

ԽԱՉԱՏՈՒՐ ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ  
ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

---

ՀԱՅԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՆԴԵՍ

№ 1 (72)

ՀԱՅԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՆԴԵՍ  
АРМЕНОВЕДЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
JOURNAL FOR ARMENIAN STUDIES

Հիմնադիր՝ «Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան» հիմնադրամ

*Խմբագրական խորհուրդ՝*

Լ. Ս. Մկրտչյան (նախագահ),

Ա. Վ. Գալստյան (գլխավոր խմբագիր),

Ա. Հ. Հարությունյան (գլխավոր խմբագրի տեղակալ),

Ս. Ս. Իսախիրյան, Է. Գ. Հովհաննիսյան, Ս. Դ. Դանիելյան,

Ա. Գ. Դոլուխանյան, Վ. Գ. Համբարձումյան, Ա. Հ. Հակոբյան,

Է. Ս. Մկրտչյան, Ս. Պ. Մուրադյան, Ս. Ա. Պողոսյան,

Ա. Տազեայան (Բեյրութ), Զ. Պողոսյան (Իտալիա),

Հ. Մարտիրոսյան (Նիդերլանդներ), Ա. Հ. Մանուկեան (Շվեյցարիա)

Գրանցման վկայական՝ 211.200.00182

Գրանցման տարեթիվը՝ 26.03.2003թ.

Պարբերականությունը՝ եռամսյա

Բոլոր նյութերն ուղարկվում են գրախոսության:

Արտատպության դեպքում հղումը «Հայագիտական հանդես»-ին պարտադիր է:

Մեր հասցեն՝ Երևան, Ալեք Մանուկյան փ. 13, հեռախոս՝ 55-60-30 (1-18)

Կայքէջ՝ <https://armenianstudies.aspu.am/index.php/armenianstudies/index>

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

**ԱՐՄԵՆՈՒՀԻ ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ**

Պարույր Սևակը՝ Էդուարդաս Մեծելայտիսի թարգմանիչ----- 15

**ԼԵՌՆԻԿ ՀԱԿՈՒՅԱՆ**

Բյուզանդ թուփայլանի «Արձանագիր» գրքի գաղափարական շեշտադրումները-----32

**ՀՈՒՓՄԻՄԵ ԶԱՔԱՐՅԱՆ**

Կանանց կերպավորման առանձնահատկությունները հայ ժողովրդական հեքիաթներում (պատմատիպաբանական վերլուծության փորձ)-----52

**ՍՈՆԱ ՄՈՒՍԱՅԵԼՅԱՆ**

Պատմողի կերպարը Մակար Բարխուդարյանցի գեղարվեստական արձակում-----65

**ԷՄՄԱ ՍԻՄՈՆՅԱՆ**

Բենիկ Ստեփանյանի «Փարոսները հայտնի և անհայտ» ժողովածուի բանարվեստը---79

**ԷԼԻԶԿԱ ՄԵԼԻՔԲԵԿՅԱՆ**

Պալատական խարդավանքների արձագանքը Սայաթ-Նովայի խաղերում-----93

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

**ՆԱՐԻՆԵ ՄԱՐԿՈՍՅԱՆ**

Գրաբարի պատճառական բայերի երկրորդ հիմքի բառակազմական արժեքը հայերենում-----113

**ՍՈՆԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ, ԼԱԼԻԿ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ**

«Ձի» բաղադրիչով դարձվածքների իմաստաբանությունը անգլերենի և հայերենի լեզվական մշակույթներում-----126

**ՄՇԱԿՈՒՅԹ**

**ԳՈՌ ՄԵԼԻՔՍԵԹՅԱՆ**

Դիզայներական դրսևորումները ուրարտական նյութական մշակույթում-----138

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ**

**ՄԱՐԻԱՍ ԻՍՊԻՐՅԱՆ**

Ինստիտուցիոնալ երկլեզվության պայմաններում հաղորդակցական-ճանաչողական կարողունակության ձևավորման սկզբունքների գիտական հիմնավորումը-----151

**ՄՊԱՐՏԱԿ ՍՈՂՈՅԱՆ, ԱՍՏԴԻԿ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ**

Հանրակրթական դպրոցում ծնողական և համայնքային ներգրավվածության ճկուն կառավարումը. պասիվ սպառումից դեպի կրթական արժեքի «համարտադրություն»176

**ԱՐԹՈՒՐ ԲԱՂԴԱՍԱՐՅԱՆ, ԼԻԼԻԹ ԲԱՂԴԱՍԱՐՅԱՆ**

Հայկական ասացվածքները որպես ինֆորմալ կրթության ուղերձներ և դրանց ներառումը լրագրողական ուսումնական գործընթացում-----197

**ԱՐՄԻՆԵ ՀԱՅՐԱՊԵՏՅԱՆ**

Երաժշտատեսական առարկաների դերը մանկավարժական գործունեության մեջ---219

**ՄԱՐԻՆԵ ՓԻԼԻՊՈՍՅԱՆ**

Սովորողների լեզվական կարողունակության զարգացումը քաղաքագիտական անգլերենի ուսուցման մեթոդական համակարգի կիրառմամբ-----227

**ԳՈՀԱՐ ԵՐԻՑՅԱՆ**

Տարբերակված ուսուցումը որպես ուսումնառության ցածր արդյունքներ արձանագրած կրտսեր դպրոցականներին տրամադրվող մանկավարժական աջակցության ուղի---240

**ՄԱՆԱՍԱՐ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ**

Դեռահասների ստեղծագործական ներուժի զարգացումը մանկապատանեկան հանգստի ճամբարում-----256

**ԺԵՆՅԱ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ**

Ոչ ֆորմալ կրթության անհրաժեշտությունը 21-րդ դարում----- 269

**ՀԱՍՄԻԿ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ**

Ղևոնդ Ալիշանի մանկավարժական հայացքները-----283

**ԼԱՐԻՍԱ ՄԿՐՏՉՅԱՆ, ՎԻՈԼԵՏԱ ԿՈՍՏԱՆԴՅԱՆ**

Կրտսեր դպրոցականների վերլուծական-համադրական մտածողության զարգացումը դարձվածքների շուրջ աշխատանքի ճանապարհով-----294

**ԼՈՒՄԻՆԵ ՍԵՐՈԲՅԱՆ**

Սովորողների համացանցային կախվածության դրսևորման առանձնա-հատկությունները-----307

**ԱՆՆՄԱՆ ՀԱԿՈԲՅԱՆ**

Կրտսեր դպրոցականների միջանձնային փոխհարաբերությունները որպես նրանց արդյունավետ սոցիալականացման որոշիչ գործոն----- 328

**ՆԱՐԻՆԵ ՂԼԵՉՅԱՆ**

Փայտանյութի գեղարվեստական փորագրությունը Հայաստանում-----343

ԳՐԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆ

**ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԱՄԻՐՋԱՆՅԱՆ**

Լ.Խաչատրյան, Լեզվաբանական ավանդույթներ, նոր և նորագույն ուղղություններ  
(մ.թ.ա. IV հազարամյակից մինչև XXI դ.), ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատ., Երևան, 2025,  
335 էջ:-----359

СОДЕРЖАНИЕ  
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

**АРМЕНУИ МУРАДЯН**

Паруйр Севак - переводчик Эдуардас Межелайтиса-----15

**ЛЕРНИК АКОПЯН**

Идейные акценты книги Бюзанда Топальяна «Ардзанагир»-----32

**РИПСИМЕ ЗАКАРЯН**

Особенности воплощения женских образов в армянских народных сказках (опыт историко-типологического анализа)-----52

**СОНА МУСАЕЛЯН**

Образ повествователя в художественной прозе Макара Бархударянца-----65

**ЭММА СИМОНЯН**

Литературное мастерство сборника Беника Степаняна «Маяки известные и неизвестные»-----79

**ЕЛИЧКА МЕЛИКБЕКЯН**

Отголоски дворцовых интриг в песнях Саят-Новы-----93

ЛИНГВИСТИКА

**НАРИНЕ МАРКОСЯН**

Словообразовательное значение второй основы каузативных глаголов в древнеармянском языке-----113

**СОНА САРКИСЯН, ЛАЛИК ХАЧАТРЯН**

Семантика фразеологизмов с компонентом «лошадь» в английской и армянской лингвокультурах-----126

**КУЛЬТУРА****ГОР МЕЛИКСЕТЯН**

Дизайн-выражения в Урартской материальной культуре-----138

**ПЕДАГОГИКА****МАРИАМ ИСПИРЯН**

Научное обоснование принципов формирования коммуникативно-познавательной компетентности в условиях институционального билингвизма-----151

**СПАРТАК СОГОЯН, АСТХИК ВАРДАНЯН**

Гибкое управление родительской и общественной вовлеченностью в общеобразовательной школе: от пассивного потребления к «сопроизводству» образовательной ценности-----176

**АРТУР БАГДАСАРЯН, ЛИЛИТ БАГДАСАРЯН**

Армянские пословицы как сообщения информального образования и их включение в учебный процесс подготовки журналистов-----197

**АРМИНЕ АЙРАПЕТЯН**

Роль музыкально-теоретических дисциплин в педагогической деятельности-----219

**МАРИНЕ ПИЛИПОСЯН**

Развитие навыков политического английского у студентов через методическую систему обучения политическому английскому языку-----227

**ԳՕԱՐ ԵՐԻՇՅԱՆ**

«Դիֆֆերենցիանոն ունենալու ուսուցում - արդյունավետ միջոց դաստիարակչական աջակցման  
մանուկներին ունենալու արդյունքներով»-----240

**ՏԱՆԱՏԱՐ ԳՐԻԳՐՅԱՆ**

Մշակույթի զարգացումը երեխաների մոտ-----256

**ՅԵՆՅԱ ԳԵՎՐԳՅԱՆ**

Մանուկների ունենալու ուսուցումը 21-րդ դարում-----269

**ԱՏՄԻԿ ԽԱՇԱՏՐՅԱՆ**

Դաստիարակչական դիտարկումներ Գեվոնդա Ալիշանի-----283

**ԼԱՐԻՏԱ ՄԿՐՏՇՅԱՆ, ՎԻՕԼԵՏԱ ԿՕՏԱՆԴՅԱՆ**

Մշակույթի ուսուցումը ու համեմատական մտածողությունը մանուկներին ընդ  
հարկումն ֆրազեոլոգիզմներով-----294

**ԼՍՏԻՆԵ ՏԵՐՕԲՅԱՆ**

Մանուկների ունենալու ուսուցումը ինտերնետ-հիմնված ուսուցումում-----307

**ԱՆՆՄԱՆ ԱԿՕՓՅԱՆ**

Մանուկների ունենալու ուսուցումը մանուկների որպես որոշող գործոն  
արդյունավետության սոցիալիզացիայում-----328

**ՆԱՐԻՆԵ ԳԼԵՇՅԱՆ**

Մշակույթի ուսուցումը արվեստի ճյուղերում-----343

РЕЦЕНЗИЯ

**СУСАННА АМИРДЖАНЫ**

Л. Хачатрян, «Лингвистические традиции, новые и современные направления (От IV тысячелетия до н.э. до XXI в)»-----359

CONTENTSLITERARY STUDIES**ARMENUHI MURADYAN**

Paruyr Sevak- translator of Eduardas mezhelaitis-----15

**LERNIK HAKOBYAN**

Ideological Emphasis of Byuzand Topalyan's Book "Ardzanagir"-----32

**HRIPSIME ZAKARYAN**

Specifics of female imagery in Armenian folk tales (an experience of historical and typological analysis)-----52

**SONA MUSAYELYAN**

The figure of the narrator in the literary prose of Makar Barkhudaryants-----65

**EMMA SIMONYAN**

The Literary Art of Benik Stepanyan's Collection "Lighthouses Known and Unknown"-----79

**ELICHKA MELIQBEKYAN**

The echo of palace intrigues in Sayat-Nova's songs-----93

LINGUISTICS**NARINE MARKOSYAN**

The Word-Forming Meaning of the Second Stem of Causative Verbs in the Old-----113

**SONA SARGSYAN, LALIK KHACHATRYAN**

The semantics of phraseology with the component "horse" in english and armenian linguocultures-----126

### CULTURE

**GOR MELIKSETYAN**

Design expressions in Urartian material culture-----138

### PEDAGOGY

**MARIAM ISPIRYAN**

Scientific Substantiation of the Principles for the Formation of Communicative-Cognitive Competence in the Context of Institutional Bilingualism-----151

**SPARTAK SOGHOYAN, ASTGHIK VARDANYAN**

Agile management of parental and community involvement in public schools: from passive consumption to the "co-production" of educational value-----176

**ARTUR BAGHDASARYAN, LILIT BAGHDASARYAN**

Armenian Proverbs as Informal Educational Messages and Their Integration into Journalism Training-----197

**ARMINE HAYRAPETYAN**

The Role of Music-Theoretical Disciplines in Pedagogical Activity-----219

**MARINE PILIPOSYAN**

Implementation of the methodological system of political English for developing learners' linguistic competence-----227

**GOHAR YERITSYAN**

“Differentiated Instruction: An Effective Means of Supporting Younger Students with Low Academic Achievement”-----240

**SANASAR GRIGORYAN**

Development of the creative potential of teenagers in a children's camp-----256

**ZHENYA GEVORGYAN**

The necessity of non-formal education in the 21st century-----269

**HASMIK KHACHATRYAN**

Ghevond Alishan’s Pedagogical Views-----283

**LARISA MKRTCHYAN, VIOLETA KOSTANDYAN**

Developing Analytical and Comparative Thinking in Primary School Children Through Idiom-Based Activities-----294

**LUSINE SEROBYAN**

Characteristics of the Manifestation of Students’ Internet Addiction-----307

**ANNMAN HAKOBYAN**

Interpersonal Relationships of Primary School Students as a Determinant of Socialization Efficiency-----328

**NARINE GHLECHYAN**

Artistic Wood Carving in Armenia-----343

REVIEW

**SUSANNA AMIRJANYAN**

L. Khachatryan, “Linguistic Traditions, New and Modern Directions” (from the IV Millenium Bc to the XXI c.)-----359

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՐՄԵՆՈՒՀԻ ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ

**ՊԱՐՈՒՅՐ ՄԵՎԱԿԸ՝ ԷԴՈՒԱՐԴԱՍ ՄԵԺԵԼԱՅՏԻՄԻ ԹԱՐԳՄԱՆԻՉ***DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.221***ԱՍՓՈՓՈՒՄ**

Հոդվածում քննվել են Պարույր Սևակի՝ Է.Մեծելայտիսից կատարած թարգմանությունները: Մասնավորապես՝ «Մարդը» ժողովածուում ընգրկված բանաստեղծությունները:

Պարույր Սևակի տաղանդը դրսևորվել է ոչ միայն քնարերգության, հոդվածագրության, հրապարակախոսության, գիտական ասպարեզում, այլ նաև թարգմանությունների մեջ: Նրա թարգմանական ժառանգությունը բավականին ընդգրկուն է:

Տաղանդավոր բանաստեղծների մի աստղաբույլ՝ Ա. Պուշկին, Ա. Միցկևիչ, Ջ. Ռոդարի, Վ. Բրյուսով, Յ. Ռայնիս, Ի. Աբաշիձե, Ս. Եսենին, Մ. Լերմոնտով, Է. Մեծելայտիս, հունգար բանաստեղծներ, որոնց ստեղծագործությունները Սևակի շնորհիվ ճանաչվեցին ու սիրվեցին հայ ընթերցողի կողմից: Սևակ- բանաստեղծը մի առանձին վերաբերմունք, հոգեհարազատություն է զգացել, անչափ բարձր գնահատել լիտվացի բանաստեղծ Էդուարդաս Մեծելայտիսին: Աշխատանքի համար կարևոր դեր են խաղացել գրողի գրական, գեղագիտական հայացքները: Մեծելայտիսը տաղանդավոր գրող է: Նա իր երկրորդ հայրենիքը համարել է Հայաստանը, շատ ընդհանրություններ տեսել երկու ժողովուրդների մեջ: Գրողի հետաքրքրությունները անսահմանափակ են, բայց տարբեր թեմաների շոշափման կենտրոնում մարդ – անհատն է: Աշխատանքի նպատակն է բացահայտել Սևակի թարգմանական յուրահատկությունները, նկատել գրական առնչություններ իր և թարգմանվող հեղինակի միջև: Արժևորել թարգմանչի կատարած անգնահատելի ծառայությունը, որն

իր բնույթով երկար ու տքնաջան ստեղծագործական ճանապարհ է: Թարգմանիչը որքան էլ փորձի ազատ վարվել բառերի, քերականական ձևերի ընտրության հարցում, պետք է հոգեհարազատ մնա բնագրին, գրողի ոճին, բայց նաև հարկ եղած դեպքում ինքնուրույնություն ցուցաբերի, հատկապես գեղարվեստական պատկերները վերարտադրելու առումով, որ տվյալ լեզվում դրանք չկորցնեն իրենց իմաստային հատկանիշն ու թարմությունը: Բանաստեղծ - թարգմանիչի հմտությունից է կախված թարգմանության մակարդակը: Սևակն անգուգական թարգմանիչ է, նա պատասխանատվությամբ է մոտեցել բնագրերի թարգմանությանը, ընթերցողին հասցրել բանաստեղծության իմաստն ու գրողի ներշնչանքը: Աշխատանքն իրականացնելիս ուսումնասիրել ենք թարգմանական տեսական հոդվածներ, թեմային առնչվող նյութեր:

*Բանալի բառեր և արտահայտություններ. Պարույր Սևակ, թարգմանիչ, հոգեբան- գրող, պոեզիա, գեղարվեստական պատկեր, Էդուարդաս Մեծելայտիս, ներշնչանք, ժառանգություն, ոճ, հայ գրականություն:*

### ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ամեն մի ժողովուրդ իր մշակութային արժեքների կողքին կարևորում է թարգմանական գրականությունը: Դարերի պատմություն ունի հայ թարգմանական գանձարանը: Հայաստանում թարգմանության ակունքները սկիզբ են առել հայոց այբուբենի ստեղծման ժամանակներից: Թարգմանական գործի սկզբնավորումը մի նոր դարաշրջան բացեց հայ գրական, հասարակական մտքի զարգացման ասպարեզում: Թարգմանական գրականությունը նպաստեց ժողովուրդներին միմյանց հետ խոսեցնելու, ճանաչելու, գնահատելու, բարեկամական հարաբերությունների, համամարդկային արժեքների ստեղծման նպատակին: «Ազգերին լավ ճանաչելու և նրանց մեջ փոխադարձ սեր ու հարգանք արծարծելու ավելի ազնիվ հող ու ավելի մեծ կապ չի կարող լինել, քան գրականությունը, այդ կապին մեծապես նպաստում է թարգմանական գրականությունը» (Թումանյան Հ., 1951): Հայ գրականության նշանավոր բանաստեղծ Պարույր Սևակի գրական հարուստ ժառանգության մեջ՝ բանաստեղծական քերթվածներ, պոեմներ, հոդվածներ, հրապարակախոսական

ելույթներ, գիտական բեղմնավոր գործունեություն, կարևոր տեղ է զբաղեցնում թարգմանական գործունեությունը: 1956 թվականին ավարտելով Մ.Գորկու անվան գրականության ինստիտուտը՝ Սևակը դասախոսել է նույն ինստիտուտի թարգմանական ամբիոնում և այդ ժամանակներից սկսած մեծ հետաքրքրություն ցուցաբերել թարգմանական գրականության հանդեպ: Նրա տաղանդը դրսևորվել է նաև անգուգական թարգմանությունների մեջ: Բավականին ընդգրկուն է Սևակի թարգմանական ընտրանին. Ա. Պուշկին, Մ. Լերմոնտով, Ա. Միցկևիչ, Վլ. Մայակովսկի, Վ. Բրյուսով, Ս. Եսենին, Ջ. Ռոդարի, Յ. Ռայնիս, Բ. Բոտև, Յա. Կուպալա, Ի. Աբաշիձե, Գ. Տաբիձե, Է. Մեծելայտիս, հունգար բանաստեղծներ...: Այս աստղաբույլի մեջ կարելի է առանձնացնել Էդուարդաս Մեծելայտիսի անունը, որի հետ Սևակը բարեկամական հարաբերությունների մեջ է եղել, սիրել ու արժևորել թե՛ իբրև բանաստեղծ, թե՛ իբրև մարդ: Գնահատականները փոխադարձ են եղել: Սևակը թարգմանել է Մեծելայտիսի «Մարդը» ժողովածուն: Մեծելայտիսն էլ տարբեր առիթներով անդրադարձել է Սևակին: 1975 թվականին Մոսկվայի «Художественная литература» հրատարակչությունը լույս է ընծայում Սևակի «Հատընտիրը», Մեծելայտիսը հանդես է գալիս գրքի առաջաբանով «Լույսի ու բարության երգիչը» խորագրով: Երկու գրողները շատ ընդհանրություններ ունեն գրական հայացքների, բանաստեղծական մտածողության, թեմաների ընտրության, պատկերակերտման առումով: Տարիներ անց, Մեծելայտիսը խոստովանել է. «Հատուկ համակրանք եմ զգում անմոռաց Պարույր Սևակի հանդեպ, որի հետ մեզ կապում էր հոգեկան հարազատությունը և ստեղծագործական համագործակցությունը: Նա ինձ համար միշտ կենդանի է» (Մեծելայտիս Է., 2013):

### ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ուսումնասիրության մեթոդաբանության հիմքում ընկած է Պ. Սևակի թարգմանչական գործունեությունը, մասնավորապես Սևակ – Մեծելայտիս առնչությունները, գրական կապերը, քննվող նյութի համադրման սկզբունքը: Աշխատանքն իրականացնելիս ուսումնասիրել ենք Պարույր Սևակի և Էդուարդաս Մեծելայտիսի՝ նույն թեմային վերաբերող թարգմանությունները,

թարգմանությունների վերաբերյալ տեսական աղբյուրներն ու հետաքրքրաշարժ փաստերը:

Հոդվածը շարադրելիս օգտվել ենք գրականագիտության մեջ ընդունված և հաճախ կիրառվող վերլուծական, քննական մեթոդներից:

### **ՔՆՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Պարույր Սևակ – Էդուարդաս Մեծելայտիս հեռակա ծանոթությունը սկիզբ դրվեց լիտվացի բանաստեղծի «Մարդը» ժողովածուի հայերեն թարգմանությամբ: Անմիջական հանդիպումը ճակատագիրը կանխատեսել էր Բուդապեշտ ուղևորվող օդանավում, երբ 1966թ. Խորհրդային գրողների պատվիրակության կազմում ընդգրկված Մեծելայտիսն ու Սևակը պետք է մասնակցեին Հունգարիայում կազմակերպված բանաստեղծների համավերոպական կոնգրեսին: Այնքան պարզ ու մտերմիկ էր նրանց անդրանիկ հանդիպումը, ասես վաղուց ծանոթներ էին և սուրճի բաժակի շուրջ սովորականի նման շարունակում էին հերթական գրույցը: Մեծելայտիսը հետո պիտի գրեր իր տպավորությունները. «Կյանքում Սևակը շատ անմիջական էր, բարի, զգայուն, բաց հոգու տեր մարդ: Թեև մի քիչ էլ «ծուռ»: Նրա հետ շփվելը հեշտ էր ու հաճելի: Նրա միտքը, ողջ ինտելեկտը համազոր էին հայոց խորհրդանշական նահապետ Արարատի իմաստուն ու ճերմակ բարձունքներին, նրա մարդկային և բանաստեղծական խառնվածքը լեռնային գետակի բուռն հոսք էր հիշեցնում: Դիմացինի միտքը որսում էր ակնթարթորեն, թենիսի գնդակի նման և անմիջապես էլ նույն գնդակի նման փոխանցում իր միտքը: Այդպիսի ինտելեկտի, այդպիսի կենդանի մտքի հետ հեշտ ու հաճելի է շփվելը: Մենք կարծես խաղում էինք մտքերով, բառերով, բանաստեղծական տներով, բայց փաստորեն փիլիսոփայում էինք: Բուն հայկական խառնվածքի մարդ, նույնիսկ մի փոքր էկզոտիկ: Սակայն նրա ներքին ու արտաքին նկարագրի այդ էկզոտիկան ինձ շատ էր դուր գալիս, ես նրան համեմատում էի գանգրահեր Պուշկինի, վերածնության մեծ վարպետների կտավների որոշ կերպարների հետ: Ինձ թվում է նրա երակներով ոչ թե սովորական արյուն է հոսում, այլ խաղողի հյութ դարձած սարյանական արևը... (Փարսադանյան Ա., 2006):

Լիտվացի մեծ բանաստեղծի բարեկամությունը Հայաստանի հետ խոր արմատներ ունի:

Նա իր գրական ճանապարհին կատարել է բազմաթիվ թարգմանություններ հայ հեղինակներից, գրել է տասնյակ հոդվածներ, գրախոսություններ, որոնք ընդգրկվել են «Իմ կրկնակի Արարատը» ժողովածուում (Մեծելայտիս Է., 2013): Բանաստեղծը երեք անգամ՝ 1969, 1979, 1982 թվականներին, տարբեր առիթներով այցելել է Հայաստան և տարիների ընթացքում մտերմացել, ճանաչել ու սիրել մեր երկիրը՝ գրելով այս ինքնաբուխ տողերը. «Հայաստանն ինձ առինքնել է առհավետ, ինձ համար յուրաքանչյուր հանդիպում իմ սիրելի Հայաստանի հետ նշանավոր իրադարձություն է: Հայաստանի հետ շփումը ինձ համար ավելին է, քան բարեկամությունը: Դա իմ ուշացած սերն է, սակայն մի տարբերությամբ, այն ծնունդ էր առել դեռ վաղուց իմ ծաղկող երիտասարդության տարիներից: Այդ իսկ պատճառով էլ այն այդքան ուժեղ է՝ ինչպես առաջին սերը» (Մեծելայտիս Է., 2013): Էդուարդաս Մեծելայտիսը, որ ինքնամոռաց սիրել է Հայաստանը՝ այն համարելով իր երկրորդ հոգևոր հայրենիքը, խորին հարգանքով խոստովանել է, որ «եթե Հայաստանը ոչինչ անգամ չունենար մեծն Նարեկացուց բացի, այդ էլ բավական էր՝ ընդունելու նրա վիթխարի ավանդը համամարդկային մշակույթի ասպարեզում» (Մեծելայտիս Է., 2013): Նշանավոր բանաստեղծի համար հայ ժողովուրդը դարձավ հոգեհարազատ իր ավանդույթներով, ազգային յուրահատկություններով, նա ընդհանուր շատ բաներ նկատեց հայ և լիտվացի ժողովուրդների բնավորության, պատմական ճակատագրի, լավատեսության մեջ: Մեծելայտիսը մի առանձին գործվանքով սիրեց ու գնահատեց Պարույր Սևակին. «Նա խոր մտածող, փիլիսոփա բանաստեղծ է: Նրան կարելի է անվանել քնարական մտածող: Սևակը երգիչն է մտքի, ազատության ու մարդկության: Նա ձգտում է մարդկային կատարելության՝ ազնվության, բարության, ինքնագոհության, և նույնը պահանջում է ուրիշներից» (Մեծելայտիս Է., 2013): Պարույր Սևակ մեծ բանաստեղծը չի զիջում նաև Սևակ թարգմանչին: «Պոեզիան մարդկային ինքնաարտահայտման ձևերից մեկն է» (Սևակ Պ., 1983), - գրում է Սևակը, և ակնածանքով ոտք դնում այդ ասպարեզ, էական չէ, ինքը բանաստեղծության հեղինակն է, թե թարգմանում է: Երկու դեպքում էլ պատասխանատվությունը, ստեղծագործական տառապանքը, վառ երևակայությունը, խորագրերի ընտրությունը կարևոր են: Սևակի համար

«բանաստեղծության ծնունդը նման է աստղերի ծնունդին», բանաստեղծն ինքնաարտահայտմամբ, սրտի թելադրանքով անկեղծանում է դիմացինի հետ, իսկ թարգմանության ժամանակ նա առավել փորձում է պահպանել բնագրային տարբերակը, իմաստի ճիշտ փոխանցումը, բառերի համապատասխան ընտրությունը, հանգավորման համակարգը: Նրա համար թարգմանությունը հավասարազոր է նոր բանաստեղծության երկունքի, «թարգմանությունը արվեստ է» չափանիշով է փորձում հաղորդակից դառնալ գրչակից ընկերոջ ապրումներին, հոգեկան տրամադրվածությանը: Սևակն անսահման բծախնդրությամբ ու նվիրումով է մոտենում բնագրերի թարգմանությանը, ձգտում հավատարիմ մնալ դասական թարգմանչության ավանդներին, օտար մշակույթին ու լեզվին: Թարգմանչի դերում հանդես եկող Սևակ – բանաստեղծը հասկանում է, որ արվեստագետի ոճը երևում է ամբողջ բանաստեղծական կառույցում: Ժամանակին Դ. Վարուժանն էլ նման կարծիք է հայտնել. «Ոճը տաղանդին անձնական դրոշմն է, այն որքան ինքնուրույն ըլլա՝ տաղանդը ավելի ինքնուրույն է... Ոճը կկայանա, շարադասության, դարձվածքներու, շեշտի, բացատրություններու, պատկերներու, եւ բառերու մշտաբուխ ստեղծագործության մը մեջ» (**Վարուժան Դ., 1987**): Սևակը ջանացել է խորանալ բանաստեղծության էության մեջ, պահպանել հեղինակային ոճը, պատկերավոր մտածողությունը, ընթերցողին փոխանցել բանաստեղծության հուզական կողմը, ներշնչանքը: Մի առիթով, խոսելով իր կատարած թարգմանությունների մասին, Սևակն ասել է. «Թարգմանում եմ այն բանաստեղծությունները, որոնք ես պետք է գրած լինեի, բայց ինձ նրանց հեղինակները կանխել են», իսկ Հ.Սահյանն էլ շարունակելով միտքն ավելացնում է. «Թարգմանում ես՝ քեզ մոտիկ ու հարազատ բանաստեղծին: Թարգմանությունները դառնում են քո ստեղծագործության մի մասը» (**Սահյան Հ., 2012**): Մեծելայտիսից թարգմանած ժողովածուն հաստատում է բանաստեղծի խոսքը. այն սրտամոտ է Սևակի աշխարհայացքին, մարդու հանդեպ՝ նրա հոգեբանական, փիլիսոփայական ընկալումներին: Սևակն անդրադառնալով Մեծելայտիսի «Մարդը» ժողովածուի թարգմանությանը՝ գրել է. «Թարգմանելով Մեծելայտիսի «Մարդը», ես ինձ զգում էի ոչ թե նրա մրցակից, այլ նրա զինակիցը և այդ պատճառով ստացա ոչ թե

աշխատանքային (трудова́я) բավականություն, այլ հոգեկան» (**Արիստակեսյան Ա., 1974**): Սևակը սուկ թարգմանիչ չէր կարող լինել և ընդամենը ծանոթացներ հայ ընթերցողին ժողովածուն: Նա ստեղծագործական երկար ճանապարհ է անցել և հավատարիմ այն տեսակետին, որ պոեզիայի թարգմանիչը պետք է բանաստեղծ լինի, առավել զգուշություն է ցուցաբերել՝ գեղարվեստական պատկերները վերարտադրելու առումով, որ տվյալ լեզվում դրանք չկորցնեն իրենց իմաստային հատկանիշն ու թարմությունը: Բավական է աչքի անցկացնել Մեծելայտիսի ժողովածուն և ակնառու է դառնում մի շարք ընդհանրություններ՝ երկու բանաստեղծներին բնորոշ: Նախ խորագրերը ժողովածուների. Մեծելայտիս՝ «Մարդը», Սևակ՝ «Մարդը ափի մեջ», գեղարվեստական կառուցվածքով՝ գրված են բանաստեղծական շարքերի ձևով, գլխավոր թեման մարդ – անհատն է՝ իր առեղծվածային կերպարով, հոգու բացահայտմամբ, մարդկային տվյալանքներով: Բանաստեղծական շարքերն ունեն նաև տրամաբանական սկիզբ, զարգացում և ավարտ: Երկու գրողներն էլ գեղագիտական ընդհանրություններով, ազգային բնավորության յուրահատկություններով, հախտուն խառնվածքով փորձում են հասնել մարդու գոյության հաստատմանը, հասկանալ նրա առաքելությունն այս կյանքում: «Մարդը» ժողովածուն հոգեհարազատ է Սևակին, նրա գեղագիտական ըմբռնումներին: Այս փոխադարձ նմանությունն են փաստում գրականագետի տողերը. «Սևակը, մարդուն տեսնելով, նրան քննելով ծնունդի ու մահվան սահմանագծի մեջ, խոստովանեցնում էր նրան և լսելի դարձնում նրա ձայնը, երբ նա լիարժեք ապրում էր իր կյանքը: Նույն զգացողությամբ Մեծելայտիսն էր փառաբանում մարդուն, բայց ոչ թե ինքնավերլուծվող մարդուն, ինչպես Սևակը, այլ ընդհանրապես մարդ արարածին: Երկրից երկինք ձգվող վիթխարի տարածության մեջ նա քանդակում է առողջ ու գեղեցիկ մարդուն, ապա նաև բացում նրա աշխարհը, ուր կա սեր ու մեղեդի, ուր կա սիրտ ու միտք: Սևակը Մեծելայտիսի մեջ տեսել է իր գործի շարունակությունը և այդ թարգմանություններով լրացրել ինքն իրեն: Մարդուն կործանած ժամանակի գրականության մեջ, նրանք երկուսն էլ մարդախույզ «երկրաբաններ» էին (**Գասպարյան Դ., 2001**):

Սևակի թարգմանության շնորհիվ, հայ ընթերցողը ճանաչում է բանաստեղծ Մեծելայտիսին՝ իբրև հզոր մի անհատականության, որը դարի բոլոր երևույթները, արհավիրքները, մարդկային տագնապները, մարդուն ազնվացնող զգացումները անց է կացրել իր հոգով, դրել քնարական ու հերոսական չափ ու ձևի մեջ:

Երկու ոտքով ամուր հենված հողագնդին՝

Ես արևի գունդն եմ պահում իմ ձեռքերով:

Ես կամուրջն եմ արևի և երկրի միջև.

Իմ վրայով արևն իջնում դեպի երկիր,

Իսկ երկիրը դեպի արև է բարձրանում:

Եվ առանց ինձ երկիրն ի՛նչ է,

Մի անկենդան,

Տափակեցված ու կնճռապատ մի գունդ է լոկ,

Որ մոլորվել անձայրածիր միջոցի մեջ

Ու լուսնյակի պաղ հայելում տեսնում է պարզ,

Թե որքան է ինքը մեռյալ,

Նաև տգեղ (Մեծելայտիս Է., 2013):

Գրքի առաջին մասը թվում է հիմն է մարդուն: Սակայն մարդուն ուղղված գովերգը ավելի խոր արմատներ ունի, քայլ առ քայլ հեղինակը բացահայտում է մարդ էակին՝ նա մի դեպքում հսկա է՝ անմատչելի իր վեհության մեջ, մարդ- ծառ (այլաբանական), մեկ իրական մարդ, մեկ էլ քնարական հերոս: Դարի ու ժամանակի կտրվածքով հայտնվում է մարդը, նրա գոյապայքարը՝ անցնելիք փորձությունների ճանապարհին: Առաջին հայացքից խճճված է ուրվագծվում գրքի կերպարը, բայց ուշադիր լինելու դեպքում բացահայտվում է քնարական հերոսի հարցադրումները, որն ուղղված է դիմացինին, իր նմանին:

Դուք տեսել եք հողմից քշված ծառ, որ անահ

Սավառնում է, ասես բնավ քաշ չունենա,

Քամուն տված կուրծքն իր կանաչ ու վետվետուն՝

Իր ճյուղերով դեպի երկինք է նա միտում:

Ու թռչում է՝ բաց անելով ծուռ ու կանաչ իր թևերը,  
 Թռչում այնտեղ, որ ամպերն են ագռավի պես սևին տալիս,  
 Բայց արևի դեմքն են բացում ագռավային այդ սևերը,  
 Եվ այլևս չեկ կայծակից գարհուրանքի հոտ չի գալիս:

(Մեծելայտիս Է., 2013):

«Քնարական հերոս» արտահայտությունը ուշագրավ մեկնաբանություն է ստացել Էդ.Ջրբաշյանի «Քնարական հերոսի մասին» հոդվածում. «Քնարական հերոսը ինքը բանաստեղծն է, բայց ոչ տառացի, կենցաղային – կենսագրական իմաստով: Նրա բնավորությունն ու հույզերը մաքրված են պատահական ու անկարևոր գծերից, բարձրացված են գեղարվեստական տիպականացման և հասարակական լայն հնչեղության աստիճանի: Այդ պատճառով էլ դա ոչ թե պարզապես «բանաստեղծն» է կամ «հեղինակը», այլ քնարական հերոս, որի բնավորության մեջ, մենք տեսնում ենք և՛ պոետին, և՛ դարաշրջանի ու որոշակի դասակարգի մարդկանց խոհերը, հույզերը, ձգտումները» («Գրական թերթ», 1963): Շարունակվում է գրույցը, և այս անգամ մարդ էակը իր նմանին մեղադրում է նրա արարքների, գործած մեղքերի համար: Ժամանակն անգոր է մոռացնել տալու չարագործությունները, հիշողությունը ժամկետ չունի:

Մի՞ թե փտող մարմինների գարշահոտը

չի դիպչում քո

Դեմքին, երբ դու հերկում ես դաշտերը:

Մի՞ թե դեռևս դու չես հասկացել,

որ քո անցյալ բոլոր

Արարքներից մնում է միայն մի լճակ՝

կիզիչ արյունի և սև արյան (Մեծելայտիս Է., 2013):

Ժողովածուի բանաստեղծությունները օրգանապես կապված են իրար և ներդաշնակ ներկայացնում են գրողի մտահղացումները, որոնց խորագրերն անգամ նպատակային են «Մարդը», «Ձեռքերը», «Սիրտը», «Արյունը», «Աչքերը», «Մազերը», «Շուրթերը», «Մտքերը», «Ձայնը» ... (Մեծելայտիս Է., 2013):

Հրաշալի թարգմանությունների շնորհիվ բանաստեղծական պատկերների գեղեցկությունը, հեղինակի ոգևորությունը ընկալելի ու շոշափելի են դառնում:

Մայր հողի մարմինն է քարը,  
 Լեռները՝ իր ողնաշարը,  
 Գետերը՝ երակ – զարկերակ...  
 Ու ես էլ նույն հողի գավակ:  
 Հացից եմ, հացից հանճարի,  
 Որ հողն է ծնում ցավերով,  
 Գարուց եմ, եռաց այդ գարին՝

Կարբենաք դեղին գավերով (Մեծելայտիս Է., 2013):

«Լավ թարգմանությունը համարժեք է ինքնուրույն ստեղծագործության» - մի առիթով ասել է Թումանյանը: Մա այն դեպքն է, որ բանաստեղծությունը թարգմանելուց հետո ակնհայտ հիշեցնում է թարգմանիչ – բանաստեղծին, տվյալ հեղինակինն է դառնում:

Լիտվացի բանաստեղծը պատասխանատու է զգում մարդկության ներկայի ու ապագայի համար և արժանապատվությամբ կրում այդ նվիրական բեռը իր ուսերին.

Դու հարցնում ես, թե ինչու է անժամանակ սպիտակել  
 Իմ գլուխը, որ մթին էր, ինչպես հերկը սևահողի:  
 Սև գլուխս լուսավորվեց այն լուսավոր բախտի շողից,  
 Որով սիրտս սև աղետի ճանապարհն է մի օր փակել:  
 Երբ աղետը չքվի իսպառ և իր մահվան բոթը երգի,  
 Ոչ մի սև թել չի պսպղա մազերի մեջ իմ սպիտակ,  
 Իբրև ճերմակ խնձորենի՝ ես կծաղկեմ ճամփեզերքին

Եվ կմնամ այդպես տնկված ու լույս կտամ (Մեծելայտիս Է., 2013):

Թարգմանության տողերը հեռավոր արձագանքն են Սևակի բանաստեղծության.

Օ, չեմ կարող երբեք, իմ բարեկամ,  
 Հեռու մնալ ցավից իմ այս դարի,  
 Մարդկության սին բախտից, եթե անգամ

Իմ լույսն այս խավարում անդարձ մարի ...

Եվ այսօր, դառնադի այս օրերում,

Այս օրերում անլույս և խիստ մըթար

Թռչել դեպի եթեր, թռչել հեռու,

Թողնել նրան այսպես անմխիթար (**Սևակ Պ., 1985**):

Շարքի բանաստեղծությունները գաղափարապես կապված են միմյանց և մեկ ամբողջություն են կազմում, բավական է հերթականությունը խախտել, կիմաստազրկվի հեղինակի՝ քնարական հերոսի մտահղացումը: Երկու բանաստեղծների ստեղծագործության կենտրոնում մարդն է: Նրանք ապրում են մարդու ճակատագրով, օգնում ու կարեկցում, դժվարին պահերին սատար կանգնում, մարդկային ցավն ու տառապանքը անցնում է նրանց սրտի միջով, նրանք չեն կարող անտարբեր մնալ, շարունակ ականջալուր մարդ էակի բոլոր զգացողություններին՝ նրանց միտքն ու սիրտը բաբախում է՝ հանուն մարդու ուրախության, հաջողության, ձեռքբերումների: Երկու բանաստեղծներն էլ մարդուն քննում են իրենց համակողմանի տեսադաշտում, բանաստեղծական ներքին պոռթկումով ուսումնասիրում ու դիտարկում են նրան տարբեր կողմերից: Նրանք թափանցում են խորքն այն ամենի, ինչ մարդկային է: «Աշխարհին մաքրություն է պետք» ակնածանքով գրում է Սևակը և փորձում մարդուն մաքրել կործանարար չարից, նախանձից, անտարբերությունից՝ ազդարարելով մարդու բարոյական վսեմ հաղթանակը: Մեծելայտիսի մոտ այդ հաղթանակը տիեզերական է, բանաստեղծն անմիջական կապ է ստեղծում շարքի առաջին «Մարդը» և վերջին «Իկար» խորհրդանշական անունը կրող բանաստեղծության միջև, որոնց արանքով ընթացել է փոթորկուն, հարափոփոխ մի ամբողջ կյանք.

Ուրեմն ինչ էր Երկրի վրա պակասում քեզ...

Պակասում էր մե՛կ բան

Միայն - աստղեր տեսնել ոտքերի տակ:

Մեկ բան միայն – Տիեզերքը՝ սրտի

Նման՝ բացված տեսնել (**Մեծելայտիս Է., 2013**):

Երկու բանաստեղծներն էլ մարդու մասին ունեն իրենց հայեցակետը, մեկնաբանությունը, բայց վերջնական եզրահանգմամբ նրանց միավորում է նույն գաղափարը՝ մարդուն տեսնել կատարյալ, ազնիվ, բարի, լուսավոր: Նրանք խոսում են իրենց անունից, բայց ներկայանում են դարաշրջանի, համայն մարդկության ձայնով, մտքերով, ամենքի մասին:

### **ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

Պարույր Սևակը տաղանդավոր է ոչ միայն բանաստեղծ, քննադատ, գիտնական, այլ նաև թարգմանիչ: Անգնահատելի է նրա ծառայությունը թարգմանությունների առումով: Նրա թարգմանությունների շարքում առանձնանում է Մեծելայտիսի հետ համագործակցությունը: Շատ նմանություններ, գրական առնչություններ կարելի է նկատել նրանց միջև: Նրանց ստեղծագործության մեջ կարևոր տեղ է զբաղեցնում մարդը՝ իր ճակատագրով, իր տարբեր զգացողություններով: Պատահական չեն ընտրվել անգամ ժողովածուների խորագրերը՝ «Մարդը» և «Մարդը ափի մեջ», ուր երևում է երկու բանաստեղծների մտահոգությունը, տազնապը՝ մարդու ապրած կյանքի, նրա ուրախությունների, հաջողությունների, նրան կատարյալ տեսնելու համար: Բավականին տարողունակ է Սևակի թողած թարգմանական գրականությունը, այն աչքի է ընկնում թեմատիկ բազմազանությամբ, ինքնատիպ ոճով ու գրելաձևով: Նա զգուշորեն է մոտենում բնագրերին, կարողանում հարազատ մնալ բանաստեղծության խորությանն ու ներշնչանքին: Սևակը ստեղծել է լավ ավանդույթներ թարգմանության ասպարեզում, նրա ինքնատիպ խոհերը թարգմանությունների վերաբերյալ շատ արդիական են և ուսանելի: Բանաստեղծ Սևակը անզուգական է նաև իբրև թարգմանիչ:

### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. Արիստակեսյան Ա. (1974), Պարույր Սևակ. Մենագրություն, Երևան, «Սովետական գրող» հրատ.:
2. Գասպարյան Դ. (2001), Պարույր Սևակ. Կյանքը և ստեղծագործությունը, Երևան, «Զանգակ» հրատ.:

3. **Դավթյան Շ. (2012)**, Համո Սահյան. Հանրագիտարան, Երևան, «Գիտություն» հրատ.:
4. **Թումանյան Հ. (1951)**, Երկերի ժողովածու, հ. 4, Երևան, Հայպետհրատ:
5. **Մեծելայտիս Է. (2013)**, Իմ կրկնակի Արարատը, Երևան, «Գասպրինտ»:
6. **Մեծելայտիս Է. (2013)**, «Մարդը» ժողովածուն՝ Պարույր Սևակի թարգմանությամբ, Երևան, «Գասպրինտ»:
7. **Սևակ Պ. (1983)**, Երկեր, հ. 3, Երևան, «Սովետական գրող» հրատ.:
8. **Սևակ Պ. (1985)**, Մուտք, Երևան, «Սովետական գրող» հրատ.:
9. **Վարուժան Դ. (1987)**, Երկերի լիակատար ժողովածու, հ. 3, Երևան, Մ. Աբեղյանի անվան գրականության ինստիտուտ:
10. **Զրբաշյան Է. (1963)**, Քնարական հերոսի մասին, «Գրական թերթ», թիվ 30, Երևան:
11. **Փարսադանյան Ա. (2006)**, Դոդանջ անմահության, Երևան, «ՎՄՎ– ՊԲԻՆՏ»:

#### REFERENCES

1. **Aristakesyan A. (1974)**, Parowyr Sevak. Menagrowth'yown /Paruyr Sevak, monograph/, Yerevan, “Soviet writer”.
2. **Gasparyan D. (2001)**, Parowyr S&ak. Kyanqy' & steghc'agorc'owt'yowny' /Paruyr Sevak, Life and creativite/, Yerevan, “Zangak”.
3. **Davtyan Sh. (2012)**, Hamo Sahyan. Hanragitaran /Hamo Sahyan, Encyclopedia/, Yerevan, “Science”.
4. **Tumanyan H. (1951)**, Erkeri jhoghovac'ow /Erker/, No 4, Yerevan, “Haypet newspaper”.
5. **Mezhelaitis E. (2013)**, Im krknaki Araraty' /My double Ararat/, Yerevan, “Gasprint”.
6. **Mezhelaitis E. (2013)**, «Mardy» jhoghovac'own՝ Parowyr Sevaki t'argmanowt'yamb /“Man” collection txanslated by P.Sevak/, Yerevan, “Gasprint”.
7. **Sevak P. (1983)**, Erker /Erker/, No 3, Yerevan, “Soviet writer”.

8. Sevak P. (1985), Mowtq /Entry/, Yerevan, “Soviet writer”.
9. Varuzhan D. (1987), Erkeri liakatar jhoghovac'ow /Erker/, No 3, Yerevan, M.Abeghyan Institute of Literature.
10. Jpbashyan E. (1963), Qnarakan herosi masin /About the lyrical hero/, “Grakan t'ert”, No 30, Yerevan.
11. Parsadanyan A. (2006), Ghoghanj anmahowt'yan /A call to immortality/, Yerevan, “VMV – PRINT”.

Арменуи Мурадян

### Паруйр Севак - переводчик Эдуардас Межелайтиса

#### Заклучение

*Ключевые слова и выражения:* Паруйр Севак, переводчик, писатель - психолог, поэзия, художественный образ, Эдуардас Межелайтис, вдохновение, наследство, стиль, армянская литература.

В статье рассматриваются переводы, П. Севака из Эд. Межелайтиса. В частности, из сборника Межелайтиса «Человек».

Талант П. Севака проявился не только в лирике, эссе, прозе, научной сфере, но и в переводах. Его переводческое наследие весьма обширно. Созвездие талантливых поэтов:

А Пушкин, А Мицкевич, Дж. Родари, И Абашидзе, В Брюсов, Ю. Райнис, М. Лермонтов, С. Есенин, Эд. Межелайтис, венгерские поэты, творчество которых получило признание благодаря Севака и были любимы читателем.

Севак - поэт чувствовал особое отношение, близость души, высоко ценил литовского поэта Эд. Межелайтиса. В произведении важную роль сыграли литературно - эстетические взгляды писателя. Межелайтис талантливый писатель. Он считал Армению своей второй родиной, видел много общего между двумя народами. Интересы писателя безграничны, но в центре общения по различным темам находится личность. Цель работы - раскрыть особенности перевода Севака, отметить литературные связи

между н2им и переводящим автором. Оценить неоценимую услугу перевода, которой по своей природе представляет собой долгий и кропотливый творческий путь. Как бы переводчик ни старался действовать свободно в выборе слов и грамматических форм, он должен оставаться близким к оригиналу, стилю писателя, но и при необходимости проявлять самостоятельность, особенно в плане воспроизведения художественных образов, чтобы они не теряют своих смысловых характеристик и свежести в данном языке.

Уровень перевода зависит от мастерства поэта – переводчика. Севак – несравненный переводчик, он ответственно подошел к переводу оригинала и донос до читателя смысл стихотворения и вдохновение писателя. При выполнении работы мы изучали переводческие статьи, тематические материалы.

**Armenuhi Muradyan**

**Paruyr Sevak- translator of Eduardas mezhelaitis**

### **Conclusion**

***Key words and expressions:** Paruyr Sevak, translator, psychological writer, poetry, artistic image, Eduardas Mezhelaitis, inspiration, heritage, style, Armenian Literature.*

The article examines Paruyr Sevak’s translations from E. Mezhelaitis. In particular, the poems included in the “Man” collection. Paruyr Sevak’s talent was manifested not only in lyric poetry, article writing, public speaking, scientific field, but also in translations. His translation heritage is quite comprehensive. A constellation of talented poets: A.Pushkin, A.Mickevich, J.Rodari, V.Brusov, Y.Rainis, I.Abashidze, S.Yesenin, M. Lermontov, E.Mezhelaitis, Hungarian poets, whose works were recognized and loved by the Armenian audience thanks to Sevak. Sevak- the poet felt a special attitude, closeness to his soul, highly appreciated the Lithuanian poet E.Mezhelaitis. The literary and aesthetic views of the writer played an important role in the work. Mezhelaitis is a talented writer. He considered Armenia his second homeland, saw a lot of commonalities between two peoples.

The writer's interests are unlimited, but at the center is the person- the individual. The purpose of the work is to reveal the peculiarities of Sevak's translation, to notice literary relations between him and the author being translated. To appreciate the invaluable service performed by the translator, which by its nature is a long and painstaking creative path. No matter how much the translator tries to act freely in the choice of words and grammatical forms, he must remain close to the original text, the writer's style, but also, show independence when necessary, especially in reproducing artistic images, so that they do not lose their semantic characteristics and freshness in the given language. Poet- translator the level of translation depends on the skill.

Sevak is an incomparable translator, he approached the translation of the originals with responsibility, conveyed to the reader the meaning of the work and the writer's inspiration. While carrying out of the work, we studied translation theoretical articles, materials related to the topic.

**Արմենուհի Մուրադյան** – Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ հայ նոր և նորագույն գրականության և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու: Գիտական հետաքրքրությունները՝ հայ գրականության պատմություն, նորագույն շրջանի հայ գրականություն, կառուցվածքաբանական գրականագիտություն: Հեղինակ է շուրջ հինգ տասնյակ հոդվածի: armenuhi – [muradyan@mail.ru](mailto:muradyan@mail.ru).

**Арменуи Мурадян** – Доцент кафедрой новой и новейшей армянской литературы и методики ее преподавания Государственного института имени Хачатура Абовяна. Кандидат филологических наук. Научные интересы: история армянской литературы, история армянской литературы новейшего времени, структурное литературоведение. Автор около пять десятков статей.

armenuhi - muradyan@ mail.ru

**Armenuhi Muradyan** - Docent of the Chair of Armenian New and Modern Literature and its Teaching Methods at ASPU named after Khachatur Abobyan. Candidat of philological sciences. Scientific interest: History of Armenian Literature (second half of the 19th century). History of Armenian Literature (modern Armenian literature and structural literary studies). He is an author of about five dozen articles.

armenuhi - muradyan @ mail.ru

*Խմբագրություն է ուղարկվել 27.01.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 12.02.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

ԼԵՌՆԻԿ ՀԱԿՈՒՅԱՆ

**ԲՅՈՒՉԱՆԴ ԹՈՓԱԼՅԱՆԻ «ԱՐՁԱՆԱԳԻՐ» ԳՐՔԻ ԳԱՂԱՓԱՐԱԿԱՆ  
ՇԵՇՏԱԴՐՈՒՄՆԵՐԸ**

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.222*

**ԱՍՓՈՓՈՒՄ**

Բյուզանդ թոփայանի «Արձանագիր» ժողովածուն գաղափարական ու գեղագիտական առումով թարմ խոսք է սփյուռքահայ գրականության մեջ: Գիրքը սփյուռքում ապրող հայերին պայքարի, հարատևման, ազգայինը պահելու նոր ոգի ներշնչեց՝ նրանց ուշադրությունը հրավիրելով ապագա հայրենիքի գաղափարին ու հայ ազգի միասնականության հարցերին:

Միաժամանակ գրքում գաղափարական անդրադարձներ կան համամարդկային խնդիրներին:

Մեր նպատակն է բացահայտել Բյուզանդ թոփայանի «Արձանագիր» (1959, Փարիզ) բանաստեղծությունների ժողովածուի գաղափարական շեշտադրումները:

Մեր խնդիրն է Բյուզանդ թոփայանի «Արձանագիր» գրքի գաղափարական շեշտադրումների քննությունն ու արժևորումը, որոնցով էլ պայմանավորվում է թեմայի արդիականությունը:

*Բանայի բառեր և արտահայտություններ - ազգ և մարդկություն, ազգային գաղափարախոսություն, գաղափարական շերտեր, համատեղ պայքար, Գրիգոր Նարեկացի, Դանիել Վարուժան, Միամանթո:*

**ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ**

Բյուզանդ Հովհաննեսի թոփայանը ծնվել է 1902 թվականին՝ Կիլիկիայի Աթենքում՝ Այնթապ քաղաքում (ԳԱԹ, ԲԹ, գ. 403): Սովորել է տեղի Ներսիսյան, ապա Ամերիկյան բարձրագույն վարժարաններում: Կիլիկիայի ջարդերից ու հայաթափումից

հետո տեղափոխվել է Միրիայի Հալեպ քաղաք, որտեղ էլ որոշակի ժամանակ հանգրվանելով՝ տիրապետել է հրատարակչական գործի նրբություններին՝ հետագայում հիմնադրելով «Արաքս» տպարանը:

Հեղինակն է «Այգահանդես» (**Թոփալեան Բ., 1930**), «Արեւագալ» (**Թոփայան Բ., 1936**), «Հրախաղութին» (**Թոփալեան Բ., 1950**), «Համայնական սեր» (**Թոփայան Բ., 1952**), «Արձանագիր» (**Թոփալեան Բ., 1959**), «Լուսածնունդ» (**Թոփալեան Բ., 1964**) բանաստեղծական ժողովածուների, ինչպես նաև ֆրանսալեզու երկու բանաստեղծական ժողովածուների՝ «Le jour du Monde»-«Աշխարհի օրը» (**Թոփալեան Բ., 1959**) և «Jinserit»-«Արձանագիր» (**Թոփալեան Բ., 1962**) վերնագրերով: 1968 թվականին՝ Երևանում՝ «Հայաստան» հրատարակչության կողմից լույս է ընծայվել Բյուզանդ Թոփայանի բանաստեղծությունների ընտրանին՝ «Արեւագալ» վերնագրով (**Թոփալեան Բ., 1968**):

Բյուզանդ Թոփայանի կյանքին ու գրական ժառանգությանն անդրադարձել են գրողներ Ստեփան Ալաջաջյանը (**ԳԱԹ, ԲԹ, գ. 25**), Աբրահամ Ալիքյանը (**ԳԱԹ, ԲԹ, գ. 26**), Սարգիս Բայանդուրը (**ԳԱԹ, ԲԹ, գ. 53**), Վահագն Դավթյանը (**ԳԱԹ, ԲԹ, գ. 80, 402, 403**), Վահան Դաքեայանը (**ԳԱԹ, ԲԹ, գ. 81**), Թորոս Թորանյանը (**ԳԱԹ, ԲԹ, գ. 104, 402**), Արսեն Երկաթը (**ԳԱԹ, ԲԹ, գ. 403**), Զապել Եսայանը (**ԳԱԹ, ԲԹ, գ. 319**), Գրիգոր Շահինյանը (**ԳԱԹ, ԲԹ, գ. 403**), Մառի Աթմաճյանը (**ԳԱԹ, ԲԹ, գ. 303**), Ժան Գրոֆիեն (**ԳԱԹ, ԲԹ, գ. 299, 303**), Բեյմոն Շարմեն (**ԳԱԹ, ԲԹ, գ. 402**), Դևր (**ԳԱԹ, ԲԹ, գ. 85**), Վաղարշակ Նորենցը (**ԳԱԹ, ԲԹ, գ. 191**), Շահե Տատուրյանը (**ԳԱԹ, ԲԹ, գ. 252**), Հյուբեր Ժուեն (**ԳԱԹ, ԲԹ, գ. 402**), Ատրինե Տատրյանը (**Տատրեան Ա., 1968**), Ժիրայր Միրիճյանը (**Միրիճեան Ժ., 1970**) և այլք:

#### **ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Բյուզանդ Թոփայանի ստեղծագործությունների քննությունն ու արժևորումը իրականացնելիս կիրառել ենք մեկնաբանական (հերմենևտիկա) և կենսագրական մասնագիտական մեթոդները:

#### **ՔՆՆԱԲԿՈՒՄ**

«Արձանագիր» ժողովածուն ջերմ ընդունելության է արժանանում և՛ Սփյուռքում, և՛ Հայաստանում (**Թոփալեան Բ., 1959**): Ժամանակի մամուլն ակտիվորեն արձագանքեց, գրականագիտական միտքը հնչեցրեց իր խոսքը՝ հիմնականում տալով դրական կարծիքներ:

Գիրքը համարվեց Բյուզանդ Թոփալյանի ստեղծագործությունների գլուխգործոց, որտեղ գեղարվեստականորեն միահյուսվում են ազգային ու համամարդկային գաղափարներ. «Հեղինակի գլխաւոր մտահոգութիւնը Մարդն է ընդհանրապէս ու աշխարհային անոր ճակատագիրը. հայ մարդը, նաեւ, անցեալի իր փառքով ու ապագայի յոյսերով: «Արձանագիր»ը մարդերգութիւն է ու հայերգութիւն», - գրել է գրող, գրականագետ Գրիգոր Շահինյանը (**Շահինեան Գ., 1962**): Ֆրանսիացի գրականագետ Ժան Գրոֆիեն «Սինթեզ» գրական միջազգային ամսագրի ապրիլ-մայիս համարում տպագրված հոդվածում, որը հայերենով արտատպվել է «Զարթօնք»-ում՝ գրել է. «Բյուզանդ Թոփալեանի երկու հավաքածուները ««Լը ժուր տիւ մոնտ» եւ «Էնսքրի» («Արձանագիր»), կը գերազանցեն մարդու մը կեանքը:

Բազմաթիւ սերունդներու արիւնը կայ այս տողերուն մէջ, որոնք կայրին՝ կանաչի, կապոյտի և կարմիրի լուսեղէն հպանքներ որպէս» (**Գրոֆիէ Ժ., 1965**):

Առաջին գրքում՝ «Այգահանդէս»-ում՝ ակնհայտ երևան եկած Բյուզանդ Թոփալյանի բանաստեղծական ծիրի ուրվագծերը, գաղափարական նկրտումներն ու խոհափիլիսոփայական որոնումների սահմանները «Արձանագիր»-ի մեջ ավելի ընդգծուն, ինքնատիպ ու ամբողջական տեսք ընդունեցին. «Արդէն առաջին գրքում ««Այգահանդէսում» նկատելի էին Թոփալյանի բանաստեղծական մտածողության ու նպատակի հիմնական գծերը, որ տիրական էին դառնալու փարիզյան տարիների ժողովածուներում», - նշել է Վազգեն Գաբրիելյանը (**Գաբրիելյան Վ., 2016**):

Բանաստեղծը լավ է հասկանում արվեստի ուժը, նրա ունեցած ազդեցությունը, նրանով փոխանցվող գաղափարների հզորությունը: Նա գիտակցում է, որ պետք է ստեղծի իր արվեստը, որ պետք է հնչեցնի իր խոսքը. «Արվեստի գործը, որը տվյալ պարագայում ստեղծում է տվյալ արվեստագետը, պետք է ասել, ստեղծվում է նրա կողմից բացարձակապէս ոչ այն պատճառով, որ նա կարող է ստեղծել, այլ՝ որ նա

պետք է ստեղծի», - գրել է փիլիսոփա Ռ.Ջ. Քոլլինզվուդը (**Քոլլինզվուդ Ռ., 2007**): Եվ այդ **պետք է**-ն է հղացման խթանը, որը ընկած է բոլոր ստեղծագործությունների հիմքում:

Բյուզանդ թոփայանի ստեղծած գրականությունը «իր հոգու գրառք արտահայտությունն է» (**Աղաբալյան Ն., 2025**), իր ապրածի, վերապրածի, երազանքների ու տեսլականների գեղարվեստական մարմնավորումը:

Բյուզանդ թոփայանի «Արձանագիր» ժողովածուի քնարական կերպարները **Ազգը** և **Մարդկությունն** են, որոնք հակընդդեմ պահվածքով, իրարամերժ գործողություններով, տառապանքի, ցավի, հոգեբանական ներհակություններով ամբողջացնում են գրական երկի գաղափարական շերտերը: Այստեղ հայ գեղագիտական միտքը խաչասերվում է եվրոպական գեղագիտական մտքին. բոլորովին այլ պատկեր ու գեղարվեստական իրավիճակ. ««Փարիզահայ բանաստեղծի մեջ հայ մարդու տառապանքին գումարվեց ընդհանրապես մարդու տառապանքը, որը հետևանք էր նոր դարաշրջանի առաջադրած խնդիրների», - գրել է գրականագետ Վազգեն Գաբրիելյանը (**Գաբրիելյան Վ., 2016**):

«Արձանագիր» ժողովածուի բանաստեղծական շարքը գաղափարական առումով երկշերտ է: Առաջին շերտը վերաբերում է ազգային թեմային, իսկ երկրորդ շերտը՝ համամարդկային թեմային: Սակայն այդ երկու շերտերը սերտ փոխկապակցված են և լրացնում են իրար:

Սկզբից քննենք առաջին՝ ազգային թեմայով գաղափարական շերտը:

Անդրադառնալով ազգային խնդիրներին՝ բանաստեղծն այն դիտարկում է համամարդկային խնդիրների շրջանակում: Սակայն բանաստեղծը չի մոռանում ազգային ճակատագրի յուրօրինակություններն ու ինքնատիպությունները: Հաճախ էլ համամարդկային խնդիրներն է դիտարկում ազգայինի տեսանկյունից, որը շատ տրամաբանական է. «Մարդկայինը ազգայինին ներդաշնակելով՝ շահում է թե՛ մեկը, թե՛ միւսը: Եվ, ընդհակառակը, ազգայինը «համամարդկայինին» զոհելով կորցնում է թե՛ ազգը, թե՛ մարդկությունը» (**Համբարձումյան Ռ., 2003**):

Բանաստեղծը խոսում է աշխարհի հետ իր ազգի անունից՝ հիշեցնելով, որ չնայած ցեղասպանություններին, հայրենիքի կորստին՝ հայ ազգը կա, կենդանի է ու քաղաքակիրթ ազգերի հետ դեռ ճանապարհ ունի գնալու:

Միջերկրական ծովի ափին կանգնած՝ նա հայ ազգի մի անհատ է՝ եղեռնացավը սրտում.

Զուականերէդ յետնագոյնն է ան հիմա քո դիմաց,

Որ՝ յոգնատանջ իր դէմքով՝ մեծութենէդ կը սարսռայ,

Որ արիւնտ մարտերէն ըստացած իր վերքերով

Կը յանդգնի՝ խորքերուդ իմաստութեան անթափանց

Սուգա՛կն ըլլալ կամ կորչի՛լ ընդերքներուդ մէջ ահա... (Թովալեան Բ.,

1959)

«...Յանուն մարդկութեան բարձրագոյն աստղին» գինի է հեղում՝ վստահ լինելով, որ մի օր կգրկի իր հայրենի հողը.

Միջերկրականի ջուրերուն անխոնջ

Տարերքն ըզգենու հոգիս տարագիր,

Ափիս մէջ առնեմ հեռաւոր ափերն

Յաղթական երկրիս... (Թովալեան Բ., 1959)

Միջերկրական ծովը հարազատ է բանաստեղծին, այն իր հայրենիքի մի մասն է, իր էության անքակտելի հատվածը: Ծովն իր նախահայրերի, իր երկրի պատմության հիշողության կրողն է, իրեն հար տուն կանչողը, իր ցեղի ու արյան հարանորոգ ուժի ակունքը, հայ ոգու մի մասը. «...հայ մարդը և հայ բնությունը իրենց ներքին զարգացման կարողությունը առնում են նույն անբաժանելի և միասնական աղբյուրից, որ Ոգի է...» (Զարյան Կ., 2002):

Միջերկրական ծովը նաև համամարդկային քաղաքակրթության, համընդհանուր արժեքների ու համերաշխության խորհրդանիշ է:

Բանաստեղծությունն ունի ևս մեկ նրբորեն արտահայտված գաղափարական շերտ: Դա հայ հանճարին սպասելու, նրան հավատալու, նրանից փրկություն ստանալու, հայրենիքում ի մի գալու ակնկալիքն է.

Ու ցրուած ուժերն ալ վերադառնան,  
 -Հանճարդ հայութեան-  
 Առասպելական թելերով բոցեղ,  
 Մետաղէ շաչերն ալ վերածուին թող  
 Խրոխտ շեշտերու համանուագային... (Թովալեան Բ., 1959)

Սա արդէն ազգային ռազմավարություն է, որի մասին ևս արտահայտվել է Ղևոնդ Ալիշանը.

Կերդնու Նահապետ, կանչե՛ ձեզ, Հայե՛ր,  
 Հանճարն է մեզ կյանք, ըզնա վառեցեք... (Ալիշան Ղ., 1981)

Երևի իր հոգևոր հայրերին՝ Ղևոնդ Ալիշանին, Մկրտիչ Պեշիկթաշյանին, Միսաք Մեծարենցին, Պետրոս Դուրյանին, Սիամանթոյին ու Վարուժանին է ուղղված «Բանաստեղծներ» գործը, որոնց հետ նա կապված է գերբնական ուժով, որոնց թողած գրական ժառանգությունը կրելով իր մեջ՝ պատրաստ է նրանց նման ամբողջովին նվիրվել իր ժողովրդին:

Բարձր է բանաստեղծության ներշնչման ոգին, գաղափարական շեշտադրումները հստակ են ու պարտադրող.

...Արինացայտ սիրտերը ձեր նետեցիք  
 Գազաններու կրկէսին՝  
 Նուիրումով ամբողջական և անձնուրաց ժպիտով...  
 (Թովալեան Բ., 1959)

Արվեստագետի դերի ու նշանակության մասին Բյուզանդ Թովալյանը շատ հստակ դիրքորոշում ունի. «Արուեստները կը հետեւին կեանքի արկածախնդրութեան: Գտնել գեղեցկութիւնը՝ որ կա՛նցնի բոլոր ժամանակներու վրայէն յաղթական՝ մարդոց երջանկութեան ի խնդիր:

Եւ մարդ - արուեստագէտը իր ստեղծագործութեան հանճարով կը չափուի: Եւ արուեստի որեւէ գործ արժանի է մեծարանքի, որովհետեւ իր մեջ կը պարունակէ մասնիկ մը կամ բեկոր մը իրական կեանքէն ու մարդկային ձգտումներու երազէն» (Արտավազդ Գ., 1966):

Բանաստեղծի ստեղծագործական ներշնչանքի կիզակետում են հայտնվում անապատի ավազների մեջ թափառող, ծարավից խենթացող մարդիկ: Ակամա հարց է առաջանում՝ ո՞վքեր են նրանք: Եվ մի ներքին ձայն հոգուդ ականջին շնչում է՝ ցեղասպանության քշված ցեղակիցներդ են, որոնք ավելի շատ լույսի, կյանքի, հայրենիքի ծարավ են, որ.

Կը փնտրռեն աղբիւրն այդ յագեցումին անվախճան (**Թովալեան Բ., 1959**):

Բանաստեղծի համար գալիք Հայաստանի, հավաքական հայ ազգի կերպարը շատ կենդանի է ու շոշափելի: Նա չի կառչում անցած ողբերգություններից, չի վհատվում ոչ հեռու անցյալում կատարված սարսափելի իրադարձություններից: Նա հավերժական պայքարի շեփորահարն է, քանի որ պայքարով մեր թշնամիներին ապացուցեցինք ապրելու սրբազան կամքը, քանի որ.

Ժամանակի գրրոհին դեմ ծաւալուն՝

Նոր սերունդներն են՝ կրկին

Մեր երկրին մէջ, ի սփիւռս,

Հերոսական գուպարով կուրծքերն իրենց կը պարզեն

Հազարամեայ գոյութեան (**Թովալեան Բ., 1959**):

Բանաստեղծն իր ցեղի ոգին կրողն է, նրա արժեքների պահապանը: Նա շատ լավ գիտի իր երկրի պատմությունը, իր ժողովրդի հոգեբանությունը և խորապես է ըմբռնում «ոռաս, միջավայր, պահ տրիադան» (**Ուելլեք Ռ., Ուորրեն Օ., 2008**):

Բյուզանդ Թովալեանի համար ժամանակի տարանջատում գոյություն չունի: Անցյալը, ներկան ու ապագան նրա մոտ լոկ պայմանական հասկացություններ են: Նա իր նախնիների երազանքների կրողն է, նրանց առջև ունի պարտականություններ. «Եթե լավ քրքրենք մեր ներաշխարհը, կը տեսնենք, որ մեր նախորդ սերունդները կապրին հոն: Մենք մտածութիւնն ու հոգեբանութիւնը ժառանգած ենք անցեալէն, որ կա՛պրի մեր մէջ» (**Աղաբալյան Ն., 2025**):

Եվս մի գաղափարական շեշտադրում կրող բանաստեղծություն՝ «Շամիրամ» վերնագրով: Բյուզանդ Թովալեանը դիմում է Շամիրամի կերպարին: Նրա Շամիրամը խորհրդանշում է իր ապրած ժամանակը՝ ցոփ բարքերով, պատերազմներով ու

դաժանություններով: Կարծես թե աշխարհը կուլ է գնացել չարին, կարծես թե այլևս անհնար է գտնել փրկության ուղի: Սակայն դեռ կա Արա Գեղեցիկը՝ մարդկային խիղճն ու ողջախոհությունը խորհրդանշողը, որը կարող է փրկել աշխարհը՝ հանուն «մարդկային համայնական արեւին»:

Ուշագրավ է՝ հայ գրականության մեջ Շամիրամի կերպարը տարբեր գրողների կողմից շարունակ թարմացվում է, որն ինքնին հետաքրքիր է և՛ գաղափարական, և՛ խորհրդապաշտական առումով:

Բյուզանդ Թոփալյանը լավատեսությամբ ու պայծառատեսությամբ կարողանում է հաղթանակ տանել գորշ ներկայի նկատմամբ. «Պայծառատեսությունը՝ տիրական տարր մըն է Բյուզանդ Թոփալեանի բանաստեղծություններուն մեջ...» (**Գագազեան Զ., ԳԱԹ**):

Երկրորդ գաղափարական շերտը՝ համամարդկայինը, աչքի է ընկնում գեղարվեստական նյութի ծավալի ու իմաստային խորությամբ, պատկերային մտածողության յուրօրինակությամբ, փիլիսոփայական հայեցումների բազմազանությամբ, նկարագրական ճշգրտությամբ:

Բանաստեղծն ազգային տառապանքի ակունքներից գնում է դեպի համամարդկային տառապանքի ակունքներ: Նա իր մեծ նախնու՝ Գրիգոր Նարեկացու պես տառապում է համամարդկային ցավով: Բանաստեղծը ձգտում է հասկանալ մարդկային ցավի, դաժանության, ինքնակործանման հասցնող ոճրագործությունների պատճառները: Սակայն մի բան հստակ է ու ակնհայտ՝ մարդը բնույթով չար է ու արնատենչ, որը.

-Օ՛, հաճոյքով գերազանց-

Կըմպէ արիւնն իր եղբարց (**Թոփալեան Բ., 1959**)

Պատերազմների, մարդու կողմից իրականացվող դաժանությունների դեմ է ելել բանաստեղծը:

Բյուզանդ Թոփալյանը հասկանում է իր առաքելության ողջ կարևորությունը:

Երկիրն արարված է ապրելու, ստեղծագործելու, սիրելու համար, այլ ոչ թե իրար ոչնչացնելու, արյուն հեղելու.

Երկի՛ր մարդոց, հերոսական ողբերգութեանց օրօրան,  
 Ուր ես տեսայ մանուկներու հոգեվարքն  
 Եւ հոգեկան անմեղութեան անարգումն,  
 Եւ բազմութեանց շրւարուն,  
 Քաղաքներուն լայնանիստ  
 Սաղոմոնական հրկիզումն... (Թովալեան Բ., 1959)

Մարդու մեջ է առեղծվածների կծիկը, բոլոր պատերազմների բանալին, բոլոր արհավիրքների սերմերը.

Մա՛րդն է ահա, իր իսկ գոհը,  
 Դարբնողը իր տառապանքին... (Թովալեան Բ., 1959)

Գեղեցիկը որոնող արվեստագետի համար չափազանց դժվար է հավատարիմ մնալ իր ուխտին: Մի՞թե այս ահուսարսափի մեջ դեռ գեղեցիկի հյուլ է մնացել, մի՞թե կարելի է շարունակել առաքելությունը:

Չպետք է մոռանալ. «Գեղեցիկի մեջ մարդն իրեն է դնում որպես կատարելություն-չափ...» (Նիցշե Ֆ., 1992):

Սակայն ո՞րն է այդ Գեղեցիկը, ինչի՞ մեջ է նրա իմաստը, ո՞նի արդյոք ոգեղենության մասնիկ, թե՞ միայն նյութական է, ճանաչողության ո՞ր կարգին է դասվում՝ զուտ թե՞ էմպիրիկ, ո՞նի արժեքային կշիռ և ինքնահակասման ակտիվության ցուցիչ:

Ամեն մի արվեստագետ գիտակցաբար թե անգիտակցաբար, բայց առավել ենթագիտակցաբար՝ յուրովի է տալիս այս հարցերի պատասխանները՝ հաջողության դեպքում դեմ առնելով Գեղեցիկի կորիզին՝ **ճշմարտությանը**: Այսինքն այն, ինչը արվեստագետը մատուցում է ընթերցողին կամ ժամանակին. «Արվեստն անտարբեր չէ ճշմարտության հանդեպ. այն էությամբ ձգտում է ճշմարտության» (Քոլլինզվուդ Ռ., 2007):

Եվ արվեստագետը ճշմարտությունը տեսնում է պայքարի, որոնման ընթացքի հարատևության մեջ.

Պիտի երգեմ ես անվարան հոգիով

Ամբողջական, անեղծելի սերն անհուն (**Թովալեան Բ., 1959**):

Լավատեսական, մարդկային եղբայրության հանդեպ հավատի ոգով է գրված «Նավահանգիստ» բանաստեղծությունը: Նավահանգիստը հիշեցնում է պատերազմ, սով, որք մանուկներ, թշվառությունների անվերջ շղթա.

Նաւահանգիստ...Ովկէան...

Ու մարդերու կամքերով՝ անտառն հազար կայմերու՝

Մեկնող բանակ սպառազէն, ու տորմիղն

Հսկայական նաւերու... (**Թովալեան Բ., 1959**)

Նավահանգիստը նաև պայքարի, ապագա խաղաղության, մարդկային եղբայրության, նոր սերունդների համերաշխության խորհրդանիշն է.

Աւազներէն ծովեզրի կը բարձրանան բիր ձեռքը՝

Լի՝ ծովային բերքերով,-

Եղբայրական հըրաւեր

Երկրի բոլոր ծագերուն... (**Թովալեան Բ., 1959**)

Նավահանգիստը երկու աշխարհների հանգույց է՝ մրցակցության վայր:

Բյուզանդ Թովայանի «Արձանագիր» ժողովածուն ժամանակի գեղարվեստական տարեգրությունն է ու ապագայի հանդեպ հավատքի փաստումը. ««Արձանագիր»ին էջերը կը պատկերացնեն ողբերգականութիւնը եւ հեռաւորին տեսիլքը, անձանօթին կարօտը, ժամանակին հոլովոյթը, անցեալին երազականութիւնը եւ ասպետականութեան հեքեաթը, ապագան իր արեւով ու յուրթի դաշտերով, լոյսի մեծ խորհուրդով»,- գրել է գրականագետ Գ. Արտավազը (**Արտավազ Գ., 1966**):

Աշխատանքի, խաղաղ կյանքի, լուսավոր ապագայի մասին են հաջորդ՝ «Յուրթի դաշտեր», «Տեսիլք», «Առավօտ մը» բանաստեղծությունները, որոնց հեշտությամբ կարելի է դնել Դանիել Վարուժանի, Սիամանթոյի ու Մեծարենցի ստեղծագործությունների կողքին՝ որպես նույն ոգով արարված գործեր:

Հավատն առ մարդը, առ ապագան աննկուն է բանաստեղծի մոտ: Նա ձգտում է մարդուն պոկել, հետ քաշել պատերազմներից, արհավիրքներից ու տանել դեպի հողը, դեպի աշխատանքն ու բնությունը.

Հող առաւել, յուրթի դաշտեր արեւոտ,  
 Ուր քարերն իսկ կը փայլին ադամանդէ ծիծաղով,  
 Ու պատրաստ՝ ընծայելու գանձերն իրենց այս արդար  
 Մշակներուն քրտնաթոր,  
 Ու բոլորին, բոլորին,  
 Մինչեւ որ մարդերն իրար կարեկից՝ չկարենան բզբտել  
 Երջանկութիւնն ամենուն **(Թովալեան Բ., 1959):**

Ակամա հիշում ենք Դանիել Վարուժանի «Հացին երգը» շարքից տողեր.  
 Մշակներն են իմ գյուղիս, դաշտի հրգո՛ր զավակներ,  
 Քըրտինքներով մարգարտյա՝ բընության թա՛գն են հյուսեր  
**(Վարուժան Դ., 1984)**

Կամ Սիամանթոյի գոչն է հիշեցնում.

Աշխատողներ՝ բոլորդ մեկ ձեր բարեգութ բնությանը գրկին եկեք...

Վերադարձե՛ք, որդիներ՛ր, ձեր գութանին և արորին ժանգը նորեն սրբելու...

**(Սիամանթո, 1957)**

Վերացական չէ բանաստեղծի խոսքը: Նա ամուր կապված է իրականությանը, զգում է կյանքի թրթիռները, կարողանում է իրերի, երևույթների մեջ գտնել նոր իմաստներ: Նրա ոգեշնչումը՝ «ստեղծագործության անգիտակցական գործոնը» **(Ուելլեք Ռ., Ուորրեն Օ., 2008)** նոր հայեցումների է հասնում:

Ստեղծվել է զարմանալի երկվություն, անտանելի, անբնական հոգեվիճակ: Բանաստեղծը և՛ հավատում է մարդուն, և՛ չի հավատում: Նրա մոտ հավատը դարձել է պայմանական գործառույթ: Տագնապը, կասկածը, ներկայի ու ապագայի հանդեպ թերահավատությունը սղոցում են սիրտը.

Կը ծանրանա խուճապային պահն այրող

Գանկերու մեջ խելայեղ... **(Թովալեան Բ., 1959)**

Կործանման, ինքնառչնչացման վտանգը մեծ է, իսկ մարդկությունը՝ կույր.

Բարձրացող կեանքն է ահա,- ներկայութիւ իրական,

Եւ սակայն՝ Մե՛ծ հարցական (**Թովալեան Բ., 1959**)

Կարծես թէ Սիամանթոյի «Մահվան տեսիլք»-ի մեջ փոթորկվող տազնապներից, հույզերից ձուլված լինեն այս տողերը

Բանաստեղծը ձգտում է մնալ լավատեսության սահմաններում.

Երկիրն ամբողջ կը լոգնայ շնորհին մեջ առտրւան

Աշխատաւոր բազմութեանց տողանցքն ահա կենսալիր,

Խաղաղութեան կառոյցներն՝ ամէն օր նոր բարձրացող...

(**Թովալեան Բ., 1959**)

Բյուզանդ Թովալյանը կարողացավ հավատարիմ մնալ բանաստեղծության ոգուն, գեղարվեստական երկի ստեղծման գաղափարին, որի մասին գրել է. «Բանաստեղծութիւնը մարդկային արտայայտութեան ամենաբարձր ձեւն է: Մեր ուշադրութիւնը պետք է շարունակ հետեւի այն բանին՝ որ այդ արտայայտութիւնը ըլլայ իր ժամանակին լեզուովը, ինչպէս ըրին Չարենց, Մայաքովսքի, Մէն Ճոն Բերս, Էլիւառ...» (**Որբունի Զ., 1962**):

#### ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Ամփոփելով նշենք՝ Բյուզանդ Թովալյանի «Արձանագիր» բանաստեղծությունների ժողովածուն գրականագիտական քննության առնելիս օգտագործել ենք «դիվինացիայի» սկզբունքը՝ ձգտելով հնարավորինս թափանցել արվեստագետի ստեղծագործական հոգեբանության մեջ (**Турчинева О., 2013**):

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

«Արձանագիր» ժողովածուի մեջ ազգային ու համամարդկային գաղափարները հանդես են գալիս կողք կողքի՝ միահյուսվելով ու լրացնելով իրար:

Թեև իր նախնիների, իր հայրենիքի ոգուց է բանաստեղծն առնում պայքարելու, ընդվզելու, հարատևելու անբացատրելի կորովը, սակայն նա իրեն համարում է մարդկության ընտանիքի անդամ՝ հստակ պահպանելով ազգային դիմագծերը:

Բանաստեղծն իր ազգի ցավը, տառապանքը, բաժին հասած դաժան ճակատագիրը նաև համարում է մարդկության ցավը, ճակատագիրը: Եվ հակառակը՝ մարդկության ցավը, տառապանքը՝ իր ազգի, իր հայրենիքի ցավն ու տառապանքը:

«Արձանագիր»-ի գաղափարական շեշտադրումներն են՝ չարի, կեղծիքի, պատերազմների, ահաբեկումների դեմ համատեղ պայքարը, մարդկային ներքին որակական փոփոխությունների շնորհիվ դարձի գալու, էապես վերակերտվելու՝ հանուն մարդու ազատության, Երկրի փրկության, հանուն խաղաղ ու ստեղծագործ աշխատանքի, հանուն ազգերի եղբայրության:

### Համառոտագրություններ

**ԳԱԹ, ԲԹ, գ.** - Եղիշե Չարենցի անվան գրականության և արվեստի թանգարան, Բյուզանդ թոփայան, գործ:

### Abbreviations

**GAT, BT, c.** - Yeghishe Charents Museum of Literature and Art, Byzand Topalyan, work.

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ալիշան Ղ. (1981), Երկեր, Երևան, «Սովետական գրող» հրատ.:
2. Աղաբալյան Ն. (2025), Երկերի ժողովածու, հատ. Ա, Երևան, հրատ.:
3. Արտավազդ Գ. (1966), Բ. Թոփալեան, Յառաջ, Փարիզ, 26.05. 1966, թիւ 10.619:
4. ԳԱԹ, ԲԹ, ֆոնդ, գ. 25:
5. ԳԱԹ, ԲԹ, ֆոնդ, գ. 26:
6. ԳԱԹ, ԲԹ, ֆոնդ, գ. 53:
7. ԳԱԹ, ԲԹ, ֆոնդ, գ. 80, 402, 403:
8. ԳԱԹ, ԲԹ, ֆոնդ, գ. 81:
9. ԳԱԹ, ԲԹ, ֆոնդ, գ. 104, 402:
10. ԳԱԹ, ԲԹ, ֆոնդ, գ. 403:
11. ԳԱԹ, ԲԹ, ֆոնդ, գ. 319:

12. ԳԱԹ, ԲԹ, ֆոնդ, գ. 403:
13. ԳԱԹ, ԲԹ, ֆոնդ, գ. 303:
14. ԳԱԹ, ԲԹ, ֆոնդ, գ. 299, 303:
15. ԳԱԹ, ԲԹ, ֆոնդ, գ. 402:
16. ԳԱԹ, ԲԹ, ֆոնդ, գ. 85:
17. ԳԱԹ, ԲԹ, ֆոնդ, գ. 191:
18. ԳԱԹ, ԲԹ, ֆոնդ, գ. 252:
19. ԳԱԹ, ԲԹ, ֆոնդ, գ. 402:
20. Գաբրիելյան Վ. (2016), Սփյուռքահայ գրականություն, Երևան, ԵՊՀ հրատ.:
21. Գազազեան Զ., ԳԱԹ, ԲԹ, ֆոնդ, գ.303:
22. Գրոֆիե Ժ. (1965), Բանաստեղծ եւ նկարիչ Բյուզանդ Թոփալեանի հարուստ ներաշխարհը, «Զարթոնք», 31,07, 1965:
23. Զարյան Կ. (2002), Միացյալ նահանգներ, Երևան, «Սարգիս Խաչենց» հրատ.:
24. Թոփալեան Բ. (1930), Այգահանդէս, Հալեպ, «Արաքս» հրատ.:
25. Թոփալեան Բ. (1936), Արեւազալ, Փարիզ, «Արաքս» հրատ.:
26. Թոփալեան Բ. (1950), Հրախաղութիւն, Փարիզ, «Արաքս» հրատ.:
27. Թոփալեան Բ. (1964), Լուսածնունդ, Փարիզ, «Արաքս» հրատ.:
28. Թոփալեան Բ. (1950), Le jour du Monde (Աշխարհի օրը), Փարիզ, «Արաքս» հրատ.:
29. Թոփալեան Բ. (1962), Արձանագիր, Փարիզ, «Արաքս» հրատ.:
30. Թոփալեան Բ. (1968), Արևազալ, «Հայաստան» հրատ.:
31. Համբարձումյան Ռ. (2003), Գարեգին Նժդեհ, Երևան, «Նախիջեւան» հրատ.:
32. Միրիճեան Ժ. (1970), Բիւզանդ Թոփալեան բանաստեղծ-նկարիչը, «Յառաջ», Փարիզ, 22.05.1970, թիւ 11.818:
33. Շահինեան Գ. (1962), Հատընտիր, Պէյրութ, «Մշակ» տպարան:
34. Նիցշե Ֆ. (1992), Բարուց և չարից անդին Չաստվածների մթնշաղ, Երևան, «Ապոլոն» հրատ.:

35. **Տատրեան Ա. (1968)**, Տաղանդաշատ բանաստեղծ, գրագետ ու նկարիչ Բիզանդ Թոփալեանի հետ, «Պայքար», Իսթանպուլ, 22.08.1968, թիւ 59:
36. **Քոլլինգվուդ Ռ. (2007)**, Արվեստի հիմունքները, Երևան, «Սարգիս Խաչենց – փրինթինֆո»:
37. **Ուելլեք Ռ., Ուորրեն Օ. (2008)**, Գրականության տեսություն, Երևան, «Սարգիս Խաչենց- Փրինթինֆո»:
38. **Քոլլինգվուդ Ռ. (2007)**, Արվեստի հիմունքները, Երևան, «Սարգիս Խաչենց – փրինթինֆո»:
39. **Վարուժան Դ. (1984)**, Երկեր, Երևան, «Սովետական գրող» հրատ.:
40. **Միամանթոն (1957)**, Ընտիր երկեր, Երևան, Հայպետհրատ:
41. **Ուելլեք Ռ., Ուորրեն Օ. (2008)**, Գրականության տեսություն, Երևան, «Սարգիս Խաչենց-Փրինթինֆո»:
42. **Որբունի Զ. (1962)**, Բիզանդ Թոփալեանի հետ, «Գրական ամսաթերթ», Փարիզ, մարտ 4, էջ 1; 3:
43. **Турьшева О. (2013)**, Теория и методология зарубежного литературоведения, Москва, “Флинта”.

#### REFERENCES

1. **Alishan G. (1981)**, Erker /Works/, Yerevan, "Soviet Writer" Publishing House.
2. **Aghabalyan N. (2025)**, Erkeri jhoghovac'ow /Collection of Works/, vol. A, Yerevan, Publishing House.
3. **Artavazd G. (1966)**, B. T'op'alean, Yar'aj /B. Topalyan, Forward/, Paris, 26.05. 1966, No. 10.619.
4. **GAT, BT, fund, vol. 25.**
5. **GAT, BT, fund, vol. 26.**
6. **GAT, BT, fund, vol. 53.**
7. **GAT, BT, fund, vol. 80, 402, 403.**
8. **GAT, BT, fund, vol. 81.**

9. **GAT**, BT, fund, c. 104, 402.
10. **GAT**, BT, fund, c. 403.
11. **GAT**, BT, fund, c. 319.
12. **GAT**, BT, fund, c. 403.
13. **GAT**, BT, fund, c. 303.
14. **GAT**, BT, fund, c. 299, 303.
15. **GAT**, BT, fund, c. 402.
16. **GAT**, BT, fund, c.. 85.
17. **GAT**, BT, fund, c. 191.
18. **GAT**, BT, fund, c. 252.
19. **GAT**, BT, fund, c. 402:
20. **Gabrielyan V. (2016)**, Sp'yowr'qahay grakanowt'yown /Diaspora Armenian Literature/, Yerevan, YSU Publishing House.
21. **Gazazian Z.**, GAT, BT, fund, c.303.
22. **Groffier Z. (1965)**, Banasteghc' ew nkarich Byowzand T'op'aleani harowst nerashxarhy' /The rich inner world of the poet and painter Byuzand Topalyan/, "Zartonk", 31.07, 1965.
23. **Zaryan K. (2002)**, Miacyal nahangner /United States/, Yerevan, "Sargis Khachents" Publishing House.
24. **Topalyan B. (1930)**, Aygahande's /Aygahandes/, Aleppo, "Araks" Publishing House.
25. **Topalyan B. (1936)**, Arewagal /Arevagal/, Paris, "Araks" Publishing House.
26. **Topalyan B. (1950)**, Hraxaghowt'iwn /Fireworks/, Paris, "Araks" Publishing House.
27. **Topalian B. (1964)**, Lowsac'nownd /Lusatsnund/, Paris, "Araks" Publishing House.
28. **Topalian B. (1950)**, Le joure du Monde (Ashxarhi o'ry' /The Day of the World/), Paris, "Araks" Publishing House.
29. **Topalian B. (1962)**, Ard'anagir /Arzanagir/, Paris, "Araks" Publishing House.
30. **Topalian B. (1968)**, Ar&agal /Arevagal/, "Hayastan" Publishing House.

