուն ստիպել է իր իսկ արտաբերած հնչյունախմբերը, ձայնարկությունները զգայական արտահայտությունների մակարդակից վերածել հողաբաշխ խոսքի: Այս դեպքում՝ արտասահմանցի ուսանողներին հայերեն դասավանդելու պարագայում, տեղեկատվության նյութ է մի այլ՝ օտար լեզու, որն է՝ հայերենը: Լեզվի շնորհիվ մարդն ընկալում է աշխարհը ոչ միայն իր զգացողությամբ ու մտքով, այլև ուրիշների կողմից տրվող տեղեկատվությամբ: Այսպիսով՝ իրագործվում է երկու գործընթաց՝ մտքերի արտահայտում խոսողի կամ բացատրողի կողմից և այդ մտքերի ընկալում լսողի, տվյալ դեպքում, արտասահմանցի ուսանողների կողմից: Լեզվի միջոցով մեր անձնական մտքերը մեր անձնական սեփականությունից դառնում են ուրիշի սեփականությունը: Այսինքն՝ լեզուն հաղորդակցության միջոց է, մտածողության գործիք, որը կյանքում դրսևորվում է խոսքի ձևով: Խոսքը լեզվի դրսևորումն է, որն իրականանում է լեզվական միջոցներով: Խոսքը կենդանի լեզուն է: Խոսքով են որոշվում խոսողի ոչ միայն լեզվական կարողությունները, այլև խոսողի մտավոր զարգացածության աստիճանը, անգամ բնավորության որոշ գծեր: Այդ իսկ պատճառով, որևէ նոր լեզու սովորելիս շատ կարևոր է մայրենի լեզվի կամ առաջին բնակության վայրի լեզվի իմացության մակարդակը, որը գերիշխող նշանակություն ունի նոր լեզու յուրացնելու գործում: Յուրացման ընթացքում օտարալեզու ուսանողը ստացած գիտելիքը, բացատրված նյութն իր մայրենի լեզվի մտածողությամբ վերածում է ներքին խոսքի, ըմբռնում է այն ու արդեն ըմբռնելուց հետո յուրացվածը ներկայացնում է հայերենով:

Խոսելու ժամանակ մտքերի փոխանակումը մարդկանց միջև տեղի է ունենում երկու ձևով՝ մտքերի հաղորդում խոսողի կամ գրողի կողմից, և դրանց ընկալում լսողի կամ կարդացողի կողմից, այսինքն՝ հաղորդումն ու ընկալումը միևնույն երևույթի բաղադրիչներն են: Փոխադարձ ըմբռնում լինում է միայն այն ժամանակ, երբ լսողի

ուղեղում առաջ են գալիս խոսողի արտահայտած պատկերացումներն ու մտքերը: Այսպիսով՝ կենդանի հնչող ու լսվող խոսքը դառնում է հաղորդակցման, մտքերի փոխանակման ու փոխադարձ ըմբռման հանրամատչելի միջոց: Մերտորեն կապված լինելով միմյանց՝ պետք է նշել, որ լեզվի և խոսքի ուսումնասիրման բնագավառները տարբեր են: Եթե լեզվի ուսումնասիրման բնագավառը պատկանում է լեզվաբանությանը՝ իր բոլոր ձևերով ու դրսևորումներով, ապա խոսքը, որպես լեզվի միջոցով մարդկանց հետ հաղորդակցվելու բարդ գործընթաց՝ իր ֆիզիկական ու ֆիզիոլոգիական, հոգեբանական ու լեզվական մի շարք առանձնահատկություններով ավելի շատ լեզվի դասավանդման ձևերի ու մեթոդների խնդրո առարկան է:

Խոսքի ձևերն ու տեսակներն իրենց բնույթով բազմազան են, ուստի երկրորդ կամ մի նոր լեզու յուրացնող ուսանողի մոտ **արագ արդյունք** ստանալու համար դրանք սկսում ենք ուսուցանել գուգահեռաբար՝ ներկայացնելով թե՛ գրավոր, թե՛ բանավոր խոսքը:

Օտար լեզու յուրացնելու միտումները մեծահասակների համար ավելի մեծ դժվարություն են ներկայացնում, քան կրտսեր և դեռահաս սովորողների համար: Այդ պատճառով անհրաժեշտ է մի փոքր փոխել ուսուցանելու հնարները: Այս առումով, շահեկան է կիրառել Մ. Աստվածատրյանի օտար լեզու ուսուցանելու մեթոդները<sup>21</sup>, որոնք, ըստ էության, համապատասխանում են դեռահասներին օտար լեզուն երկարաժամկետ ուսուցանելու ծրագրին: Մեր պարագայում առավելաբար անհրաժեշտ է կիրառել այնպիսի մեթոդներ, որոնք կնպաստեն **կարճաժամկետ ուսուցման փուլերին**: Այս առումով, նախ պետք է ապահովել ուսումնասիրվող նյութի **բազմազանությունը**: Դասի մեթոդական կառուցվածքի հիմքում պետք է ներառել դասավանդվող նյութի հանդեպ ուսանողների շրջանում հետաքրքրություն առաջացնելուն միտված այնպիսի մեթոդներ, դասի նպատակի իրագործման համար անհրաժեշտ այնպիսի հնարներ, որոնց իրագործումը կապահովի գիտելիքի հանդեպ ուսանողների **հետաքրքրասիրությունը**, կակտիվացնի նրանց: Դասի բովանդակությունը կառուցելիս հարկավոր է մի դասանյութից մյուսին անցումը ճկունությամբ կազմակերպել, և հարցադրումներն այնպես կազմել, որ դրանք բավարարեն **խմբային պահանջումները**: Խմբային պարապմունքների ընթացքում հմուտ դասախոսը հետևում է, որ ոչ մի ուսանող անգործ չմնա. **անհատական աշխատանքի** համար կազմված **վարժությունները** նպաստում են այս գործընթացին, որոնք ուսանողին ստիպում են **մտածել**: Ուշադրությունը սևեռած պահելու խնդիր չի առաջանում անհատական պարապմունքների ժամանակ, թեպետ դարձյալ պետք է ապահովել դասանյութի թե՛ բովանդակային, թե՛ մեթոդական բազմազանությունը:

**Հուզական գործոններից** ուսանողի դրական ինքնագնահատականը, սեփական կարողությունների գնահատումը և անկաշկանդ լինելու առավելության գիտակցումը կարող են նպաստել առաջադրանքների հաջող կատարմանը: Սովորողները պետք է դրսևորեն անհրաժեշտ ինքնավստահություն, քանի որ դա կարող է փոխներգործել դասի ընթացքի վրա. օրինակ՝ պարզաբանում ստանալու համար միջամտելը, անհրաժեշտ եզրակացություններ անելը և այլն: Դասախոսը պետք է փորձի սովորողին հնարավորինս ամբողջությամբ ներգրավել դասագործընթացին, անհրաժեշտության դեպքում **խրախուսել, գովասանքի արժանացնել** առավել աշխատասերին, հետաքրքրասերին, մրցունակին:

Խմբային պարապմունքների ընթացքում ուսանողների **խոցելիության նվազեցումը, սթրեսների, տագնապայնության պակասեցումը** նույնպես շատ կարևոր հանգամանքներ են:

<sup>21</sup> Աստվածատրյան Մ., Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկա 1985թ. , 390 էջ:

Դասավանդողը պետք է աշխատի ուսանողին դրդել միտքը սուր պահելուն, որպեսզի նա խանդավառված լինի իմացածը ցուցադրելու, դասավանդողի հարցերին փորձի ավելի արագ և ճշգրիտ պատասխանել և նախանձախնդիր լինի ավելի բարդ նյութ յուրացնելիս: Սակայն այստեղ կարող է ուրիշ բարդություն ծագել, այն է՝ միջնորդ լեզվի՝ տվյալ դեպքում անգլերենի թերի իմացությունը: Ուստի, դասավանդողը հնարավորինս պետք է քիչ օգտվի **միջնորդ լեզվի օժանդակությունից**: Նշելի է, որ մեր հայ ուսանողների մեծամասնությունը լիարժեք չի տիրապետում անգլերենին, որի պատճառով դժվարանում է շփումը օտարախոսների հետ. օտարախոսների և տեղաբնակների **փոխադարձ հաղորդակցությունը** նույնպես օրախնդիր է: Այդ պատճառով ուսանողներն իրենց հուզող հարցերով հաճախ են դիմում դասավանդողին. ասենք՝ իրենց սովորեցնել հաղորդակցվելու վարձակալած բնակարանի տանտիրոջ հետ: Ուստի, կարելի է վաղօրոք պատրաստել համապատասխան բառաշար և ներկայացնել այս դասանյութն ամբողջ խմբին:

Հայերենի՝ իբրև օտար լեզվի ուսուցման մեթոդական հաջորդ հնարը ուսանողներին խանդավառված, ոգևորված պահելն է ազատ, **անկաշկանդ միջավայրում**: Չափահաս ուսանողը չպետք է վախենա սխալներ թույլ տալուց: Հայտնի արտահայտություններ կան՝ Տնվորել սեփական սխալների վրա՛ կամ Տնվորել ուրիշի սխալների վրա՛: Այս երկու արտահայտություններն էլ շատ օգտակար են օտար լեզվի դասավանդման ընթացքում, ուստի օտարախոս ուսանողի համար լսարանում պետք է ստեղծել **բարոյահոգեբանական** այնպիսի **մթնոլորտ**, որ նա անհարմար չզգա արտահայտվելուց, ինչ է թե կարող է սխալվել:

Հայերենի՝ իբրև օտար լեզվի ուսուցման **հենց սկզբից դասավանդման** ընթացքում կատարվում է **բառային աշխատանք**: Բառախումբը՝ տեքստից առանձնացված, սուկ բառաշար է և պիտանի է միայն ուղեղը հոգնեցնելուն: Մինչդեռ տեքստին զուգահեռ հանձնարարված բառաշարը յուրացնելը օգտակար աշխատանք է, մանավանդ, երբ ժամանակ առ ժամանակ ուսանողը վերանայում է և կրկնում անցածը: Պետք է կարողանալ ճիշտ դասդասել **թեմատիկ բառաշարերը** և առաջնությունը տալ իրենց կենցաղում մեծ անհրաժեշտություն ներկայացնող բառախմբերին: Ուսանողներն ամենից արագ սովորում են ֆինանսական խնդիրներին վերաբերող բառերն ու բառակապակցությունները, և շահեկան է, որ թվականներին վերաբերող դասանյութը ծրագրում առաջնություն ունենա:

Ներկայումս անհրաժեշտ գիտակրթական մակարդակ ապահովելու համար մեթոդաբանական փոփոխությունների մեջ ենթադրվում է նաև **բարձր տեխնոլոգիաների ներմուծումը** հայերենի դաս:

Ժամանակակից համալսարանները հագեցված են լեզու ուսուցանելու համար կահավորված հատուկ լսողական (լինգվաֆոնային) աշխատասենյակներով, համակարգչային և տեսալսողական հատուկ սարքերով (SS սարքերով աշխատելառճը 21-րդ դարի հրամայականն է): Դասը կարող են հետաքրքիր դարձնել **տեսանյութերը**, սահիկահանդեսները (**սլայդները**): Ընդհանրապես, լեզուներ դասավանդողին մեծապես օգնում է պրոեկտորը (**ուղղորդիչ**), որի օգնությամբ սովորողները գիտելիքն ավելի համակարգված կարող են յուրացնել և դրա շուրջ տարատեսակ աշխատանքներ կազմակերպել: Մասնավորապես բառային աշխատանքը խելամիտ կարելի է կազմակերպել այդ սարքի օգնությամբ:

Դիցուք՝ ուսանողը սովորել է պարզ ածականների շարքը, և շահեկան է ընդլայնել այդ գիտելիքը, ինչպես՝

**բարձր- բարձրանալ, բարձրացնել, բարձրագույն, բարձրախոս** և այլն:

Համապատասխան գունավոր գրիչով նախապես գրված բառաշարը մեծադիր ուղղորդվում է պատին, և բացատրվում է բառակազմությունը: Սա տեղեկության

ստացման ավելի ակնբախ ձև է: Բացատրությունը ըմբռնելուց հետո դրանցով կազմվում են բառակապակցություններ և գրի են առնվում տետրերում:

Ընդհանրապես, նախկինում լեզու դասավանդողների և ուսումնասիրողների կիզակետում (ֆոկուսում) միշտ եղել է քերականությունը: Հայերենի՝ իբրև օտար լեզվի ուսուցման դասագործընթացում մենք գերծ ենք մնում քերականական կանոնների ուսուցումից, լեզվական իրողությունները ներկայացվում են կաղապարային նմուշներով, օրինակներով: Այդ ամբողջ տեղեկատվությունը կենտրոնացվում է համակարգչի մեջ. մնում է հարցին նոր ձևով մոտենալ: Նոր աշխատելառճը կյանքի կկոչվի, եթե արտասահմանցի ուսանողների հայերենի ամբիոններում անհրաժեշտ վերլուծություններ կատարվեն ու ցուցումներ տրվեն գիտակրթական ներուժն ու բարձր տեխնոլոգիաների հնարավորությունները համատեղելու համար:

Հայերենի՝ իբրև օտար լեզվի ուսուցման մեթոդական մեկ ուրիշ հնար է դասասենյակում ստեղծել տարբեր **իրադրական երկխոսություններ**: Բհարկե, ճիշտ կլինի իրադրությանը համապատասխան երկխոսություններ հյուսել համապատասխան վայրերում, սակայն գործնականում դա ապահովելը որոշակի դժվարություններ է ներկայացնում՝ կապված դասացուցակի, օտար տարածքում ուսանողների վարվելաձևի հետ և այլն: Իրական կյանքում պատահող իրադրությունների **խաղարկումը** շատ ուսանելի է: Այսպես ավելի լավ են հիշվում թե՛ համապատասխան բառապաշարը, թե՛ հարցական նախադասությունների ձևակերպումը և թե՛ ենթադրվող պատշաճ պատասխանների ուսուցումը, ասենք՝ շուկայում, մթերային խանութում, կանգառում, ճաշարանում, գրադարանում, դեղատանը և այլուր:

Ընդհանրապես, լեզուներ սովորելու ունակությունները մշակվում են ուսումնասիրության ընթացքում: Գործադրվող մեթոդներն ու հնարները թույլ են տալիս չափահաս սովորողին ավելի արդյունավետ և ինքնուրույն հաղթահարել լեզուներ սովորելու ընթացքում ծագող նոր խնդիրները, տեսնել դրանց լուծման անհրաժեշտ տարբերակները և լավագույնս օգտագործել հնարավորությունները:

Հայերենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցման աշխատանքային մեկ այլ տեսակ է սովորողների կողմից կատարվող **թարգմանությունը**: Այս մեթոդը կիրառել են մինչև մեր օրերը, և ներկայումս էլ այն գործադրվում է ժամանակակից լեզուներ սովորեցնելիս: Սակայն հայերենի՝ իբրև օտար լեզվի դասավանդման ծրագիրը սահմանափակ ժամաքանակ ունի, ուստի շահեկան է հանձնարարել փոքրիկ թարգմանություններ:

**Շարադրանքը** ևս մեծ տեղ է գրավում խոսքի մշակմանն ուղղված աշխատանքների ծիրում: Բնականաբար, շարադասությունը մեծ հասկացություն է, և ուսանողների հետ կարելի է հաճախ անդրադառնալ խոսքաստեղծման և խոսքակառուցման գործընթացներին, ինչպես, ասենք, ընկերոջը **բնութագրելու**, քաղաքը, փողոցը **նկարագրելու** համար անհրաժեշտ խոսքաշար ստեղծելուն միտված աշխատանքներն են:

Յուրաքանչյուր դասագործընթացի որոշակի ժամակահատված ենք տրամադրում **հարցական նախադասությունների** ուսումնասիրմանը՝ նախապես ուսուցանելով հարցում արտահայտող բառերը՝ հարցական դերանունները: Օտար միջավայրում ապրող ուսանողների համար սա խիստ անհրաժեշտ դասանյութ է:

Դասավանդման կարևոր բաղադրիչներ են **ստուգումն** ու **ամփոփումը**: «Ստուգումը անհրաժեշտ է մի շարք պատճառներով: Եվ՝ դասավանդողին, և՛ ուսանողին անհրաժեշտ է իմանալ, թե ինչն է յուրացվել և ինչը՝ ոչ, որտեղ են հաջողությունները, և որտեղ կան խնդիրներ: Դա կարևոր է հետագա ուսուցումը կազմակերպելիս՝ կրկնելու, ճշգրտելու այն, ինչին անհրաժեշտ է հատուկ ուշադրություն դարձնել, որպեսզի ամրակայվեն խնդիրների պատճառները և դրանք վերացնելու ուղիները:»<sup>22</sup>

<sup>22</sup> . Багдасарян Н., Бвйбуртян Н., Геодакян И., Методическое руководство к учебнику "Русский язык", Ереван, 1988, ст. 94.



Վերջին ժամանակներս խիստ արդիական դարձած **թեստային** աշխատանքները իրականում **կիրառական վարժություններ** են, որոնք պետք է կիրառել որևէ ենթաթեմայի, թեմայի, կիսամյակի ավարտից հետո: Թեստերի մեջ պետք է ներառել նաև փոքրիկ **կապակցված խոսք գրելու** առաջադրանքներ:

Վերը նկարագրված աշխատանքները պարտադիր են բոլոր սովորողների համար: Յուրաքանչյուրն ըստ իր ընդունակությունների և հմտությունների կատարում է տրված աշխատանքը և գնահատվում: **Գնահատումը** մեր կողմից դիտվում է ավելի շատ ոգևորելու, խրախուսելու միջոց: Բացթողումների դեպքում սովորողն ունի **հետագայում լրացնելու հնարավորություն**:

Սովորաբար ուսուցման սկզբնափուլում միշտ տեղի է ունենում բառերի ընտրության պայքար, մի տեսակ ստեղծագործական գործընթաց, երբ դերանունը, բայն ու գոյականը դժվարությամբ են գտնում իրենց տեղը, ճշգրտվում են բառերի իմաստը, հերթագայությունը, արտասանությունը, առոգանությունը: Բանն այն է, որ ուսուցման սկզբնական փուլում օտարալեզու ուսանողը բառերի ընտրության մեջ ազատ չէ. նրա բառապաշարը սահմանափակ է (այն դաս առ դաս է ընդլայնվում):

Արտասահմանցի ուսանողների հետ աշխատելիս մենք խիստ տարանջատում չենք դնում գրաճանաչության այբբենական շրջանի և հետայբբենական շրջանի միջև: Հնչյուն-տառերի ուսուցմանը զուգահեռ՝ մենք ուսուցանում ենք բանավոր խոսք: Արտաքին խոսքը հենվում է կադապարային նմուշների, յուրացրած կայուն բառակապակցությունների վրա: Կադապարային նախադասությունները կամաց-կամաց պետք է ընդարձակել՝ ընդգրկելով ածականներ ու մակբայներ, որոնք օրեր անց դառնում են փոքրածավալ կապակցված խոսք և ամեն օր ստանում նոր թեմատիկ բնույթ. <<Ո՞վ եմ ես>>, <<Իմ ընտանիքը>>, <<Ո՞րտեղ եմ ապրում>>, <<Իմ համալսարանը>> և այլն: Որոշ ժամանակ անց ուսուցումն այնքան արդյունավետ է դառնում, որ ավելի բարդ երկխոսությունների ընթերցումից, մեկնաբանումից, բառային աշխատանք կատարելուց հետո առաջ է գալիս ավելի բարդ թեմաներով շարադրություններ գրելու հանձնարարության անհրաժեշտությունը. օրինակ՝ <<Իմ պետությունը>>: Օտարալեզու ուսանողն իր մայրենի լեզվով կատարած նախնական դատողությունները փոխարկում է այլ լեզվով, այս դեպքում հայերենով արտահայտված արտաքին խոսքի և նոր լեզվի յուրացման ընթացքում ծագած ներքին պայքարը վերածվում է հաղթանակի, որը թե՛ այլալեզու ուսանողի, թե՛ նրան դասավանդողի հաղթանակն է (**ուսանող-դասախոս փոխներգործուն մեթոդ**): Իհարկե, այս պայքարում կարևոր կռվան է **ուսուցանողի խոսքի գեղեցկությունը, արտահայտչականությունը, ձայնի ելևէջումը**. դրսևորումներ, որոնք դասավանդման ընթացքում ըստ էության սկզբունքային նշանակություն ունեն:

Ունենալով պարզորոշ դիտարկումներ այլալեզու ուսանողների հայերենի՝ իբրև օտար լեզվի ուսուցման գրաճանաչության, ընթերցանության, խոսքի զարգացման մեթոդաբանության ուսումնասիրության շուրջ, որոնք կատարել ենք այլալեզու ուսանողներին դասավանդելու ընթացքում, վերլուծական-համադրական մեթոդի կիրառմամբ, ստեղծել ենք և՛ գրելու, և՛ կարդալու, և՛ հնավորինս կարճ ժամանակահատվածում (32 դասաժամ) հայերեն խոսելու հմտությունների ձևավորմանը նպաստող <<Սովորում ենք գրել, կարդալ, խոսել հայերեն>> ձեռնարկը : Այս ձեռնարկը ինքնուսույց չէ, սակայն, մեր կարծիքով, այլալեզու ուսանողին ինքնուրույն ուսումնական գործունեություն ծավալելու հնարավորություն է ընձեռում:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գյուլամիրյան Ջ., Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Երևան, 2006, 275 էջ:
2. Աստվածատրյան Մ., Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկա 1985թ., 390 էջ:
3. Մանուկյան Ա., Խոսքի զարգացումը հայոց լեզվի ուսուցման ընթացքում, Երևան, 1969, 251 էջ:
4. Մուրադյան Լ. Կ., Սովորում ենք գրել, կարդալ, խոսել հայերեն, Երևան, Էդիթ Պրինթ, 2011, 248 էջ:
5. Hinkel Eli, Handbook of research language teaching and learning, New York, 2010, 538 p.
6. Lightbown M. P., Spada N., How languages are learned, Oxford University Press, 1998, 233 p.

## РЕЗЮМЕ

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ АРМЯНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО *Л. К. МУРАДЯН*

Статья посвящена обучению армянского как иностранного языка. После приобретения способности записи и чтения, учащиеся могут читать и переводить тексты, которые включают в себя основные структуры языка и разговорных формул. Это может помочь иностранным студентам в процессе повседневной коммуникации. На основе многолетнего опыта мы разработали методику и представляем наши наблюдения на эту тему.

## SUMMARY

### METHODOLOGICAL BASES OF THE ARMENIAN LANGUAGE STUDY AS A FOREIGN LANGUAGE *L. K. MOORADYAN*

This article is about the acquisition of the Armenian language as a foreign language. After acquisition of writing and reading abilities, the learners can read and translate the texts, which include the basic language structures and conversational formulas. These can help foreign students in everyday leaving and communication process. Having many years of experience, we discuss the Armenian language as a foreign language teaching issues and offer our observations on the subject.

