

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան
Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԵՎ
ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ
ՀԻՄՆԱԿԻՆԴԻՐՆԵՐ

Միջբուհական կոնսորցիումի գիտական հանդես

•
ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ

Научное периодическое издание межвузовского консорциума

•
MAIN ISSUES OF PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY

Scientific Periodical of INTERCOLLEGIATE CONSORTIUM

2

ԵՐԵՎԱՆ 2014

**«Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ» գիտական հանդեսը տպագրվում է
«Միջբուհական կոնսորցիում» հիմնադրամի միջոցներով:**

*Երաշխավորվել է փոստագրության միջբուհական կոնսորցիումի
բուհերի ղեկավարների խորհրդի և Խաչատուր Աբովյանի անվան
հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի
գիտական խորհրդի կողմից:*

ISSN 1829–1295

Խմբագրական խորհրդի նախագահ՝ Տիգրան Սարգսյան

ԱՄՆ-ում Հայաստանի Հանրապետության արտակարգ և լիազոր դեսպան, Խաչատրու Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի խորհրդի նախագահ, Կրթության գիտության թեկնածու, Հայաստանի պետական Կրթության գիտության համալսարանի պարվարող դոկտոր

Գլխավոր խմբագիր՝ Նաիրա Հակոբյան

Խաչատրու Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի պրոֆեսոր, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր

Պատասխանատու քարտուղար՝ Կանո Վարդանյան

Խաչատրու Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի գիտահետազոտական կենտրոնի ղեկավար, հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Խմբագրական կոլեգիա՝

Ռուբեն Միրզախանյան

Խաչատրու Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ղեկավար, պարմական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Գեորգ Բրուտյան

Հայաստանի Հանրապետության Գիտությունների ազգային ակադեմիայի ակադեմիկոս, Հայկական փիլիսոփայական ակադեմիայի նախագահ

Գուրգեն Խաչատրյան

Վանաձորի Հովհաննես Թումանյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտի ղեկավար, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Ռուզաննա Հակոբյան

Գալաթի պետական համալսարանի ղեկավար, իրավաբանական գիտությունների դոկտոր

Նորայր Ղուկասյան

Հայաստանի Հանրապետության կրթության և գիտության նախարարության կրթության ազգային ինստիտուտի տնօրեն

Յուրի Սաֆարյան

Գորիսի պետական համալսարանի ղեկավար, ֆիզիկամաթեմատիկական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Վահրամ Առաքելյան

Ֆիզիկական կուլտուրայի հայկական պետական ինստիտուտի ղեկավար, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Վարդան Գրիգորյան

Գյումրիի Միքայել Նալբանդյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտի ղեկավար, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Արտեմ Սարգսյան

Հայաստանի Հանրապետության Գիտությունների ազգային ակադեմիայի թղթակից անդամ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Աելիտա Դոլուխանյան

Խաչատրու Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հայ գրականության և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի վարիչ, Հայաստանի Հանրապետության գիտությունների ազգային ակադեմիայի թղթակից անդամ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Սրբուհի Գևորգյան

Խաչատրու Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի պրոֆեսոր, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Հայկ Պետրոսյան

Մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Այա Բերբերյան	<i>Ռուս–հայկական (Մյախոնական) համալսարանի հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր</i>
Լյուդմիլա Օբոլտովա	<i>Ռուսաստանի բնական գիտությունների ակադեմիայի իսկական անդամ, Մոսկվայի պետական հոգեբանամանկավարժական համալսարանի փարիքային հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր</i>
Լյուդմիլա Բալասնիկովա	<i>Ռուսաստանի Գերցենի անվան պետական մանկավարժական համալսարանի մանկավարժական գիտությունների ՅՈՒՆԵՍԿՕ–ի ամբիոնի համադեկավար, բանասիրական գիտությունների թեկնածու Մոսկվայի քաղաքային մանկավարժական համալսարանի ուսումնական աշխատանքների գծով պրոռեկտոր, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր</i>
Սերգեյ Աթանասյան	<i>Վրաստանի գիտությունների ազգային ակադեմիայի թղթակից անդամ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, Գ. Ն. Ուզնաձեի հոգեբանության ինստիտուտի տնօրեն</i>
Իրակլի Իմեդաձե	<i>Ռուսաստանի Դաշնության պետական հումանիտար համալսարանի մարքեթինգի և գովազդային գործունեության վարչության պետ, տնտեսագիտության դոկտոր, պրոֆեսոր</i>
Դմիտրի Շևչենկո	<i>Մոսկվայի քաղաքային մանկավարժական համալսարանի սասիրանյարտայի և դոկտորանտուրայի բաժնի վարիչ, քիմիական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ</i>
Օլգա Տրիֆոնովա	<i>Բռնոյի Մասարիկ համալսարանի թանգարանագիտության և ժառանգության ՅՈՒՆԵՍԿՕ–ի ամբիոնի վարիչ, պատմական գիտությունների դոկտոր (PHD, Չեխիա)</i>
Յան Դոլակ	<i>Խաչատրոս Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու</i>
Էվելինա Բայաթյան	<i>Խաչատրոս Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի օտար լեզուների ֆակուլտետի դեկան, բանասիրական գիտությունների թեկնածու</i>
Տիգրան Միքայելյան	<i>Խաչատրոս Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի արքայապետության լեզուների և նրանց դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու</i>
Անի Մանուկյան	<i>Խաչատրոս Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի «Մանկավարժական համալսարան» պաշտոնաթերթի գլխավոր խմբագիր, Հայաստանի ժողովրդական միության անդամ, IOV–ի (ՅՈՒՆԵՍԿՕ) անդամ</i>

Միջբուհական կոնսորցիումի «Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնահանդիսներ» գիտական հանդեսը միտված է նպաստելու Հայաստանի Հանրապետությունում բարձրագույն մանկավարժական կրթական համակարգի բարելավմանը և առաջընթացին: Պարբերականում գերեզմուր են գիրավորական և գիրամեթոդական բնույթի հոդվածներ, որոնք կօժանդակեն մանկավարժության և հոգեբանության բնագավառների առջև ծառայած հանդիսների լուծմանը, կրթության կառավարման հիմնահանդիսների լուսաբանմանը, համաշխարհային փորձի ուսումնասիրմանը և միջազգային կրթական գործընթացների առաջադրած դրույթների համակարգված և միասնական ներդրմանը:

Գիրական հանդեսը նախատեսված է մանկավարժների, հոգեբանների, բարձրագույն կրթության համակարգում աշխատողների և առհասարակ մանկավարժա-հոգեբանական գիտությունների զարգացմանը շահագրգիռ յուրաքանչյուրի համար:

Председатель редакционного совета

Тигран Саркисян *Чрезвычайный и полномочный посол Республики Армения в США, председатель совета Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат экономических наук, почетный доктор Государственного экономического университета Армении*

Главный редактор

Наира Акопян *Профессор Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор психологических наук*

Ответственный секретарь

Камо Варданян *руководитель научно-исследовательского центра Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доцент кафедры развития и прикладной психологии факультета социальной педагогики и психологии АГПУ им. Х. Абовяна, кандидат психологических наук*

Редакционная коллегия

- Рубен Мирзаханян** *ректор Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доктор исторических наук, профессор*
- Георг Брутян** *академик Национальной академии наук Республики Армения, президент Армянской философской академии*
- Гурген Хачатрян** *ректор Ванадзорского государственного педагогического института им. Ованеса Туманяна, доктор филологических наук, профессор*
- Рузанна Акопян** *ректор Гаварского государственного университета, доктор юридических наук*
- Норайр Гукасян** *директор Национального института образования Министерства образования и науки РА*
- Юрий Сафарян** *ректор Горисского государственного университета, доктор физико-математических наук, профессор*
- Ваграм Аракелян** *ректор Армянского государственного института физической культуры, доктор педагогических наук, профессор*
- Вардеван Григорян** *ректор Гюмрийского государственного педагогического института им. Микаэла Налбандяна, доктор филологических наук, профессор*
- Артем Саркисян** *член-корреспондент НАН РА, доктор филологических наук, профессор факультета культуры Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна*
- Аэлиита Долуханян** *член-корреспондент Национальной Академии наук Республики Армения, заведующая кафедрой армянской литературы и методики ее преподавания Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор филологических наук, профессор*
- Србуи Геворкян** *проректор по научно-учебной Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доктор психологических наук, профессор*
- Гайк Петросян** *доктор педагогических наук, профессор*
- Ася Берберян** *заведующая кафедрой психологии Российско-Армянского (Славянского) университета, доктор психологических наук, профессор*

- Людмила Обухова** *действительный член Российской академии естественных наук, заведующая кафедрой возрастной психологии Московского городского психолого–педагогического университета, доктор психологических наук, профессор*
- Людмила Белясникова** *созаведующая кафедрой педагогических наук ЮНЕСКО Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, кандидат филологических наук*
- Сергей Атанасян** *проректор по учебной работе Московского городского педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор*
- Ираклий Имедадзе** *директор института психологии им. Д. Н. Уznaдзе, член–корреспондент Национальной академии наук Грузии, доктор психологических наук*
- Дмитрий Шевченко** *руководитель отдела маркетинга и рекламной деятельности Российского государственного гуманитарного университета, доктор экономических наук, профессор*
- Ольга Трифонова** *руководитель отдела аспирантуры и докторантуры Московского городского педагогического университета, кандидат химических наук, доцент*
- Ян Долак** *заведующий кафедрой музееведения и мирового наследия ЮНЕСКО Масарикова университета г. Брно, доктор исторических наук (PhD, Чехия)*
- Баятрян Эвелина** *доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Армянского государственного педагогического университета им. Хачатуря Абовяна, кандидат педагогических наук*
- Микаелян Тигран** *декан факультета иностранных языков Армянского государственного педагогического университета им. Хачатуря Абовяна, кандидат филологических наук*
- Ани Манукян** *доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Армянского государственного педагогического университета им. Хачатуря Абовяна, кандидат педагогических наук*
- Асрян Сирвард** *главный редактор газеты “Педагогический университет” Армянского государственного педагогического университета им. Хачатуря Абовяна*

Научное периодическое издание межвузовского консорциума «Проблемы педагогики и психологии» призвано способствовать развитию и совершенствованию педагогической образовательной системы в Республике Армения. В издании представлены научно–теоретические и научно–методические статьи, способствующие решению насущных задач педагогики и психологии, освещающие основные проблемы управления образовательным процессом, изучающие международный опыт в сфере образования и направленные на практическое внедрение результатов объединенного и систематизированного образовательного процесса.

Издание предназначено для педагогов, психологов, работников высшей школы и всех тех, кого интересуют вопросы развития педагогической и психологической мысли.

Chief of the Editorial Council

Tigran Sargsyan Ambassador Extraordinary and Plenipotentiary of the Republic of Armenia to the USA, President of the Board of the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD in Economical Sciences, Honorary doctor of the Armenian State University of Economics.

Chief Editor

Naira Hakobyan Professor of Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Psychological Sciences.

Responsible Secretary

Kamo Vardanyan Director of the Scientific Research Center at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor.

Editorial Board

Ruben Mirzakhanyan Rector of the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Historical Sciences, Professor.

George Brutian Academician of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, President of the Armenian Academy of Philosophy.

Gurgen Khachatryan Rector of Vanadsor State Pedagogical Institute after Hovhannes Tumanyan, Doctor of philological sciences, Professor.

Ruzanna Hakobyan Rector of Gavar State University, Doctor of Juridical Sciences

Norik Ghukasyan Director of National Institute of Education at the Ministry of Education and Science.

Yuri Safaryan Rector of Goris State University, Doctor of Physical–Mathematical Sciences, Professor.

Vahram Araqelyan Rector of the Armenian State Institute of Physical Culture, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Vardevan Grigoryan Rector of Gyumri State Pedagogical Institute after M. Nalbandyan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Sergey Atanasyan Vice–rector of education at Moscow City Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Aelita Dolukhanyan Doctor of Philological Sciences, Professor, Correspondent Member of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, Head of the Chair of the Armenian Literature and its Teaching Methods, Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan.

Srbuhi Gevorgyan Vice–rector of Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Psychological Sciences, Professor.

Hayk Petrosyan Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Asya Berberyan Head of the Chair of Psychology at Russian–Armenian (Slavonic) University, Doctor of Psychological Sciences, Professor.

Lyudmila Obukhova Member of the Russian Academy of Natural Sciences. Head of the Chair of Age Psychology of the Moscow State Psychological Pedagogical University, Doctor of Psychological Sciences, Professor.

- Liudmila Beliasnikova* Co–Chairholder of UNESCO chair of Sciences of Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia, PhD in Philological Sciences.
- Artem Sargsyan* Correspondent Member of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, Doctor of Philology, Professor of the Faculty of Culture of the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan
- Irakly Imedadze* Director of the Institute of Psychology after D. N. Uznadse, Correspondent Member of the National Academy of Sciences in Georgia, Doctor of Psychological Sciences.
- Dmitri Shevchenko* Head of the Administration of Marketing and Advertising at the State Humanitarian University of the Russian Federation, Doctor of Economical Sciences, Professor.
- Olga Trifonova* Head of the Department of Postgraduate and Doctorate Education at Moscow City Pedagogical University, PhD in Chemical Sciences, Docent.
- Jan Dolak* Chairholder of the UNESCO chair on Museology and World Heritage at the Masarik University of Brno, Doctor of Historical sciences. (PHD, the Czech Republic).
- Evelina Bayatyan* Associate Professor of the Chair of the Foreign Languages and its Teaching Methods, Armenian State Pedagogical University alter Khachatur Abovyan, PhD in Pedagogical Sciences.
- Tigran Miqaelyan* Dean of the Faculty of Foreign Languages, Armenian State Pedagogical University, PhD in Philological Sciences.
- Ani Manukyan* Associate Professor of the Chair of Foreign Languages and its Teaching Methods, PhD in Pedagogical Sciences.
- Sirvard Asryan* Chief Editor of the official journal “Pedagogical University”, Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan.

The scientific periodical of intercollegiate consortium “Main Issues of Pedagogy and Psychology” is aimed at contributing the improvement and progress of higher pedagogical educational system in the Republic of Armenia. The periodical includes articles on scientific – theoretical and scientific – methodological content which will support to solve the problems existing in the spheres of pedagogy and psychology, to reveal main issues on education Management, to study the Worldwide practice and to promote systemized and joint implementation of objectives proposed by International Educational Activities.

The scientific periodical is for pedagogues, psychologists, higher educational staff and for anyone who is interested in the development of pedagogical – psychological sciences.

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆԵՐ ԵՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՆԵԶՄԵՆԹ

ԳՄԻՏՐԻ ՄՈՐԱԽՈՎՍԿԻ

Մասնագիտական կողմնորոշման մոդել Հայաստանի համար15

ՆԱՏԱԼՅԱ ՍԻՆՅԱԳԻՆԱ, ՄԱՅՐԱՆՈՒՇ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ

Միջազգային բազմամշակութային երկխոսության արդիականությունը
և ախորոշման հնարավորությունները 25

ԱՐՄԵՆՈՒՀԻ ԱՎԱԳՅԱՆ, ԱՐԱՔՍՅԱ ՍՎԱԶՅԱՆ

Ներառական կրթություն. ձեռքբերումներն ու հիմնախնդիրները 37

ՌՈՍԻԿ ՔՈՉԱՐՅԱՆ, ԱՆԱՀԻՏ ԶԻՋՅԱՆ

Սոցիալական աշխարհանքը փոխակերպվող հասարակությունում 42

ՍՔՈԹ ՎԵՐԳԻՆԳԵՐ, ՌՈՒԳՈԼՖ ԶԵՆԻՖԵՐ

Կյանքի հմտությունների ուսուցումը նախագծահենք ուսուցման միջոցով 53

ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ԷԼԵՈՆՈՐԱ ԿԻՐԻՉԵՎՍԿԱՅԱ

Մանկավարժների՝ պրոբլեմային-էվրիստիկ ուսուցման մեթոդներով դպրոցական
բռնությունները հաղթահարելու սոցիալ-հոգեբանական պատրաստվածությունը 58

ՄԱՐԻԱՄ ԻՍՊԻՐՅԱՆ

Ռուսաց լեզվի ոչ տիպային շարժում արտահայտող բառերի և նրանց
հայերեն համարժեքների հարցի շուրջ 62

ԼԻԼԻԹ ՄԻՐԶԱԽԱՆՅԱՆ

Քեյս-Մրադի տեխնոլոգիայի կիրառումը «Մահմանադրական իրավունք»
առարկայի դասավանդման գործընթացում 66

ՖՐՈՒՆԶ ՂԱԶԱՐՅԱՆ, ՎԱՐԳՈՒՀԻ ԱԼԵՔՍԱՆՅԱՆ

Մարմնական դաստիարակության էության մասին 72

ԼԻԼԻԹ ՍԱՐԱՏԻԿՅԱՆ, ԼԻԳԱ ԲԱԼԱԲԵԿՅԱՆ

Լսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների վաղ օգնությունն ընտանիքում 81

ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԵՎ ԿԻՐԱՌԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ՅՈՒՐԻ ՍԻՆՅԱԳԻՆ

Անձի գնահատում: Ռեսուրսային և կունյեպլենյու մոդելներ 85

ՍԱԹԵՆԻԿ ԳԱՆԻԵԼՅԱՆ

Գեղաստեղծության ճգնաժամի հեղափոխությունների վերլուծություն 93

ՄԱՐԻԱ ԹԵՎՈՍՅԱՆ

Կոնֆլիկտային իրադրության զարգացման վրա ազդող անձնային և իրադրային գործոնների փոխկապակցվածությունը 99

ԼԵԶՎԻ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ

ԼԱԼԻԿ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

«Հայկազյան լեզվի նոր բառարանը» հայերենի բառարանագիտության կազմավորման համալրաբարձրում..... 105

ՆՎԱՐԳ ՎԱՐԳԱՆՅԱՆ, ՆԱՐԻՆԵ ՎԱՐԳԱՆՅԱՆ

Բանասիրական հեքիաթի մշակման և փոխադրության արդի միտումները 113

ԳԻՏՆԱԿԱՆԻ ՄՏՈՐՈՒՄՆԵՐ

ԳԻԳԵՈՆ ԱՐՈՒԼՄԱՆԻ

Կոնտրեքստ և մշակութաբանականության մոտեցումներ..... 124

ԱԼԲԵՐՏ ԽԱՌԱՏՅԱՆ

«Մասիս» գրական շաբաթաթերթ (1900–1908)..... 136

ԼԵՎՈՆ ՇԻՐԻՆՅԱՆ

Տարրանելի առասպելը կամ ռազմավարական PR–ի թուրքական «Սև խոռոչը»* 144

ՄԱՆՈՒԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

Անհատի ինքնօրսարման ֆրոյդյան քննադատությունը և արդիականությունը..... 151

ՄԱՀՄՈՒԴ ԽԱԼԻԼԻ

Հեռուարարեստության դիման նախընտրությունները և ազդեցությունը Իրանի երիտասարդության արժեքային կողմնորոշումների վրա..... 164

ՎԱԳԻՄԻՐ ԲԼՈՒԲՆ

Հայ–ռուսական միջեկեղեցական կապերը X–XIX դարասկզբին (ակունքներից մինչև Արևելյան Հայաստանի՝ Ռուսաստանի կազմի մեջ մտնելը)..... 173

ԳԻՏԱԿԱՆ ՕՐԱՅՈՒՅՑ..... 186

СОДЕРЖАНИЕ

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

ДМИТРИЙ МОРАХОВСКИ	
<i>Модель профессиональной ориентации для Армении</i>	<i>15</i>
НАТАЛЬЯ СИНЯГИНА, МАЙРАНУШ ГЕВОРКЯН	
<i>Межнациональный поликультурный диалог: актуальность в системе образования и возможности диагностики</i>	<i>25</i>
АРМЕНУИ АВАКЯН, АРАКСЯ СВАДЖЯН	
<i>Инклюзивное образование: достижения и проблемы</i>	<i>37</i>
РОМИК КОЧАРЯН, АНАИТ ЖИДЖЯН	
<i>Социальная работа в трансформационном обществе</i>	<i>42</i>
СКОТТ ВЮРДИНГЕР, РУДОЛЬФ ДЖЕННИФЕР	
<i>Обучение основам жизнедеятельности методом проекта</i>	<i>53</i>

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ

ЭЛЕОНОРА КИРИЧЕВСКАЯ	
<i>Социально–психологическая подготовка педагогов к преодолению школьного насилия методами проблемно–эвристического обучения.....</i>	<i>58</i>
МАРИАМ ИСПИРЯН	
<i>К вопросу о нетипических значениях русских глаголов движения и их армянских эквивалентах.....</i>	<i>62</i>
ЛИЛИТ МИРЗАХАНИЯН	
<i>Применение технологии Case Study в процессе преподавания дисциплины «Конституционное право»</i>	<i>66</i>
ФРУНЗ КАЗАРЯН, ВАРДУИ АЛЕКСАНИЯН	
<i>О сущности телесного воспитания</i>	<i>72</i>
ЛИЛИТ САРАТИКЯН, ЛИДА БАЛАБЕКЯН	
<i>Ранняя помощь детям с нарушениями слуха в семье</i>	<i>81</i>

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЮРИЙ СИНЯГИН	
<i>Оценка личности: ресурсный и компетентный подходы.....</i>	<i>85</i>
САТЕНИК ДАНИЕЛЯН	
<i>Анализ исследований подросткового кризиса</i>	<i>93</i>

МАРИЯ ТЕВОСЯН

*Взаимосвязь личностных и ситуативных факторов
в развитии конфликтной ситуации*..... 99

ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

ЛАЛИК ХАЧАТРЯН

*«Новый словарь гайканского языка» в контексте
формирования армянской лексикографии*.....105

НВАРД ВАРДАНЯН, НАРИНЕ ВАРДАНЯН

Современные тенденции обработки и переложения фольклорной сказки 113

РАЗМЫШЛЕНИЯ УЧЕНОГО

ГИДЕОН АРУЛМАНИ

Контекст и культурно-резонансные подходы124

АЛБЕРТ ХАРАТЯН

Литературный еженедельник “Масис” (1900–1908)136

ЛЕВОН ШИРИНЯН

Легенда Дарданелл или «Черная Дыра» турецкого стратегического пиара 144

МАНУК АРУТЮНЯН

Фроммова критика самоотчужденности личности и ее актуальность..... 151

МАХМУД ХАЛИЛИ

*Предпочтения телепросмотра и воздействие на
ценностную ориентацию молодежи Ирана*164

ВЛАДИМИР БЛОХИН

*Армяно-русские конфессиональные связи в X – начале XIX вв.
(от истоков до вхождения Восточной Армении в состав России)*.....173

НАУЧНЫЙ КАЛЕНДАРЬ 186

CONTENTS

ECONOMIC DEVELOPMENTS AND EDUCATION MANAGEMENT

DMITRI MORAKHOVSKI	
<i>Career Guidance Model for Armenia</i>	15
NATALYA SINYAGINA, MAYRANUSH GEVORGYAN	
<i>International and Polycultural Dialog: Relevance of the Education System and Diagnostic Capabilities</i>	25
ARMENUHI AVAGYAN, ARAKSYA SVAJYAN	
<i>Inclusive Education: Achievements and Challenges</i>	37
ROMIK KOCHARYAN, ANAHIT JIJYAN	
<i>Social Work in Transforming Society</i>	42
SCOTT WURDINGER, RUDOLPH JENNIFER	
<i>Teaching Important Life Skills Through Project Based Learning</i>	53

METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

ELEONORA KIRICHEVSKAYA	
<i>Social Psychological Readiness Of Pedagogues To Solve The Problem Of Violence Among Schoolchildren With The Help Of Problematic–Heuristic Teaching Methods</i>	58
MARIAM ISPIRYAN	
<i>On The Atypical Meanings Of Russian Verbs Of Movement and Their Equivalents In Armenian</i>	62
LILIT MIRZAKHANYAN	
<i>The Application Of Case Study Technology In The Process Of Teaching Constitutional Rights</i>	66
FRUNZ GHAZARYAN, VARDUHI ALEKSANYAN	
<i>About the Essence of Bodily Education</i>	72
LILIT SARATIKYAN, LIDA BALABEKYAN	
<i>Early Assistance of Children Having Hearing Problems in the Families</i>	81

DEVELOPMENTAL AND APPLIED PSYCHOLOGY

YURI SINYAGIN	
<i>Evaluation of Personality: A Resource and Competence Approach</i>	85
SATENIK DANIELYAN	
<i>Investigation Anaysis of Teenage Crisis</i>	93

MARIA TEVOSYAN

*Correlation of Personal and Situational Factors Affecting
the Development of a Conflict Situation* 99

THEORY AND HISTORY OF LANGUAGE AND CULTURE

LALIK KHACHATRYAN

*The “New Dictionary of the Haykazian Language”
Within the Context of Formation of Armenian Lexicography* 105

NVARD VARDANYAN, NARINE VARDANYAN

Contemporary Trends of Development and Exposition of Folklore Tale 113

SCIENTISTS’ CONCERNS

GIDEON ARULMANI

Context and Culture–Resonant Approaches Work as Culture 124

ALBERT KHARATYAN

“Masis” Literary Weekly Newspaper (1900–1908) 136

LEVON SHIRINYAN

The Legend of Dardanel or Turkish “Black Hollow” of Strategic PR 144

MANUK HARUTYUNYAN

Criticism and Modernity Self–Alienation of the Individual According to From 151

MAHMOUD KHALILI

*Preferences of Television Consumption and
Effects on Iranian Youth Value Orientation* 164

VLADIMIR BLOKHIN

*Armenian–Russian Church Ties in the Beginning of X– XIX Centuries
(From Roots to Inclusion of Eastern Armenia in Russian Empire)* 173

SCIENTIFIC CALENDAR 186

ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆԵՐ ԵՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՆԵՋՄԵՆՏ

DMITRI MORAKHOVSKI

*Professor of La Trobe University,
Melbourne, Victoria, Australia*

CAREER GUIDANCE MODEL FOR ARMENIA

Contemporary societies exist in the conditions of globalization and rapid social change. Globalization in the context of career guidance means at least two interrelated processes. Firstly, the emphasis is primarily on the **individual person as a unit**, and not as a **member of a group**. Secondly, the society becomes a multiple set of **networks** rather than a **group** bounded by its state borders.

In the life altered by globalization and rapid social change jobs for life have been replaced by more dynamic forms of working and people are forced to take more active part in the construction and development of their own careers. In the current era the meaning of productive activity, work, and career has changed as well. “Career” no longer refers to particular pathways through work or to an occupational title. “Career” is the sequence and variety of work roles, which one undertakes through a life course. More broadly, “career” embraces life roles, leisure activities, learning and work.

In the past, making career decisions was considered by many as a straightforward event. One had to collect information about himself or herself, information about the potential working place and put it together to make what was often a once and for all choice. In this new climate, individuals need to exhibit characteristics such as

adaptability, flexibility, self-initiation and collaboration to accommodate and thrive in workplaces, or to create work for themselves (Australian blueprint: 10).

Kay Worlds: Career guidance, Career guidance, professional orientation, Traditional society, Model of career guidance, Learning-to-learn, Entrepreneurship, Career and enterprise, Personal development, Work and society.

Career guidance is a lifelong service and is not just about work after the learning process, but rather the two are interrelated. “The term career guidance is replacing the term vocational guidance in high-income countries, vocational guidance is focused upon the choice of occupation and is distinguished from educational guidance, which focuses upon choices of courses of study. Career guidance brings the two together and stresses the interaction between learning and work” (Hansen 2006: 1). The most comprehensive and widely accepted definition of Career guidance was provided by OECD (2004). Career guidance in this document is commonly understood as set of services refers to services and activities intended to assist people, of any age and at any point throughout their lives to make educational, training and occupational choices and to manage their careers. Career guidance

helps people to reflect on their ambitions, interests, qualifications and abilities. It helps them to understand the labour market and education systems, and to relate this to what they know about themselves. Comprehensive career guidance tries to teach people to plan and make decisions about work and learning. Career guidance makes information about the labour market and about educational opportunities more accessible by organising it, systematizing it, and making it available when and where people need it. (OECD 2004: 10) . In other words, the career guidance is an inclusive term that has been used to describe a range of activities that help people to move from a general understanding of life and work to a specific understanding of the realistic life, learning and work options that are open to them.

Career guidance is not only about work, but also about better fulfilment of people's lives. At the same time it is about both individuals and societies. "Career guidance serves not only individual citizens in finding paths both in employment and life, but also serves the purpose of making society more cohesive and economy more prosperous (ibid 3). Thus it becomes an important issue of public policy.

As a matter of public policy it is not only of theoretical importance, but is also a practical one. Because of the scope of career guidance, the state cannot take responsibility for providing these services alone, due to the heavy monetary burden and insufficient feedback from the customers. The reliance on the state alone without participation of different stake holders and social partners will make career guidance service in a long run unsustainable and inefficient because of the growing cost, low efficiency and inadequate feedback from the customers. There is also a risk of duplication between different ministries (e.g.) Ministry

of Education and Science and Ministry of Social Affairs and Labour, because the former are more interested in flexibility and growth, while the latter are more occupied with the social inclusion and equality of access. The question of economic growth, human resources and cost of the supporting the system makes Ministry of Economy and Finance an important participant as well.

The focus in the current era in terms of career guidance practice should be not on the interests of a particular group providing services, advisory bodies, etc., but rather on the interests of the individual citizen as such. It does not mean that the service providers, educational authorities and the like are unimportant, but rather that the interests of individuals can be better served through the networks of their interactions, or more precisely, through the formal and informal connections of stakeholders and social partnerships. Only in cooperation can the interests of individuals be better served. According to the OECD, EU, World Bank, and other interested institutions understanding career guidance as an individual-oriented service, the effects of which are of great benefit to both society and economy, which in turn makes it a private as well as public good (Schober & Jenschke, 2006: 5).

Career guidance is not a service for people as passive receivers, but rather an empowering tool. Career guidance therefore refers to the pathways in life in which competencies are learned and/or used. The term covers life wide experiences both formal (education, work) and informal (home, community) (Company 2006: 3).

European common terms of reference (2005) base their principles on the centrality of the citizen, which is not influenced by the provider, institutional and funding interest in providing career guidance. Only this way will it provide empowerment for citizens. The key to the empowerment (motivation)

moment is in assisting citizens to become competent at planning and managing their learning and career paths and the transitions therein (12).

As stated above, career guidance is different from vocational orientation. Therefore, professional orientation, the term used in the Soviet Union, is not appropriate for the current globalised world.

The model of career guidance for Armenia should take into account the local cultural and socio-economic context.

Local context:

1 Soviet heritage

Almost two decades ago Armenia was a part of the Soviet Union. Since then Armenia has taken its own path, particularly after 2004 when the broad direction towards accepting the European Union terms of reference has been chosen.

The lessons from the USSR, nevertheless, should not be forgotten. Due to its educational system the almost universal literacy has been achieved and maintained (TIMSS results for Armenia). At the same time in some economically developed countries it is still the problem and thus the return to “basics” is often viewed as illumination of illiteracy and innumeracy. Literacy became recently the major focus of the schooling systems in the economically developed countries. Reflecting the basis of achieving literacy and numeracy it is focus of returning to “basics”, “basic skills” etc. This was also the idea of Lisbon meeting that stressed the importance of acquiring basic skills. This emphasis on “basic skills” was challenged (2004), and there was a shift to replace them by “key competencies” because former are too restrictive and focused on survival. This return to basic skills was considered as a liability in development of qualities important for individuals to acquire in order to live and work in the market oriented state in era of globalization and rapid social change.

Therefore, “survival” in terms of alleviation of illiteracy and innumeracy is not an issue for Armenia.

2 Survival vs. growth

Economic survival, however, currently is an important matter. One of the respondents said that for the majority of Armenian people it is problematic to think long term when the issue of *survival* is paramount. Career guidance is not about “survival” because it is based not only on short term but also on the medium and long-term goals. Economic “survival” becomes an important issue in Armenia and insufficient payment rather than lack of work becomes the major reason for migration. In spite of that career guidance should focus not only on immediate tasks and rationalization of the current system, but also investing into long term growth both in economic and social sense.

Survival skills, however, have both positive and negative characteristics. Survival demands adaptability from people, which can be viewed as its positive side, but at the same time slow pace of economic and social improvement it may discourage personal initiative to evolve and progress (ILO, 2006: 4). If work options are limited and working does not allow to support the family and individuals operate largely on the survival level, career guidance should be seen as a way to empower people and to stimulate an economic growth.

3 Traditional society: Generational issues

In Armenian society parents often excessively supervise their children well into their adulthood. Parents largely make decisions for their children, and as a result children are not developing values such as self-reliance, independent decision making, problem solving, adaptability to change etc. Children are commonly not encouraged to try different things and learn from their mistakes.

Therefore, to make the career guidance system work parents should be taken on board. The encouragement of the lifelong acquisition of the career management skills, according to the Council of the European Union (Resolution, 2008, Annex: 5), should include **parents** to become involved in guidance issues.

Traditional society: Gender issues

Getting a university degree is of paramount importance irrespective if there is any employment or not in that particular field. This view implies that a female with the university degree would be a better mother for her child. The evidence, however, does not support this assumption. In the UNISEF Education research paper analysing the results of TIMSS test (2007) in Armenia the correlation between level of education of the mother and educational performance of her child was found to be on the lower end among Central and Eastern European countries as well as CIS countries (112).

Boys and girls are represented equally in the higher education institutions. The dynamics observed in the private higher education system during the last four years indicates that the number of girls is two times bigger than the number of boys. At first sight, this is a quite positive picture. However, difficulties occur with the finding a job, as rating of state educational institutions is still quite high. Moreover, the girls who have graduated from the private higher education institutions face difficulties in finding their place in the labor market. (112)

The legal basis for transition from study to work is not sufficient

There is little understanding that the processes of work and study are intertwined. Employers often require people to have a university degree because the supply of people with university degrees is too

high on the market. They demand potential employees to be young and experienced at the same time. This suggests that those potential employees should be between 25 and 30 years old. However, getting experience is not an easy task. The legal and political basis for internships, work-placed learning, practice, apprenticeship and voluntary work is insufficient.

6 The school context

The role of education, and more specifically, of the primary education in the career guidance cannot be underestimated. In the European Union countries the role of primary education in the career development has recently been acknowledged, but the practical results are yet to be noticed (Cedefop, 2008: 34).

The career choice as a development process, which parallels with the development of the self-concept was extensively explored (e.g. Holland, 1966; Gottfredson, 1981; Helwig, 2001). As a development process, career choice “would be the result of a process starting with individual’s early fantasy choices, followed by tentative choices and then by realistic choices” (Borghans and Golsteyn, 2008: 290).

The children at the primary level have to be educated to become autonomous citizens later in their life. To be able to choose future careers children should be taught to make such choices. In terms of the current curricula there is a tendency in some schools to reduce or completely withdraw hours for arts and music and increase hours for mathematics and foreign language (usually English). While numeracy and knowledge of foreign languages is important, it should not come at a price. It is important to state that studying arts provides an important basis for developing design skills, and aesthetic intelligence, but most importantly those disciplines develop creativity.

Creativity is an asset for a student helping him/her to find a place in the world, trying all possibilities and creating his or her own ways of dealing with the rapidly changing world. Creativity is important for a person to become responsible for his or her own time planning. Therefore, it is important in the curricula to introduce topics related to the time management, choices and responsibilities for their own life. Students in primary classes should better understand themselves, promoting self-reliance, autonomy, and broadly speaking- individuality. Learning experiences should not be overly prescriptive so the students should follow a step-by-step approach but rather focus on the “impossible”, on “creative” in order to open children up to new experiences and opportunities.

In its recent document Cedefop (2009) suggests that “the 2009 European year of creativity and innovation (EYCI) aims to raise awareness of the importance of creativity and innovation as key competences for personal, social and economic development” (16).

In the economically developed countries there is a significant proportion of self-employed people, where people believe in their own power to solve problems (entrepreneurs). It is important to encourage children to experiment, work on their own projects either individually or in teams, rather than competing in how much a person can memorise information or get better grades. Involvement in a project provides a person with an opportunity to realize in practice what he or she had in mind when starting the project. The person learns how to be flexible and adaptable, responsive to emerging issues. Also it teaches students how to become successful in their own endeavours.

Armenia did not participate in the PISA test, and therefore there is no comparable

data on the practical application of learning in comparison with their peers from other countries.

There are still some teachers and principals focused too much on the content and overload the curriculum. Teachers do not take into account cross-subject connections. They are trained and experienced along traditional subject lines. Even deputy principals are sometimes not aware of them. The curriculum should be more oriented towards eight competences proposed for the European Union Countries.

European “key competences”

In March 2000, the Lisbon European Council set a new strategic goal for the European Union: to become “the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion”. To achieve this goal it was viewed as important to provide “the new basic skills” through the lifelong learning process.

In 2004 it was acknowledged that the term “basic skills” becomes too restrictive, because it is generally taken to refer to basic literacy and numeracy and as such are viewed as “survival” or “life” skills (Implementation, 2004: 3). The term “basic” implies depends on situation and that mastering “basic skill” enough to solve problem in one situation might not be applicable in another situation (ibid: 4).

The survival issue has a dual character, economic as well as existential. For example if the focus of educational reform is on the development of basic skills, it is about survival. Therefore European Union moved from the focus on basic skills to key competencies, because they are not restrictive.

A new notion of key competencies was introduced by the European Parliament and the Council:

“Key competencies represent a transferable, multifunctional package of knowledge, skills and attitudes that all individuals need for personal fulfillment and development, inclusion and employment. These should have been developed by the end of compulsory schooling or training, and should act as a foundation for further learning as part of lifelong learning”.

(Implementation 2004: 6)

The eight competencies are:

Communication in the mother tongue

Communication in a foreign language

Mathematical literacy and basic competencies in science and technology

Digital competence

Learning-to-learn

Interpersonal and civic competencies

Entrepreneurship

Cultural expression

While all of the above competencies contribute to career guidance, the two are specifically important for this purpose: **learning-to-learn** and **entrepreneurship**. Both competencies contribute to **welcoming change and self-expression**.

Learning-to-learn means ability to manage one’s time effectively, to solve problems, to acquire, process, evaluate and assimilate new knowledge, and to apply new knowledge and skills in a variety of contexts. In more general terms, learning-to-learn contributes strongly to managing one’s own career path.

Knowledge:

Knowledge and understanding of one’s preferred learning methods, the strengths and weaknesses of one’s skills and qualifications.

Knowledge of available education and training opportunities and how different decisions during the course of education and training lead to different careers

Skills:

Effectively self-manage learning and careers.

Ability to communicate as part of learning process by using appropriate means (intonation, gesture, mimicry, etc.) [**drama** lessons] to support oral communication as well as by understanding and producing various multimedia messages (written or spoken language, sound, music etc) [**music** lessons]. [**arts** to support graphic understanding].

Attitudes:

self-concept that supports willingness to change and confidence in one’s capability to succeed.

Adaptability and flexibility

Entrepreneurship has an active and a passive component: it comprises both the propensity to induce changes oneself and the ability to overcome, support and adapt to innovation brought about by external factors. Entrepreneurship involves taking responsibility for one’s actions, positive or negative, developing a strategic vision, setting objectives and meeting them, and being motivated to succeed. (8)

Knowledge:

Knowledge of available opportunities in order to identify those suited to one’s own personal, professional and/or business activities

Skills

Skills for project development and implementation

Ability to work co-operatively and flexibly as part of a team

Being able to identify one’s personal strengths and weaknesses

Ability to assess and take risks as and when warranted [in math-estimation]

Attitudes:

Disposition to show initiative (18)

Principles for career guidance

Proposed principles are based on the

current understanding of career guidance, the Armenian context and the realities of the European Competencies.

Equips young people to make relevant career choices across their lifespan

Starts in the early phase of schooling

Learning requires the active involvement of the student throughout life

Learning is both an individual and a group process; participants learn from each other

Participants learn best when they are treated as active learners with valid opinions, values and experience, not as passive recipients of information

Participants learn best when they are part of a learning environment that encourages sharing, trust and reflection

Provides young people with the opportunity to develop positive attitudes and resilience towards change, and the knowledge and skills to manage recurrent career transitions.

Individuals need to **proactively design and manage** their preferred futures

Individuals need to be empowered/confident to design and manage their preferred futures

Reinforces the concept that a “job for life” is now largely outdated with peoples’ careers taking many forms.

A wide array of personal, family, social and environmental factors shape the development of career competence

Promotes the notion of lifelong learning.

Communities will prosper if individuals are empowered to make informed life, learning and work decisions

Career development is a **lifelong individual-oriented journey**

Legal basis is required to support internships, work-placed learning, apprenticeships that are essential part of career guidance.

Model of career guidance for Armenia

Career guidance model acknowledged the critical role of work in our lives. The factors that are relevant to a constantly changing world of work and that influence the development of the model include:

personal interests, values and beliefs

workplace systems and reforms

technological advances that link economies and workplaces around the world

global market demands for productivity and sustainability

legal, financial and ethical considerations underpinning the rights and responsibilities of employers and employees (Career development and Work education in Year 10).

The model is developed on the basis of the analysis of the best international practice and it is contextualised for Armenia. It is proposed as a five-stage model starting at the primary school level and going to adult learning stage. The model is organised around knowledge and understanding presented through the concepts of:

- *Career and enterprise,*
- *Personal development,*
- *Work and society.*

Knowledge and understanding incorporated in the model along with career awareness and experiential career exploration enables young people to construct their preferred career. This model acknowledged that learning about career development and work needs to **be proactive**; and the students/adults need to develop an appreciation of and the need for the lifelong learning. The main ways of learning is inquiry based and includes investigating, communicating, participating, and reflecting.

Stage 1 Grades 1– 4	Stage 2 Grades 5– 8	Stage 3 Grades 9 –11	Stage 4 VET colleges and Universities	Stage 5 After school or formal training
<p>For students</p> <p>Use the existing subject My life and me. Project-based learning that focuses on development of: self-image; abilities for building positive relationships with others; independent decision making and problem-solving skills.</p> <p>Introduce modules The world of work Jobs our parents have Etc.</p> <p>Invite parents to talk about their jobs</p> <p>Employment Centres Nearest industry sites; Services Tourism Heavy industry/ engineering Food processing, etc.</p>	<p>Nominate a teacher in charge of career guidance in each school (to reduce her teaching load) and to establish a career guidance point in each school.</p> <p>Organise counselling for the students helping them to link life-long learning to personal development and career aspirations; use tests to measure personality type and occupations that fit this personality profile; workshops on Interview skills Develop job searching skills – how to locate and effectively use career information. Work with parents – information nights, job fairs, etc. to update on labour market needs and career opportunities</p>	<p>Establish a Career development and Work Education learning through two components:</p> <p>Context based (a semester length units based around a particular topic, theme): Designing your future (Developing a career plan, learning to write a resume/CV; application letters and address selection criteria); Introduction to Entrepreneurship (EU competence Entrepreneurial behaviour, skills and activities); Learning to learn (EU competence) Navigating the workplace (Legislation and policy to do with work, social impact of work and types of workplaces); Jobs, jobs, jobs (Business and economic systems and the impact of technological and environmental change)</p> <p>Integrated within curriculum: Subjects taught use workplace contexts and aim to develop all eight EU competencies; Recognised structured workplace or community-based learning programs</p> <p>Use a portfolio as a tool to collect all career-related materials and plans; continue work with parents</p>	<p>Establish industry mentoring programs Mentoring is a strategy for self-development, career development and skill development where an experienced professional offers knowledge, insight and resources to the mentee. The goal of the Program is to assist students' transition from study to work by facilitating in-depth understanding of potential employing organisations, work roles and workplaces relevant to their studies. At the start of the Program, participants draw up a Mentoring Agreement, listing the activities they plan to undertake during the mentoring period (up to three months).</p>	<p>For graduates and Unemployed</p> <p>Use the Employment Centres To improve on abilities to seek, obtain/create and maintain work To provide information about organisations and industries To evaluate type of work involved in a particular role To establish career paths within professional field To identify skills and experience required for a particular field or profession To organise experience through paid or unpaid work To refer participants to other relevant contacts within the field or profession</p>

In suggested model the first three stages are organised by schools; VET colleges and universities are in charge of stage 4, employment centres are implementing stage 5. It is assumed that the European Union competencies for education need to be incorporated into the curriculum Grades 1 – 11, and that two competencies specific for career development – entrepreneurship and learning to learn provide a basis for context-based learning at stage 3. Learning about career is embedded in existing subject (My life and me, stage 1), achieved through a separate workshops and learning units (stages 2, 3 and 5) and spread across the curriculum (stage 4).

Career guidance provides students with a context for their school and after school learning, developing skills, knowledge and attitudes to make career decisions. Through all stages students are encouraged to:

- develop awareness of themselves and learning, work and life;
- learn how to locate and effectively use information;
- make responsible learning, work and life decisions;
- understand the world of work and its relationship to the economy and society.

REFERENCES

1. Borghans, L and Goldsteyn, B. (2008) Modernising vocational education and training: the importance of information, advice and guidance over the life-cycle. In CEDEFOP *Modernising vocational education and training: Fourth report on vocational training research in Europe: Background report*, Vol. 1 (pp. 275– 318). Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.
2. CEDEFOP (2005) *Improving lifelong guidance policies and systems: European common terms of reference*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
3. CEDEFOP (2008) *From policy to practice: A systemic change to lifelong guidance in Europe*. Luxembourg: Office for Official publications of the European Communities.
4. CEDEFOP (2009) *Continuity, consolidation and change: Towards a European era of vocational education and training*. Luxembourg: Office for Official publications of the European Communities.
5. Company, F. J. (in press) Vocational Guidance and Career Counselling in the European Union: Origins and Recent trends. In R. Maclean, D. Wilson and C. Chinien (Eds). *International handbook of Education for the Changing World of Work: bridging Academic and Vocational Learning*. Volume 5. Springer: Dordrecht.
6. Council (2006) *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key competences for lifelong learning*, (2006/962/EC). Brussels: Official Journal of the European Union.
7. DEST (2003) *Australian Blueprint for Career Development (draft prototype)* Canberra: Myles Morgan Australia Pty Ltd http://www.dest.gov.au/sectors/career_development/policy_issues_reviews/key_issues/australian_blueprint_for_career_dev/ (accessed May 8, 2009)
8. Gottfredson, L. S. (1981) Circumscription and compromise: a development theory of occupational aspirations. *Journal of Counselling Psychology* 28 (6), pp. 545– 579).
9. Hansen, Ellen (2006) *Career Guidance: A Resource Handbook for Low- and Middle- Income Countries*, Geneva: Switzerland: International Labour Office)
10. Helwig, A. A. (2001) A test of Gottfredson's theory using a ten-year longitudinal study. *Journal of career development* 28 (2), pp. 77– 95).
11. Holland, J. L. (1966) *The psychology of vocational choice*. Waltham, MA: Blaisdell.
12. Implementation of "Education and Training 2010" Work Programme – Working Group B: "Key Competences". Key Competences For Lifelong Learning – A European Reference Framework November 2004.

13. National Institute of Labor and Social Researches (2008) *“2008: Women and men in Armenia Statistical Booklet*. Yerevan, 2008: National Statistical Service of the Republic of Armenia.
14. OECD (2004) *Career guidance: A handbook for policy makers*. Paris: OECD <http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf> (accessed May 8, 2009).
15. ЮНИСЕФ (2007) *Образование: одним больше, другим меньше? Региональное исследование в области образования в Центральной и Восточной Европе и Содружестве независимых государств*. Москва, Россия: Региональное отделение ЮНИСЕФ в центральной и Восточной Европе и Содружестве независимых государств.
16. Queensland Studies Authorities (2009) *Year 10 learning option: Career development and work education*, accessed May 2009 from the website: http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/learning/yr10_guide_learning_options_career.pdf
17. Schober, K. & Jenschke, B. (2006) *The future of Educational, Vocational and Career Guidance in Europe* (Trans. F. Strunk) http://www.forum-beratung.de/cms/upload/pdf/Future_of_guidance-Scho_Jensch.pdf (accessed May 8, 2009)
18. The Council of the European Union: *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies: 2905th Education, Youth and Culture Council meeting, Brussels, 21 November 2008*.

ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՄԱՆ ՄՈԴԵԼ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՄԱՐ

ԳՄԻՏՐԻ ՄՈՐԱԽՈՎՍԿԻ

La Trobe համալսարանի պրոֆեսոր, Մելբուրն Վիկտորյա, Ավստրալիա

Ժամանակակից աշխարհի գլոբալիզացման ենթատեքստում մասնագիտական կողմնորոշում նշանակում է երկու գործընթացների համակցում: Առաջին հերթին անհատն ընկալվում է որպես առանձին միավոր և ոչ թե խմբի անդամ, և երկրորդ՝ հասարակությունը դառնում է ընդհանուր հետաքրքրությունների ցանցով կապված մարդկանց բնօրրան, որը սահմաններ չի ճանաչում: Անցյալում է մնացել այն կարծրատիպը, որ մասնագիտության ընտրությունը պայմանավորվում էր միայն գիտելիքների որոշակի պաշարի ձեռքբերմամբ, արդյունավետ գործունեությամբ և աշխատանքով: Այժմ, այդ ամենին ի լրումն առաջնային են համարվում հարմարվողականությունը, ճկունությունը, ինքնակառավարումը: Այս և շատ այլ հարցերի ու հիմնախնդիրների մասին է խոսում հեղինակը, ուսումնասիրելով հայկական իրականությունը՝ առաջարկում է մասնագիտական կողմնորոշման մոդել:

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ДЛЯ АРМЕНИИ

ДМИТРИЙ МОРАХОВСКИ

Профессор университета Ла Троб, Мельбурн, Виктория, Австралия

В контексте всеобщей глобализации современного мира профессиональная ориентация означает совмещение двух процессов. В первую очередь индивидуум воспринимается как отдельная единица, а не часть группы, и, во-вторых, общество становится сообществом людей, связанных сетью общих интересов, которое не знает границ. В прошлом осталось мнение о том, что выбор профессии обоснован только накоплением определенного запаса знаний, эффективной деятельностью и работой. Сегодня, как дополнение ко всему этому, первостепенными считаются приспособляемость, гибкость, самоуправление. К этому и другим вопросам обращается автор. Рассматривая армянскую действительность, он предлагает для нее модель профессиональной ориентации.

Հոդվածի ներկայացման փաթեթիլը 14.04.14 թ

НАТАЛЬЯ СИНЯГИНА

Директор ФГБНУ «Центр исследования проблем воспитания, формирования здорового образа жизни, профилактики наркомании, социально-педагогической поддержки детей и молодежи», доктор психологических наук, профессор

МАЙРАНУШ ГЕВОРКЯН

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна

МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЙ ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ: АКТУАЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ¹

В статье обоснована актуальность проблемы межнационального поликультурного диалога. Исследованы труды армянских и западных ученых по проблеме. Представлен комплекс диагностического инструментария, который позволит исследовать особенности межнационального поликультурного диалога в моноэтнической и полиэтнической образовательной среде¹.

Ключевые слова и словосочетания:
Межнациональный поликультурный диалог, моноэтническая и полиэтническая образовательная среда, диагностика

Сегодня мы живем в мире, где интенсивно взаимодействуют различные национальные культуры, народы и религии. Этот фактор, с одной стороны, требует построения открытых отношений между людьми различных культур. С другой стороны, перед каждым народом стоит задача сохранения национальной, религиозной и культурной идентичности. Однако такое противоречие не должно при-

обретать формы нетерпимости, которая может возникнуть исключительно из-за непонимания или незнания истории, культурных традиций, религиозных учений других народов. Знакомство с ценностями отдельных народов и основных конфессий позволяет уйти от предрассудков и стереотипов в восприятии других культур, упрочит межнациональный и межконфессиональный мир.

Поскольку Россия является полиэтнической, полирелигиозной, поликультурной страной, одной из важнейших форм ее общественного развития выступает формирование культуры межнационального общения. Сегодня это реализуется на фоне роста социальной напряженности, разрозненного культурного пространства, экономического кризиса и политической нестабильности, что стимулирует проявление межнациональной конфликтности и в то же время актуализирует необходимость поликультурного воспитания в образовательной среде, направленного на понимание того, что мирное существование человечества в будущем зависит

¹ Исследование выполнено при поддержке ГКН МОН РА и РГНФ РФ в рамках армяно-российского совместного научного проекта № 13RF-016

от сформированности у людей умения конструктивно взаимодействовать на основе взаимовыгодного сотрудничества и партнерства.

Последние годы отмечается тенденция увеличения социальных форм противостояния между людьми разных национальностей, что проявляется в создании неформальных объединений, военизированных формирований, молодежно-подростковых политических организаций экстремистского характера, нацеленных на разжигание национальной розни.

Одним из серьезных препятствий на пути стабилизации межнационального общения в молодежной среде является отсутствие позитивного образа межнациональных отношений в общественном сознании. Между тем, такой образ исключительно важный элемент полиэтнического и поликультурного общества.

В Армении проблема межнационального поликультурного диалога нова, что объясняется моноэтничностью населения. Однако в последнее время все более активно обсуждается вопросы межкультурного взаимодействия, в частности, в системе образования. Формирование готовности личности к взаимодействию в социокультурной среде рассматривается как один из эффективных средств позитивной и целенаправленной организации этнокультурных процессов в обществе, средство интеграции системы образования в общемировое образовательное пространство, а также задачей государственного назначения [3].

Обозначим некоторые факторы, актуализирующие межнациональный поликультурный диалог в системе образования республики Армения.

Во-первых, любой наш студент, имеет потенциальную возможность получить

или продолжить образование за пределами родной страны (а это прописано в законах), и тогда студенту не избежать проблемы межнациональных конфликтов в полиэтнической студенческой среде.

Во-вторых, если России или Европе присуща проблема миграции, то у армян есть другая проблема – эмиграции, и каждый армянин имеет потенциальную возможность или необходимость в какой-то отрезок своей жизни жить и работать в «чужой» стране. И опять встает проблема взаимодействия в многонациональной среде.

И наконец, в-третьих, предположим, что человек в течение своей жизни ни разу не выезжает за пределы своей страны, и никогда не оказывается в чужой среде. Нужно ли сказать, что межнациональный поликультурный диалог ему не нужен? Конечно же, нет.

Проблемы межнационального межкультурного общения в настоящее время связаны также с потоками беженцев и вынужденных переселенцев и в значительной степени обусловлены излишне политизированным общественным сознанием. Снизить влияние данных неблагоприятных факторов можно лишь в том случае, если удастся совместить сохранение и возрождение культур народов субъектов Российской Федерации, составляющих неотъемлемую часть мировой культурной палитры. Современная практика межнационального общения требует иного сознания, создания новых правовых, нравственных и социальных норм, регулирующих отношения, в которые вступают этносы и представители разных национальностей в ходе переустройства модели и структуры общества, разработки методологии и методологического инструментария изучения и оценки названных процессов.

В Армении эта проблема имеет особую окраску. С одной стороны, внутривнутриполитическая нестабильность увеличивает число эмигрирующих, с другой – влияние внешнеполитической ситуации, бесконечные информационные войны между Арменией и Азербайджаном, Арменией и Турцией, отказ признания факта геноцида Армян турецким правительством, демократические веяния Запада и Таможенный Союз с Россией создают не здоровый климат межэтнической агрессии в обществе, желание во всем увидеть злой умысел.

Для плодотворного обучения и воспитания молодых людей необходимо ненавязчивое, уважительное отношение, гармонизация отношений в молодежной среде, воспитание толерантности и культуры межнационального общения, что и приводит развитию сотрудничества.

К сожалению, дух нетерпимости, неприязни к другой культуре, образу жизни, верованиям, убеждениям, привычкам всегда существовал и продолжает существовать в наше время как в обществе в целом, так и в отдельных его институтах. Не является исключением и вуз. Предметом нетерпимости здесь может выступать как национальная, религиозная, этническая, социальная, половая принадлежность ребенка, так и особенности его внешнего вида, интересы, увлечения, привычки.

Специфика поликультурного воспитания и культуры межнационального общения в высшей школе состоит в оказании помощи в интеграции развивающейся личности в мир культуры. Культура межнационального общения – это умение, готовность к конструктивному взаимодействию (к работе в команде), способность к выбору, смелость взять ответственность на себя. Пустота, которая

возникает в умах и душах людей при отсутствии культуры межнационального общения, неизбежно заполняется агрессией, нетерпимостью, социальным и политическим радикализмом.

В этом процессе значительную роль играет своевременная и грамотная оценка межнационального поликультурного диалога с учетом этнического состава образовательной среды, что позволит:

- выяснить содержание тех критических ситуаций, в которых молодые люди испытывают сильные негативные эмоциональные чувства;
- проследить динамику личностных изменений и состояния молодого человека в зависимости от существующих межнациональных отношений;
- определить пути и перспективы поддержки личности в процессе межнационального поликультурного диалога;
- провести оценку содержания и технологий формирования конструктивного межнационального общения;
- определить уровень межнациональной агрессивности;
- изучить сформированность толерантного сознания, изменение ценностных установок студентов в сторону преобладающего значения общенациональных культурных ценностей.

Вышесказанное актуализирует вопрос разработки модели и технологий оптимизации межнационального поликультурного диалога с учетом этнического состава образовательной среды, что в системе научного знания, имеет не только социально-политическую значимость (предотвращение социальных и этнических

ких конфликтов), но и гуманный смысл (содействие обеспечению равенства прав и возможностей людей разных национальностей, принятию и осмыслению уникальности и неповторимости всех культур).

В последние годы и в зарубежных исследованиях значительно возрос интерес к проблеме межнационального общения и поликультурного воспитания в образовательной среде. Это касается не только практического анализа реальных проявлений межнациональной агрессии, конфликтных случаев на межнациональной основе, но и теоретического осмысления проблемы: появились новые концепции, подходы, методы.

Проведем краткий анализ трудов зарубежных ученых по научным материалам, изложенным в журналах и научных книгах, а также рассмотрим изученность проблемы в армянской действительности. Важным в предлагаемом анализе выступает не только выявление межнациональных проблем современности и анализ зарубежных подходов к их решению, но и выделение использованных методик их изучения.

Первый номер журнала «Comparative Education Review» («Сравнительный обзор образования»¹), том 57, за февраль 2013г. полностью посвящен изучаемой проблеме. В названном номере представлены статьи и материалы ученых и спе-

циалистов из Нидерландов, Бельгии, Германии, США, Китая. Озвучены основные проблемы последнего времени в области межнационального общения (Перевод приведенных статей осуществлен П.Мищенко) [13].

Так, *Маргит ван Вессел*, доцент Университета Вагенинген, Нидерланды освещает социальные сложности в коммуникациях между гражданами разных национальностей и политическими и правительственными учреждениями, приводит причины необходимости такого взаимодействия и анализирует его трудности. Основная цель исследователя – развитие демократического управления. В качестве методов изучения проблемы автор предлагает использовать **беседу, анкетирование и опрос**.

Рууд Ван Гиртум (Университет Тилбурга, Нидерланды) исследуя состояние образования в развивающихся странах, как одну из важных современных проблем межнационального взаимодействия выделил использование образовательных организаций для тактических целей в межнациональных конфликтах. В статье представлены выводы исследований, полученные при интервью с 67 респондентами в процессе 7 посещений Непальских школ, неформальных беседах с группами студентов, преподавателями и другими. Все участники исследования помогли выявить роль образования в конфликте между правительством Непала и повстанческих сил во главе с Коммунистической партией Непала (КПН), известных как «маоисты» (1996–2006гг.).

Д. Брэнт Эдвардс младший (Университет штата Мэриленд, США) представил данные о процессе принятия законов в области образования, децентрализации управления образованием и роль международных организаций в реформе образо-

1 Журнал «Comparative Education Review» (Сравнительный обзор образования, кратко – CER) был основан в 1957 году для продвижения знаний в сравнительных исследованиях в сфере образования. Зарекомендовал себя как самый надежный источник для анализа образования в других странах, вне Соединенных Штатов. CER является официальным журналом «Общества сравнительного и международного образования» (CIES) . включает исследования программ и систем образования во всем мире, а также влияние социальных, экономических и политических факторов.

вания. В статье также проанализировано тематическое изучение «Плана 2021» в Сальвадоре и его аналитическая структура, представлен обзор литературы по проблеме. Автор предлагает ввести в научный обиход термин «международный процесс формирования законов в сфере образования (ИРЕПФ)» и обосновывает его. В качестве научной проблемы Д. Брэнт Эдвардс младший выделяет необходимость изучения влияния международных субъектов на процесс формирования политических законов. В статье предложен **сбор данных с помощью документов и интервью.**

Мйеке Гус (аспирантка Центра эффективности и оценки образования в Лёвенского католического университета, Бельгия) выделяет в качестве важной проблемы разработку методики образования мигрантов, приводя данные о низком качестве их успеваемости. Автор при изучении проблемы использует **квази-экспериментальные методы, метод моделирования кривых роста и эффективности образования.**

Бригитте Мария Шрейер (аспирантка Университета Тюбингена, Германия) изучая мотивацию студентов разных стран, также анализирует причины их неуспеваемости, используя при этом методы **анкетирования, математической статистики.** В качестве корректирующего метода использован **патронаж.**

Ян Ван Дамм, Хайди Мария Эдуарда Книпрат, Бйеке де Фран (исследователи Лёвенского католического университета, Бельгия) выделяют в качестве приоритетных вопросы эффективности образования, сравнительного анализа образования и непрерывного обучения при помощи **теоретического анализа, методов сравнения, социометрии, метода экспертных оценок и самооценок.**

Яо Лу (доцент кафедры социологии Колумбийского университета, США) в качестве глобальной проблемы выделяет необходимость изучения причин миграции и иммиграции, образование детей в таких случаях, организация их здравоохранения. Используемые методы: **сравнительный, корреляционный и факторный анализ, методы количественной оценки.**

Исследовательские интересы *Хао Чжоу* (адъюнкт-профессор Пекинского университета) включают миграцию, рождаемость, развитие ребенка, и образование в Китае. Среди основных проблем выделяет: академическую успеваемость и одиночество детей-мигрантов в Китае, сегрегацию школ и сегментированную ассимиляцию учащихся. При помощи специально разработанной методики, состоящей из **включенного наблюдения, анализа школьной документации, бесед с родителями, педагогами и учениками, методов изучения личности** автором обследовано 1259 обучающихся из государственных и начальных школ, предназначенных для мигрантов в районе Пекина.

Розали Метро (доктор Корнельского университета, США) обосновывает необходимость изменения учебной программы по истории, **через метод «Межгрупповые Встречи»**, отмечая, что пересмотр программ по истории в постконфликтных странах может как усугубить, так и смягчить конфликты национальной идентичности. Автор выделяет шесть «ступеней» к примирению: услышать исторические повествования других этнических групп, понимая, что существуют различные точки зрения на историю; «побыть в шкуре других»; усложнить повествование об идентичности; просветить о внутриэтнических подразде-

лениях; и построить межэтнические отношения. Этот процесс не является ни линейным, ни предсказуемым. Автор выявляет препятствия на пути примирения, которые могут возникнуть в этом процессе.

Таким образом, как показал проведенный теоретический анализ зарубежных подходов к решению проблемы, можно выделить ряд новых межнациональных проблем современности, среди которых:

- социальные сложности в коммуникациях между гражданами разных национальностей и политическими и правительственными учреждениями;
- использование школы для тактических целей в межнациональных конфликтах;
- необходимость организации международного процесса формирования законов в сфере образования;
- разработка методики образования мигрантов, приводя данные о низком качестве их успеваемости;
- вопросы эффективности образования, сравнительного анализа образования и непрерывного обучения;
- изучение причин миграции и иммиграции, образование детей-мигрантов, организация их здравоохранения;
- необходимость разработки путей повышения академической успеваемости и преодоления одиночества детей-мигрантов;
- разработка путей преодоления сегрегации школ и сегментированной ассимиляции учащихся;
- необходимость изменения учебной программы по истории в целях объединения разных народов и др.