31. **Hambardzumyan R. (2003)**, Garegin Njhdeh /Garegin Nzhdeh/, Yerevan, "Nakhijevan" Publishing House.
32. **Mirijyan J. (1970)**, Biwzand T'op'alean banasteghc'-nkarichy' /Buzand Topalian the poet-artist/, "Harach", Paris, 22.05.1970, No. 11.818.
33. **Shahinian G. (1962)**, Haty'ntir /Hatendir/, Beirut, "Mshak" printing house.
34. **Nietzsche F. (1992)**, Barowc & charic andin Chastvac'neri mt'nshagh /Beyond Good and Evil Twilight of the Ungodly/, Yerevan, "Apollon" publishing house.
35. **Dadrian A. (1968)**, Taghandashat banasteghc', grage't ow nkarich Biwzand T'op'aleani het /With the talented poet, scholar and artist Buzand Topalian/, "Baykar", Istanbul, 22.08.1968, No. 59.
36. **Collingwood R. (2007)**, Arvesti himownqneri' /The Fundamentals of Art/, Yerevan, "Sargis Khachents - Printinfo".
37. **Welleck R., Warren O. (2008)**, Grakanowt'yan tesowt'yown /Literary Theory/, Yerevan, "Sargis Khachents- Printinfo".
38. **Collingwood R. (2007)**, Arvesti himownqneri' /Fundamentals of Art/, Yerevan, "Sargis Khachents – Printinfo".
39. **Varuzhan D. (1984)**, Erker /Works/, Yerevan, "Soviet Writer" Publishing House.
40. **Siamanto (1957)**, Y'ntir erker /Selected Works/, Yerevan, Haypethrat.
41. **Welleck R., Warren O. (2008)**, Grakanowt'yan tesowt'yown /Literary Theory/, Yerevan, "Sargis Khachents- Printinfo".
42. **Vorbouni Z. (1962)**, Biwzand T'o'p'aleani het /with Buzand Topalian/, "Literary Monthly", Paris, March 4, p. 1; 3.
43. **Turyшева O. (2013)**, Teoriya i metodologiya zarubezhnogo literaturovedeniya /Theory and methodology of foreign literature/, Moskow, "Flinta".

Лерник Акопян

Идейные акценты книги Бюзанда Топальяна «Ардзанагир»

Заключение

**Ключевые слова и выражения:** *нация и человечество, национальная идеология, идеологические пласты, совместная борьба, ГригорНарекаци, Даниэль Варужан, Сиаманто.*

В заключение отметим, что при литературоведческом исследовании сборника стихов Бюзанда Топальяна «Ардзанагар» мы использовали принцип «гадания», стремясь максимально проникнуть в творческую психологию художника.

В рамках исследования мы обращались к сохранившимся в фондах материалам, откликам прессы того времени, рецензиям современников поэта и письмам.

В сборнике национальные и общечеловеческие идеи соседствуют, переплетаясь и дополняя друг друга.

Черпая в духе предков, родины, необъяснимом стремлении к борьбе, бунту и терпению, он считает себя членом человеческой семьи, чётко сохраняя свои национальные черты.

Он также считает боль, страдания и жестокую судьбу своего народа болью и судьбой человечества. И наоборот, боль и страдания человечества – это боль и страдания его народа, его родины.

Идеологические акценты «Протокола»: совместная борьба со злом, ложью, войнами и терроризмом, преобразование через внутренние качественные изменения человечества, сущностное преобразование ради человеческой свободы, спасения Земли, ради мирного и созидательного труда, ради братства народов.

Lernik Hakobyan

### Ideological Emphasis of Byuzand Topalyan's Book "Ardzanagir"

#### Conclusion

**Key words and expressions.** *nation and humanity, national ideology, ideological layers, joint struggle, Grigor Narekatsi, Daniel Varuzhan, Siamanto.*

In summary, let us note that when examining Byuzand Topalyan's collection of poems "Ardzanagar" for literary criticism, we used the principle of "divination", striving to penetrate the creative psychology of the artist as much as possible.

Within the framework of the study, we referred to the materials preserved in the funds, the responses of the press of the time, the reviews of the poet's contemporaries, and letters.

In the collection, national and universal ideas appear side by side, intertwining and complementing each other.

Although he draws from the Spirit of his ancestors, his homeland, the inexplicable desire to struggle, rebel, and endure, he considers himself a member of the human family, clearly preserving his national features.

He also considers the pain, suffering, and cruel fate of his nation to be the pain and fate of humanity. And vice versa, the pain and suffering of humanity are the pain and suffering of his nation, his homeland.

The ideological emphases of the "Protocol" are: a joint struggle against evil, falsehood, wars, and terrorism, conversion through internal qualitative changes in humanity, essential reconstruction for the sake of human freedom, the salvation of the Earth, for the sake of peaceful and creative work, and for the sake of the brotherhood of nations.

**Լեռնիկ Հակոբյան** - ՀՀ ԳԱԱ Մ. Աբեղյանի անվան գրականության ինստիտուտ, սփյուռքահայ գրականության բաժին, գիտաշխատող, բանասիրական գիտությունների թեկնածու: Գիտական հետաքրքրությունները՝ հայ միջնադարյան գրականություն, սփյուռքահայ գրականություն: Հեղինակ է 10 գրքի, ավելի քան 15 գիտական հոդվածների: [lerhakobyan1970@gmail.com](mailto:lerhakobyan1970@gmail.com)

**Лерник Акопян** - Институт Литературы НАН РА, сотрудник кафедры армянской литературы диаспоры, научный сотрудник, кандидат филологических наук. Научные интересы: средневековая армянская литература, армянская литература диаспоры. Автор десяти книг и более пятнадцати научных статей. [lerhakobyan1970@gmail.com](mailto:lerhakobyan1970@gmail.com)

**Lernik Hakobyan** - RA NAS Institute of Literature, department of diaspora Armenian literature, researcher, candidate of philological sciences. Scientific interests: armenian medieval literature, diaspora Armenian literature. Author of ten books and more than fifteen scientific articles. [lerhakobyan1970@gmail.com](mailto:lerhakobyan1970@gmail.com)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 10.01.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 30.01.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

HRIPSIME ZAKARYAN

SPECIFICS OF FEMALE IMAGERY IN ARMENIAN FOLK TALES  
(AN EXPERIENCE OF HISTORICAL AND TYPOLOGICAL ANALYSIS)

*DOI:10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.223*

### CONCLUSION

In Armenian folk tales, comparisons and stable archetypal epithets used metaphorically are unique symbolic codes that act as means of characterizing the character, his or her description, and qualitative characteristics. The subject of the article is the appreciation and importance of the image of women in the context of ritual and mythological concepts.

The article directly discusses the theoretical concepts put forward by the famous Soviet and Russian folklorists E. Meletinsky, A. Potebnya, and V. Propp, which have become the theoretical foundations of the study.

The theoretical value of the article is determined by the results of the research, which can in a certain way have a guiding role in the study of the image of women in folk tales.

*Key words and expressions: fairy tale, myth, fairy tale hero, character, ritual, archetype, archaic thinking, symbol, epithet.*

### INTRODUCTION

Folk tales, which come from the depths of centuries and bear the stamp of the lifestyle and mindset of the past, best embody both the archetypal ideas of the value system of a given people and their transformations. The analysis of the external description of fairy-tale characters, particularly female characters, can become a rich and inexhaustible source of material for understanding the ethno-hereditary mentality of a given people, their aesthetic needs, their way of aesthetic appropriation of reality, their aesthetic consciousness, and, in general, the criteria for experiencing and recognizing beauty.

By characterizing female beauty as a crucial aesthetic phenomenon, we have set ourselves the task of revealing and demonstrating the specificity of popular perceptions of beauty.

### METHODOLOGY

The study was conducted using a combination of several methods. Descriptive, historical-comparative, analytical and comparative methods were applied.

### DISCUSSION

In Armenian folk tales, the revelation of the image of a woman has its own place, the praise and description of her external virtues are of particular importance, although, according to the famous Soviet and Russian folklorist, literary theorist and culturologist E. Meletinsky, in a fairy tale the princess is mainly the object of the hero's search, a valuable prize that he receives for his exploits. Her image often remains passive, and her functions are limited to those of a bride (**Мелетинский Е., 2005**). Although in folk tales, like other characters, female characters are also depicted metaphorically, and, as a rule, the external appearance of the hero does not imply an aesthetic concept, but rather performs clearly defined mythological and compositional functions, nevertheless, in Armenian folk tales, the beauty of the fairy-tale character described with artistically stable images reproduced with particular skill emphasizes the artistic perceptions and aesthetic feeling of a person close to nature. The female character is formed by her portrait. Each comparison or symbol gives that portrait a new characteristic and a new definition.

As a way of comparing the beauty of a fairy-tale hero, many Armenian fairy tales use the epithets star, moon, and sun. "While other children grew up year by year, he grew up day by day. As he walked, flowers grew under his feet, his face was like the moon. He told the moon, 'Don't go out, I'm the one who went out. Her eyes were like the sun, her golden braids reached her feet. Lips as thin as a rose petal. When he spoke, it was as if sweet honey was flowing from his mouth» (the fairy tale corresponds to Hans-Jörg Utter's International Fairy Tale Nomenclature number ATU 533.) (**Հայ ժողովրդական հեքիաթներ, 1959**): Such folk characterizations of the beautiful and their use in fairy tales are manifested in stable

archetypal epithets (archetypal, because they are given to the object or phenomenon by a person who is still at a low level of consciousness). Plant shapes (flower, rose, etc.) express the connection of all parts of the female figure to the divine. The depictions of the woman carry a mystical meaning and supposedly embody the goddess Astghik, who symbolizes love and female freedom. The rose was the sacred flower of the goddess Astghik. (Հարությունյան Ս., 2001). In the fairy tale "A String of Pearls," the prince, in pursuit of the beauty of a snow-white, black-haired, blood-red-cheeked girl he met in a dream, demands to find her and sacrifices a black hen to achieve this goal (Հայ ժողովրդական հեքիաթներ, 1999). Red is first and foremost the color of blood, which is life itself. The red, blood-colored feathers of a rooster, which, according to Armenian custom, were attached to the headdress of the king-groom, symbolized male activity. In Armenian tradition, red and white symbolize the male and female genders. There are also parallels to the ritual use of red and white in Hittite sources. Red symbolizes woman, white symbolizes man. The mixing of white and red symbolizes the mixing of female and male substances. Creation occurs, since marriage is, in essence, creation itself, the beginning of a new life (Հայ ազգագրություն և բանահյուսություն, 2007). In this case, the color indicator can be considered an expression and distant echo of the initiation ritual of the transition period from adolescence to adulthood. Red, white, black, and yellow, according to Grigor Tatevatsi, expressed the idea of the four basic elements of the world: blackness for the earth, whiteness for the water, red for the air, and fiery yellow. And from the mixture of all this, various other colors arise. The color system also expressed human moral qualities: the color red, for example, expressed courage and sacrifice (Գրիգոր Տաթևացի, 2020). According to the Russian folklorist and linguist A. Potebnya, the word "red" (beautiful) is etymologically connected with fire and light. In the context of the folk tale, "beauty is light", therefore the epithets "sun" and "moon" applied to the face or eyes are a relic of identification with the deity of light (Потебня А., 1865). The Brothers Grimm's fairy tale "Snow White" is particularly notable for its color-name comparisons made with the three dominant colors in fairy tales: "She casts her eyes upon the snow, and looks, and suddenly the needle pricks her finger, and three drops of blood fall upon

the snow. The red color on the snow is so beautiful that the queen involuntarily thinks: "Oh, I wish I had a child, with skin as white as snow, with cheeks as red as blood, and hair as black as the wood of a frame" (ATU 709) (Гримм Я., Гримм В., 2024). Regarding the color symbols of these fairy tales the Russian folklorist and literary critic A. N. Afanasyev concludes that the comparison of the whiteness of the faces of fairy-tale beauties with snow and the blood-like redness of their cheeks are nothing more than a poetic depiction of winter clouds through which dawn breaks. Archaic man imagined winter nature as immersed in a dead sleep, enveloped in a white blanket of snow (Афанасьев А., 1995).

The whole view of a woman's body parts as cosmic parts (in the parallel of the macrocosm and microcosm) is a stable foundation of meaning by imitating natural phenomena and celestial luminaries: eye-sun, face-moon, such as, for example, the girl's "...face as if it were the moon, she said to the moon, 'Don't come out, I have come out...'" (Հայ ժողովրդական հեքիաթներ, 1959), or "That king's daughter is very beautiful, so beautiful that she says to the sun, 'Come out, or I will come out'" (Հայ ժողովրդական հեքիաթներ, 1963), "...light was dripping from the face..." (Հայ ժողովրդական հեքիաթներ, 1959), "King Esan has three fiery daughters. When you see the daughters, you want to not eat or drink, just look at their faces." (Հայ ժողովրդական հեքիաթներ, 1999): These types of comparisons are also found in fairy tales of other nations. For example, the "Tale of the Black Horse", included in the collection of fairy tales "One Thousand and One Nights", begins with the following description of the king's daughters: "They say that in ancient times there was a great, high-ranking king, and he had three daughters, like the full moon and a flowering garden" («Арабские сказки. Книга тысячи и одной ночи», 2017). In the Grimm Brothers' fairy tale "The Frog King or Heinrich the Iron," the girl's beauty competes with the sun: "All her daughters are beautiful, but the youngest is the most beautiful of them all, so beautiful that even the sun, which has seen much in the world, turns to stone with astonishment when it looks at her face" (Гримм Я., Гримм В., 2024). Symbolic semantics here presents "a part instead of a whole". Fairy-tale characters act as personifications of natural elements and elements of nature (sun, moon, fire) and represent the individual prominent aspects of later

developed characters, the golden mother goddesses, their transformations into manifestations of the sun and moon (it is known that, like many peoples, the worship of celestial bodies, luminaries (this is mentioned by Khorenatsi, Shirakatsi) was characteristic of Armenians). The color indicator can be taken as gold, the golden color: the celestial hues of phenomena have a symbolic basis (as V. Propp notes) and speak of their solar nature. The beauty of a female figure (or golden features) is a means of "appearing" in the real-objective world with a corporeal existence. In folk folklore, gold and shine are metaphors for light, a means that makes the otherworldly being visible to the hero (Пропп В., 1986). In general mythological thinking, gold was perceived as an epithet symbolizing the heavenly luminaries, and according to belief, it was associated with sunlight, contributing to rebirth and fertility, in other words, characteristic features that form the basis of the worship of Anahit. Because of its "incorporeal," non-objective nature, light was often interpreted as a symbol (according to Plato), identifying with the good. The peculiarity of the image and characterization of the mythologized world of fairy tales is the fusion of the fairy tale character with the mythical prototype, the absence of distance between these two instances. Thus, the basis of the artistic elements of the depiction and the foundation of historical development must be sought in the depths of mythical perception.

When comparing it with samples of love lyrics from lyrical folklore, the similarity of their internal schemes, the figurative image, becomes apparent:

*"Girl shining like the sun,  
if you loved me with all your heart,  
There wouldn't be a girl as smart as you. "*

(Հայ ազգագրություն և բանահյուսություն, 1972)

The above-mentioned images of Makdra, with their ideological and thematic closeness, are common in the works of almost all medieval poets. The epithets used by H. Tlkurants, which are characteristic of both folk love songs and Armenian folk tales, show the external description of an object or person: palms of the hands, luminous fingers, sparkling neck, etc. (Աբեղյան Մ., 1946; Գրիգորյան Մ., 2022): Tlkourantsi first of all uses the diverse

phenomena of nature - the sun and the moon, water, the sea, clouds, the flora and fauna - as a means of comparison.

*"I saw a beautiful image,  
Which gives light like the sun."*

(Հովհաննես Թլկուրանցի, 1960)

In Armenian folk tales, manifesting as the main concepts of the cognitive process of two opposing perceptions, the body, with its part-whole relationship, is very often perceived through symbolic semantics as divine elements of the whole. The enumeration and praise-description of a woman's body parts comes from ancient ritual and mythological concepts. In fairy tales with such imagery, the enumeration of individual body parts - face, mouth, eyes, lips - and then the analogy with celestial elements are apparently traces of one of the ancient cosmic conceptions - the myth underlying the primordial sacrificial rite of creation, recast in a fairy tale. Therefore, the individual parts of the body of the cosmic primordial man (in creation myths, the cosmic unregulated state, Chaos, was often embodied in a female figure, from which the ordered Cosmos is born) were viewed as the world-creating substance, the primary cause and origin of everything, and were identified in mythological perceptions with cosmic, and then earthly, elements. (Иваненков С., Шкаев Д., 2009) (According to Plato's theory, there is a world of ideas and a world of things. The latter is the earthly and material reflection of the former (Антонов Т., Смагин Ю., 2005). Apparently, the beauty of a woman's body is conditioned by divine beauty: the parts of a woman's body are symbols that speak of the beauty of the cosmic whole. In this way, a woman's body is valued as the beginning of life and everything.

## CONCLUSIONS

The standard of female beauty is conditional, historically variable, and depends on the sociocultural characteristics of a particular stage of society's development.

In Armenian folk tales, along with stable epithets, figurative comparison plays a special role, being one of the most common devices found in works of the folklore genre. Epithets, as figurative determiners and figurative comparisons, merging with the text of the fairy tale and

harmonizing with its plot content, with the semantic factors condensed in it, expand, acquire aesthetic value, and in the context of certain symbolic semantic foundations, become meaningful with symbolic hidden meanings, giving rise to numerous associations.

Both in fiction and folklore, the phenomenon of the depiction and typification of women becomes a unique cultural-informational symbol, which speaks not only about the social status of women in society, but also about a number of issues of the levels of emotional and aesthetic knowledge of a given nation, as well as about the archetypal features of identity, worldview, and psyche.

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Աբեղյան Մ. (1946)**, Հայոց հին գրականության պատմություն, գիրք II, Երևան, ՀՍՍՌ ԳԱ հրատ.:
2. **Գրիգոր Տաթևացի (2020)**, Գիրք հարցմանց, Երևան, «Տիգրան Մեծ» հրատ.:
3. **Գրիգորյան Ս. (2022)**, Հովհաննես Թլկուրանցու տաղերի ոճական առանձնահատկությունները, «Հայագիտական հանդես», № 3-4 (57-58), էջ 17-18:
4. **Հայ ազգագրություն և բանահյուսություն (1972)**, հ. 3, (Ս. Մովսիսյան), ՀՍՍՀ ԳԱ Հնագիտության և ազգագրության ինստիտուտ, Երևան, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ.:
5. **Հայ ազգագրություն և բանահյուսություն (2007)**, Նյութեր և ուսումնասիրություններ, հ. 22, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատ.:
6. **Հայ ժողովրդական հեքիաթներ (1959)**, հ. 1, (Ա. Նազիկյան, Կ. Մելիք – Օհանջանյան), ՀՍՍՌ ԳԱ Մ. Աբեղյանի անվան գրականության ինստիտուտ, ՀՍՍՀ ԳԱ. հնագիտ. և ազգր. ինստիտուտ, Երևան, ՀՍՍՌ ԳԱ հրատ.:
7. **Հայ ժողովրդական հեքիաթներ (1963)**, հ. 4, (Մկրտչյան, Մ.), Երևան, ՀՍՍՌ ԳԱ հրատ.:
8. **Հայ ժողովրդական հեքիաթներ (1999)**, հ. 14, (Գևորգյան, Ս.), Երևան. ՀՀ ԳԱԱ հրատ.:
9. **Հարությունյան Ս. (2001)**, Հին հայոց հավատալիքները, կրոնը, պաշտամունքն ու դիցարանը, Երևան, «Մուղնի» հրատ.:

10. Հովհաննես Թլկուրանցի (1960), Տաղեր (աշխատասիրությունք՝ Էս. Պիվազյանի), ՀՍՍՌ ԳԱ հրատ.:
11. Афанасьев А. (1995), Поэтические воззрения славян на природу (в 3-х томах), Москва, “Современный писатель”, том: 2.
12. Арабские сказки. Книга тысячи и одной ночи (2017), Том 1. Пер. с араб. Москва, Издательство «АЛЬФА-КНИГА».
13. Антонов Т., Смагин Ю. (2005), Эволюция понятия «Идея» в философии Платона, Вестник Санкт-Петербургского университета. Международные отношения, №2.
14. Гримм Я., Гримм В. (2024), Страшные сказки братьев Гримм: настоящие и неадаптированные, пер. с нем. П. Н. Полевого, С. И. Снеессоревой. Москва, МИФ.
15. Иваненков С., Шкаев Д. (2009), Корреляции ментальных доминант и социоприродный Космос в мифологическом мышлении Индии, Китая и Японии Общество. Среда. Развитие (Terra Humana), no. 4, pp. 82-93.
16. Мелетинский Е. (2005), Герой волшебной сказки /Герой волшебной сказки/, Москва - СПб., Академия Исследований Культуры, “Традиция”.
17. Пропп В. (1986), Исторические корни волшебной сказки Место издания, Ленинград, Издательство ЛГУ.
18. Потебня А. (1865), О мифическом значении некоторых поверий и обрядов. Москва, Унив. тип.

#### REFERENCES

1. Abeghyan M. (1946), Hayoc hin grakanowt'yan patmowt'yown /History of Ancient Armenian Literature/, Book II, Yerevan, Publishing House of the Academy of Sciences of the Armenian SSR.
2. Grigor Tatevatsi (2020), Girq harcmanc /Book of Questions/, Yerevan, "Tigran the Great" Publishing House.

3. **Grigoryan S. (2022)**, Hovhannes T'lkowrancow tagheri otwakan ar'and'nahatkowt'yownnery' /Stylistic Features of Hovhannes Tlkurants' Poems/, "Journal of Armenian Studies", № 3-4 (57-58), pp. 17-18.
4. **Hay azgagrowth'yown & banahyowsowt'yown /Armenian Ethnography and Folklore/ (1972)**, vol. 3, (S. Movsisyan), Institute of Archaeology and Ethnography of the Armenian Academy of Sciences. Yerevan, Armenian Academy of Sciences Publishing House.
5. **Hay azgagrowth'yown & banahyowsowt'yown /Armenian Ethnography and Folklore/ (2007)**, Materials and Studies, vol. 22, Yerevan, "Science" Publishing House of the NAS of the Republic of Armenia.
6. **Hay jhoghovrdakan heqiat'ner /Armenian Folk Tales/ (1959)**, vol. 1, (A. Nazinian, K. Melik-Ohanjanyan), Yerevan, Publishing House of the Academy of Sciences of the Armenian SSR.
7. **Hay jhoghovrdakan heqiat'ner /Armenian Folk Tales/ (1963)**, vol. 4, (Mkrtchyan, M.), Yerevan, Publishing House of the Academy of Sciences of the Armenian SSR.
8. **Hay jhoghovrdakan heqiat'ner /Armenian Folk Tales/ (1999)**, vol. 14, (Gevorgyan, S.), Yerevan, Publishing House of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia.
9. **Harutyunyan S. (2001)**, Hin hayoc havataliqnery', krony', pashtamownqn ow dicarany' /Ancient Armenian Beliefs, Religion, Worship and Mythology/, Yerevan, "Mughni" Publishing House.
10. **Hovhannes Tlkurantsi (1960)**, Tagher /Tagher/ (with the labor of Em. Pivazyan), Yerevan, Publishing House of the Academy of Sciences of the Armenian SSR.
11. **Afanasyev A. (1995)**, Poeticheskiye vozzreniya slavyan na prirodu /Poetic views of the Slavs on nature/ (in 3 volumes), Moscow, Modern writer, vol. 2.
12. **Arabskiye skazki. Kniga tysyachi i odnoy nochi /Arabian Tales. The Book of a Thousand and One Nights/ (2017)**, vol. 1. Translated from Arabic, Moscow, "ALFA-KNIGA" Publishing House.

13. **Antonov T., Smagin Yu. (2005)**, Evolyutsiya ponyatiya «Ideya» v filosofii Platona /Evolution of the concept of "Idea" in the philosophy of Plato/, Bulletin of the St. Petersburg University. International Relations, No. 2.
14. **Grimm J., Grimm V. (2024)**, Strashnyye skazki brat'yev Grimm: nastoyashchiye i neadaptirovannyye /Scary Tales of the Brothers Grimm: True and Unadapted/, translated from German by P. N. Polevoy, S. I. Snessoreva. Moscow, MIF.
15. **Ivanenkov S., Shkaev D. (2009)**, Korrelyatsii mental'nykh dominant i sotsioprirodnyy Kosmos v mifologicheskom myshlenii Indii /Correlations of mental dominants and the socio-natural Cosmos in the mythological thinking of India/, China and Japan Society. Environment. Development (Terra Humana), no. 4, pp. 82-93.
16. **Meletinsky E. (2005)**, The Hero of a Magic Tale. Moscow-St. Petersburg: Academy of Cultural Studies, "Tradition".
17. **Propp V. (1986)**, Istoricheskiye korni volshebnoy skazki Mesto izdaniya /Historical Roots of the Fairy Tale/, Leningrad; Publishing House Leningrad State University.
18. **Potebnya A. (1865)**, O mificheskom znachenii nekotorykh poveriy /On the mythical meaning of some beliefs and rituals/, Moscow, Univ. type.

**Հոփսիմե Զաքարյան**

**Մանանց կերպավորման առանձնահատկությունները հայ ժողովրդական**

**հեքիաթներում**

**(պատմատիպաբանական վերլուծության փորձ)**

**Ամփոփում**

*Բանալի բառեր և արտահայտություններ. հեքիաթ, առասպել, հեքիաթի հերոս, կերպար, ծես, արքետիպ, արխայիկ մտածողություն, խորհրդանշան, մակդիր:*

Հոդվածի ուսումնասիրության առարկան կնոջ կերպարի արժևորումն ու կարևորումն է ծիսաառասպելաբանական պատկերացումների համատեքստում:

Հայ ժողովրդական հեքիաթներում համեմատություններն ու փոխաբերական առումով գործածվող կայուն արքետիպական մակդիրները հանդես են գալիս որպես կերպարը, վերջինիս նկարագիրը, որակական հատկանիշները բնութագրող միջոցներ:

Թե՛ գեղարվեստական գրականության, թե՛ ժողովրդական բանահյուսության մեջ կնոջ կերպավորման և տիպականացման երևույթը դառնում է յուրօրինակ մշակութային-տեղեկատվական խորհրդանիշ, որը խոսում է ոչ միայն հասարակության մեջ կնոջ սոցիալական կարգավիճակի մասին, այլև տվյալ ազգի կենսության, հոգեկերտվածքի արքետիպային գծերի մասին:

Ուսումնասիրությունը կատարվել է մի քանի մեթոդների համադրմամբ: Կիրառվել են նկարագրական, պատմահամեմատական, համադրական-վերլուծական և զուգադրական մեթոդները:

Հոդվածում ուղղակի քննարկման առարկա են դարձել խորհրդային և ռուս անվանի բանագետներ Է. Մելետինսկու և Վ. Պրոպալի առաջ քաշած տեսական հայեցակարգերը, որոնք էլ դարձել են ուսումնասիրության տեսական հիմքերը:

Հոդվածի տեսական արժեքը պայմանավորված է հետազոտության արդյունքներով, որոնք կարող են որոշակի կերպով ուղղորդիչ դեր ունենալ ժողովրդական հեքիաթներում կանանց կերպարի ուսումնասիրության խնդրում:

**Рипсиме Закарян**

**Особенности воплощения женских образов в армянских народных сказках**

**(опыт историко-типологического анализа)**

**Заключение**

*Ключевые слова и выражения:* сказка, миф, герой сказки, персонаж, ритуал, архетип, архаичное мышление, символ, эпитет.

Предметом статьи является оценка и значение образа женщины в контексте ритуально-мифологических концепций.

В армянских народных сказках сравнения и устойчивые архетипические эпитеты, используемые в метафорическом значении, выступают в качестве средств, характеризующих персонажа, его описание и качественные атрибуты.

Явление воплощения и типизации образа женщины как в художественной литературе, так и в народном фольклоре становится своеобразным культурно-информационным символом. Он свидетельствует не только о социальном статусе женщины в обществе, но и об идентичности данной нации, а также об архетипических чертах её менталитета.

Исследование проведено на основе сочетания нескольких методов: применялись описательный, историко-сравнительный, синтетико-аналитический и сопоставительный методы.

Предметом непосредственного обсуждения в статье стали теоретические концепции, выдвинутые видными советскими и российскими фольклористами Е. Мелетинским и В. Проппом, которые послужили теоретической базой исследования.

Теоретическая ценность статьи обусловлена результатами исследования, которые могут играть определенную ориентирующую роль в изучении проблемы женских образов в народных сказках.

**Հոփսիմէ Զարարյան** – ՀՀ ԳԱԱ Հնագիտության և ազգագրության ինստիտուտի գիտաշխատող: Բանասիրական գիտությունների թեկնածու: Գիտական հետաքրքրությունների շրջանակը՝ նորագույն շրջանի հայ գրականություն, արտասահմանյան գրականություն, գրականության տեսություն, փիլիսոփայություն, բանասիրություն: Հեղինակ է երկու տասնյակից ավելի գիտական հոդվածների և մեկ մենագրության: [hripsime.zakaryan@iae.am](mailto:hripsime.zakaryan@iae.am) ORCID: 0009-0004-2158-644X

**Hripsime Zakaryan** - Researcher. Institute of Archaeology and Ethnography NAS RA. Candidate of Sciences in Philology. The scope of scientific interests covers modern Armenian literature, foreign literature, literary theory, and philosophy, folklore. Author of a monograph

and more than a dozen scientific articles. [hripsime.zakaryan@iae.am](mailto:hripsime.zakaryan@iae.am) ORCID: 0009-0004-2158-644X

**Рипсима Закарян** - Научный сотрудник Института археологии и этнографии НАН РА. Канд. филол. наук. Сфера научных интересов охватывает современную армянскую литературу, зарубежную литературу, теорию литературы, философию, фольклор. Автор монографии и более десятка научных статей. [hripsime.zakaryan@iae.am](mailto:hripsime.zakaryan@iae.am) ORCID: 0009-0004-2158-644X

*Խմբագրություն է ուղարկվել 02.03.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 20.03.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

## ՄՈՆԱ ՄՈՒՍԱՅԵԼՅԱՆ

ՊԱՏՄՈՂԻ ԿԵՐՊԱՐԸ ՄԱԿԱՐ ԲԱՐԽՈՒԴԱՐՅԱՆՑԻ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ  
ԱՐՁԱԿՈՒՄ*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.224*

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածի նպատակն է բացահայտել հեղինակ-պատմողի առանձնահատկությունները Մակար Բարխուդարյանցի գեղարվեստական արձակում՝ պարզելով հեղինակային ձայնի և պատմողական սուբյեկտի փոխհարաբերության կառուցվածքային, գաղափարական դրսևորումները: Գեղարվեստական արձակում հեղինակի և պատմողի փոխհարաբերությունը գրականագիտության առանցքային խնդիրներից է, հատկապես նարատոլոգիայի տեսանկյունից: Հեղինակը՝ որպես ստեղծագործական գիտակցություն, և պատմողը՝ որպես տեքստում գործող խոսքային սուբյեկտ, նույնական չեն, բայց հաճախ հանդես են գալիս փոխկապակցված և երբեմն դժվար սահմանագատվող դիրքերից: Մակար Բարխուդարյանցի գեղարվեստական արձակը հետաքրքիր նյութ է այս խնդրի ուսումնասիրության համար. նրա գործերում պատմողական խոսքը հաճախ պարունակում է բարոյախրատական և արժեքային շերտեր, որոնք ընթերցողի մոտ կարող են ստեղծել հեղինակի անմիջական ներկայության տպավորություն: Մակայն այս տպավորությունը պահանջում է նարատոլոգիական ճշգրտում՝ պարզելու, թե երբ գործ ունենք հեղինակի դիրքորոշման, երբ՝ պատմողի խոսքային կառուցման:

*Բանալի բառեր և արտահայտություններ. պատմող, հեղինակ, գեղարվեստական արձակ, Մակար Բարխուդարյանց, պատում, կերպար, ապրում:*

## ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Սույն հոդվածում պատմողի կերպարը ուսումնասիրվում է Մակար Բարխուդարյանցի «Միրզայ և Աննայ» (Բարխուդարեանց Ո., 1876), «Չորանն ու

նշանածը» (**Բարխուտարեանց Ու., 1896**), «Չնաշխարհիկ տղայ» (**Բարխուտարեանց Մակար վ., 1886**) գեղարվեստական երկերում:

Առաջինը ռուս գիտնական Վ. Վինոգրադովն է իր «Գեղարվեստական արձակի մասին» (**Виноградов В., 1930**) աշխատության մեջ մշակել «հեղինակի կերպարի» հայեցակարգը՝ սկզբնապես այն անվանելով «գրողի կերպար» (**Գրականության տեսության արդի խնդիրներ, 2016**):

Գրականագետ Զավեն Ավետիսյանը նշում է. «Վիպական սյուժեի մեջ ժամանակ առ ժամանակ «ներխուժող» հեղինակ-պատմողի խոսքի նախապատրաստում է այն գործողությունների մուտքը, որոնց հեղինակը դեռ պիտի անդրադառնա: Նա ոչ միայն հիշեցնում է պատմելիքը, այլև նախապես տալիս է նրա զգացմունքային գնահատականը՝ բորբոքելով ընթերցողի հետաքրքրասիրությունը» (**Ավետիսյան Զ., 1988**):

Բախտինը, անդրադառնալով հեղինակի և պատմողի հարցին, գրում է. «Իսկական հեղինակը չի կարող կերպար դառնալ, քանի որ նա է ստեղծագործության մեջ բոլոր կերպարների և պատկերավորության ստեղծողը» (**Бахтин М., 1986**):

Վ. Վինոգրադովը հեղինակի կերպարը բնութագրում է հետևյալ կերպ. «Հեղինակի կերպարը խոսքի պարզ սուբյեկտ չէ, նա հաճախ նույնիսկ անվանված չէ գեղարվեստական երկի կառուցվածքում: Դա ստեղծագործության էության խտացված մարմնավորումն է, որը միավորում է գործող անձանց խոսքային կառույցների ողջ համակարգը և դրանց հարաբերությունները պատմողի կամ պատմողների հետ՝ նրանց միջոցով դառնալով ամբողջի գաղափարառձական կենտրոնացում, կիզակետ» (**Виноградов В., 1971**):

Ռուս գրականագետ Բորիս Կորմանն առաջարկում է արստրակտ հեղինակին դիտարկել իբրև «ստեղծագործության գիտակցություն», որը մեկ ամբողջության մեջ է միավորում ոչ միայն տարբեր կերպարների լեզվառձական դրսևորումները, այլև տարբեր գիտակցություններ և տեսանկյուններ: Իբրև ներտեքստային երևույթ՝ Կորմանն արստրակտ հեղինակին անվանում է «հայեցակարգված հեղինակ» (**Корман Б., 1992**):

Մակար

Բարխուդարյանցի

գեղարվեստական արձակում հեղինակ-պատմող համադրությունն ու հակադրությունը ստեղծում են տեքստում բազմաշերտ ընթերցողական ընկալում՝ միաժամանակ ապահովելով հեղինակային ներկայության ուժեղացում և հերոսների հոգեբանական ինքնուրույնության պահպանում:

### **ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Հոդվածում ուսումնասիրությունն իրականացրել ենք **կենսագրական և հերմենևտիկայի** մասնագիտական **մեթոդներով**:

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Գրական երկում հեղինակի կերպարի դրսևորման թեման գրականագիտությանը սկսել է զբաղեցնել 20-րդ դարասկզբից: Պատմողի կերպարին գրականագիտության մեջ անդրադարձել են Վ. Վինոգրադովը, Բ. Կորմանը, Մ. Բախտինը, Ռ. Ուելլեքը, Օ. Ուորրենը, Զ. Ավետիսյանը և այլք: Մակար Բարխուդարյանցի «Միրզայ և Աննայ» երկում նկատվում է հեղինակի և պատմողի դինամիկ փոխհարաբերություն. որոշ հատվածներում նրանք գրեթե նույնանում են, երբ պատմողը լիովին արտահայտում է հեղինակի դատողություններն ու գաղափարական դիրքորոշումը, իսկ որոշ հատվածներում նրանք հանդես են գալիս որպես առանձին, ինքնուրույն սուբյեկտներ՝ յուրաքանչյուրն իր խոսքի, վերաբերմունքի և դիտանկյունի վերահսկողությամբ: «Միրզայ և Աննայ» երկում Մակար Բարխուդարյանցը պարզ ու ջերմ նկարագրությամբ է ներկայացնում աշխատավոր գյուղացու կերպարը: Գյուղացին հեղինակի երկերում պատկերված է համեստ, արժանապատիվ կյանքով ապրող և սեփական քրիտիկքով հաց վաստակող մարդ: Հեղինակը կարևորում է ոչ միայն գյուղացու ֆիզիկական աշխատանքը, այլև նրա հոգևոր ներուժը և ազգային ինքնությանը հավատարիմ մնալը: Նա համեմատում է արցախյան գյուղական միջավայրը եվրոպական քաղաքային կյանքի հետ՝ նախապատվություն տալով առաջինին: Բարխուդարյանցի համար գյուղացու ձեռքով պատրաստված ուտեստն ունի յուրահատուկ քաղցրություն, քանի որ այն պատրաստված է սիրով ու անձնական ջանքով. «Ստեղծագործության իրական կյանքը

հերոսի և հեղինակի այդ դինամիկ-կենդանի հարաբերության իրողությունն է» (**Бахтин М., 1986**):

Այս դեպքում հեղինակ-պատմողը հանդես է գալիս որպես գործողությունների անմիջական մասնակից: Մակար

Բարխուդարյանը արցախյան ճաշի և պարզ ջրի գերազանցությունը եվրոպական շքեղության նկատմամբ ներկայացնում է որպես հայի աշխատավոր ոգու արտահայտություն: Նրա պատկերացմամբ՝ սնունդը վեր է պարզապես նյութական պահանջից և վերածվում է բարոյական ու հոգևոր արժեքի, երբ այն ստացվում է սեփական աշխատանքի և ջանքի շնորհիվ: Մակար Բարխուդարյանցի նկարագրություններում աշխատավոր գյուղացիության կերպարը ձևավորվում է ոչ միայն ֆիզիկական աշխատանքի, այլև հոգևոր հավատքի ու բարոյական դաստիարակության հիմքով: Նրա պատկերած ընտանիքներում օրը սկսվում և ավարտվում էր պարզ, բայց խորքային ծեսերով. նախաճաշից մինչև ընթրիք, ինչպես նաև «բարի լույս»-ն ու «բարի գիշեր»-ը ուղեկցվում էին օրհնությամբ և միաբերան տերունական աղոթքով: Այս խորհրդանշական սովորույթները վկայում են, որ գյուղացու առօրյան ձուլված էր ոչ միայն հացի վաստակին, այլև Աստծո խոսքով ապրելու ներքին պարտքին. «Ծերունիք և միջահասակ մարդիկ կարգաւ այսպէս ասելով բաժակներն ճաշակեցին, կերակուրն համեստօրէն կերան. վերջէն մեծ և փոքր ծունկ չոքած «Տէր ողորմեա» արին արտասուախառն պաղատանօք և մեծ ջերմեռանդութեամբ...» (**Բարխուդարեանց Ռ., 1876**):

Մեկ այլ դեպքում հեղինակն ու պատմողը նույնանում են: Գյուղի վարժատունն ուներ քառասուն սան, որոնց մեջ էին նաև գրքի հեղինակը՝ Մակար Բարխուդարյանը և ստեղծագործության գլխավոր հերոսը՝ Միրզան. «Վերջապէս ինչպէս միւս աշակերտք, նոյնպէս ես և Միրզայ, որ դասընկեր էինք, երեք տարուան մէջ հասարակ կարդալ և գրել ուսանք» (**Բարխուդարեանց Ռ., 1876**): «Միրզայ և Աննայ» երկում Մակար Բարխուդարյանը հանդես է գալիս «Ուստա Գևորգ» գրական անունով.

«Դէ է՛յ, Ուստայ Գէորգ Բարխուտարեան,

Դու էլ սրտով օրհնէ, գովէ մի բերան

Էս խնճոյից զարդն, հարսն ու փեսան,

Որ շատ զաւակներով ծլին, ծաղկին, ծերանան...» (Բարխուդարեանց Ո., 1876):

«Իր

«բացութեամբ» հեղինակի կերպարը երևում է հատկապէս հերոսների երկխոսությունների ու մենախոսությունների մեջ՝ իբրև համակրանք, գնահատական: Ժամանակ առ ժամանակ հերոսների երկխոսության մեջ թափանցող (միջամտող) հեղինակային խոսքը, վիճակի բնութագրերը տալուց բացի, հետապնդում է նա մի ուրիշ նպատակ: Երկխոսության ընթացքում հերոսները հաճախ վիճակի նկատմամբ ունեցած իրենց խորքային ապրումները թաքցնում են խոսակցից (նաև ընթերցողներից)» (Ավետիսյան Զ., 1998):

Նման դեպքերում հեղինակը միջամտում է՝ հերոսների հոգեվերլուծության ճանապարհով ներկայացնելով իր վերաբերմունքը: Այստեղ պատմողը ոչ միայն պատմում է իրադարձությունները, այլ վերապրում է դրանք՝ անցյալը ներկայացնելով որպէս հոգեբանական փորձառություն. «-Ուստայ Գեորգ,-գոչեց քահանայն բազմականաց վերի կողմէն: -Հրամայեցէ՛ք Տեր հայր,- պատասխանեցի ես: -Ժողովուրդն կը խնդրէ, որ ամուսնության վերայ մի տաղ ասես» (Բարխուդարեանց Ո. Գ., 1876):

Գրականության ամերիկացի տեսաբաններ Ռընե Ուելլեքը և Օսթին Ուորրենը նկատել են, որ էպիկական պատումի դեպքում հեղինակը կարող է հանդես չգալ, մնալ թաքնված. «Վիպասանը կարող է պատումը վարել՝ ամեննին չհաստատելով, որ եղել է պատկերվող դեպքերի ականատեսը կամ մասնակիցը: Նա կարող է գրել երրորդ դեմքով, որպէս «ամենագետ հեղինակ»:Դա պատումի ավանդական ու «բնական» կերպն է: Հեղինակն ասես ներկա է կողքից, նա նման է այն դասախոսին, որը պարզաբանում է սլայդները կամ վավերագրական ֆիլմը» (Ուելլեք Ռ., Ուորրեն Օ., 2008):

«Միրզայ և Աննայ» երկում հեղինակը ներկա է մշտապէս՝ որպէս պարզաբանող ու բացատրող, գործողությունների մասնակից. «-Ինձ թաղես, Ուստայ Գեորգ, բարեկենդանի վերայ մի լավ հայերէն երգ ասա՛» (Բարխուդարեանց Ո., 1876) :

Գրականագետ Զավեն Ավետիսյանը գրում է. «Սյուժեի պատումի ընդհանուր հոսքի մեջ շարունակ լսվում է հեղինակի ձայնը՝ գնահատական, համակրանք, հակակրանք, խոհեր, ապրումներ» (Ավետիսյան Զ., 1988): Մակար

Բարխուդարյանցի գեղարվեստական երկերի մեծ մասում հեղինակը հանդես է գալիս ն՝ դեպքերի անմիջական ականատես կամ մասնակից, ն՝ երրորդ դեմքով պատմող, ն՝ ներխուժող-մասնակից.

կարե քո արժանին

ձայնի բիրից մին,

«Ո՛վ սուրբ զինի, ո՛վ

Գովել խօսքով, կանչել

Ների՛ր քո խեղճ ծառայ ՌԻՍՏԱՅ ՋԱՄԱԼԻՆ» (Բարխուդարեանց Ռ., 1876):

Մակար Բարխուդարյանցի գեղարվեստական երկերի մեծ մասում հեղինակը հանդես է գալիս **բազմաշերտ և դինամիկ ներկայությամբ**, որը ընդգրկում է միաժամանակ մի քանի պատմողական գործառույթներ: Նա կարող է լինել **դեպքերի անմիջական ականատես կամ գործողությունների մասնակից**, ներգրավվել դեպքերի ընթացքի մեջ և ազդել իրադարձությունների զարգացումների վրա: Միննույն ժամանակ հանդես է գալիս որպես **երրորդ դեմքով պատմող**, որը դիտարկում է իրադարձությունները առարկայական կամ համեմատաբար օբյեկտիվ հեռավորությունից՝ ապահովելով պատմողական հարթության համաչափություն և ընթերցողի համար հստակ ընկալելի տեսանկյուն: Ներխուժող-մասնակցի դերն ավելի հստակ է դառնում այն պահերին, երբ հեղինակը միջամտում է հերոսների խոսքին կամ գործողություններին, վերաշարադրում նրանց ներքին խոսքը և ենթադրվող արտահայտությունները՝ ստեղծելով պատմողի և հերոսի ձայների խաչաձև շերտավորում:

«Չնաշխարհիկ տղայ» երկում հեղինակն ու պատմողը կրկին նույնանում են: Իսահակը եղել է Շուշիի Ռեալական ուսումնարանի այն առաջադեմ ուսանողներից մեկը, որին դասավանդել է նաև Մակար Բարխուդարյանցը: Երբ Իսահակը

գտնվում էր արդեն մահվան մահճում, մի օր նրան այցելության է գնում գրքի հեղինակը՝ Մակար Բարխուդարյանցը, որը Իսահակի ուսուցիչներից էր: Երբ Իսահակը տեսնում է սիրելի ուսուցչին, շատ է ուրախանում: Բայց զգում էր՝ վերջին

անգամ է տեսնում, դրա մասին նույնիսկ շնչում է ուսուցչին. «-Իսահակ՛կ ջան, ինչպես Ձեր հայրն վկայում է, այժմ լաւ էք նախորդ օրերից, Աստուծով կ'առողջանաք և շուտով ուսումնարան կգաք: -Երբ միւս անգամ այցելութեան գաք, այն ժամանակ կը տեսնէք թէ ինչպես կը լինի Ձեր սիրելի Իսահակն. որովհետև իմ խօսքին չէք հաւատում դուք» (**Բարխուտարեանց Մակար վ., 1886**): Սիրելի աշակերտի ծանր դրությունը երկար ժամանակ մնում է ուսուցչի հոգում:

«Չոբանն ու նշանածը» երկում ևս Մակար Բարխուդարյանցը ներկա է, հանդես է գալիս «Ուստա Գեորգ» գրական անունով. «Ուստա Գեորգը քը մատաղ, կրդացող, էս գեազանների քաշածը ո՛չ բրանի լիզուով կ'ասուի, ո՛չ էլ դլամի լիզուաւ կը գերբուի. մինակ կսըպտեցի բանաստեղծ Յարութինը կը կարայ գերբել» (**Բարխուտարեանց Ուստա-Գեորգ, 1896**):

Երկում հեղինակը հաճախ հանդես է գալիս **իր գրական կեղծանվամբ**, ինչը ստեղծում է պատմողի և հեղինակի միջև **բազմաշերտ և դինամիկ հեռավորություն**: Կեղծանվամբ ներկայանալը հնարավորություն է տալիս հեղինակի անձնական գաղափարական դիրքորոշումը ներդնել սյուժետային ընթացքի վրա՝ միաժամանակ պահպանելով պատմողի տեսակետը՝ որպես **տեքստի ինքնուրույն տարր**.

«Ո՛վ սուրբ գինի, ո՞վ կարէ քո արժանին  
Գովել խօսքով, կանչել ձայնիւ բիրից մին,  
Ների՛ր քո խեղճ ծառայ Ուստայ Ջամալին

Որ շատ թողուց երգըս լսողաց սուր խելքին» (**Բարխուտարեանց Ուստա-Գեորգ, 1896**):

Սրանով ընթերցողի համար ստեղծվում է **երկակի ընկալման դաշտ**. երբեմն ընթերցողը տեսնում է հեղինակի մտքի և պատմողի գործողությունների սինթեզը, իսկ մեկ այլ դեպքում՝ նկատում պատմողի համեմատաբար ինքնուրույն ձայնը, որը ձևավորում է իրադարձությունների և հոգեբանական շերտերի ընկալում:

Նարատոլոգիական տեսանկյունից կեղծանվամբ ներկայանալը խթանում է **պատմողական բազմաշերտությունը**, որտեղ հերոսի, պատմողի և հեղինակի ձայների փոխկապակցումը ստեղծում է յուրօրինակ սինթեզ՝ ընթերցողին ներգրավելով տեքստի

մեկնաբանության գործընթացի մեջ և առավել ընդգծելով հեղինակի գաղափարական վերահսկողությունը:

Գրականագիտության պատմության մեջ եղել են նաև հեղինակի անձի, նրա կենսագրության փաստերի նույնացման փորձեր նրա ստեղծագործության հետ: Այդպիսին էր ֆրանսիացի քննադատ Սենտ-Բյովի գրականագիտական մեթոդը (19-րդ դարի առաջին կես), որը հետագայում կոչվեց «կենսագրական»: Նա գրական երկը դիտարկում էր միայն հեղինակի անձի հետ ունեցած անխզելի կապի մեջ, և հետևաբար ստեղծագործությունը հասկանալու համար հեղինակի մասին անհրաժեշտ է իմանալ գրեթե ամեն ինչ (**Գրականության տեսության արդի խնդիրներ**, 2016):

Վստահաբար կարող ենք փաստել, որ Մակար Բարխուդարյանցի գեղարվեստական արձակում հեղինակը և պատմողը միասնական են և գրեթե ձուլված:

Մակար Բարխուդարյանցի գրական երկերում պատմողը ազատորեն ներթափանցում է գլխավոր հերոսների ներաշխարհ, տալիս բացահայտ գնահատականներ, ձևակերպում բարոյական և գաղափարական հստակ դիրքորոշում: Երբեմն ընթերցողը տեղեկությունները ստանում է աստիճանաբար, երբեմն էլ՝ միանգամից: Հետզհետե հոգեբանական լարվածությունը մեծանում է: Մակար Բարխուդարյանցը շատ դեպքերում հանդես է գալիս որպես նուրբ միջնորդ, ոչ թե դատավոր:

Հեղինակը հաճախ ներթափանցում է հերոսի խոսքային դաշտ՝ յուրացնելով նրա ներքին խոսքը, ենթադրվող արտահայտությունը կամ կոնկրետ իրավիճակում հնարավոր խոսքը: Արդյունքում ձևավորվում է պատմող-հերոս հարաբերությունների յուրահատուկ կառուցվածք, որտեղ հերոսի ձայնը մասամբ ենթարկվում է պատմողի վերահսկողությանը: Մա ոչ միայն ուժեղացնում է հեղինակի գաղափարական ներկայությունը, այլև ստեղծում է բազմաշերտ ընթերցողական ընկալման հնարավորություններ՝ ընթերցողին թողնելով դերակատար իր սեփական մեկնաբանության համար:

### ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Ուսումնասիրելով պատմողի կերպարը Մակար Բարխուդարյանցի գեղարվեստական արձակում՝ առանձնացվել է պատմողի մի քանի հիմնական տեսակ .

1. Դեպքերը ներկայացվում են հեղինակի կողմից, որը գտնվում է գործողություններից դուրս և հանդես է գալիս որպես կողմնակի դիտորդ: Պատմողը լիովին տեղեկացված է գործողությունների ընթացքին, կերպարների վարքագծին և նրանց ներաշխարհին . նրան հասանելի են ոչ միայն արտաքին գործողությունները, այլև հերոսների ներքին ապրումները, մտորումներն ու հոգեբանական շարժառիթները:
2. Պատմողը հանդես է գալիս որպես գործող անձ կամ դեպքերի անմիջական ականատես: Պատումը կառուցվում է առաջին դեմքով, ինչի արդյունքում ներկայացվում են ոչ միայն իրադարձությունները, այլև պատմողի սուբյեկտիվ վերաբերմունքը, հուզական արձագանքները, անձնական ընկալումներն ու եզրահանգումները:
3. Պատումը ներկայացվում է հիշողությունների տեսքով, երբ անցյալ իրադարձությունները վերապրվում և գնահատվում են պատմողի գիտակցության մեջ: Այս դեպքում պատմողը հանդիսանում է իրադարձությունների միակ մեկնաբանն ու գնահատողը՝ ընդգծելով հիշողության, ժամանակային հեռավորության և անձնական փորձառության ազդեցությունը պատմողական հնչերանգի վրա:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ավետիսյան Զ. (1988), Գրականության տեսություն, Երևան, «Նաիրի» հրատ.:
2. Բարխուդարեանց Ռ. (1876), Միրզայ եւ Աննայ, Զմիւռնիա, Տպագրութիւն Տէտէեան:
3. Բարխուդարեանց Մակար վ. (1886), Չնաշխարհիկ տղայ, Շուշի, Տպարան Շուշու Հայոց Հոգևոր Տեսչութեան:

<https://drive.google.com/file/d/1YdCbrVknfxcOyT1OJOZsvYoVarxoEGx6/view?usp=sharing>

4. Բարխուտարեանց Ուստա-Գեորգ (1896), Չօբանն ու նշանածը, Թիֆլիս, Տպարան Մ.Շարաձեի. Նիկոլ. փ. տ. 21:  
[https://drive.google.com/file/d/1\\_F\\_rgnD0oipMoTuFlil\\_y3fUj940gFS5/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1_F_rgnD0oipMoTuFlil_y3fUj940gFS5/view?usp=sharing)
5. Գրականության տեսության արդի խնդիրներ (2016), խմբագիր՝ Ա. Ջրբաշյան, Երևան, ԵՊՀ հրատ.:
6. Ուելլեր Ռ., Ուորրեն Օ. (2008), Գրականության տեսություն, Երևան, «Սարգիս Խաչենց Փրինթինգ» հրատ.:
7. Бахтин М. (1986), Литературно-критические статьи, Москва, “Художественная литература”:
8. Бахтин М. (1986), Эстетика словесного творчества, Москва, Издательский центр Российского государственного гуманитарного университета:
9. Виноградов В. (1971), О художественной прозе, Москва, Государственное издательство Москва-Ленинград.
10. Виноградов В. (1971), Проблема образа автора в художественной литературе: В кн. О теории художественной речи, Москва, Государственное издательство Художественной литературы.
11. Корман Б. (1992), Избранные труды по теории литературы, Ижевск, Издательский центр “Удмуртский университет”:

#### REFENERGES

1. Avetisyan Zh. (1988), Grakanowt'yan tesowt'yown /Theory of Literature. Yerevan/, “Nairi” Publishing House.
2. Barkhudaryants O. (1876), Mirzay ew Annay /Mirzay and Annay/, Smyrna: Teteian Printing House.
3. Barkhutaryants M. V. (1886), Chnashxarhik tghay /The Strange Boy/. Shushi, Printing House of the Armenian Spiritual Administration of Shushi.

<https://drive.google.com/file/d/1YdCbrVknfxcOyT1OJOZsvYoVarxoEGx6/view?usp=sharing>

4. **Barkhutaryants Usta-Georg (1896)**, Cho'bann ow nshanac'y' /The Shepherd and the Fiancée/. Tiflis, M. Sharadze Printing House, Nikolayevskaya St., No. 21.  
<https://drive.google.com/file/d/1 F rgnD0oipMoTuFlil y3fUj940gFS5/view?usp=sharing>
5. **Grakanowt'yan tesowt'yan ardi xndirner /Contemporary Issues of Literary Theory/ (2016)**, Edited by A. Jrbashyan. Yerevan: Yerevan State University Press.
6. **Wellek R., Warren A. (2008)**, Grakanowt'yan tesowt'yown /Theory of Literature/, Yerevan, “Sargis Khachents Printinfo” Publishing House.
7. **Bakhtin M. (1986)**, Literaturno-kriticheskiye stat'i /Literary-Critical Articles/, Moscow: “Khudozhestvennaya Literatura” Publishing House.
8. **Bakhtin M. (1986)**, Estetika slovesnogo tvorchestva /Aesthetics of Verbal Creativity/, Moscow, Publishing Center of the Russian State University for the Humanities.
9. **Vinogradov V. (1971)**, O khudozhestvennoy proze /On Literary Prose/, Moscow, Moscow–Leningrad, State Publishing House.
10. **Vinogradov V. (1971)**, Problema obraza avtora v khudozhestvennoy literature /The Problem of the Author’s Image in Literary Fiction/, In On the Theory of Artistic Speech, Moscow, State Publishing House of Fiction.
11. **Korman B. (1992)**, Izbrannyye trudy po teorii literatury /Selected Works on Literary Theory/, Izhevsk: Publishing Center of “Udmurt University”.

Сона Мусаелян

Образ повествователя в художественной прозе Макара Бархударянца

Заключение

*Ключевые слова и выражения:* повествователь, автор, художественная проза, Макар Бархударянц, повествование, образ, переживание.

Целью статьи является выявление особенностей соотношения автора и повествователя в художественной прозе Макара Бархударянца посредством анализа структурных и идейных проявлений взаимодействия авторского голоса и повествовательного субъекта. Соотношение автора и повествователя в художественной прозе является одной из ключевых проблем литературоведения, особенно с точки зрения нарратологии. Автор как творческое сознание и повествователь как речевой субъект, действующий в тексте, не тождественны, однако часто выступают во взаимосвязанных и порой трудноразграничимых позициях.

Художественная проза Макара Бархударянца представляет собой значительный интерес для исследования данной проблемы: в его произведениях повествовательная речь нередко включает нравоучительные и ценностные пласты, способные создавать у читателя впечатление непосредственного присутствия автора. Однако это впечатление требует нарратологического уточнения с целью определения того, в каких случаях мы имеем дело с авторской позицией, а в каких — с речевой конструкцией повествователя.

В числе поставленных задач — выявление текстовых средств, посредством которых формируется ощущение авторского присутствия без полного отождествления автора и повествователя, а также представление теоретических положений разграничения автора и повествователя в рамках нарратологии.

Актуальность исследования обусловлена тем, что образ повествователя в художественной прозе Макара Бархударянца впервые становится предметом научного анализа.

Научная новизна работы заключается в изучении соотношения автора и повествователя в художественной прозе Макара Бархударянца.

Sona Musayelyan

**The figure of the narrator in the literary prose of Makar Barkhudaryants**

**Conclusion**

**Keywords and expressions:** *narrator, author, literary prose, Makar Barkhudaryants, narration, character, experience.*

The aim of the article is to identify the distinctive features of the author–narrator relationship in the literary prose of Makar Barkhudaryants by examining the structural and ideological manifestations of the interaction between the authorial voice and the narrative subject. The relationship between the author and the narrator in literary prose constitutes one of the central issues in literary studies, particularly from a narratological perspective. The author as a creative consciousness and the narrator as a speaking subject operating within the text are not identical; however, they often occupy interconnected and sometimes difficult-to-distinguish positions.

The literary prose of Makar Barkhudaryants provides valuable material for the study of this issue. In his works, narrative discourse frequently contains moral and axiological layers that may create the impression of the author’s direct presence for the reader. Nevertheless, this impression requires narratological clarification in order to determine when the author’s position is expressed and when the discourse represents a narrative construction.

The objectives of the study include identifying the textual devices through which the impression of the author’s presence is created without a complete identification of author and narrator, as well as presenting the theoretical principles for distinguishing between the author and the narrator within the framework of narratology.

The relevance of the study is determined by the fact that the figure of the narrator in the literary prose of Makar Barkhudaryants is examined for the first time.

The scientific novelty of the research lies in the analysis of the relationship between the author and the narrator in the literary prose of Makar Barkhudaryants.

**Սոնա Մուսայելյան** - ՀՀ ԳԱԱ Մ. Աբեղյանի անվան գրականության ինստիտուտի «Հայ միջնադարյան և նոր գրականություն» մասնագիտության ասպիրանտ ՀՀ, Արմավիրի մարզ, «Արտիմետի միջնակարգ դպրոց» ՊՈԱԿ, Հայոց

լեզվի և գրականության ուսուցչուհի, ք. Էջմիածին, Հայաստանի Հանրապետություն:  
Հեղինակ է չորս հոդվածի: [mousayelyan1999@gmail.com](mailto:mousayelyan1999@gmail.com)

**Сона Мусаелян** - Аспирант по специальности «Армянская средневековая и новая литература», Институт литературы имени М. Абегиана, Национальная академия наук Республики Армения (НАН РА) Республика Армения, Армавирская область, ЗАО «Средняя школа Артимета», учительница армянского языка и литературы г. Эчмиадзин, Республика Армения. Является автором около четырёх статей.  
[mousayelyan1999@gmail.com](mailto:mousayelyan1999@gmail.com)

**Sona Musayelyan** - Ph.D. Student in Armenian Medieval and Modern Literature, M. Abeghyan Institute of Literature, National Academy of Sciences of the Republic of Armenia (NAS RA) The Republic of Armenia, Armavir Province, “Artimet Secondary School” CJSC, Teacher of Armenian Language and Literature Etchmiadzin, Republic of Armenia. She is the author of approximately four articles. [mousayelyan1999@gmail.com](mailto:mousayelyan1999@gmail.com)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 04.01.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 23.01.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.01.2026թ.*

ԲԵՆԻԿ ՍՏԵՓԱՆՅԱՆԻ «ՓԱՐՈՍՆԵՐԸ ՀԱՅՏՆԻ ԵՎ ԱՆՀԱՅՏ»  
ԺՈՂՈՎԱԾՈՒԻ ԲԱՆԱՐՎԵՍԸ

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.225*

**ԱՍՓՈՓՈՒՄ**

Ուսումնասիրության թեման ժամանակակից գրականության մեջ իր ինքնատիպ տեղը զբաղեցնող պոեզիան է՝ Բենիկ Ստեփանյանի «Փարոսները հայտնի և անհայտ» ժողովածուն՝ բանարվեստի համատեքստում: Բենիկ Ստեփանյանի ժողովածուի ընտրությունը պատահական չէ, քանի որ այն աչքի է ընկնում գրականագիտության համար հետաքրքրական համակարգերով, գեղարվեստական խորությամբ և արտահայտչականությամբ: Հեղինակին հաջողվել է անհատական ճկուն հնարքներով թողնել ինքնատիպ ստեղծագործություն, որի մեկնաբանմանն էլ միտված է այս ուսումնասիրությունը:

Ուսումնասիրության նպատակն է բացահայտել Բենիկ Ստեփանյանի ստեղծագործական աշխարհի առանձնահատկությունները, ժամանակի և միջավայրի արտացոլանքը հեղինակի բանաստեղծություններում և ազգային դիմագծի նորովի ձևակերպումները հեղինակային համատեքստում:

Ուսումնասիրության Խնդիրներն են՝

1. Վերլուծել Բենիկ Ստեփանյանի ժողովածուի հիմնական թեմատիկ խմբերը,
2. Բացահայտել լեզվաոճական առանձնահատկությունները և պատկերային համակարգը,
3. Հետազոտել բանաստեղծական պատկերները և մետաֆորները,
4. Պարզաբանել գրողի անհատական դիմագիծը և դերը ժամանակակից պոեզիայում,

5. Ներկայացնել հեղինակի բանաստեղծությունները՝ որպես ազգային և հոգևոր ինքնության մաս:

Ուսումնասիրության արդիականությունը պայմանավորված է այն խոր հետաքրքրությամբ, որը դրսևորվում է հեղինակի պոեզիայի խիստ ինքնատիպությամբ:

Ուսումնասիրության գիտական նորույթը հեղինակ-ընթերցող կապի բացահայտումն է՝ բանաստեղծի ստեղծագործական աշխարհի առանձնահատկությունների պարզաբանման միջոցով: Ստեղծագործության օբյեկտը **Բենիկ Ստեփանյանի** բանաստեղծություններն են:

***Բանայի բառեր և արտահայտություններ.** պոեզիա, քնարերգություն, սեր, հայրենիք, բնություն, վերլուծություն, Բենիկ Ստեփանյան:*

#### **ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ**

Գրականության՝ մասնավորապես պոեզիայի գնահատության մեջ շատ կարևոր է հեղինակի ինքնատիպությունը: Այս դիտակետից արժևորել, խորքային ուսումնասիրություն և անդրադարձ ենք կատարել բանաստեղծ **Բենիկ Ստեփանյանի** «Փարոսները հայտնի և անհայտ» ժողովածուին, որը հեղինակի գրական դաշտ մուտքն ավետող նախերգանքն է (**Ստեփանյան Բ., 2016**): :

Ժողովածուն բաղկացած է առաջաբանից և հինգ շարքից՝ «Օրերս», «Մենանվագով քո թեթևասահ», «Լուսինը բառեր է շնչում», «Եղանակներ» և «Ողջո՛ւյն, կյանք մարդավարի», որոնք միահյուսվելով կերտում են պոետի ստեղծագործական դիմագիծը: Առաջաբանի հեղինակը գրականագետ, գրաքննադատ Անի Փաշայանն է, որը, նաև, ժողովածուի խմբագիրն է:

#### **ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Բենիկ Ստեփանյանի բանաստեղծությունները թեմատիկ առումով լայն ընդգրկվածություն ունեն: Դրանք հավասարապես ազգային, կենսական, ճանաչողական արժեք ունեն: Ըստ այդմ՝ հետազոտությունը կատարվել է համադրական-վերլուծական մեթոդներով:

#### **ՔՆՆԱԴԿՈՒՄ**

Ժողովածուն բացվում է խորհրդանշական մի բանաստեղծությամբ, որտեղ հեղինակն ազդարարում է իր էությունը.

Սերը

պարտադիր նախապայման է

աշխարհներիդ

ծակուծուկերում անգամ (**Ստեփանյան Բ., 2016**):

Բենիկ Ստեփանյանը սիրառատ բանաստեղծ է: Նրա համար սերը կարևոր և գերակա պայման է: Հեղինակը սիրահարված է կյանքին, հայրենիքին, մարդկանց և մարդկանց մեջ՝ մարդկայնությանը: Իր իսկ բնորոշմամբ՝ ինքը «հողեղեն պոետ է», ով «երկնում է տողեր՝ աղոթքներով հողեղեն»(14): Այս համատեքստում հեղինակը պարզաբանում է իր ժողովածուի մարդկային, զգայական, բնական լինելը, որը բխում է նրա կենսափորձից:

Հենց այս դիտանկյունից էլ ուսումնասիրենք բանաստեղծի պոեզիան՝ համապատասխան թեմատիկ խմբերով:

Ստեփանյանը պարզ ու անկեղծ բանաստեղծ է: Նա ընթերցողի առաջ հանդես է գալիս իր ամբողջական էությամբ: Պարզորոշ տեսնում ենք նրա մանկությունը, ընտանիքի անդամներին, հույզերը, հայրենիքի հանդեպ ունեցած սերը, հայրենի եզերքի վաղվա օրվա և ճակատագրի հանդեպ ունեցած մտահոգությունը, բնաշխարհի ընկալումն ու դերը:

Բանաստեղծը քանդում է մանկության օրերի կծիկը: Հասակ առնելով «ջերմ քրոջ» և «մոլորակների մասին պատմող եղբոր» կողքին՝ դեռ մանկուց զգում է, որ ձգտում է մենության, խաղաղվում ընթերցանությամբ և որոշում է ստեղծագործել՝ այդ կերպ պարպելով հույզերի տակառը: Մանկության օրերի ամբողջական խտացումն են **«Այն օրերին»**, **«Անդարձություն»** բանաստեղծությունները, որոնց անմիջապես հաջորդում է **«Ինքնաճանաչում»** բանաստեղծությունը: Այստեղ պատանի Ստեփանյանն իր կոչ-ուղերձն է հղում Բարձրյալին.

Պատանեկության կաթսան եռաց,

Եվ եփվեցի որպես պոետ,

Որ Բարձրյալից թանաք խնդրեմ,

Այնքա՛ն թանաք,

Որքան մուրճը հարված կտա այն երկաթին,

Որ պիտանի մի բան դառնա... (Ստեփանյան Բ., 2016):

Ուշագրավ է, որ ստեղծագործական պրպտումների ճանապարհին՝ հեղինակը ցանկանում է «ոչ թե հեշտը, Այլ անծայրածիր, մշուշապատ հորիզոնը»:

Բանաստեղծի՝ արդեն հասուն տարիքի դիմագծի բացահայտման առումով հետաքրքրական է «Սուրացող քամիներ» բանաստեղծությունը, որտեղ Ստեփանյանը չի ընկնում կյանքի մատուցած վայելքների գիրկը: Նա կյանքի բովում թրծված, իմաստնացած, զգուշավոր, բայց և ազատասեր ու ազատատենչ է.

Իսկ ես...

Ժպտալու,

ցնծալու փոխարեն

դառնում եմ ավելի զգուշասեր.

ճախրե՛լ եմ ուզում

սրտիս ուզած տիրույթում,

սավառնել

մարդկային կերպերո՛վ բազմաձև... (Ստեփանյան Բ., 2016):

Հենց այս հոգեճախրանքի պահին էլ հեղինակին պատում է ամենամարդկային զգացումներից մեկը՝ ներքին վախը.

Եվ շտապում եմ

երազանքս գոնե չկորցնելու համար

դռներս կողպել՝

մոտերքում սուրացող քամու դեմ (Ստեփանյան Բ., 2016):

Հեղինակին պարուրում է հանգստաբեր և երանավետ վիճակի փնտրտուքը, որը գտնում է բնության մեջ: Այս առումով ուշագրավ են Բենիկ Ստեփանյանի պոեզիայում առկա բնության պատկերները: Նկարչին բնորոշ սրատես աչքով՝ Ստեփանյանը կարողանում է որսալ բնությունն իր ամբողջ առանցքով և նորովի կենդանություն տալ

նրան: «Այգ՝ արևը դեռ չծագած, եղյամի լույս», «պարզկա գիշեր, լուսնի լույս», «աշուն, տերևաթափ, դեղին տերև», «գարնան սկիզբ, ծառերը պատրաստվում են մկրտվելու», «շքեղ թթենի, ճոխ մեղվափեթակ» (Ստեփանյան Բ., 2016). տարբեր բանաստեղծություններում երևան եկող բնության նկարագրության այս սքանչելի պատկերներն իրենց գեղագիտական կատարելությանն են հասնում «Երկրի վրա» բանաստեղծության մեջ.

Այլ աշխարհներ հասնելու համար  
վիզաներ պետք չեն  
ծաղիկները դեսպաններն են  
այդ նույն աշխարհների

Իսկ մեղուները  
բզզոցներով վերերկրային  
պատմում ու պատմում են  
ԱՅԴ աշխարհների մասին  
Ծաղիկները  
իրենց հավատարմագրերը  
հանձնում են

մեղուներին (Ստեփանյան Բ., 2016):

Հեղինակը բնության ձայնին ունկնդիր է, իսկ դրա վառ արտահայտությունը «Լուրջուն՝ խորին» բանաստեղծությունն է, որտեղ նա կարծես միաձուլվել է բնությանը, ականջ է դնում նրա կանչերին և լռությամբ էլ պատասխանում: Այս բանաստեղծությունը հեղինակի փիլիսոփայական խոր ընկալման վկայությունն է: Ստեփանյանը քիչ խոսում է, շատ՝ լսում, իսկ իր խոսքը հնչում է բանաստեղծությամբ:

Բենիկ Ստեփանյանի գրիչը փայլել է նաև հայրնասիրական-քաղաքացիական քնարերգության շրջանակներում:

Հայրենիքի փրկության երթում՝  
դարձել եմ ճորտ, ստրուկ

ինչպես եզր լծկան

որ բանեմ անվերջ

ձեր հոգիների գաղտարաններում

մոլախոտապատ (Ստեփանյան Բ., 2016):

**«Քարամբոխները»** բանաստեղծությունը խտացումն է երկու ժողովուրդների աշխարհայացքի: Այլաբանորեն մատուցված այս ստեղծագործությունն արծարծում է այն գաղափարը, թե որքան էլ մեզ փորձեն ընկճել, ոչնչացնել, միևնույն է «քարերը», ասել է թե՛ մեր ազգը, կգորանա և արժանի հակահարված կհասցնի: Մեր ազգային կերպարը համեմատելով քարի հետ՝ հեղինակը ցույց է տվել սեփական ժողովրդի հզորությունը, աներեր կամքն ու անկոտրում մարտական ոգին: «Քարամբոխները» հայ ժողովրդի հավաքական կերպարի խտացումն է, որը ձուլված է ազգային արժեքներից ու հայրենասիրությունից՝ «արդար պահանջի» դարավոր ուղերձով.

Էլ չի լքում

Հին վանքերի, խաչքարերի

Մեր լեռների, բլուրների

Քարամբոխ դարձած

Մեր քարերի

Պահանջն արդար (Ստեփանյան Բ., 2016):

Լավատեսական շեշտով է ավարտվում նաև «Լեռներից այն կողմ» բանաստեղծությունը.

Տղաները, որ ականատեսն էին

Եվ ուխտավոր լեռներից այն կողմ

Հստակ, շատ հստակ

Արևազալ տեսան նոր (Ստեփանյան Բ., 2016):

Ստեփանյանի պոեզիայում հետաքրքրաշարժ է մոր կերպարը, մանավանդ՝ Ջինվորի մոր, ով այնքան կատարյալ է հեղինակի համար, այնքան մաքրագործ, որ իր «աղոթք դարձած ուղերձներով», վստահաբար, խաղաղ լուսաբաց կբերի.

Աղոթք դարձած

ուղերձները նրանց

երկինք կհասնեն

և

խաղաղությամբ կբացվեն

լուսաբացները բոլոր (**Ստեփանյան Բ., 2016**):

Հայրենիքի ճակատագրով մտահոգ բանաստեղծը բարձր է գնահատում Զինվորին և նրա առաքելությունը: Նա վստահ է՝ երիտասարդներին սեփական ազգից են հերոսության օրինակներ պետք, որը պետք է տա գրականությունը: Պոեզիան պետք է համահունչ քայլի ժամանակի հետ և ժամանակի մեջ, որպեսզի դառնա ուսուցիչ և ուղղորդող: Մասնագիտությամբ պատմաբան հեղինակը մանրամասնորեն ուսումնասիրել է սեփական ժողովրդի դարավոր պատմությունը, դասեր քաղել և կոչ է անում հետամուտ լինել դարերի կանչին: Ստեփանյանը գիտի՝

Գագանն էլ ամենակույ

երագում է ուղղել

հարվածն իր ամենադիպուկ

նշխարված սրտին

անհաղթ թիրախի (**Ստեփանյան Բ., 2016**):

Բանաստեղծի՝ անարդարության հետ չհամակերպվելու, սեփական արժեհամակարգի ձևավորման և պահպանման կարևորության, աներեր կամքի տեսանկյունից աչք զարնող է «Ազնիվ ցորյանի մի քանի հատիկ» բանաստեղծությունը: Գրականության մեջ ցորենը՝ հատիկը, բերքառատության, վերածննդի, կյանքի խորհրդանիշն է: Հայ միջնադարյան քնարերգության մեջ ցորենը Հիսուսի խորհրդանիշներից է: Այս խորհրդանիշն ունի կախարդական, սփոփիչ իմաստ, մարմնավորում է կյանքի շարունակությունը մահից հետո (**Энциклопедия символов, 2005**): Այլաբանական բնույթի այս բանաստեղծության մեջ հեղինակը նույնպես ցորենն օգտագործել է խորհրդանշաբար և ներկայացրել իր աներեր դիրքորոշումը սոցիալ-քաղաքական համատեքստում.

Օրերում այս երբ

ցորյանանման որոմները բիրտ  
մեզ «ընկեր» դարձան նաև ամբարում.

լավ է հեռանա՝ նք,-

այսպես վճռեցին

ագնիվ ցորյանի մի քանի հատիկ (Ստեփանյան Բ., 2016):

Լինելով Չարենցի ստեղծագործական աշխարհի մեծ սիրահար, բազմիցս ուսումնասիրելով վերջինիս կյանքն ու ստեղծագործական ուղին, Չարենցի հետ ունենալով բնավորության բազում նման գծեր՝ բնական է նրա սրտաբուխ ուղերձը իր սիրելի պոետին, ումից էլ «բոց» է խնդրում՝ տաղերգելու: Ներկայում չգտնելով ամբողջովին գաղափարակից որևէ մեկին՝ Ստեփանյանը վստահ է՝ մեզ Չարենցներ են պետք: Միայն Չարենցը իրեն կօգնի աներեր քայլելու կյանքի օրհասական և խոտոր ճանապարհով.

Չարեն՝նց

մշտաներկա իմ բարեկամ.

թե պիտ նորից չբռնեցքվենք

արեգակից քո շիկացած,

գուր էր ջանքդ...

ու ես հիմա

բոց եմ խնդրում,

որ տաղերգեմ՝ նորից ելնենք

Արևանանք (Ստեփանյան Բ., 2016):

Ուշագրավ է նաև «Ռ՛չ, չեն եղել ու չեն լինի պատերազմներ» բանաստեղծությունը, որտեղ հեղինակը քանդում է մտահոգության կծիկը, ապստամբում, ընդգծում իր անհատականությունը: Նա չի պատրաստվում խոնարհվել ժամանակի ստեղծած ճիրաններում, այլ պատրաստ է նոր «մոլորակ հնարել», որտեղ կարևորը «երջանիկ ապրելն է»: Ավաղ, կա ներքին կանխազգացում,

որ քարկոծվելու եմ

ու կախաղանի եմ

արժանանալու

իսկ լավագույն դեպքում

վտարվելու եմ իրենց մոլորակից (**Ստեփանյան Բ., 2016**):

Աներեր բանաստեղծին, սակայն, դա չի վախեցնում:

Հայրենիքին, բնությանը, կյանքին սիրահարված հեղինակի պոեզիայում, բնականաբար, առկա է նաև «երազների անհայտ աղջիկը», ով կատարելության է հասած **«Զարմանալ պետք չէ»** բանաստեղծության մեջ.

Զարմանալ պետք չէ,

ոչ էլ անհանգստանալ.

ես հնազե՛տ պոետ եմ,

հետևաբար, տրամաբանական է, որ

ուսումնասիրում եմ քո աչքերը,

որոնց տեղում՝ նախկինում,

երևի նախորդ կյանքումդ,

ծով ու օվկիան է եղել, և նրանցում

շատ ասպետներ են խեղդվել

Թումանյանի հանճարեղ «Փարվանա» բալլադի կտրիճների պես շատ ասպետներ են «խեղդվել» սիրելիի «ծով ու օվկիանի ափերին», բայց հերոսուհու բարձր սերը մնացել է փակ ու պահված՝ թերևս անհայտի համար:

Մեկ այլ բանաստեղծության մեջ քնարական հերոսը պատրաստակամություն է հայտնում ապրել անմարդաբնակ վայրում պինզվիների հետ.

Հիմա

Ամենացուրտ վայրում

Անգամ՝ անմարդաբնակ

Անտարկտիդայում

Պինզվիների հարևանությամբ

Հետդ

Ապրել կուզեի (**Ստեփանյան Բ., 2016**):

Բանաստեղծություն առ բանաստեղծություն բացահայտվում են հեղինակի հերոսուհու կերպարը, նրա նախասիրությունները ներշնչանքի աղբյուր են բանաստեղծի համար, և հեղինակը շտապում է արձանագրել.

Ինքնասպանություն բառը

Հանց վերջին նոնակ

Մտապահում եմ միշտ, որ

Չմոռանամ հանկարծ...

Քեզ կորցնելու դեպքում

Ինքնասպանություն կվերնագրեմ

Վերջին բանաստեղծությունս (Ստեփանյան Բ., 2016):

Հեղինակի «**Լուսինը բառեր է շնչում**» շարքը՝ թերևս ամենահաջողվածը, ողողված է պատկերային և խորհրդանշական համակարգով: Լուսինը, որ «բառեր է շնչում», Ստեփանյանի բանաստեղծական աշխարհում լոկ երկնային մարմին չէ. այն հեղինակի հույզերի գաղտնապահության, անձի ինքնատիպ խորհրդավորության, կարոտի, թախծի, երազների աղջկա խորհրդանիշը, որը յուրատիպ բացահայտվում է ամբողջ շարքի ընթացքում:

Ժողովածուն լի է մակդիրներով, փոխաբերություններով («սիրո ողկույզ, չամչացած սիրտ», «սրտի վարդաստան», «դեմքի ստեղն», «անհասցե ուղևոր» և անձնավորումներով («երկրագունդն էլ լուռ տառապում է», «արևը երես է տալիս, «պատուհանից ծիկրակող աստղառատ երկինք»), որոնք միահյուսվելով ստեղծում են բանաստեղծի անհատական ձեռագիրը:

#### **ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

Բենիկ Ստեփանյանը սիրառատ, հայրենասեր, հայրենանվեր, փոթորկուն խառնվածքով և պրպտող բանաստեղծ է: Նա չափազանց պատասխանատու մոտեցում է ցուցաբերում բանաստեղծությունները հանրայնացնելու հարցում: Միայն այն բանաստեղծություններն են հանրային դառնում, որոնք «նեկտարներ» են՝ ուսուցողական, ներգործող:

Նրա ժողովածուն ողողված է արձակ բանաստեղծություններով, որոնք վկայությունն են հեղինակի ազատասեր կերպարի: Չցանկանալով սահմանափակվել հանգերի կապանքներում՝ հեղինակը թույլ է տալիս իր մտքին ճախրել և անժամանակ հոսել, որը թարմություն ու նոր շունչ է հաղորդում Ստեփանյանի գրական ձեռագրին: Ազատասեր հեղինակը ազատ է թողնում նաև իր ընթերցողներին՝ չվերնագրելով շատ բանաստեղծություններ, որպեսզի ընթերցողն ինքը վերնագրի և հոգեկից դարձնի:

Ստեփանյանի ստեղծագործական աշխարհի կարևոր հատկանիշներից է նաև գույների ու միջավայրի տեսանելի առկայությունը, պատկերային համակարգը: Նրան հաջողվել է մի քանի տողում խտացնել բազմաբովանդակ գաղափարներ և խորքային թեմաներ: Պոետի պոեզիան շնչում է կենսափորձով, անկեղծությամբ, առ Աստված ունեցած խոր հավատով և լավատեսությամբ:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ստեփանյան Բ. (2016), Փարոսները հայտնի և անհայտ, Երևան, «Զանգակ» հրատ.:
2. Энциклопедия символов (2005), Москва, Санкт-Петербург, Сова, <https://studfile.net/preview/6178080/>

#### REFERENCES

1. Stepanyan B. (2016), P'arosnery' haytni & anhayt /Lighthouses Known and Unknown/, Yerevan, "Zangak" Publishing House, 112 pages.
2. Entsiklopediya simvolov /Encyclopedia of Symbols/ (2005), Moscow, Saint Petersburg, "Sova" Publishing House, <https://studfile.net/preview/6178080/>

Эмма Симонян

## Литературное мастерство сборника Беника Степаняна

## «Маяки известные и неизвестные»

## Заключение

*Ключевые слова и выражения:* поэзия, тексты песен, любовь, родина, природа, анализ, Беник Степанян.

Беник Степанян – поэт любящий, патриотичный, бурный и пытливый. Он крайне ответственно подходит к публикации своих стихов. Только те, что являются «нектаром» – поучительные, полезные – становятся достоянием публики. Его сборник изобилует стихами в прозе, что свидетельствует о свободолобивом характере автора. Не желая быть ограниченным оковами рифм, автор позволяет своим мыслям парить и течь вне времени, что придает свежесть и новое дыхание литературному творчеству Степаняна. Свободолобивый автор также оставляет свободу своим читателям, не давая названий многим стихотворениям, чтобы читатель мог сам придумать названия и сделать их проникновенными. Для Беника Степаняна любовь — важное и первостепенное условие. Автор любит жизнь, свою родину, свой народ и человечность среди людей. По его собственному определению, он — «земной поэт», который «пишет строки в небе, земные, наполненные молитвами». В этом контексте автор объясняет человеческую, эмоциональную и природную природу своего сборника, которая проистекает из его жизненного опыта. Еще одна важная особенность творческого мира Степаняна – зримое присутствие цвета и среды, образная система. Ему удалось сжать многогранные идеи и глубокие темы в несколько строк. Поэзия поэта дышит жизненным опытом, искренностью, глубокой верой в Бога и оптимизмом.

Emma Simonyan

**The Literary Art of Benik Stepanyan's Collection****"Lighthouses Known and Unknown"****Conclusion**

*Key words and expressions.* poetry, lyrics, love, homeland, nature, analysis, Benik Stepanyan.

Benik Stepanyan is a loving, patriotic, stormy and inquisitive poet. He takes an extremely responsible approach to publicizing his poems. Only those poems that are “nectars” – instructive, useful – become public.

His collection is awash with prose poems, which are evidence of the author’s freedom-loving character. Not wanting to be limited by the shackles of rhymes, the author allows his thoughts to soar and flow timeless, which gives freshness and a new breath to Stepanyan’s literary manuscript. The freedom-loving author also leaves his readers free, not titling many poems so that the reader can title and make them soulful.

For Benik Stepanyan, love is an important and paramount condition. The author is in love with life, his homeland, people, and humanity among people. By his own definition, he is an “earthly poet” who “writes lines in the sky, earthy with prayers.” In this context, the author explains the human, emotional, and natural nature of his collection, which stems from his life experience.

Another important feature of Stepanyan’s creative world is the visible presence of colors and environment, the image system. He managed to condense multifaceted ideas and deep themes into a few lines. The poet's poetry breathes with life experience, sincerity, deep faith in God, and optimism.