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

Հումանիտար գիտություններ № 3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 004

USB ՖԼԵՇ ԿՐԻՉԻՑ ԹԱՔՆՎԱԾ ՖԱՅԼԵՐԻ ՎԵՐԱԿԱՆԳՄԱՆ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

*Մ.Ձ. ՀԱԿՈՐՅԱՆ, Մ.Գ. ՊՈՂՈՍՅԱՆ*

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,  
0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17  
e-mail: hmamik@mail.ru

*Օգտագործելով Windows օպերացիոն համակարգ, հնարավոր է վիրուսի կամ այլ վնասակար ծրագրի պատճառով առաջանա անձնական տվյալների անհետացում, ինչպես ամբողջ համակարգչից, այնպես էլ USB ֆլեշ կրիչներից: Ինչպես հայտնի է, բոլոր օպերացիոն համակարգերը թույլ են տալիս ակտիվացնել կամ ապասկտիվացնել թաքնված ֆայլերի արտապատկերումները, սակայն ֆայլերը ըստ նախնական հրամանի, որոնք արդեն «թաքնված» էին Windows օպերացիոն համակարգով լռելյայն չեն արտապատկերվում:*

*Հողվածում տրվում է մեկնաբանություն, թե ինչ եղանակներով և թե ինչպես կարելի է վերականգնել USB ֆլեշ կրիչից թաքնված ֆայլերը:*

***Բանալի բառեր.** USB ֆլեշ կրիչ, օպերացիոն համակարգ, թաքնված ֆայլ, թղթապանակ, համակարգչային վիրուս:*

***Ներկայացված է խմբագրություն 01. 07. 2016թ.***

USB ֆլեշ կրիչը շարժական արտաքին հիշողության սարք (պահոց) է, որը հիմնված է NAND տիպի ֆլեշ հիշողության վրա և ինտեգրացված USB 1.1 կամ 2.0 միջերեսի հետ: Այն փոքրիկ, թեթև, շարժական և բազմաթիվ անգամներ գրելու-կարդալու ունակությամբ՝ ինֆորմացիա կրող սարք է: USB ֆլեշ կրիչներում օգտագործվում է շարժական հիշողության սարքերի՝ USB Mass Storage ստանդարտը:

Սարքը օգտագործելու համար, օպերացիոն (գործավար) համակարգը (ՕՀ) պետք է ունենա USB Mass Storage և ֆլեշ քարտում օգտագործվող ֆայլային համակարգի դրայվերների ապահովում [1]:

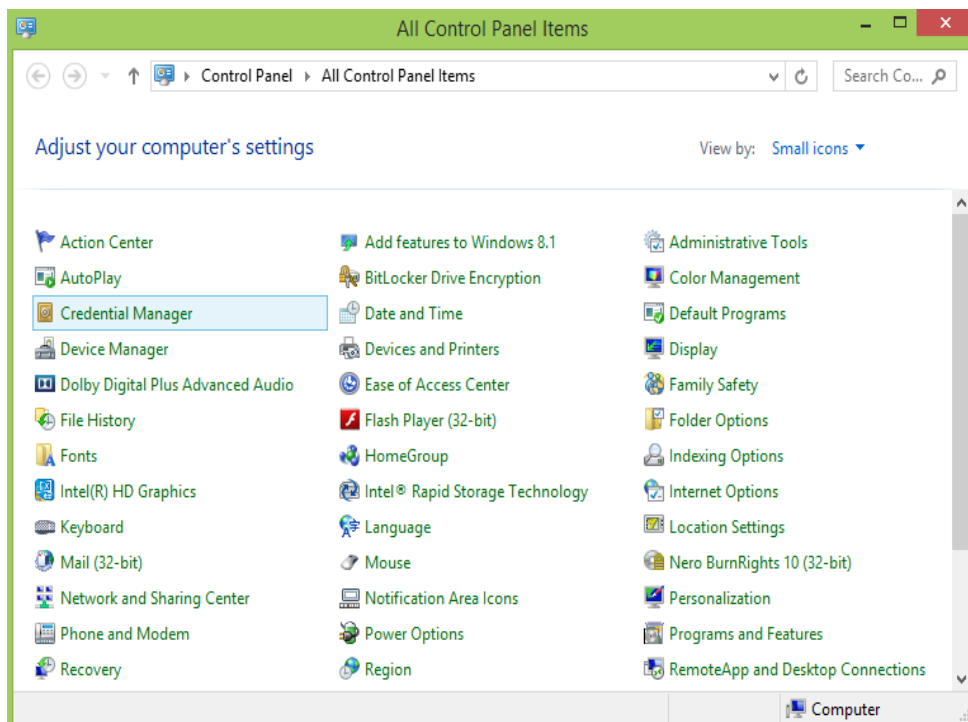
Ինչպես հայտնի է համակարգչի ծրագրային ապահովման հիմքը ՕՀ-ն է, որի մեջ համակարգչային ու ծառայողական այնպիսի ծրագրային միջոցների հավաքածուներ են միավորվում, որոնք ոչ միայն այլ ծրագրերի աշխատանքն են ապահովում, այլև համակարգչի ու այն կիրառողի համագործակցությունը: Այսինքն ՕՀ-ն ծրագրերի խումբ է, որը կառավարում է համակարգչային տեխնիկայի ռեսուրսները և ընդհանուր ծառայություններ է մատակարարում կիրառական ծրագրերին: Օգտվողը՝ առանց ՕՀ-ի չի կարող օգտվել և ավելացնել ծրագրեր համակարգչում, բացառությամբ եթե ծրագիրը ինքնաբեռնվող է: ՕՀ-երը թույլ են տալիս ակտիվացնել կամ ապասկտիվացնել թաքնված ֆայլերի արտապատկերումները, սակայն ֆայլերը ըստ նախնական հրամանի, որոնք արդեն «թաքնված» էին ՕՀ-ով լռելյայն չեն արտապատկերվում [2]: Օգտվելով համակարգչային ու ծառայողական տարբեր ֆայլերից, հնարավոր է վիրուսի կամ այլ վնասակար ծրագրի պատճառով առաջանա տվյալների անհետացում, ինչպես ամբողջ համակարգչից, այնպես էլ USB ֆլեշ կրիչներից:

Այժմ ներկայացնենք այն երեք մեթոդները, որտեղ կտրվի մեկնաբանություն, թե ինչ եղանակներով և թե ինչպես կարելի է վերականգնել USB ֆլեշ կրիչից թաքնված ֆայլերը:

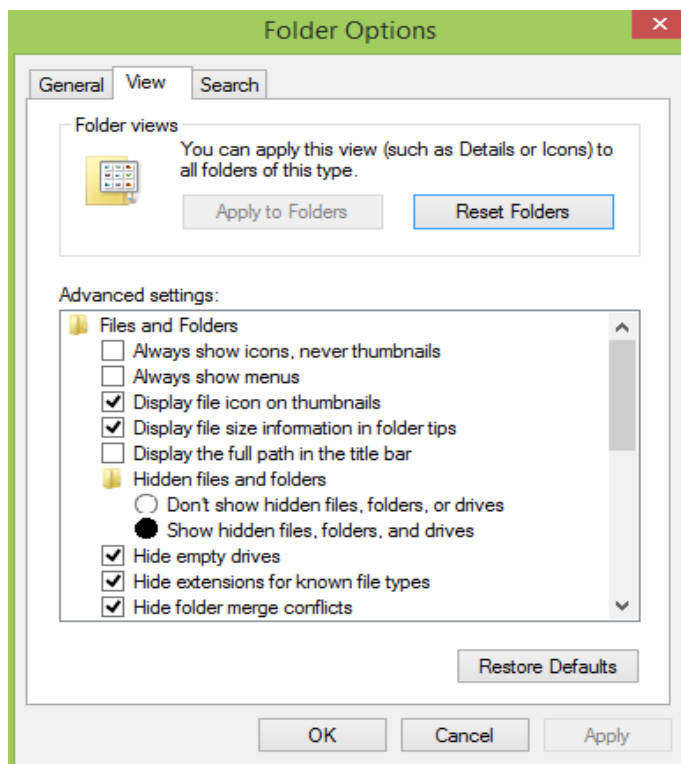
**1. Թաքնված ֆայլերի արտապատկերում** - թվարկենք այն քայլերը, որոնց օգնությամբ հնարավոր կլինի ինքնուրույն ակտիվացնելով ցուցադրել «թաքնված» ֆայլերը, որպեսզի հետագայում հասանելի լինի նրանց հետ աշխատելը: Դա կարելի է անել, օգտագործելով «Control Panel» կառավարման վահանակը:

Քայլ 1. «Start» մենյուից թողարկել «Control Panel» հրամանը, որից հետո բացել «Folder Options» ենթամենյուն (նկ.1):

Քայլ 2. Ըստ նկար 2-ում պատկերված տեսքի «Folder Options»-ից անցնելով «View» ենթամենյուին, թողարկել թղթապանակների համար լրացուցիչ տարբերակների ցանկը: Ակտիվացնել «Show hidden files, folders, and drives» հրամանը և սեղմել «OK» հրամանը:



Նկ. 1 «Control Panel» կառավարման վահանակի տեսքը

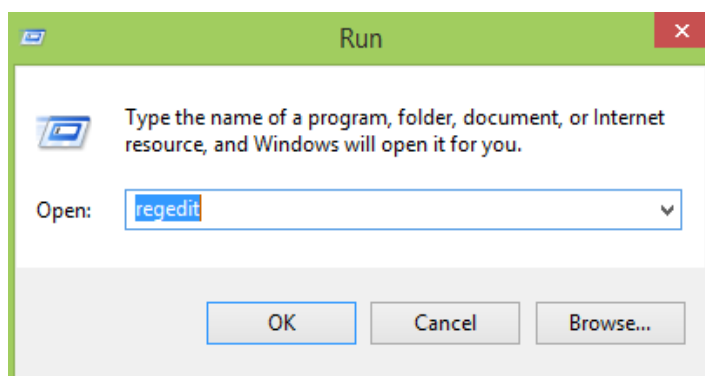


Նկ. 2 «View» ենթամենյուի կառավարման վահանակի տեսքը

Քայլ 3. Ֆլեշ կրիչը տեղադրելուց և թողարկելուց հետո ոչ վառ գույներով կարտացուլվեն մեր ֆայլերի և թղթապանակների նշանները, որը կազդարարի տվյալ ֆայլի կամ թղթապանակի «թաքնված» հատկանիշը:

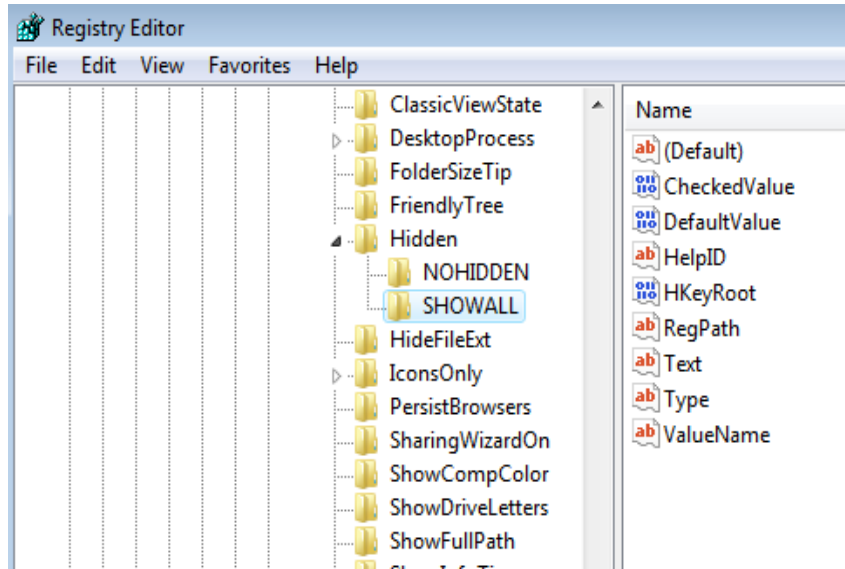
**2. Վիրուսի ազդեցության շտրեհիվ թաքնված ֆայլերի վերականգնում** - Որոշ վիրուսներ և վնասակար ծրագրեր կարող են փոփոխել Windows օպերացիոն համակարգի գրանցամատյանը, որի արդյունքում ցուցադրված թաքնված ֆայլերը կարող է չաշխատեն ըստ պահանջած ձևի: Այդ դեպքում թղթապանակի հատկություններում կատարված փոփոխությունները կարող են փոփոխվել ամեն անգամ, երբ փակվում է կարգաբերման պատուհանը: Տվյալ խնդիրը կարելի է ուղղել հետևյալ քայլերի միջոցով՝ խմբագրելով գրանցամատյանը:

Քայլ 1. Ստեղնաշարի օգնությամբ սեղմել «Windows+R» կոմբինացիոն ստեղների համակցությունը, որի արդյունքում կբացվի «Run» պատուհանը: Մուտքի դաշտում մուտքագրել «regedit» հրամանը և սեղմել «OK» (նկ. 3):