Рассмотрим насколько изучена проблема межнационального поликультурного диалога в научной мысли Армении. Надо отметить, что эта проблема зачастую

изучается с точки зрения билингвизма и преподавании иностранных языков (в том числе и русского).

Так, Б. М. Есаджанян разработана концепция билингвального образования. «В силу сложившейся в СССР образовательной традиции обучение на русском и на национальных языках было резко ограничено, поэтому достаточно сложно найти учителей-билингвов – их надо специально готовить, что мы и стараемся делать на семинарах и в ходе консультаций, хотя этого явно недостаточно» [5].

И.Р. Саркисян в своих работах подчеркивает необходимость опираться на принцип обязательной межкультурной направленности обучения многоязычию, что предусматривает такой процесс овладения иностранными языками, при котором центральной фигурой является обучаемый как потенциальный партнер реальной межкультурной коммуникации [8].

В своих трудах **И.Р. Саркисян** поднимает вопросы сопоставительного изучения языков (билингвальном: русский и армянский; *трилингвальном*: русский, армянский, английский) в рамках программы профессионально ориентированного обучения РКИ на филологических факультетах. Весь учебный процесс, базирующийся на «внешнем» сопоставлении языкового материала, строится в рамках кросскультурного подхода, при котором реально обеспечивается взаимопроникновение языковых миров и культур, предполагая при этом толерантность этнических менталитетов и их языковых систем [9].

Э.А. Баятян поднимает вопросы подготовки будущих учителей русского языка: «Традиционная система подготовки учителей в педагогических вузах нуждается в пересмотре, для подготовки учителя-билингва необходимо разработать новые

подходы к обучению, выделить в учебном процессе коммуникативный компонент, научить выстраивать коммуникативные задачи и пользоваться приемами, способствующими достижению высокого уровня общения, ориентировать методику преподавания не только на развитие умений и навыков в педагогической и филологической областях, но и на развитие коммуникативной культуры» [1, с. 32].

С.М. Минасян, исследуя нетрадиционные методы обучения межкультурной коммуникации, особо подчеркивает метод портфолио, который является собранием учебных работ ученика, на основе которых оценивается уровень знаний обучаемого в области в той или иной области [6].

С.Р. Геворкян, Акопян Н.Р. рассматривают вопросы коммуникации в контексте гуманитарного знания. В частности отмечается роль и значение коммуникативных умений и навыков, восприятие «чужого», преодоление стереотипов и знание особенностей вербальной и невербальной коммуникации в контексте педагогической коммуникации [4].

Вопросы межнационального поликультурного диалога, сохранения культурной идентичности и этнопсихологической компетентности освещены в сборнике статей по итогам международной научно-практической конференции «Общество, семья, подросток: актуальные проблемы в Армении и Диаспоре» (Перевод армяноязычных статей осуществляет М.М. Геворкян) [7].

Так, **А.С. Берберян**, исследуя вопросы культуры межнационального общения, межкультурной компетентности и этнокультурной идентичности на практике сравнивает армян, проживающих в Армении и армян Диаспоры. Для сравнения

и эмпирических исследований используется **специально разработанная анкета, выявляющая позитивные факторы адаптации в инородной среде, а также методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда**. В статье отмечается: «Данные результатов проведенного исследования с представителями одного этноса, территориально представленного в Армении и Российской диаспоры позволяют сделать выводы о тенденции рассматривания себя как различные этнические общности» [7, с. 48].

И.А. Саркисян, для изучения психологических особенностей этнической идентичности студентов Армении, использует **шкалу социальной дистанции Богаруса и методику определения типов этнической идентичности Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой** [7, с. 235].

Следовало бы также отметить исследование ученых армянской диаспоры, кто обращается к данной проблематике и рассматривает ее в контексте выявления культурной и этнической идентичности армян, вынужденно эмигрировавших из Армении в начале 20-го века.

Рита Кристина Куюмджян считает, что в подсознании армянского народа глубоко заселилась травма от постоянного отрицания факта Геноцида, которая мешает равномерному течению процесса скорби. Ученый разделяет два формата армянского геноцида как психологическое травму. Первый формат связан с жертвами Геноцида, которые видели гибель и уничтожение своей Родины, своих близких, но смогли спастись. Второй формат связан с потомками, последующими поколениями первых, кто вынужден был молчать, забыть ужасающие события начала 20-го века.

В своих исследованиях Р. Куюмджян **использует количественную структуру и повторы метода интерпретации биографии, аналитический метод, историко–сравнительный метод** [7, с. 26].

Герольд Алексанян, ученый из Франции утверждает, что идентичность в армянской диаспоре не живет, а существует и воспроизводит схемы и частички памяти, традиций и норм поведения. Исследуя вопросы культурной и национальной идентичности он использует **метод личных наблюдений**, которые вел в течении 48 лет активной общественной деятельности в диаспорах Франции, а также **метод интервью** с людьми, пережившими геноцид и их потомками нескольких поколений [7, с. 31]

Попытки улучшить межкультурное понимание рассматривается зарубежными исследователями в области образования как одна из приоритетных задач. В качестве методов изучения особенностей межнационального общения зарубежными исследователями применяются как *традиционные для российской и армянской науки*, беседа, наблюдение, опрос, анкетирование, социометрия, метод экспертных оценок и самооценок, педагогический эксперимент, квази–экспериментальные методы, анализа школьной документации, метод моделирования кривых роста и эффективности образования, сбор данных с помощью документов и интервью, теоретического анализа, методов сравнения, социометрии, метода экспертных оценок и самооценок, методы математической статистической обработки, так и новые для российской науки: метод «Межгрупповые встречи», сопоставительные психологические карты).

В рамках наших исследований также наработан значительный теоретический

и методический потенциал [2, 3, 10, 11, 12], позволяющий определить собственный подход к обоснованию методов изучения особенностей межнационального поликультурного диалога с учетом этнического состава образовательной среды.

В обосновании таких методов использовались теоретические позиции и научные данные диссертационных работ, защищенных под нашим руководством¹.

Разработка комплекта методик проводится по следующей логике:

- формулировка и обоснование проблемы, определение цели и задач, объекта и предмета исследования;
- описание примерного комплекта методик;
- определение содержания задач сбора информации;
- прогнозирование рисков;
- планирование результатов и обоснование необходимости их получения;
- прогнозирование процесса оптимизации межнационального общения в подростковой среде;
- разработка схем анализа полученных данных;
- планирование подготовки научных (статьи, монографии) и методических (рекомендации, пособия) материалов по полученным данным.

Важным этапом разработки комплекта методик по изучению особенностей

¹ Мольденгауэр «Межэтническая толерантность учащихся многонациональной школы», РАГС, 21.06.2001г.; И.Ю.Карась «Условия социальной идентификации личности», Психологический институт РАО, 4.10. 2005г.; А.Е.Дружинина «Социально–психологические условия формирования толерантности в межличностных отношениях субъектов образовательной среды», Российский государственный социальный университет, 29.05.2012г.; Н.А.Коновалова «Психологические детерминанты межнационального взаимодействия в студенческом коллективе», Психологический институт Российской академии образования, 5.06.2012г.

межнационального поликультурного диалога в системе вузовского образования выступает обоснование организационно-методических условий проведения исследования и анализа и обобщения полученных результатов.

Приведенная теоретическая стратегия организации диагностического изучения особенностей межнационального общения в образовательной среде может быть рекомендована для подбора конкретного (под конкретную задачу) диагностического инструментария.

Комплект методик по изучению особенностей межнационального поликультурного диалога предназначен дать представление администрации, педагогическим работникам, психологам о соответствии фактических результатов деятельности образовательного учреждения конечным целям, позволяющее правильно оценить степень, направление и причины отклонения, а с другой, выявить перспективы развития педагогической деятельности и потенциал педагогического коллектива в плане оптимизации межнационального отношения в образовательной среде.

В основе отбора и создания методов, методик и диагностического инструментария для проведения валидных, соответствующих общенаучным стандартам (надежности, достоверности, точности, экологической чистоты) были положены следующие принципы, основанные на теоретических положениях системного подхода:

- достаточности, предполагающий наличие значительного арсенала методик и устройств для диагностического охвата поставленных задач;
- универсальности, отдающий предпочтение таким методам, которые

позволяют диагностировать как можно большую группу параметров;

- адекватности, предполагающий адекватность диагностической методики функциональным особенностям исследуемых свойств;
- сравнимости и сопоставимости результатов;
- стандартизации: выработка единых требований к процедуре эксперимента (унификация инструкций, бланков обследования, способов регистрации результатов, условий проведения обследования), определение единого критерия оценки результатов диагностических испытаний;
- доступности: научно-практическая доступность – в получении и интерпретации данных; экономическая доступность – в приобретении и эксплуатации;
- возрастного подхода: построение диагностического обследования с учетом возрастных особенностей и текущего состояния обследуемого.

Создание диагностического инструментария в части разработки качественных методов для изучения особенностей межнационального поликультурного диалога с учетом этнического состава образовательной среды должно включать в себя понимание их позитивной динамики, учет параметров относительно конкретной ситуации, анализ сложившихся обстоятельств, возможность коррекции наметившихся трудностей в реальном педагогическом процессе.

Создание диагностического инструментария в части разработки количественных методов должно включать в себя: способность обеспечить получение данных об исследуемом явлении, соответст-

вующих его действительному состоянию; описание формализованных и универсальных процедур измерения; систему точности оценки значений характеристик, свойств исследуемого явления.

Учитывая выше озвученные позиции и зарубежный опыт, разработка диагностического инструментария для проведения исследований в учреждениях образования предусматривала следующие направления:

- Обоснование целесообразности учета возрастного, регионально- и этнопедагогического подходов при разработке диагностического инструментария для изучения межнациональных отношений в образовательной среде.
- Определение уровня сформированности этнической толерантности участников педагогического процесса.
- Анализ организационно-методических возможностей учреждений образования в плане оптимизации межнационального поликультурного диалога с учетом многоэтнического и полиэтнического состава образовательной среды.
- Определение готовности педагогического коллектива, администрации и специалистов (психологов, врачей, логопеда и др.) взять на себя ответственность за результаты оптимизации межнационального поликультурного диалога, учитывая, при этом, этнический состав образовательной среды.
- Использование в диагностическом инструментарии современных информационных компьютерных технологий.

Комплекс предполагает использование следующих диагностических процедур:

Диагностика полимотивационных тенденций в **«Я- концепции личности»** направлена на изучение личности субъектов педагогического процесса. Проективная методика **«Идеалы и ценности»**, исследует аксиологическую сферу личности, в частности, особенности структуры личности ценностей и ценностных ориентаций и их зависимости от структуры личностных идеалов. Для изучения уровня толерантности используется **«Анкета определения уровня этнической толерантности»**. В рамках определения уровня этнической толерантности важно оценить и, так называемый, этноцентризм, для чего понадобится специальная методика измерения **«Этноцентризма»**. Для проведения диагностики в вузах Армении многие из вышеперечисленных методик обрабатывались и адаптировались, с учетом специфики и особенностей армянского менталитета, психологии и региона в целом.

Таким образом, обоснованный выше диагностический инструментарий, направленный на изучение межнационального поликультурного диалога с учетом этнического состава образовательной среды предполагает его необходимую динамику, учет параметров относительно конкретной ситуации, анализ сложившихся обстоятельств, возможность коррекции наметившихся трудностей в реальном педагогическом процессе. Предложенный инструментарий включает также в себя: способность обеспечить получение данных об исследуемом явлении, соответствующих его действительному состоянию; описание формализованных и универсальных процедур измерения; систему точности оценки значений характеристик, свойств исследуемого явления. Идея, лежащая в основе диагностического инструментария, базируется на положе-

ниях возрастного, регионального, этно-педагогического и гендерного подходов, что позволяет осуществить достоверное измерение состояния исследуемого явления. Технология применения предложенного инструментария предусматривает принятие решения о необходимости использования тех или иных технических разновидностей, приемов и процедур, о количестве методов сбора эмпирических данных, в зависимости от задач исследователя и определяет способы содержательного толкования получаемых данных, территориальный и социальный масштаб распространения результатов исследования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Баятян Э.А. Языковая личность учителей-билингва и коммуникативная культура // Вестник ЦМО МГУ. – «№ 2, 2011. – С. 32–36
2. Геворкян М.М. Интернациональное воспитание в процессе межнационального поликультурного диалога. – Воронеж: ВГПУ, 2007. – 187 с.
3. Геворкян М.М. О проблеме межнационального поликультурного диалога в Армении / Международная конференция «Модернизация в системе современных образовательных парадигм». – Ереван: АГПУ, 2014 г. – С. 35–39
4. Геворкян С.Р., Акопян Н.Р. и др. Педагогическое общение: Учебно-методическое пособие. – Ер.: Авторское издание, 2009. – 204 с. (на армянском языке).
5. Есаджанян Б.М. К проблеме определения понятий «билингвизм» и «билингвальное обучение». Ж. «Мир русского слова», 2003, № 4. С.47–53.
6. Минасян С.М. Развитие лингво-коммуникативных навыков обучаемых при использовании метода «портфолио». материалы VI научно-практической конференции язык дискурс текст // ЮФУ ПИ: изд-во АКАДЕМЛИТ. Ростов-на-Дону, 2012. – стр.275–279
7. Общество, семья, подросток: актуальные проблемы в Армении и Диаспоре // Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Ереван, 2012 г. – 295 с.
8. Саркисян И.Р. Русский язык как базовый в дидактическом многоязычии в Республике Армения / Традиционная культура славянских народов в современном социокультурном пространстве. Матер. 5 международной конференции. Славянск-на-Кубани, 2008, с. 249–252.
9. Саркисян И.Р. Кросскультурный подход к изучению русского языка в системе профессионально – ориентированного вузовского обучения // Вестник Университета Месропа Маштоца (Сб.н.тр.). Степанакерт, 1(8), 2010, с. 196–205
10. Синягина Н.Ю. Сущность, причины и профилактика этнических конфликтов.– «Акмеология».–№3.–2007.–С.131–135.
11. Синягина Н.Ю. Программа поликультурного воспитания. — М.: АНО «ЦНПРО», 2012. — 56 с.;
12. Синягина Н.Ю. Высшее педагогическое образование России: данные опроса студентов.– В сб.:»Психология XXI века: теория, практика, перспективы». Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию образования Национального университета Узбекистана и 40-летию создания кафедры психологии».–Ташкент, 2013.–С.419–421 и др.
13. Comparative Education Review.– 57 том, № 1, февраль, 2013г.

ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ԲԱԶՄԱՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԵՐԿԽՈՍՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ
և ԱԽՏՈՐՈՇՄԱՆ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

ՆԱՏԱԼՅԱ ՍԻՆՅԱԳԻՆԱ

*Ռուսաստանի դաշնային պետական բյուջեային գիտական հաստատության
«Դաստիարակության, առողջ ապրելակերպի ձևավորման, թմրամոլության կան-
խարգելման, երեխաների և երիտասարդների սոցիալ-մանկավարժական աջակ-
ցության հիմնախնդիրների ուսումնասիրման Կենտրոնի» Կենտրոնի» Կենտրոնի» Կենտրոնի»
Կենտրոնի» Կենտրոնի» Կենտրոնի» Կենտրոնի» Կենտրոնի» Կենտրոնի» Կենտրոնի»*

ՄԱՅՐԱՆՈՒՇ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ

*մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Խ. Աբովյանի անվան Հայաստանի
պետական մանկավարժական համալսարանի դոցենտ*

Հոդվածում դիտարկված է միջազգային բազմամշակութային երկխոսության արդիա-
կանությունը: Ուսումնասիրված են թեմայի վերաբերյալ արտասահմանյան և հայ հետա-
զոտողների աշխատությունները: Ներկայացված է դիագնոստիկ մեթոդիկաների համա-
լիր, որը թույլ է տակիս հետազոտել միջազգային բազմամշակութային երկխոսության
առանձնահատկությունները մոտոէթնիկ և բազմաէթնիկ կրթական միջավայրերում:

INTERNATIONAL AND POLYCULTURAL DIALOG:

RELEVANCE OF THE EDUCATION SYSTEM AND DIAGNOSTIC CAPABILITIES

NATALYA SINYAGINA

*Director of the Federal State Government-financed Scientific Institution “Research Centre
for Upbringing Problems, Healthy Way of Life Formation, Drug Addiction Preventing and
Children and Youth Social and Pedagogical Support”, Doctor of Psychology, Professor,*

MAYRANUSH GEVORGYAN

*Candidat of pedagogical sciences, Ph.D of Armenian State Pedagogical University after
Khachatur Abovyan*

The article is focused on the modernization of international multicultural dialogue. Many works of foreign and Armenian researchers are explored about the theme. It is presented a complex of diagnostic methods which allows to research the features of international multicultural dialogue in the monoethnic and multiethnic environment.

Հոդվածի ներկայացման տարեթիվը՝ 4.03.14 թ

ԱՐՄԵՆՈՒՀԻ ԱՎԱԳՅԱՆ

Խ.Արուլյանի անվան Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հայրուկ կրթության ֆակուլտետի դեկան, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

ԱՐԱՔՍՅԱ ՍՎԱԶՅԱՆ

Խ.Արուլյանի անվան Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հայրուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դասախոս, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ.

ՁԵՌՔԲԵՐՈՒՄՆԵՐՆ ՈՒ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

Հոդվածում ներկայացված են ներառական կրթության կազմակերպման հիմնահարցերը: Ներառական կրթությունը բացառում է երեխաների նկատմամբ խտրականությունը, ապահովում է հավասար վերաբերմունք բոլոր մարդկանց հանդեպ, կրթական համակարգում ստեղծում է անհրաժեշտ պայմաններ՝ առանձնահատուկ կրթական կարիքներ ունեցող անձանց համար: Վերլուծված են ներառական դպրոցներում առկա հիմնախնդիրները, ինչը հնարավորություն կտա առավել արդյունավետ կազմակերպել այս երեխաների կրթությունը և սոցիալականացումը:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոց, անհատական ուսումնական պլան, սոցիալականացում, բազմամասնագիտական թիմ, երեխայի կրթական կարիք:

Ներառական կրթությունը ներկայումս կրթական համակարգի զարգացման կարևորագույն ուղղություններից մեկն է համարվում ամբողջ աշխարհում: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթության

կազմակերպումը բազմաթիվ երկրներում, այդ թվում՝ նաև Հայաստանում, կրթության քաղաքականության առանցքային նպատակներից է:

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող /ԿԱՊԿՈՒ/ անձանց կրթության նպատակը իրենց ընդունակություններին և կարողություններին համապատասխան և առողջությանը համարժեք ուսումնական միջավայրում նրանց հասարակական հարմարեցման, ինքնասպասարկման հմտությունների ձևավորման, աշխատանքային, մասնագիտական գործունեության և ընտանեկան կյանքին պատրաստվածության ապահովումն է:

ՀՀ-ում հատուկ կրթությունը կազմակերպվում է հատուկ և ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում: Ներկայումս մեր հանրապետությունում գործում է 24 հատուկ դպրոց, որից 14-ը՝ Երևանում, 10-ը՝ մարզերում, 117 ներառական կրթություն իրականացնող դպրոց, որոնցից 54-ը՝ Երևանում, 63-ը՝ մարզերում և երեք բժշկահոգեբանամանկավարժական գնահատման կենտրոն, որից մեկը՝ Երևանում, 2-ը մարզերում [4]: Բժշ-

կահոգեբանամանկավարժական գնահատման կենտրոնում որոշվում և գնահատվում է երեխայի կրթական կարիքը, կազմվում է նրա զարգացման վերաբերյալ եզրակացություն, տրվում են խորհուրդներ երեխայի ուսուցման պայմանների վերաբերյալ, կազմակերպվում է խորհրդատվություն ծնողների և սոցիալական, առողջապահական, կրթական ոլորտների աշխատակիցների համար [1]:

Բացի վերը նշված հաստատություններից գործում են նաև մի շարք վերականգնողական կենտրոններ, մանկատներ և այլ մասնագիտացված հաստատություններ:

Խորհրդային շրջանում ստեղծված հատուկ դպրոցները լսողության, տեսողության, խոսքի, մտավոր և հենաշարժողական խանգարումներով երեխաների համար, այսօր էլ շարունակում են աշխատել ԿԱՊԿՈՒ երեխաների հետ: Սակայն այս դպրոցների բացասական կողմն այն է, որ դրանք, հիմնականում կենտրոնացած են մայրաքաղաքում և որոշ շրջկենտրոններում և, որպես կանոն, գործում են որպես գիշերօթիկ հաստատություններ: Այստեղ երեխաները կրթություն ստանալու համար հաճախ ստիպված են լինում ապրել ընտանիքից ու բնականոն զարգացող հասակակիցներից հեռու [2]:

Այսօր կրթության մասին օրենքի համաձայն, ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողներն իրավունք ունեն ընտրելու, թե ինչ տիպի հաստատությունում պետք է սովորի իրենց երեխան: Այս քաղաքականության արդյունքում ԿԱՊԿՈՒ երեխաներից շատերը այժմ սովորում են ոչ թե հատուկ, այլ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում [3]:

Ներառական կրթություն իրականացնող հանրակրթական ուսումնական հաստատության միևնույն դասարանի համակազմում միաժամանակ ընդգրկ-

վում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող 2-3 երեխա՝ ըստ կրթական կարիքի բարդության: Դպրոցներում գործում է բազմամասնագիտական թիմ, որի մեջ ներգրավված են երեխայի կրթության համար շահագրգիռ տարբեր մասնագետներ՝ հատուկ մանկավարժը, սոցիալական մանկավարժը, հոգեբանը, լոգոպեդը, երեխայի ծնողն ու ուսուցիչը [2]:

Վիճակագրական տվյալները ցույց են տալիս, որ Հայաստանի Հանրապետությունում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների 70%-ը սովորում է ներառական դպրոցներում, 12%-ը՝ հաճախում է հատուկ դպրոցներ, 18%-ը՝ դպրոց չի հաճախում: Ի դեպ, դպրոց չհաճախողների թիվն ավելի մեծ է գյուղական վայրերում. Երևանում դպրոց չի հաճախում երեխաների 13%-ը, մարզերում այդ ցուցանիշը 18% է, իսկ գյուղական վայրերում՝ 23%: Ի դեպ, մարզերում դպրոց չի հաճախում տղաների 15%-ը, իսկ աղջիկների՝ 23%-ը, Երևանում՝ տղաների 11 %-ը, իսկ աղջիկների 15%-ը [5]:

Առավել հաճախ կրթությունից դուրս են մնում մտավոր (27%), հենաշարժողական (26%) և համակցված (20%) հաշմանդամություն ունեցող երեխաները:

Հատուկ դպրոցներ հաճախող երեխաների մեջ մեծ է լսողության խանգարումներ (36%) և մտավոր հետամնացություն ունեցողների (25%) ընդգրկվածությունը:

Մանկատանը խնամվող երեխաների համար ընդհանուր հանրակրթական դպրոցները գրեթե անմատչելի են. նրանց միայն 5%-ն է հաճախում հանրակրթական դպրոց, 25%-ը՝ հատուկ դպրոցներ, 70%-ը դպրոց չի հաճախում [4]:

Ներառական կրթության զարգացմանն աջակցելու նպատակով ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարությունը,

Կրթության ազգային ինստիտուտը, տեղական և միջազգային հասարակական կազմակերպությունները (UNICEF, Հույսի կամուրջ, Առաքելություն արևելք, Վորլդ Վիժն Հայաստան) պարբերաբար իրականացվում են վերապատրաստման դասընթացներ, քննարկումներ, կոնֆերանսներ, կյոթ սեղաններ ուսուցիչների, ծնողների, նախադպրոցական և դպրոցական հաստատությունների մասնագետների համար: Վաղվա ներառական կրթության համակարգը համապատասխան գիտելիքներով զինված ուսուցիչներով ապահովելու նպատակով՝ Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի բոլոր ֆակուլտետների ուսումնական պլանները 2012–2013 ուստարվանից համալրվեցին ներառական կրթության վերաբերյալ համապատասխան առարկաներով, որոնք կդասավանդվեն և՛ բակալավրիատում, և՛ մագիստրատուրայում [1]: Մագիստրոսական կրթական համակարգում, «Ներառական կրթության կազմակերպում» դասընթացի մեջ ներառվել են «Բրայլյան գիր» և «Ժեստերի լեզու» մոդուլները, որոնց շնորհիվ ուսանողները տիրապետում են նաև տեսողության ու լսողության խանգարումներով աշակերտների հետ աշխատելու հմտություններին:

Այս ամենի հետ մեկտեղ հարկ է նշել, որ ներառական կրթության համակարգում դեռևս կան բացթողումներ ու խնդիրներ[2]: Մասնավորապես.

- Ներառական կրթության գաղափարախոսությունը դեռևս ոչ միշտ է ճիշտ ընկալվում: Դեռևս կարծիք կա, որ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխան հիվանդ է, անօգնական, չի կարող սովորել հանրակրթական դպրոցում:
- Որոշ ծնողներ դեմ են իրենց երեխայի կողքին տեսնելու կրթության

առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխայի:

- Կան դպրոցների շենքեր, որոնք լիարժեք հարմարեցված չեն այս երեխաների կարիքներին:
- Շատ դպրոցների կարևորագույն խնդիրը մնում է աշակերտներին ակադեմիական գիտելիքներով զինելը, ոչ թե նրանց պոտենցիալ հնարավորությունների բացահայտումն ու սոցիալականացումը:
- Դեռևս հստակ մշակված չեն կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների գիտելիքների գնահատման սկզբունքները:
- Շատ ԿԱՊԿՈՒ երեխաներ գրանցված են ներառական դպրոցներում, սակայն նրանք դպրոց գրեթե չեն հաճախում, իսկ հաճախելիս դասերին հիմնականում չեն մասնակցում, այլ նրանց հետ աշխատում են միայն բազմամասնագիտական թիմի մասնագետները՝ լոգոպեդը, հոգեբանը, հատուկ մանկավարժը:

Կարևոր ենք համարում նաև նշել, որ խնդիրներ դիտվում են նաև ներառական կրթության բովանդակային հարցերում: Դրանցից մասնավորապես կանգ առնենք Անհատական ուսումնական պլանների (ԱՈՒՊ) վրա, քանի որ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ուսումնական գործընթացը կազմակերպվում է վեջիններիս միջոցով: ԱՈՒՊ-ները կազմվում են դպրոցի բազմամասնագիտական թիմի կողմից՝ երեխայի կրթական կարիքը գնահատելուց հետո, մեկ ուսումնական տարվա համար: ԱՈՒՊ-ների ուսումնասիրումը ցույց է տալիս, որ.

- դրանց գերակշիռ մասը հին է, հիմնականում կազմված է երեխայի դպրոց ընդունվելու ամիթով, այ-

նինչ ԱՌԻՊ-ը պետք է արտացոլի երեխայի հետ աշխատող յուրաքանչյուր մասնագետի աշխատանքի պլանավորումը:

- դրանցում երբեմն նշված է ոչ հավաստի ինֆորմացիա երեխայի զարգացման առանձնահատկությունների վերաբերյալ:
- նշված կրթական կարիքները հաճախ չեն համապատասխանում բժշկահոգեբանամանկավարժական գնահատման կենտրոնի եզրակացության մեջ տրված կրթական կարիքներին:
- ԱՌԻՊ-ում նշված կրթական կարիքները ձևակերպված են սխալ, մասնագիտական տեսակետից ոչ գրագետ (օրինակ, ուսումնական ունակությունների յուրահատուկ խանգարում՝ թեթև, չափավոր, ծանր, խորը: Մասնագետները գիտեն որ վերջինս վերաբերում է ոչ թե ուսումնական ունակությունների յուրահատուկ խանգարումներին, այլ մտավոր հետամնացությանը):
- հաճախ ԱՌԻՊ-ում նշված և եզրակացության մեջ առաջարկված չափորոշիչները չեն համընկնում երեխայի զարգացման մակարդակի հետ:
- ԿԱՊԿՌԻ երեխաներից շատերը չունեն ԱՌԻՊ, ինչը անհասկանալի է, քանի որ անհնար է կազմակերպել

անհատական ուսուցում՝ առանց երեխայի հիմնախնդիրները սահմանելու, համապատասխան քայլերը առաջադրելու, տվյալ ուսումնական տարում յուրաքանչյուր ուսումնական առարկայի ուղղությամբ երեխայի կողմից յուրացվելիք գիտելիքների պաշարը մատնանշելու:

- Հաճախ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների ԿԱՊ-ԿՌԻ աշակերտների ԱՌԻՊ-ները լրացված են նույն նպատակներով և քայլերով և հիմնականում միևնույն մարդու ձեռքով /ձեռագրով/, հիմնախնդիրների սահմանումը և դրանց իրականացման նպատակով սահմանված քայլերը հաճախ կարելի է հանդիպել տարբեր խնդիրներ ունեցող երեխաների մոտ, այլ կերպ ասած, դրանք իրենց բովանդակությամբ չեն համապատասխանում բուն նպատակներին:

Վերոնշյալ բացթողումների ու թերությունների վերացումը, իհարկե, մեծապես կնպաստի ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների զարգացմանը, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող բոլոր երեխաների՝ կրթության մեջ ներգրավմանը, նրանց համար ապահով միջավայրի և սոցիալականացման առավել մեծ հնարավորությունների ստեղծմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Մինասյան Ա.Մ. Դեֆեկտոլոգիայի հիմունքներ, Երևան, 1980, 261 էջ
2. Авакян А.В. Система специального образования в Армении, “Материалы международной научно–практической конференции «Специальное образование: пути развития за 20 лет независимости», Алматы 2012г.
3. Եսայան Ա. «Կրթական իրավունք»,–Երևան, 2011, 722 էջ
4. <http://www.edu.am>
5. <http://www.un.am/am/UNICEF>

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ

АРМЕНИИ АВАКЯН

Декан факультета специального образования Армянского государственного педагогического университета им.Х. Абовяна, кандидат педагогических наук, доцент

АРАКСЯ СВАДЖЯН

Преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Армянского государственного педагогического университета им.Х. Абовяна, кандидат педагогических наук, доцент

В Армении дети с умственными и физическими нарушениями всегда были в центре внимания государства и народа. В статье представлена система инклюзивного образования, статистика зачисленности детей с особыми образовательными нуждами в процесс образования, проблемы инклюзивного образования и перспективы его развития в республике.

INCLUSIVE EDUCATION: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES

ARMENUHI AVAGYAN

*Dean of the Special Education Faculty after Kh. Abovyan
Armenian State Pedagogical University, PhD, Associate Professor*

ARAKSYA SVAJYAN

*Lecturer, Department of Special Pedagogy and Psychology after
Kh. Abovyan Armenian State Pedagogical University, PhD*

In Armenia, children with mental and physical disorders have always been in the center of attention of the state and nation. The system of inclusive education, the statistics of enrollment of children with special needs in the educational process, inclusive education problems and development perspectives in the Republic are introduced as well.

Keywords: inclusive school, individual educational plan, socialization, multiprofile team of specialists, educational needs of child, children with special needs.

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը՝ 4.03.14 թ

ՌՈՄԻԿ ՔՈՉԱՐՅԱՆ

Մարենադարանի ավագ գիրաշխարհող, Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի սոցիոլոգիայի և սոցիալական աշխարհաբանության ամբիոնի սահարենյուր, փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու

ԱՆԱՀԻՏ ԶԻՉՅԱՆ

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի սոցիոլոգիայի և սոցիալական աշխարհաբանության ամբիոնի սահարենյուր, փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու

ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԸ ՓՈՒԱԿԵՐՊՎՈՂ ՀԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ

Փոխարկերպվող հասարակության ժամանակաշրջանում ապրելով, մենք անմիջականորեն ու ակներև առնչվեցինք պետական այրերի՝ նեոկլասիկ տնտեսագիտությանը հարող այն մտածողությանը, որն «ատում է բյուջեի դեֆիցիտը և վճռականորեն հավատում պետական ծախսերը նվազեցնող մոտեցմանը» [8, էջ 10]: Այս մոտեցումն ուղղակիորեն իրագործվում է նաև սոցիալական քաղաքականության ոլորտում, որտեղ կոլեկտիվ պատասխանատվությունը կյանքի ծանր վիճակում հայտնված մարդկանց, նրանց բարեկեցության և սոցիալական ապահովության հիմնախնդիրների օպտիմալ լուծմանը այլևս պիտոյական և նախընտրելի չի համարվում, երբ հասարակության սոցիալական կարիքների համար պետական բյուջեի ծախսերը դառնում են **այնչափ նվազագույն**, որ սոցիալական ու հենց կարիքային հիմնախնդիրների լուծումը սկզբունքորեն դառնում է անհնարին: Այդ գործընթացը հատուկ է ոչ միայն Հայաստանին, ետխորհրդային պետություններին, այլ նաև տնտեսապես զարգացած երկրներին: «Համընդհանուր բարեկեցության հասարակության» գա-

ղափարախոսությունից հրաժարվելը հանգեցրեց «նպատների» հասարակության ստեղծմանը [8, էջ 10]:

«Սոցիալական աշխատանք» և «սոցիալական աշխատող» ինստիտուտի կայացման նախապատմությունը, ինչպես նաև ժամանակակից պատմությունը նկատելի է տալիս, որ հնուց ի վեր, իսկ ազգային պետությունների առաջացմամբ, այդ թվում նաև ժամանակակից շրջանում ու մեր տարածաշրջանում՝ հետխորհրդային ու նորաստեղծ ԱԳՀ-ի տարածքում առավել ընդգծվածությամբ, մարդկանց համատեղ կյանքում սկզբունքային իր կարիքի առումով մշտապես ունենալով ակտուալություն, տարբեր երկրներում այս ինստիտուտն իր ակտուալության ճանաչում ունեցել է տարբեր ժամանակներում: Անգլիայում այն նախնականորեն իր նախակերպարով, դեռ ոչ այժմյան անվանմամբ՝ որպես հենց «սոցիալական աշխատանք», սկսել է կազմավորվել արդեն XIX դ. և ուրեմն՝ փոքր-ինչ վաղ: ԱՄՆ-ում և եվրոպական տարբեր պետություններում՝ սոցիալական աշխատանքը, որպես առանձին մասնագիտական գործունեություն, ձևավորվել և հասարակու-

թյան մեջ մասնագիտությունների ցանկում իր ուրույն տեղն է հաստատել 20-րդ դարի սկզբում [6, էջ 290–293]: Խորհրդային Միությունում այդ ինստիտուտի կայացումը դարավերջի երևույթ է: Ժամանակային այդպիսի մեծ հեռակայքը կապված էր խորհրդային պետության սոցիալական քաղաքականության հետ, երբ «սովետական քաղաքացին» համարվում էր լիակատար պաշտպանված: Իսկ արդեն ժամանակակից իրականության մեջ սոցիալական աշխատանքը, որպես այդպիսին, ներկա է բազմադեմ և բազմաձևավալ գանազանությամբ: Ներկայում նրա գոյությունը հիմնավորված ու փաստված է՝

- արդի սոցիալական կյանքի անցուդարձով ու վայրիվերող ընթացքի օրինաչափություններով պայմանավորված՝ կարիքավորության բուն ֆենոմենի և այլապլ դրսևորումներով նրա հիմնախնդիրների խորության ու ծավալի աճով,
- մարդկանց ապրումներում դրանց հոգեբանական անդրադարձներով պայմանավորված տկարության, խոցելիության ու նաև արդեն վտանգվածության և երբեմն շեղված վարքի արտահայտություններով,
- հասարակական գիտակցությունում կարիքավորության ու մարդկային տկարությունների սոցիալականորեն նշանակալիության առավել խոր գիտակցմամբ,
- օրենսդրական դաշտում այդ կարիքավորության ու տկարությունների նկատմամբ սոցիալական հոգածության դիտավորության ու կատարումի պիտոյականության իրավաբանական ձևակերպմամբ [տե՛ս 1, էջ 16]:

«Սոցիալական աշխատանքն ուղղված է խոցելի կամ արդեն վտանգված՝ սոցիալական կյանքից տարանջատ-

ված անձանց, խմբերի կարիքային հիմնախնդիրների լուծմանն աջակցությա-
նը և հասարակական կյանքում նրանց վերստին ներգրավմանը» [2, 198]: Սոցիալական աշխատանքի ակտուալությունը մշտապես ընդգծված է նկատվում հասարակարգի և սոցիալական կյանքի փոփոխություններով լեցուն այնպիսի ժամանակաշրջաններում, երբ առավել չափով ու շեշտվածությամբ սոցիումի կյանքում գծագրվում են նրա անդամների՝ անձանց, խմբերի միջև խզումներ, կենցաղավարությունում ու նաև հոգևոր կյանքում անկարգավորվածություն ու անկում և այդ բոլորի հիմքում՝ **բազմաբնույթ կարիքավորություն** (տնտեսական, աշխատանքային ու դրամական, կրթական, առողջապահական, ...):

Հայաստանում հատկապես վերջին երկու տասնամյակներում սոցիալական աշխատանքը բուռն զարգացում է ապրել՝ իր դրսևորումների մեջ ունենալով խնդիրների բազմազանություն և բազմապլան ծավալում: Առհասարակ, աշխարհակարգի փոփոխման, նոր իրողությունների առաջացման և հաստատման հետ մեկտեղ փոխվում են նաև «նոր» աշխարհում մարդու մասնակցության հնարավորությունները և եղանակները, ինչը ենթադրում է նաև փոփոխություններ մարդկանց մտքերի ոլորտում՝ բանոլորտում: Գոյաշարժը, որն արտահայտվել էր նախկին աշխարհակարգի փլուզմամբ և նորի առաջացմամբ, ցնցել էր նաև մարդկանց մտքերը և բախում առաջացրել նոր իրողությունների նրանց ընկալումների ու նախկին աշխարհընկալման, աշխարհում մարդկային լինելիության կերպի՝ կյանքը, կենցաղավորությունը կազմակերպելու նախկինում հաստատված ձևերի միջև: **Սոցիալական գոյաշարժն** այսկերպ՝ սրությամբ ու հանկարծահաս, հասարակության կյանքում բացահայտե-

լով նաև սոցիալականորեն նշանակալի ներքին ու արտաքին **անպատրաստություն**, ըստ էության, ստեղծել ու առաջադրել էր «**փոխակերպվող հասարակության**» իրողություն ու **մարդկային ինքնության ու կենսակերպի բազմաբովանդակ խնդրակարգ**:

Վերջին 15–20 տարիների ընթացքում Հայաստանում տեղի ունեցող սոցիալական, տնտեսական փոխակերպումները դրականի հետ մեկտեղ ունեցել են նաև բացասական անդրադարձ հասարակության կյանքում, առաջ բերելով այնպիսի երևույթներ, ինչպիսին են՝ զանգվածային աղքատությունն ու գործազրկությունը [4, 183–197]¹, մարդկանց բարոյալքությունն ու արժեքանորմային համակարգի խարխլումը: Խորհրդային տարիներին ձևավորված և զարգացած ինստիտուցիոնալ ցանցը, որը բազմաճյուղ մասնագիտացված ծառայություններ էր մատուցում հասարակությանը, նույնպես հայտնվեց դժվարին իրավիճակում: Այս պայմաններում անհատ անձինք, խմբեր հայտնվեցին ծանր կացության մեջ: Լրացուցիչ ու առավել խորհրդածությունների մեջ է սուզում միտքը նշանակալի այն իրողությունը, որ փոփոխությունների այս բոլորապատույտում հայ ընտանիքը, որը դարեր շարունակ հանդիսացել է հասարակությունը, նրա արժեքային կողմնորոշումն ու համակարգը կայունացնող կարևորագույն գործոն, նույնպես հայտնվեց ճգնաժամի մեջ:

Մարդկային բնությանը սկզբունքորեն, ըստ յուրաքանչյուրի կարողության և գիտակցման, հատուկ է կարգավորված կենցաղավարության հաստատման

և, ըստ էության, ապրումներում, մտքերի ոլորտում, խոսքում ու գործերում այդ իսկ կարգավորվածության ներկայության ձգտում: Իսկ անընդհատ փոփոխվող կյանքի պայմաններում նախկինում հաստատում գտած գործունեության եղանակներն այլևս սպասելի արդյունքին չէին հանգեցնում, դառնում էին անկանխատեսելի, որը բերում էր մարդկանց մեջ ակտիվության նվազման, գործունեությունից հրաժարման: Արդյունքում մարդկանց մեծ բազմություն պասիվության մատնվելով, դառնում էր կյանքի բոլոր բաղադրիչներում (սոցիալական, տնտեսական, կրթական...) թեև իր պարադիգմային առումով՝ սկզբունքորեն ու նաև պատմականորեն ոչ այնքան նոր, բայց և՛ նախկինից տարբեր քաղաքականության, գործելաեղանակների, վարքի ու բարքի նորահաստատ իրողությունների ազդեցության **սոսկ կրողը**, կրավոր օբյեկտը, այլ ոչ մասնակիցը, հոգեբանորեն առանձնանալով ու անհադորդ դառնալով նորովի ձևավորվող սոցիալական կյանքին:

Սոցիալական կյանքում այդ ֆենոմենների խորացման հետևանքային դրսևորումները բազմազան են, և հաճախ հանգեցնում են ճգնաժամային, ստրեսային իրավիճակների՝ ընտանիքների, մարդկանց սոցիալական անապահովության, կարիքավորության, աղքատության և ավելին, երբեմն հոգեբանական և վարքային շեղումների, հիվանդությունների ու տկարությունների [5, էջ 107]²: Սոցիալական աշխատանքի Հայաստանում կայացման այս քննության առումով կարևոր է նշել, որ կան նաև տկարություններ, որոնք պայմանավորված են ոչ միայն սոցիալա-

¹ Ետխորհրդային պետություններում և հատկապես Հայաստանում «նոր» աղքատության և գործազրկության, նրանց առաջացման պատճառների և հաղթահարման ուղիների մասին մակրամասն վերլուծություն է կատարված Գ. Պողոսյանի աշխատությունում [տես 4, 183–197]:

² Որպես սոցիալական փոփոխված իրականության ցայտուն օրինակ, գրականության մեջ հաճախ քննարկվում է գործազրկության ֆենոմենը և նրա ազդեցությունը ընտանիքի բարոյահոգեբանական մթնոլորտի, անձի հոգեկան վիճակի և երեխաների՝ որպես առաքինի, կիրթ և ույալ անձեր կայացման վրա [տես 5, 107]:

կան կյանքում տեղի ունեցող փոփոխություններով, այլև տարիքային առանձնահատկություններով (երեխաներ և ծերեր), կյանքի ընթացքում ստացած վնասվածքներով կամ բնածին մարմնական, հոգեկան առողջության խանգարումներով:

Սոցիալական աշխատանքը մարդկային իրողություն է, գոյությունից ծնված ու մտածվող մի գոյացություն և, այդպիսով, կամայաժին և կամ մտացաժին (մականտաժական – Դավիթ Անհաղթ), սոսկ մտքի արգասիք և գոյությանը չառնչվող ֆենոմեն չէ: Այն իրապես գոյություն ունի և **գոյություն ունի հենց անձանց ու խմբերի սոցիալականորեն նշանակալի կարիքավորության ու տկարության ֆենոմենների վրա հիմնադրվածությամբ [8, էջ10], որ և ներկայանում է որպես սոցիալական աշխատանքի ուսումնասիրության և բուն գործունեության օբյեկտ**: Սա է սոցիալական աշխատանքի **օբյեկտայնությունը**, այլ կերպ ասած, **սոցիալական աշխատանքի ֆենոմենի գոյացման օբյեկտային հիմնավորվածությունը**: Սոցիալական աշխատանքի օբյեկտիվությունը, նախ և առաջ, նրա օբյեկտայնությունն է: Այսպիսով, կարելի է ասել, որ սոցիալական կյանքի մեջ տեղի ունեցող փոփոխությունների այժմյան իրողությունների համատեքստում իր առարկայականությամբ (օբյեկտայնությամբ) և կատարումով (դիտավորությամբ և ըստ այդմ՝ իրագործմամբ) սոցիալական աշխատանքը Հայաստանում արմատավորվել է և **գոյություն ունի օբյեկտիվ հիմնադրությամբ**¹:

¹ Սոցիալական աշխատանքի առաջացումը Մորալեսը և Շեֆորը կապում են հասարակությունում առաջացած այնպիսի երևույթների հետ, երբ բազմաթիվ դեպքերում շուկայական տնտեսության կամ քնտանիքի ռեսուրսները չեն բավարարում անգամ մարդկային առաջնային պահանջմունքները [տե՛ս 8, 10]:

² Հայաստանում սոցիալական աշխատանքի առաջացման տնտեսական և սոցիալ-քաղաքական դրդապատճառների մասին տե՛ս [6, 92–93]:

Իսկ ի՞նչն է կազմում սոցիալական աշխատանքի **կատարումի** բովանդակությունը: «Կատարում» ասելով, պետք է հասկանալ սոցիալական աշխատանքի և՛ նպատակը, և՛ ըստ այդմ իրագործումը: Սոցիալականորեն նշանակալի կարիքավորության հիմնախնդիրներն իրենց լուծումն են գտնում **աջակցության** ուղիով: Նկատենք, որ կարիքավորության բազմաբնույթ՝ հոգևոր ու նյութական, լինելը, բազմազանությունն ու խորությունը իրենցով նույնականորեն պայմանավորում են նաև աջակցության առանձնահատկությունները: **Աջակցությունը հարկ է հասկանալ և իրագործել կարիքավորությանն աղեկվատությամբ**: Սոցիալական աշխատանքի պրակտիկան նկատել է տալիս, որ Հայաստանում աջակցությունը ևս, ըստ կարիքավորության, **անհրաժեշտությամբ ու նաև նախընտրելիությամբ** կյանքի է կոչված երկբնույթ՝ հոգևոր ու նյութական, որակային ու քանակային նպատակային խնդիրներով և դրանց տարատեսակ, բազմաչափ խորությամբ ու ծավալով՝ երկարաժամկետ կամ կարճաժամկետ գոյականությամբ: Թեև պետք է նաև խոստովանել, որ ոչ միշտ է այն իրագործվում **ըստ անհրաժեշտ** ու նաև ավելին՝ հենց **նախընտրելի պիտոյականության**:

Կարիքավորության զանազանությամբ ու խորությամբ պայմանավորված՝ Հայաստանում առաջացել են սոցիալական շերտեր ու խմբեր, որոնք անտեսված ու արհամարհված են պետական և հասարակական **կարիքին համաչափ անհրաժեշտ ու բարեկարգության ուղենպաստ հոգածությունից**: Իրենց կենսակերպում՝ ոչ սոսկ կենսապահովման, այլև արդեն բովանդակ կենցաղապահովման հիմնախնդիրներում **սոցիալականորեն և նույնիսկ քաղաքակրթորեն նշանակալի կարիքավորություն** ունեցող սո-

ցիալական խմբերի մեջ կան այնպիսիք, որոնք ակներևաբար ունեն **նյութական և հոգևոր ու կրթական աջակցության կարիք**: Այս առումով անհրաժեշտ ու նաև նախընտրելի է դիտվում հոգաձույթյան ու աջակցության կոչված պետական կառույցների ու նաև ոչկառավարական կազմակերպությունների համար՝ կարիքավորության հաղթահարման և մարդկային ինքնության, բազմաբովանդակ կենսակերպի կայացման հիմնախնդիրներում **բարեկարգության ուղղորդված իրենց գործունեության դիտավորության** և ըստ այդմ՝ կայունորեն դիմամիկ ու ոչ երբևէ ստատիկ, ներքուստ առավելացող կատարելագործմամբ՝ այդ գործունեության **կերպարանումի**, այն է՝ նյութական, հոգևոր ու մարդկային ռեսուրսների նախատեսման ու աշխատանքային կարգի սահմանման ու այդ ամենի՝ **կարիքավորության համեմատ** նաև հետագա կորեկցիայի և, վերջապես, գործունեության բուն **կատարումի** մեկ-միասնական խնդրակարգի լուծման տեսությունում ու պրակտիկայում նկատի ունենալ **բազմապլանություն**:

Սոցիալական աշխատանքի պրակտիկ փորձառությունը ցույց է տալիս, որ գործնականում հանդիպում է նաև այնպիսի կարիքավորություն, որի դեպքում հնարավոր չէ **բարենպաստ** լուծումների հասնել, անգամ երկարատև ծրագրերի պարագայում, եթե սոցիալական աշխատանքը կողմնորոշվի իր կերպի ու չափի մեջ՝ միմիայն **մասնավոր աջակցության** և ոչ երբեմն՝ **կարիքին համապատասխան այնչափ կենսա- ու կենցաղա-նպաստ հոգաձության**, երբ սոցիալականորեն նշանակալի կարիքավորություն ունեցող անձանց ու սոցիալական խմբերին հնարավորություն է ընձեռնվում որոշակի ժամանակահատվածում թոթափել ընտանիքի հանապազօրյա հացը հոգա-

լու ճգնաժամային ու անհնարին դարձած խնդրի բեռը, ձերբազատվել անզորությամբ պաշարվածությունից և արդեն **կարեկից գորակցության պայմաններում**՝ ի գործու լինել իրենց ներքին ռեսուրսներն ու հոգևոր ուժերը համախմբել նաև այլ ուղղությամբ՝ վերամասնագիտացման ու այլ աշխատանքի, ընտանիքում տիրող հոգեբանական մթնոլորտի բարելավման համար ուղիներ փնտրելու, անմիջական շփման ու այլ կերպ ևս հնարավոր հաղորդակցության ունակություններն ու շրջանակներն ընդլայնելու, մտահորիզոնում (մտքի տեսադաշտում) ու նաև մտածելակերպում փոփոխությունների անհրաժեշտությունը գիտակցելու և ինքնակազմակերպվելու նպատակով:

Նկատվում է անհրաժեշտություն ու նախընտրելիություն՝ պետական և ոչ կառավարական կառույցների ծրագրերի շրջանակում նկատի ունենալ **կարիքավորությանն ադեկվատ սոցիալական աշխատանքի** հետ համատեղ, նույն այդ սկզբունքի համաձայն՝ իրագործել նյութական աջակցություն ևս: Հարկ է նաև, որ այդ ծրագրերի նյութական և հոգևոր, կրթադաստիարակչական աջակցությունը նպատակաուղղված լինի անձանց, խմբերի, համախմբությունների կարիքավորության հիմնախնդիրներում **մարդկային ինքնության ու համակեցության հոգևոր վերափոխմանը, մշակութորեն ներկրթյալ և այսու՝ քաղաքակիրթ կենսակերպի, միով բանիվ՝ բարեկարգ գոյության կայացմանը**, քանզի **կարիքավորության** և ուրեմն՝ **խոցելիության** և նույնիսկ արդեն **վտանգվածության** իրավիճակից դուրս գալու համար «պետք են և՛ բարոյական, և՛ ինտելեկտուալ, և՛ նյութական ներդրումներ, որոնք չունևոր կամ կարիքավոր անձանց մեծ մասն իրենց թույլ տալ չեն կարող»[3]:

«Սոցիալական աշխատանքը գոյու-

թյան է կոչված հասարակության կյանքում բարեկարգության հաստատման կարիքով և դիտավորությամբ» [1, էջ 20]: Սոցիալական կյանքում ընդհանրապես (կայուն թե փոփոխվող) անձանց և խմբերի տարիքային առանձնահատկություններով, ինչպես նաև փոփոխությունների ժամանակաշրջանում այլապես պատճառներով առաջացող կարիքավորության և տկարության վերը նշված ֆենոմեններով պայմանավորված սոցիալական մասնատվածության և սոցիալական կյանքից մեկուսի անդամների, խմբերի վերստին ու նորովի **մասնակցականության մեջ հաստատվելու**, այդ ընթացքում նրանց նվազագույն անհրաժեշտ **կարիքները հոգալու և աջակցության** խնդիրները, այս կամ այն ծավալով, տարբեր մոտեցումներով ու ձևերով դառնում էին ինչպես պետության, այնպես էլ՝ հասարակական կազմակերպությունների հոգածության առարկան: **Այդ հոգածության նպատակային կազմակերպված ձևերը, որոնք իրագործվում են անմիջական հաղորդակցությամբ, իրականացվում են հենց սոցիալական աշխատանքի միջոցով:**

Այսպիսով, կարելի է արձանագրել, որ սոցիալական աշխատանքի գոյությունը Հայաստանում ունի նաև **ծավալվող** միտում: Ինչո՞վ է այն պայմանավորված: **Կարիքավորության բազմատեսակ դրսևորումներն և հասարակության մեջ դրան կարեկից ու աջակից պատասխան-արձագանքը, լինի դա պետական կառույցների, թե՛ հասարակական կազմակերպությունների կողմից, պայմանավորում են սոցիալական աշխատանքի բազմադեմ ծավալումը:** Արձանագրենք, որ սոցիալական աշխատանքի ծավալվող գոյութենականությանը հատուկ է **տարաբնույթ բազմազանություն:** Նրա տարաբնույթ բազմազանությունը,

կախված դիտավորությունից (նպատակից) և ընտրված օբյեկտից, առկա է ինչպես ամբողջ աշխարհում, այնպես էլ մեր այժմյան հասարակական կյանքում՝ իր կայացման մեջ բացահայտելով ոչ սուկ այլոց փորձի ներմուծում, այլ **ստեղծագործական ներուժ և դրսևորում:**

Սոցիալական աշխատանքի ծավալումն ու զարգացումը ակտուալ էր դարձրել մասնագիտական կրթության, ինչպես նաև առավել սահմանափակ ժամկետներում մասնագիտացման ու անհրաժեշտ կադրերի պատրաստման կարիքը, որը և իրականացվում է վերջին երկու տասնամյակի ընթացքում: Նշված ՀԿ-ներն իրենց մասնաճյուղերն ունեն նաև մարզերում և գործունեություն են ծավալել Հայաստանի նաև այլ քաղաքներում: Սոցիալական աշխատանքի ակտուալությունը վերաճել է **մասնագիտական կրթության անհրաժեշտության**, և կարելի է արձանագրել, որ ոչ միայն արտերկրում, այլև հայ իրականությունում նույնպես սոցիալական աշխատանքն իր դրսևորումն ու հաստատագրումն է ստացել արդեն նաև մասնագիտական կրթության մեջ՝ կայանալով որպես **ուսուցակարգ:**

Հայ հասարակության մեջ անձանց, ընտանիքների, խմբերի տարիքային առանձնահատկությունների ու կարիքների և՛ ծավալով, և՛ զանազանությամբ պայմանավորված՝ սոցիալական կյանքի ասպարեզում այս տարիների ընթացքում ի հայտ են եկել և սոցիալական աշխատանքի ընդգրկմամբ ծավալուն ու տարաբնույթ գործունեություն են իրականացնում բազմաթիվ ու բազմադեմ հասարակական կազմակերպություններ: Այժմ գործում են բազմաթիվ հասարակական կազմակերպություններ և նրանց, ինչպես նաև պետական, կառուցվածքներում սոցիալական աշխատանքն ընդգրկված է որպես անհրաժեշտ բա-

ղաղրատարք: Գործող հասարակական կազմակերպությունների շարքում, սոցիալական աշխատանքի ներգրավման և ծավալման առումով, կարելի է ընդգրկել ոչ բոլոր հասարակական կազմակերպությունները: Մասնագիտական ծավալուն սոցիալական աշխատանք են իրականացրել «Առաքելություն Հայաստան», «Օրբան», «Փյունիկ», «Հույսի կամուրջ», «Զանգակատուն» ԲՀԿ-ները, «ՄՈՍ մանկական գյուղեր»-ը, MSF-ը, ՀՕՖ-ը, “World Vision”-ը և այլն:

Էական է նաև նկատել, որ ինչպես բազմաթիվ այլ երկրներում, այնպես էլ Հայաստանում սոցիալական աշխատանքի տարաբնույթ բազմազանությունն իրագործվում է ոչ միայն որպես անձանց, խմբերի, հանրության ինքնության ու համակեցության տարատեսակ, **կոնկրետ ու մասնավոր կարիքավորությանը** համապատասխան իր կազմակերպվածության նպատակային կոչվածության ու ձևերի պրակտիկորեն բազմատեսակ և նույնպես կոնկրետ դրսևորումներով: Երկբնույթ իր արտահայտություններում՝ և՛ հոգևոր, և՛ նյութական, կարիքավորության զանազանությունը, համատարած լինելը և յուրաքանչյուր իր տեսակում թեթևի հետ նաև ծանր ու խորացած դրսևորումները անհրաժեշտ են դարձրել որպես **սոցիալականորեն նշանակալի դիտել** ոչ միայն **կոնկրետ կարիքը**, այլև սկզբունքորեն **կարիքը որպես այդպիսին**, այսինքն՝ **ընդհանուր կարիքը** կամ **ընդհանուր կարիքավորությունը**: Կարիքավորության ներկայացածության կոնկրետությունից բացի արդեն նաև **«ընդհանուր կարիքավորության» իդեան**, որ և կնշանակի՝ **ընդհանուր գոյք**, որպես ուշադրության, ապա նաև հասկացող հոգածության և պատասխան-արձագանքի անհրաժեշտ ու պիտոյական ճանաչելը սոցիալական աշխատանքի

գոյութենականությանը տարաբնույթ բազմազանություն է հաղորդում ոչ միայն որպես այնպիսի ֆենոմեն, որն արտահայտում է սոսկ **գործունեության կերպ** և նույնիսկ կոնկրետ գործելակերպ կոնկրետ կարիքի առնչությամբ, այլ նաև որպես **գիտություն**:

Այս առնչությամբ նկատենք, որ սոցիալական կյանքում տեղի ունեցող դինամիկ փոփոխությունների շրջանում կարիքավորության խորացմանը որպես պատասխան արձագանք **սոցիալական աշխատանքի ֆենոմենի կայացման** վերաբերյալ ասված այս ամենը նկարագրում և մտակերպում են դեռ ոչ առանձնակի՝ **անհատական ու անկրկնելի մի իրողություն**: Այստեղ էական է հիշատակել, որ սոցիալական և պատմական գիտություններում, ըստ Վ. Դիլթայի, որպես հետազոտության սկզբունքային օբյեկտ ու նպատակ է դիտվում մշակութային ու սոցիալական իրողությունների գոյավորության մոդուսին բնորոշ նկատվող առանձնակիությունն իր եզակիությամբ ու անկրկնելիությամբ: Սակայն, այլ է և մեզ ընդունելի՝ Վ. Դիլթայի հերմենևտիկայի մեթոդաբանական հայեցակարգից՝ էականորեն նշանակալի լրացումներով տարբերվող՝ Մ. Վեբերի տեսակետն այս խնդրի վերաբերյալ: Նրա «հասկացողական սոցիոլոգիայի» հայեցակարգում «իդեալական տիպ» հասկացության միջոցով հասկացման ենթակա են դառնում տվյալ կոնկրետ սոցիալական իրողությունը որակապես իդենտիֆիկացնող և ուրեմն՝ որոշիչ առանձնահատկությունները՝ այլ կոնկրետ սոցիալական իրողությունների հետ իր ընդհանրության իրագործվածությամբ ու նաև հետագայում ևս ընդհանրանալիության պոտենցիալով: Մույն հրապարակման մեջ փոխակերպվող հասարակությունում սոցիալական աշխատանքի

կայացման վերաբերյալ ասվածում նկարագրվում է որոշ գծերով **համընդհանուր ֆենոմեն**, ինչը որպես այդպիսին ու նաև որպես միտում ու սոցիալական դինամիկա՝ բնորոշ է ետխորհրդային տարածքում առաջացած նորանկախ պետությունների ազգային-ժողովրդական հանրակեցությանը, այդ թվում՝ նաև հայ իրականությանը:

Սոցիալական աշխատանքը գործ ունենալով **կարիքավորության և տկարության ֆենոմենների** հետ, նախ և առաջ ուսումնասիրում է դրանք, և վերջիններիս հասկացումն ու բացահայտումը, վերլուծությունն ու գնահատումը չի մնում միայն որպես սոցիալական աշխատող անհատ անձի անհատական **փորձառություն**, ինչը մասնավոր գիտելիք է, ոչ միշտ փոխանցելի ուրիշների, այլ՝ այդ բոլորը վերաճել և ձևակերպելի են արդեն որպես **«ընդհանուր կամ ընդհանրական գիտելիք»**, ինչը նշանակում է, որ այն այնպիսի գիտելիք է, որը կարելի է **փոխանցել և ուսուցանել**: Սոցիալական աշխատանքն այսպիսով սուկ փորձառություն չէ, այլ՝ ձեռք բերելով **ընդհանուր գիտելիքի** կարգավիճակ՝ գիտություն է և կամ արվեստ, ուսուցանելի այլոց, որով և՛ կայացել ու կայանում է որպես **գիտակարգ**: Այսպիսով, իր գործուն ծավալման և փաստականացող հաստատագրության գործընթացում սոցիալական աշխատանքն արդեն իսկ գտնվում է կայացման այն փուլում, որ կարելի է անվանել ինքնագիտակցում և կամ ինքնահասկացում, ձևակերպվելով նաև որպես առանձին գիտաճյուղ կամ գիտակարգ: Այսպիսի կարգավիճակով այն իր ներկայությունն ունի ոչ միայն արտերկրում, այլև հայ իրականության մեջ: Սոցիալական աշխատանքը գտնվում է այն փուլում, երբ նրա թեմատիկայով գրվում են և կգրվեն գիտական աշխատություններ՝ մենագրություններ,

հոդվածներ ու նաև դասագրքեր:

Կարելի է ասել, որ այժմ արդեն վեր բարձրանալով իր գիտականության էմպիրիկ կարգավիճակից, այն իր բովանդակությամբ այլևս գործնական իր պրակտիկայի փաստերի կապակցվածությունների մեջ տեղ գտած օրինաչափությունների սուկ **«դիտարկումների հավաքածու»** չէ: Սոցիալական աշխատանքն էմպիրիկ կայացման մեջ ձեռք բերած իր փորձառությամբ, ներքին կարիքով տեսականացվում է, ներընդգրկվում գիտական խորհրդածությունների ու քննության ոլորտում, դառնում հասկացման և մեկնաբանության թեմա: Այն հասկացման և մեկնաբանության մեջ ներառնվում է և՛ որպես նյութ՝ առարկայական տիրույթ, որի հետ գործ ունի գիտականորեն տեսաբանող միտքը, և՛ որպես կատարում՝ թեմականացնող դիտավորություն ու իրագործում, այսինքն՝ «սոցիալական աշխատանք» կոչվող գիտական գիտելիքի և հենց գիտակարգի կայացում:

Մեկ հարյուրամյակի ընթացքում նշանակալի աշխատանք է կատարվել սոցիալական աշխատանքի, որպես առանձին մասնագիտական գործունեության, վերլուծության ոլորտում, իսկ վերջին տասնամյակներում գիտական հետազոտություններում առավել ընդգծվածությամբ քննության է առնվում նաև նրա արդեն որպես ինքնուրույն սոցիալական գիտություն կայացումն ու ժամանակակից ներկայությունը: Սոցիալական աշխատանքի տեսական և գործնական բաղադրիչների վերաբերյալ գոյություն ունեցող գիտական քննարկումները շարունակական ընթացքի մեջ են, ինչը կնշանակի նաև, որ սոցիալական աշխատանքը գտնվում է առանձին գիտակարգ կայացող ներքին իր ընթացքի մեջ: Հարկ է նաև նշել, որ սոցիալական աշխատանքը համեմատաբար նոր գիտակարգ է, և