**Էմմա Սիմոնյան** – Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ Հայ հին և միջնադարյան գրականության և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ: Գիտական

հետաքրքրությունները՝ հայ հին և միջնադարյան, նոր շրջանի գրականություն:  
[emmasimonyan9991@mail.ru](mailto:emmasimonyan9991@mail.ru)

**Эмма Симонян** – Кандидат наук кафедры древней и средневековой армянской литературы и методики преподавания, АНГУ им. Хачатура Абовяна. Научные интересы: древняя, средневековая и современная армянская литература.  
[emmasimonyan9991@mail.ru](mailto:emmasimonyan9991@mail.ru)

**Emma Simonyan** – Candidate at the Department of Armenian Ancient and Medieval Literature and Its Teaching Methods at Khachatur Abovyan ASPU. Scientific interests: Armenian ancient and medieval, modern period literature. [emmasimonyan9991@mail.ru](mailto:emmasimonyan9991@mail.ru)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 20.01.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 16.02.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

## ԷԼԻՉԿԱ ՄԵԼԻՔԲԵԿՅԱՆ

ՊԱԼԱՏԱԿԱՆ ԽԱՐԴԱՎԱՆՔՆԵՐԻ ԱՐՁԱԳԱՆՔԸ ՍԱՅԱԹ-ՆՈՎԱՅԻ  
ԽԱՂԵՐՈՒՄ

DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.226

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածը քննում է 18-րդ դարի վրացական (Քարթլի-Կախեթի) արքունիքում տիրող պալատական բարդ հարաբերությունների, խարդավանքների և քաղաքական լարվածության արտացոլումը միջնադարյան բանաստեղծ-աշուղ Սայաթ-Նովայի ստեղծագործություններում: Պատմահամեմատական, տեքստաբանական և հերմենևտիկ մեթոդների կիրառմամբ վերլուծվում են բանաստեղծի կողմից օգտագործված այլաբանությունները, սիմվոլները և պոետական հնարքները: Հոդվածում ցույց է տրվում, որ թեև Սայաթ-Նովայի խաղերում բացակայում են ուղղակի քննադատություններն ու մերկացումները, նրա ստեղծագործությունների ենթատեքստը հարուստ է անուղղակի ակնարկներով՝ կապված անարդարության, ուրիշի աշխատանքի յուրացման, սոցիալական խտրականության և պալատական կյանքից հիասթափության հետ: Մասնավորապես, վերլուծվում են «Արթար դատե, չէ՛ վուր թաքավուր իս դուն» և «Առանց քիզ ի՞նչ կ'օնիմ սօյբաթն ու սազըն» խաղերը՝ բացահայտելով բանաստեղծի անձնական դրաման և նրա բախումը պալատական բանասարկությունների հետ: Հետազոտությունը եզրակացնում է, որ Սայաթ-Նովայի պոեզիայում արտահայտված «դարդը» ունի ոչ միայն սիրային, այլև ավելի լայն սոցիալ-քաղաքական ենթատեքստ, որը պայմանավորված է Հերակլ II-ի արքունիքում տիրող ընդհանուր մթնոլորտով և բանաստեղծի անձի շուրջ հյուսված ինտրիգներով:

**Բանալի բառեր և արտահայտություններ.** Սայաթ-Նովա, պալատական խարդավանքներ, Հերակլ II, Քարթլի-Կախեթի թագավորություն, 18-րդ դար,

աշուղական պոեզիա, այլաբանություն, սոցիալ-քաղաքական ենթատեքստ, տեքստի վերլուծություն, վրացական արքունիք:

### **ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ**

Հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել, թե ինչպես են XVIII դարի վրացական (Քարթլի-Կախեթի) արքունիքում տիրող պալատական բարդ հարաբերությունները, խարդավանքներն ու քաղաքական լարված իրավիճակն իրենց արձագանքը գտել միջնադարի վերջի մեծագույն աշուղ-բանաստեղծ Սայաթ-Նովայի (Հարություն Սայադյան) խաղերում: Հետազոտության էջերում փորձ է արվում բնութագրելու գեղարվեստական այն միջոցները, բացահայտելու այլաբանական պատկերներում թաքնված այն ենթիմաստները, որոնց միջոցով արքունիքի կյանքի անմիջական մասնակից բանաստեղծ աշուղն արտահայտել է իր վերաբերմունքը կամ անդրադարձել պալատական կյանքի ստվերոտ կողմերին՝ շրջանցելով ուղղակի քննադատության վտանգները: Որքանո՞վ է հնարավոր Սայաթ-Նովայի սիրային և խոհական քնարերգության մեջ տեսնել նաև նրա ժամանակի սոցիալ-քաղաքական իրողությունների, մասնավորապես՝ պալատական խարդավանքների անուղղակի պատկերումը:

Հետազոտության հիմնական նյութը Սայաթ-Նովայի «Դավթարում» և հետագա հրատարակություններում ներառված հայերեն, վրացերեն և թուրքերեն խաղերն են: Օժանդակ նյութ են հանդիսանալու XVIII դարի վրացական և հայկական պատմությանը վերաբերող սկզբնաղբյուրներ, ինչպես նաև Սայաթ-Նովայի կյանքի ու ստեղծագործության վերաբերյալ գիտական ուսումնասիրություններ:

### **ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Հետազոտության ընթացքում կիրառվելու են համալիր մեթոդներ.

**Պատմահամեմատական մեթոդ՝** XVIII դարի պատմական իրադրության և Սայաթ-Նովայի կենսագրական տվյալների համադրմամբ բանաստեղծությունների ենթատեքստերը վեր հանելու համար:

**Տեքստաբանական վերլուծության մեթոդ՝** խաղերի լեզվաոճական առանձնահատկությունների, բառապաշարի, պատկերավորման արտահայտչամիջոցների

խորքային ուսումնասիրության միջոցով հնարավոր թաքնված իմաստները բացահայտելու համար:

**Հերմենևտիկ մոտեցում՝** բանաստեղծական տեքստերի բազմաշերտ բովանդակության մեկնաբանության համար, հատկապես այն դեպքերում, երբ ուղղակի հիշատակումները բացակայում են:

**Գրականագիտական համադրության մեթոդ՝** Սայաթ-Նովայի ստեղծագործությունները դիտարկելու միջնադարյան պոեզիայի և աշուղական արվեստի ընդհանուր համատեքստում:

### ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

XVIII դարը վրաց ժողովրդի և պետականության համար բեկումնային, բայց միևնույն ժամանակ խիստ անհանգիստ և լարված ժամանակաշրջան էր: Քարթլի-Կախեթի թագավորությունը, որը ձևավորվեց 1762 թ. Հերակլ II-ի (1720 – 1798 թթ.) գլխավորությամբ, գտնվում էր երկու հզոր տերությունների՝ Օսմանյան Թուրքիայի և Սեֆյան (հետագայում՝ Աֆշարյան ու Ղաջարական) Պարսկաստանի քաղաքական և ռազմական ճնշումների տակ: Այս արտաքին մարտահրավերները ստիպում էին Հերակլ II-ին վարելու ճկուն, երբեմն հակասական արտաքին քաղաքականություն, որի հիմնական նպատակը երկրի անկախության պահպանումն ու հզորացումն էր: Այս համատեքստում մեծանում էր նաև Ռուսական կայսրության ազդեցությունը, որին Հերակլը դիմեց Գեորգիևսկի պայմանագրով (1783թ.)՝ հույս ունենալով պաշտպանություն ստանալու մուսուլմանական տերությունների ոտնձգությունների դեմ: Սակայն այս քայլը ևս միանշանակ չընդունվեց վրաց ազնվականության շրջանում, առաջացնելով ներքին տարաձայնություններ և խմբավորումների ձևավորում:

Հերակլ II-ի երկարատև թագավորությունը (Կախեթում՝ 1744 թվից, միացյալ թագավորությունում՝ 1762 թվից) ներքուստ նույնպես զերծ չէր մտահոգիչ խնդիրներից: Թեև նա համարվում է Վրաստանի ամենանշանավոր թագավորներից մեկը, նրա արքունիքը բարդ օրգանիզմ էր, որտեղ միահյուսվում էին տարբեր շահեր: Ազնվական տները (թավադները) հաճախ մրցակցում էին միմյանց հետ՝ պալատական

պաշտոնների, ազդեցության և թագավորի բարեհաճությանն արժանանալու համար: Այս մրցակցությունը երբեմն վերաճում էր գաղտնի դավերի, բանասարկությունների և բացահայտ դժգոհությունների: Օրինակ, պատմական որոշ աղբյուրներ վկայում են Հերակլի կնոջ՝ թագուհի Դարեջան Դադիանիի (այլ գրականության մեջ՝ Դարիա) և նրա որդիների ձգտումների մասին՝ ազդելու գահաժառանգության հարցում, ինչը լարվածություն էր ստեղծում թագավորի ավագ որդու՝ Գիորգիի (ապագա Գիորգի XII) հետ: Նման իրավիճակները անխուսափելիորեն անվստահության և զգուշավորության մթնոլորտ էին ստեղծում արքունիքում:

Չնայած Հերակլ II-ի անձնական հեղինակությանը և երկրում կենտրոնաձիգ իշխանությունը զորացնելու ջանքերին՝ ֆեոդալական մասնատվածության մնացուկները դեռևս ուժեղ էին: Որոշ հզոր իշխաններ դժվարությամբ էին ենթարկվում կենտրոնական իշխանությանը, և նրանց օրինապահությունը հաճախ պայմանավորված էր անձնական շահերով: Այս պայմաններում պալատական խարդավանքները ոչ միայն անձնական հակամարտությունների արդյունք էին, այլև ունենին քաղաքական հեռահար նպատակներ՝ թուլացնելու թագավորական իշխանությունը և փոխելու քաղաքական կուրսը: Պատմաբան Ի. Ջավախիշվիլին իր աշխատություններում մանրամասն անդրադարձել է վրաց ազնվականության ներքին հակասություններին և դրանց դրսևորումներին պետական կառավարման մեջ: Այս ամենը ստեղծում էին մի միջավայր, որտեղ խոսքն ու արարքը պետք է չափազանց զգույշ լինեին, և որտեղ պալատական բանաստեղծը, ինչպիսին Սայաթ-Նովան էր, պետք է տիրապետեր ոչ միայն քերթողական արվեստին, այլև դիվանագիտական նրբություններին՝ գոյատևելու և իր տեղը պահպանելու համար: Այսպիսով, XVIII դարի վրացական պալատը մի կողմից մշակութային վերելքի կենտրոն էր, մյուս կողմից՝ քաղաքական ինտրիգների և անկայունության թատերաբեմ, որի արձագանքները չէին կարող չարտացոլվել այդ միջավայրում ստեղծագործող արվեստագետների գործերում:

\*\*\*

Սայաթ-Նովայի մուտքը Հերակլ II-ի արքունիք և նրա՝ որպես պալատական բանաստեղծ-աշուղի գործունեությունը, բազմաթիվ գրականագետների և պատմաբանների ուշադրության կենտրոնում է եղել (**Հասրաթյան Մ., 1963**): Նա ոչ միայն «սազանդարների գլուխն» էր, ինչպես նշվում է որոշ աղբյուրներում, այլև, ըստ երևույթին, վայելել է թագավորի հատուկ վստահությունը: Սա ենթադրում է, որ նրա դերը չէր սահմանափակվում միայն զվարճացնողի կամ երգչի գործառույթներով: Որոշ հետազոտողներ, ինչպես, օրինակ՝ Պարույր Սևակը, ենթադրում են, որ Սայաթ-Նովան կարող էր կատարած լինել նաև վրաց արքունիքի դիվանագիտական հանձնարարություններ կամ լինել թագավորի խորհրդատու որոշ հարցերում՝ շնորհիվ իր հարուստ կենսափորձի, լեզուների իմացության (հայերեն, վրացերեն, թուրքերեն, պարսկերեն) և մարդկային հոգեբանության խոր ընկալման (**Սևակ Պ., 1963**):

«Արդար հպարտության» զգացումով է Սայաթ-Նովան գրել այն իրականության մեջ, որտեղ իշխում են չարն ու չարիքը, ոտնահարվում են մարդկային բարոյականության չափանիշները, բարոյալքվում է ողջ խալիս-հասարակությունը, փակվում է ճշմարտության ուղին («Ղուրթս էնդուր ճանփայ չէ գնում՝ շատացիլէ խալիսի սուտըն»): Թագավորը դառնում է անարդար, իշխանը՝ անմարդասեր ու տիրադավ, հոգևորականը՝ անսուրբ, առևտրականը՝ խարդախ... (**Բախշինյան Հ., 2010**):

Առանձնակի կարևորություն է ստանում նրա «Արթար դատե, չէ՛ վուր թաքավուր իս դուն» խաղը, որտեղ ուղղակիորեն և աներկբա արտացոլված է բանաստեղծի բախումը պալատական (կամ ընդհանրապես հասարակական) անարդարության, նախատինքների, քամահրանքի և խարդավանքների հետ: Այստեղ Սայաթ-Նովան հանդես է գալիս ոչ թե սիրահարված ու տառապող աշուղի, այլ իր իրավունքների և արժանապատվության համար պայքարող, անարդարությունից վիրավորված հզոր անհատի դերում:

**Արդար դատաստանի պահանջ.** «Արթար դատե, չէ՛ վուր թաքավուր իս դուն, / Վրաստանում տեր ու զորավուր իս դուն.»-Բանաստեղծը ուղղակիորեն դիմում է թագավորին՝ հիշեցնելով նրա պարտականությունը՝ լինել արդար դատավոր և երկրի զորավոր տերը: Սա միաժամանակ և՛ հարգանքի դրսևորում է, և՛ պահանջ:

Արդար դատաստանի մասին այս խնդրանքը ենթադրում է, որ բանաստեղծն ամբողջ խորությամբ զգացել է իր նկատմամբ գործված ու դեռևս գործվող անարդարությունը:

**Նախատինքների և վիրավորանքների բացահայտ նկարագրություն.** «Մեկն ինձ կոսե՛ [«Մե անպատիվ հյուր իս դուն»], / Մեկն էլ կոսե՛ «Մե հոտած ջրհուր իս դուն...»:

Սայաթ-Նովան ուղղակիորեն մեջբերում է իրեն ուղղված վիրավորանքները: Նրան անվանել են «անպատիվ հյուր» (այսինքն՝ անցանկալի, արժանիքներից զրկված) և «հոտած ջրհուր» (անպետք, վնասակար): Սրանք պալատական միջավայրում տարածված բանասարկությունների և արհամարհական վերաբերմունքի անմիջական դրսևորումներ են:

«Յա նուր խաղք արա, յա ուրախցուր իս դուն:»-Սա կարող է մեկնաբանվել երկու կերպ. կա՛մ թագավորին ուղղված խնդրանք է՝ «կա՛մ նոր խաղեր (երգեր) ստեղծիր, կա՛մ ուրախացրո՛ւ ինձ (արդարություն հաստատելով)», կա՛մ էլ իրեն վիրավորողներին ուղղված մարտահրավեր՝ «կա՛մ նոր բան հորինեք, կա՛մ էլ ուրախացել եք (իմ նեղ վիճակով)»: Ավելի հավանական է, որ սա թագավորին ուղղված կոչ է՝ ինչ-որ կերպ հարթելու իրավիճակը:

«Յիս ոամիկ իմ, ինձի վուխս-վուխս թաղեցին. / Մեջլիսումն էլ նուր խաղք արին, ծաղրեցին.»-Նա ընդունում է իր «ոամիկ» (ոչ ազնվական) ծագումը, որը, հավանաբար, պատճառ է դարձել, որ իրեն «թաղեն» (արհամարհեն, նսեմացնեն) և խնջույքներում կամ մեջլիսներում ծաղրեն: Սա ուղղակիորեն մատնանշում է պալատական պաշտոնակարգությունը և դասակարգային խտրականությունը, որը նպաստավոր հող էր դավադրությունների համար:

«Ում առաջ էլ սրտիս ցավը մաղեցի, / Վուխսն ինձ ասին՝ «մե անպետք բլուր իս դուն»:»-Ում էլ դիմել է օգնության կամ կարեկցանքի համար, նրան անվանել են «անպետք բլուր» (անպիտան, անտեղի): Սա ցույց է տալիս նրա մեկուսացվածությունը և շրջապատի թշնամական վերաբերմունքը:

**Արքունիքում կրած հիասթափության զգացում.** «Թաքավորի մոդ գընացի զարթըրված. / Սազը քոքած, ձեռիս բռնած, հազըրված,»-Նա գնացել է թագավորի մոտ պատրաստված, իր արվեստը ներկայացնելու (հնարավոր է՝ արդարության կամ գնահատանքի հույս ունենալով):

«Ինձ յիդ տըվին, վունցոր փուշըս կոտըրված.»-Նրան հետ են ուղարկել (մերժել են) այնպես, կարծես իր «փուշը կոտրված» լինելը (այսինքն՝ նվաստացրած, արժանապատվությունը խոցված):

«Էրնեկ լիզուն չիմանայի յիս նըրանց. / Ասին՝ «գընա, կեղտոտ-մաշված շուր իս դուն»:-Երանի չիմանար նրանց լեզուն (վրացերենը), որպեսզի չլսեր իրեն ուղղված վիրավորանքը՝ «գնա, կեղտոտ-մաշված շուր (հագուստ) ես դու»: Սա շատ ստորացուցիչ արտահայտություն է, որը ցույց է տալիս, թե որքան անխնա են վարվել նրա հետ:

**Հույսը Աստծո արդարության և մարդկային կարեկցանքի վրա.** «Սարն էլ սարին կու հանդիպի, ով գիտի, / Աստծու կամոք մարթըս օղորմած պիտի.»-Թեև մարդիկ անարդար են, նա հույսը դնում է Աստծո կամքի և այն բանի վրա, որ մարդը, ի վերջո, պետք է ողորմած լինի: «Սարը սարին կհանդիպի» արտահայտությունը կարող է նշանակել, որ ճշմարտությունը մի օր կբացահայտվի, կամ հզորները նույնպես կարող են իրար բախվել:

«Էրնեկ մենակ ինձ ծեծելով խըրատիր, / Կամ քու ձիռով ինձ յիդ տայիր, անպատվիր,»-Նա նույնիսկ նախընտրում է ֆիզիկական պատիժը («ծեծելով խրատելը») կամ թագավորի ձեռքով անարգվելը, քան բանսարկություններին հաջորդած այն անորոշ վիճակը, որում հայտնվել է:

«Իմ հոքևուր մինձ ծնուդըր վուր իս դուն»:-Այս տողով նա թագավորին համարում է իր «հոգևոր ծնողը»: Սա կարող է նշանակել, որ նա թագավորից ակնկալել է հայրական հոգատարություն, արդարություն և պաշտպանություն, որը չի ստացել:

**Անսասան նվիրվածություն.** «Թեզուզ ջարթին, ջանըս փետով վեր հատին, / Շունչըս բիրնիս յիս ինձ քիզնից չիմ գատի.»-Ինչքան էլ իրեն ջարդեն, տանջեն, ինքն իրեն թագավորից (կամ իր սկզբունքներից, իր արվեստից) չի գատի:

«Ծովը կընգնիմ, թե վուր Քուռն ինձ ազատի...»-Սա կարող է մեկնաբանվել որպես ծայրահեղ քայլի պատրաստակամություն, եթե Քուռ գետը իրեն «ազատի» (այսինքն՝ մահը գերադասելով):

«Սայաթ-Նովա, քու լիզվովըն ցավ դատի, / Հալբաթ դարդ ու ցավի մե ախպուր իս դուն:»-Նա դիմում է ինքն իրեն՝ որպես բանաստեղծի, ում լեզուն պետք է «ցավ դատի» (ցավ արտահայտի, դատապարտի): Եվ վերջում՝ տխուր եզրակացություն, որ ինքը դարձել է «դարդ ու ցավի մեծ աղբյուր»:

Այս խաղը, ինչպես համոզվում ենք, պալատական խարդավանքների և բանասարկությունների ուղղակի ապացույց է: Սակայն Սայաթ-Նովայի հեռացումը արքունիքից (մոտավորապես 1759 թ.) մինչ օրս քննարկումների առարկա է: Ավանդաբար այն կապվում է թագավորի քրոջ՝ Աննա Բատոնիշվիլիի հետ ունեցած սիրային կապի հետ: Սակայն, որոշ հետազոտողներ, ինչպես Մորուս Հասրաթյանը, առաջ են քաշել այն տեսակետը, որ պատճառները կարող էին լինել ավելի բարդ և խորքային՝ ներառելով նաև քաղաքական ինտրիգներ և պալատական խմբավորումների պայքար:

Ակադ. Վ. Նալբանդյանը ուշադրություն է հրավիրում այն հանգամանքին, որ պալատական բանաստեղծի դիրքը միշտ էլ անկայուն է եղել, և նրա ճակատագիրը մեծապես կախված է եղել միապետի քնահաճույքից և պալատական ուժերի հարաբերակցությունից: Հետևաբար, Սայաթ-Նովայի պալատական կյանքը, լինելով փառքի և ճանաչման շրջան, միևնույն ժամանակ լի էր թաքնված վտանգներով և հնարավոր կոնֆլիկտներով, որոնք էլ ամենայն հավանականությամբ իրենց դրոշմն են թողել նրա ստեղծագործության վրա՝ հեղինակին ստիպելով դիմելու այլաբանությունների և թաքնված իմաստների գաղտնասացության:

«Առանց քիզ ի՞նչ կ'օնիմ սօյբաթն ու սազըն» խաղը Սայաթ-Նովայի հայտնի և շատ սիրված ստեղծագործություններից է, որը հաճախ վերնագրվում է առաջին տողով: Բազմաշերտ այս խաղն առաջին հերթին սիրային քնարերգության փայլուն նմուշ է, որը պատկերում է հեղինակի խոր կախվածությունը սիրելիից, առանց որի կյանքը, արվեստը և ամեն ինչ կորցնում են իրենց իմաստը: Այնուամենայնիվ, այս

խաղում առկա որոշ մոտիվներ և պատկերներ կարող են անուղղակիորեն լուսաբանել նաև այն հոգեվիճակը և հարաբերությունները, որոնք կարող էին ձևավորվել պալատական միջավայրում, հատկապես եթե սիրելին այդ միջավայրում ունեցել է որոշակի ազդեցություն ու կշիռ:

**Կյանքի իմաստի կորուստ.** «Առանց քիզ ի՞նչ կ'օնիմ սոյբաթն ու սազըն.»-Առանց սիրելիի անիմաստ են ուրախ, հաճելի խոսքն, զրույցը («սոյբաթ») և երգն ու նվագը («սազ»): Սա ուղղակիորեն ցույց է տալիս, որ բանաստեղծի արվեստն ու կյանքի ուրախությունները կապված են սիրելիի ներկայության հետ:

«Ձեռնէմէս վիր կ'օծիմ չանգիրըն մէմէկ.»-«Ձեռքիցս վայր կդնեմ չանգերը մեկ-մեկ»: Ըստ Մ. Հասրաթյանի երկրորդ տողի չանգը նշանակում է տավիղ և այս տողում « անկասկած տավիղի լար իմաստով է » : Սակայն ըստ Հ. Բախշինյանի՝ «Ընդունելի չէ այս բացատրությունը: Չանգը ինչպես ասել ենք նույն չոնգուրն է: Այստեղ, սակայն, չանգը, ինչպես սազը, գործածվում է առհասարակ նվագարան իմաստով: Երգիչը ոչ թե ուզում է ձեռքից ցած դնել լարերը, այլ՝ նվագարանները (հիշենք, որ նա նվագել է մի քանի լարային գործիքներ): Ընդունելի չէ նաև Գ. Ախվերդյանի բացատրությունը, թե չանգը կաստանիետն է» (Բախշինյան Հ., 2016):

«Չունքի ուշք ու միտքս իրար շաղեցիր՝ / Փահմէս կու հիռացնիմ հանգիրըն մէմէկ:»-«Որովհետև ուշքս ու միտքս իրար խառնեցիր, / հիշողությունից, հասկացողությունիցս կհեռացնեմ բոլոր եղանակները և ձեռքիցս կթափեմ հանգերս, այսինքն այլևս չեմ նվագի երգի ու պարի եղանակ, կթողնեմ սազն ու մտերիմ զրույցը, որը առանց քեզ ոչ մի արժեք չունի: Սերը այնքան զորեղ է, որ խառնել է երգչի միտքը, և նա պատրաստ է հրաժարվել նույնիսկ իր իմաստուն խոսքերից ու բանաստեղծություններից:

**Անհնարինությունը՝ ծառայելու երկու տիրոջ կամ ունենալու երկու սեր.** «Մէ դուգունըն երկու դաղին ի՞նչ անէ, / Մէ նօքարըն երկու աղին ի՞նչ անէ, / Մէ բաղմանչին երկու բաղին ի՞նչ անէ,»-Պատասխան ենթադրող այս հռետորական հարցերը՝ մեկ դուգուն- պալարը կամ խոցը երկու դաղ - խարանին ինչպե՞ս դիմանա, մեկ վարպետը երկու դրոշմ ինչպե՞ս դնի, մեկ ծառան երկու տիրոջ ինչպե՞ս ծառայի, մեկ

այգեպանը երկու այգի ինչպե՞ս մշակի,- ցույց են տալիս, որ անհնար է երկու նպատակի միաժամանակ լիարժեք նվիրվելը: Ըստ Հ. Բախշինյանի՝ «6-7-րդ տողերում երգիչը ներկայացրել է իր երկփեղկված կացությունն ու հոգեվիճակը, որպես երկու տիրոջ ծառա և երկու այգու այգեպան: Մի տերը թագավորն է, որին պիտի ծառայի արքունական երգիչը, մյուս տերը ժողովուրդն է՝ խալիսը, որի ծառանքարն է նա իր կոչումով: Մի այգին պալատն է, որտեղ ապրում է սիրուհին, առանց որի անկարող է ապրել սիրահար բանաստեղծը, մյուս այգին ժողովրդին ծառայելու նրա կոչում-պարտականությունն է. և այդ երկու հակադիր այգիներն առանձնակի ջանք ու նվիրվածություն են պահանջում. այն, ինչ փոխաբերաբար արտահայտված է հաջորդ՝ ութերորդ տողում (տե՛ս նաև նշված տողերի Ն. Աղբալյանի մեկնությունները)» (Բախշինյան Հ., 2016):

Ահա ութերորդ տողը և Ն. Աղբալյանի մեկնությունը. «Փէյվանդ գ'ուզէ թագա տընգիրըն մէմէկ:»: «Մէկ տերը, մէկ խարանն ու մէկ այգին կարելի է գուշակել. սիրած կինն է դա, որ խարանում է երգչի սիրտը, բռնանում է իբր տէր և կարող է մշակել իբր այգի, թեև նոր տունկեր ունի (սիրական կինը նորածին զավակ ունէր): ԼԹ երգի մէջ ասում է. «Քու զաթը քու նման կուլի, կշտիտ ունիս օսկէ բարուր», այսինքն՝ քո զավակը քեզ նման կլինի , մոտո՞ր ունես ոսկե բարուր: Ո՞րն է, սակայն, երկրորդ խարանը, երկրորդ աղան, երկրորդ այգին, որ միաժամանակ պահանջում են խնամք, ծառայություն և համբերանք այրուցքի դեմ և որոնց պատճառով երգիչը վարանքի մէջ է թէ ի՞նչ կարող է անել:

Երկու ենթադրություն կարող ենք անել: Առաջինն այն է, թե երգիչն իր սիրածին հանդիպած է, երբ ամուսնացած էր արդեն եւ ինքը ևս նոր տունկեր ունէր (Յայտնի է, որ Սայաթ-Նովան զաւակներ ունէր): Պետք էր իր սեփական այգին մշակեր և նոր սիրածի. և մեկի և մյուսի տունկերը հոգար. և մեկ տիրոջ ծառայեր, որ իր կինն էր, և մյուս տիրոջ, որ սիրականն էր, և մեկի խարանին դիմանար, որ մերժում էր, և մյուսի խարանին, որ կշտամբանք էր անշուշտ, քանի որ երգչի սերը չէր կարող ծածուկ մնալ աշխարհի աչքից և ուրեմն նաև իր կնոջ աչքից: Թողնել կին ու զավակ՝ նա չէր կարող, քանի որ պարկեշտ արհեստավոր էր. Թողնել սիրածին նույնպես չէր կարող, քանի որ

ճակատագրական էր իր սերը եւ ոչ թե ժամանց եւ տոփանք միայն: Այս մեկնությունն ինձ թվում է հավանական:

Մյուս մեկնությունը գուցե ավելի բանաստեղծական երևա: Ձեռք քաշել սիրածից՝ նշանակում էր միաժամանակ վերջ տալ երգի ու նվագի և ձեռք քաշել իր կոչումից. Ինչպե՞ս դիմանալ այս երկու դաղին: Անողորք տեր է սիրածը, բայց զորավոր է և կոչումը, որի՞ն ծառայել եւ որի՞ն թողնել: Պետք է եւ սերը մշակել եւ արվեստը. ո՞րն անտեսել: Եվ երգիչը տագնապի մեջ է... » (**Աղբալեան Ն., 1966**): Այսինքն՝ այս խաղի երկրորդ տունը պատկերն է բանաստեղծի շվարած հոգու, որը ելք չի գտնում երկուսը միասին պահելու, կամ էլ մեկը մյուսին զոհելու: Կամ էլ սա կարող է լինել նաև ակնարկ, որ նրա սիրտը պատկանում է միայն մեկին:

**Աշխատանքի և ջանքերի անարդար բաշխում.** «Ղուրթ ին ասի փիր-ուստաքար-դադիրըն. /«Բաղ շինեցի, վարդըն քաղից վադիրըն»:»-«Ինձ ասացին փորձառու վարպետ-դատավորները. /«Այգի շինեցի, վարդը քաղեց օտարը (վատը, անարժանը)»:» Այս տողերով Սայաթ-Նովան ներկայացնում է մի իրավիճակ, որտեղ ինքը ջանք է թափել, «այգի է շինել» (հնարավոր է՝ ստեղծագործել, հարաբերություններ կառուցել, հավատարմորեն ծառայել), բայց պտուղները քաղել է «վատը» կամ «օտարը»: Սա ուղղակիորեն ակնարկում է պալատական միջավայրը, որտեղ մեկի աշխատանքի արդյունքները կարող էր յուրացնել մեկ ուրիշը, ավելի խորամանկ կամ ազդեցիկ մեկը:

«Ջափէն յիս քաշեցի, սափէն՝ ետդիրըն.»-«Տանջանքը ես քաշեցի, օգուտը՝ օտարները (թշնամիները)»: Սա նախորդ տողի անմիջական շարունակությունն է և ուժեղացնում է անարդարության զգացումը:

«Ռադիփէն էկաւ միզ էս ոանգիրըն մէմէկ:»-«Մրցակիցից (կամ թշնամուց) եկավ մեզ (կամ ինձ) այս գույները (այս վիճակը) մեկ-մեկ (հասցրեց)»: Սա մատնանշում է, որ ինչ-որ մրցակից կամ թշնամի է պատճառը ստեղծված անարդար իրավիճակի:

**Աշխարհիկ հարստություններից հրաժարում և ճգնավորության ու ինքնաձաղկման ձգտում.** «Առանց քիզ ի՞նչ կ'օնիմ աշխարհիս մալըն.»-Առանց սիրելիի նրան պետք չէ աշխարհի հարստությունը:

«Չիմ անի քալագրն, չիմ անի դալըն.»-«Չեմ անի քաղաքը (քաղաքային կյանքը), չեմ անի ամրոցը (իշխանությունը, պալատական կյանքը)»: Երգիչը պատրաստ է հրաժարվել քաղաքային և պալատական կյանքից:

«Կու հագնիմ մագեղէն, կու հագնիմ շալըն. / Կ'էրթամ ու ման գուքամ վանքիրըն մէմէկ:»-«Կհագնեմ մագեղէն (քուրձ, այծի մագից հյուսված՝ ճգնավորի կոպիտ հագուստ՝ մարմինը տանջելու համար), կհագնեմ շալ (հասարակ գործվածք): / Կգնամ ու կշրջեմ վանքերը մեկ-մեկ»: Սա ճգնավորական կյանքի, աշխարհից հրաժարվելու պատկեր է:

**Խրատի և սիրուց ազատվելու անհնարինություն.** «Բըլքամ մէ մարդ ոաստ գա, վուր ինձ խըրատէ, /Գո՛զալ, քու էշխէմէն սիրտըս ազատէ.»-«Գուցե մի մարդ պատահի, որ ինձ խրատ տա, /Գեղեցկուհի՛, քո սիրուց սիրտս ազատի»: Նա կարծես հույս ունի, որ ինչ-որ մեկը կկարողանա իրեն օգնել ազատվելու այսքան ուժեղ սիրո տանջանքներից:

«Կանց եօթըն իմաստնասիրացըն շատ է /Էս քու Սայաթ-Նովու բանքիրըն մէմէկ:»-«Յոթ իմաստուններից էլ շատ են /Այս քո Սայաթ-Նովայի խոսքերը, գործերը (բանաստեղծությունները) մեկ-մեկ»: Սա բանաստեղծի ինքնաբնութագիրն է, որտեղ նա իր խոսքի արժեքը, իր գործերը (բանքերը) համեմատում է յոթ իմաստունների իմաստության հետ: Սակայն այս համատեքստում այն կարող է նաև նշանակել, որ իր սիրային տառապանքն ու խոսքերն այնքան խորն են, որ նույնիսկ յոթ իմաստունները չէին կարող դրանց լուծումը գտնել կամ իրեն ազատել այդ սիրուց:

Այս խաղը, թեև հիմնականում սիրային, իր խորքում պարունակում է սոցիալական քննադատության տարրեր և արտացոլում է այն անարդարությունները, որոնց կարող էր բախվել արվեստագետը, հատկապես եթե նա կախված էր ազդեցիկ անձանց բարեհաճությունից:

Խաղում նկատելի է նաև անարդարության և յուրացման մոտիվը: «Բաղ շինեցի, վարդըն քաղից վաղիրըն» և «Ջափէն յիս քաշեցի, սափէն՝ եաղիրըն» տողերը ուղղակիորեն կարող են մեկնաբանվել որպես պալատական միջավայրում տիրող անարդարության, ուրիշի աշխատանքը յուրացնելու կամ արժանիքները չգնահատելու

դրսևորում: Սա կարող է լինել խարդավանքների հետևանք, երբ մեկը ջանք է թափում, իսկ մյուսը՝ խարդավանքների միջոցով, քաղում է պտուղները:

Եթե պալատը դառնում է անարդարության և տառապանքի վայր, ապա վանքը կամ ճգնությունը կարող են դիտվել որպես հոգևոր ապաստան:

Սայաթ-Նովան վարպետորեն օգտագործել է բնության պատկերներ, կենդանիների և թռչունների այլաբանական կերպարներ՝ իր մտքերն ու զգացմունքները փոխանցելու համար: Իս. Սարգսյանն իր «Սայաթ-Նովայի պոետիկան» աշխատության մեջ նշում է, որ բանաստեղծի սիմվոլների համակարգը հարուստ է և բազմաշերտ: Այսպես, օրինակ, «օձ», «կարիճ», «գայլ» փոխաբերույթները, որոնք հաճախ հանդիպում են ժողովրդական բանահյուսության մեջ որպես նենգության, դավաճանության և չարության խորհրդանիշներ, Սայաթ-Նովայի խաղերում կարող են ակնարկել պալատական բանասարկու թշնամիներին:

Սայաթ-Նովայի լեզվի և այլաբանությունների կիրառման վերաբերյալ Նիկոլ Աղբալյանը գրում է. «Նրա խաղերի «վարդերն» ու «փուշերը», «բլբուլներն» ու «ագռավները» հաճախ կրում են կոնկրետ, թեև քողարկված, սոցիալ-պալատական իմաստներ»: «Գուղ մարդըն... մի՛ թուղնի հասկըդ քաղիլու» տողը նույնպես կարող է դիտարկվել որպես զգուշացում պալատական գաղտնի թշնամիների, ինտրիգների դեմ, որոնք փորձում են վնասել կամ օգտվել իրավիճակից:

**Անարդարության և յուրացման մոտիվը.** «Ղուրթ ին ասի փիր-ուստաքարդադիրըն. / «Բաղ շինեցի, վարդըն քաղից վադիրըն»:»-«Ինձ ասացին փորձառու վարպետ-դատավորները. / «Այգի շինեցի, վարդը քաղեց օտարը (վատը, անարժանը)»:» Այս, ինչպես նաև հաջորդ՝ «Ջափէն յիս քաշեցի, սափէն՝ ետդիրըն» («Տանջանքը ես քաշեցի, օգուտը՝ օտարները») տողերն ուղղակիորեն ակնարկում են պալատական միջավայրը, որտեղ մեկի աշխատանքի, ստեղծագործության կամ ծառայության արդյունքները կարող է յուրացնել մեկ ուրիշը՝ ավելի խորամանկ կամ ազդեցիկ անձնավորություն:

**Պալատական կյանքից հիասթափություն և փախուստի ձգտում.** «Չիմ անի քալագըն, չիմ անի դալըն... Կ'էրթամ ու ման գուքամ վանքիրըն մէմէկ:»-«Չեմ ուզում

քաղաքը, չեն ուզում ամրոցը (պալատը)... Կգնամ ու կշրջեմ վանքերը մեկ-մեկ»: Պալատական կյանքի կեղծիքից, ինտրիգներից և անարդարություններից հիասթափվելու այս ցանկությունը կարող է դիտարկվել որպես հոգևոր ապաստան փնտրելու ձգտում: Եթե պալատը դառնում է տառապանքի վայր, ապա վանքը կամ ճգնությունը դիտվում են որպես փրկություն:

Իզուր չեն Սայաթ-Նովայի անվանել նաև «մեծ բեզարած»: Դա անուղղակիորեն մեկնաբանվել է նաև որպես հոգնածություն պալատական անարդարություններից և բանասարկություններից: «Դարդ մի՛ անիլ» խաղում արտահայտված մենակության և լքվածության զգացումը, թեև առաջին հայացքից սիրային է, սակայն խորքում արտացոլում է բանաստեղծի մեկուսացումը պալատական միջավայրում, որտեղ նա, հնարավոր է, շրջապատված է եղել թշնամաբար տրամադրված անձանցով:

**Պաշտպանության և անվտանգության կարիքը.** «Դարդ մի անի», «էրեսըդ թաց չըտեսնէ», «քիզ գըլխիբաց չըտեսնէ» տողերն անուղղակիորեն վկայում են այն լարված և վտանգավոր մթնոլորտը, որտեղ անհրաժեշտ էր մշտապես մտահոգ լինել ու զգուշանալ սիրելիների անվտանգության համար:

**Բաժանման կամ հանդիպման դժվարությունների հնարավորությունը.** «Թէ վուր չըգամ ու չըտեսնիմ» տողն ակնարկում է այն սահմանափակումները կամ խոչընդոտները, որոնք երգչի շուրջ առաջանում էին պալատական ինտրիգների կամ թագավորի որոշումների հետևանքով:

**Հոգևոր փախուստի մոտիվները.** Այս մոտիվները, որոնք առկա են նաև «Առանց քիզ ի՞նչ կ'օնիմ» խաղում, կարող են դիտարկվել որպես ծայրահեղ հուսահատության կամ աշխարհիկ անարդարություններից խուսափելու ձգտման արտահայտություն, որը կարող էր սնվել պալատական կյանքի դառնություններից:

Այսպիսով, Սայաթ-Նովայի խաղերի բազմահատկանիշ վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ բանաստեղծը, լինելով իր ժամանակի պալատական կյանքի անմիջական մասնակիցը, չէր կարող անտարբեր մնալ այնտեղ տիրող բարդ և հաճախ անարդար հարաբերությունների հանդեպ: Իր քերթողական հանճարի շնորհիվ նա կարողացել է, առանց ուղղակի մերկացումների, իր խաղերում ներհյուսել այն թաքուն ցավը, հիա-

սթափությունն ու բողոքը, որոնք պայմանավորված էին պալատական խարդավանքներով և բանասարկություններով:

### **ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

Դժվար կամ գրեթե անհնար է Սայաթ-Նովայի պոեզիայում գտնել պալատական խարդավանքների ուղղակի և բացահայտ պատկերումներ: Դա բնական է՝ հաշվի առնելով բանաստեղծի դիրքը և ժամանակի գրաքննական պայմանները: Սակայն, խաղերի խորքային վերլուծությունը, հեղինակի պատկերներում կիրառած այլաբանությունների, խորհրդանշանների, բարոյախրատական շեշտադրումների և ընդհանուր հուզական տոնայնության քննությունը թույլ է տալիս ենթադրելու, որ պալատական կյանքի ստվերոտ կողմերը, բանասարկություններն ու անարդարությունները թեև անուղղակիորեն, սակայն զգալիորեն և նկատելի արտացոլվել են նրա ստեղծագործության մեջ

Սույն հետազոտության գիտական նորույթն այն է, որ փորձ է արվում համակարգված վերլուծությամբ դիտարկել պալատական խարդավանքների թեման Սայաթ-Նովայի ստեղծագործության մեջ՝ չսահմանափակվելով միայն սիրո հետ կապված վարկածով: Ընդգծվում է, որ Սայաթ-Նովայի «դարդը» իրականում ունեցել է ավելի լայն սոցիալ-քաղաքական ենթատեքստ՝ կապված պալատական ընդհանուր մթնոլորտի և մեծ բանաստեղծ-երգչի անձի շուրջ հյուսված բամբասանքների ու խարդավանքների հետ:

Համեմատելով, օրինակ, միջնադարյան պարսկական պալատական պոեզիայի որոշ նմուշների հետ, որտեղ բանաստեղծները նույնպես հաճախ դիմում էին այլաբանությունների՝ արքունական կյանքի բացասական կողմերն արտացոլելիս, կարելի է տեսնել որոշակի ընդհանրություններ տարբեր երկրների պալատական միջավայրերում ստեղծագործած արվեստագետների հոգեվիճակների և նրանց կիրառած պատկերավորման հնարանքների միջև:

Բովանդակությամբ խոր ու բազմաշերտ է Սայաթ-Նովայի քնարերգությունը: Հոդվածում գիտական վերլուծությամբ ցույց է տրվում, որ նրա խաղերում արտահայտված մարդկային հույզերն ու խոհերը չեն կարող վերագրվել միայն մեկ

պատճառի: Բանաստեղծի կյանքի հանգամանքները հզոր արվեստի շնորհիվ բարձրանում են անձնականից ու ձեռք բերում հանրային ու համամարդկային հնչողություն: Պալատական բարդ ու լարված հարաբերությունները, խարդավանքներն ու անարդարությունները նույնպես իրենց խոր և յուրօրինակ արձագանքն են գտել նրա անմահ խաղերում՝ հարստացնելով դրանց կենսական բովանդակությունը:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Աղբալեան Ն. (1966)**, Երկերի ժողովածու, հատ. 6, Սայաթ-Նովա, Պեյրուֆ, Համազգայինի տպ.:
2. **Բախչինյան Հ. (2010)**, Հայ գրականության պատմություն, հատ. 3 (XVIII դար-1850-ական թվականներ), Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատ.:
3. **Բախչինյան Հ. (2016)**, Սայաթ-Նովան և հայ գրական միջավայրը, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատ.:
4. **Հասրաթյան Մ. (1963)**, Սայաթ-Նովա. Կյանքը և գործունեությունը, Երևան, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ.:
5. **Սևակ Պ. (1963)**, Սայաթ-Նովա, Երևան, Հայպետհրատ:

### REFERENCES

1. **Aghbalyan N. (1966)**, Erkeri jhoghovac'ow /Collected Works/, Vol. 6: Sayat-Nova, Beirut, Hamazkayin Press.
2. **Bakhchinyan H. (2010)**, Hay grakanowt'yan patmowt'yown /History of Armenian Literature/, Vol.Three (18th Century-1850s), Yerevan, RA NAS "Gitutyun" Publishing House.
3. **Bakhchinyan H. (2016)**, Sayat'-Novan & hay grakan mijavayry' /Sayat-Nova and the Armenian Literary Environment/, Yerevan, RA NAS "Gitutyun" Publishing House.
4. **Hasratyan M. (1963)**, Sayat'-Nova. Kyanqy' & gorc'owneowt'yowny' /Sayat-Nova: Life and Work/, Yerevan, Armenian SSR Academy of Sciences Publishing House.

5. **Sevak P. (1963)**, Sayat'-Nova /Sayat-Nova/, Yerevan, Haypethrat.

**Еличка Меликбемян**

### **Отголоски дворцовых интриг в песнях Саят-Новы**

#### **Заключение**

**Ключевые слова и выражения:** *Саят-Нова, дворцовые интриги, Ираклий II, Картли-Кахетинское царство, XVIII век, ашугская поэзия, аллегория, социально-политический подтекст, текстовый анализ, грузинский двор.*

Трудно или почти невозможно найти в поэзии Саят-Новы прямые и откровенные изображения дворцовых интриг. Это естественно, учитывая положение поэта и цензурные условия того времени. Однако глубинный анализ его песен, изучение использованных автором аллегорий, символов, морально-назидательных акцентов в образах и общей эмоциональной тональности позволяют предположить, что теневые стороны дворцовой жизни, клевета и несправедливость, хотя и косвенно, но значительно и заметно отразились в его творчестве.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что предпринимается попытка посредством системного анализа рассмотреть тему дворцовых интриг в творчестве Саят-Новы, не ограничиваясь лишь гипотезой, связанной с любовной темой. Подчеркивается, что «дард» (скорбь, печаль) Саят-Новы на самом деле имел более широкий социально-политический подтекст, связанный с общей атмосферой при дворе, а также со сплетнями и интригами, плетущимися вокруг личности великого поэта-певца.

Сравнивая, например, с некоторыми образцами средневековой персидской дворцовой поэзии, где поэты также часто прибегали к аллегориям для отражения негативных сторон придворной жизни, можно увидеть определенные сходства в душевном состоянии творцов, творивших в дворцовых кругах разных стран, и в использованных ими образных приемах.

Лирика Саят-Новы глубока и многослойна по своему содержанию. В статье посредством анализа показывается, что выраженные в его песнях человеческие чувства и размышления не могут быть сведены лишь к одной причине. Обстоятельства жизни поэта благодаря могучему искусству поднимаются от личного до общественного и общечеловеческого звучания. Сложные и напряженные дворцовые отношения, интриги и несправедливость также нашли свой глубокий и своеобразный отклик в его бессмертных песнях, обогащая их жизненное содержание.

Elichka Meliqbekyan

## THE ECHO OF PALACE INTRIGUES IN SAYAT-NOVA'S SONGS

### Conclusion

**Key words and expressions:** *Sayat-Nova, palace intrigues, Heraclius II, Kingdom of Kartli-Kakheti, 18th century, ashugh poetry, allegory, socio-political subtext, textual analysis, Georgian court.*

It is difficult or almost impossible to find direct and overt depictions of courtly intrigues in Sayat-Nova's poetry. This is natural, considering the poet's position and the censorship conditions of the time. However, a deep analysis of his songs (khagher), an examination of the allegories, symbols, moral-didactic emphases used in his imagery, and the overall emotional tonality, allows us to presume that the shadowy aspects of court life, the slander, and the injustices, were significantly and noticeably reflected in his work, albeit indirectly.

The scholarly novelty of this research is that an attempt is made, through systematic analysis, to examine the theme of courtly intrigues in Sayat-Nova's work, without being limited solely to the hypothesis related to love. It is emphasized that Sayat-Nova's "dard" (a term for sorrow or grief) in fact had a broader socio-political subtext, connected to the general atmosphere of the court and the gossip and intrigues woven around the person of the great poet-singer.

By comparing it, for example, with some samples of medieval Persian court poetry, where poets also frequently resorted to allegories to reflect the negative aspects of royal life, one can see certain commonalities between the psychological states of artists creating in courtly environments in different countries and the figurative devices they employed.

Sayat-Nova's lyrical poetry is deep and multi-layered in its content. The analysis in the article demonstrates that the human emotions and reflections expressed in his songs cannot be attributed to a single cause. Through the power of his art, the circumstances of the poet's life are elevated from the personal to acquire a public and universal resonance. The complex and tense courtly relationships, intrigues, and injustices also found their profound and unique echo in his immortal songs, enriching their vital content.

**Էլիշկա Մելիքբեկյան** – ԵՊՀ Հայ բանասիրության ֆակուլտետ, ակադ. Հրանտ Թամրազյանի անվան հայ գրականության պատմության և գրականության տեսության ամբիոնի հայցորդ: Գիտական հետաքրքրությունները՝ հայ միջնադարյան գրականության տեքստերի վերլուծություն: Հայաստանում Եվրոպական Քոլեջ հիմնադրամի դասախոս, Հայաստանի ազգային ագրարային համալսարանի դասախոս: [ellameliqbekyan1979@gmail.com](mailto:ellameliqbekyan1979@gmail.com)

**Эличка Меликбемян** - ЕГУ факультет армянской филологии, соискательница кафедры истории армянской литературы и теории литературы им. академика Гранта Тамразяна факультета армянской филологии ЕГУ. Научные интересы: анализ текстов средневековой армянской литературы. Место работы: преподавательница в Фонде «Европейский колледж в Армении» и в Национальном аграрном университете Армении. [ellameliqbekyan1979@gmail.com](mailto:ellameliqbekyan1979@gmail.com)

**Elichka Melikbekyan** - PhD candidate at the Department of History of Armenian Literature and Literary Theory, named after Academician Hrant Tamrazyan faculty of Armenian philology YSU. Research interests: Analysis of medieval Armenian literary texts.

Current positions: Lecturer at the European College Foundation in Armenia and the National Agrarian University of Armenian. [ellameliqbekyan1979@gmail.com](mailto:ellameliqbekyan1979@gmail.com)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 03.02.2026 թ..*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 25.02.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

ԼԵՉՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԱՐԻՆԵ ՄԱՐԿՈՍՅԱՆ

**ԳՐԱԲԱՐԻ ՊԱՏՃԱՌԱԿԱՆ ԲԱՅԵՐԻ ԵՐԿՐՈՐԴ ՀԻՄՔԻ ԲԱՌԱԿԱԶՄԱԿԱՆ  
ԱՐԺԵՔԸ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ**

DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.227

**ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Բառակազմության մեջ բաղադրյալ բառերի արտահայտության պլանում առանձնանում են սերող և բաղադրող հիմքեր հասկացությունները: Սերող բաղադրական հիմքը, որ բնորոշ է և՛ ածանցմանը, և՛ բարդացմանը, այն է, որին ավելանում է արմատ կամ ածանց, օրինակ՝ **մայր**-ական, իսկ բաղադրող հիմքը ավելանում է սերող հիմքին, օրինակ՝ հաց-**թուխ**: Սա բնորոշ է բարդություններին և հիմքերի հաջորդականության մեջ միշտ վերջին բաղադրողն է (**Խաչատրյան Լ., 2011**):

Էդ. Աղայանն այս կարգի բառակազմական հիմքերն անվանում է **ավանդական**, որոնք «անկախ իրենց գործածությունից՝ ժառանգված են գրաբարից և իրենց կազմությամբ չեն կարող բացատրվել ժամանակակից հայերենի օրինաչափություններով» (**Աղայան Է., 1984**):

Բաղադրյալ բառերի իմաստային պատճառաբանվածությունը պայմանավորված է սերող և բաղադրող հիմքերի իմաստներով, սովորաբար կրում է համաժամանակյա բնույթ, որոշակի դեպքերում էլ բաղադրյալ բառերի իմաստային պատճառաբանվածությունը դառնում է անբացատրելի, եթե լեզվի որևէ փուլի բառային կազմն անցնում է լեզվի զարգացման հաջորդ փուլին կամ փուլերին: Այս դեպքերում բառերի իմաստային մեկնաբանությունը հնարավոր է տալ միայն այդ բառերի նախնական իմաստների բացահայտման ճանապարհով: Պայմանավորված այն հանգամանքով, որ շատ դեպքերում գրաբարյան բաղադրիչներն անփոփոխ

պահպանել են իրենց նախնական նշանակությունը, արդի լեզվամտածողությամբ հնարավոր չէ պարզաբանել գրաբարի բաղադրյալ բառերի զգալի շերտի բառակազմական իմաստները, և միայն պատմական իմաստաբանության միջոցով է մեկնաբանվում դրանց բառակազմական նշանակությունը:

**Քանալի բառեր և արտահայտություններ.** բառակազմական ձևույթ, գրաբարի պատճառական բայեր, երկրորդ հիմք, սերող և բաղադրող հիմքեր, -ոյց ածանց:

### ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Գրաբարի բառակազմության մեջ նշանակալի դեր ունեն բայի առաջին (ներկայի հիմք) և երկրորդ հիմքերի (անցյալ կատարյալի) ձևերը: Ըստ բառակազմական արժեքի՝ բայի ձևաբանական երկրորդ հիմքը կարելի է դիտարկել երեք հայեցակարգով՝ կանոնավոր բայերի, անկանոն բայերի և պատճառական բայերի գործառական արժեքով:

Սույն հոդվածում մենք կանրադառնանք բայի պատճառական երկրորդ հիմքի՝ որպես բառակազմական սերող ձևույթի քննությանը: Է. Աղայանի «Արդի հայերենի բացատրական բառարանից» (Աղայան Է., 1976) դուրս ենք հանել բազմաթիվ միավորներ, որոնց բաղադրիչների բառակազմական նշանակությունը կարելի է բացատրել միայն գրաբարի բայերի ձևաբանական հիմքերի իմաստների մեկնաբանության ճանապարհով:

Պատճառական բայերը կազմվում են բայի երկրորդ հիմքից, որը բնորոշվում է կառուցատիպերի տարբեր տեսակներով: Այդպիսի բայերի երկրորդ հիմքը հանդիպում է մի շարք բայերի արտահայտության պլանում՝ որպես բառակազմական սերող բաղադրիչ (Խաչատրյան Լ., 2011): Այս կարգի բառերի իմաստային պատճառաբանվածությունը կարելի է մեկնաբանել միայն գրաբարի հայեցակարգից՝ կատարելով բառակազմական անդամատում և բացահայտելով դրանց բառակազմական հիմնական ձևույթների իմաստները: Ուսումնասիրության տեսանկյունից հետաքրքրություն են դրսևորում **-ան**, **-չ**, **-ն**, **-նչ** ածանցներով բաղադրված բայերի պատճառական հիմքերը:

### ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Աշխատանքն իրականացրել ենք հայ լեզվաբանական գրականության մեջ ընդունված և ավելի հաճախ կիրառվող լեզվի տարածամանակյա քննության հիմնական և հնագույն մեթոդներից մեկի՝ **համեմատության** հիման վրա: Ինչպես նաև օգտվել ենք վերլուծական, համադրական մեթոդներից:

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Իբրև պատճառական ածանց՝ գրաբարում գործածվում է **ոյց** ածանցը (**Աբրահամյան Ա., 1976, Ավետիսյան Հ., Ղազարյան Ռ., 2003**), որը ներկայի հիմքից կազմվող ձևերում հանդես է գալիս **ան** ածանցի հետ՝ **ոյց+ան=ուցան**, այն ավելանում է անցյալ կատարյալի հիմքին, որից հետո՝ դերբայական **ել** մասնիկը, օրինակ՝ **վազել-վազեաց-վազեցուցանել, հեռանալ-հեռաց-հեռացուցանել, նստիմ-նիստ-նստուցանել, թռչիմ-թռ-թռուցանել, հեղձնուլ-հեղձ-հեղձուցանել** և այլն:

Որոշ բայերի պատճառականի կազմության ժամանակ **-ուցան** ածանցի **ց**-ն վերածվում է **ս** պարզ հնչյունի, իսկ սա էլ կա՛մ մնում է նույնությամբ, կա՛մ էլ ձայնեղանում է՝ դառնալով **զ**՝ **կորնչիմ-կորուսանել, ելանել-ելուզանել, փլչիմ-փլուզանել** (**Աբրահամյան Ա., 1976**): Այսպիսի բառերի արմատահիմքերն էլ գործածվում են որպես բառակազմական հիմք:

Ստորև ներկայացնենք է. Աղայանի «Արդի հայերենի բացատրական բառարանից» քաղաբերված օրինակները, որոնց իմաստային մեկնաբանությունը հնարավոր է տալ՝ դիտարկելով գրաբարյան հայեցակարգից:

Նշելի է, որ բոլոր բառերի գրաբարյան տարբերակների իմաստները ներկայացված են ըստ Ռ. Ղազարյանի «Գրաբարի բառարանի» (**Ղազարյան Ռ., 2000**): Ըստ անհրաժեշտության հաշվի ենք առել նաև «Նոր բառգիրք հայկազեան լեզուի» (**Ավետիքեան Գ., Սիրմէլեան Խ., Ալգերեան Մ. 1836-1837**), ինչպես նաև Հ. Աճառյանի «Հայերէն արմատական բառարանի» (**Աճառյան Հ., 1926**) վկայումները:

Շարադրանքում իմաստային վկայումները ներկայացնում ենք ոչ դասական ուղղագրությամբ:

**Ազուցել** նշանակում է՝ «1. հազցնել, նստեցնել, 2. ազուցավորել, 3. փխբ.՝ հարմարեցնել»: Բառարանում առկա է նաև **ազուցանել** (հին, գրք.) տարբերակը՝

«հագցնել, ագուցել» իմաստներով: **Ագոյց** (ագույց) հիմքից բառարանային օրինակներ՝ **ագուցիկ**՝ «հագցվող, ամրացվող», **ագուցվածք**՝ «1. ագուցման եղանակը՝ ձևը՝ որակը, 2. ագուցված մաս», **ագուցարան**՝ «1. փայտե շրջանակ, որ մեջ ամրացվում է ռանդայի լեզվակը, 2. կոճղակ, ագուցում», **ագուցաշար**՝ «ագույցների շարք»: Գրաբարյան **ագանիմ** («հագնիլ») բայի պատճառականի (**ագուցանել**՝ «1. հագնել տալ, հագցնել, 2. ագուցել, անցկացնել, մտցնել») երկրորդ՝ **ագոյց** (ագույց) հիմքն էլ հանդես է եկել որպես բառակազմական սերող ձևույթ:

**Արդարացուցիչ** բառի իմաստներն են՝ «1. արդարացնող, արդարությունը հաստատող, 2. կատարված ծախսն ապացուցող փաստաթուղթ»: Սերող ձևույթի դեր է կատարում գրաբարյան **արդարանալ** («1. արդար՝ իրավացի դուրս գալ, 2. անմեղ՝ արդար ճանաչվել» և այլն) բայի պատճառական երկրորդ հիմքը՝ **արդարացոյց** (արդարացույց)՝ «1. արդարացնել, 2. իրավացի համարել, 3. ճշմարտացիությունը՝ ճշմարիտ լինելը ցույց տալ»:

**Ամրացուցիչ**՝ «ամրացնող, ամրություն տվող»: Ծագել է գրաբարյան **ամրանալ** («ամուր՝ պինդ՝ հաստատուն դառնալ, զգուշանալ, ամուր դիրք գրավել» և այլն) բայի պատճառականի (**ամրացուցանել**՝ «ամուր դարձնել, ուժեղացնել, ամրապնդել, 2. ապահով՝ անվտանգ դարձնել, 3. հաստատել, անառիկ՝ ապահով տեղում պահել») երկրորդ՝ **ամրացոյց** (ամրացույց) հիմքից:

**Այտուցել** բայն ունի «ուռցնել, ուռուցք առաջացնել» իմաստները: Գրաբարի **այտնուլ** («ուռչել») բայի պատճառականի երկրորդ հիմքը՝ **այտոյց** (այտնուլ-այտուցանել՝ «տալ այտնուլ, ուռուցանել») (**Ավետիքեան Գ., Սիրմէլեան Խ., Ալգերեան Մ., 1836-1837**), դարձել է բառակազմական հիմնական բաղադրիչ: ԱՀԲԲ-ում առկա են **այտուց, այտուցք, այտուցում, այտուցախտ, այտուցվել** բառերը (**Աղայան Է., 1976**):

**Հատուցել** բայի իմաստներն են՝ «1. վճարել, հաշիվը մաքրել, 2. վարձատրել, 3. կատարել, 4. պատժել»: Սերել է գրաբարի պատճառականի երկրորդ՝ **հատոյց** (հատույց) հիմքից: Գրաբարի **հատանել** («հատել, կտրատել, վերացնել» և այլն) բայի պատճառականն է **հատուցանել** («1. պարտքը վերադարձնել, վճարել, 2. փոխարենը

տալ, 3. պարտքը կատարել» և այլն): Պատճառականի երկրորդ հիմքը՝ **հատույց** (հատույց), բառակազմորեն կենսունակ ձևույթ է և հանդիպում է որոշ բառերի արտահայտության պլանում, ինչպես՝ **փոխհատուցում, վարձահատույց, հատուցում, հատուցողական, հատուցելի**:

**Ջովացուցիչ** («զովացնող, զովություն բերող») բառի առաջացումը պայմանավորված է գրաբարի **զովացուցանել** («1. զով դարձնել, հովացնել, 2. հանգստացնել, ամոքել, փարատել») պատճառական բայի երկրորդ՝ **զովացոյց** (զովացույց) հիմքով:

**Ջեռուցել** բայի իմաստներն են՝ «տաքացնել, անհրաժեշտ ջերմություն տալ»: Գրաբարի **ջեռնուլ** («տաքանալ, բորբոքվել, ջերմություն արձակել») բայի պատճառականն է **ջեռուցանել** («տաքացնել, ջերմացնել»), երկրորդ հիմքը՝ **ջեռույց** (ջեռույց), որը դարձել է բառակազմական հիմնական բաղադրիչ **ջեռուցել, էլեկտրաջեռուցիչ, ջեռուցիչ, ջեռուցում** բառերի համար:

**Մեղմացուցիչ** նշանակում է «մեղմացնող»: Առաջացումը պայմանավորված է գրաբարի **մեղմանալ**՝ «1. մեղմ դառնալ, հանդարտվել, 2. նվազել, փոքրանալ», բայի պատճառականի (**մեղմացուցանել**՝ «հանդարտեցնել») երկրորդ՝ **մեղմացոյց** (մեղմացույց) հիմքով:

**Փխրեցուցիչ**՝ «հող փխրեցնող մեքենա», այժմ գործածվում է փխրեցնող, թխվածքն ավելի բարձրացնող (разрыхлитель теста) նշանակությամբ: Սերել է գրաբարյան **փխրել** («1. փուխր դարձնել, խանձել, խարկել, 2. փշրել, մանրել») բայի **փխրեցուցանել** պատճառականի երկրորդ՝ **փխրեցոյց** (փխրեցույց) հիմքից:

**Թանձրացուցիչ**՝ «1. թանձրացնող, 2. ներկերը թանձրացնող նյութ»: Գրաբարում **թանձրանալ** («ստվարանալ, խտանալ, 2. ծանրանալ, պնդանալ, 3. բազմանալ») բայի պատճառականն է **թանձրացուցանել**՝ «թանձր դարձնել, շատացնել, ավելացնել» իմաստներով, երկրորդ հիմքը՝ **թանձրացոյց** (թանձրացույց): Վերջինս բառակազմական սերող հիմքի դեր է կատարել:

**Ջարթուցիչ** բազմիմաստ բառ է՝ «1. զանգավոր ժամացույց՝ լարելու միջոցով ցանկացած ժամին զանգ տալու կամ նվազելու համար, 2. վաղ առավոտյան ռադիո

կամ հեռուստատեսային հաղորդում, 3. զարթնեցնող, 4. զանգանվագելու կամ զանգ հնչեցնելու հարմարանք ունեցող» նշանակություններով: Գրաբարի **արթնուլ** («1. արթնանալ, 2. զգաստանալ, 3. վեր կենալ, վարարել»), բայի պատճառականն է **զարթուցանել** («զարթնել տալ, արթնացնել, 2. սթափեցնել, զգաստացնել, 3. արծարծել, հրահրել»), բայի երկրորդ հիմքը՝ **զարթոյց** (զարթույց), որը և գործածվել է իբրև սերող հիմք:

**Սնուցել** նշանակում է՝ «1. սնել, 2. անհրաժեշտ էներգիայով՝ նյութերով՝ վառելիքով ապահովել, 3. տածել, իր մեջ որևէ զգացմունք՝ գաղափար ևն ունենալ՝ պահել՝ պահպանել», գրաբարի **սնանել** («սնունդ ստանալ, կերակրվել, 2. աճել, մեծանալ, 3. կրթվել, դաստիարակվել») բայի պատճառականն է **սնուցանել**՝ «1. սնունդ տալ, 2. խնամել, դաստիարակել, 3. սնունդ՝ անհրաժեշտ ուժ՝ զորություն տալ» իմաստներով, երկրորդ հիմքը՝ **սնոյց** (սնույց), որից և սերում են **սնուցում, սնուցել** բառերը: Կենսունակ են նաև նրանցով բաղադրված բառերը՝ **սնուցախողովակ, սնուցաջուր, սնուցիչ, սնուցողական:**

**Ուսուցանել**՝ «1. ուսում տալ 2. սովորեցնել, 3. դասավանդել»: Որպես սերող հիմք՝ հանդես է գալիս գրաբարյան **ուսանել** («1. որևէ բան սովորել, 2. ուսում առնել, 3. վարժվել, հմտանալ, 4. իմանալ, տեղեկանալ») բայի պատճառականի երկրորդ հիմքը՝ **ուսոյց** (ուսույց): Բայի պատճառականի անորոշ դերբայն է **ուսուցանել**՝ «սովորել՝ իմանալ տալ, սովորեցնել»: Բայի պատճառականի երկրորդ հիմքը՝ **ուսոյց**, բառակազմական սերող հիմք է նախադաս և վերջադաս դիրքերում՝ կազմելով նոր բառեր, ինչպես՝ **ուսուցիչ, ուսուցողական, կրկնուսույց, ուսուցչություն, ինքնուսույց, ուսուցչանոց, ուսուցչապետ, ուսուցչաբար, ուսուցչական:**

**Ոռուցք** («1. մարմնի որևէ հյուսվածքի հիվանդագին ուռչում, 2. մարմնի որևէ օրգանի հյուսվածքի աննորմալ աճում» ևն) բառը առաջացել է գրաբարյան **ուռնուլ** («ծավալը մեծանալ, 2. մակերևույթը՝ մակերեսը բարձրանալ, 3. փքվել, 4. հպարտանալ, գոռոզանալ») բայի պատճառականի (**ուռուցանել**՝ «ուռչել տալ, ուռեցնել») երկրորդ հիմքից՝ **ուռոյց**-ից: Այդ հիմքով ունենք **ուռուցքաբան, ուռուցքաբանական, ուռուցքաբանորեն, ուռուցքահատում, բկուռուցք** բառերը:

**Ծանուցել** բայն ունի՝ «1. հաղորդել, հայտնել, 2. իմացնել, իմաց տալ» իմաստները: Գրաբարի **ճանաչել** անկանոն բայի անցյալ կատարյալի հիմքն է **ճան**, պատճառականն է **ճանուցանել** («ճանոթացնել, հասկացնել, տեղեկացնել, հայտնել»), պատճառականի երկրորդ հիմքը՝ **ճանոյց** (ճանույց), որը, որպես բառակազմական արմատահիմք, հանդես է գալիս որոշ բառերի արտահայտության պլանում՝ **ճանուցիչ, ճանուցողական, ճանուցում, ճանուցվել**:

**Թռուցիկ** բազմիմաստ բառ է, նրա նշանակություններն են՝ «հրատապ քաղաքական բովանդակությամբ տպագիր կամ ձեռագիր թերթ՝ թերթիկ, 2. օդի մեջ բաց թողնելու թղթե խաղալիք, 3. անցողիկ, հպանցիկ» ևն: Առաջացել է գրաբարյան **թռչել** («1. թևերի օգնությամբ օդի միջով գնալ՝ մի տեղից մյուսը փոխադրվել, 2. դեպի վեր թևել՝ թևածել, սավառնել, 3. արագորեն թնթանալ, սլանալ, խոյանալ») բայի պատճառականի՝ **թռուցանել**-ի («թռչել տալ, թռցնել») երկրորդ՝ **թռոյց** (թռույց) հիմքից: Իբրև բառակազմական հիմնական բաղադրիչ՝ պատճառականի երկրորդ հիմքը՝ **թռոյց**, գործածվում է հետևյալ բառերում՝ **թռուցիկ, թռուցիկորեն, թռուցիկություն, թռուցկաժողով**:

**Թափուցք** բառի իմաստներն են՝ «1. ծառից թափված խակ պտուղներ, 2. թափելու կամ թափված բան»: Կազմվել է գրաբարի **թափել** («1. դատարկել, դուրս հանել, 2. թափով՝ ուժով խլել, 3. ուժով քաշելով պոկել տեղից, 4. ազատել, փրկել» ևն) բայի պատճառականի (**թափուցանել** -այս ձևը չգտանք գրաբարի բառարաններում) երկրորդ՝ **թափոյց** (թափույց) հիմքից:

**Մածուցիկ** բառը գործածվում է «կաշուն հատկություն ունեցող և թանձր, կաշուն, մածական» իմաստներով: Իբրև բառակազմական սերող ձևույթ՝ հանդես է գալիս գրաբարի **մուծնուլ** բայի պատճառականի (**մածուցանել**՝ «1.կպցնել, 2. մակարդել, 3. զանգվածել, 4. թանձրացնել, 5. միացնել») երկրորդ հիմքը՝ **մածոյց** (մածույց): Գործածական են **մածուցիկություն, մածուցանման** բառերը:

**Լրացուցիչ** («1. լրացնող, 2. եղածի՝ տրվածի վրա ավելացրած, հավելյալ») բառը սերել է գրաբարյան **լրացուցանել** («1. լիքը լցնել, 2. լիացնել, հագեցնել») պատճառական բայի երկրորդ՝ **լրացոյց** (լրացույց) հիմքից:

**Ելուզակ** («1. ավազակ, 2. շահատակող, կեղեքիչ») բառը սերել է գրաբարյան **ելանել** («1. դուրս գալ, 2. մի տեղից մեկնել, հեռանալ, 3. ծագել, բխել, 4. հռչակվել» և այլն) բայի պատճառականի՝ **ելուզանել** (նաև՝ ելուցանել՝ «ելնել տալ, դուրս բերել, հանել») երկրորդ հիմքից՝ **ելոյզ** (ելույզ), որը հետևյալ բառերի համար դարձել է բառակազմական հիմնական բաղադրիչ՝ **ընդելուզել, ելուզակ, ելուզակախումբ, ելուզականավ ելուզակաբար, ծխնելույզ** և այլն:

Հաստատապես այս բառաշարքը կարելի է ավելացնել, ընդլայնել՝ **զայրացուցիչ, մեղմացուցիչ, զորացուցիչ, գոհացուցիչ, հոգնեցուցիչ, ելուզակ, մածուցիկ, կառուցել, հարուցել, թուլացուցիչ, թեթևացուցիչ, փլուզել, լրացուցիչ, խլացուցիչ, հանգստացուցիչ, զայրացուցիչ, հարուցիչ, հանգուցյալ** և այլն:

### **ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

1. Վերոբերյալ բառերի քննությունը գաղափար տվեց գրաբարի պատճառական բայերի երկրորդ հիմքի՝ որպես սերող հիմքի բառակազմական նշանակության մասին: Այսինքն՝ գրաբարի բայի պատճառականի երկրորդ հիմքը արդիհայերենյան նշված բառերի համար դարձել է բառակազմական հիմնական բաղադրիչ:

2. Ժամանակակից հայերենում բավական լայնորեն գործածվող այդ կարգի բառերի իմաստները կարելի է մեկնաբանել միայն տվյալ բառերի նախնական իմաստները բացահայտելու եղանակով, այսինքն՝ տարժամանակյա հայեցակարգով, այն է՝ պատմական իմաստաբանության տվյալներով և V դարի քերականական իրողություններով:

### **Համառոտագրություններ**

**ԳԲԱ** – Գրաբարի բառարան

**ԱՀԲԲ** - Արդի հայերենի բացատրական բառարան

### **Abbreviations**

**ABA**- Dictionary of Grabar

**AHBB**- Modern Armenian Explanatory Dictionary

### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. **Աբրահամյան Ա. (1976)**, Գրաբարի ձեռնարկ, Երևան, «Լույս» հրատ.:
2. **Աղայան Է. (1976)**, Արդի հայերենի բացատրական բառարան, Երևան, «Հայաստան» հրատ.:
3. **Աղայան Է. (1984)**, Ընդհանուր և հայկական բառագիտություն, Երևան, ԵՊՀ հրատ.:
4. **Աճառյան Հ. (1926)**, Հայերէն արմատական բառարան, Երևան, ԵՊՀ հրատ.:
5. **Ավետիսյան Հ, Ղազարյան Ռ. (2003)**, Գրաբարի ձեռնարկ, Երևան, ԵՊՀ հրատ.:
6. **Ավետիքեան Գ., Սիրմէլեան Խ., Աւգերեան Մ. (1836-1837)**, Նոր բառգիրք հայկազեան լեզուի, Վենետիկ, Տպարան ի Սրբոյն Ղազարու:
7. **Խաչատրյան Լ. (2011)**, Բառակազմական և ձևաբանական կաղապարները ժամանակակից հայերենում, Երևան, «Զանգակ-97» հրատ.:
8. **Ղազարյան Ռ. (2000)**, Գրաբարի բառարան, հ. Ա, Բ, Երևան, ԵՊՀ հրատ.:

#### REFERENCES

1. **Abrahamyan A. (1976)**, Grabari d'er'nark /Manual of Grabar/, Yerevan, "Luys" Publishing House
2. **Aghayan E. (1976)**, Ardi hayereni bacatrakan bar'aran /Modern Armenian Explanatory Dictionary/, Yerevan, "Hayastan" Publishing House.
3. **Aghayan E. (1984)**, Y'ndhanowr & haykakan bar'agitowt'yown /General and Armenian Lexicology/, Yerevan, YSU Publishing House.
4. **Acharyan H. (1926)**, Hayere'n armatakan bar'aran /Armenian Stem Dictionary/, Yerevan, YSU Publishing House.
5. **Avetisyan H., Ghazaryan S. (2003)**, Grabari d'er'nark /Manual of Grabar/, Yerevan, YSU Publishing House.
6. **Avetikean G., Surmelean Kh., Avgerean M. (1836-1837)**, Nor bar'girq haykazean lezowi /New Dictionary of the Armenian Language/, Venice, Printing House of St. Lazarus

7. **Khachatryan L. (2011)**, Bar'akazmakan & d'&abanakan kaghaparnery' jhamanakacic hayerenowm /Syntactic and Morphological Patterns in the Modern Armenian/, Yerevan, "Zangak-97" Publishing House.
8. **Ghazaryan R. (2000)**, Grabari bar'aran /Dictionary of Grabar/, vol. A, B, Yerevan, YSU Publishing House.

**Нарине Маркосян**

### **Словообразовательное значение второй основы каузативных глаголов**

#### **в древнеармянском языке**

#### **Заключение**

***Ключевые слова и выражения:** словообразующая морфема, каузативные глаголы древнеармянского языка, вторая основа, производящие и производные основы, суффикс -ոյց (-ойц).*

Семантическая мотивированность сложных слов обусловлена значениями производящих и производных основ, носит, как правило, синхронный характер, и в некоторых случаях семантическая мотивированность сложных слов становится необъяснимой, если лексика определенного этапа развития языка переходит на следующий этап или этапы развития языка. В таких случаях семантическая интерпретация слов возможна лишь через выявление первоначальных значений этих слов. В связи с тем, что в большинстве своем части слова в древнеармянском языке сохранили свои первоначальные значения, в рамках современного языкового мышления представляется невозможным понимание словообразовательных значений огромного пласта сложных слов древнеармянского языка. Понять их словообразовательное значение можно лишь через историческую семантику.

В настоящей статье нами представлен анализ второй каузативной основы глаголов как словообразующей производящей морфемы в древнеармянском языке. Основы подобных слов также используются в качестве словообразующих морфем.

Целый ряд единиц, взятых из «Толкового словаря современного армянского языка» Э. Агаяна, таких как: **զայրացուցիչ** (возмутительный), **մեղմացուցիչ** (смягчающий), **զորացուցիչ** (укрепляющий), **զոհացուցիչ** (удовлетворяющий), **հոգնեցուցիչ** (изнурительный), **եղուզակ** (разбойник), **մածուցիկ** (вязкий), **կառուցել** (строить), **հարուցել** (вызывать), **թուլացուցիչ** (расслабляющий), **թեթևացուցիչ** (облегчающий), **փլուզել** (разрушать), **լրացուցիչ** (дополнительный), **խլացուցիչ** (оглушительный), **հանգստացուցիչ**, (успокоительный), **զայրացուցիչ** (возмутительный), **հարուցիչ** (возбуждающий), **հանգուցյալ** (покойный) и пр. – свидетельствует о том, что словообразовательное значение компонентов этих слов можно объяснить только путем интерпретации смыслов морфологических основ глаголов древнеармянского языка. Так, в древнеармянском языке каузатив **զայրացուցանել** (сердить), его вторая основа **զայրացոյց** (զայրացույց) – теперь **զայրացուցիչ** (возмутительный), **մեղմացուցանել** – **մեղմացոյց** – **մեղմացուցիչ** и т.д.

Таким образом, вторая основа **-ոյց** (**ուց**) каузативного глагола в древнеармянском языке стала основным словообразовательным компонентом для указанных слов в современном армянском языке. Семантическая мотивированность подобного рода слов может быть истолкована только с помощью древнеармянского языка путем проведения словообразовательного разбора и выявления значений их основных словообразующих морфем.

**Narine Markosyan**

## **The Word-Forming Meaning of the Second Stem of Causative Verbs in the Old Armenian**

### **Conclusion**

**Keywords and expressions:** *derivational morpheme, causative verbs of the Old Armenian, the second stem, derivational and derivative stems, suffix -ոյց (-oits).*

The semantic motivation of compound words is determined by the meanings of the derivational and derivative stems, it is, as a rule, of a synchronic nature, and in some cases

the semantic motivation of compound words becomes inexplicable if the vocabulary of a certain stage of language development moves on to the next stage or stages of the language development.

In such cases, the semantic interpretation of words is possible only by identifying the original meanings of these words. As most parts of words in the Old Armenian retained their original meanings, understanding the derivational meanings of the vast stratum of compound words in Old Armenian is impossible within the framework of the modern linguistic thinking. Their derivational meaning can only be understood through historical semantics.

In the present article, we have presented the analysis of the second causative stem of verbs as a word-forming, derivational morpheme in the Old Armenian. The stems of such words are also used as word-forming morphemes.

A whole series of units taken from the “Explanatory Dictionary of the Modern Armenian Language” by E. Aghayan, such as: զայրացուցիչ (outrageous), մեղմացուցիչ (softening), զորացուցիչ (strengthening), գոհացուցիչ (satisfying), հոգնեցուցիչ (exhausting), ելուզակ (robber), մածուցիկ (viscous), կառուցել (to build), հարուցել (to cause), թուլացուցիչ (relaxing), թեթևացուցիչ (alleviating), փլուզել (to destroy), լրացուցիչ (additional), խլացուցիչ (deafening), հանգստացուցիչ (calming), զայրացուցիչ (outrageous), հարուցիչ (stimulating), հանգուցյալ (deceased), etc. – is the evidence of the fact that the word-forming meaning of the components of these words can only be explained by interpreting the meanings of the morphological stems of the verbs of the Old Armenian language. Thus, in the Old Armenian language the causative is զայրացուցանել (to make angry), its second stem is զայրացոյց (զայրացույց) – now զայրացուցիչ (outrageous), մեղմացուցանել – մեղմացոյց – մեղմացուցիչ, etc.

Thus, the second stem -ոյց (ուց) of the causative verb in the Old Armenian became the main word-forming component for the aforementioned words in the Modern Armenian. The semantic motivation for such words can only be interpreted using the Old

Armenian, through the conduction of a word-forming analysis and the identification of the meanings of their main word-forming morphemes.

**Նարինե Մարկոսյան** - ԵՊՀ հայոց լեզվի պատմության և ընդհանուր լեզվաբանության ամբիոն, ք.գ.թ., դոցենտ: ՀՊՀՏ հայագիտության ամբիոնի դոցենտ: Գիտական հետաքրքրությունները՝ գրաբար, բարբառագիտություն, հայոց լեզվի պատմություն, ժամանակակից հայոց լեզու: Հեղինակ է շուրջ 12 հոդվածի: [narine.markosyan1977@mail.ru](mailto:narine.markosyan1977@mail.ru)

**Нарине Маркосян** – ЕГУ, Кафедра истории армянского языка и общего языкознания, к.ф.н. доцент. Доцент кафедры арменоведения Ереванского государственного экономического университета. Научные интересы: грабар, диалектология, история армянского языка, современный армянский язык. Автор более 12 научных статей. [narine.markosyan1977@mail.ru](mailto:narine.markosyan1977@mail.ru)

**Narine Markosyan** - An associate professor, a candidate of philological sciences, the Chair of Armenian Language History and General Linguistics of the YSU, an associate professor of the Chair of Armenian Studies of the ASUE Scientific interests: old Armenian, dialectology, the history of Armenian language, the modern Armenian language. She is an author of about 12 articles. [narine.markosyan1977@mail.ru](mailto:narine.markosyan1977@mail.ru)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 03.02.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 13.02.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

ՍՈՆԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

ԼԱԼԻԿ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

**«ՁԻ» ԲԱՂԱԴՐԻՉՈՎ ԴԱՐՁՎԱԾՔՆԵՐԻ ԻՄԱՍՏԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ  
ԵՎ ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԼԵՐՎԱԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹՆԵՐՈՒՄ**

**DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.228**

**ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Հոդվածում զուգադրական քննության է ենթարկվում «ձի» կոնցեպտը անգլերենի և հայերենի լեզվական մշակույթներում. բացահայտվում են ինչպես իմաստային ընդհանրություններ, այնպես տարբերություններ:

Ընդհանրությունները պայմանավորված են *ձի* կենդանու կատարած գործառույթներով և դրանց փոխաբերական իմաստավորումներով:

«Ձի» կոնցեպտը անգլերենի և հայերենի լեզվական մշակույթում բնորոշվում է դրական և բացասական հատկանիշներով:

*Կոնցեպտի դրական հատկանիշների գնահատիչներից* են խորամանկությունը, հարաբերականությունը, հնազանդությունը, հուսալիությունը, ուժը, իդեալին հասնելու միջոցի խորհրդանշանը, քաջագործությունը, չափավորությունը, լավագույն վիճակում լինելը, հաջողաբեր ազդակը, անխափանությունը և այլն:

*Կոնցեպտի բացասական հատկանիշների գնահատիչներից* են դանդաղկոտությունը, խորամանկությունը, համառությունը, ագրեսիվությունը, անփութությունը, անհնարինությունը, հոգնածությունը, շտապողականությունը, հիմարությունը, նախանձը, անարդարությունը, անշնորհակալությունը, թուլությունը, իր հաշիվների մեջ սխալվելը և այլն:

Անգլերենում «ձի» կոնցեպտը դարձվածային գործառական լայն հնարավորություններ ունի, որի բացը հայերենում լրացվում է այլ միավորներով ձևավորված դարձվածքներով:

**Բանալի բառեր և արտահայտություններ.** միջմշակութային հաղորդակցություն, դարձվածքների իմաստային-թեմատիկ խմբեր, «ծի» կոնցեպտ, կենդանանուն, դարձվածք, լեզվամշակույթ, լեզվամտածողություն, զուգադրություն, փոխաբերացում:

### ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Միջմշակութային հաղորդակցության ժամանակակից պայմաններում առաջնահերթություն է լեզվական իրողությունների զուգադրական քննությունը, որի տիրույթում են լեզվական ամենատարբեր իրակություններ: Այդ կարգի իրակություններ են դարձվածային միավորները:

Ըստ այդմ՝ մենք քննության առարկա ենք դարձնելու սոմատիկ բաղադրիչներով դարձվածքներն անգլերեն և հայերեն լեզվական մշակույթում՝ մասնավորապես դիտարկելով «ծի» բաղադրիչով ձևավորված դարձվածքների իմաստաբանությունը:

Հայ լեզվաբանության մեջ դարձվածքների ուսումնասիրության հարցը, կարելի է ասել, ավարտուն չէ (**Սուքիասյան Ա., 1999**):

Վ.Պ.Ժուկովը եզրակացնում է, որ դարձվածքն սկսվում է այնտեղ, որտեղ վերջանում է նրա բաղադրիչների իմաստային իրացումը (**Жуков В., 1978**):

Դարձվածքների իմաստային խմբերի մեջ առանձնացնում են՝ սոմատիկ դարձվածքներ, զոոնիմ (կենդանանունով) դարձվածքներ, մարդկային ամենատարբեր հատկանիշների անվանումներով դարձվածքներ, բնության երևույթների անվանումներով դարձվածքներ, ջրանուն և լեռնանուն բաղադրիչներով դարձվածքներ և այլն (**Խաչատրյան Լ., 2021**): Զոոնիմ կամ կենդանանուն բաղադրիչները մատնանշում են ինչպես ընտանի, այնպես էլ վայրի կենդանիներին (**Խաչատրյան Լ., 1996**): Զոոնիմ դարձվածքները սփռված են տարալեզու դարձվածաբանական բառարաններում, որոնք զգալի նյութ են պարունակում հետազոտության համար:

### ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտությունն իրականացվել է՝ հիմք ընդունելով լեզվաբանության համընդհանուր սկզբունքներն ու ուսումնասիրման առանձնահատկությունները,

ինչպես նաև հաշվի առնելով անգլերենի ու հայերենի կոնտեքստային յուրահատկություններն ու դրանց համապատասխան իմաստային արտացոլումը տվյալ լեզվական մշակույթում: Ըստ այդմ՝ հետազոտությունը կատարվել է համադրական-վերլուծական և զուգադրական մեթոդներով:

### ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Տարբեր լեզուներում զգալի թվով կենդանանուն բաղադրիչով դարձվածքներն ունեն իրենց լրիվ կամ մասնակի համարժեքները. դրանք կոչվում են «մշակութային ունիվերսալիաներ»: Մյուս կողմից՝ շատ կենդանանուններ պարունակում են որոշակի իմաստային տարրեր, որոնք հասկանալի են միայն տվյալ լեզվական մշակույթը կրողներին (**Ջահուկյան Գ., 1974**):

Դիտարկենք «ծի» բաղադրիչով կենդանանուն դարձվածքները անգլերենի և հայերենի լեզվական մշակույթներում:

Անգլերենի և հայերենի դարձվածքներում «ծի» հասկացույթը (կոնցեպտը) ցուցաբերում է փոխաբերական մի շարք իմաստներ, որոնք դասակարգվում են երկու խմբի՝ իբրև դրական և բացասական հատկանիշների գնահատիչներ (**Լызлов А., 2023**):

**Ա. Կոնցեպտի դրական հատկանիշների գնահատիչներ են.** խորամանկությունը, հարաբերականությունը, հնազանդությունը, հուսալիությունը, ուժը:

**Խորամանկություն.** *He is ready to lend the horse who has never had one* դարձվածաբանական միավորով գնահատվում են այն մարդիկ, որոնք իրենց խոսքի տերը չեն: Այն մարմնավորում է «մարդը հեշտությամբ բաժանվում է անձանոթ ձիուց» փոխաբերական մոդելը, որը «մարդը պատրաստ է բաժանվել այն ամենից, ինչը իրենը չէ» հիմնական կաղապարի ուղեկիցն է:

Հայերենում դրա համարժեքն է՝ *Տրոյական կամ Տրովադայի ձի* – խարդավանք, խորամանկորեն լարված որոգայթ: Հմմտ. «Եվ նրանք ձգտում էին իրենց այդ նենգ նպատակին հասնել գաղափարախոսությունների խաղաղ գոյակցության քարոզով, այդ «տրոյական ձիու» օգնությամբ» (**Սուքիասյան Ա., Գալստյան Ս., 1975**):

**Հարաբերականություն.** «Լավ մարդը ոչ միշտ է օժտված հրաշալի արտաքին տվյալներով» հիմնային կաղապարը մարմնավորվում է «Լավ ձին օժտված չէ հրաշալի արտաքին տվյալներով» փոխաբերական կաղապարի մեջ. *a short horse is soon curried*: Գնահատման հարաբերական բնույթը նկարագրում են հետևյալ դարձվածաբանական միավորները՝ *a good horse cannot be of bad colour; a horse is neither better nor worse for his trapping; the biggest horses are not the best travelers*: Բոլոր օրինակների գաղափարը մեկն է. «չի կարելի պատկերացում կազմել անձի ներքին հատկանիշների մասին՝ ելնելով արտաքին տվյալներից»:

«Ամեն ինչ հարաբերական է» հիմնային կաղապարից բխում է հետևյալ փոխաբերական կառույցը՝ «*Հասուն ձին այլևս քունակ չէ*» - *an inch of horse is worth a span of a colt*: Այստեղ առկա է «երիտասարդություն-հասունություն» փոխաբերական հակադրությունը:

Իրերի հարաբերական բնույթն արտահայտում է նաև «*Մարդը և ձին նույնական չեն*» - *a man is born in a stable that does not make him a horse* դարձվածաբանական միավորը: Սրա հիմքում այն գաղափարն է, որ անձի որակական հատկանիշները չեն որոշվում նրա ծագմամբ: *There is nothing so good for the inside of a man as the outside of a horse* դարձվածաբանական միավորը մարդկային էության քննադատությունն է:

Հարաբերականության գաղափարն արտահայտվում է նաև *ձի - էջ հակադրության* համատեքստում: Հմմտ. *Ձիուց իջնել՝ էջ նստել* - «նախկինում ունեցած բարձր աստիճանը կորցնել և իջնել ցածր աստիճանի»:

**Հնազանդություն.** Ձին ոչ միայն ուժի մարմնավորում է, այլև անհնազանդության, որն արտահայտվում է հետևյալ փոխաբերական կաղապարով՝ «Լավ ձիուն պետք են լավ սանձեր և խթաններ», սա էլ իր հերթին ձևավորում է հետևյալ կաղապարը՝ «Լավ մարդ դաստիարակելու համար պետք է նրան հնազանդեցնել և ցուցաբերել խստություն» - *a boisterous horse must have a rough bridle; a good horse needs a good spur; a resty horse must have a sharp spur*:

Անհնազանդությանը հաջորդում է պատիժը, որն արտահայտվում է հետևյալ դարձվածաբանական միավորով՝ *a horse that will not carry a saddle must have no oats*;

*it is a bridle and spur that makes a good horse:* Անգլիացիների մանկավարժական հայացքներն առարկայանում են հետևյալ դարձվածաբանական միավորով՝ *a colt you may break, an old horse you never can.* «Երբ դաստիարակությունը կառուցվում է խիստ հնազանդեցման գաղափարների համաձայն, հետևաբար դաստիարակում են խստորեն. գերակշռում է նաև պատիժը»:

**Հուսալիություն.** *All lay the load to a willing Horse* դարձվածաբանական միավորն արտահայտում է՝ «այն մարդը, ով չի կարողանում պաշտպանել իր իրավունքները, ստիպված է աշխատել ուրիշների համար» հիմնային կաղապարը: Նրա փոխաբերական կաղապարն ունի հետևյալ տեսքը՝ «աշխատասեր ձին աշխատում է բոլորից շատ»:

**Ուժ.** Անգլերենում ուժի գաղափարն արտահայտվում է հետևյալ հիմնային կաղապարներով. *as strong as a horse; good horses make short miles* - «Ուժեղ ձին արագ է կատարում աշխատանքը», «Լավ ձին ճանապարհը կարճացնում է»: Հայերենում դրան համարժեք է «Մարդը կարող է ձիու պես ուժեղ լինել» ոչ դարձվածային կապակցությունը:

**Բ. «Ձի» կոնցեպտի բացասական հատկանիշների գնահատիչներ են.** դանդաղկոտությունը, համառությունը, ագրեսիվությունը, անմտությունը, անփութությունը:

**Դանդաղկոտություն.** «Ուշ է անհանգստանալ, երբ արդեն տեղի է ունեցել անախորժությունը» հիմնակաղապարն արտացոլվում է «Ուշ է անհանգստանալ անհետացած ձիու համար» փոխաբերական կաղապարի մեջ. *it is too late to shut a stable door after the horse has bolted; it is too late to shut a stable door after the horse is stolen:* Դարձվածաբանական միավորների հիմքում տարբեր իրադարձություններն են. առաջին դեպքում ձին անհետանում է տիրոջ անուշադրության պատճառով, երկրորդում՝ ձիու տերը դառնում է գողության զոհ:

**Համառություն.** «Համառ ինչպես ձի» փոխաբերական կաղապարը անգլերենում արտահայտվում է հետևյալ դարձվածքով. *you can take (lead) a horse to the water, but you can't make him drink:* Դարձվածաբանական միավորի գաղափարն է՝ առանց

մարդու ցանկության՝ անհնար է նրան ստիպել աշխատել: Անկառավարելի մարդը համեմատվում է չհեծած ձիու հետ՝ *wild horses would not drag (pull away)*, որը չի ցանկանում աշխատել:

Հայերենի համարժեքները. *Թարս ձի նստել* – համառել (Էսօր *թարս ձի է նստել*. Ինչ ասում են, չի լսում): Հմմտ. Մինակ Արսենը *թարսին ձին իր իլավ...: Իր ձին քշել* - Իր ցանկացածն ու գիտեցածն անել, համառել՝ ուշադրություն չդարձնելով ուրիշի ասածներին, ուրիշին չանսալ, չլսել, կամակորել. Էլի մերը *իր ձին քշեց*, իր ասածն արեց ու Աղասուն չթողաց (**Բեդիրյան Պ., 2011**):

**Ազդեսիվություն.** «Մարդը կարող է վտանգավոր լինել» հիմնակաղապարն արտահայտվում է «կենդանիները վտանգ են ներկայացնում» փոխաբերական կաղապարի մեջ. անգլերենում՝ *three things are not to be trusted: a cow's horn, a dog's tooth and a horse's hoof*. Այս դարձվածաբանական միավորով ձին ներկայացվում է որպես տնային վտանգավոր կենդանի:

Հայերեն համարժեքները. *Ձի քշել մեկի վրա* - ճնշում գործադրել, հարձակվել, հոխորտալ մեկի վրա (Զուր ես վրաս ձի քշում, ես քեզանից վախեցողը չեմ (**Բեդիրյան Պ., 1973**)):

**Անմտություն.** «Պետք չէ ցավ պատճառել սատկած ձիուն» փոխաբերական կաղապարը «Պետք չէ կատարել անմիտ գործողություններ» հիմնակաղապարի արտացոլումն է: *Don't beat a dead horse; never (don't) spur a willing horse* դարձվածաբանական միավորը կոչ է անում չնմանվել այն մարդուն, ով ծեծում է խելոք կամ սատկած ձիուն: *Hobby-horse* դարձվածաբանական միավորը թարգմանվում է որպես անմիտ ձեռնարկում:

**Անփութություն.** «Օտար ձին ամենից վատ է պահպանված» փոխաբերական կաղապարը կիրառվում է որպես «մարդը չի ցանկանում գնահատել այլոց ունեցվածքը» բազային կաղապարին ուղեկից: *A hired horse is never tired; the common horse is worst shod; a pair of good spurs to a borrowed horse is better than oats* դարձվածաբանական միավորում ներկայացվում է գործնական (օգտապաշտական) գնահատումը:

## ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Դարձվածքների իմաստային-թեմատիկ խմբերի մեջ առանձին տեսակ են կազմում կենդանանուն բաղադրիչով դարձվածքները, մարդկային ամենատարբեր հատկանիշների անվանումներով դարձվածքներ, բնության զանազան երևույթների անվանումներով դարձվածքներ և այլն: Դրանց մեջ գերակշիռ մաս են կազմում կենդանիների անուններով զոոնիմներով դարձվածքները, որոնք անգլերենում և հայերենում փոխաբերացման լայն շերտ են ներկայացնում:

Ջուգադրական քննության ենթարկելով «Ձի» կոնցեպտը անգլերենի և հայերենի լեզվական մշակույթում՝ բացահայտվում են ինչպես իմաստային ընդհանրություններ, այնպես էլ տարբերություններ, որոնք պայմանավորված են տարբեր լեզվակիր հանրությունների լեզվամտածողական յուրահատկություններով:

Ընդհանրությունները պայմանավորված են ձի կենդանու կատարած գործառույթներով և դրանց փոխաբերական իմաստավորումներով, որ ընդհանուր բնութագիր ունի ագլերեն և հայերեն լեզվակիրների համար, իսկ իմաստային տարբերությունները պայմանավորված են այդ կենդանու գործառույթների սահմանափակվածությամբ, որ տարբեր արտացոլումներ է սովել դարձվածային կառույցներում:

«Ձի» կոնցեպտը անգլերենի և հայերենի լեզվական մշակույթում բնորոշվում է դրական և բացասական հատկանիշներով, որոնք արտահայտվում են համապատասխան կառուցատիպով դարձվածքներում:

«Ձի» զոոնիմով դարձվածքների զուգադրական քննությունը կարևորվում է միջմշակութային իրողությունների քննության համատեքստում, որ կարող է ամբողջացնել զոոնիմ դարձվածքների նկարագրությունը ինչպես ներլեզվական, այնպես էլ միջլեզվական հարթություններում:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Բեդիրյան Պ. (1973)**, Ժամանակակից հայերենի դարձվածաբանություն, Երևան, «Լույս» հրատ.:

2. **Բեդիրյան Պ. (2011)**, Հայերեն դարձվածքների ընդարձակ բառարան, Երևան, ԵՊՀ հրատ.:
3. **Խաչատրյան Լ. (1996)**, Խոսքի մասային տարարժեքությունն արդի հայերենի կայուն կապակցություններում, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատ.:
4. **Խաչատրյան Լ. (2021)**, Լեզվաբանական տերմինների ուսումնական բառարան, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատ.:
5. **Ջահուկյան Գ. (1974)**, Ժամանակակից հայերենի տեսության հիմունքները, Երևան, Հայկական ՍՇ Գիտությունների ակադեմիայի հրատ.:
6. **Սուքիասյան Ա. (1999)**, Ժամանակակից հայոց լեզու, Երևան, ԵՊՀ հրատ.:
7. **Սուքիասյան Ա., Գալստյան Ս. (1975)**, Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան, Երևան, ԵՊՀ հրատ.:
8. **Жуков В. (1978)**, Семантика фразеологических оборотов, Москва: “Просвещение”.
9. **Лызлов А. (2023)**. Фразеологический концепт «лошадь» в англоязычном словаре и художественном тексте. Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 84-92.  
<https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologicheskiy-kontsept-loshad-v-angloyazychnom-slovarе-i-hudozhestvennom-tekste/viewer>

## REFERENCES

1. **Bediryan P. (1973)**, Jhamanakacic hayereni dard'vac'abanowt'yown /Modern Armenian Idiomatics/, Yerevan, “Luys” pub.
2. **Bediryan P. (2011)**, Hayeren dard'vac'qneri y'ndard'ak bar'aran /Extensive Dictionary of Armenian Idioms/, Yerevan, YSU pub.
3. **Khachatryan L. (1996)**, Xosqi masayin tararjheqowt'yownn ardi hayereni kayown kapakcowt'yownnerowm /Part-of-speech Variation in Stable Connections of Modern Armenian/, Yerevan, RA NAS “Gitutyun” pub.

4. **Khachatryan L. (2021)**, Lezvabanakan termineri owsowmnakan bar'aran /Educational Dictionary of Linguistic Terms/, Yerevan, RA NAS “Gitutyun” pub.
5. **Jahukyan G. (1974)**, Jhamanakakic hayereni tesowt'yan himownqneri' /Fundamentals of the Theory of Modern Armenian/, Yerevan, Haykakan SSH AS pub.
6. **Sukiasyan A. (1999)**, Jhamanakakic hayoc lezow /Modern Armenian language/, Yerevan, YSU pub.
7. **Sukiasyan A., Galstyan S. (1975)**, Hayoc lezvi dard'vac'abanakan bar'aran /Phraseological dictionary of the Armenian language/, Yerevan, YSU pub.
8. **Zhukov V. (1978)**, Semantika frazeologicheskikh oborotov /Semantics of phraseological turns/, Moscow, “Prosveshenie” pub.
9. **Lyzlov A. (2023)**, Frazeologicheskij kontsept «loshad'» v angloyazychnom slovare i khudozhestvennom tekste /Phraseological concept "horse" in the English dictionary and artistic text/. Bulletin of VGU. Series: Linguistics and intercultural communication, 84-92, <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologicheskij-kontsept-loshad-v-angloyazychnom-slovare-i-hudozhestvennom-tekste/viewer>

Сона Саркисян

Лалик Хачатрян

**Семантика фразеологизмов с компонентом «лошадь» в английской и армянской лингвокультурах**

**Заключение**

*Ключевые слова и выражения:* межкультурная коммуникация, семантико-тематические группы фразеологизмов, концепт «Лошадь», название животного, фразеологизм, языковая культура, языковое мышление, сопоставление, метафора.