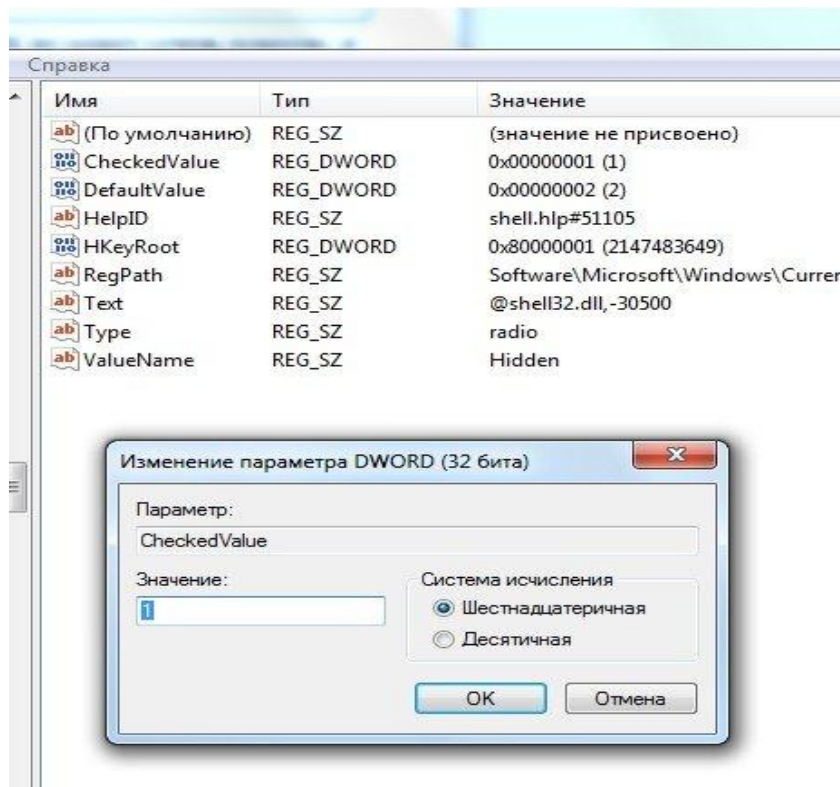
Նկ. 3 «Run» կառավարման վահանակի տեսքը:

Քայլ 2. Կատարել անցում հետևյալ հղումին՝ «HKEY\_LOCAL\_MACHINE \SOFTWARE\Microsoft\Windows \CurrentVersion\Explorer\Advanced\Folder\Hidden\SHOWALL».  
 Բացված պատուհանի ձախ կողմի հիերարխիկ ծառային կառուցվածքից կատարել ըստ բաժինների անցումներ (նկ. 4):



Նկ. 4. Հրամանի ընտրման հիերարխիկ ծառային կառուցվածք

Քայլ 3. Գտնել «CheckedValue» բանալին: Դրա ձեռագրվող պետք է լինի «REG\_DWORD»: Փոխել արժեքը 0-ից 1 (նկ. 5):



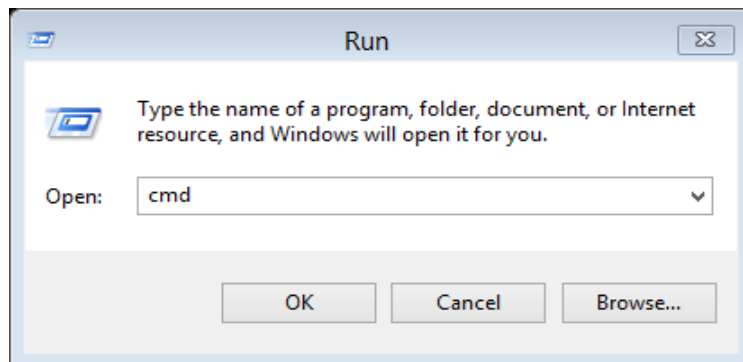
Նկ. 5. DWORD պատուհանի տեսքը

*Ծանոթություն - Եթե այդ պարամետրը բացակա է, ապա անհրաժեշտ է ստեղծել նորը. Որպեսզի դա անել, սեղմել մկնիկի աջ ստեղծիչը և ստեղծել նոր DWORD (32-bit). Տալ նրան նոր անուն «Checked Value» և սահմանել «1»:*

Քայլ 4. Եթե համակարգչում տեղի չի ունենում քայլ 3-ում թվարկած երևույթը, ապա շատ հավանական է համակարգիչը վարակված է վիրուսով: Խորհուրդ է տրվում կատարել օպերացիոն համակարգի տվյալների բազայի ամբողջական թարմացում (սկանավորում), ժամանակակից հակավիրուսային ծրագրով:

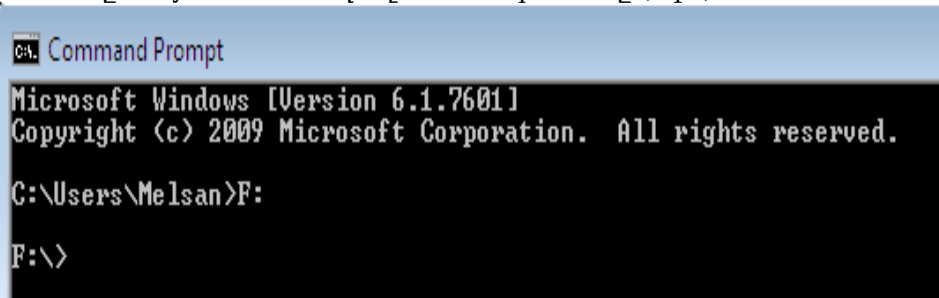
### **3. Windows հրամանի տողի օգնությամբ թաքնված ֆայլերի ցուցադրում.**

Քայլ 1. Թողարկել Windows հրամանային մեկաբանիչը, սեղմելով ստեղնաշարի կոմբինացված «Win+R» ստեղնը: «Run» պատուհանում մուտքագրել «cmd» և այնուհետև սեղմել «OK» հրամանը (նկ.6):



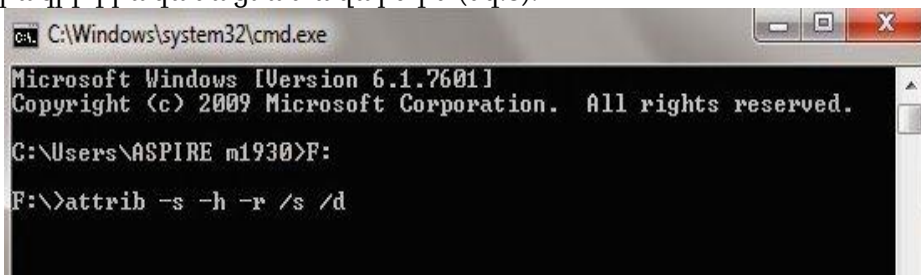
Նկ. 6. «Run» պատուհանի տեսքը

Քայլ 2: Բացվում է հրամանի տողի վահանակը, որտեղ անհրաժեշտ է մուտքագրել ֆլեշ կրիչի անունը և այնուհետև սեղմել «Enter» հրամանը (նկ.7):



Նկ. 7. «Command Prompt» հրամանի տողի վահանակի տեսքը

Քայլ 3. Մուտքագրել «attrib -s -H -R / S / D» հրամանը և «Enter» հրամանը: Սպասել ծրագրի իրականացման ավարտին (նկ.8):



Նկ. 8. Մուտքագրված «attrib -s -H -R / S / D» հրամանի տեսքը

*Ծանոթություն -ամեն մի մեկնարանությունը լրացնելիս պարտադիր դրանք միմյանցից բաժանել բացատով (пробел):*

Այսպիսով չօգտագործելով լրացուցիչ ծրագրային ապահովման միջոցներ, կիրառելով վերը թվարկված երեք մեթոդների պարզ քայլերը, հեշտությամբ կարելի է թույլատրություն ստանալ մուտք գործելու ֆլեշում եղած թաքնված ֆայլերին:

## **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. К. Стефенсон. Секреты Windows - 500 лучших приемов и советов. Изд. ДМК Пресс. 2009 г. с. 274.
2. А. С. Перетолчин. Защита Windows от сбоев. Сибирское университетское; 2008 г. с. 108.

## **РЕЗЮМЕ ВКЛЮЧЕНИЕ ОТОБРАЖЕНИЯ СКРЫТЫХ ФАЙЛОВ С ПОМОЩЬЮ USB ФЛЕШКИ М.З. АКОПЯН, С.Г. ПОГОСЯН**

Некоторые вирусы и вредоносные программы могут вносить изменения в реестр Windows, в результате чего отображение скрытых файлов может не работать должным образом. В этом случае внесённые изменения в свойства папки могут сбрасываться каждый раз. Исправить данную проблему можно в редакторе реестра. В этой статье рассматриваются три метода как восстановить скрытые файлы.

## **SUMMARY TURN ON THE DISPLAY OF HIDDEN FILES WITH A USB FLASH DRIVE M.Z. HAKOBYAN, S.G. POGOSYAN**

Some viruses and malicious programs can make changes to the Windows registry, resulting in the display of hidden files might not work properly. In this case, the changes made to the properties of the folder can be reset each time. Fix this problem can be in the Registry Editor. This article discusses three methods of how to recover hidden files.



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

Հումանիտար գիտություններ №3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 373. 013

ՆԱԽԱԳԾԵՐԻ ՄԵԹՈՂԸ ՈՐՊԵՍ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԼԱՎԱՐԿՎԱԾ  
ԱՐԴՑՈՒՆՔԻ ՍՏԱՅՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

*Ա. Բ. ՄԱՀՐԱՂՅԱՆ, Հ. Վ. ԱՅՎԱԶՅԱՆ*

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

*Նախագծերի մեթոդն ուղղված է աշակերտների ինքնուրույն գործունեության խթանմանը և միտված է գիտության ու տեխնիկայի ոլորտում աշակերտների գիտելիքների տարբեր կարողությունների, միջոցների և հնարքների կիրառմամբ առաջադրված խնդիրների լուծմանը: Հոդվածում ներկայացված է մեթոդի հնարավորությունները որպես կրթական գործընթացում շոշափելի արդյունքի ստացման միջոց: Նշված մեթոդը տարբերվում է դասական մեթոդներից, աշակերտներին ուղղորդելով ինքնուրույն նպատակադրման, հանգեցնում է դրա իրականացման համար անհրաժեշտ տեղեկույթի ձեռքբերման, վերլուծության և խնդրի լուծման համար անհրաժեշտ տեսական, մեթոդական ու փորձնական գործառույթների արդյունքում համապատասխան լուծման առաջարկության:*

**Բանալի բառեր.** Ձեռնարկչական գործունեություն, ուսումնառության մոտիվացիա, մանկավարժական տեխնոլոգիաներ, նախագծերի մեթոդ, ճանաչողական հմտություններ, ինքնուրույն նպատակադրում, խնդրի լուծման առաջարկություն:

*Ներկայացված է խմբագրություն 11.12.2015թ*

Ուսումնական գործընթացի կազմակերպման նկատմամբ բազմամակարդակ մոտեցման այսօրվա պայմաններում ուսումնառության մոտիվացիան բարձրացնելու կարևոր պայմաններից մեկը դասարանում ստացած գիտելիքները գործնականում կիրառելու կարողությունն է: Այսինքն տարբեր մանկավարժական հնարքների միջոցով աշակերտներին մղել ձեռնարկչական գործունեության:

Ձեռնարկչական մանկավարժությունն ունի երկու հիմնական մոտեցում՝ հստակություն և գիտակցվածություն:

Աշխատանքի նպատակն է ավանդական և առաջարկվող մեթոդների համադրման արդյունքում սովորողների ուսումնառության յուրաքանչյուր տարիքային փուլերի համար հետազոտել նախագծերի մեթոդի ազդեցության հնարավորություններն ու ստացված արդյունքները:

Ուսումնառության ավանդական ուսուցման հիմքում դրված է զգացողությունները, հստակությունը և դրանց արտահայտումը բառերով, ինչպես նաև վարժությունները: Ձեռնարկչական մանկավարժության հիմքում ընկած են շարժումը և խնդիրը[1-3]:

Ուսուցիչը ոչ միայն պետք է աշակերտներին հանձնարարի վարժություններ, անցածի կրկնություն, ինչպես նաև պետք է աշակերտներին մղի մտածել նոր մոտեցումների մասին՝ ինչ ինքը դեռևս չգիտի: Ուսումնական գործընթացը պահանջում է,

որ ուսուցիչը սովորեցնի աշակերտներին մտածելու և գտնելու ուսումնական գործընթացում բարձրացված խնդիրների համակարգված լուծում: Ուսումնական խնդիր լուծել նշանակում է ձևափոխություններ անել, ուսումնական նյութի հետ աշխատել ոչ ավանդական մոտեցումներով:

Ուսումնական գործընթացը դինամիկ զարգացում է՝ ժամանակի ընթացքում: Ուսումնական խնդրի ձևակերպումն ուսուցչի հիմնական գործունեության ոլորտն է: Այսօրվա աշակերտները ժամանակակից տեղեկատվական հասարակության սերունդն են: Հետևաբար ուսուցիչները պետք է մանկավարժական մեթոդաբանական տեխնոլոգիաներում ներառեն տեղեկատվական տեխնոլոգիաները, որպեսզի այլանշեղաններով և հավելվածներով ապրող սերնդին կարողանան ներգրավել ուսումնական գործընթացում [2]: Ստացած գիտելիքներն առավել արդյունավետ կլինեն, եթե կատարվեն ինքնուրույն փորձարկումներ, համակցվեն տարբեր առարկաներից ստացված տարատեսակ հմտությունները: Իսկ ինքնուրույն փորձարկումներն էլ իրենց հերթին իմաստային կլինեն, եթե դրանք համընդհանուր ուսումնասիրման դրվեն, ինչը հնարավորություն կընձեռնի առավել գործնական հմտություններ կուտակել: Ինքնուրույն փորձարկումները նախընտրելի է կատարել ուսուցանվող նյութն ուսումնասիրելուց հետո, սակայն օգտակար կլինի անմիջապես ծանոթանալ առաջադրանքի պահանջներին, որպեսզի ուսումնասիրությունն առավել նպատակային լինի: Շատ կարևոր է նաև վերջնարդյունքները ներկայացնելու կարողությունը:

Մանկավարժական տեխնոլոգիաների ողջ բազմազանությունից այս խնդրի լուծման համար առավել նպատակարար է նախագծերի մեթոդը: Վերջինիս հիմքում ընկած է աշակերտների ճանաչողական հմտությունների զարգացումը, սեփական գիտելիքների ինքնուրույն կառուցվածքայնացումը, տեղեկատվական տիրույթում կողմնորոշվելու կարողությունը, քննադատական մտածողության զարգացումը: Մեթոդը միշտ ուղղված է աշակերտների ինքնուրույն գործունեությանը և ենթադրում է գիտության և տեխնիկայի ոլորտում տարբեր կարողությունների, գիտելիքների, միջոցների և հնարքների կիրառմամբ որևէ խնդրի լուծում: Նախագծերի մեթոդը տարբերվում է ավանդական մեթոդներից նրանով, որ աշակերտներն ինքնուրույն նպատակադրում են անում և սահմանում դրան հասնելու ճանապարհները, իրականացնում են անհրաժեշտ տեղեկատվության որոնում, ընդհանրացում և վերլուծություն: Նախագծի իրականացման ընթացքում ուսուցիչը պետք է հետապնդի մեկ նպատակ, որ յուրաքանչյուր աշակերտ արտահայտի իր վերաբերմունքը և դիրքորոշումը թեմայի նկատմամբ: Երբ դասարանում քննարկվում է «Կոորդինատներ, կոորդինատային համակարգ» թեման, ապա աշակերտներն իրենց նախագծերի համար ինքնուրույն ընտրում են «Որտե՞ղ են կիրառվում կոորդինատները», «Ինչո՞վ են իրարից տարբերվում «Ադուէս» և «Կրիայ» ծրագրերի կոորդինատային համակարգերը», «Կոորդինատներ. վիրտուալ, իրական» և այլն [4]:

«Երկրաչափական պարզ մարմիններ» թեման ուսումնասիրելիս աշակերտները կարող են իրենց նախագիծն անվանել «Նախագծում ենք մեր խոհանոցը», «Ինչպիսի՞ կահույք պետք է ընտրել որոշակի չափերով սենյակի համար», «Վերանորոգում ենք բնակարանը», «Ինչպե՞ս կառուցել եռաչափ մարմիններ», «Եռաչափ մոդելավորում», «Եռաչափ մոդելավորում. ռոբոտը մեր ձեռքերով» և այլն:

Ընտրելով նախագծի թեման սկսում են աշխատել դրա վրա: Նախագծի ընդհանուր թեմայի վերաբերյալ քննարկումները խթանելու նպատակով ուսուցիչը սահմանում է խնդրի լուծման ուղղվածությունը, կատարում է աշակերտների կողմից հետաքրքիր գաղափարներ առաջադրելուն միտված հարցադրումներ, ուշադրության բևեռացում՝ նախագծի ընդհանուր թեմայի, ենթաթեմաների վրա և, անհրաժեշտության դեպքում, նպաստում է նոր ենթաթեմայի ձևավորմանը: Անհրաժեշտ է աշակերտների հետ

քննարկել նախագծի իրականացման պայմանները՝ կիրառելով դասագրքերում, վարժություններում, և տեքստերում ներկայացված համապատասխան բառապաշարը և տեղեկատվությունը:

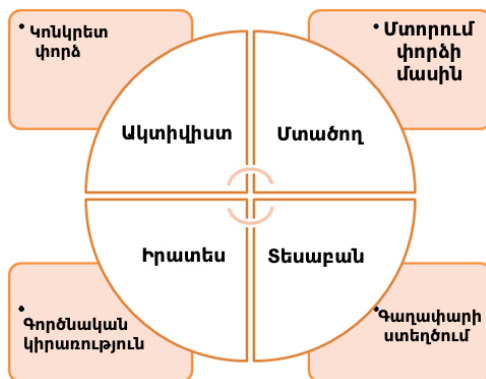
Աշակերտների հետ անհատական զրույցներում մշակել ենք իրենց սեփական ուսումնառությունն ըմբռնելու կարողությունը գնահատելու հնարավորություն:

Տեխնոլոգիական նախագիծը կարելի է իրականացնել խմբերով, ինչպես նաև՝ անհատական: Իրականացման ձևից կախված՝ խմբերով թե անհատական, կատարվում է դերաբաշխում, սահմանվում է յուրաքանչյուր աշակերտի գործունեության դաշտը, ինչպես նաև նախապատրաստության ժամկետները՝ հաշվի առնելով երեխայի զարգացման փուլերը՝ կախված նախագծի իրականացման ձևից:

Շատ կարևոր է դասի վարման գործընթացում ուսումնական մեթոդները համադրել այնպես, որ դրանց ամբողջականությունն առավելագույնս ազդի երեխայի երևակայության և զգացմունքների վրա, ստիպի նրան վերապրել ուսումնասիրված նյութը, այսինքն «իր միջով անցկացնի» այն:

Ելնելով անձի զարգացման և ձևավորման առանձնահատկություններից տարբերվում են երեխայի ուսումնառության սկզբունքները, ըստ որի յուրաքանչյուրը յուրովի է վերաբերվում իր սովորելու գործընթացին: Այս տեսանկյունից առաջարկվում է առանձնացնել ուսուցանվողների հետևյալ տիպերը՝ ակտիվիստներ, իրատեսներ, մտածողներ և տեսաբաններ:

Տիպերի միջև գործող կապերը բացահայտել է Դավիթ Կուլբը: Նա սահմանել է ուսուցման առավել տարածված մոդելներից մեկը, որը հիմնված է երկու չափողականության վրա և ունի ուսուցման տարբեր ոճեր(նկ. 1) [1]:



**Նկար 1.** Երկու չափողականության վրա հիմնված ուսուցման ոճեր

Առանձին հեղինակներ[1,2] եկել են այն եզրակացության, որ տարբեր մարդիկ ունեն ուսումնառության տարբեր ոճեր: Այս կամ այն ոճի նախապատվությունը պայմանավորված է բազմաթիվ ազդակներով, մասնավորապես մարդու զարգացման փուլերով: Աշխատանքում առանձնացրել ենք զարգացման երեք փուլ և հիմնավորել, որ վերը նշված չորս ոճերի հաջող ինտեգրման նկատմամբ մարդու տրամադրվածությունն աճում է մարդու զարգացման փուլերին զուգընթաց և զարգացման էտապները ներառում են՝

1. Ձեռքբերումներ: Ծննդյան օրվանից մինչև պատանեկություն «ճանաչողական կառուցվածքների» և հիմնական կարողությունների զարգացում:
2. Մասնագիտացում: Ուսումնառությունը դադարում, առաջին աշխատանքային փորձը և անձնական փորձը հասուն տարիքում հանգեցնում են որոշակի արտադրողականության: «Կրթության մասնագիտացված ոճ»՝ «սոցիալական,

կրթական և կազմակերպչական սոցիալիզացիայի» արդյունքում:

3. Ինտեգրում: Աշխատանքային գործունեության պահից մինչև վերջ՝ անձնական կյանքում և աշխատանքում ոչ գերիշխող ուսումնական ոճի դրսևորում:

Իհարկե պետք է նշել, որ իրականում սա շրջափուլ է և նշված տիպերից որևէ մեկին լիարժեք պատկանող մարդ բնության մեջ գոյություն չունի: Սակայն ուսումնական գործընթացը պետք է կազմակերպել հնարավորինս հաշվի առնելով ուսուցանվողի պահանջները և բնությունից նրան տրված ուսումնառության ոճը:

Այսպիսով, հիմնվելով դպրոցներում և բուհերում իրականացված հետազոտությունների վրա կարելի է եզրակացնել, որ ուսուցման նախագծային մեթոդն առավելագույնս համապատասխանում է աշակերտների և ուսանողների ուսումնառության ժամանակակից պահանջներին:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. David Kolb: «Learning Styles» 1984, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs. New Jersey 07632.
2. Е.С.Полат: «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования» М. : АСADEMIА, 2001. - 272 с.
3. <https://edugalaxy.intel.ru/?act=elements&courseid=0&CODE=course> Курс программы ИНТЕЛ «Обучение для будущего» из серии «Элементы»: Метод проектов. ИНТЕЛ, 2014.
4. <https://ggg.nairi.education/#560> և <https://ggg.nairi.education/#559> «Նաիրի» համընկերության պաշտոնական կայք, 2015

## РЕЗЮМЕ

### ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОЛУЧЕНИЯ ОПТИМАЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

*А. И. САГРАДЯН, А. В. АЙВАЗЯН*

Метод направлен на стимулирование самостоятельной деятельности школьников и студентов при решении проблем в области науки и техники с помощью различных навыков умений, знаний, и методов. В статье представлены возможности метода в качестве способа получения осязаемых результатов в процессе обучения. Метод отличается от классических методов, направляя студентов на самостоятельное целеполагание, позволяет анализировать приобретение необходимой информации для этой цели, и в результате теоретической, методологической и эмпирической деятельности дает соответствующие предложения для решения задач в соответствии с этой резолюцией.

## SUMMARY

### METHOD PROJECTS OF TEACHING AS A TOOL TO OBTAIN TANGIBLE RESULTS

*A. I. SAHRADYAN, H. V. AYVAZYAN*

The method aims to encourage independent work of students and students to solve problems in the field of science and technology through a variety of skills skills, knowledge and techniques. The paper presents the possibilities of the method as a way of obtaining tangible results in the learning process. The mentioned method differs from classic methods by guiding the pupils towards independent goal setting, brings to obtaining the necessary data to implement, analyse and solve the problem suggesting the necessary theoretical, methodical and experimental mean to come out with appropriate solution as a result.