նրա վերաբերյալ մասնագիտական գրականության մեջ առավելապես գերակշռող են նկատվում նկարագրական և վերլուծական մեթոդները: Համեմատաբար ավելի քիչ ու հազվադեպ են քննադատաբար վերլուծություն իրականացնող աշխատանքները, որոնցում միմյանց հետ համեմատությամբ, տեսակետների մեջ բանավեճի, գաղափարների ժառանգմամբ, լրացմամբ կամ մերժմամբ, քննադատաբար են ներկայացվում տարբեր, ճանաչված հեղինակների սոցիալական աշխատանքի ոլորտում հայտնի դարձած հայեցակարգերը, ինչը սովորաբար տեղի է ունենում գիտակարգերի պատմականորեն կայացող զարգացման ընթացքում՝ որպես գիտություն իրենց գոյությունը ինքնագիտակցելու փուլում:

Հայաստանում գործառնող ՀԿ-ների և պետական կառուցվածքների կողմից սոցիալական աշխատանքի վերաբերյալ կուտակված փորձը քանակականորեն ծավալուն է, որակականորեն բազմաբնույթ, և արդեն նկատելի է այդ փորձառության գիտական հետազոտության կարիքը: Հետազոտություններում կարելի է ու նաև նախընտրելի է ներկայացնել, թե ինչպես էին առաջանում խնդիրները, դրանց լուծման ստեղծագործական մոտեցումները, խմբային քննարկումները, որոնց ընթացքում, քննության առնելով հնարավոր լուծումների սպեկտրը, սոցիալական դեպքերի առնչությամբ ընդունվում էին տվյալ պահի ու խնդրի ակտուալությանը նպատակաուղղված լուծումներ, ինչպես նաև ռազմավարական բնույթ կրող վերջնական լուծումներ:

Սոցիալական աշխատանքի շարունակական կայացման համար ակտուալ անհրաժեշտություն է **կուտակված պրակտիկ փորձառության գիտականորեն հասկացումը, մշակումը, մեկնաբանությունը և, այսպիսով, որպես արդեն ընդհանրական դառնալի գիտելիք՝ ու-**

սուցանելի և ուսուցակարգ, փոխանցումը միմյանց՝ ընթերցել ու հասկանալ ձգտող ամենքին: Սոցիալական աշխատանքի «ինքնագիտակցման» և որպես գիտակարգ շարունակական կայացման ու զարգացման բոլոր փուլերում էական է ոչ միայն կազմակերպությունների խմբագործ, այլ՝ այդ ամենում նաև անձնական, անհատական փորձառության հասկացմամբ և, ըստ էության, **գիտական հասկացություններում այդ հասկացվածության ներկայացմամբ** ընթերցող մտքի ուշին հանդիման կացուցանել մարդկային ինքնության կեցողության և այլոց հետ համակեցության համար սոցիալական աշխատանքի առումով էականորեն նշանակալին: Կարելի է ամրագրել, որ ժամանակակից փուլում **սոցիալական աշխատանքի որպես այդպիսին գոյությունը ներկայանում է որպես եռամիասնություն՝ գիտություն, մասնագիտական արվեստավոր գործունեություն և ուսուցակարգ:**

Սոցիալական աշխատանքում, ինչպես և այլ սոցիալական գիտություններում, անհրաժեշտորեն առաջանում է սոցիալական իրողությունների ու փաստերի հասկացման ու մեկնության խնդիր: **Սոցիալական աշխատանքը կայանում է անձանց, խմբերի... սոցիալականորեն նշանակալի կարիքավորության հասկացմամբ ու մեկնողաբար բացորոշմամբ և ըստ այդմ՝ աջակցության իրագործմամբ:** Եվ էական առանձնահատկություն է նաև այն, որ սոցիալական աշխատանքը որպես այդպիսին կայանում է **անմիջական հաղորդակցությամբ:** Սոցիալական աշխատանքի գոյության այս իրադրությունից, դիտավորության ու կատարումի խնդրակարգից կարելի է նկատել, որ **հասկացման, ինքնահասկացման, փոխհասկացման ու մեկնաբանության խնդրակարգը** սկզբունքորեն ներհյուսված է սոցիալա-

կան աշխատանքում ու նրա կայացման համար ունի հիմնարար նշանակություն: **Հերմենևտիկան որպես հասկացման ու մեկնաբանության տեսություն և հենց մեկնագիտություն**, հումանիտար և սոցիալական ֆենոմենների հետազոտությունների ոլորտում արդեն իսկ ճանաչված է որպես **համընդհանուր մեթոդաբանություն** (Վ. Դիլթայ, Մ. Վեբեր, Ա. Շյուց և այլոք) և նույնիսկ **ունիվերսալ փիլիսոփայական հայեցակարգ** (Հ.-Գ Գադամեր, Պ. Ռիկյոր): Հասկացումը չի իրականացնում խնդրո առարկային արտաքու և նրանից տարբեր խնդիրների հետամուտ մոտեցում, որ հատուկ է նկատվում ինքն իրեն միտող, իրենում պարփակված, ինքնանպատակ և միայն քննադատականությունը արդեն իսկ դրական ու ինքնաբավ համարող՝ սուկ «գիտականակերպ» մտածումին: «Հասկացող» և՛կան «հերմենևտիկական» մոտեցումն առավելապես նկատի ունի հետազոտվող ֆենոմենի տեսության ուսումնասիրությունը «ներսից» և հետամուտ է տվյալ ֆենոմենի «**իսկության բացորոշում**» ներկայացող տեսության **ներքին** հարցադրումները, կառուցվածքն ու նշանակալիությունը բացահայտելու դիտավորության և ըստ այդմ՝ կերպարանման ու կատարումի խնդրակարգին:

Սոցիալական աշխատանքի ֆենոմենի՝ և՛ որպես մասնագիտական արվեստավոր գործունեության տեսակի, և՛ որպես գիտության, ինչպես նաև այդ ոլորտին վերաբերող տեսությունների քննական վերլուծության, ըստ էության, **անհայտ, բայց և հասանելի որոնելի** բացահայտման ու ներկայացման համար որպես «բանալի» են «հասկացման» ու «մեկնաբանության» մեթոդները, ուստի և հերմենևտիկան՝ որպես հասկացման արվեստի տեսություն կամ մեկնագիտություն: Սոցիալական հետազոտություն-

ների ոլորտում դեռ XX դ. սկզբից նկատելի դարձած կարիքներից է, ուստի և այդ կարիքի տեսանկյունից նույնպես ակտուալ՝ սոցիալական և հումանիտար գիտությունների համընդհանուր մեթոդաբանություն և նույնիսկ ունիվերսալ փիլիսոփայական հայեցակարգ ճանաչվող հերմենևտիկայի կոնկրետ կիրառությունը, որն իրականացվում է արտերկրի ու նաև հայ մասնագետների գիտական աշխատություններում այնպիսի սոցիալական ու հումանիտար ֆենոմենների նկատմամբ, ինչպիսին են սոցիալական աշխատանքը, սոցիոլոգիան և բարեգործությունը, պատմությունը և այլն: «Իսկության հերմենևտիկայի», նույն է թե՛ ասել՝ իսկության բացահայտմանը հետամուտ մեկնագիտության, հայեցակարգով իրականացված հետազոտություններն իրենց խնդրո նյութի քննությունը, այն է՝ **սոցիալական աշխատանքի որպես այդպիսին գոյության իսկության բացորոշումը**, ինչպես նաև բարեգործական կոնկրետ ծրագրերի կամ պետական կառույցների գործունեության ու դրանցում այլևայլ իր մոտեցումների ու մոդելների մոդուսներով իրագործված «սոցիալական աշխատանք» ֆենոմենի հասկացումը, քննական վերլուծությունն ու մեկնողաբար ներկայացումը իրագործում է ներսից [տե՛ս 1]: Հերմենևտիկայի հայեցակարգով խնդրո նյութի ուսումնասիրությունն իրականացնելով «ներսից», բացորոշելի է դառնում ուսումնասիրվող ֆենոմենների գոյության իսկությունը և հնարավորություն ընձեռնվում ճշմարտությամբ բացահայտել, թե՛ արդյո՞ք համապատասխան է սոցիալական աշխատանքի ու բարեգործական ծրագրի գործունեության պոտենցիան և ակտուալացած գոյությունն իրենց սկզբունքային դիտավորությանը, ինչպես նաև այդ ֆենոմենների ակտուալացած գոյությունը՝ իրենց պոտենցիային:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Զիջյան Ա., Քոչարյան Ռ. (2009), Սոցիալական աշխատանքը, բարեգործությունը և «քրիստոնեական կենսակերպի արմատավորումը». «ԴԱԼԼ», Երևան:
2. Զիջյան Ա. (2013), Սոցիալական աշխատանքի որպես գիտության սահմանման որոշ յուրահատկությունները – Փիլիսոփայությունը արդի աշխարհում, գիտաժողովի կյուրթեր, «Եվրոպրինտ», Եր., 2013, էջ 198–205:
3. Муздыбаев К. Переживание бедности как социальной неудачи: атрибуция ответственности, стратегии совладения и индикаторы депривации. <http://www.nir.ru/sj/sj/sji-a/muz.html>
4. Погосян Г. А., Современное армянское общество: особенности трансформации. М.: «Академия», 2005.
5. Социальная работа, под ред. В. И. Курбатова. «Феникс», Ростов на Дону, 2000.
6. Healy L. M., (2001), International social work. Oxford University Press.
7. McDonald C. (2006), Challenging Social Work. The institutional context of practice. Palgrave Macmillan, London.
8. Morales A. T. & Sheafor B. W. (1992), Social work. A profession of many faces., Boston.

SOCIAL WORK IN TRANSFORMING SOCIETY

ROMIK KOCHARYAN

*«Matenadaran», Senior Researcher, P hD in Philosophical Sciences
Assistant of the Chair of Sociology and Social work, ASPU after Kh. Abovyan*

АНАНИТ ЖИЖЯН

ASPU after Kh. Abovyan, Chair of Sociology and Social Work, Assistant, Ph. D

The paper are reveals the specificities of formation and presence of social work in the “transforming society” of the Republic of Armenia. In contemporary Armenia the existence of the social work as such is present in three modes as professional activity, as educational discipline and also as a science.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА В ТРАНСФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

РОМИК КОЧАРЯН

*«Матенадаран», ст. науч. сотр., к.ф.н. ассистент кафедры
социологии и социальной работы АГПУ им. Х. Абовяна*

АНАИТ ЖИДЖЯН

АГПУ им. Х. Абовяна, кафедра социологии и социальной работы, ассистент, к. ф. н

В данной статье выявлены особенности формирования и присутствия социальной работы в «трансформационном обществе» РА. В современной Армении социальная работа присутствует в трёх ипостасях: как профессиональная деятельность, как обучающая дисциплина и как наука.

Հորվածի ներկայացման փուլերից [ը] 06.03.14 թ.

SCOTT WURDINGER

Professor of Minnesota State University, Mankato, USA

RUDOLPH JENNIFER

Professor of Minnesota State University, Mankato, USA

TEACHING IMPORTANT LIFE SKILLS THROUGH PROJECT BASED LEARNING

US high schools appear to measure success according to the number of students admitted into four-year institutions each year. Although this is one measure, there are some schools that focus on developing important life skills needed to become productive members of society. Online surveys were sent out to alumni, students, teachers, and parents to a student-centered charter school in Minnesota to explore definitions of success and determine if this school teaches life skills. One hundred and forty-seven surveys were collected from these four groups. Life skills such as creativity (94%) and ability to find information (92%) were ranked much higher than academic skills such as test taking (33%) and note taking (39%). Academic skills ranked low, yet 50 percent of the alumni polled graduated from college, which is considerably higher than the national average (39%). To further enhance the learning at project based learning schools, educators should provide opportunities for students to practice academic skills such as note taking and test taking so that students who plan to attend college will be better prepared. The research in this study showed that this school is excellent at teaching important life skills that help students succeed in college, and in life in general.

Keywords and expressions: charter schools, EdVisions, school reform, small schools

Mainstream US public high schools often measure success based on acceptance rates into post-secondary education institutions each year, while the less successful students are encouraged to pursue jobs after graduation (Bushaw, 2007). This measurement of success relies heavily on students' abilities to do well on college entrance tests, which typically require fairly high scores for admittance into undergraduate programs. Although college admittance is one way to measure high school success, other schools using innovative approaches to learning are reexamining what it means to be successful after graduating from high school. It is our assumption that schooling should be about more than academic skill development, and should focus on teaching important life skills such as creativity and problem solving that will help students become successful community members after they graduate from high school. This research study focuses on one school that has a broad view of success. Minnesota New Country School (MNCS), located in Henderson, Minnesota (50 miles southwest of

Minneapolis), uses project-based learning (PBL) as its primary teaching method. MNCS has a national reputation in the United States for designing their entire curriculum on PBL and was chosen for this study because of their emphasis on self-directed learning. MNCS's view of success is broader

than its traditional counterpart, and attempts to teach students important life skills that are needed to be productive members of society, regardless of whether they attend college or not. In 1994 EdVisions Cooperative was created alongside MNCS for the purpose of “creating a professional association of teacher/owners that contract with a school board to supply a learning program. It is based upon true site-based management and dynamic and flexible decision-making” (EdVisions, 2008). MNCS gained national attention in 2001 when the Bill and Melinda Gates Foundation awarded a grant to the original creators of MNCS to replicate the school. It was at this point that EdVisions, Inc., a non-profit organization was formed to oversee the replication process. Since 2001 EdVisions, Inc. has created over 45 schools across the US modeled after its flagship school. MNCS consists of grades 6–12 (11–18-year-olds), with a total of 109 students and eight advisors and eight teaching assistants (Study of the Minnesota New Country School, n.d.). Students who attend this school are from southern Minnesota usually within a 40-mile radius. They come from wide-ranging socio-economic backgrounds. Dee Thomas, lead teacher at the school who is responsible for collecting student data on family income, mentioned that the number of students at or below poverty as defined by the state department of education has ranged from 21 to 35 percent over the past 15 years. She also mentioned that the school is situated in a “proud farming community” where parents would be embarrassed to fill out income levels and so she believes the numbers are probably closer to 50–60 percent (D. G. Thomas, personal communication, 12 December 2008). The school consists of a large open room with several pods of computer workstations. Each pod

has 15–18 computer workstations, similar to what one would observe in a work environment, and each pod has one advisor. Students do much of their work at their computers, however there are several other rooms connected to the large open room where students can do specialized work such as design and build construction projects, record music, and grow plants to name a few. There is also a stage used for theater performances and project presentations. The project process consists of filling out a project proposal form, negotiating the details of the project with an advisory committee, doing the project, and presenting the project to the advisory committee. Much of the time students work alone on their own projects, primarily because of their own specific interests, however students are allowed to collaborate when they have similar interests in a project. Projects are broad ranging and have included designing museums, developing software programs, designing claymation characters, creating videos, and creating documentaries through pictures (Newell, 2003). Depending upon their complexity, these projects may take a few days or several months to complete. When students finish a project they demonstrate their level of understanding by doing a presentation for their advisory group consisting of peers, advisors, community members, and parents. After the presentation, advisors and students discuss what curriculum state standards have been met through the project, and how many credits they will receive for their work. Students must complete all of the state standards so they are provided a copy of the standards and asked to be mindful of how they will complete all the standards through their projects. Students move through this process at their own pace and finish their high school edu-

cation when they have met all the mandatory state standards. Advisors work closely with students to make sure that all standards have been addressed through their project work. Some students graduate earlier than their traditional counterparts and others graduate later. MNCS's approach to learning is quite different than the lecture format used by many schoolteachers, because with PBL, students take control of their own learning by choosing projects that are relevant and meaningful to their own lives. The theoretical underpinnings of the project method rely heavily on Dewey's (1938) "pattern of inquiry". The pattern of inquiry consists of six steps, however Dewey's explains that his theory is similar to the scientific method and highlights four basic steps (pp. 101–19). He explains that a relevant problem (step one) causes perplexity and desire to find an answer, which is then followed by creating a plan (step two), testing the plan against reality (step three), and reflecting on its worth (step four). The planning and testing phases of this learning process are critical to project based learning. Designing and building projects require students to solve problems and test out their ideas to determine solutions. Responding to instructor questions and reciting back information, which is a common teaching method in traditional education, allow students to talk, but learning becomes inspirational and exciting when students create plans to build projects and test them against reality. Creating a website, building a learning portfolio, performing an experiment, creating a piece of artwork, or building something off a blueprint, all require students to plan and test ideas in order to determine their worth. For Dewey learning meant doing something with the subject matter aside from reciting and memorizing

information. Like Dewey, MNCS's philosophy is based on students' interests and allows them to choose relevant meaningful projects that they create, design, and build (Thomas et al., 2005). Students at this school are given the freedom to determine their own projects and work at their own pace, and the advisors act as guides or facilitators of the learning process. Since this approach is highly student-centered and allows students freedom to work at their own pace, it provides opportunities to practice life skills such as time management, problem solving, and responsibility. This approach to learning has the potential to teach not only academic content, but also skills that are critical in helping young adults to become productive members of society. Much of the research conducted on PBL shows an increase in student motivation, student engagement, and academic achievement. Cornell and Clarke (1999) conducted an extensive study on standards based teaching and learning, primarily because they wanted teachers to move away from lecturing to a student-centered format where students were engaged with hands-on projects. They found that students were more engaged when involved in project based learning because it gave them an opportunity to work with other students while doing hands-on activities, which provided them with a more self-directed learning environment. This process had benefits for lower performing students because it gave them an opportunity to discover skills necessary to complete projects, and allowed them to progress at their own pace. However, two of the paradoxes they discovered, "less teacher talk requires more teacher time" and "free ranging self-directed inquiry depends on a tight design structure", indicate that even though motivation and student learning

were enhanced through the project based learning process, it requires more work for teachers when designing projects and preparing lessons (p. 94). Teachers commented that the initial phase of the project based learning process required a fair amount of planning time; however once established, they were able to focus more on guiding students through the process. Liu and Hsiao (2002) conducted a research study on using project-based learning with middle school students and found that it increased their “learning of design knowledge, their cognitive strategy use, and their motivation toward learning” (p. 311). In this study students assumed the roles of researcher, graphic artist, programmer, project manager, and audio/visual specialist and worked together to complete multimedia presentations. Because students were directly involved in the process they were able to understand and retain the information they were using while creating and designing their multimedia

presentation. Their research clearly indicates that project based learning has the potential to enhance both student motivation and performance in the classroom. These two authors sum up their research by claiming that students showed “substantial gains in their abilities to understand, use, and present geometric concepts” (p. 303).

Wurdinger et al. (2007) conducted a year-long study that looked at teacher acceptance and student engagement, and discovered that providing a one-day staff training to educate teachers on how to use project based learning enhances and promotes teacher acceptance, which is critical to implementing and sustaining the use of this method in school settings. “Educational change depends on what teachers do and

think – it’s as simple and as complex as that” (Fullan, 2001: 115). Without teacher acceptance innovative methods like projectbased learning won’t make it through the door of the classroom. Middle school teachers interviewed about student engagement in this study were enthusiastic about using this method and stated that it “promotes discussion and peer teaching, enhances student ownership, increases higher order thinking and life skills, and promotes group cohesiveness” (p. 157). Some teachers used individual projects and others used group projects, but in either situation teachers supported the use of this method because they observed a high level of motivation when students were engaged with their projects. Some teachers stated that students were so engrossed with their projects that they did not notice the teacher was in the room. Our research study is different than previous studies and focused on the question: does Minnesota New Country School provide students with necessary skills and knowledge to be successful after graduation? The researchers chose this question to determine if the school teaches important life skills and secondly, to determine if this educational approach lends itself to a broader definition of success aside from being accepted into post-secondary institutions. In addition the researchers wanted to explore how alumni, students, staff, and parents define success, assuming that they would have a broader definition due to school’s emphasis on project-based learning. We know that many students do well enough at MNCS to get accepted into college, but because of this unusual approach to learning we wanted to take a closer look at whether students were learning valuable life skills.

LITERATURE

1. Bushaw, W. J. (2007) From the mouths of middle-schoolers: important changes for high school and college. Phi Delta Kappan, 89(3), 189–93.
2. Cornell, N. & Clarke, J. (1999) The cost of quality: evaluating a standards-based design project. National
4. Association for Secondary School Principals Bulletin. Online: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3696/is_199901/ai_n8835892 [accessed December 2006].
5. Dewey, J. (1938) Logic: The theory of inquiry. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

ԿՅԱՆՔԻ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՆԱԽԱԳԾԱՀԵՆՔ
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑՈՎ

ՄԿՈԹ ՎԵՐԳԻՆԳԵՐ

Մինեսոտա պետական համալսարանի պրոֆեսոր, Մանկարո, ԱՄՆ

ՌՈՒԴՈՒՅ ՋԵՆԻՖԵՐ

Մինեսոտա պետական համալսարանի պրոֆեսոր, Մանկարո, ԱՄՆ

Հոդվածում ներկայացվում է նախագծահենք ուսուցման կարևորությունը կյանքի հմտությունների ուսուցման գործում: Այն մեծապես պայմանավորում է ուսանողների հետագա հաջողությունները թե՛ կյանքին նախապատրաստվելուն, և թե՛ բուհերում ուսումնառության համար:

Էլեկտրոնային հարցումներ են իրականացվել Մինիսոտայի ուսանողակներին դպրոցի շրջանավարտների, աշակերտների, ուսանողների, ուսուցիչների և ծնողների շրջանում բացահայտելու իրենց գործունեության մեջ հաջողության սահմանումը:

Հետազոտության հիման վրա հեղինակները փաստել են այն գաղափարը, որ այնպիսի կյանքի հմտություններ, ինչպիսիք են ստեղծագործունակությունը և տեղեկույթ գտնելու կարողությունը ավելի բարձր են գնահատվել քան այն ակադեմիական հմտությունները ինչպիսիք են թեստեր հանձնելը, գրառումներ անելը և այլն:

ОБУЧЕНИЕ ОСНОВАМ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕТОДОМ ПРОЕКТА

СКОТТ ВЮРДИНГЕР

Профессор Миннесотского государственного университета, Манкато, США

РУДОЛЬФ ДЖЕННИФЕР

Профессор Миннесотского государственного университета, Манкато, США

В статье представлена важность метода проекта в обучении основам жизнедеятельности. Он способствует будущим успехам студентов как в практической, так и в учебной деятельности.

Были проведены электронные опросы среди выпускников школ Миннесоты, учеников, студентов, учителей и родителей с целью определения их понимания понятия успеха.

На основе исследования авторы пришли к выводу, что такие умения, как способность к творчеству и получению информации оценены значительно выше, чем академические умения: сдача тестов, умение конспектировать и т. д.

Հոդվածի ներկայացման փաթեթի վրա՝ 02.02.14 թ.

ՌԻՍՈՒՅՍԱԸՆ ԵՎ ԴԱՍԱԿԱՆԴԱՆ ՍԵՔՈՂԻԿԱ

ЭЛЕОНОРА КИРИЧЕВСКАЯ

*Научный сотрудник лаборатории психологии
творчества Института психологии им. Г.С. Костюка
АПН Украины, кандидат психологических наук*

СОЦИАЛЬНО–ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ШКОЛЬНОГО НАСИЛИЯ МЕТОДАМИ ПРОБЛЕМНО– ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье представлена методика проблемно–эвристического обучения педагогов по преодолению агрессивности и виктимности школьников в образовательном пространстве.

Психолого–педагогический анализ образовательного пространства на современном этапе выявил множество проблем, среди которых одно из главных мест занимает проблема насилия и агрессии в межличностном взаимодействии учеников и, соответственно, создания и применения эффективных методов преодоления педагогами данного явления.

Ключевые слова и словосочетания: школьное насилие, социально–психологическая подготовка, проблемно–эвристическое обучение, конфликт, толерантность, агрессивность и виктимность школьников, межличностное взаимодействие.

Прагматическое решение проблемы поиска реальных путей улучшения психологической подготовки педагогических кадров именно с целью искоренения школьного насилия требует не только качественно новых факторов и критериев, которые должны браться во внимание в

процессе проведения исследования, но и построения модели решения данной проблемы, которая была бы максимально приближена к реально существующей ситуации в школе на современном этапе.

На государственном уровне осознается неотложная потребность в создании благоприятных психолого–педагогических условий для гармоничного развития будущего поколения, воспитания личности на принципах толерантности, терпимости, соблюдения моральных норм и правил в сфере межличностного общения.

Основными заданиями современной возрастной и педагогической психологии в данном контексте определяются: предупреждение конфликтов между одноклассниками и учениками разного возраста; разработка и внедрение превентивных мероприятий с целью преодоления агрессивности и жестокости в школьном коллективе; реализация стратегий преодоления старшеклассниками проявлений агрессии ровесников в межличностном взаимодействии.

Анализ психологической, социально–педагогической и социологической на-

учной литературы, практический опыт работы засвидетельствовали, что явления агрессии и насилия имеют давнюю историю возникновения, остаются актуальными особенно в межличностных отношениях школьников старших классов. Попытки координации воспитательного процесса в рамках традиционного психолого-педагогического подхода к решению данной проблемы привели к возникновению стойкого стереотипа относительно возможности искоренения жестокости и насилия в ученической среде путем целенаправленного коррекционного влияния на агрессора и контроля его действий, игнорируя роль (вину) самого обиженного в причинах возникновения и стойкого существования ситуаций межличностного конфликта.

Исследование явления школьного насилия, учитывая многогранность данной проблемы, осуществляется, как правило, в три последовательных этапа с конкретными заданиями. Первый этап исследования – диагностический, направлен на выяснение существования проблемы насилия в данном образовательном учреждении. Второй этап должен определить, во-первых, масштаб проблемы, то есть распространенность явления межличностной агрессии учеников, во-вторых, ее субъективную значимость для опрашиваемых, а также частоту, с которой подростки поддаются издевательствам со стороны ровесников.

С помощью анкетирования определяется группа старшекласников, которые в большей степени страдают от издевательств и нуждаются в психологической помощи.

Понять современного подростка невозможно, не понимая того мира, в котором он живет, и особенностей понимания им

разнообразных понятий, сквозь призму которых происходит восприятие окружающего мира и формируется отношение к нему. Именно поэтому третий этап исследования ориентирован на определение того, как старшекласники понимают и интерпретируют понятия, которыми описываются негативные межличностные отношения. Это обусловлено той связью, которая существует между пониманием таких категорий, как “издевательство”, “нападки”, “унижения”, “оскорбления”, и субъективным восприятием проблемы насилия старшекласниками, а также стратегиями преодоления агрессивных действий ровесников.

С целью углубленного выявления видов агрессии и их проявлений в отношениях старших подростков возможно применение метода фокус-группы, который целесообразно проводить в каждом классе. Суть данного метода заключается в том, что такое фокусируемое интервью происходит в форме групповой дискуссии. Это дает возможность вникнуть во внутренний мир респондентов и понять мотивацию их поступков. Преимущество данного метода заключается в том, что в процессе работы создается благоприятная атмосфера для спонтанности высказываний, непосредственности отношений и внимательности к позициям каждого участника фокус-группы. Метод фокус-группы в большей степени может обеспечить качественный анализ и углубленное понимание исследуемой проблемы.

Как свидетельствуют большинство исследований, ученики-жертвы испытывают не только один вид агрессии, а их синтез. Отметим, что физическая агрессия не является наиболее часто употребляемым видом агрессии. Некоторые старшекласники отмечают, что им легче

пережить физическое насилие, чем психологическое. По их мнению, исключение, игнорирование, бойкот, словесные оскорбления, запугивание, прессинг и т.п. подавляют сильнее потому, что приводят к долговременной психологической травме, с которой, как свидетельствуют респонденты, справиться тяжелее.

Среди ситуаций, которых больше всего боятся подростки, называются возможность очутиться: 1) один на один с нападающим; 2) “загнанным в тупик”; 3) вдалеке от группы ровесников или взрослых, которые бы могли защитить. Следовательно, психологическое содержание ситуации непосредственно влияет на возникновение у человека определенных состояний: невротичных, аффективных и т.п. Однако существует позиция, согласно которой негативные психические состояния провоцирует не сама психотравмирующая ситуация, а отношение особы к ней.

Стратегии преодоления агрессии ровесников, которым подростки отдают предпочтение, определенным образом обусловлены определенными факторами, соответственно, прямо или опосредствованно влияют на выбор тех или иных методов, тактик и стратегических тенденций преодоления различных форм насилия, которые существуют в коммуникативном пространстве учеников старших классов.

С целью обучения педагогических кадров преодолению такого явления, как школьное насилие, успешно применяется модифицированный вариант тренинговой системы КАРУС. В ее основе лежат мыслительные стратегические тенденции комбинирования, аналогизирования, реконструирования, универсализации, случайных подстановок, которые, в то же время, являются главными характеристи-

ками психологических особенностей преодоления учениками агрессивных влияний ровесников. Именно система КАРУС способствует выведению наружу обычно скрытых вариантов решения социально-коммуникативных задач. Применяя поочередно различные стратегии и получая контрастные смыслы, обучаемый осознает, что тот же предмет или объект проблемы может рассматриваться с различных позиций и иметь альтернативные варианты выхода из нее. Вышеназванные смыслы, в свою очередь, влияют на сознание обучаемого, изменяя его. Изменение сознания порождает изменение подхода относительно преодоления существующей проблемы. При применении системы КАРУС в процессе работы над ситуациями-задачами происходит поиск стратегий преодоления различных видов насилия в образовательном пространстве. Какую именно стратегию избрать, педагог определяет, исходя из условий, масштабов, специфики ситуации, которая сложилась в определенной школе или классе.

Проблемно-эвристический тренинг преодоления явления школьного насилия создан на концептуально-методической основе системы КАРУС с целью развития представлений педагогов относительно альтернативных путей преодоления агрессии, умений прогнозировать и оценивать их последствия, в значительной мере ориентирован на формирование творческих социально-коммуникативных способностей преподавателей.

Проблемно-эвристический тренинг совершается в формате межличностной кооперации и межгруппового взаимодействия, что создает благоприятные предпосылки для активизации совместных усилий, направленных на преодоление в школьной среде насилия среди старшеклассников.

Проблемно–эвристическая игра, которая положена в основу тренинга, ориентирована на создание или поиск новых подходов к решению проблем в межличностных отношениях. Данная игра является комплексной многофункциональной коллективной деятельностью, в рамках которой соединяются несколько ее видов: поиск путей решения социально–коммуникативных задач и определенных в ней проблем, социальное проектирование, обучение, коммуникативная практика, рефлексия. Все эти виды деятельности естественно интенсифицируются за счет погружения обучаемых в игровое пространство. Она носит принципиально жизненный характер, а задачи, которые решают ее участники, построены на ре-

альных ситуациях деструктивных коммуникаций старшеклассников.

Собственно процесс и результат решения задач данного типа совместными усилиями педагогического коллектива являются моделью творческой социально–коммуникативной деятельности, которая направлена на преодоление деструктивных явлений в межличностных отношениях старшеклассников. Творческий поиск нового решения сложных и деструктивных коммуникативных ситуаций, видение конструктивных альтернатив во взаимоотношениях с агрессором и жертвой – это результат, который достигается педагогами благодаря усовершенствованию навыков решения социально–коммуникативных задач.

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼ–ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ
ՀԱՂԹԱՀԱՐԵԼՈՒ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԲՈՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՊՐՈԲԼԵՄԱՅԻՆ–ԷՎՐԻՍՏԻԿ
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐՈՎ

ԷԼԵՈՆՈՐԱ ԿԻՐԻՉԵՎՍԿԱՅԱ

*Ուկրաինայի մանկավարժական գիտությունների ակադեմիայի Գ.Ս. Կոստյուկի
անվան հոգեբանական հնարիրության լաբորատորիայի գիտաշխատող,
հոգեբանական գիտությունների թեկնածու*

Հոդվածում ներկայացվում է մանկավարժների պատրաստման պրոբլեմային – էվրիստիկ մեթոդիկան, որի նպատակն է կրթական տարածքում հաղթահարել դպրոցականների ագրեսիվությունը և վիկտիմությունը: Մանրամասն ներկայացվում է հեղինակի կողմից առաջարկվող մեթոդիկան: Տվյալ մեթոդիկան մատչելի է և հասանելի մանկավարժների հոգեբանական հնարավորություններին:

SOCIAL PSYCHOLOGICAL READINESS OF PEDAGOGUES TO SOLVE THE PROBLEM OF
VIOLENCE AMONG SCHOOLCHILDREN WITH THE HELP OF PROBLEMATIC–HEURISTIC
TEACHING METHODS

ELEONORA KIRICHEVSKAYA

*Researcher of the Laboratory of Psychological Institute after G.S. Kostyuk, Ukrainian
Academy of Pedagogical Sciences, PhD in Psychology*

The article discusses the social psychological readiness of pedagogues to overcome the problem of violence among schoolchildren through problematic –heuristic teaching methods. The author gives a detailed description of teaching methods which are very easy and available for the psychological opportunities of pedagogues.

Հոդվածի ներկայացման փարեթիվը՝ 12.04.14 թ.

К ВОПРОСУ О НЕТИПИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЯХ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ И ИХ АРМЯНСКИХ ЭКВИВАЛЕНТАХ

В статье рассматриваются вопросы формирования русскоязычной коммуникативной компетенции студентов на основе использования нетипических значений русских глаголов движения и их армянских эквивалентов.

Ключевые слова: сопоставительный анализ, глаголы движения, коммуникативная компетенция, лексико-семантический вариант, семантическая структура.

По мысли В.В. Виноградова, бывает очень трудно “представить со всей полнотой и жизненной конкретностью роль слова в речевом общении и обмене мыслями между членами общества” [2: с. 7]. Тем более осложняется эта проблема в связи с усвоением многозначных слов иностранцами, так как глаголы движения русского языка в большинстве своём отличаются лексической полисемантической.

“Будучи чрезвычайно важным и в определённом смысле загадочным явлением языка, лексическая многозначность относится к числу наиболее сложных объектов лексикографирования”, — отмечает автор множества справочных словарных материалов и лексических минимумов русского языка В.В. Морковкин [4: с. 63].

Лексика, как и язык в целом, является средством членения действительности, и это членение в разных языках неодинаково. Не подлежит сомнению тот факт, что структура значения слова неоднородна в

разных языках. Цель сопоставительного анализа семантической структуры нетипических лексико-семантических вариантов русских и армянских глаголов движения – выявить *эквивалентные* (полностью совпадающие по семантическому объёму), *сходные* (частично совпадающие) и *специфические* (свойственные только русскому или только армянскому языку) лексико-семантические варианты соответствующих глаголов движения. Выявление трёх указанных типов лексико-семантических вариантов поможет преподавателю оптимально использовать транспозиционное влияние армянского языка на русский лексический материал и предотвратить возможную интерференцию в области лексического значения русских глаголов движения. Так, положительный перенос (транспозиция) сыграет важную роль при выявлении эквивалентных лексико-семантических вариантов. В случае со сходными лексико-семантическими вариантами, которые часто различаются лишь на уровне синтагматики, возможно как транспозиционное, так и интерферирующее влияние родного языка обучаемых.

Возьмём для сравнения лексико-семантический вариант русского глагола *идти* (“двигаться, переступая ногами”) и частично соответствующий ему лексико-семантический вариант армянского

глагола *gnal* (“прохаживаться, расхаживать”). Семантический объём русского лексико–семантического варианта, безусловно, шире армянского, последний предполагает лишь определённую качественную характеристику “не спеша, взад и вперёд, с места на место”. В данном случае возможен отрицательный перенос (интерференция) более узкого значения армянского лексико–семантического варианта глагола движения на частично совпадающий с ним соответствующий русский лексико–семантический вариант. В такой ситуации преподаватель должен заострить внимание учащихся на несоответствии семантических объёмов лексико–семантического варианта русского и армянского глаголов движения. В качестве иллюстрации семантического несоответствия анализируемых лексико–семантических вариантов могут быть использованы схематичные рисунки, изображающие качественно разное движение, упражнения, цель которых – как можно более точный перевод изучаемых лексических единиц, сценическая передача качественной характеристики движения.

Довольно часто одному армянскому глаголу движения соответствует целый ряд русских глаголов; например, высокочастотное *gal* в зависимости от контекста может быть переведено на русский язык и как “приходить”, и как “приезжать”, и как “приплывать”, и как “прилетать”; глагол *gnal* может соответствовать русским “идти”, “пойти”, “ходить”, “отправляться”, “уезжать”, “уходить”, “убегать”, “улетать” и некоторым другим (см. соотв. словари).

Сопоставительный анализ семантической структуры русских и армянских глаголов движения показывает, что довольно часто для передачи лексического значения того или иного русского глаго-

ла движения армянин использует разные глаголы; иными словами, объёмы лексических значений соответствующих глаголов практически никогда не совпадают: “Несовпадение языковых значений проявляется в различном устройстве номинаций, в различной мотивированности и в различной структуре значений” [3: с. 22]. Несовпадение семантических объёмов не вытекает из различий в отражаемой действительности, а основывается на различных возможностях языкового выражения идентичных предметов и ситуаций окружающего мира.

Преподаватель русского языка в армяноязычной аудитории при вводе в урок русских глаголов движения должен учитывать, что, например, русскому глаголу *бежать* в прямом номинативном значении будет соответствовать армянский глагол *vazel*; в значении “течь” (ручей бежит) – глагол *hosel*; в значении “спасаться бегством” (бежать от врага) – возвратный глагол *phaxchelov azatvel* (букв. = *освободиться, избавиться бегством*); в значении, казалось бы, эквивалентном с точки зрения русского языка предыдущему, — “спасаться бегством из тюрьмы, плена и т. п.” – в армянском языке используется другой глагол – *phaxcheÉ*; довольно частотному русскому словосочетанию “дни бегут” будет соответствовать армянское *“orern ancpim en”* (букв. = *дни идут, проходят*). Следовательно, на уроках русского языка в армяноязычной аудитории нельзя исключать ситуаций, когда учащимся нужно будет подобрать необходимый русский глагол для передачи того или иного значения, в то время как поиски эти не требуются, а нужно лишь знание семантической структуры интересующего глагола, специфика которой будет усвоена лучше и прочнее при условии сопоставления значений глаголов разных языков.

Рассмотрим основные значения данного глагола, представленные в словаре Ожегова:

1) помогать идти, сопровождать идущего (*вести больного под руку*);

2) идти во главе, сопровождать идущего (*вести войска в бой*);

3) управлять движением транспортно-го средства (*вести поезд*);

4) иметь то или иное направление, служить путём куда-нибудь (*Лестница ведёт на крышу*).

В пропозициях предложений, содержащих конструкцию *вести к чему-л.*, часто содержатся философские высказывания, утверждения, выводы философско-этического характера. Например: *Первый признак загнивания этих монополий заключается в том, что в 90-е годы XX века впервые после войны накопление богатства перестало само по себе вести к прогрессу в решении основных гуманитарных проблем человечества* (Делягин М. Глобальная миссия России (2004) // Наш современник, 2004.09.01).

Эквивалентом глагола *вести* в армянском являются глаголы *tanel, ihekcel*. Значение конструкции *вести к чему-л.* в армянском передаётся глаголом *hangecnel* (букв. = привести): *Qo ararqe tsanr hetevanqneri kehangecnu* (букв. = *Твой поступок приведёт к тяжёлым последствиям*).

В словарной статье глагола *идти* в словаре Ожегова зафиксировано следующее значение данного глагола: *“следовать, двигаться в каком-н. направлении для достижения чего-н.”* Напр.: *Всегда иди вперёд не оглядываясь*.

Следует, однако, отметить, что данное значение довольно “отдалилось” от первичного значения глагола семантического компонента “двигаться, переступая ногами” за счёт лексико-грамматических свойств слов, сочетающихся с ним. Это в основном абстрактные существительные со значением: *“то, к чему стремится, для достижения чего Субъект направляет свои*

усилия действия”, напр., *мечта, цель, финиш* и т. д.

КОЗ /конструктивно обусловленное значение/ конструкции *идти на что* означает “быть готовым или склонным к чему-л., соглашаться, решаться на что-л.” Напр.: *А самое главное, на мой взгляд,— умение жить вместе с кем-то, уметь постоянно идти на компромиссы, учитывать интересы другого человека: ведь в семье невозможно жить, думая только о себе и своих желания* (Ткачёва С. День влюблённых... (2003) // 100% здоровья, 2003.01.15).

Как становится ясно из примеров, в структуре КОЗ имеется компонент “направить свои действия на что-то”. Таким образом, КОЗ образовалось, с одной стороны, на основе именно приведённого выше значения, с другой стороны,— значения предлога *на*, который употребляется для указания цели, назначения, предмета достижения. На образование КОЗ, безусловно, влияет и ЛСГ слов, замещающих валентность Объекта. Левым актантом является Субъект-Агенс, т. е. существо, способное совершать целенаправленное действие (Напр.: *Солдат сознательно пошёл на этот риск*).

Как было отмечено, глаголы движения предполагают обязательную левую валентность, т. е. участника Агенс, который может быть выражен: антропонимом (*Шофер везёт дрова*), зоонимом (*Рыба плыла по реке*), каузатором (*Воздушными сугробами, пыльными шапками лежал повсюду снег; ветер гонял его туда-сюда* (Грекова И. Перелом (1987)). Однако некоторые глаголы движения в безличных конструкциях, а также в непереходном употреблении приобретают новые, нетипические для них значения. Такое употребление глаголов движения чаще всего носит разговорный характер. В отличие от русского, который тяготеет к безличным конструкциям, для армянского языка более характерны

конструкции с эксплицитно или имплицитно выраженным субъектом действия, поэтому русским безличным конструкциям с глаголами движения в армянском соответствуют конструкции с личными формами, а аналогичные безличные конструкции в армянском скорее всего являются синтаксическим кальками с русского: “Богатство и разнообразие безличных конструкций в русском языке показывает, что

русский язык отражает и всячески поощряет преобладающую в русской культурной традиции тенденцию рассматривать мир как совокупность событий, не поддающихся ни человеческому контролю, ни человеческому уразумению, причём эти события, которые человек не в состоянии до конца постичь и которыми он не в состоянии полностью управлять, чаще бывают для него плохими” [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
2. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова // Вопросы языкознания. – 1953. – №5. – С. 3–21.
3. Ибрагимова В.Л. Семантическое поле глаголов движения в современном русском языке: автореф. дис.... канд. филол. наук. – Уфа, 1975. – 25 с.
4. Морковкин В.В. О лексической полисемии // Русский язык за рубежом. – 2009. – №4. – С. 57–63.

ՌՈՒՄԱՅ ԼԵԶՎԻ ՈՉ ՏԻՊԱՅԻՆ ՇԱՐԺՈՒՄ ԱՐՏԱՀԱՅՏՈՂ ԲԱՌԵՐԻ և ՆՐԱՆՑ
ՀԱՅԵՐԵՆ ՀԱՄԱՐԺԵՔՆԵՐԻ ՀԱՐՑԻ ՇՈՒՐՁ

ՄԱՐԻԱՄ ԻՍՊԻՐՅԱՆ

*ԻՎ.Արքովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի
նեկլորդի օգնական-քարտուղարության վարչության պետ, ռուսաց լեզվի ամբիոնի
դասախոս, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու*

Հոդվածում դիտարկվում են ռուսաց լեզվի շարժում արտահայտող բայերի տարբերակված առանձնահատկությունները, ուղղվածությունը /շարժման տարածական կողմնորոշում/, հակիրճությունը /շարժման ոչ ընդհատությունը/, շարժման ձևը:

ON THE ATYPICAL MEANINGS OF RUSSIAN VERBS OF
MOVEMENT AND THEIR EQUIVALENTS IN ARMENIAN

ISPIRYAN MARIAM

*Assistant Chancellor–Head of Administrative Unit (Ph.D., Russian Language Teaching
Methodology) Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University*

The paper embraces differential features of motion verbs in Russian. The semantic structure of verbs of movement comprises at least three distinguishing characteristics: direction / spatial orientation of movement, multiplicity / non–multiplicity of movement; means of motion.

Հոդվածի ներկայացման փարերթիվը՝ 11.04.14 թ.

**ՔԵՅՍ-ՍՏԱԴԻ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՅԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ
«ՍԱՀՄԱՆԱԴՐԱԿԱՆ ԻՐԱՎՈՒՆՔ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

Հոդվածում դիտարկվում են «Մահմա-նադրական իրավունք» առարկայի դասա-վանդման գործընթացում Քեյս-Ստադի տեխնոլոգիայի կիրառման հնարա-վորությունները՝ իբրև ուսուցման արդյու-նավետության բարձրացման միջոց:

Հանգուցային բառեր և արտահայ-տություններ՝ Քեյս-Ստադի տեխնոլոգիա, իրավիճակային վերլուծություն, ուսում-նական իրավիճակ, կիրառական վարժու-թյուններ, տեսական գիտելիքներ, գործ-նական կարողություններ:

Հոգեբանամանկավարժական գրա-կանության ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս փաստել, որ վերջին տարիներին բավականին մեծ է գիտնականների հետաքրքրությունը «մանկավարժական տեխնոլոգիա» երևույթի, նրա էության, հիմնական բնութագրերի և տեսակների նկատմամբ: Մանկավարժական տեխ-նոլոգիաները հետազոտվել են Վ.Պ. Բեսպալկոյի, Ե.Վ. Բոնդարևսկայայի, Մ.Վ. Կոպիևի, Մ.Ս. Լևինայի, Վ.Ս. Մոնա-խովի, Ս.Յ. Սավելևայի, Գ.Լ. Մելնիկոյի, Ն.Ե. Շչուրկովայի, Լ.Վ.Պոկոյալովայի, Վ.Կ.Դյաչենկոյի, Մ.Ա.Մկրտչյանի և այլոց կողմից:

Ի մի բերելով մանկավարժական տեխ-նոլոգիաների մի շարք մեկնաբանումներ՝ կարող ենք ասել, որ այդ եզրույթը ման-կավարժություն է ներմուծված տեխնի-կական գիտություններից, իրենից ներ-կայացնում է ուսուցման մեթոդների կիրառման, գործողությունների և ընթա-

ցակարգերի հաջորդականության, տեխ-նիկական միջոցների, սարքավորումների և գործիքակազմի ամբողջություն:

Մանկավարժական գրականության մեջ առանձնացված են մանկավարժական տեխնոլոգիաների չափանիշները մանկա-վարժական գործունեության արդյունա-վետության գնահատման նպատակով:

Մանկավարժական տեխնոլոգիաների հիմքում ընկած են կրթության փիլիսոփա-յության ժամանակակից ձեռքբերումները:

Յուրաքանչյուր տեխնոլոգիայի հա-մար հանգուցային նշանակություն ունի ինչպես սովորողի կողմից գիտելիքների ներկայացումը, այնպես էլ վերջնաար-դյունքի մանրամասն սահմանումը և դրան հասնելու ընթացքի վերահսկումը:

Մանկավարժական տեխնոլոգիանե-րի կիրառման հիմնական նպատակնե-րից մեկը սովորողների ուսումնական գործունեության կառուցողականություն-ը և ակտիվացումն է: Ըստ կառուցո-ղականության սկզբունքի՝ «սովորողին մատակարարվում է ոչ թե վերջնական պատրաստի նյութ, այլ հնարավորություն է տրվում, որ սովորողի ներաշխարհում աստիճանական աշխատանքի, մտորում-ների ու գործողությունների հետևանքով ձևավորվեն սեփական համոզմունքներն ու մոտեցումները» [1, էջ 143]: Ակտիվու-թյան սկզբունքը ենթադրում է, որ ու-սումնական գործունեությունը պետք է պարունակի մոտիվացիայի բարձր մա-կարդակ, գիտելիքների, կարողություն-

ների յուրացման պահանջմունք, արդյունավետություն և սոցիալական նորմերին համապատասխանություն:

Ըստ մեզ՝ բուհի կրթադաստիարակչական գործընթացում կիրառվող տեխնոլոգիաների արդյունավետությունը պայմանավորված է մի շարք գործոններով՝

- մանկավարժի կոմպետենտությամբ,
- մանկավարժի մասնագիտական պատրաստվածության մակարդակով,
- մանկավարժի անձնային առանձնահատկություններով,
- ուսանողների տարիքային առանձնահատկություններով և հասունության աստիճանով,
- ընդհանուր կոլեկտիվի և յուրաքանչյուր ուսանողի տրամադրվածության աստիճանով,
- ուսանողների ուսումնական գործունեության պահանջմունքներով, դրդապատճառներով և պատրաստության աստիճանով,
- մանկավարժի կողմից յուրաքանչյուր թեմային համապատասխան ճիշտ տեխնոլոգիայի ընտրությամբ,
- տեխնոլոգիայի կիրառման համար անհրաժեշտ պամանների առկայությամբ,
- միևնույն առարկայի շրջանակում բազմապիսի փոխներգործուն մեթոդների կիրառմամբ, որն ապահովում է ուսանողի և դասախոսի արդյունավետ փոխներգործությունը:

Այսպիսով կարող ենք ասել, որ մանկավարժության մեջ կիրառվող տեխնոլոգիաների գերնպատակն է ուսուցման որակի և արդյունավետության բարձրացումը, ուսանողների մասնագիտական կոմպետենտության զարգացումը:

Քանի որ մեր հետազոտությունը վերաբերում է «Մահմանադրական իրավունք» առարկայի դասավանդման մեթոդիկային» ապա մենք անդրադարձել ենք

հատկապես այն ակտիվ մեթոդներին, որոնց կիրառումը արդյունավետ կդարձնեն «Մահմանադրական իրավունք» առարկայի դասավանդումը և ուսանողների կողմից նշված առարկայից գիտելիքների յուրացումը:

Մեր հետազոտությունը ցույց տվեց, որ «Մահմանադրական իրավունք» առարկայի դասավանդման արդյունավետ մեթոդ է քեյս-ստադի /case study/ կամ իրավիճակային վերլուծության տեխնոլոգիան: Այն միևնույն ժամանակ պրոբլեմային, իրավիճակային վերլուծության մեթոդ է, որի կիրառմամբ ուսուցումը իրականացվում է կոնկրետ խնդիրների, իրավիճակների լուծման ճանապարհով: Մեթոդի նպատակը համատեղ ուժերով իրավիճակի վերլուծություն, գործնական լուծումների մշակում և վերջում՝ առաջարկված ալգորիթմի գնահատում:

Իրավիճակային վերլուծության մեթոդի կիրառումը բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտում այսօր արդիական է, ինչը պայմանավորված է հետևյալ մոտեցումներով՝

- կրթությունն այսօր նպատակաուղղված է ոչ միայն գիտելիքների յուրացմանը, այլև ուսանողների մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորմանը, մտածողության հարացույցների փոփոխմանը, տեղեկատվության հսկայական ծավալի յուրացմանը
- այսօր փոխվել են մասնագետին ներկայացվող պահանջները, նա պետք է տիրապետի տարբեր իրավիճակներում լավագույնս դրսևորվելու կարողությանը, կարևոր է նաև ճգնաժամային պայմաններում գործողությունների համակարգվածությունն ու արդյունավետությունը:

Իրավիճակային վերլուծության մեթոդը գործիք է, որը հնարավորություն է տալիս իրավագիտությունից տեսական գիտելիքները կիրառել գործնական խնդիրների լուծման համար: Այն նպաստում է ուսա-

նողների ինքնուրույն մտածողության, այլընտրանքային տեսակետ լսելու և հաշվի առնելու, սեփական տեսակետը հիմնավորելու կարողության զարգացմանը:

Այս մեթոդի շնորհիվ ուսանողը կարող է դրսևորել և կատարելագործել իր վերլուծական, գնահատողական, իրավիճակի կառավարման կարողությունները, սովորի թիմային աշխատանքի, առաջադրված հարցի լուծման առավել ռազիոնալ տարբերակ առաջարկել:

Լինելով փոխներգործուն մեթոդ՝ այն ապահովում է առարկայի տեսական հիմունքների յուրացումը, տիրապետումը և նյութի գործնական կիրառումը՝ նպաստելով ուսանողի մասնագիտական հմտությունների, ուսման նկատմամբ հետաքրքրության և դրական մոտիվացիայի ձևավորմանը: Մինևույն ժամանակ իրավիճակային վերլուծությունը մանկավարժի մտածողության ձև է, նրա հատուկ հարացույցը, ինչը թույլ է տալիս մտածել և գործել ոչ ստարդարտ՝ համալրելով սեփական ստեղծագործական ներուժը:

Իրավիճակային վերլուծության մեթոդի իրականացման համար կարևոր են հետևյալ պահանջները.

- հստակ նպատակ
- առաջադրված իրավիճակի որոշակի բարդություն
- տիպական իրավիճակների ստեղծում, որը ենթադրում է կոլեկտիվ, թիմային աշխատանք
- առաջացնի ուսանողների զգայական լարվածություն
- վերլուծական մտքի զարգացում
- ունենա լուծման տարբերակներ

Իրավիճակային վերլուծության մեթոդի հիմնական գործառնություն է սովորեցնել ուսանողներին լուծել բարդ խնդիրներ, որտեղ բացակայում է համակարգվածությունը, հաջորդականությունը, որոնք հնարավոր չէ լուծել վերլուծությամբ: Այս պարագայում անհրաժեշտություն է առաջանում խնդրի լուծմանը սինեգետիկական մոտեցման ցուցաբերումը:

Ակնհայտ է այս մեթոդի առավելությունը նյութի ավանդական շարադրանքի նկատմամբ, սակայն պետք չէ մտածել, որ իրավիճակների վերլուծությունը կարող է փոխարինել դասախոսություններին: Պետք է տարբերել իրավիճակները ուսումնական խնդիրներից, որոնք առաջադրվում են սեմինար և գործնական պարապմունքների ժամանակ, քանի որ ուսումնական խնդիրների և իրավիճակների կիրառման նպատակները նույնպես տարբեր են: Խնդիրները ուսանողին հնարավորություն են տալիս յուրացնելու, ուսումնասիրելու տեսություն, մեթոդներ, սկզբունքներ, իսկ իրավիճակների վերլուծությունը օգնում է ուսանողներին տիրապետել տարբեր մասնագիտական կարողությունների: Որպես կանոն խնդիրն ունի մեկ լուծում, մեկ ճանապարհ, իսկ իրավիճակը ենթադրում է լուծման մի քանի տարբերակներ և բազմաթիվ եղանակներ:

Բուհի կրթադաստիարակչական գործընթացում իրավիճակային վերլուծության մեթոդի կիրառումը միանշանակ չէ, այսօր առավել կարևորվում են իրավիճակային գիտելիքները, իրավիճակային գործունեությունը: Այս մեթոդն անհրաժեշտ է դիտարկել որպես ավանդական մեթոդների օրգանական շարունակություն, քանի որ այն նպաստում է ուսանողների կողմից պարտադիր նորմատիվային գիտելիքների յուրացմանը և տիրապետմանը:

Իրավիճակային վերլուծության մեթոդի կիրառումը ենթադրում է մեթոդական ապահովում և հիմնավորում ինչպես ուսումնական ծրագրերին համապատասխան բուհի ուսուցման գործընթացի մակարդակում, այնպես էլ առանձին առարկաների դասավանդման մակարդակում: Ընդ որում իրավիճակները կարող են լինել.

- ուսումնական իրավիճակ, երբ կա ձևավորված խնդիր, որում ներկայացված է կոնկրետ իրավիճակ

կոնկրետ ժամանակահատվածում, նպատակը՝ իրավիճակի ախտորոշում և ինքնուրույն լուծում,

- ցուցադրական ուսումնական իրավիճակ, նպատակը գործնական օրինակով սովորեցնել ուսանողին մշակել ճիշտ լուծման ալգորիթմ,
- ուսումնական իրավիճակ, երբ չկա ձևավորված խնդիր, այլ ներկայացված են որոշակի վիճակագրական տվյալներ, հասարակական կարծիք, կառավարության դիրքորոշում և այլն, նպատակը՝ խնդրի ինքնուրույն ձևակերպում և լուծման եղանակների, ռեսուրսների առաջարկում,
- կիրառական վարժություններ, որտեղ ներկայացված են կոնկրետ դժվար իրավիճակներ, նպատակը լուծման եղանակների որոնումն է [3]:

Այն կարող է պարունակել որևէ օրենքի, դատական ակտի կամ տարբեր կազմակերպությունների տարբեր տարիների աշխատանքի նկարագրություն, կարող է ներառել գիտական մոդելներ, նախագծեր:

Մենք «Սահմանադրական իրավունք» առարկայի դասավանդման ընթացքում հատկապես նախընտրել ենք այն մեթոդները, որոնք խթանում են ուսանողների ինքնուրույնությունը իրավական գիտելիքների կիրառման բնագավառում իրենց դրսևորելու, փաստարկումներ, վերլուծություններ, մեկնաբանություններ, եզրահանգումներ անելու կարողությունների ձևավորումը: Այս առումով առավել արդյունավետ մեթոդներից ենք համարում քեյս-ստադի մեթոդը, որը որպես կոլեկտիվ ուսուցման տեխնոլոգիայի տարատեսակ, միասնականացնում է զարգացնող, անձնակողմնորոշված ուսուցման տեխնոլոգիաները՝ ներառելով մասնագիտական գործունեության հմտությունների զարգացումը, մասնագի-

տական դիրքորոշումների ձևավորումը, և նպաստում է ուսանող-դասախոս համաստեղծագործության, հաղորդակցման ներուժի իրացմանը: «Սահմանադրական իրավունք» առարկայի դասավանդման ընթացքում զարգանում է ուսանողների իրավական մտածողությունը: Քեյս մեթոդի կիրառումն այս առարկայի դասավանդման գործընթացում պահանջում է ուսանողների կողմից մասնագիտական գիտելիքների յուրացման և ինքնուրույն աշխատանքի կատարման հմտությունների ձևավորվածության որոշակի մակարդակ: Այդ առումով մենք համամիտ ենք Լ.Վ.Պոկուշալովայի հետ, որ. «կողմնորոշվելով քեյսում ուսանողները փաստորեն իրենց ձեռքում ունենում են իրավիճակի պատրաստի լուծումը, որը կարող է կիրառվել նաև համանման այլ իրավիճակներում» [2]:

Ներկայացնենք մեր կողմից մշակված քեյս-ստադի տեխնոլոգիայի կիրառման օրինակ «Սահմանադրական իրավունք» առարկայի դասավանդման շրջանակներում:

Թեմա-Անձնական իրավունքներ և ազատություն: Այս թեման կարող է հանդիսանալ քեյսի ձևավորման աղբյուր, ուստի մենք դիմել ենք այդ քայլին:

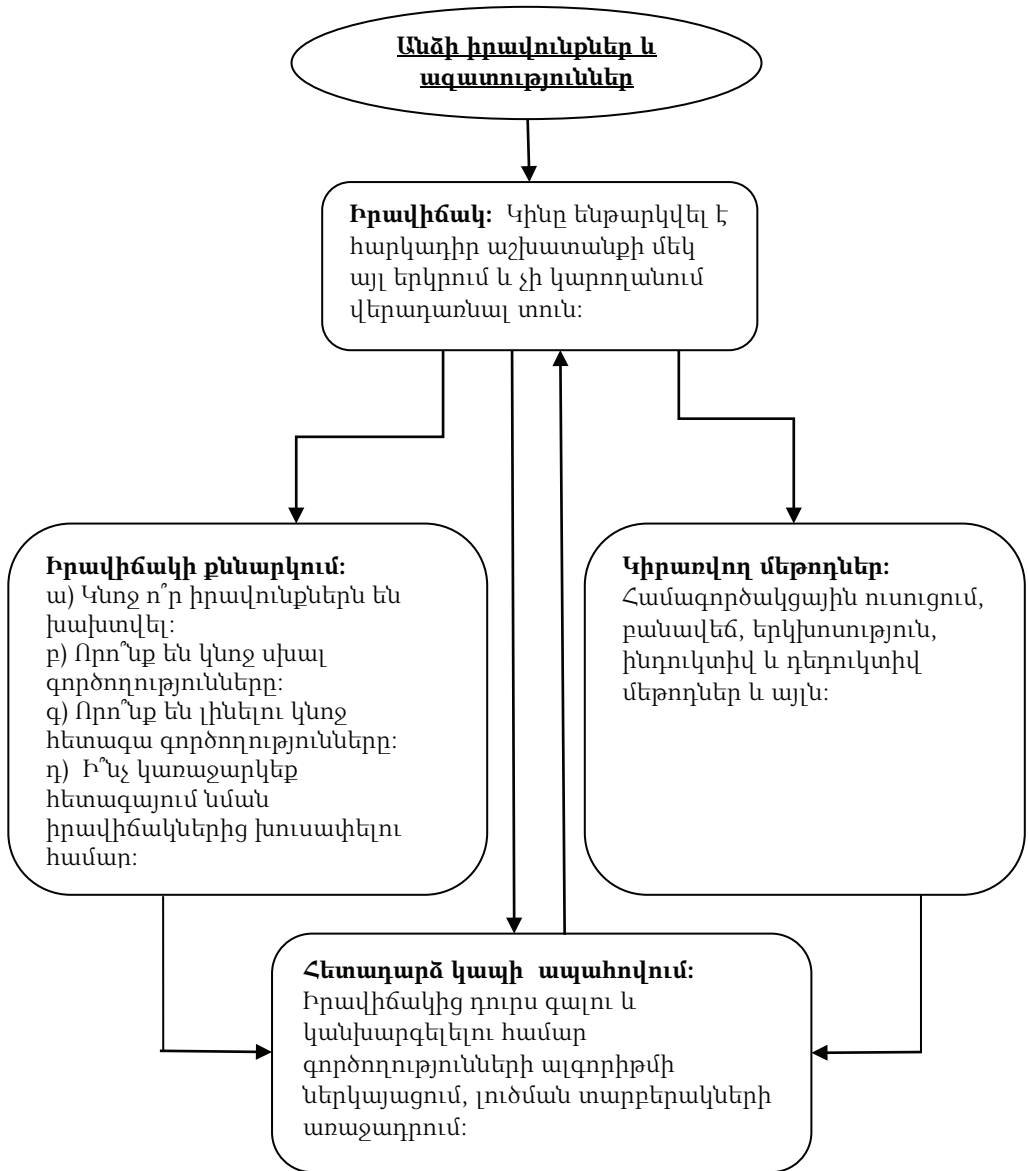
Թեմայի տեսական մասը ուսանողներին դասախոսության միջոցով ներկայացնելուց հետո ուսանողների գիտելիքներն ամրապնդելու, գործնական կարողությունները զարգացնելու նպատակով կազմվել է քեյս: Հաշվի առնելով հետևյալ պահանջները՝ քեյսը պետք է ունենա հստակ դրված նպատակների դժվարության համապատասխան մակարդակ, ցուցադրի իրավական դաշտի մի շարք տեսանկյուններ, տիպիկ իրավիճակներ, ունենա մի շարք լուծումներ: Լսարանը բաժանվել է խմբերի, տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառմամբ ցուցադրվել է թեմայի վերաբերյալ

տեսանյութ՝ տեսահալովակների, սլայդների տեսքով: Ուսումնասիրվող թեմայի շրջանակներում ցուցադրվել է թրաֆիկինգի վերաբերյալ տեսանյութ, որում առկա են սահմանադրական նորմերի մարդու իրավունքների և ազատությունների կոպիտ խախտումներ: Ներկայացվել են յուրաքանչյուր նորմի բովանդակությունը, էությունը:

Գիտումից հետո առաջադրվել է թեմայի վերաբերյալ հետևյալ հարցը՝

–Արդո՞ք առկա՞ են սահմանադրական նորմերի կոպիտ խախտումներ, եթե այո, ապա որո՞նք են դրանք:

Հանձնարարվել է յուրաքանչյուր խմբի ներկայացնել իր դիրքորոշումը և առաջարկել հնարավոր լուծումներ հետևյալ սխեմայով (սխեմա 1):



Այսպիսով, թեմայի ուսումնասիրման շրջանակներում քեյս մեթոդի կիրառման արդյունքում ուսանողները կարողացան մեկ ամբողջության մեջ միավորել տեսական գիտելիքները և գործնական կարողությունները, իրավական դաշտում պաշտպանել իրենց տեսակետը, փաստարկել, բանավիճել: Այս մեթոդի ար-

դյունավետությունը «սահմանադրական իրավունք» առարկայի դասավանդման գործընթացում այն էր, որ հնարավորություն ընձեռվեց ձևավորելու ուսանողների մասնագիտական կոմպետենցիաները, զարգացնել նրանց բանավեճ վարելու կարողությունները և հռետորական արվեստի հմտությունները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Մարդու թրաֆիքինգ և շահագործում /Ու. ձեռնարկ դասախոսների և ուսանողների համար/, Եր.: Ասողիկ, 2013.– 145էջ:
2. Покушалова, Л.В. Метод case–study как современная технология профессионально–ориентированного обучения студентов [Текст] /Л.В. Покушалова // Молодой ученый. — 2011. — №5. Т.2. — С. 155–157. <http://www.moluch.ru/>

THE APPLICATION OF CASE STUDY TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TEACHING CONSTITUTIONAL RIGHTS

LILIT MIRZAKHANYAN

Researcher of the Chair of Law and Its Teaching Methodology

The application of case study technology while teaching Constitutional Rights as a discipline has been viewed in the article as a way of enhancing its efficiency. A sample of a lesson has been brought to demonstrate some useful ways of case study technology usage.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ CASE STUDY В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «КОНСТИТУЦИОННОЕ ПРАВО»

ЛИЛИТ МИРЗАХАНИЯН

В статье рассматриваются возможности применения технологии case study в процессе преподавания дисциплины «Конституционное право» как средства повышения эффективности обучения. Представлена модель урока с употреблением метода case study.