В статье исследуется концепт «Лошадь» в лингвокультуре английского и армянского языков, в результате чего выявляются как смысловые общности, так и различия.

Сходства обусловлены универсальными явлениями, которые выполняются лошадью в жизни человека, а также ее устойчивыми метафорическими значениями, во многом совпадающим в обеих культурах. В то же время семантические различия объясняются ограниченностью или спецификой использования данного образа в каждом языке, что приводит к различным способам его отражения в структуре словосочетаний и фразеологических единиц.

Концепт «лошадь» характеризуется как положительными (сила, выносливость, надежность), так и отрицательными (упрямство, агрессивность, неразумность) чертами. В английском языке данный концепт обладает более широкими функциональными возможностями, тогда как в армянском языке отдельные значения передаются с помощью других зоонимов.

Сравнительное изучение таких единиц имеет важное значение для понимания межкультурных различий и сходств и способствует более полному описанию зоонимических фразеологизмов, а также расширяет представление о национально-культурной специфике языкового мышления носителей обоих языков, их ценностных ориентирах и особенностях восприятия окружающей действительности.

Sona Sargsyan

Lalik Khachatryan

### The semantics of phraseology with the component "horse" in english and armenian linguocultures

#### Conclusions

**Keywords and expressions:** *intercultural communication, semantic-thematic groups of phraseological units, "Horse" concept, animal name, phraseology, language culture, language thinking, juxtaposition, metaphor.*

This article examines the concept of "horse" in the linguistic cultures of English and Armenian, revealing both semantic similarities and differences.

The similarities stem from the universal functions of horses in human life, as well as their enduring metaphorical meanings, which are largely shared across both cultures. Meanwhile, the semantic differences stem from the limited or specific use of this image in each language, leading to different ways of reflecting it in the structure of phrases and lexical units.

The concept of "horse" is characterized by both positive (strength, endurance, reliability) and negative (stubbornness, aggressiveness, unreasonableness) traits. In English, this concept has broader functional possibilities, while in Armenian, certain meanings are conveyed through other zoonyms.

A comparative study of such units is important for understanding intercultural differences and similarities and contributes to a more complete description of zoonymic phraseological units, as well as expands the understanding of the national-cultural specificity of the linguistic thinking of speakers of both languages, their value orientations and the peculiarities of perception of the surrounding reality.

**Սոնա Սարգսյան** – Երևանի պետական համալսարանի Հայոց լեզվի պատմության և ընդհանուր լեզվաբանության ամբիոնի ասպիրանտ:  
[sonsar999@gmail.com](mailto:sonsar999@gmail.com)

**Լալիկ Խաչատրյան** - Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ լեզվաբանական հետազոտությունների գիտական լաբորատորիայի վարիչ, բան. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր:

**Сона Саркисян** – аспирант кафедры Истории армянского языка и общей лингвистики Ереванского государственного университета. [sonsar999@gmail.com](mailto:sonsar999@gmail.com)

**Լալիկ Խաչատրյան** - Заведующий научной лабораторией лингвистических исследований АГПУ им. Х. Абовяна., д.ф.н., проф.

**Sona Sargsyan** – PhD candidate at the Chair of Armenian Language History and General Linguistics. [sonsar999@gmail.com](mailto:sonsar999@gmail.com)

**Lalik Khachatryan** - The head of scientific laboratory for linguistic research at Kh. Abovyan ASPU, Doctor of Sciences in Philology, professor.

*Խմբագրություն է ուղարկվել 27.02.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 14.03.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

ՄՇԱԿՈՒՅԹ

ԳՈՒ ՄԵԼԻՔՍԵԹՅԱՆ

ԴԻՉԱՅՆԵՐԱԿԱՆ ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ ՈՒՐԱՐՏԱԿԱՆ ՆՅՈՒԹԱԿԱՆ  
ՄՇԱԿՈՒՅԹՈՒՄ**DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.229****ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Ամբողջացնելով կատարված վերլուծությունը՝ նշելի է, որ հիշատակված մեթոդները, ծրագրերը և գաղափարները դեռևս բավական չեն գեղարվեստական կրթության մեջ Ուրարտուի արվեստի պատշաճ ուսուցման համար: Մեր կարծիքով պետք է ստեղծել հատուկ հայեցակարգ, որտեղ ներառված կլինեն Ուրարտուի արվեստի ուսուցման մեթոդները: Սա շատ լուրջ և պատասխանատու գործընթաց է հայագիտության բնագավառում, որը կարելի է իրականացնել միայն ժամանակաշրջանի բոլոր բնագավառների գիտակ մասնագետների, ինչպես նաև հմուտ մեթոդիստների կողմից:

Այս առումով պետք է օգտագործվեն կրթօջախների հնարավորությունները, ընդամին, նրանցում թանգարանների ստեղծում նպատակադրումով.

1. Մեծացնել սովորողների շրջանում պատասխանատվությունը պատմամշակութային ժառանգության նկատմամբ:

2. Նրանց մեջ սերմանել այն գաղափարները, որ հենց իրենք են պատմամշակութային ժառանգության կրողը, պահպանողը և հանրահռչակողը:

3. Մեր առաջացնել ուրարտագիտության ակնառու ոլորտների, այն է՝ հնագիտության, արվեստի պատմության հանդեպ, ինչպես նաև կուտակված գիտելիքները գեղարվեստական ստեղծագործություններում (մասնագիտական) կիրառելու համար, մեր դեպքում՝ դիզայնի նախագծումներում:

**Բանալի բառեր և արտահայտություններ.** արվեստ, հնադար, ճարտարապետական, մեդալագործական, խեցեգործություն, գեղարվեստական հարդարանք, միջավայրի դիզայն:

### ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Մ. թ. ա. 9-րդ դարի կեսերին Հայկական լեռնաշխարհի տարածքում ստեղծվեց մի պետություն, որին վիճակված էր լինելու դառնալ մ. թ. ա. առաջին հազարամյակի առաջին կեսի հզորագույն տերություններից մեկը: Խոսքը Ուրարտուի կամ Վանի թագավորության մասին է, որի վերաբերյալ առաջին տեղեկությունները հիշատակվում են ասորեստանյան արքա Սալմասար Երրորդի թողած սեպագիր արձանագրություններում: Հարկ ենք համարում նշել, որ նախքան ուրարտական պետության ստեղծվելը հայկական լեռնաշխարհի մեծ մասը ընդգրկված էր մեկ միասնական մշակութային գոտու սահմաններում: Ի հակառակ այս իրադրության՝ ուրարտական պետության քաղաքակրթությունը կերտողներին անհրաժեշտ էր ստեղծել այնպիսի մշակույթ, որը կդառնար պետական ստանդարտ և կնպաստեր միասնական պետության կայացմանը: Արդյունքում իրականացվում են սոցիալ-մշակութային մի շարք բարեփոխումներ՝ ստեղծվում է պետական գրային համակարգ, միասնական և կենտրոնացված դիցարան, ուրույն ճարտարապետական ոճ և այլն:

Դեռևս 19-րդ դ. վերջերին և 20-րդ դ. առաջին քառորդում Վանի թագավորության մշակույթին վերաբերող խնդիրները լուսաբանվել են մի շարք նշանավոր գիտնականների կողմից (Բելք, Ն. Մառ, Լեհման Հաուպտ և այլք): 1970-90-ական թվականները նշանավորվում են ուրարտագիտության բուռն ու աննախադեպ զարգացմամբ: Պեղվում են բազմաթիվ ուրարտական գրվածքներ: Այս առումով հատկապես նշանավորվում են Բ. Պիտրովսկու ուսումնասիրությունները, հատկապես՝ «Ուրարտուի մշակույթը» նշանավոր աշխատությունը: Հայ գիտնականներից հատկապես ուշադրության են արժանի Ս. Եսայանի հոդվածը, ինչպես նաև վերջինիս Ս. Հմայակյանի համատեղությամբ հրատարակած «Ուրարտական զգեստը» հոդվածը: Արժեքավոր են նաև Գ. Տիրացյանի

աշխատությունները, որոնք վերաբերվում են Ուրարտու-Հայաստան խնդրին՝ իրենց մեջ ներառելով նաև մշակույթի ոլորտը (**Тирацян Г., 1988**):

Ուրարտական մշակույթին վերաբերվող վերջին ամենանշանավոր աշխատությունը 1995թ. հրատարակված Ս. Գ. Հմայակյանի «Ուրարտական պետության և մշակույթի խնդրի շուրջ, Հայաստանի հնագիտական հուշարձաններ» մենագրությունն է, որտեղ հեղինակը, հիմնվելով նյութական մշակույթի գտածոների վրա, ցույց է տալիս Վանի թագավորության մշակույթի օրինաչափությունները, ինչպես նաև ներկայացնում ուրարտական մշակույթի փոխբաժանման նոր մոտեցումներ (**Հմայակյան Ս., 1995**):

### **ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Ուրարտական մշակույթում ճարտարապետական (ինտերիեր, էքստերիեր), ինչպես նաև կիրառական արվեստի՝ խեցեգործության և գեղարվեստական մետաղագործության դիզայնի ուսումնասիրության համար կիրառվել են վերլուծական, համեմատական, համադրական և քննական մեթոդներ: Այստեղ չափազանց կարևոր է ուրարտական արվեստի (մեր դեպքում՝ ինտերիերի, էքստերիերի, խեցեգործության, գեղարվեստական մետաղագործության) տեսակների դիզայնի հանրահռչակումը: Այս առումով կարծում ենք, որ բավական արդյունավետ կլինի թեման գիտական նեղ շրջանակներից գիտահանրամատչելի դարձնելը: Բնականաբար այս գործընթացը պետք է ունենա իր «թիրախային» տարբեր խմբերը, որոնցից յուրաքանչյուրի համար պետք է կիրառվեն տարբեր մեթոդներ: Մեր ուսումնասիրության համար հատկապես կարևորագույն նշանակություն ունի բուհական աստիճանը: Աշխատելով բակալավրիատի խմբերի հետ՝ հանգել ենք այն եզրակացության, որ վերը նշված տարիքային խմբի (2-3-րդ կուրսեր) ներկայացուցիչների մոտ կա մեծ հետաքրքրություն ուրարտական նյութական մշակույթի, նրա գեղարվեստական արժեքների նկատմամբ: Սակայն մյուս կողմից էլ ակնհայտ է մեթոդաբանական և տեղեկատվական մեծ բացը, քանի որ թեմայի վերաբերյալ ուսանողների գիտելիքները սահմանափակվում են գրեթե միայն հատուկ նշան աշխատություններով և մի քանի թանգարան այցելելով: Այնինչ, այս

ամենը բավարար չեն նկարիչ-մանկավարժների շրջանում մասնագիտական գիտելիքներ սերմանելու և դրանք ամրապնդելու համար: Ահա ինչու անհրաժեշտ է կիրառել նոր մեթոդաբանական և մեթոդներ, փորձելով հնարավորինս օգտագործել բոլոր հնարավոր ռեսուրսները (նորարարական տեխնոլոգիաներ, արտաուսումնական միջոցառումներ և այլն), ինչը զգալի կերպով կնպաստի ուսանողների շրջանում գեղարվեստական նախագծումների համատեքստում ուրարտական արվեստում նյութական մշակույթի արժևորմանը, ընկալմանը և տիրապետմանը:

Աշխատանքը հնարավորինս մատչելի և ընկալելի դարձնելու համար հարկ ենք համարել համառոտակի ներկայացնել Ուրարտուի նյութական մշակույթը երեք հիմնական բնագավառներով՝ միջավայրի դիզայն (շինությունների ինտերիեր և էքստերիեր), խեցեգործության և գեղարվեստական մետաղագործության նախագծումներ:

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Ուրարտական ճարտարապետության ուսումնասիրումն ընդհանուր առմամբ ընթացել է ուրարտական մշակույթի հետազոտմանը զուգահեռ: Սակայն, որպես առանձին գիտաճյուղ, այն ձևավորվել է միայն 20-րդ դարի երկրորդ կեսից: Ուրարտական ճարտարապետության (ինտերիեր, էքստերիեր) նկարագրությունը պատկանում է Մ. Խորենացուն, որը Շամիրամին է վերագրում Վանի ամուր պարիսպները՝ պղնձակերտ դռներով, ընդարձակ փողոցներով, ամբարտակներով, հասարակական երկհարկ ու եռահարկ շինություններով: Ուրարտական առաջին հուշարձանը, որը պեղվեց և ճարտարապետական տեսանկյունից հանգամանորեն ուսումնասիրվեց, Թեյշեբանինին էր (Կարմիր բլուր) 1939-1967թթ. Բ. Պիոտրովսկու ղեկավարությամբ:

Ուրարտական տաճարային ճարտարապետության ուսումնասիրումը մեզ տեղափոխում է այդ շրջանի միջավայրի գեղարվեստական նախագծումների մի ուրույն աշխարհ, ինչպիսիք են պալատական ճարտարապետությունը, Էրեբունին, Թեյշեբանինին, Քայալդերեն, Ադիլջեվազը (**Պիատրովսկի Բ., 1974**):

Անդրադառնալով բնակարանային ճարտարապետության նախագծումներին, պետք է նշել, որ Ուրարտուում բնակելի տների կազմավորումը մի դեպքում որոշվում էր բնակիչների անհատական պահանջներով, մյուս դեպքում այս կազմավորումը թելադրվում էր բնակիչների հասարակական կենցաղի ուրույն վիճակով:

Վերջին տասնամյակների պեղումները զգալիորեն ընդլայնեցին մեր պատկերացումները ուրարտական պալատների ճարտարապետության, նրանց ինտերիերի և էքստերիերի գեղարվեստական հարդարման մասին: Պարզ դարձավ, որ ուրարտական պալատները մոնումենտալ կառույցներ էին՝ իրենց ներքին և արտաքին հարդարանքներով՝ հաճախ երկհարկ, որմնանակարներով զարդարված ներքին տարածություններով, սյունազարդ բակերով ու դահլիճներով, ինչպես նաև բազմաթիվ օժանդակ սենյակներով: Նրանց շարքում՝ կենտրոնում, որպես միջուկ և կոմպոզիցիոն կենտրոն սյունազարդ դահլիճն է, իր մշակված ինտերիերով: Միջնաբերդի տարածքում որպես էքստերիերի կարևոր տարր հանդես են եկել մեծածավալ կարասները, որոնք նախատեսված են եղել գինու, հացահատիկի և այլ սննդամթերքի պահպանման համար:

Որպես ճարտարապետական նախագծումներ պետք է նշել հնագիտորեն ուրվագծված երեք հատակագծային ձևեր.

1. Քառակուսի հատակագծով տաճարներ (Ալթըն թեփե, Ազնավուր թեփե, Վերախամ և այլն):

2. Ուղղանկյուն հատակագծով, երկայնական առանցքով տաճարներ (Էրեբունիի Սուսի տաճարը, Մուսասիր)

3. Ուղղանկյուն հատակագծով, լայնական առանցքով տաճարներ (Էրեբունիի Խալդիի և Քեֆ քալեսի տաճարները):

Ըստ Վ. Հարությունյանի՝ «Պալատական և տաճարային շենքերի ներքին և արտաքին հարդարանքի մասին գաղափար են տալիս բրոնզե դեկորատիվ որմնանակարները, որոնք արվեստի տեսակետից ի հայտ են բերում ընդհանուր գծեր ասորաբաբելոնականի հետ» (**Հարությունյան Վ., 1978**):

Վիճակագրական կառույցներում ուրարտացիները, հաղթահարելով ապառաժ լեռը, մշակել են այն, որպես երկրաչափական հստակ ձևերի ճարտարապետական դրսևորումներ:

Ուրարտական շինարարական արվեստի (միջավայրի դիզայն) էքստերիերի օրինակ են հանդիսանում առավել մշակված գեղարվեստական ձևեր ունեցող «Աստվածների դռները», ինչպիսիք են օրինակ, Աշրուֆի դուռը՝ Վանա լճի մոտ գտնվող Աշոտակերտ գյուղում և իհարկե՝ «Միերի դուռը» և այլն:

Ուրարտական արվեստի մեր ուսումնասիրության առարկան հանդիսանում է արտադրական դիզայնի նախօրինակը՝ խեցեգործությունը:

Ուրարտական խեցեգործության առարկաները ձևով և գույնով շատ բազմազան են: Հանդիպում են տարբեր երանգի՝ դեղին, կարմիր ու սև իրեր, փայլատ ու փայլեցված մակերեսով: Անոթների գույնը պայմանավորված է ինչպես կավի բաղադրությամբ, այնպես էլ՝ թրծման պայմաններով:

Կիրառական դիզայնի տեսանկյունից պեղված անոթների գունազարդ նախշերը սովորաբար արված են մասամբ դարչնագույն ներկերով՝ դեղին ֆոնի վրա և հիմնականում ներկայացնում են պարզ երկրաչափական զարդանկարներ:

Ուրարտական խեցեղենի մեջ շատ են խոր և հարթ ձևերը, լայն կամ նեղացող վզիկով կճուճները, կարասները, ունկով և առանց ունկի սափորները, ինչպես նաև յուրահատուկ ձևի անոթները՝ խնկամաններ, ճրագաթասեր, հաղորդակից անոթներ տակդիրներ և այլն, որոնք խիստ համապատասխան են տվյալ ժամանակաշրջանի էրգոնոմիկական պահանջներին:

Լայն տարածում ունեցող կահ-կարասիների նախշազարդերը ևս խիստ բազմազան են: Կան ոլորված պարանի ձևի բարձրաքանդակ զարդեր կամ հարթաքանդակներ մեկը մյուսի վրա հենված եռանկյունիների գոտիներ:

Հաճախ բարձրաքանդակ նախշը զուգակցվում է դրոշմված, քսված կամ փորագրված փայլին:

Ինչպես տեսանք, ուրարտական խեցեղենի հատուկ և խիստ բնորոշ խումբ են կազմում կարմիր, փայլուն մակերեսով ոչ մեծ անոթները (գերազանցապես

ոճավորված ձևերով սափորներն ու թասերը): Ուրարտական խեցեղենի պատրաստման տեխնիկան կարելի է պատկերացնել հետևյալ կերպ. և՛ անոթի, և՛ անգորբի համար վերցվում էր միևնույն կավը, ենթարկվում էր նախնական հատուկ մշակման: Այն թրծում էին բարձր ջերմաստիճանի տակ, ապա թրծված զանգվածը մանրացնում էին, բացում ջրի մեջ և այդ շաղախով ծածկում անոթի մակերեսը: Այդ մակերեսներին հայտնաբերվել են կնիքների դրոշմեր (լոգոներ), որոնք կարելի է արհեստանոցների նշանները համարել: Դրանք շատ պարզ ձև ունեն: Շրջանակներ, պայտեր, աստղիկներ, թվանշանի ձևի նշաններ, ներգծած խաղով կամ աստիճանաձև նշանով շրջանակ:

Անդրադառնալով ուրարտական արվեստի հաջորդ տեսակին՝ գեղարվեստական մետաղագործությանը, պետք է նշել, որ արվեստի այս տեսակը իր բովանդակային ձևի և դիզայնի կողմից գեղարվեստական հարդարանքով զարգացել է Իշպուխիի և նրա որդի Մենուայի համատեղ գահակալության շրջանում: «Այն օրեն սկսյալ, երբ մետաղները երևան եկան, և ձեռնարվեստը սկսավ, զարդաքանդակը միանգամայն պայմանականի վերածվեցավ հղացման ծայրահեղ աշխատությամբ. . . »

**(Թորոմանյան Թ., 1948):**

Այս ժամանակաշրջանին վերաբերող մետաղե գտածոների մեծ մասը վերաբերվում է ձիու հանդերձանքին՝ լանջապանակներ, ճակատակալներ, սկավառակներ՝ դրվագված այդ ժամանակաշրջանի ուրարտական պատկերագրությանը բնորոշ մոտիվներով: Արդեն Վանի թագավորության ծաղկման ժամանակաշրջանում մետաղի գեղարվեստական մշակումը աննախադեպ վերելք է ապրում՝ բրոնզե վահաններ, սաղավարտներ, կապարճներ, նետեր, նիզակներ:

Պերճանքի առարկաներից հատկապես առանձնանում են հերակալները, լուսանագարդերը, օձագլուխ և առյուծագլուխ ապարանջանները, կանացի նրբակազմ նեղ գոտիները, մատանիները և այլն:

Պղնձի մշակումը հայտնի էր Խնուսի շրջանում, Տիգրիսի ակունքների մոտ, ինչպես նաև՝ Ուրմիա լճից արևմուտք, Մուսասիրում:

Մեզ հասած ուրարտական բրոնզե իրերը շատ բազմազան են: Հատկապես հարուստ են ներկայացված ուրարտական սպառազինության առարկաներն իրենց գեղարվեստական հարդարանքով: Այստեղ բրոնզագործության բարձրարվեստ իրերը աչքի են ընկնում ոչ միայն իրենց գեղեցկությամբ, որակով, այլև պատրաստման տեխնիկայով: Յուրաքանչյուր առարկային հատուկ են այնպիսի ձևեր, որոնք նրան տարբերում են համանման, առաջին հայացքից քիչ նույնատիպ առարկայից:

Ոսկեպատման եղանակը շատ պարզ էր. առարկաները պրկում էին ոսկե բարակ թիթեղիկով, որի ծայրերն ամրացվում էին հատուկ ակոսիկներում: Իր առածգականության շնորհիվ ոսկին կրկնում էր բրոնզե հիմքի քանդակազարդի բոլոր մանրամասները:

Ուրարտական գեղարվեստական մետաղագործության մեջ հատուկ խումբ են կազմում կաթսաների բրոնզե բռնակները, որոնք մարդկային, մեծ մասամբ կանացի իրանով թռչուններ են: Դրանց առանձին մասերը և մանավանդ թևերի միջև տեղավորված սկավառակը ցույց են տալիս, որ հնարավոր է, դրանք արևի աստվածության պատկերներ լինեն: Հայտնի են նաև բրոնզե գոտիները՝ զարդարված նախշերով ու պատկերներով, որոնք կատարված են դրոշմման և հետագա փորագրման եղանակով:

Ուրարտական գեղարվեստական մետաղագործության շրջանակներում կարելի է ընդգծել սակավաթիվ ոսկյա իրերի արտադրանքը, սակայն դրանք իրենց պատրաստման եղանակով և մոտիվներով չեն զիջում ինչպես ասորական, այնպես էլ մերձավոր արևելյան ոսկե իրերին: Պեղված ոսկյա իրերից առանձնանում է մեդալյոնը, որն իրենից ներկայացնում է 1 մմ հաստությամբ և 6,5 սմ տրամագծով թերթավոր ոսկու սկավառակ: Տեխնոլոգիական պատրաստումը՝ որպես գեղարվեստական դրսևորում, առանձնահատուկ ու առաջատար է. այն կատարված է մետաղապլաստիկ եղանակով: Մեդալյոնի հարդարանքը ևս մշակման տեսանկյունից նորություն է ոսկերչական արվեստում:

Առանձնահատուկ ոսկե առարկաներ հայտնաբերվել են նաև Կարմիր բլուրի պեղումներից՝ մահիկաձև ճկած աղեղնակով ականջօղեր, որոնք զարդարված են հատիկախաղով կամ թեք հիմքին զոդված բարակ, ոլորված մետաղալարերով:

Գեղարվեստական մետաղագործության բնագավառում Ուրարտուում տեխնիկական մեծ հմտության էին հասել նաև արծաթից առարկաներ պատրաստելու գործում: Պեղված առարկաների մեջ գեղարվեստական մեծ հնչողություն ունի մի խոշոր սկավառականման առարկա, որը հավանաբար վահանի միջնամասի զարդ է, կամ անոթի կափարիչ: Առարկայի մակերեսը զարդարված է զոդված ոսկե չորս թիթեղներով, որոնք համակենտրոն գոտիներ են կազմում և պատած են կոկոնների շղթայի ձև ունեցող ուրարտական բնորոշ զարդանկարներով: Կենտրոնում տեղադրված է ոսկե հոծ վերնամասը, որ նույն ձև ունի: Բացի այդ, Կարմիր բլուրում գտնվել են արծաթե սափորներ, կահույքի, ձիասարքի զարդեր, ապարանջաններ, մատանիներ, կախազարդեր, որոնց գեղարվեստական ձևավորումները օրգանական կապի մեջ են այսօրվա արտադրական դիզայնի հետ:

### **ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

Այսպիսով, ուրարտական նյութական մշակույթը հանդիսանում է մ. թ. ա.9-րդ դարի կեսերին առաջացած այնպիսի մշակույթ, որը հետագայում դառնալու էր պետական ստանդարտ և նպաստելու էր նոր քաղաքակրթության զարգացմանը: Վերլուծված երեք արվեստի ճյուղերը կազմել են ուրարտական արվեստի ձևավորման հիմքը՝ ճարտարապետություն, խեցեգործություն, գեղարվեստական մետաղագործություն (բրոնզ, ոսկի, արծաթ):

Այս առումով Ուրարտուի մշակույթի ուսումնասիրումը տարբեր կրթօջախներում, հատկապես բուհում, կարող է օգնել մասնագիտական գիտելիքների կուտակմանը:

Նախ՝ Վանի թագավորությունը, ձևավորվելով Հայկական լեռնաշխարհի տարածքում, հանդիսանում է Հին Մերձավոր Արևելքի տերություններից մեկը և այս առումով Ուրարտուի արվեստի հետ ծանոթացումը սոցիալ-քաղաքական և մշակութային զարգացումների համատեքստում մեծապես կարող է նպաստել երիտասարդների և պատանիների շրջանում թե՛ ազգային և թե՛ համամարդկային

արժեքների ձևավորմանը, որը կարծես թե այդքան էլ ուշադրության չի արժանանում կրթական համակարգում, ինչը շատ հաճախ վճռորոշ է դառնում արդի մարտահրավերների ժամանակ: Հարկ ենք համարում նաև նշել, որ արվեստը այն կարևոր առանցքներից է, որի շուրջ ձևավորվում է պետության արժանի քաղաքացին:

Մեր հետազոտական աշխատանքը էլ ավելի արդյունավետ դարձնելու համար, հարկ ենք համարել տարբեր հետազոտություններ անցկացնել մանկավարժական հատուկ պայմաններում (մասնավորապես ուսումնական պրակտիկայի ժամանակ) ուրարտական ժամանակաշրջանին վերաբերվող տարբեր հնավայրերում և թանգարաններում: Նմանատիպ թանգարանները հետաքրքիր են դառնում հատկապես կիրառական արվեստի նմուշներով (ծիսապաշտամունքային սյուժեով դրվագված վահաններ և սաղավարտներ, տարբեր աստվածությունների արձանիկներ և այլն): Իսկ ուրարտական ճարտարապետական հուշարձանների հետ ծանոթացում և լրացուցիչ տեղեկություններ պետք է ստանալ դեպի Էրեբունի արգելանոցներ էքսկուրսիաների և հետազոտական աշխատանքների մասնակցությամբ:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Հարությունյան Վ. (1978)**, Հին աշխարհի ճարտարապետություն, Երևան, «Լույս» հրատ.:
2. **Հմայակյան Ս. (1995)**, Ուրարտական պետության և մշակույթի ձևավորման խնդրի շուրջ, «Հայաստանի հնագիտական հուշարձաններ», 16/III, Երևան, էջ 105-106:
3. **Թորոմանյան Թ. (1948)**, Հայկական ճարտարապետություն, Երևան, ՀՍՍՌ, ԳԱ հրատ.:
4. **Պիատրովսկի Բ. (1971)**, Ուրարտական ճարտարապետություն, Հայ ժողովրդի պատմություն I, Երևան, Ակադեմիական հրատարակչություն, էջ 398-406:
5. **Тирация Г. (1988)**, Культура древней Армении: VI в. д.н.э., Ереван, Изд. АН АрмССР .

## REFERENCES

1. **Harutyunyan V. (1978)**. Hin ashxarhi twartarapetowt'yown /Architecture of the Ancient World/, Yerevan, “Luys” Publishing House.
2. **Hmayakyan S. (1995)**, Owrartakan petowt'yan & mshakowyt'i d'avorman xndri showrj /On the Problem of the Formation of the Urartian State and Culture/. Archaeological Monuments of Armenia, 16/III, Yerevan, pp. 105–106.
3. **Torosmanian T. (1948)**, Haykakan twartarapetowt'yown /Armenian Architecture/, Yerevan: Publishing House of the Academy of Sciences of the Armenian SSR.
4. **Piotrovsky B. (1971)**, Owrartakan twartarapetowt'yown, Hay jhoghovrdi patmowt'yown I /Urartian Architecture. In: History of the Armenian People/, Vol. I. Academic Publishing House, Yerevan, pp. 398–406.
5. **Tiratsyan G. (1988)**, Kul'tura drevney Armenii: VI v. d.n.e /Culture of Ancient Armenia: 6th Century BC/. Yerevan, Publishing House of the Academy of Sciences of the Armenian SSR.

Гор Меликсетян

### Дизайн-выражения в Урартской материальной культуре

#### Заключение

**Ключевые слова и выражения:** искусство, античность, архитектура, изделия из металла, керамика, художественное оформление, дизайн среды.

Подводя итог вышеизложенному анализу, считаем необходимым отметить, что перечисленных выше методов, программ и идей недостаточно для полноценного преподавания урартского искусства в художественном образовании. По нашему мнению, необходимо создать специальную концепцию, которая включала бы методику преподавания урартского искусства. Это очень серьезный и ответственный процесс в области арменоведения, который под силу только знающим специалистам во всех областях данного периода, а также опытным методистам.

В этой связи следует использовать возможности образовательных учреждений, в том числе путём создания при них музеев, с целью:

1. Повысить ответственность учащихся за историко-культурное наследие;
2. Привить им представление о том, что они сами являются носителями, хранителями и популяризаторами историко-культурного наследия;
3. Привить любовь к выдающимся направлениям урартинистики – археологии, искусствоведению, а также к применению накопленных знаний в художественном творчестве (профессиональном), в нашем случае – в дизайн-проектах.

**Gor Meliksetyan**

### **Design expressions in Urartian material culture**

#### **Conclusion**

**Key words and expressions:** *art, antiquity, architecture, metalwork, ceramics, artistic design, environmental design.*

Summarizing the above analysis, we believe it is necessary to note that the methods, programs, and ideas listed above are insufficient for the comprehensive teaching of Urartian art in art education. In our opinion, it is necessary to develop a special concept that would include a methodology for teaching Urartian art. This is a very serious and responsible process in the field of Armenian studies, which can only be accomplished by knowledgeable specialists in all fields of this period, as well as experienced methodologists.

In this regard, the potential of educational institutions should be utilized, including by establishing museums within them, with the following goals:

1. To increase students' responsibility for their historical and cultural heritage;
2. To instill in them the idea that they themselves are bearers, custodians, and popularizers of their historical and cultural heritage;
3. To instill a love for the outstanding areas of Urartinism – archeology, art history, as well as for the application of accumulated knowledge in artistic creativity (professional), in our case – in design projects.

**Գոռ Մելիքսեթյան** – Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետի Կերպարվեստի ամբիոնի ասպիրանտ: [gor-meliksetyan@mail.ru](mailto:gor-meliksetyan@mail.ru)

**Гор Меликсетян** – аспирант кафедры изобразительного искусства факультета художественного образования АГПУ имени Хачатуря Абовяна. [gor-meliksetyan@mail.ru](mailto:gor-meliksetyan@mail.ru)

**Gor Meliksetyan** – Postgraduate student at the Department of Fine Arts, Faculty of Art Education, ASPU after Khachatur Abovyan. [gor-meliksetyan@mail.ru](mailto:gor-meliksetyan@mail.ru)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 01.02.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 14.02.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

МАРИАМ ИСПИРЯН

**НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ФОРМИРОВАНИЯ  
КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ  
ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО БИЛИНГВИЗМА***DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.230***ВВЕДЕНИЕ**

Разработка системы принципов формирования коммуникативно-когнитивной компетенции в условиях институционального билингвизма опирается на положения культурно-исторической психологии, психолингвистики, когнитивной лингвистики, теории речевой деятельности и современных концепций билингвального образования.

Методологическую основу исследования составляют идеи Льва Выготского о социально-культурной природе мышления и речи, теория речевой деятельности Алексея Леонтьева, концепция языкового сознания Евгения Тарасова, коммуникативная теория языка Михаила Бахтина, а также когнитивный подход в лингвистике, представленный в трудах Джорджа Лакоффа.

В контексте билингвального образования значимыми являются исследования Джима Камминса, обосновавшего теорию межъязыковой взаимозависимости (Interdependence Hypothesis), и концепция коммуникативной компетенции американского лингвиста и антрополога Делл Хаймса.

На основе синтеза указанных теоретических положений формулируются ключевые принципы формирования коммуникативно-когнитивной компетенции, включая:

1. Принцип интеграции языка и мышления
2. Принцип деятельностной обусловленности формирования компетенции
3. Принцип межъязыковой взаимозависимости

4. Принцип диалогичности и социокультурной детерминации
5. Принцип когнитивной активности и осознанности
6. Принцип когнитивной концептуализации
7. Принцип системной интеграции компонентов компетенции
8. Принцип поэтапной интериоризации
9. Принцип технологической интеграции

Эти принципы образуют теоретическую и методологическую основу исследования, обеспечивая целостный подход к формированию компетенции учащихся в билингвальной образовательной среде.

***Ключевые слова и выражения:** институциональное двуязычие, коммуникативно-когнитивная компетентность, межъязыковая взаимозависимость, принципы, двуязычное образование, методологическая основа, семантические единицы, системная интеграция, культурный контекст, энциклопедия символов.*

## МЕТОДОЛОГИЯ

Исследование проведено с использованием методов и принципов педагогического исследования, включая как содержательный анализ научной литературы, так и принципы сопоставления, соподчинения и интеграции различных точек зрения и концептуальных подходов по формированию компетенции учащихся в билингвальной образовательной среде.

Методологическая база исследования включает:

- Культурно-историческую психологию (Л. С. Выготский), теорию речевой деятельности (А. Н. Леонтьев) и когнитивную лингвистику (Дж. Лакофф, Л. Фэррер, Дж. Ли);
- Концепции билингвального образования, включая теорию межъязыковой взаимозависимости, (Дж. Камминс) и модель коммуникативной компетенции (Д. Хаймс);
- Современные эмпирические исследования (2015–2024 гг.), включая работы Li & García (2018), Semenova et al. (2024), Lewis, Jones & Baker (2021).

## ОБСУЖДЕНИЕ

Разработка системы принципов формирования коммуникативно-когнитивной компетенции в условиях институционального билингвизма опирается на положения культурно-исторической психологии, психолингвистики, когнитивной лингвистики, теории речевой деятельности и современных концепций билингвального образования.

Методологическую основу исследования составляют идеи Льва Выготского о социально-культурной природе мышления и речи, теория речевой деятельности Алексея Леонтьева, концепция языкового сознания Евгения Тарасова, коммуникативная теория языка Михаила Бахтина, а также когнитивный подход в лингвистике, представленный в трудах Джорджа Лакоффа (Бахтин М., 1970; Выготский Л., 1934; Лакофф Дж., Джонсон М., 1987; Леонтьев А., 1969, Леонтьев А., 1997; Тарасов Е., 1993).

В контексте билингвального образования значимыми являются исследования Джима Камминса, обосновавшего теорию межъязыковой взаимозависимости (Interdependence Hypothesis), и концепция коммуникативной компетенции американского лингвиста и антрополога Делл Хаймса (Hymes D., 1972).

На основе синтеза указанных теоретических положений формулируются следующие принципы.

### **1. Принцип интеграции языка и мышления**

Данный принцип предполагает рассмотрение языка не только как средства коммуникации, но и как инструмента познания. Формирование компетенции осуществляется в единстве речевой деятельности и когнитивных процессов (анализ, синтез, обобщение, интерпретация, рефлексия), что обеспечивает развитие языкового сознания учащихся. Опираясь на идеи Л. С. Выготского о внутренней речи как механизме интериоризации мышления, данный принцип утверждает единство речевой и когнитивной деятельности. Язык выступает не только средством общения, но и инструментом концептуализации действительности (Выготский Л., 1934). В билингвальной образовательной среде развитие мыслительных операций осуществляется на двух языках, что способствует формированию гибкой когнитивной структуры и расширению концептуального пространства личности.

## **2. Принцип деятельностной обусловленности формирования компетенции**

Принцип деятельностной обусловленности формирования коммуникативно-когнитивной компетенции опирается на основополагающие положения теории деятельности Алексея Леонтьева и культурно-исторической психологии Льва Выготского, согласно которым развитие речевых и мыслительных структур происходит через целенаправленную и социально опосредованную деятельность субъекта.

В билингвальном образовательном контексте это означает, что компетенция развивается не при пассивном освоении языковых форм, а через активное решение коммуникативных и когнитивных задач, участие в проектной деятельности, рефлексию и межъязыковой анализ.

С точки зрения деятельностной теории, структура образовательной деятельности включает мотив, цель, действия и операции, нацеленные на решение конкретных коммуникативных задач. Язык рассматривается как средство действия, а не как объект усвоения. Это обеспечивает интеграцию речевого, когнитивного и стратегического компонентов компетенции

Этот принцип предполагает, что организация обучения строится на основе моделирования реальных коммуникативных ситуаций и проблемных задач.

В соответствии с теорией деятельности А. Н. Леонтьева, компетенция формируется в процессе целенаправленной, мотивированной деятельности (Леонтьев А., 1997). Следовательно, коммуникативно-когнитивная компетенция развивается через включение учащихся в продуктивную речевую практику, решение познавательных задач и проблемных ситуаций.

## **3. Принцип межъязыковой взаимозависимости**

В условиях институционального билингвизма два языка функционируют как взаимосвязанные и взаимодополняющие системы. Реализуется сопоставительный анализ языковых явлений, предупреждается интерференция и создаются условия для позитивного межъязыкового переноса.

Принцип межъязыковой взаимозависимости основывается на теоретической концепции интерлингвальной взаимосвязанности, разработанной Джимом Комминсом.

Согласно концепции Дж. Камминса, развитие второго языка опирается на когнитивно-академические навыки, сформированные на родном языке. В условиях институционального билингвизма данный принцип предполагает управляемый перенос стратегий обработки информации, развитие метаязыкового сознания и предупреждение интерференции. И уровень развития когнитивно-академической языковой компетенции на одном языке оказывает прямое влияние на формирование аналогичных умений на другом языке (Cummins J., 1979).

Иначе говоря, языки в сознании билингва не существуют изолированно; они опираются на общую когнитивную базу, обеспечивающую перенос навыков, стратегий и метаязыковых умений.

Принцип межъязыковой взаимозависимости предполагает, что:

- развитие родного языка способствует успешному освоению второго языка;
- когнитивные и академические навыки (анализ, обобщение, аргументация, структурирование текста) обладают переносимым характером;
- метаязыковое осознание формируется на межъязыковом уровне;
- формирование коммуникативно-когнитивной компетенции осуществляется в едином когнитивном пространстве.

Согласно Дж. Камминсу, существует различие между:

- базовыми коммуникативными навыками;
- когнитивно-академической языковой компетенцией (Cummins J., 1979).

Именно когнитивно-академическая языковая компетенция обладает выраженной межъязыковой переносимостью.

В образовательной практике принцип межъязыковой взаимозависимости предполагает:

1. **Опору на развитый родной язык** как ресурс обучения, а не как препятствие.
2. **Сознательное включение сопоставительного анализа** языковых структур.
3. **Формирование стратегий переноса** (transfer strategies).
4. **Развитие метакогнитивной рефлексии** на межъязыковом уровне.
5. **Интеграцию предметного и языкового содержания** (CLIL-подход).

В условиях институционального билингвизма данный принцип реализуется через:

- контрастивный анализ грамматических явлений;
- параллельную работу с текстами на двух языках;
- двуязычные проекты;
- задания на межъязыковую интерпретацию;
- развитие академического словаря с учетом межъязыковых связей.

Особенно важным является создание условий, при которых обучающиеся осознают структурные, семантические и прагматические параллели между языками.

Современные исследования билингвального образования демонстрируют, что:

- высокий уровень академической грамотности на первом языке коррелирует с успешностью освоения второго языка;
- развитие метаязыкового сознания усиливает когнитивную гибкость;
- программы поддерживающего билингвизма обеспечивают более устойчивые академические результаты по сравнению с моделями языковой субмерсии.

Таким образом, межъязыковая взаимозависимость носит не декларативный, а эмпирически подтвержденный характер

Принцип межъязыковой взаимозависимости выполняет:

- **интегративную функцию** — объединяет языковое развитие в единую систему;
- **развивающую функцию** — стимулирует когнитивную гибкость;
- **компенсаторную функцию** — позволяет использовать сильный язык для поддержки слабого;
- **стратегическую функцию** — формирует перенос академических навыков.

То есть принцип межъязыковой взаимозависимости утверждает, что формирование коммуникативно-когнитивной компетенции в условиях институционального билингвизма осуществляется на основе единой когнитивной базы, обеспечивающей перенос академических и языковых умений между языками. Эффективность билингвального образования во многом определяется степенью осознанного использования данного потенциала.

#### 4. Принцип диалогичности и социокультурной детерминации

Принцип диалогичности и социокультурной детерминации опирается на положения культурно-исторической теории развития личности Льва Выготского, философии диалога Михаила Бахтина и концепции социального конструктивизма Jerome Bruner.

В русле диалогической концепции М. М. Бахтина речевая деятельность рассматривается как форма социального взаимодействия. Формирование компетенции осуществляется в пространстве культурного диалога, где язык выступает медиатором межкультурной коммуникации (Cummins J., 1976).

Согласно данным теоретическим основаниям, развитие мышления и формирование компетенции происходят в процессе социального взаимодействия, опосредованного языком и культурой. Язык рассматривается не только как средство передачи информации, но как форма организации сознания и механизм включения личности в социокультурное пространство.

**Принцип диалогичности и социокультурной детерминации предполагает:**

1. **Формирование компетенции происходит в процессе диалога** — реального или внутреннего.
2. Развитие личности детерминировано **культурным контекстом, нормами и ценностями общества.**
3. Коммуникативно-когнитивная компетенция формируется через **интеракцию, сотрудничество и совместное решение задач.**
4. Усвоение знаний осуществляется через интериоризацию социального опыта.
5. Язык выступает как инструмент культурной медиации.

В образовательной практике реализация этого принципа предполагает, что обучение должно строиться не как монологическая трансляция знаний, а как:

- обсуждение,
- дискуссия,
- полилог,
- аргументированный обмен мнениями,

- совместное конструирование смысла.

Диалог понимается не только как речевое взаимодействие, но и как **когнитивное соотнесение различных точек зрения**, в ходе которого и проявляется социокультурная обусловленность содержания обучения.

Принцип предполагает:

- включение культурных контекстов;
- анализ социокультурных норм общения;
- сопоставление культурных моделей поведения;
- развитие межкультурной чувствительности.

В условиях институционального билингвизма это означает формирование внутреннего диалога и способности функционировать в двух культурных кодах.

Согласно М. М. Бахтину, сознание по своей природе диалогично. Следовательно, образовательный процесс должен способствовать:

- развитию рефлексии,
- формированию способности к аргументации,
- осознанию альтернативных позиций,
- критическому мышлению (**Бахтин М., 1970**).

В учебном процессе принцип диалогичности и социокультурной детерминации выполняет несколько функций:

- **Коммуникативная** — обеспечивает развитие диалогической речи.
- **Культурообразующая** — интегрирует личность в социокультурное пространство.
- **Развивающая** — формирует критическое и рефлексивное мышление.
- **Интегративная** — соединяет языковое, когнитивное и социальное развитие.

В этом контексте довольно высоко значение этого принципа в условиях институционального билингвизма.

В билингвальной образовательной среде принцип диалогичности и социокультурной детерминации приобретает особую значимость, поскольку:

- каждый язык связан с определенной культурной моделью;
- коммуникативные стратегии детерминированы культурными нормами;

- успешное формирование компетенции требует осознания культурных различий и сходств.

Таким образом, компетенция рассматривается как **социально опосредованное и культурно обусловленное образование**, формирующееся в процессе диалогического взаимодействия в образовательной среде.

Обобщая концептуальные подходы по проблеме, можем утверждать, что принцип диалогичности и социокультурной детерминации утверждает, что коммуникативно-когнитивная компетенция формируется через социальное взаимодействие, культурную медиацию и внутренний диалог личности. В условиях институционального билингвизма он обеспечивает интеграцию языкового, когнитивного и культурного развития обучающихся.

## 5. Принцип когнитивной активности и осознанности

Принцип когнитивной активности и осознанности опирается на положения психолого-педагогической теории деятельностного подхода (Леонтьев А., 1969), методологии сознательного обучения языку (Cummins J., 1976), а также на современные исследования в области билингвального образования (2015–2024 гг.).

Принцип когнитивной активности и осознанности предполагает, что:

### 1. Учащийся — активный субъект процесса

Учебная деятельность должна быть организована не как передача знаний, а как активное решение задач:

- постановка целей и задач;
- планирование действий;
- самоконтроль;
- рефлексия результатов.

### 2. Развитие метапознания

Метапознание — способность анализировать и контролировать собственные когнитивные процессы — становится центральным элементом обучения:

- умение выбирать стратегии;
- оценка эффективности собственных действий;

- коррекция хода выполнения задачи.

### **3. Интеграция языковых и когнитивных компонентов**

Важно сочетать:

- языковую практику с активностью мыслительных операций;
- анализ содержания с пониманием смыслов;
- речевые задачи с рефлексивными стратегиями.

### **4. Оценка не только результата, но и процесса**

Оценивание должно включать:

- самооценку учащегося;
- рефлексию метапознавательных стратегий;
- анализ шагов решения задач.

Сущность принципа заключается в том, что формирование коммуникативно-когнитивной компетенции возможно **только при активном вовлечении учащегося**, когда он осознанно участвует в процессе познания, рефлексиирует свои действия, принимает решения и оценивает результаты. Язык в этом случае рассматривается как инструмент **планирования, контроля и регуляции когнитивной деятельности**.

### **3. Принцип когнитивной активности и осознанности предполагает:**

#### **1. Активное участие обучающегося:**

- ученик не является пассивным получателем знаний;
- обучение строится через проблемные задания, проекты, кейсы, исследовательскую деятельность.

#### **2. Осознанное управление своей деятельностью:**

- постановка учебной цели;
- планирование действий;
- контроль и коррекция собственных действий;
- оценка результатов и рефлексия.

#### **3. Развитие метакогнитивных стратегий:**

- анализ способов решения задач;
- сопоставление языковых структур;

- выбор оптимальной стратегии коммуникации в двуязычной среде.

#### 4. Интеграция когнитивной и языковой деятельности:

- учащийся формирует навыки не только языковые, но и **КОГНИТИВНО-аналитические**,
- осознает логические, семантические и прагматические особенности текста;
- применяет знания и стратегии на практике в диалогах и проектной деятельности.

**В условиях институционального билингвизма принцип реализуется через:**

- проектные и проблемно-ориентированные задания;
- дискуссии и дебаты, стимулирующие аргументацию и планирование;
- рефлексивные дневники и метапознательные задания;
- сравнение структур и стратегий двух языков для формирования осознанности переноса навыков;
- учащиеся, активно вовлеченные в диалогические и проектные формы обучения, демонстрируют **значительное повышение когнитивной гибкости и метаязыковой осознанности (Li Wei & Garcia M., 2018)**.
- целенаправленная осознанная деятельность на двух языках усиливает способность к **когнитивному контролю и переносу стратегий** между языками (Семенова Е., Линд К., Логвиненко Т., Григоренко Е., 2024).
- интеграция когнитивной активности в двуязычные проекты повышает **успешность решения коммуникативных и академических задач**, а также формирует навыки самостоятельного обучения (Lewis G., Jones B. & Baker C., 2021).

**Принцип когнитивной активности и осознанности в билингвальном процессе обучения выполняет несколько функций:**

- **Развивающая** — формирует критическое мышление, когнитивную гибкость и самостоятельность.
- **Регулятивная** — обеспечивает контроль, планирование и коррекцию учебной деятельности.

- **Интегративная** — соединяет языковое, когнитивное и метапознавательное развитие в единую образовательную стратегию.

**Такин образом, принцип когнитивной активности и осознанности утверждает, что эффективное формирование коммуникативно-когнитивной компетенции возможно только при активном и осознанном участии учащегося в образовательной деятельности.**

## **6. Принцип когнитивной концептуализации**

Принцип когнитивной концептуализации опирается на идеи когнитивной лингвистики (Л. Фэррер, Р. Лакофф, Дж. Ли), культурно-исторической психологии Л. С. Выготского и современных исследований билингвального образования.

С позиций когнитивной лингвистики (Дж. Лакофф) языковые структуры отражают способы концептуализации опыта. Следовательно, формирование компетенции предполагает развитие способности к реконструкции концептов, сопоставлению языковых картин мира и осознанию семантических различий (Лакофф Дж., Джонсон М., 1987).

Суть принципа заключается в том, что **усвоение языка и формирование компетенции происходит через построение когнитивных схем и концептов, позволяющих учащемуся структурировать и интерпретировать информацию на двух языках.** Язык рассматривается как средство **формирования концептуальных моделей,** через которые обучающийся осмысляет и организует свой опыт, мыслительные операции и социальные ситуации.

**Принцип когнитивной концептуализации предполагает:**

### **1. Построение концептуальных схем**

- Учащийся формирует внутренние ментальные модели понятий и явлений;
- Выстраивает связи между языковыми единицами и смысловыми категориями;
- Сравнивает концепты в двух языках для выявления сходств и различий.

### **2. Интеграцию языковой и когнитивной деятельности**

- Каждое языковое действие сопровождается **осмыслением структуры и значения**;
- Когнитивные операции (анализ, классификация, абстрагирование) связаны с речевыми стратегиями.

### 3. Использование концептов как инструмента мышления

- Язык становится инструментом для планирования, аргументации и решения проблем;
- Формируются навыки **метаязыкового и метакогнитивного осознания**.

### 4. Рефлексия и осознанная обработка информации

- Учащийся оценивает собственное понимание понятий и их применение;
- Производит **сопоставление языковых форм с концептуальными значениями**, что важно для билингвальной среды.

Эффективная реализация принципа когнитивной концептуализации предполагает применение интерактивных методов обучения, которые активизируют процессы осмысленного построения понятийных схем и способствуют интеграции языковых и когнитивных компонентов.

К таким методам относятся **проектная деятельность, кейс-стади, ролевые игры, дебаты, проблемные задачи, групповое обсуждение и критическое чтение двуязычных текстов, использование сравнительных и классификационных упражнений**, которые стимулируют построение когнитивных схем; они направлены на стимулирование активного анализа, сопоставления и обобщения языковых форм и концептов.

Эмпирические исследования показывают, что учащиеся, вовлечённые в двуязычные проекты и транслингвальные дискуссии, демонстрируют более высокий уровень метаязыковой осознанности, когнитивной гибкости и способности к аргументированию, чем при традиционных формах обучения (García M. & Li Wei, 2018; Lewis, Jones & Baker, 2021; Семенова Е., 2024).

Таким образом, мы пришли к следующему научному выводу, что **эффективное формирование коммуникативно-когнитивной компетенции невозможно без**

осмысленного построения понятийных и концептуальных схем, которые позволяют учащемуся:

- интерпретировать языковую и культурную информацию,
- структурировать знания на двух языках,
- использовать язык как инструмент мышления и решения задач,
- осознавать различия и сходства концептов в билингвальной среде.

Таким образом, когнитивная концептуализация обеспечивает **интеграцию языковых, когнитивных и метакогнитивных компонентов**, что делает её ключевым принципом билингвального образования.

### 7. Принцип системной интеграции компонентов компетенции

Принцип системной интеграции компонентов компетенции предполагает, что коммуникативно-когнитивная компетенция формируется не фрагментарно, а через **целостное, взаимосвязанное развитие языковых, когнитивных, социокультурных и метапознавательных компонентов** как единой системы.

Данный подход основан на системной теории обучения и рассматривает компетенции как интегрированное образование, в котором каждая составляющая усиливает другие в условиях билингвальной образовательной среды.

Мы считаем, что исходя из концепции коммуникативной компетенции Д. Хаймса, рассматриваемая компетенция включает взаимосвязанные компоненты: языковой, дискурсивный, социокультурный и стратегический. В условиях билингвизма к ним добавляется межъязыковой (трансферный) компонент.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что **компетенция развивается как интегрированная система**: языковые умения, когнитивные стратегии, социокультурная чувствительность и метапознание функционируют взаимосвязанно, усиливая друг друга.

### 8. Принцип поэтапной интериоризации

Суть принципа состоит в том, что усвоение знаний, навыков и стратегий происходит через **постепенный переход от внешней, социальной деятельности к внутренней, индивидуальной когнитивной функции**. Иными словами, сначала учащийся выполняет действия совместно с педагогом или партнёрами, а затем эти

действия интериоризируются, превращаясь в **самостоятельные внутренние умственные операции и навыки**.

**В условиях билингвального образования принцип проявляется так:**

- **Сначала** учащиеся осваивают новый язык и концепты через внешние, социальные взаимодействия (групповые обсуждения, проектные задания, диалоги с преподавателем).
- **Затем** эти действия постепенно переходят во внутреннее осмысление, планирование и самоконтроль (внутренняя речь, ментальные стратегии, самостоятельное решение задач).
- **В итоге** формируется устойчивый когнитивно-коммуникативный навык, который ученик может применять независимо, включая **метапознание, стратегическое мышление и языковую продуктивность**.

**Принцип поэтапной интериоризации предполагает:**

#### **1. Постепенность обучения**

- Новые знания и навыки вводятся поэтапно, от **совместной деятельности к самостоятельной**, от **конкретного к абстрактному**, от **простого к сложному**.

#### **2. Внешняя поддержка**

- На первых этапах педагог или более опытный партнер обеспечивает направляющую поддержку, моделирует действия и задаёт структуру для выполнения заданий.

#### **3. Интериоризация как переход к самостоятельности**

- Учащийся постепенно **переносит навыки и стратегии во внутреннюю сферу**, формируя устойчивую способность применять их независимо в разных ситуациях.

#### **4. Акцент на двуязычное освоение**

- В билингвальном контексте процесс интериоризации помогает **синхронизировать концепты на двух языках**, осознавать сходства и

различия между языковыми системами, формируя **метаязыковую компетенцию**.

**Зарубежные исследователи (Lewis, Jones & Baker, 2022)** показали, что двуязычные проекты, транслингвальные дискуссии способствуют постепенному переходу от внешнего взаимодействия к внутреннему анализу, повышая способность к стратегическому использованию языковых ресурсов.

Исследования Е. Ю. Семеновой и других демонстрируют, что поэтапная интериоризация когнитивных и языковых навыков улучшает **метапознание и когнитивную гибкость** у учащихся билингвальных школ. **Гарсия и Ли (Li Wei & García M., 2018)** выявили, что транслингвальные практики и групповая деятельность позволяют учащимся сначала овладеть концептами через социальное взаимодействие, а затем успешно использовать их в самостоятельной работе (**Cummins J., 1976**).

Таким образом, можно утверждать, что **принцип поэтапной интериоризации:**

- обеспечивает **постепенное и системное формирование навыков;**
- соединяет **социальное и индивидуальное обучение;**
- критически важен для **билингвального образования**, поскольку помогает ученику усваивать и интегрировать языковые и когнитивные компоненты как единое целое;
- формирует **устойчивую, внутренне организованную компетенцию**, готовую к самостоятельному применению в учебной, социальной и профессиональной деятельности.

## 9. Принцип технологической интеграции

Суть этого принципа состоит в том, что **обучение организуется с использованием современных образовательных технологий** таким образом, чтобы они органично связывали все компоненты компетенции: **языковой, когнитивный, социокультурный и метапознавательный**. Иными словами, технологии становятся не просто инструментом для передачи информации, а интегрированной частью образовательного процесса, усиливающей взаимосвязь всех элементов компетенции.

**Принцип технологической интеграции предполагает:**

### 1. Интеграцию цифровых инструментов и методов обучения

- Использование интерактивных платформ (Miro, Padlet, Jamboard), онлайн-тестов, образовательных приложений, мультимедийных ресурсов для активизации всех компонентов компетенции.
- Технологии помогают визуализировать, структурировать и осмысливать информацию на двух языках.

### 2. Создание условий для активного и осознанного обучения

- Обучающие технологии позволяют учащимся **самостоятельно исследовать, анализировать и синтезировать информацию**, формируя когнитивные и метакогнитивные навыки.

### 3. Поддержку диалогичности и совместной деятельности

- Онлайн-платформы и интерактивные инструменты стимулируют совместное обсуждение, проектную работу и транслингвальные практики, обеспечивая **социальное взаимодействие и обмен знаниями**.

### 4. Поэтапную интериоризацию и закрепление навыков

- Технологические инструменты позволяют постепенно перейти от **внешней поддержки к самостоятельному применению знаний**, фиксируя и структурируя опыт учащихся.

### 5. Интеграцию с другими принципами формирования компетенции

- Принцип технологической интеграции усиливает деятельностную обусловленность, когнитивную концептуализацию, системную и поэтапную интериоризацию, делая обучение более комплексным и эффективным.

Принцип технологической интеграции **подчеркивает стратегическую роль современных образовательных технологий как средства усиления и объединения всех компонентов коммуникативно-когнитивной компетенции**.

Использование современных образовательных технологий расширяет возможности коммуникативного взаимодействия и когнитивного развития учащихся в билингвальной образовательной среде.

Таким образом, представленная система принципов обеспечивает теоретическую и методическую основу формирования коммуникативно-когнитивной компетенции учащихся в условиях институционального билингвизма и определяет логику построения разработанной методической модели.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование коммуникативно-когнитивной компетенции учащихся в условиях институционального билингвизма требует **комплексного и системного подхода**, который учитывает взаимосвязь языковых, когнитивных, социокультурных и метапознавательных компонентов.

1. **Деятельностная обусловленность** обеспечивает активное участие учащихся в учебной деятельности, связывая язык с конкретными действиями и решениями задач.
2. **Принцип межъязыковой взаимозависимости** подчеркивает, что освоение двух языков происходит через сопоставление и интеграцию концептов, что усиливает метаязыковую и когнитивную осознанность.
3. **Диалогичность и социокультурная детерминация** создают условия для социального взаимодействия и обмена знаниями, обеспечивая усвоение культурно значимых норм и коммуникативных стратегий.
4. **Когнитивная активность и осознанность** стимулируют внутренние мыслительные процессы, метапознание и рефлекссию, повышая глубину усвоения материала.
5. **Когнитивная концептуализация** обеспечивает построение внутренних схем и моделей понятий, через которые учащийся осмысливает и систематизирует информацию на двух языках.
6. **Системная интеграция компонентов компетенции** позволяет объединить все элементы компетенции в целостную, взаимосвязанную систему, где каждый компонент усиливает другие.

7. **Поэтапная интериоризация** обеспечивает переход от внешней совместной деятельности к внутреннему, самостоятельному использованию знаний и стратегий.
8. **Технологическая интеграция** делает обучение более интерактивным и эффективным, позволяя использовать цифровые и мультимедийные ресурсы для укрепления взаимосвязи всех компонентов компетенции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. **Бахтин М.** (1970), Проблемы поэтики Достоевского, Москва, <https://fantlab.ru/edition418704.pdf>
2. **Выготский Л.** (1934), Речь и мышление у ребёнка. Москва, Издательство Академии педагогических наук СССР.
3. **Лакофф Дж., Джонсон М.** (1987), Метафоры, которыми мы живем // Язык и моделирование социального взаимодействия. Москва, <https://codenlp.ru/books/lakoff.pdf>
4. **Леонтьев А.** (1969), Язык. Речь. Речевая деятельность, Москва, “Просвещение”.
5. **Леонтьев А.** (1997), Психоллингвистика. Москва, <https://psycholinguistik.narod.ru/index/0-26>
6. **Тарасов Е.** (1993), Введение// Языковое сознание: Парадоксальная рациональность. Москва, <https://k.twirpx.link/file/412593/>
7. **Семенова Е., Линд К., Логвиненко Т., Григоренко Е.** (2024), Using Language Entropy to Characterize Bilingual Language Experience: a Study of Adyghe-Russian and Tatar-Russian Bilinguals // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. Т. 21, № 1. с. 11-34.
8. **Cummins J.** (1979), Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Review of Educational Research, Vol. 49, No. 2, pp. 222–251, American Educational Research Association (AERA).
9. **Cummins J.** (1976), The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. Work. Pap. Biling. 9, pp. 1–43,

10. Lewis G., Jones B. & Baker C. (2021), Translanguaging: Developing Its Conceptualisation and Contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18, 655-670.  
<https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>
11. Li Wei & García M. (2018), Translanguaging as transformative practice in bilingual education. *Journal of Language, Identity & Education*, 19(4), 281-295.
12. Hymes D. (1972), On Communicative Competence,  
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1198893>
13. Hymes D. (1992), The Concept of Communicative Competence Revisited.  
В книге: *Thirty Years of Linguistic Evolution: Studies in Honour of René Dirven...*, pp. 31-58, John Benjamins Publishing Company.
14. Cummins J. (2017). Teaching for Transfer in Multilingual School Contexts.  
В книге *Bilingual and Multilingual Education*, стр. 103-115, Springer.

#### REFERENCES

1. Bakhtin M. (1970), Problemy poetiki Dostoyevskogo /Problems of Dostoevsky's Poetics/, Moscow, <https://fantlab.ru/edition418704.pdf>
2. Vygotsky L. (1934), Rech' i myshleniye u rebonka /Speech and Thinking in the Child/, Moscow, Publishing House of the USSR Academy of Pedagogical Sciences.
3. Lakoff D., Johnson M. (1987), Metafory, kotorymi my zhivem // YAzyk i modelirovaniye sotsial'nogo vzaimodeystviya /Metaphors We Live By // Language and Modeling of Social Interaction/, Moscow, <https://codenlp.ru/books/lakoff.pdf>
4. Leontiev A. (1969), YAzyk. Rech'. Rechevaya deyatel'nost /Language. Speech. Speech activity/, "Prosveshcheniye".
5. Leontiev A. (1997), Psikholingvistika /Psycholinguistics/, Moscow, <https://psycholinguistik.narod.ru/index/0-26>
6. Tarasov E. (1993), Vvedeniye// YAzykovoye soznaniye: Paradoksal'naya ratsional'nost' /Introduction// Linguistic consciousness: Paradoxical rationality/, Moscow, <https://k.twirpx.link/file/412593/>

7. **Semenova E., Lind K., Logvinenko T., Grigorenko E. (2024)**, Using Language Entropy to Characterize Bilingual Language Experience: a Study of Adyghe-Russian and Tatar-Russian Bilinguals // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. T. 21, № 1. с. 11-34.
8. **Cummins J. (1979)**, Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Review of Educational Research, Vol. 49, No. 2, pp. 222–251, American Educational Research Association (AERA).
9. **Cummins J. (1976)**, The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. Work. Pap. Biling. 9, pp. 1–43,
10. **Lewis G., Jones B. & Baker C. (2021)**, Translanguaging: Developing Its Conceptualisation and Contextualisation. Educational Research and Evaluation, 18, 655-670.  
<https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>
11. **Li Wei & García M. (2020)**, Translanguaging as transformative practice in bilingual education. Journal of Language, Identity & Education, 19(4), 281–295.
12. **Hymes D. (1972)**, On Communicative Competence,  
*<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1198893>*
13. **Hymes D. (1992)**, The Concept of Communicative Competence Revisited.  
В книге: Thirty Years of Linguistic Evolution: Studies in Honour of René Dirven..., pp. 31–58, John Benjamins Publishing Company.
14. **Cummins J. (2017)**. Teaching for Transfer in Multilingual School Contexts.  
В книге Bilingual and Multilingual Education, стр. 103–115, Springer.

Մարիամ Իսախրյան

**Ինստիտուցիոնալ երկլեզվության պայմաններում հաղորդակցական-  
ճանաչողական կարողունակության ձևավորման սկզբունքների  
գիտական հիմնավորումը**

**Ամփոփում**

*Բանալի բառեր և արտահայտություններ. ինստիտուցիոնալ երկլեզվություն, սկզբունքներ, մեթոդաբանական հիմք, երկլեզու ուսուցում, միջլեզվական փոխկախվածություն, հաղորդակցական-ճանաչողական կարողունակության, իմաստային միավոր:*

Հոդվածում դիտարկված և բնութագրված են ինստիտուցիոնալ երկլեզվության պայմաններում սովորողների հաղորդակցական-կոգնիտիվ կարողունակության ձևավորման սկզբունքները և դրանց տեսական-մեթոդաբանական հիմքերը:

Առանձնակիորեն շեշտադրված են և գիտականորեն հիմնավորված են՝ լեզվի ու մտածողության, հաղորդակցական-ճանաչողական կարողունակության ձևավորման գործունեական պայմանավորվածության միջլեզվական փոխազդեցության և փոխկախվածության, **երկխոսականության և սոցիալ-մշակութային դետերմինացիայի**, ճանաչողական ակտիվության և գիտակցականության, **ճանաչողական հայեցակարգայնացման**, կարողունակության բաղադրիչների համակարգային ինտեգրման, **փուլային ներքնայնացման, կրթական տեխնոլոգիաների ինտեգրման սկզբունքների** հաշվառման կարևորությունն ու նշանակությունը ինստիտուցիոնալ երկլեզվության պայմաններում սովորողների հաղորդակցական-ճանաչողական կարողությունների ձևավորման գործում:

Բնութագրված են թվարկված սկզբունքների գործառույթները կրթական գործընթացում:

Ներկայացված և վերլուծված են հոդվածի հիմնախնդրի վերաբերյալ արտերկրյա ժամանակակից հետազոտողների տեսական-հայեցակարգային մոտեցումները, որոնց հիման վրա գիտականորեն հիմնավորվել է, որ սովորողների հաղորդակցական-ճանաչողական կարողությունների ձևավորումն ինստիտուցիոնալ երկլեզվության պայմաններում հիմնվում է մի շարք

փոխկապակցված սկզբունքների վրա, որոնք ապահովում են գիտելիքների, հմտությունների և հաղորդակցական կարողությունների համակարգային զարգացում: Դրանք ընդգրկում են գործունեությամբ պայմանավորվածությունը, երբ ուսուցումն իրականացվում է նպատակային և գործողության վրա հիմնված առաջադրանքների միջոցով:

Միջլեզվական փոխկախվածությունը ենթադրում է լեզուների փոխազդեցությունը և միջլեզվային փոխանցելիությունը: Երկխոսականությունն ու սոցիալ-մշակութային պայմանավորվածությունը կարևորում են համագործակցային և մշակութային համատեքստում իմաստային միավորների համատեղ ստեղծումը: Ճանաչողական հայեցակարգայնացումը ապահովում է իմաստային միավորների և հասկացությունների համակարգային ընկալում:

Բաղադրիչների համակարգային ինտեգրումը, փուլային ինտերիորիզացիան և տեխնոլոգիական ինտեգրումը նպաստում են համապարփակ, ինքնավար և արդյունավետ կարողունակության ձևավորմանը: Այս սկզբունքները միասին ներկայացնում են տեսական-մեթոդաբանական հիմք, որը հնարավորություն է տալիս կազմակերպել երկլեզու ուսուցումը ինտեգրված և համակարգված ձևով:

Mariam Ispiryan

**Scientific Substantiation of the Principles for the Formation of Communicative-Cognitive Competence in the Context of Institutional Bilingualism**

**Conclusion**

*Key words and expressions.* institutional bilingualism, communicative-cognitive competence, interlingual interdependence, principles, bilingual education, methodological framework, semantic units, systemic integration, cultural context.

The article examines and scientifically substantiates the principles underlying the formation of students' communicative-cognitive competence in the context of institutional

bilingualism. It highlights a coherent system of interrelated principles that ensure the integrated development of knowledge, skills, and communicative abilities within bilingual educational settings.

Particular emphasis is placed on the interrelation between language and thought activity-based learning; interlingual interaction and transfer; dialogicity and socio-cultural determination; cognitive activity and consciousness; cognitive conceptualization; systemic integration of competence components; phased internalization; and the integration of educational technologies. The functions of these principles within the educational process are analyzed, demonstrating their crucial role in fostering effective bilingual instruction.

Drawing on contemporary theoretical and conceptual approaches of foreign scholars, the author argues that communicative-cognitive competence develops through purposeful, action-oriented tasks and collaborative meaning-making in socio-culturally conditioned contexts. Systemic integration of components, phased internalization, and technological integration contribute to the formation of comprehensive, autonomous, and effective competence. Together, these principles constitute a theoretical and methodological framework that enables the organization of bilingual education in an integrated and systematic manner.

**Մարիամ Իսպիրյան** - Ուսումնական և հետազոտական աշխատանքների գծով պրոռեկտոր, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ ռուսաց լեզվի և դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ.

[ispiryanmariam@aspu.am](mailto:ispiryanmariam@aspu.am)

**Мариам Испирян** - Проректор по учебно-научной работе, к.п.н., доцент кафедры русского языка и методики его преподавания АГПУ им. Хачатуря Абовяна,

[ispiryanmariam@aspu.am](mailto:ispiryanmariam@aspu.am)

**Mariam Ispiryan** - Vice-Rector for Academic and Research Work, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language and Methods of Teaching at Khachatur Abovyan ASPU, [ispiryanmariam@aspu.am](mailto:ispiryanmariam@aspu.am)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 10.01.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 30.01.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

ՍՊԱՐՏԱԿ ՍՈՂՈՅԱՆ  
ԱՍՏԴԻԿ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ

ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ ԾՆՈՂԱԿԱՆ ԵՎ ՀԱՄԱՅՆՔԱՅԻՆ  
ՆԵՐԳՐԱՎՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ԾԿՈՒՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄԸ. ՊԱՍԻՎ ՍՊԱՌՈՒՄԻՑ ԴԵՊԻ  
ԿՐԹԱԿԱՆ ԱՐԺԵՔԻ «ՀԱՄԱՐՏԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆ»

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.231*

**ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Սույն հետազոտության նպատակն է վերլուծել հանրակրթական դպրոցում ծնողական և համայնքային կառույցների ներգրավվածության առկա մակարդակը և հիմնավորել կառավարման ճկուն կառուցակարգերի ներդրման արդյունավետությունը: Աշխատանքն ուղղված է դպրոցում ծնողի՝ որպես կրթական ծառայության կրավորական (պասիվ) սպառողի դերակատարումը կրթական արժեքի համարտադրողի վերափոխելուն:

Գիտական խնդրի լուծման համար կիրառվել են պատմահամեմատական վերլուծության, համակարգային-գործառնության նախագծման և փորձառական (ընկերաբանական հարցումներ, վիճակագրական տվյալների վերլուծություն) մեթոդներ: Փորձառական հենքն ընդգրկել է Հայաստանի Հանրապետության տարբեր մարզերի հանրակրթական դպրոցների ներկայացուցիչների (ընդհանուր առմամբ 450 շահառու, որոնցից 95-ը՝ ծնողներ և կառավարման խորհրդի անդամներ):

Ելակետային ախտորոշումը բացահայտել է կառավարման կարծր-ուղղահայաց համակարգի խափանումները, որտեղ հարցված ծնողների գերակշիռ մասը (53.7%) ներգրավված է զուտ նյութական հարցերի սպասարկմանը, իսկ 23.2%-ը հանդես է գալիս որպես կրավորական դիտորդ: Ի հակադրություն դրան՝ ճկուն կառավարման համակարգի ներդրումը, որը հենված է աշխատանքային կարճ պարբերափուլերի,

որոշումների կայացման հիմնավորված համաձայնության և տեղեկատվական թափանցիկության վահանակների կիրառման վրա, վերականգնել է դպրոցի հասարակական կապիտալը՝ ապահովելով 80.6% գործուն (ակտիվ) և բովանդակային մասնակցայնություն:

Դպրոց-ընտանիք գործընկերության ճկուն կառավարումը դադարում է լինել ձևական-տեղեկատվական գործընթաց և վերածվում է բաց հասարակական-մանկավարժական կենսամիջավայրի: Այն ապահովում է ուսումնական հաստատության դիմակայունությունը ճգնաժամերին և երաշխավորում է սովորողի անընդմեջ զարգացումը:

***Բանալի բառեր և արտահայտություններ.** ճկուն կառավարում, հանրային ներգրավվածություն, կրթական արժեքի համարտադրություն, ծնողական համայնք, հասարակական կապիտալ, դպրոց-ընտանիք գործընկերություն, աշխատանքային պարբերակի:*

## ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ժամանակակից աշխարհում, որը բնութագրվում է սոցիալ-տնտեսական և տեղեկատվական գործընթացների աննախադեպ արագացմամբ ու բարդությամբ, հանրակրթական դպրոցի առջև ծառայել են որակապես նոր մարտահրավերներ: Արդյունաբերական դարաշրջանից ժառանգված կառավարման ավանդական, կարծրացած և խիստ ուղղահայաց հարացույցը, որը հիմնված էր դիրեկտիվ (հրահանգական) պլանավորման և մեխանիկական վերահսկողության վրա, վերջնականապես սպառել է իր գործառնական արդյունավետությունը: Հայաստանի Հանրապետությունում ընթացող համակարգային կրթական բարեփոխումները հոչակել են անցում դեպի մարդակենտրոն և սովորողի անհատական հետագծին միտված կրթություն (**ՀՀ Կառավարություն, 2024**): Սակայն կրթության կառավարման պրակտիկական վկայում է, որ առկա է խոր հակասություն հոչակված նորարարական նպատակների և դպրոցներում դե ֆակտո գործող կառավարչական մեխանիզմների միջև, ինչը հանգեցնում է մանկավարժական նախաձեռնողականության ճնշմանը և կրթության որակի անկմանը (**Fullan M., 2016**):

Այս պայմաններում առանձնահատուկ սրվել է դպրոցի և արտաքին շահառուների՝ ընտանիքի ու տեղական համայնքի միջև հաղորդակցական և ինստիտուցիոնալ անջրպետը: Ավանդական կառավարման մոդելներում ծնողական համայնքի հետ աշխատանքը հաճախ սահմանափակվում է լոկ տեղեկացման կամ ֆինանսական աջակցության հայցման գործառույթներով: Ծնողը շարունակում է դիտարկվել որպես կրթական ծառայության պասիվ սպառող, այլ ոչ թե կրթական արժեքի համարտադրող: Նման մոտեցումը հանգեցնում է կառավարման համակարգի և հասարակության միջև օտարման՝ զրկելով դպրոցը համայնքային կենսական ռեսուրսներից:

Վերոնշյալ հիմնախնդրի հաղթահարման և դպրոցի ինստիտուցիոնալ առողջացման գիտականորեն տրամաբանված ուղին կրթական գործընթացի կառավարման ճկուն մեթոդաբանության տեղայնացումն է հանրային ներգրավվածության ոլորտում: Ճկուն կառավարման փիլիսոփայությունը, որը շեշտադրում է հաճախորդի հետ համագործակցությունը կոշտ պայմանագրային հարաբերությունների փոխարեն, կրթական միջավայրում վերաիմաստավորվում է որպես «կրթական արժեքի համարտադրության» հայեցակարգ (**Osborne S., 2018**): Համաձայն սոցիալական կապիտալի տեսության՝ դպրոցի հաջողությունը ուղիղ համեմատական է այն վստահության և փոխկապակցվածության ցանցերին, որոնք ձևավորվում են ուսուցիչների և ընտանիքների միջև (Քոուլման, 1988): Ճկուն կառավարման պայմաններում ծնողական և համայնքային կառույցները դադարում են լինել դեկլարատիվ (ձևական) մարմիններ և վերածվում են դպրոցի զարգացման ռազմավարական գործընկերների:

Սույն **հետազոտության նպատակն է** տեսականորեն հիմնավորել և նախագծել հանրակրթական դպրոցում ծնողական ու համայնքային կառույցների ներգրավվածության ճկուն կառավարման այնպիսի նորարարական մեխանիզմներ, որոնք ունակ են հաղթահարելու ավանդական վարչարարության անգործունակությունը (դիսֆունկցիան) և ձևավորելու արժեքի համարտադրման բաց սոցիալ-մանկավարժական էկոհամակարգ: Հետազոտության հիմքում դրվել է այն

գիտական վարկածը, որ դպրոց-ընտանիք հարաբերությունները պետք է կառուցվեն կրթական արժեքի համարտադրության սկզբունքով. համայնքային կառույցներին որոշումների կայացման և հանրային բաց աուդիտի գործընթացներում ներգրավելը հզորացնում է հաստատության սոցիալական կապիտալը և դիմակայունությունը ճգնաժամերին:

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Հանրակրթական դպրոցներում իրականացված գիտափորձի արդյունքների համադրումը հստակորեն հաստատում է մեր կողմից առաջ քաշված վարկածն այն մասին, որ կրթական հաստատության և հասարակության միջև օտարվածությունը ոչ թե ծնողների անտարբերության, այլ կառավարման կարծր և հրահանգչական համակարգի ուղիղ հետևանքն է: Ստուգիչ և փորձարարական խմբերի արդյունքների հակադրումը ի հայտ է բերում կառավարչական փիլիսոփայության արմատական վերափոխման անհրաժեշտությունը:

Ելակետային տվյալներով արձանագրված վիճակը, երբ ծնողների գերակշիռ մեծամասնությունը (53.7%) կատարում էր լոկ դրամական և կենցաղային հարցեր սպասարկողի դեր, ամբողջությամբ համահունչ է գրականության վերլուծության մեջ նկարագրված հին կառավարման խափանումներին: Այս դեպքում ծնողը դիտարկվում է որպես կրթական ծառայության պասիվ սպառող, ինչը հանգեցնում է դպրոցի հասարակական կապիտալի փոշիացմանը (**Coleman J., 1988**):

Հակառակ դրան, փորձարարական խմբում, որտեղ ներդրվեցին ճկուն կառավարման կառուցակարգերը, պատկերը կտրուկ փոխվեց: Ծնողների 80.6%-ի անցումը ակտիվ որոշումներ կայացնողի և գործընթացները վերահսկողի կարգավիճակի (համարտադրողի կարգավիճակ) գործնականում ապացուցում է Ս. Օսբորնի «արժեքի համարտադրության» տեսության կենսունակությունը հանրակրթության ոլորտում (**Osborne S., 2018**): Այս ցնցող որակական աճը պայմանավորված էր ոչ թե հորդորներով, այլ աշխատանքի կազմակերպման նոր՝ ճկուն գործիքների կիրառմամբ:

Մասնավորապես, տարեկան, անշարժ ծնողական ժողովների փոխարինումը կարճաժամկետ աշխատանքային պարբերափուլերով (դրանք թույլ են տալիս արագ արձագանքել ծագող խնդիրներին) և տեղեկատվական թափանցիկության վահանակների կիրառումը վերացրին «դպրոցական պարիսպը»: Ծնողն սկսեց տեսնել կրթական գործընթացի ոչ թե միայն վերջնարդյունքը (գնահատականը), այլև ընթացքը: Ջ. Էփշտեյնի մոդելի համատեքստում մենք կարող ենք փաստել, որ դպրոցը հաղթահարեց պարզ հաղորդակցման մակարդակը և հասավ համագործակցության բարձրագույն աստիճանին, որտեղ ընտանիքն ունի որոշումների կայացման հիմնավորված իրավունք (**Epstein J., 2018**):

Բացի այդ, «Ծնողական համալսարանների» և հանրային բաց հետախայաց վերլուծությունների (երբ դպրոցի ղեկավարությունը և ծնողները համատեղ են քննարկում արձանագրված սխալներն ու ձեռքբերումները) կիրառումը վերականգնեց փոխադարձ վստահությունը: Հենվելով Ն. Թալեբի տեսության վրա՝ կարող ենք արձանագրել, որ այս վստահությունը դպրոցին հաղորդում է բացառիկ դիմակայունություն (հակափխրունություն) (**Taleb N., 2012**): Ճգնաժամային իրավիճակներում ճկուն կառավարվող դպրոցը կարողանում է հենվել համայնքի մտավոր, մասնագիտական և կապակցող պաշարների վրա՝ ապահովելով սովորողների անխափան զարգացումը:

**Գրականության վերլուծություն** - Դպրոց-ընտանիք-համայնք փոխհարաբերությունների կառավարման հիմնախնդիրը ժամանակակից կրթական մենեջմենթի և սոցիոլոգիայի ամենաքննարկվող թեմաներից է: Գիտական գրականության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ այս դիսկուրսն ընթանում է երեք հիմնական հայեցակարգային առանցքներով՝ սոցիալական կապիտալի և համարտադրության տեսություններ, կրթական փոփոխությունների կառավարում և ճկուն (Agile) մեթոդաբանության ինստիտուցիոնալ տեղայնացում:

Ավանդական մանկավարժության մեջ ծնողը հաճախ դիտարկվում էր որպես կրթական գործընթացի արտաքին օղակ: Սակայն սոցիալական կապիտալի տեսության հիմնադիր Ջ. Քոուլմանը ապացուցեց, որ դպրոցի հաջողությունը ուղիղ

համեմատական է այն վստահության և փոխկապակցվածության ցանցերին, որոնք ձևավորվում են ընտանիքի և կրթական հաստատության միջև (**Coleman J., 1988**): Այս թեզը զարգացրեց Ռ. Պատնամը՝ առանձնացնելով «կապող» և «կամրջող» սոցիալական կապիտալի գործառույթները համայնքային կառույցներում, որոնք էականորեն բարձրացնում են հաստատության ինստիտուցիոնալ դիմադրողականությունը (**Putnam R., 2000**):

Ծնողական ներգրավվածության առավել համապարփակ մոդելն առաջադրել է Ջ. Էփշտեյնը՝ սահմանելով գործընկերության վեց տիպաբանություններ՝ սկսած պարզ հաղորդակցումից մինչև համայնքի հետ համագործակցություն և որոշումների կայացում (**Epstein J., 2011; Epstein J., 2018**): Եվրոպական կրթական համակարգերի վերլուծությունը հաստատում է Էփշտեյնի մոդելի կենսունակությունը՝ ընդգծելով թվային հարթակների դերը ծնողական մասնակցայնության խթանման գործում (**Ince A. et al., 2011**): Ավելին, ժամանակակից հանրային կառավարման մեջ արմատավորվում է «համարտադրության» (co-production) պարադիգմը: Ըստ Ս. Օսբորնի՝ հանրային ծառայությունը (այդ թվում՝ կրթությունը) չի կարող լինել արդյունավետ, եթե շահառուն դիտարկվում է որպես պասիվ սպառող. նա պետք է դառնա արժեքի ստեղծման գործընկեր (**Osborne S., 2018**): Այս սկզբունքը լիովին համապատասխանում է Համաշխարհային բանկի կողմից առաջ քաշված սոցիալական պատասխանատվության և հանրային աուդիտի ժամանակակից պահանջներին (**World Bank, 2021**):

Որպեսզի ծնողը դառնա համարտադրող, դպրոցի կառավարման համակարգը պետք է ենթարկվի արմատական փոփոխության: Կազմակերպական տրանսֆորմացիաների հիմնարար տեսությունները՝ Կ. Լևինի «Ապաստեցման» եռաստիճան մոդելը (**Lewin K., 1951**) և Ջ. Քոթերի փոփոխությունների կառավարման ութ քայլից բաղկացած ալգորիթմը (**Kotter J., 2007**), ցույց են տալիս, որ նորարարությունը մերժվում է, եթե այն հենված չէ հստակ տեսլականի և վստահության վրա: Կրթության մենեջմենթի տեսաբան Մ. Ֆուլանը պնդում է, որ համակարգային բարեփոխումները ձախողվում են, երբ կիրառվում են

վարչահրամայական «սխալ շարժիչներ» (Fullan M., 2011; Fullan M., 2016): Նրան համակարծիք են Է. Հարգրիվսը և Մ. Ֆուլանը, ովքեր դպրոցի վերափոխումը կապում են մասնագիտական կապիտալի և ապակենտրոնացված առաջնորդության հետ (Hargreaves A., & Fullan M., 2012; Hargreaves A., & Shirley D., 2012):

Ժամանակակից կրթական էկոհամակարգերը գործում են բարձր անորոշությունների պայմաններում: Այս համատեքստում խիստ արդիական է դառնում Ն. Թալբի «հակափխրունության» (antifragility) տեսությունը, ըստ որի՝ համակարգը պետք է ոչ թե պարզապես դիմանա ճգնաժամերին, այլ աճի դրանց շնորհիվ (Taieb N., 2012): Դպրոցի դեպքում այս հակափխրունության աղբյուրը բաց համակարգն է և համայնքային ճկուն ներգրավվածությունը:

Դպրոցների կառավարման նորագույն միտումները վկայում են կոշտ հիերարխիայից դեպի ճկուն մեթոդաբանության անցման մասին: Թ. Բուշը շեշտադրում է կրթական առաջնորդության մասնակցային մոդելների առավելությունը (Bush T., 2020), իսկ Պ. Սալբերգը, վերլուծելով ֆիննական փորձը, փաստում է, որ պատժիչ հաշվետվողականությունից հրաժարումը և «խելացի հաշվետվողականության» (վստահության) ներդրումը ապահովում են կրթության բարձրագույն որակ (Sahlberg P., 2021):

Հայաստանյան կրթական համատեքստում ճկուն մեթոդաբանության տեղայնացման հիմնախնդիրները խորությամբ դիտարկվել են Ի. Կարապետյանի և Ա. Վարդանյանի աշխատություններում: Հեղինակներն ապացուցել են, որ գործարարական ճկուն մոդելների ներդրումը և «դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգի կիրառումը նպաստում են կրթական գործընթացի անհատականացմանը և մեթոդական աշխատանքի օպտիմալացմանը (Կարապետյան Ի., Վարդանյան Ա., 2024): Միաժամանակ, Ա. Վարդանյանը հիմնավորել է, որ ճկուն կառավարումն անհնար է առանց ֆասիլիտացիոն (օժանդակող) տեխնոլոգիաների և վստահության մթնոլորտի ձևավորման (Վարդանյան Ա., 2024):

**Հետազոտական բացը և հարցադրումները:** Չնայած վերոնշյալ տեսական հարուստ բազային՝ նկատվում է ակնհայտ հետազոտական բաց: Միջազգային գրականության մեջ ծնողական ներգրավվածությունը (Էփշտեյնի մոդել) և ճկուն կառավարումը (Agile) հիմնականում դիտարկվում են որպես զուգահեռ, իրարից անկախ գործընթացներ: Հայաստանյան իրականության մեջ, որտեղ դեռևս գերիշխում են կառավարման հետխորհրդային (ուղղահայաց) կարծրատիպերը, ամբողջությամբ բացակայում են այնպիսի էմպիրիկ հետազոտություններ, որոնք ցույց կտան, թե ինչպես կարող են ճկուն գործիքները (օրինակ՝ պարբերափուլային աշխատանքը, տեսանելիության գրատախտակները և հետահայաց զարգացնող վերլուծությունները) գործնականում փոխակերպել դպրոց-համայնք գործընկերությունը:

Վերոնշյալ հետազոտական բացը լրացնելու նպատակով սույն աշխատանքում առաջադրվել են հետևյալ **հետազոտական հարցերը**.

1. Ինչպիսի՞ն է ՀՀ հանրակրթական դպրոցներում ծնողական և համայնքային կառույցների ներգրավվածության առկա (ելակետային) մակարդակը ռազմավարական և օպերատիվ կառավարման գործընթացներում:
2. Արդյոք ճկուն կառավարման մեխանիզմների (սպրինտային մասնակցություն, թափանցիկության վահանակներ, կոնսենտի մեթոդաբանություն) նպատակաուղղված ներդրումը դպրոց-ընտանիք հարաբերություններում ապահովո՞ւմ է վիճակագրորեն նշանակալի անցում պասիվ սպառողի կարգավիճակից դեպի կրթական արժեքի համարտադրողի կարգավիճակ:

## ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ

### Հետազոտության նախագիծը

Սույն աշխատանքի նպատակներն իրագործելու և հանրակրթական դպրոցում ծնողական ներգրավվածության ճկուն կառավարման վարկածը ստուգելու համար կիրառվել է խառը (քանակական և որակական) մեթոդաբանական նախագիծ: Հետազոտությունը կառուցվել է «Գործողության մեջ հետազոտության» (Action

Research) և քվազի-փորձարարության (Quasi-experiment) տրամաբանությամբ՝ անցնելով երեք հաջորդական փուլերով.

1. *Ելակետային-ախտորոշիչ փուլ*. նպատակն էր սոցիոլոգիական հարցումների միջոցով վեր հանել դպրոց-ընտանիք գործընկերության իրական մակարդակը և ավանդական կառավարման համակարգում առկա հաղորդակցական օտարվածությունը:
2. *Ձևավորող-ներդրումային փուլ (միջամտություն)*. մեկ ուսումնական տարվա ընթացքում նպատակային ընտրանքով առանձնացված փորձարարական դպրոցներում ներդրվել են հանրային ներգրավվածության ճկուն մեխանիզմներ: Մասնավորապես, ավանդական ծնողական ժողովները փոխարինվել են «Ծնողական համալսարանների» և ծնողական խորհուրդների պարբերափուլային (սպրինտային) մասնակցության ձևաչափերով, ինչպես նաև ներդրվել են տեղեկատվական թափանցիկության թվային վահանակներ (dashboards):
3. *Ամփոփիչ-ստուգողական փուլ*. կրկնակի հարցումների և տվյալների համեմատական վերլուծության միջոցով չափվել է արժեքի համարտադրությանն ուղղված կառավարչական նորարարության արդյունավետությունը:

### **Հետազոտության բազան և ընտրանքը**

Հետազոտության փորձառական բազան ձևավորվել է Հայաստանի Հանրապետության տարբեր մարզերի հանրակրթական հաստատությունների հենքի վրա՝ ապահովելով սոցիալ-մշակութային և աշխարհագրական բազմազանություն (Շիրակի մարզի քաղաքային և գյուղական դպրոցներ, Արարատի, Արմավիրի և Սյունիքի մարզերի հանրակրթական հաստատություններ):

Սույն հոդվածի թիրախային շրջանակներում հետազոտության ընտրանքը կազմել է **95 ծնող և համայնքի ներկայացուցիչ** (ներառյալ դպրոցի կառավարման և ծնողական խորհրդի անդամներ): Փորձարարության գիտական հավաստիությունն

ապահովելու նպատակով ուսումնասիրվող համակարգը բաժանվել է երկու հավասարազոր խմբերի.

- *Ստուգիչ խումբ*, որտեղ դպրոցի ղեկավարությունը շարունակել է ծնողների հետ աշխատել ավանդական, տեղեկատվական-հրահանգչական ձևաչափով:
- *Փորձարարական խումբ*, որտեղ ծնողները ներգրավվել են ուսումնական առաջնահերթությունների մշակման, խնդիրների լուծման և հանրային բաց աուդիտի ճկուն գործընթացներում:

### **Տվյալների հավաքագրման գործիքակազմը**

Առաջնային տվյալների հավաքագրումն իրականացվել է հեղինակային, ստանդարտացված անանուն հարցաթերթիկների միջոցով: Հարցարանը հատուկ կառուցվել է այնպես, որպեսզի Ջ. Էփշտեյնի տիպաբանության հիման վրա ախտորոշի դպրոց-համայնք կապի երկու հիմնարար ցուցանիշները.