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

Հումանիտար գիտություններ №3-4 (28-29) 2016 Гуманитарные науки

ՀՏԴ 373 : 004

ՈւՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՏՀՏ-ԿՈՄՊԵՏԵՆՏՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ԵՎ ԴՐԱՆՑ  
ՀԱՂԹԱՀԱՐՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

**Գ. Վ. ԴԱԼԼԱԳՅԱՆ, Ա. Հ. ԱՎԱԳՅԱՆ**

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

*Հոդվածում քննարկվում է տեղեկատվական հաղորդակցական (ՏՀ) կոմպետենտության բովանդակությունը: Տրվում է ուսուցիչների կողմից ՏՀ տեխնոլոգիաների օգտագործման խնդիրների, դրանց հաղթահարման ուղիների և ՏՀ-կոմպետենտության զարգացման հեռանկարների վերլուծություն: Հիմնավորվում է գիտամեթոդոլոգիական մոտեցման անհրաժեշտությունը ՏՀ-կոմպետենտության ձևավորման մեջ:*

**Բանալի բառեր.** կոմպետենտություն, ՏՀ-կոմպետենտություն, տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ, ուսուցիչների ՏՀ-կոմպետենտություն, կրթություն:

**Ներկայացված է խմբագրություն 13.09.2016թ.**

Տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաների արագընթաց զարգացումը և կիրառումը հասարակության կյանքում անհրաժեշտություն է ստեղծում վերլուծելու ուսուցիչների «ՏՀՏ-կոմպետենտություն» հասկացության էությունն ու բովանդակությունը՝ բացահայտելու նրա կառուցվածքն ու բնութագրիչները:

Տեղեկատվայնացումը դարձել է մեր ժամանակների կարևորագույն բնութագրերից մեկը: Չկա մարդկային գործունեության այնպիսի ոլորտ, որն այս կամ այն կերպ կապված չլինի տեղեկույթի ստացման ու մշակման, նրա կիրառությունների համար իրականացվող գործընթացների հետ: Հասարակության տեղեկատվայնացման խնդրի վերաբերյալ կարելի է առանձնացնել երկու հիմնական տեսական-մեթոդաբանական մոտեցում՝ տեխնոկրատական և սոցիոլոգիական:

Տեխնոկրատական մոտեցումը հասարակության տեղեկատվայնացումը ուղղորդում է դեպի մարդկանց աշխատանքային գործունեության, արտադրության և ղեկավարման ոլորտներում տեխնիկա-տեխնոլոգիական սարքավորումների հարստացումը: Այդ դեպքում տեղեկատվական տեխնոլոգիաները դիտվում են որպես արտադրողականության բարձրացման միջոց:

Տեղեկատվական հասարակության տեղեկատվայնացման էությունը հասկանալու հնարավորություն է տալիս սոցիոլոգիան: Այս դեպքում տեղեկույթը դիտվում է որպես գործընթաց, որը ներգործում է մարդու, նրա գիտելիքների, բարոյական արժեքների, տնտեսական և հոգևոր հետաքրքրությունների և անձնական զարգացման վրա: Հասարակության տեղեկատվայնացումը ներկայացվում է որպես փոխկապակցված տեխնիկա-տնտեսական, սոցիալական, քաղաքական և հոգևոր-մշակութային գործոնների համախումբ, որոնք ապահովում են տեղեկույթի լայնածավալ ձեռքբերման և զարգացման, փոխանակման և օգտագործման գործընթացները:

Արդի ժամանակաշրջանում հասարակության համար կարևոր նշանակություն ունի կրթության տեղեկատվայնացումը, քանի որ, ներկայումս կրթության մակարդակից և որակից մեծ կախում ունի ոչ միայն տվյալ անձի ապագան, այլ նաև՝ ամբողջ քաղաքակրթության: Այս կապակցությամբ Ա. Ռ. Ուրտուր նշել է. «Կարելի է ասել, որ աշխարհում ընդհանուր առմամբ կա այնպիսի իրավիճակ, որ ապագայում կրթության զարգացումից է կախված քաղաքակրթության զարգացման ճակատագիրը. կգերիշխի արդյոք աշխարհում սպասվող ողջամիտ կարգ ու կանոնը, թե՛ հիմնովին կհաստատվի քաոս» [1]:

Մեծ թվով գործոններ կան, որոնք ազդում են կրթական համակարգին տեղեկատվական հասարակության փոխհարաբերությունների վրա: Դրանցից, մեր կարծիքով, առավել կարևորները հետևյալն են.

- տեղեկայթի հիմնարար դերի գիտակցումը հանրության զարգացման հարցում,
- տեղեկայթի քանակի աճը,
- տեղեկատվական տեխնոլոգիաների և սարքավորումների արագ զարգացումը,
- ժամանակակից հասարակության սոցիալ-տնտեսական զարգացման բնույթի փոփոխությունը,
- մարդկանց միջև տեղեկատվական հաղորդակցության ինտենսիվության աճը:

Այսպիսով, կրթության տեղեկատվայնացումը հանդես է գալիս որպես հասարակության տեղեկատվայնացման մաս և դիտվում է որպես ուսուցման և դաստիարակության գործընթացի տեխնոլոգիական ապահովման կարևորագույն բաղադրիչ:

Կրթության տեղեկատվայնացումը թույլ է տալիս՝

- բարձրացնել գիտելիքների ընկալման խորությունը համակարգչի և տեղեկատվական համակարգերի օգտագործման միջոցով,
- նվազեցնել ծախսվող ժամանակը և բարելավել մատուցվող նյութի որակը՝ ավելի արագ ստացման և տեսողական ներկայացման արդյունքում,
- նվազեցնել նոր գիտելիքներ ստանալու աշխատատար գործընթացը:

Հենց այս պատճառով է, որ կրթական գործընթացում ՏՀՏ-ների օգտագործումը ստիպում է խոսել ՏՀՏ-կոմպլեքսության մասին: ՏՀՏ-կոմպլեքսությունը ժամանակակից մարդու առանցքային կարողությունների ամբողջություն է, որն առաջին հերթին դրսևորվում է մարդկային գործունեության տարբեր խնդիրների լուծման մեջ ինտերնետի, համակարգչի և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ներգրավմամբ:

ՏՀՏ-կոմպլեքսության ընդհանուր բնութագիրը բացահայտելու նպատակով ի սկզբանե պարզենք «կոմպլեքսություն» հասկացության էությունը:

«Կոմպլեքսություն մարդ» հասկացության հիմքում ընկած է մարդու իր առջև դրված խնդիրների լուծման գործում անհրաժեշտ կոմպլեքսների և պատասխանատվության դրսևորումը: Յուրաքանչյուր առարկայական ոլորտի համար մշակվում է կոմպլեքսության իրեն հատուկ բնութագիրը: Դա կապված է նրա հետ, որ մասնագիտական գործունեության տարբեր ոլորտներում կոմպլեքսությունը պարզաբանվում է տարբեր իմացաբանական հասկացությունների միջոցով:

Ս.Գալոյանի [2] աշխատանքում մանրամասն քննարկված են կոմպլեքսության (կամ որ նույնն է՝ մտահաստության) մի շարք հեղինակների կողմից տրված սահմանումներ: Քննարկումների արդյունքում հեղինակը գալիս է այն եզրակացության, որ կոմպլեքսության ինչպիսի սահմանում էլ դրվում է, ինչ-ինչ կողմեր դուրս են մնում նրա ծավալից, ուստի պետք է ցուցաբերել կառուցողական մոտեցում և չփորձել տալ հասկացության միանշանակ և համընդգրկուն սահմանում, այլ հասկացությունն օգտագործել համապատասխան այն կոնկրետ խնդիրների ոլորտի, որոնց լուծմանը պիտի ծառայի վերջինս:

Ա. Լ. Մեմյոնովը [3] S2S-կոմպլեքսայինության իմաստը հասկանում է որպես փոխկապակցված հմտությունների տիրապետում՝ տեղեկույթի հետ աշխատանք, օբյեկտների և գործընթացների մոդելավորում և նախագծում՝ ժամանակակից մատչելի տեղեկատվական գործիքների և աղբյուրների օգտագործմամբ: Խոսելով S2S-կոմպլեքսայինության մասին, նա խոսում է նաև S2S-որակավորման և տվյալ մասնագիտական ոլորտում S2S-կարողությունների մասին: Ըստ հեղինակի, S2S-որակավորումը խնդիրների լուծման գործընթացում մասսայաբար հասանելի տեղեկատվական գործիքների և աղբյուրների գրագետ օգտագործման կարողությունն է, իսկ S2S – կարողությունները՝ դրանք տվյալ մասնագիտական ոլորտի խնդիրների S2S-ների կիրառմամբ լուծման կարողություններն են:

Մասնավորապես, ուսուցչի S2S - կոմպլեքսայինությունը սահմանվում է որպես մի շարք անհատական որակների համալիր, որոնք ապահովում են անհատի ճկունությունը և պատրաստակամությունը արագ հարմարվելու իրենց մասնագիտական գործունեության մեջ ցանկացած փոփոխության՝ կապված հասարակության տեղեկատվայնացման հետ, այսինքն՝

- տեղափոխել գաղափարները մի բնագավառից մյուսը,
- ձգտել ստեղծագործական ինքնաարտահայտման,
- ձևավորել գիտելիքների ինքնուրույն ձեռք բերման հմտություններ,
- իրականացնել դասավանդման, հետազոտական-որոնողական գործունեություն,
- ղեկավարել կրթական համակարգը՝ ուսուցման և դաստիարակության գործընթացների ավտոմատացման հիման վրա,
- տիրապետել կրթության բնագավառում օգտագործվող S2S հիմնական համակարգերին, մեխանիզմներին, ռեսուրսներին:

Ներկայացված կետերը, ըստ էության, բնութագրում են ուսուցչի S2S-գրագիտությունը: Այս տերմինի առավել ընդհանուր սահմանումը հետևյալն է՝ S2S - գրագիտությունը, դա համակարգիչների, թվային տեխնոլոգիաների և հաղորդակցական ցանցերի օգտագործումն է տեղեկույթի ստեղծման, գնահատման և հասանելիության ստեղծման գործընթացում: Այստեղ, գրագիտությունը հասկացվում է, որպես դինամիկ գործիք, որը թույլ է տալիս անձին սովորել և զարգանալ, թվային տեխնոլոգիաները վերաբերում են համակարգիչների ծրագրային և գործիքային ապահովմանը, իսկ հաղորդակցական ցանցերը տեղեկույթի փոխանակման ճանապարհներն են:

Այսպիսով մենք ունենք անհատի S2S – գրագիտության արտացոլման բավականին բազմազան համատեքստ: S2S – գրագիտությունը անհատին տրամադրում է միջոցներ հաջող կյանքի և աշխատանքի համար՝ լավագույնս կողմնորոշելով տնտեսապես զարգացած կամ զարգացող հասարակությունում:

Վերը նշվածից կարելի է եզրակացնել, որ S2S - գրագիտության սահմանումը որոշում է այն հմտություններն ու կարողությունները, որոնցով պետք է օժտված լինի ժամանակակից մարդը: Եթե այդ հատկությունները փորձենք ներկայացնել ըստ իմացական գործողությունների բարդության աճի, ապա կունենանք S2S-կոմպլեքսայինության հետևյալ բաղադրիչների հաջորդականությունը.

- տեղեկույթի մատչելիություն՝ տեղեկույթ հավաքելու և կամ ստանալու կարողություն,
- տեղեկույթի կառավարում՝ կազմակերպության գործունեության համար անհրաժեշտ տեղեկատվական բազայի կառավարման կարողություն,
- տեղեկատվավերլուծական ինտեգրում՝ տեղեկույթը մեկնաբանելու, ներկայացնելու և վերլուծելու կարողությունների ամբողջություն (որը ներառում է ընդհանրացում, տվյալների համեմատությունը և հակապատկերը):

- տեղեկույթի գնահատում՝ տեղեկույթի որակի, կարևորության, օգտակարության և արդյունավետության մասին վճիռ կայացնելու կարողություն,
- տեղեկույթի ստեղծում՝ տեղեկույթի հարմարեցման, կիրառման, նախագծման, ստեղծագործման և զարգացման կարողություն,
- տեղեկույթի հաղորդակցում՝ ՏՀՏ միջավայրում տեղեկույթի պատշաճ փոխանցման հնարավորություն, ներառյալ՝ կոնկրետ լսարանին էլեկտրոնային տեղեկույթի ուղարկման և փոխանցման կարողությունը:

*Ուսուցիչների ՏՀՏ-կոմպետենտության հիմնախնդիրները եվ դրանց լուծման ուղիները*

Ներկայումս կրթության զարգացման ռազմավարությունը հիմնվում է շրջանավարտների անընդհատ զարգացող կոմպետենտության վրա, որի սկզբունքը պետք է լինի «ուսուցումը ամբողջ կյանքի ընթացքում»:

Ներկայումս դպրոցի հենքի վրա ՏՀՏ-կոմպետենտ շրջանավարտի պատրաստումը նոր տեղեկատվահաղորդակցական կրթական հարացույցում հանդիսանում է բնական գործընթաց: Կրթության նոր ռազմավարությունը կողմնորոշվում է էլեկտրոնային ուսուցման մեխանիզմով և ուսուցման գործընթացի «տեխնոլոգիացումը» դառնում է որակյալ կրթության նախապայման: Կրթության տեղեկատվայնացումը դիտվում է որպես նպատակառոտ դրված կազմակերպչական գործընթաց, որը կրթության բնագավառը ապահովում է ՏՀ միջոցներով կատարված գիտամանկավարժական հետազոտությունների տեսությամբ, տեխնոլոգիաներով և գործնական կիրառություններով:

Հատուկ խնդիր է ներկայացնում յուրաքանչյուր առանձին դպրոցի գործունեության տեղեկատվայնացումը՝ ուղղված կրթական գործընթացի կազմակերպման և կառավարման արդյունավետության բարձրացմանը: Այդ նպատակով ՏՀՏ-ների օգտագործման անհրաժեշտությունը առնչվում է առաջին հերթին կազմակերպչական ձևերի և ուսուցման մեթոդների բարելավման հարցերի հետ, ապա՝ դաստիարակության, սովորողների կարողությունների ձևավորման և զարգացման, գիտելիքների ինքնուրույն ձեռք բերման և իրագործելու կարողության ապահովման խնդիրների հետ: Այսինքն՝ այլևս ակնհայտ է այն մոտեցումը, որ կրթության տեղեկատվայնացման գործընթացը տեսական տեղեկատվական բազայի ներդրմանը զուգահեռ պետք է զուգորդել ՏՀՏ-երի գործնական օգտագործմամբ:

Վերջին տարիներին կրթության տեղեկատվայնացման հիմնախնդիրներին ավելի ու ավելի մեծ ուշադրություն է դարձվում, հատկապես՝ կրթական գործընթացի նպատակային կողմնորոշվածությանը և բովանդակային միջուկին: Այդ կապակցությամբ կրթության տեղեկատվայնացման խնդիրը չի կարող համարվել միայն գործիքատեխնոլոգիական: Անհրաժեշտ է տեղեկատվական միջոցների հիմքում ստեղծել նոր մանկավարժական գործիքներ: Այսօր անհրաժեշտ է վերանայել հենց կրթության նպատակը՝ ապահովելով նրա արդիական կողմնորոշումը տեղեկատվական հասարակության կազմավորման պայմաններում: Դրա համար, նպատակահարմար ենք գտնում առանձնացնել մի քանի առավել կարևոր հիմնախնդիրներ.

- 1) ՏՀՏ-կոմպետենտ ուսուցիչների պատրաստում,
- 2) հասարակության մեջ նոր տեղեկատվական մշակույթի ձևավորում՝ կրթության տեղեկատվայնացման հիմնարար դերի մեծացման շնորհիվ,
- 3) մարդկանց մեջ նոր՝ տեղեկատվական աշխարհայացք և զարգացում:

Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների օգտագործումը ուսումնական գործընթացում էապես փոխում է ուսուցչի և աշակերտի տեղն ու դերը «ուսուցիչ-աշակերտ» համակարգում: Ուսուցման մեթոդների և միջոցների վերափոխումը բերում է սովորողի կրթական գործունեության բովանդակության փոփոխությանը՝ վերջինս դառնում է ավելի անկախ և ստեղծագործական իր նպատակների իրականացման հարցերում:



Փոխվում է նաև ուսուցչի գործունեության բովանդակությունը՝ այն դադարում է լինել գիտելիքների «վերարտադրող» և դառնում է ուսուցման նոր տեխնոլոգիաների հետազոտող: Սա, մի կողմից բարձրացնում է նրա ստեղծագործական ակտիվությունը, մյուս կողմից՝ պահանջում է անհրաժեշտ գիտամեթոդական պատրաստվածություն: Այսինքն՝ կարելի է ասել, որ ի հայտ է եկել մանկավարժի գործունեության նոր ուղղություն՝ ուսուցման տեղեկատվական տեխնոլոգիաների և ծրագրամեթոդական կրթական համալիրների հետազոտում: Այդ առումով, Կ.Ա. Ռոտոբիլսկին իր աշխատանքում առանձնացնում է հատկապես ինֆորմատիկայի ժամանակակից ուսուցչի ՏՀՏ-կոմպետենտության ցուցիչները՝ ընդհանուր առարկայական, առարկայական-կողմնորոշված, արտադրա-տեխնիկական, սոցիալ-մասնագիտական, մոտիվացիոն, ստեղծագործական [4]:

Հայացք նետելով արդեն իսկ իրականացված աշխատանքների ուղղությամբ, հարկ է նշել, որ ՀՀ հանրակրթության ոլորտում ՏՀՏ-ների համակարգային ներդրման գործընթացը սկսվեց 2004 թվականից և զգալի աճ գրանցեց «Կրթության որակ և համապատասխանություն» վարկային ծրագրի իրականացմամբ [5]: Ինստիտուցիոնալ տեսանկյունից կարևոր նշանակություն ունեցավ նույն թվականին հանրակրթության ոլորտում ՏՀՏ ծրագրերը համակարգող պետական կառույցի՝ «Կրթական տեխնոլոգիաների ազգային կենտրոն»-ի ստեղծումը, ինչը թույլ տվեց հանրակրթության ոլորտում ՏՀՏ-ների ներդրման գործողությունները դարձնել առավել ուղղորդված, համակարգային և արդյունավետ:

Հանրակրթության ոլորտում ՏՀՏ-ների ներդրումն ուղղված էր ուսումնական գործընթացի զարգացմանը՝ հետևյալ հիմնական ուղղություններով.

- դպրոցների համալրում համակարգչային սարքավորումներով,
- դպրոցների միացում ինտերնետին,
- ուսուցիչների վերապատրաստում՝ ՏՀՏ գրագիտության և ուսումնական գործընթացում ՏՀՏ-ների կիրառման ուղղությամբ,
- էլեկտրոնային բովանդակության՝ ներառյալ կրթական պորտալի ստեղծում:

Ներկայումս Հայաստանում գնում է կրթական այնպիսի համակարգի զարգացման գործընթաց, որը կողմնորոշված է միջազգային տեղեկատվական-կրթական տարածք մուտք գործելուն: Այս գործընթացն ուղեկցվում է մանկավարժական տեսության և պրակտիկայի և, առհասարակ, կրթական գործընթացի էական փոփոխություններով՝ թե՛ բովանդակության, թե՛ մեթոդների, թե՛ կազմակերպման տեսանկյունից:

Վերլուծելով ՏՀՏ-ների օգտագործման ոլորտում ժամանակակից գիտամեթոդական զարգացումները՝ կարելի է նշել հետևյալը.

- 1) անհրաժեշտ է հստակեցնել և զարգացնել կրթության տեղեկատվայնացման մեթոդաբանական պահանջները և մոտեցումները,
- 2) անհրաժեշտ է ժամանակակից պահանջներին համապատասխան նոր էրգոնոմիկ պայմանների նախագծման ժամանակ լրջորեն հաշվի առնել հոգեբանամանկավարժական և տեխնիկատեխնոլոգիական ազդակները,
- 3) պետք է բարելավել ուսուցիչների ՏՀՏ-կոմպետենտության բարձրացման ուղղությամբ կատարվող վերապատրաստումների բովանդակությունը՝ մշակելով և օգտագործելով հեռավար ուսուցման էապես նոր տեխնոլոգիաներ:

Անդրադառնալով ՏՀՏ-կոմպետենտության զարգացման հեռանկարներին, անհրաժեշտ ենք համարում նշել, որ Պետական հայեցակարգով [5] Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացումը 2010 թվականից մինչև 2020 թվականը ներկայացված է 3 ուղղություններով.

1. հասանելիություն՝ սարքավորումների և ընթացիկ ծախսերի վերաբերյալ,

2. հնարավորություն և արդիականություն՝ քաղաքացիներին անհրաժեշտ արդիական տեղեկությի և վստահության ապահովում,

3. մատչելիություն՝ գլխավոր ծառայությունների մատչելիության ապահովում, մասնավորապես, սահմանված «Հաջորդ սերնդի լայնաշերտ ցանցի համընդհանուր ծառայության պարտավորագրով»:

Քանի որ, տեղեկատվական հասարակությունը ենթադրում է ավելի լայն խավերի ներգրավում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման մեջ, ապա, ըստ այդ հայեցակարգի, նախնական փուլում նախատեսվում է «Համակարգչային գրագիտություն դպրոցում» նախագիծը, որը պետք է ապահովի հանրակրթական դպրոցների շրջանավարտների պարտադիր համակարգչային հմտությունների տիրապետումը և նրանց բնականոն ընդգրկումը էլեկտրոնային հասարակության մեջ: Նմանատիպ եզակի նախագիծ է նաև «Համակարգիչ բոլորի համար» ծրագիրը, որը հնարավորություն կտա մատչելի դարձնել համակարգիչները և դրանց հետ առնչվող տեղեկատվական կառավարման գործառույթները բնակչության ամենալայն խավերի համար:

Հետագայում, կատարվի բազմակողմանի ազգային լայնաշերտ ցանցի նախագծում, ձևավորում և շահագործում, ինչը կմիավորի քաղաքացիներին, բիզնեսը և կառավարությունը: Ծրագրերը կիրականացվեն միջազգային բանկերի փոխառությունների, կառավարական ֆինանսավորման և մասնավոր հատվածի ներդրումների հաշվին՝ հանրային-մասնավոր համագործակցության սկզբունքով: Համացանցի ամենալայն ներթափանցմանն ուղղված միջոցառումները, ինչպես նաև «Համակարգիչ բոլորի համար» ծրագիրը կկազմեն տվյալ խմբի գործողությունների կարևոր մասերից մեկը: Էլեկտրոնային կառավարման միջազգայնորեն ընդունված սկզբունքների կիրառումը թույլ կտա զարկ տալ գոյություն ունեցող տեղեկատվական ռեսուրսների ընդլայնմանը և համադրմանը: Էլեկտրոնային անվտանգության ապահովմանն ուղղված բազմակողմանի միջոցառումները թույլ կտան ունենալու ժամանակակից, պաշտպանված էլեկտրոնային համակարգեր:

Առաջիկա տարիների ընթացքում կզարգանան ինչպես կառավարական (էլեկտրոնային կառավարում, հետագայում՝ e-gov / e-gov.am), այնպես էլ՝ առևտրային հատվածի ծառայություններ և ծրագրային կիրառումներ: Դրանք կիրականացվեն հանրային-մասնավոր համագործակցության հիման վրա՝ համախմբելով կառավարության ռեսուրսները (անձնակազմ և ներդրումային ֆինանսավորում) և Հայաստանի բիզնես-ռեսուրսները, ինչպես նաև միջազգային տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ընկերությունների և գործընկերների միջոցները:

Այդպիսով, տեղեկատվական գիտելիքների տարածման ՏՀ տեխնոլոգիաները կրթական հաստատություններում կունենան նշանակալից ազդեցություն էլեկտրոնային հասարակության ձևավորման գործում:

Մեր կարծիքով, ՏՀՏ-ների զարգացման հայեցակայքերի ու ծրագրերի մեջ առանձնահատուկ և հիմնական տեղ պետք է գրավի «Հաջորդ սերնդի ցանցի» (Next Generation Access Networks) ներդնումը տնտեսության մեջ: Հայաստանի Հանրապետությունը, իհարկե, նպատակ ունի մոտ ապագայում ներդնել «Հաջորդ սերնդի ցանց», սակայն այդ գործընթացը բավականին դանդաղ է ընթանում, քանի որ դա առնչվում է ֆինանսական լուրջ ներդրումների հետ:

Ներկայումս բազմաթիվ երկրներ դիտարկում են «Հաջորդ սերնդի ցանցը» որպես միջազգային մրցունակության բաղադրիչ: Բացի բարձր ճշտությամբ զվարճանքներից և խաղերից «Հաջորդ սերնդի ցանցը» կառաջարկի նաև այլ կիրառություններ: Այն կներառի նաև հեռուստատեսությունը, որը թույլ կտա ունենալ աշխատանքի ավելի ճկուն պայմաններ, տեղեկատվական առողջապահություն տնային պայմաններում,

ինչպես նաև փոքր բիզնեսում ամպային համակարգչային գործողություններ ունենալու հնարավորություն (Cloud computing): Վերջինս իր հերթին զգալիորեն կկրճատի ծախսերը, հնարավորություն կընձեռի ստանալ նորարարական արագ արտադրանք և մատուցել նոր ծառայություններ:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Урсул А.Д. Проблема информатизации в современной науке. М., Наука, 1975,288 с.
2. Գալոյան Ս., Մտահասական մոտեցումը հանրակրթության մեջ: Մանկավարժություն, 2013, N3 , էջ 5-23:
3. Семенов А.Л. Качество информатизации школьного образования // Вопросы образования,2005, N 3, 56-68.
4. Ротобильский К.А Развитие информационно-технологической компетентности учителя информатики в системе повышения квалификации: автореф. дисс. канд. пед. наук, М., 2009.
5. [www.mineconomy.am/up/files/el\\_hasarakutyun\\_hayecakarg-80.doc](http://www.mineconomy.am/up/files/el_hasarakutyun_hayecakarg-80.doc)

#### РЕЗЮМЕ

#### О ПРОБЛЕМАХ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ И ПУТЯХ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

*Г.В. ДАЛЛАКЯН, А.А. АВАГЯН*

В статье рассматривается содержание информационно-коммуникационно-технологической компетентности. Дается анализ проблем использования ИКТ для учителей, пути их преодоления и перспективы развития ИКТ-Компетентности. Обосновывается необходимость разработки научно-методологического подхода в применении ИКТ.