Հոդվածի ներկայացման փարթիթիվը՝ 06.06.14 թ.

ՖՐՈՒՆԶ ՂԱԶԱՐՅԱՆ

ՀՀ ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի վաստակավոր գործիչ, ֆիզիկական կուլտուրայի հայկական պետական ինստիտուտի պրոռեկտոր, մասնավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

ՎԱՐԴՈՒՀԻ ԱԼԵՔՍԱՆՅԱՆ

մասնավարժական գիտությունների թեկնածու, Ֆիզիկական կուլտուրայի հայկական պետական ինստիտուտի սահպրենսր, մարզական պարտերի Հայաստանի սպորտի վարչակեր

ՄԱՐՄՆԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԷՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ

Անզուսպ և ցանկասեր երիտասարդությունը ծերությանը փոխանցում է մաշված մարմինը:

*Ցիցերոն
Հին հռոմեական հռետոր*

Հիմնվելով տարբեր դարաշրջանների գրական աղբյուրների ուսումնասիրման և մասնագիտական գործունեության փորձի արդյունքների ամփոփման վրա՝ հոդվածում վերլուծման են ենթարկվել գոյություն ունեցող պատկերացումները մարդու շարժումների կուլտուրայի և մարմնական դաստիարակության վերաբերյալ: Բացահայտվել է, որ ֆիզիկական դաստիարակությունը և առավել ևս սպորտային պատրաստությունը դասվում են այն բնագավառների շարքին, որտեղ առավել ևս պետք է դրսևորվի մարմնականն իր կուլտուրաբանական տեսանկյունով:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ ֆիզիկական դաստիարակություն, սպորտային պատրաստություն, մարմին, մարմնականություն, մարմնավոր մարդ, սոցիոմշակութային ֆենոմեն, շարժողական գործողություն, ներդաշնակ ու բազմակողմանի զարգացում:

Հավանաբար չկա մի մարդ, որը թեկուզ մեկ անգամ չի մտածել՝ լավ է լինել գեղեցիկ, պարզապես գեղեցիկ, գեղեցիկ

մարմնով: Իսկ ի՞նչ է հարկավոր դրա համար: Առաջին հերթին՝ առողջություն: Դա գեղեցկության հիմքն է, ավելի ճիշտ՝ գեղեցկության ծառը: Նրա վրա են աճում տերևները: Դա մաքուր ու փայլուն մաշկն է, ամուր ու սպիտակ ատամները, ճիշտ դիմագծերը, գեղեցիկ կեցվածքը, ճիշտ ձևավորված մկանային զանգվածը, վայելույզ կերպարանքը: Կոռջ համար կարևոր են գլխի մազերը, տղամարդու համար՝ բարձրահասակ լինելը:

Շատ սերունդների համար մարդու մարմնակազմությունը թվում էր խորհրդավոր, իսկ գործունեությունը՝ անճանաչելի: Մարդու մարմնի վնասվածքները բացահայտում էին նրա կառուցվածքի գաղտնիքները:

Պեդուանի համալսարանի պրոֆեսոր Անդրեյ Վեզալիի «Մարդու մարմնի կառուցվածքի մասին» գրքի լույս տեսնելուց հետո (1543թ.) միայն շատ բաներ պարզաբանվեց: Օրինակ, այսօր հայտնի է, որ մարդու մարմնում կան 200 ոսկոր, 230 հոդ և 600-ից ավելի մեկուսացված մկան:

Իր մարմնի կառուցվածքով և կազմվածքով մարդը պարտական է մարմնի ուղղահայաց դիրքին, ինչը հենց նրան առանձնացնում է կենդանիներից: Մարդու մարմնային շարժումների բնական-կիրառական շարժումները՝ քայլքը, լողը, ցատկը, նետումները, ծանրությունների տեղափոխումը և այլք, նպաստում են մարմնի տեղաշարժմանը, մարմնի առանձին մասերի շարժումների կուլտուրայի զարգացմանը:

Պատահական չէ, որ իր ժամանակի հանճարեղ փիլիսոփա և մտավորական Պլատոնը (428–348թթ.) մարմնային բարորությունների թվին էր դասում առողջությունը, մկանային ուժը, գեղեցկությունը և մարմնակազմությունը: Նա առանձնացնում էր նաև մարմնային ընդունակությունները՝ կարողությունը գեղեցիկ քայլել, վազել, նետել և այլն: Պլատոնը մարմնի վարժեցման համար լավագույն միջոց էր համարում մարմնամարզությունը (այսօրվա պատկերացմամբ՝ ֆիզիկական վարժություններ) և հոգու ամրապնդումը: Նա պնդում էր, որ մարմնամարզությունը և բժիշկները կարգավորում են մարդու մարմինը: Հետևաբար, այդ կարգը մարմնական է (12, էջ 27, 37): Ավելի ուշ այդ հանճարեղ միտքը հաստատել են Ս.Կ.Արիսանգելսկին (5), Յու. Նիկոլանը (22), Ֆ.Գ.Ղազարյանը (2) և այլք:

Հռոմեական բժիշկ Կլավդի Գալենը (131–200թթ.) առաջիններից էր, ով նկարագրեց մարդու մարմինը, շրջանառության մեջ ներառեց մկանային տոնուսի և անտագոնիստ մկանախմբերի մասին հասկացությունները: 1300 տարվա ընթացքում նա այս բնագավառում անառարկելի հեղինակություն էր: Մարդու շարժումների ուսումնասիրությամբ է զբաղվել նաև Ավիցեննան (4), ով հայտնաբերել է, որ մկանները ենթարկվում են մեխանիկական օրենքներին: Հետագայում այս հիմ-

նախնդրի հետազոտություններով զբաղվել են տարբեր ժամանակաշրջանների ու տարբեր երկրների բազմաթիվ գիտնականներ:

Վերածննդի դարաշրջանի փիլիսոփայության ակնառու ներկայացուցիչ իսպանացի Խ.Լ.Վիվեսը (36) գտնում էր, որ մարդու մարմնին բնորոշ են գեղեցկությունը, առողջությունը, ամբողջականությունը, ուժը, ճարպկությունը և դրանց հակապատկերները՝ հիվանդությունը, անճոռնիությունը, այլանդակությունը:

1920–ական թթ. այսպես կոչված մարդաբանության կուլտուրան (19) սկսեց ուսումնասիրել հասարակության մեջ մարդու դրսևորած վարքագծի վրա հասարակական կուլտուրայի ունեցած ազդեցությունը: Պարզվեց, որ այն պայմանավորված է կուլտուրայի ներգործությամբ և ունի տարբեր դրսևորումներ, այդ թվում՝ սեփական մարմնի շարժումների հանդեպ:

Համաշխարհային պրակտիկայում մարմնականության (телесность) և կուլտուրայի միջև եղած փոխադարձ կապը առաջին անգամ ուսումնասիրել է Մ.Մոսը (9), և հենց նա գործունեության մեջ դրեց «մարմնի տիրապետման տեխնիկա» հասկացությունը: Օրինակ, երեխաները տեղաշարժվում են այլ կերպ, քան մեծահասակները, նրանք այսպես են տիրապետում սեփական մարմնին: Մարմնի տիրապետման տեխնիկայի կարևոր բաղադրատոմս են հանդիսանում շարժողական պատրաստվածությունը և մարդու օրգանիզմի ֆիզիկական հնարավորությունները: Օրինակ՝ սովորական մարդու վազքը տարբերվում է մարզիկ-վազորդի վազքից: Այստեղից կարելի է եզրակացնել, որ մարմնի տիրապետման տեխնիկան, մարմնի զգացողությունը, մարմնի հանդեպ վերաբերմունքը ձևավորվում են կուլտուրայի ազդեցության ներքո:

Յուրաքանչյուր հասարակություն, յուրաքանչյուր ժողովուրդ, յուրաքանչյուր քաղաքակրթություն, յուրաքանչյուր մշակույթ ունի անհատի իր իդեալը, օրինակ՝ «կուլտուրական մարդ» և այլն: Այդ դրսևորումներում, ինչպես երևում է, հատուկ տեղ է զբաղեցնում մարմնականությունը:

Բոլոր մարդիկ միմյանցից տարբերվում են արտաքինով, մազերի գույնով, մկանային ուժով, մարմնակազմությամբ և այլ առանձնահատկություններով: Գոյություն ունեն բնածին ու որոշակի մարդաչափական չափորոշիչներ՝ մարմնի հասակը, քաշը, երկարության ու լայնության մեծություններ, մարմնի տեսակարար կշիռը, մակերեսը և այլն: Մարմնականության սահմանների որոշման նպատակով օգտագործվում են այնպիսի կատեգորաներ, ինչպիսիք են գեղեցիկ-այլանդակ, երիտասարդ-ծեր, տղամարդկային-կանացի, նորմալ-աննորմալ, բարձրահասակ-ցածրահասակ և այլն:

Հետաքրքիր է, որ մարդկության զարգացման ողջ պատմության ընթացքում ընդամենը երեք մարդ է համարվում հավասարաչափ շնորհալի բոլոր բնագավառներում՝ բժշկագիտություն, քիմիա, ֆիզիկա, գեղանկարչություն, փիլիսոփայություն, բանաստեղծական արվեստ, աստղաբաշխություն: Արիստոտել, Լեոնարդո դա Վինչի, Միխայիլ Լոմոնոսով: Ի դեպ, երեքն էլ ունեցել են հզոր աթլետիկ մարմնակազմություն (22):

Այսպիսով, մարմնականությունը՝ որպես սոցիոմշակութային երևույթ, մարդու մարմինն է, որը սոցիալական ու կուլտուրական գործոնների ազդեցության ներքո վերափոխվել է ու կատարում է որոշակի սոցիոմշակութային ֆունկցիաներ: Դա հատուկ տարածություն է, ուր ներկա է մարդկային էությունը (8): Ուստի այն պահանջում է իր հանդեպ հատուկ ուշադրություն և ուսումնասիրություն:

Մարմնականությունը՝ որպես ֆենոմեն, որպես մարդկային բնության հիմք, պետք է վերլուծել փիլիսոփայության, հոգեբանության, սոցիոլոգիայի, ֆիզիկական դաստիարակության, սպորտային պատրաստության և այլ գիտությունների տեսանկյունից:

Դեռևս անտիկ դարաշրջանից հայտնի է, որ մարդու մարմնի առողջությունը ձևավորող կարևոր գործոններից են ֆիզիկական վարժությունները: Հետևաբար ֆիզիկական վարժությունները մարմնական դաստիարակության պրակտիկայի ելակետն են ու կառուցվածքային միավորը:

Հետաքրքիր է գերմանացի փիլիսոփա Հեգելի (1770–1831թթ.) տեսակետն այն մասին, որ մարդն իր բնական ձևը չպետք է թողնի այնպիսին, ինչպիսին այն կա, այլ պետք է նպատակաուղղված այն փոփոխի: Այստեղ նա ճիշտ է նկատել ֆիզիկական դաստիարակության կապը հոգևոր կուլտուրայի հետ ու առաջարկել է ֆիզիկական վարժությունների միջոցով ձևավորել մարդու մարմինը: Հեգելը վկայակոչում է հին հույներին, որոնք սկզբում ձևավորում էին իրենց մարմինը, և հետո այն մարմնավորում մարմարի մեջ:

Իր հերթին Ն.Գ.Չերնիշևսկին (30) մանրամասն քննարկում է մարդկային մարմնի գեղեցկության հարցը, նրա համաչափ զարգացման անհրաժեշտությունը, ճիշտ կեցվածքի մշակումը՝ համարելով, որ մարդկային մարմինը երկրագնդի լավագույն գեղեցկությունն է: Նմանատիպ մտեցումներ ենք տեսնում նաև մի շարք այլ հեղինակների աշխատություններում (16, 20, 24, 28):

Մեծ մանկավարժ Ի. Հ. Պեստալոցցին (25) ասում էր, որ երեխայի անընդհատ շարժվելու ձգտումը նպաստում է կրթությանը և մարմնական դաստիարակությանը:

Հատուկ ուշադրության են արժանի ֆրանսիացի գիտնական Ժ.Դեմենիի (10) հայացքները: Նա ֆիզիկական դաստիարակության վերջնական արդյունքն էր համարում մարդկային մարմնի կատարելության նվաճումը ձևերի, կառուցվածքի և շարժումների մեջ:

Մարմնային դաստիարակությունը ընդգրկում է կատարելության համակցություն, ինչը բերում է մարդու վիճակի բարելավմանը՝ առողջության ամրապնդման, գեղեցիկ մարմնակազմության, շարժումների ճարպկության, առնականության: Գերմանացի գիտնական Ֆ.Ա.Շմիդտը (31) մարմնամարզական վարժություններն անվանում էր մարմնական, որոնց ամենօրյա կատարումը բարձրացնում է աշխատունակությունը, զարգացնում մարմնի և հոգևորի ընդունակությունները:

Սոցիոլոգիական ժամանակակից հետազոտությունների արդյունքները նույնպես ընդգծում են տարբեր տարիքի ու սեռի դպրոցականների և ուսանողների արժեքային կողմնորոշումների համակարգում մարմնականության կարևոր նշանակությունը:

Հետաքրքիր է, որ նույնիսկ այնպիսի շարժողական գործողություններ, որոնք համարվում են բնական ամբողջ մարդկային ցեղի համար, տարբեր մշակույթներում կատարվում են առանձնահատուկ ձևով: Մշակույթային նմուշները ազդեցություն են գործում քայլքի, վազքի, լողի ձևերի, շնչառության, փոս փորելու, սեքսի, երեխային կրծքով կերակրելու, քնի ժամանակ մարմնի դիրքի և այլնի վրա: Հետևաբար, տարբեր ժողովուրդների մոտ գոյություն ունեն սեփական մարմնի օգտագործման տարբեր ձևեր ու եղանակներ:

Սեփական մարմինը տիրապետելու տարբեր կարողությունները դասակարգել կարողանալու համար ֆրանսիացի

գիտնական Մ.Մոսը (20) օգտագործում է այնպիսի կատեգորիաներ, ինչպիսիք են տարիքը, սեռը, ֆիզիկական հնարավորությունները, սովորույթները, ավանդույթները: Այսպես, օրինակ, համեմատելով երեխայի և մածահասակ մարդու շարժումները, նա եզրակացնում է, որ երեխաները տեղաշարժվում են այլ կերպ, քան մեծահասակները, այլ կերպ են տիրապետում սեփական մարմնին: Այստեղ, մեր կարծիքով, կարևոր նշանակություն ունեն շարժողական պատրաստվածության մակարդակը, շարժողական հմտությունների տիրապետման աստիճանը:

Սեփական մարմնի կերպարը և էնպիրիկ մոդելը ձևավորվում են օստոգենետիկ զարգացման պրոցեսում և հատկապես նախադպրոցական տարիքում: Դպրոցական հասակում այդ մոդելը անցնում է գիտակցական մակարդակի, քանի որ այն զարգանում է ուսուցչի ղեկավարության ներքո, ով առաջարկում է լուծել բազմաբնույթ խնդիրներ: Կյանքի հետագա շրջաններում սպորտը՝ որպես կենսակերպ ընտրած, պատանիներն ու աղջիկները գիտակցականորեն մարզիչի ղեկավարությամբ ձևավորում են շարժման մոդելը, յուրացնում սեփական մարմինը և այն ենթարկում արդեն ձևավորված շարժողական ձևին: Ի վերջո, մարդկային մարմնի ճիշտ օգտագործման մեջ գերակայում են ֆիզիկական դաստիարակության և սպորտային պատրաստության գործոնները (17, 19, 21):

Հայտնի է նաև, որ կուլտուրան անխուսափելիորեն կապված է մարդու մարմնականության հետ (24, 35): Հին Հունաստանում ֆիզիկական վարժությունները օգտագործվում էին մտավոր, առավելապես փիլիսոփայական կրթության հետ հավասարաչափ: Դեռ այն ժամանակ լավ գիտակցում էին, որ ֆիզիկական և մտավոր դաստիարակությունները պետք է

ընթացանան զուգահեռ՝ չսպառելով երիտասարդ ուժերը, չզերագանցելով հնարավորությունները, միաժամանակ նպաստելով մարմնի ու մտքի ներդաշնակ զարգացմանը: Անտիկ կուլտուրայում ֆիզիկական զարգացումը մարմնային գիտակցության արտացոլումն էր համարվում, ինչն էլ իր ոգով «մարմնավոր» կուլտուրա էր: Այդ ժամանակներում մարմնի գեղեցկությունը իմաստավորվում էր ոչ միայն որպես ֆիզիկական, այլև առհասարակ՝ մարդու գեղեցկություն: Պատմությունը վկայում է, որ հենց անտիկ դարաշրջանում, անտիկ մշակույթում է կազմավորվել մարդու մարմնային և հոգևոր փոխհարաբերությունը:

Դ. Յու. Յուվենալը, վկայակոչելով Պլատոնին, առաջարկում էր «չզարգացնել մարմինը առանց ոգու, ոչ էլ ոգին՝ առանց մարմնի, այլ վարժել նրանց հավասարապես, ինչպես անում են կառքին լծված երկու վարգաձիերը» (32, էջ 96):

Հռոմեացի փիլիսոփա և հռետոր Ցիցերոնն էլ ասում էր, որ «մարմինը հակվում ու իջնում է լարված պարապմունքների և չափազանց հոգևածության հետևանքով: Ոգին, շնորհիվ վարժման, դառնում է առավել շարժուն և գործունյա» (32, էջ 95):

Այսօր բանավիճելի է այն հարցը, թե որ տեսակի մշակույթին է վերաբերում ֆիզիկական կուլտուրան՝ նյութական, հոգևոր, մեկ այլ, թե մի քանի մշակույթի օրգանական զուգակցմանը: Այս տեսակետից Մ. Ս. Կոզանը (13) դիտարկում է ֆիզիկական կուլտուրան որպես նյութական կուլտուրայի տարր՝ այն անմիջականորեն կապելով մարդու մարմնի ձևավորման հետ: Ֆիզիկական կուլտուրայի կապը նյութականի հետ դրսևորվում է շարժողական ակտիվության գործընթացում, որը կազմում է նրա գլխավոր բովանդակությունը (18):

Ուրիշ մասնագետներ ֆիզիկական կուլտուրան դասում են հոգևոր կուլտու-

րայի շարքին՝ համարելով, որ մարդը նախևառաջ հոգևոր է: Օրինակ, ըստ Ի.Ս.Բիխովսկայայի (7) ֆիզիկական կուլտուրայի ոլորտն առաջին հերթին աշխատանք է մարդու ներաշխարհի հետ, թեպետ այդ բնագավառում հետաքրքրության առարկա են հանդիսանում մարմնաշարժողական որակները:

Եվրոպայում գոյություն ունի, այսպես կոչված, անձնական աշխատանք մարմնի հետ, այսինքն՝ մարմնի հետ շփման հոգեբանական մեթոդիկա (23): Նման մոտեցումը հնարավորություն է տալիս մարդուն՝ ճանաչել ինքն իրեն, գիտակցել ու ըմբռնել սեփական մարմինը և հոգևոր միասնությունը:

Այսպիսով, ներկայումս գոյություն ունեն տարբեր մոտեցումներ ֆիզիկական դաստիարակության մեջ՝ մարմնականի և հոգևորի հարաբերությունը իմաստավորելու համար: Բայց բոլոր դեպքերում այդ գործընթացում մարմնավորվում է հոգևորի և մարմնականի միասնությունը:

Այսօր մարմնականը հստակ տեղ է գրավել հրապարակային տարածության մեջ: Մարմինն ակտիվորեն մասնակցում է տարբեր տեսակի մրցույթների և ցուցադրական խաղերի: Սովորական են դարձել նախկինում սակավ ընդունելի պլաստիկ վիրահատությունները, դաջումները, պիրսինգը, ընդհուպ մինչև մարմնի ուրվագծերի համակարգչային մոդելավորումը: Մարմինը դառնում է պաշտամունքի ու աստվածացման, ուժերի պահպանման ու երիտասարդ մնալու օբյեկտ: Այսօր գործում են տարբեր ծեսեր՝ շեյֆինգի, անբոքիկայի տեսքով, ակտուալ են դարձել հաճախումները շոգեբաղնիք, ֆիթնես-ակումբներ, մերսման սրահներ, արևաբուժարաններ և այլն:

Մարդու մարմինը կարող է ձևավորվել տարբեր արժեքային կողմնորոշիչների հիման վրա: Դրանց շարքին կարելի է դասել առողջության պահպանումն ու

ամրապնդումը, մկանների զարգացումը (կուլտուրիզմ, բողիբիդիզմ), զինվորական ծառայությունն ու ինքնապաշտպանության օպտիմալ պատրաստությունը, օրգանիզմի կորցրած (ծախսած) ֆունկցիաների վերականգնումը, շարժումների կուլտուրայի ձևավորումը, մարմնակազմության ապահովումը և այլն: Նման մոտեցումները պետք է կապակցվեն բանականության, մտածողության, հիշողության, ուշադրության, ստեղծագործական ընդունակությունների, գեղագիտական ու բարոյական որակների զարգացման հետ: 20–21–րդ դարերի սահմանագծում արմատականորեն փոխվում է մարմնի հանդեպ վերաբերմունքը: Սակայն մինչ օրս էլ գիտությունը չի կարողացել խորը թափանցել մարմնի կառուցվածքի գաղտնքների մեջ:

Ֆիզիկական դաստիարակությունը և առավել ևս սպորտային պատրաստությունը դասվում են այն բնագավառների շարքին, որտեղ առավել ևս պետք է դրսևորվի մարմնական իր կուլտուրաբանական տեսանկյունով: Այդ առումով ուշադրության են արժանի Ի.Ս.Բիխովսկայայի (8), Վ.Ի.Ստոլյարովի (20), Ֆ.Ի.Սոբյանինի և Դ.Վ.Շերբինայի (27) աշխատությունները:

Վերջին տարիներին աշխարհի շատ երկրներում քննարկվում է ֆիզիկական դաստիարակության գործող համակարգը և մանկավարժական ժամանակակից գործունեությունը: Քննարկվում են նոր ինովացիոն ծրագրեր, նոր տեխնոլոգիաներ ու ֆիզիկական դաստիարակության նոր մեթոդիկաներ: Մասնավորապես առաջարկվում է ֆիզիկական դաստիարակության համալիր հայեցակարգ, որն իր մեջ է ներառում երեք հիմնական տարր՝ մարմնային դաստիարակություն, ֆիզկուլտուրային շարժողական դաստիարակություն և սպորտային դաստիարակություն (29):

Միանշանակ կիսելով հեղինակի կարծիքը՝ հարկ ենք համարում նշել, որ հասարակության զարգացման հետ մեկտեղ առավել մեծ նշանակություն է ստանում գիտակցված ու նպատակաուղղված գործունեությունը՝ կապված մարդու մարմնի ձևավորման ու շտկման հետ, նրա ֆիզիկական վիճակի տարբեր չափանիշների առողջության, մարմնակազմության, շարժողական ընդունակությունների մշակման ցանկալի ուղղությամբ: Այս տեսակետից անհրաժեշտ է կիրառել ֆիզիկական դաստիարակության միջոցների կոնկրետ ցանկ (1, 2, 3, 6, 11, 15, 26, 32): «Մարմնային դաստիարակություն» տերմինը ընդգծում է հենց այդ մանկավարժական գործունեությունը, քանի որ այն գործ ունի մարդու մարմնականության հետ (7, 8, 10):

Լեհ գիտնական Զ.Կրավչիկը (14) գտնում է, որ ֆիզիկական դաստիարակության առարկան պետք է լինի առողջ մարդու մարմինը կամ դրան ձգտումը: Այդ իսկ պատճառով առաջարկում է ֆիզիկական դաստիարակությունը անվանել «Մարմնային և սոմատիկ կուլտուրա», այլ կերպ՝ մարդու մարմնակազմություն: Հետևաբար, ֆիզիկական կուլտուրան և մարմնական կուլտուրան (սոմատիկ) հանդես են գալիս որպես հոմանիշներ: Նույն կարծիքն են հայտնում Ա.Կլոսկովսկան (34), Ֆ.Ի.Սոբյանինը և Դ.Վ.Շերբինան (27), Վ.Ի.Ստոլյարովը (28, 29): Նշենք, որ մի շարք այլ երկրներում օգտագործվում են համանման կատեգորիաներ, օրինակ՝ Գերմանիայում «Körperkultur» (մարմնի կուլտուրա), Անգլիայում՝ «Culture of the body» (մարմնի կուլտուրա), Չեխիայում «Telesna kultura» (մարմնի կուլտուրա), Լեհաստանում՝ «Telesna wicnova» (մարմնի կուլտուրա) և այլն:

Այսօր առանձնացնում են մարդու երեք պատկերացումներ սեփական մարմնի վերաբերյալ՝ մարմնի սխեմա, մարմնի կերպար և մարմնի կոնցեպցիա: Մարմ-

նի սխեման մկաններից ու հոդերից եկող զգացողությունների վրա հիմնված մոդել է: Այն օգնում է մարդուն կողմնորոշվել տարածության մեջ: Մարմնի կերպարը մարմնային և շարժողական որակների հոգեբանական արտացոլման արդյունքն է, ուր բացահայտվում է «մարմնային Ես-ի» ինքնագնահատականը: Մարմնի հայեցակարգը այն է, երբ մարդն ընկալում է իր մարմնի արժեքները, պարամետրերը, առանձին շարժողական ընդունակությունները: Նման ինքնագնահատականը վարքագծի կարգավորիչն է՝ ուղղված հասնելու որոշակի նվաճումների, հատկապես սպորտային գործունեության ընթացքում: Երբ մարզիկները զգում են, որ իրենք կատարելագործվում են ֆիզիկապես ու հոգեպես, նրանք ավելի հեշտ են կրում մարզական գործընթացի դժվարությունները: Հենց այստեղ է մեծանում մենտալ մարզումների դերն ու նշանակությունը:

Սպորտային պատրաստության տեսակետից հարկ է տարբերել մարզական գործընթացի տիպավորման առանձին կողմերը: Առաջին մարզական գործընթացում գերակայում է տեխնիկական պատրաստվածությունը: Այս դեպքում մարզիչները լավ ուսուցանում են: Երկրորդ մարզական գործընթացում գերակայում է ֆիզիկական պատրաստվածությունը: Տվյալ դեպքում մարզիչները լավ մարզում են: Հենց այս երկու դեպքում հարց է ծագում մարմնականության առարկայական դաստիարակության մասին: Եվ վերջապես երրորդ երբ մարզական գործընթացում գերակայում է մարմնակողմնորոշիչ բաղադրամասը: Այստեղ մարզիչները պետք է դաստիարակեն այնպիսի մարմնական որակներ, որոնք առաջին հերթին կարևորվում են տվյալ մարզաձևում, օրինակ՝ ճկունությունը՝ մարմնամարզությունում, արագաշարժությունը՝ արագավազքում, մկանային ուժը՝ ծանրամարտում և այլն:

Բացի այդ, առողջարարական ֆիզիկական կուլտուրայի և առողջ ապրելակերպի կազմակերպման ոլորտում այսօր կազմավորվել են հոգեկարգավորման ու հոգեթերապիայի առանձին ուղղություններ, ուր կիրառվում են մարդու շարժումները՝ մարմնակողմնորոշիչ հոգետեխնոլոգիաներ, պարաշարժողական թերապիա, մարմնի կենսաէներգետիկ խթանում, սինթետիկ մերսում և կինեզիոթերապիայի տարրեր:

Մարմնական կուլտուրայի դաստիարակումը պետք է նախատեսի պահանջների մեծացում այն մասնագետների հանդեպ, որոնք աշխատում են մարդու մարմնական ֆունկցիաների բարելավման ուղղությամբ՝ ֆիզիկական կուլտուրայի ուսուցիչներ, մարզիչներ, բժիշկներ, խորեոգրաֆներ, բուժական ֆիզկուլտուրայի մեթոդիստներ, կինեզիստներ:

Այսպիսով, մարդու ակտիվ դիրքորոշումը իր մարմնի, առողջության, ֆիզիկական կատարելության հանդեպ կոնկրետանում է վարքագծի տարբեր տեսակներում: Մարդը կարող է գիտակցորեն ու նպատակամետ խնամել իր մարմինը, հոգալ մարմնակազմության ու ներդաշնակության մասին պարապել ֆիթնեսով, պարերով, յոգայով, կատարել առօրյա մարմնամարզություն և հակառակը՝ կարող է նախապատվությունը տալ գեր ու պարարտ մարմնին: Հետևաբար մարդու մարմինը կարող է ձևավորվել՝ հիմնվելով տարբեր արժեքային կողմնորոշիչների վրա:

Վերջապես, մարմնական դաստիարակությունը առավել մարդասիրական երևույթ է: Այն համապատասխանում է ժամանակակից սոցիալ-տնտեսական խնդիրներին, ինչպես նաև ուսուցման, դաստիարակության, կրթության համակարգի պահանջներին ու գեղեցկության և ներդաշնակության չափանիշներին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աթոյան Կ.Պ. Ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի հնագույն ակունքները Հայաստանում.– Երևան. – Լոյս.– 1985 – 374 էջ:
2. Դազարյան Ֆ.Գ. Ֆիզիկական դաստիարակության տեսություն և մեթոդիկա.– Երևան.– ՖԿՀՊԻ.– 2003 – 37 էջ:
3. Մովսիսյան Ա.Խ. Ուրվագծեր հայ դպրոցի և մանկավարժության պատմության.– Երևան.– Հայպետուսմանկ հրատ.– 1958.– էջ 470–492:
4. Авиценна /Абу Али Ибн Сина/ Канон врачебной науки.–Ташкент: 1967.– кн.1 и 2.
5. Архангельский С.К. Материалы о методике телесных упражнений.– М.: 1911.–113с..
6. Бокин П. Краткий исторический обзор физического воспитания.– СПб.: 1910.
7. Быховская И.М. Человеческая телесность в социокультурном измерении: традиции и современность.– М.: РИО ГЦОЛИФК.– 1993.– 168с..
8. Быховская И.М. Человек телесный в социокультурном пространстве и времени.– М.: ФОН.– 1997.– 809 с..
9. Гофман А.Б. Социологические концепции Марселя Мосса: концепции зарубежной этнологии.– М.: Наука.– 1976.
10. Демени Ж. Программа высшего курса телесного воспитания /пер.. с фран./– СПб.: 1899.
11. Дюперрон Г.А. Краткий курс по истории физических упражнений. Л.: 1924.– 120с..
12. Из истории эстетической мысли древности и средневековья.– М.: АН СССР.– 1961. с. – 27, 37.
13. Коган М.С. Человеческая деятельность.– М.: Политиздат.– 1974.– 328 с..
14. Кравчик З. О формировании теории физической культуры в системе наук.– В. сб.: Очерки по теории физической культуры.– М.: ФиС. – 1984. с.– 82–89.
15. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта.– М.: Радуга.– 1982. – 399 с..
16. Лесгафт П.Ф. Собрание соч.– М.: ФиС.– 1951. с.– 343.
17. Майнберг Э. Основные проблемы педагогики спорта.– М.– Аспект Пресс.– 1995.– 318 с..
18. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. М.: ФиС.– 1991.– 543с..
19. Мид М. Культура и мир детства.– Избр. произвед. /пер. с. англ./– М.: Наука.– 1988.– 429 с..
20. Мосс М. Техника тела // Человек.– 1993. N 2 с.– 64–79.
21. Никитюк Б.А. Гладышева А.А. Анатомия и спортивная морфология.– М.: ФиС.– 1989.– 176 с..
22. Николаев Ю. От осинки не жди апельсинки.– Комс. правда.– 2000, N81, май,с. 10.
23. Обухов Я.Л. Духовные “Тималаи” Европы.// Человек.–1993. N 2– N 89 с..
24. Оленкин Ю.В. Диалектика духовного и телесного в физической культуре.– Чебоксары: .– 2008.– 311 с..
25. Песталоцци И.Г. О телосложении как подготовке к опыту проведения элементарной гимнастики в последовательном ряде физических упражнений.– Собр. соч.– Издание И.Р. Сейфарта.– Бранденбург: 1873.– 44 с..
26. Пономарев Н.И. Возникновение и первоначальное развитие физического воспитания.– М.: ФиС. – 1970.– 248 с..

27. Собянин Ф.И., Шербин Д.В. О некоторых проблемах философии спорта // Теория и практика ФК. – 2012. N7.– с. –32.
28. Столяров В.И. Философия спорта и телесности человека.– М.: Университетская книга.– 2011.– 766 с..
29. Столяров В.И. Фундаментальные теоретические основы современной системы комплексного физического воспитания // Физкультура: В.О.Т.–2013.– N 2– с. 2–6.
30. Чернышевский Н.Г. Эстетика.– М.: Гослитиздат.– 1958. с.– 108.
31. Шмидт Ф.А. Физиология телесных упражнений / пер. с нем./.– М.: Гудок.– 1925. 119с.
32. Энциклопедия мысли: Сборник мыслей, изречений, афоризмов.– Составитель Н. Хоромин.– М.: Гитис.– 1993. с.–95, 96.
33. Kice E. A Brief History of physical Education.– New-York.– 1932.– 131p..
34. Kloskowska A. Kultura masowa. Krytyka i obrona.–Warsawa: PWN.– 131s..
35. Octavio P. El ogro filantropico: historia y politica.–Barcelona: 1979.
36. Vives J. L. Consas de la decadencia de las artes. Enece, editores.– S.A. Buenos Aires.– 1988. p.– 339.

О СУЩНОСТИ ТЕЛЕСНОГО ВОСПИТАНИЯ

ФРУНЗ КАЗАРЯН

Доктор педагогических наук, профессор, проректор Армянского государственного института физической культуры

ВАРДУИ АЛЕКСАНИЯН

Кандидат педагогических наук, ассистент Армянского государственного института физической культуры

В данной работе на основе обобщения литературных источников и опыта профессиональной деятельности анализируются представления о культуре движений и телесном воспитании человека. Показано, что физическое воспитание, а тем более спортивная тренировка, относятся к тем областям, в которых как никогда должна проявляться человеческая телесность в ее культурологическом аспекте.

ABOUT THE ESSENCE OF BODILY EDUCATION

FRUNZ GHAZARYAN

RA Physical Culture and Sports Honorary Figure, Doctor of Pedagogical Sciences, PhD, Prorector of the Armenian State Institute of Physical Training

VARDUHI ALEKSANYAN

PhD in Pedagogical Sciences, Assistant of the Armenian State Institute of Physical Training, Sports Dancing Master of Armenia

The notion about the culture of movements and bodily education of a person has been analyzed in the given work on the basis of the summary of literary sources and experience, as well as on the professional activities. It has been shown that the physical education and training, are related to the sphere, in which the human bodily essence in its culturological aspect should be shown more than ever.

Հոդվածի ներկայացման փաթեթի վրա 11.03.14 թ.

ԼԻԼԻԹ ՍԱՐԱՏԻԿՅԱՆ

*Խաչատրուր Արուսյանի անվան հայկական պեդագոգիկ
մանկավարժական համալսարանի հայրուկ
մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի
դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու*

ԼԻԳԱ ԲԱԼԱԲԵԿՅԱՆ

*«Պատմոս- Արարատ» բարեգործական
հիմնադրամի լոգոպեդ*

ԼՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՎԱՂ ՕԳՆՈՒԹՅՈՒՆՆ ԸՆՏԱՆԻՔՈՒՄ

Հոդվածում ներկայացված է լսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների ընտանիքում կազմակերպվող վաղ օգնության նշանակությունը, դրան առնչվող հիմնահարցերը, խնդիրները, ուղիները և վաղ օգնության վերականգնողական աշխատանքների հիմնական ուղղությունները:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. լսողության խանգարում, լսողության վաղ պրոթեզավորում, խխունջային ներպատվաստում, լսողական ընկալում, առարկայական գործունեության զարգացում, սուրդոմանկավարժական վաղ օգնություն:

Հայտնի է, որ լսողության խանգարումները դժվարեցնում են մարդու սոցիալականացումը և խոչընդոտում ինքնուրույն կյանքի և գործունեության կայացմանը: Դրանք բազմաթիվ սոցիալ-հոգեբանական և մանկավարժական հիմնահարցեր են առաջացնում ոչ միայն երեխաների, այլև նրանց ծնողների համար: Լսողության խանգարումները բացասաբար են անդրադառնում երեխայի խոսքի և հաղորդակցման պահանջմունքների ձևավորման ու զարգացման գործընթացների, ճանաչողության և գործունեության բոլոր ձևերի (մանիպուլացիոն, առարկայական, խաղային, ուսումնական, աշխատանքային) վրա: Այդ պատճառով էլ լսողության խանգարման և դրա հետևանքով առաջացած հոգեկան զարգացման երկ-

րորդային շեղումների վաղ բացահայտումը և վաղ օգնության կազմակերպումը կենսական կարևոր նշանակություն ունեն [1,3]: Սույն հացերի կարևորությունն առավել ընդգծվում է, երբ դրանք վեարբրում են մինչ երեք տարեկան լսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ ընտանիքում կազմակերպվող սուրդոմանկավարժական աշխատանքներին: Սուրդոմանկավարժական վաղ օգնության ներդրումն ընտանիքում հնարավորություն է ընձեռում շտկող-զարգացնող աշխատանքերը կազմակերպել մինչ 3 տարեկան հասակը, հենվել խոսքի զարգացման բոլոր փուլերի և սենզիտիվ շրջանների վրա, աշխատել երեխայի համար բնական միջավայրում և ծնողների անմիջական մասնակցությամբ: Ելնելով այն հանգամանքից, որ նման մոտեցումը սուրդոմանկավարժության մեջ նորույթ է՝ կարծում ենք, որ այն կարևոր գիտահետազոտական հիմնախնդիր է և բազմակողմանի ուսումնասիրության կարիք ունի [4, 6]:

Այսպիսով, ելնելով վերոհիշյալից՝ մեր **նպատակն է** հետազոտել, կազմակերպել և իրականացնել լսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների վաղ օգնությունն ընտանիքում: Դրա համար առաջադրվել են հետևյալ խնդիրները՝

- ուսումնասիրել հետազոտվող խնդրի լուսաբանվածության աստիճանը՝ մասնագիտական գրականության մեջ,

- հետազոտել վաղ օգնության վերաբերյալ լսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների ծնողների տեղեկացվածության մակարդակը,
- հաղորդել նրանց մասնագիտական որոշակի գիտելիքներ և ձևավորել համապատասխան պատկերացումներ՝ հետազոտվող խնդրի վերաբերյալ,
- ցույց տալ վաղ տարիքում լսողության խանգարում ունեցող երեխաների և նրանց ծնողների հետ տարվող սուրդոմանկավարժական և հոգեբանական աշխատանքների կարևորությունը [2,5]:

Մասնագիտական գրականության վերլուծությունը ցույց է տվել, որ սուրդոմանկավարժական վաղ օգնության աշխատանքները բոլոր ժամանակներում կարևորվում են, սակայն դրանք հիմնականում վերաբերում են 3 տարեկանից հետո սկսվող մասնագիտական միջամտությանը: Ինչ վերաբերում է ընտանիք ներդրվող վաղ օգնության ձևերն, ապա դրանց վերաբերյալ տեսագործական հետազոտությունները բացակայում են [1,3,5]:

Այսօր մեր երկրում լսողության խանգարումները ակտիվորոշվում են երեխայի ծնվելուց քառասունութ ժամ հետո: Այս հանգամանքն առավել դյուրին է դարձնում լսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների վաղ օգնության կազմակերպումը, որն անհնար է պատկերացնել առանց սուրդոմանկավարժական միջամտության: Ելնելով նրանից, որ վաղ օգնության կազմակերպման համար ամենաբարենպաստ պայմանները հնարավոր է ստեղծել ընտանեկան միջավայրում՝ մենք ուսումնասիրել ենք վաղ օգնության վերաբերյալ լսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների ծնողների տեղեկացվածության մակարդակը:

Հետազոտությունները ցույց է տվել, որ նրանց 65%-ը վաղ օգնության մասին հստակ տեղեկատվություն ունի, սակայն լավ չի պատկերացնում, թե ինչպես է այն կիրառվում գործնականում, 25%-ը մասամբ է

տեղեկացված և խիստ թերահավատորեն է վերաբերվում ընտանիքի մասնակցությանը սուրդոմանկավարժական աշխատանքներին, իսկ 10%-ը՝ պատկերացում չունի, թե ինչ է վաղ օգնությունը:

Հարցումները վկայում են, որ ընտանիքի ճիշտ կազմակերպված մասնակցությունը անմիջականորեն ազդում է վաղ սկսված սուրդոմանկավարժական աշխատանքների արդյունավետության վրա. այսպես՝ այն ընտանիքները, որոնք հետևողականորեն պահանջում են, որ երեխան լսողական սարքը կրի, ապահովում են ընտանեկան ջերմ մթնոլորտ, սուրդոմանկավարժական աշխատանքներում դրական արդյունքներ են գրանցվում: Սույն խնդրին ուղղված հետազոտություններից պարզ է դարձել, որ այն ընտանիքներում են գրանցվում լսողությա խանգարումներ ունեցող երեխայի զարգացման լավագույն արդյունքներ, որտեղ՝

- ընտանեկան դաստիարակության ընթացքում երեխաների միջև տարբերություն չի դրվում,
- ընտանիքում լսողության զարգացման համար օգտագործվում է երեխայի կյանքի յուրաքանչյուր պահը,
- վաղ օգնության աշխատանքներում ընդգրկվում են ընտանիքի բոլոր անդամները,
- երեխայի հետ, անկախ նրանից՝ ընկալում է նա լսած խոսքն ամբողջությամբ, թե՛ ոչ, միշտ խոսում են նորմալ տեմպով և ճայնով:
- երեխաներին օրվա մեջ շատ ժամանակ են տրամադրում:

Այսպիսով, վաղ օգնության կազմակերպումն ընտանիքում իրականացվում է հետևյալ ուղղություններով՝

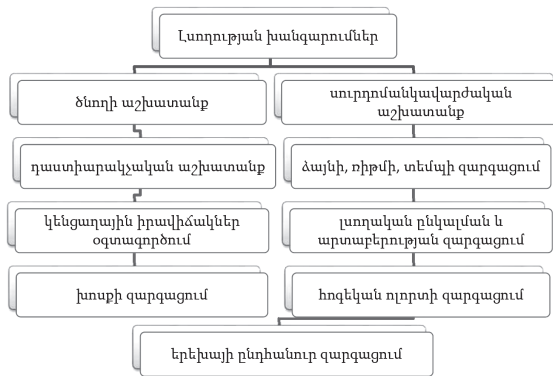
- գրույց ընտանիքի հետ,
- մասնագիտական տեղեկատվության ապահովում,
- ակտիվորոշման հնարավոր ելքերի խորհրդատվություն,
- երեխայի Ֆիզիկական ոլորտի զարգացում,
- լսողական ընկալման զարգացում,

- առարկայական գործունեության զարգացում,
- հուզական ոլորտի զարգացում,
- խոսքային միջավայրի ապահովում:

Այսպիսով, լսողության խանգարումներ ունեցող երեխայի վաղ օգնության աշխատանքներն իրականացվում են ստորև ներկայացված սխեմայով (նկ.1):

Հաշվի առնելով սույն խնդիրները՝ ներկայացրել ենք այն հիմնական ռազմավարությունը, որով պետք է ծնողներն առաջնորդվեն՝ լսողության խանգարումն ախտորոշելուց անմիջապես հետո: Տեսագործական վերլուծությունները վկայում են, որ լսողության խանգարումների ախտորոշմանը պետք է հաջորդեն վերականգնողական աշխատանքները, որոնք տարվում են հետևյալ ուղղություններով՝

- լսողության վաղ պրոթեզավորում՝ համապատասխան սարքերով,
- անհատական պարապմունքների կազմակերպում սուրդոմանկավարժի հետ,
- լուսավորչական աշխատանքներ, որոնց նպատակը լսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների վերականգնողական աշխատանքների, լսողության և խոսքի զարգացման աշխատանքների բովանդակության մեկնաբանումն է՝ ընտանիքում,
- երեխայի լսողախոսակցական գործառույթի զարգացման և ընդհանուր վիճակի գնահատում, որն իրականացնում են աուդիոլոգը և սուրդոմանկավարժը՝ լսողական սարքը 3–6 ամիս կրելուց հետո:



Նկար 1. Լսողության խանգարումներով երեխաների ընտանիքում իրականացվող վաղ օգնության համագործակցային աշխատանքի սխեմա

Այսպես՝

- եթե լսողական սարքերով երեխայի լսողախոսակցական գործառույթի զարգացումը համապատասխանում է նորմայի ստանդարտներին, ապա երեխան շարունակում է կրել լսողական սարքերը և հաճախել սուրդոմանկավարժական պարապմունքներին,
- եթե լսողական սարքերով երեխայի լսողախոսակցական գործառույթի զարգացումը չի համապատասխանում նորմայի ստանդարտներին, և ցուցված է խխունջային ներպատվաստում, ապա խորհուրդ է տրվում երեխային վիրահատել. դա բացատրվում է նրանով, որ միակ միջոցը, որի շնորհիվ երեխան կարող է տիրապետել բանավոր խոսքին, խխունջային ներպատվաստումն է:

Այսպիսով, տեսագիտական և գործնական վերլուծությունները ցույց են տվել, որ լսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների ընտանիքում վաղ օգնության հիմնահարցերը գիտահետազոտական լուրջ մարտահրավերներ են նետում սուրդոնանկավարժությանը, քանի որ սուրդոնանկավարժական աշխատանքների բովանդակությունն ու տեխնոլոգիաները այս տեսանկյունից բավարարուսումնասիրված չեն: Հաշվի առնելով սույն հանգամանքը՝ կարծում ենք, որ

մեր կողմից ներկայացված լսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների վաղ օգնության ուղղությունները և ձևերը կնպաստեն սուրդոնանկավարժական աշխատանքների արդյունավետության բարձրացմանը: Դրանք կնպաստեն նաև մասնագետների և ծնողների տեղեկացվածության մակարդակի բարձրացմանը, կխթանեն վաղ օգնությունն ընտանիքներդնելու և ծնող-մասնագետ համագործակցային փոխհարբերությունների ձևավորմանը [1,3]:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Андреев Л. Б. Сурдопедагогика. Москва, 2005.
2. Басова А.Г., Егоров С.Ф. История сурдопедагогики: Учеб. пособие. М., 1984.
3. Богданова Т. Г. Сурдопсихология, Москва, 2002.
4. Леонгард Э. И. Развитие речи детей с нарушениями слуха в семье: Методические рекомендации для родителей. Москва, 1985.
5. Пельмская Т.В. Выявление нарушений слуховой функции у детей 1-го и 2-го годов жизни (педагогический аспект) // Дефектология. Москва, 1987.
6. Янн П.А. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука / Пер. с нем. Москва, 2003.

РАННЯЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В СЕМЬЕ

ЛИЛИТ САРАТИКЯՆ

Доцент кафедры специальной педагогики и психологии АГПУ им. Х. Абовяна, кандидат педагогических наук

ЛИДА БАЛАБЕКЯՆ

логопед благотворительного фонда “Патмос–Арарат”

В статье представлены значение, проблемы, пути ранней помощи детям с нарушениями слуха в семье и основные направления ранних реабилитационных работ.

EARLY ASSISTANCE OF CHILDREN HAVING HEARING PROBLEMS IN THE FAMILIES

LILIT SARATIKYAN

Associate Professor of the Chair of Special Education and Psychology, Kh. Abovyan ASPU, PhD in Pedagogy

LIDA BALABEKYAN

«Patmos–Ararat» Charity Foundation Speech Therapist

The article touches upon the importance of early assistance of children having hearing problems in the families, the main problems related to it, as well as the ways and directions of rehabilitation activities of early assistance.

Հոդվածի ներկայացման փարեթիվը՝ 16.02.14 թ.

ՉԱՐԳԱՅՍԱԼ ԵՎ ԿԻՐԱՌԱԿԱԼ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ЮРИЙ СИНЯГИН

*заместитель директора Высшей школы
государственного управления Российской академии
народного хозяйства и государственной службы при
Президенте РФ, доктор психологических наук, профессор*

ОЦЕНКА ЛИЧНОСТИ: РЕСУРСНЫЙ И КОМПЕТЕНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ¹

В статье рассматриваются вопросы лично–профессиональной диагностики с позиций ресурсного и компетентностного подходов. Характеризуются названные подходы, анализируется их развитие в психологической науке и описываются возможности применения в оценке личности профессионала и управленца.¹

Ключевые слова и словосочетания: *оценка, ресурсный подход, компетентностный подход, лично–профессиональная диагностика.*

Все более и более популярным как в естественно–научных и технических, так и в гуманитарных дисциплинах становится сегодня ресурсный подход, приобретаемая, как справедливо отмечает Т.П.Зинченко [5], статус междисциплинарного объяснительного принципа взаимодействия объединенных в системные комплексы объектов. По ее мнению, это связано с тем, что ресурсный подход обеспечивает возможность при исследовании характера взаимодействия объектов, различных

по своей природе, в терминах одного языка описать как требования, налагаемые внешней средой на систему, так и внутренние возможности системы удовлетворять данным требованиям, что позволяет ввести ограничения на многообразии потенциально осуществимых вариантов взаимодействия систем.

Вместе с тем, по нашему мнению, на сам характер этого описания, прежде всего в сфере изучения человеческих ресурсов, сегодня значительный отпечаток накладывает то, что изначально понятийный аппарат и вся логика становления ресурсного подхода сформировались в сфере моделирования процессов производства и потребления в экономических науках. Традиционно экономическая теория находилась на стыке гуманитарного и естественно–научного знания. Ее всегда характеризовали попытки объединить наработки в области наук о человеке с формально–математическим подходом к описанию экономических макро и микро систем. Следствием этого выступало создание специфических моделей субъекта профессиональной деятельности,

¹ Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда

которые затем наполнялись конкретным содержанием в рамках гуманитарных дисциплин и, в частности, психологии, которая довольно быстро откликнулась на этот запрос. Последующее развитие этих содержательных идей вело к противоречию между упрощенной моделью и реальностью, что, в свою очередь, порождало формирование моделей следующего уровня.

В полной мере это относится и к ресурсному подходу. Более того, его превращение в междисциплинарный объяснительный принцип, позволяя по-новому взглянуть на субъекта профессиональной деятельности, выявляет ряд противоречий в исходной модели, которая и была его порождением. Современный этап развития исследований человековедческих наук и, в первую очередь, психологии и акмеологии позволяет полагать, что их активное включение в реализацию и развитие идей ресурсного подхода может, внести в него, как представляется много нового и конструктивного, обеспечивая как собственное продвижение, так и дальнейшее развитие его идей.

Одной из таких сфер, где идеи ресурсного подхода являются весьма перспективным выступает оценка потенциала личности.

Ресурсная концепция как концепция стратегического управления стала доминировать в экономике в 90-х годах 20 века.

Вместе с тем, идеи ресурсного подхода в управлении персоналом имеют более давнюю историю. Так, еще в 1979 году Нобелевским лауреатом Теодором Шульцем было введено понятие «человеческий капитал», под которым понималась совокупность врожденных и приобретенных человеком ценных качеств, которые могут быть усилены соответствующими вложе-

ниями». В значительной мере интерес к этому было связан с появлением на рынке компаний, рыночная стоимость которых намного превосходила стоимость их материальных активов. Так, например, в стоимости компании Майкрософт только 5% составляют материальные активы, 40–45% составляет стоимость бренда, а 50% приходится на долю человеческого капитала [2].

Сегодня человеческий капитал организации рассматривается как неоднородное образование включающее несколько составляющих, в основу которых положено разделение системы ресурсов человека. Так по мнению С.М.Климова, это жизненные ресурсы личности, ее физический и психологический потенциал, рассматриваемые в контексте способности к созданию стоимости, социальные ресурсы личности – заложенный в человеке потенциал социального взаимодействия, его включенность в определенную социальную среду. Кроме того, это интеллектуальные ресурсы личности, под которыми автором понимаются сформированные в процессе формального и неформального обучения, знания, информация и креативные способности человека [6].

Повышение реального экономического интереса к человеку как организационному ресурсу, породило изменения и в логике кадровой работы. Как отмечает Т.Ю.Базаров, «в эволюции теории и практики зарубежного кадрового менеджмента можно выделить фазы, связанные с адаптацией как новых технологий менеджмента, так и специфических подходов в кадровой работе. Подлинная революция в кадровой работе была вызвана применением после Второй мировой войны идей системного подхода в

менеджменте. Становление системного менеджмента обусловило возникновение принципиально новой технологии кадрового менеджмента — управление человеческими ресурсами. Эта технология была инкорпорирована в систему стратегического менеджмента, и функция управления персоналом стала компетенцией высших должностных лиц корпораций.

Одной из особенностей реализации в управлении персоналом модели управления человеческими ресурсами явилось внедрение компетентностной модели оценки работников. Компетенция при этом рассматривается в качестве одного из значимых и измеряемых ресурсов человека и не сводится к его индивидуально-психологическим и личностным качествам, приобретенным им знаниям, умениям и навыкам. Как отмечают авторы одной из наиболее фундаментальных работ в этой области Лайл Спенсер и Сайн Спенсер «Компетенция — базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других ситуациях.

Компетенции есть базовые качества людей и обозначают варианты поведения или мышления, распространяемые на различные ситуации и длящиеся довольно значительный период времени» [7]. При этом, авторами выделяется пять типов базовых качеств:

Мотивы. То, о чем человек думает или чего хочет постоянно и что вызывает действие.

Психофизиологические особенности (или свойства). Физические характеристики и соответствующие реакции на ситуации или информацию.

Я-концепция. Установки, ценности или образ-Я человека.

Знание. Информация, которой обладает человек в определенных содержательных областях.

Навык. Способность выполнять определенную физическую или умственную задачу.

В соответствии с этим выделяются поверхностные компетенции (знания и навыки) – их относительно просто развить, а также глубинные компетенции (мотивы и свойства), лежащие в основе айсберга личности, их оценить и развить труднее; однако рентабельнее отбирать людей именно по наличию этих характеристик. Компетенции на основе Я-концепции лежат где-то посередине. Установки и ценности, такие как уверенность в себе (видение себя «руководителем», а не «техником/ профессионалом»), можно изменить при помощи тренинга, психотерапии и/или упражнения для позитивного развития, хотя это потребует больше времени и усилий [7].

В рамках компетентностного подхода сегодня активно разрабатываются модели компетенций для различных профессий и групп должностей, проводится диагностика уровня их актуального развития с точки зрения соответствия заданной модели. На основе диагностики строятся индивидуальные планы развития персонала. При этом развитие в рамках этой парадигмы выступает, прежде всего, как процесс наращивания компетенций.

Еще одним немаловажным фактом выступает то, что чрезмерное развитие той или иной компетенции рассматривается не меньшим недостатком, чем невысокий уровень ее сформированности: «Алгоритм «взвешенной абсолютной разницы» соответствия человека работе использует абсолютную ценность компе-

тенций человека и требований к компетенциям со стороны работы.

Интуитивно, вполне разумно, что чрезмерное количество одной компетенции (к примеру, очень высокая ориентация на достижение) должно компенсироваться более низким, чем требует работа, уровнем другой. От высоко мотивированного человека ждут развития компетенции, которой у него недостает. «Наказание» за чрезмерную квалификацию появилось из реальных примеров: более компетентные, чем требует работа, люди обращают слишком много внимания «не на те» аспекты работы» [7].

Очевидно, что в таком виде ресурсный подход, выступая достаточно удобным, в силу высокой формализации, средством повышения эффективности управления персоналом организации, по сути ресурсным выступает все же по отношению к организационной структуре, а не к самому субъекту профессиональной деятельности. Собственно именно субъектом в данном случае выступает сама организационная структура в логике существования и развития которой, ее стратегических задач, целей и ценностей оцениваются и развиваются ресурсы (компетенции) потенциальных и реальных сотрудников.

Именно этот момент вызывает критику у противников ресурсного подхода и поэтому многие считают, что подход к кадровой работе с позиций управления человеческими ресурсами не стоит рассматривать по образному замечанию Т.Ю.Базарова, как «панацею от всех бед» [11]. Вместе с тем, собственно ресурсный подход в данном случае не стоит рассматривать как причину подобной критики. Речь скорее идет о различных возможных позициях в оценке ресурсов человека.

В рамках отечественной психологической, (Зимняя И.А.), а особенно психолого–акмеологической науки (Держак А.А., Зазыкин В.Г., Кузьмина Н.В., Маркова А.К.) сформировалась и развивается иная трактовка компетентностного подхода, которая также может рассматриваться в логике ресурсной модели.

С позиций психолого–акмеологического подхода особое место в изучении человека профессионала занимает его «профессиональная компетентность». Как отмечают Е.В.Селезнева и А.С.Мельничук в своем подробном анализе динамики развития этого понятия в современной психолого–акмеологической науке «Профессиональную компетентность акмеологи определяют в настоящее время через понятия «способность», «готовность», «личностное качество». Тем самым в содержание профессиональной компетентности включаются не только знания, но и умения, навыки, личностно–профессионально значимые качества. При этом, как показывают последние акмеологические исследования, знания, умения, навыки и личностные качества, включающиеся в содержание профессиональной компетентности, преобразуются в так называемые компетенции». [1]

Важными с точки зрения диагностики и оценки личности выступает то, что понятие «компетентность» это сложное многоуровневое образование, При этом, оно шире понятия «компетенция». В соответствии с логикой психолого–акмеологического подхода компетенции могут входить в ее структуру в качестве мотивированных способностей и актуальной готовности к реализации определенных моделей поведения.. Еще более важным выступает еще один момент – мотивационно смысловой. В рамках психолого–ак-

меологического подхода компетентность рассматривается как глубоко личностное образование присущее человеку как субъекту профессиональной деятельности. Будучи носителем компетентности, субъект профессиональной деятельности сам выбирает сферу приложения своих сил, вписывая ее в общую индивидуальную стратегию собственной жизни и профессиональной деятельности. И здесь принципиально важным выступает возможность соотношения целей и ценностей организации с целями и ценностями самого субъекта. Именно степень этого совпадения определяет возможности самореализации человека в деятельности. Особую роль это опять-таки играет при оценке управленческого персонала организации.

В этой связи весьма интересным выступает понятие «ключевые компетенции». В современной теории развития бизнеса это, как мы уже отмечали, характеристика организации, обеспечивающая ей конкурентное преимущество на рынке. Именно развитие этой компетенции является ее стратегической задачей, обеспечивающей эффективное существование и развитие. По отношению же к человеку это те его сильные стороны и возможности, которые при определенном развитии в сочетании с другими имеющимися ресурсами могут обеспечить ему успех в современном быстро меняющемся мире.

Весьма важным здесь выступает замечание А.А.Деркача о том, что «человек должен сам определять и выработать и степень своей социальной зрелости, и степень своей компетентности, которая дала бы ему возможность найти свои собственные место и роль в современном социуме [4].

Идеи ресурсного подхода в значительной степени легли в основу актив-

но разрабатываемого сегодня и понятия «потенциал». **Под потенциалом мы понимаем кластер ресурсов, определенный уровень развития которых обеспечивает возможность успешного выполнения определенного круга или класса задач.** Применительно к анализу человеческих ресурсов здесь снова наблюдаются две проекции. Так, в психолого-акмеологических исследованиях в последние годы стал активно исследоваться «лично-профессиональный потенциал». Как отмечает в своем диссертационном исследовании В.Н.Марков «Лично-профессиональный потенциал определяется как часть личностного потенциала, направленная на профессиональную реализацию» [4]. Автором подробно анализируются основные направления реализации потенциала личности: внешнее, направленное на биосферу, социум, техносферу и инфосферу; внутреннее, связанное с направленностью личности и имеющее иерархическую структуру, которая объединяет различные уровни потенциала (биологический, психо-физиологический и личностный) и опирается на переход от энергетической саморегуляции индивида к ценностно-смысловому самоуправлению личности. Лично-профессиональный потенциал, обеспечивающий прогрессивное развитие личности в процессе профессиональной деятельности, рассматривается в качестве основы становления профессионализма личности, дополняя набор акмеологических инвариантов профессионализма.

Примечательными здесь выступают два момента. Во-первых, описывая понятие лично-профессиональный потенциал, В.Н.Марков отмечает, что далеко не все внутренние ресурсы получают

развитие в ходе жизни человека, поэтому в его потенциал включаются только те из них, которые оказались востребованы в соответствующем социокультурном окружении и поэтому развились наиболее полно [8]. Во-вторых, то, что личностно-профессиональный потенциал рассматривается как часть более широкого потенциала личности.

Таким образом, проведенный анализ выводит нас на несколько другое возможное измерение ресурсов, что задает иную логику построения диагностики человеческих ресурсов и личностно-профессионального потенциала.

Прежде всего, это компетентностная диагностика, направленная на выявление ресурсов человека с позиций наиболее эффективного использования имеющегося потенциала в рамках конкретной организации с учетом ее актуального состояния и перспектив стратегического развития.

Далее это более глубокая личностно-профессиональная диагностика, направленная на диагностику личностных ресурсов, интересов, склонностей и способностей, профессиональной и личностной компетентности с учетом индивидуальной жизненной стратегии, личностно-профессионального и управленческого потенциалов с целью определения ключевых компетенций и компетентностей обеспечивающих наиболее полную и эффективную самореализацию субъекта различных сферах профессиональной деятельности, а также наметить наиболее актуальные направления его личностного и профессионального роста и развития.