1. *Ներգրավվածության բովանդակային խորությունը*. ծնողներին առաջադրվել է ինքնագնահատել իրենց մասնակցության բնույթը դպրոցի կառավարմանը: Տարբերակները դասակարգվել են ըստ ինտենսիվության՝ սկսած լիարժեք օտարվածությունից (բացարձակապես չեմ մասնակցում) և զուտ նյութական/կենցաղային հարցերի սպասարկումից, մինչև ակտիվ համարտադրություն (մասնակցում եմ կրթական ծրագրերի և զարգացման պլանների մշակմանը):
2. *Տեղեկատվական թափանցիկության ընկալումը*. ուսումնասիրվել է դպրոցի ղեկավարության կողմից ապահովվող հաղորդակցման բնույթը (միակողմանի պատժիչ-հրահանգչական ընդդեմ անընդհատ ու բաց երկխոսության):

### **Տվյալների վերլուծության մեթոդները**

Հավաքագրված տվյալները ենթարկվել են համակարգման, խմբավորման և տեսակարար կշռի (տոկոսային) վերլուծության: Որպեսզի ապացուցվի, որ պասիվ սպառումից դեպի արժեքի համարտադրություն արձանագրված տեղաշարժերը պատահական չեն, այլ հանդիսանում են ճկուն կառավարման մեխանիզմների

ներդրման օրինաչափ հետևանք, ստուգիչ և փորձարարական խմբերի արդյունքները ենթարկվել են համեմատական քննության:

### Արդյունքների վերլուծություն

Հանրակրթական դպրոցի և համայնքի միջև ձևավորված գործընկերային հարաբերությունների արդյունավետությունը չափելու նպատակով հետազոտության ելակետային (ախտորոշիչ) փուլում իրականացվեց ծնողների ներգրավվածության բովանդակային խորության գնահատում: Հարցմանը մասնակցած 95 ծնողների և համայնքային կառույցների ներկայացուցիչների պատասխանները բացահայտեցին ավանդական, կարծր կառավարման համակարգում տիրող օտարվածության իրական պատկերը:

#### 1. Ելակետային ախտորոշում. դպրոց-ընտանիք օտարվածությունը և պասիվ սպառումը

Հարցման մասնակիցներին առաջադրվել էր գնահատել իրենց մասնակցությունը դպրոցի կրթական գործընթացի բովանդակային բարելավման և զարգացման ծրագրերի մշակման աշխատանքներին: Ստացված տվյալները վկայում են, որ «սոցիալական գործընկերության» ինստիտուտը գործում է խիստ ձևական մակարդակում (տե՛ս Աղյուսակ 1):

Պատասխանի տարբերակներ (Ներգրավվածության բնույթը)	Հարցվածների քանակը (մարդ)	Տեսակարար կշիռը (%)
Ակտիվորեն մասնակցում եմ (առաջարկում եմ գաղափարներ, մասնակցում եմ ծրագրերի մշակմանը)	6	6.3%
Մասնակցում եմ միայն որպես դիտորդ (ներկա եմ լինում ժողովներին, լսում եմ տնօրինությանը)	22	23.2%
Ներգրավված եմ զուտ	51	53.7%

Ֆինանսական/կենցաղային հարցերի

լուծմանը (դասարանի կարիքներ)

Բացարձակապես չեմ մասնակցում (չունեմ

16

16.8%

ժամանակ կամ ցանկություն)

Ընդամենը

95

100%

### Աղյուսակ 1. Ծնողների ներգրավվածության ելակետային մակարդակը դպրոցի կառավարման գործընթացում (N=95)

Ելակետային տվյալների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ծնողների միայն 6.3%-ն է իրեն դիտարկում որպես դպրոցի բովանդակային գործընկեր, մինչդեռ բացարձակ մեծամասնությունը՝ 53.7%-ը, դպրոցի կողմից օգտագործվում է զուտ որպես նյութական և կենցաղային հարցեր սպասարկող օղակ: Հարցվածների ևս 40%-ը (23.2% դիտորդներ և 16.8% չմասնակցողներ) գտնվում է լիարժեք պասիվության տիրույթում: Սա հաստատում է մեր այն տեսական վարկածը, որ կառավարման ավանդական համակարգը ծնողին դիտարկում է դպրոցի պատերից դուրս գտնվող սուբյեկտ՝ հասցնելով դպրոցի սոցիալական կապիտալը կրիտիկական նվազագույնի:

### 2. Փորձարարական միջամտության արդյունքները. անցում արժեքի համարտադրության

Մեկ ուսումնական տարի տևած ձևավորող-ներդրումային փուլի ընթացքում փորձարարական խմբի դպրոցներում հրաժարում կատարվեց միակողմանի տեղեկատվական ծնողական ժողովներից: Ներդրվեցին «համարտադրական աշխատանիստեր», ծնողական խորհրդի պարբերափուլային (սպրինտային) ընդգրկում և տեղեկատվական թափանցիկության վահանակներ:

Ամփոփիչ-ստուգողական փուլում իրականացված կրկնակի հարցումները և ստուգիչ ու փորձարարական խմբերի համեմատական վերլուծությունը (Աղյուսակ 2) արձանագրեցին համակարգային որակական թռիչք:

**Ծնողական ներգրավվածության**

**Ստուգիչ խումբ**

**Փորձարարական**

բնույթը	(Ավանդական մոդել)	խումբ (Ճկուն մոդել)
Ակտիվ համարտադրող (որոշումների կայացում, նախագծերի մշակում)	7.4%	42.1%
Թափանցիկության և աուդիտի մասնակից (պարբերափուլային դիտարկումներ)	21.0%	38.5%
Զուտ նյութական/կենցաղային սպասարկող	52.6%	14.2%
Լիարժեք օտարված / Չմասնակցող	19.0%	5.2%
<b>Ընդամենը</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

## Աղյուսակ 2. Ստուգիչ և փորձարարական խմբերի արդյունքների համեմատական վերլուծություն (ամփոփիչ փուլ)

Համեմատական տվյալների համադրումը ապացուցում է, որ ստուգիչ խմբում, որտեղ պահպանվել էր ծնողի հետ հաղորդակցման հրահանգչական-ուղղահայաց մոդելը, սոցիալական օտարվածությունը մնացել է գրեթե անփոփոխ (նյութական սպասարկողների և օտարվածների համամասնությունը կազմում է 71.6%):

Մինչդեռ փորձարարական խմբում, որտեղ կիրառվել է ճկուն կառավարման մեթոդաբանությունը, ծնողների **80.6%-ը** (42.1% ակտիվ համարտադրող + 38.5% աուդիտի մասնակից) վերածվել է դպրոցի կրթական ռազմավարության իրական գործընկերոջ: Նյութական և կենցաղային հարցերի վրա կենտրոնացումը 53.7%-ից (ելակետային փուլ) նվազել է մինչև 14.2%՝ իր տեղը զիջելով բովանդակային փոխգործակցությանը:

Փորձարարության ընթացքում արձանագրվեց նաև լրացուցիչ որակական ցուցանիշ. ծնողական համայնքն այլևս չէր հանդիսանում վարչական աշխատանքի պասիվ ստացող, այլ դարձավ կրթական արժեք ստեղծող: Մասնավորապես, «Ծնողական համալսարանների» և հանրային բաց աուդիտի (ռետրոսպեկտիվաների)

միջոցով ծնողները ներգրավվեցին ուսումնական առաջնահերթությունների մշակմանը և արդյունքների հրապարակային գնահատմանը՝ հիմնված որոշումների կայացման հիմնավորված համաձայնության (կոնսենտի) ալգորիթմի վրա: Սա հաստատում է ճկուն կառավարման գործիքների ուղիղ ազդեցությունը դպրոցի և համայնքի միջև վստահության վերականգնման գործընթացում:

### **ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

Ամփոփելով իրականացված տեսական վերլուծությունն ու փորձարարական հետազոտության արդյունքները՝ հանգում ենք հետևյալ հիմնարար եզրակացություններին.

1. հանրակրթական դպրոցում կառավարման ավանդական, կարծր-ուղղահայաց համակարգը անկարող է ապահովել արդյունավետ դպրոց-ընտանիք գործընկերություն: Այն խորացնում է հասարակական օտարվածությունը՝ ծնողին դուրս մղելով կրթական արժեքի ստեղծման գործընթացից և նրան վերագրելով լոկ նյութական սպասարկողի գործառույթ:
2. Կրթական գործընթացի կառավարման ճկուն ձևաչափի ներդրումը արմատապես փոխում է հանրային ներգրավվածության բնույթը: Կարճաժամկետ պարբերափուլային պլանավորման, որոշումների կայացման հանրային մասնակցայնության և բացարձակ տեղեկատվական թափանցիկության ապահովումը թույլ է տալիս ծնողին վերածվել կրթական որակի համարտադրողի (դա ապացուցվեց փորձարարական խմբում գրանցված 80.6% ակտիվ մասնակցության ցուցանիշով):
3. Դպրոց-ընտանիք գործընկերության ճկուն կառավարումը կենսական անհրաժեշտություն է հաստատության դիմակայունությունն ապահովելու համար: Այն կրթական հաստատությունը վերածում է բաց, հարմարվողական կենսամիջավայրի, որտեղ համայնքի հասարակական կապիտալը ծառայում է որպես դպրոցի անխափան զարգացման և սովորողի ներդաշնակ կրթության հիմնական շարժիչ ուժ:

**Հետագա հետազոտությունների համար** նպատակահարմար է ուսումնասիրել ճկուն կառավարման գործիքների ազդեցությունը համայնքային տարբեր (քաղաքային և գյուղական) կենսամիջավայրերում՝ հաշվի առնելով դրանց մշակութային և տնտեսական առանձնահատկությունները:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Կարապետյան, Ի., Վարդանյան, Ա. (2024)**, Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգը՝ որպես ճկուն կառավարման մեթոդաբանության առանցքային բաղադրիչ, «Բանբեր» Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի, 2(69), 30-44. <https://doi.org/10.51307/182931072015233260-24.69-30>
2. **ՀՀ Կառավարություն. (2024)**, Հայաստանի Հանրապետության կրթության մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագիր. Պաշտոնական տեղեկագիր:
3. **Վարդանյան Ա. (2024)**, Ֆասիլիտացիա տեխնոլոգիան դպրոցի կառավարման ճկուն հմտությունների ձևավորման գործընթացում. «Մանկավարժական միտք», 99–106. <https://doi.org/10.62028/18290213-3va2024.02>
4. **Bush T. (2020)**, Theories of educational leadership and management. SAGE Publications.
5. **Coleman J. (1988)**, Social capital in the creation of human capital, American Journal of Sociology, 94, S95-S120.
6. **Epstein J. (2011)**, School, family, and community partnerships. Westview Press.
7. **Epstein J. (2018)**, School, family, and community partnerships, Preparing educators and improving schools. Routledge.
8. **Fullan M. (2011)**, Choosing the wrong drivers for whole system reform, Centre for Strategic Education.
9. **Fullan M. (2016)**, The new meaning of educational change. Teachers College Press.

10. **Hargreaves A., & Fullan M. (2012)**, Professional capital: Transforming teaching in every school. Routledge.
11. **Hargreaves A., & Shirley D. (2012)**, The global fourth way: The quest for educational excellence. Corwin Press.
12. **Ince A. et al. (2011)**, Parental involvement in European education systems. European Commission.
13. **Kotter J. (2007)**. Leading change: Why transformation efforts fail. Harvard Business Review, 85(1), 96-103.
14. **Lewin K. (1951)**, Field theory in social sciences. Harper & Row.
15. **Osborne P. (2018)**, The Routledge handbook of service management. Routledge.
16. **Putnam R. (2000)**, Bowling alone: The collapse and revival of American community. Simon & Schuster.
17. **Sahlberg P. (2021)**, Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland? Teachers College Press.
18. **Taleb N. (2012)**, Antifragile: Things that gain from disorder. Random House.
19. **World Bank (2021)**, Social accountability in education: A review of international experience. Washington, DC.

## REFERENCE

1. **Karapetyan, I., Vardanyan, A. (2024)**, «Dprocy' orpes d'er'narkowt'yown» hayecakargy` orpes twkown kar'avarman met'odabanowt'yan ar'ancqayin baghadrich/ The concept of "School as an enterprise" as a key component of flexible management methodology/, "Banber" of V. Bryusov State University, 2(69), 30-44.  
<https://doi.org/10.51307/182931072015233260-24.69-30>
2. **Government of the Republic of Armenia. (2024)**, Hayastani Hanrapetowt'yan krt'owt'yan minch& 2030 t'vakany' zargacman petakan c'ragir /State Program for the Development of Education of the Republic of Armenia until 2030/. Official Bulletin:

3. **Vardanyan A. (2024)**, Fasilitacia texnologian dproci kar'avarman twkown hmtowt'yownneri d'avorman gorc'y'nt'acowm /Facilitation technology in the process of forming flexible school management skills/: "Pedagogical Thought", 99–106. <https://doi.org/10.62028/18290213-3va2024.02>
4. **Bush T. (2020)**, Theories of educational leadership and management. SAGE Publications.
5. **Coleman J. (1988)**, Social capital in the creation of human capital, American Journal of Sociology, 94, S95-S120.
6. **Epstein J. (2011)**, School, family, and community partnerships. Westview Press.
7. **Epstein J. (2018)**, School, family, and community partnerships, Preparing educators and improving schools. Routledge.
8. **Fullan M. (2011)**, Choosing the wrong drivers for whole system reform, Centre for Strategic Education.
9. **Fullan M. (2016)**, The new meaning of educational change. Teachers College Press.
10. **Hargreaves A., & Fullan M. (2012)**, Professional capital: Transforming teaching in every school. Routledge.
11. **Hargreaves A., & Shirley D. (2012)**, The global fourth way: The quest for educational excellence. Corwin Press.
12. **Ince A. et al. (2011)**, Parental involvement in European education systems. European Commission.
13. **Kotter J. (2007)**. Leading change: Why transformation efforts fail. Harvard Business Review, 85(1), 96-103.
14. **Lewin K. (1951)**, Field theory in social sciences. Harper & Row.
15. **Osborne P. (2018)**, The Routledge handbook of service management. Routledge.
16. **Putnam R. (2000)**, Bowling alone: The collapse and revival of American community. Simon & Schuster.

17. **Sahlberg P. (2021)**, Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland? Teachers College Press.
18. **Taleb N. (2012)**, Antifragile: Things that gain from disorder. Random House.
19. **World Bank (2021)**, Social accountability in education: A review of international experience. Washington, DC.

**Спартак Согоян, Астхик Варданян**

**Гибкое управление родительской и общественной вовлеченностью в  
общеобразовательной школе: от пассивного потребления к «сопроизводству»  
образовательной ценности**

**Заключение**

***Ключевые слова и выражения:** гибкое управление, общественная вовлеченность, сопроизводство образовательной ценности, родительское сообщество, социальный капитал, партнерство школа-семья, рабочая итерация.*

Целью данного исследования является анализ текущего уровня вовлеченности родительских и общественных структур в общеобразовательной школе и обоснование эффективности внедрения гибких (agile) механизмов управления. Работа направлена на трансформацию роли родителя в школе из пассивного потребителя образовательных услуг в сопроизводителя образовательной ценности.

Для решения научной проблемы применялись методы историко-сравнительного анализа, системно-функционального проектирования и эмпирические методы (социологические опросы, анализ статистических данных). Эмпирическая база охватила представителей общеобразовательных школ из разных регионов Республики Армения (в общей сложности 450 бенефициаров, из которых 95 – родители и члены совета управления).

Базовая диагностика выявила дисфункции жесткой вертикальной системы управления, при которой подавляющее большинство опрошенных родителей (53.7%) вовлечены исключительно в обслуживание материальных вопросов, а 23.2%

выступают в качестве пассивных наблюдателей. В противовес этому внедрение гибкой системы управления, основанной на коротких рабочих итерациях (спринтах), алгоритмах принятия решений на основе обоснованного согласия (консента) и панелях информационной прозрачности, восстановило социальный капитал школы, обеспечив 80.6% активного и содержательного участия.

Гибкое управление партнерством «школа-семья» перестает быть формально-информационным процессом и превращается в открытую социально-педагогическую экосистему. Это обеспечивает устойчивость образовательного учреждения к кризисам и гарантирует непрерывное развитие учащегося.

**Spartak Soghoyan, Astghik Vardanyan**

**Agile management of parental and community involvement in public schools: from passive consumption to the "co-production" of educational value**

**Conclusion**

***Key words and expressions:** agile management, public involvement, co-production of educational value, parent community, social capital, school-family partnership, working iteration.*

The purpose of this research is to analyze the current level of parental and community involvement in public schools and to substantiate the effectiveness of implementing agile management mechanisms. The study aims to transform the role of the parent in the school from a passive consumer of educational services into a co-producer of educational value.

To solve the scientific problem, methods of historical-comparative analysis, systemic-functional design, and empirical methods (sociological surveys, statistical data analysis) were applied. The empirical base included representatives of public schools from various regions of the Republic of Armenia (a total of 450 stakeholders, of whom 95 were parents and members of the management board).

The baseline assessment revealed the dysfunctions of the rigid-vertical management system, where the vast majority of surveyed parents (53.7%) are involved purely in handling material and household issues, and 23.2% act as passive observers. In contrast, the implementation of the agile management system—based on short working iterations (sprints), decision-making algorithms based on informed consent, and information transparency dashboards—restored the school's social capital, ensuring 80.6% active and substantive participation.

The agile management of the school-family partnership ceases to be a formal-informational process and transforms into an open socio-pedagogical ecosystem. It ensures the resilience of the educational institution to crises and guarantees the continuous development of the learner.

**Սպարտակ Սողոյան** - Մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր:  
Հեղինակ է շուրջ 21 հոդվածի: [sogspartak@mail.ru](mailto:sogspartak@mail.ru)

**Աստղիկ Վարդանյան** - Շիրակի պետական համալսարանի մանկավարժության ամբիոնի հայցորդ, [astvardanyan@mail.ru](mailto:astvardanyan@mail.ru)

**Спартак Согоян** - Доктор педагогических наук, профессор. Согоян Спартак.  
Автор около двадцати одного научного статьи. [sogspartak@mail.ru](mailto:sogspartak@mail.ru)

**Астхик Варданян** - Кандидат педагогических наук Ширакского государственного университета.

**Spartak Soghojan** - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor. Sogoyan Spartak,.  
Author of approximately twenty-one academic articles. [sogspartak@mail.ru](mailto:sogspartak@mail.ru)

**Astghik Vardanyan** - Candidate for the Department of Pedagogy at Shirak State University

*Խմբագրություն է ուղարկվել 14.02.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 28.02.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

ԱՐԹՈՒՐ ԲԱՂԴԱՍԱՐՅԱՆ

ԼԻԼԻԹ ԲԱՂԴԱՍԱՐՅԱՆ

ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԱՍԱՑՎԱԾՔՆԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ԻՆՖՈՐՄԱԼ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՒՂԵՐՁՆԵՐ  
ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՆԵՐԱՌՈՒՄԸ ԼՐԱԳՐՈՂԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑՈՒՄ

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.232*

### ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Ինֆորմալ կրթությունը բոլոր ժամանակաշրջաններում կարևոր նշանակություն է ունեցել անձի ազգային արժեհամակարգի ձևավորման և համակողմանի զարգացման գործընթացում: Ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների հասանելիությունը և տարածվածությունն առավել խորացրել է ինֆորմալ կրթության ոլորտում մեդիայի դերակատարումը՝ ձևավորելով նոր մարտահրավերներ, որոնց արդյունավետ դիմակայությամբ է պայմանավորված ինչպես ազգային ինքնության, այնպես էլ հասարակական հարբերությունների հետագա պատկերը:

Այս հոդվածում լրագրությունը դիտարկվել է որպես մեդիա բովանդակություն ստեղծող մասնագիտություն, որի ուսուցման գործընթացում ներդրվող նոր ծրագրերը, մասնավորապես հայկական ժողովրդական առածների և ասացվածքների իմացությանն ու դրանց կիրառմանը միտված դասընթացները, կարող են հիմքեր ստեղծել ժամանակակից մարտահրավերներին դիմակայելու համար: Լինելով պատմական փորձի ու հոգևոր գիտակցության խտացված արտահայտություններ՝ առածներն ու ասացվածքները հիմնականում հանդես են գալիս որպես համընդհանուր ճշմատություններ: Դրանց իմացությունն ու կիրառումը լայն հնարավորություն են տալիս ոչ միայն լրագրողական նյութի հանրային ուղերձներն առավել ազդեցիկ դարձնել լսարանի համար, այլև թելադրել համապատասխան վարքագծային մոդելներ: Վերջինս նաև օրինակելի է դառնում ուսանողների համար՝ ապահովելով քննադատական մտածողություն, քաղաքացիական կեցվածք և երևույթների

գնահատման ընդունելի սանդղակ: Այն ընդամին դառնում է սերունդների միջև «ընկալելի երկխոսության» հարթակ, որը նաև ամրապնդում է ազգային ինքության և արժեհամակարգի պահպանման գիտակցությունը:

Լրագրողական կրթության ոլորտում նոր և թիրախային դասընթացների ներդրումը հիմքեր են ստեղծում ինֆորմալ կրթության արդյունավետությունը բարձրացնելու և մեդիա-հասարակություն հաղորդակցությունն առավել կառավարելի դարձնելու համար:

*Բանալի բառեր և արտահայտություններ. ինֆորմալ կրթություն, լրագրողական կրթություն, մեդիա, առած, ասացվածք, հանրային ուղերձ, ազգային ինքություն, արժեհամակարգ:*

### ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Գլոբալիզացիայի և մեդիայի ընդլայնման արդի շրջանում առավել ակնհայտ է դառնում անհատների, ըստ այդմ նաև հասարակությունների արժեհամակարգի՝ բարոյական և հոգևոր նկարագրի փոփոխության ենթարկելու նպատակը: Դրան հասնելու որոշակի հիմքերն արդեն ստեղծված են մասնավորապես տեղեկատվական տեխնոլոգիաների աննախադեպ զարգացումն ու դրանց ներթափանցումը հանրային գործունեության բոլոր ոլորտներ, օտար և ավանդական արժեքներին հակասող երևույթների ազդեցիվ քարոզչության իրականացումն ու հասանելիության ապահովումը տարիքային տարբեր խմբերի համար, ինչպես նաև արհեստական բանականության օր օրի աճող մասնակցության աստիճանը երիտասարդների կյանքում:

Պատմական գրեթե բոլոր ժամանակներում անձի ձևավորման գործընթացն իրականացնում են մի շարք սոցիալական ինստիտուտներ, որոնք էլ հետագայում ուղղակի կամ անուղղակի կերպով իրենց վրա են կրում վերջինիս որակական ազդեցությունը: Գործընթացին մասնակից յուրաքանչյուր կողմ ոչ միայն պատասխանատվություն է կրում սեփական գործառնությունների, այլև ողջ գործընթացի արդյունքի համար: Առաջին սոցիալական կառույցը, որի օգնությամբ երեխան ճանաչում է շրջապատող աշխարհն ու հաղորդակից դառնում հասարակական նորմերին և կանոններին, ընտանիքն է: «Ժողովուրդը էթե ուզում է իր զավակներին

բարեկիրթ քաղաքացի պատրաստել՝ իր բարեկրթության առաջին համալսարանն ընտանիքն է» (Խրիմյան Հ., 2011): Այն լինելով գործընթացի ակունքներով՝ հետագայում որոշակի գործառույթների իրականացումը «վերալիագորում» է կրթական, կրոնական, հասարակական, սոցիալ-մշակութային և այլ կառույցներին ու կազմակերպություններին՝ միաժամանակ պահպանելով արդյունքի նկատմամբ հիմնական պատասխանատուի կարգավիճակը (Բաղդասարյան Ա., 2012): Հետագայում դպրոցը, եկեղեցին, զանգվածային լրատվամիջոցները, հանրային միջավայրը և այլ կառույցները, մասնակցում են այդ գործընթացին՝ ֆորմալ, լրացուցիչ, ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ կրթության մեխանիզմներով: Ի տարբերություն ֆորմալ և ոչ ֆորմալ կրթության տեսակների՝ ինֆորմալը դիտարկվում է որպես առօրյա կյանքի բնական լրացում, որը պարտադիր կրթական նպատակ չունի, ուստի մարդիկ կարող են չունենալ դրա կարևորության և նշանակության ընկալումն իրենց գիտելիքներում և հմտություններում (Commission of the European Communities, 2000): Ժամանակակից տեղեկատվական հասարակությունում զանգվածային լրատվամիջոցները, դառնալով ինֆորմալ կրթության իրականացման առաջամարտիկներ, նոր պահանջներ են ներկայացնում լրագրողական կրթությանը: Այդ համատեքստում է դիտարկվել ապագա լրագրողների մասնագիտական պատրաստման գործընթացում հայ ժողովրդական առաձների և ասացվածքների իմացության ու մեդիա բովանդակության ստեղծման գործընթացում դրանց կիրառության ապահովման կարևորությունը:

### ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության մեջ օգտագործվել են տեսության համեմատման, համադրման և վերլուծության մեթոդները՝ հիմք ընդունելով հիմնախնդրին առնչվող գրականությունը և տեղեկատվական աղբյուրները: Դիտարկվել են ինֆորմալ կրթության իրավական և մասնագիտական մոտեցումներն ու ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների տարածվածության պայմաններում դրանց ազդեցությունն ուսանողների վարքագծի վրա: Կիրառվել է նաև մանկավարժական դիտարկման, գործնական աշխատանքների թեստավորման ու հայկական ժողովրդական առաձների ու ասացվածքների վերլուծության և մեկնաբանման մեթոդները: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ առաձների և ասացվածքների հավաքագրման և դասակարգման

բազմաթիվ մեթոդներ են կիրառվել բանահավաքների ու տեսաբանների կողմից, հետազոտությունում նախապատվությունը տրվել է դրանց թեմատիկ դասակարգման մեթոդին (Даль В., 1904; Рыбникова М., 1961)՝ հիմք ընդունելով դրանց իմաստային նշանակությունը: Կարևորելով հետազոտության նպատակը՝ առաձների և ասացվածքների խմբավորումները կատարվել են ինֆորմալ կրթության, մասնավորապես հասարակությանը տրվող ուղերձների և ուսանողների անձնական վարքագծի ձևավորման տեսանկյունից: Կատարված աշխատանքները խմբավորվել են ճանաչողության, մարդու բնույթի, աշխատանքի և գործունեության, միջանձնային և հասարակական հարաբերությունների, հայրենասիրության և միասնականության վերաբերյալ խորագրերի ներքո:

Կատարվել է նաև ազգային արժեհամակարգի և բարոյական դաստիարակության տեսանկյունից աշխատանքների վերլուծություն և որակական գնահատում: Միաժամանակ, օգտագործվել է արհեստական բանականության հնարավորությունները, մասնավորապես հետազոտության արդյունքները համեմատվել են արհեստական բանականության վերլուծությունների և արդյունքների հետ, բացահայտվել են ընդհանրություններն ու տարբերությունները:

### ՔՆՆԱԸԿՈՒՄ

Անկախ տարիքային բաժանումից՝ ժամանակակից հասարակության դաստիարակության գործընթացի համատեքստում կարող ենք դիտարկել նաև ինֆորմալ կրթության հնարավորությունները, որոնք տեղեկատվական տեխնոլոգիաների տարածվածության պարագայում որոշիչ դեր են կատարում անձի համակողմանի զարգացման ու ազգային արժեհամակարգի ձևավորման գործում:

Ինֆորմալ կրթությունն անձի առօրյա և ընտանեկան կյանքի, հանգստի, ժամանցի, աշխատանքային գործունեության և այլ տարբեր գործողությունների արդյունքում ձեռք բերված ուսումնառության արդյունքներն են, որոնք, որպես կանոն, անձի կողմից կանխամտածված չեն որպես նպատակային ուսումնառություն, կազմակերպված և համակարգված չեն ժամանակի կամ ռեսուրսների առումով, ինչպես նաև չեն հանգեցնում արդյունքների պաշտոնական ճանաչման (ՀՀ, 1999, հոդ. 3): Ինֆորմալ կրթությունը դիտարկվում է որպես տարբեր աղբյուրներից

(լրատվամիջոցներ, գործընկերներ, ծանոթներ, կինո, թատրոն և այլն), մարդու տեղեկության ստացման գործընթաց, որը տեղի է ունենում ոչ նպատակային՝ կամա, թե ակամա ապահովելով կրթության շարունակականություն (Митусова О., 2011): Այն նաև բնութագրվում է որպես մարդու անհատական ճանաչողական-ռեֆլեքսիվ գործունեություն, առանց պարտադիր նպատակադրումների, որն ընթանում է ինքնակատարելագործման ուղիների ազատ ընտրությամբ և ուղղված է նրա անձնական աճին (Окерешко А., 2017): Ինֆորմալ կրթությունը նոր գիտելիքների յուրացման գործընթաց է, որը տեղի է ունենում կրթական համակարգի շրջանակներից դուրս ու իրականացվում է առօրյա կյանքում քաղաքացիների շփման և մասնագիտական գործունեության ընթացքում: Այն չունի մանկավարժական ձևաչափեր՝ ուսումնական ծրագրեր, կրթական ծրագրեր և չափորոշիչներ, կրթական պլաններ և ծրագրեր, մշակութային միջոցառումների սցենարներ (Юнацкевич Р., 2010):

Կրթության այս տեսակը, որը գործում է սոցիալական բոլոր միջավայրերում, մասնավորապես ընտանիք, դպրոց, եկեղեցի, աշխատանքի և հանգստի վայրեր, կարող է դրսևորվել ուսուցողական խաղերի, վարժանքների, հանդիպումների, համացանցի միջոցով ինքնակրթության, կամավորական աշխատանքների կատարման, արշավների և թիմային աշխատանքների ձևերով: Դրա նպատակներից է նաև անհատի փափուկ հմտությունների՝ հաղորդակցության, թիմային աշխատանքի, կրեատիվ մտածողության, անհրաժեշտ գիտելիքների և կարողությունների զարգացումը: Այս հատկանիշների ձևավորումը և զարգացումը վերաբերում են բոլոր տարիքային խմբերին՝ առանց բացառության, որովհետև դրանց նշանակությունն ու կարևորությունը ի հայտ են գալիս մարդու կյանքի տարբեր փուլերում: Ուստի ինֆորմալ կրթությունն անընդհատ և շարունակական է կամ կրթություն է ողջ կյանքի ընթացքում, որն էլ այսօր դարձել է պարտադիր պահանջ ժամանակակից մարդու համար: Այս համատեքստում «Շարունակական կրթության ԵՄ հուշագիրը» (Commission of the European Communities, 2000) արձանագրում է, որ Եվրոպական երկրներն անընդհատ կամ շարունակական կրթության ոլորտում քաղաքականություն մշակելիս ավելի մեծ ուշադրություն են դարձնում ոչ միայն դրա

տնտեսական անհրաժեշտությանը, որը պայմանավորված է փոփոխվող աշխատաշուկայի առանձնահատկություններով, այլև դրա սոցիալ-մշակութային նշանակությանը: Կրթությունը դառնում է որոշիչ գործոն ոչ միայն մասնագիտական, այլև անձնական հաջողության համար: Ինչպես կրթությունն է կատարում գլխավոր դերը մարդու մասնագիտական միջավայր մուտքի համար, այնպես էլ ապագայում այն դառնալու է որոշիչ հասարակությանը ներառվելու համար (*social inclusion*): Ըստ հուշագրի՝ արդեն նկատելի է տեղաշարժը դեպի ավելի ինտեգրված քաղաքականություն, որը միավորում է սոցիալական և մշակութային նպատակները՝ շարունակական ուսուցման տնտեսական հիմնավորումով:

Ժամանակակից տեսաբանները ինֆորմալ կրթությունը դիտարկում են նաև մասնագիտական մրցունակության տեսանկյունից՝ մասնավորապես կարևորելով մասնագիտական միջավայրում անձի ստացած այն տեղեկությունները և փորձը, որոնք հավաստագրված չեն որևէ փաստաթղթով: Այն դիտարկվում է նաև տարբեր ոլորտներում որպես մասնագիտական կարիքների բավարարման արդյունավետ միջոց, մասնավորապես. «Առօրյա կյանքի փորձից ստացված «ինքնաբուխ» կրթությունը հզոր գործոն է անհատական զարգացման, սոցիալական արագ փոփոխությունների ադապտացման, ինչպես նաև մանկավարժների մասնագիտական կարողությունների բացերը լրացնելու համար» (Гущина Э., Ракутина Е., & Кот Т., 2023): Կարևորությունը պայմանավորված է նաև այն հանգամանքով, որ հասարակության տարբեր շերտերի ներկայացուցիչները հաճախ չեն կարողանում տեղեկատվության հսկայական հոսքում տարբերակել և ընտրել հավաստի տեղեկությունները և ստուգված փաստերը:

Ժամանակակից տեսության մեջ ինֆորմալ կրթության միասնական սահմանումն դեռևս բացակայում է և դրա պատճառներից մեկը պատմականորեն ձևավորված կրթական ազգային համակարգերի տարբերությունն է (Золотухин С. & Бу Хунг, 2013): Ակնհայտ է, որ կրթության գործընթացում յուրաքանչյուր պետություն և հասարակություն առաջնորդվում է սեփական ավանդույթներով ու հոչակած առաջնահերթություններով: Այս համատեքստում է անհրաժեշտ դիտարկել ինֆորմալ կրթության կարևոր դերակատարի՝ մեդիայի (զանգվածային լրատվական և

հաղորդակցական միջոցների) առաքելությունը, որը միտված է անձի դաստիարակությանը, ազգային արժեքային համակարգի և բարոյական նկարագրի ձևավորմանը: Վերջինս իր մեջ ներառում է հայրենասիրության, սեփական արարքների համար պատասխանատվություն ստանձնելու, ճշմարտասիրություն և արդարամտություն ունենալու, այլոց նկատմամբ հարգանք դրսևորելու և այլ գործոններ:

Մեղիան, ստանձնելով ժամանակակից տեղեկատվական դարաշրջանում ինֆորմալ կրթության իրականացման գործընթացում առանձնահատուկ դերակատարում, իր վրա է վերցրել նաև դեռահասների և երիտասարդների գիտակցության ձևավորման, նրանց հայացքների, ճաշակի և նախասիրությունների դաստիարակման գործառույթների զգալի մասը՝ ստեղծելով նոր մարտահրավերներ: Դրանց դիմակայելն առավել բարդ է դարձել, որովհետև դժվար է վերահսկել հեռուստացույցներից, համակարգիչներից և հեռախոսներից հորդող տեղեկատվության հոսքը (Привалов А., Чмир Р., Артемова В., 2022): Դիմակայման գործում արդյունավետ միջոց կարող է լինել մեղիայի՝ զանգվածային լրատվամիջոցների ապագա մասնագետների պատրաստման գործընթացում նոր մոտեցումների կիրառումը, մասնավորապես լրագրողական կրթության գործընթացում ոչ միայն մասնագիտական էթիկայի, այլև ուսանողների բարոյական նկարագրի ձևավորման, երևույթների վերլուծման ու գնահատման, ինչպես նաև դրանց հիման վրա համապատասխան վարքագծի դրսևորմանը միտված ծրագրերի ներդրումը: Այս համատեքստում է սույն հոդվածի հիմքում ընկած հետազոտությունը, որը կատարվել է լրագրողական բարձրագույն կրթություն ստացող ուսանողների շրջանում:

Առաձները և ասացվածքները, ինչպես բանահյուսության ցանկացած ժանր, արտացոլում են ժողովրդի կյանքի բոլոր իրադրությունները, առօրյայի ու պատմական իրադարձությունների նկատմամբ վերաբերմունքը, կենսափորձն ու մտածելակերպը, դավանանքն ու մարդկային փոխհարաբերությունները, ինչպես նաև աշխարհագրական միջավայրը՝ կլիման, բնության երևույթները, կենդանական և բուսական աշխարհը: «Մի կողմից՝ դրանք լեզվի երևույթներ են՝ կայուն բառակապակցություններ, որոնք նման են դարձվածքների, մյուս կողմից՝ դրանք

կարելի է կոչել տրամաբանական միավորներ, որոնք արտահայտում են որևէ դատողություն: Երրորդ կողմից՝ դրանք գեղարվեստական մանրապատումներ են, որոնք վառ կերպով ընդհանրացնում են իրականության տարբեր փաստերը» (Пермяков Г., 1979):

Հայ ժողովրդի բանավոր ժառանգությունը հարուստ է կարճ, բայց իմաստով հագեցած արտահայտություններով, որոնք պատմական փորձի ու հոգևոր գիտակցության սեղմ արտահայտություններ են: Դարերի ընթացքում ձևավորված ասացվածքներն ու առածներն ոչ միայն պահպանել են լեզվական և պատկերային շերտերը, այլև վերածվել են ժողովրդի մտածողության մոդելների: Ն. Շալունցը, ներկայացնելով առածի և ասացվածքի առանձնահատկություններն ու բնութագրիչները, առածը նաև դիտարկել է որպես հաղորդակցման միջոց, որն ինքնին կատարում է իմաստաստեղծ դեր: Համընդհանուր ճշմարտություն արտահայտելն ընդունելով որպես առածի կարևորագույն բնութագրիչներից մեկը, նա համընդհանուր-ազգային-մասնավոր համակարգում այն դիտարկում է որպես համադրային միավորներ՝ նկատի առնելով «մարդակենտրոն հայեցակերպի, ժողովրդական իմաստության ներամփոփման, ազգային լեզվամշակույթի, ինչպես նաև բուն համատեքստային կիրառման առանձնահատկությունները» (Շալունց Ն., 2024): Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ սույն հետազոտությունում լրագրությունը դիտարկվում է որպես ինֆորմալ կրթության իրականացման էական միջոց և ուղղված է հասարակության տարբեր շերտերին՝ առանց տարիքային բաժանումների, փորձ է կատարվել արհեստական բանականության (ԱԲ) միջոցով պարզել առածների ու ասացվածքների նշանակությունը հասարակության և անհատի կյանքում: Այն գեներացրել է բովանդակություն, որում ընդհանուր առմամբ նշվում է. ընտանիքում այն ունի արժեքների փոխանցման և վարքականոնների պարզեցման, աշխատավայրում՝ թիմային մշակույթի, պատասխանատվության և որակի մասին «հստակ կոդերի», հանրային խոսքում՝ հակիրճ ու հիշվող կոչերի, որոնք միավորում են տարբեր սերունդներին, իսկ մեդիայում ու կրթական նախագծերում՝ մասնակցային քննարկումների բացման նշանակություն: Ամփոփելով ԱԲ-ն կատարում է եզրակացություն, որ առածներն ու ասացվածքները հասարակության

«կենսաբանական հիշողության» լեզվական արտահայտությունն են, որոնք միաժամանակ փորձից բխող գիտություն են, գեղարվեստական խոսք, բարոյական կողմնացույց և սոցիալական սոսինձ: Ակնհայտ է, որ ԱԲ ձևավորած այս բովանդակությունը լիովին համահունչ է լրագրության՝ որպես սոցիալական ինստիտուտի առաքելությանը: Լրագրությունը՝ որպես գործունեության ոլորտ, լրագրողից պահանջում է մասնագիտորեն մշակված և իմաստ առաջացնող հաղորդագրությունների ստեղծում, որոնք պետք է որոշակի «նյութ» հանդիսանան իրականությունը կառուցելու համար (Коломиец В., Разин П., 2018): Նույն նպատակի կատարմանն են միտված նաև ինֆորմալ և շարունակական կրթության գործընթացները:

Սույն հետազոտությունն իրականացվել է ուսումնական ծրագրով հաստատված «Լրագրողի վարպետություն» առարկայի շրջանակում, որին մասնակցել է լրագրության բաժնի 30 ուսանող: Մասնակից ուսանողները մասնագիտական որոշակի գիտելիքների ու հմտությունների են տիրապետում, արդեն ունեն հրապարակումներ հանրապետական տպագիր և էլեկտրոնային պարբերականներում, մասնագիտական պրակտիկայի շրջանակում պատրաստել են հեռուստատեսային ռեպորտաժներ և ռադիո հաղորդումների համար նյութեր:

Հետազոտության առանցքում գտնվող գիտափորձը կազմակերպվել է երեք փուլով: Առաջին փուլում, որը կոչվել է նախնական, ուսանողները բանավոր կերպով իրենց մոտեցումներն ու գնահատականներն են արտահայտել քաղաքական գործիչների ելույթների, հասարակական երևույթների ու հիմնախնդիրների, ինչպես նաև որոշակի իրադարձությունների վերաբերյալ: Սեփական տեսակետների արտահայտման ընթացքում շուրջ 13%-ն իր խոսքում օգտագործել է հայկական ժողովրդական առածներ և ասացվածքներ: Անհատական գրույցների ընթացքում պարզվել է, որ նման միջոցի ուսանողները հիմնականում դիմել են սեփական մոտեցումն ու տեսակետն առավել համոզիչ դարձնելու համար: Լսարանի 48%-ի կարծիքով հայկական ժողովրդական առածների և ասացվածքների օգտագործումով ելույթ ունեցողը հասել էր իր նպատակին և առավել ամրապնդել էր հիմնավորումները: 15%-ը այդ միջոցը գնահատել էր որպես խոսքն առավել գեղարվեստական դարձնելու

հնարք: Շուրջ 12%-ի կարծիքով ելույթում ներկայացված առածը կամ ասացվածքը տեղին չէր օգտագործված և չէր համապատասխանում տեսակետի տրամաբանությանը: 25%-ի կարծիքով խոսքը տպավորիչ էր դարձրել, բայց հիմնավորման ամրապնդման վրա պակաս ազդեցություն էր թողել: Ակնհայտ էր, որ անկախ գնահատականներից, լսարանն արձանագրել էր որոշ ուսանողների ելույթներում հայկական ժողովրդական առածների և ասացվածքների փաստը: Նույնիսկ 60%-ն անհատական զրույցներում նշել էր ուսանողի անունն ու բերում օրինակը:

Հաջորդ փուլում ուսանողներին հանձնարարվել էր կատարել աշխատանք ներկայացնել հայկական ժողովրդական առածներ և ասացվածքներ, մեկնաբանել իմաստը, նշել իր մոտեցումը դրան (համաձայնությունը կամ անհամաձայնությունը), վերջինիս պարագայում տալ հակիրճ հիմնավորում, ինչպես նաև նշել տվյալ առածի կամ ասացվածքի իմացության աղբյուրը: Ստացված շուրջ 600 առածների և ասացվածքների 22%-ը կրկնվում էր տարբեր աշխատանքներում, մասնավորապես, «Արջը յոթ երգ գիտի, յոթն էլ մեղրի մասին է», «Նվեր ձիու ատամները չեն հաշվում», «Գնա մեռի, արի սիրեմ» և այլն: Հատկանշական է, որ կրկնվող առածների և ասացվածքների իմաստի և ճշմարիտ լինելու վերաբերյալ առկա էր ուսանողների ճնշող մեծամասնության համաձայնությունը, բացառությամբ մի քանիսի, որոնց դիմաց նշված է «մասամբ եմ համաձայն»: Դրանց իմացության աղբյուրը հիմնականում ընտանիքի ավագ անդամներն և հեռուստատեսային և ռադիո հաղորդումներն են եղել:

Ներկայացված աշխատանքների իմաստային խմբավորումները կատարվել են խիստ պայմանական, որովհետև բազմաթիվ են այն առածները և ասացվածքները, որոնք կարող են վերագրվել միաժամանակ տարբեր խմբերի: Դա այն կարևոր հատկանիշներից է, որը խոսում է առածների և ասացվածքների բազմաշերտ իմաստի ու, ըստ իրավիճակների, տարբեր ենթատեքստերում օգտագործելու մասին: Ի դեպ, դա հանրային ուղերձների և լրագրողական ստեղծագործությունների պարագայում կիրառման լայն հնարավորություններ է բացում:

Ճանաչողության խմբում ընդգրկվել են սովորելու, գիտելիքի և կյանքում դրանք կիրառելու, մտածելու կարողությունների վերաբերյալ առածներն ու ասացվածքները,

մասնավորապես «Լավ է աչքով կույր լինել, քան մտքով», «Լավ է գիտունին գերի, քան անգետին սիրելի», «Շատ կարդացողը հասկացող կլինի» և այլն: Այս խմբի ասացվածքները կազմում են ընդհանուրի 8%-ը, որի հետ համաձայն է ճնշող մեծամասնությունը՝ շուրջ 98%, իսկ որպես աղբյուրներ՝ նշվել են դպրոցը, զանգվածային լրատվական միջոցները, ընտանիքը: Շուրջ 20%-ը նշել է, որ չի հիշում աղբյուրը:

Մարդու բնույթի վերաբերյալ խմբում ընդգրկվել են անձնային և բնավորության տարբեր գծերին ու հատկանիշներին, տեսակի կայունությանը, ներքին ու արտաքին նկարագրերի համապատասխանությանն ու հակասությանը, կենսափորձին առնչվող առաձներն ու ասացվածքները, մասնավորապես «Կարմիր կովը կաշին չի փոխի», «Դուրսը քահանա, ներսը սատանա», «Մազը՝ երկար, խելքը՝ կարճ», «Մուսիկ-փուսիկի քացին ուժեղ կլինի», «Շտապողի կինը տղա չի բերի» և այլն: Այս խմբի ասացվածքները կազմում են ընդհանուրի 28%-ը, որի հետ լիովին համաձայն է՝ շուրջ 80%-ը, իսկ մյուս մասը նշել էր որոշակի վերապահում և այն հիմնավորել դրան հակասող մեկ այլ ասացվածքով, մասնավորապես նշելով «Մունջ կատուն շատ մուկ կբռնի» և «Աձան հավը կչկչան է լինում» առաձների իմաստը: Այս խմբի հիմնական աղբյուրներ են նշվել ընտանիքի ավագ անդամները, ինչպես նաև մեդիան:

Աշխատանքի և մարդու գործունեության վերաբերյալ խմբում ընդգրկվել են աշխատանքի նկատմամբ դիրքորոշումներին, արհեստի և գործի կարևորությանը, լավ մասնագետ լինելուն, աշխատանքի միջոցով բարեկեցության հասնելուն առնչվող առաձներն ու ասացվածքները, մասնավորապես «Աշխատանքը սև է, հացը՝ սպիտակ», «Ծուլությունն այնքան ծանր է քայլում, որ աղքատությունն անմիջապես հետևից հասնում է», «Տաշած քարը գետնին չի մնա» և այլն: Այս խմբի ասացվածքները կազմում են ընդհանուրի 12%-ը, որի հետ լիովին համաձայն են ուսանողները: Խմբում առկա է առավել շատ կրկնություն ունեցող «Ով աշխատի, նա կուտի» առաձներից մեկը, որի աղբյուր է նշվել դպրոցը: Մյուսների պարագայում հիմնական աղբյուր են նշվել ընտանիքի ավագ անդամները, ինչպես նաև մեդիան:

Միջանձնային և հասարակական հարաբերությունների վերաբերյալ խմբում ընդգրկվել են ուրիշների նկատմամբ վերաբերմունքը, զգոնություն և խելամտություն

ցուցաբերելը, սերը, բարությունը, մարդուն ընդունելը կամ անվստահությունը, քաղաքավարությունը և այլն: Այս խումբն աշխատանքներում ամենաձավալունն է և կազմում է ընդհանուրի 42%-ը, մասնավորապես ընդգրկվել են «Ինչ ցանես, այն էլ կհնձես», «Վարդ սիրողը փուշն էլ պիտի սիրի», «Ինչ բրդես ուրիշի ամանի մեջ, այն էլ կհայտնվի գդալումդ», «Թրի կտրածը կլավանա, լեզվի կտրածը չի լավանա» և այլն: Այս խմբում ևս կրկնությունները շատ են, մասնավորապես «Ուրիշի համար փոս փորողն ինքն է ընկնում մեջը», «Յոթ անգամ չափիր, մեկ անգամ՝ կտրիր» և այլն: Ուսանողների համաձայնության տոկոսը չնայած որ այս խմբի առածների ու ասացվածքների պարագայում ևս բարձր էր, սակայն հատկանշական է, որ բարձր էր նաև հակասող մոտեցում արտահայտող առածի վերաբերյալ համաձայնության տոկոսը: Օրինակ. «Լավություն արա ու ջուրը գցիր» և «Լավություն անողի գլուխը ծակ է» առածները: Այս խմբի առածների հիմնական աղբյուրը եղել է մեդիան:

Հայրենիքի և միասնականության վերաբերյալ խմբում ընդգրկվել են հայրենասիրությանը, ընդհանուր գործի կատարմանը, հանուն նպատակների միավորմանը, համագործակցությանը, պատվին ու ինքնագոհությանն առնչվող առածներն ու ասացվածքները, մասնավորապես «Հողի տված հացը մերն է, իսկ հողը՝ չծնվածներինը», «Գյուղ կանգնի, գերան կկտորի», «Հերոսը մեկ անգամ է մեռնում, վախկոտը՝ հազար», «Լավ է կանգնած մեռնել, քան ծնկաչոք ապրել», «Ուս ուսի որ տանք, սարեր շուռ կտանք» և այլն: Այս խումբը կազմում է ընդհանուրի 5%-ը և առկա է ուսանողների միասնական համաձայնությունը: Իմացության աղբյուրն այս խմբի համար հիմնականում մեդիան է և գրականությունը:

Ներկայացված աշխատանքներում 5% են կազմում «Այլ» խորագրով առածներն ու ասացվածքները, որոնք վերաբերում են բնությանը, ժամանակին, վերին ուժերին, բախտին, ճակատագրին և այլն: Այս խմբում ընդգրկվել են հիմնականում «Բախտավոր մարդու աքլորն էլ ձու կածի», «Գողը գողից գողացավ, Աստված վերից զարմացավ», «Էն վաղ էր, որ էշը կաղ էր» և այլն: Այս խմբի առածների ու ասացվածքների իմացության աղբյուրներն այնքան էլ հստակ չեն ու հիմնականում նշված են «լսել եմ» կամ «չեմ հիշում»: Հատկանշական է, որ այս խմբում ընդգրկված որոշ ասացվածքների նկատմամբ ուսանողները դրսևորել են միասնական անհամաձայնություն,

մասնավորապես «Առաջ մորթուս, հետո որդուս», «Որտեղ հաց, այնտեղ կաց» և «Եղունգ ունես, գլուխդ քորիք», չնայած որ վերջինս շփումներում երբեմն օգտագործում են:

Ամփոփելով այս փուլի արդյունքները՝ կարող ենք եզրակացնել, որ գիտելիքի, աշխատանքի, հայրենիքի և միասնականության կարևորության վերաբերյալ ուսանողների մոտեցումներն ընդհանուր առմամբ միանման են: Սա հիմքեր է ստեղծում ենթադրելու, որ ազգային արժեհամակարգի և բարոյական դաստիարակության գործընթացը, չնայած լուրջ խոչընդոտներին, ճիշտ ուղղությամբ է զարգանում և կարող ենք ակնկալել, որ հետագայում ինֆորմալ կրթության ոլորտում այս գաղափարների տարածողների թիվն ավելանալու է:

Հետազոտության երրորդ փուլում, որն իրականացվել է անհատական գրույցների ձևաչափով, խնդիր էր դրված պարզել հայական ժողովրդական առածների ու ասացվածքների առաջադրանքի ազդեցությունն ուսանողների գրավոր և բանավոր խոսքի վրա, ինչպես նաև որպես հանրային ուղերձ դրանց օգտագործման հնարավորությունները ապագա հրապարակումներում: Ուսանողների 68%-ը ժողովրդական առածների ու ասացվածքների օգտագործումը նյութերում դիտարկում էր որպես հանրային հստակ ուղերձ լսարանին ուղղված, որը նաև բարձրացնում է հիմնավորվածության և ազդեցության աստիճանը: 14%-ը հակված էր այն դիտարկել որպես ազգային ինքնությունից բխող և նյութի գեղարվեստականությունը բարձրացնող միջոց, իսկ 18%-ը համոզմունք է հայտնել, որ առավել արդյունավետ կլինի ժողովրդական առածների ու ասացվածքների օգտագործումը ռադիո և հեռուստատեսային ռեպորտաժներում, երբ բանավոր տեքստին կավելանա լրագրողի ձայնի հուզականությունը:

Բոլոր ուսանողներն արդյունքում համաձայն էին, որ ժողովրդական առածների ու ասացվածքների կիրառումն առավել պարզ, տպավորիչ, հասկանալի ու մատչելի է դարձնում լրագրողի նյութի ասելիքի ընկալումը լսարանի համար: Միասնական էր նաև ուսանողների մոտեցումը տրված առաջադրանքի վերաբերյալ, որ այն հնարավորություն էր տվել համակարգել տարբեր պայմաններում լսած առածներն ու ասացվածքները և նաև դիտարկել մասնագիտական ոլորտում դրանց օգտագործման

հնարավորությունները: Հատկանշական էր նաև, որ ժողովրդական բանահյուսության այս կարևոր և ազդեցիկ տեսակը հիմնականում ինֆորմալ կրթության միջոցով էր հասանելի եղել ուսանողներին:

#### **ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

Մեղիան՝ զանգվածային լրատվական և հաղորդակցական միջոցները, բացի տեղեկատվական գործառույթից, ստանձնել են նաև հասարակության ինֆորմալ կրթության իրականացման առաքելությունը՝ ձևավորելով նոր մարտահրավերներ: Դրանց դիմակայելու կարևոր միջոց է դիտարկվել լրագրողական բարձրագույն կրթության մասնագիտական առարկաների շրջանակում հայկական ժողովրդական առածների և ասացվածքների վերաբերյալ դասընթացի ներառումը, որը ոչ միայն ազգային արժեհամակարգի և ինքնության պահպանման ու զարգացման համատեքստում է, այլև հիմքեր է ստեղծում ուսանողների քննադատական մտածողության ձևավորման, գեղարվեստական խոսքի կատարելագործման, նյութերի հանրային ուղերձները հստակ ձևակերպելու և փաստերից բխող եզրահանգումներ կատարելու կարողությունների զարգացման համար:

#### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. **Բաղդասարյան Ա. (2012)**, Կրթադաստիարակչական գործառույթը որպես հեռուստատեսության ծրագրային քաղաքականության հիմնասյուն, Մանկավարժություն ամսագիր, թ. 2, Երևան, Կրթության ազգային ինստիտուտի հրատ., էջեր 58-62:
2. **Խրիմյան Հ. (2011)**, Դրախտի ընտանիք, Ս. Էջմիածին, հրատ. Մայր Աթոռ Սուրբ Էջմիածին:
3. **Կրթության մասին ՀՀ օրենք (1999)**, Հայաստանի Հանրապետություն, հոդված 3, <https://www.arlis.am/hy/acts/91364>
4. **Շալունց Ն. (2024)**, Առածի ու ասացվածքի սահմանման խնդիրը արդի լեզվաբանության հարացույցում, Օտար լեզուները բարձրագույն դպրոցում, 28(2). <https://doi.org/10.46991/FLHE.2024.28.2.118>

5. **Гущина Э., Ракутина Е., & Кот Т. (2023)**, Формальное, неформальное и информальное образование как составляющие системы непрерывного образования педагогов, Проблемы современного педагогического образования, 81(1), [https://ipi.sfu-kras.ru/files/predstavleniya\\_sovremennyh\\_shkolnikov\\_i\\_studentov\\_o\\_kategorii\\_chelovek.pdf](https://ipi.sfu-kras.ru/files/predstavleniya_sovremennyh_shkolnikov_i_studentov_o_kategorii_chelovek.pdf)
6. **Даль В. (1904)**, Пословицы русского народа (Сборник). Товарищества М.О. Вольф С.- Пб <https://www.booksite.ru/fulltext/dal1/text.pdf>
7. **Золотухин С., & Бу Хунг. (2013)**, Основы информального медийного обучения в педагогической среде. Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета, 1(3). <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-informalnoe-obrazovanie/viewer>
8. **Коломиец В., & Разин П. (2018)**. Преподавание социологии студентам-журналистам. Медиаскоп, (1). <http://www.mediascope.ru/2415>
9. **Митусова О. (2011)**, Архитектоника и логико-смысловое содержание языкового образовательного пространства: формальное, неформальное, информальное образование студентов. Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС, (3). <https://cyberleninka.ru/article/n/arhitektonika-i-logiko-smyslovoe-soderzhanie-yazykovogo-obrazovatel'nogo-prostranstva-formalnoe-neformalnoe-informalnoe-obrazovanie>
10. **Окерешко А. (2017)**, Формальное, неформальное и информальное образование: анализ отечественного и зарубежного опыта. Непрерывное образование, 2(20), 81. <https://cyberleninka.ru/article/n/formalnoe-neformalnoe-i-informalnoe-obrazovanie-kak-sostavlyayushchie-sistemy-nepreryvnogo-obrazovaniya-pedagogov>
11. **Пермяков Г. (1979)**, Пословицы и поговорки народов Востока, Москва, изд. “Наука”.
12. **Привалов А., Чмир Р., & Артемова В. (2022)**, Влияние средств массовой информации на формирование духовных и нравственных ценностей молодежи.

<https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sredstv-massovoy-informatsii-na-formirovanie-duhovnyh-i-nravstvennyh-tsennostey-molodezhi>

13. **Рыбникова М. (1961)**, Русские пословицы и поговорки, Москва, <https://www.booksite.ru/fulltext/rybnikova/text.pdf>
14. **Юнацкевич Р. (2010)**, Системное управление информальным образованием [Электронный ресурс]. <https://www.iov.ast.social/news/407-2010-09-01-17-42-49>
15. **Commission of the European Communities. (2000)**, October 30. A Memorandum on Lifelong Learning (SEC(2000) 1832). Brussels: Author. [https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf)

#### REFENERCES

1. **Baghdasaryan A. (2012)**, Krt'adastiarakchakan gorc'ar'owyt'y' orpes her'owstatesowt'yan c'ragrayin qaghaqakanowt'yan himnasyown /The educational function as a pillar of television program policy/, Pedagogy magazine, vol. 2, Yerevan, published by the Armenian Academy of Sciences, pages 58-62.
2. **Khrimyan H. (2011)**, Draxti y'ntaniq /The family of Paradise/, S. Etchmiadzin, published by the Mother See of Holy Etchmiadzin, page 247.
3. **Krt'owt'yan masin HH o'renq /RA Law on Education/ (1999)**, Republic of Armenia, article 3, <https://www.arlis.am/hy/acts/91364>
4. **Shalunts N. (2024)**, Ar'ac'i ow asacvac'qi sahmanman xndiry' ardi lezvabanowt'yan haracowycowm /The problem of defining proverbs and sayings in the paradigm of modern linguistics/, Foreign Languages in Higher Education, 28(2). <https://doi.org/10.46991/FLHE.2024.28.2.118>
5. **Gushchina E., Rakutina E., & Kot T. (2023)**, Formal, non-formal and informal education as components of the system of continuous education of teachers. Problems of modern pedagogical education, 81(1), [https://ipi.sfu-kras.ru/files/predstavleniya\\_sovremennyh\\_shkolnikov\\_i\\_studentov\\_o\\_kategorii\\_chelovek.pdf](https://ipi.sfu-kras.ru/files/predstavleniya_sovremennyh_shkolnikov_i_studentov_o_kategorii_chelovek.pdf)

6. **Dahl V. (1904)**, Proverbs of the Russian people (Collection). Partnership M.O. Wolf S. - St. Petersburg <https://www.booksite.ru/fulltext/dal1/text.pdf>
7. **Zolotukhin S., & Bu Hung. (2013)**, Formal'noye, neformal'noye i informal'noye obrazovaniye kak sostavlyayushchiye sistemy nepreryvnogo obrazovaniya pedagogov/ Fundamentals of informal media learning in the pedagogical environment/. Scientific notes: electronic scientific journal of Kursk State University, 1(3).  
<https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-informalnoe-obrazovanie/viewer>
8. **Kolomiets V., & Razin P. (2018)**. Prepodavaniye sotsiologii studentam-zhurnalistam /Teaching Sociology to Journalism Students/. Mediascope, (1).  
<http://www.mediascope.ru/2415>
9. **Mitusova O. (2011)**, Arkhitektonika i logiko-smyslovoye sodержaniye yazykovogo obrazovatel'nogo prostranstva: formal'noye, neformal'noye, informal'noye obrazovaniye studentov /Architectonics and Logical-Semantic Content of the Language Educational Space: Formal, Informal, and Non-Formal Education of Students/. State and Municipal Administration. Scientific Notes of the SKAGS, (3).  
<https://cyberleninka.ru/article/n/arhitektonika-i-logiko-smyslovoe-soderzhanie-yazykovogo-obrazovatel'nogo-prostranstva-formalnoe-neformalnoe-informalnoe-obrazovanie>
10. **Okereshko A. (2017)**, Formal'noye, neformal'noye i informal'noye obrazovaniye: analiz otechestvennogo i zarubezhnogo opyta /Formal, non-formal, and informal education: Analysis of domestic and foreign experience/. Continuous education, 2(20), 81. <https://cyberleninka.ru/article/n/formalnoe-neformalnoe-i-informalnoe-obrazovanie-kak-sostavlyayushchie-sistemy-nepreryvnogo-obrazovaniya-pedagogov>
11. **Permyakov G. (1979)**, Poslovitsy i pogovorki narodov Vostoka /Proverbs and sayings of the peoples of the East/. Moscow, publ. Science, p. 10
12. **Privalov, A., Chmir, R., & Artemova, V. (2022)**, Vliyaniye sredstv massovoy informatsii na formirovaniye dukhovnykh i npravstvennykh tsennostey molodezhi /The Influence of Mass Media on the Formation of Spiritual and Moral Values of

- Young People/. <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sredstv-massovoy-informatsii-na-formirovanie-duhovnyh-i-nravstvennyh-tsennostey-molodezhi>
13. Rybnikova, M. (1961), Russkiye poslovitsy i pogovorki /Russian Proverbs and Sayings/, Moscow, <https://www.booksite.ru/fulltext/rybnikova/text.pdf>
14. Yunatskevich R. (2010), Sistemnoye upravleniye informal'nym obrazovaniyem /Systematic Management of Informal Education [Electronic resource]/. <https://www.iov.ast.social/news/407-2010-09-01-17-42-49>
15. Commission of the European Communities. (2000), October 30. A Memorandum on Lifelong Learning (SEC(2000) 1832). Brussels: Author. [https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf)

**Արտր Բաղդասարյան, Լիլիտ Բաղդասարյան**

**Армянские пословицы как сообщения информального образования и их включение в учебный процесс подготовки журналистов**

**Заклучение**

*Ключевые слова и выражения: информальное образование, журналистское образование, медиа, пословица, поговорка, общественное послание, национальная идентичность, система ценностей.*

Информальное образование во все исторические периоды играло важную роль в процессе формирования национальной системы ценностей и всестороннего развития личности. Доступность и широкое распространение современных информационных технологий еще больше усилили роль медиа в сфере информального образования, формируя новые вызовы, от успешного преодоления которых зависит как дальнейшее укрепление национальной идентичности, так и построение общественных отношений.

В данной статье журналистика рассматривается как профессия, создающая медиаконтент, и как область, в которой внедрение новых образовательных программ, в частности курсов, направленных на изучение и применение армянских народных пословиц и поговорок, может заложить основу для противостояния современным вызовам. Будучи концентрированным выражением исторического опыта и духовного

сознания, пословицы и поговорки выступают как универсальные истины. Их знание и использование предоставляют широкие возможности не только для усиления общественных посланий журналистского материала, делая его более воздействующим для аудитории, но и для формирования адекватных поведенческих моделей.

Подобный подход становится также примером для студентов, обеспечивая развитие критического мышления, гражданской позиции и приемлемой шкалы оценивания происходящих явлений. Одновременно он становится площадкой «понятного диалога» между поколениями, способствуя осознанию важности сохранения национальной идентичности и системы ценностей.

Внедрение новых и целевых учебных курсов в сфере журналистского образования создает основы для повышения эффективности информального образования и более управляемого взаимодействия медиа и общества.

Artur Baghdasaryan, Lilit Baghdasaryan

### Armenian Proverbs as Informal Educational Messages and Their Integration into Journalism Training

#### Conclusion

*Keywords and expressions: informal education, journalism education, media, proverb, saying, public message, national identity, value system.*

Informal education has played a significant role in shaping national value systems and fostering the comprehensive development of individuals throughout all historical periods. The accessibility and widespread use of modern information technologies have further strengthened the role of media in the field of informal education, creating new challenges, the successful response to which affects both the preservation of national identity and the development of social relations.

In this article, journalism is examined as a profession that produces media content, and as a field where the implementation of new educational programs—particularly courses focused on the study and application of Armenian folk proverbs and sayings—can establish a foundation for confronting contemporary challenges. As concentrated expressions of historical

experience and spiritual consciousness, proverbs and sayings serve as universal truths. Their knowledge and application not only offer opportunities to amplify the public messages of journalistic content, making it more impactful for audiences, but also help shape appropriate behavioral models.

Such an approach becomes a model for students, fostering critical thinking, civic engagement, and a meaningful framework for evaluating societal phenomena. At the same time, it establishes a platform for “meaningful dialogue” between generations, reinforcing the awareness of the importance of preserving national identity and value systems.

The integration of new and targeted courses within journalism education creates the foundation for enhancing the effectiveness of informal education and for promoting a more manageable interaction between media and society.

**Արթուր Բաղդասարյան** - Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ հեռուստառադիոլրագրության ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու: Գիտական հետաքրքրությունները՝ ժամանակակից մեդիաբովանդակության խնդիրներ, հանրության հետ կապեր: Հեղինակ է երեք տասնյակից ավելի հոդվածների: [bvartur@mail.ru](mailto:bvartur@mail.ru)

**Լիլիթ Բաղդասարյան** - Օլդենբուրգի Կարլ ֆոն Օսսիեցկու անվան համալսարանի (Գերմանիայի Դաշնային Հանրապետություն) դոկտորանտ, Վերին Սաքսոնիայի երկրամասային կանխարգելման խորհրդում ռասիզմի հետ կապված հարցերի պատասխանատու: Գիտական հետաքրքրություններ՝ քաղաքական բռնության, ժողովրդավարության, մարդու իրավունքների, քաղաքացիական կրթության հետ կապված հարցեր: Հեղինակ է մի շարք գիտական հրապարակումների: Baghdasaryan [lilit@yahoo.com](mailto:lilit@yahoo.com)

**Артур Багдасарян** – Доцент кафедры журналистики Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, кандидат

педагогических наук. Область научных интересов: современный медиаконтент, связи с общественностью. Автор более трех десятков статей.

[bvartur@mail.ru](mailto:bvartur@mail.ru)

**Лилит Багдасарян** - Докторант Университета имени Карла фон Оссиецкого в Ольденбурге (Федеративная Республика Германия), ответственная за вопросы, связанные с расизмом, в Земельном совете по профилактике Верхней Саксонии. Научные интересы включают вопросы политического насилия, демократии, прав человека и гражданского образования. Автор ряда научных публикаций.

Baghdasaryan [lilit@yahoo.com](mailto:lilit@yahoo.com)

**Artur Baghdasaryan** - Associate Professor of the Department of Journalism at ASPU named after Khachatur Abovyan. Candidate of Pedagogical Sciences. Research interests: modern media content, public relations. Author of more than three dozen articles.

[bvartur@mail.ru](mailto:bvartur@mail.ru)

**Lilit Baghdasaryan** - is a PhD candidate at the Carl von Ossietzky University of Oldenburg (Federal Republic of Germany) and the officer responsible for issues related to racism at the Upper Saxony State Prevention Council. Her research interests include political violence, democracy, human rights, and civic education. She is the author of several scholarly publications. Baghdasaryan [lilit@yahoo.com](mailto:lilit@yahoo.com)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 20.11.2025թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 04.12.2025թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

## ԱՐՄԻՆԵ ՀԱՅՐԱՊԵՏՅԱՆ

ԵՐԱԺՇՏԱՏԵՍԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՄԵԶ*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.234*

## ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Երաժշտատեսական առարկաների փոխկապակցված շղթան՝ Սուֆեջիո, Հարմոնիա, Պոլիֆոնիա, Երաժշտական ստեղծագործության վերլուծություն, հնարավորություն է տալիս ոչ միայն ձևավորել, այլ նաև զարգացնել սովորողների երաժշտալսողական պատկերացումները մանկավարժական պրակտիկայում:

Ձևավորման ու զարգացման գործընթացների անընդհատությունը ենթադրում է երաժշտական լսողության ընդունակության առկայությունից բխեցնել և կարևորել այդ լսողությունը, որի ձևավորումը հնարավոր է երաժշտատեսական առարկաների շրջանակներում ընթացող նպատակաուղղված և հետևողական աշխատանքի կիրառմամբ:

*Բանալի բառեր և արտահայտություններ. սուֆեջիո, հարմոնիա, պոլիֆոնիա, երաժշտական ստեղծագործության վերլուծություն, երաժշտատեսական առարկաներ, երաժշտալսողական պատկերացումներ, տեսական գիտելիքներ, հարմոնիկ լսողություն:*

## ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Պրակտիկ գործունեության մեջ անձի համակողմանի և ներդաշնակ զարգացման համար պետք է լինեն այնպիսի նախադրյալներ, որոնք կնպաստեն երաժշտատեսական առարկաների լիարժեք իրագործմանը և կապահովեն տեսական գործընթացների շարունակական շղթա, որում առաջնայինը ճիշտ հիմքերի վրա իրականացվող բարեխիղճ աշխատանքն է մանկավարժի կողմից, որը և զարգացնող նախադրյալների պայմաններ է ստեղծում:

Տարբեր մանկավարժների աշխատություններից առանձնացված տեսակետներն ու հայացքները հնարավորություն կտան ինչպես դպրոցահասակ սովորողներին, այնպես էլ ուսանողներին ընդլայնել իրենց պատկերացումները երաժշտատեսական առարկաների վերաբերյալ:

### **ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Կարևոր է գիտակցել տեսական գիտելիքների միջոցով գործնականում կիրառվող մեթոդների և ձևերի անհրաժեշտությունը, որոնց էլ անդրադարձել ենք սույն աշխատանքում, ինչպես նաև կատարել որոշ մեթոդական առաջարկներ՝ հիմնվելով թե՛ արդեն իսկ գոյություն ունեցող որոշ ձևերի վրա, թե՛ առաջ քաշելով նորերը:

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Սուլֆեջիո դասընթացն իր մեջ ներառում է տեսական և գործնական առաջադրանքներ: Սուլֆեջիոյի ժամանակ յուրաքանչյուր թեմա մշակվում է բոլոր չորս ձևերում, որը և նպաստում է նրա յուրացմանն ու ամրապնդմանը գործնականում (**Հարությունյան Ա., 2024**): Շատ հաճախ այդպիսի թեմաներ են հանդիսանում երաժշտական լեզվի այս կամ այն տարրեր կամ օրինաչափություններ, որոնք յուրացվում են սուլֆեջիոյի դասընթացին զուգահեռ ընթացող տարրական տեսության, հարմոնիայի, պոլիֆոնիայի, երաժշտական ստեղծագործության վերլուծության ժամանակ: Դրանում հատկապես հստակ ի հայտ է գալիս կապը բոլոր երաժշտատեսական առարկաների միջև (**Давыдова Е., 1962.**):

Թելադրությունը հանդիսանում է օգտակար ձև տեսական գիտելիքների և գործնական կարողությունների ամրապնդման համար: Այստեղ նախ և առաջ շատ կարևոր է սերտ կապը տեսական առարկաների (տարրական տեսություն, հարմոնիա, վերլուծություն) և զուգահեռ ընթացող սուլֆեջիոյի դասընթացի հետ: Անկասկած, լսողության ձևավորումն իրականանում է սուլֆեջիոյի բոլոր ձևերում, այսինքն՝ ինտոնացիոն վարժությունների երգեցողություն, լսողական վերլուծություն, թերթընթերցում: Բայց հատկապես թելադրությունը՝ որպես ավելի ինքնուրույն ձև, պահանջում է հստակ վերլուծել լսածը և օգտակար է այս կամ այն տեսական հասկացությունների ամրապնդման համար (**Давыдова Е., 1962**):

Գաղտնիք չէ, որ դեռևս երաժշտական դպրոցում սովորողների համար սուլֆեջիոյի դասընթացը ձանձրալի ու պարտադրված գործունեություն է, որը նվազեցնում է հետագայում սովորողների մի մասի՝ երաժշտությամբ զբաղվելու և մասնագիտական կրթություն ստանալու հնարավորությունները: Այնինչ, պետք է լինի հակառակը, այսինքն՝ սովորողները, սուլֆեջիոյի դասընթացը հիմք ունենալով, պետք է զարգացնեն և ավելացնեն իրենց երաժշտական գիտելիքները, կարողությունները և ունակությունները որևէ երաժշտական ուսումնական հաստատությունում՝ հարմոնիայի, պոլիֆոնիայի, երաժշտական վերլուծության կարևոր ու անբաժանելի մաս հանդիսացող առարկաների զարգացմամբ: Սա է ամենակարևորը. բոլոր երաժշտատեսական առարկաների սերտ ու անխզելի կապը երաժշտական հաստատություններում ապահովում է երաժշտական ընդունակության, ավելի ուշ՝ երաժշտական լսողության, և վերջապես՝ հարմոնիկ լսողության իրականացումը, ինչը հաստատում են մի շարք հեղինակներ:

Այսպես, Ս. Էլբակյանն իր՝ «Երաժշտատեսական առարկաները ստեղծագործական կարողությունների զարգացման միջոց» աշխատանքում, կարևորելով երաժշտության տեսություն, սուլֆեջիո, հարմոնիա, պոլիֆոնիա, երաժշտական ստեղծագործության վերլուծություն առարկաների փոխադարձ կապը, նորից գալիս է նույն եզրահանգման. «Երաժշտատեսական առարկաներն իրենց ուրույն տեղն ու դերն ունեն երաժշտության ուսուցչի մասնագիտական պատրաստման համակարգում և բնական է, որ երաժշտության բաժնի ուսանողները տեսական առարկաների ողջ համալիրին տիրապետելուց հետո միայն, որը նախատեսված է բուհում ուսուցանելու բոլոր տարիների համար, լիարժեքորեն պատրաստ կլինեն իրենց ապագա մասնագիտությանը» (Էլբակյան Ս., 2007):

Երաժշտատեսական առարկաների փոխադարձ կապի կարևորության մասին նշում է նաև Բ. Ուտկինը. «Սովորողի լսողությունը զարգանում է և դաստիարակվում ոչ միայն սուլֆեջիոյի դասերին, այլ նաև հարմոնիայի, երաժշտական գրականության, ինչպես նաև մասնագիտական դասերին» (Уткин Б., 1985):

Կարևորելով այն միտքը, որ հարմոնիկ լսողության իրականացումն ենթադրում է երաժշտատեսական առարկաների սերտ փոխներգործություն, անդրադառնանաք նաև հարմոնիայի դասընթացին, որը հարմոնիկ լսողության անմիջական զարգացնողն է:

Երաժշտական ստեղծագործությունն իրենից ներկայացնում է բովանդակության և ձևի ամբողջական միասնություն: Բովանդակության յուրացումը պահանջում է երաժշտական խոսքի տարրերի զանազանում և գիտակցում, որոնց մեջ կարևոր տեղ է զբաղեցնում հարմոնիան: Պետք է զարգացնել հարմոնիկ լսողությունն այն աստիճանի, որպեսզի սովորողները կարողանան ընկալել համահնչյունությունն ամբողջական տեսքով:

Այսպես, դասընթացի մաս կազմող խնդիրների լուծումը և հաջորդականությունների նվազը չպետք է լինեն զուտ մեխանիկական աշխատանք: Յուրաքանչյուր մասնակից ներքին լսողության (այս կամ այն չափով ձևավորված ու զարգացած) միջոցով լուծելով խնդիրը պետք է նաև լսի և կատարի այն, որպեսզի վերջիվերջո հասկանա, թե ինքը ինչ է ներդաշնակել, հաջորդականությունների ինչպիսի դասավորություն: Ցավ ի սիրտ, այսօրվա պայմաններում ժամանակային առումով դա հնարավոր չէ, քանի որ դա գործընթացների այնպիսի մի շարք է, որով պետք է անցնի յուրաքանչյուր ուսանող, որպեսզի իսկապես բացահայտվի նրա թե՛ ներքին ինտոնավորման հնարավորությունն ու օժտվածությունը, թե՛ ներքին հարմոնիկ լսողության առկայությունը:

Բացի այդ, դասընթացը համալրող հաջորդականությունների նվազը, ինչպես սովետական դասընթացի մաս կազմող երկձայն երգեցողությունը, չպետք է սահմանափակվի միայն լսարանային պայմաններում: Այնինչ, այսօր պատկերն այն է, ինչ երևում է գործնականում. ուսանողի կողմից չկա հետևողական աշխատանք տանը ժամանակ տրամադրելու լսողության զարգացման համար այդքան նպաստավոր հաջորդականություններ նվազելուն: Սակայն միայն փոխադարձ ու նպատակաուղղված աշխատանքը կարող է նպաստել՝ այս դեպքում հարմոնիկ լսողության որոշակի աստիճանի զարգացած լինելուն:

Ըստ Ե. Դավիդովայի՝ հարմոնիկ լսողության զարգացման համար նպաստավոր է ինչքան հնարավոր է շատ նվազել ակորդներ և լսել դրանք

(Давыдова Е., 1986):

Պոլիֆոնիա դասընթացի յուրաքանչյուր բաժինը ներառում է ն՛ տեսական, ն՛ գործնական պարապմունքներ: Գործնական առաջադրանքներն ընդգրկում են երաժշտական երկերի տեսական վերլուծություն (Մելիքսեթյան Գ., 2003):

«Երաժշտական ստեղծագործությունների վերլուծություն» դասընթացում ամփոփվում է սովորողների երաժշտության տարրական տեսությունից, հարմոնիայից, երաժշտական գրականությունից ստացած գիտելիքները: Երաժշտական երկը վերլուծելիս սովորողը պետք է լայնորեն կիրառի նաև սելֆեջիոյի դասերին ձեռք բերած լսողական փորձը (Աղասարյան Լ., 1998):

### ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Երաժշտությունն արվեստի տեսակ է, ստեղծագործական, կատարողական, գեղագիտական, դաստիարակչական գործունեության արդյունք հանդիսացող հասարակական երևույթ, որը մեծ ազդեցություն է թողնում ոչ միայն մանկավարժական, այլ նաև հասարակական գործունեության վրա: Ուստի անհերքելի է երաժշտատեսական առարկաների ներգրավվածությունը և կարևորությունը ստեղծագործական ցանկացած գործունեության մեջ:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աղասարյան Լ. (1998), Երաժշտական երկերի վերլուծություն, Երևան, «Նոյ» տպարան:
2. Էլբակյան Ս. (2007), Երաժշտատեսական առարկաները ստեղծագործական կարողությունների զարգացման միջոց, Երևան, Հեղինակային հրատ.:
3. Հարությունյան Ա. (2024), Սոլֆեջիո, Երևան, Հեղինակային հրատ.:
4. Մելիքսեթյան Գ. (2003), Պոլիֆոնիա, Երևան, «Հայաստան» հրատ.:
5. Давыдова Е. (1962), Методика преподавания музыкального диктанта, Москва, “Музыка”.
6. Давыдова Е. (1986), Методика преподавания музыкального сольфеджио, Москва, “Музыка”.

7. **Уткин Б. (1985)**, Воспитание профессионального слуха музыканта в училище, Москва, “Музыка”.

#### REFERENCES

1. **Aghasaryan L. (1998)**, Erajhshtakan erkeri verlowc'owt'yown /Analysis of Musical Works/, Yerevan, “Noy” Printing House.
2. **Elbakyan S. (2007)**, Erajhshtatesakan ar'arkanery' steghc'agorc'akan karoghowt'yownneri zargacman mijoc /Music-Theoretical Subjects as a Means of Developing Creative Abilities/, Yerevan, Author's edition.
3. **Harutyunyan A. (2024)**, Solfejio /Solfeggio/, Yerevan, Author's edition.
4. **Meliksetyan G. (2003)**, Polifonia /Polyphony/, Yerevan, “Hayastan”.
5. **Davydova E. (1962)**, Metodika prepodavaniya muzykal'nogo diktanta /Methods of Teaching Musical Dictation/, Moscow, “Muzyka”.
6. **Davydova E. (1986)**, Metodika prepodavaniya muzykal'nogo sol'fedzhio /Methods of Teaching Musical Solfeggio/, Moscow, “Muzyka”.
7. **Utkin B. (1985)**, Воспитание профессионального слуха музыканта в училище /Development of the Professional Ear of a Musician in College/, Moscow, “Muzyka”.

**Армине Айрапетян**

#### **Роль музыкально-теоретических дисциплин в педагогической деятельности**

##### **Заключение**

***Ключевые слова и выражения:** сольфеджио, гармония, полифония, анализ музыкального произведения, музыкально-теоретические дисциплины, музыкально-слуховые представления, теоретические знания, гармонический слух.*

Взаимосвязанная система музыкально-теоретических дисциплин - сольфеджио, гармония, полифония, анализ музыкального произведения - позволяет не только формировать, но и развивать музыкально-слуховые представления учащихся в педагогической практике.

Непрерывность процессов формирования и развития предполагает опору на наличие музыкального слуха и подчеркивает его значимость, при этом его развитие возможно посредством целенаправленной и последовательной работы в рамках музыкально-теоретических дисциплин.

В практической деятельности для всестороннего и гармоничного развития личности необходимо наличие таких предпосылок, которые будут способствовать полноценной реализации музыкально-теоретических дисциплин и обеспечат непрерывную цепочку теоретических процессов, в которой первостепенное значение имеет добросовестная работа педагога, осуществляемая на правильной основе и создающая условия для развивающих предпосылок. Выделенные из работ различных педагогов точки зрения и подходы дадут возможность как школьникам, так и студентам расширить свои представления о музыкально-теоретических дисциплинах.

Armine Hayrapetyan

## The Role of Music-Theoretical Disciplines in Pedagogical Activity

### Conclusion

*Key words and expressions.* *solfeggio, harmony, polyphony, musical analysis, music-theoretical disciplines, aural musical perception, theoretical knowledge, harmonic hearing.*

The interconnected system of music-theoretical disciplines—solfeggio, harmony, polyphony, and musical analysis—makes it possible not only to form but also to develop students' aural musical perceptions in pedagogical practice.

The continuity of the processes of formation and development presupposes reliance on the presence of musical hearing and emphasizes its importance, while its development is made possible through purposeful and consistent work within the framework of music-theoretical disciplines.

In practical activity, the comprehensive and harmonious development of an individual requires the presence of such prerequisites that will contribute to the full implementation of

music-theoretical subjects and ensure a continuous chain of theoretical processes, in which the primary importance is the conscientious work of the teacher carried out on a proper foundation, thereby creating conditions for developmental prerequisites.

The viewpoints and perspectives selected from the works of various educators will enable both school students and university students to expand their understanding of music-theoretical subjects.

**Արմինե Հայրապետյան** – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետի Երաժշտության մանկավարժության ամբիոնի դասախոս: Գիտական հետաքրքրությունները՝ երաժշտատեսական և երաժշտապատմական առարկաների ուսումնասիրում: Ունի հրատարակված 3 հոդված:

[arminehayrapetyan8888@gmail.com](mailto:arminehayrapetyan8888@gmail.com)

**Айрапетян Армине** - Соискатель, Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, факультет художественного образования, преподаватель кафедры музыкальной педагогики. Научные интересы: изучение музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин. Имеет 3 опубликованную статью [arminehayrapetyan8888@gmail.com](mailto:arminehayrapetyan8888@gmail.com)

**Armine Hayrapetyan** - Applicant, Armenian State Pedagogical University named after Khachatur Abovyan, Faculty of Fine Art Education, lecturer at the Department of Music Pedagogy. Scientific interests: study of music theory and music history subjects. Has 3 published article [arminehayrapetyan8888@gmail.com](mailto:arminehayrapetyan8888@gmail.com)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 02.02.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 21.02.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

MARINE PILIPOSYAN

## IMPLEMENTATION OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF POLITICAL ENGLISH FOR DEVELOPING LEARNERS' LINGUISTIC COMPETENCE

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.235*

### ABSTRACT

English communication has become one of the most important and effective means of communication in politics where politicians come from different linguistic and cultural backgrounds. The current article examines teaching English vocabulary, grammar, and pronunciation within political contexts. The goal is to equip political professionals with the language communication skills necessary for effective communication in international political spheres and platforms. Emphasizing the importance of accurate grammar, clear pronunciation, and precise vocabulary use, the article discusses strategies for integrating these elements into English for Specific Purposes (ESP) courses focused on political studies. The article also presents the developed and tested methodological system, which aims to ensure effective performance both in learning professional language and in enhancing learners' political competence during experimental instruction, as well as improving the results of post-experimental testing.

***Keywords and expressions:** needs analysis, communicative objectives, political context, authentic materials, contextual learning, feedback, diagnostic testing, experimental teaching.*

### INTRODUCTION

In the present-day world, effective communication is the crucial element in political contexts, developing important influence over negotiations, policy-making processes and public perception, involving discussions and bargaining to achieve mutually acceptable agreements. The main purpose of any political communication is to transfer content to specific recipients. The accuracy of language within these spheres are not pure formalities but critical tools that

shape diplomatic dialogues, legislative outcomes and the public's understanding of policies. The **aim** of the current article is to examine the role of vocabulary, grammar, and pronunciation in the teaching of Political English within the framework of ESP courses and to present a methodological system designed to develop learners' communicative competence in political contexts. The study also aims to demonstrate the effectiveness of this system through experimental teaching conducted in Armenian universities.

### METHODOLOGY

The current study is based on theoretical analysis and experimental teaching. A methodological system integrating vocabulary, grammar, and pronunciation through authentic materials and interactive tasks was developed following a needs analysis. It was implemented with 164 students from three Armenian universities during 2024-2025 academic year. Diagnostic and post-experimental tests were used to evaluate learners' linguistic and communicative competence and the effectiveness of the developed system.

### DISCUSSION

#### *Developing Linguistic Competence for Effective Communication in Political English*

Teaching English vocabulary, grammar, and pronunciation in political framework demands a specialized approach. In our article, we present that exploring the critical role played by English vocabulary, grammar, and pronunciation in political settings reveals how these language components contribute to effective communication among political professionals. We can say that enhancing linguistic clarity and ensuring accuracy enable politicians and diplomats to articulate their positions persuasively and engage in meaningful dialogue on global issues.

In our research, we found out that vocabulary, grammar, and pronunciation are critical components of language learning process, particularly within the realm of ESP. **Professional vocabulary is** the set of subject-specific words and collocational patterns used in specialized contexts, enabling precise and effective communication among professionals (**Reka R. Jablonkai's**, accessed October 15, 2025 from <https://researchportal.bath.ac.uk/>). In Political English, professional vocabulary includes terminology and phraseology related to governance,

policy-making, diplomacy, and international relations, allowing learners to understand, interpret, and produce language accurately and confidently in professional political settings.

Grammar is often considered one of the most challenging aspects shared by both teachers and students. R. DeKeyser identifies factors like the complexity of meaning, form and their interrelationship (DeKeyser R., 2005).

In ESP contexts, mastery of grammar, and pronunciation is essential for grasping sentence meanings and effectively utilizing acquired vocabulary in their specialized fields, ensuring clear and precise communication, particularly in professional and academic settings where accuracy is of paramount importance.

M. Pennington and P. Rogerson-Revell suggested a balanced approach to teaching/learning pronunciation, which includes detailed instructions of teaching phonological rules using communicative practice. This dual process gives ESP learners a comprehensive understanding of English pronunciation principles and the confidence to employ these skills fluently in spontaneous speech (Pennington M., & Rogerson-Revell P., 2019).

So, if educators integrate vocabulary, grammar, and pronunciation into ESP curricula as interdependent skills, learners can communicate more effectively in their specialized fields. By doing this educators can equip ESP learners with the linguistic competences needed for the successful professional communication.

We have explored some strategies for integrating vocabulary, grammar, and pronunciation into ESP courses, especially in the context of political studies. Since political discourse demands precision and clarity, these strategies need careful planning and a focused approach. These strategies help learners develop the precise language skills needed to communicate clearly in international political settings. By emphasizing vocabulary, grammar, and pronunciation accuracy, educators help learners take part in diplomatic talks, policy-making, and global discussions, improving their communication and persuasive skills in different political settings. To develop learners' linguistic competences in Political English, the

following methodological strategies are applied to integrate vocabulary, grammar, and pronunciation.

1. **Needs analysis and curriculum design.** It is obvious that a comprehensive needs analysis is fundamental in distinguishing the specific language requirements of learners engaged in political studies. First, the educators assess learners' proficiency levels and describe their communicative objectives in political contexts, such as policy interactions, and then they concentrate on designing a curriculum. Curriculum design includes an accurate examination of pronunciation needs to ensure clarity and intelligibility in spoken communication and it also focuses on integrating relevant grammatical structures essential for political discourse, including complex sentence constructions and formal language registers (Hutchinson T., & Waters A., 1987).
2. **Authentic materials and contextual learning.** Utilizing authentic materials such as political speeches, debates and policy documents provides learners with real-world examples of vocabulary, grammar, and pronunciation in action. Contextual learning enhances learners' understanding of how language functions within political settings.

*The following tasks focus on vocabulary, grammar, and pronunciation in authentic political discourse.*

### **Task 1. Vocabulary, grammar, and pronunciation analysis in political discourse.**

**Objective 1:** Analyze the grammar structures and discuss pronunciation nuances used in an authentic political speech.

**A paragraph from speech:** *"As we gather here today, we should take actions which will determine the future of our planet for generations. This is why it is often said that it is long-view leadership that will save the world. It is a form of leadership that looks beyond the short-term and views everything with a long-term perspective".* (accessed October 10, 2025 from <https://theelders.org/news/actions-we-take-today-will-determine-future-our-planet-generations-come>).

✓ **Complex sentence:**

- The paragraph contains one complex sentence: *"As we gather here today, we must*

*take actions which will determine the future of our planet for generations".*

<p>✓ <i>Main Clause: "We must take actions which will determine the future of our planet for generations".</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Subject: "We" (first person plural)</li> <li>○ Verb: "must take" (modal verb + main verb)</li> </ul>	<p>✓ <i>Dependent clause: "As we gather here today,"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conjunction: "As"</li> <li>○ Subject: "we" (first person plural)</li> <li>○ Verb: "gather" (main verb)</li> <li>○ Adverbial phrase: "here today" ("gather")</li> </ul>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Objective 2:** Using at least five professional vocabulary words (*e.g., leadership, policy, diplomacy, governance, accountability*), write a 5–6 sentence political speech on international relations.

✓ **Pronunciation nuances:**

- **Stress and intonation:** The speaker emphasizes certain key words to show importance conviction, such as "gather here today," stressing on "gather" to draw attention to the action's urgency and significance.
- **Rhythm and flow:** The sentence is naturally put together, making it easy for the speaker to deliver the message smoothly and keep the audience's attention while ensuring clarity.

✓ **Impact on Communication:**

- **Clarity and persuasiveness:** It is obvious that using complex sentence structures with right stress and intonation enhances the speaker's ability to communicate urgency to the audience. The way words are spoken also strengthens the message, making it more convincing and memorable.

✓ **Reflection:**

- When learners analyze vocabulary, grammar, and pronunciation in political discourse, they get a deeper understanding of how language components work together to create effective communication. Recognizing these details helps learners not only comprehend political speeches more clearly but also use similar strategies in their own communication, whether in professional or academic settings.

In this exercise, learners will discover how these elements interact in political speeches, highlighting how their collaboration makes communication effective both in public and professional contexts.

3. **Interactive learning activities:** For developing learners' critical thinking, negotiation skills and the ability to articulate ideas clearly and persuasively within political contexts, we can conduct role-plays, political simulations and mock debates. These activities encourage active participation and practical language application.

### **Task 2: Role-play: Climate Change**

**Objective:** Practice using formal language registers, complex sentence constructions and effective pronunciation in diplomatic scenarios.

#### **Instructions:**

##### ✓ **Preparation:**

- Divide learners into pairs or small groups, giving roles, for example, as representatives from different countries. For example, one pair could represent a developed country and another pair a developing country.
- Provide each pair with background information on a climate change conference. Include details such as the agenda (e.g., agreeing on emission reduction targets), key issues and the position each country represents.

<b>Authentic Texts</b>	
<p><b>Developed country's position (sample text):</b></p> <p>In his speech, the Prime Minister stated, "Our government recognizes the urgent need for global action on climate change. Our representatives propose reducing greenhouse gas emissions by 20% by 2032, with clear monitoring and reporting mechanisms</p>	<p><b>Developing country's position (sample text):</b></p> <p>In his speech, the Prime Minister stated, "As a developing country, we prioritize sustainable development connected with climate challenges. We ask for financial and technological support from developed nations to help us reduce emissions gradually, without slowing down our progress (Responding to the Climate Change Committee's (CCC) 2023 Annual Progress</p>

to ensure transparency."

Report to Parliament, accessed February 25, 2025 from <https://www.gov.uk>).

✓ **Negotiation process:**

- Give each pair or group time to discuss their country's position and prepare arguments and contrary views based on the provided texts.
- Encourage them to use formal language structures, such as the subjunctive mood, passive voice, and appropriate political terminology (environmental policy, sustainability, adaptation, strategy, restoration).
- Emphasize clear pronunciation, effective stress patterns, and intonation to convey authority and clarity in communication. Practice the pronunciation of key political terms and phrases.