#### SUMMARY

#### ON PROBLEMS OF ICT-COMPETENCY OF TEACHERS AND WAYS OF THEIR OVERCOMING

*G. V.DALLAKYAN, A.H. AVAGYAN*

In the paper the content of ICT-competency is considered. The problems of ICT usage of teachers, ways of their overcoming and perspectives of development are analysed. The necessity of methodological approach in ICT usage is substantiated.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Р.К.МИРЗАХАНИЯН</b> РАЦИОНАЛЬНАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ И МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ АГПУ В АСПЕКТЕ ПРЕРОГАТИВ РАЗВИТИЯ ВУЗА.....	6
<b>В.А.МАЗИЛОВ</b> ПРАКТИЧЕСКАЯ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИИ: ВОЗМОЖЕН ЛИ КОНСЕНСУС ?.....	16
<b>В.С.КАРАПЕТЯН, Л.В.КОВАЛЕНКО</b> СТРАТЕГИЯ ФОРМИРУЮЩИХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ НА ОСНОВАНИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ.....	24
<b>Р.Г.МКРТЧЯН</b> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ СЛЕДОВАТЕЛЯ И ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ .....	30
<b>А.Г.ПАЛАНДУЗЯН</b> ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ.....	40
<b>С.О.ДАНИЕЛЯН</b> ПРОБЛЕМА САМОУТВЕРЖДЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ.....	45
<b>С.О.АРАКЕЛЯН</b> ИЗ ОПЫТА ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ РАБОТ С РОДИТЕЛЬСКИМИ ВНУШЕНИЯМИ И Я-КОНЦЕПЦИЕЙ ЛИЧНОСТИ.....	51
<b>Т.З.МАЛУМЯН</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕЙСТВИЙ И СОПУТСТВУЮЩИХ ИМ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	57
<b>З.Б.ШАГИНЯН</b> КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ И ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ ПСИХИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ.....	64
<b>Д.О.МАРКОСЯН</b> МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЖУРНАЛИСТА, РАБОТАЮЩЕГО В УСЛОВИЯХ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ.....	69
<b>В.Г.ГЮЛАЗЯН, Ж.Б.МАШУРЯН, А.Э.АРУТЮНЯН</b> ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЕЙ И ВАЖНОСТЬ ЕГО СОХРАНЕНИЯ.....	76
<b>Т.М.ПЕТРОСЯНЦ</b> КУРД А.ВАЧУТЯН: ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.....	81
<b>С.Л.САРИБЕКЯН</b> ПОНЯТИЕ “ГЕОПОЛИТИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ГОСУДАРСТВА” ...	88
<b>Л.Д.ВАРДУМЯН</b> СТРАТЕГИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РОМАНЕ Х. АБОВЯНА „РАНЫ АРМЕНИИ”.....	96
<b>Г.С.БАРСЕГЯН</b> СОВРЕМЕННЫЕ ГЕОЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ГЕОПОЛИТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАХИДЖЕВАНСКОЙ АВТОНОМНОЙ РЕСПУБЛИКИ.....	102
<b>Р.А.НААПЕТЯН</b> СВИДЕТЕЛЬСТВА ОБ ИСТОРИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКОМ, ПОЛИТИЧЕСКОМ И ДЕМОГРАФИЧЕСКОМ УСТРОЙСТВЕ АРМЕНИИ В ТРУДАХ КСЕНОФОНТА.....	108

<b>А.Г.АКОПЯН</b> ТВОЧЕСТВО УДОЖНИКА-МАРИНИСТА МКРТИЧА ЧИВАНЯНА.....	118
<b>Л.Г.ХАЧАТРЯН</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОНЦЕРТНОМУ ИСПОЛНЕНИЮ ФОРТЕПИАННОЙ ПЬЕСЫ КОМИТАСА-АНДРИАСЯНА “ТАРУН А”..	124
<b>Л.А.ИСКОЯН</b> ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	129
<b>Г.Ж.ТОВМАСЯН</b> СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕСУППОЗИЦИОННОЙ БАЗЫ.....	133
<b>Л.А.ИСКОЯН</b> ОСОБЕННОСТИ, ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....	141
<b>Г.Ш.АМИРЯН, А.Ю.БАГДАСАРЯН</b> МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СТИХОТВОРНОЙ ПРОЗЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СЦЕНИЧЕЦКОЙ РЕЧИ.....	145
<b>М.З.КАРАПЕТЯН, МАРДАНЯН А. А.</b> ЗАКОНОМЕРНОСТИ УПОТРЕБ-ЛЕНИЯ ФРАНЦУЗСКИХ ДИАКРИТИЧЕСКИХ ЗНАКОВ .....	150
<b>К.М.ПАПИКЯН, Р.М.НЕРСИСЯН</b> О.ИНДЛЯН О ВСЕСТОРОННЕМ ВОСПИТАНИИ.....	155
<b>С.А.АСРЯН</b> ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕЙ ГУМАНИЗМА В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУБЕНА ОВСЕПЯНА.....	158
<b>Л.К.МУРАДЯН</b> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ АРМЯН-СКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО .....	162
<b>М.З.АКОПЯН, С.Г.ПОГОСЯН</b> ВКЛЮЧЕНИЕ ОТОБРАЖЕНИЕ СКРЫТЫХ ФАЙЛОВ С ПОМОЩЬЮ USB ФЛЕШКИ.....	170
<b>А.И.САГРАДЯН, А.В.АЙВАЗЯН</b> ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОЛУЧЕНИЯ ОПТИМАЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ.....	176
<b>Г.В.ДАЛЛАКЯН, А.А.АВАГЯН</b> О ПРОБЛЕМАХ ИКТ-КОМПЕТЕНТ-НОСТИ УЧИТЕЛЕЙ И ПУТЯХ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ.....	180

## CONTENT

<b>R. K. MIRZAKHANYAN</b> RATIONAL RECONSTRUCTION AND MODERNIZATION OF EDUCATIONAL SYSTEM WITHIN THE CONTEXT OF ASPU: FROM THE PERSPECTIVES OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	6
<b>V.A.MAZILOV</b> PRACTICAL AND ACADEMIC PSYCHOLOGY: IF CONSENSUS IS POSSIBLE ?.....	16
<b>V.S.KARAPETYAN, L.V.KOVALENKO</b> STRATEGY OF THE FORMING EXPERIMENTS BASED ON THE MODELING OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS.....	24
<b>R.G.MKRTCHYAN</b> SOME ASPECTS OF THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND PROFESSIONAL FEATURES OF INVESTIGATOR.....	30
<b>H.G.PALANDUZYAN</b> MILITARY PATRIOTIC UPBRINGING AS A MEANS OF SOCIAL PSYCHOLOGICAL TRAINING FOR MILITARY SERVICE.....	40
<b>S.H.DANIELYAN</b> THE PROBLEM OF SELF-AFFIRMATION IN PSYCHOLOGY.....	45
<b>S.H.ARAKELYAN</b> OUR EXPERIENCE OF PSYCHO CORRECTIONAL WORK WITH THE PARENTAL SUGGESTION AND THE SELF-CONCEPT.....	51
<b>T.Z.MALUMYAN</b> THE MUTUAL CONNECTION BETWEEN ACTIONS AND EMOTIONAL STATES AT PRESCHOOL-AGE.....	57
<b>Z.B.SHAHINYAN</b> CORRELATIONAL PECULIARITIES OF PERSONAL SELF-REGULATION AND INTELLIGENCE DURING PSYCHOLOGICAL STRESS.....	64
<b>D.H.MARKOSYAN</b> PSYCHOLOGICAL DEFENSE MECHANISMS FOR JOURNALISTS WORKING IN EXTRAORDINARY OR EMERGENCY SITUATIONS.....	69
<b>V.G.GYULAZYAN, ZH.B.MASHURYAN, A.E.ARUTYUNYAN</b> PROFESSIONAL HEALTH PROBLEMS OF TEACHERS AND THE IMPORTANCE OF PRESERVATION.....	76
<b>T.M.PETROSYANTS</b> KURD A.VACHUTYAN PERSON AND WORK.....	81
<b>S.L.SARIBEKYAN</b> “GEOPOLITICAL POSITION OF STATE” CONCEPT.....	88
<b>L.D.VARDUMYAN</b> THE STRATEGY OF HISTORICAL THINKING IN KHACHATUR ABOVYAN’S HISTORICAL NOVEL ”WOUND OF ARMENIA”.....	96
<b>G.S.BARSEGHYAN</b> MODERN GEOECONOMIC AND GEOPOLITICAL TRENDS OF NAKHCHIVAN AUTONOMOUS REPUBLIC.....	102
<b>R.A.NAHAPETYAN</b> EVIDENCE OF HISTORICAL AND GEOGRAPHICAL, POLITICAL AND DEMOGRAPHIC STRUCTURE OF ARMENIA IN THE WORKS OF XENOPHON.....	108

<b>A.H.HAKOBYAN</b> CREATIVITY OF SEA PAINTER MKRTICH CHIVANYAN.....	118
<b>L.G.KHACHATRYAN</b> GUIDELINES FOR THE STUDY AND PERFORMANCE OF THE KOMITAS – ANDRIASSIAN’ S PIECE “GARUN A” (SPRING).....	124
<b>L.A.ISKOYAN</b> DEVELOPMENT POSIBILITIES OFER STUDENTS CREATIVE SKILLS IN THE SYSTEM OF ART EDUCATION.....	129
<b>H.ZH.TOVMASYAN</b> SOCIO-CULTURAL PREREQUISITES FOR THE FROMATION OF THE PRESUPPOSITION BASE.....	133
<b>L.A.ISKOYAN</b> PECULIARITIES, REGULATIONS AND FACTORS OF DEVELOPMENT OF STUDENTS CREATIVE SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING ART DISCIPLINES.....	141
<b>G.SH.AMIRYAN, H.Y.BAGDASARYAN</b> METHODOICAL SPECIAITY TEACHING OF POETIC PROZE AND STAGE SPEECH IN CLASSROOM STUDIES.....	145
<b>M.Z.KARAPETYAN, A.A.MARDANYAN</b> REGULARITIES OF THE USAGE OF DIACRITIC SIGNS IN FRENCH.....	150
<b>K.M.PAPIKYAN, R.M.NERSISYAN</b> H.HINTLIYAN ABOUT COMPREHEN-SIVE EDUCATION...155	
<b>S.A.ASRYAN</b> FORMATION OF HUMANISM IDEAS IN ROUBEN HOVSEPYAN’ S WORKS...158	
<b>L.K.MOORADYAN</b> METHODOLOGICAL BASES OF THE ARMENIAN LANGUAGE STUDY AS A FOREIGN LANGUAGE.....	162
<b>M.Z.HAKOBYAN, S.G.POGOSYAN</b> TURN ON THE DISPLAY OF HIDDEN FILES WITH A USB FLASH DRIVE.....	170
<b>A.I. SAHRADYAN, H.V.AYVAZYAN</b> METHOD PROJECTS OF TEACHING AS A TOOL TO OBTAIN TANGIBLE RESULTS.....	176
<b>G.V. DALLAKYAN, A.H.AVAGYAN</b> ON PROBLEMS OF ICT-COMPETENCY OF TEACHERS AND WAYS OF THEIR OVERCOMING.....	180