Наконец, это наиболее комплексная и всесторонняя психолого-акмеологическая диагностика, включающая исследо-

вание целого комплекса биологических, психо-физиологических, психологических, личностных ресурсов человека, его профессионализм и компетентность с целью оказания содействия в его эффективной самореализации в социуме в качестве субъекта собственной жизни и деятельности, отслеживающая в мониторинговом режиме динамику этих изменений и обеспечивающая своевременную помощь и содействие в максимальном раскрытии его личностного и профессионального потенциала.

Содержательные различия между этими моделями задают отличия не только и не столько в используемом инструментарии, хотя в рамках каждой из них есть наиболее адекватные ее задачам инструменты, сколько в методологии оценки результатов диагностики.

Так, в компетентностной диагностике, несмотря на ее ресурсную ориентированность, реализуется в большей мере нормативно-дефицитарная модель оценки, где основным выступает оценка уровня развития компетенций в рамках заданной нормативной шкалы и определение направлений их развития до уровня заданного норматива.

Личностно-профессиональная диагностика, включая эту составляющую, в большей степени ориентирована на нормативно-ресурсную модель. При таком подходе центральным выступает выявление на основе данных нормативной модели наиболее сильных сторон человека, оценка его потенциала и возможностей переструктурирования ресурсов с целью максимально эффективного их использования при выполнении различных видов профессиональной деятельности, а также определение на основе анализа структурных особенностей личностно-профессио-

нального и управленческого потенциалов наиболее эффективной позиции в организационно–управленческой иерархии и управленческой команде с целью построения индивидуально ориентированной модели профессиональной и управленческой карьеры.

Отличительной особенностью психолого–акмеологической диагностики выступает комплексная диагностика всех ресурсов личности. Элементы нормативности проявляются здесь в шкале заданной реальным и потенциальным «Я» субъекта. Центральным здесь выступает построение индивидуальной траектории движения человека в акмеологическом пространстве, где профессиональная деятельность и жизнедеятельность конгруэнтны друг другу и обеспечивают максимальную самореализацию человека, наиболее эффективное использование его потенциала в социуме.

Таким образом, применение идей ресурсного подхода в контексте диагностики личности профессионала и управленца может, как нам представляется, обогатить арсенал средств для системного анализа внешних и внутренних возможностей и резервов человека, задать логику систематизации и иерархизации актуальных и потенциальных ресурсов, определить закономерности их взаимодействия и взаимовлияния.

Наиболее перспективным применение новых идей в реализации ресурсного подхода в диагностике персонала может найтись в оценке управленческого персонала

особенно высшего управленческого звена. Как уже отмечалось в целом ряде наших исследований [9, 10], именно в диагностике управленческого персонала использование нормативно–дефицитарной системы оценки наименее эффективно и может привести к существенным ошибкам за счет невысоких результатов по данным такого рода диагностики действительно потенциально сильных руководителей, которые, характеризуясь умеренно выраженными акцентуациями и нестандартностью мышления, не попадают в традиционные статистические нормы. Кроме того, управленческая деятельность выступает специфическим видом профессиональной деятельности, в которой успешность ее реализации в значительной мере определяется не только наличием собственных внутренних ресурсов, но и четко выраженной способностью, четко диагностировать и эффективно мобилизовывать ресурсы других людей, прежде всего за счет формирования эффективной управленческой команды. Последнее же предполагает наличие специфических ресурсов, обеспечивающих возможность объединения усилий не только отдельных людей, но и целых организационно–управленческих структур, как на формальном уровне (официальный административный ресурс руководителя) [3], так и на неофициальном за счет включения каждым участником совместной деятельности дополнительных личностных ресурсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих: Учебное пособие. Изд. Второе, перераб. и доп./Под общ. Ред. А.А.Деркача. – М.: Изд–во РАГС. 2007.
2. Астахова Т., Толкачева Е.. Человеческий ресурс и человеческий капитал: разница понятий или подходов управления?/ “Управление человеческим потенциалом”, N4, 2006

3. Денисов В.М. Ресурсы менеджера // Менеджмент в России и за рубежом, №4, 2003.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Воронеж, 2004.
5. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. – М.: МОДЭК, 2000.
6. Климов С.М. Интеллектуальные ресурсы организации. ИВЭСЭП, Знание. М., 2000. Лайл М.Спенсер. и Сайн М.Спенсер Компетенции на работе. Пер. с англ. М: НИРО, 2005.
7. Марков В.Н. Личностно–профессиональный потенциал управленца и его оценка. – М.:РАГС, 2001.
8. Синягин Ю.В. Проблема тестовых норм в диагностике управленческого персонала// Акмеологическая диагностика/Под общ. Ред. А.А.Деркача, Ю.В.Синягина. – М.: Изд–во РАГС, 2007;
9. Синягин Ю.В.Комплексная диагностика и оценка управленческого персонала: Монография. – М.: Изд–во РАГС, 2009.
10. Управление персоналом /Под ред. Базарова Т.Ю., Еремена Б.Л. – М., 1999.

ԱՆՁԻ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄ: ՌԵՍՈՒՐՍԱՅԻՆ և ԿՈՄՊԵՏԵՆՏՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ

ՅՈՒՐԻ ՍԻՆՅԱԳԻՆ

ՌԴ նախագահին կից Ռուսաստանի Դաշնության նախագահին կից պետական ծառայության և ժողովրդական րնրենության ռուսական ակադեմիայի պետական կառավարման բարձրագույն Դպրոցի փոխպրնսրեն, մասնկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր,

Հոդվածում դիտարկվում են անձնային–մասնագիտական ախտորոշման հարցերը ռեսուրսային և կոմպետենտային մոտեցումների տեսանկյունից: Բնութագրվում են նշված մոտեցումները, վերլուծվում դրանց զարգացումը հոգեբանական գիտությունում և ներկայացվում կիրառման հնարավորությունները կառավարչի և մասնագետի անձի գնահատման գործընթացում:

EVALUATION OF PERSONALITY: A RESOURCE AND COMPETENCE APPROACHES

YURI SINYAGIN

Deputy Director of the Graduate School of Public Administration of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Doctor of Psychology, Professor,

The article examines the personal–professional diagnostic products resource and competence–based approaches. Characterized the approaches analyzed their development in the science of psychology and describes the possibility of applying to the assessment of personality and a professional manager.

Հոդվածի ներկայացման փարերթիվը 10.04.14 թ.

ՍԱԹԵՆԻԿ ԳԱՆԻԵԼՅԱՆ

*Բարձրագույն ֆիլոսոֆիայի հայկական եկեղեցուն կից
Մեսրոպ Մաշտոց կիրակնօրյա դպրոցի և հրեական
Խեսեդ ցվի բարեգործական ընկերության հոգեբան-
մանկավարժ, Գրիգոր Նարեկացի համալսարանի
պարոլավոր դոկտոր:*

ԴԵՌԱՀԱՍՈՒԹՅԱՆ ՃԳՆԱԺԱՄԻ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ դեռահասություն, դեռահասության ճգնաժամ, ճգնաժամի տեսությունները, տեսությունների պատմական ակնարկ, ճգնաժամի բնութագրերը:

Սթ. Հուլյն առաջիններից էր, ով անդրադարձավ դեռահասության շրջանի ճգնաժամի հիմնախնդրին: Հեղինակի կողմից այս ճգնաժամը անվանվում է «ինքնագիտակցության ճգնաժամ», որի հաղթահարումը հանգեցնում է դեռահասի սեփական անհատականության զգացողության արթնացմանը: Ս. Հուլը ճգնաժամի ընթացքը դիտարկում է երեք տեսանկյունից՝ ծնողների հետ կոնֆլիկտների, տրամադրության հաճախակի անկումների և համարձակ վարքի ամենատարբեր դրսևորումների: Է. Շպրանգերը 14–17 տարիքային շրջանը դիտարկում է որպես կախվածությունից ազատման շրջան: Շ. Բյուլերը դեռահասության ճգնաժամը կապում է սեռական հասունացման հետ՝ առանձնացնելով ճգնաժամի բացասական և դրական փուլերը: Հեղինակը նեգատիվ փուլն անվանում է «կյանքի մերժման», իսկ դրական փուլը՝ կյանքի հաստատման փուլ: Բացասական շրջանին բնորոշ են գերզգայնությունը, գրգռվողականությունը, տագնապայնությունը, ագրեսիան, իսկ դրականը շրջանում նոր հետաքրքրություններ են արթնանում, դրական հուզական երանգ է ի հայտ գալիս:

Ա. Ֆրեյդը դեռահասությունը համարում էր ինտենսիվ փոփոխությունների շրջան: «Այդ փոփոխությունները՝ նշում է հեղինակը, կարող են պայմանավորված լինել բնագրային հակումներով, ինչպես և տեղի է ունենում դեռահասության շրջանում» [9, էջ 324]: Փոփոխության կարող են ենթարկվել թե՛ անձի ինքնավերաբերմունքը, թե՛ սիրո օբյեկտները, թե իդեալները: Եթե նախկինում երեխայի համար ծնողն էր հանդես գալիս որպես իդեալ, ապա այժմ արդեն այդ կապը որոշակիորեն խզվում է՝ վերջինիս դրդելով նոր իդեալների որոնման: Դեռահասության շրջանում նկատելի են նաև բարոյական վարքի որոշ խանգարումներ, մասնավորապես 11–14 տարիքային շրջանում դեռահասները դառնում են անկանխատեսելի՝ հաճախ փախչում են տանից, գողություն անում, ակոհոլ օգտագործում և այլն [9]: Այս շրջանում ի հայտ են գալիս այնպիսի հակասական դրսևորումներ, ինչպիսիք են էգոիզմը, նարցիսսական էքսպանսիան, ինքնաատելությունը, սերը և ստելությունը մերձավորների նկատմամբ, միմյանց հանդեպ ջերմությունը և անտարբերությունը: Ըստ Է. Էրիքսոնի, դեռահասության ճգնաժամը նույնականության և դերերի շփոթի ճնաժամ է: Հեղինակը նշում է, որ սեփական անձի նույնականության խնդրի շուրջ ծավալվող կասկածները հաճախ կարող են նաև փսիխոտիկ դրսևորումներ ունենալ: Փ. Բլոսը դեռահասության ճգնաժամը կապում էր անհատականության ճգնաժամի հետ:

հասության շրջանը բաժանում է վաղ, միջին և ուշ փուլերի և տեղակայում այն 11-20 տարիքային շրջանում: Առաջին փուլի խնդիրը սեփական անձի, իր ինչպիսին լինելու, իր գործողությունների համար պատասխանատվության զգացողության և գեր-ես-ի ձևավորումն է: Երկրորդ փուլի խնդիրը «անդառնալի իրադարձությունների և մանկության տրավմաների ընդունումն է»: Հաջորդ փուլում դեռահասը սկսում է հետաքրքրվել իր անցյալի պատմությամբ՝ իր արմատներով, ծնունդով: Հոգեվերլուծության մեջ հատկապես կարևորվում է երրորդ փուլը, որը, ըստ հեղինակի, դեռահասի սեռային նույնականության և սեքսուալ նախասիրությունների համատեղման փուլն է, որը և ենթադրում է այս շրջանում դրսևորվող բիսեքսուալ կոնֆլիկտների հարթումը:

Դեռահասության շրջանի ճգնաժամը խորապես ուսումնասիրվել է Լ. Ս. Վիգոտսկու կողմից: Հեղինակը ճգնաժամի ընթացքը բաժանում է երկու՝ բացասական (13-14 տ) և դրական (15-17 տ) փուլերի: Դեռահասության շրջանի հիմնական առանձնահատկություններից մեկը, ըստ Լ.Ս. Վիգոտսկու, հետաքրքրությունների փոփոխությունն է ու դրա հետևանքով նոր պահանջմունքների ձևավորումը, իսկ դրա հիմքում կարելի է տեսնել սեռահասունացման գործընթացը: «Սեռահասունացման հապաղման դեպքում հետաքրքրությունների ճգնաժամը ևս ժամանակի մեջ տեղափոխվում է...» [2, էջ 265]: Նախկինում ունեցած հետաքրքրությունների փոխարինումը նոր հետաքրքրություններով իրականում այդքան էլ հեշտ չէ, հեղինակն այս առիթով մեջ է բերում Պետերսի խոսքերը, որոնցում ասվում էր՝ «Դեռահասի համար այս փուլը բնորոշվում է առաջին հերթին ընդհանուր անորոշությամբ, ուժեղ գրգռվածությամբ, տրամադրության

կտրուկ տատանումներով, բողոքով...» [2, էջ 265]: Լ. Բոժովիչը դեռահասության ճգնաժամը կապում է «հոգևոր աճի և հոգեբանական ստատուսի փոփոխման հետ», որը հաճախ ուղեկցվում է խորը ինքնաանբավարարվածության զգացողությամբ. «Կորչում է ինքն իր հետ նույնականացումը, այսօրվա կերպարը չի համապատասխանում իր մասին ունեցած նախկին պատկերացումների հետ...»: [1, էջ 266-267]: Վ. Ս. Մուխինան նշում է, որ դեռահասության շրջանում ճգնաժամի դրսևորման ընթացքում ի հայտ են գալիս մեծ դառնալու, ինքնուրույնության, ինքնահաստատման և մի աշարք այլ պահանջմունքներ: «Այդ ձգտումների չբավարարումը, -նշում է հեղինակը,- դեռահասի մեջ առաջացնում է այդ տարիքին բնորոշ աֆֆեկտիվ ապրումներ, որոնք հաճախ պատճառ են դառնում շրջապատի և նաև երբեմն ինքն իր հետ կոնֆլիկտների ձևավորման» [5, էջ 176]: Մուխինան առաջ է քաշում նաև իր վարկածը՝ կապված ճգնաժամի դրսևորման հիմքում ընկած պատճառների հետ: Հեղինակը գրում է. «Գրականության մեջ առկա տվյալների և սեփական հետազոտությունների համաձայն մենք ենթադրում ենք, որ դեռահասության ճգնաժամը կապված է այս փուլում ինքնագիտակցության նոր մակարդակի ձևավորման հետ, որի բնութագրերից մեկը դեռահասի ինքն իրեն որպես անձ ճանաչելու ընդունակությունն է... » [5, էջ 178]: Դեռահասության շրջանում ճգնաժամի դրսևորման առանձնահատկությունների, դրանք պայմանավորող գործոնների մասին խոսելիս, շատ հեղինակներ կարևորում են օրգանիզմում տեղի ունեցող ֆիզիոլոգիական փոփոխությունների, հատկապես սեռահասունացման հանգամանքը: Օրինակ, Ա. Պրիխոժանը, ընդգծում է, որ հենց սեռահասունացումն է

հաճախ նպաստում դեռահասի մեջ դյուրագրգռության, անհավասարակշռության, իմպուլսիվության և այլ ախտանիշների դրսևորմանը: Մեռահասունացման արդյունքում, ըստ հեղինակի, ակտուալանում է սեռական մղումը, որը հաճախ պարզորոշ չի գիտակցվում դեռահասի կողմից. «Այն հիմք է տալիս սպեցիֆիկ տազնապսերի դրսևորմանը, որոնք կապված են ֆիզիկական ես–ի, մարմնի ձևի հետ, և որոշում են համապատասխան ճգնաժամային ախտանիշները»,– ընդգծում է հեղինակը: Ճգնաժամի ընթացքում ծնող–երեխա փոխհարաբերությունների վատթարացումը, Ա. Պրիխոժանը մեկնաբանում է հետևյալ կերպ. «Այս շրջանում դրսևորվող մեծերին հակադրվելու, նոր դիրք գրավելու ձգտումները ոչ միայն անհրաժեշտ են, այլ նաև արդյունավետ են անձի ձևավորման համար» – նշում է հեղինակը[7, էջ 178]՝ հավելելով, որ համաձայն իր կողմից անց կացված էմպիրիկ հետազոտությունների, նման բախման տեղի չունենալու պարագայում դեռահասի մոտ ի հայտ է գալիս «կախվածության ճգնաժամ», որի հետևանքով հետագայում՝ 17–18 տարեկան հասակում, ճգնաժամը առավել սուր ընթացք է ունենում [7]: Ինչպես գիտենք, սեռահասունացման ընթացքում էապես փոխվում է դեռահասի ֆիզիկական տեսքը, ինչը հատկապես աղջիկներին, հաճախ ոչ աղեկվատ եզրահանգումներ անելու, ինքնաքննադատական վերաբերմունքի առիթ է տալիս: Նման ապրումների հետևանքով հաճախ անկում է ապրում անձի ինքնագնահատականը: Ն. Տոլստիխը, անդրադառնալով վերոնշյալ խնդրին, մասնավորապես նշում է՝ «Դեռահասի համար, ով բազմաթիվ ֆիզիկական և ֆիզիոլոգիական փոփոխությունների կրողն է, դժվար է պահպանել իր ամբողջականության սուբյեկտիվ զգացողությունը, իր ես–ի՝

կայունության կամ նույնականության զգացողությունը, ինչն իր հերթին նպաստում է բազմաթիվ խնդիրների ի հայտ գալուն» [Ըստ՝ 4, էջ 65]:

Կ. Դոուլինգը նշում է, որ ճգնաժամային այս փուլում հատկապես աղջիկների մոտ դիտանենք պահելու հակումը խիստ տարածված է, որի հետևանքով սերոտոնինի մակարդակը օրգանիզմում ընկնում է՝ պատճառ դառնալով հաճախակի դեպրեսիաների: Այն պարագայում, երբ տղաները սկսում են հպարտանալ իրենց մարմնով, աղջիկները սովորաբար սկսում են թերագնահատել իրենց: Հատկապես աղջիկների մոտ արտաքին տեսքի հետ կապված մտորումները այնքան են սրվում, որ մինչև անգամ սուիցիդալ վարքի դրսևորումներ են ունենում (հեղինակը հատկապես շեշտում է 13–16 տարեկանները): Շուրջ քսան հազար դեռահասների սեփական մարմնի նկատմամբ վերաբերմունքի հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ տղաները հպարտ են իրենց հետ տեղի ունեցող ֆիզիկական փոփոխություններով, մինչդեռ աղջիկների մեծամասնությունը գտնում է, որ փոփոխությունների արդյունքում դարձել են ավելի տգեղ և հաճախ ամոթի զգացողություն են ունենում սեփական մարմնի, կազմվածքի համար: Ըստ Հ. Ռեմշմիդտի, դեռահասներին բնորոշ առանձնահատկություններից է նաև սեփական կարևորության զգացողության գիտակցումը և ինքնագնահատականի տատանումները, որոնք ևս կախված են շրջապատի գնահատականներից՝ հասակակիցների հետ համեմատվելու անձի ձգտումներից: Ի. Մակինա–Պիսի կողմից առանձնացվում են դեռահասին բնորոշ հինգ ամբիվալենտ կետեր, որոնք էլ հաճախ ճգնաժամը ուղղորդող հանգամանք են հանդիսանում, դրանք են՝ մեծերի կողմից վերահսկման ցանկության դեմ պայ-

քար – իշխվելու ցանկություն, մտերիմ հարաբերությունների հաստատաման ցանկություն – վախ ինտիմությունից, ապագայի շուրջ մտքեր– կենտրոնացում ներկայի վրա, անկախ լինելու ցանկություն– մեծերի կողմից հոգատարության և օգնության ակնկալում, սեռական հասունություն– սեռական հարաբերության հոգեբանական անպատրաստություն: Գեռահասության շրջանում ինքնագնահատականի շուրջ խնդիրներին անդրադարձել է Գ. Ֆեդելշտեյնը: Հեղինակը, խոսելով դեռահասներին բնորոշ բացասական ինքնագնահատականի մասին, նշում է դրա պայմանավորվածությունը հասարակության կողմից ընդունված լինելու պահանջունքի բավարարման առկա խնդիրներով: Բացի այդ՝ հեղինակը հավելում է նաև, որ 10–11 տարեկան հասակում տղաների 34 և աղջիկների 26 տոկոսին բնորոշ է իր անձին բացասական հատկանիշների, բնութագրիչների վերագրումը: Լ. Շնայդերը գտնում էր, որ դեռահասության ճգնաժամի ընթացքում տեղի է ունենում նախկին հոգեկան կառույցների արմատական վերակառուցում, բարոյական նոր պատկերացումներ և սոցիալական դիրքորոշումներ են ձևավորվում անձի մեջ:

Ըստ Ե. Մուրաշովայի, աղջիկների մոտ ճգնաժամը դրսևորվում է 11–16 տարեկանում, տղաների մոտ՝ 12–18: Նա մասնավորապես նշում է, որ աղջիկների մոտ ճգնաժամը սովորաբար ավելի մեղմ ընթացք է ունենում և շուտ է ավարտվում ի համեմատ տղաների: Այդ հանգամանքը, ըստ հեղինակի, կարելի պայմանավորել այն փաստով, որ ինքնորոշման պահանջը հասարակության մեջ սովորաբար ավելի կտրուկ է դրվում տղաների առջև: Ամրիկացի որոշ հեղինակներ գտնում են, որ դեռահասների վրա մեծ ազդեցություն է ունենում այն ժամանակաշրջանը,

որում նրանք ապրում են, դեռահասները, առավել քան հասարակության մյուս անդամները, զգայուն են պատերազմների, տնտեսական ճգնաժամերը, կրոնական հեղափոխությունների հանդեպ: Գեռահասության ճգնաժամը հաճախ դժվարին է լինում ոչ միայն հենց իրենց՝ դեռահասների, այլ նաև վերջիններիս ծնողների և հարազատների համար: Մ. Կլեն նշում է, որ դեռահասները ավելի հաճախ խուսափում են ծնողների հետ կոնֆլիկտներից՝ ձգտելով թաքցնել իրենց ակադեմիայի արարքները: Լ. Բոժովիչը, խոսելով այս տարիքում դեռահաս վարքի դրսևորումների շուրջ, նշում է, որ դեռահասները հաճախ հետաքրքրությունից դրդված ակոհող կամ թմրանյութ են փորձում, ինչը հաճախ նաև ցուցադրական բնույթ է կրում: Գեռահասության և պատանեկության շրջանները շատ հեղինակների կողմից մատնանշվում են որպես սուիցիդալ վարքի դրսևորման առավել տարածված շրջաններ՝ հատկապես առանձնացվում են 15–23 տարիքային ժամանակահատվածը: Ընդ որում, նման վարքի համար հաճախ հիմք են հանդիսանում ընտանեկան կոնֆլիկտները: Ըստ Ի. Կոնի, ճգնաժամի շրջանում հաճախ է հանդիպում այսպես կոչված «վերթերի էֆֆեկտը», երբ դեռահասը դիմում է սուիցիդալ վարքի՝ ելնելով որևէ մեկի օրինակից: Ի. Պոգոդինը նշում է, որ աղջիկների մոտ ճգնաժամային փուլում սուիցիդալ վարքի դրսևորումները երկու– հինգ անգամ գերազանցում են տղաների ցուցանիշը: Ս. Սենը նշում է, որ վաղ դեռահասության շրջանում՝ 12–14 տարեկաններում սուիցիդալ, ագրեսիվ, «դաժան» վարքի դրսևորումները մեծամասամբ պայմանավորված են դեպրեսիայով: Նման վիճակում դեռահասի գտնվելու մասին են խոսում հաճախակի տրամադրության տատանումները, անկումները, փխրոժակի բա-

ցակայությունը կամ շատակերությունը, անքնությունը կամ քնկոտությունը, ցածր ինքնագնահատականը և այլն: Պ. Մթիվելը ուսումնասիրել է դեռահասության շրջանում սուիցիդալ վարքի դրսևորման և քնի խանգարումների միջև գոյություն ունեցող կապը: Ըստ հետազոտության արդյունքների՝ 15 – 17 տարեկան հասակում սուիցիդալ վարք դրսևորված դեռահասների մեծամասնությունը 12 – 14 տարեկանում ունեցել է քնի խանգարումներ [10]:

Ի. Պիլցինան, ուսումնասիրելով դեռահասության ճգնաժամի և այդ ժամանակահատվածում դրսևորվող դևիանտ վարքի առանձնահատկությունները, նշում է՝ «... մենք կարող ենք նշել այն փաստը, որ տարիքային ճգնաժամը ազդում է դևիանտ վարքի ձևավորման վրա, քանի որ դևիանտ վարք դրսևորող դեռահասների տարիքը համապատասխանում է դեռահասության ճգնաժամի սկզբի հետ» [6, էջ 154]:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. / Под ред. Д. И. Фельдштейна.— М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК» 1997. – 352 с.
2. Выготский Л.С. Педология подростка. Развитие интересов в переходном возрасте // Психология подростка.Хрестоматия / Сост. Фролов Ю.И.,— М., Российское педагогическое агентство, 1997. С. 232–285.
3. Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М.Рабочая книга школьного психолога, Москва: Просвещение, 1991 – с. 303.
4. Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2004. – 416 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2000 . – 453 с. М.: Академия, 2000 . – 453 с.
6. Пыльцина И. Ю. Организация социально–педагогической деятельности с подростками девиантного поведения на этапе возрастного кризиса: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01, Волгоград, 2007, 208 с.
7. Прихожан А. М.Проблема подросткового кризиса // Психологическая наука и образование. —1997. № 1. С. 82—87.
8. Тайсон Ф., Тайсон Р. Л. Психоаналитические теории развития. М.: «Когито–Центр», 2013. — 407 с.
9. Фрейд А. Толкования агрессии // Теория и практика детского психоанализа. Т. I. – М., Изд–во «Эксмо–пресс», 1999, С. 22–34.
10. Arnett, J. J. Adolescent storm and stress, reconsidered. American Psychologist, Vol 54(5), May 1999, 317–326.

АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ПОДРОСТКОВОГО КРИЗИСА

САТЕНИК ДАНИЕЛЯН

Соискатель кафедры Развития и прикладной психологии АГПУ им. Х. Абовяна

В статье представлены теории и эмпирические исследования подросткового кризиса. В обзоре представлены взгляды как зарубежных, так Российских авторов. Анализируются также возрастные новообразования, способствующие подростковому кризису, а также поведенческие девиации в этом возрасте.

INVESTIGATION ANALYSIS OF TEENAGE CRISIS

SATENIK DANIELYAN

*Psychologist– Educator of the Mesrop Mashtots Sunday School, Holy Savior Church in Batumi and Jewish Khesed Tsvi charitable company,
Honorary Doctor of Grogor Narekatsi University*

The article reveals theories and empirical investigations of teenage crisis. The author takes into consideration the views and opinions of both Russian and foreign scholars. Teen age characteristics, behavior deviations and other problems are analyzed in the article.

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը՝ 10.03.14 թ.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ И СИТУАТИВНЫХ ФАКТОРОВ В РАЗВИТИИ КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

В статье на основании анализа понятия ситуации, ее особенностей, рассматривается система факторов, влияющих на возникновение и развитие конфликтной ситуации, где стимульные и проблемные ситуации представлены как этапы развития и составляющие конфликтной ситуации. Факторы, детерминирующие преобразование ситуации, представлены в качестве взаимодополняющей системы объективных и субъективных переменных на основании принципа дополтельности. Подчеркнуто значение взаимодействия когнитивно-аффективных компонентов в системе личностных детерминант, которые варьируют в зависимости от характеристик самой ситуации, и ее воздействия на личность.

Ключевые слова и словосочетания: ситуация, конфликтная ситуация, проблемная ситуация, стимульная ситуация, противоречие, конфликт.

Проблему детерминации возникновения и развития конфликтов и конфликтных ситуаций необходимо рассматривать с точки зрения комплексного воздействия факторов, определяющих поведение личности в конфликте, которые традиционно подразделяются на психологические, зависящие от совокупности личностных компонентов; социально-психологические, такие как социальные установки, ценности, навыки общения; социальные, как воздействия внешней среды, условий жизни в целом и особенностей самой ситуации, в которую вовлечен суб-

ъект взаимодействия. Изучение свойств ситуации, воздействующих на личность и определяющих не только ее субъективную оценку в частности, но и все когнитивные процессы, и поведение в целом, позволит нам избежать фундаментальной ошибки атрибуции и правильно определить соотношение ситуационных и личностных детерминант.

Однако для этого необходимо разобраться в самом понятии “конфликтная ситуация”, для детального понимания которой считаем необходимым рассмотреть определение самой ситуации, затем обратиться к параметрам, характеризующим ее как конфликтную.

В повседневной речи под ситуацией чаще всего подразумевают какие-либо обстоятельства. Г. Гегель считал, что сами по себе взятые обстоятельства не представляют интереса и получают значение лишь в их связи с человеком, посредством самосознания которого содержание этих духовных сил деятельно переводится в явление [3]. Согласно Гегелю, значение внешних обстоятельств зависит от определенного характера индивидуальных воплощений. Соответственно функция ситуации состоит в придании действительности субъективно значимой определенности и частного характера. Таким образом, всякий раз мы имеем дело с чьей-то ситуацией или, точнее, с субъективным описанием действительности.

Необходимость определения действительности возникает всякий раз, когда

человек сталкивается с новой ситуацией, что проявляется в определенном процессе познания, последнее зачастую стимулируется определенными затруднениями, и препятствиями. Можно предположить, что в самом понятии ситуации содержится ссылка, указание на затруднение. Следовательно, это такое описание обстоятельств, которое позволяет «увидеть» затруднение в его определенности и детализированном виде.

Как отмечает Б.И.Хасан: “Для того чтобы описать ситуацию, необходимо, прежде всего, выделить ее ядро, т.е. то самое затруднение, которое появилось в деятельности и теперь требует оформления для своего разрешения. Далее – необходимо определить связанные с этим затруднением другие обстоятельства и задать границу ситуации ” [10, 76].

В психологических словарях ситуация описывается как “система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность” [7,348]. Однако это определение не совсем соответствует современным взглядам на это понятие. Ю. Н. Емельянов, обсуждая социально–психологические проблемы изучения ситуаций и подчеркивая значение понятия человека в ситуации, в частности отмечал: “Тенденция представлять ситуацию независимо от людей, в ней участвующих, отводя им роль нечувственного созерцания, закрывает от социальных психологов концептуальные возможности данного понятия...” [5,57].

Конфликт, как и критические ситуации, представляет собой проблемную ситуацию, возникшую в жизнедеятельности человека и представляющую для него определенные трудности либо воспринимаемую им как таковую, которая требует разрешения и сопровождается так же эмоциональной реакцией. Нес-

лучайно, что конфликт занимает особое место наряду со стрессом, фрустрацией и кризисом в классификации критических ситуаций, которую предлагает Ф.Е. Васильев [1]. Одновременно, подчеркивая особенности проблемного поля конфликтной ситуации, автор проводит границу между конфликтом и фрустрацией. Он отмечает, что в ситуации, когда запрет на реализацию деятельности перестает быть самоочевидным, принимаемым однозначно, без рассуждений и становится внутренне проблематичным, тогда ситуация фрустрации преобразуется в конфликтную ситуацию.

Ситуация получает статус конфликтной, если ее ядро образует затруднение, проблему, противоречие связанное со столкновением. Однако, здесь особое значение, на наш взгляд, приобретает разграничение между конфликтом и лежащим в его основе противоречием. Как сама объективная ситуация может содержать множество противоречий, так и серьезные противоречия могут возникать в восприятии субъекта ситуации как таковой. Следовательно, в основе конфликтной ситуации лежит проблемная ситуация, которой предшествует стимульная ситуация.

Несмотря на то, что с точки зрения некоторых авторов проблемная ситуация, является результатом действия преимущественно объективных причин, мы исходим из того, что уже сама фиксация тех элементов деятельности, которые представляют собой стимульные ситуации, обусловлена особенностями психики воспринимающего субъекта. В элементарном случае это чувствительность аналитических систем (если «возмущение» в деятельности выражается в изменении световых, цветовых или звуковых ее характеристик). В тех видах деятельности, которые насыщены общением, роль сти-

мальной ситуации может играть изменение диспозиций общения, высказывания партнера по общению, появление в ситуации общения нового партнера и т. д. Развитие стимульной ситуации в проблемную — процесс, детерминируемый как внутренними, так и внешними по отношению к субъекту обстоятельствами.

Вопрос не в том, чтобы увидеть проблему там, где ее нет, а в том, чтобы выявить суть проблемы, найти, в чем именно она состоит, какое содержит противоречие, лежащее в основе конфликтной ситуации, которое представляет трудность на данном этапе и подлежит разрешению. Таким образом, сама проблема на определенный период деятельности становится предметом сосредоточения — доминантой, которая стимулирует когнитивные и творческие процессы, направленные на ее разрешение.

С другой стороны проблемная ситуация рассматривается нами не только как

этап развития, но в основном как составляющая ядро конфликтной ситуации / см. рис 1/. На стадии стимульной ситуации созревает проблема, определяющая трудность этой ситуации и поиск новых возможностей для решения. Причем, инцидент не может начаться, пока конфликтная ситуация не пройдет все необходимые стадии своего собственного развития и пока внутри конфликтной ситуации не созреют все необходимые предпосылки для начала инцидента. И, конечно, необходимо упомянуть то, что конфликт является управляемым только до тех пор, пока он находится на этапе конфликтной ситуации. На этапе инцидента конфликт почти совершенно неуправляем. Следовательно, для управления и успешного разрешения конфликта необходим тщательный анализ конфликтных ситуаций, выделение особенностей и факторов, обеспечивающих их развитие и преобразование.

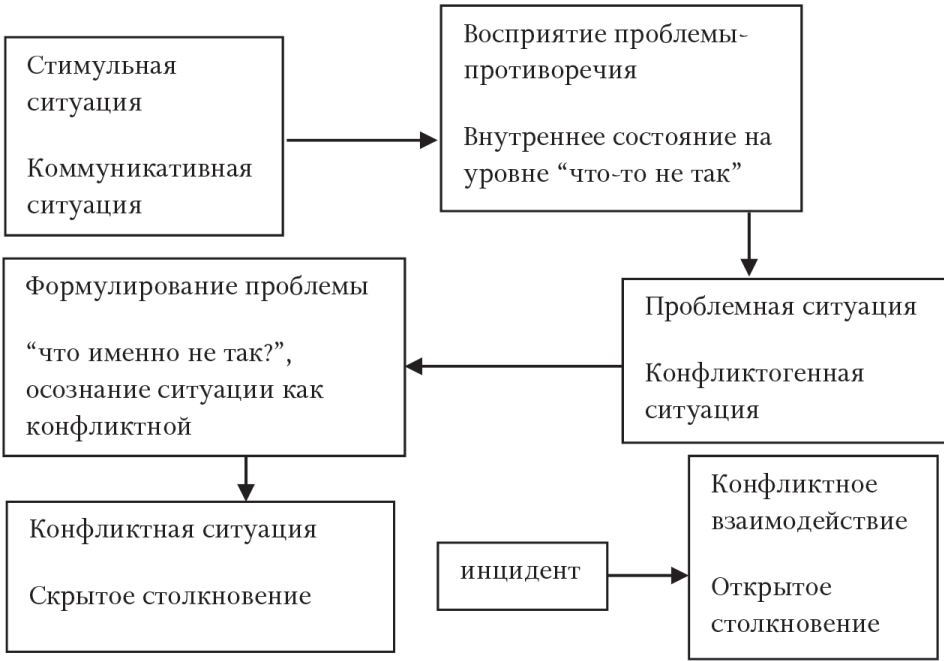


Рис. 1. Этапы процесса развития стимульной ситуации в конфликт.

Основным аспектом рассмотрения, на наш взгляд, является этап возникновения проблемной ситуации, выраженной в противоречии и возможностями ее разрешения на данном этапе конфликтной ситуации. Для этого, в первую очередь, необходимо рассмотреть взаимосвязь личностных, ситуативных и когнитивных характеристик осознания ситуации.

Соответственно, в вопросе взаимосвязи различных переменных определяющих возникновение и развитие конфликтной ситуации, можно выделить две группы особенностей, характеризующих данные взаимосвязи: объективные характеристики ситуации, уровень неопределенности, опасности и субъективные, которые, в свою очередь, можно условно разделить на аффективные, когнитивные и личностные.

Принимая за основу подход, согласно которому определение ситуации детерминировано как внешней реальностью, так и внутренним субъективным миром человека, мы также считаем, что сила влияния обоих детерминант может различаться в зависимости от ситуации. Чем более определенной является внешняя ситуация, тем более однотипные реакции она вызывает. Психическое отражение действительности не является зеркальным или нейтральным, а определяется соответствующим отношением, проявляющимся с помощью эмоций, аффективного переживания. В связи этим Майерс считает, что простые реакции типа “нравится”, “не нравится” или “страшно” в силу своего адаптивного характера часто возникают прежде осознания или обдумывания происходящего [8,116].

В вопросе разрешения конфликта между эмоциями и чувствами интересны исследования Антонио Дамазио, невролога медицинского факультета университета

штата Айова, которые приводят к выводу о необходимости эмоций для принятия рациональных решений [4]. Результаты исследований автора свидетельствуют, что кроме тех случаев, когда наличествуют определенные нарушения эмоциональной сферы, когда эмоции выходят из под контроля, эмоциональные и рациональные способности мышления действуют по принципу взаимной дополняемости, опыт эмоциональных переживаний уже на начальных этапах понимания проблемы посылает сигналы, которые исключают либо способствуют выбору определенных вариантов решений, что в применении к соединениям между миндалевидным телом (и соответствующими лимбическими структурами) и неокортексом, а также миндалевидном телом и предлобными долями означает, что эмоциональная и умственная способности являются полноправными партнерами в ментальной жизни. При этом повышение эффективности мышления зависит от успешного взаимодействия этих партнеров и разумного равновесия между ними.

Среди субъективных компонентов ситуации (мотивационный, когнитивный, эмоционально-оценочный), С. Р. Геворкян особо акцентирует мотивационные компоненты личности, которые соответственно зависят от актуального состояния среды, от того, насколько среда позволяет реализовывать устремления данной личности, вживаться в это состояние и соответственно реагировать [2].

Дж. Форгас отмечает влияние ситуативных факторов на особенности взаимовлияния эмоционального фактора, в данном случае настроения, и мыслительных процессов. Он считает, что настроение оказывает большее влияние на наше мышление в неординарных, нестандартных случаях, так, при оценке простых

ситуаций человек в меньшей степени подвержен влиянию настроения, а при объяснении сложных конфликтных ситуаций влияние настроения на мышление возрастает [8,141].

В вопросе разрешения конфликтных ситуаций А. А. Реан предлагает исходить из принципа дополнительности "...в большинстве случаев детерминирующими факторами являются личностные факторы, тогда как ситуативные играют роль модулятора", одновременно он также не исключает, что в определенных случаях, в зависимости от ситуации иерархия факторов может меняться [9, 44].

Из личностных особенностей можно отметить интернальность, как характеристику, определяющую уверенность в себе, личностную тревожность, импульсивность и др. М.М. Кашапов определяет конфликтную личность как человека, который навязывает свою волю, давит на людей, не умеет уступать, несправедливо упрекает и придирается к другим, любой ценой отстаивает собственные взгляды, мнения, убеждения и т.д., не способен встать на позицию другого человека [6,183]. В этом описании отчетливо определяются те устойчивые качества личности, черты характера, которые предрасполагают к столкновению с окружающими людьми, вызывают отрицательное отношение к человеку.

Таким образом, конфликтная ситуация, обладая своими собственными ха-

рактеристиками, которые выступают в качестве стимулов, условий возникновения и развития реакции, поведения личности, посредством преломления через ее внутренний мир, образует единую объективно – субъективную систему взаимосвязи человека и ситуации, в которой внутренний мир личности также выступает в своей многогранности и сложной взаимосвязи взаимозависимых компонентов. Предпосылки возникновения и развития конфликтов выступают в совокупности ситуативных и личностных факторов, где ситуативные представлены в качестве таких особенностей ситуации как уровень неопределенности, временной дефицит, проблемность, трудность, новизна, многогранность, психическая напряженность, стрессогенность, а личностные в качестве совокупности свойств, определяющих конфликтность личности, которые подразделяются на познавательные, определяющие особенности восприятия, оценки, анализа и прогнозирования ситуации, способности к новым, нестандартным решениям, эмоционально-волевые, что выражается в способности управлять эмоциональным состоянием и сознательно контролировать и регулировать свое поведение, мотивационные, которые отражают состояние и характер взаимодействия внутренних побудительных сил, характерологические – доминантность, агрессивность, враждебность, недоверчивость и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания. М.: Издательство Московского университета, 1984. — 200 с.
2. Геворкян С.Р. Психологические основы взаимодействия госслужащих в трудных конфликтногенных ситуациях. Дис... д-ра психол. наук. Ер., 2006.– 372с.
3. Гегель Г. Эстетика. – М.: Искусство, 1968. – Т. 1.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ: Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.

5. Емельянов Ю. Н. Эффект транситуационного научения // Вестник ЛГУ. Серия 1987. Вып. 3. С. 56–63.
6. Кашапов М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. Учебное пособие / Под научн ред проф А В Карпова / М–Ярославль Ремдер, 2003.– 183 с.
7. Краткий психологический словарь, / Ред.–сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д., 1998. –348 с.
8. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997. –684 с.
9. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999. С. 44–45.
10. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Разрешение конфликтов и ведение переговоров. Учебное пособие. Красноярск – Москва, 2001. С.229, 76.

ԿՈՆՖԼԻԿՏԱՅԻՆ ԻՐԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ՎՐԱ ԱԶԴՈՂ ԱՆՁՆԱՅԻՆ ԵՎ
ԻՐԱԴՐԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ՓՈԽԿԱՊԱԿՑՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ

ՄԱՐԻԱ ԹԵՎՈՍՅԱՆ

*Խ.Արմոյանի անվան ՀՊՄՀ հոգեբանության տեսության և
պարտության ամբիոնի դասախոսու*

Հոդվածում, իրադրություն հասկացության վերլուծության հիման վրա, դիտարկվում է կոնֆլիկտային իրադրության ծագման և զարգացման վրա ազդող գործոնների համակարգը, որտեղ խթանող և պրոբլեմային իրադրությունները ներկայացված են որպես կոնֆլիկտային իրադրության զարգացման փուլեր և բաղադրիչներ: Իրադրության վերափոխումը պատճառավորող գործոնները ներկայացված են որպես օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ փոփոխականների փոխլրացնող համակարգ՝ կոնսոլիդացիոն արժեքային սկզբունքից ելնելով: Անձնային դետերմինանտների համակարգում ընդգծված է կոգնիտիվ-աֆեկտիվ բաղադրիչների փոխազդեցության նշանակությունը, որոնք տարափոխվում են իրավիճակի բնութագրիչներից և անձի վրա դրանց ազդեցությունից կախված:

CORRELATION OF PERSONAL AND SITUATIONAL FACTORS AFFECTING THE DEVELOPMENT OF A CONFLICT SITUATION

MARIA TEVOSYAN

*Lecturer, Armenian State Pedagogical University aft. Kh. Abovyan,
Chair of Theory and History of Psychology*

The system of the factors affecting the origin and development of a conflict situation is observed in the article based on the analysis of the situational concept, where enhancing and problematic situations are presented as development stages and components of a conflict situation. The factors reasoning the alteration of the situation are presented as an inter-complementary system of objective and subjective variables, based on the complementary principle. The significance of the interaction of cognitive-affective components is emphasized in the system of personal determinants, which vary from the situational characteristics and based on the influence they are having on the person.

Հոդվածի ներկայացման փարեթիվը՝ 24.05.14 թ.

ԼԵԶԿԻ ԵՎ ՍՇՆԱԿՈՒՅԹԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ

LALIK KHACHATRYAN

Doctor of Philology, Professor

THE “NEW DICTIONARY OF THE HAYKAZIAN LANGUAGE” WITHIN THE CONTEXT OF FORMATION OF ARMENIAN LEXICOGRAPHY

Key words:–metalanguage, polysemy, etymology, translating dictionary, explanatory dictionary, vocabulary structuring, structure of the word entries, semantic explanation, idiomatic version, grammatical description.

The Armenian printed lexicography originated in the beginning of the 17th century, and also, in the mid of the 18th century the work of three Mkhitarian priests G. Avetiqyan, Kh. Syurmelyan and M. Avgeryan named the “New Dictionary of the Haykazian Language” was published in Venice (v.v. 1–2, 1836–37). The dictionaries of the Old Armenian language that were printed throughout the Armenian history certainly originated from the well-known NHD, such as the dictionaries formed by St. Malkhasyants, N. Buzandatsi, L. Khachatryan, R. Ghazaryan, L. Hovhannisyan.

In the field of the Armenian Studies NHD is certainly considered as the source of lexicography.

The first phase of The Armenian printed Lexicography begins early in the 17th century and lasts until the late 18th century. The first printed dictionary was a translation compiled by the Armenologist Francisco Rivola of St. Ambrose Parish, Milan

(Dictionarium Armeno – Latinum, Milan, 1621), later by the Polish–Armenian Bishop Astvatsadur Nersesowicz (Dictionarium Latino–Armenium, Rome, 1695).

The first translated dictionaries are succeeded by Classical Armenian Explanatory Dictionaries. The author of the first explanatory dictionary “BargirkHayots” is the medieval writer Jeremiah of Meghri (Alicorn, 1698). This was followed by the two–volume book “The dictionary of Armenian Language” (BargirkHaykaianlezvi) composed by the abbot of the Mkhitarist Order MkhitarSebastatsi (Venice, 1749–1769).

At the beginning of the 18th century the Mkhitarist Order became an Armenological cradle where various monumental works of different characters sprang up, such as lexicographical, grammatical, bibliographical, religious, historical and philological.

But the masterpiece of the dictionaries is considered to be the work of three MkhitaristVardapets “New Dictionary of the Haykazian Language”, published in two large volumes at St. Lazar printing house, Venice in 1836–37. This dictionary is otherwise named “New Haykazian Dictionary” (NHD). It was compiled thanks to the efforts of three outstanding Vardapets Frs.

Gabriel Avedikian (1750–1827), Khachatur-Surmelian (1751–1827) and Mkrtych Avgerian (1762–1854).

Unfortunately, G. Avedikian and Kh. Surmelian did not live to see the publication of their work which took half a century to complete. M. Avgerian did his best to get the dictionary published ten years after their death. The latter outlived his friends by 27 years and died at the age of 92. He succeeded in completing the dictionary alone by writing the main part and the foreword of the work and prepare it for publication. He even had to cut the manuscript down by publishing only two large volumes out of the 12 handwritten ones. Later on the material of this dictionary he wrote a concise “Handbook Dictionary” (1846). In 1865 this dictionary was revised and edited by a member of the Mkhitarist Order G. Tchelalyan and published in Venice as “Handbook of the Haykazian language”.

The merits of the work of these Vardapets are as follows: the material of the dictionary consists of the original and translated manuscripts of the 5–17th centuries and the authors used around 1000 manuscripts of the Mkhitarist Order library.

As a perfect explanatory dictionary, NHD presents the word stock of Classical Armenian in its real state, together with grammatical descriptions, semantic explanations, set expressions (idioms), specifying examples taken from various sources, parallel translations from classical languages, mentions of the source of borrowing, etc.

The authors of NHD came up with excellent solutions to the main problems of the dictionary which were the principles of the presentation of the word entries and the metalanguage.

Headword is a composite part of the word entry. In NHD headwords are given in alphabetical order and each headword

gives some information on classical spelling, pronunciation and the position of the stress. Headwords are followed by word derivatives section, as in անձնահաճութիւն or անձնահաճութիւն, անձնատէր or անձնատէր, երկիր // երկեղ // երկեղ // երկիր: Sometimes the synonyms of headwords are also provided, as գերեզմանատեղի // գերեզմանատուն, գերաշխարհ // գերաշխարհագոյն //, etc.

One of the composite parts of metalanguage is the explanation of the word meaning. Word meaning is aimed at bringing out the meanings of monosemic and polysemic words and interpreting them separately which presupposes the structure of an entry.

Various means of word meaning explanation are used in Lexicography, such as semantic or descriptive definition or the definition with synonyms or references, etc. All these means have been thoroughly used by the authors of NHD around 200 years ago.

Cf.

a) Semantic definition of a word (description): Գնացումն – գետօրէնգնացողութիւնջրոյն: Անօգնական – որչունիզոքիւրօգնական, պակասեալօգնականութենէ, etc.

b) Definition with synonyms: Աղերս – աղաչանք, պաղատանք, մաղթանք, ողոր: Բարեկայելոյ – քաջակայելոյ, բարեյարմար, բարեձն, բարետեսիլ, գեղեցիկ, ազնիւ, պատուական:

c) Descriptive and synonymic definition: Անաչառ – որոչնաչառէ, անսկնառու, որչառնուակն, անկաշառ, արդարակորով, անխտիր, անխնայ, հստու.

d) Definition with references: a reference is a mention of a synonymic version which is written as See in English and տե՛ս S. in Armenian, cf. Գէճ. S. գէջ, Գէթ. S. գէթ, Գթապէս. S. գթաբար, etc.

Each headword is described in terms of Grammar and Stylistics. The forms of declension and conjugation are mentioned. The headword is followed by its grammatical categories: in case of a noun: morphological value, the character of the declension, the flexion, the variants of declension, collocations and the number, and in case of a verb its voice and the formation of the second form.

For example, as a headword for a noun singular nominative case is provided, and for those nouns which do not have a singular form, plural nominative case is given, cf, Ակն – ական, ականք, also՝ակին, ակունք: Դուստր – դստեր.երք, երաց or երց. գ.: Դաշտ – ի, ից or աց, գ.: Զարդ – ու.ուց, ուք or զարդիւքգ., etc.

In case of plural nouns: Կանք – մաց, մօք, գ.: Կարծիք – ծեաց, ծեօք, գ. etc.

The following points are taken into consideration as to the verb: the past form (first person), the singular of the Imperative mood and the Voice: Արդարանամ – ագայ, ցիր, չ.: Բերեն – բերի, բեր, ն.: Գնամ – գնացի, գնա՛, գնացեալ, չ. (The Past Participle is also given).

As seen from above, the explanation of headwords are presented by various means among which the semantic description prevails, followed by the enumeration of synonyms.

The authors of NHD have chosen a certain principle for the explanation of word meaning, that is to present the meanings of words chronologically. This principle consists in the fact that for each meaning of a word examples are brought from original texts in chronological order in the way these meanings occur in Literature. In terms of this principle NHD stops being merely an explanatory dictionary and acquires historical value. With the help of this dictionary one can learn the exact periodization of the semantic changes of Classical Armenian

word stock as well as follow the chronology of original texts.

As Classical Armenian illustrations for word meanings, examples from the Bible are brought first, after which text illustrations from subsequent centuries are presented according to meaning.

Therefore, by following the semantic illustrations of words, we can state whether this or that word belongs to the 5th century or not, which author it was first used by, since which century that word has developed new meanings and which writer used these particular meanings in his works, or whether this word is a borrowing or not.

As we have already mentioned above, NHD uses various means for the explanation of word meaning which ascribe an **encyclopedic** character to the dictionary. Thus, through mastering a number of foreign languages, the authors of the dictionary illustrated the equivalents of headwords with numerous languages, such as Greek, Latin, Arabic, Persian, Turkish, Assyrian, Hebrew, etc. This fact gives the value of **translation** to the dictionary.

The authors of NHD very often gave the etymology of headwords, thus ascribing an **etymological** value to the dictionary. Thousands of loanwords from Greek, Latin, Persian, Hebrew, etc, are provided with their exact etymologies in NHD.

The authors of NHD made typological comparisons of numerous words with Armenian and other languages, thus the word Մայր is compared to Sanskrit matar, Latin mater, Persian madar, the word Դունն is compared with Greek ρήνω, Persian տիռ, Sanskrit տվառա, Latin Porta, janua, vestibulum, the word Դպիր is compared with Greek γραμματικός, Latin Scriba, Persian տիպիր, տիպիր, etc. Thanks to this fact the dictionary acquires a typological value.

The loanwords are specified with a special mark in the dictionary, and the lan-

guage the word was borrowed from is also mentioned, as in Կաթողիկէայ – բառյն. գաթօլիգօ՛ւ: Կաթողիկէ – բառ.յն. գաթօլիգի՛, լատ.գաթօլիգա: Ալփարենք – յն.ալֆավիդա, երբ. ևար.ալեֆպերթ, կամէլիֆպլէ. Owing to this fact the present work has a value of a dictionary of borrowings.

Obviously, it is practically impossible to touch upon all the lexicographical values of NHD within the framework of one article. However, the superficial analysis presented here is enough to give an overall idea about the linguistic structure of the dictionary. The latter conditioned the huge progress which Armenian Lexicography made outside the limits of the Mkhitarist Order.

After its publication NHD became the only authentic literary monument which all the specialists without exception dealing with problems of Classical Armenian relied on. NHD had such a high scientific value and strong magic power that no one even dared to make a lexicographical attempt.

Armenian Lexicography entered a new phase of development in the 20th century: new dictionaries of various character sprang up, such as etymological and root, explanatory, for translation, specialized–terminological, idiomatic, etc. There was even an attempt to make additions to the renowned NHD: we mean Norayr Bysantine’s lexicographical additions. The author gave descriptions of new word entries based on the recently–emerged literary texts. In 1990 M. Minasyan got this dictionary published in Geneva (New Dictionary of the Haykazian Language, edited and enriched by Norayr Bysantine).

All sorts of dictionaries published in the Armenian reality can be unconditionally considered to have descended from the renowned NHD: first of all this refers to the choice of the word stock of the language, the structure of the word entries, semantic explanations, manifestations of polysemy, idi-

omatic versions, translations from foreign languages, etymologies of root morphemes, manifestations in dialects, the metalanguage of the dictionary, etc.

Thus, in the 1926–35s Hrachia Adjarian’s “Armenian Etymological Dictionary” was published in Yerevan (in seven volumes). All the Armenian roots are included in this dictionary: each word is discussed through five separate sections. 1. Lexicology, 2. Etymology, 3. History of Etymology, 4. Dialectal words, 5. Loanwords from Armenian.

Two out of the five sections of the dictionary are based on the data from NHD: Lexicology for the most part and Etymology partially.

The lexicological section provides the root of a word, the declensional and conjugational forms of that root, the meanings and its definition, examples of usages of that word, other words derived from it and finally, its spelling. Etymology and etymological history sections touch upon the origin of roots, and various observations on that issue. The favourable impact of NHD is considerable in this part of the dictionary: in many cases the author confirms NHD’s etymologies and continuously illustrates the Mkhitarists’ ideas about roots in his section of History of Etymology.

In the 1944–45s Stepanos Malkhasiants’ four–volume “Armenian Explanatory Dictionary” was published in Yerevan. This work presents the Armenian vocabulary beginning from the 5th century Literature up to the literary language and dialects of modern times, borrowings made at different periods, the origin of the roots, appropriate examples of meanings, grammatical indices, etc.

We can undoubtedly mention that a voluminous work like this could not have been written but for the famous NHD’s guiding data: firstly, this refers to the choice of the vocabulary of Classical Armenian, the in-

terpretation of their meanings and, most importantly, the discovery of the original or old meanings of words. S. Malkhasiants, assuming NHD's reliable evidence as a basis, presents the old meanings of Classical Armenian with an asterisk.

The 1969–80s saw the publication of the four-volume “Explanatory Dictionary of Modern Armenian” in Yerevan, which was a result of a whole consortium of authors. It was during this period in 1976 that E. Aghayan published his detailed “Modern Armenian Explanatory Dictionary” in two volumes.

Albeit being a bit old-fashioned, these works are perfect explanatory dictionaries of the Armenian language which give a clear picture of the Armenian vocabulary, its sense, direct and figurative meanings, word-formation, spelling, idioms and set-expressions.

Although these kinds of dictionaries include the vocabulary of the Armenian language and its meanings, their lexicographical approaches are based on certain set and accepted principles which have come down to us thanks to the abbot MkhitarSebastatsi and his venerable students.

The influence that the lexicographical heritage of the Mkhitarists had in subsequent years, especially in the field of compiling Classical Armenian dictionaries, is overwhelming.

Around 160 years after the well-known NHD, in 1998 the first modest dictionary of Classical Armenian was published in Armenia which was written by the author of the present speech.

The dictionary is devoted to the layer of Classical Armenian vocabulary that had morphological polysemy in the period of Old Armenian. Certain lexical units of the language display more than one morphological value on the synchronic level.

Though we had the published concordance of Classical Armenian authors at hand while compiling the dictionary, the linguistic propositions, lexicographical principles and the semantic descriptions of Classical Armenian words proposed by NHD's authors served as guidelines for us throughout our work. We have devoted the dictionary to the bright memory of our outstanding lexicographers G. Avedikian, Kh. Surmelian and M. Avgerian and to their richly-endowed merit, that is, the 160th anniversary of the publication of their lexicographical monument “New Dictionary of the Haykazian Language”.

Continuing our studies in this field we published the revised variant of this dictionary in 2003, namely, “Explanatory Dictionary of Classical Armenian: morphologically polysemantic words”. Using the literary monuments of Classical Armenian we bring examples for each of the dichotomic value of morphologically polysemantic words from original texts. We undoubtedly had NHD's guiding data as a basis for our research.

R. Ghazaryan's two-volume “Dictionary of Classical Armenian” was published in Yerevan in the year 2000. This is a complete dictionary based on the principles of not only NHD, but also “Handbook Dictionary”: it has enriched Classical Armenian vocabulary to a certain extent due to the data from new sources of Literature. We can directly state that this dictionary is a transformation of “Handbook Dictionary” into New Armenian or Ashkharhabar. This is a unique dictionary in its kind and thanks to it specialists will not find the tedious work of translating Classical Armenian original texts difficult any more. In view of the Mkhitarists well-known dictionaries, R. Ghazaryan also compiled “Classical Armenian Dictionary of Synonyms” (Yerevan, 2008) and “Classical Armenian Dictionary

of Idioms” (Yerevan, 2012). Unfortunately, the latter was published posthumously. In 1987–92 he published the two-volume “Middle Armenian Dictionary” together with H. Avetisyan. The Classical Armenian words and their meanings used in Middle Armenian were interpreted via NHD’s trusted data in this dictionary.

2010 saw the publication of L. Hovhannisyan’s “Dictionary of Classical Armenian: words not mentioned in “NewHaykazian Dictionary”. It included words, styles and idioms the author had taken from Old Armenian Literature. After the publication of Haykazian Dictionary a lot of researchers (N.Byuzandatsi, H. Acharyan, Aris,Vardanyan and others) on various occasions reverberated these “newly-found” and “novel” words not touched upon in the dictionary. And L. Hovhannisyan, having Mkhitarist Vardapets’ masterpiece at his disposal, compiled and explained numerous new words in accordance with textual evidence. The authors of NHD were most probably not acquainted with these original texts. The present dictionary is a unique completion of the renowned NHD’s wordlist and explanations of word entries.

As we have noticed, nowadays Classical Armenian Lexicography has seen an explosion of interest: we want to emphasize once again that the fundamental works created by the Mkhitarists have greatly contributed to this.

In 2013 we authored and published “Classical Armenian Educational Dictionary”, which presented Old Armenian vocabulary from Armenian Literature of the 5–12 centuries, selected by certain principles. We included the material of those literary monuments which have to do with the problem of translatability of Classical Armenian original texts and are in the curriculum of universities intended for students studying Classical Armenian.

We want to round up our speech with a quotation from the foreword of our own dictionary, “It is impossible to undertake a Classical Dictionary of any kind and not to draw parallels with the fundamental and ground-breaking “New Dictionary of the Haykazian Language”. The lexicographical monument compiled by the venerable Mkhitarists is a wealth of a word stock of Classical Armenian together with the explanations of word-meanings and their nuances, examples from original texts, grammatical descriptions, phraseological units, sources of borrowings and comparative translations from a number of languages. “Handbook Dictionary”, which is not less well-known, has also served as an essential source of the precision of Classical Armenian vocabulary and word-meanings for us. The latter has been enriched by around five thousand words and word combinations in comparison with NHD” (pages 3–4).

It is certainly undeniable that the MkhitaristVardapets’ lexicographical heritage played a great role in other spheres of Armenological developments as well: what we mean here are the Classical Armenian textbooks, the research papers devoted to the Armenian language, the synchronous studies on the various existential conditions of the language, thesis papers of various types, etc.

As specialists of Classical Armenian and authors of textbooks and dictionaries, we fully confirm that G. Avedikian’s, Kh. Surmelian’s and M. Avgerian’s richly-endowed merit is a literary monument of not only Armenian Lexicography, but also Armenian book printing in general. Finally, the following description suitable for Homer’s work, can also be extended to it: it is a literary monument which has the definition of both being unreachable and unexcelled.

REFERENCES

1. E. Aghayan, Modern Armenian Explanatory Dictionary, Yerevan, 1976.
2. H. Adjarian, Armenian Etymological Dictionary, v.v. A–D, Yerevan, 1971–79.
3. Handbook Dictionary, Venice, 1865.
4. Explanatory Dictionary of Modern Armenian, v.v. A–D, Yerevan, 1969–80.
5. L. Hovhannisyan, Dictionary of Classical Armenian: words not mentioned in New Haykazian Dictionary, Yerevan, 2010.
6. L. Khachatryan, Explanatory Dictionary of Classical Armenian Polysemantic words, Yerevan, 1998, Explanatory Dictionary of Classical Armenian: morphologically polysemantic words, Yerevan, 2003, Classical Armenian Educational Dictionary, Yerevan, 2013.
7. R. Ghazaryan, Dictionary of Classical Armenian, v.v. A–B, Yerevan, 2000. Classical Armenian Dictionary of Synonyms, Yerevan, 2006. Classical Armenian Dictionary of Idioms, Yerevan, 2012.
8. S. Malkhasiants, Armenian Explanatory Dictionary, v.v. A–D, Yerevan, 1944–45.
9. New Dictionary of the Haykazian Language, v.v. A–B, Venice, 1836–37.
10. New Dictionary of the Haykazian Language, edited and enriched by NorayrByuzandatsi, published by M. Minasyan, Geneva, 1990.

«ՀԱՅԿԱԶՅԱՆ ԼԵԶՎԻ ՆՈՐ ԲԱՌԱՐԱՆԸ» ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԲԱՌԱՐԱՆՍԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ
ԿԱԶՄԱՎՈՐՄԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ

ԼԱԼԻԿ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

Բանասիրության դոկտոր, պրոֆեսոր

Հայերենի տպագիր բառարանագիտությունը ծագել է 17-րդ դարի սկզբին, ինչպես նաև, 18-րդ դարի կեսերին երեք Մխիթարյան քահանաներ Գ. Ավետիքյանը, Մ Ավերգյանը և Խ. Մյուրմելյանը անվանեցին իրենց աշխատանքը «Հայկազյան լեզվի Նոր Բառարան», որը լույս տեսավ Վենետիկում: Առաջին հայերեն տպագիր բառարանը թարգմանվել է հայագետ Ֆրանցիսկո Ռիվոլայի կողմից, Միլանում, 1621 թ–ին, իսկ ավելի ուշ՝ լեհ–հայ եպիսկոպոս Աստվածատուր Ներսեսովիչի կողմից, որը տպագրվել է Հռոմում, 1695 թ–ին: Դրանց հաջորդեցին նաև հայերեն բացատրական բառարանները, որի առաջին հեղինակը միջնադարյան գրող Յերեմիա Մեղրեցին է՝ իր «Բարիք Հայոց» գրքով: 18-րդ դարի սկզբին Մխիթարյան միաբանությունը դառնում է հայ տպագրության օրրանը, որը հատկանշական է բազում քերականական, բառարանագիտական, պատմական, բնագիտական և բանասիրական հատորյակներով: Բայց գլուխգործոց է համարվում երկու հատորով տպագրված «Հայկազյան լեզվի նոր բառարանը», որը լույս տեսավ սուրբ Ղազար տպագրատանը, Վենետիկում, 1836–37թթ.:

„НОВЫЙ СЛОВАРЬ ГАЙКАНСКОГО ЯЗЫКА” В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ
АРМЯНСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

ЛАЛИК ХАЧАТРЯН

Армянская печатная лексикография сформировалась в начале XVII века, а в середине XVIII века в Венеции был издан труд трех духовных отцов – Г.Аветикяна, Х.Сюрмеляна и

М.Авгеряна – “Новый словарь гайканского языка” (тт. 1–2, 1836–1837).