✓ **Role-play execution:**

- Conduct the negotiation parts where pairs or groups present their positions, negotiate, and aim to reach a consensus on emission reduction targets.
- Facilitate discussions on potential compromises and solutions, encouraging diplomatic language and dialogue.
- Monitor and provide feedback on pronunciation clarity, coherence in arguments, and the use of complex sentence structures.

✓ **Debriefing:**

- After the role-play, organize a debriefing session where participants can reflect on the negotiation process.

This role-play exercise integrates professional vocabulary use, pronunciation practice with formal language and complex sentence constructions.

4. **Pronunciation and intelligibility:** Clear pronunciation is indispensable for effective oral communication, particularly in international political interactions. Pronunciation drills, phonetic training, and emphasis on correct pronunciation of political terminology enhance learners' intelligibility and confidence in delivering speeches and presentations (Roach P., 2009).

5. **Feedback and assessment:** Providing constructive feedback and continuous assessment is vital for monitoring learners' progress in mastering vocabulary, grammar, and pronunciation skills. Feedback sessions focus on lexical accuracy, pronunciation errors, grammatical inaccuracies encourage learners to enhance their language proficiency through self-reflection and targeted practice.

*Methodological System and Experimental Teaching Aimed at Developing Learners' Political English Communicative Skills*

Taking into account all the above mentioned features, we have developed an effective methodological system. The scientific novelty of the system lies in its design and implementation aimed at enhancing students' professional communicative competences in the process of teaching Political English. The methodological system consists of five components: *1. Methodological classification of political vocabulary, 2. Instructional tasks integrating traditional and modern teaching methods, 3. Educational posters, 4. Worksheets, 5. Interactive tasks developed through online educational tools.* The system integrates both theoretical and practical approaches focused on improving learners' ability to read and analyze professional texts, acquire and consolidate specialized political vocabulary, and strengthen their language and communication skills. It also promotes the development of analytical, creative, and critical thinking, ensures effective information transmission, reception, processing, and encourages students to present and discuss a wide range of political science issues. An important outcome of the system is the formation and advancement of intercultural political communication. The proposed methodological framework has been theoretically substantiated and empirically tested in classroom settings through comparative analysis, confirming its pedagogical effectiveness.

Then we conducted an experiment in three higher education institutions in the Republic of Armenia: the Faculty of Intercultural Communication and Political Science at **Yerevan Brusov State University**, the Faculty of European Languages and Communication at **Yerevan State University**, and the Institute of Philology and Intercultural Communication at the **Russian-Armenian University** during the **2024–2025 academic year**. Prior to the

implementation of the main experiment, a comprehensive analysis was performed on the **English language textbooks**, curriculum design, **and** program-specific learning outcomes in the fields of Political Science, International Relations, and Public Policy and Administration. The purpose of the diagnostic test was to check students' language skills (vocabulary, grammar, and pronunciation) and communication skills (reading, listening, speaking, and writing) in Political English. In line with this objective, **targeted tasks** were employed to assess students' linguistic and communicative competences.

Analysis of the **pre-experimental testing results** revealed that students' errors, as well as their ability to recognize and comprehend lexical items and grammatical structures, were influenced by the **nature of the vocabulary**, **syntactic complexity**, **semantic scope**, and the students' **individual linguistic reasoning** and **language awareness**. Systematic recording and analysis of these **errors, and difficulties** were considered essential for the development and integration of **methodological steps, strategies, and techniques** designed to enhance the **effectiveness of task performance**.

Subsequently, experimental teaching was implemented. During this phase, the teaching materials were carefully selected, the methodological approaches to be applied were defined, and a set of tasks was developed. At this stage, the developed methodological system was introduced and empirically tested. This system was specifically designed to foster and further develop students' political competence through the English language course.

The experimental teaching was carried out over one semester with 164 students from first to fourth year, distributed as follows:

- **First year:** 40 students (20 in the control group, 20 in the experimental group)
- **Second year:** 38 students (19 in the control group, 19 in the experimental group)
- **Third year:** 50 students (25 in the control group, 25 in the experimental group)
- **Fourth year:** 36 students (18 in the control group, 18 in the experimental group)

The primary objective of the experimental teaching was to evaluate the extent to which the **developed methodological system**, in conjunction with its corresponding **framework and task set**, could generate **positive outcomes**. Specifically, the experiment aimed to determine

the system's effectiveness in **correcting the errors, deficiencies, and difficulties** identified during the diagnostic testing and to assess its impact on the **development of students' professional competence in Political English**.

The results of the **post-experimental assessment** were satisfactory, indicating that the methodological system implemented during the experimental teaching produced **positive outcomes**. The system effectively contributed to the **enhancement of students' political competence** and to the **improvement of post-experimental test scores**.

### CONCLUSION

We can conclude, that integrating vocabulary, grammar, and pronunciation effectively into ESP courses for political studies requires a nuanced understanding of learners' linguistic needs and the implementation of tailored instructional strategies. By employing these scientific approaches, educators can enhance learners' language competence and prepare them to communicate proficiently and persuasively in diverse and demanding political environments. The above mentioned tasks not only focus on vocabulary, grammar and pronunciation practice but also foster the development of language competence essential for effective communication in diverse political contexts.

The experiment conducted in three Armenian universities showed that a well-designed methodological system can effectively improve students' Political English skills. Targeted teaching addressed errors in vocabulary, grammar, and syntax, enhancing both linguistic and communicative competences. Post-experimental results demonstrated significant improvements in task performance and political competencies. Thus, tailored ESP approaches positively impact students' professional and language development in political contexts.

### REFERENCES

1. **DeKeyser, R. (2005)**. What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning*, 55(1), pp. 1.
2. **Hutchinson, T., & Waters, A. (1987)**. *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge University Press, pp. 21-23.

3. **Paltridge B. and S. Starfield (eds.). (2013).** The Handbook of English for Specific Purposes. Boston: Wiley-Blackwell, 592 pp.
4. **Pennington, M., & Rogerson-Revell, P. (2019).** English Pronunciation Teaching and Research: Contemporary Perspectives. Palgrave Macmillan, pp. 8-10.
5. **Roach, P. (2009).** English Phonetics and Phonology: A Practical Course. 4th Edition, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1-3.
6. **Responding to the Climate Change Committee's (CCC) 2023 Annual Progress Report to Parliament.** February 25, 2025 from <https://www.gov.uk/government/publications/committee-on-climate-change-2023-progress-report-government-response/responding-to-the-climate-change-committees-ccc-2023-annual-progress-report-to-parliament>
7. **The actions we take today will determine the future of our planet for generations to come.** October 10, 2025 from <https://theelders.org/news/actions-we-take-today-will-determine-future-our-planet-generations-come>
8. **Reka R. Jablonkai's "Leveraging Professional Wordlists for Productive Vocabulary Knowledge".** October 15, 2025 from <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/leveraging-professional-wordlists-for-productive-vocabulary-knowl/>

**Մարինե Փիլիպոսյան**

**Սովորողների լեզվական կարողունակության զարգացումը քաղաքագիտական անգլերենի ուսուցման մեթոդական համակարգի կիրառմամբ  
Ամփոփում**

*Բանալի բառեր և արտահայտություններ. կարիքների վերլուծություն, հաղորդակցական նպատակներ, քաղաքական համատեքստ, բնագիր նյութեր, համատեքստային ուսուցում, հետադարձ կապ, հայտորոշիչ թեստավորում, փորձարարական ուսուցում:*

Անգլերեն լեզվով հաղորդակցությունը դարձել է քաղաքականության մեջ ամենակարևոր և արդյունավետ միջոցներից մեկը, որտեղ քաղաքական գործիչներն ունեն տարբեր լեզվական և մշակութային ծագումներ: Սույն հոդվածում ուսումնասիրվում է անգլերենի բառապաշարի, քերականության և հնչյունաբանության ուսուցումը քաղաքական համատեքստում: Ուսումնասիրության նպատակն է քաղաքագիտությամբ զբաղվողներին միջազգային քաղաքական հարթակներում արդյունավետ հաղորդակցման համար անհրաժեշտ լեզվահաղորդակցական հմտություններով զինելը: Ընդգծելով մասնագիտական բառապաշարի, ճշգրիտ քերականության և հստակ արտասանության նշանակությունը՝ հոդվածում քննարկվում են քաղաքական ուսումնասիրությունների հիման վրա անգլերենի հատուկ նպատակների համար (ESP) դասընթացներին այս տարրերի ինտեգրման ռազմավարությունները: Հոդվածում ներկայացվում է նաև մշակված և փորձարկված մեթոդական համակարգը, որը նպատակ ունի ապահովել արդյունավետ գործունեություն՝ ինչպես մասնագիտական լեզուն սովորելու ընթացքում, այնպես էլ բարելավելու սովորողների քաղաքական կարողունակությունները փորձարարական ուսուցման ընթացքում և բարձրացնել հետփորձարարական թեստավորման արդյունքների մակարդակը:

**Марине Пилипосян**

**Развитие навыков политического английского у студентов через методическую  
систему обучения политическому английскому языку**

**Заключение**

*Ключевые слова и выражения: анализ потребностей, коммуникативные цели, политический контекст, аутентичные материалы, контекстное обучение, обратная связь, диагностическое тестирование, экспериментальное обучение.*

Английский язык стал одним из важнейших и эффективных средств общения в политике, где политические деятели являются носителями разных языков и культур.

В данной статье рассматривается преподавание английской лексики, грамматики и произношения в политических контекстах. Цель состоит в том, чтобы вооружить

студентов языковыми навыками, необходимыми для эффективного профессионального общения на международных политических аренах. Подчеркивая важность знания профессиональной лексики, грамматических умений и четкого произношения, в статье анализируются стратегии интеграции этих элементов в курсы английского языка для специальных целей (ESP), ориентированные на политологию. В статье также представлена разработанная и апробированная методическая система, которая направлена как на обеспечение эффективной деятельности при изучении профессионального языка, так и на повышение уровня политических компетенций студентов в ходе экспериментального обучения, а также на улучшение результатов постэкспериментального тестирования.

**Մարինե Փիլիպոսյան** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի ասպիրանտ: Գիտական հետաքրքրությունները՝ մասնագիտական (քաղաքագիտական) անգլերենի դասավանդման հիմնահարցեր: Հեղինակ է 5 հոդվածի: [marinepiliposyan@gmail.com](mailto:marinepiliposyan@gmail.com)

**Марине Пилипосян** - Аспирант кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова. Научные интересы: Методическая система преподавания политического английского в профессиональном курсе. Автор пяти статей. [marinepiliposyan@gmail.com](mailto:marinepiliposyan@gmail.com)

**Marine Piliposyan** - PhD student at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University. Scientific interests: Methodological system for teaching Political English in a professional course. Author of five articles.

[marinepiliposyan@gmail.com](mailto:marinepiliposyan@gmail.com)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 08.01.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 20.01.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

ՏԱՐԲԵՐԱԿՎԱԾ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ՑԱԾԲ  
ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐ ԱՐՁԱՆԱԳՐԱԾ ԿՐՏՄԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻՆ ՏՐԱՄԱԴՐՎՈՂ  
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱԶԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՈՒՂԻ

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.236*

### ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածում ներկայացված է տարբերակված ուսուցումը՝ որպես ուսումնառության ցածր արդյունքներ արձանագրած կրտսեր դպրոցականներին տրամադրվող մանկավարժական աջակցության ուղի: Ժամանակակից կրթական միջավայրը պահանջում է ոչ միայն ուսումնառության արդյունքների բարելավում, այլև յուրաքանչյուր աշակերտի անհատական զարգացման ապահովում: Արդիական մոտեցումը ներառում է ուսուցման մեթոդներ, որոնք հաշվի են առնում երեխաների կարողությունները, ուսումնական դժվարությունները և անհատական առանձնահատկությունները, ձևավորելով արդյունավետ ուսումնական միջավայր: Այս միջավայրում երեխաները կարող են զարգացնել ոչ միայն գիտելիքները և հմտությունները, այլև սոցիալ-հոգեբանական կարողություններ, ինքնավարություն և ներքին մոտիվացիա: Տարբերակված ուսուցումը կարևոր է ոչ միայն այն երեխաների համար, ովքեր արձանագրում են ցածր արդյունքներ, այլև բոլոր սովորողների լայն շրջանակի համար, քանի որ նպաստում է հավասար ուսուցման հնարավորությունների ապահովմանը, կրթության որակի բարձրացմանը և անհատականացված զարգացման մոդելի ներդրմանը ժամանակակից դպրոցում: Տարբերակված ուսուցումը ներառում է բազմազան ուսուցողական ռազմավարություններ, վարժություններ և գնահատման մեթոդներ, որոնք հարմարեցված են աշակերտների անհատական կարիքներին, կարողություններին և հետաքրքրություններին: Այս մոտեցումը թույլ է տալիս ստեղծել ավելի ճկուն և

ներառական ուսուցողական միջավայր, որտեղ յուրաքանչյուր աշակերտ կարող է զարգանալ իր ներուժի համաձայն: Բացի այդ, տարբերակված ուսուցումը նպաստում է աշակերտների ներգրավվածության ավելացմանը և նրանց ակտիվ մասնակցությանը ուսումնական գործընթացին, ինչը ապահովում է ուսուցողական նյութի ավելի խոր և կայուն յուրացում, ինչպես նաև նպաստում է աշակերտների ինքնուրույնության զարգացմանը, ձևավորում է դրական վերաբերմունք ուսուցման նկատմամբ և ամրապնդում ուսուցիչ-աշակերտ համագործակցությունը:

*Բանալի բառեր և արտահայտություններ. տարբերակված ուսուցում, կրտսեր դպրոցական, մանկավարժական աջակցություն ուսումնական դժվարություններ, ուսումնառության արդյունքներ, անհատական մոտեցում:*

### ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Վերածննդի դարաշրջանից սկսած մեծ հումանիստների դրույթներում ընկած է եղել մանկավարժական աջակցության գաղափարը (Վիտորինո դե Ֆելտրե, Էրազմ Ռոտերդամցի, Ի. Հ. Պեստալոցցի, Ա. Դիստերվեզ, Մ. Մոնտեսորին, Ռ. Շտայները):

Սակայն մանկավարժական աջակցության հիմնական կառուցվածքային առանձնահատկությունները մշակվել և ձևակերպվել են ՌԴ Կրթության ակադեմիայի թղթակից անդամ, ակադեմիկոս Օ.Ս.Գազմանի կողմից: Հետագայում աշխատանքներն այս ուղղությամբ շարունակել են նրա աշակերտները՝ Տ. Վ. Անոխինը, Վ. Պ. Բեդիրխանովը, Ն. Բ. Կրիլովան, Ն. Ն. Միխայլովան, Ս. Դ. Պոլյակովը և այլք: Օ. Ս. Գազմանը, մանկավարժական աջակցություն ասելով, հասկանում էր կանխարգելիչ և օպերատիվ օգնություն երեխային՝ լուծելու իր անձնային խնդիրները՝ կապված ֆիզիկական և հոգեկան առողջության, սոցիալական և տնտեսական կարգավիճակի, ուսման մեջ առաջընթացի, դպրոցական կանոնների կատարման և այլն (Газман О., 1995):

Մանկավարժական աջակցությունը տարբերվում է խնամք, հոգատարություն, պաշտպանություն հասկացություններից: Այն ուսուցչի քողարկված ներկայությունն է սովորողի կյանքում, որի դեպքում երեխան կարող է ինքնուրույն լուծել ուսումնական գործունեության ընթացքում առաջացած սեփական խնդիրները:

Այն պահից, երբ երեխան սկսում է հաճախել դպրոց, մտնում է նոր միջավայր, կանգնում է սոցիալականացման, ուսումնական, հոգեբանական և այլ խնդիրների առջև. դրանց նպատակային և արդյունավետ լուծման համար անհրաժեշտ է ուսուցչի մանկավարժական աջակցությունը: Ցանկացած խնդիր երեխայի համար փակուղի է, որի լուծման համար անհրաժեշտ է մանկավարժի աջակցությունը: Խնդիրները, որոնք լուծվում են մանկավարժական աջակցությամբ, կապված են տարբեր բնագավառների հետ՝ ուսում, առողջություն, հաղորդակցում, ժամանց և այլն (Подласый И., 2000):

Բազմաթիվ են առաջին դասարան ընդունված կամ դասարանը փոխած երեխաները, որոնք ծանր հոգեկան ապրումներ են ունենում, չեն հարմարվում կամ դժվարությամբ են հարմարվում նոր միջավայրին: Այդ ժամանակահատվածը հիմնականում ավարտվում է բարեհաջող, սակայն դրա հետևանքները երկար ժամանակ խոչընդոտում են երեխայի ինքնահաստատմանը՝ նրանից խլելով ոչ միայն մեծ ջանքեր, այլև նրա հոգեկանում առաջացնելով բազմաթիվ անդառնալի փոփոխություններ: Ուստի մեծ է մանկավարժական աջակցության դերը այդպիսի երեխաների կյանքում (Գյուլամիրյան Ջ., 2010):

Մանկավարժական աջակցությունը ենթադրում է ուսուցչի մշտական ներկայություն աշակերտի կյանքում, այլ ոչ թե ձևական օգնություն միայն դժվարին իրավիճակներում կամ որևէ խնդրի առկայության դեպքում: Մանկավարժական աջակցությունը չի ենթադրում ուսուցչի ուղղակի ներգործություն աշակերտների վրա: Հակառակը՝ մանկավարժական աջակցությունը օգնություն է, երբ սովորողները ինքնուրույն կհաղթահարեն իրենց առջև ծառայած խնդիրները: Այսինքն մանկավարժական աջակցության դեպքում ստեղծվում են այնպիսի մանկավարժական պայմաններ և բարենպաստ միջավայր, որոնք բարերար ազդեցություն կունենան սովորողների զարգացման վրա (Ворокова Н., 2018):

Երկար ժամանակ մանկավարժության մեջ կարծիք կար, որ մանկավարժական աջակցության կարիք ունեն միայն այն սովորողները, որոնք այս կամ այն պատճառով չեն համապատասխանում հասարակության կողմից ընդունված կանոններին, նորմերին: Սակայն այժմ մանկավարժության մեջ գերիշխում է այն գաղափարը, որ

մանկավարժական աջակցության կարիք ունեն բոլոր երեխաները՝ անկախ նրանց ֆիզիկական, սոցիալական և այլ կարգավիճակներից (**Касицина Н., Крупская Н., Минутина Ю., 2017**):

Այսօր ժամանակակից դպրոցներն ապահովված են բազմամասնագիտական թիմով (սոցիալական մանկավարժ, հատուկ մանկավարժ, հատուկ հոգեբան և այլն), որոնց գործառույթներից է սովորողի մանկավարժական աջակցության իրականացումը:

Սակայն մանկավարժական աջակցության հիմնական խնդիրը առողջ, կենսունակ փոխհարաբերությունների ստեղծումն է, երբ սովորողը պատասխանատու է սեփական խնդիրների ու դժվարությունների համար և կարող է մշտապես ստանալ ուսուցչի օգնությունն այն ժամանակ, երբ սեփական հնարավորությունները չեն բավարարում (**Тюменцева Т., 2018**):

Հարց. ինչո՞ւ է անհրաժեշտ մանկավարժական աջակցությունը:

Մանկավարժական աջակցությունը կօգնի երեխային առավել հեշտ յուրացնել հասարակական արժեքներն ու նորմերը, ընտրել իր կյանքի ճանապարհը և իրագործել այն. բացահայտել արտաքին աշխարհը և զարգացնել ներաշխարհը, ձեռք բերել գիտելիքներ, ձևավորել կարողություններ ու հմտություններ:

Մանկավարժական աջակցություն իրականացնող մանկավարժը պետք է օժտված լինի մի շարք հմտություններով. (կոշտ և փափուկ)

- միջանձնային կոնֆլիկտներից խուսափելու կարողություն,
- միջանձնային կոնֆլիկտները արդյունավետ հաղթահարելու կարողություն,
- կազմակերպչական կարողություններ,
- ապրումակցելու ( էմպաթիա) և փոխօգնության կարողություններ,
- բոլոր հնարավորություններն ու ռեսուրսները օգտագործելու կարողություն և այլն:

#### ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ներկայացվող մեթոդաբանությունը ներառում է անհատականացված առաջադրանքների մշակումը, որը արդյունավետորեն աջակցում է սովորողների

գիտելիքների և հմտությունների զարգացմանը՝ առանց նրանց պիտակավորման կամ սոցիալական թերարժեքության զգացում առաջացնելու:

### ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Մանկավարժական աշակցություն իրականացնող մանկավարժը պետք է լավ իմանա սովորողների կրթական կարիքները և նրանց հետ աշխատելու ձևերն ու մեթոդները (Степанов Е., Лузина Л., 2003):

Ինչպես գիտենք յուրաքանչյուր դասարան կազմավորվում է ըստ աշակերտների տարիքային խմբի: Սակայն միևնույն դասարանում սովորող աշակերտներն ունեն գարգացման և պատրաստվածության տարբեր մակարդակ: Նրանք ուսումնական գործընթացում ցուցաբերում են գիտելիքների յուրացման տարբեր աստիճաններ և գարգացման տարբեր տեմպեր:

Հետազոտությունները ցույց են տվել, որ սովորողների ուսումնական դժվարությունները հաղթահարելու ամենաարդյունավետ ուղիներից մեկը տարբերակված ուսուցումն է, որի հիմքում ընկած է անհատական մոտեցման սկզբունքը, որը թույլ է տալիս ուսուցման գործընթացը կազմակերպելիս հաշվի առնել սովորողների անհատական առանձնահատկությունները: Տարբերակված ուսուցման ժամանակ ուսուցիչը ուսումնական նյութը հարմարեցնում է աշակերտներին՝ այն մշակելով և դարձնելով մատչելի յուրաքանչյուրի համար: Տարբերակված ուսուցման եղանակը կիրառվել է աշխարհի տարբեր դպրոցներում: Այն հիմնված էր Լ.Վիգոտսկու «Զարգացման մերձակա գոտի» հայտնի տեսության վրա (1978թ), որի համաձայն սովորողները լավ են սովորում, երբ հանձնարարությունը մատչելի է (Subban P., 2006):

Տարբերակված ուսուցումը ենթադրում է սովորողների անհատական առանձնահատկությունների հաշվառում, որը կօգնի աշակերտներին հաղթահարել ուսումնառության ընթացքում առաջացած դժվարությունները՝ ձևավորելով մոտիվացիա ուսման հանդեպ: Ուստի անհրաժեշտ է, որ սովորողներին տրվեն իրենց ընդունակություններին, կարողություններին համապատասխան առաջադրանքներ, հանձնարարություններ: Աշակերտը այս դեպքում կդառնա ավելի ինքնավստահ: Սակայն տարբերակումը չպիտի դառնա աշակերտներին պիտակավորելու միջոց:

Ուղղակի յուրաքանչյուր երեխա պետք է ստանա իր կարողություններին ու հմտություններին համարժեք ծավալի ու բարդության աշխատանք:

Տարբերակված ուսուցման դրական կողմերն են՝ ուժեղները հնարավորություն են ստանում իրենց զարգացման մեջ առաջընթաց ապրել, ավելի ինքնուրույն են դառնում, ավելի մոտիվացվում են ուսման նկատմամբ, ստեղծվում է հնարավորություն ուշադրություն դարձնել հետ մնացող աշակերտներին: Բացասական կողմը՝ թույլ սովորող աշակերտների մոտ երբեմն նվազում է ուսման շարժառիթը (մոտիվացիան) (Акимова М., Гудкова Л., 2023):

Տարբերակված ուսուցումն իրականացվում է երեք փուլով.

1. բացահայտել յուրաքանչյուր աշակերտի անհատական առանձնահատկությունները,
2. խմբավորել աշակերտներին ըստ իրենց անհատական առանձնահատկությունների (կամ կրթական կարիքների),
3. տարբերակել յուրաքանչյուր խմբի ուսուցման գործընթացը (առաջադրանքների, հանձնարարությունների ընտրություն):

Տարբերակված ուսուցման նպատակներն են՝

- ուսուցողական. տարբերակման միջոցով նպաստել ուսումնական ծրագրերի յուրացմանը, յուրաքանչյուր աշակերտի գիտելիքների և հմտությունների ընդլայնմանը, խորացմանը՝ ելնելով նրա անհատական առանձնահատկություններից,
- զարգացնող. ձևավորել և զարգացնել տրամաբանական և ստեղծագործական մտածողությունը,
- դաստիարակչական. ձևավորել անհատականությունը՝ այդ բառի լայնիմաստով (Brennan A., 2019):

Տարբերակված ուսուցում իրականացնելիս ուսուցիչը պետք է՝

- ուսումնասիրի և իմանա աշակերտների ընդհանուր պատրաստվածության մակարդակը՝ կոնկրետ տվյալ ուսումնական նյութի յուրացման հարցում,

- կանխատեսի դժվարությունները, որոնք կարող են երեխաների մոտ ի հայտ գալ նոր նյութի յուրացման և տարբերակված առաջադրանքների կատարման ընթացքում,
- մշակի սովորողներին խմբերի բաժանման չափանիշները, կիրառի անհատական և խմբային առաջադրանքներ,
- տարբերակված ուսուցումն իրականացնի համակարգված, այլ ոչ թե տարերային, միատեսակ վերաբերմունք դրսևորի աշակերտների բոլոր խմբերի նկատմամբ,
- նկատի և խրախուսի աշակերտի՝ մի խմբից մյուսին անցումը, տեսնի աշակերտի աճը, վերլուծի տարբերակված ուսուցման արդյունավետությունը՝ նշելով առաջընթացն ու դժվարությունները (**Шерементова Н., 2008**):

Տարբերակված ուսուցում իրականացնող ուսուցիչը պետք է լուծի հետևյալ խնդիրները.

- տարբերակել աշակերտներին,
- գնահատել նրանց առանձնահատկությունները,
- որոշել սովորողի զարգացման նախնական մակարդակը,
- որոշել աշակերտի հետ տարվող աշխատանքի ուղղությունները:

Գոյություն ունի տարբերակման երկու տեսակ՝

- արտաքին՝ հատուկ դպրոցներ և դասարաններ, որտեղ ընդգրկվում են որոշակի անհատական ընդունակություններով օժտված աշակերտներ (հակում որևէ առարկայի նկատմամբ, ուսման բարձր առաջադիմություն, հումանիտար կամ բնագիտամաթեմատիկական թեքումով դասարաններ և այլն).
- ներքին՝ դասարանի ներսում որոշակի խմբերի կազմավորում, որտեղ աշխատում են քիչ թե շատ նման կարիքներ և ընդունակություններ ունեցող աշակերտներ (**Шабалина З., 1990**):

Ներքին տարբերակման ամենատարածված ձևը սովորողների կողմից տարբեր բարդության առաջադրանքների կատարումն է:

Մակարդակ	Առաջադրանքների նկարագրությունը
----------	--------------------------------

Մակարդակ	Առաջադրանքների նկարագրությունը
1-ին մակարդակ	Կարդալ նյութը և առանձնացնել գլխավոր մտքերը
2-րդ մակարդակ	Կազմել պլան և հարցեր նյութից
3-րդ մակարդակ	Արտահայտել նյութի համառոտ բնութագիրը և սեփական դիրքորոշումը

Տարբերակված ուսուցումը ենթադրում է տնային առաջադրանքներ հանձնարարել սովորողի կրթական կարիքների: Տնային առաջադրանքների գլխավոր առանձնահատկությունը ինքնուրույնության ապահովումն է, ինքնուրույն աշխատանքի հիմնական ձևը: Եվ որպեսզի տնային առաջադրանքների կատարումը սովորողների համար չդառնա տառապանք, պետք է աշակերտներին տալ իրենց հնարավորություններին և ընդունակություններին համապատասխան առաջադրանքներ, որպեսզի նրանք ինքնուրույն կատարեն՝ չդիմելով ուրիշների օգնությանը (Якиманская И., 2023):

Մեր կողմից մշակված տարամակարդակ առաջադրանքները կիրառվել են «Մայրենի», «Մաթեմատիկա», «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկաների դասաժամերին՝ 3-րդ և 4-րդ դասարաններում: Մշակել ենք առաջադրանքներ ընկալման, հիշողության, ուշադրության զարգացման հետ կապված խնդիրներ ունեցող, մտավոր և ֆիզիկական զարգացման խնդիրներ ունեցող (ԿԱՊԿ ունեցող)՝ տեսողության, լսողության, խոսքի խանգարումներ (դիսգրաֆիա, դիսլեքսիա), հաշվելու, թվաբանական գործողությունների հետ կապված դժվարություններ ունեցող, հիպերակտիվ, ինչպես նաև հաճախակի բացակայող, ֆիզիկապես թույլ սովորողների համար:

Մշտադիտարկման արդյունքում պարզեցինք, որ մեր կողմից կիրառված տարամակարդակ առաջադրանքները, վարժությունները, հանձնարարականները նպաստում են սովորողի՝ ուսումնառության ընթացքում առաջացած դժվարությունները հաղթահարելուն և հնարավորություն են տալիս յուրացնել նյութը

նշված առարկաներից, ձեռք բերել գիտելիքներ, ձևավորել հմտություններ, ապահովել առարկայական չափորոշիչներում ամրագրված ակնկալվող վերջնարդյունքները:

Այսպիսով, տարբերակված ուսուցումը որպես ուսումնառության ցածր արդյունքներ արձանագրած կրտսեր դպրոցականներին տրամադրվող մանկավարժական աջակցության ուղի, հնարավորություն կտա ապահովել չափորոշչային պահանջներին համապատասխան վերջնարդյունքներ և դրական առաջընթաց:

### **ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

1. Տարբերակված ուսուցումը արդյունավետ ուղի է ուսումնառության ցածր արդյունքներ արձանագրած կրտսեր դպրոցականների համար:
2. Անհատական մոտեցումը զգալիորեն բարելավում է ուսումնառության արդյունքները, բարձրացնում է սովորողների ինքնագնահատականը և դրական մոտիվացիա է առաջացնում նրանց մոտ:
3. Տարբերակված ուսուցման կիրառումը կարևոր է ինչպես ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման, այնպես էլ աշակերտների ճանաչողական կարողությունների զարգացման համար:
4. Տարբերակված ուսուցումը հնարավորություն է տալիս հաշվի առնել յուրաքանչյուր աշակերտի անհատական առանձնահատկությունները, բարձրացնել նրանց ուսումնական մոտիվացիան և ինքնագնահատականը, ինչպես նաև ապահովել չափորոշչային պահանջներին համապատասխան առաջընթաց:

### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. **Գյուլամիրյան Զ. (2010)**, Կրթության՝ նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական օղակների հաջորդայնության ապահովումը՝ որպես դպրոցական ուսուցմանը 5, 5-6 տարեկանների հարմարեցման կարևոր պայման, «Մանկավարժական միտք», 1-2, 176 էջ. <https://zangak.am/pedagogical-thought-2010-1-2>

2. **Акимова М., Гудкова Л. (2023)**, Дифференцированный подход в обучении иностранному языку, Международный студенческий научный вестник. №6, URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id = 21356> (дата обращения: 14.01.2026).
3. **Газман О. (1995)**, Педагогическая поддержка: теория, практика, методика. Москва, Педагогика, 192 с. <https://studfile.net/preview/4518510/page:51/>
4. **Касицина Н., Крупская Н., Минутина Ю. (2021)**, Педагогическая поддержка в школе и система работы индивидуальных кураторов: учебно-методическое пособие. Москва, Сентябрь. <https://flibusta.su/book/25876-pedagogicheskaya-podderzhka-v-shkole-i-sistema-raboty-individualnyih-/read/>
5. **Подласый И. (2000)**, Педагогика начальной школы: учебное пособие для педагогических колледжей Москва: Владос 399 с. [https://biblio.tdu-tar.md/images/files/Biblio/pno/pedagogika\\_obschaya/podlasyy.\\_pedagogika\\_nachalnoy\\_shkoly.pdf](https://biblio.tdu-tar.md/images/files/Biblio/pno/pedagogika_obschaya/podlasyy._pedagogika_nachalnoy_shkoly.pdf)
6. **Степанов Е., Лузина Л. (2003)**, Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания, Москва, ТЦ Сфера.
7. **Тюменцева Т. (2018)**, Содержание коррекционно-развивающей работы по устранению неуспеваемости младших школьников /Т.Д. Тюменцева, А.Л. Падюков, Е.Ю. Пронина // Наука и образование: новое время. № 3(26). с. 1002. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35251519>
8. **Шабалина З. (1990)**, Дифференцированный подход в обучении младших школьников, “Начальная школа”, №6, с. 26-28.
9. **Шерементова Н. (2008)**, Педагогическая поддержка успешности в обучении младших школьников, “Вестник Уральского федерального университета”. №4 (49), <https://pedagog-science.ru>
10. **Якиманская И. (2023)**, Личностно ориентированный подход в работе с неуспевающими младшими школьниками, “Педагогика”, № 7. 90 С. <https://infourok.ru/lichnostno-orientirovannyj-podhod-v-organizacii-raboty-so-slabouspevayushimi-uchashimisya-7749632.html>

11. **Brennan A. (2019)**, Differentiation through choice as an approach to enhance inclusive practice, REACH Journal of Special Needs Education in Ireland, № 32 (1). p. 97, <http://doras.dcu.ie/21956/>
12. **Subban P. (2006)**. Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947. <http://iej.com.au>

### REFERENCES

1. **Gyulamiryan J. (2010)**, Ensuring Continuity Between Preschool and Early Primary Education as a Key Condition for the Adaptation of 5. 5–6-Year - Old Children to School, “Pedagogical Thought”, 1-2, p.176. <https://zangak.am/pedagogical-thought-2010-1-2>
2. **Akimova M., Gudkova L. (2023)**, Differentiated Approach in Teaching Foreign Languages // International Student Scientific Herald. No.6; URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=21356> (accessed: 14.01.2026).
3. **Gazman O. (1995)**, Pedagogical Support: Theory, Practice, Methodology. Moscow: Pedagogika, 192 p. <https://studfile.net/preview/4518510/page:51/>
4. **Kasitsina N., Krupskaya N., Minutina Y. (2017)**, Pedagogical Support in School and the System of Individual Tutors: Educational-Methodical Guide. Moscow: Sentyabr, 208 p. <https://flibusta.su/book/25876-pedagogicheskaya-podderzhka-v-shkole-i-sistema-raboty-individualnyh-read/>
5. **Podlasiy I. (2000)**, Primary School Pedagogy. Moscow, 399 p. [https://biblio.tdutar.md/images/files/Biblio/pno/pedagogika\\_obschaya/podlasyy.\\_pedagogika\\_nachalnoy\\_shkoly.pdf](https://biblio.tdutar.md/images/files/Biblio/pno/pedagogika_obschaya/podlasyy._pedagogika_nachalnoy_shkoly.pdf)
6. **Stepanov E., Luzina L. (2003)**, For Teachers on Modern Approaches and Concepts of Education. Moscow: TC Sfera, 160 p.
7. **Tyumentseva T., Padyukov A., Pronina, E. (2018)**, Content of Corrective-Developmental Work to Eliminate Underachievement in Primary School Students //

- Science and Education: New Time. No.3(26), p. 1002.  
<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35251519>
8. **Shabalina Z. (1990)**, Differentiated Approach in Teaching Primary School Students // Primary School., No.6.
  9. **Sherementova N. (2008)**, Pedagogical Support for Success in Teaching Primary School Students // Bulletin of Ural Federal University. No.4(49). <https://pedagog-science.ru>
  10. **Yakimanskaya I. (2023)**, Personality-Oriented Approach in Working with Underperforming Primary School Students // Pedagogy. No.7, p.90.  
<https://infourok.ru/lichnostno-orientirovannyj-podhod-v-organizacii-raboty-so-slabouspevayushimi-uchashimisya-7749632.html>
  11. **Brennan A. (2019)**, Differentiation through Choice as an Approach to Enhance Inclusive Practice // REACH □Journal of Special Needs Education in Ireland. No.32(1), p.97. <http://doras.dcu.ie/21956/>
  12. **Subban P. (2006)**, Differentiated Instruction: A Research Basis. International Education Journal. 7(7), 935–947. <http://iej.com.au>

Gohar Yeritsyan

**“Differentiated Instruction: An Effective Means of Supporting Younger Students with Low Academic Achievement”**

**Conclusion**

***Keywords and expressions:** differentiated instruction primary, school student, pedagogical support learning difficulties, learning outcomes, individual approach.*

This article preents **differentiated instruction** as a way of providing pedagogical support to primary school students who demonstrate low learning outcomes. The modern educational environment requires not only the improvement of learning outcomes but also the assurance of each student’s individual development. The contemporary approach includes teaching methods that take into account children's abilities, learning difficulties, and individual

characteristics, thereby creating an effective learning environment. Within such an environment, children can develop not only knowledge and skills but also socio-psychological competencies, autonomy, and intrinsic motivation. Differentiated instruction is important not only for students who demonstrate low academic results but also for a wide range of learners, as it contributes to ensuring equal learning opportunities, improving the quality of education, and introducing a model of individualized development in modern schools.

Scientific research shows that differentiated instruction enhances students' motivation, develops critical thinking and problem-solving skills, and contributes to establishing equity in the classroom. This approach serves as an important tool for improving the learning process and ensuring an individualized educational approach.

Differentiated instruction involves the use of diverse teaching strategies, exercises, and assessment methods tailored to the individual needs, abilities, and interests of students. Implementing this approach allows for the creation of a more flexible and inclusive learning environment, in which each student can develop according to their potential.

Moreover, differentiated instruction promotes increased student engagement and active participation in the learning process, ensuring deeper and more sustainable mastery of educational material. This method also supports the development of student autonomy, fosters a positive attitude toward learning, and strengthens collaboration between educators and learners.

Гоар Ерицян

**«ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ — ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НИЗКИМИ  
РЕЗУЛЬТАТАМИ»**

**Заклучение**

**Ключевые слова и выражения:** дифференцированное обучение, младший школьник, педагогическая поддержка учебные трудности, результаты обучения индивидуальный подход.

В данной статье представлено **дифференцированное обучение** как один из путей оказания педагогической поддержки младшим школьникам, демонстрирующим низкие результаты обучения. Современная образовательная среда требует не только улучшения учебных результатов, но и обеспечения индивидуального развития каждого ученика. Актуальный подход включает методы обучения, учитывающие способности детей, их учебные трудности и индивидуальные особенности, формируя эффективную образовательную среду. В такой среде дети могут развивать не только знания и умения, но и социально-психологические компетенции, самостоятельность и внутреннюю мотивацию. Дифференцированное обучение важно не только для детей, демонстрирующих низкие результаты, но и для широкого круга учащихся, поскольку способствует обеспечению равных возможностей обучения, повышению качества образования и внедрению модели индивидуализированного развития в современной школе.

Научные исследования показывают, что дифференцированное обучение повышает мотивацию учащихся, развивает критическое мышление и навыки решения проблем, а также способствует установлению равенства в классе. Этот подход является важным инструментом для улучшения образовательного процесса и обеспечения индивидуализированного подхода к обучению. Дифференцированное обучение предполагает использование разнообразных педагогических стратегий, упражнений и методов оценки, адаптированных к индивидуальным потребностям, способностям и интересам учащихся. Применение данного подхода позволяет создать более гибкую и инклюзивную образовательную среду, в которой каждый ученик может развиваться в соответствии со своим потенциалом. Кроме того, дифференцированное обучение способствует повышению вовлеченности учащихся и их активному участию в учебном процессе, что способствует более глубокому усвоению учебного материала.

**Գոհար Երիցյան** - Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ Մանկավարժության ամբիոնի հայցորդ, Խ.Աբովյանի անվան հ. 2 հիմն. դպրոցի ուսուցչուհի: Հեղինակ է 13 հոդվածի: [ergoh1967@mail.ru](mailto:ergoh1967@mail.ru).

**Gohar Yeritsyan** - Applicant at the Department of Pedagogy at ASPU named after Kh. Abovyan. Teacher at school №2 named after Kh. Abovyan. Autor of 13 articles. [ergoh1967@mail.ru](mailto:ergoh1967@mail.ru)

**Гоар Ерицян** – соискатель кафедры Педагогике в АГПУ им. Х. Абовяна, учительница школы № 2, им. Х. Абовяна. Автор 13 статей. [ergoh1967@mail.ru](mailto:ergoh1967@mail.ru).

*Խմբագրություն է ուղարկվել 20.01.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 19.02.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

ՄԱՆԱՍԱՐ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

ԴԵՌԱՀԱՍՆԵՐԻ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ՆԵՐՈՒԺԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ  
ՄԱՆԿԱՊԱՏԱՆԵԿԱՆ ՀԱՆԳՍՏԻ ՃԱՄԲԱՐՈՒՄ

DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.237

## ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննության է առնված մանկապատանեկան հանգստի ճամբարների դերը դեռահասների հոգեբանական, սոցիալական և ստեղծագործական ներուժի զարգացման կարևոր գործում: Ճամբարային միջավայրում երեխաները ազատորեն ուսումնասիրում են իրենց հնարավորությունները, մասնակցում են նախագծային, խաղային և ստեղծագործական գործունեությանը: Հոդվածում փորձ է արվում այս հանգստի ձևը դիտարկել ոչ միայն անձի ինքնադրսևորման խթանիչ գործոն, այլև թիմային մտածողության, ինտելեկտուալ և հուզական հմտությունների ձևավորման շարժառիթ: Սույն հոդվածը ուսումնասիրում է, թե ինչպես մանկապատանեկան ճամբարները կարող են խթանել դեռահասների ստեղծագործական ներուժը՝ ընդգծելով սոցիալական հարաբերությունների դերը, թվային և մշակութային ակտիվությունները: Հոդվածում կիրառվել են տեսական և պրակտիկ մոտեցումներ՝ հիմնված ժամանակակից հոգեբանական և մանկավարժական ուսումնասիրությունների վրա:

*Բանալի բառեր և արտահայտություններ.* ստեղծագործական ներուժ, դեռահաս, մանկապատանեկան ճամբար, խաղ, թիմային գործունեություն, նախագծային ուսուցում, հուզական զարգացում:

## ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

21-րդ դարը կարելի է բնորոշել որպես ստեղծագործականության դար: Աշխարհը զարգանում է արագ փոփոխությունների և տեղեկատվական հոսքերի պայմաններում, որտեղ հասարակության առաջընթացը մեծապես կախված է մարդկային նորարարական ներուժից: Այս համատեքստում կրթական համակարգերի հիմնական

նպատակներից է դառնում ստեղծագործական մտածողությամբ, ինքնուրույն և ճկուն անհատների դաստիարակությունը: Դեռահասության շրջանը՝ որպես անձի ձևավորման վճռորոշ փուլ, առանձնանում է ինտելեկտուալ, հուզական և սոցիալական մեծ փոփոխություններով: Այս շրջանում դեռահասը սկսում է վերախմաստավորել իր «ես»-ը, ձգտում է անկախության և ինքնադրսևորման: Այդ գործընթացը ուղեկցվում է ինքնարտահայտման նոր ձևերի որոնմամբ, ինչն էլ հիմք է դառնում ստեղծագործական ներուժի ակտիվացման համար:

Մանկապատանեկան հանգստի ճամբարները վաղուց դիտվում են որպես ստեղծագործական զարգացման հարթակներ: Այստեղ դեռահասները դուրս են գալիս առօրյա միջավայրից, առնչվում նոր ընկերների հետ, բացահայտում նոր հետաքրքրություններ և կարողություններ: 21-րդ դարի արագ փոփոխվող աշխարհում ստեղծագործականությունը դարձել է դեռահասի հիմնական հմտություններից մեկը, և մանկապատանեկան ճամբարն իր գործունեությամբ հանդիսանում է դրա ձևավորման արդյունավետ միջոց: Ճամբարային միջավայրում իրականացվող գործունեությունը միավորում է հանգիստը, խաղը և կրթությունը, ինչը նպաստում է ինքնուրույնության, քննադատական մտածողության և խնդիրների ոչ ստանդարտ լուծման ճանապարհներ փնտրելու հմտության զարգացմանը: Հողվածի նպատակն է վերլուծել, թե ինչպես մանկապատանեկան ճամբարները կարող են նպաստել ստեղծագործական ներուժի զարգացմանը և ինչ մեթոդներ են առավել արդյունավետ այդ գործընթացում:

#### **ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Հողվածում օգտագործվել է տեսական համեմատական վերլուծություն, որի միջոցով ուսումնասիրվել են ստեղծագործականության զարգացման վերաբերյալ հայտնի հեղինակների /Guilford, Torrance, Vygotsky, Amabile, Csikszentmihalyi, Runco և այլոց/ հայեցակարգերը: Այս մեթոդը կիրառվել է ստեղծագործականության հիմնական տարրերը սահմանելու, մանկապատանեկան ճամբարի միջավայրում դրանց դրսևորման ձևերը բացահայտելու և միջազգային ու հայկական փորձի համադրության համար:

Հողվածում կիրառվել է կառուցվածքային-ֆունկցիոնալ մոտեցում, որով մանկապատանեկան ճամբարները դիտարկվել են որպես սոցիալական և կրթական համակարգեր՝ բաղկացած տարբեր ենթահամակարգերից (ուսուցում, խաղ, սոցիալական փոխգործակցություն, մշակույթ, բնապահպանական գործունեություն): Այս մեթոդը թույլ է տվել հասկանալ, թե ինչպես է ստեղծագործական ներուժը ձևավորվում միջավայրի տարբեր բաղադրիչների փոխազդեցությամբ:

Կիրառվել է տարբեր երկրների ճամբարային մոդելների համեմատական վերլուծություն՝ օրինակ՝ ԱՄՆ, Ֆինլանդիա, Կանադա և Հայաստան: Այս մեթոդը ցույց է տվել, թե ինչպիսի՜ տարբերություններ և ընդհանրություններ կան կրթական մոտեցումներում և ինչպիսի՜ պայմաններում է առավել արդյունավետ ստեղծագործականության զարգացումը:

Ավելացվել են նաև նորարարական մեթոդների ուսումնասիրություններ, որոնք ներառում են խաղային ուսուցում, նախագծային աշխատանքներ, թվային ստեղծագործական հարթակներ:

### ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Երեխաների և դեռահասների համար նախատեսված ամառային մանկապատանեկան հանգստի ճամբարները յուրահատուկ համակարգ են, որում ներգրավված են բազում աշակերտներ, ուսուցիչներ և ծնողներ: Երեխաների համար նախատեսված ամառային հանգստի ճամբարների կազմակերպումը պահանջում է մեծ ուշադրություն և կազմակերպվածություն: Մանկապատանեկան հանգստի շատ ճամբարներ ապահովում են լրացուցիչ կրթություն երեխաների համար: Ճամբարականները մասնակցում են լեռնագնացության, էքսկուրսիաների, տարատեսակ խաղային, գեղարվեստական և ինտելեկտուալ միջոցառումների: Նմանատիպ ձևով կազմակերպված հանգստի հիմնականպատակը յուրաքանչյուր երեխայի անհատականության ձևավորումն ու զարգացումն է՝ մեծահասակների և հասակակիցների հետ շփման և փոխազդեցության, բազմազան միջոցառումներին մասնակցելու և սոցիալապես նշանակալի և հուզականորեն հարուստ կյանքում ներգրավվելու միջոցով (Байбородова Л., 2003):

Ստեղծագործական գործունեությունը պետք է խրախուսի երեխաներին նոր գիտելիքներ ձեռք բերելու:

Հանգստի և աշխատանքի, սպորտի և ստեղծագործ գործունեության ճշգրիտ համադրությունը կարգապահում է երեխաներին և հավասարակշռում նրանց մտածողությունն ու հույզերը (**Шерем Г., 2008**): Ամառային մանկապատանեկան հանգստի ճամբարի ծրագիրը նպատակ ունի ստեղծելու բարենպաստ պայմաններ ճամբարականների արձակուրդների ընթացքում հանգստի համար: Նրանց հանգիստը և հասարակության մեջ ավելի ինքնուրույն հանդես գալու արդյունքում բխող ինքնադրսևորման բարելավումը գործունեության համադրություն է, որն ապահովում է նրանց ստեղծագործական ներուժի զարգացումը, նրանց անհատականության պաշտպանությունն ու խթանումը, ֆիզիկական դաստիարակությունը, առողջ ապրելակերպի հմտությունների զարգացումը, ինչպես նաև առողջ սննդակարգի և ապրելակերպի պահպանումը բարենպաստ միջավայրում:

Ամառային ճամբարի ծրագիրը պետք է ներառի միջոցառումներ, որոնք կապահովեն երեխաների ստեղծագործական ունակությունների զարգացում:

Ստեղծագործ լինելը երեխայի ներդաշնակ և երջանիկ կյանքի կարևորագույն տարր է: Անձնական զարգացման առումով այն նախ ազդում է երեխաների վրա որպես ինքնազարգացման միջոց, ապա դառնում է ինքնադրսևորման գործիք (**Беляева Л., 2007**): Երեխաների ստեղծագործական ունակությունների զարգացումը պետք է ընթանա կազմակերպված և օպտիմալ ձևով՝ առանց խաթարելու նրանց խաղային և հանգստի գրաֆիկը: Երեխաների ստեղծագործականությունը ինքնագիտակցության և ինքնահասկացողության զարգացման հիմնական տարրերից մեկն է:

Մանկապատանեկան հանգստի ճամբարներում իրականացվող բոլոր այն միջոցառումներն ու խաղերը, զրույցները ավագների հետ, որոնք պարունակում են արվեստի և մշակութային տարրեր, նպաստում են ճամբարական ստեղծագործական ներուժի զարգացմանը:

Ջոկատավարներն ու մանկավարժները պետք է երեխաներին ներգրավեն ստեղծագործական գործունեության բոլոր տեսակների մեջ, ինչպիսիք են մարզական

մրցույթները, խմբային նախագծերը, գեղարվեստական և մշակութային մրցույթները, դերային խաղերը և այլն: Ջոկատավարները պետք է կարողանան երեխաներին բացատրել, որ տարբեր այդ միջոցառումներին ավելի ակտիվ մասնակցելով՝ նրանք կարող են ինքնադրսևորվել, ցուցադրել իրենց հմտությունները և այդպիսով բացահայտել իրենց ստեղծագործական ներուժը: Ստեղծագործական միջոցառման մեկնարկից առաջ ջոկատավարը նախ և առաջ հարցնում է երեխաների մասնակցության ցանկության մասին, ապա գտնում է բոլոր երեխաներին ներգրավելու եղանակներ միջոցառման նախապատրաստման և կազմակերպման գործում: Շատ երեխաներ վախենում են հանրության առջև դուրս գալ և իրենց ցուցադրել հանդիսատեսի առջև, ուստի կարելի է այդ երեխային առաջարկել անհատական առաջադրանքներ, ինչպիսիք են կերպարվեստը, որը ներառում է ոչ միայն նկարչություն, այլև ժողովրդական արհեստների և դեկորատիվ ու կիրառական արվեստի ստեղծում: Այս գործունեության մեջ երեխային ներգրավելու համար կարելի է նրան առաջարկել «հակառակ նկարչության» ոչ ավանդական տեխնիկան: Դպրոցահասակ երեխաները վայելում են գեղարվեստական աշխատանքով զբաղվելը, ինչը թույլ է տալիս նրանց լիովին և լայնորեն արտահայտել իրենց անհատականությունը և արտահայտել իրենց ստեղծագործական կողմը (**Дворникова И., 2014**): Արվեստի գործունեությունը կառուցված է ակտիվ երևակայության և ստեղծագործական մտածողության վրա, ինչն էլ երեխաներին և դեռահասաներին տալիս է աշխարհի վերաբերյալ ավելի յուրօրինակ տեսանկյուն:

Ստեղծագործական ներուժը (creative potential) կարելի է սահմանել որպես անհատի ունակություն՝ ստեղծելու նոր, յուրահատուկ և արժեքավոր գաղափարներ, և դրանք կիրառելու իրական կյանքում (**Guilford J., 1950**): Մանկապատանեկան ճամբարներում կիրառվող գործունեությունները շատ բնութագրիչ են այս մոտեցման համար. օրինակ՝ ստեղծագործական խաղերը, նախագծային աշխատանքները, արվեստի և երաժշտության ինտեգրումը հնարավորություն են տալիս կիրառելու դիվերգենտ մտածողություն և զարգացնելու տարաբնույթ մոտեցումներ: Կարևոր է նաև դիտարկել դեռահասաների հոգեբանական և սոցիալական առանձնահատկությունները

ճամբարներում: Դեռահասների ստեղծագործական ներուժը մեծապես կախված է հոգեբանական զարգացման փուլից, հուզական կայունությունից և սոցիալական միջավայրից: Ճամբարային միջավայրում երեխաները ստանում են անվտանգ և աջակցող տարածք, որտեղ կարող են փորձարկել նոր դերեր, արտահայտել գաղափարները և համագործակցել հասակակիցների հետ: Սոցիալական միջավայրում ազատ արտահայտման հնարավորությունը և ընդունողական միջավայրը խթանում են ինքնավստահությունը և փորձարկումների նկատմամբ հետաքրքրությունը, ինչը ստեղծագործական ներուժի առանցքային շարժիչն է: Դեռահասների ստեղծագործական ներուժի զարգացման գործում մեծ է ճամբարի ծրագրի դերը: Ճամբարային արդյունավետ ծրագրերը ներառում են բազմազան միջոցառումներ՝

- **Խաղային և ստեղծագործական միջոցառումներ** – թատրոն, նկարչություն, երաժշտություն, ասմունք, երգոցողություն, պարարվեստ:
- **Թիմային խաղեր և մրցույթներ** – խնդիրների համատեղ լուծում և համագործակցություն պահանջող մարզական և ինտելեկտուալ միջոցառումներ, քվեաթեր:
- **Դասընթացներ և վարպետացուցումներ** – նոր հմտությունների ուսումնասիրություն, արհեստների և տեխնոլոգիական հմտությունների ձևավորում:

Այս միջոցառումները թույլ են տալիս երեխաներին արտահայտել իրենց անհատականությունը, զարգացնել մտավոր ճկունությունը և լուծել խնդիրներ ոչ ստանդարտ ձևերով:

Ոչ պակաս կարևոր է նաև ընտանիքի և սոցիալական միջավայրի դերը մանկապատանեկան հանգստի ճամբարում դեռահասների սոցիալականացման և ստեղծագործական ներուժի բացահայտման գործում: Ճամբարային միջավայրում դեռահասների սոցիալական հարաբերությունները շատ կարևոր են ստեղծագործականության զարգացման համար: Ընտանիքը, որը խրախուսում է ինքնարտահայտումը, շարունակում է մեծ ազդեցություն ունենալ, բայց երեխաները նաև նոր ընկերական խմբերում են սովորում համագործակցել, քննարկել գաղափարներ և ընդունել տարբեր տեսակետներ: Դիմակայող սոցիալական

միջավայրում ուսուցումը և ստեղծագործականությունը զարգանում են ավելի ինտենսիվ, քանի որ երեխայի մտածողությունը ստանում է անմիջական արձագանք՝ աջակցող խմբից կամ ճամբարային ջոկատավարից (**Kaufman J., Beghetto, 2019**):

Ճամբարներում կարելի է օգտագործել նաև թվային տեխնոլոգիաները որպես ստեղծագործական հարթակ, օրինակ՝ վիդեո նախագծեր, անիմացիա, առցանց գիտական փորձեր: Շատ կարևոր է, որ երեխաներին մատուցվի թվային տեխնոլոգիաների նշանակությունն ու կիրառելիությունը որպես զարգացման միջոց: Ինչը լուծում է միանգամից երկու խնդիր՝ ճամբարականների զանգացումը թվային տեխնոլոգիաների միջոցով և դրանց կանխարգելումը որպես խանգարող գանգամանք կամ երբեմն որպես մոլուցք:

Մշակութային միջոցառումները՝ ազգային արվեստի, երաժշտության կամ ժողովրդական խաղերի միջոցով, ևս նպաստում են ինքնության ձևավորմանը և ստեղծագործ մտածողության զարգացմանը:

Մանկապատանեկան ճամբարներում ստեղծագործականությունը պետք է դիտվի որպես կրթության նպատակ, և ոչ թե միայն հանգստի միջոց: Աշխատանքն ուղղված պետք է լինի ծրագրերի համակարգմանը, կատարելագործմանը և արդիականացմանը: Աշխատակազմի վերապատրաստման հարցը պետք է մշտադիտարկման տակ լինի և սաների ակտիվ ներգրավման հարցը լինի առաջնային: Ստեղծագործական ներուժի զարգացման մեթոդաբանական ուղիները պետք է լինեն համակարգված: Այնպիսի ուղիներ, ինչպիսիք են՝ բրեյնստորմինգ և գաղափարների քննարկում, դիվերգենտ մտածողության վարժություններ՝ խաղերի միջոցով, խաչաձև ուսուցում, հետազոտական նախագծեր՝ բնության, լաբորատորիաների կամ թվային միջավայրում, արվեստի ինտեգրում՝ երաժշտություն, նկարչություն, թատրոն (**Sternberg R., 2018**):

Մանկապատանեկան ճամբարների փորձը տարբեր երկրներում ցույց է տվել, որ ստեղծագործականությունը խթանող միջավայր ստեղծելու համար անհրաժեշտ է համադրել կրթությունը, խաղը և մշակութային գործունեությունը: Օրինակ, ԱՄՆ-ում և Կանադայում գործող ճամբարները հաճախ ներառում են STEM նախագծեր, արվեստի

խմբակներ և թիմային խնդիրների լուծումներով նախագծեր, իսկ Ֆինլանդիայում մեծ ուշադրություն է հատկացվում բնության հետ ինտեգրվող կրթությանը: Հայաստանում ճամբարները առանձնանում են ազգային մշակույթի, լեզվի և բնության հետ աշխատանքի ընդգրկմամբ: Այս միջավայրը ստեղծում է հատուկ հնարավորություններ՝ դեռահասների մոտ ստեղծագործական մտածողություն, խմբային համագործակցություն և սոցիալական հմտություններ զարգացնելու համար:

Համաշխարհային փորձը ցույց է տալիս, որ ճամբարային ծրագրերը առավել արդյունավետ են, երբ ինտեգրում են տարբեր մոտեցումներ՝ խաղային, նախագծային, մշակութային և թվային: Ճամբարային գործունեությունը պետք է հարմարեցված լինի երեխաների տարիքային առանձնահատկություններին և հետաքրքրություններին, ինչը նվազեցնում է անհավասարությունը և խթանում է բոլորի մասնակցությունը:

Ճամբարային միջավայրում դեռահասների ստեղծագործական ներուժի խթանման արդյունքում երեխաները ձեռք են բերում.

- **Ստավոր և ստեղծագործական հմտություններ՝** դիվերգենտ մտածողություն, նորարար մոտեցումներ, խնդիրների բազմակողմանի վերլուծություն:
- **Սոցիալական հմտություններ՝** թիմային աշխատանք, հաղորդակցություն, քննադատական և համակողմանի քննարկումներ:
- **Հուզական զարգացում՝** ինքնավստահություն, խնդիրների նկատմամբ հետաքրքրություն, խոչընդոտների հաղթահարում:
- **Մշակութային և ինտելեկտուալ հարստացում՝** ազգային արվեստի, երաժշտության և բնության հետ աշխատանքի ինտեգրում:

#### **ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

Դեռահասների ստեղծագործական ներուժի զարգացումը բազմաշերտ գործընթաց է, որը պահանջում է համակարգային մոտեցում: Ստեղծագործական մտածողությունը ձևավորվում է կոգնիտիվ, հուզական և սոցիալական գործոնների փոխազդեցության արդյունքում:

Կրթական և ընտանեկան միջավայրերը պետք է համատեղ ձևավորեն աջակցող մշակույթ, որը խրախուսում է ինքնուրույն մտածողությունը, հարցադրումների

ստեղծումը և նոր գաղափարների փորձարկումը: Թվային միջավայրի միտումներն անհրաժեշտ է վերածել զարգացման հարթակի՝ ապահովելով մեդիագրագիտության և պատասխանատու ստեղծագործակա-նության մշակույթ:

Մանկապատանեկան ճամբարները հանդիսանում են բացառիկ հարթակ դեռահասների ստեղծագործական ներուժի զարգացման համար: Սոցիալական, մշակութային, խաղային և նախագծային մոտեցումների համադրությունը ապահովում է համալիր կրթական և զարգացման հնարավորություններ: Ճամբարային միջավայրը խթանում է ինքնարտահայտումը, համատեղ աշխատանքը, խնդիրների լուծումը ոչ ստանդարտ ձևերով:

Ստեղծագործականությունն ձևավորվում է ինչպես անհատական ունակությունների, այնպես էլ սոցիալական և մշակութային գործոնների ազդեցությամբ:

Այսպիսով, դեռահասների ստեղծագործական ներուժի զարգացումը ոչ միայն հոգեբանական կամ կրթական խնդիր է, այլև հասարակական արժեքային համակարգի մաս, որն ուղղված է նորարար և ինքնավստահ սերնդի ձևավորմանը:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Байбородова Л., Рожков М. (2003)**, Воспитательная работа в детском загородном лагере. Ярославль, Академия развития. [file:///C:/Users/Admin/Downloads/sotsialno-vospitatelnaya-rabote-v-detskom-ozdorovitelnom-lagere%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/sotsialno-vospitatelnaya-rabote-v-detskom-ozdorovitelnom-lagere%20(2).pdf)
2. **Беляева Л. (2007)**, Психолого-педагогическое сопровождение детского отдыха // Доп. образование и воспитание, № 4. С. 12.  
<https://studfile.net/preview/5373645/page:7/>
3. **Дворникова И.Н., Комакова А.Д., (2014)**, Психолого-педагогические особенности развития творческих способностей подростков в условиях детского оздоровительного лагеря // Молодой ученый, № 21.1. С. 83-85.  
<https://moluch.ru/archive/80/13784>

4. **Шереш Г. (2008)**, Летний детский отдых. 3-е изд. <https://e-catalog.nlb.by/catalog/Record/BY-NLB-br0000180224?sid=86544785>
5. **Guilford, J. P., (1950)**, Creativity. *American Psychologist*, 444–454. <https://www.scribd.com/document/84958579/Guilford1950>
6. **Kaufman, J. C. & Beghetto, (2019)**, R. A. *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press. <https://www.scribd.com/document/916075772/The-Cambridge-Handbook-of-Creativity-Across-Domains>
7. **Sternberg, R. J., (2018)**, *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press. <https://www.scribd.com/document/605625596/Sternberg-R-J-ed-Handbook-of-Creativity-Cambridge-University-Press-1998>

#### REFERENCES

1. **Bayborodova L.V., Rojkov M.I., (2003)**, *Vospitatel'naya rabota v detskom zagorodnom lagere/ Educational work in a children's country camp*. Yaroslavl': Academy of progress, 256 p.
2. **Belyaeva L.A.,(2007)**, *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovojdienie detskogo otdikha/ Psychological and pedagogical support for children's recreation/, Additional education and upbringing*, № 4. P. 12.
3. **Dvornikova I.N., Komakova A.D.,(2014)**, *Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti razvitiya tvorcheskikh sposobnostey podrostkov v usloviyakh detskogo ozdorovitel'nogo lagerya/ Psychological and pedagogical features of the development of creative abilities of adolescents in the context of a children's health camp//Young scientist*, № 21.1. P. 83-85.
4. **Guilford, J. P., (1950)**, Creativity. *American Psychologist*, 444–454.
5. **Kaufman, J. C. & Beghetto (2019)**, R. A. *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press.

6. Sheresh G.L. (2008), Letniy detskiy otikh/Summer children's recreation ., 3-rd red. Assistance, 232 p.
7. Sternberg, R. J. (2018), Handbook of Creativity. Cambridge University Press.

Санасар Григорян

### Развитие творческого потенциала подростков в детском лагере отдыха

#### Заключение

*Ключевые слова и выражения:* творческий потенциал, подросток, молодежный лагерь, игра, командная деятельность, проектное обучение, эмоциональное развитие.

Развитие творческого потенциала подростков – многоуровневый процесс, требующий системного подхода. Творческое мышление формируется в результате взаимодействия когнитивных, эмоциональных и социальных факторов.

Образовательная и семейная среды должны совместно формировать благоприятную культуру, поощряющую самостоятельное мышление, постановку вопросов и апробацию новых идей. Необходимо превратить тренды цифровой среды в развивающую площадку, обеспечивая культуру медиаграмотности и ответственного творчества.

Молодежные лагеря – исключительная площадка для развития творческого потенциала подростков. Сочетание социокультурного, игрового и проектного подходов предоставляет комплексные образовательные и развивающие возможности. Лагерная среда способствует самовыражению, совместной работе, решению задач нестандартными способами.

Творчество формируется под влиянием как индивидуальных способностей, так и социокультурных факторов.

Таким образом, развитие творческого потенциала подростков – это не только психологическая или педагогическая проблема, но и часть социальной системы

ценностей, направленной на формирование инновационного и уверенного в себе поколения.

Sanasar Grigoryan

### Development of the creative potential of teenagers in a children's camp

#### Conclusion

*Key words and expressions: creativity, teenager, youth camp, game, teamwork, project-based learning, emotional development.*

Developing adolescent creativity is a multi-layered process that requires a systematic approach. Creative thinking is formed through the interaction of cognitive, emotional, and social factors.

The educational and family environments must work together to foster a supportive culture that encourages independent thinking, questioning, and the testing of new ideas. Digital trends must be transformed into a developmental platform, fostering a culture of media literacy and responsible creativity.

Youth camps are an exceptional venue for developing adolescent creativity. The combination of sociocultural, playful, and project-based approaches provides comprehensive educational and developmental opportunities.

The camp environment fosters self-expression, teamwork, and problem-solving in innovative ways.

Creativity is shaped by both individual abilities and sociocultural factors. Thus, developing adolescent creativity is not only a psychological or pedagogical issue, but also part of a social value system aimed at shaping an innovative and confident generation.

**Սանասար Գրիգորյան** – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Մանկավարժության ամբիոնի հայցորդ,  
[sanasar.grigoryan1994@mail.ru](mailto:sanasar.grigoryan1994@mail.ru)

**Санасар Григорян**- Соискатель кафедры педагогики Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, [sanasar.grigoryan1994@mail.ru](mailto:sanasar.grigoryan1994@mail.ru)

**Sanasar Grigoryan** – Competitor for the Department of Pedagogy of the Armenian State Pedagogical University named after Khachatur Abovyan, [sanasar.grigoryan1994@mail.ru](mailto:sanasar.grigoryan1994@mail.ru)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 03.02.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 27.02.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

## ՈՉ ՖՈՐՄԱԼ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ 21-ՐԴ ԴԱՐՈՒՄ

DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.238

## ԱՍՓՈՓՈՒՄ

21-րդ դարը բնութագրվում է արագ սոցիալական, տեխնոլոգիական և մշակութային փոփոխություններով, որոնք էապես փոխում են գիտելիքի ստեղծման, փոխանցման և կիրառման ընդհանուր տրամաբանությունը, հիմնովին փոխում են ուսուցման ձևերը և պահանջում են նոր մոտեցումներ, որոնք կստեղծեն անհրաժեշտ պայմաններ մարդկանց համար՝ իրենց գիտելիքները, կարողությունները և հմտությունները մշտապես բարելավելու համար: Ֆորմալ կրթական համակարգերը, հիմնականում կենտրոնացած են դպրոցական և բարձրագույն կրթության վրա, և չնայած իրենց հիմնարար դերին, հաճախ չեն կարողանում բավարարել այս արագ փոփոխվող պահանջները, ինչի արդյունքում լրացուցիչ, ավելի ճկուն ուսուցման մեխանիզմների անհրաժեշտություն է առաջանում, որոնք համատեղելի կլինեն շարունակական ուսուցման զարգացման հետ:

Ուստի ոչ ֆորմալ կրթությունը դառնում է անփոխարինելի գործիք՝ ծառայելով հենց այդ նպատակին՝ առաջարկելով բազմաբնույթ կրթական փորձառություններ, ապահովելով կյանքի ընթացքում ուսուցման նոր հնարավորություններ, նպաստելով անձի համապարփակ և ստեղծարար մտածողության զարգացմանը, խնդիրների լուծման հմտությունների բարելավմանը, ապահովելով անձի սոցիալական և քաղաքացիական ակտիվության խթանումը: Այն ոչ միայն նպաստում է մարդկանց մասնագիտական աճին, այլև խթանում է ինքնակառավարումը, թիմային աշխատանքը և սոցիալական ներգրավվածությունը:

Հողվածում վերլուծվում է ոչ ֆորմալ կրթության դերը ժամանակակից կրթական իրականության մեջ, ուսումնասիրության հիմքում ընկած է այն գաղափարը,

համաձայն որի, ոչ ֆորմալ կրթությունը ոչ միայն լրացում է ֆորմալ կրթությանը, այլև ստեղծում է հարթակ անհատական և համայնքային զարգացման համար՝ ապահովելով կրթության շարունակականություն և մասնագիտական հմտությունների անընդհատ բարելավում:

Ամփոփելով հետազոտության արդյունքները կարող ենք նշել, որ ոչ ֆորմալ կրթությունը համարվում է կարևորագույն գործիք, որը համակցված մոտեցումներով և տեխնոլոգիական հնարավորությունների օգտագործմամբ հնարավորություն է ստեղծում հասարակության կայուն զարգացման, աշխատաշուկայի պահանջներին հարմարվելու և անհատի ամբողջական ներուժի իրացման համար:

Այսպիսով, 21-րդ դարում ոչ ֆորմալ կրթությունը դառնում է կենսական բաղադրիչ՝ ապահովելով ուսուցման դինամիկության պահպանությունը, սոցիալական ու մշակութային ինտեգրումը, ստեղծարար և գործնական հմտությունների զարգացումը, ինչպես նաև անհատի և համայնքի շարունակական առաջընթացը:

*Բանալի բառեր և արտահայտություններ. կրթություն, ոչ ֆորմալ կրթություն, ժամանակակից պայմաններ, կրթական համակարգ, կրթական միջավայր:*

### ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ժամանակակից տեղեկատվական հասարակությունը բնութագրվում է գիտելիքի արագ հնեցմամբ, մասնագիտական դերերի փոփոխությամբ և սոցիալական անորոշության աճով: Ուստի կրթությունը չենք կարող սահմանափակել կյանքի վաղ փուլերով և ֆորմալ կրթական համակարգերով: Այս իրողությունների պայմաններում ոչ ֆորմալ կրթությունը ներկայացնում է ոչ միայն անհատական պահանջ այլև հասարակական անհրաժեշտություն, քանզի այն ճկուն է, հասանելի և ուղղված է կոնկրետ կենսական ու մասնագիտական խնդիրների լուծմանը:

Հետազոտության նպատակն է՝ ուսումնասիրել ոչ ֆորմալ կրթության անհրաժեշտությունը 21-րդ դարում և հիմնավորել դրա նշանակությունը անձի շարունակական զարգացման և հասարակության կայուն առաջընթացի համատեքստում:

Հետազոտության խնդիրներն են՝ վերլուծել 21-րդ դարի սոցիալ-տեխնոլոգիական փոփոխությունների ազդեցությունը կրթական պահանջների վրա և հիմնավորել ոչ ֆորմալ կրթության դերը շարունակական ուսումնառության ապահովման գործում:

Հոդվածի նորույթը ոչ ֆորմալ կրթության անհրաժեշտության դիտարկումն է՝ որպես ժամանակակից կրթական համակարգի զարգացման օբյեկտիվ պայման՝ պայմանավորված 21-րդ դարի սոցիալ-տեխնոլոգիական փոփոխություններով:

### **ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Հետազոտության տեսական հիմքը կազմել են ոչ ֆորմալ կրթության վերաբերյալ հայաստանյան և արտասահմանյան գիտական ուսումնասիրությունները, կրթական քաղաքականության փաստաթղթերը, ինչպես նաև կրթության զարգացման ժամանակակից հայեցակարգերը: Ուսումնասիրության ընթացքում օգտագործվել են մանկավարժական, սոցիոլոգիական և կրթության ոլորտներում հրատարակված տեսական աղբյուրներ, որոնք անդրադառնում են «կյանքի ընթացքում կրթություն» գաղափարին, ոչ ֆորմալ կրթության զարգացման պատմությանը, դրա գործառույթներին և ժամանակակից կրթական համակարգում ունեցած դերին:

Հետազոտության տեղեկատվական բազան ներառում է նաև կրթական համակարգի արդիականացման վերաբերյալ վերլուծական նյութեր, հասարակական կազմակերպությունների կողմից իրականացվող կրթական ծրագրերի փորձի ընդհանրացումներ, ինչպես նաև ոչ ֆորմալ կրթության վերաբերյալ եվրոպական և ամերիկյան մոտեցումների տեսական բնութագրումներ:

Աշխատանքի ընթացքում կիրառվել են հետևյալ մեթոդները.

- **Գիտական գրականության տեսական վերլուծություն** – ոչ ֆորմալ կրթության էության, նպատակների, գործառույթների և զարգացման միտումների բացահայտման նպատակով,
- **Համեմատական վերլուծություն** – ամերիկյան և եվրոպական ոչ ֆորմալ կրթության մոդելների առանձնահատկությունների համադրման համար,

- **Ընդհանրացում և համակարգում** – տարբեր հեղինակների մոտեցումների համադրման և միասնական տեսական շրջանակ ձևավորելու նպատակով,

- **Բովանդակային (կոնտենտ) վերլուծություն** – կրթական գործընթացում ոչ ֆորմալ կրթության դերի, սովորողների ներգրավվածության, ծնող-դպրոց համագործակցության և կրթական միջավայրի փոփոխությունների ուսումնասիրման համար,

- **Մանկավարժական երևույթների վերլուծական մեկնաբանություն** – ժամանակակից կրթական պայմաններում սովորողի դերի, հետաքրքրության, մոտիվացիայի և մասնակցության նշանակությունը բացահայտելու նպատակով: Հետազոտությունն ունի տեսական-վերլուծական բնույթ և միտված է ոչ ֆորմալ կրթության դերի բացահայտմանը ժամանակակից կրթական համակարգում՝ որպես ֆորմալ կրթությանը լրացնող և երբեմն փոխակերպող գործոն:

Ուսումնասիրությունը կատարվել է ժամանակակից կրթական իրողությունների համատեքստում՝ հաշվի առնելով տեղեկատվական հասարակության զարգացումը, սոցիալական փոփոխությունները և կրթության նկատմամբ ներկայացվող նոր պահանջները:

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Կրթություն՝ անձի, հասարակության և պետության շահերից ելնող ուսուցման և դաստիարակության գործընթաց, որը նպատակաուղղված է գիտելիքները պահպանելու ու սերունդներին փոխանցելու համար (**ՀՀ օրենքը «Կրթության մասին»**):

Մանկավարժության տեսանկյունից երեխայի դպրոցում ուսումնառության շրջանը իրավացի է դիտարկել որպես անհատի՝ սոցիալականացման հարմարվողական փուլից անցում դեպի ինքնաիրացման փուլ՝ որպես անձի կողմից գիտակցված, նպատակաուղղված, ինքնակառավարվող և ինքնուրույն կառուցվող գործընթաց: Նման դիրքորոշման հիման վրա խոշոր կենտրոնի պայմաններում իրականացվող ոչ ֆորմալ կրթական պրակտիկաների հիմնական նպատակը կարելի է

սահմանել որպես անձի նախապատրաստում ինքնասոցիալականացմանը (**Ардабацкая И., 2016**):

20-րդ դարի 1960-ականներին, երբ կյանքի տարբեր ոլորտներում տեղի էին ունենում արագ փոփոխություններ և հասարակական հարաբերություններն էապես վերափոխվում էին, կրթական համակարգում սկսեց շրջանառվել «ոչ ֆորմալ կրթություն» հասկացությունը:

Ոչ ֆորմալ կրթության ի հայտ գալը պայմանավորված էր մեծահասակ մարդու՝ մշտապես փոփոխվող կյանքի պայմաններին արագ հարմարվելու անհրաժեշտությամբ: Սկզբում խոսքը վերաբերում էր նրան, որ նա պետք է ամբողջ կյանքի ընթացքում բարձրացնի իր մասնագիտական մակարդակը, զբաղվի ինքնակրթությամբ, ընդլայնի իր սոցիալ-մշակութային փորձն ու հաղորդակցական հմտությունները (**Загладина Х., 2014**):

Ոչ ֆորմալ կրթության հիմնական հատկանիշը ուսումնական գործունեության արդյունքների նկատմամբ միասնական, այս կամ այն չափով ստանդարտացված պահանջների բացակայությունն է: Ոչ ֆորմալ կրթությունը նախ և առաջ հիմնվում է գործընթացի մասնակցի անձնական հետաքրքրության վրա: Այն հաճախ իրականացվում է հատուկ կրթական միջավայրից դուրս, որտեղ հստակ սահմանված են ուսուցման նպատակները, մեթոդներն ու արդյունքները, ինչպես նաև տարբեր կրթական հաստատություններում կամ հասարակական կազմակերպություններում: Ոչ ֆորմալ կրթությունը միտված է սովորողների հետաքրքրությունների և նախասիրությունների տարբեր ոլորտներում նրանց աշխարհայացքի ընդլայնմանը և գիտելիքների խորացմանը (**Мальгин В., 2014**):

Ոչ ֆորմալ կրթության հիմնական նպատակն է կրթության միջոցով արձագանքել ժամանակի մարտահրավերներին՝ այդ թվում՝ հասարակական և քաղաքացիական մասնակցության նվազմանը, տեղեկատվական հասարակության պահանջներին, միջազգային ինտեգրման և գլոբալացման գործընթացների ուժեղացմանը, ինչպես նաև տնտեսության կառուցվածքային փոփոխություններին, որոնք խորացնում են առկա ֆորմալ կրթական համակարգի և ժամանակի պահանջների միջև եղած

տարբերությունը: Որպես կրթության յուրահատուկ ձև՝ ոչ ֆորմալ կրթությունը հնարավորություն է տալիս սոցիալական տարբեր խմբերի ներկայացուցիչներին ձեռք բերել և զարգացնել այնպիսի հմտություններ, կարողություններ և գիտելիքներ, որոնք համապատասխանում են անընդհատ փոփոխվող միջավայրի պահանջներին: Ըստ ոչ ֆորմալ կրթության մեջ կիրառվող սկզբունքների՝ այն կարող է ներառել տարբեր կրթական ձևաչափեր՝ կազմակերպված ֆորմալ կրթությունից դուրս (Горшкова В., 2014):

Ոչ ֆորմալ կրթությունը նպաստում է սովորողների մտահորիզոնի լայնացմանը և խորացված գիտելիքների ձևավորմանը՝ նրանց հոբբիների ու հետաքրքրությունների շրջանակում: Այն կարող է ներառել դասընթացներ, վերապատրաստումներ, ծրագրեր, որոնք առաջարկվում են կրթության կամ աշխատանքային գործունեության ցանկացած փուլում: Դասընթացի ավարտին տրվող փաստաթուղթը սովորաբար չի հանդիսանում իրավական հիմք՝ կրթությունը շարունակելու կամ մասնագիտական գործունեություն իրականացնելու համար (Золотарева А., 2015):

Ոչ ֆորմալ կրթությունն առաջնորդվում է այն համոզմունքով, որ ուսուցման գործընթացը ոչ միայն կարող է, այլ պետք է լինի հետաքրքիր: Այն հիմնվում է սովորողների անհատական կարիքների և հետաքրքրությունների վրա՝ կիրառելով ճկուն կազմակերպչական ձևեր ու ուսուցման մեթոդներ:

Հարցմանը մասնակցել է 121 անձ, հիմնականում 18-35 տարեկան անձինք (69.4%), ովքեր սովորաբար հանդիսանում են ոչ ֆորմալ կրթության հիմնական շահառուները, իսկ 36-50 տարեկան անձանց մասնակցությունը 28.1%-ն է, 51+ խմբինը՝ 2-3%:

Զբաղվածության առումով գերակշռում են աշխատողները (41.3%), ովքեր շարունակական վերապատրաստման և մասնագիտական հմտությունների արդիականացման նկատմամբ պահանջարկ ունեն: Ուսանողները (24.8%) հետաքրքրված են լրացուցիչ հմտությունների ձեռքբերմամբ, գործազուրկների (22.3%) մասնակցության ցուցանիշները ցույց են տալիս ոչ ֆորմալ կրթության ներուժը

աշխատաշուկա մուտքի կամ վերամասնագիտացման տեսակետից անհրաժեշտ գործիք լինելը:

Հարցվածների մեծամասնությունը (76.9%) լսել է ոչ ֆորմալ կրթության մասին, և 53.7%-ը կարևորում է դրա դերը հասարակության համար, 28.9%-ը դժվարանում է դիրքորոշման հարցում, որը փաստում է ոլորտի հասանելիության և տեղեկատվության պակասի մասին:

Ձևաչափերից առավել նախընտրելի են դասընթացները (35.5%), վեբինարները և սեմինարները (ընդհանուր 41.3%), անհատականացված ուսուցման պահանջն ընդգծում է մենթորությունը (13.3%), իրազեկման և մոտիվացիայի կարիքի բացը մատնանշում է հարցվողների 14.9%-ը՝ չնախընտրելով որևէ ձևաչափ:

Բովանդակության առումով գերակշռում են առարկայական վերապատրաստումները (32.2%), կառավարում և բիզնեսը (26.8%), անձնային և մասնագիտական զարգացումը (24.5%): 38.8%-ը նշել է, որ ծրագրերը օգնել են, 41.3%-ը՝ մասամբ, իսկ 19.8%-ը չի տեսել ազդեցություն, համաձայն տվյալների, ծրագրերի արդյունավետությունը կախված է անհատական կարիքների և ինտենսիվության համապատասխանությունից:

Մեր ուշադրությունից չի զատվել նաև ճկուն ուսումնական գրաֆիկի կարևորությունը՝ 29.9%-ը և գործնական հմտությունների զարգացումը՝ 27.9%-ը, թերությունները կապված են որակի վերահսկման և մասնագետների պատրաստվածության խնդիրների հետ (40.5%): 28.1%-ը նշել է սահմանափակ ակադեմիական ճանաչում, իսկ 47.9%-ը լիովին, 37.2%-ը մասամբ համաձայն է, որ ոչ ֆորմալ կրթությունը պետք է զուգորդվի համալսարանական կրթության հետ:

Հետազոտության տվյալների համաձայն, ծագրերի մասին տեղեկությունը հիմնականում ստանում են կրթական կենտրոններից (28.1%) և համացանցից (20.7%):

Հաշվի առնելով մասնակցության, նախասիրությունների և արդյունավետության վերլուծությունը՝ պարզ է, որ ոչ ֆորմալ կրթությունը պահանջված է և արդյունավետ, սակայն պահանջում է ծրագրերի որակի, հասանելիության և մասնագիտական միջավայրի բարելավում:

### ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Այսպիսով, ոչ ֆորմալ կրթությունը դպրոցների համար բացարձակ նորամուծություն չէ: Կրթական կազմակերպության ղեկավարությունից պահանջվում է միայն խրախուսել այն դեպքերը, երբ ֆորմալ կրթական պրակտիկաները վերափոխվում են ոչ ֆորմալի: Այդ նպատակի հասնելու ճանապարհներից մեկն է՝ ձևավորել համատեղ ուսուցման միջավայրեր, որտեղ ֆորմալն ու ոչ ֆորմալը համահունչ գոյակցում են:

Ոչ ֆորմալ կրթության հիմնական առաքելությունն է կրթական համակարգում գտնել արդյունավետ և համարժեք արձագանքներ ժամանակակից դարի մարտահրավերներին, ինչպիսիք են՝ հասարակական և քաղաքացիական մասնակցության նվազումը, տեղեկատվական հասարակության բարձր պահանջները, տնտեսության կառուցվածքային փոփոխությունները, ինչպես նաև դրանց և ֆորմալ կրթական համակարգի միջև գոյացող խորացող անհամապատասխանությունը:

Որպես կրթության յուրահատուկ ձև՝ ոչ ֆորմալ կրթությունը հնարավորություն է ընձեռում տարբեր սոցիալական խմբերի ներկայացուցիչներին ձեռք բերել և զարգացնել այնպիսի հմտություններ, կարողություններ և գիտելիքներ, որոնք անհրաժեշտ են փոփոխվող իրականության պահանջներին համապատասխան գործելու համար:

Այս համատեքստում ուսուցման կազմակերպման գործընթացում առանցքային է սովորողների հուզական, սոցիալական և հաղորդակցական կարողությունների զարգացումը, ինչը նպաստում է նրանց ավելի արդյունավետ ներգրավմանը ուսումնական գործունեության մեջ և կրթության՝ որպես կյանքի հարթակի ընկալմանը:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. ՀՀ օրենքը «Կրթության մասին», ընդունվել է 14.04.1999թ.:  
<https://www.arlis.am/hy/acts/68299>
2. Ардабачкая И. (2016), Неформальное образование в школе: проблемы и перспективы // Вестник Костромского государственного университета. Серия:

Педагогика. Психология. Социокинетика. № 1., С. 17–18.

<https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-obrazovanie-v-shkole-problemy-i-perspektivy/viewer>

3. **Горшкова В. (2014)**, Взаимодействие формального, неформального и информального образования как современное направление развития человека // Научно-методический электронный журнал «Концепт». Т. 26. – С. 176–180. <https://e-koncept.ru/2014/64336.htm>
4. **Загладина Х. (2014)**, Неформальное образование как важнейший фактор социализации детей и подростков в современной России // Образовательная политика. № 2 (64). С. 101-114. <https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-obrazovanie-kak-vazhneyshiy-faktor-sotsializatsii-detey-i-podrostkov-v-sovremennoy-rossii/viewer>
5. **Золотарева А. (2015)**, Дополнительное образование детей в аспекте формальных и неформальных характеристик // Ярославский педагогический вестник. № 4., С. 46–53. <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-obrazovanie-detey-v-aspekte-formalnyh-i-neformalnyh-harakteristik>
6. **Мальгин В., Митина М. (2014)**, Неформальное образование детей и взрослых как новая сфера деятельности современной спортивной школы // Молодой ученый. №20. - С. 599-601. <https://moluch.ru/archive/79/14148>

## REFERENCES

1. Republic of Armenia Law "On Education", adopted on April 14, 1999. <https://www.arlis.am/hy/acts/68299>
2. **Ardabatskaya I. (2016)**, Neformal'noye obrazovaniye v shkole: problemy i perspektivy /Non-formal education at school: problems and prospects/, Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. No. 1, p. 17–18. <https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-obrazovanie-v-shkole-problemy-i-perspektivy/viewer>

3. Gorshkova V. (2014), Vzaimodeystviye formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya kak sovremennoye napravleniye razvitiya cheloveka /Interaction of formal, non-formal, and informal education as a modern direction of human development/ Scientific-methodical electronic journal "Koncept". Vol. 26, p. 176–180. <https://e-koncept.ru/2014/64336.htm>
4. Zagladina Kh. (2014), Neformal'noye obrazovaniye kak vazhneyshiy faktor sotsializatsii detey i podrostkov v sovremennoy Rossii /Non-formal education as a crucial factor in the socialization of children and adolescents in modern Russia/ Educational Policy. No. 2 (64), p. 101-114. <https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-obrazovanie-kak-vazhneyshiy-faktor-sotsializatsii-detey-i-podrostkov-v-sovremennoy-rossii/viewer>
5. Zolotareva A. (2015), Dopolnitel'noye obrazovaniye detey v aspekte formal'nykh i neformal'nykh kharakteristik /Additional education of children in the aspect of formal and non-formal characteristics/ Yaroslavl Pedagogical Bulletin. No. 4, p. 46–53 <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-obrazovanie-detey-v-aspekte-formalnyh-i-neformalnyh-harakteristik>
6. Malgin V., Mitina M. (2014), Neformal'noye obrazovaniye detey i vzroslykh kak novaya sfera deyatel'nosti sovremennoy sportivnoy shkoly /Non-formal education of children and adults as a new sphere of activity for the modern sports school/, Young Scientist. No. 20, p. 599-601. <https://moluch.ru/archive/79/14148>

Женя Геворгян

### Необходимость неформального образования в XXI веке

#### Заключение

*Ключевые слова и выражения.* образование, неформальное образование, современные условия, образовательная система, образовательная среда.

XXI век характеризуется быстрыми социальными, технологическими и культурными изменениями, которые существенно трансформируют общую логику

создания, передачи и применения знаний. Эти изменения глубоко меняют формы обучения и требуют новых подходов, создающих необходимые условия для того, чтобы люди могли постоянно совершенствовать свои знания, навыки и компетенции. Формальные системы образования, сосредоточенные преимущественно на школьном и высшем образовании, несмотря на их фундаментальную роль, часто не способны удовлетворить эти быстро меняющиеся требования, что порождает необходимость внедрения дополнительных, более гибких механизмов обучения, совместимых с концепцией непрерывного образования.

Таким образом, неформальное образование становится незаменимым инструментом, выполняя эту задачу посредством предоставления разнообразного образовательного опыта, обеспечивая новые возможности для обучения на протяжении всей жизни, способствуя развитию комплексного и креативного мышления, совершенствованию навыков решения проблем, а также стимулируя социальную и гражданскую активность. Оно не только способствует профессиональному росту людей, но и развивает самоуправление, командную работу и социальное вовлечение.

В статье анализируется роль неформального образования в современном образовательном контексте. Исследование основано на концепции, согласно которой неформальное образование не является лишь дополнением к формальному обучению, но и создает платформу для индивидуального и общественного развития, обеспечивая непрерывность образования и постоянное совершенствование профессиональных компетенций.

Подводя итоги, можно отметить, что неформальное образование рассматривается как ключевой инструмент, который с помощью комбинированных подходов и использования технологических возможностей способствует устойчивому развитию общества, адаптации к требованиям рынка труда и раскрытию полного потенциала личности.

Таким образом, в XXI веке неформальное образование становится жизненно важным компонентом, обеспечивающим динамику обучения, социальную и культурную

интеграцию, развитие творческих и практических навыков, а также непрерывное продвижение как личности, так и сообществ.

Zhenya Gevorgyan

**The necessity of non-formal education in the 21st century****Conclusion**

*Key words and expressions:* education, non-formal education, modern conditions, education system, learning environment.

The 21st century is characterized by rapid social, technological, and cultural changes, which significantly transform the overall logic of knowledge creation, transmission, and application. These developments profoundly alter the forms of learning and require new approaches that create the necessary conditions for individuals to continuously improve their knowledge, skills, and competencies. Formal education systems, primarily focused on school and higher education, despite their foundational role, often fail to meet these rapidly changing demands, thereby creating a need for additional, more flexible learning mechanisms that are compatible with lifelong learning development.

Therefore, non-formal education becomes an indispensable tool, serving this very purpose by offering diverse educational experiences, providing new opportunities for learning throughout life, promoting comprehensive and creative thinking development, enhancing problem-solving skills, and fostering social and civic engagement. It not only contributes to individuals' professional growth but also encourages self-management, teamwork, and social participation.

The article analyzes the role of non-formal education in the contemporary educational landscape. The study is based on the idea that non-formal education is not merely a supplement to formal education but also creates a platform for individual and community development, ensuring the continuity of learning and the ongoing improvement of professional competencies.

Summarizing the research findings, it can be noted that non-formal education is considered a crucial tool, which, through combined approaches and the use of technological opportunities, enables sustainable societal development, adaptation to labor market demands, and the realization of individuals' full potential.

Thus, in the 21st century, non-formal education becomes an essential component, ensuring the dynamism of learning, social and cultural integration, the development of creative and practical skills, and the continuous advancement of both individuals and communities.

**Ժենյա Գևորգյան** – Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ Մանկավարժության ամբիոնի հայցորդ: Գիտական հետաքրքրությունները՝ մեծահասակների ոչ ֆորմալ կրթությունը՝ որպես կյանքի ընթացքում ուսուցման և կրթական համակարգերի փոփոխման կարևոր բաղադրիչ: [gevorgyan.zhenya.99@mail.ru](mailto:gevorgyan.zhenya.99@mail.ru)

**Женя Геворгян** – Соискатель кафедры педагогики с АГПУ им. Х. Абовяна.

Сфера научных интересов: **Научные интересы:** Неформальное образование взрослых как важная составляющая непрерывного обучения и взаимодополнения образовательных систем. [gevorgyan.zhenya.99@mail.ru](mailto:gevorgyan.zhenya.99@mail.ru)

**Zhenya Gevorgyan** – Phd student of the Chair of Pedagogy at the Kh. Abovyan ASPU. Scientific interests: **Scientific interests:** Adult non-formal education as an important component of lifelong learning and the complementarity of educational systems. [gevorgyan.zhenya.99@mail.ru](mailto:gevorgyan.zhenya.99@mail.ru)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 25.12.2025թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 13.01.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ*

## ՀԱՍՄԻԿ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

## ՂԵՎՈՆԴ ԱԼԻՇԱՆԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՅԱՑՔՆԵՐԸ

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.239*

## ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Իր մանկավարժական գործունեության ողջ ընթացքում Ալիշանը մշտապես աչքի է ընկել որպես հմուտ և բանիմաց ուսուցիչ, դաստիարակ, տեսուչ, նորարար: Հայ գեղարվեստական գրականության և հայագիտության բնագավառում զբաղեցնելով կայուն ու առանձնահատուկ տեղ և դեր՝ իր մանկավարժական գործունեության ընթացքում նա ձգտել է իր սաներին տալ ազգային դաստիարակություն, նրանց միտքն ու հոգին պարուրել հայրենասիրական ջերմ զգացումներով, քանի որ հայրենիքը Ալիշանի համար սիրելի ու անփոխարինելի ուղենիշ էր:

Մատաղ սերնդի լուսավորության գործում չափազանց կարևորելով կրթության դերը՝ Ալիշանը գտնում էր, որ կրթությունից պատվական բան չկա աշխարհում, այն վաղ հասակից մարդուն դարձնում է առաքինի՝ սովորեցնելով արդարությամբ հնազանդվել և արդարությամբ հրամայել: Ալիշանի կարծիքով գիտությունը զարդարում է մարդու միտքը, իսկ գիտությունը զարդարվում է առաքինությամբ, առանց որի լուսավոր մտքերն անգամ խավար հոգի ունեն: Ալիշանը կողմնակից էր նորարարությանը. շրջագայելով և դասավանդելով Եվրոպայում, հանդիպելով ժամանակի ականավոր գործիչներին և ուսումնասիրելով կրթադաստիարակչական գործունեությունը, նրա կազմակերպումն ու առաջընթացը՝ այն տեղափոխում է հայկական կրթական համակարգ՝ երբեք չօտարացնելով հայեցի դաստիարակությունն ու կրթությունը:

Մեծ մանկավարժը կարևորում էր նաև ընտանեկան դաստիարակության դերը անձի ձևավորման գործում՝ գտնելով, որ մարդկանց լավ ու վատ լինելը ծնողներից է գալիս, և եթե բարեպաշտ ծնողները իրենց համար շնորհ և ուրախություն են

համարում բարի զավակաների տեր լինելը, ապա առաջին հերթին նրանց հոգսը պետք է լինի զավակներին լավ կրթելը:

Ալիշանի գրական, բանասիրական, պատմական, աշխարհագրական գրեթե բոլոր աշխատությունները ուսումնակրթական և դաստարակչական մեծ նշանակություն ունեցող երկեր են, և դրանց մեծ մասն ուսումնական ձեռնարկի դեր են կատարել ուսուցիչների համար:

*Բանայի բառեր և արտահայտություններ. ազգային կրթություն, բարոյական դաստիարակություն, հումանիստական կրթություն, բարոյականային որակներ, արժեհամակարգի ձևավորում, ինքնագիտակցության բարձրացում:*

### ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հայ գեղարվեստական գրականության և հայագիտության բնագավառում Ալիշանն ունի կայուն ու առանձնահատուկ տեղ և դեր: Իր 60-ամյա ստեղծագործական կյանքի ընթացքում հանդես գալով տարբեր բնագավառներում, նա մշտապես աչքի է ընկել որպես բանաստեղծ, արձակագիր, թարգմանիչ, պատմաբան, հայագետ, աշխարհագրագետ, մանկավարժ: Այնտեղ, որտեղ գործել է Ալիշանը, նկատելի է եղել դրական առաջընթաց. նրա ուսուցիչ-տեսուչ աշխատած տարիներն իրավամբ կարելի է համարել ալիշանյան դարաշրջան, որովհետև իր մանկավարժական գործունեության ողջ ընթացքում նա մշտապես աչքի է ընկել որպես հմուտ և բանիմաց ուսուցիչ, դաստիարակ, տեսուչ, նորարար, վերափոխող, դպրոցական գործի վերակառուցող: Շրջագայելով և դասավանդելով Եվրոպայում, հանդիպելով ժամանակի ականավոր գործիչներին և ուսումնասիրելով կրթադաստիարակչական գործերի դրվածքը, կազմակերպումն ու առաջընթացը՝ Ալիշանն այն տեղափոխում է հայկական կրթական համակարգ՝ երբեք չօտարացնելով հայեցի դաստիարակությունն ու կրթությունը: «Որքան էլ որ եվրոպականացնենք վարժարանը, չպետք է անտեսենք, որ դպրոցը, ուսուցումը, կրթությունը, դաստիարակությունը ազգային պիտի ըլլա: Առնունք օտարներեն գեղեցիկ սովորություններ, բայց մերիները չթողունք», - գրում է հայրենասեր Ալիշանը (Ալիշան Ղ., 1981), որը չէր կարող բավարարվել միայն վերացական հայրենասիրության քարոզով: Իր մանկավարժական գործունեության ընթացքում մեծ հայրենասերը ձգտել է իր սաներին տալ ազգային դաստիարակություն,

նրանց միտքն ու հոգին պարուրել հայրենասիրական ջերմ զգացումներով: Նա եղել է Մուրադ-Ռաֆայելյան վարժարանի փայլուն անհատներից մեկը, որը նկատելի ազդեցությունն է թողել իր աշակերտների վրա՝ նրանց հոգում վառ պահելով սերն առ հայրենիք:

### **ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Սույն հետազոտությունն իրականացնելիս կատարել ենք թեմային առնչվող գիտական գրականության, տպագրված այլ հոդվածների ուսումնասիրություն, իրականացրել վերլուծություն, ուսումնասիրել ենք նաև դպրոցական դասագրքերը՝ պարզելու, թե որքանով է անդրադարձ կատարվել հեղինակին՝ որպես ազգային դաստիարակության և հայրենասիրական գաղափարների ջատագովի:

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Մատաղ սերնդի լուսավորության գործում չափազանց կարևորելով կրթության դերը՝ Ալիշանը գրում է, որ «կրթութենե պատվական բան չկա աշխարհիս վրա» (Ալիշան Ղ., 1981), «կրթությունն ան է, որ պզտիկուց զմարդը առաքինության կդարձնե և լավ քաղաքացի ըլլալու ջանք կուտա և կտվորեցնե արդարությամբ հնազանդիլ և արդարությամբ հրամայել» (Ալիշան Ղ., 1981), սակայն այն պետք է արտացոլի իրականությունը: Ալիշանն ուսուցանում էր, որ պետք է սովորել անդադար, որպեսզի մարդու միտքը զարգանա, «շարունակյալ կրթությունն է, որ զազգերն ավելի կծաղկեցնե, քան թե անխնամ թողնված բնական ձիրք» (Ալիշան Ղ., 1981): Ալիշանի համար մեծ նշանակություն ունեւ գիտելիքների ձեռքբերումը: Մուրադ-Ռաֆայելյան վարժարանի շրջանավարտներին ուղղված ճառերում նա բազմիցս անդրադարձել է գիտության դերին և նշանակությանը, մասնավորապես նշել, որ նրանք չպետք է բավարարվեն դպրոցական գիտելիքներով, այլ պետք է առաջ գնան, որովհետև «անսպառ են գիտութիւնք, և մարդս միշտ համբակ, և միշտ կարօտ և կարող հասանել» (Նազիկյան Գ., 1969): Նա կրթության անընդհատականության կողմնակից էր և գտնում էր, որ առաջընթացը դադար չունի: Եվ իսկապես, եթե կրթության և անձի զարգացման ու կատարելագործման գործընթացում առաջ չենք գնում, ապա ետ ենք ընկնում ժամանակից. «կանգնած» դիրք չկա:

Որպես խորաթափանց գիտնական-մանկավարժ՝ Ալիշանը բոլոր դրական որակական հատկանիշները, բարոյական որակները, որոնք բնորոշ են իսկական կրթող, ուսուցանող դաստիարակին, վերագրում էր ուսուցչին, և նրանից պահանջում մասնագիտական պատրաստվածություն, մանկավարժական վարպետություն, ազնվություն, անաչառություն, պահանջկոտություն, համբերատարություն, սեր, հոգատարություն և այլ մարդկային որակներ, որոնք պետք է ուսանելի և օրինակելի լինեն աշակերտների համար: Նա ծնողին հավասար կարևորում էր ուսուցչին, որը ևս, մեծապես նպաստելով անձի ձևավորման և զարգացման գործին, դաստիարակում ու կրթում է երեխայի անձը:

Ալիշանի համար չափազանց կարևոր էր ընտանեկան դաստիարակությունը, և գտնում էր, որ «ծնողի մը և զավկի մը մեջ ան բնական սերը և քաղցրությունը կա, որ ուրիշ վարպետ մը չկրնար ազդել» (Ալիշան Ղ., 1981), մարդկանց լավ ու վատ լինելը ծնողներից է գալիս, և այն, ինչ ցանկանում են տեսնել ծնողներն իրենց զավակների մեջ, պետք է առաջին հերթին այդ բանը մտցնեն նրանց մտքի մեջ: Ինչպես հետաքրքիր նկատում է Ալիշանը, փոսի մեջ ձգված առաջին քարը մնում է ամենաներքևում, եթե ցանկանաս հանել այն, ամենավերջինն էս հանելու: «...Ասանկ են նաև տղուն սիրտը ձգված բաները: Արդ՝ ինչ որ ծնողը կուզեն, որ ըլլան տղաքնին, ամենեն առաջ ան բանը պետք է մտցնեն անոնց միտքը» (Ալիշան Ղ., 1981): Եթե բարեպաշտ ծնողները իրենց համար շնորհ և ուրախություն են համարում բարի զավակների տեր լինելը, ապա առաջին հերթին նրանց հոգսը պետք է լինի զավակներին լավ կրթելը, որովհետև «թե որ ծնողացը ձեռքը ան առջի բրուտությունը չկորսնցնե և կրթության առջի ձևը չառնե, ո՛հ, շատ դժվար է (չըսեմ թե անկարելի), որ բարեկրթության ձևը ետևի եկած վարդապետներուն ձեռքովը առնե» (Ալիշան Ղ., 1981):

Ալիշանի կարծիքով կրթությունը պետք է զուգակցվի առաքինությամբ, և գտնում էր, որ եթե «հարկավոր են գիտությունք մարդուս միտքը զարդարելու, առաքինությունը հարկավոր է նույն գիտությունը զարդարելու... Առանց անոր, լուսավոր ըսված մտքերն ալ խավար հոգի մը ունին» (Ալիշան Ղ., 1981):

Երեխաների դաստիարակության գործում Ալիշանը հատկապես մեծ կարևորություն էր տալիս մայրական դաստիարակությանը, ինչի վերաբերյալ գրում է,

որ գերագույն նախախնամությունը «...տղոց փափուկ ու տկար հասակին հարմար՝ անուշ ու երկայնամիտ դաստիարակ մը պատրաստեր է՝ իր մայրը...Ով կրնա փափուկ ծաղկի մը արևեն, հովեն, անձրևեն և ուրիշ վտանգներե այնպես լավ պաշտպանել, ինչպես այն բույսը, որ ծներ է զծաղիկը...Քանի որ տղուն բնավորությունը բացված չէ, կրնանք ըսել համարձակ, թե մայրն է անոր խելք» (Ալիշան Ղ., 1981):

Ալիշանի գրական, բանասիրական, պատմական, աշխարհագրական գրեթե բոլոր աշխատությունները ուսումնակրթական և դաստարակչական մեծ նշանակություն ունեցող գործեր են, և դրանց մեծ մասն ուսումնական ձեռնարկի դեր են կատարել ուսուցիչների համար:

Չնայած Մխիթարյան միաբանության ներքին ընդհանուր կրոնական ոգուն և Վատիկանի խիստ հսկողությանն ու ճնշմանը՝ Ալիշանը ամբողջ հոգով ու էությամբ կապված է եղել իր ժողովրդի հետ, ինչի համար նրան բարձր են գնահատել հայ առաջավոր բոլոր մտածողները: Այս առումով Մ. Նալբանդյանը գրել է. «Այս արժանապատիվ անձը ծանոթ է հայոց ազգին, մանավանդ Նահապետ անունով: Նորա «Ավագ և Փոքր Մասիս», «Հայոց աշխարհիկ», «Պլպուլն Ավարայրի» տաղերգությունքը ջերմացրել են շատ սրտեր Նահապետի անունի վրա... Հ. Ղևոնդ Ալիշանյանցը ունի բանաստեղծական քանքար, և այդ քանքարը կարող էր ավելի պարզ ու վառ երևել, եթե արեղայական սևաթույր վերարկուն չլիներ խափանառիթ» (Նալբանդյան Մ., 1953): Գիտակցելով Ալիշանի տեղն ու դերը հայագիտության մեջ՝ մեծ հանրագիտակին հուշագրել են գրող և հրապարակախոս Արփիար Արփիարյանը, նկարիչ Գևորգ Բաշինջաղյանը, ականավոր հրապարակախոս Գրիգոր Արծրունին, հայ նոր գրականության դասական Ա. Իսահակյանը, Ալիշանի ավագ և կրտսեր ընկերները: Հուշագիրները Ղևոնդ Ալիշան բնորդի դիմանկարը կառուցել են տարբեր բառամիավորների նրբագծերով, որոնք գործածության առումով հետաքրքրական իրողություններ են վեր հանում (Գալստյան Ա., 2020):

Ալիշանը լիովին գիտակցում էր ազգային կրթության և դաստիարակության դերը: Մանկավարժ գիտնականն ուսուցիչներին և աշակերտներին ուսուցանում էր, որ «օտարի կրթությունն կամ քիչ կամ ոչինչ կհաջողի, կամ կրթվողն իր ազգային ոգին կկորսնցնե»՝ կոչ անելով, որ ուսուցիչներն իրենց սաներին սովորեցնեն «զճանապարհ,

գոր կոխեցին աշակերտք Մեսրոպյայ և Սահակայ և Ներսեսի, գորոց աթոռն ունինք» (Նազիկյան Գ., 1969): Այդ նպատակով նա փորձում էր հայ պատանիների գիտակցությանը հասցնել այն, որ ինքը միայն իր և իր ընտանիքի համար չէ լույս աշխարհ եկել, այլ կա մի ավելի մեծ ընտանիք՝ ազգը, որի վերաբերյալ գրում է հետևյալը.

Ձեզ կ'ասեմ մանկունք սիրունք, նազելիք,  
Որոնց է բնական հայոց աշխարհիկ,  
Մ'ուրանաք զերկիրդ ու զազգըդ սիրուն,  
Ծառն՝ արմատով ծառ, տունն հիմամբ է տուն:

Ղևոնդ Ալիշանը մի նոր ուժով է առաջ քաշել հայրենիքն անմնացորդ սիրելու և օտար նվաճողներից այն կրծքով պաշտպանելու գաղափարը: Ալիշանի կյանքում առանձնահատուկ տեղ է ունեցել հայրենիքը, և նրան նվիրված ստեղծագործությունների մեջ մշտապես գովերգել է դարերի ավերածությունների, հրի ու սրի միջով անցած հավերժ սիրելի ու պաշտելի հայրենիքը: Իր «Հուշիկք հայրենյաց հայոց» պատմագեղարվեստական ստեղծագործությունը ջերմ ու կրքոտ հայրենասիրություն է քարոզում սերնդին՝ հայ ժողովրդի պատմության տարբեր հերոսական դրվագներով դաստիարակելով անմնացորդ նվիրումի ու սիրո զգացումն առ հայրենիք: Երգելով ու գովերգելով այն՝ մեծ հայրենասերը խստորեն դատապարտում էր նրանց, ովքեր մտածում էին հրաժարվել հայրենիքից, առավել սարսափելի էր համարում հայենիքին դավաճանելը: Հայրենիքը Ալիշանի համար սիրելի ու անփոխարինելի ուղենիշ էր՝ անկախ նրանից, թե ինչպիսին է այն: Նրա նպատակն էր հայ ժողովրդի հերոսական դրվագների գեղարվեստական վերարտադրության միջոցով պատանիներին կրթել ու դաստիարակել հայրենասիրական ոգով: Հայրենասիրության դրսևորման և դաստիարակման լավագույն նմուշներից է Ալիշանի «Պլպուլն Ավարայրի» պոեմը, որի բարձրարժեքության շնորհիվ ժամանակակիցների կողմից հեղինակին տրվել է «Ավարայրի սոխակ» պատվանունը: Պոեմը հայրենասիրական ոգով գրված ստեղծագործություն է, որտեղ հեղինակը Վարդանի ու վարդանանց օրինակով սովորեցնում է, թե ինչպես պետք է սիրել հայրենիքը և պայքարել հանուն նրա

ազատության և գոյատևման՝ հայրենիքի համար մարտիրոսվելը համարելով ոչ թե մահ, այլ հավերժ հերոսացում և վառ օրինակ սերունդներին: Այս ստեղծագործությամբ հեղինակը կոչ է անում չմոռանալ «Կարմիր Վարդանին», որն ընկավ քաջաբար հանուն իր երկրի, իր հայրենիքի ազատության:

Նրան այդպես էլ չհաջողվեց լինել հայրենիքում, սակայն դա բնավ չխանգարեց սիրել ու գովերգել այն սուրբ հայրենիքը, որի էության մի մասնիկն էր նաև ինքը: Խրիմյան Հայրիկի մասին մի առիթով խոսելիս Ալիշանն ասել է. «Ինձմեն հարյուր օրով մեծ է ան. բայց կըսեն, որ շատ առույգ է, ձի կնստի. հարկավ այդպես է. ան Մասիսի հովին տակ կքնանա, Արաքսի ջուրը կխմե, Հայաստանի հացը կուտե, անոր հողի ուժը կառնե...» (Իսահակյան Ա., 1977): Այս խոսքերը լիարժեք վկայում են հայրենիքի նկատմամբ նրա անսահման սիրո և նվիրվածության մասին: Լինելով հայրենիքից հեռու, բայց հայրենիքի կողքին՝ Ալիշանը կարողացել է իր հայրենասիրական երկերով վառ պահել ազգային զարթոնքի երազանքը՝ փորձելով հայրենասիրական գաղափարներով տոգորել գալիք սերունդներին:

Ալիշանն առանձնահատուկ վերաբերմունք է դրսևորել նաև հայոց լեզվի նկատմամբ, ինչի առնչությամբ գրում է. «Լեզուն կորսնցնել է տեւ եւ մանաւանդ անոր հանդեպ անհոգ ըլլալէն ետեւ մէկ ալ ազգային սովորութիւնք եւ յիշատակք եւ նշանք շուտով կը կորսուին» (<https://chap.am/hy>):

Իր մանկավարժական գործունեության ընթացքում Ալիշանն անդրադարձել է նաև աշակերտների հումանիստական դաստիարակությանը, ինչի առնչությամբ կարելի է առանձնացնլ նրա «Հարսներգ առագաստի նախածնողացն» պոեմը, որտեղ հեղինակը, անդրադառնալով աստվածաշնչյան թեմային, գովերգում է Ադամի և Եվայի դրախտային սերը, որն այնքան եթերային է ու երազային, որ անմիջապես հասկանում ես, որ այն ոչ թե մարդկային զգացմունք է, այլ սեր երկնքի և երկրի, բնության, մարդու, հայրենիքի հանդեպ: Ալիշանի խոր համոզմամբ՝ միայն միմյանց հանդեպ հաստատուն ու ամուր սերը կարող է հաղթել «չարս բագում»:

### ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Ծանոթանալով Ղևոնդ Ալիշանի կյանքի, ստեղծագործական և մանկավարժական գործունեությանը, ինչպես նաև ուսումնասիրելով, թե դպրոցական դասագրքերում

որքան քիչ անդրադարձ է կատարվել նրան (եթե չասենք, որ գրեթե չի կատարվել), կարելի էր առաջարկել, որ հանձին Ղ. Ալիշանի՝ դասագրքերում անպայման ընդգրկվեն հայրենանվեր գործունեությունն ծավալած նմանօրինակ հեղինակների ուսումնասիրությունները՝ որպես ազգային գաղափարախոսության բարձրացման օրինակելի նմուշ, որպես հայրենասիրության, ազգային և ընդհանրապես բարոյական բարձր արժեքների դաստիարակության լավագույն օրինակ:

Ամփոփելով մեծ հայրենասերի ստեղծագործական և մանկավարժական գործունեությունը՝ կարելի է պնդել, որ նա մեզ ավանդել է այնպիսի բարձրարժեք գործեր, որոնք վերաբերում են հասարակական կյանքի գրեթե բոլոր բնագավառներին և ցայսօր չեն կորցրել իրենց արդիականությունը: Ալիշանը համամարդկային արժեքների գաղափարակիր էր և բնությամբ անխարդախ ու մարդասեր: Մեզ փոխանցվել է նրա ավելի քան 40-հատորանոց գրական ժառանգությունը, որի մեջ արտահայտված է նրա սերն առ հայրենիք, առ Աստված և ի նվիրումն մատաղ սերնդի դաստիարակության:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Ալիշան Ղ. (1981)**, Երկեր, Երևան, «Սովետական գրող» հրատ.:
2. **Գալստյան Ա. (2020)**, «Ղևոնդ Ալիշանը հանրագիտակ», Հոդվածների ժողովածու՝ նվիրված Ղևոնդ Ալիշանի ծննդյան 200-ամյա հոբելյանին), «Ղևոնդ Ալիշան բնորոշը գեղարվեստական վավերագրության բնագրերում», Երևան, «Լուսակն» հրատ., էջ 30 -45:
3. **Իսահակյան Ա. (1977)**, Երկերի ժողովածու, հ. 5, Երևան, «Սովետական գրող» հրատ.:
4. **Նազիկյան Գ. (1969)**, Արևմտահայ մանկավարժական միտքն ու դպրոցը, Երևան, «Լույս» հրատ.:
5. **Նալբանդյան Մ. (1953)**, Ընտիր երկեր, խմբ. Մ. Մկրտչյան, Երևան, ՀՍՍՌ ԳԱ հրատ.:
6. <https://chap.am/hy>

## REFENERCES

1. **Alishan G. (1981)**, Erker /Works/, Yerevan, "Sovietakan Grogh".
2. **Galstyan A. (2020)**, «Ghevond Alishany' hanragitak» /Ghevond Alishan the Encyclopedic/ (Collection of articles dedicated to the 200th anniversary of Ghevond Alishan's birth), "Ghevond Alishan as a Prototype in Artistic-Documentary Texts", Yerevan, "Lusakn", p. 30-45.
3. **Isahakyan A. (1977)**, Erkeri jhoghovajhow /Collected Works/, vol. 5, Yerevan, "Sovietakan Grogh".
4. **Nazikyan G. (1969)**, Arevmtahay mankavarjhakan mitqn ow dprocy' /Western Armenian Pedagogical Thought and School/, Yerevan, "Luys".
5. **Nalbandyan M. (1953)**, Y'ntir erker /Selected Works/, edited by M. Mkryan, Yerevan, Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR.
6. <https://chap.am/hy>

Асмик Хачатрян

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ ГЕВОНДА АЛИШАНА

## Заклучение

*Ключевые слова и выражения:* национальное образование, нравственное воспитание, гуманистическое образование, нравственно-волевые качества, формирование системы ценностей, повышение самосознания

На протяжении всей своей педагогической деятельности Алишан неизменно проявлял себя как умелый и образованный учитель, воспитатель, инспектор, новатор. Занимая устойчивое и особое место в области армянской художественной литературы и арменоведения, он стремился дать своим ученикам национальное воспитание, наполнить их ум и душу тёплыми патриотическими чувствами, поскольку Родина для Алишана была дорогим и незаменимым ориентиром — независимо от того, какова она есть.

Придавая исключительное значение роли образования в просвещении молодого поколения, Алишан считал, что в мире нет ничего более благородного, чем образование:

оно с раннего возраста делает человека добродетельным, учит справедливо подчиняться и справедливо управлять. По мнению Алишана, наука украшает разум человека, а сама наука украшается добродетелью, без которой даже светлые мысли обретают тёмную душу.

Алишан был сторонником новаторства: путешествуя и преподавая в Европе, встречаясь с выдающимися деятелями своего времени и изучая образовательную деятельность, её организацию и развитие, он переносил всё это в армянскую систему образования, никогда не отдаляясь от национального воспитания и образования.

Придавая большое значение семейному воспитанию в формировании личности, великий педагог считал, что доброта или злоба человека происходят от родителей, и если благочестивые родители считают благом и радостью иметь добрых детей, то их первейшая забота должна заключаться в хорошем образовании своих детей.

Почти все литературные, филологические, исторические и географические труды Алишана имеют большое образовательное и воспитательное значение, и большинство из них служили учебниками для учителей.

Hasmik Khachatryan

## GHEVOND ALISHAN'S PEDAGOGICAL VIEWS

### Conclusion

*Key words and expressions: national education, moral upbringing, humanistic education, moral-volitional qualities, formation of a value system, enhancement of self-awareness.*

Throughout his pedagogical career, Ghevond Alishan consistently stood out as a skilled and knowledgeable teacher, educator, inspector, and innovator. While holding a stable and distinctive place in the fields of Armenian artistic literature and Armenology, he strove to provide his students with a national upbringing. He aimed to envelop their minds and souls with warm patriotic feelings, as the homeland for Alishan was a beloved and irreplaceable compass—regardless of its state or condition.

Emphasizing the vital role of education in enlightening the younger generation, Alishan believed that there is nothing more noble in the world than education. From an early age, it shapes a person into a virtuous individual by teaching them to obey and lead with justice. According to Alishan, knowledge adorns the human mind, but knowledge itself is adorned by virtue—without which even the brightest thoughts carry a dark soul.

Alishan supported innovation. While traveling and teaching in Europe, he encountered notable figures of his time and studied educational activities, their organization, and development. He then adapted those innovations into the Armenian educational system, never alienating national Armenian upbringing and education in the process.

Placing significant emphasis on family upbringing in shaping an individual, the great educator believed that a person's moral character—whether good or bad—comes from their parents. If devout parents consider it a blessing and a joy to have virtuous children, then their primary concern must be to provide those children with a proper education.

Nearly all of Alishan's literary, philological, historical, and geographical works hold great educational and pedagogical value. The majority of them have served as textbooks for teachers.

**Հասմիկ Խաչատրյան** – Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական համալսարանի Հայոց լեզվի և գրականության ամբիոնի ավագ դասախոս: Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու: Գիտական հետաքրքրությունները՝ մայրենի լեզվի դասավանդման մեթոդիկա: Հրատարակել է 13 հոդված: [hasmik.xachatryan.79@mail.ru](mailto:hasmik.xachatryan.79@mail.ru)

**Асмик Хачатрян** – Старший преподаватель кафедры армянского языка и литературы Ванадзорского государственного университета имени Г. Туманяна. Сфера научных интересов: методика преподавания родного языка. Опубликовала 13 статей. [hasmik.xachatryan.79@mail.ru](mailto:hasmik.xachatryan.79@mail.ru)

**Hasmik Khachatryan** – Senior lecturer at the Chair of Armenian Language and Literature, Vanadzor State University named after H. Tumanyan. Scientific interests: native language teaching methodology. Has published 13 articles. [hasmik.xachatryan.79@mail.ru](mailto:hasmik.xachatryan.79@mail.ru)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 09.01.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 20.02.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

ԼԱՐԻՍԱ ՄԿՐՏՁՅԱՆ  
ՎԻՈԼԵՏԱ ԿՈՍՏԱՆԴՅԱՆ

ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ-ՀԱՄԱԴՐԱԿԱՆ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ  
ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ԴԱՐՉՎԱԾՔՆԵՐԻ ՇՈՒՐՁ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՃԱՆԱՊԱՐՀՈՎ

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.240*

**ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Դարձվածաբանությունը լեզվի այն բաժինն է, որն ուսումնասիրում է դարձվածքները, լեզվի դարձվածքների հարստությունը, դարձվածային համակարգը ժամանակակից վիճակում և պատմական զարգացման մեջ: Դարձվածաբանությունը, մյուս կողմից, լեզվում առկա դարձվածքների ամբողջությունն է:

Դարձվածքների՝ որպես լեզվի ինքնուրույն իմաստային միավորների ուսումնասիրությունը հայ լեզվաբանության մեջ ուշադրության արժանացել է 30-ական թվականներից սկսած՝ Մ. Աբեղյանի կողմից:

Լեզվաբանական գրականության մեջ միասնական կարծիք չկա դարձվածքների վերաբերյալ: Որոշ մասնագետներ դարձվածաբանության մեջ ընգրկում են բոլոր կայուն կապակցությունները, ուրիշները սահմանափակվում են բառակապակցությունների որոշակի խմբով:

Դարձվածաբանության ավելի լայն ըմբռնման կողմնակիցները դարձվածքների մեջ ներգրավում են առածները, ասացվածքները, աֆորիզմները, թևավոր խոսքերը, ոմանք անգամ՝ բոլոր հարադրությունները, բարդ հարադրական շաղկապները, բառակազմական տերմինները, և այլն, մյուսները՝ դարձվածաբանության ավելի նեղ ըմբռնման կողմնակիցները, հրաժարվում են վերոհիշյալից և հաճախ դարձվածքներ են համարում միայն իդիոմային արտահայտությունները (իդիոմները):

Դարձվածքը կառուցվածով երկու և ավելի բառերի կայուն, իմաստով ամբողջական, վերաիմաստավորված այնպիսի կապակցություն է, որ խոսքում

վերարտադրվում է իբրև լեզվական պատրաստի միավոր:

Դարձվածքի մեջ առաջին հերթին առկա են փոխաբերականությունն ու պատկերավորությունը: Որպես լեզվի իմաստային ինքնուրույն միավոր՝ դարձվածքը օժտված է բառային բոլոր հատկանիշներով՝ բառային իմաստով, քերականական ձևավորվածությամբ ու կարգերով:

Դարձվածքների զգալի մասը հարադրական բարդություններին նույնանում է նրանով, որ դարձվածքը հիմնականում նույնպես ունի մեկ բառի արժեք, կազմված է մեկից ավելի բաղադրիչ բառերից, որոնք պահպանում են իրենց բառային շեշտը: Տարբերությունն այն է, սակայն, որ դարձվածքը ամբողջությամբ փոխաբերական իմաստ ունի, պատկերավոր արտահայտություն է, նրա դարձվածքային իմաստը չի բխում դարձվածքը կազմող բառերի բառային առանձին իմաստներից (**Սուքիասյան Ա., 1999**):

Դարձվածքի ընդհանուր իմաստի և դարձվածքը կազմող բաղադրիչ բառերի միջև գոյություն ունեցող հարաբերության տեսակետից հայերեն դարձվածքները բաժանվում են չորս խմբի՝ դարձվածքային սերտաձում, դարձվածքային միասնություն, դարձվածքային կապակցություն և դարձվածքային արտահայտություն:

Ինչպես հայտնի է, տարրական դպրոցի մայրենիի դասագրքերի միջոցով լուծվում են կրտսեր դպրոցականի կրթադաստիարակչական ոլորտի ամենատարբեր խնդիրներ, որին նպաստում են ոչ միայն դասագրքերում զետեղված գեղարվեստական ստեղծագործությունների վերլուծությունը բացատրական ընթերցանության մեթոդով, այլև մեթոդական կառույցի հիմնական և օժանդակ բաղադրիչները: Այս համալիրում իրենց ուրույն դերն ունեն դարձվածքները: Մեր թեմայի շրջանակում մեր առջև խնդիր դրեցինք ուսումնասիրել տարրական դասարանների մայրենիի դասագրքերում գործածված դարձվածքները և նրանց ուսումնասիրման մեթոդիկայի ինքնատիպությունը: Մենք դիտարկեցինք դրանք՝ որպես աշակերտների վելուծական-համադրական մտածողության զարգացման գործոն: Այդ նպատակով ուսումնասիրեցինք և առանձնացրինք «Մայրենի 2», (**Սարգսյան Վ. և ուրիշներ, 2023**), «Մայրենի 3» (**Բալայան Ա., Չիբուխյան Կ., 2024**), «Մայրենի 4» (**Բալայան Ա., Չիբուխյան Կ., 2025**) դասագրքերում զետեղված ստեղծագործություններում

գործածված դարձվածքները: Արդյունքում հանգեցինք այն եզրակացության, որ հայ հեղինակների ստեղծագործություններում դրանք շատ են և ունեն բազմիմաստ արժեքներ: Ընդ որում, դա միայն պայմանավորված չէ թեմաների քանակով: Հայ հեղինակների ստեղծագործություններում դարձվածքների միջոցով ներկայացվում են հայ ժողովրդի կենցաղը, մտածելակերպը, սովորությունները, հոգեկերտվածքը, իսկ դարձվածքները հատուկ են ժողովրդական մտածողությանը: Պատահական չէ, որ դարձվածքների մեծ պաշար կա հատկապես Հովհաննես Թումանյանի ստեղծագործություններում: Հովհաննես Թումանյանի ստեղծագործություններն իրենց մեջ խտացնում են հայ ժողովրդի աշխարհայացքը, հոգեկերտվածքը, սովորույթները:

Այսպիսով՝ տարրական դասարանների մայրենիի դասագրքերը ուսումնասիրելիս բացահայտեցինք, որ դրանցում զետեղված ստեղծագործություններում առկա են բազմաթիվ դարձվածքներ, որոնց բովանդակությունն ու խորհուրդը մեծապես պայմանավորված են կարդացած նյութի գաղափարով, ենթատեքստով, հետևաբար դրանց իմաստների քննարկումը կնպաստի կարդացածի ընկալմանը, գաղափարի բացահայտմանն ու մտապահմանը: Այսինքն՝ մայրենիի դասերի «բառային աշխատանք» բաղադրիչի իրականացման ընթացքում պիտի քննարկել նաև ստեղծագործությունների մեջ գործածված դարձվածքները:

***Բանալի բառեր և արտահայտություններ.** դարձվածք, վերլուծական-համադրական մտածողություն, տարրական դպրոց, կրտսեր դպրոցական, դարձվածքների ուսումնասիրման մեթոդիկա, մայրենիի դասագրքեր:*

### **ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ**

Արդի կրթական համակարգում՝ մասնավորապես տարրական դպրոցում, բացառիկ տեղ է հատկացվում սովորողների վերլուծական և համադրական կարողությունների ձևավորմանը: Ժամանակակից կրթական համակարգի նպատակներից մեկը երեխային այնպիսի կրթություն տալն է, որը նրան հնարավորություն կտա ոչ միայն գիտելիքներ ձեռք բերել, այլև զարգացնել կարողություններն ու հմտությունները՝ գործնականում կիրառելու ճանապարհով: Այսինքն ապահովել այնպիսի կրթություն, որի արդյունքում նա կսովորի ազատ, անկաշկանդ, ինքնուրույն մտածել և գործել: Ասել է, թե ուսուցման գործընթացն

աշակերտին պետք է ընձեռի ինքնադրսևորման և ինքնազարգացման հնարավորություն: Դա իրականացվում է սովորողների կողմից նորը փորձարկելու, բացահայտումների, ուսումնասիրության ընթացքում երեխայի վերլուծական-համադրական մտածողության և խոսքի զարգացման միջոցով:

### ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Դարձվածքների վերաբերյալ ուսումնասիրությունները լայն ընդգրկվածություն ունեն: Դրանք հավասարապես պատմական, հայագիտական, բանասիրական, հնագիտական և մեթոդական արժեք ունեն: Ըստ այդմ՝ հետազոտությունը կատարվել է վերլուծական-համադրական, պատմահամեմատական և գուգադրական մեթոդներով:

### ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Մեր ուսումնասիրությունների ընթացքում բացահայտեցինք, որ տարրական դասարանների մայրենիի ծրագրերում դարձվածքների ուսումնասիրման ուղղությամբ հատուկ աշխատանք նախատեսված չէ: Սակայն մայրենիի դասագրքերի բնագրերում աշակերտները բազմիցս հանդիպում են դարձվածքների, որոնց իմաստների բացահայտումը անհրաժեշտություն է: Դարձվածքների բացատրությունը պետք է անցկացնել ոչ միայն համապատասխան հոմանիշների օգնությամբ, այլև դարձվածքի շուրջ աշխատանքն ավարտել՝ դրանք գործածելով նախադասությունների և կապակցված խոսքի մեջ: Քանի որ դարձվածքները հարստացնում են խոսքը, ուժեղացնում են մտքի արտահայտչականությունն ու սրությունը, ասելիքը դարձնում են համոզիչ, ազդեցիկ, անհրաժեշտ է հետամուտ լինել, որ երեխաները դարձվածքները գործածեն ոչ միայն կարդացած բնագրերը վերարտադրելիս, այլև ինքնուրույն կառուցած խոսքում **(Գյուլամիրյան Ջ., 2018):**

Դարձվածքներ առկա են մայրենիի դասագրքերում զետեղված գրեթե բոլոր ստեղծագործությունների մեջ: Այդ իսկ պատճառով, անհրաժեշտ է դրանց ուսումնասիրման ուղղությամբ աշխատանք կազմակերպել:

Մենք դասալսումներ ենք կատարել տարրական դպրոցի տարբեր դասարաններում և փորձել ենք մշակել դարձվածքների ուսումնասիրման մեթոդական քայլաշար: Ներկայացնենք այդ քայլաշարը:

Ուսուցման սկզբնական փուլում ուսուցիչը ներկայացնում է որևէ փոքրիկ պատմություն (երկու կամ երեք նախադասությունից կազմված), որում գործածված է դարձվածք: Ներկայացնենք այս իրադրության հնարը պատմության տեսքով.

- *Լոճի ը Արմեն, -ասաց մայրիկը, - լեզուդ կծի՛ր:*

*Արմենը լեզուն կծեց և սկսեց լաց լինել:*

Ուսուցիչն ուղղում է հետևյալ հարցերը.

- Ի՞նչ պատահեց Արմենի հետ (Արմենը լեզուն կծեց):

- Ի՞նչ էր ուզում ասել մայրիկը, երբ Արմենին նման խորհուրդ տվեց (մայրիկը խնդրեց տղային լռել):

- «Լեզուդ կծի՛ր» արտահայտությունը Արմենը ինչպե՞ս հասկացավ (Արմենը հասկացավ ուղիղ իմաստով):

Այս հարցերից հետո աշակերտներն ամփոփում են. «Մայրիկը տվյալ արտահայտությունը կիրառեց փոխաբերական իմաստով և «լեզուն կծել» նշանակում է «լռել»»:

Այնուհետև ուսուցիչն առաջադրում է հետևյալ հարցերը.

- Կարելի՞ է այս արտահայտության մեջ լեզու բառը փոխարինել ուրիշ բառով (ո՛չ):

- Ինչու՞ (որովհետև կփոխվի արտահայտության իմաստը):

Այսքանից հետո ուսուցիչը բացատրում է՝ երբ մեզ պետք է ավելի ճշգրիտ և հուզական արտահայտել մեր վերաբերմունքը կատարվածի հանդեպ, մենք օգտագործում ենք բառերի հատուկ համադրություն: Այդպիսի բառերի համադրությունը անվանում են դարձվածք: Այսպիսով՝ երեխաներն ուսուցչի օգնությամբ ամփոփում են.

- Դարձվածք է կոչվում երկու կամ ավելի բառերի համադրությունը, որն ունի փոխաբերական իմաստ:
- Դարձվածքները գործածվում են ինչպես բանավոր, այնպես էլ գրավոր խոսքում:
- Դարձվածքները խոսքը դարձնում են ավելի տպավորիչ և արտահայտիչ, օգնում են մտքերն ավելի ճիշտ արտահայտել:

Հայտնի է, որ անձի մտածողության զարգացումը ենթադրում է նրա կարևորագույն հոգեկան գործընթացների (վերլուծություն, համադրություն և այլն)

ձևավորում և կատարելագործում: Հանձն առնենք մեր հետազոտության հիմնախնդիրը հանդիսացող վերլուծահամադրական մտածողության վրա: Վերլուծությունը առարկայի, երևույթի, իրավիճակի մտավոր մասնատումն է բաղադրիչ տարրերը առանձնացնելու համար: Համադրությունը՝ վերլուծության հակառակ գործընթացն է, որի օգնությամբ վերականգնվում է ամբողջությունը այս կամ այլ բաղադրիչներից: Վերլուծությունը և համադրությունը մեկ մտավոր գործընթացի կողմերն են: Այս երկու գործողությունների համակարգված աշխատանքի դեպքում զարգանում է վերլուծական-համադրական մտածողությունը: Վերլուծական-համադրական մտածողությունն անհրաժեշտ է մայրենի լեզվի ամբողջ ընթացքի ուսումնասիրության ժամանակ տարրական դպրոցում:

Մայրենիի դասերին վերլուծական-համադրական մտածողության զարգացման համար ցանկալի, բայց ոչ բավարար օգտագործվող բազա են համարվում դարձվածքները: Դարձվածքները իրենցից ներկայացնում են կայուն, վերարտադրելի լեզվի առանձին միավորներ, որոնց մեջ ամբողջի իմաստը չի համընկնում իր մեջ ներառված բաղադրիչների իմաստներին: Դարձվածքը ավելի վառ, զգացմունքային, փոխաբերական լեզվի շերտ է, որի մեջ սահմանված են փոխաբերական պատկերացումներ՝ հատուկ ժողովրդական մտածողության: Դարձվածքները զգալիորեն համալրում են աշակերտների գիտելիքները, ընդլայնում են բառապաշարը, հարստացնում են խոսքը: Դրանց օգնությամբ կարող ենք կարճ, ուղիղ, փոխաբերական ձևով արտահայտել սեփական մտքերը և զգացմունքները: Դարձվածքները կազմում են լեզվի ազգային հարստությունը:

Մայրենիի դասերին վերլուծական-համադրական մտածողության զարգացմանը կարող են նպաստել վարժությունները, որոնք հիմնված են հատուկ ընտրության և դարձվածքների դասավորության վրա: Յուրաքանչյուր վարժության մեջ նախատեսվում է մտավոր գործողություն դարձվածքների հետ (վերլուծություն, համադրություն կամ վերլուծություն և համադրություն միասին) և դասի թեմայի շուրջ առաջադրանքների կատարում (Макарова М., 2011):

Մենք ուսումնասիրեցինք կրտսեր դպրոցականների վերլուծական-համադրական կարողությունների զարգացվածության մակարդակը: Այդ նպատակով կազմեցինք

հայտորոշիչ թեստ և անցկացրինք «Աբովյանի 2-րդ հիմնական դպրոց» ՊՈԱԿ-ի երրորդ դասարանում: Թեստը բաղկացած էր հինգ առաջադրանքից, որոնք գրելու համար երեխաները պետք է կատարեին կա՛մ համադրական, կա՛մ վերլուծական գործողություններ, կա՛մ երկուսը միասին: Թեստային աշխատանքի արդյունքները մեզ հնարավորություն տվեցին պարզելու, թե որքանով է զարգացած աշակերտների վերլուծահամադրական մտածողությունը և ինչպիսի փոփոխությունների կարող է ենթարկվել դարձվածքների շուրջ աշխատանքից հետո: Մենք մշակեցինք արդյունքների ձևավորման չափանիշներ՝ շատ բարձր, բարձր, միջին, ցածր, շատ ցածր մակարդակ բնութագրիչներով:

Հայտորոշիչ թեստն անցկացնելուց և արդյունքները վերլուծելուց հետո մենք դարձվածքների շուրջ մշակեցինք վարժությունների համակարգ, որն անցկացրինք երկրորդ դասարանում: Վարժություններից յուրաքանչյուրն ընդգրկում էր դարձվածքների շուրջ որևէ աշխատանք, որն ավարտվում էր վերլուծելու կամ համադրելու առաջադրանքով: Դրանք միտում ունեին՝ զարգացնելու սովորողների վերլուծական-համադրական մտածողությունը:

Որպեսզի տեսնենք, թե ինչ փոփոխություն նկատվեց մեր իրականացրած աշխատանքից հետո, անցկացրինք ստուգողական ամփոփիչ թեստ: Քանի որ ստուգողական թեստը որոշակիորեն տարբերվում էր հայտորոշիչ թեստից, ստուգման չափանիշները ևս փոփոխվեցին:

Վերլուծելով և համեմատելով առաջին և երկրորդ թեստի արդյունքները՝ նկատեցինք, որ աշակերտների կողմից երկրորդ թեստը ավելի հաջող է կատարվել՝ չնայած ավելի բարդ լինելուն: Նրանց ցուցանիշները երկրորդ թեստից ավելի տպավորիչ էին, ինչը խոսում է մեր իրականացրած աշխատանքի արդյունավետության մասին:

### **ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

Կատարելով ուսումնասիրություններ և հետազոտություններ, վերլուծելով արդյունքները՝ հանգեցինք հետևյալ եզրակացությունների.

1. Թեև գրական տեքստերը հարուստ են դարձվածքների մասին նյութերով, այնուամենայնիվ մեթոդական գրականության մեջ բացակայում են տարրական

դպրոցում դարձվածքների ուսումնասիրմանը վերաբերող հանձնարարականներ:

2. Ուսումնասիրելով տարրական դպրոցի մայրենիի դասագրքերը՝ հանգեցինք այն եզրակացության, որ չնայած բնագրերում գործածված են բազմաթիվ դարձվածքներ, սակայն դասագրքերում քիչ են դրանց յուրացմանը նպաստող առաջադրանքներն ու վարժությունները, չեն քննարկվում դրանց իմաստները:

3. Մայրենիի դասերի ընթացքում կիրառելով մեր կողմից մշակված դարձվածքների վարժությունների համակարգը և մեթոդական հնարները, կատարելով հայտորոշիչ և ստուգողական թեստերի արդյունքների համեմատություններ, դրանք ենթարկելով քանակական և որակական հետազոտության՝ հանգեցինք այն եզրակացության, որ մեր իրականացրած աշխատանքը եղել է արդյունավետ, և դարձվածքների շուրջ հետաքրքրաշարժ աշխատանքը նպաստում է կրտսեր դպրոցականների վերլուծական-համադրական մտածողության, խոսքի զարգացմանը, ուսումնական նյութի նկատմամբ հետաքրքրության առաջացմանը:

4. Ուսումնասիրության ընթացքում պարզ դարձավ նաև, որ դարձվածքների նպատակային և համակարգված ուսուցումը նպաստում է կրտսեր դպրոցականների բառապաշարի հարստացմանը և լեզվական զգացողության ձևավորմանը: Դարձվածքների հետ աշխատանքը ակտիվացնում է սովորողների ստեղծագործական մտածողությունը, խթանում ինքնուրույն արտահայտվելու կարողությունը և զարգացնում հաղորդակցական հմտությունները: Միաժամանակ այն նպաստում է դասի արդյունավետ կազմակերպմանը՝ ստեղծելով համագործակցային և հետաքրքրաշարժ ուսումնական միջավայր:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Բալայան Ա., Չիբուխչյան Կ. (2024), Մայրենի 3, հանրակրթական դպրոցի 3-րդ դասարանի դասագիրք, Երևան, «Զանգակ» հրատ.:
2. Բալայան Ա., Չիբուխչյան Կ. (2025), Մայրենի 4, հանրակրթական դպրոցի 4-րդ դասարանի դասագիրք, Երևան, «Զանգակ» հրատ.:

3. **Գյուլամիրյան Ջ. (2018)**, Մայրենիի ուսուցման մեթոդիկա, Երևան, «Զանգակ» հրատ.:
4. **Սարգսյան Վ., Զիլավյան Ե., Գալստյան Բ., Խաչատրյան Հ., Գրիգորյան Ս., Սարուխանյան Ն. (2023)**, Մայրենի 2, հանրակրթական դպրոցի 2-րդ դասարանի դասագիրք, Երևան, «Օֆսեթ» հրատ.:
5. **Սուքիասյան Ա. (1999)**, Ժամանակակից հայոց լեզու, Երևան, Երևանի համալսարանի հրատ.:
6. **Макарова М. (2011)**, Упражнения с фразеологизмами-один из путей развития аналитико-синтетического мышления школьников, Начальная школа № 11, Ежемесячный научно-методический журнал, Москва, ред. Покровский бульвар

#### REFERENCES

1. **Balayan A., Chibukhchyan K. (2024)**, *Mayreni 3 /Mother Tongue 3/*, Textbook for the 3rd Grade of General Education School, Yerevan, “Zangak” press.
2. **Balayan A., Chibukhchyan K. (2025)**, *Mayreni 4 /Mother Tongue 4/*, Textbook for the 4th Grade of General Education School, Yerevan, “Zangak” press.
3. **Gyulamiryan J. (2018)**, *Mayrenii owsowcman met'odika /Methods of Teaching the Mother Tongue/*, Yerevan, “Zangak” press.
4. **Sargsyan V., Jilavyan Ye., Galstyan K., Khachatryan H., Grigoryan S., Sarukhanyan N. (2023)**, *Mayreni 2 /Mother Tongue 2/*, Textbook for the 2nd Grade of General Education School, Yerevan, “Ofset” press.
5. **Sukiasyan A. (1999)**, *Jhamanakakic hayoc lezow /Modern Armenian Language/*, Yerevan, Yerevan University press.
6. **Makarova M. (2011)**, *Uprazhneniya s frazeologizmami-odin iz putey razvitiya analitiko-sinteticheskogo myshleniya shkol'nikov, Nachal'naya shkola № 11 /Exercises with Phraseological Units as One of the Ways to Develop Analytical-Synthetic Thinking in Schoolchildren, Primary School No. 11/*, Monthly scientific and methodological journal, Moscow, Porkovsky Boulevard press.

Лариса Мкртчян, Виолета Костандян

**Развитие аналитического и сравнительного мышления у младших школьников через работу с фразеологизмами**

**Заключение**

*Ключевые слова и выражения:* идиома / фразеологизм, аналитическое и сравнительное мышление, начальная школа, младший школьник, методика изучения идиом, учебники родного языка.

Проведя исследования и анализируя их результаты, мы пришли к следующим выводам:

1. Несмотря на то, что литературоведческая литература богата материалами о фразеологизмах, в методической литературе отсутствуют исследования, касающиеся изучения фразеологизмов в начальной школе.

2. Изучая учебники родного языка для начальной школы, мы пришли к выводу, что, хотя в текстах используются многочисленные фразеологизмы, но задания и упражнения, способствующие их усвоению, представлены в учебниках в малом количестве, а их значения не обсуждаются.

3. Применяя на уроках родного языка разработанную нами систему упражнений по фразеологизмам и методические приёмы, а также сравнивая результаты диагностических и проверочных тестов и подвергая их количественному и качественному анализу, мы пришли к выводу, что реализованная нами работа была результативной, и занимательная работа с фразеологизмами способствует развитию аналитико-синтетического мышления школьников младшей школы, развитию их речи и повышению интереса к учебному материалу.

4. В ходе исследования также выяснилось, что целенаправленное и систематическое обучение фразеологизмам способствует обогащению словарного запаса младших школьников и формированию языкового чутья. Работа с фразеологизмами активизирует творческое мышление учащихся, стимулирует способность к

самостоятельному выражению мыслей и развивает коммуникативные навыки. Одновременно она способствует эффективной организации урока, создавая атмосферу сотрудничества и познавательного интереса.

Larisa Mkrtchyan, Violeta Kostandyan

## Developing Analytical and Comparative Thinking in Primary School Children Through Idiom-Based Activities

### Conclusion

*Key words and expressions:* idiom /phraseological unit, analytical and comparative thinking, primary school, junior schoolchild, methodology of teaching idioms, mother tongue textbooks.

As a result of conducting research, analyzing the findings, and reviewing relevant literature, we arrived at the following conclusions:

1. Although scholarly literature provides extensive material on idioms, methodological literature lacks studies specifically addressing the teaching of idioms in elementary school.

2. An examination of elementary school Mother Tongue textbooks shows that, despite the frequent use of idioms in the texts, there are very few exercises and tasks designed to support students in learning them, and the meanings of idioms are not sufficiently discussed.

3. By implementing the system of idiom exercises and methodological techniques we developed during Mother Tongue lessons, and by comparing the results of diagnostic and control tests through quantitative and qualitative analysis, we concluded that our work was effective. Engaging activities focused on idioms foster junior students' analytical and comparative thinking, contribute to their speech development, and increase their interest in the learning material.

4. During the study, it was also found that purposeful and systematic teaching of idioms contributes to enriching the vocabulary of primary school students and developing their linguistic sensitivity. Working with idioms stimulates students' creative thinking, encourages

independent expression, and enhances communicative skills. At the same time, it promotes effective lesson organization by creating a collaborative and engaging learning environment.

**Լարիսա Մկրտչյան** - Կոտայքի մարզի «Աբովյանի N2 հիմնական դպրոց»

ՊՈԱԿ-ի ուսուցիչ: Գիտական հետաքրքրությունները՝ մայրենիի և մաթեմատիկայի դասավանդման մեթոդիկա: [larisamkrtchyan1999@gmail.com](mailto:larisamkrtchyan1999@gmail.com)

**Վիոլետա Կոստանդյան** - Կոտայքի մարզի “Աբովյանի N2 հիմնական դպրոց”

ՊՈԱԿ-ի ուսուցիչ: Գիտական հետաքրքրությունները՝ մայրենիի և մաթեմատիկայի դասավանդման մեթոդիկա: [violkostandyan@gmail.com](mailto:violkostandyan@gmail.com)

**Лариса Мкртчян** - Учитель ГНКО «Основная школа № 2 г. Абовяна» Котайкской

области. Сфера научных интересов: методика преподавания родного языка и математики. [larisamkrtchyan1999@gmail.com](mailto:larisamkrtchyan1999@gmail.com)

**Виолета Костандян**- Учитель ГНКО «Основная школа № 2 г. Абовяна» Котайкской

области. Сфера научных интересов: методика преподавания родного языка и математики. [violkostandyan@gmail.com](mailto:violkostandyan@gmail.com)

**Larisa Mkrtchyan** – Teacher at “Abovyan Basic School No. 2” SNCO, Kotayk Region.

Scientific interests: methods of teaching the mother tongue and mathematics. [larisamkrtchyan1999@gmail.com](mailto:larisamkrtchyan1999@gmail.com)

**Violeta Kostandyan** - Teacher at “Abovyan Basic School No. 2” SNCO, Kotayk Region.

Scientific interests: methods of teaching the mother tongue and mathematics. [violkostandyan@gmail.com](mailto:violkostandyan@gmail.com)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 10.02.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 23.03.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*



## ԼՈՒՍԻՆԵ ՍԵՐՈՒՅԱՆ

ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՀԱՄԱՑԱՆՑԱՅԻՆ ԿԱԽՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ԴՐՍԵՎՈՐՄԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.241*

## ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է սովորողների համացանցային կախվածության դրսևորումների առանձնահատկությունների համակողմանի ուսումնասիրությանը և բովանդակային բնութագրմանը՝ վարքային, հուզական, ճանաչողական, սոցիալական, հաղորդակցական և ուսումնական ոլորտներում:

Մեր իրականացրած հետազոտություններն ու մասնագիտական գրականության վերլուծությունը ցույց են տալիս, որ համացանցային կախվածությունը բազմազործոն և բազմամակարդակ երևույթ է, որը ձևավորվում է անձնային, ընտանեկան, կրթական և տեխնոլոգիական գործոնների փոխազդեցության պայմաններում: Այն արտահայտվում է համացանցի օգտագործման նկատմամբ վերահսկողության թուլացմամբ, առցանց գործունեության առաջնայնությամբ, հուզական փոխհատուցման որոնմամբ, տարբեր ինքնությունների նշանակության ձևավորմամբ և սոցիալական հարաբերությունների վերակառուցմամբ՝ հոգուտ վիրտուալ միջավայրի:

Հիմնավորվում է, որ համացանցային կախվածությունը դրսևորվում է մի շարք փոխկապակցված մակարդակներում՝ վարքային, ճանաչողական, հուզական և սոցիալական:

Ներկայացվում և բնութագրվում են համացանցային կախվածության դրսևորումների առանձնահատկությունները՝ հաշվի առնելով անձի վարքային, ճանաչողական, հուզական, սոցիալ-հոգեբանական, ուսումնական, տարիքային-զարգացական և հաղորդակցական բնութագրերը:

Հատուկ ուշադրություն է դարձվում հաղորդակցական առանձնահատկություններին՝ առցանց հաղորդակցության գերակայությանը, անանուն ինքնաներկայացման հնարավորություններին, արագ սոցիալական կապերի հաստատման մեխանիզմներին և խմբային թվային փոխազդեցությունների ներգրավող ազդեցությանը:

Տեսական մեկնաբանությունը հիմնվում է Շ. Սթրայքերի ինքնության տեսության վրա, որի շրջանակում համացանցային կախվածությունը դիտարկվում է որպես դերային ինքնությունների հիերարխիայի վերաբաշխում, երբ առցանց ինքնությունը ձեռք է բերում բարձր նշանակություն և նվիրվածության աստիճան՝ թվային միջավայրում խորհրդանշական հաստատման շնորհիվ:

Այս համատեքստում դիտարկվում է նաև Թ. Հիրշի սոցիալական վերահսկողության տեսությունը, որի համաձայն համացանցային կախվածությունը ձևավորվում է սոցիալական կապերի, ներգրավվածության, սոցիալական նորմերի նկատմամբ հավատքի և պարտավորությունների թուլացման պայմաններում:

Նշված մոտեցումները հնարավորություն են տալիս խնդիրը դիտարկել ոչ միայն որպես անհատական վարքային խանգարում, այլև որպես սոցիալական փոխազդեցություններով և ինքնության կառուցմամբ պայմանավորված գործընթաց:

***Բանալի բառեր և արտահայտություններ*** . համացանցային կախվածություն, առանձնահատկություն, սոցիալական հարաբերություններ, հաղորդակցություն, վարքագծային դրսևորումներ, սոցիալական ինտեգրում, կանխարգելում, առցանց դերային ինքնություն, նշանակալիություն, թվային միջավայր:

### **ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ**

Համացանցային կախվածության վերաբերյալ հետազոտություններով ապացուցված է, որ սովորողների շրջանում այն կարող է դրսևորվել տարբեր ոլորտներում՝ վարքային, հուզական, ճանաչողական և սոցիալական: Այս դրսևորումները հաճախ փոխկապակցված են և կախված են անձնային, ընտանեկան, կրթական և տեխնոլոգիական գործոններից: Համացանցային կախվածությունը դրսևորվում է մի շարք փոխկապակցված մակարդակներում: Ուստի հողվածում խնդիր է դրվել բնութագրել այդ դրսևորումների տեսակներն ու առանձնահատկությունները:

### **ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Հետազոտությունը կատարվել է մանկավարժական հետազոտության մեթոդներով և սկզբունքներով, ինչպես գիտական գրականության բովանդակային վերլուծության, այնպես էլ տեսակետների, հայեցակարգային մոտեցումների համադրման, համեմատության սկզբունքներով: Հետազոտության նպատակն է եղել բացահայտել սովորողների համացանցային կախվածության դրսևորման առանձնահատկությունները վարքային, հուզական, ճանաչողական, սոցիալական ոլորտներում, ինչպես նաև պարզել դրա փոխկապակցությունը ուսումնառության արդյունավետության հետ:

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Հետազոտության վերաբերյալ արտերկրյա և հայրենի գիտական գրականության մեջ դիտարկված են հիմնախնդրի կլինիկական, հոգեբանական, սոցիոլոգիական տեսանկյունները, սակայն մանկավարժական գրականությունում դեռևս լիարժեքորեն ուսումնասիրված չեն սովորողների համացանցային կախվածության կանխարգելման միջոցները:

Ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ մի շարք արտերկրյա գիտնականների կողմից առանձնացված են դեռահասների համացանցային կախվածության դրսևորումները:

Դրանց թվին են պատկանում՝

### **Վարքագծային դրսևորումները**

Կ. Յանգը համացանցային կախվածության հիմնական ախտանիշների թվին է դասում.

- օգտագործման ժամանակի վերահսկման կորուստը,
- համացանցում մնալու անհրաժեշտության մշտական զգացումը,
- օգտագործման շարունակումը՝ չնայած բացասական հետևանքներին (Young S., 1998):

#### **Հուզական դրսևորումները.**

Համացանցից զրկվելու դեպքում դիտվում են անհանգստություն, գրգռվածություն, տրամադրության անկում, ագրեսիվություն, իսկ օգտագործման ընթացքում՝ ժամանակավոր հուզական բավարարվածություն (Griffiths M., 2005):

#### **Ճանաչողական դրսևորումները.**

Կախվածությանը բնորոշ են համացանցի շուրջ կենտրոնացած մտքերը, վարքի արդարացումը և խնդրի ժխտումը: Այս երևույթը Գրիֆիտսը բնորոշում է որպես նշանակալիություն, այսինքն՝ այն զգացումը, երբ կախվածության օբյեկտը գերիշխում է անձի գիտակցության մեջ և դառնում է կյանքի գլխավոր իմաստը (Goffman E., 1963):

#### **Սոցիալական դրսևորումներ**

Դրսևորումների այս տեսակը ընթանում է սոցիալական գործոնների ազդեցության տակ. համացանցային կախվածությունը հաճախ ուղեկցվում է իրական սոցիալական հարաբերությունների սահմանափակմամբ, ընտանիքից և կրթական միջավայրից հեռացմամբ, ինչպես նաև վիրտուալ հարաբերությունների գերարժևորմամբ (Caplan S., 2007):

Ելնելով վերոբերյալ դիտարկումներից, ինչպես նաև հիմնախնդրի վերաբերյալ այլ հետազոտությունների ուսումնասիրություններից և դրանցում առկա բնութագրումներից՝ մենք հանգեցին այն գիտական համոզմանն, որ **սովորողների համացանցային կախվածությունը պայմանավորված է անձնային, սոցիալական, ընտանեկան, կրթական և տեխնոլոգիական գործոնների փոխազդեցությամբ և ունի դրսևորման որոշակի առանձնահատկություններ:**

Կախվածության դրսևորումներն ընդգրկում են վարքագծային, հուզական, ճանաչողական և սոցիալական ոլորտները՝ խաթարելով անհատի լիարժեք

զարգացումը և սոցիալական ինտեգրումը հասարակությունում: Հետևաբար, համացանցային կախվածության կանխարգելումն ու հաղթահարումը պահանջում են համալիր միջգիտական մոտեցում:

**Սովորողների համացանցային կախվածության հիմնական առանձնահատկությունները հետևյալն են՝**

**1. Վարքային առանձնահատկություններ.**

- համացանցում անցկացվող ժամանակի շարունակական աճ,
- օգտագործման նկատմամբ վերահսկողության նվազում,
- պլանավորվածից ավելի երկար առցանց մնալը,
- հիմնական պարտականությունների (ուսում, տնային առաջադրանք, առօրյա գործեր) անտեսում,
- քնի ռեժիմի խախտում,
- առցանց ակտիվության առաջնայնացում այլ գործունեությունների նկատմամբ:

**2. Հոգեբանական առանձնահատկություններ.**

- համացանցը կիրառվում է որպես միջավայրից **հոգեբանական փախուստի միջոց** (սթրեսից, տազնապից, մենությունից)
- տրամադրության կարգավորում առցանց միջավայրի միջոցով,
- դյուրագրգռություն կամ լարվածություն համացանցից զրկվելու դեպքում,
- ինքնազնահատականի անկայունություն,
- սոցիալական անհարմարավետության դեպքում առցանց շփման նախապատվություն (Կապլանի սոցիալական հարմարավետության մոդել):

**3. Ճանաչողական առանձնահատկություններ,**

- համացանցի օգտագործման մասին մշտական մտքեր,
- ուշադրության կենտրոնացման դժվարություններ,
- ուսումնական գործունեության նկատմամբ հետաքրքրության նվազում,
- արագ պարզատրման և անմիջական խթանման սպասում.
- իրական և վիրտուալ առաջնահերթությունների խառնուրդ:

**4. Սոցիալական առանձնահատկություններ.**

- իրական շփումների կրճատում,

- ընտանեկան հաղորդակցության նվազում,
- սոցիալական մեկուսացման ռիսկ,
- առցանց հարաբերությունների գերարժևորում,
- վիրտուալ ինքնաներկայացման գերակա դեր,
- սոցիալական հմտությունների դանդաղ զարգացում (մասնավորապես դեռահասների մոտ),

#### **5. Հուզական առանձնահատկություններ.**

- անհանգստություն և լարվածություն օֆլայն միջավայրում,
- տրամադրության տատանումներ,
- ձանձրույթի նկատմամբ ցածր հանդուրժողականություն,
- արագ հուզական ներգրավում թվային բովանդակությանը,
- պարզևատրման համակարգի զգայունություն (դրպամինային մեխանիզմների ակտիվացում):

#### **6. Ուսումնական առանձնահատկություններ.**

- առաջադիմության անկում,
- սովորելու մոտիվացիայի նվազում,
- առաջադրանքների ուշացում կամ չկատարում,
- մակերեսային ուսուցման միտում,
- ուշադրության մասնատվածություն դասերի ժամանակ:

#### **7. Զարգացման տարիքային առանձնահատկություններ (սովորողների դեպքում)**

- ինքնակարգավորման մեխանիզմների դեռևս ոչ լիարժեք ձևավորվածություն,
- հասակակիցների ազդեցության բարձր մակարդակ,
- նույնականացման և ինքնահաստատման պահանջ,
- ռիսկային վարքագծի նկատմամբ ավելի բարձր զգայունություն,
- համացանցում

#### **8. Հաղորդակցական առանձնահատկություններ.**

- համացանցային հաղորդակցության 24 ժամյա դյուրին և անկաշկանդ մուտքի հնարավորություն, որը ընդլայնում է պոտենցիալ սոցիալական ցանցերի

սահմաններն ու հասանելիությունը, և հենց այդ բազմազանությունն է, որ շատերին ներգրավում է վիրտուալ աշխարհ (**Интернет – зависимость..., 2009**):

- **Առցանց հաղորդակցության գերակայություն.** սովորողները հաճախ նախընտրում են հաղորդակցվել համացանցային հարթակներում՝ սոցիալական ցանցերում, մեսենջերներում կամ վիրտուալ խաղերում: Այս առցանց հաղորդակցությունը զգալիորեն գերիշխում է իրական շփումների նկատմամբ, ինչը բնորոշ է հատկապես ինտրովերտ կամ սոցիալական հաղորդակցման դժվարություններ ունեցող սովորողների համար (**Cheng C., & Li A.Y.L., 2014**).
- **Անվտանգության և ինքնարտահայտման զգացում.** համացանցային միջավայրն ապահովում է անվերահսկելի շփում, որտեղ սովորողները կարող են արտահայտել իրենց կարծիքները, զգացմունքները և հետաքրքրությունները՝ առանց անմիջական սոցիալական ռիսկի:

Նրանք կարող են ներկայանալ այնպես, ինչպես կոճվարանան ներկայանալ դեմ առ դեմ շփման իրավիճակներում:

Էլեկտրոնային հաղորդակցման միջոցները նպաստում են անհատի մի շարք կարևորագույն հատկանիշների լիարժեք դրսևորմանը /գենդեր, տարիք, ազգային, կրոնական պատկանելիություն և այլն/, որոնք, միգուցե, դեմ առ դեմ շփման իրավիճակային շրջանակներում բարենպաստ ազդեցություն են ունենում միջանձնային հարաբերությունների վրա՝ խթանելով անձի խմբային պատկանելիության զգացումը, որով վերջինս դառնում է անհերքելիորեն կախված մյուսի ընկալումներից:

Սա նպաստում է այն երևույթի ձևավորմանը, որը Գրիֆիտսը բնորոշում է որպես նշանակալիություն («salience»՝ առցանց ակտիվության գերիշխանություն գիտակցության մեջ (**Griffiths M., 2005**)).

- **Նյութերի արագ փոխանակում և տեղեկատվության ձգտում.** առցանց հաղորդակցությունը հարթակում ապահովում է անմիջական հաղորդակցություն, ֆայլերի, լուսանկարների և տեսանյութերի փոխանակում: Սովորողները սովորաբար առավել ակտիվ են այնտեղ, որտեղ հնարավոր է թարմ, արագ արձագանքող, բազմաշերտ հաղորդակցություն (**Young K., 1998**):

Սովորողների անանուն ինքնությունը թույլ է տալիս վերջիններիս ավելի անկաշկանդ շփումներ և ծանոթություններ հաստատել այլոց հետ, որը դեմ առ դեմ շփման պարագայում այդքան էլ դյուրին չէ:

- **Խմբային կամ թիմային առցանց շփում.** մուլտիպլեյեր խաղերը, առցանց դասընթացները և նախագծային հարթակները նպաստում են թիմային աշխատանքի ձևավորմանը, բայց միաժամանակ հաճախ առաջացնում են կախվածության ռիսկ, երբ խմբային առցանց գործունեությունը սկսում է գերիշխել ուսումնական և ընտանեկան պարտականությունների նկատմամբ (**Ko C.-H., 2010**): Սա խթանում է անձի խմբային պատկանելիության զգացումը, որով վերջինս դառնում է անհերքելիորեն կախված մյուսի ընկալումներից:
- **Հուզական և սոցիալական փոխհատուցում.** համացանցային հաղորդակցությունը հաճախ ծառայում է որպես հուզական աջակցություն և սոցիալական կապերի ապահովում: Սովորողները կարող են գտնել ընկերներ, ընդունել նրանց կարծիքները, ինչը պակասում է իրական կյանքում, և ինչը մեծացնում է հաղորդակցման առցանց հաճախականությունը (**Cheng C., 2014**): Այսինքն՝ համացանցը հնարավորություն է ընձեռում սովորողներին՝ անկախ նրանց գտնվելու աշխարհագրական վայրից, «ընդարձակելու մարդկանց ընդունակությունները, կիսվելու ընդհանուր մտքերով, հետաքրքրություններով և տեղեկատվությամբ» (**Интернет-зависимость, 2009**):
- **Մասնակցության ակտիվությունը և կախվածության ռիսկ.** առցանց հաղորդակցությունը հաճախ ուղեկցվում է զգայունության բարձրացմամբ, արձագանքների ակնկալիքով և սոցիալական հաստատմամբ, ինչն ուժեղացնում է կախվածության առաջացման ռիսկը (**Young K., 2004**):

Սովորողները շուտ են ընտելանում մշտական առցանց մասնակցության գաղափարին, ինչը դժվար է վերահսկել ծնողական կամ մանկավարժական միջամտությամբ:

- **Մատչելի ինքնաներկայացման հնարավորությունը և բազմազանություն.** սովորողները կարող են ներկայանալ այնպես, ինչպես կոժվարանան ներկայանալ դեմ առ դեմ շփման իրավիճակներում: Էլեկտրոնային

հաղորդակցման միջոցները նպաստում են անհատի մի շարք կարևորագույն հատկանիշների լիարժեք դրսևորմանը՝ անկաշկանդ հաղորդակցում, հուզական ոլորտի ժամանակավոր կայունացում, ապրումակցում, պատասխանատվության զգացում, որը խթանում է անձի խմբային պատկանելիության զգացումը, և որով վերջինս դառնում է անհերքելիորեն կախված մյուսի ընկալումներից:

Սովորողների անանուն ինքնությունը թույլ է տալիս վերջիններիս ավելի անկաշկանդ շփումներ և ծանոթություններ հաստատել այլոց հետ, որը դեմ առ դեմ շփման պարագայում այդքան էլ դյուրին չէ:

Վերոհիշյալ հիմնական առանձնահատկությունները, շատ անձանց համար համացանցային հաղորդակցությունը դարձնում են ավելի հրապուրիչ, ինչն էլ աստիճանաբար սովորողներին մղում է համացանցային կախվածության:

Համացանցում, որտեղ տեղեկատվության ընդունված սիմվոլները, սահմանները, չափանիշները բացակայում են, ի տարբերություն դեմ առ դեմ շփման առանձնահատկությունների ու նորմերի՝ միջանձնային էլեկտրոնային շփման համար այն ներկայացնում է ռադիկալ տարբեր իրավիճակային հարթակ և ապահովում է փոխադարձ ազատ շփումը:

Համացանցում, որտեղ ընդունված տեղեկատվական սիմվոլները և դրանց իրականացման ձևաչափերը բացակայում են, իրենց հերթին կարող են որոշակի ազդեցություն ունենալ ասովորողների ինքնության վրա:

Սոցիալ-հոգեբանական ժամանակակից մոտեցումներում համացանցային կախվածությունը դիտարկվում է ոչ միայն որպես վարքային խանգարում, այլև որպես ինքնության կառուցման և պահպանման գործընթացների հետ փոխկապակցված երևույթ: Այս համատեքստում արդյունավետ տեսական հիմք է հանդիսանում Շ. Սթրայքերի ինքնության տեսությունը, որը ձևավորվել է սիմվոլիկ ինտերակցիոնիզմի ավանդույթի շրջանակում և բացատրում է, թե ինչպես են անձի սոցիալական դերերը և դրանց նշանակությունները սոցիալական կառուցվածքի ներսում դառնում վարքի կարգավորիչ մեխանիզմներ (Stryker S., 1980):

Շ. Սթրայքերի տեսության առանցքային գաղափարն այն է, որ ինքնությունը պայմանավորված է սոցիալական կառուցվածքով և ձևավորվում է անձի զբաղեցրած սոցիալական դերերի հիման վրա:

Ըստ նրա՝ ինքնությունը հանդիսանում է **ինքնորոշման ներքին համակարգ**, որի միջոցով անհատը պատասխանում է «ով եմ ես» հարցին տարբեր սոցիալական իրավիճակներում: Յուրաքանչյուր սոցիալական դեր (օրինակ՝ սովորող, ուսանող, ընկեր, ընտանիքի անդամ) ձևավորում է համապատասխան **դերային ինքնություն**, որը դառնում է վարքի կարգավորման հիմք տվյալ իրավիճակում:

Շ. Սթրայքերի համոզմամբ՝ անձի ինքնությունը բաղկացած է բազմակի դերային ինքնություններից, որոնք կազմակերպված են հիերարխիկ համակարգով՝ ըստ դրանց սուբյեկտիվ կարևորության: Որքան բարձր է որևէ ինքնության նշանակալիությունը, այնքան մեծ է հավանականությունը, որ տվյալ ինքնությունը կակտիվանա տարբեր իրավիճակներում և կուղղորդի վարքը: Ինքնության ակտիվացումը սերտորեն կապված է սոցիալական փոխազդեցությունների և հետադարձ կապի հետ, որոնց միջոցով տվյալ դերը ստանում է հաստատում կամ մերժում:

Ելնելով այս տեսությունից՝ համացանցային կախվածությունը կարելի է մեկնաբանել որպես գործընթաց, որի ընթացքում անձի **առցանց դերային ինքնությունը** ձեռք է բերում գեր նշանակալիություն և աստիճանաբար գերակայում է անհատի մյուս ինքնություններին՝ ուսումնական, ընտանեկան, մասնագիտական կամ քաղաքացիական: Թվային միջավայրում իրականացվող դերերը (օրինակ՝ օնլայն խաղացող, կոնտենտ ստեղծող, ցանցային հաղորդակցող, վիրտուալ համայնքի ակտիվ անդամ) հաճախ ապահովում են արագ և չափելի սոցիալական արձագանք՝ հավանումներ, մեկնաբանություններ, վարկանիշներ, խաղային առաջընթաց, հետևորդների աճ, որոնք հանդես են գալիս որպես սիմվոլիկ հաստատման ազդակներ:

Երբ ուսումնական միջավայրը բավարար չափով չի ամրապնդում սովորողի ինքնությունը (ցածր ակադեմիական հաջողություններ, ուսուցչի կամ հասակակիցների կողմից նրա անձի ճանաչման պակաս), տվյալ ինքնության նշանակալիությունը նվազում է: Այս պայմաններում անձը հակված է ակտիվացնել այն ինքնությունները,

որոնք համացանցը առաջարկում է, և որոնք ապահովում են սոցիալական ընդունում և ինքնահաստատում (**Goffman E., 1963**):

Համացանցային միջավայրը՝ հատկապես սոցիալական ցանցերն ու առցանց խաղերը, սովորողներին առաջարկում են լայն սոցիալական կապեր, արագ արձագանք և դրական ամրապնդում (հավանումներ, մեկնաբանություններ, վարկանիշներ): Արդյունքում ձևավորվում է վիրտուալ ինքնություն, որը ամրապնդվում է բազմաթիվ սոցիալական կապերով և աստիճանաբար ձեռք է բերում բարձր նշանակալիություն:

Այս հաստատումները նպաստում են տվյալ ինքնության ամրապնդմանը և վարքային կրկնությանը:

Մթրայքերի տեսության կարևոր բաղադրիչներից է նաև **ինքնության պարտավորվածության (identity commitment)** գաղափարը, որը վերաբերում է տվյալ դերային ինքնության հետ կապված սոցիալական կապերի և ներդրումների ծավալին: Երբ անհատը ձևավորում է լայն առցանց սոցիալական ցանց, ներդնում է զգալի ժամանակ և հուզական ռեսուրսներ թվային փոխազդեցությունների մեջ, բարձրանում է տվյալ ինքնության պարտավորվածության մակարդակը: Արդյունքում ձևավորվում է կայուն մոտիվացիոն կառուցվածք՝ շարունակելու առցանց ակտիվությունը նույնիսկ այն դեպքում, երբ այն սկսում է հակասել այլ սոցիալական դերերի պահանջներին: Մա համընկնում է խնդրային համացանցային օգտագործման մոդելների հետ, որոնցում ընդգծվում է ուժեղացված ներգրավվածության և վերահսկողության թուլացման դերը (**Davis R., 2001; Caplan S., 2007**):

Այսպիսով, ինքնությունը հանդես է գալիս ոչ միայն որպես ներքին ինքնագիտակցական կառուցվածք, այլև որպես սոցիալական հարաբերություններով ամրապնդված երևույթ (**Goffman E., 2005**):

Առցանց միջավայրը նաև ապահովում է ինքնաներկայացման ճկուն պայմաններ, որտեղ անձը կարող է ընտրովի կառուցել և ներկայացնել իր կերպարը: Մա հատկապես կարևոր է դեռահասների համար, որոնց մոտ ինքնության որոնման և ինքնահաստատման գործընթացները գտնվում են ակտիվ փուլում: Եթե օֆլայն սոցիալական միջավայրում ինքնության հաստատումը ուղեկցվում է դժվարություններով կամ բացասական փորձով, ապա առցանց տարածքը կարող է

դառնալ փոխհատուցող հարթակ: Այդ դեպքում առցանց ինքնությունը ստանում է ավելի բարձր արժեք և վարքագծային առաջնահերթություն, ինչն էլ մեծացնում է կախվածության ձևավորման ռիսկը (Kuss D., Griffiths M., 2017):

Այսպիսով, Սթրայքերի ինքնության տեսության շրջանակում համացանցային կախվածությունը կարելի է բնութագրել որպես **դերային ինքնությունների հիերարխիայում առցանց ինքնության կարևորության և պարտավորվածության աճի հետևանք և որպես սոցիալական դերային ինքնությունների վերադասավորում, որի ընթացքում առցանց ինքնությունը դառնում է առավել նշանակալի և սկսում է կարգավորել վարքը:**

Սովորողների դեպքում սա հատկապես վտանգավոր է, քանի որ նրա ինքնության թուլացումը կարող է հանգեցնել ուսումնական մոտիվացիայի անկման, ինքնակարգավորման խաթարման և սոցիալական մեկուսացման:

Տեսության կիրառական նշանակությունն այն է, որ համացանցային կախվածության կանխարգելման և հաղթահարման գործընթացում անհրաժեշտ է ոչ միայն սահմանափակել համացանցից օգտվելը, այլև **ամրապնդել սովորողի ինքնությունը՝** կրթական միջավայրում ստեղծելով դրական սոցիալական կապեր, բարձրացնելով ակադեմիական ինքնարդյունավետությունը և ապահովելով սոցիալական ճանաչում իրական միջավայրում:

Հակադրվելով այն մոտեցումներին, որոնք համացանցային կախվածությունը բացատրում էին որպես անհատի ներքին պաթոլոգիա կամ «վատ սոցիալականացում»՝ սոցիալական վերահսկման տեսաբան Թ. Հիրշը կախվածությունը չի մեկնաբանում որպես «անոմալ» կամ «հիվանդագին» վարք, այլ որպես **սոցիալական վերահսկման թուլացման հետևանք:** Անհատը չի դադարեցնում կախվածության վարքը, քանի որ սոցիալական կապերը այլևս բավարար ուժ չունեն նրա վարքը կարգավորելու համար:

Հիրշի հայեցակարգային մոտեցումն այն է, որ **մարդիկ բնականորեն հակված են շեղվող վարքի,** իսկ սոցիալական նորմերին համապատասխան վարքագիծը ձևավորվում է սոցիալական կապերի և վերահսկման շնորհիվ:

Ըստ Հիրշի՝ շեղվող վարքագիծն այնպիսի վարքագիծ է, որն առաջանում է այն դեպքում, երբ **թուլանում կամ խախտվում է անհատի կապը հասարակության հետ:**

Այլ կերպ ասած՝ հարցը ոչ թե «ինչու են մարդիկ շեղվում», այլ «ինչու են մարդիկ չշեղվում»: Եթե սոցիալական կապերը թույլ են կամ խզված, անհատը կորցնում է սոցիալական նորմերին համապատասխան վարքագիծը պահպանելու ներքին ու արտաքին դրդապատճառները:

Այս համատեքստում Հիրշն առանձնացնում է սոցիալական կապի չորս հիմնական տարր, որոնց թուլացումը հանգեցնում է շեղվող վարքագծի ձևավորմանը.

#### 1. Կապվածություն.

Կապը նշանակալի մարդկանց հետ՝ ծնողներ, ուսուցիչներ, հասակակիցներ: Երբ այս կապը թույլ է, անհատը պակաս զգայուն է սոցիալական գնահատականի նկատմամբ:

#### 2. Ներգրավվածություն.

Ժամանակի զբաղվածություն սոցիալապես ընդունելի գործունեությամբ (ուսում, աշխատանք, սպորտ): Երբ այս ներգրավվածությունը նվազում է, ավելանում է վարքի շեղման հնարավորությունը:

#### 3. Հավատ.

Սոցիալական նորմերի և կանոնների լեգիտիմության ընդունում: Նորմերի արժեզրկումը հեշտացնում է շեղումը:

#### 4. Պարտավորություն.

Այս հասկացությունները ենթադրում են ներդրումները սոցիալապես ընդունելի նպատակներում (կրթություն, ապագա կարիերա): Երբ անհատը քիչ բան ունի կորցնելու, շեղվող վարքը դառնում է ավելի հավանական:

Հիրշի տեսության շրջանակում **ցանկացած կախվածության վարքագիծ** (թմրամոլություն, ակոհոլիզմ, համացանցային կախվածություն, խաղային կախվածություն և այլն) դիտարկվում է որպես **շեղվող վարքի դրսևորում**, քանի որ այն խախտում է սոցիալապես ընդունելի վարքի նորմերը և թուլացնում անհատի սոցիալական կապերը:

Կախվածության դեպքում առանձնապես ակնհայտ են սոցիալական կապի բոլոր չորս բաղադրիչների խաթարումները.

- **Կապվածության թուլացում.** կախվածությունն ունեցող անձը աստիճանաբար հեռանում է ընտանիքից, ուսուցիչներից, իրական սոցիալական միջավայրից:
- **Ներգրավվածության նվազում.** ուսումնական, աշխատանքային կամ ստեղծագործական գործունեությունը երկրորդական է դառնում կախվածության օբյեկտի նկատմամբ:
- **Հավատի խաթարում.** սոցիալական կանոններն ու սահմանափակումները ընկալվում են որպես խոչընդոտ, ոչ թե արժեք:
- **Պարտավորության կորուստ.** կրթական ու մասնագիտական նպատակները արժեզրկվում են, քանի որ կախվածության վարքը դառնում է (**Hirschi T., 2002**): Այսպիսով կարելի է փաստել, որ Հիրշի տեսությունը հատկապես արդիական է, երբ.
- հանրակրթական դպրոցը չի ապահովում սովորողի ամուր սոցիալ-հուզական կապը **ուսուցչի և կրթական միջավայրի հետ,**
- սովորողը չունի բավարար **ներգրավվածությունն ուսումնական և արտաուսումնական գործունեության մեջ,**
- կրթության արժեքը չի ընկալվում որպես նշանակալի հետագա կենսագործունեության մեջ (**հավատի նվազում**),
- ապագայի նպատակները մշուշոտ են նրա համար (**պարտավորության թուլացում**):

Այս պարագայում համացանցային կախվածությունը հանդես է գալիս որպես **այլընտրանքային վարքագծային համակարգ**, որը փոխարինում է խաթարված սոցիալական կապերին:

Սոցիալական հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ 3-րդ հազարամյակի բնորոշ առանձնահատկություններից մեկը հասարակության անդամների սոցիալական օտարացումն է, որն առաջին հերթին արտահայտվում է ավանդական հասարակական ինստիտուտների հեղինակության կորստով, ինչի հետևանքով համացանցը դառնում է սոցիալականացման կարևոր ինստիտուտ:

Մենք կարծում ենք, որ ցանկացած կախվածության դեմ պայքարում և դրա կանխարգելման գործում ամենակարևորը խնդրի գիտակցումն ու դրա լուծման ուղիների մշակումն է:

Համացանցի օգտագործումը հանգեցնում է անձի հոգեկան, (աուտիզացիայի) և ֆիզիկական (ադիկցիայի) կամ երկուսի համակցված կախվածության ձևավորմանը՝ քիմիական և ոչ քիմիական ազդեցություններից, այդ թվում՝ համակարգչային խաղերից և համացանցից:

Այս պարագայում սովորողների համացանցային կախվածության խնդիրը հաղթահարելու համար, հատկապես անհրաժեշտ է յուրաքանչյուր երեխայի, դեռահասի նկատմամբ անհատական և տարբերակված մոտեցում ցուցաբերել, բոլոր միջոցները առաջին հերթին ուղղել ինքնության կառուցվածքի, դերային հավասարակշռության վերաձևավորմանը և սոցիալական հաստատման աղբյուրների վերակառուցմանը, սոցիալական հմտությունների, ինքնակարգավորման ճանաչողական-վարքային մեխանիզմների զարգացմանը: Վերոնշյալը պահանջում է համակարգված հոգեբանամանկավարժական ազդեցություն և ուղղորդում, որը հնարավոր է միայն կրթական, ընտանեկան և անհատական միջամտությունների համադրության պայմաններում:

#### **ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

Այսպիսով, ուսումնասիրելով սովորողների համացանցային կախվածության դրսևորումների առանձնահատկությունները՝ մենք արձանագրում ենք, որ սովորողների համացանցային կախվածությունը հանդիսանում է բազմաչափ սոցիալ-հոգեբանական երևույթ, որի դրսևորումները ընդգրկում են վարքագծային, հուզական, ճանաչողական, սոցիալական և հաղորդակցական ոլորտները և փոխկապակցված են ինքնության ձևավորման ու սոցիալական կապերի կառուցվածքի հետ:

Թվային միջավայրը ստեղծում է արագ սիմվոլիկ ինքնահաստատման և ինքնաներկայացման պայմաններ, ինչի արդյունքում առցանց դերային ինքնությունը կարող է զերակշռել և դուրս մղել ուսումնական, ընտանեկան և սոցիալական այլ դերերը:

Հիմնախնդրի վերաբերյալ գիտական գրականության տեսական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ համացանցային կախվածության ձևավորումը կապված է ինչպես առցանց ինքնության նշանակալիության և պարտավորվածության աճի (Մթրայքեր), այնպես էլ սոցիալական կապերի թուլացման (Հիրշ) հետ: Հետևաբար, պետք է մշակել դրա կանխարգելման և հաղթահարման արդյունավետ ռազմավարություններ, որոնք պետք է ուղղված լինեն ոչ միայն սովորողների համացանցի օգտագործման սահմանափակմանը, այլ նաև սովորողի օֆլայն ինքնության ամրապնդմանը, կրթական միջավայրում սոցիալական ճանաչմանը, ուսումնական և անտառուսումնական գործունեություններում ակտիվ ներգրավվածությանը, դերային հավասարակշռության վերականգնմանը և ինքնակարգավորման մեխանիզմների զարգացմանը:

Խնդրի լուծումը պահանջում է համակարգային, միջգիտական և տարբերակված մոտեցում՝ համադրելով հոգեբանամանկավարժական աջակցությունը, ընտանեկան ներգրավումը, մանկավարժական ուղղորդումը և սոցիալական հմտությունների զարգացումը, ազատ ժամանակի բովանդակալից կազմակերպումը: Միայն մանկավարժական, ընտանեկան և մասնագիտական համագործակցության պայմաններում է հնարավոր նվազեցնել կախվածության ռիսկերը և ապահովել սովորողի լիարժեք սոցիալական ինտեգրումն ու զարգացումը:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Internet Addiction: Psychological Nature and Dynamics of Development /Internet-zavisimost': psikhologicheskaya priroda i dinamika razvitiya/ (2009)**, Ed. A.E. Voyskunsky. Moscow, Akropol, 279-294.
2. **Goffman E. (1963)**, Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs: NJ.
3. **Griffiths M. (2005)**, A " components" model of addiction within a biopsychosocial framework. Journal of Substance Use, 10, 191-197.
4. **Davis R. (2001)**, A cognitive behavioral model of pathological Internet use Computers in Human Behavior, 17, 187-195.

5. **Caplan S. (2007)**, Relations Among Loneliness, Social Anxiety, and Problematic Internet Use // *CyberPsychology & Behavior*.. Vol. 10 (2). P. 234—242, doi:10.1089/cpb.2006.9963.
6. **Ko, C.-H., Yen, J.-Y., Yen, C.-F., Chen, C.-S., & Chen, C.-C. (2010)**, The association between Internet addiction and family factors among adolescents in Taiwan. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(4), 369–375.
7. **Kuss D., & Griffiths M. (2017)**, Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311.
8. **Stryker S., & Burke P. (2000)**, The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284–297.
9. **Hirschi T. (2002)**, Causes of delinquency. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
10. **Cheng C., & Li, A. Y. L. (2014)**, Internet addiction prevalence and quality of (real) life: A meta-analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(12), 755–760.
11. **Young K. (1998)**, Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237–244.
12. **Young K. (2004)**, Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences, *American Behavioral Scientist*.

## REFERENCES

13. **Internet Addiction: Psychological Nature and Dynamics of Development /Internet-zavisimost': psikhologicheskaya priroda i dinamika razvitiya/ (2009)**, Ed. A.E. Voyskunsky. Moscow, Akropol, 279-294.
14. **Goffman E. (1963)**, Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs: NJ.
15. **Griffiths M. (2005)**, A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10, 191-197.

16. **Davis R. (2001)**, A cognitive behavioral model of pathological Internet use Computers in Human Behavior, 17, 187-195.
  17. **Caplan S. (2007)**, Relations Among Loneliness, Social Anxiety, and Problematic Internet Use // CyberPsychology & Behavior.. Vol. 10 (2). P. 234—242, doi:10.1089/cpb.2006.9963.
  18. **Ko, C.-H., Yen, J.-Y., Yen, C.-F., Chen, C.-S., & Chen, C.-C. (2010)**, The association between Internet addiction and family factors among adolescents in Taiwan. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 13(4), 369–375.
  19. **Kuss D., & Griffiths M. (2017)**, Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. International Journal of Environmental Research and Public Health, 14(3), 311.
  20. **Stryker S., & Burke P. (2000)**, The past, present, and future of an identity theory. Social Psychology Quarterly, 63(4), 284–297.
  21. **Hirschi T. (2002)**, Causes of delinquency. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
  22. **Cheng C., & Li, A. Y. L. (2014)**, Internet addiction prevalence and quality of (real) life: A meta-analysis. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 17(12), 755–760.
  23. **Young K. (1998)**, Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. CyberPsychology & Behavior, 1(3), 237–244.
- Young K. (2004)**, Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences, American Behavioral Scientist

Лусине Серобян

### Особенности проявления интернет-зависимости учащихся

#### Заключение

*Ключевые слова и выражения:* интернет-зависимость, особенности, социальные отношения, коммуникация, поведенческие проявления, социальная интеграция, профилактика, онлайн-ролевая идентичность, значимость, цифровая среда.

Статья посвящена комплексному исследованию и содержательной характеристике особенностей проявления интернет-зависимости у обучающихся в поведенческой, эмоциональной, когнитивной, социальной, коммуникативной и учебной сферах.

Проведённые нами исследования и анализ профессиональной литературы показывают, что интернет-зависимость является многофакторным и многоуровневым феноменом, формирующимся в условиях взаимодействия личностных, семейных, образовательных и технологических факторов. Она проявляется в ослаблении контроля над использованием интернета, приоритизации онлайн-активности, поиске эмоциональной компенсации, формировании значимости различных идентичностей и перестройке социальных отношений в пользу виртуальной среды.