Все словари древнеармянского языка, изданные в армянской действительности, безусловно, исходят из общеизвестного НСГ. Таковыми являются словари, составленные Ст.Малхасянцем, Н.Бузандийским, Л.Хачатряном, Р.Казаряном, Л.Оганесяном.

Принципы, разработанные в НСГ, относятся к выбору словарного состава языка, структуре словарных статей, смысловым объяснениям, проявлениям полисемии, фразеологическим единицам, переводу на другие языки, этимологии, диалектным вариантам, метаязыку и т.д.

В области арменистики НСГ безусловно считается непревзойденным памятником лексикографии.

Հորիւծի ներկայացման փուլերիցը՝ 03.03.14 թ.

ՆՎԱՐԳ ՎԱՐԳԱՆՅԱՆ

*Երևանի պետական համալսարանի հայ
բանասիրության ֆակուլտետի դասախոս,
բանասիրական գիտությունների թեկնածու,*

ՆԱՐԻՆԵ ՎԱՐԳԱՆՅԱՆ

*ՀՀ Գիտությունների ազգային ակադեմիայի
գիտակրթական միջազգային կենտրոնի կրթության
որակի ապահովման բաժնի պետ*

ԲԱՆԱՀՅՈՒՍԱԿԱՆ ՀԵՔԻԱԹԻ ՄՇԱԿՄԱՆ ԵՎ ՓՈԽԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՄԻՏՈՒՄՆԵՐԸ

Մեր օրերում բանահյուսական հեքիաթը թեև այլևս այն չափով չի պատմվում, ինչ առաջ, սակայն այն շարունակում է իր զարգացումը գրականության մեջ: Հեղինակային մոտեցումները ժողովրդական նյութին այսօր բավական տարբեր են՝ սկսած գրական մշակումներից, վերջացրած լեզվական փոխադրություններով:

Գրական մշակման ճանապարհով ստեղծվող ժողովրդական հեքիաթների ժողովածուներ վերջին տասնամյակներում թեև սակավ, այնուամենայնիվ ստեղծվել են: Դրանց մեջ կան և՛ նյութին հարազատ բարձրարժեք մշակումներ՝ յուրատիպ հեղինակային մոտեցումներով (Ս. Քոչարյան, Լ. Խեչոյան), և՛ բոլորովին նոր ու արտասովոր սկզբունքներով ստեղծված մշակումներ (Գ. Բաբայան): Որոշ գրողներ էլ վերափնաստավորում կամ ժամանակակից մեկնաբանություններով են ներկայացնում ժողովրդական հայտնի հեքիաթների սյուժեները (Ա. Ոսկանյան, Ա. Օհանյան, Ն. Աղալյան):

Գեղարվեստական մշակումներից բացի այսօր գրական շուկայում մեծ տեղ են գրավում նաև բանագետների կողմից կազմված ժողովածուները, որոնցում ժողովրդական նյութը լեզվական փոխադրության է ենթարկված, բարբառային անհասկանալի և խրթին ձևերը մեղմացված են (Ա. Նազիկյան, Ն. Հակոբյան, Ա. Ղա-

զիյան, Ս. Վարդանյան): Այսպիսի հանրամատչելի ժողովածուները խիստ նպաստավոր են ժովրդական նյութը վերստին շրջանառության մեջ դնելու առումով:^{***}

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ բանահյուսական հեքիաթ, գրական հեքիաթ, ժողովրդական հեքիաթներ, հեքիաթի լեզաոճական առանձնահատկություններ

Այրելով և կենցաղավարելով բանավոր ժողովրդական հեքիաթը գրառումից հետո ևս չի դադարում իր յուրակերպ գոյությունն ու զարգացումը: Գրառվելով՝ բանահյուսական հեքիաթը մի երկրորդ կյանք է ստանում՝ այս գոյավիճակով ևս շարունակելով ձեռք բերել նորանոր տարբերակներ՝ հեքիաթի հեղինակային մշակումների ճանապարհով: Այսօր մշակված հեքիաթներ ասելով հասկանում ենք որակապես բավական տարբեր պատումներ. և՛ բարձրարժեք գրական-գեղարվեստական մշակումները դասական գրողների կողմից, և՛ պարզապես որոշակի լեզվական մշակման, փոխադրության ենթարկված, գրական լեզվով վերաշարադրված ժողովրդական հեքիաթները: Ներկա հոդվածի շրջանակներում կփորձենք ընդհանուր կերպով ուրվագծել զարգացման այն հիմնական միտումները, որոնք ուղղորդում են բանահյուսական հեքիաթի գրական նման փոխակեր-

պումները վերջին տասնամյակներին:

Բանահյուսության զարգացման ներկա փուլում, հեքիաթասացության կենդանի գործընթացի աստիճանական մարման պայմաններում, շատ ավելի կենսունակ է դառնում արդեն գրառված ժողովրդական հեքիաթը: «Հայ ժողովրդական հեքիաթներ»-ի ակադեմիական բազմահատորյակում լույս տեսած հեքիաթները ներկայումս առավելապես ծառայում են գիտական ուսումնասիրման նյութ, քանի որ որոշ բարբառների անհասկանալիության պատճառով դժվար են յուրացվում հատկապես մանուկ ընթերցողի կողմից: Առաջ է գալիս արդեն գրառված հսկայածավալ հեքիաթային նյութը ընթերցող լայն հասարակությանը մատչելի դարձնելու պահանջը, որն էլ իրականացվում է կան գրական մշակման, կան լեզվական փոխադրության ճանապարհով:

Հեքիաթի մշակման ասպարեզում փայլուն ձեռքբերումներ ունեցած հայ գրողների ավանդներն այսօր, կարելի է ասել, զարգացում չեն ապրում: Ընդհանրապես, արդի գրականության մեջ գերակշռում է հեղինակային հեքիաթը, իսկ ժողովրդական հեքիաթներ մշակող սակավաթիվ հայ գրողներն էլ ժողովրդական նյութի մշակման նոր մոտեցումներ են նախընտրում:

Այնուամենայնիվ, պետք է փաստել, որ այսօր տպագրվող գեղարվեստական գրականության մեջ բավական մեծ տեղ են գրավում հենց հեքիաթների բազմազան ժողովածուները: Զարմանալիորեն ներկա իրականության մեջ, երբ ընթերցանությունը, մեղմ ասած, իր բարձունքում չի, գրախանութներում ամենասպառվողը մանկական գրականությունն է, մասնավորապես՝ հեքիաթների գրքերը: Այս հանգամանքը ոգևորում է տարբեր հրատարակչությունների՝ զարկ տալ հեքիաթների ժողովածուների լույսընծայմանը: Նման պայմաններում գրքի շուկայում հայտնվում են հեքիաթների ամենատարբեր որակի լույսընծայումներ՝

սկսած դասական սիրված հեքիաթներից մինչև ժամանակակից մուլտֆիլմերի մոտիվներով ստեղծված պատկերազարդ գրքույկներն ու գունազարդման տետրերը, որոնց էջերում մուլտֆիլմերից քաղված պատկերների առատության մեջ ժլատ տեղ են զբաղեցնում երբեմն ոչ այնքան ճաշակով և գրագետ շարադրված բնագրերը: Այսպիսի գրքույկներում երբեմն բավական կոպտորեն և ոչ արհեստավարժ ձևով կրճատվում են ինչպես հայ, այնպես էլ արտասահմանյան դասականների հայտնի հեքիաթները, որը երբեմն անհասկանալիության աստիճանի խեղում է հեքիաթի դիպաշարն ու բովանդակությունը:

Մակայն թողնենք նմանատիպ հրատարակչությունները, որոնց քննությունն այժմ մեր նպատակից դուրս է, և սևեռենք մեր ուշադրությունը գրողների կամ մասնագետ-բանագետների կողմից վերջին երեք տասնամյակում կազմված ժողովրդական հեքիաթների մի շարք ժողովածուների ու առանձին մշակումների, որոնց դիտարկումը թույլ կտա որոշակի հետևություններ կատարել ժողովրդական հեքիաթների ընկալման հեղինակային մոտեցումների վերաբերյալ:

Նորագույն շրջանում ստեղծված ժողովրդական հեքիաթների գրական մշակումների ժողովածուներից այսօր, հատկապես համացանցային օգտատերերի շրջանում, ամենից սիրված և ընթերցվող ժողովածուն ասմունքող-արտիստ Սուրեն Քոչարյանի կազմած և մշակած «Արև հեքիաթ» (1979) գիրքն է: Այսօր հայկական համացանցային քննարկումներում (ֆորում) բավական հաճախ կարելի է հանդիպես հենց այս ժողովածուից քաղված ժողովրդական հեքիաթների բնագրերի:

Եթե գրականության մեջ հեքիաթներ մշակողներին պատկերավոր կերպով կարող ենք հեքիաթասացներ անվանել, իսկ նրանց մշակած պատումները՝ հեքիաթների նոր «տարբերակներ», ապա Ս.Քո-

չարյանի դեպքում թերևս այս տերմիններն ավելի մոտ են իրենց նախնական իմաստավորմանը, քանի որ հեքիաթները մշակվել են անմիջապես բեմից բանավոր պատմվելու նպատակով: Ինչպես Քոչարյանի մշակած «Մասունցի Դավիթ» կոմպոզիցիան Լ.Հախվերդյանը համարում է «Մասնա ծերի» մի նոր տարբերակ՝ մեր օրերի ասացողի հեղինակությամբ¹, այնպես էլ այս ժողովածուի հեքիաթները շատ նման են բանավոր պատումի նոր տարբերակների: Ժողովրդավստակցական լեզվով ստեղծված կենդանի պատումները ավելի անմիջական են դառնում հեղինակ-ասացողի ուղղակի մասնակցությամբ: Ընդ որում, հեղինակ-մշակողն այս ժողովածուում ինքնատիպ սկզբունք է կիրառում. նա հեքիաթները կոմպոզիցիոն մի հյուսվածքի մեջ է դնում՝ ներկայացնելով որպես իր պապի կողմից պատմվող պատումներ, որոնք ունկնդրում են թոռները: Հեքիաթների վերջում հաճախ հայտնվում է նաև տատի կերպարը, որը պապի հետ քննարկում է հեքիաթի գաղափարը:

Պապս հեքիաթը որ թամամացրեց, ասեց.

— Տեսա՞ք, ոսկերիչը ոնց խելոքացրեց էն թագավորին:

Տատս, ասած կլինեմ ձեզ, շատ խելոք կնիկ էր:

— Ալևոր, — ասեց, — թագավորի խելոքանալը ո՞րն ա: Չես իմանում, որ թագավորի միրուքը պալատականների ու հարուստների ձեռքին ա: Որ կուռն ուզեն, էն կուռը շուռ կտան:

— Ուրեմն հեքիաթն էլ չասե՞մ, — նեղացավ պապս:

— Չէ, — ասեց տատս, — ինչի չէ, հեքիաթը դաս ա լսողներին, ամա թագավորի խելոքանալը լինելու բան չի:

— Դու էլ ես արդար, այ կնիկ, — ասեց պապս:

¹ Լ.Հախվերդյան, Կոմպոզիցիան Սուրեն Քոչարյանի արվեստում, «Հայկական ՄՍՌ գիտությունների ակադեմիայի տեղեկագիր», Եր., 1962, էջ 60:

Իհարկե՛ արդար ա:

Պապի ու տատի այս երկխոսությունները ունկնդրին կամ ընթերցողին օգնում են ճիշտ ընկալելու հեքիաթի իմաստը, ընդգծում են դաստիարակչական դերը, ինչպես նաև անուղղակիորեն նախապատրաստում են հաջորդ հեքիաթի կյուրին:

Ժողովրդական հեքիաթների մշակումները մի ամբողջական կոմպոզիցիոն շրջանի մեջ հյուսելու և դրանց «նախաբան հեքիաթ» կցելու մոտեցումը նոր չէ. այսպիսի դրսևորում տեսնում ենք դեռ արաբական «Հազար ու մի գիշերներում»²:

Բեմից ներկայացվելու սկզբունքի առաջնահերթությամբ են մշակված նաև թատերագետ-դրամատուրգ Խաչատուր Ավագյանի՝ ժողովրդական հեքիաթների սյուժեների հիմքով ստեղծված պիեսները³: Վերջինիս մշակումները յուրատիպ են նրանով, որ հեղինակը մշակման է ենթարկել ոչ թե առանձին հեքիաթների սյուժեներ, այլ մի պիեսի շրջանակում հաջորդաբար միահյուսել է մի քանի հեքիաթ, որոնք գաղափարական ամբողջության են վերածվել: Այսպես, նա «Ճանապարհ» պիեսում միահյուսել է երկու տարածված ու սիրված հրաշապատում հեքիաթներ՝ Օխայ վարպետի և նրա աշակերտի սյուժեին պիեսում հաջորդում է Հազարան բլբուլի սյուժե: Հերոսները գաղափարատիպերի են վերածվում, բարու, գեղեցիկի ու քաջության գովքը երբեմն հեղինակին ուղղակի խոհերի ու դատողությունների է մղում:

Առավել բազմազան, բայց դարձյալ գաղափարաբանորեն իրար միահյուսված սյուժեներով է զարգանում

² Abd-El-Hameed Hawas, A prologue Tale as Manifesto Tale: Establishing a Narrative Literary Form and the Formation of Arabian Nights, 'Marvels & Tales, vol. 21, No. 1, Fairy Tales, Printed Texts and Oral Tellings, 2007, pp. 65-77.

³ Ավագյան Խաչատուր, Ճանապարհ: Պիեսներ, Եր., 1988: Ավագյան Խաչատուր, Մեր խելոքները: Վավերական և անվավեր ժպիտներ: Պիեսներ, Եր., 2002:

«Մարդուս ետին խելքը» պիեսը: Ստեղծագործության առանցքը դառնում է իրապատում հեքիաթի հայտնի հերոսը՝ խելացի, ճարպիկ, հնարագետ, որի շուրջ հյուսված տարբեր պյուժեները հեղինակը հմտորեն կապակցում է՝ հաջորդաբար իրար կցելով այժմ ծախող գյուղացու, դժվար խնդիրների լուծման, սուտասանի, թագավորի կամակոր աղջկա, կաղի, քյուսայի ու կուզի հեքիաթային պյուժեները: Թեև հեղինակը հիմնականում հավատարիմ է մնում ժողովրդական նյութին, սակայն երբեմն առկա են հեղինակային միջամտություններ, ինչպես նաև, այստեղ ևս երբեմն առկա է մերկապարանոց քարոզը և բարոյախոսությունը:

Ի.Ավագյանի այս պիեսները, թեև կարծես թե այսօր ընթերցող լայն հասարակության մեջ այնքան էլ տարածված չեն և, ցավոք, ըստ արժանվույն գնահատված չեն, սակայն դրանք իսկապես բավական ուշագրավ դրսևորումներ են հայ հեքիաթագրության պատմության մեջ: Հեքիաթների ընտրությունը և դրանց հմուտ համակցումները խոսում են հեղինակի՝ ժողովրդական հեքիաթների քաջատեղյակության մասին, իսկ տարբեր հեքիաթների միահյուսումը ծավալուն պիեսի հյուսվածքում ամբողջացնում է տվյալ հերոսի տիպը և լիովին ներկայացնում է ժողովրդական հեքիաթի հարուստ աշխարհը:

Ժողովրդական հեքիաթների մշակումների սակավաթիվ ժողովածուներից ուշարժան է արդի գրականության լավագույն հեղինակներից մեկի՝ Լևոն Խեչոյանի՝ «Տան պահապան հրեշտակը» (2002) գիրքը: Ավանդականին հակադրվելու ձգտումը այս ժողովածուում դրսևորվում է հեքիաթների ընտրության ինքնատիպ սկզբունքով: Հեղինակը հեքիաթների իր՝ բանաստեղծական դասակարգումն է առաջարկում՝ «իրաշապատում, իրապատում և էգոտերիկ» իր մշակած հեքիաթները համարելով երրորդ խմբի

պատումներ: «Բարձր Հայքի լեռներից իջած, մաքուր ու «աստվածաշնչյան ճշմարիտ վկայություններ» պարունակող հեքիաթների մի փունջ է սա, ուր չեն հիշատակվում դևեր, քարացած քաղաքներ, պառավ վիուկներ», — կարդում ենք ժողովածուի առաջաբանում:¹ Խեչոյանի մշակած այս հեքիաթները գաղափարական մի ամբողջություն են կազմում. ակնհայտ է, որ հեղինակը իր առջև չի դրել այնպիսի խնդիրներ, ինչպիսիք են՝ ժողովրդական նյութին հավատարիմ մնալը, բարբառային լեզուն, ժողովրդական խոսքի պարզությունը պահպանելը: Խեչոյանը լույս աշխարհ է հանում ժողովրդական պարզ պյուժեների մեջ թաքնված խոր փիլիսոփայությունները և քսանմեկերորդ դարի գրողի խոսքերով հնչեցնում է դրանք՝ կյանքի իմաստի, ճիշտ ապրել կարողանալու հմտության, բարու ու չարի հարաբերակցության, բարու՝ որպես բացարձակ արժեքի գերակայության մասին: Հեքիաթները մեկնաբանվում են քրիստոնեական գաղափարաբանության տեսանկյունից, հեղինակը հաճախ մանրամասն վերլուծում է հերոսների մտորումները, նրանցից յուրաքանչյուրի ապրելու փիլիսոփայությունը, բաներ, որ չենք կարող գտնել ժողովրդական հեքիաթների բնագրերում: Պատահական չէ նաև ժողովածուի վերնագիրը. «Տան պահապան հրեշտակը» «Դովլաթը» հեքիաթի փոխադրված տարբերակն է, որը բնութագրական է գրքի ընդհանուր բարոյախոսության տեսանկյունից. արդի նյութական դարում տան պահապան հրեշտակը երես է թեքել մարդկանցից, այդ է պատճառը, որ հերոսների գործերը «թարս են գնում»: Հեղինակի հորդորն է՝ վերագտնել ճշմարիտ հոգևոր արժեքները և այդպիսով կրկին շահել պահապան հրեշտակի ներկայությունը մեր տներում:

Ինչպես տեսնում ենք, ժողովրդական

¹ Լևոն Խեչոյան, Տան պահապան հրեշտակը, Եր., «Ասահիտ» հրատ., 2002թ.:

դարավոր սյուժեները այսօր և միշտ արդիական են հնչում յուրաքանչյուր նոր մեկնաբանողի շուրթերից: Ակնհայտ է նաև, որ ինչպես բանահյուսության, այնպես էլ գրականության մեջ աստիճանաբար ընդծվում է իրապատումի, բարոյախրատական սյուժեների գերակայությունը՝ որպես մերօրյա մարդուն ավելի հարագատ տեսակ:

Մշակման բոլորովին նոր ու անսովոր սկզբունք ենք տեսնում Գրիգոր Բաբայանի «Հայկական հակաժողովրդական հեքիաթներ» (1903) գրքում: Բուն իմաստով սրանք մշակումներ էլ չեն, այլ հեքիաթի մեկնաբանություններ, մտորումներ ու վերլուծություններ՝ գեղարվեստի շրջանակներում: Բաբայանի հեքիաթները կարծես ինքնատիպ կոլաժներ լինեն: Հեքիաթներում ժողովրդական տեքստից քաղված ուղղակի բարբառային հատվածների կողքին տեղ են գտնում երբեմն բավական խորին և ոլորուն՝ հեքիաթին ոչ բնորոշ ոճով ու գրական լեզվով շարադրված հեղինակային մտորումները, որին կարող է հաջորդել, ասենք, հեքիաթային բնապատկերի նկարագրությունը՝ «Պուշկինի՝ թունալայանական թարգմանության բառացի տողերով¹, և այս ամենի կողքին՝ Շերենցի մասին Հենրիկ Մալյանի մտորումն ու Աստվածաշնչյան տողերի հիշատակումը: Նույնպիսի կոլաժ է ստեղծվում նաև լեզվական առումով. բարբառի կողքին՝ գրական բարձր ոճ, հետո գրաբար և այդպես շարունակ: Եվ եթե գրքի անվանումը կարող է ընթերցողին թյուրիմացության մեջ գցել՝ հուշելով ժողովրդականությանը դեմ պատումների առկայություն, ապա իրենք՝ պատումները, բավական հեռացած լինելով ժողովրդականից, հանգում են նույն իրենց ակունքներին, ժողովրդի մտածողության բացահայտմանը, հեքիաթների իմաստի որոնումներին: Ընդ որում, հեղինակը

բավական ծանոթ է հեքիաթների գիտական մեկնություններին, և հաճախ այս կամ այն մոտիվի վերաբերյալ իբրև թե իմիջիայրոց ավելացնում է, թե ինչպես գիտնականները կվերլուծեին տվյալ սյուժեն կամ մոտիվը՝ ելնելով, ասենք, ծիսական կամ հոգեվերլուծական տեսություններից:

Բանահյուսական հեքիաթի՝ այս կամ այն սկզբունքով իրագործվող հեղինակային մշակումներից բացի, այսօր գրականության մեջ մեծ տեղ է զբաղեցնում հեքիաթային սյուժեների և կերպարների օգտագործումը՝ հեղինակային հյուսվածքում: Ընդ որում, ավանդական սյուժեներն այսօր տարբեր հեղինակների երկերում վերահիմաստավորվում են, վերափոխվում, ժամանակակից մեկնություններ ստանում: Այս տեսակետից բնորոշ օրինակ է ժամանակակից գրող Արփի Ոսկանյանի «Կարմիր գլխարկով գորշ գայլը»² ստեղծագործությունը, որը հայտնի հեքիաթի ժամանակակից մեկնաբանությունն է: Ավանդական չարի կրող գայլը, որը դարեր ի վեր իր վրա է վերցրել չարի մարմնավորման բարդ ու անշնորհակալ գործը, ահա, հոգնել է իր չարությունից, և հերթական անգամ հրաժարվում է ուտել Կարմիր Գլխարկին, իսկ ուշացող գայլին սպասելիս փայտահատների հետ հարբած Կարմիր գլխարկը ոչ մի կերպ չի կարողանում հասկանալ, թե ինչու գայլը չի շտապում իմանալ իր տատիկի տան տեղը, որպեսզի հետո «խժռի» և՛ տատիկին, և՛ իրեն³: Չարի և

² Արփի Ոսկանյան, «Կարմիր գլխարկով գորշ գայլը», <http://arpi-voskanyan.blogspot.com>, 07.05.2013:

³ Ի դեպ, չարիքի մեղքն իր վրա վերցրած և հեքիաթներում անվերջ բացասականի կրող գայլի հանդեպ նույնպիսի խղճահարական վերաբերմունք մոտիվներով էր կառուցված վերջերս Խամահիկների թատրոնում ցուցադրված մի ներկայացում, ուր իրար էին կցված Կարմիր գլխարկի ու երեք խոզուկների հեքիաթները: Այստեղ գայլը հանդես էր գալիս որպես մի խեղճ, միշտ քաղցած ու հալածված կենդանի, որի մեղքն ընդամենը այն է, որ ինչպես բոլոր կենդանի արարածները, ինքն էլ ուզում է ուտել, սակայն յուրաքանչյուր դեպքում

¹ Բաբայան Գրիգոր, Հայկական հակաժողովրդական հեքիաթներ, Եր., 1903, էջ 8:

բարու դասական ընկալումը կասկածի ենթարկելու, մարդկային մտածողության ավանդական հեքիաթային կաղապարները վերաբժնորելու այսպիսի մոտեցումն ընդհանրապես հատուկ է արդի գրականությանը:

«Կիկոսը» հեքիաթի թումանյանական մշակման մի յուրահատուկ մեկնաբանություն ենք տեսնում Արմեն Օհանյանի «Կիկոսի վերադարձը»¹ ստեղծագործության մեջ: Հեղինակի համար սկզբնաղբյուր են հանդիսանում ոչ թե հեքիաթի ժողովրդական տարբերակները, այլ Հովհաննես Թումանյանի մշակումը: Հեղինակը այն համոզման է, որ «իր ժողովրդի հետագա հաջողությունը Թումանյանի հեքիաթները վերապրելուց է կախված», քանի որ «հայկական ժամանակը քարացել է երեք հզոր հեքիաթի մեջ. «Ձախորդ Փանոսը հայի անցյալն է, հայի բախտը, որ չի բերել, «Քաջ Նազարը»՝ ներկան, հայոց երազն ու երազանքը, իսկ «Կիկոսի մահը»՝ վախն ապագայի նկատմամբ»²: Իրականում լույս աշխարհ եկած Կիկոսը ողջ կյանքի ընթացքում վերապրում է իր մահը նորից ու նորից և ջրհորի ու ծառի սարսափը նրան մղձավանջ է դառնում՝ թույլ չտալով ապրել: Ավելի խորհրդանշական է պատմվածքի ավարտը. Կիկոսը, որ ի վերջո իր սարսափներից ազատվելու համար փախչում է և բարձրանում արգելված հաստաբուն ծառը, հանկարծ տեսնում է, որ ինքն այնտեղ մենակ չէ. «Մեկ ել տեսնեմ ի՞նչ: Գալիս են, չորս կողմից գալիս են ու գալիս՝ մեծ ու փոքր, ահել-ջահել ու բոլորն աչքիս Կիկոս են երևում. թե՞ բոլորն իրոք Կիկոս են, չեմ հասկանում: Լիքն են: Բոլորը՝ գդակավոր, բոլորը՝ պոպոզավոր, մրջյունների նման վրա են տվել Հաստաբնին ու բարձրանում են: Շատ-շատ են, Կիկոսների մի

ամբողջ անկանոն բանակ»³: Հիմար հերոսներին ծաղրող ժողովրդական պարզ պատումը ներքին խոր ենթաշերտեր է ստանում: Ապագայի նկատմամբ սարսափը, որն առաջանում է կանխատեսվող աղետի սպասումից, խաթարում է այս դեպքում արդեն ոչ թե հիմար քույրերի ու նրանց միջի խելոք հոր կյանքը, այլ՝ ծնվելիք որդու:

Ժողովրդական հեքիաթի առանձին պուժեներ ու կերպարներ այսօր հայտնվում են նաև հեղինակային հեքիաթի կամ այլ ժանրի համատեքստում՝ հաճախ կրելով սիմվոլիկ իմաստ, նոր բովանդակության մեջ ավանդական ընկալումների ակնարկ պարունակելով: Ճիշտ այսպես, Նորայր Աղալյանի՝ 2010թ. լույս տեսած «Ծաղրածուն մեծ քաղաքում»⁴ վեպում կենտրոնական դերում են Քաջ Նազարի և Ուստիանի կերպարները: Բախտի բերմամբ թագավոր դարձած անարժան հերոսի թեման ժամանակակից իրականության մեջ շարունակում է պահպանել իր արդիականությունը՝ այս պարագայում վերածվելով մի սևապարծ, ինքնագոհ, փառատենչ, դաժան ու արյունարբու միապետի մասին պատմող վիպական ծավալուն հյուսվածքի: Ուշագրավ է, որ ողջ վեպը պատմվում է որպես մի ծերունի հեքիաթասացի կողմից պատմվող հեքիաթ, իսկ հեղինակը իրեն ներկայցնում է «բանահավաք-գրառողի» դերում:

Իհարկե և՛ առաջին, և՛ երկրորդ դեպքում, ակնհայտ է, որ գործ ունենք ոչ թե բանահյուսական նյութի մշակման հետ, թեկուզ և բնագրից շատ հեռացած, այլ բանահյուսության գրականացված տարբերակների հետագա զարգացումների: Ե՛վ Կարմիր գլխարկը, և՛ Կիկոսը, և՛ Քաջ Նազարը, ի սկզբանե ծնունդ առնելով բանահյուսության մեջ, հետագայում գրականացվել են և տիպականացվել: Այս

նրան դա չի հաջողվում: Այդպիսով նա և՛ քաղցած է մնում, և՛ հալածվում է իր չարության համար:

¹ Արմեն Օհանյան, Կիկոսի վերադարձը, Պատմվածքներ, Եր., «Աստարես», 2013, 42-53:

² Նույն տեղում, էջ 42-43:

³ Նույն տեղում, էջ 51-52:

⁴ Նորայր Աղալյան, Ծաղրածուն մեծ քաղաքում, Եր., ՀԳՄ հրատարակություն, 2010:

առումով, բազմաթիվ գրողների կողմից այս պերսոնաժների օգտագործումն արդեն հեռու է բանահյուսական հեքիաթի մշակում կոչվելուց, մասնավորապես, էթե հաշվի առնենք, որ Քաջ Նազար կոչվող տիպի թումանյանական մշակումը՝ հերոսի անունից սկսած, արդեն բավական ինքնուրույն կերպար է՝ բանահյուսական տարբերակից հեռացած:

Ժողովրդական հեքիաթների գրական մշակումներին զուգահեռ վերջին տասնամյակներին ավանդույթ է դարձել նաև բանագետ-բանահավաքների կողմից կազմված և մշակված ժողովածուների ի հայտ գալը: Եթե արդի հայ գրողները նյութին ինքնուրույն՝ հեղինակային մոտեցում են ցուցաբերում՝ վերաիմաստավորելով կամ սեփական մեկնաբանություններով ներկայացնելով այն, ապա հեքիաթների բնագրերին հարազատ, սակայն լեզվական առումով մատչելի ժողովածուներ ստեղծելու գործն այսօր ստանձնել են բանագետները, որն էլ իրականացվում է բարբառի մեղմացման՝ փոխադրության ճանապարհով:

Կազմված լինելով նյութին քաջատեղյակ բանագետների կողմից՝ այս ժողովածուները պարունակում են հայ ժողովրդական հեքիաթացանկից հմտորեն ընտրված, կառուցիկ ու գաղափարապես հագեցած հեքիաթներ, որոնց մեծ մասը մինչ այդ գրական մշակման չէին ենթարկվել, և ընթերցողը դրանց կարող էր ծանոթ լինել միայն բարբառային հրատարակությունների միջոցով: Լեզվական մշակվածության, բարբառի փոխադրման եղանակները բավական տարբեր են: Եթե մի ժողովածուում բարբառը հնարավորինս պահպանված է, և հանված են միայն խիստ անհասկանալի ձևերը, ապա մյուսում լեզուն գրեթե փոխադրված է գրականի՝ որոշ ժողովրդական բառեր ու արտահայտություններ միայն պահպանելով:

Գործի առաջամարտիկը հայ իրականության մեջ Արտաշես Նազինյանն էր, որը, լինելով «Հայ ժողովրդական հեքիաթներ» ակադեմիական, գիտական հրատարակության առաջին հատորների կազմողն ու առաջաբանների հեղինակը, գրեթե միաժամանակ նախաձեռնում է նաև ժողովրդական հեքիաթների գեղարվեստական հանրամատչելի ժողովածուների կազմման և մշակման գործը: 1956թ. լույս է տեսնում նրա մշակած հեքիաթների առաջին ժողովածուն՝ Հ.Կոջոյանի նկարազարդումներով, որը վերահրատարակվում է նաև 1990թ.: Հետագա տարիներին Ա.Նազինյանի մշակմամբ լույս են տեսնում ժողովրդական հեքիաթների մշակումների նաև այլ ժողովածուներ՝ 1960թ., 1967թ., 1986թ. և 1995թ.: Ընդ որում, Նազինյանի կազմած և մշակած հեքիաթների այս ժողովածուները լույս են տեսել նաև թարգմանաբար և ներկայացվել արտասահմանյան ընթերցողին՝ ռուսերեն (Մոսկվա, 1969), լիտվերեն (Վիլնյուս 1979), լատիշերեն (Ռիգա 1981) և գերմաներեն (Բեռլին 1978): Վերջինները հիմնականում միջնորդավորված թարգմանություններ էին՝ ռուսերենից:

Այսպիսով, որն էր Նազինյանի մշակման կամ ավելի ճիշտ է ասել, փոխադրության սկզբունքը, որն էլ հետագայում շարունակեցին մյուս բանագետները: Նազինյանը նախ կարևորում էր հեքիաթների ընտրությունը՝ նախապատվությունը տալով «դիպուկ ու նպատակալաց, ժողովրդական իդձերն ու երազանքները առավել ցայտուն արտահայտող» դիպաշարերին, երկրորդ՝ հաշվի առնելով, որ ժողովածուն նախատեսվում էր մանկապատանեկան հասակի ընթերցողի համար՝ բանագետը խուսափում է «նեղ բարբառային և օտար բառերից ու արտա-

¹ Այս մասին մանրամասն տես Արտաշես Մկրտիչի Նազինյան, Կենսամատենագիտություն, Ներածությունը և մատենագիտությունը՝ Եվա Ջաքարյանի, Երևան, «Մուղի» հրատ., 2004:

հայտություններից»¹ մինևույն ժամանակ լիովին չգրականացնելով այն և պահպանելով ժողովրդական բառ ու բանի համն ու հոտը: Նազիկյանը այս ժողովածուներին հիմնականում կցում էր առաջաբաններ, ուր մատչելի բացատրություն էր տրվում հեքիաթ ժանրի, տեսակների, հիմնական թեմաների ու արտահայտած գաղափարների մասին: Ի վերջո, որպես մանկական ընթերցանության ժողովածուներ, դրանք անպայման լույս էին տեսնում գեղեցիկ նկարազարդումներով, մի բան, որը բնականաբար բացակայում էր ժողովրդական հեքիաթների գիտական հրատարակություններում: Նազիկյանի այս ժողովածուները բավական մեծ հաջողություն են ունեցել, և դրա վկայությունն են դրանց վերահրատարակությունները անգամ նրա մահվանից հետո և մինչև մեր օրերը²:

Ժողովրդական հեքիաթների նմանատիպ մշակում-փոխադրություններ իրականացրել է նաև բանագետ Նելլի Հակոբյանը: 1977թ. լույս է տեսնում նրա և Ա. Սահակյանի կազմած և մշակած «Հիմա՛ ես ուզում, թե հետո» գրական-գեղարվեստական ժողովածուն, ուր դարձյալ գործում էր լեզվական մշակման նույն սկզբունքը՝ բարբառի մեղմացման և փոխադրության: Ժողովածուում տեղ գտած հեքիաթները հիմնականում նոր գրառումներ էին: Ի դեպ, այս ժողովածուից երկու տարի անց՝ 1980թ., լույս է տեսնում Ն. Հակոբյանի կազմած արդեն գիտական ժողովածուն՝ կուռ գիտական ապարատով և հեքիաթների՝ աարնե-թոնփսոնյան նշացանկի համապատասխան դասակարգումով, ուր տեղ են գտնում նախորդ՝ գեղարվեստական հրատարակության մշակված հեքիաթների բար-

բառային բնագրերը: Ավելի ուշ՝ 1993թ., տպագրվում է Նելլի Հակոբյանի կազմած և մշակած ևս մեկ գեղարվեստական ժողովածու՝ «Յոթ խրատական հեքիաթ» վերնագրով, որը վերջերս՝ 2010թ. վերահրատարակվել է «Արեգ» հրատարակչության կողմից: Ընդ որում, և՛ 1977թ., և՛ 1993թ. ժողովածուները խմբագրված էին Հրանտ Մաթևոսյանի կողմից: «Յոթ խրատական հեքիաթ» ժողովածուում տեղ էին գտել նախորդ՝ 1977թ. ժողովածուում լույս տեսած հեքիաթներից ընտրված 7 առակատիպ պատումներ, պարզապես բարոյախոսությունն ավելի ընդգծելու նպատակով փոխվել էին հեքիաթների վերնագրերը՝ փոխարինվելով հաջող կերպով ընտրված ասացվածքներով: Այսպես. «Ով ինչ անի, իրեն կանի» (էջ 153) հեքիաթը երկրորդում դրված է «Փոս փորողը փոսը կընկնի» վերնագրով, «Ուրիշը քեզ ախպեր չի դառնա» հեքիաթը վերնագրված է «Արյունը ջուր չի դառնա», «Մրջյունները և փիղը» հեքիաթը՝ «Ուս ուսի որ տանք, սարեր շուռ կտանք», «Թաքուն չի մնա» հեքիաթը՝ «Մախաթը պարկում չես թաքցնի», «Ամենավատ բանը» հեքիաթը՝ «Աչքածակի աչքը միայն հողով կկշտանա» և այլն: Խոհախրատական հեքիաթների այս փոքրիկ փունջը և՛ բովանդակությամբ, և՛ քանակով հիշեցնում է աստվածաշնչյան պատվիրանները:

Բանագետների կողմից կազմված հեքիաթների հանրամատչելի ժողովածուների շարքում բարբառի պահպանման տեսակետից առանձնանում է Սերգեյ Վարդանյանի կազմած «Հրեղեն ձին» (1981) գիրքը, որն ամփոփում է հեքիաթներ, առակներ, երգեր, առած-ասացվածքներ և այլ ժանրեր՝ գրի առնված երկրորդից տասներորդ դասարանի աշակերտների կողմից: Այս ժողովածուն ինչ-որ առումով նույնիսկ չի էլ կարելի փոխադրություն համարել, քանի որ լեզվական մասնակի փոխադրության ենթարկելով հանդերձ՝ ժողովածուի

¹ Հայ ժողովրդական հեքիաթներ, Արտաշես Նազիկյանի մշակմամբ, Եր., «Արևիկ» հրատ., 1990, էջ 5:

² 2004 և 2007թթ. վերահրատարակվել են նրա 1986թ. «Աշխարհի ժողովուրդների հեքիաթներ» մատենաշարով լույս տեսած ժողովածուի հայերեն և ռուսերեն տարբերակները:

կազմողը հիմնականում պահպանել է ժողովրդական նյութը հարազատ բարբառով: Քանի որ ժողովածուն նախատեսվում էր մանկապատանեկան ընթերցանության համար՝ Ս.Վարդանյանը յուրաքանչյուր հեքիաթի վերջում տալիս է այդ պատումում հանդիպած բարբառային անհասկանալի բառերի փոքրիկ ցանկեր: Լիովին գրական լեզվի են փոխադրված միայն Համշենի բարբառով պատումները: Նույն սկզբունքներով է կազմված Ս. Վարդանյանի հրատարակած հաջորդ ժողովածուն՝ «Թագավորի երազները» (2003թ.):

Բարբառի հանդեպ նման հոգածու վերաբերմուքը ժամանակին քաջալերանքի է արժանացել Ռաֆայել Իշխանյանի կողմից, որն այն անվանել է ճիշտ ուղղությամբ արված մի քայլ: Հանդես գալով բարբառների պաշտպանության դիրքերից՝ լեզվաբանը խրախուսում է բանահյուսական երկերի փոխադրության այդ կերպը՝ բարբառի մեղմացման, հասկանալիության աստիճանի հասցնելու և ոչ թե լիովին գրականացման ճանապարհով¹: Լեզվի տեղային դրսևորումները՝ բարբառները, միայն տվյալ լեզվի հարստության մասին են խոսում, որոնք առաջարկում են ձևային հարուստ բազմազանություն: Անշուշտ լեզվական որոշակի մշակումը երբեմն պարզապես անհրաժեշտ է՝ տվյալ ազգի շրջանակներում համընդհանուրին մատչելի բնագրեր հրատարակելու համար, սակայն, կարծում ենք, որ ցանկալի չէ այդպիսի փոխադրության ճանապարհին լիովին գրականացնել բանահյուսական բնագրերը, չէ՞ որ բանահյուսությունը գոյություն ունի հենց այդ բարբառների միջոցով: Կան շատ գեղեցիկ բարբառային ձևեր ու արտահայտություններ, առանց որոնց ժողովրդական պատումը կարող է կորցնել իր ողջ հմայքը, դրանք մի

կողմից ստեղծում են տեղային բներանգ և պարզ ու անմիջական պատում, մյուս կողմից դրանց օգտագործումը նպաստում է բարբառային այդպիսի դրսևորումների պահպանմանն ու այդ միջոցով նաև՝ լեզվական արտահայտչամիջոցների հարստացմանը, լեզվի տարբեր շերտերի այլընտրանքային տարբերակների մեծ պահուստի ձևավորմանը:

Բանահյուսական հեքիաթների գեղարվեստական մատչելի ժողովածուներ ստեղծելու գործը մեր օրերում շարունակում է նաև բանագետ Ալվարդ Ղազիյանը: 2007թ. լույս է տեսնում Ա. Ղազիյանի կազմած և մշակած՝ «Հայ ժողովրդական հեքիաթներ» ժողովածուն: Ժողովածուն ինքնատիպ է հատկապես այն բացող և փակող չափածոներով՝ նախերգով (Հեքիաթ, հեքիաթ, պապա...), և վերջերգով (Վազքով եկան մուկն ու կատուն...): Բոլորովին վերջերս՝ 2011թ., լույս է տեսել Ա.Ղազիյանի կազմած և մշակած ևս մեկ ժողովածու՝ «Երգիծական գրույցներ և զվարճախոսություններ» վերնագրով: Չափսերով բավական փոքր՝ գրեթե գրպանի օգտագործման չափսի մի ժողովածու է սա՝ շատ ճաշակով կազմված և մշակված, ուր տեղ են գտել նաև հայտնի երգիծական հեքիաթների համառոտ տարբերակներ: Այսպիսի ժողովածուները ցանկալի են ժողովրդական նյութը վերստին լայն շրջանառության մեջ դնելու առումով:

Այսպիսով, ակնհայտ է, որ թեև ժողովրդական հեքիաթը աստիճանաբար կորցնում է իր ավանդական կենցաղավարման կերպը, այնուամենայնիվ, այն շարունակում է մնալ կենսունակ իր գրառված տարբերակով: Ու թեև այս վերջիններն արդեն գրական արժեք են ձեռք բերում, անկախ մշակման կամ փոխադրության սկզբունքներից, սակայն շարունակում են պահպանել և փոխանցել ավանդական նյութը այդպիսով հավերժ կենդանի պահելով այն:

¹ Ռաֆայել Իշխանյան, Բանահյուսություն, բարբառ, արդիականություն, «Գարուն», 1983, թիվ 1:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Արև հեքիաթ: Հայ ժողովրդական հեքիաթներ, Սուրեն Քոչարյանի մշակմամբ, Եր., 1979:
2. Հախավերդյան Լ., Կոմպոզիցիան Սուրեն Քոչարյանի արվեստում, «Հայկական ՄՍՌ գիտությունների ակադեմիայի տեղեկագիր», Եր., 1962, էջ 60:
3. Լևոն Խեչոյան, Տան պահապան հրեշտակը, Եր., «Անահիտ» հրատ., 2002թ.:
4. Բաբայան Գրիգոր, Հայկական հակաժողովրդական հեքիաթներ, Եր., 1903:
5. Ոսկանյան Արփի, Կարմիր գլխարկով գորշ գայլը, <http://arpi-voskanyan.blogspot.com> 07.05.2013:
6. Օհանյան Արմեն, Կիկոսի վերադարձը, Պատմվածքներ, Եր., «Անտարես», 2013:
7. Աղայան Նորայր, Ծաղրածուն մեծ քաղաքում, Եր., ՀԳՄ հրատարակություն, 2010:
8. Նազինյան Մկրտիչ, Կենսամատենագիտություն, Ներածությունը և մատենագիտությունը՝ Եվա Զաքարյանի, Երևան, «Մուղնի» հրատ., 2004:
9. Հայ ժողովրդական հեքիաթներ, Արտաշես Նազինյանի մշակմամբ, Եր., «Արևիկ» հրատ., 1990:
10. Հինմ՝ ես ուզում, թե հետո, կազմող և մշակող Հակոբյան Ն., Սահակյան Ա., Եր., 1977թ.:
11. ՀԺՀ 1980թ., Ն. Հակոբյանի կազմած գիտական ժողովածուն
12. Յոթ խրատական հեքիաթ 1993թ., կազմող և մշակող Նելլի Հակոբյան:
13. Հրեդեն ձին, Վարդանյան Սերգեյ, 1981:
14. Իշխանյան Ռաֆայել, Բանահյուսություն, բարբառ, արդիականություն, «Գարուն», 1983, թիվ 1:
15. Թագավորի երազները, Ս. Վարդանյանի (2003թ.)
16. Հայ ժողովրդական հեքիաթներ 2007թ. կազմող և մշակող Ա. Ղազարյան:
17. Երգիծական զրույցներ և զվարճախոսություններ, 2011թ., կազմող և մշակող Ա. Ղազարյան:

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБРАБОТКИ И ПЕРЕЛОЖЕНИЯ ФОЛЬКЛОРНОЙ СКАЗКИ

НВАРД ВАРДАՅԱՆ

*Преподаватель факультета армянской филологии Ереванского государственного
университета, кандидат фил. наук*

ՈՐԻՆԵ ՎԱՐԴԱՅԱՆ

*Заведующий отделом обеспечения качества образования Международного научно-
образовательного центра Национальной Академии наук РА*

Несмотря на то, что в наши дни фольклорная сказка не столь популярна, как раньше, в литературе она продолжает развиваться. Авторские подходы к народному материалу сегодня достаточно различны, начиная с литературных обработок, заканчивая языковыми переложениями.

За последние десятилетия сборники народных сказок, составленные на основе литературной обработки, хотя и мало, но издавались. В них содержатся близкие к оригиналу ценные обработки, как обогащенные своеобразным авторским подходом (А. Кочарян, Л. Хечоян), так и созданные по совершенно новым необычным принципам (Г. Бабаян). А некоторые писатели представляют известные сказочные сюжеты, переосмысливая их или наделяя современными комментариями (А. Восканян, А. Оганян, Н. Адалян).

Помимо художественных обработок в настоящее время на литературном рынке большое место занимают сборники, составленные фольклористами, в которых народный материал подвергнут языковому переложению, а непонятные и замысловатые диалектные формы представлены в смягченном виде (А. Назинян, Н. Акопян, А. Газиян, С. Варданын). Такие популярные сборники весьма способствуют распространению народного материала на новом уровне.

CONTEMPORARY TRENDS OF DEVELOPMENT AND EXPOSITION OF FOLKLORE TALE

NVARD VARDANYAN

Lecturer of the Department of Armenian Philology, Yerevan State University, PhD in Philological Sciences

NARINE VARDANYAN

Head of the Quality Assurance Department, International Scientific-Educational Center of National Academy of Sciences of Republic Armenia

Though nowadays the folklore tale is not told to that extent it used to, it continues its development in literature. Author approaches to folklore material is currently quite different starting from literary adaptation to language expositions.

Only a few collections of folklore tales created through literary adaptations have been recorded in recent decades. They contain both high-quality adaptations close to material with unique author approaches (S. Qocharyan, L. Khechoyan) and completely new adaptations created with extraordinary principles (G. Babayan).

Some authors give new meaning or contemporary interpretations to the plots of famous folklore tales (A. Voskanyan, A. Ohanyan, N. Adalyan).

Besides literary adaptations, the collections drawn up by folklorists take up a large place in the contemporary literary market, where folklore material is subjected to language expositions, while non-understandable and abstruse dialectal forms are mitigated (A. Nazinyan, N. Hako-byan, A. Ghaziyan, S. Vardanyan). Such popular collections are very favorable to put folklore material into circulation once again.

Հոդվածի ներկայացման փառերթիվը՝ 03.03.14 թ.

CONTEXT AND CULTURE-RESONANT APPROACHES

WORK AS CULTURE

Anthropologists describe culture as human phenomena that cannot be attributed to genetic or biological inheritance, but reflective of a cohesive and assimilated system of learned behaviour patterns which characterize the members of a social group (Hoebel, 1966). Other features of culture include the symbolic representation of experiences and the distinct ways in which groups of people classify and represent their collective experience (Geertz, 1973; Liu & Sibley, 2009). From Neolithic times, work was slowly transformed from a raw and primal engagement with the surroundings to an activity that was characterized by the codification of experiences through symbols, the organization and classification of work activities into occupations that were governed by hierarchies, and the transmission of these learnings to others through the process of cultural learning. Work began to be characterized by customs, laws, value attributions, social standards, religious beliefs, and traditions (Scarre, 2005). It has also been observed that populations that were able to organize work around a central principle (for example, principles emanating from religion) were more prosperous (e.g., Bellwood, 2004). Hence, work as a human activity became deeply embedded in human culture.

Culture refers to human phenomena that cannot be attributed to genetic or biological inheritance, but reflective of a cohesive and assimilated system of learned behaviour patterns which characterize the members of a social group. Culture includes the symbolic representation of experiences and the distinct ways in which groups of people classify and represent their collective experience.

Work and career are closely interwoven with human development across almost all cultures. Contemporary ideas of human development have moved away from the supposition that development comprises an invariant sequence of stages, through which the individual must move. In real life, development does not seem to occur in this predictable and rational manner between clearly defined age ranges. An important observation made is that earlier developmental models do not adequately address the vast range of individual and contextual differences and that the attitudes of significant others in the adolescent's life and social expectations could play a significant role in shaping career orientations (Arulmani & Nag-Arulmani, 2004). Blustein (1988) makes the point that the resolution of career developmental tasks is in effect influenced by the simultaneous operation of various historical

factors (e.g., economic slump or boom) and cultural factors (e.g., prestige attributes of an occupation). In other words, “non-normative” factors that are not related to the process of maturation could play a significant role in career development.

The Cultural Preparation Process Model of Career Development

Cultural Preparedness

Cultural preparedness refers to the bi-directional process of influence between a social group and its members, whereby a society directly or indirectly, formally or informally, transmits to its members, the norms and customs by which it characterizes itself and whereby the dynamics of lifelong cultural learning facilitate the absorbing of attitudes, convictions, opinions, and notions which cohere together to create mindsets and beliefs that guide a people's relationship with themselves and their environment. Extending the notion of cultural preparedness to the practice of counselling and guidance, Arulmani (2007) points out that the constructs that undergird Western theories of counselling are embedded in the realities of Western contexts. Methods of counselling that emerged in these settings were in effect developed by a people, for a people with certain cultural orientations. One of the reasons for the success of these approaches could be that both the authors of the service as well as the consumers of the service have been prepared by their cultures to offer and partake of the service in a similar manner. They share a comparable vocabulary of values and cherish a particular approach to life. It is against this background of cultural preparedness that conditions could be created for an approach to counselling that were necessary and sufficient for that context. However, the same

conditions may be neither necessary nor sufficient for a people who have a different cultural heritage. For example, a definition of career that cuts against collectivistic orientations may not find resonance amongst a people whose culture has prepared them over the ages to approach their existence in a community oriented manner and where the exercise of independent decision making is not entirely the prerogative of the individual. The cultural preparedness approach is offered in this writing as a framework that could be considered for the development of culturally resonant theorising and models of practice.

Proposition 1: Global Trends and Transformations

The model proposes that global conditions, trends, and transformations form the backdrop against which human engagement with work and career occurs. These are major external factors that affect the individual/group but over which the individual/group has little or no control. These factors could include social philosophies, economic trends, political changes, technological advances, and natural phenomena. For example, economic liberalisation and globalisation have brought a wide range of new occupations into emerging economies that have a significant impact on career development processes in these economies.

Proposition 2: Influences on Preparedness

Moving from global processes to the level of the individual/group, the model proposes that preparedness for career development is influenced by the following three key factors:

Patterns of social organization. Individualism and collectivism have been extensively discussed and the literature is rich with descriptions and definitions (see Hofst-

ede, 2007; Triandis, 1995). Summarizing this literature, Oyserman, Coon, and Kemmelmeier (2002) describe the central features of individualism to be a belief in personal uniqueness and independence while interdependence, duty to the in-group, and maintaining harmony are the main characteristics of collectivism. The model suggests that individualistic–collectivistic cultural environments could differentially shape the individual's cultural preparedness. A concrete example is the individual's expression of career interests, which is a central construct in career counselling. In a collectivistic context, the individual's formation and articulation of vocational interests might in fact be significantly influenced by the values and beliefs of the collective. In an individualistic situation, however, it is more probable that the formation of interests is relatively more independent of the collective and that the individual has greater freedom to express personal preferences rather than those favoured and endorsed by the community.

Patterns of value attribution. The worth, importance, or significance bestowed upon phenomena within a certain cultural group are key influences on cultural preparedness. The meaning and purpose attributed to work and career could be influenced by prevailing mindsets, social and moral frames of reference. Social cognitive environments foster the development of career beliefs: attitudes and opinions that reflect career stereotypes (Arulmani, 2011; Krumboltz, 1994). For example, the Gandhian view emphasises the belief that work has innate value and must be pursued for its own sake. Such social cognitions, in a distinctly identifiable manner, cause the attribution of value to various aspects of work and career which could guide and influence

people's work behaviours and their orientation to career development. The impact of value attributions on the career preparation process can also be marked and critical (Arulmani & Abdulla, 2007).

Processes of role allocation. Relationships within a social group are defined by processes of role allocation. The acting out of a role is regulated by a reciprocal give–receive dynamic between the individual and society and is characterized by culturally defined obligations and expectations (see Merton, 1957). Focusing on occupational role allocation, this model proposes that cultural preparedness for occupational engagement is influenced by the manner in which people are assigned, achieve, or assume occupational roles. The interaction between gender and career provides another strong example. In certain cultures, the primary role ascribed upon the female is that of wife and mother. The definite, cultural expectation is that any career roles she wishes to realise are subsumed under the primary ascribed role.

Proposition 3: The Mediation of Cultural Learning

Cultural learning is a uniquely human feature whereby the learner is not only learning about things from other persons but is also learning things through them and at the same time becoming a vehicle for the transmission of these learnings to others (Tomasello, 2001). The third proposition of the cultural preparation process model suggests that the capacity for cultural learning mediates the interaction between global trends (described in Proposition 1) and influences on preparedness (described in Proposition 2). For example, the tsunami that struck the coasts of South India a few years ago destroyed the wooden boats of

hundreds of fishermen and severely crippled their livelihoods. Rehabilitation efforts brought the practitioners of this traditional occupation to a cross road: They were offered new boats but these boats were made of fibre glass, a material that was entirely new to them. Interviews with a small cross section of this group revealed that initial scepticism was almost unanimous amongst this group (Arulmani, 2006). Long held beliefs pertaining to the “way fishing ought to be conducted” and “displeasing the gods” came into play. At the same time, having lost everything they did not have the means to build the kind of boats they had traditionally used. Left with no other alternative, a few of them were brave enough to try the new boats. They found that they needed to learn new skills to handle these boats. They also found that the new vessels had advantages. Gradually, more and more fishermen, learning from each other, developed mastery over the new boats. In this illustration, the tsunami represents the impact of global forces affecting occupation and livelihood. The scepticism and unwillingness to accept an innovation represents context specific factors that affect preparedness. The learning through experimentation, the adaption of skills to a new task, and the transmission of this learning to others demonstrate the mediation of cultural learning.

Proposition 4: Enculturation and the Emergence of Equilibrium

The cultural learning process by which a social group forms and shapes its individual members to conform to its conventions has been described to be enculturation (e.g., Grusec & Hastings, 2007). Within the cultural preparation process model, enculturation is explained as the process by which people acquire the behaviours that

are obligatory in that culture—for specific practices. In the example of the fishermen cited above, their reference to culturally embedded beliefs related to their occupation and their initial refusal to accept fibre glass is an illustration of enculturated behaviour. The forces of enculturation prepare the members of a culture to respond to each other, their surroundings, other communities, and to global trends in a unique and distinctive manner. Within the model, the socializing forces of enculturation interact continuously and dynamically, individually or severally with global trends (Proposition 1), the three factors that influence preparedness (Proposition 2), and through the processes of cultural learning (Proposition 3), place the individual/group in a unique state of equilibrium to engage with career development. This is the individual/group’s cultural preparation status equilibrium in relation to career development. For example, the cultural preparation status equilibrium of the fishermen in the illustration above was such that they were committed to the belief that wooden boats were essential to practice their occupation.

Proposition 5: Acculturation and the Alteration of Equilibrium.

If enculturation describes internally occurring processes that influence cultural preparedness, acculturation describes how it is influenced by external processes when societies come into contact with each other. The nature of acculturation could be envisioned to lie along a continuum. At one end, acculturation could be entirely reciprocal whereby both cultures are mutually influenced. At the other end, attitudes of cultural imperialism and ethnocentric orientations could deliberately ensure that the dominant culture unidirectionally transfers its values and norms to a less dominant

one (Xue, 2008). Also, secular, global trends could make acculturation a necessity. For example, the fishermen in the illustration had no choice other than to adapt to a new type of boat. In its fifth and final proposition, the cultural preparation process model points out that acculturation has a critical influence on cultural preparedness. If enculturation creates a certain status or quality of cultural preparedness, the necessity for acculturation can cause shifts in cultural preparedness, which may or may not be beneficial to the culture that is required to acculturate. As with enculturation, the forces of acculturation interact continuously and dynamically, individually or severally, with global trends and the three factors that influence preparedness. Acculturative forces that are consonant with the individual/group's cultural preparation status would support, enhance, or further stabilize the existing career preparation status equilibrium. Dissonance would mean that the forces of acculturation disturb the existing career preparation status equilibrium.

Career Beliefs

We have tried to examine the interaction between social-cognitive environments and orientations to work and career by focusing our attention on a specific kind of social cognition: namely, career beliefs. John Krumboltz, when he initially introduced this idea, pointed out that people make many assumptions and generalisations about themselves and the world of work based on their experiences. Beliefs can become so deeply ingrained that they may not even be identified by their holders as beliefs – they are more like unquestioned, self-evident truths. Whether accurate or not, career beliefs exert facilitative or inhibitive influences on individuals' decisions and actions as they attempt to develop and

implement career goals (Krumboltz, 1994). These patterns of thinking may or may not be grounded in rationality. Yet they predispose the individual to making career decisions in a certain manner.

We have tried to explore career beliefs further. Our initial observations have shown that a conglomerate of attitudes, opinions, convictions, and notions seem to cohere together to create mind-sets and beliefs that underlie people's orientation to the idea of a career. It appeared from our field experiences that the impact of career beliefs on the career development process is marked and critical (Arulmani & Nag-Arulmani, 2004). Over the last few years, we have attempted to study the construct more systematically, and have investigated the possibility that certain kinds of social-cognitive environments foster certain kinds of career beliefs. Our methods have included both qualitative and quantitative approaches that have collected data through questionnaires and focus-group discussions as well as intervention studies. Our analysis has consistently thrown up "families" of career beliefs (Arulmani, 2008) that seem to interlock with career development. Four of these types of career beliefs are described briefly in the sections below.

Attitudes, opinions, and convictions come together to create mind-sets and deep rooted beliefs about the idea of a career. The outcomes of career counselling are often rendered meaningless when prevailing career beliefs are left unaddressed.

Proficiency Beliefs

A consistent career belief theme that influences the nature of career preparation is the importance laid on acquiring qualifications, skills, and personal proficiency for an occupation. It may seem obvious to some

that acquiring qualifications and developing proficiency for a specific range of work skills is necessary for career development. In reality, however, there seems to be wide variability in the manner in which social-cognitive environments actually nurture this attitude. For example, in certain Indian contexts, a lower emphasis is laid on acquiring work-skills proficiencies. Our research has found this to be particularly true for socio-economically vulnerable groups (Arulmani, Van Laar, & Easton, 2003). The lower emphasis on acquiring work-skills proficiencies could be the result of the high degree of pressure on the economically disadvantaged to have their children begin earning for survival. Conversely, the typical Indian middle-class family places an extraordinarily high value on acquiring qualifications. Great efforts and significant family resources are directed toward ensuring that the children in the family are "properly qualified".

Our research (Arulmani & Nag-Arulmani, 2005), has shown that if given a choice and the necessary support, families from lower-income homes would be grateful for their children to acquire any kind of qualification. In contrast, middle- and upper- middle-class families were strongly pre-occupied by the prestige attributes that surround further education. Vocationally oriented courses were attributed low levels of prestige, while obtaining a college degree was a *must* for any middle class young person. It was also observed that a large percentage of the middle-class groups linked no specific career goals to going to college other than "I must have a degree". The impact of prestige was such that a large number of middle- and upper- middle-class participants in our research intended to pursue college education, even if this did not lead to direct employment.

Control and Self-Direction Beliefs

Situations and experiences influence the direction that one's life can take. This category of beliefs reflects the individual's sense of control over the trajectory of his or her life. Mind-sets in this category are linked to the career aspirant's belief that he or she could deal with the exigencies presented by life situations and the orientation to direct and take charge of the way in which his or her life progresses.

Here again the influence of social-cognitive environments is significant. Young people from economically disadvantaged backgrounds seem to demonstrate a lower orientation to exercising control over the trajectory of their lives. Their responses reflected helplessness in the face of barriers to career development, with a tendency to view the future in terms of the deprivations they were experiencing in their present situation. The higher-income groups, on the other hand, showed a stronger orientation to creating opportunities for themselves and high motivation to actively engage with career development tasks.

Persistence Beliefs

Successful career development requires the individual to face and attempt to overcome difficulties and hurdles that punctuate progress toward a career goal. The fifth category of mind-sets toward career development extracted by our analysis, describes beliefs that foster persistence toward career goals despite difficulties and barriers that could emerge during the process of career preparation. Beliefs within this category reflect the resolve to persevere with determination toward career goals.

Once again, we have found that the social-cognitive environment that the individ-

ual was a part of coloured the quality of persistence. Persistence amongst young people from disadvantaged homes was lower and less consistent. Their responses reflected a strong predisposition to sacrificing long-term gains for more immediate benefits in the here and now. If a career is to become a reality for an Indian young person from a poor home he or she would be required to make career plans, while simultaneously grappling with poverty, unstable family structures, inaccessible institutional support, and financial constraints. Planning for what could come to fruition only sometime in the future may not be consistent with the reality perceptions of the young person from such a background. The middle-class groups, on the other hand, demonstrated a higher degree of persistence. Their responses reflected a long-term orientation to the future, with evidence of planning, setting goals, and preparing for their future.

Culture and Career Guidance

Career belief themes vary across age groups, socio-economic status, and cultural environments. The foregoing discussion of career belief themes has served to illustrate how attitudes of pride and prejudice could influence career development. Our experience has consistently demonstrated that the outcomes of career counselling were often rendered meaningless when prevailing career beliefs were left unaddressed. The notion of social-cognitive environments and the career beliefs they engender have given us a useful framework within which to understand career development and to plan interventions that are contextually relevant.

It is being increasingly accepted that the success and long term sustainability of programmes and interventions are closely linked to the extent to which they integrate with the local context. For example, the In-

ternational Union of the History and Philosophy of Science (IUHPS) in its position paper (2001) asserts that traditional bodies of knowledge represent time tested methods and systems which are attuned to specific cultural contexts. Most importantly, it is emphasised that indigenous knowledge is not only a repository of practical techniques and empirical information but is also a guide for generating hypotheses, formulating research designs, creating methods, and making interpretations. A further example is the call made by the International Council for Science (ICSU) to its members encouraging them to learn from indigenous knowledge (2002). Today almost all relevant UN institutions are committed to the validity of traditional knowledge sources as valuable reservoirs of knowledge.