Обосновывается, что интернет-зависимость проявляется на ряде взаимосвязанных уровней: поведенческом, когнитивном, эмоциональном и социальном.

В этом контексте представлены и охарактеризованы особенности проявления интернет-зависимости с учетом поведенческих, когнитивных, эмоциональных, социально-психологических, учебных, возрастно-развивающих и коммуникативных характеристик.

Особое внимание уделяется коммуникативным особенностям: доминированию онлайн-общения, возможностям анонимной самопрезентации, механизмам быстрого социального подтверждения и вовлекающему влиянию групповых цифровых взаимодействий.

Теоретическая интерпретация основывается на теории идентичности С. Страйкера, в рамках которой интернет-зависимость рассматривается как перераспределение иерархии ролевых идентичностей, при котором онлайн-идентичность приобретает высокую значимость и степень приверженности благодаря символическому подтверждению в цифровой среде.

В данном контексте также рассматривается теория социального контроля Т. Хирши, согласно которой интернет-зависимость формируется в условиях ослабления социальных связей, вовлечённости, веры в социальные нормы и обязательств. Эти

подходы позволяют рассматривать проблему не только как индивидуальное поведенческое нарушение, но и как процесс, обусловленный социальными взаимодействиями и конструированием идентичности.

Lusine Serobyán

## Characteristics of the Manifestation of Students' Internet Addiction

### Conclusion

*Keywords and expressions:* internet addiction, characteristics, social relationships, communication, behavioral manifestations, social integration, prevention, online role identity, significance, digital environment.

The article is devoted to a comprehensive study and substantive characterization of the features of Internet addiction manifestation among students across behavioral, emotional, cognitive, social, communicative, and academic domains.

Our research findings and the analysis of specialized literature indicate that Internet addiction is a multifactorial and multilevel phenomenon formed through the interaction of personal, family, educational, and technological factors.

It manifests itself in reduced control over Internet use, prioritization of online activity, the search for emotional compensation, the increasing salience of different identities, and the restructuring of social relationships in favor of the virtual environment.

It is substantiated that Internet addiction manifests across several interrelated levels — behavioral, cognitive, emotional, and social.

The paper presents and characterizes the manifestation features of Internet addiction, taking into account behavioral, cognitive, emotional, socio-psychological, academic, developmental-age, and communicative characteristics.

Special attention is paid to communicative features — the dominance of online interaction, the possibility of anonymous self-presentation, mechanisms of rapid social validation, and the engaging impact of group digital interactions.

The theoretical interpretation is based on Stryker's Identity Theory, within which Internet addiction is viewed as a reordering of the hierarchy of role identities, where online identity gains high salience and commitment due to symbolic validation received in the digital environment.

In this context, Hirschi's Social Control Theory is also considered, according to which addiction develops under conditions of weakened social bonds, involvement, belief in social norms, and commitment. These approaches make it possible to view the problem not only as an individual behavioral disorder but also as a process conditioned by social interaction and identity construction.

**Լուսինե Սերոբյան** - Հայցորդ Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան Մանկավարժության ամբիոն

**Лусине Серобян** - Соискатель Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна Кафедра педагогики

**Lusine Serobyan** - Applicant (Degree Seeker) Kh. Abovyan Armenian State Pedagogical University Department of Pedagogy

*Խմբագրություն է ուղարկվել 25.12.2025թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 03.03.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

## ԱՆՆՄԱՆ ՀԱԿՈՒՅՄԱՆ

ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՄԻՋԱՆՁԱՅԻՆ ՓՈԽՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ  
ՈՐՊԵՍ ՆՐԱՆՑ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՈՐՈՇԻՉ ԳՈՐԾՈՆ

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.242*

## ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածում դիտարկվում է կրտսեր դպրոցականների սոցիալականացման գործընթացում նրանց միջանձնային փոխհարաբերությունների ունեցած դերը: 21-րդ դարում իրականացվող գլոբալ փոփոխությունները, հատկապես տեխնոլոգիական զարգացումները, նվազեցրել են «մարդ-մարդ» անմիջական հաղորդակցության հնարավորությունները, ինչը նաև բացասաբար է ազդել սովորողների սոցիալականացման գործընթացի վրա. ժամանակակից երեխաների մեջ նվազել է հուզական շփումը, նրանք այսօր բավարար չափով ակտիվորեն շփում չեն դրսևորում, որը մեծապես խոչընդոտում է նրանց միջանձնային հարաբերությունների և կոլեկտիվ փորձի կուտակմանը: Այս համատեքստում, զարգացմանը անհրաժեշտ մանկավարժական պայմանները բացահայտվել են, ինչը ոչ միայն կնպաստի կրտսեր դպրոցականների առողջ միջանձնային հարաբերությունների զարգացմանը, և դրա արդյունքում՝ նրանց սոցիալականացման գործընթացի՝ արդյունավետությունը:

*Բանալի բառեր և արտահայտություններ. սոցիալականացում, կրտսեր դպրոցականներ, միջանձնային փոխհարաբերություններ, դպրոցական միջավայր, հաղորդակցման հմտություններ, հուզական ինտելեկտ, հաղորդակցություն, մանկավարժական բարենպաստ պայմաններ, տեխնոլոգիական զարգացում:*

## ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Մարդը սոցիալական էակ է: Մարդու՝ այլոց հետ հարաբերությունների մեջ մտնելու անհրաժեշտությունը բացատրվում է նրա սոցիալական բնույթով: Ըստ Վ.Մյասիշչի՝ անձի հարաբերություններում գերակա է երեք ուղղություն.

- հարաբերություն մարդկանց նկատմամբ,
- հարաբերություն ինքն իր նկատմամբ,
- հարաբերություն արտաքին աշխարհի առարկանների նկատմամբ:

Այս երեք ուղղություններից անձի ձևավորման գործընթացում որոշիչ է հատկապես մարդկանց նկատմամբ հարաբերությունը, որովհետև անձը մարդկանց հետ ունեցած փոխհարաբերություններում ոչ միայն բավարարում է իր պահանջմունքները, այլև կարգավորում է իր վարքը (Ալեքսանյան Ա., 2015): Անառարկելի է, որ տեխնոլոգիական միջոցների կիրառմամբ իրականացվող հաղորդակցությունը նվազեցրել է միջանձնային շփումների քանակը, ինչը բացասաբար է ազդում նաև կրտսեր դպրոցականների հոգեբանական առողջության և սոցիալական հմտությունների զարգացման գործընթացի վրա: Հոգեբան Ս.Լ. Ռուբինշտեյնը հավատարիմ է այն դիրքորոշմանը, որ վերաբերմունքը «կարծիք, գնահատական» է: Նա նշում է, որ «վերաբերմունքը «մարդու ընդհանուր հատկությունն է, որը բացահայտվում է մեկ մարդու և մյուսի փոխհարաբերությունների միջոցով» (Платонова З., 2017): Դպրոցական տարիքում միջանձնային հարաբերությունների մշակույթի զարգացումը հիմնարար նշանակություն ունի անհատի լիարժեք սոցիալականացման գործընթացում՝ ապահովելով նրանց ինտեգրումը հասարակությանը:

Այս առումով՝ մեր հետազոտության նպատակն է եղել բացահայտել այն մանկավարժական պայմանները, որոնք կնպաստեն կրտսեր դպրոցականների միջանձնային հարաբերությունների գործընթացի արդյունավետությանը: Միջանձնային հարաբերությունները մարդկանց միջև սուբյեկտիվորեն վերապրվող հարաբերություններ են, որոնք համատեղ գործունեության և հաղորդակցության ընթացքում օբյեկտիվորեն դրսևորվում են մարդկանց փոխադարձ ազդեցության բնույթով և մեթոդներով: Վերաբերմունքների, կողմնորոշումների, սպասումների, կարծրատիպերի և այլ տրամադրվածությունների համակարգ է, որի միջոցով մարդիկ ընկալում և գնահատում են միմյանց: Այս տրամադրությունները միջնորդավորված են բովանդակությամբ, նպատակներով, արժեքներով և համատեղ գործունեության կազմակերպմամբ և հիմք են հանդիսանում թիմում սոցիալ-հոգեբանական մթնոլորտի

ձևավորման համար (**Мясницев В., 2011**): Նրանց համար տարեկիցների հետ բարենպաստ հաղորդակցումը նշանակություն ունի, քանի որ այն մեծապես նպաստում է խմբում ընդունված լինելու կարևոր զգացումի: Այս խնդրի լուծումը դրականորեն է ազդում սովորողների հոգեբանական բարեկեցության, ակադեմիական առաջադիմության, դասարանի համախմբվածության և անձի սոցիալականացման վրա:

### **ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Մեր ուսումնասիրության նպատակն է եղել բացահայտել կրտսեր դպրոցականների միջանձնային հարաբերությունների ձևավորման առանձնահատկությունները՝ հաշվի առնելով ժամանակակից մարտահրավերները: Ուսումնասիրությունն իրականացվել է որակական և քանակական մեթոդների համադրմամբ, որոնք թույլ տվեցին ստանալ արժանահավատ արդյունքներ:

Ուսումնասիրությունների ընթացքում կիրառել ենք սոցիոմետրիկ հարցում կամ մասշտաբային թեստեր՝ բացահայտելու համար սովորողների ընտրությունները, դիրքորոշումները և դասարանում նրանց կարգավիճակը: Դիտարկման թերթիկի օգնությամբ գրանցել ենք դասերի ընթացքում սովորողների փոխհարաբերությունները, խմբային աշխատանքի կազմակերպման առանձնահատկությունները և սովորողների շփման ձևերը: Այս ամենը մեզ թույլ տվեց սովորողների վարքի մասին հավաքել օբյեկտիվ տվյալներ: Նաև անցկացրել ենք հարցազրույցներ սովորողների, ուսուցիչների և ծնողների շրջանում՝ հասկանալու համար նրանց անձնական տեսակետները, դիտարկումները և մեկնաբանությունները միջանձնային հարաբերությունների վերաբերյալ: Ուշագրավ էին նաև խմբային քննարկումների (ֆոկուս խմբեր) արդյունքները: Սովորողների հետ անցկացրել ենք խմբային քննարկումներ՝ նպատակ ունենալով բացահայտելու նրանց փոխհարաբերությունների դինամիկան, կոնֆլիկտների լուծման մեխանիզմները և համատեղ գործունեության փորձը:

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Մեր ուսումնասիրությունների ընթացքում կիրառեցինք մի շարք մեթոդներ, մեզ հետաքրքրող հարցերի բացահայտման նպատակով: Ներկայացնենք դրանցից մի քանիսի արդյունքները:

#### • Դիտման մեթոդ

Ուսումնասիրությունների շրջանակում քաղաք Չարենցավանի «Ամենայն Հայոց Կաթողիկոս Վազգեն Ա»-ի անվան 3-րդ հիմ. դպրոցում նախ իրականացրել ենք դիտումներ: Նպատակ ունենալով դիտարկել սովորողների միջանձնային հարաբերությունները: Կատարել ենք նաև տարբեր մանկավարժական իրադրությունների քննարկումներ և դասալսումներ:

Դասալսումների ընթացքում բացահայտեցինք, որ ուսուցիչներն անտարբեր չէին դասասենյակում անձանոթ մարդկանց ներկայության նկատմամբ և վերապահումով էին վերաբերում մեր գրառումներ կատարելու գործընթացին. առավելագույնս ջանքեր էին գործադրում ցույց տալու համար սովորողների գիտելիքներն ու կարողությունները՝ փորձելով վերահսկել սովորողների գործունեությունը՝ նրանց նկատմամբ ցուցաբերելով ճնշում: Մեր դիտումները ցույց տվեցին, որ սովորողների մեծ մասի մեջ նկատվում էին ագրեսիայի չարդարացված դրսևորումներ: Ցավալիորեն պետք է նշենք, որ սովորողներից շատերը չէին միջամտում, դասընկերների մեջ առկա վեճերին: Նրանց մեջ նկատելի էր ավելի շատ մրցակցություն, քան իրար օգնելու ձգտում: Նշենք, որ սովորողներն առավելապես օգնության ձեռք էին մեկնում միայն իրենց մոտ ընկերներին, որոնք հաճախակի էին փոխվում: Անգամ դպրոցական ճաշարանում նրանք նստում էին խմբերով, սակայն մեծ մասի մեջ չէր դրսևորվում այդքան գովերգված միասնականություն ու ընկերասիրություն:

#### • Զրույցի մեթոդ

Ուսումնասիրության շրջանակում մեզ հետաքրքրող հարցերի շուրջ զրուցել ենք սովորողներին տրված պատասխանների վերլուծության արդյունքում բացահայտեցինք ընկերության, փոխօգնության, նվիրվածության, անշահախնդրության, հուզական կապի, վստահության վերաբերյալ սովորողների մոտեցումները: Պատասխաններից ակնհայտորեն պարզվեց միմյանց նկատմամբ սիրո պահանջմունքի գերակայությունը:

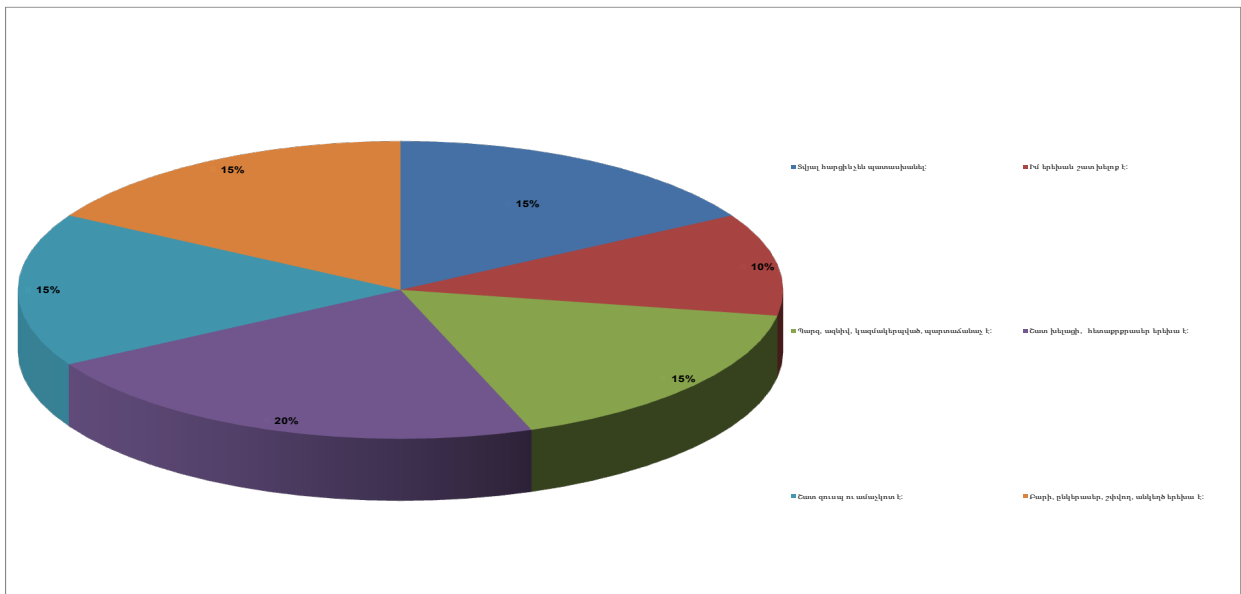
Սովորողները իրենց միջանձնային հարաբերություններում մեծապես կարևորում են անկեղծությունը, հարգանքը և վստահությունը: Նրանք կարևորում են անձնական տարածքի նկատմամբ հարգանքի առկայությունը և նախընտրում են խուսափել կոնֆլիկտներից: Դրանց դրական լուծումը ու մանկավարժահոգեբանական բարենպաստ միջավայրի ապահովումը: Նաև բացահայտեցինք, որ սովորողների փոքր մասն ուներ հաղորդակցվելու դժվարություններ. չէին ցանկանում մասնակցել զրույցին, չունեին ասելիք, սեփական դիրքորոշում և կամ դիրքորոշումն արտահայտելու համարձակություն: Առաջին հերթին այս դժվարություններն առաջացնում են սոցիալականացման, մասնավորապես միջանձնային հարաբերություններ կառուցելու:

• **Հարցաթերթի մեթոդ**

Հետազոտության շրջանակում իրականացրել ենք նաև հարցախույզ: Ներկայացնենք ծնողների շրջանում իրականացված հարցախույզի արդյունքները:

Ծնողներին առաջին հարցով առաջարկեցինք բնութագրել իրենց երեխաներին: Մեզ համար շատ զարմանալի էր, որ ծնողների 15%-ը չի ցանկացել պատասխանել հարցին, իսկ մնացած պատասխանները բաշխվել են հետևյալ կերպ:

**Տրամագիր 1. Բնութագրե՞ք Ձեր երեխային:**

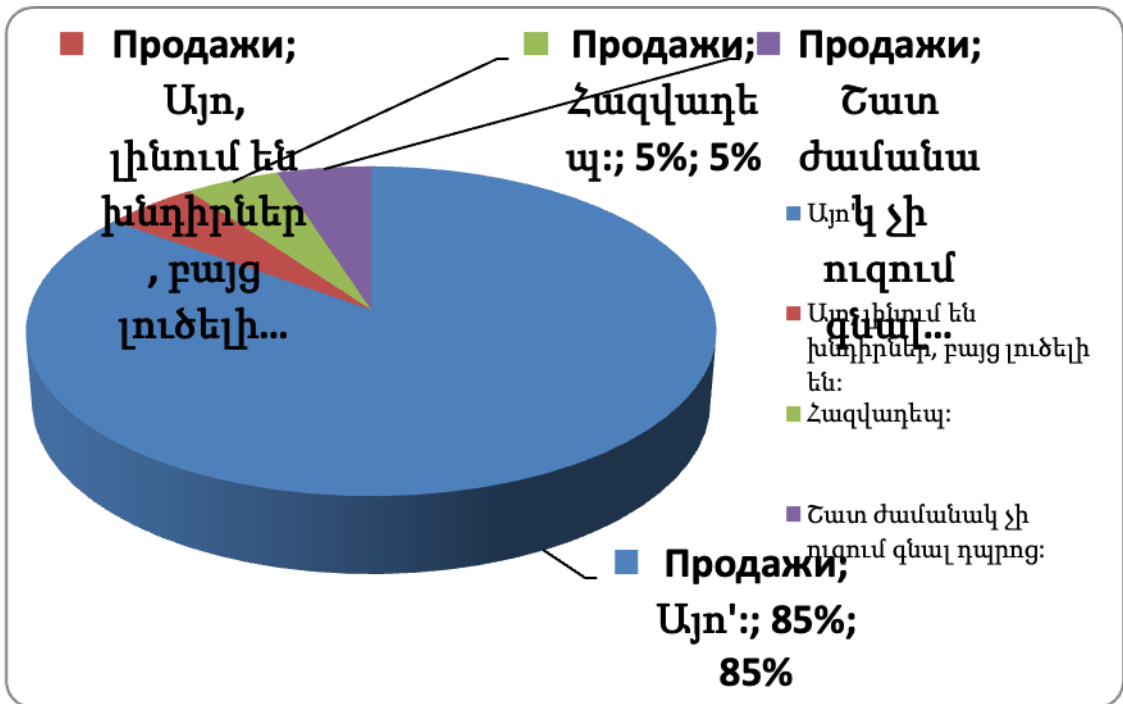


Ինչպես տեսնում ենք, ծնողներն ավելի շատ ոչ թե բնութագրել, այլ գովել են իրենց երեխաներին՝ նշելով միայն նրանց դրական կողմերը: Սա նշանակում է, որ ծնողները

դժվարանում են օբյեկտիվ, անաչառ վերաբերմունք ցուցաբերել իրենց երեխաների հանդեպ և անտեսում կամ թաքցնում են վատ կողմերը:

Հաջորդ՝ «Նա սիրո՞վ է խոսում իր ընկերների մասին» հարցին ծնողների 85%-ը տվել է դրական պատասխան, 5%-ը պատասխանել է՝ այո՛, լինում են խնդիրներ, բայց լուծելի են, ևս 5%-ը շեշտադրել է՝ «հազվադեպ», իսկ 5%-ը՝ «շատ ժամանակ չի ուզում շփվել ընկերների հետ»:

Տրամագիր 2. Նա սիրո՞վ է խոսում իր ընկերների մասին:



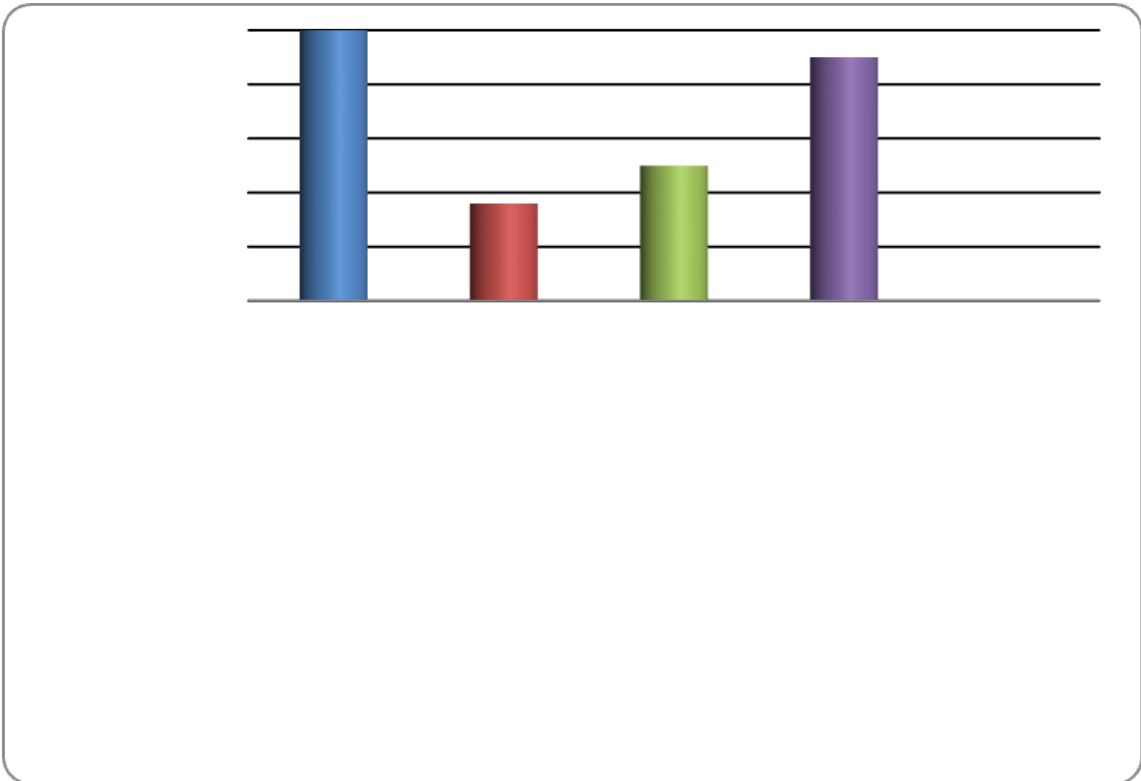
Ստացված արդյունքները խոսում են այն մասին, որ մեծամասնության կարծիքը արտացոլում է վստահություն, որ երեխան ունի առողջ սոցիալական կապեր և նրա հանդեպ կա դրական վերաբերմունք:

Մեր ուսումնասիրության հիմնախնդրի վերաբերյալ մեզ հետաքրքրում էր նաև որոշ հարցերի շուրջ ուսուցիչների կարծիքը: Այս նպատակով հարցախույզ իրականացրեցինք նաև ուսուցիչների շրջանում:

Մենք փորձեցինք պարզել, թե մանկավարժները ինչ աշխատանքներ են իրականացնում իրենց դասարանի սովորողների միջև առողջ միջանձնային փոխհարաբերություններ ձևավորելու ուղղությամբ: Մանկավարժները նշեցին հիմնականում հետևյալ աշխատանքները՝

- գրույցներ ընկերության, փոխօգնության, հանդուրժողականության թեմաներով,
- մանկավարժական իրավիճակների իրականացում և քննարկում, այս գործողությամբ սովորողները պետք է փորձեն դրսևորել ընկերասիրություն, հանդուրժողականություն,
- տարբեր խաղերի կազմակերպում,
- համատեղ ժամանց և էքսկուրսիաներ,
- տարբեր ֆիլմերի, հերոսների քննարկում:

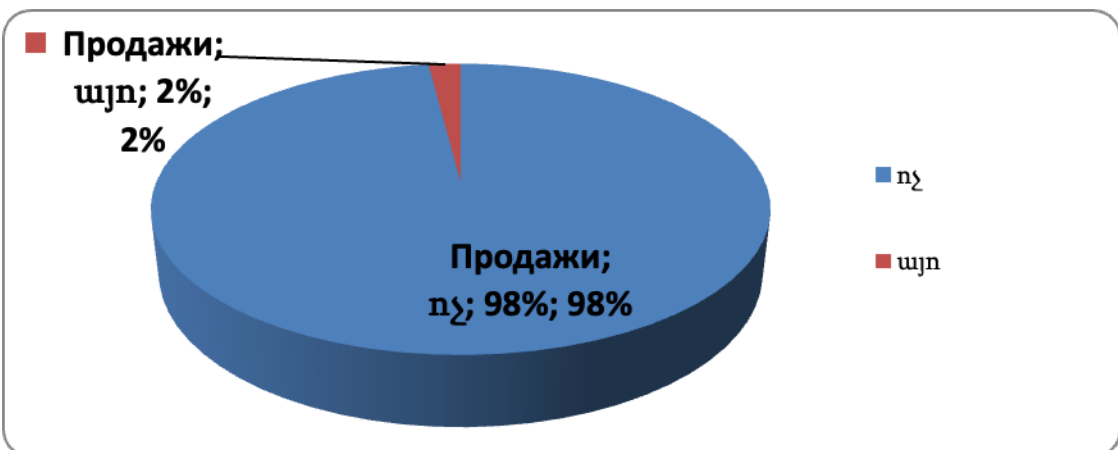
**Տրամագիր 3. Մանկավարժները ի՞նչ աշխատանքներ են տանում դասարանում առողջ միջանձնային փոխհարաբերություններ ձևավորելու ուղղությամբ:**



Ուրախ ենք, որ չգտնվեց գեթ 1 մանկավարժ, ով կնշեր, որ երեխաների միջանձնային փոխհարաբերությունների ուղղությամբ ոչ մի աշխատանք չի տանում:

Ուսուցիչներին ուղղված այն հարցին, թե դասարանում ունե՞ք մեկուսացած սովորողներ, ի ուրախություն մեզ՝ նրանց 98%-ը պատասխանել է՝ «ոչ», միայն 2-ը նշել է, որ ունեն այդպիսի 1 երեխա:

**Տրամագիր 4. Դասարանում ունե՞ք անտեսված, մեկուսացած երեխաներ:**



Մանկավարժների շրջանում իրականացրած հարցախույզի արդյունքները ցույց են տալիս, որ նրանք գիտակցում են դասարանում առողջ միջանձնային

հարաբերություններ ձևավորելու կարևորությունը և այդ ուղղությամբ իրականացնում են տարբեր հնարներ և մեթոդներ. գրույցները, խաղերը, արտադասարանային միջոցառումները, կոնֆլիկտների լուծմանն ուղղված իրադրություններ և այլն: Ուսուցիչների գերակշիռ մեծամասնությունը նշում է, որ իրենց դասարանում մեկուսացած կամ անտեսված սովորողներ չկան, ինչը վկայում է նրանց կողմից իրականացվող մանկավարժական ճիշտ աշխատանքի, բարենպաստ հոգեբանամանկավարժական մթնոլորտի մասին:

Ամփոփելով մեր ուսումնասիրությունների արդյունքները՝ մենք հանգեցինք այն եզրակացության, որ կրտսեր դպրոցականների սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետության ապահովման հարցում կարևորագույն նշանակություն ունեն նրանց միջև առկա միջանձնային հարաբերությունները: Այդ գործընթացի արդյունավետությունն ապահովելու համար մենք մշակվել ենք մի շարք մանկավարժական պայմաններ.

Ուսուցիչները պետք է՝

ա. Խորապես պիտի գիտակցեն սովորողների միջանձնային փոխհարաբերությունների կարևորությունը նրանց սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետության հարցում.

բ. Ուսումնական գործընթացում ստեղծեն այնպիսի կրթական միջավայր, որտեղ կապահովվի բոլոր երեխաների ներգրավվածությունը՝ անկախ նրանց սոցիալական, հոգեբանական և ֆիզիկական առանձնահատկություններից.

գ. Դասարանում ստեղծեն արդյունավետ համագործակցային մթնոլորտ՝ կիրառելով թիմային աշխատանքներ, դասավանդման փոխներգործուն մեթոդներ, դիդակտիկ խաղեր, նախագծային գործունեություն, որոնց արդյունքում սովորողները կսովորեն դնել ընդհանուր նպատակներ, խնդիրները միասին լուծել և աջակցել միմյանց.

դ. Սեփական օրինակի քննարկման միջոցով մոդելավորեն դրական միջանձնային հարաբերություններ՝ օրինակ ծառայելով կրտսեր դպրոցականներին՝ ներկայացնելով հարգալից, հանդուրժող և դրական հաղորդակցման ձևեր.

ե. Կազմակերպեն կրտսեր դպրոցականների ժամանցն ու հանգիստը նաև դպրոցից դուրս՝ նրանց համար ապահովելով բարենպաստ անկաշկանդ միջավայր, միմյանց ավելի լավ ճանաչելու հնարավորություն:

զ. Աշակերտներին սովորեցնեն մի շարք սոցիալական հմտություններ, որոնք կնպաստեն խմբում նրանց հաղորդակցությանը:

է. Մանկավարժական իրավիճակների կազմակերպման և քննարկման ճանապարհով սովորողների մեջ ձևավորել առաջացած կոնֆլիկտները հաղթահարելու կարողություններ՝ չվնասելով միջանձնային փոխհարաբերություններին:

ը. Արդյունավետ համագործակցեն ծնողների հետ՝ նրանց ուղղորդելով երեխաների միջանձնային հարաբերությունները խաղաղ տրամաբանությամբ կազմակերպելուն, շրջապատի հետ հանդուրժողական, համագործակցային մթնոլորտ ստեղծելուն:

#### **ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

Այսպիսով, մեր կատարած ուսումնասիրությունների արդյունքում հանգել ենք մի շարք եզրակացությունների, որոնք ընդգծում են կրտսեր դպրոցական տարիքի առանձնահատուկ դերն ու նշանակությունը սոցիալականացման գործընթացում: Այս շրջանում նրանց վրա ազդող հիմնական գործոններն են՝ ընտանիքը, դպրոցը, տարեկիցները և ԶԼՄ-ները, միաժամանակ պահանջում են մեծահասակների, մասնավորապես՝ ծնողների և ուսուցիչների խելամիտ վերահսկողությունը, քանի որ առավելապես նրանք են կարող կանխել այդ ազդեցությունները և չեզոքացնել հնարավոր բացասական հետևանքները:

Միջանձնային հարաբերությունները և ընկերական շփումները կենսական նշանակություն ունեն կրտսեր դպրոցականների լիարժեք զարգացման, սոցիալականացման գործընթացում, քանի որ դրականորեն են ազդում նրանց հոգեկան վիճակի, ակադեմիական առաջադիմության և սոցիալական նորմերի յուրացման վրա: Ուսումնասիրությունները նաև ցույց տվեցին, որ տարիքի հետ միջանձնային փոխհարաբերությունների բնույթը փոխվում է. օրինակ, եթե առաջին դասարանում սովորողների համար ուսուցիչն է առաջնային շփման օբյեկտ, ապա

արդեն 3-4-րդ դասարաններում մեծանում է հասակակիցների հետ շփվելու հետաքրքրությունը:

Միննույն ժամանակ մենք բացահայտեցինք, որ կրտսեր դպրոցականների ծնողները զգալիորեն վերահսկում են իրենց երեխաների ընկերական շրջապատը, ինչը, բնականաբար, կարող է ազդել սովորողների միջանձնային հարաբերությունների, սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետության վրա: Ժամանակակից կրտսեր դպրոցականների հիմնական սոցիալականացման միջավայրը դպրոցն է, քանի որ բակային և այլ ավանդական միջավայրերում շփումները նվազել են՝ զիջելով տեղը առցանց հաղորդակցությանը: Այս ամենը հաշվի առնելով՝ մեր մշակած մանկավարժական պայմանների համակարգի կիրառումը կարող է դրականորեն ազդել կրտսեր դպրոցականների միջև առողջ միջանձնային հարաբերությունների զարգացման և նրանց սոցիալականացման ընդհանուր առմամբ՝ նրանց կյանքի որակի վրա:

**ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. Ալեքսանյան Ա. (2015), Միջանձնային հաղորդակցման իրականացումը կրթական գործընթացում, Երևան, ԵՊՀ հրատ.:
2. Платонова З. (2017), Особенности психологического благополучия детей младшего школьного возраста, Общество: социология, психология, педагогика. Краснодар: ООО «Хорс».
3. Мясищев В. (2011), Психология отношений: избранные психологические труды / В. Н. Мясищев; под ред. А. А. Бодалева; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т., Москва, Изд-во Московского психолого-социального ин-та, Воронеж, МОДЭК..

**REFERENCES**

1. Aleksanyan A. (2015), Mijand'nayin haghordakcman irakanacowmy' krt'akan gorc'y'nt'acowm /Implementation of interpersonal communication in the educational process/, Yerevan, YSU (Yerevan State University) Publishing House.
2. Platonova Z. (2017), Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya detey mladshego shkol'nogo vozrasta /Characteristics of Psychological Well-Being in Children of Primary School Age/ Society: Sociology, Psychology, and Pedagogy, Krasnodar: LLC "Khors".
3. Myasishchev V. (2011), Psikhologiya otnosheniy: izbrannyye psikhologicheskiye trudy /Psychology of Relationships: Selected Psychological Works/ / V.N. Myasishchev; ed. by A.A. Bodalev; Russian Academy of Education, Moscow Psychological and Social Institute // Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK.

## Межличностные отношения младших школьников как определяющий фактор эффективности социализации

### Заключение

*Ключевые слова и выражения:* социализация, младшие школьники, межличностные отношения, школьная среда, коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект, общение, воспитание, педагогические условия.

В данной статье рассматриваются межличностные отношения младших школьников как решающий фактор эффективности их социализации, учитывая негативное влияние технологического развития XXI века на снижение прямого общения. Исследование, проведенное с использованием качественных и количественных методов, включало в себя анкетирование, педагогическое наблюдение и использование проективных методик для выявления уровня социометрического статуса детей в классе. В ходе работы было проанализировано влияние цифровой среды на коммуникативную активность учащихся.

Результаты показали, что у младших школьников значительно снизилось эмоциональное общение, и они в основном формируют свои межличностные отношения в школьной среде, которая становится основной площадкой для социального созревания. Выявлена корреляция между качеством общения и уровнем тревожности детей. В результате исследования были детально разработаны и обоснованы педагогические условия, включающие тренинги по развитию эмпатии и групповые игровые технологии. Данные меры будут способствовать формированию здоровых межличностных отношений, существенно улучшая психологическое благополучие, адаптивные возможности и общую академическую успеваемость детей в условиях современной школы.

Annman Hakobyan

**Interpersonal Relationships of Primary School Students as a Determinant of Socialization****Efficiency****Conclusion**

*Key words and expressions.* socialization, primary school students, interpersonal relationships, school environment, communicative skills, emotional intelligence, communication, upbringing, pedagogical conditions.

This article examines the interpersonal relationships of primary school students as a pivotal factor in the efficacy of their socialization, particularly in light of the adverse impact of 21st-century technological advancements on direct face-to-face communication. The study, conducted through a synthesis of qualitative and quantitative methodologies, utilized surveys, pedagogical observation, and projective techniques to assess the sociometric status of children within the classroom environment. The research further analyzes the influence of the digital landscape on students' communicative activity.

The findings indicate a significant decline in emotional exchange among primary schoolers, suggesting that their interpersonal frameworks are now predominantly constructed within the school environment, which serves as the primary arena for social maturation. A distinct correlation was identified between the quality of communication and children's anxiety levels. Consequently, the study elaborates on and justifies specific pedagogical conditions, including empathy-building workshops and collaborative ludic technologies. These interventions are designed to foster healthy interpersonal dynamics, thereby substantially enhancing children's psychological well-being, adaptive capacities, and overall academic performance within the contemporary educational context.

**Աննման Հակոբյան** - Չարենցավանի թիվ 3 հիմնական դպրոցի դասվար տարրական դասարանների մանկավարժ և մեթոդիստ: Համահեղինակ է 1 գիտական հոդվածի [anna.hakobyan93@mail.ru](mailto:anna.hakobyan93@mail.ru)

**Аннаман Акопян**– Педагог и методист начальных классов Основной школы № 3 города Чаренцаван. Соавтор 1 научной статьи. [anna.hakobyan33@mail.ru](mailto:anna.hakobyan33@mail.ru)

**Annman Hakobyan** – Primary School Teacher and Methodologist at Charentsavan Basic School N3. Co-author of 1 scientific article. [anna.hakobyan33@mail.ru](mailto:anna.hakobyan33@mail.ru)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 25.01.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 10.02.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

## ՆԱԲԻՆԵ ՂԼԵՉՅԱՆ

## ՓԱՅՏԱՆՅՈՒԹԻ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ՓՈՐԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.243*

## ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում իրականացվում է Հայաստանում փայտանյութի գեղարվեստական փորագրության ձևավորման, զարգացման և արդի վերաիմաստավորման համակողմանի գիտական վերլուծություն: Ուսումնասիրության նպատակն է բացահայտել հայկական փայտափորագրության պատմամշակութային հիմքերը, սիմվոլիկ և գեղագիտական առանձնահատկությունները, ինչպես նաև գնահատել դրա դերը ժամանակակից արվեստագիտական և կրթական գործընթացներում: Ինչպես նաև համադրել տարբեր գիտական մոտեցումները և վերլուծել դրա զարգացման պատճառահետևանքային գործոնները ժամանակակից պայմաններում:

Հետազոտության խնդիրներն են՝

- սահմանել փայտի գեղարվեստական փորագրության հասկացությունը որպես մշակութային երևույթ,
- ներկայացնել դրա տեղը դեկորատիվ-կիրառական արվեստի համակարգում,
- բացահայտել սիմվոլիկ, գեղագիտական և կիրառական բաղադրիչների փոխհարաբերությունը,
- հիմնավորել ժամանակակից կրթական և սոցիալական նշանակությունը:

Հոդվածի գիտական նորույթը կայանում է փայտի փորագրության համապարփակ մեկնաբանության մեջ՝ որպես ոչ միայն տեխնիկական հմտության, այլև մշակութային հաղորդակցության համակարգի:

Հետազոտությունը հիմնված է պատմահամեմատական, մշակութաբանական և համակարգային մոտեցումների վրա, որոնք հնարավորություն են տալիս դիտարկել փայտի փորագրությունը որպես ազգային ինքնության արտահայտման ձև և

նյութական մշակույթի կարևոր բաղադրիչ: Վերլուծության արդյունքում ցույց է տրվում, որ հայկական փայտափորագրությունը ձևավորվել է եկեղեցական, կենցաղային և ճարտարապետական միջավայրերի փոխազդեցության պայմաններում՝ պահպանելով ազգային զարդանախշային համակարգը և սիմվոլիկ պատկերացումները:

*Բանալի բառեր և արտահայտություններ. փայտի գեղարվեստական փորագրություն, դեկորատիվ-կիրառական արվեստ, մշակութային սիմվոլիկա, գեղագիտական կրթություն, ստեղծագործական մտածողություն, կրթամեթոդական մոդել:*

### ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Դեկորատիվ-կիրառական արվեստը մարդկության մշակութային զարգացման պատմության մեջ հանդես է եկել ոչ միայն որպես գեղագիտական ինքնարտահայտման միջոց, այլև որպես սոցիալական հիշողության, ինքնության և արժեքային համակարգի կրող: Այդ համատեքստում փայտանյութի գեղարվեստական փորագրությունը զբաղեցնում է առանձնահատուկ տեղ՝ համադրելով նյութական մշակույթը, խորհրդանշական մտածողությունը և ստեղծագործական տեխնիկան:

Փայտը որպես կենսաբանական և մշակութային նյութ մշտապես եղել է մարդու գործունեության կենտրոնում: Նրա մատչելիությունը, մշակման հեշտությունը և ֆունկցիոնալ բազմազանությունը հնարավորություն են տվել ձևավորել գեղարվեստական մշակման հարուստ ավանդույթներ: Սակայն ժամանակակից մշակութային միջավայրում փայտի գեղարվեստական փորագրությունը բախվում է մի շարք մարտահրավերների՝ կապված տեխնոլոգիական առաջընթացի, զանգվածային արտադրության, գեղարվեստական արժեքների փոփոխության և կրթական համակարգի վերափոխման հետ (Соболев Н., 1934):

Փայտի գեղարվեստական փորագրությունը կարելի է սահմանել որպես դեկորատիվ-կիրառական արվեստի ձև, որի հիմքում ընկած է փայտի մակերեսի նպատակային մշակումը՝ գեղագիտական պատկերների, զարդանախշերի կամ խորհրդանշական կառուցվածքների ստեղծման նպատակով: Այս գործընթացը միավորում է տեխնիկական հմտությունը, նյութի ֆիզիկական առանձնահատկությունների ընկալումը և ստեղծագործական երևակայությունը:

Փայտանյութի գեղարվեստական փորագրությունը Հայաստանի մշակութային ժառանգության անբաժանելի բաղադրիչներից է, որն իր պատմական զարգացման ընթացքում ձևավորվել է ազգային աշխարհընկալման, քրիստոնեական պատկերագրության և ժողովրդական գեղարվեստական մտածողության փոխազդեցությամբ (**Ղազարյան Մ., 1989**): Հայկական փայտափորագրությունը հանդես է եկել որպես ոչ միայն դեկորատիվ-կիրառական արվեստի ձև, այլև որպես մշակութային ինքնության պահպանման և փոխանցման միջոց:

Հայկական դիտանկյունից փայտի գեղարվեստական մշակումը պետք է դիտարկել հայ մշակույթի նյութական և հոգևոր շերտերի փոխկապակցվածության համատեքստում: Հայկական ավանդական փորագրության մեջ արտահայտված են բնապաշտական արմատներ, արևային և բուսական սիմվոլիկա, խաչային կոմպոզիցիաներ, ինչպես նաև միջնադարյան եկեղեցական արվեստին բնորոշ ոճական առանձնահատկություններ (**Бобринский А., 1911**): Այս առումով փայտափորագրությունը հանդես է գալիս որպես ազգային նշանային համակարգի կրող:

Հայկական փայտափորագրությանը բնորոշ են.

- խաչային հորինվածքներ
- խաղողի վազի և նռան մոտիվներ
- կենաց ծառի պատկերային կառուցվածք
- երկրաչափական և հյուսվածքային զարդանախշեր

Այս պատկերները ոչ միայն գեղագիտական ձևավորում են, այլև արտահայտում են կենսափիլիսոփայական և հոգևոր գաղափարներ՝ կապված հարատևության, պտղաբերության, հավատքի և համայնքային ամբողջականության հետ:

Հետևաբար, փայտի փորագրության տեսական մեկնաբանությունը Հայաստանում չի կարող սահմանափակվել տեխնիկական հմտության կամ կոմպոզիցիոն կառուցվածքի ուսումնասիրությամբ: Այն պետք է ներառի ազգային սիմվոլիկ համակարգի վերլուծություն և պատմամշակութային համատեքստի ուսումնասիրություն (**Эленвуд Э., 2018**): Այսպես, Ա. Ֆ. Աֆանասիևի գրքում՝ որը երկար ժամանակ Խորհրդային Միությունում և Ռուսաստանում փայտի փորագրության

վերաբերյալ հիմնական աշխատանքն էր, մեծ ուշադրություն է դարձվում անվտանգության միջոցառումներին, նյութերին և գործիքներին, բայց գեղարվեստական և ստեղծագործական աշխատանքի համար արդարացում չկա (Ղազարյան Մ., 1989): Հաշվի առնելով հայկական ժողովրդական, դեկորատիվ ու կիրառական արվեստի տարբերությունները տարբեր սոցիալական շերտերի տնտեսական զարգացման տեսանկյունից, կարելի է պատկերացնել բարձր արվեստի հակադրությունը օգտակար առօրյա կյանքին: Մասնագիտական արհեստանոցներում դասավանդման մեթոդները բնութագրվում էին մեծ թվով նյութերի նմուշների առկայությամբ՝ նկարներով և ուրվագծերով թերթիկներ, կատալոգներ, իսկ ավելի ուշ՝ տպագիր թերթիկներ և փորագրություններ, որոնք պատկերում էին արհեստի բոլոր տեսակի օրինակներ՝ թե՛ տարբեր, թե՛ պատրաստի արտադրանք (Ղազարյան Մ., 1989): Մյուս կողմից, փայտի փորագրության ժողովրդական արվեստը, մեր դեպքում, միշտ հենվել է ավելի ֆունկցիոնալ և խորհրդանշական բաղադրիչների վրա՝ առարկայի օգտագործման հեշտությանը և մակերեսին կիրառվող պատկերների սրբազան նպատակին (Խողերյան Բ., Հարությունյան Ա., Աղաջանյան Մ., Սոսյան Մ., Տաբիրյան Գ., 2009): Օրինակ, փայտի փորագրությանը տիրապետելը պահանջում է հետևյալ անձնական և մասնագիտական որակները՝ համառություն, մեթոդական աշխատանք, արդյունքների վրա կենտրոնացում, աշխատանքի որակի ձգտում և ճշգրտություն: Կարելի է ենթադրել, որ դասագրքերը միայն մասամբ են կարող օգնել դրանց զարգացմանը, բայց արդյունքների են հասնում տարբեր միջոցներով:

Գեղարվեստական փորագրությունը տարբերվում է սովորական արհեստագործական մշակման ձևերից նրանով, որ այստեղ առաջնային է ոչ միայն օգտակար ֆունկցիան, այլև գեղարվեստական հաղորդագրությունը (Подольский Ю., 2014): Փորագրված մակերեսը հանդես է գալիս որպես մշակութային տեքստ, որը փոխանցում է ժամանակաշրջանի գեղագիտական իդեալները, հավատալիքները և սոցիալական կառուցվածքը:

Տեսական տեսանկյունից փայտի փորագրությունը կարելի է դիտարկել երեք հիմնական մակարդակներում.

1. **Նյութական մակարդակ** – փայտի ֆիզիկական կառուցվածքը, տեսակները, դիմադրողականությունը և մշակման հնարավորությունները
2. **Գեղարվեստական մակարդակ** – ձևի, ուրվագծի, կոմպոզիցիայի և զարդանախշի համակարգը
3. **Սիմվոլիկ մակարդակ** – նշանների և պատկերների իմաստային բովանդակությունը

Այս երեք բաղադրիչների փոխազդեցությունն է ձևավորում փորագրության ամբողջական գեղարվեստական արժեքը:

Դեկորատիվ-կիրառական արվեստը բնութագրվում է գեղարվեստականության և գործնականության միասնությամբ: Փայտի փորագրությունը այդ համակարգում հանդես է գալիս որպես կամրջող օղակ՝ կապելով կենցաղային առարկաները արվեստի հետ:

Փորագրված կարող են լինել՝

- կահույքի տարրեր
- ճարտարապետական դեկորներ
- կենցաղային սպասք
- ծիսական առարկաներ

Այս բազմազանությունը ցույց է տալիս, որ փորագրությունը երբեք չի սահմանափակվել զուտ գեղարվեստական ոլորտով, այլ ներթափանցել է մարդու առօրյա կյանք:

Տեսականորեն այն կարելի է դիտարկել որպես «ֆունկցիոնալ արվեստ», որտեղ գեղագիտական ձևավորումը բարձրացնում է առարկայի արժեքը ոչ միայն նյութական, այլև մշակութային առումով (**Ղազարյան Մ., 1989**): Այս մոտեցումը հակադրվում է ժամանակակից սպառողական մշակույթին, որտեղ գերակշռում է արագ արտադրությունն ու ստանդարտացումը:

Փայտի գեղարվեստական փորագրության կարևորագույն առանձնահատկություններից է սիմվոլիկ մտածողության ներգրավումը:

Զարդանախշերը հաճախ արտահայտել են՝

- բնության ցիկլերը

- բարօրության և պաշտպանության գաղափարները
- հասարակական կարգավիճակը
- կրոնական պատկերացումները

Այսպիսով, փորագրությունը հանդես է եկել որպես ոչ վերբալ հաղորդակցության ձև, որտեղ յուրաքանչյուր պատկեր ունեցել է իմաստային ծանրաբեռնվածություն:

Ֆունկցիոնալության և գեղագիտության փոխհարաբերությունը պատմականորեն եղել է դինամիկ: Ավանդական հասարակություններում դրանք համընկել են՝ առարկան գեղեցկացվել է իր նշանակությունը բարձրացնելու նպատակով: Ժամանակակից արվեստում, սակայն, հաճախ տեղի է ունենում դրանց տարանջատում, երբ գեղարվեստական ձևը կարող է լիովին կորցնել գործնական նշանակությունը (**Խողերյան Բ., Հարությունյան Ա., Աղաջանյան Մ., Սոսյան Մ., Տաբիրյան Գ., 2009**):

Գեղագիտական արժեքը ձևավորվում է երեք գործոնի համադրությամբ.

- նյութի բնական գեղեցկություն
- ձևի ներդաշնակություն
- մշակութային բովանդակություն

Փայտի փորագրության յուրահատկությունը հենց այս համադրման մեջ է, որը նրան դարձնում է ոչ միայն դեկորատիվ ձևավորում, այլ ամբողջական մշակութային արտահայտություն:

### ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության մեթոդաբանական հիմքը կառուցված է պատմահամեմատական, մշակութաբանական և համակարգային մոտեցումների վրա: Այս մեթոդները հնարավորություն են տալիս ուսումնասիրել հայկական փայտանյութի գեղարվեստական փորագրության ձևավորման պատմական փուլերը, բացահայտել դրա սիմվոլիկ և գեղագիտական առանձնահատկությունները: Միաժամանակ կիրառվել է համեմատական վերլուծության մեթոդը՝ տարբեր մշակութային միջավայրերում ձևավորված փորագրական ավանդույթները համադրելու նպատակով: Հետազոտության ընթացքում օգտագործվել են նաև դիտարկման և ռեֆլեկտիվ

վերլուծության մեթոդներ, որոնք նպաստում են թեմայի բազմակողմանի ուսումնասիրությանը:

### ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Մշակութաբանական տեսությունը փայտի գեղարվեստական փորագրությունը դիտարկում է որպես սիմվոլիկ հաղորդակցության ձև: Այս մոտեցումը հատկապես կարևոր է հայկական արվեստի ուսումնասիրության համար, քանի որ ազգային զարդանախշային համակարգը խորը արմատներ ունի նախաքրիստոնեական և քրիստոնեական մշակույթում (Матвеева Т., 1989):

Վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ հայկական փայտափորագրության մեջ տարածված պատկերները՝

1. խաչային հորինվածքներ,
2. խաղողի ողկույզներ,
3. նռան պատկերներ,
4. կենաց ծառի սիմվոլիկ կառուցվածքներ,

արտահայտում են ազգային աշխարհընկալման առանցքային գաղափարներ:

Մշակութաբանական մոտեցման առավելությունն այն է, որ այն բացահայտում է փորագրության իմաստային խորությունը: Սակայն միայն սիմվոլիկ վերլուծությունը չի ապահովում տեխնիկական և կրթական զարգացման հիմնավորումը (Ղազարյան Մ., 1989): Այս հայեցակարգի ակունքներում կանգնած է **Paulo Freire**, որի տեսության համաձայն սովորողը պետք է հանդես գա որպես գիտելիքի համաստեղծող, այլ ոչ թե պասիվ ընդունող (Некрасова М., 2013):

Փայտի գեղարվեստական փորագրության ուսուցման համատեքստում Ֆրաեյրի մեթոդը ենթադրում է՝

- սովորողների սեփական մշակութային փորձի ներգրավում
- ավանդական նախշերի իմաստային վերլուծություն
- ստեղծագործական որոշումների հիմնավորում

Այս մոտեցման շրջանակում փորագրությունը դադարում է լինել մեխանիկական կրկնություն և վերածվում է գիտակցված գեղարվեստական գործունեության: Սովորողները ոչ միայն յուրացնում են տեխնիկան, այլև հասկանում են, թե ինչու են

որոշ ձևեր գոյացել, ինչ սոցիալական և մշակութային գործառույթ են կատարել (Խողերյան Բ., Հարությունյան Ա., Աղաջանյան Մ., Սոսյան Մ., Տաբիրյան Գ., 2009):

Պատճառահետևանքային տեսանկյունից այս մեթոդը նպաստում է մոտիվացիայի աճին, քանի որ ուսուցման գործընթացը կապվում է անձնական փորձի և ինքնարտահայտման հետ: Արդյունքում ձևավորվում է ոչ միայն մասնագիտական հմտություն, այլ նաև ստեղծագործական ինքնուրույնություն (Федоров П., 2016):

Ժամանակակից կրթամեթոդական մոտեցումները կարևորում են ոչ միայն հմտության ձևավորումը, այլև սովորողի ինքնավերլուծական և ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը (Романцев Г., Ефанов А., Бычкова Е., 2018): Հայկական փայտագործության դասերի շրջանակում առանձնահատուկ նշանակություն է ստանում ռեֆլեկտիվ ուսուցման մեխանիզմների կիրառումը, քանի որ ոլորտը միավորում է տեխնիկական վարպետությունը, ազգային սիմվոլիկական և գեղագիտական մտածողությունը:

«Վարդ, փուշ, բողբոջ» մեթոդը հանդիսանում է կառուցվածքային ռեֆլեկտիվ գործիք, որը թույլ է տալիս ուսումնական գործընթացը դիտարկել որպես զարգացման շարունակական համակարգ: Այն ապահովում է եռաստիճան վերլուծություն՝

1. Վարդ (դրական կողմեր)
2. Փուշ (խնդիրներ, դժվարություններ)
3. Բողբոջ (զարգացման հեռանկարներ)

Այս կառուցվածքը համադրելի է ստեղծագործական գործունեության փուլային տրամաբանության հետ և արդյունավետորեն կիրառելի է հայկական փայտագործության ուսուցման գործընթացում (Галкина М., 2017):

Ֆրաերի երկխոսական մոտեցման և «վարդ, փուշ, բողբոջ» մեթոդի համադրումը ձևավորում է ուսուցման ամբողջական համակարգ, որը ներառում է՝

- գիտակցված ուսումնառություն
- մշակութային վերլուծություն
- ստեղծագործական ինքնազարգացում

Այս մոդելի առավելությունը կայանում է նրանում, որ այն միաժամանակ զարգացնում է երեք առանցքային հմտություն.

1. Տեխնիկական վարպետություն
2. Քննադատական մտածողություն
3. Գեղարվեստական ինքնարտահայտում

Համեմատական տեսանկյունից ավանդական կրկնօրինակման մեթոդները հիմնականում կենտրոնացած են միայն առաջին բաղադրիչի վրա: Ժամանակակից ինտեգրված մոտեցումը, հակառակը, ստեղծում է բազմաչափ կրթական միջավայր:

Ժամանակակից կրթական համակարգում փայտի գեղարվեստական փորագրության ուսուցումը կարող է վերածվել ոչ միայն մասնագիտական պատրաստման, այլև անձնային զարգացման հզոր գործիքի (Любкеманн К., 2015): Հայկական մշակույթի պահպանման և փոխանցման գործընթացում կրթական մեթոդների ընտրությունը ունի ռազմավարական նշանակություն: Ռեֆլեկտիվ մեթոդների կիրառումը փայտագործության դասերին նպաստում է ոչ միայն տեխնիկական կատարելագործմանը, այլև ազգային ինքնագիտակցության ձևավորմանը (James B. Johnstone., 1971): Սովորողը դառնում է ոչ թե զուտ կատարող, այլ մշակութային ժառանգության գիտակցված շարունակող: «Վարդ, փուշ, բողբոջ» մեթոդը հայկական փայտագործության ուսուցման գործընթացում հանդես է գալիս որպես արդյունավետ ռեֆլեկտիվ գործիք, որը համադրում է տեխնիկական, գեղագիտական և հայագիտական բաղադրիչները:

Հետազոտության արդյունքները ցույց են տալիս, որ փայտի փորագրության ժամանակակից զարգացումը հնարավոր է միայն տեսական և գործնական բաղադրիչների համադրման պայմաններում: Միմվոլիկ իմաստային համակարգի գիտակցված յուրացումը բարձրացնում է ստեղծագործական աշխատանքի որակը:

Քննարկման արդյունքում հիմնավորվում է, որ կրթական գործընթացում ռեֆլեկտիվ մեթոդների կիրառումը նպաստում է ոչ միայն տեխնիկական հմտությունների, այլ նաև գեղագիտական մտածողության ձևավորմանը:

### **ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

Փայտանյութի գեղարվեստական փորագրության իրականացված տեսական, մշակութաբանական և կրթամեթոդական վերլուծությունը հնարավորություն է տալիս այն դիտարկել որպես բազմաշերտ և համակարգային բնույթ ունեցող

արվեստագիտական երևույթ: Այն հանդես է գալիս ոչ միայն որպես դեկորատիվ-կիրառական գործունեության ձև, այլև որպես մշակութային հաղորդակցության, արժեքների փոխանցման և գեղագիտական ինքնագիտակցության ձևավորման միջոց:

Հետազոտության արդյունքները ցույց են տալիս, որ փայտի գեղարվեստական փորագրությունը կառուցվածքային առումով միավորում է նյութական, գեղարվեստական և սիմվոլիկ բաղադրիչները: Նյութի ֆիզիկական հատկությունները պայմանավորում են տեխնիկական հնարավորությունները, կոմպոզիցիոն կառուցվածքը ձևավորում է տեսողական ամբողջականությունը, իսկ սիմվոլիկ համակարգը ապահովում է մշակութային իմաստային բովանդակությունը: Այս բաղադրիչների ներդաշնակությունը հանդիսանում է արվեստի տվյալ ձևի ամբողջականության հիմնական նախապայմանը:

Կրթական համատեքստում հիմնավորվում է, որ փայտի գեղարվեստական փորագրության արդյունավետ ուսուցումը պետք է կառուցվի երկխոսական, ստեղծագործական և ռեֆլեկտիվ մեթոդների համադրման վրա: Նման մոդելը նպաստում է ոչ միայն տեխնիկական հմտությունների ձևավորմանը, այլև քննադատական մտածողության, գեղագիտական ընկալման և մշակութային ինքնագիտակցության զարգացմանը: Գիտակցված ուսումնառությունը վերափոխում է փորագրությունը՝ մեխանիկական գործողությունից դարձնելով ստեղծագործական ինքնարտահայտման գործընթաց:

Ամփոփելով կարելի է արձանագրել, որ փայտանյութի գեղարվեստական փորագրությունը ժամանակակից պայմաններում ունի վերաիմաստավորման և վերակառուցման ներուժ: Նրա զարգացումը հնարավոր է միայն ավանդույթի և նորարարության համադրման, տեսական և գործնական բաղադրիչների ինտեգրման, ինչպես նաև կրթական համակարգում համակարգային մոտեցման կիրառման միջոցով:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ղազարյան Մ. (1989), Փայտի գեղարվեստական փորագրությունը Հայաստանում, (Գիտ. խմբագիր՝ Բ. Առաքելյան), ՀԽՍՀ Մինիստրների

խորհրդին առընթեր պատմության և կուլտուրայի հուշարձանների պահպանության և օգտագործման գլխավոր վարչություն, Հայաստանի ազգագրության պետական թանգարան: Երևան, «Խորհրդային գրող» հրատ.:

2. **Խողերյան Բ., Հարությունյան Ա., Աղաջանյան Մ., Սոսյան Մ., Տաբիրյան Գ. (2009)**, «Փայտանյութի ֆիզիկամեխանիկական հատկությունները» թեմայի դասավանդման առանձնահատկությունները» Խ.Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ում մշակված մեթոդով, «Մանկավարժական միտք» հանդես, 2013 թ. 1-2, էջ75, <https://old.aspu.am/website/images/journal/335.pdf>
3. **Бобринский А. (1911)**, Народные русские деревянные изделия. Предметы домашнего, хозяйственного и отчасти церковного обихода. Вып. 1. М., 22 с., <http://e-heritage.ru/Book/69295>
4. **Галкина М. (2017)**, Организация детских выставок, конкурсов и фестивалей рисунка как консолидирующий фактор системы непрерывного художественного образования Московской области // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика, № 4. с. 92–97. <https://scispace.com/pdf/organizing-children-s-exhibitions-competitions-and-festivals-1oonh8lhtj.pdf>
5. **Любкеманн К. (2015)**, Резьба ножом. Поделки из веток, Москва, Издательство АСТ Кладезь.   
<https://www.troykaonline.com/files/pdf/9785171073787.pdf?srsId=AfmBOooeW6CO>  
[W7vxGnmqfavwy0suN1nzp\\_T8ZnmFwQscoWnv8MAUdP5B](https://www.troykaonline.com/files/pdf/9785171073787.pdf?srsId=AfmBOooeW6CO)
6. **Матвеева Т. (1989)**, Мозаика и резьба по дереву. Москва, <https://science.totalarch.com/book/3712.rar>
7. **Некрасова М. (2013)**, Народное искусство. Русская традиционная культура и православие XVIII–XXI вв. Традиции и современность. Москва, МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ. № 1
8. **Подольский Ю. (2014)**, Резьба по дереву. Техники, приемы, изделия. Белгород, “Книжный Клуб”.
9. **Романцев Г., Ефанов А., Бычкова Е. (2018)**, Профессиональное ремесленное образование как социально-педагогическая проблема // Вестник Московского

- государственного областного университета. Серия: Педагогика, № 1, с. 170–181.  
[https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/25918/1/978-5-8050-0650-1\\_041.pdf](https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/25918/1/978-5-8050-0650-1_041.pdf)
10. **Соболев Н. (1934)**, Русская народная резьба по дереву, Москва, Ленинград.  
[https://www.booksite.ru/fulltext/trade/Sobolev\\_Russkaya\\_narodnaya\\_rezba\\_po\\_derevu.pdf](https://www.booksite.ru/fulltext/trade/Sobolev_Russkaya_narodnaya_rezba_po_derevu.pdf)
11. **Федоров П. (2016)**, Резчик-любитель. Москва, ООО «Издательство «Э».  
[https://litres.com/book/p-a-fedorov/rezchik-lubitel-21568445/read/?srsltid=AfmBOorVtTJyP5r1LAisWyBPaj\\_F\\_SeDqyBhZfjfdSAL8kk5IuC\\_0JuG](https://litres.com/book/p-a-fedorov/rezchik-lubitel-21568445/read/?srsltid=AfmBOorVtTJyP5r1LAisWyBPaj_F_SeDqyBhZfjfdSAL8kk5IuC_0JuG)
12. **Эленвуд Э. (2018)**, Резьба по дереву / пер. с англ. О. Смирнова. Москва, 192 с.  
<https://ndc.book24.ru/pim/products/images/78/59/018edf78-b98d-76ab-97fc-54ea52977859.pdf>
13. **James B. Johnstone (1971)**, Woodcarving Techniques & Projects. London, 84 p.  
<https://www.biblio.com/book/woodcarving-techniques-projects-sunset-book-johnstone/d/1565526115?srsltid=AfmBOorYAKPwAduLDEdzORgtC8UOfI-3zvfO2y-Zld0u-9zu7HbTnEhn>

## REFERENCES

1. **Ghazaryan M. (1989)**, P'ayti gegharvestakan p'oragrowt'yowny' Hayastanowm /Artistic Wood Carving in Armenia/, (Scientific editor: B. Arakelyan), General Department for the Preservation and Use of Historical and Cultural Monuments under the Council of Ministers of the Armenian SSR, State Museum of Ethnography of Armenia: Yerevan, "Soviet Writer" Publishing House.
2. **Khoderyan B., Harutyunyan A., Aghajanyan M., Sosyan M., Tabiryan G. (2009)**, «P'aytanyowt'i fizikamexanikakan hatkowt'yownnery'» t'emayi dasavandman ar'and'nahatkowt'yownnery'» X.Abovyani anvan HPMH-owm mshakvac' met'odov /"Peculiarities of Teaching the Subject "Physical and Mechanical Properties of Wood" by the Method Developed at the Kh. Abovyan ASPU"/, "Pedagogical Thought" Journal, 2013, pp. 1-2, p. 75, <https://old.aspu.am/website/images/journal/335.pdf>
3. **Bobrinsky A. (1911)**, Narodnyye russkiye derevyannyye izdeliya. Predmety domashnego, khozyaystvennogo i otchasti tserkovnogo obikhoda /Traditional Russian

- wooden crafts. Items for household, commercial, and, to some extent, religious use. e/. Vyp. 1. M., 22 c. <http://e-heritage.ru/Book/69295>
4. **Galkina M. (2017)**, Organizatsiya detskikh vystavok, konkursov i festivaley risunka kak konsolidiruyushchiy faktor sistemy nepreryvnogo khudozhestvennogo obrazovaniya Moskovskoy oblasti /Organization of children's exhibitions, contests and festivals of drawing as a consolidating factor of the continuous art education system of the Moscow region/ // Bulletin of the Moscow State University. Series: Pedagogika, № 4. c. 92–97. <https://scispace.com/pdf/organizing-children-s-exhibitions-competitions-and-festivals-1oonh8lhtj.pdf>
  5. **Любкеманн К. (2015)**, Rez'ba nozhom. Podelki iz vetok /Knife carving. Crafts from branches/, Moscow, AST Publishing House. [https://www.troykaonline.com/files/pdf/9785171073787.pdf?srsId=AfmBOoeW6COW7vxCnmqfavwy0suN1nzp\\_T8ZnmFwQscoWnv8MAUdP5B](https://www.troykaonline.com/files/pdf/9785171073787.pdf?srsId=AfmBOoeW6COW7vxCnmqfavwy0suN1nzp_T8ZnmFwQscoWnv8MAUdP5B)
  6. **Matveeva T. (1989)**, Mozaika i rez'ba po derevu /Mosaic and wood carving/. Moscow, <https://science.totalarch.com/book/3712.rar>
  7. **Nekrasova M. (2013)**, Narodnoye iskusstvo. Russkaya traditsionnaya kul'tura i pravoslaviye XVIII–XXI vv. Traditsii i sovremennost' /Folk art. Russian traditional culture and orthodoxy of XVIII-XXI centuries. Traditions and modernity/, Moscow, WORLD OF SCIENCE, CULTURE, IMAGERY. No. 1:
  8. **Podolsky Yu. (2014)**, Rez'ba po derevu. Tekhniki, priyemy, izdeliya /Carving on the tree. Techniques, methods, products/. Belgorod, “Book Club”.
  9. **Romantsev G., Efanov A., Bychkova E. (2018)**, Professional'noye remeslennoye obrazovaniye kak sotsial'no-pedagogicheskaya problema /Professional Craft Education as a Social and Pedagogical Problem/ // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy, No. 1, pp. 170–181. [https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/25918/1/978-5-8050-0650-1\\_041.pdf](https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/25918/1/978-5-8050-0650-1_041.pdf)
  10. **Sobolev N. (1934)**, Russkaya narodnaya rez'ba po derevu /Russian Folk Wood Carving/, Moscow, Leningrad. [https://www.booksite.ru/fulltext/trade/Sobolev\\_Russkaya\\_narodnaya\\_rezba\\_po\\_derevu.pdf](https://www.booksite.ru/fulltext/trade/Sobolev_Russkaya_narodnaya_rezba_po_derevu.pdf)

11. Fedorov P. (2016), Rezchik-lyubitel' /Amateur Wood Carver/, Moscow, OOO Izdatelstvo E. [https://litres.com/book/p-a-fedorov/rezchik-lubitel-21568445/read/?srsltid=AfmBOorVtTjyP5rLAisWyBPaj\\_F\\_SeDqyBhZFjfdSAL8kk5IuC\\_0JuG](https://litres.com/book/p-a-fedorov/rezchik-lubitel-21568445/read/?srsltid=AfmBOorVtTjyP5rLAisWyBPaj_F_SeDqyBhZFjfdSAL8kk5IuC_0JuG)
12. Ellenwood E. (2018), Rez'ba po derevu /Wood Carving/ / translated from English by O. Smirnova. Moscow, 192 p. <https://ndc.book24.ru/pim/products/images/78/59/018edf78-b98d-76ab-97fc-54ea52977859.pdf>
13. James B. Johnstone (1971). Woodcarving Techniques & Projects. London, 84 p. <https://www.biblio.com/book/woodcarving-techniques-projects-sunset-book-johnstone/d/1565526115?srsltid=AfmBOorYAKPwAduLDEdzORgtC8UOfI-3zvfO2y-Zld0u-9zu7HbTnEhn>

Нарине Глечян

### Художественная резьба по дереву в Армении

#### Заключение

**Ключевые слова и выражения:** *художественная резьба по дереву, декоративно-прикладное искусство, культурная символика, эстетическое образование, творческое мышление, образовательнометодическая модель.*

Проведённый теоретический, культурологический и образовательнометодический анализ художественной резьбы по дереву позволяет рассматривать её как многослойное и системное явление в области искусствоведения. Она выступает не только формой декоративно-прикладного художественного творчества, но и средством культурной коммуникации, передачи ценностей и формирования эстетического сознания.

Результаты исследования показывают, что художественная резьба по дереву структурно объединяет материальные, художественные и символические компоненты. Физические свойства древесины определяют технические возможности ремесла, композиционная структура обеспечивает визуальную целостность, а символическая система формирует культурно-смысловое содержание. Гармоничное взаимодействие этих компонентов является основным условием художественной целостности данного вида искусства.

В образовательном контексте обосновывается, что эффективное обучение художественной резьбе по дереву должно строиться на интеграции диалогических, творческих и рефлексивных методов. Такой подход способствует не только формированию технических навыков, но и развитию критического мышления, эстетического восприятия и культурного самосознания. Осознанное обучение преобразует процесс резьбы по дереву из механического действия в форму творческого самовыражения.

В целом можно заключить, что художественная резьба по дереву в современных условиях обладает значительным потенциалом для переосмысления и обновления. Её устойчивое развитие возможно лишь при условии сочетания традиций и новаторства, интеграции теоретических и практических компонентов, а также применения системного подхода в образовательной среде.

Narine Ghlechyan

## ARTISTIC WOOD CARVING IN ARMENIA

### Conclusions

**Keywords and expressions:** *artistic wood carving, decorative and applied arts, cultural symbolism, aesthetic education, creative thinking, educational methodological model.*

The theoretical, cultural, and educational-methodological analysis of artistic wood carving allows it to be interpreted as a multilayered and systemic phenomenon within art studies. It functions not only as a form of decorative and applied artistic practice but also as a means of cultural communication, transmission of values, and the formation of aesthetic awareness.

The results of the research demonstrate that artistic wood carving structurally integrates material, artistic, and symbolic components. The physical properties of wood determine the technical possibilities of the craft, the compositional structure ensures visual integrity, and the symbolic system provides cultural and semantic meaning. The harmonious interaction of these components constitutes the essential condition for the artistic completeness of this form of art.

Within the educational context, the study substantiates that effective teaching of artistic wood carving should be based on the integration of dialogical, creative, and reflective methods. Such an approach contributes not only to the development of technical skills but also to the enhancement of critical thinking, aesthetic perception, and cultural self-awareness. Conscious learning transforms wood carving from a mechanical operation into a process of creative self-expression.

In conclusion, artistic wood carving in contemporary conditions possesses significant potential for reinterpretation and renewal. Its sustainable development is possible only through the combination of tradition and innovation, the integration of theoretical and practical components, and the application of a systematic approach within the educational system.

**Նարինե Ղլեչյան** - Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Տեխնոլոգիա և ձեռնարկչություն մասնագիտությամբ ուսուցչի որակավորում, Ա. Դ. Սախարովի անվան հ. 69 հիմնական դպրոցի ուսուցիչ: Գիտական հետաքրքրությունները՝ տեխնոլոգիա առարկայի դասավանդում: [narine555narine@mail.ru](mailto:narine555narine@mail.ru)

**Нарине Глечян** – Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, педагогическое образование по специальности «Технология и предпринимательство», преподаватель начальной школы № 69 им. А. Д. Сахарова. Научные интересы: педагогическая технология. [narine555narine@mail.ru](mailto:narine555narine@mail.ru)

**Narine Ghlechyan** – Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Teacher's qualification in Technology and Entrepreneurship, Teacher of A.D. Sakharov Primary School No. 69. Scientific interests: teaching technology. [narine555narine@mail.ru](mailto:narine555narine@mail.ru)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 02.03.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 23.03.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*

ԳՐԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆ

## ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԱՄԻՐՉԱՆՅԱՆ

*Լ.ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ, ԼԵԶՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԱՎԱՆԴՈՒՅԹՆԵՐ, ՆՈՐ ԵՎ ՆՈՐԱԳՈՒՅՆ ՈՒՂՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ (Մ.Թ.Ա. IV ՀԱԶԱՐԱՄՅԱԿԻՑ ՄԻՆՉԵՎ XXI Դ.), ՀՀ ԳԱԱ «ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ» ՀՐԱՏ., ԵՐԵՎԱՆ, 2025, 335 էջ:*

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.244*

Բուհերի հայագիտական դասընթացների համակարգում կարևորվում է «Լեզվաբանության հիմունքներ առարկան», որն էական նշանակություն ունի ոչ միայն հայագիտության, այլև լեզվաբանության հայ և համաշխարհային ավանդույթները յուրացնելու առումով:

Արդի ժամանակներում լեզվաբանական նոր ուղղությունների ի հայտ գալով՝ անհրաժեշտություն է առաջանում ի մի բերել և նորովի մեկնաբանել նաև լեզվաբանական ավանդույթները ու նոր և նորագույն լեզվաբանական ուղղությունները:

Այդ առումով նշանակալից է լեզվաբան, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր Լ.Խաչատրյանի հեղինակությամբ հետմահու հրատարակված «Լեզվաբանական ավանդույթներ, նոր և նորագույն ուղղություններ (Մ.թ.ա. IV հազարամյակից մինչև XXIդ.)» աշխատություն-ձեռնարկը, որը գրված է արդի կրթական համակարգի չափորոշիչներին համապատասխան՝ հին և նոր լեզվաբանական ուղղությունների պատմության լեզվական առանձնահատկությունների հստակ տարբերակմամբ, ինչպես նաև տեսական նյութի համաժամանակյա և տարժամանակյա քննությամբ:

Սույն աշխատության առաջին մասում «Լեզվաբանական ավանդույթներ (Մ.թ.ա. IV հազարամյակից մինչև XX դ.), հին եգիպտական, հունական, արաբական, ալեքսանդրյան դպրոցի, չինական, ասորական լեզվաբանական ավանդույթների կողքին հայ

լեզվաբանության պատմության մեջ առաջին անգամ պրոֆ Լ. Խաչատրյանը զետեղել է հայ լեզվաբանական ավանդույթները՝ սկսած Դ.Թրակացու «Քերականական արվեստ» աշխատության հայ մեկնիչների, ինչպես նաև Մխիթարյան միաբանների քերականական և բառարանագրական աշխատանքների հակիրճ մեկնաբանությամբ:

Ի տարբերություն նախորդ լեզվաբանների՝ ակադեմիկոսներ Գ. Ջահուկյանի, Է. Աղայանի՝ համաշխարհային և հայ լեզվաբանական ուղղությունների և դպրոցների վերաբերյալ աշխատությունների՝ հեղինակը աշխատության սույն բաժնում ընդգրկել է նաև ճապոնական և իրանյան լեզվաբանական ավանդույթների նկարագիրը՝ քերականական և բառարանագրական աշխատությունների մեկնաբանմամբ: Աշխատության սույն մասում ներկայացված են նաև միջնադարյան եվրոպական, համընդհանուր քերականությունների, պատմահամեմատական, երիտքերականների, բնագիտական, հոգեբանական, կառուցվածքային լեզվաբանական դպրոցների ավանդույթները: Ներկայացված են նաև լոնդոնյան, օքսֆորդյան, պետերբուրգյան, նորհումբոլդականության և այլգեղագիտական իդեալիզմի, գործառնական լեզվաբանական դպրոցների ավանդույթները՝ իրենց ներկայացուցիչներով, տեսական դրույթներով, լեզվաբանական գիտակարգերով, դրանց հետագա զարգացումներով, առաջին անգամ են ներկայացվում հայ լեզվաբանության պատմության ոլորտում:

Սույն աշխատության երկրորդ մասում առանձին-առանձին ներկայացվում են քսաներորդ դարի երկրորդ կեսի լեզվաբանական ժամանակակից ուղղությունները, երբ լեզվաբանությունը լեզվական համակարգի կառուցվածքային նկարագրություններից անցավ լեզվի միավորների գործառույթների ուսումնասիրության ոլորտ: Պրոֆ. Լ.Խաչատրյանը ամենայն մանրամասնությամբ ներկայացրել է լեզվաբանական ժամանակակից ուղղությունները՝ հաղորդակցական, ճանաչողական, համակարգչային, կիրառական, տեքստի, կորպուսային լեզվաբանությանը, լեզվաքաղաքագիտությանը, լեզվամշակութաբանությանը, լեզվաքաղաքագիտությանը՝ մեկ առ մեկ նորովի մեկնաբանելով նրանց ձևավորման ժամանակաշրջանը և տեղը, հիմնական հասկացությունները, գիտակարգերն ու հիմնախնդիրները, հրատարակված աշխատությունները, բառարանները, ուսուցման մեթոդները:

Հեղինակը համակարգված ներկայացնում է քսաներորդ դարի 60-ական թվականներին ձևավորված համակարգչային լեզվաբանությունը, որը զբաղվում է լեզվաբանության ոլորտում համակարգչային գործիքների կիրառման և նրան առնչվող գիտակարգերի հարցերով: Սույն ձեռնարկում ի մի են բերված ժամանակակից լեզվաբանական ուղղությունների տերմինաբանությունը, որն առավել դյուրին կդարձնի դրանց ընկալումը սովորողների կողմից: Մասնավորապես ներկայացնենք համակարգչային լեզվաբանության հիմնական հասկացությունները՝ ինֆորմացիոն տեխնոլոգիաներ, լեզվաբանական տեղեկույթ, ալգորիթմ, կիրառական ծրագիր, ծրագրավորման լեզու, մեքենական թարգմանություն, լեզուների հեռավար ուսուցում, համակարգչային լեզվաբանության մեթոդներ և այլն:

Լ.Խաչատրյանը ժամանակակից համակարգչային լեզվաբանության ներսում առանձնացնում է որոշակի ուղղություններ, ինչպես՝ մեքենական թարգմանություն, համակարգչային բառարանագրություն, հաղորդակցման կադապարավորում, տեքստի ներկայացման հիպերտեքստային տեխնոլոգիաներ և այլն: Համակարգչային լեզվաբանության հիմնախնդիրներից՝ բառարանագրությունից և կադապարավորումից հետո կարևոր է համարում հեռավար ուսուցումը, որով կարելի է յուրացնել ցանկացած առարկա, օտար լեզուներ:

Վերջին ժամանակներս, ինչպես ընդգծում է պրոֆ. Լ.Խաչատրյանը, ձևավորվել է մի նոր լեզվաբանական իրողություն՝ հիպեր տեքստ, որի առաջացումը հնարավոր եղավ բարձր տեխնոլոգիաների ներդրման և ինտերնետ ցանցի տարածման հետևանքով: Դա տեքստային տեղեկության պահպանման և ներկայացման յուրահատուկ ձև է, որ միավորում է բազմաթիվ տեքստեր մեկ ամբողջության մեջ, որի հետևանքով ձևավորվում են ոչ գծային տեսակի տեքստեր, որ հնարավոր է ընթերցել ցանկացած կարգով:

Աշխատության երրորդ մասում՝ «Նորագույն լեզվաբանական միջգիտական ուղղություններ», ևս շատ ընդարձակ ներկայացվում են լեզվաբանության և այլ գիտությունների միջակայքում գտնվող միջգիտակարգային ուղղությունները՝ մաթեմատիկական լեզվաբանությունը, հոգելեզվաբանությունը, նյարդալեզվաբանությունը, լեզվաաշխարհագրությունը, լեզվաազգագրությունը,

լեզվավիճակագրությունը, էկոլեզվաբանությունը, լեզվաքարտեզագրությունը, լեզվաապագայագիտությունը, լեզվաերկրագիտությունը: Այս ուղղությունները ևս հայ լեզվաբանական գրականության ոլորտում առաջին անգամ են հեղինակի կողմից հանգամանորեն ներկայացվում և արժևորվում՝ իրենց հիմնախնդիրներով, զարգացման հեռանկարներով:

Ըստ պրոֆ. Լ. Խաչատրյանի՝ մաթեմատիկական լեզվաբանությունը զարգացման մեծ հեռանկար ունի՝ կապված բարձր տեխնոլոգիաների աննախադեպ առաջընթացի հետ: Մաթեմատիկական լեզվաբանությունը ներառում է լեզվի ձևային մաթեմատիկական նկարագրությունը, լեզվի վիճակագրական տեսությունը, մշակում է լեզուն ԷՀՄ համակարգ ներառելու և լեզվական կառուցվածքը ձևայնացնելու սկզբունքներն ու մեթոդները: Ներկայացվում են մաթեմատիկական լեզվաբանության խնդիրները. Մաթեմատիկայի /ինֆորմատիկայի/ տարբեր մեթոդների կիրառումը լեզվաբանական խնդիրները լուծելու համար, տեքստի ավտոմատ թարգմանություն, ԷՀՄ-ի միջոցով տեքստերի ավտոմատ համակարգով վերամշակում, համաբարբառների կազմում /հակադարձ, հաճախականության բառարաններ, հանգաբառարաններ/:

Նորագույն միջգիտակարգային ուղղություններից է նյարդալեզվաբանությունը, որն ուումնասիրում է լեզվական կառուցվածքի և խոսքի հարաբերակցությունն ուղեղի ենթագիտակցական գործունեության հետ: Նաև լեզվաբաններն ուսումնասիրում են, թե ինչպես է ուղեղն ընկալում և արտադրում խոսքը, լեզվական խանգարումները, երկլեզվությունը, զարգացման և ծերացման ասպեկտները, համակարգչային մոդելները:

1970 թվականին ստեղծվել է նյարդալեզվաբանական ծրագրավորումը /NLP/,

Որը հիմնված է այն գաղափարի վրա, որ կապ կա նյարդաբանական գործընթացների /նեյրո/, լեզվի /լեզվաբանական/ և մարդու վարքային օրինաչափությունների միջև, որ հաստատվել է փորձի միջոցով/ծրագրավորում/:

Վերոհիշյալ ուղղություններից հետքրքրական է նաև լեզվաաշխարհագրությունը, որը զբաղվում է լեզուների, լեզվական մի խմբի /լեզվաճյուղի/ կամ լեզվական մասնակի իրողությունների՝ իզոգլոսների /գուգաբանության/ տարածքային բաշխվածության հարցերի քննությամբ:

Ըստ սույն աշխատության հեղինակի՝ լեզվաաշխարհագրության հիմնական ասպեկտները ներառում են բարբառների բազմազանությունը, էթնոլեզվաբանությունը, որն ուսումնասիրում է ժողովուրդների լեզվի և մշակույթի փոխհարաբերությունները: Լեզվաաշխարհագրությունը օգնում է հասկանալ, թե ինչպես են լեզվական համակարգերը հարմարվում աշխարհագրական տարբեր պայմաններին, ինչպես են ձևավորվում լեզվական համայնքները: Ինչպես հայտնի է, լեզվաբանական աշխարհագրությունը ձևավորվել է XIX դարի վերջին և XX դարի սկզբին՝ գերմաներենի և ֆրանսերենի բարբառագիտական ատլասների ստեղծման հետ: Ռուսական կայսրությունում բարբառագիտական հետազոտությունները կատարվել են XIX դարի II կեսից /Ա.Սոբոլևսկի, Բ.Սրեզնևսկի, Ք.Պատկանյան/: Հատկանշական է, որ պրոֆ. Լ.Խաչատրյանը լեզվաաշխարհագրության նվաճումների շարքում ընդգրկում է նաև հայ լեզվաբանների՝ հայ բարբառագիտության պատմության մեջ Հր. Աճառյանից հետո բարբառագիտական քարտեզագրման փորձերը, որ կատարել են:

Սույն մենագրությունն արժևորվում է նրանով, որ պրոֆ. Լ. Խաչատրյանը համապարփակ ձևով մեկ աշխատության մեջ ընդգրկել է համաաշխարհային և հայ լեզվաբանական մտքի պատմությունը՝ հին, ժամանակակից, նորագույն լեզվաբանական ուղղությունները՝ իրենց ձևավորման ժամանակաշրջաններով, հեղինակներով, հիմնախնդիրներով, մեթոդներով, զարգացման հեռանկարներով: Այն լրացնում է ակադեմիկոսներ Գ.Ջահուկյանի և Է.Աղայանի ընդհանուր և հայ լեզվաբանության պատմության վերաբերյալ աշխատությունները, որոնք ընդգրկում են լեզվաբանական ուղղությունների ընդհանուր նկարագիրը՝ ներառյալ 20-րդ դարի կեսերը:

Բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր Լ. Խաչատրյանի վերոհիշյալ ձեռնարկում արծարծված թեմաները, հարցերը մեկնաբանված են նոր մոտեցումներով, լեզվաբանական արդի նվաճումների զուգակցմամբ, որ պայմանավորված է լեզվաբանի գիտահետազոտական լայն ընդգրկումներով և կատարած հայերենագիտական, լեզվաբանական ուսումնասիրություններով:

Պրոֆ. Լ.Խաչատրյանի սույն մենագրությունը սպասված և բարձրարժեք ուսումնասիրություն է՝ նախատեսված ոչ միայն հումանիտար ֆակուլտետների

ուսանողների, ուսուցիչների, դասախոսների, այլև հայագիտության և լեզվաբանության պատմության հարցերով զբաղվող լայն շրջանակների համար:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Աղայան Է. (1958)**, Հայ լեզվաբանության պատմություն, հ. 1, Երևան, Երևանի համալսարանի հրատ.:
2. **Աղայան Է. (1962)**, Հայ լեզվաբանության պատմություն, հ. 2, Երևան, Երևանի համալսարանի հրատ.:
3. **Բաղրամյան Ռ. (1960)**, Դերսիմի բարբառային քարտեզը, Երևան, ԳԱԱ հրատ.:
4. **Դավթյան Կ. (1966)**, Լեռնային Ղարաբաղի բարբառային քարտեզը, Երևան, ԳԱԱ հրատ.:
5. **Ավետիսյան Գ., Սիրմելեան Խ., Ալգերեան Մ. (1836-1837)**, Նոր բառգիրք հայկազեան լեզուի, Վենետիկ, Տպարան ի Սրբոյն Ղազարու:
6. **Ջահուկյան Գ. (1960)**, Լեզվաբանության պատմություն, հ. 1, Երևան, ԵՊՀ հրատ.:
7. **Ջահուկյան Գ. (1962)**, Լեզվաբանության պատմություն հ. 2, Երևան, ԵՊՀ հրատ.:

#### REFERENCES

1. **Aghayan E. (1958)**, Hay lezvabanowt'yan patmowt'yown /History of Armenian Linguistics/, vol. 1, Yerevan, Yerevan University Press.
2. **Aghayan E. (1962)**, Hay lezvabanowt'yan patmowt'yown /History of Armenian Linguistics/, vol. 2, Yerevan, Yerevan University Press.
3. **Baghramyan R. (1960)**, Dersimi barbar'ayin qartezy' /Dialect Map of Dersim/, Yerevan, NAS Press.
4. **Davtyan K. (1966)**, Ler'nayin Gharabaghi barbar'ayin qartezy' /Dialect Map of Nagorno-Karabakh/, Yerevan, NAS Press.
5. **Avetikyan G., Surmelyan Kh., Augeryan M. (1836-1837)**, Nor bar'girq haykazean lezowi /New Dictionary of the Haykazian Language/, Venice, Holy Ghazar Press.
6. **Jahukyan G. (1960)**, Lezvabanowt'yan patmowt'yown /History of Linguistics/, vol. 1, Yerevan, YSU Press.

7. **Jahukyan G. (1962)**, *Lezvabanowt'yan patmowt'yown /History of Linguistics/*, vol. 2, Yerevan, YSU Publishing House.

Сусанна Амирджанян

**Л. Хачатрян, «Лингвистические традиции, новые и современные направления (От IV тысячелетия до н.э. до XXI в)**

**Заключение**

Данный обзор посвящен оцениванию посмертно изданной монографии – учебного пособия доктора филологических наук, профессора Л. Хачатряна, под названием «Лингвистические традиции, новые и современные направления (От IV тысячелетия до н.э. до XXI в)».

Упомянутая выше монография имеет исключительную ценность, поскольку в ней автор всесторонне переосмыслил историю мировой лингвистической мысли: древние, современные и новейшие лингвистические направления, включая достижения армянской лингвистики с указанием периодов их формирования, авторов основных работ, методов и перспектив развития.

Монография очень современная, ценится за то, что впервые в истории армянской лингвистики всесторонне представлены и проанализированы основные вопросы коммуникативной, вычислительной, текстовой, корпусной лингвистики, а также новейшие междисциплинарные направления в лингвистике: этнолингвистика, эколингвистика, лингвистическая статистика, лингвистическая футурология и лингвистическая география.

Вопросы поднятые в монографии-учебнике, интерпретируются в сочинении современных достижений лингвистики и новых подходов, что обусловлено широким кругом научных исследований профессора Л. Хачатряна и проведенными им арменологическими и лингвистическими исследованиями.

Это монография – руководство профессора Л. Хачатряна – долгожданное и ценное исследование, предназначенное не только для студентов гуманитарных факультетов, но и для широкого круга лиц, занимающихся вопросами истории арменоведения и лингвистики.

Susanna Amirjanyan

L. Khachatryan, “Linguistic Traditions, New and Modern Directions” (from the IV Millenium Bc to the XXI c.)

### Conclusion

The review is dedicated to the monograph and educational manual “Linguistic Traditions” (from the IV Millenium Bc to the XXI c.).

The above-mentioned monograph has exceptional value, as the author has comprehensively covered the history of world linguistic thought-ancient, modern and newest linguistic trends, including the achievements of Armenian linguistics in their formative periods, with authors, main works problems, methods and development prospects.

The monograph is valued for the contemporary fact, that for the first time in the history of Armenian linguistics.

The main issues of communicative, computational, textual, corpus linguistics and the latest linguistic interdisciplinary directions – ethnolinguistics, linguistic statistics, ecolinguistics, linguistic futurology and linguistic geography- are presented and commented on.

The issues raised in the monograph-text book are interested by combining modern achievements in linguistics with innovative approaches, which are conditional by the wide scope of Professor L. Khachatryan’s scientific research and a linguistic studies.

This monograph is a long-awaited and valuable study, intended not only for students of humanities faculties, but also for a wide range of info involved in the history of Armenology and linguistics.

**Սուսաննա Ամիրջանյան** - Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ Հայոց լեզվի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ, բան. գիտ. թեկնածու: Գիտական հետաքրքրությունները՝ ընդհանուր և հայ լեզվաբանություն, հայոց լեզու, պատմություն, մանկավարժություն, դիցաբանություն: Ս. Ամիրջանյանը 60 գիտական հոդվածների և երկու ուսումնամեթոդական ձեռնարկների հեղինակ է:

[amirjanyan-susanna@mail.ru](mailto:amirjanyan-susanna@mail.ru)

**Сусанна Амирджанян** - Кандидат филологических наук, доцент. С 1990г. на сегодняшний день – ассистент-преподаватель, с 2003г. доцент кафедры армянского языка и методики его преподавания АГПУ им. Х. Абовяна. Круг научных интересов: Общее и армянское языкознание, армянский язык, история, педагогика, мифология. Автор около 60 научных статей и 2 учебнометодических пособий. [amirjanyan-susanna@mail.ru](mailto:amirjanyan-susanna@mail.ru)

**Susanna Amirjanyan** - Associate professor of the Armenian language and its teaching Methodology, ASPU afters Kh. Abovyan. Scope of Academic Interests: General and Armenian linguistics, Armenian Language, History, Pedagogy, Mythology. S. Amirjanyan auter of more 60 sceintific articles and 2 educational methodological books. [amirjanyan-susanna@mail.ru](mailto:amirjanyan-susanna@mail.ru)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 25.12.2025թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*