The success and long term sustainability of programmes and interventions are closely linked to the extent to which they integrate with the local context. While a career service that takes a universalist approach does have positive outcomes, an intervention that is contextualised is more effective.

While a careers service that takes a universalist approach does have positive outcomes, an intervention that is contextualised is more effective. An important point to be noted here is that the intention is not merely to point to a “non Western” approach for career guidance. Instead it is to highlight the value of recognising other frameworks as possessing ideas, concepts, and constructs that would enrich a career counselling interaction. The cultural preparedness approach blends universal principles with particular needs.

The cultural preparedness paradigm asks researchers and practitioners irrespective of their backgrounds to recognise that a

given culture has been already prepared in a certain way to engage with work, occupation, and career. Many of us may have had the experience of hearing a glass pane or tumbler vibrate when a bell rings or when a musical instrument hits a certain note. Physicists use the word *resonate* to explain this phenomenon. In similar manner, the effectiveness of a career guidance programme would be determined by how well it resonates with a culture. By this I mean that the effectiveness of an intervention could be higher when the ideas and concepts that lie behind an intervention cohere with the history, values, and beliefs of a particular community. Over the years, geopolitical forces such as colonisation and globalisation have intruded into existing ways of living and eroded the value placed on tenets of local cultures. As a result, age old customs, skills, and knowledge bases are written off in the contemporary context as being unscientific and impractical (Bissell, 2010). Reese and Vera (2007) warn that theoretical or practical applications of educational and health interventions emerging from worldviews that are different from the worldview of the community that the intervention is intended to serve, could face challenges of cultural relevance, community participation, and ultimately, programme effectiveness. This challenge of programme effectiveness is accentuated when “universal” principles that underlie a service delivery theme are used for programme development without considering how they could be adapted to the “particular” characteristics of a specific context (Griffin & Miller, 2007). Sensitive career guidance professionals would ask themselves whether traditions different from their own have something to offer that would enrich their own view of guidance and counselling. Being sensitive to cultural preparedness implies being open to learn-

ing from others’ customs and ways of living with a view to coming closer to delivering services that resonate with needs expressed in a particular situation.

Globalization

The human being’s sojourn on this planet began as a nomad who moved from one place to another seeking greater security, food, and comfort. This tendency continued and the history of human beings travelling from one location to another for the exchange of goods, services, and ideas is an ancient one. Advances in modes of transport and communication have hastened the pace and quality of these exchanges, and today we refer to this international exchange/transfer of resources and ways of living as globalization. Giddens (1991) defines globalization as “the intensification of worldwide social relations which link distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away and vice versa” (p. 64). I now highlight three aspects of globalization that are related to work and cultural preparedness: international trade, the emergence of a global workforce, and the new international division of labour.

International trade. The practice of trading goods and services across international borders is also an ancient one. The Silk Route is an example of a network of trade routes that stretched for nearly 4,000 miles linking China, the Afro–Eurasian landmass, and Asia to Europe. While traditional trade focused on the buying and selling of goods that were not available locally, a key distinguishing feature of contemporary, globalized, international trade is the seeking of trading opportunities that have a cost advantage. In the globalized world, therefore, the exchange of goods and services can occur not merely because they are not available locally, but because it is

cheaper to procure it from elsewhere. This has had a profound impact on local workforces, leading to loss of jobs at some locations and an unprecedented increase in job opportunities at other locations.

Global workforce. One of the outcomes of the globalization of trade is the emergence of a global workforce: the extensive, international pool of workers employed mainly by multinational companies connected across nations to a global network of job tasks and work functions. As of 2005, the global labor pool of those employed by multinational companies consisted of almost 3 billion workers (Freeman, 2008). A key qualifying feature of this workforce is its skill for using communication technologies to interact with professional colleagues in other global locations.

The new international division of labor. This feature of globalization emerges when manufacturing and production are no longer restricted to local economies. With an eye on lowering costs of production and increasing profits, companies relocate production processes and outsource them to locations that offer cost advantages. While this division of labour benefits the outsourcing company, it does not benefit the individual worker in such companies who is laid off or retrenched. For example, between the years 2000 and 2007, a total of 3.2 million manufacturing jobs were lost in the United States due to outsourcing (Crutsinger, 2007). On the other side of the outsourcing pipeline is the recipient country—usually a developing country offering cheap labour—where a massive increase in jobs is seen. A significant proportion of the recently seen economic growth and increase in Gross Domestic Product (GDP) in these countries is related to this new international division of labour (ILO, 2013).

The Impact of Globalization on Work Behaviour

These processes impact the interface between culture and work behaviour in many ways. This form of globalized trade requires cultural realignments and usually it is the recipient (developing) country that is required to realign. Let us take the example of the business process outsourcing industry (call centres) in India as an example. This is an industry that has created millions of jobs and is described as an engine of economic development for this country. Seen from another perspective, working in a call centre requires the worker to undergo an acculturation process (discussed in a later section), that could include change of name, alteration of English accent, and imbibing and developing fluency with cultural phenomena (e.g., ways of greeting, language usage, festivals) to suit the client country (Upadhy & Vasavi, 2006). Most of these jobs require the worker to also rearrange sleep–wake patterns to suit the availability of clients across the seas. Further analysis of this phenomenon points to the creation of a cultural dissonance within the individual. An Indian call centre, for example, is structured to mimic the culture of the client country: Accents, the identities, and lifestyles all are moulded to resemble those in the client country. But in reality, the culture of these workers is completely different and sometimes contradictory to the client country (Nadeem, 2009). The psychological fallout of this kind of forced acculturation has been observed and ranges from psychosomatic illnesses and loss of self–esteem to strained friendships and marital discord (e.g., Arulmani, 2005; Upadhy & Vasavi, 2006).

REFERENCES

1. Arulmani, G. (2005). The psychological fall out of the call center industry: Excerpts from clinical case records (Prepared for the IDPAD Project, National Institute of Advanced Studies). Bangalore, India: The Promise Foundation.
2. Arulmani, G. (2006). Unpublished clinical records (2000 to 2006). Bangalore, India: The Promise Foundation.
3. Arulmani, G. (2007). Counselling psychology in India: At the confluence of two traditions. *Applied Psychology: An International Review*, 56(1), 69–89.
4. Arulmani, G. (2008). The Development and Validation of Career Belief Patterns Scale (Version 2) (Monograph). Bangalore, India: The Promise Foundation.
5. Arulmani, G. (2011). Receive in order to give: Eastern cultural values and their relevance to contemporary career counselling contexts. Occasional Paper: Faculty of Education, Canterbury Christ Church University, 16–22.
6. Arulmani, G., & Abdulla, A. (2007). Capturing the ripples: Addressing the sustainability of the impact of social marketing. *Social Marketing Quarterly*, 13(4), 84–107.
7. Arulmani, G., Bakshi, A. J., Leong F. T. L., & Watts, A. G. (in press). The manifestation of career. In G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. T. L. Leong, & A. G. Watts. (Eds.), *Handbook of Career Development: International perspectives*. New York, NY: Springer International.
8. Arulmani, G., & Nag–Arulmani, S. (2004). *Career counselling: A handbook*. New Delhi, India: Tata McGraw–Hill.
9. Arulmani, G., & Nag–Arulmani, S. (2005). *Work awareness and responses to career choices: Indian regional survey (WORCC–IRS)*. Bangalore, India: The Promise Foundation.
10. Arulmani, G., Van Laar, D., & Easton, S. (2003). The influence of career beliefs and socioeconomic status on the career decision–making of high school students in India. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 193–204.
11. Bellwood, P. (2004). *First farmers: The origins of agricultural societies*. Hoboken, NJ: Blackwell .
12. Bissell, W. N. (2010). *Making India work*. New Delhi, India: Penguin Books.
13. Blustein, D. L. (1988). A canonical analysis of career choice crystallization and vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology*, 35(3), 294–297.
14. Crutsinger, M. (2007, 20 April). Factory jobs: 3 million lost since 2000. USA Today. Retrieved from http://usatoday30.usatoday.com/money/economy/2007-04-20-4155011268_x.htm
15. Freeman, R. (2008). The new global labor market. *Focus*, 26(1), 1–6.
16. Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY: Basic Books.
17. Giddens, A. (1991). *The consequences of modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
18. Griffin, J. P., & Miller, E. (2007). A research practitioner’s perspective on culturally relevant prevention: Scientific and practical considerations for community–based programs. *The Counseling Psychologist*, 35(6), 850–859.
19. Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (2007). *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, NY: Guilford Press.
20. Hoebel, E. A. (1966). *Anthropology: The study of man*. New York, NY: McGraw–Hill Book Company.

21. Hofstede, G. (2007). A European in Asia. *Asian Journal of Social Psychology*, 10, 16–21.
22. International, Council, for, & Science (ICSU). (2002). Science and traditional knowledge: Report from the ICSU Study Group on Science and Traditional Knowledge. Retrieved from http://www.icsu.org/Gestion/img/ICSU_DOC_DOWNLOAD/220_DD_FILE_Traitional_Knowledge_report.pdf
23. International Labour Organization (ILO). (2013). Global employment trends for youth 2013: A generation at risk. Geneva, Switzerland:Author.
24. International Union of the History and Philosophy of Science (IUHPS). (2001). Position paper on science and indigenous knowledge. Retrieved from http://www7.nationalacademies.org/usnciuhps/Indigenous_Knowledge.html.
25. Krumboltz, J. D. (1994). The Career Beliefs Inventory. *Journal of Counseling and Development*, 72(4), 424–428.
26. Liu, J. H., & Sibley, C. G. (2009). Culture, social representations, and peacemaking: A symbolic theory of history and identity. In C. J. Montiel & N. M. Noor (Eds.), *Peace Psychology in Asia*. New York, NY: Springer Science+Business Media.
27. Merton, R. K. (1957). The role-set: Problems in sociological theory. *British Journal of Sociology*, 8, 106–120.
28. Nadeem, S. (2009). Macaulay's (cyber) children: The cultural politics of outsourcing in India. *Cultural Sociology*, 3, 102–122.
29. Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128, 3–72.
30. Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
31. Reese, L. E., & Vera, E. M. (2007). Culturally relevant prevention: The scientific and practical considerations of community-based programs. *The Counseling Psychologist*, 35(6), 763–778.
32. Scarre, C. (2005). *The human past: World prehistory and the development of human societies*. London, UK: Thames and Hudson.
33. Tilgher, A. (1930). *Homo faber: Work through the ages* (D. C. Fisher, Trans.). New York, NY: Harcourt Brace.
34. Tomasello, M. (2001). Cultural transmission. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32(2), 135–146.
35. Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. City name, Colorado: Westview Press.
36. Upadhyya, C., & Vasavi, A. R. (2006). *Work, culture, and sociality in the Indian IT industry: A sociological study*. Bangalore, India: School of Social Sciences, National Institute of Advanced Studies.
37. Xue, C. (2008). A review of Tomlinson's views on cultural globalization. *Asian Social Science*, 4(6), 112–114.

ԳԻԴԵՈՆ ԱՐՈՒԼՄԱՆԻ

*Հնդկաստանի Հոգեկան առողջության և նեյրո գիտությունների
ինստիտուտի կլինիկական հոգեբան*

Հեղինակը ներկայացնում է մարդաբանների /անտրոպոլոգ/ բնորոշումը մշակույթ հասկացողության վերաբերյալ, թե ինչպես այն ներկայանում է որպես մարդկային գործոն, որը չի կարելի վերագրել ոչ գենետիկային և ոչ էլ կենսաբանական ժառանգականությանը: Հեղինակը խոսում է նաև մշակութային տարբեր դրսևորումների, հատկանիշների և սկզբունքների մասին, որոնց կոնտեքստում իրականանում է աշխատանքային գործունեությունը: Հոդվածում կարևորվում է աշխատանքի և կարիերայի սերտ կապը մարդու զարգացման գործում՝ գրեթե բոլոր մշակույթներում: Այստեղ խոսվում է նաև այն մասին, թե ինչպես աշխատանքը նաև մշակույթ է:

КОНТЕКСТ И КУЛЬТУРНО–РЕЗОНАНСНЫЕ ПОДХОДЫ

ГИДЕОН АРУЛМАНИ

Клинический психолог Института психического здоровья и нейронаук Индии

Автором представлено антропологическое определение понятия *культуры* как человеческий фактор, который нельзя отнести ни к генетической, ни к биологической наследственности. Автор также обращается к различным культурным проявлениям, особенностям и принципам, в контексте которых осуществляется трудовая деятельность. В статье подчеркивается тесная связь работы и карьеры с развитием человека почти во всех культурах. Также говорится о работе как о новой культуре.

Հոդվածի ներկայացման ցուցիչը՝ 13.04.14 թ.

«ՄԱՍԻՍ» ԳՐԱԿԱՆ ՇԱԲԱԹԱԹԵՐԹԸ (1900–1908)

1900–1908 թթ. «Մասիսը» լույս է տեսել որպես գրական շաբաթաթերթ՝ հանդես գալով իբրև ժամանակի լավագույն հայկական հրատարակություններից մեկն այս բնագավառում: Խմբագիրներ Ս. Արփիարյանի և ապա Ենովքն Արմենի շնորհիվ «Մասիսն» իր շուրջ համախմբեց արևմտահայ գրական ու գրաքննադատական մտքի փայլուն ներկայացուցիչներին (Գր. Զոհրապ, Մ. Մեծարենց, Սևակ, Արտ. Հարությունյան, Զ. Եսայան, Ա. Աստոնյան, Ե. Տեմիրճիպաշյան, Հ. Ալփիար, Տ. Չյուկյուրյան և ուրիշներ)՝ նպաստելով հայ գրականության զարգացմանը: «Մասիսը» հրապարակ էր իջնում որոշակի ծրագրով և նախասփրություններով՝ ընթերցողին շարունակաբար ծանոթացնելով որն միայն ազգային գեղարվեստական արժեքներին, այլև այլ ազգերի գրական ու գեղագիտական ուղություններին (ռեալիզմ, ռոմանտիզմ, սիմվոլիզմ, դեկադանս և այլն): Ազգային գրականության զարգացման վերաբերյալ իր հրապարակումներում շաբաթաթերթը ձգտում էր կարծիքների բազմազանության՝ արտացոլելով ժամանակի գրական–գեղագիտական ըմբռնումների ընդհանուր պատկերը

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ Գրական հրատարակություն, գրական–գեղագիտական ըմբռնումներ, գրական դեկադանս, սիմվոլիզմ, ռեալիստական շարժում, բնականոն հաջորդայնություն, «Մասիս», գրական մրցանակաբաշխություն, բազմակարծություն, ձևի ու բովանդակության հիմնահարց, գրական

բանավեճ, գավառական գրականություն, կին գրողներ, ֆեմինիզմ, «վրան–բաց» երգիծանք, մատենագիտական արժեք:

«Մասիսը» 1900 թ. սկզբներին հանդես եկավ որպես գրական հրատարակություն՝ կրելով «շաբաթաթերթ, ազգային, քաղաքական, գրական» ենթավերնագիրը: Արտոնատերը դեռևս 1852 թ. այդ թերթը հիմնած Կարապետ Ությունյանն էր, տնօրեն–խմբագիրը՝ Տիգրան Արփիարյանը (Արփիար Արփիարյանի կրտսեր եղբայրը): Վերջինս ոչ միայն կարողացավ ըմբռնել դարասկզբի գրական ու գեղագիտական նոր պահանջները արևմտահայ հասարակության մեջ, այլև իր շուրջ համախմբեց գրական նոր բարձրացող սերնդի փայլուն ներկայացուցիչներին՝ Ա. Հարությունյանին, Ա. Աստոնյանին, Օ. Չիֆթե–Սարաֆին, Ռ. Սևակին, Տ. Չյուկյուրյանին, Ռ. Զարդարյանին, Հ. Գազանճյանին, Մ. Պարսամյանին, Զ. Եսայանին և այլոց: Աշխատակցում էին նաև անվանի ու համբավի տեր գրողներ՝ Գր. Զոհրապը, Ռ. Պերպերյանը, Ե. Տեմիրճիպաշյանը, Հ. Ալփիարը, Ալփապանը, Գ. Պուպլին, Ա. Ալպոյանը, Զ. Եսայանը, Ենովք Արմենը, Մ. Մեծարենցը, Ռ. Սևակը և ուրիշներ: Նորացված «Մասիսը» հրապարակ էր իջնում որոշակի ծրագրով ու նախասփրություններով՝ ըստ ամենայնի նպաստել հայ գրականության զարգացմանը, ընթերցողին շարունակաբար ծանոթացնել ոչ միայն ազգային գրական արժեքներին, այլև նրա ուշադրությունն ուղղել դեպի արտասահմանի գրական ու գեղագիտական ուղությունները:

Գրան համապատասխան, շաբաթաթերթը զգալիորեն խթանեց հատկապես գրաքննադատական հոդվածների ու գրախոսականի զարգացումը՝ սկսած ինքնուրույն գրականության վերաբերյալ գնահատանքի խոսքից և վերջացրած եվրոպական, ռուսական ու ամերիկյան գրականությունների թարմ և նորովի բնութագրումներով: Շաբաթաթերթը, հատկապես Տ. Արփիարյանի խմբագրության տարիներին (1900–1905), և ասենք, հիմնականում նաև դրանից հետո, երբ խմբագրապետն էր Ենոկ ք Արմենը (1907–1908), ձգտել է գրական լայնախոհությունից բխող կարծիքների բազմազանության՝ արտացոլելով ժամանակի գրական–գեղագիտական ըմբռնումների ընդհանուր պատկերը:

Նկատելի է նաև շաբաթաթերթի զգույշ մոտեցումը գրական նորաձևություններին, արևմտյան, հատկապես ֆրանսիական գրական դեկադանսի հայ հետևորդների ծայրահեղություններին: Մրանց հանդեպ «Մասիսը» շատ ավելի լայնախոհ վերաբերմունք ուներ Տ. Արփիարյանի խմբագրության շրջանում, թեև, ըստ հարկին, մերժում էր առհասարակ ծայրահեղությունները:

Գրականության մեջ ձևի կարևորությունը, այսուհանդերձ, և դարձյալ ֆրանսիական գեղագիտական պատկերացումների ուժեղ ազդեցությամբ, շարունակում էր իրեն զգացնել տալ 1900–ական թթ. պոլսահայ բանաստեղծության մեջ, որ սկիզբ էր առնում դեռևս XIX դ. 2–րդ կեսից, անգամ 1880–ական թթ. ռեալիստական շարժման պայմաններում, երբ, թվում է, ռոմանտիզմի դեմ երիտասարդ ռեալիստների («իրապաշտների») առարկությունները ամենից առաջ ուղղվում էին Հյուգոյի և ֆրանսիական ռոմանտիզմի այլ սյուների դեմ: «Մասիսում» արտացոլվել է նաև ձևին նախապատվություն տվող տեսակետը:

Արևմտահայ գրական ու հասարակական կարծիքը, թերևս, 1900–ական թթ. ներկայացնում էր կենսունակ պահպանողականության և միաժամանակ, գրական նորագույն, եվրոպական ըմբռնումների մի զարմանալի համադրում, որ բխում էր նույն իսկ պոլսահայ կյանքի հասարակական նկարագրի հակասականությունից: Հին և պարկեշտ գրական ավանդույթների մեծարումը՝ հանուն ազգային բարոյական հիմքերի պահպանության, տեղական պայմանների ու միջավայրի ինքնաբավությունը և մյուս կողմից, գրական նորագույն ըմբռնումների ներթափանցումներն այդ իրականության մեջ, հատկապես կրթված երիտասարդության շրջաններում: Կարելի է կարծել, որ նշված հակասականությունն էր թելադրում, որ 1900–ականի «Մասիսի» էջերում շարունակվի դեռևս 1880–ականի «Մասիսի» մեջ ծայր առած անհաշտ բանակոծիչ բարոյական և անբարոյական գրականության վերաբերյալ:

«Մասիսի»՝ գրականության և լրագրության զարգացման մտահոգությունների մեջ առանձնանում է նախորդ և ժամանակակից գրական սերունդների միջև բնականոն հաջորդայնության խնդիրը: Որոշակիորեն այս մտահոգությունը խորացնում էին նորօրյա եվրոպական ազդեցությունների ներթափանցումները մասնով և գրականություն, էլ ավելի որոշակի՝ սիմվոլիզմի և առհասարակ դեկադանսի ազդեցությունը ստեղծագործող երիտասարդ սերնդի վրա: Հակազդեցության միջոցներից մեկը «Մասիսը» դիտում էր ոչ վաղ անցյալի կամ ավագ սերնդի գրողների ժողովրդականացումը, նրանց կյանքի և ստեղծագործության ուսանելի օրինակի քարոզչությունը: Շաբաթաթերթի գրական և գրական–դիմանկարային անդրադարձներն այս իմաստով ձեռք էին բերում ոչ միայն ճանաչողական նպատակադրվածություն, այլև անմիջական կապ էին ստեղծում, այսպիսով,

տարբեր սերունդների գրողների միջև, որ XX դարասկզբին կարող էր ընդհատվել արևմտյան ազդեցությունների չդադարող հոսքով: Ասենք, որ այդ սոսկ Տ. Արփիարյանի «Մասիս» բերած նորույթը չէր. շաբաթաթերթը նրա խմբագրության տարիներին վերստին շրջանառության մեջ էր դնում 1880–ական թթ. առաջատար պոլսահայ հրատարակությունների՝ «Արեւելքի» և «Մասիս» ուղեգիրը, այն է՝ վերհանել ավագ սերնդի հայ գրողների ու այլ մտավորականների կենսագրությունն ու գործունեությունը, դուրս բերել նրանց մոռացության մշուշից և առնչել ներկայի պահանջմունքներին:

Շաբաթաթերթը ազգային գրականության զարգացման կարևոր նախադրյալներից մեկն էր համարում գրողների նոր սերնդի դաստիարակությունը, նրանց հանդեպ հասարակական ուշադրության պատվաստումը: Այս մտահոգությամբ «Մասիսը» կազմակերպում էր «նոր գրիչների» բանաստեղծությունների մրցանակաբաշխություն: 1903 թ. փետրվարին քնարական պոեզիայի մրցանակաբաշխության համար շաբաթաթերթն առաջադրեց որոշակի թեմա՝ «Բաժնուած սիրտեր» խորագրով: Մրցույթի հանձնաժողովի անդամներն («քննիչներ») էին Մ. Աճեմյանը, Թ. Թերզյանը և Աղ. Փանոսյանը (1903, թիվ 8, 113–114): Հաղթողի համար սահմանվել էր մրցանակ՝ «ոսկի գրիչ մը»: Մրցանակաբաշխության մասնակիցներից խրախուսվեցին 40 երիտասարդ ստեղծագործողներ, որոնց մեջ էին Գ. Խանճյանը (Ուրֆայից), Հայկանուշ Մառքը (Կ. Պոլսից), Մ. Պարսամյանը և Մ. Մեծատուրյանը (Մ. Մեծարենց) և ուրիշներ: Դրանից առաջ, 1901 թ., «Մասիսը» մրցանակաբաշխություն էր հայտարարել լավագույն նորավեպի համար (1901, թիվ 49, 777): Ի պատիվ «Մասիսի», պետք է ասել, որ այն հետագայում ևս շարունակաբար

տպագրեց Մ. Մեծարենցին՝ ժողովրդականացնելով նրա ստեղծագործությունները: Երիտասարդ հեղինակների համար «Մասիսը» 1904 թ. բաց արեց հատուկ էջ՝ «Նորերի բաժին» խորագրով, որտեղ տպագրվում էին շնորհալի երիտասարդ ստեղծագործողներ:

«Մասիսի» գրաքննադատական հոդվածներում, գրախոսականներում և այլ հրապարակումներում շրջանառվում են ժամանակի արևմտահայ ճանաչված գրողների՝ Գր. Զոհրապի, Չիֆթե–Սարաֆի, Զ. Եսայանի, Ե. Տեմիրճիպաշյանի, Մ. Գոչունյանի, Բնտրայի (Տ. Չրաքյան) և այլոց ստեղծագործությունների վերաբերյալ կարծիքները, դրանք հիմնավորող վերլուծություններն ու ընդհանրացումները: Ինչպիսին այդ գրականությունն էր, այնպիսին էլ, հիրավի, «Մասիսի» գրաքննադատությունն էր՝ տարամիտող, գրականության նշանակությունն ու գործառույթները հակասական անկյուններից ընկալող և բազմաշերտ, որտեղ եթե տիրապետող մի բան կա, այդ էլ բազմակարծությունն է: Այդ, միաժամանակ, հայ գրաքննադատական մտքի ամենանշանակալի ձեռքբերումներից մեկն էր XX դարի սկզբին, և հենց սրանով է պայմանավորված բանավեճերի շուրջ առկայությունը «Մասիսի» էջերում, որ վերաբերում էր և՛ ազգային, և՛ եվրոպական գրականություններին, գրական ուղղություններին, առանձին գրողների ստեղծագործություններին և այլն: «Շ. Ծիածան» ստորագրությամբ հանդես եկած Մեծարենցը Զոհրապի բանաստեղծությունների վերլուծության մեջ վերհանում էր նրա խորունկ զգացումները՝ կիրքը, տխրությունը, անհատի հոգեկան տվայտանքները: Միաժամանակ, նա նկատում է Զոհրապի ոճի «անխնամությունը», որ «մեծ բան մը չի պակսեցներ իր խիստ տաղանդալից արտադրութանց ար-

ժանիքէն» (1905, թիվ 12, 190): «Մասիսի» երիտասարդ գրաքննադատները բանաստեղծությունից ակնկալում են հարուստ ներաշխարհի և հոգու տեր անհատին ներդաշնակող արվեստ:

«Մասիսի» գրաքննադատության համար, այսուհանդերձ, ձևի ու բովանդակության փոխհարաբերության հիմնահարցը առավել կարևոր նշանակություն ստացավ սինվոլիզմի շուրջ մղվող տեսական բանավեճերում: Գրական ուղղությունների շուրջ ընթացող բանավեճին զուգահեռ, «Մասիսը» քննարկել է նաև ժամանակի դեկադենտական գրականության գնահատման հարցը՝ ցուցադրելով իր լայնախոհ մոտեցումները առկա տարաձայնություններին: Շաբաթաթերթի գրաքննադատները՝ լավատեղյակ եվրոպական գրական ուղղություններին, հատկապես ֆրանսիական գրականության մեջ տարածված նորագույն դեկադենտական պոեզիային, խնդիրը դիտարկում են ոչ թե այդ ուղղությունների մերժման կամ հաստատման, այլ արևմտահայ գրականության մեջ դրանց թողած ազդեցության շրջանակներում: Այս բնույթն ունի Արտ. Հարությունյանի «Երկունք» ժողովածուի՝ Տ. Չոկյուրյանի գրախոսականը, որտեղ քննադատական շեշտը դրված է բանաստեղծական զգացումների դրսևորման ձևի վրա:

Սինվոլիզմի և դրա հայ հետևորդների դեմ կտրուկ քննադատությամբ հանդես եկավ «Մասիսի» վերջին խմբագիր Եսովք Արմենը: «Գրականութեան տիպարներ» (1907, թիվ 3, 53–61) հոդվածով: Նա սինվոլիզմի մեջ տեսնում է միայն գրական նախընթաց ուղղությունների բացասումը՝ հանուն արտառոցի և բացառիկի: Թեև նա այս ուղղության հետևորդների թիվը հինգ–վեցից ավելի չի հաշվում, բայց ակնհայտ է, որ նրան անհանգստացնում է սինվոլիզմի ավելի քան լայն տարածման երևույթը:

«Մասիսում», սակայն, լսելի էր նաև սինվոլիզմի պաշտպանների ձայնը, որ ուշադրություն էր հրավիրում եվրոպական չափանիշների շրջանառումներով ու մեկնաբանություններով: Արտ. Հարությունյանը հանդես էր գալիս ֆրանսիական սինվոլիզմի տեսական հիմքերի ու դրույթների վկայակոչումով և այս իմաստով ճանաչողական նշանակություն ունի նրա «Ֆռանսական գրականութեան դէմքեր. Ռէմի տը Կուռմոն» հոդվածը (1907, թիվ 16, 306–311):

Տեսական խնդիրների արծարծման հետ միասին և շատ ավելի հաճախակի, «Մասիսը» քննարկել է ժամանակի գրական կյանքի ընթացիկ խնդիրները: Գավառական գրականություն հասկացությունը ևս, որ շրջանառվել էր դեռևս 1880–ական թթ. «Արեւելքի» և «Մասիսի» էջերում, ենթադրում էր նախ, որպես գրական երկի առարկա ընտրել Արևմտյան Հայաստանը, նրա բուն ժողովրդի առօրյան, կենցաղը և իրավական վիճակը, հոգեբանությունը, բարոյական ըմբռումները և այլն: Եվ երկրորդ, գեղարվեստական պատկերման խնդիրը, այդ իրական միջավայրն ու մարդը պետք է դառնային ռեալիստական գրականության առանցք: Մի հայտնի չափով այս մտայնությունը կապվում էր հայ իրականության մեջ ազգային ինքնորոշման տրամադրություններին, որոնց սնուցման ու ծավալման համար էական նշանակություն ուներ հայրենիքի և հայ գավառացու ճանաչողության խնդիրը:

«Մասիսի» բերած գրաքննադատական նորույթներից էր կին գրողների («կնոջական գրականութեան») ստեղծած գրականության հիմնահարցի առաջադրումը, որ եվրոպական գրաքննադատության ազդեցության ամրապնդումն էր ժամանակի հայ իրականության մեջ կին գրողների հայտնությամբ: «Մասիսն» իր ընթերցողին ծանոթացնում էր Զ. Եսայանի, Մառի Արապյանի, Արշակուհի Թեո-

դիկի, Սաթենիկ Հարությունյանի (Թղկատինցու դուստրը), Իսկուհի Մինասյանի և Մարիանե Տամատի (երկուսն էլ ֆրանսագիր) ստեղծագործություններին, տալիս նրանց գրական վաստակի գնահատականը:

Իբրև գրական հրատարակություն, «Մասիսը» նոր ուղիներ էր հարթում հայ գրականության ընթացքի մեջ և ամենից առաջ՝ իր գրական լայն ընդգրկումների շնորհիվ: Նրա ծրագիրը, որ ավելի կամ պակաս չափերով հաջողվեց իրագործել 1900–1908 թթ., այսօր էլ զարմացնում է իր պատկանելի չափերով, ոչ միայն ազգային գրողների ստեղծագործությունների, այլև համաշխարհային գեղարվեստական գրականության, նորագույն գրական ուղղություններին պատկանող երկերի թարգմանություններով՝ հայ գրական միտքն ու ճաշակը արդիականացնելու մտահոգությամբ: Ավելին, «Մասիսը» այդպիսի արդիականացումը չէր ենթադրում այլ կերպ, քան ազգային գրականության ավանդույթների պահպանության և քարոզչության միջոցով:

Ավագ սերնդի բանաստեղծների մեջ «Մասիսն» ակնածանք ունի հատկապես Ե. Տեմիրճիպաշյանի նկատմամբ, որի ստեղծագործությունը հայ բանաստեղծության զարգացման դարավերջի ընթացքը ներկայացնելուց բացի, կարծեք, կամուրջ էր ստեղծում, իր միստիկական բեկված պատկերների հուշարկումներով արևմտյան դեկադանսին առնչվելու համար: Միաժամանակ, կարծեք սահմանազատվելով Ե. Տեմիրճիպաշյանի միստիկական ծայրահեղություններից, բաց և հաշվի առնելով տաղանդավոր գրողի գրչի արժանիքները, «Մասիսը» տպագրեց Գր. Զոհրապի «Եղիա Տեմիրճիպաշեան» հոդվածը (1907, թիվ 38, 759–762), որտեղ ընդհանրացված ներկայացվում է հակասական գրողը, որի դարձվածներ-

ըն ու նորակերտ բառերի մեջ Զոհրապը նկատում է և այն, որ «իրենց յանդգնութեան մեջ յաճախ այլանդակութեան կը յանգին» (նույն տեղում, 759):

Հ. Ալփիարը «Մասիսում» ևս շարունակում է ստեղծագործել նույն թեմաների շրջագծում՝ կենցաղ, բարոյական հարաբերություններ սեռերի միջև՝ մնալով միշտ նույն զվարթ, սրամիտ, դիպուկ, երբեմն՝ գոեհկություններում շրջանառող իր երգիծանքով: Ալփիարը կրթված, մտավորական նոր շերտերի երգիծաբանն է, որը չհասկացվեց պահպանողական շրջանների կողմից, և որոնք չհապաղեցին նրան հռչակելու «անբարոյական, վրան–բաց» երգիծանքի ներկայացուցիչ:

«Մասիսում» Քրիզանթեն–Ալփիարը երբեմն իր քրոնիկները տպագրել է «Շոգմոգ մտածումներ» խորագրով: Դրանք կամ երգիծական նորավեպեր են, կամ իրապատում սյուժեներ՝ մշակությային երևույթների, մտավորականների, պատրիարքարանի և այլնի քննադատական խայթոցներ, բարքերի երգիծական գնահատումներ և այլն: 1907 թ.: Կինը և նրա բարոյական կերպարը, ընտանիքում և հասարակության մեջ նրա դիրքն ու պահվածքը այս շրջանում ևս մնում են երգիծաբանի ուշադրության կենտրոնում: Ընտանիքի և կնոջ բարքերի երգիծական ձևախեղումների սեփական համակարգը Ալփիարին հասցնում են դրանից բխող այն եզրակացությանը, որ ֆեմինիզմը հայ հասարակության մեջ իրականանալու ոչ մի հիմք և հեռանկար չունի: Կնոջ հավասարությունը տղամարդուն, առաջինի հասարակական գործունեությունը նա ընկալում է ֆիզիկական բնությունից տրված սեռերի տարբերության տեսակետից: Կնոջ հասարակական գործունեությունը Ալփիարը համարում է «խղ վագր մը դէպի անկարելին, անտեղի մարմաջ մը եւ սխալ գաղափար մը, զոր առաջին

անգամ տանը մնացած օրիորդ մը հղացած ըլլալու է» (1902, թիվ 46, 729):

Նույն կարծիքն ունի ֆեմինիզմի և կնոջ հանրային գործունեության վերաբերյալ Գր. Զոհրապը: Նույն այս «Մասիսում» հիշատակելով Տյուսաբի «Մայտա» վեպի առթիվ իր երբեմնի բանավեճը Ռ. Պերպերյանի հետ, Զոհրապը նշում էր. «Ես՝ իմ արեւելքցիի համառութեամբս այդ դատին (ֆեմինիզմի– Ա. Խ.) դէմ կը մաքառէի եւ դեռ կը մաքառիմ՝ համոզուած, որ ատով կհնը կը կորսնցնէ, քան թէ կը շահի իր շնորհին մէջ» (1901, թիվ 43, 676):

Անկյալ հասարակական բարքերի և դրա հետ միասին բարոյական արժեքների կորուստը աղետալի մի բան էր թվում ռեալիստ Զոհրապին, որը կնոջ մեջ, նրա միջոցով ընտանիքի և հասարակության պահպանության վերջին հանգրվանն էր տեսնում: Փչացած բարքերի ու բարոյականության անկման այնպիսի վիճի՞ր՝ հասարակական կյանքը, որի մեջ կարող էր նետվել կինը ֆեմինիստների ելթադրած տղամարդու և կնոջ իրավահավասարության պատրանքային պայմաններում, Զոհրապին պատկերանում էր որպես կնոջ բարոյական ու հոգևոր գեղեցկության, ուրեմն և անհատի ու հասարակության առավել խաթարմանն ուղղված սպառնալիք: Նրա հերոսուհիները, որքան էլ գործեն ստոր միջավայրում, մեծապես բարձր են կանգնած այդ միջավայրից և անկախ նրանց դրամատիկ կամ ողբերգական ճակատագրից, կարծեք, մնում են գեղեցկության և հուստ այն վերջին խարխալը, որն անվտանգ ծովածոցում մնալու վերջին հնարավորությունն է տալիս ազգի հողմակոծ նավին: Կարծում ենք, սրանում է թաքնված Զոհրապի առարկությունը ֆեմինիզմին և բանավեճը դրա հետ, որ մեծ գրողը, Ռ. Պերպերյանի հետ բանավիճային անմիջականությունից զատ, վարեց իր ամբողջ

ստեղծագործության մեջ: Այստեղ առկա է, իրոք, ռեալիստ Զոհրապը, բայց դրանից բխող նրա գնահատականը, կնոջ և տղամարդու փոխհարաբերության նրա գնահատականը, ասել կուզի՞ ընտանիքում և հասարակության մեջ կնոջ տեղի գոհրապյան պատկերացումը ի հայտ է բերում նաև նրա ռոմանտիզմը:

«Մասիսում» իր ստեղծագործական մնայուն հետքն է թողել Օ. Չիֆթե–Սարաֆը (Հովի. Աբիսողոմյան) իր նորավեպերով, ակնարկներով, գրաքննադատական նյութերով և խմբագրական հոդվածներով: Շաբաթաթերթում նա հանդես է եկել իր հանրածանոթ անվամբ, այլև Օ. Չ. Ս. և «Համշիրակ» ստորագրություններով: Չիֆթե–Սարաֆի նորավեպերը հագեցած են ճշմարտացի պատկերներով, կենցաղի ու բարքերի վերարտադրության մեջ նա հակում ունի դեպի մարդկային դրաման: Դրամատիկ լարվածությունն ու անկեղծ ապրումները, որոնք կարող են հասնել ողբերգական վախճանի, նա պահպանում է նաև իր ակնարկներում, («Ճերմակներով», 1901, թիվ 44, 693–696, «Բարիզեան տռամներ», 1903, թիվ 24, 373–377): «Շահարիկ» ստորագրությամբ նա «Մասիսում» տպագրել է «Գաւառացի կինը» հոդվածը և «Հարիւր ոսկիի համար» նորավեպը (1903, թիվ 26, 413–415, 1904, թիվ 32, 508–511): Նա անդրադառնում է գավառում հայ կնոջ իրավագուրկ վիճակին և առհասարակ հետամնաց բարքերին:

Գավառական գրականության զարգացումը ազգային ակունքներին վերադառնալու միջոցով էր պատկերացնում «Մասիսի» հեղինակավոր գրողներից մեկը Թլկատինցին (Հ. Հարությունյան): «Գեղի նամակներ» ակնարկում նա առանց գունագարդման, բայց և առողջ կենսագագոցությամբ արժանին է հատուցում գյուղացու բարոյական մաքրությանն ու աշխատանքին (1905, թիվ 21, 201–203):

Գավառական գրականության դրվագներ է վերաբարտադրում նաև նրա «Ուր փնտռել առաքինությունը» ակնարկը՝ «Մասիսի» 1906 թ. հուլիսի համարներում:

«Մասիսում» իր տաղանդին արժանի նորավեպերով, գրաքննադատական ու հրապարակախոսական հոդվածներով հանդես եկավ Զապել Եսայանը: Նրա նորավեպերը շնչում են զգացմունքների թափով, անգամ անսովոր չափերի ու ցնցող դրվագներով, կանացի նուրբ զգայնությամբ: Գրողը դիմում է նաև սուր հակադրությունների՝ միայնակ հոգիների դրաման մոտ տարածության վրա ցուցադրելու նպատակով, որ առավել հասկանալի է դառնում նրա մարդասիրական զգացումների դրսևորումներով, անհատի ու միջավայրի տարրնթաց շարժման ու ընկալումների շեշտադրումներով և այլն: Վերջին թեմաները Զ. Եսայանը շոշափում է նաև իր այլ նորավեպերում, ինչպես և «Էջ մը Պալգաքի կեանքէն» հոդվածում (1905, թիվ 12, 180-184):

«Մասիսը» թարգմանական ուրույն քաղաքականություն է վարել՝ իրականացնելով հայ ընթերցողին օտար գրականություններին հաղորդակցելու իր ծրագիրը: Ամենից շատ «Մասիսը» տպագրել է ֆրանսիացի հեղինակներին, հետևելով արևմտահայ գրողների ու գրաքննադատների ավանդական կողմնորոշմանը: Միայն ֆրանսիական գրականությունից «Մասիսը» տպագրել է կամ գրական գնահատականներ տվել շուրջ չորս տասնյակի չափ հեղինակների, որոնք ճնշող մեծամասնությամբ ժամանակակից գրողներ են: Օտար գրական երկերի թարգմանություններով ամենից շատ հանդես է եկել Զիֆթե-Սարաֆը, որին հետևում են Տ. Ելքենճյանը, Ենովք Արմենը, Ռ. Սամիկյանը, Հ. Նազարյանը, Ռ. Պերպերյանը, Մ. Մեծարենցը, Մ. Պարսամյանը, Ե. Գոլանճյանը և ուրիշներ:

Գրողի կենսագրության և ստեղծագործության՝ վերոհիշյալ ներքին կապերից ելնելով, «Մասիսը» գրեթե միշտ թարգմանական գործերը ներկայացնում էր հեղինակի կենսագրության հետ միասին: Ենովք Արմենը ևս ամերիկյան դասական Է. Պոյի «Ծովափին աղջիկը» բանաստեղծությանը (1901, թիվ 51, 803) կցել է նրա կենսագրությունը: Ավելին, շաբաթաթերթի կարծիքով, եթե կենսագրական հիմքն անհրաժեշտ է հեղինակին առավելագույնս ընկալելու համար, ապա այն կարող է դառնալ նաև ուսումնառության դպրոց: Ուշագրավ է, որ Տ. Ելքենճյանը ամերիկյան մեկ այլ դասականի՝ Լոնգֆելդի ստեղծագործությունը հայ գրողների համար գործոն էր համարում, հաղթահարելու ֆրանսիական պոեզիայի համատարած ազդեցության միակողմանիությունը՝ տեղի տալու, որ «ուրիշ ազդումներու եւ թարգմանիչներու աչքերն ուղղուէին քիչ մ'ալ ուրիշ կողմեր» (1905, թիվ 23, 358): Այլ հրապարակումներում «Մասիսը» ծանոթություններ է տվել գերմանական, իտալական, լեհական, ռուսական, նորվեգական և այլ ազգերի գրականությունների մասին:

Հայ մամուլի և նրա խմբագիրների, հրատարակիչների և առհասարակ լրագրության վերաբերյալ «Մասիսի» այլ լրջմիտ հրապարակումները նկատի առնելով, առանց վերապահության կարելի է պնդել, որ դրանք հող նախապատրաստեցին XX դարի հայագիտության այս բնագավառի հետագա ուսումնասիրությունների համար: Նույնը կարելի է ասել նաև ազգային մշակույթի այլ ճյուղերի՝ երաժշտության, թատրոնի, դպրոցի, թարգմանական արվեստի վերաբերյալ, որտեղ նույնպես պատկառելի երախտիք ունի XX դարի սկզբներին հրատարակված այս գրական շաբաթաթերթը:

“MASIS” LITERARY WEEKLY NEWSPAPER (1900–1908)

ALBERT KHARATYAN

Doctor of Historical Sciences, Professor Correspondent Member of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, Chief editor of the journal “News of Social Sciences” of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia

In 1900–1908 “Masis” appeared as a literary weekly being one of the best Armenian publications in the field. Thanks to editors T. Arpiaryan and A. Enovqn, western Armenian representatives of literary and literary criticism genre (e.g., Gr. Zohrap, M. Metsarents, R. Sevak, Art. Harutyunyan, Z. Esayan, A. Antonyan, E. Temirchipashyan, H. Alpiar, T. Chyokuryan and others) united around “Masis” promoting the development of Armenian literature. “Masis” brought forward its vision and preferences introducing its readers not only to the national artistic values but also to other nations’ literary and aesthetic movements (e.g., realism, romanticism, symbolism, decadence, etc.) In its publications about the development of the national literature, the weekly paper aimed at difference in length of sight through the reflection of general outlook of the state-of-the-art literary and aesthetic perceptions.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЕЖЕНЕДЕЛЬНИК “МАСИС” (1900–1908)

АЛБЕРТ ХАРАТЯН

Доктор исторических наук, профессор, член–корреспондент НАН РА, главный редактор научно–общественного журнала «Вестник общественных наук»

В 1900–1908 гг. «Масис» издавался в качестве литературного еженедельника и считался популярным и наилучшим армянским изданием того времени. Благодаря редакторам Т. Арпиаряну и Енокву. Армену вокруг «Масиса» сплотились лучшие умы западноармянской литературно–критической мысли (таких, как Гр. Зохрап, М. Мецаренц, П. Севак, А. Арутюнян, З. Есаян, А. Антонян, Е. Темирчипашян, Г. Алpiar, Т. Чёкюрян и другие), тем самым способствуя развитию армянской литературы. Основной целью выхода в свет еженедельника являлось не только ознакомление читателя с национальными традиционными литературными ценностями, а также формирование представлений о научном и литературном достижении других национальностей (реализм, романтизм, символизм, декаданс и др.). В своих изданиях еженедельник стремился к достижению плюрализма мнений относительно развития национальной литературы, тем самым отображая общую картину литературно–художественных и эстетических представлений времени.

Հոդվածի ներկայացման փուլերիցից՝ 13.04.14 թ.

Խ. Աթուլյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի քաղաքագիտության և իրավունքի պարունության ամբիոնի վարիչ, քաղաքական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

**ՏԱՐՏԱՆԵԼԻ ԱՌԱՍՊԵԼԸ* ԿԱՄ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ
PR-Ի ԹՈՒՐ-ՔԱԿԱՆ «ՄԵՎ ԽՈՌՈՂԸ»**

*«Ռուսիա, նայած թե ի՞նչ է Թուրքիո դիրքը
Նեղուցների հարցում Ռուսիո հանդեպ,
կարող է լինել «կամ Թուրքիո առաջին
բարեկամը և կամ նրա առաջին թշնամին»:*

*[...] առավելաբար Նեղուցների հետքերով Ռուսիա
կամ բարեկամ և կամ թշնամի էր դառնում
ելիրուսական պետությանց. բարեկամանում էր
նրանց՝ որոնք Նեղուցների հարցում իրեն
հետ էին, և թշնամի դառնում նրանց՝ որոնք իրեն դեմ էին:*

*... երբ [ելիրուսական պետությունները] ուզում էին
Ռուսիան իրենց հետ ունենալ՝ դառնում էին զիջող
Նեղուցների հարցում. իսկ երբ այս բարեկամության
կարիքը սուր կերպով չէին զգում՝ համախաբվում և
խեղդում էին Ռուսաստանը Նեղուցների ջրերում (էջ 125):*

*Վ. Նավասարդյան
Նեղուցները (Վուսիոր և Դարդանել).
թրքական ջրողիները և հայ դարը: Գահիրե, 1947.*

Վավերագրում ներկայացված է Առաջին աշխարհամարտի թուրք ռազմաքաղաքական գործիչ Վեհիբ փաշայի հուշերն ու գնահատականները համաշխարհային քաղաքական խաղի հանգույցներից «թրքական ջրողիների» շուրջ անցած իրադարձությունների վերաբերյալ:

Հեղինակի դատողությունների խորքից դուրս է ցցվում բնության և հասարակության մեջ անվրեպ գործող օրինաչափությունը՝ հավասարակշռության հաստատման մշտնջենական ձգտումը՝

կողմերից մեկին բերելով մահ, սյուսին պարզևելով երջանկություն, թեկուզև ժամանակավորապես:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ հավասարակշռություն (բալանս), նեղուցներ, Բոսֆոր, Դարդանել, Անգլիա, Ֆրանսիա, Գերմանիա, Ռուսաստան, Թուրքիա:

Առաջին աշխարհամարտի հարյուրամյակի առնչությամբ, նրա ենթատեքստում՝ Թուրքիայի կողմից Արմենոցիդի չփոխհատուցված ոճիրի առնչությամբ,

կարևոր են, բնականաբար, պատմական անցյալում կատարված (տեղի ունեցած) շատ իրադարձություններ. երբեմն պատմական ճշմարտությունը վեր հանելու, երբեմն խեղաթյուրումների շղթան ամրացնելու նպատակով:

Այդ իրադարձությունների թվին են պատկանում «թրքական ջրուղիների» շուրջ ծավալված գործողությունները, նրանց տիրանալու խոշոր (շահագրգիռ) տերությունների խորքային դրդապատճռները, թուրքերի հաղթանակի, Անտանտի տերությունների՝ Անգլիայի և Ֆրանսիայի աղետալի պարտության մոտիվացիայի և պատճառների ուսումնասիրությունը:

Այս առնչությամբ շատ է գրվել անցյալում, սակայն, ինչպես կարելի է ենթադրել, ավելի շատ գրվելու է առաջիկա ամիսներին, հատկապես մինչև 2015 թվականի ապրիլի 23-ը, մինչև Հայոց Մեծ Եղեռնի հարյուրամյակի օրը՝ 2015 թվականի ապրիլի 24-ը: «Հաղթանակի» փաստը, թրքական ավանդույթով, խեղաթյուրվելու և շահարկվելու է անսահմանորեն, թերևս ձեռքի հետ հիմնավորելով նաև Արմենոցիդի (Հայաստանություն) օբյեկտիվ անխուսափելիությունը: Եվ՛ այլն, և՛ այլն:

Ռուստի նկատի ունենալով հարցադրման հույժ կարևորությունը՝ խորհող ընթերցողի ուշադրությանն ենք հանձնում ժամանակաշրջանի թուրք ռազմաքաղաքական գործիչներից Վեհիբ փաշայի խոստովանություն-մենախոսությունը՝ շարադրված և փոխանցված պատմագիտությանը անգուգական Ռուբենի ձեռամբ՝ որպես վավերագրի իր տեսակի մեջ եզակի մի օրինակ, շատ ավելի հավաստի, քան սովորաճավալ որևէ հետազոտություն:

Եվ այսպես:

Լ. Շ.

Ռոտոսթոն՝ փոքրիկ, գեղեցիկ քաղաք մը, սրբատաշ քարերով շինված, համեստ և նեղ փողոցներով, որ կը հիշեցնէ անցյալը, բայց կորած է ներկայի հոգեբու մեջ:

Քաղաքին զարդը գեղեցիկ ծովն է, որ իբրև հայելի ինկած է Սև և Արշիպեղագոս ծովերու միջև: Այդ ծովը Մարմարան է: Անոր մեկ ծայրը Վոսփորն է, իր Պոլսով, իսկ մյուս ծայրը՝ Տարտանելը՝ իր անցքով: Ծովի կեդրոնին վրա բարձրացած են համանուն Մարմարա կղզիները, որոնք կնային ջուրերու մեջէն Վոսփորի և Տարտանելի նեղուցներուն և իրենց դեմ եվրոպական ափին բարձրացող Թեքիր Տաղ լեռներուն, որոնց ստորոտը կգտնվի Ռոտոսթոն քաղաքը:

Եթե Մարմարա կղզիները ծովի կեդրոնին վրա են, Ռոտոսթոն ալ ծովափի կեդրոնին վրա է: Այդ կետեն կսկսի Թեքիր Տաղ շղթան, որ կմտնէ Արշիպեղագոս ծովուն մեջ և կգոյացնէ Կելիպոլիի նեղ թերակղզին, որ արևելյան ափով Տարտանելի ջրանցքը կգոյացնէ, իսկ արևմտյան ափով Քսերոս ծոցը կկազմէ Արշիպեղագոսին մեջ: Այդպեսով, Ռոտոսթոն՝ համաշխարհային նշանակություն ունեցող Տարտանելի գլխուն կանգնած պահակ մըն է, իր Թեքիր Տաղ լեռներով: Մյուս կողմէ ան միջին օղակն է Վոսփոր-Տարտանել նեղուցներուն, որոնց ճամբու կեսին կգտնվի: Դյուրին ճամբաներով կերթա դեպի Չորլու և Չաթալճա՝ մտնելու համար Պոլիս և հսկելու համար Վոսփորի անցքերուն և փակելու համար Եվրոպայի և Ասիո դուռները կամ բանալու համար զանոնք իր ուզածին պես:

Հոս ավելորդ չէ հիշել Վեհիպ փաշայի յուրահատուկ տեսակետները՝ Տարտանելի 1914 թվի կռիվներու մասին:

Վեհիպ փաշայի մեծ եղբայրը՝ Էսատ փաշան առաջին մեծ պատերազմի ատեն Պոլսո և Տարտանեղի վերին զորամասի պետն էր, իսկ ինքը Կելիպոլի-Քսերոս տարածության հրամանատարը: Ուրեմն, անոնց ձեռքին տակ էր որ տեղի ունեցավ թրքական հերոսամարտը, ուր հերոսացավ Մուսթաֆա Քեմալ փաշան և ուր պարտության մատնվեցավ ողջ Եվրոպան:

Երբ 1927-ին Վեհիպ փաշան ինծի հյուր էր եկած երկու շաբաթով, հարցուցի.

— Ի՞նչն էր հիմնական պատճառը ձեր հաղթության Տարտանեղի մեջ և ի՞նչ էր պարտության պատճառը Եվրոպայի: Ձեր պատրաստությունը, զենքի առավելությունը, ձեր քաջությունը, ձեր թվական առավելությունը:

Ան պատասխանեց.

— Կամ հարցումիդ պետք չէ պատասխանել, կամ պետք է պատասխանել ճիշտը, քանի որ քեզի դժվար է կլլեցնելը: Ըսեմ ճշմարտությունը, որ դյուր պիտի չգա ոչ ոքի.

«Մեր պատրաստությունը և զենքի առավելությունը: Ոչ, իհարկե: Այդ առասպել է: Տարտանեղի ամրությունները հին են և հարմարցված մեկ դար առաջ եղած զրահանավերուն: Անոնք կփռոջիանային նոր զրահանավերու ռումբերեն: Ցուցանշան լինելով, ավելի վնաս կու տային քան օգուտ: Մենք նոր զրահավորներուն հարմարցված ամրություններ չունեինք և չունինք: Կելիպոլի կռիվը խրամային կռիվ դարձավ մեզի համար:

«Մենք զինաթափ էինք անոնց զրահավորներուն դեմ, քանի որ մեր թնդանոթները անոնց թնդանոթներուն կես ճամբան իսկ չէին հասնիր. մեր գնդակները կհասնեին անոնց երբ զրահավորները արհամարհելով մեզ, կամովին մոտենային մեզի, կամովին մոտենային մեր թնդանոթներուն: Բայց մեր գնդակները

կարողություն չունեին անոնց զրահները խորտակելու: Մենք ունեցանք հեռարձակ և սպաննիչ զենքեր գերմաններեն այն ատեն միայն, երբ Դաշնակից ուժերը որոշեցին թողնել Տարտանեղը և հեռանալ: Հավատա՛ ինծի, մեր զինական գերակայությունը չէր պատճառը մեր հաջողության:

«Թվական առավելությունը: Ոչ, ի հարկե: Այդ ալ առասպել է: Քեզի ըսի, որ Կելիպոլի կռիվը դարձավ խրամային կռիվ: Կելիպոլի տարածությունը այնքան փոքր է, որ կարելի էր խրամները լեցնել առ առավելն 40-50 հազար զորք. ավելի զորքին ոչ տեղ կա աշխատելու և ոչ ալ հնարավորություն պարենավորելու: Նույնքան և գուցե քիչ մըն ալ պակաս թշնամին կրնար օգտակար կերպով զորք տեղավորել: Երկու կողմերն ալ թվական առավելությամբ չէին կրնար մեկգմեկ ջախջախել: Միայն երկու կողմը կանգնած համարյա հավասար թիվով ուժերն էին, որ կրնային իրար բզկտել, բայց անկարող էին իրար բնաջնջել: Թիվը թեև անարժեք էր Կելիպոլի մեջ, բայց անհրաժեշտ էր շուրջ 40.000 զինվոր միշտ լրիվ ունենալ երկու կողմին համար և ամեն օր սպաննվածներու և վիրավորներու տեղը նոր ուժ բերել: Ատով պետք է բացատրել, որ յուրաքանչյուր կողմ կես միլիոն զոհեր ունեցավ Տարտանեղի կռիվներու ընթացքին, եթե չըսեմ մեկ ու կես միլիոն բոլորին համար:

«Այս սարսափելի սպանդի մեջ ամենասարսափելին անգլիացիներու և «անգակ»-ներու ֆութպոլ խաղալն էր ամեն մեկ կմվի ընդմիջումին, ինչ որ մեր վրա ճնշիչ տպավորություն կթողեր:

«Երրորդ հարցումիդ դժվար է ճիշտ պատասխանելը,— ծիծաղելով ըսավ Վեհիպ:— Եթե ճիշտը իմացվի, բոլորն ալ հերետիկոս, դավաճան ըսելով պիտի կախեն մեզ: Կհարցնես, թե Տարտանեղի

կռիվներուն մեջ խելքը, հերոսությունը, քաջությունը որո՞ն կողմն էր: Եթե քեզի ըսեմ, որ Տարտանելի մեջ մեր կողմը ո՛չ խելքի, ո՛չ հերոսության և ոչ ալ քաջության անհրաժեշտությունը կար, պիտի չհավատաս: Այդ բոլորը անհրաժեշտ էին, սակայն մեր հակառակորդ կողմին. անոնք ալ այդ չունեին»:

Չմեռ էր այս խոսակցության ատեն: Սալամանդը վառարանը հանգիստ կվառեր: Ես ներողություն ըսելով՝ ելա քիչ մը քարածուխ ավելցնելու համար: Վեհիպը հարցուց.

— Այդ Սալամանդը վառարանը լա՛վ վառարան է:

— Հիանալի վառարան է:

— Դուն անոր շինելը կամ անոր մեքանիզմի սկզբունքը գիտե՞ս:

— Շինելը, իհարկե, չեմ գիտեր և վառվելու սկզբունքով ալ չեմ հետաքրքրված, բայց փորձով գիտեմ, որ շատ լավ կվառի:

— Բայց դյուրի՞ն է գայն կառավարելը, — հարցուց:

— Կառավարելու բան ալ չկա: Պիտի նայիս, որ մեջի քարածուխը չվերջանա և նորը լեցնելու ես, երբ վերջանալու վտանգը կա:

— Մեկ հարցում ալ. ամեն տեսակի քարածուխ կվառի՞ այդ Սալամանդրի մեջ:

— Ամեն տեսակն ալ կվառի, — պատասխանեցի:

— Մեկ հարցում ալ, և այլևս ես հարց չունիմ: Այդ քարածուխները, որ կլեցնես, պատահե՞ր է, որ ապստամբին, ուզեն դուրս փախչիլ հնոցեն և դժկամակին իրենց վառվելեն:

Երբ զարմացած անոր երեսին կնայեի, ան կծիծաղեր վրաս:

— Դուն կարծեցիր թե այդ վառարանը ես առաջի՞ն անգամ տեսած եմ: Քեզմե ավելի լավ գիտեմ անոր կազմությունը: Ես գործածած եմ գայն: Իմ հարցումներով

ես կուզեի հասկնել քեզի Տարտանելի մասին քու հարցերուդ պատասխանը: Բայց դուն չհասկցար: Իբրև պատիժ՝ բաժակս լից, ես բացատրեմ:

Խմեց մեկ ումպով մեկ բաժակ կոնյակ և սկսավ բացատրել.

«Կելիպոլիի թերակղզին նկատե նեղ սրվակ մը: Ան կողողվի մեր ձեռքը մնացած Մարմարայի ջուրերով և Մուրատ Չայի լայնքով՝ Տարտանելի անցքով, որ լեցված էր ականներով: Իսկ մյուս կողմն՝ կողողվի Արշիպեղագոսի և Քսերոսի ծոցի ջուրերով, որոնք լեցված էին ֆրանսական, անգլիական և այլ զրահանավերով: Այդ սրվակի նեղ վիզը և բերանը, որ ցամաքի հետ կկապե գայն, Թեքիր Տաղի լեռներն են, որոնք հազիվ թե քանի մը քիլոմետր տրամագիծ ունին լայննալով Քսերոսի ծոցին շուրջ և միանալով ցամաքամասին. անոնք հարմար են ճակատամարտի համար և կռվելու ասպարեզ կբանան իրենց շրջապատին մեջ: Ճիշտ այդ կետին վրա ես նստած էի. մեկ կողմեն, ամեն վայրկյան կսպասեի, որ թշնամին ցամաքահանում պիտի ընե և պիտի ջանա խլել Կելիպոլիի բերանը, իսկ մյուս կողմեն՝ այդ բերանեն ես ներս կլեցնեի սրվակին մեջը (Կելիպոլիի) լինի ցամաքով, լինի Մարմարա ծովով, օրական 10–30.000 զորք, հոն վառվելու համար: Այդ սրվակին մեջ լեցվողը ես չէր կրնար դառնալ. ան պիտի վառվեր, և անոր միայն մոխիրը ետ կու գար, իբրև դիակ և վիրավոր: Կելիպոլիի հնոցին մեջ ինկողներեն միակ երջանիկները անոնք էին, որ շատ ծանր վերքեր կստանային և անպետք կդառնային նորեն այդ հնոցին մեջ ձգվելու համար»:

Քիչ մը ծանր շունչ առնելե և ծխախոտը վառելե ետք, ան վերսկսավ իր պատմությունը՝ խեղդելով իր հուզումները.

«Դուն շատ հիացած կերևա Կելիպոլիի կռվողներու և հերոսներու վրա

և մանավանդ Քեմալի վրա: Նախանձ չէ ըսածս, քանի որ անոնք իմ ձեռքի տակն էին և անոնց վերագրվածները վերջ ի վերջո ինձի կու գան: Բայց առանց զգացմունքի եթե դատենք, սրվակ մը որուն մեջ ինկողը, լինի լավ թե վատ, լի վախկոտ թե քաջ, լինի խելոք թե անխելք, դատապարտված է հավասար կրակով վառվելու անխտրականորեն, ոչ մի առաքինություն չի ցուցադրեր: Երբ կանխորեն որոշված է թե ուր պիտի նստիս, ուր պիտի կովիս, ինչ պիտի կովիս և, հակառակորդ սպաննելեն ետք, ինքդ ալ պիտի սպաննվիս, այդ կդառնա մեքենական աշխատանք, ուր ո՛չ հերոսություն, ո՛չ խելք, ո՛չ քաջություն անհրաժեշտ է: Այդ բոլորը անհրաժեշտ էին զրահավորներու մեջ նստածներուն համար. իսկ մեր կողմը, որ բռնած էր Կելիպոլիի բերանը և կսպասեր Քսերոսի ծոցի ցամաքահանման, պատեհություն չունեցավ ցույց տալու որևէ առաքինություն, միևնույն ժամանակը պակսեցավ թշնամիին: Ահա քեզի Կելիպոլիս»:

Երբ ես տարակուսանքով կնայեի անոր, «իհարկե, անհավատալի և սարսափելի կերևան քեզի ըսածներս», ըսավ ժպտելով, և քաշեց իր սիկարեթը:

— Համոզիչ չէին ըսածներդ, կներես, որովհետև կարծես թե այդքան զրահանավեր, որ խորտակեցիք, իրենք իրենց խորտակվեցան: Կարծես վեց միլիոն զորքեր անտեղի կերպով բերած եք և զոհաբերած՝ առանց նպատակի: Կարծես թե Անգլիա, Ֆրանսա չեն ուզած հաղթել և իբրև ոճրագործներ իրենց բանակի գլխուն արյունալի խաղ մըն են խաղացեր: Անոնց հաղթողը դուք չե՞ք եղեր, անարժեք եղեր են ձեր տված կես միլիոն զոհերը: Տարտանելի մեջ կատարվածը անհաշիվ ոճի՞ր մըն է եղեր երկու կողմերուն համար ալ:

Վեհիպը տաքացած ըսավ.

— Առաջին ըսածդ ճիշտ է, իսկ երկրորդդ՝ սխալ: Ես արդեն ըսի, որ Դաշնակիցները հիմար գտնվեցան կամ, եթե հիմար չէին, գիտակցական ոճրագործներ եղան իրենց հարագատ զորքին: Տարտանելը փակ դուռ մըն էր: Մտնելու համար նեղուցները՝ կամ պետք էր այդ դուռը կոտրել և մտնել, և կամ պետք էր այդ դռան բանալին գտնել և բանալու մտնել: Ուրիշ միջոց չկար: Առանց բանալիի՝ դուռները ջարդելով հնարավոր էր մտնել նեղուցները, որովհետև մենք հեռարձակ թնդանոթներ չունեինք: Թշնամին հեռուներեն կրնար մեզ լռության մատնել և մտնել նեղուցները՝ հոգևություն հանձն առնելով մաքրելու ականները: Թշնամին այդ գիտեր և այդպես ալ փորձեց ու, հաջողության ամեն գրավական ունենալի հետո, իր ձեռք բերած հաջողությունը իր ձեռքով ձախողեցուց: Նախ՝ կեդրոնացած նավային կրակով լռեցուց մեր ամբողջությունները, երկրորդ՝ մեր բախտեն նավային ուժերուն գլուխը դրավ ֆրանսական զրահանավերը, իսկ անոնց ետևեն՝ անգլիացիները: Երրորդ՝ ֆրանսական զրահանավերը առաջ քշելով՝ մտցուց Տարտանելի մեջ հաջողությամբ: Սակայն, պատահեցավ մեզի համար անսպասելին: Հաջողության մեջ անոնք թողին և իրենց զրահանավերով հեռացան նեղուցներեն: Գիտե՞ս ինչու: Ֆրանսական ղեկավարությունը իբրև ավելի սնամիտ, առաջինը կուզեր լինել Տարտանելին տիրողը և Պոլիս մտնողը, իսկ անգլիական ղեկավարությունը ատոր կվերաբերեր հետին հաշիվներով: Երբ ֆրանսական քանի մը զրահանավեր վնասվեցան և անհույս դարձան, – այդքան վնաս անխուսափելի էր, – անգլիացիք իսկույն եզրակացություն հանեցին, թե անհնար է նավատորմիդով տիրապետել Տարտանելին, թեպետ ան արդեն տիրապետված կրնար լինել փոքրիկ ճիգով մը:

«Հրաման տվին քաշվելու, հակառակ ֆրանսացիներու տրտունջին, թե մեզ առաջ ձգեցիք և մշակված ծրագիրը կլքեք: Անգլիացիք չուզեցին գրահանավերով մտնել Տարտանել և Պոլիս: Անոնց հաշիվն էր, թե որո՞ւ համար տիրենք Տարտանելին, քանի որ Պոլիսը և Նեղուցները խոստացված են Ռուսիո: Որով իրենց զոհաբերությունը պիտի ծառայեր Ռուսիո տիրապետության:

«Ավելին ըսեմ: Գերմանացիք ևս կուզեին, որ անգլիացիք տիրեն Տարտանելին և գան Պոլիս, թեպետ մեր զինակիցներն էին: Ինչքան հեռաքնակ թնդանոթ կուզեինք Տարտանելի համար, անոնք կձգձգեին, թեքնիք և այլ պատճառներով: Բայց երբ պարզ եղավ, թե անգլիացիք այլևս պիտի չգան, թնդանոթները առատորեն եկան: Գիտե՞ս ինչու: Գերմանները կհուսային անգլիացիներու մուտքով Պոլիս, ճեղք մը բանալ ռուսերու և անգլիացիներու միջև:

«Այս բոլորն մեկ բան պարզ էր. Տարտանելը բռնությամբ մտնելու անհնարությունը տարածվեցավ, ինչ որ առասպել և սուտ էր առաջին շրջանին, իսկ իրական եղավ, երբ անոր վրա ծովով հարձակող չկար: Պարզ էր մեզի համար, որ, գոնե ծովով, անգլիացիք չեն ցանկար մտնել Տարտանել:

«Իսկ ցամաքով Տարտանելին տիրելու ճանապարհը Կելիպոլիի թերակղզին չէր, այլ այդ թերակղզիի գլուխը, ուր ես նստած էի, հսկելով Քսերոսի ծովախորշին Թեքիր Տաղի փեշերեն: Այդ տեղեն է

որ կարելի էր ցամաքով երթալ և տիրապետել Կելիպոլիի թերակղզիին, ուր մեր ուժերն էին կեդրոնացած, քանի որ իշխելու բանալին հոն թաքնված էր: Բայց ի գուր կսպասեի մեզի համար ճակատագրական այդ կետի վրա: Մեզ հանգիստ կթողնեին: Եթե հիմար չլինեին, կամ ավելի ճիշտը՝ եթե լրջորեն ցանկային Տարտանելին տիրել, փոխանակ յուրաքանչյուր օր զոհաբերելու 20–30 հազար մարդ Կելիպոլիի թերակղզիին մեջ, այդ գորքերը կհատկացնեին Սերոսի ծոցեն զարնելու թերակղզիի վիզին և գագաթին: Այդ պարագային մեր ուժերը հոն ուղարկելը, մեր պարենավորումը անհնար պիտի ըլլար, և Կելիպոլին ինքն իրեն պիտի իյնար և Նեղուցները պիտի բացվեին: Բայց ըսի, որ անգլիացիներու բուն նպատակը Նեղուցները տիրապետելը չէր, այլ Նեղուցներու մեջ մեզ զբաղեցնելը և մեզ մաշեցնելը: Այդ նկատեցինք: Ես համոզված էի ասոր մեջ: Ատոր համար է որ մեր ուժերը թեթևացուցինք Տարտանելի շրջանեն, և ես ուզեցի հեռանալ նոր ճակատ մը, ուր պարտվիլ և հաղթել հնարավոր էր: Եվ ես եկա Կովկասյան ճակատ՝ ձեզի և ռուսերուն հաղթելու համար»:

Վեհիպ փաշայի այս դատողությունները ջանացի հնար եղածին չափ հարազատորեն հոս բերել՝ ցույց տալու համար Ռոտոսթոյի կարևոր նշանակությունը Պոլսո և Նեղուցներու համար:

Ռուբէն (Տեր-Մինասյան), Հայ յեղափոխականի մը յիշատակները, հտ. Զ, Կարսէն՝ Պոլիս (1909), Թեհրան, 1982, էջ 253–260:

* Դարդանելի գործողության վերաբերյալ լրացուցիչ խորհուրդ է տրվում կարդալ՝

1. Корбетт Ю. Операции английского флота в мировую войну. Пер. с англ. Изд. 3–е, т. 2, М., 1997, 470с.
2. Нарочницкая Н. “Восточный вопрос” и мировая политика.
<http://nash-sovremennik.ru/p.php?y=2004&n=10&id=3 /07/07/2014/>.
4. Շամլեան Ա. Տարտանելի պատերազմը. Կ. Պոլիս, 1930, 400 էջ:

ЛЕГЕНДА ДАРДАНЕЛЛ ИЛИ «ЧЕРНАЯ ДЫРА»
ТУРЕЦКОГО СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПИАРА

ЛЕВОН ШИРИНЯН

*Заведующий кафедрой политологии и истории права АГПУ
имени Х. Абовяна, доктор политических наук, профессор*

В документе представлены воспоминания и оценки Вегиб паши –турецкого военно–политического деятеля времен Первой мировой войны – о событиях вокруг «турецких морских путей» в контексте всемирной политической игры.

В рассуждениях автора явно просматривается безошибочно действующая в природе и обществе закономерность – постоянное стремление к равновесию, приносящее одним смерть, другим – счастье, хотя и временное.

THE LEGEND OF DARDANEL OR TURKISH “BLACK HOLLOW” OF STRATEGIC PR

LEVON SHIRINYAN

*Doctor of Political Sciences, Professor, Head of the Chair of
Politics and Law History, ASPU after Kh. Abovyan*

In the context of the hundredth anniversary of the First World War, the recognition of “Armenocide” by Turkey is significant sometimes for revealing the historical truth, and in some ways for refirming the chain of lies and disguising crucial historical facts. Among those events it is worth mentioning the desire of France and England to conquer “Turkish water routs’, the motivation of some influential countries and the victory of Turkey.

Հոդվածի ներկայացման փառերթիվը 13.04.14 թ.

**ԱՆՀԱՏԻ ԻՆՔՆՕՏԱՐՄԱՆ ՖՐՈՄՅԱՆ
ՔՆՆԱԴԱՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԱՐԴԻԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ**

Հոդվածը նվիրված է օտարման ֆրոմյան հայեցակարգի փիլիսոփայական և սոցիալ-հոգեբանական վերլուծությանը: Բացահայտված է ինքնօտարման ֆրոմյան մեկնաբանության բնույթը, ուսումնասիրված են ինքնօտարման մեխանիզմները, ընդ որում վեր է հանված «շուկայական կողմնորոշման» որոշիչ դերը սովյալ երևույթի ձևավորման գործում:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ սոցիալական բնավորություն, բնավորության ավտորիտար տիպ, շուկայական ախտորոշում:

Ֆրոմը սոցիալական բնավորությունը բնորոշում է նաև որպես մարդկային էներգիայի դրսևորման ձև, որն առաջանում է որոշակի ապրելակերպին մարդու պահանջունքները հարմարեցնելու ընթացքում:¹ Ֆրոմը նշում է, որ սոցիալական բնավորությունը «... այս կամ այն հասարակարգում սովյալ պահին գոյություն ունեցող պայմաններին մարդկային էակի դինամիկ հարմարման որոշակի արդյունքն է»:² Խոսքը ոչ թե պասիվ, այլ հենց ակտիվ, դինամիկ հարմարման մասին է: Դինամիկ հարմարումը հանգեցնում է նրան, որ մարդու էներգիան ձեռք է բերում այնպիսի ձևեր, որոնք նրան ստիպում են գործել տնտեսության առանձնահատուկ պահանջներին հա-

մապատասխան:³ Հասարակությունը վերարտադրում է իրեն ներհատուկ սոցիալական բնավորության գործառույթային, տիպական կողմնորոշումները:

Օրինակ, Ֆրոմը համոզված է, որ բնավորության ավտորիտար տիպի առավել բնորոշ գիծը պետք է փնտրել իշխանության, առհասարակ ուժի նկատմամբ յուրահատուկ վերաբերմունքի մեջ: «Ավտորիտար բնավորությունը,— նշել է նշանավոր հոգեբանը և փիլիսոփան,— բոլոր մարդկանց բաժանում է ուժեղների և թույլերի: Ուժը նրա մեջ առաջացնում է սեր և հարգանք, նա պատրաստ է հետևելու նրա հրամաններին, լիովին ենթարկվելու նրան, և կարևոր չէ, թե այն (իմա՛ ուժը) որտեղից է բխում: Ուժը գրավում է նրան միայն այն պատճառով, որ ուժ է, իսկ նրա հետևանքները ... նրա համար ոչ մի նշանակություն չունեն»:⁴

Ուժը մեծարելու, նրա առջև խոնարհվելու զանգվածային դիրքորոշումը վկայում է ոչ միայն ավտորիտար բնավորության, այլև, ամբողջությամբ, ավտորիտար և օտարված հասարակության մասին: Թուլությունն ու սոցիալական անօգնականությունն ավտորիտար անհատի մոտ առաջացնում են դրանց կրողների նկատմամբ քամահրանքի, չարախնդության, առօրեական սադիզմի զգացումներ: Թույլ, անզոր մարդու սուկ

¹ Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. – Минск, 2000 – с.341
² Նույն տեղում, էջ 366

³ Նույն տեղում, էջ 348
⁴ Նույն տեղում, էջ 210:

արտաքին տեսքն ավտորիտար անհատի մեջ կարող է առաջացնել նախահարձակ լինելու, դիմացինին ստորացնելու, ոչնչացնելու ճգտում: «... Ավտորիտար բնավորությունը,— նշում է Ֆրոմը,— թելադրում է իր պայմանները, և որքան թույլ է գոհը, այնքան մեծ է ցասումի զգացումը»:¹ Ավտորիտար անհատը ճգտում է անշեղորեն կատարել իշխանության պահանջները՝ ենթարկվելով դրանց, ամեն կերպ ջանում է օգտվել հնարավոր անձնական կապերից, դրանք ծառայեցնել իր նեղ օգտապաշտական շահերին: Սոցիալական կյանքը դիտվում է որպես խաղի, ամուսնի կամ գործարքի մի տեսակ, որտեղ «հաղթողը» հանդես է գալիս իբրև կենսահաջողակության խորհրդանիշ: Նա ներքին մեծ պատրաստականությամբ և հաճույքով ենթարկվում է ճակատագրին և լողում հոսանքի ուղղությամբ՝ համակերպվելով տիրող սոցիալ-տնտեսական և քաղաքական իրավիճակին: Իհարկե, ամեն մեկը խիստ յուրովի է հասկանում «ճակատագիր» հասկացությունը՝ ելնելով իր որոշակի սոցիալական կարգավիճակից: Օրինակ՝ զինվորի համար «ճակատագիրը» ներկայանում է նրա հրամանատարի կամքի կամ քնահաճույքի տեսքով, որին «ուրախ է ծառայել»: Մանր ձեռնարկատերի համար «ճակատագիրը» մարմնավորված է շուկայի տնտեսական օրենքների մեջ: Նրա համար ճգնաժամը կամ հաջողությունը ոչ թե սովորական հասարակական երևույթներ են, որոնք, ջանքերի համախմբման դեպքում կարելի է կանոնավորել, շտկել, այլ բարձրագույն ուժի դրսևորումներ: Նա հարկադրված է ենթարկվել «ուժային» հանգամանքներին, եթե չի ցանկանում հայտնվել «խաղից դուրս» վիճակում կամ սոցիումի հետնաբակերում: Ասվածին Ֆրոմը հավելում է,

¹ Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. – Минск, 2000 – с.210.

որ ուրիշների ճակատագրերը տնօրինողներն իրենք ևս ունեն իրենց ճակատագիրը: «Եվ տարբերությունը,— եզրափակում է ականավոր հոգեվերլուծաբանը և սոցիոլոգը,— ամենևին ենթակայության զգացմունքի մեջ չէ, այլ իշխանության և ուժի թափի մեջ, որոնց պետք է ենթարկվի անհատը»:²

Ֆրոմը քննում է նաև սոցիալական բնավորության այն տիպը, որի բնութագրական հատկանիշը շուկայական կողմնորոշումն է: «Բնավորության այն կողմնորոշումը, որը հիմնված է իրեն՝ որպես ապրանք, այն է՝ փոխանակային արժեք ընկալելու վրա, ես անվանում եմ շուկայական կողմնորոշում»:³ Ֆրոմը գտնում է, որ անհատի շուկայական կողմնորոշումը ձևավորվում է այն դեպքում, երբ մարդու և ապրանքի գնահատման չափանիշները նույնանում են: Այսինքն՝ մարդը դառնում է նույնպիսի ապրանք, ինչպես բոլոր մյուս ապրանքները: Ե՛վ ապրանքային շուկայում, և՛ անձնավորությունների շուկայում գործում է գնի որոշման նույն սկզբունքը, միայն այն տարբերությամբ, որ առաջին դեպքում վաճառվում են ապրանքներ (իրեր), իսկ երկրորդ դեպքում՝ մարդիկ:⁴ Սա է Ֆրոմի հիմնական գաղափարը և, պետք է խոստովանել, որ այն խիստ «հոգեհարազատ» է մեթոդյա հետխորհրդային նորաբուրժուական հասարակությանը:

Մարդկային անհատն իր ներաշխարհով, մտածողությամբ և գործողություններով հարմարվում է շուկայական տնտեսության կառուցվածքային այդ սկզբունքին: Շուկայական գնահատման սկզբունքը դառնում է իրականություն, հասարակության, խմբերի, ինքն իր և այլ իրողու-

² Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. – Минск, 2000 – с.190:

³ Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. – Минск, 2000 – с.455.

⁴ Նույն տեղում, էջ 456:

թյունների արժևորման եղանակ: Եվ պատահական չէ, որ հասարակական մարդու գնահատման հիմնական չափանիշներից մեկը դառնում է իրեն հաջող կերպով առաջարկելու և վաճառելու ունակությունը: Այլ կերպ ասած՝ հաջողակությունն արդեն կախված է ոչ այնքան մարդու ստեղծագործական ունակություններից, որքան իրեն հաջող վաճառելու հնարամտությունից: Ուրեմն՝ կարևորն արդեն դառնում է ինքն իրեն լավ վաճառել կարողանալը, ներկայացնելը, հասարակության մեջ ընդունվելը, հետևաբար՝ պահանջարկ վայելելը: Դրա համար անհրաժեշտ է հարմարվել կյանքի պահանջներին, հետևել, թե ինչ են «անում», «խոսում», «զգում» ուրիշները («հաջողակները»), ինչպես են նրանք հագնվում կամ ինչ կինոնկարներ են դիտում:

Յուրաքանչյուր անձ, նախևառաջ, ներկայացնում է իրեն: Եվ իսկապես, այնքան էլ կարևոր չէ, որ տվյալ անձը զարգացնում է իր սեփական և ստեղծագործական ունակություններն, իր ինքնությունը, սեփական քննադատական միտքը, իր անձնական նույնականությունը: Ընդհակառակը, կարևորն այն է, որ նա միշտ գտնվի «պատշաճ վիճակում» ընդունված և սիրված լինի «էտալոնային» խմբում: Համապատասխանաբար, նա այնպիսին է, ինչպիսին որ նրան ցանկանում են տեսնել ուրիշները: Դա նշանակում է, որ նա միշտ պետք է արագ հարմարվի «շուկայի» նոր պահանջներին: Այդպիսի հասարակության մեջ պահանջարկ ունի պատեհապաշտը, նա, ով գիտե, թե քամին որ կողմից է փչում և թե ինչպես կարելի է իրեն «լավագույն» ձևով ներկայացնել իշխանակիրների ներփակ խավին և մերձակա շրջապատին: «Հաջողությունը,— նշում է Ֆրոմը,— մեծապես կախված է նրանից, թե որքանով մարդը կարող է իրեն լավ ներկայացնել, թե որքանով գրավիչ կլի-

նի նրա «փաթեթավորումը», թե որքանով նա կարող է ճշմարիտս իրեն ներկայացնել իբրև «առույգ», «ամուր», «եռանդուն», «հուսալի», «հավակնոտ» (այդ բառի լավ իմաստով):¹

Այս ամենը նկատի ունենալով՝ Ֆրոմը նշում է. «Եվ ստացվում է այնպես, որ մարդը կենտրոնանում և հոգ է տանում ոչ թե իր կյանքի, երջանկության մասին, այլ այն մասին, թե ինչպես դառնա առավել դյուրավաճառ ապրանք, որը մեծ պահանջարկ է վայելում: Մարդու այդպիսի զգացումները հավասարազոր և հավասարաթեք են ապրանքի, օրինակ՝ վաճառատեղանին դրված պայուսակների զգացումներին, եթե նրանք կարողանալին զգալ և մտածել»: ² Ասվածն էլ ավելի ցցուն դարձնելու համար նշենք, որ պատկերավոր ասած, «մարդ-պայուսակը» ևս պետք է նորաձև լինի, եթե իրեն ներկայացնում է իբրև ապրանք: Դրա համար պետք է, որ նա քաջատեղյակ լինի, թե հասարակության մեջ տվյալ պահին անձնավորության որ տեսակն է առավել մեծ պահանջարկ վայելում: Սա պնդելով հանդերձ՝ հարկավոր է, ո՛ր մարդն օժտված լինի այնպիսի ընդհանուր որակներով, ինչպիսիք են՝ հարմարվողականությունը, փառասիրությունը, ուրիշ մարդկանց փոփոխվող սպասելիքներին և պահանջներին արագ արձագանքելու հատուկ զգայունակությունը և այլն:

Ֆրոմը փորձում է նորովի հասկանալ անհատի ինքնագնահատականի դերը բնավորության շուկայական տիպի ձևավորման գործում: Եթե մարդն իրեն ընկալում է և՛ որպես վաճառող, և՛ որպես վաճառքի ենթակա ապրանք, ապա այն, թե ինչպես է նա իրեն գնահատում, այսինքն՝ նրա ինքնագնահատականը, կախված է

¹ Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. – Минск, 2000 – с.457.

² Նույն տեղում, էջ 457–458:

պայմաններից, որոնք ամեննին նրանից կախված չեն, չեն ենթարկվում նրան: Եթե մարդը համարվում է «հաջողակ», ապա ունի հասարակական արժեք, իսկ եթե ոչ չունի արժեք: Եթե տվյալ մարդը հարկադրված է ապրել հաջողության հասնելու մշտական ճգնումներով, ցանկացած անհաջողություն դառնում է նրա դրական ինքնագնահատականի սպառնալիք:¹ Սակայն խնդիրը ոչ այնքան ինքնահարգանքի և ինքնագնահատականին սպառնացող վտանգների մեջ է: Բանն այն է, որ ինքնահարգանքը կորցրած մարդը դադարում է իրեն ընկալել իբրև անկախ ու ինքնավար, ամբողջական և միասնական էակ: «Դրա հետևանքով, — նկատում է Ֆրոմը, — նրա ուժերը և այն ամենն, ինչ դրանց միջոցով ստեղծված է, օտարվում է նրանից, դառնում է նրանից տարբերվող ինչ-որ բան, որը կգնահատեն և կօգտագործեն ուրիշները»:² Ստացվում է, որ մարդկային անհատականության, ինքնության կորուստը կարծես թե փոխհատուցվում է սոցիալական բարձր վարկով, նյութական բարեկեցությամբ, քաղաքական հաջողությամբ: Հետևաբար, անձը հայտնվում է ուրիշների կարծիքից, ընկալումից լիակատար կախվածության մեջ: Շուկայական կողմնորոշման պայմաններում մարդն իր անհատականության զգացումը փնտրում է ոչ թե իր մեջ, իր ստեղծարար ունակությունների մեջ, այլ իր մասին ուրիշների կարծիքների, գնահատականների մեջ: «Իմ ես-ը, — նշում է Ֆրոմը, — կարելի է որոշել այն գնով, որ ինձ համար տվել են»:³

Շուկայական կողմնորոշման պայմաններում ուրիշների ընկալման և ինքնարևակալման միջև տարբերությունները վերանում են: «Եղանակը, — նշում է Ֆրոմը, — որով մարդն ընկալում է ու-

րիշներին, լրջորեն չի տարբերվում ինքնարևակալումից: Ինչպես իրեն, այնպես էլ ուրիշներին մարդն ընկալում է իբրև ապրանք»:⁴ Դրանից հետևում է, որ անհատականությունը, այն, ինչը մարդու մեջ անկրկնելի ու եզակի է, արժեզրկվում է: Մարդկային ինքնատիպությունը դառնում է «տարօրինակություն» բառի հոմանիշը: Իսկ «հավասարություն» բառը դառնում է փոխադարձ փոխարինելիության համարժեքը, որն է՝ անհատականության ուղղակի ժխտումը:⁵

Ժամանակակից մարդու ինքնօտարվածության բնորոշ գծերից մեկը դառնում է ինքն իր և ուրիշների նկատմամբ սառն անտարբերությունը, որն ուղեկցվում է անկեղծության, մարդկային ջերմության զգացումների բթացմամբ, արժեզրկմամբ: Դա հնարավոր է միայն որոշակի սոցիալական իրադրության պայմաններում: «Իրադրության մեջ, — նկատում է Ֆրոմը, — երբ անհատական «ես»-ը հաշվի չի առնվում, երբ այն պարզապես անտեսվում է, մարդկանց միջև հարաբերությունները չեն կարող լինել անկեղծ ու ջերմ, անհրաժեշտաբար դրանք դառնում են մակերեսային, որովհետև հարաբերությունների մեջ են մտնում ոչ թե մարդիկ, այլ փոխադարձաբար փոխարինելի ապրանքները»:⁶

Շուկայի և կապիտալի անտեսանելի ձեռքը հեռավորությունից կառավարում է մարդկանց վարքը: Թե՛ Արևմուտքի, թե՛ հետխորհրդային երկրներում օտարված «շուկայական» վարքի մոդելը նույնն է՝ լավագույնս հարմարվել շուկայի պայմաններին և գործել նրա ոգով: Ընդ որում, թույլ արտահայտված կամ անկատար շուկայական տնտեսություն ունեցող հետխորհրդային երկրներում գերակշռում է

¹ Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. — Минск, 2000 — с 459-460.

² Նույն տեղում, էջ 461:

³ Նույն տեղում:

⁴ Նույն տեղում, էջ 461-462:

⁵ Նույն տեղում:

⁶ Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. — Минск, 2000 — с. 461-463.

պասիվ հարմարվողականությունը: Արևմուտքի ազատական–կապիտալիստական հասարակություններում մշտապես պահանջվում է զբաղվել մարկետինգով: Երևույթները ճիշտ են նկատված, գնահատականներն ու եզրակացությունները համարժեք են կապիտալիստական հասարակության ռեալ իրողություններին: Հոգեբանական առումով մարդկային անհատի շուկայական կողմնորոշումը սերտորեն միահյուսված է ոչ միայն նրա զգացմունքների, ապրումների, այլև մտածողության հետ, ուստի և իրական անհատի մտածողությունը ներկայանում է որպես մտածողության և շուկայական կողմնորոշման միասնություն: Այդ սերտաճվածությունը դրսևորվում է նրանով, որ սոցիալական մտածողությունը ստանձնում է իրադրությունը արագ որսալու գործառույթ, որպեսզի կարողանա այն օգտագործել իր նեղ օգտապաշտական նպատակների համար: Հոգեբանական թեստերը կոչված են ստուգելու ոչ այնքան մարդու՝ հասկանալու, իմաստավորելու ունակությունները, որքան առաջադրված խնդրին արագ հարմարվելու ունակությունները: Ֆրոմն այդ թեստերն անվանում է «մենտալ հարմարման թեստեր»: Այդօրինակ վիճակում խնդրահարույց պրոբլեմի անվանակնքումը ևս վերածվում է յուրահատուկ ապրանքի: «Այդ իրադրության մեջ,— նկատում է Ֆրոմը,— մարդը ձերբազատված է իր ուժերից. մտածողությունը և գիտելիքն ընկալվում են իբրև պահանջվող արդյունքների հասնելու գործիք»¹:

Մարկետինգային կողմնորոշման ֆրոմյան քննադատությունը բնականաբար ուղղված չէ օգտակար ապրանքների ու ծառայությունների, գեղեցիկ իրերի և դրանց փաթեթավորման, ժամանակակից հաղորդակցական տեխնոլոգիաների

դեմ: Նրան մտահոգում են դրանց հիմքում ընկած շարժառիթներն ու նպատակները: Մեծ ռիզիկոներն անհանգստացնում են մարդկանց, մշակույթի և քաղաքականության այդ համընդգրկելի «մարկետինգի» հոգեկան և սոցիալական հետևանքները: Ֆրոմը բարոյախարատական քարոզների սիրահար չէ: Նա պատրաստ է ընդունել մոդեռնի դրական հնարավորություններն ու նվաճումները: Սակայն նա մերժում է մարդկանց գործիքայնացումը հանուն կասկածելի նպատակների, մարդկանց, որոնք կողմնորոշվում են նախևառաջ «ունենալով», այն, ինչը բերում է նյութական, հաջողություն, իշխանություն և հանրային հեղինակություն:

Հետխորհրդային հասարակություններում սոցիալ–տնտեսական փոխակերպումների ժամանակ արագ հարստացած ազդեցիկ խավի մոտ անբարո եսասիրության, ինքնասիրահարվածության ուժգին հակում է նկատվում: Այն *amoral familism* կամ մերօրյա ժարգոնով՝ կլանային–կորպորատիվ եսակենտրոնություն անվանումն է ստացել: Նորահարուստները գիտակցաբար ցուցադրում են իրենց հարստությունն ու դրանից աներևակայելի հաճույք են ստանում, չնայած որ իրենց հարստությունը դիզել են անբարո և անօրինական եղանակներով: Դրանց որոշ ներկայացուցիչների վարքը ակնհայտ վայրենաբարո «նարգիզականության» փայլուն օրինակ է: Նորահարուստներն, իշխանությանը մոտ կանգնած արտոնյալ խմբերը և նրանց շուրջ պտտվող արբանյակները մտածում են, նախևառաջ, իրենց օգուտի, անհատական կամ խմբային առաջխաղացման մասին: Ակնհայտ է, որ նրանք ուրիշ մարդկանց, ժողովրդին, պետական ինստիտուտները, բանկերը և այլն օգտագործում են իրենց իշխանությունը, հաջողությունն ու հեղինակությունն ուժեղացնելու նպատակով: Նրանք

¹ Նոյն տեղում, էջ 465

դարձել են ընդօրինակման, հարգանքի ու ինքնահարգանքի կենդանի տիպարներ: Ցուցադրական բարեգործություններով իրենց «իսկական ազգասիրությունը» ցույց տալով՝ հանրությունից քողարկում են իրենց իրական քաղաքական նպատակները: Հանրային դաշտում բազմահար ձեռնածուական գործադրումների շնորհիվ կատարելագործվում է սոցիալական երեսպաշտության, կեղծավորության տեխնիկան:

Ավելի «փոքր տրամաչափի» անհատները, որոնք, սովորաբար, պտտվում են իշխող վերնախավի, օլիգարխների և նրանց մերձակա շրջապատի շուրջը, նրանցից «կյանքի դասեր են քաղում»: Երջանկահիշատակ հայրիկիս խոսքերով՝ «շատերը կատարելագործվում են իրենց «ծախելու» տեխնիկայի մեջ»: Դրան «նպաստում» են հոռի սոցիալական բարքերը: Նման անհատները լավատեղյակ են, որ վաճառվում են ոչ միայն ապրանքներն ու ծառայություններն, այլև տիպարները, հուսալի գործընկերոջ կամ քաղաքական սպայակի «համբավը» և այլն: Նրանք ստիպված են հսկել իրենց հուզավիճակները, թաքցնել կամ ճնշել ինքնաբուխ մղումները, որոնք կարող են ոչ բարենպաստ տպավորություն թողնել իրենց «տերերի»-ի վրա: Դրա փոխարեն խթանում կամ արհեստականորեն իրենց մեջ արթնացնում են զգացումներ, որոնք պահանջվում են տվյալ պահին: Բնութագրելով անհատի այդ տեսակը, Ֆրոմը ցույց է տալիս, թե ինչպես այդպիսի անհատի կյանքում կարևորվում են իրեն «վաճառելու» տեխնիկան, ուրիշների բարեհաճությունը ձեռք բերելու ունակությունը:

Այստեղ հարկ է խուսափել որոշ թերըմբռնումից: Ֆրոմը չի քննադատում հասարակական ճանաչման, անձնական անվտանգության և տնտեսական հաջողության մարդկային ձգտումը: Նրա

համար կարևորվում է ոչ միայն մարդու արտաքին վարքը, այլև մարդու գործունեության շարժիչ ուժը և այն, թե իրականում ինչի է նա ձգտում, թե որն է նրա հավատո հանգանակը: Այս առումով հասկանալի է դառնում, թե ինչու է Ֆրոմը դիմում արդյունաբերական քաղաքակրթության տնտեսական համակարգի քննադատական վերլուծությանը՝ նշելով, որ այդ տնտեսական համակարգի զարգացումը պայմանավորված է ոչ թե մարդու կարողությունների ինքնիրացման, այլ բուն համակարգի զարգացմանը ներհատուկ պահանջներով: Տրամաբանական այդ եզրահանգումը ամրապնդվում է այն պնդումով, թե համակարգի կողմից մարդուն ներկայացվող պահանջները՝ էսպաշտությունը, ինքնասիրությունը և ընչաքաղցությունը սոցիալական ծագում ունեն: «Մարդիկ, — նշում է Ֆրոմը, — անկարող են հասկանալ, որ այդ գծերը ոչ թե բնական հակումների (որոնց շնորհիվ հնարավոր է դարձել արդյունաբերական հասարակության գոյությունը), այլ սոցիալական պայմանների արդյունքն են»:¹ Ֆրոմի ուրվագծված «համընդհանուր օտարման» պատկերն այսօր ամենևին էլ չի թվում վերացական, ուտոպիական կամ չափազանցված: Ըստ նրա, մարդը ենթարկված է ոչ միայն իրերի աշխարհին, այլև հասարակական և քաղաքական հանգամանքներին, որոնք ինքն է ստեղծել: Օտարված մարդը, որ հավատում է, թե իշխում է բնության վրա, դառնում է իրերի ու հանգամանքների ստրուկը, քաղաքական մեզամեքենայի անօգնական կցորդը:

Ֆրոմի վերջին գրքի՝ «Ունենալ կամ լինել»² (1976) անվանումը ձայնակցում է

¹ Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. – М., ООО “Фирма “Издательство АСТ”, . 2000, — с. 197.

² Фромм Э. Иметь или Быть? – М.: ООО “Фирма “Издательство АСТ”, 2000

Գաբրիել Մարսելի «Լինել և ունենալ» գրքի անվանմանը: Այդ կապակցությամբ Ֆրոմը նշում է ոչ միայն անվանումների մոտիկությունը, այլև դրանց գաղափարական հոգեհարազատությունը: Է.Ֆրոմը սահմանագիծ է անցկացնում «լինելու» սկզբունքի և «տիրապետելու» սկզբունքի միջև: Լինել՝ նշանակում է ճանապարհ հարթել սեփական ունակությունների, տաղանդի, մարդկային շնորհների ողջ հարստության դրսևորման համար, որոնցով, թեև տարբեր մակարդակով օժտված է մարդը: Լինել՝ դա նշանակում է բարեփոխվել, աճել, հորդալ, հաղթահարել սեփական մեկուսացված «ես»-ի պատնեշները, կրքոտորեն ձգտել ինչ-որ վեհ բանի, ունենալ նրա նկատմամբ խոր հետաքրքրություն: Տիրապետելու դիրքորոշումն ընկալվում է իբրև կյանքի բնականոն գործառույթ. սպրելու համար պետք է տիրանալ սեփական կյանքին գոհացում պատճառող իրերին: Ինչպե՞ս կարող է ժամանակակից հասարակությունում ծագել «ունենալու, թե՛ լինելու» հարցը, երբ դրա բարձրագույն նպատակը հենց ունենալն է, այն էլ շատ ունենալը, երբ մարդկանց մեծամասնությունն իր կեցությունը չափորոշում է հանրահայտ հեգնական հարցադրմամբ. «Եթե դուք այդքան խելոք եք, ինչո՞ւ եք այդքան աղքատ» («Եթե դուք այդքան խելացի եք, հապա ինչո՞ւ եք այդպես մեռած»): Կամ էլ՝ մեկը մյուսի մասին կարող է ասել. «Նա արժի միլիոն դոլար»: Հետևաբար օգտապաշտական տեսանկյունից մարդկային կեցության էությունը հենց տիրապետման մեջ է, և որ մարդը ոչինչ է, եթե ոչինչ չունի:¹

Տիրապետման կողմնորոշումը դրսևորվում է նույնիսկ լեզվի մեջ. առաջներում ասում էին «ես ցանկանում եմ», այժմ՝ «ես ցանկություն ունեմ», «ես գիտեմ» արտա-

հայտության փոխարեն ասում են՝ «ես տիրապետում եմ ինֆորմացիայի», «ես չեմ ցանկանում դա անել» արտահայտության փոխարեն ասում են՝ «դա անելու ոչ մի ցանկություն չունեմ», «մարդկանց հետ ընկերություն անելու» փոխարեն ասում են՝ «ունենալ ընկերներ»: Առկա է բայի վերածում գոյականի նույնիսկ այնտեղ, որտեղ առանց դրա էլ կարելի է: Չէ որ բայը՝ ապրում, պրոցես է, իսկ գոյականը՝ ինչ-որ բան է, որը կարելի է, պատկերավոր ասած, յուրացնել, դնել գրպանը, ունենալ: Այսպիսով, ամենօրյա կյանքում հարկավոր է հետևել սեփական խոսքերին՝ դա ևս ընչաքաղցությանը դիմադրելու մեթոդ է: Ակներև է, որ «ունենալու», «տիրապետելու» դիրքորոշումը խիստ խոցելի է: Կեցության արժեքը դրսևորվում է նվիրումի, ինքնազոհողության և այլ դրական մղումների մեջ, որոնք գորանում են մարդու՝ դրականորեն իսկական գոյության պայմաններում: Անտարակույս, այս խորհրդածությունները մեր օրերում ձեռք են բերել հատուկ նշանակություն և հրատապություն: Ֆրոմը նկատում է, որ հաճախ «ունենալ» և «տիրապետել» բառերն ավելի ու ավելի շատ կապվում են սոցիալական հեղինակության խորհրդանշների և սպառման իրադրության հետ: Անդադար վազքը անձնական ունեցվածքի ու հարմարավետության ետևից մարդկանց դարձնում է իմաստավորված, հոգեհարուստ կյանքի, ակտիվ քաղաքական գործունեության անընդունակ, օրավոր աճող սպառողական հավակնություններին գերի՝ նյութապաշտ և օտարված քաղքենիներ: «Լինելու», սեփական ինքնությանը համահունչ արժեքներով սպրելու պակասը փոխհատուցվում է նյութական բարիքներով, հատկապես հեղինակային սպառման առարկաներով:²

Ականավոր սոցիոլոգը և փիլիսոփան չի սահմանափակվում տիրապետման

¹ Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. – М., ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2000. – с. 204

² Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. – М., 2000. – с. 293–309:

կողմնորոշման դրսևորումների պարզ արձանագրումով: Նա փորձում է բնութագրել «լինելությունը» իբրև գոյության եղանակ: Սկսենք նրանից, որ «լինելությունը» տիրապետման կողմնորոշման հակադրությունն է: «Լինելությունը» նաև իրայնացված, թվացյալ, անիսկական և օտարված գոյությանը հակադիր ճշմարիտ մարդկային կեցությունն է, իսկական գոյությունը՝ հայդեգերյան իմաստով: «Տիրապետումը, — նկատում է Ֆրոմը, — վերաբերում է իրերին, իսկ իրերը կայուն են ու ենթակա նկարագրության: Իսկ լինելությունը վերաբերում է փորձին, մարդկային փորձը սկզբունքորեն անհնար է նկարագրել: Նկարագրման լիովին ենթակա է միայն մեր person-ը, դիմակը, որ մեզանից յուրաքանչյուրը կրում է, «ես»-ը, որ մենք ներկայացնում ենք, քանի որ այդ person-ը իր է: Ընդհակառակը, կենդանի մարդկային էակն ինչ-որ մեռած, քարացած կերպար չէ և այդ իսկ պատճառով չի կարող նկարագրվել որպես իր»:¹ Այսինքն՝ Է.Ֆրոմի «ունենալ, թե լինել» հայտնի երկրնորանքը լուծվում է հոգուտ «ունենալուն», և անձը կեցության սուբյեկտից վերաճում է կեցության օբյեկտի: Ֆրոմը «լինելության» խնդիրը փոխկապակցում է անհատականության պահպանման պրոբլեմի հետ: Մարդկային անհատականությունն, անկրկնելիությունը, որ այնքան եզակի է, ինչպես մարդու մատնահետքերը, երբեք մտահասանելի չի դառնա, քանի որ գոյություն չունի կատարելապես երկու նույնական մարդ: Ոչ մեկը ի գորու չէ նկարագրելու Մոնա Լիզայի ժպիտը, միշտ էլ այն կմնա անորսալի, իհարկե ոչ այն պատճառով, որ այդքան «խորհրդավոր» է: Առհասարակ, յուրաքանչյուր մարդու ժպիտը խորհրդավոր է, եթե, իհարկե, գովազդատախտակին պատկերված արհեստական ժպիտ չէ: Այսուհանդերձ, Ֆրոմն ամեն-

ին չի իդեալականացնում մարդկային անհատականությունը, նա գլխավորապես նպատակ ունի ընդգծելու մարդու գոյության, նրա լինելության էկզիստենցիալիստական բնույթը:

Ֆրոմի սոցիոլոգիական և սոցիալ-հոգեբանական տրամաբանության մեջ ուշագրավ և առանձնահատուկ է այն, որ ունենալու և լինելու կողմնորոշումների ուսումնասիրությունը սկսվում է մարդկային ակտիվության, մասնավորապես «օտարված ակտիվություն» և «չօտարված ակտիվություն» տերմինների վերլուծությամբ: «Օտարված ակտիվության դեպքում, — նշում է Ֆրոմը, — ես ինձ չեմ զգում որպես իմ ակտիվության գործուն սուբյեկտը, ավելի շուտ իմ ակտիվության արդյունքն ես ընկալում եմ որպես ինչ-որ բան, որ գտնվում է «ինձնից դուրս», ինձնից բարձր, առանձնացված է ինձնից և ինձ հակադրված: Օտարված ակտիվության դեպքում ես, ըստ էության, չեմ գործում, արտաքին և ներքին ուժերի կողմից ինձ վրա գործողություն է կատարվում: Ես առանձնացել եմ իմ գործունեության արդյունքից»:² Այս տեսակետից, հետխորհրդային հայ հասարակության մեջ քաղաքական ակտիվության էժանագին նմանակումները, որոնք, իսկն ասած, քաղաքական ձեռնածությունների արդյունք են, կարելի է համարել օտարված յուրօրինակ ակտիվության դրսևորումներ: Հետխորհրդային հայ հասարակության մեջ հաճախ քաղաքացիներն ամերևույթ «ակտիվորեն» մասնակցում են ընտրությունների և այլ քաղաքական միջոցառումների, սակայն դրանք ամենին էլ սեփական կամքի կամ ընտրության արտահայտությունները չեն: Ավելին, մասնակցում են ընտրություններին, սակայն ներքուստ համոզված չեն թե դրանով կարելի է լու-

¹ Նույն տեղում, էջ 293:

² Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. – М., 2000. – с. 297

ծել հասարակական հնչեղության որևէ կենսահույզ խնդիր: Կամ էլ, այնպիսի քաղաքական առաջնորդների հետևից են գնում, որոնք իրատեսական նպատակները չեն տարբերում պատրանքներից: Առհասարակ, հետխորհրդային հայ հասարակության մեջ մեծ է սին քաղաքական խոստումների, անիրատեսական նպատակների սոցիալական ուժն ու ազդեցությունը:

Առանձնացնելով կեղծ, օտարված ակտիվությունը՝ որպես անիսկական ակտիվության տեսակ՝ Ֆրոմը ցանկանում է վեր հանել դրա կապը մարդու ինքնօտարման, քաղաքական դիմագրկության երևույթի հետ: Իսկ չօտարված ակտիվության ֆրոմյան մեկնաբանության մեջ ուշագրավ է երեք հանգամանք: Նախ՝ չօտարված ակտիվության դեպքում անհատն իրեն զգում է իբրև իր գործունեության սուբյեկտ: Երկրորդ՝ չօտարված ակտիվությունն ինչ-որ արժեքի արարման, ստեղծման գործընթաց է: Դա գործընթաց է, որի մեջ անհատը պահպանում է իր կապը նրա հետ, ինչն ինքն է ստեղծել: Վերջապես, չօտարված ակտիվությունը անհատի ստեղծարար ներուժի դրսևորումն է, որտեղ անհատը և նրա գործունեությունը մի ամբողջական միասնություն են: Այդօրինակ ակտիվությունը Ֆրոմն անվանում է արգասաբեր ակտիվություն:¹

«Արգասաբեր ակտիվությունը, — նշում է Ֆրոմը, — նշանակում է ներքին ակտիվության վիճակ. պարտադիր չէ, որ այն կապված լինի արվեստի ստեղծագործության կամ գիտական աշխատանքի, կամ էլ պարզապես ինչ-որ «օգտակար» բանի ստեղծման հետ: Արգասաբերությունը բնավորության կողմնորոշում է, որը ներհատուկ է բոլոր մարդկային էակներին, եթե միայն նրանք հուզականորեն թերարժեք չեն: Արգասաբեր անձնավորու-

թյունները կենդանություն են հաղորդում ամեն ինչին, ինչին որ դիպչում են: Նրանք իրացնում են իրենց սեփական ունակությունները և ուրիշ մարդկանց ու իրերի մեջ կյանք են ներշնչում»:² Կյանքն ինքնին ստեղծագործություն է, ինքնակերտումը: Հետևաբար արգասաբերությունը ստեղծագործական փնտրտուքով հագեցված ամենօրյա մարդկային առաքելություն է: Հենց այդ աշխարհն է միակ իրական աշխարհը, իսկական արժեքների արարման աշխարհը, եթե արժեք անվանենք այն ամենը, ինչին մենք ձգտում ենք, ինչը թանկ ենք գնահատում, ինչը կուզենայինք պահպանել և ամրապնդել մեր կյանքում:

Ֆրոմին խիստ հոգեհարազատ է բուդդիզմի կենսափիլիսոփայությունը: Բուդդայի համայնքում գոյություն ունեւր կանոն յուրաքանչյուրը, որ մտնում էր համայնք պետք է հրաժարվեր սեփականությունից: Մի աշակերտ հարցրել է Բուդդային՝ «Ուսուցիչ, ես իմ ողջ սեփականությունը բաժանել եմ աղքատներին, ես այլևս ոչ մի ունեցվածք չունեմ, սակայն դուք միևնույն է դժգոհ եք ինձնից: Իսկ ահա նա / ուրիշ աշակերտը – Մ.Ը./ չի բաժանել իր ողջ սեփականությունը, իսկ դու ասում ես, որ նա ազատվել է ընչաքաղցությունից: Բացատրի ինձ, ես չեմ հասկանում»: Դա ճիշտ մեջբերում չէ, այլ մոտավոր շարադրանքը: Չակերտները, որ սովորաբար նշանակում են ուղիղ խոսքը, դրված են հարմարության համար: Բուդդան պատասխանում է՝ «Կարելի է ունենալ իրեր և միաժամանակ չլինել սեփականատեր»: Արգասաբեր, կենսահարուստ անձնավորության համար այն իրերը և փողերը, որ նա ունի, լրացուցիչ հնարավորություն ունեն՝ ուրիշներին օգնելու, սեփական մտահորիզոնն ընդլայնելու, հետազոտություններ կատարելու և այլնի համար: Մյուս

¹ Նույն տեղում, էջ 298:

² Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда, с. 298-299.

կողմից, կարելի է ամեն ինչ ուրիշներին տալ, լինել աղքատ և միաժամանակ հոգեբանորեն մնալ սեփականատեր, ընչաքաղց: Հետևաբար, աղքատ՝ պարտադիր չէ ազատ լինել ընչաքաղցությունից, «ունենալու» ձգտումից: Իր առաջին քարոզում Բուդդան ասել է, որ կա երկու ուղի, որոնցից «խուսափում է գիտունը», առաջին ուղին՝ հաճույքներին հետևելու ուղին է՝ սակայն դա գոեհիկ, անօգտակար և անպատիվ է, երկրորդը՝ հաճույքներից հրաժարվելու ուղին է՝ դա ևս գոեհիկ և անօգտակար է: Երրորդ ուղին (Բուդդան այն անվանում է «ազնվաբարո միջին ուղի»՝ բայց ոչ «ոսկե միջին» իմաստով)՝ դա ոչ վայելքապաշտությունն է /հեղուհիզմը/ և ոչ էլ ճգնավորությունն է, այլ ելքն է դեպի մեկ այլ չափում, հարթությունից վեր բարձրանալը, վեհանալը: Կենսահաստատ անձնավորությունը կախված չէ ոչ զգայական հաճույքներից, ոչ էլ դրանց բացակայությունից, չէ որ ճգնավորությունը հաճախ «վայելքապաշտությունն է՝ թարս, շրջված»՝ զգայական հաճույքներին խորապես քողարկված կապվածությամբ, ինչպես նաև սեփական «ճգնավորական» անձին կապվածությամբ:

Արգասաբերությունը և լինելությունը միմյանց հետ շատ աղերսներ ունեն: Լինելը վերաբերում է կյանքի իրական, այլ ոչ թե աղավաղված, պատրանքահաճո պատկերին: Լինելության իմաստը պարզվում է երևութականության, թվացողության հետ հակադրության մեջ:

Շատերի համար պատրանքների, թվացյալ և օտարված արժեքների աշխարհն է միակ «իրական» աշխարհը, որին ձգտում են, որը բարձր են գնահատում, որը ցանկանում են պահպանել և ամրապնդել իրենց կյանքում: Երևութականությանը օրինակ բերելով, Ֆրոմը նշում է, որ մարդը բարի մարդու թվացողություն է ստեղ-

ծում ուրիշների մեջ, չնայած նրա բարությունը միայն դիմակ է, որը քողարկում է ուրիշներին շահագործելու միտումը: Մեկ ուրիշը ձգտում է երևալ քաջարի, խիզախ, թեև ներքուստ լեցուն է սնափառությամբ: Մեկն էլ հայրենասերի համարում ունի, իսկ իրականում հետապնդում է նեղ եսափրական նպատակներ: Նույնը կարելի է ասել թվացյալ, կեղծ սիրո մասին: «Կեղծ սերը», այսինքն՝ եսամոլական ձգտումների փոխադարձ բավարարումը մարդկանց էլ ավելի եսամոլ է դարձնում»:¹ «Ես գտնում եմ,— նշում է Ֆրոմը,— որ մարդը պետք է ձերբազատվի պատրանքներից, որոնք նրան ստրկացնում և անդամալույծ են դարձնում: Նա պետք է ճանաչի իրականությունն՝ իր մեջ ու իրենից դուրս, որպեսզի ստեղծի աշխարհ, որը ոչ մի պատրանքի կարիք չունի: Ազատությունն ու անկախությունը կարող են ձեռք բերվել միայն այն ժամանակ, երբ ոչնչացվեն պատրանքների շղթաները»:² Այս և հարանման այլ դեպքերում երևութականությունը, այսինքն՝ մարդու երևացող կամ թվացող վարքը խորապես հակասում է այն իրական ուժերին, որոնք մոտիվացնում են նրա գործողությունները: Հենց այդ պատճառով էլ՝ «իմ վարքը տարբերվում է իմ բնավորությունից: Իմ բնավորության կառուցվածքը, իմ վարքի իսկական մոտիվացիան՝ իմ իրական կեցությունն է: Իմ վարքը կարող է մասնակիորեն արտացոլել իմ կեցությունը, սակայն սովորաբար այն յուրօրինակ դիմակ է, որը ես ունեմ, որը ես կրում եմ՝ հետապնդելով ինչ-որ սեփական նպատակներ»:³

Լինելու պրոբլեմը Ֆրոմը դիտարկում է նաև ես-ի և «ուրիշի» հարաբերություններ-

¹ Фромм Э. Революция надежды. Избавление от иллюзий. М.: Айрис-пресс, 2005. – с.339

² Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. – М., 2000. – с. 314

³ Նույն տեղում, էջ 306:

րի համատեքստում: Ուրիշը՝ պարզապես սուբյեկտ կամ օբյեկտիվորեն գոյություն ունեցող իր չէ, չնայած որ ն՝ մեկն է, ն՝ մյուսը: Ուրիշը՝ դժոխքը չէ (Մարտր) և ոչ էլ դրախտը: Ուրիշը՝ աշխարհի մեր ընկալման կառուցվածքն է, եթե այդ աշխարհում չկա ուրիշը, ապա նրանում անհնար է ապրել, անհար է այն ընկալել և մտքով հասկանալ: Ես-ի և ուրիշի սերտ փոխկապակցությունն անխուսափելիորեն հանգեցնում է հասարակության, իշխանության հետ հարաբերվելու պրոբլեմին: Շատ բան կարելի է հասկանալ միջմարդկային հարաբերությունների մասին, եթե ուսումնասիրենք իշխանության նկատմամբ մարդու ձգտումները, տենչանքները:

Եթե հստակեցնելու լինենք իշխանության ըմբռնման Ֆրոմի տեսակետը, ապա այն կընդունի այսպիսի տարբերակված տեսք. իշխանությունը կարող է լինել «ռացիոնալ» կամ «իրացիոնալ»: Ռացիոնալ՝ բանական իշխանությունը հիմնվում է մասնագիտական իրավասության վրա: Անկասկած, գոյություն չունի իշխանության գործառնության ինչ-որ համընդհանուր բանական մոդել, որը կարելի է աշխարհի ցանկացած երկրում նույնությամբ կիրառել: Վերլուծությունները խոսում են ինստիտուցիոնալ ճգնաժամի և իրավասությունների բովանդակությունը կազմող որակների կորստի մասին: «Ժամանակակից հասարակության ճգնաժամը ... բացատրվում է նրանով, որ այդ հասարակության անդամները դարձել են անդեն գործիքներ, նրանց նույնականության զգացումը պայմանավորված է միայն կորպորացիաների կամ այլ վիթխարի բյուրոկրատական կազմակերպությունների գործունեությանը մասնակցությամբ: Նույնականության զգացում չկա այնտեղ,

որտեղ չկա իսկական անձնավորություն»:¹

Ըստ Ֆրոմի, ինչպիսին էլ որ լինեն իրավասության բովանդակությունը կազմող որակների կորստի պատճառները, խոշոր ու բարդ կառուցվածք ունեցող հասարակություններում իշխանությունից բնակչության մեծամասնության օտարացումն անխուսափելի է: Իշխանության իրական կամ շինծու և թվացյալ իրավասությունը փոխանցվում է պաշտոնական համազգեստին կամ տիտղոսին: Այսինքն, իշխանության իրավասության կարծեցյալ, կեղծ խորհրդանիշներին: Օրինակ՝ պետական գործիչը կարող է օժտված լինել իշխանության աստիճանակարգում իր դիրքը հաստատող բոլոր արտաքին հատկանիշներով և, միաժամանակ, լինել բթամիտ, կարճատես ու եսակենտրոն մարդ: Հիրավի, թագավորը մերկ է, սակայն հանրությունը պնդում է, թե նա շքեղ զգեստավորված է:

Այդ փոխակերպումն ինքնաբերաբար չի կատարվում: Ընդհակառակը՝ նա, ով օժտված է իշխանության բոլոր խորհրդանիշներով և դրանից օգուտներ է քաղում, հաճախ ձգտում է իր ենթակաների մեջ արմատախիլ անել իրատեսական, քննադատական մտածողության ունակությունները: Դրա հետևանքով ենթակաների կամ հպատակների բանականությունը դառնում է դյուրաթեք և դյուրափոփոխելի: Մարդը կորցնում է ինքնուրույն մտածելու, աչքի տեսածին հավատալու և սեփական կարծիքի վրա հենվելու մարդկային ունակությունը: Հավատալով հորինաբանություններին՝ նա դադարում է տեսնել քաղաքական իրականությունն այնպես, ինչպես որ այն կա:²

¹ Фромм Э. Иметь или Быть? – “Ника-Центр” “Вист-С”, Киев, 1998, с.325

² Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. – М., 2000. – с. 235–236

Առանձնահատուկ հրատապություն այսօր ձեռք են բերում Է.Ֆրոմի՝ հասարակության առողջացմանն ու հումանիզացմանը նպատակաուղղված նախագծերը: Անհատի նկատմամբ հասարակությունը կարող է իրականացնել տարբեր գործառույթներ. նպաստել մարդու պոտենցիալ ունակությունների բացահայտմանը, կամ ձևախեղել, ճնշել նրա ներքին ուժերը, նրանց հաղորդել խաթարված ձև: Հոգևոր առողջությունը, համաձայն Ֆրոմի, չի հանգում հիվանդ հասարակությանը մարդու հարմարվածության մակարդակին, այլ նրա ստեղծագործական կարողությունների առավել իրացմանը: Հենց այդպիսին պետք է լինի «առողջ» հասարակությունը: Իսկապես առողջ հասարակության մեջ մարդը պետք է դառնա հասարակական և ազգային զարգացման կենտրոնակետը, իսկ նրա կատարելագործումը և համակողմանիորեն ներդաշնակ զարգացումը՝ հասարակության և պետական քաղաքականության նպատակը:

«Ունենա՛լ, թե՛ լինել»¹ ՝ րքի վերջին մասում Ֆրոմը հանդես է գալիս կոնկրետ առաջարկություններով, որոնք հրատապ էին ինչպես երեկ, այնպես էլ այսօր: Օրինակ՝ անհրաժեշտ է արդեն ձերբազատվել «ուղեղների մաքրման-գտման» հոգեբանական բոլոր մեթոդներից, որոնք այսօր լայնորեն օգտագործվում են գովազդում և քաղաքական քարոզչության մեջ: Դրանք վտանգավոր են ոչ միայն այն պատճառով, որ մարդկանց դրդում են գնելու իրեր, որոնք նրանց բոլորովին պետք չեն և որոնք նրանք չեն ցանկանում ձեռք բերել: Այլն այն պատճառով, որ նրանք մարդկանց հարկադրում են ընտրելու այն քաղաքական գործիչներին, որոնց նրանք

երբեք չէին ընտրի, եթե լիովին վերահսկեին իրենց: Ֆրոմը գտնում է, որ հարկավոր է արգելել հիպնոսային ներգործության բոլոր ձևերը, որոնք կիրառվում են քարոզչության մեջ՝ ինչպես սպառման, այնպես էլ քաղաքականության բնագավառներում: Այստեղից էլ հետևում է՝ «Այդ սուգեստիվ մեթոդների ներգործության առանձնահատուկ արդյունքն այն է, որ նրանք ստեղծում են կիսամոռացության մթնոլորտ, երբ մարդը միաժամանակ հավատում և չի հավատում կատարվող իրադարձություններին, կորցնելով իրականության զգացողությունը»:²

«Ունենա՛լ, թե՛ լինել» գրքի հրապարակումից հետո անցել է շուրջ 40 տարի: Ցավոք, այդ ժամանակամիջոցում սկզբունքորեն ոչինչ չի փոխվել: Թվում է՝ որպեսզի մարդիկ արթնանան, անհրաժեշտ է ինչ-որ լուրջ ցնցում: Ըստ երևույթին, աղետը այս կամ այն տեսքով անխուսափելի է, ամեն ինչ դրան է մերձենում: Մենք արդեն իսկ ապրում ենք, եթե կարելի է այդպես արտահայտվել, թույլ, դանդաղորեն ընթացող աղետի պայմաններում, և ապագայում աղետաբեր իրադարձությունների ինչ-որ «խտացումը» այսպես թե այնպես անխուսափելի է: Եվ, միգուցե, դա արթնացնի մարդկանց՝ մղձավանջ հիշեցնող քնից և նրանց հոգիներում ինչ-որ արձագանք կգտնեն Ֆրոմի մարդասիրական գաղափարները: Ասված խոսքերն ամբողջովին վերաբերում են հայ իրականությանն ու հայ ժողովրդին, որն ապրում է «թունելի վերջում» լույս տեսնելու սպասումներով և տվյալտանքներով:

¹ Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. Иметь или Быть? – М.: ООО “Фирма “Издательство АСТ”, 2000.

² Նույն տեղում, էջ 418:

ФРОММОВА КРИТИКА САМООТЧУЖДЕННОСТИ
ЛИЧНОСТИ И ЕЕ АКТУАЛЬНОСТЬ

МАНУК АРУТЮНЯН

*Заведующий кафедрой философии международного
научно-образовательного центра НАН РА, кандидат философских наук*

Статья посвящена философскому и социально-психологическому анализу фроммовой концепции отчуждения. Раскрыта сущность фроммовой интерпретации самоотчуждения, рассмотрены механизмы самоотчуждения, показана определяющая роль «рыночной ориентации» в роли формирования данного явления.

CRITICISM AND MODERNITY SELF-ALIENATION OF
THE INDIVIDUAL ACCORDING TO FROM

MANUK HARUTYUNYAN

*Head of the Chair of Philosophy, Scientific-Educational International Center,
RA National Academy of Sciences, PhD in Philosophy*

The article is devoted to philosophical and socio-psychological analysis of From self-alienation concept. Mechanisms and explanation character of self-alienation is investigated and revealed. Moreover, the author investigates the role of “market orientation” in the formulation of this phenomenon.

Հոդվածի ներկայացման փուլերից՝ 10.03.14 թ.

**ՀԵՌՈՒՍՏԱՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ԴԻՏՄԱՆ ՆԱԽԸՆՏՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ԵՎ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԻՐԱՆԻ ԵՐԻՏԱՍԱՐԴՈՒԹՅԱՆ
ԱՐԺԵՔԱՅԻՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՈՒՄՆԵՐԻ ՎՐԱ**

Սույն հետազոտության հիմնական նպատակն էր՝ պարզել Իրանի Իսլամական Հանրապետության երիտասարդության կողմից ԶԼՄ-ների և, մասնավորապես, հեռուստատեսության սպառման, հեռուստատեսային հաղորդումներից ստացվող տեղեկատվության և այդ տեղեկատվության ազդեցության առանձնահատկությունները՝ սոցիալականացման և սոցիալական մոբիլության ցուցաբերման ընթացքում:

Հետազոտության նպատակներն են.

- հասկանալ Իրանի երիտասարդության՝ հեռուստացույց դիտելու նախապատվությունները և դրանց պայմանավորվածությունը այնպիսի գործոններով, ինչպիսիք են սեռը, տարիքը, կրթությունը ևն,
- հասկանալ երիտասարդության հետաքրքրությունները համացանցային հեռուստատեսությունն օգտագործելիս,
- հասկանալ հեռուստատեսության ազդեցությունը երիտասարդների սոցիալական շարժունության, այդ թվում՝ միգրացիոն վարքի վրա,
- հասկանալ երիտասարդության անձնական իդեալների ձևավորման հարցում հեռուստահերոսների ազդեցությունը,
- հասկանալ երիտասարդության հետաքրքրությունները հեռուստատեսությամբ ներկայացվող ազգային,

կրոնական ու ավանդական արարողությունների նկատմամբ:

Ուսումնասիրության համար ընտրված բազմությունը ներառում է Իրանի երիտասարդությանը: Հետազոտությունն անցկացվել է Իրանի 30 նահանգներում 2011–2012 թվականների ընթացքում: Ժամանակի և ֆինանսական միջոցների սղության պատճառով սույն հետազոտությունը սահմանափակված է Իրանի միայն 30 նահանգային կենտրոններով:

Ընտրանքի չափն ուսումնասիրվող մարդկանց կամ միավորների քանակն է: Համաձայն Իրանի վիճակագրական կենտրոնի հրապարակած տվյալների՝ 2011–2012 թվականներին 18–35 տարեկան երիտասարդների թիվը կազմում է 33,734,800 հոգի:

Սովորաբար հաշվվում է ընտրանքի համախառն չափը: Այնուհետև յուրաքանչյուր մարզի համար ընտրանքի չափը պետք է հաշվել առանձին՝ հետևյալ բանաձևի օգնությամբ՝

$$n_i = (N_i / N) * n,$$

որտեղ՝

N –ը 2011–2012թթ. Իրանի բնակչության թվաքանակն է Իրանի վիճակագրական կենտրոնի համաձայն,

N_i –ն 2011–2012թթ. յուրաքանչյուր նահանգի բնակչության թվաքանակն է,

n_i –ն ընտրանքի չափը:

Այնուհետև յուրաքանչյուր նահանգի համար ընտրանքի չափը (n_i) պետք է հաշ-

վարկել վերը նշված բանաձևով: Եթե վստահության մակարդակը կազմում է 0.95, ընտրանքի սխալանքը՝ 0.03, իսկ բնակչության թվաքանակը՝ $N=33,734,800$, ապա ընտրանքի չափը կլինի $n=1068$:

Հետազոտության հարցերը

- Հեռուստաալիքներից (ԻԻՀՀ¹ ու ՊԱՀՊԾ², թե՞ ՊՀՄԱՀ³) ո՞րն է ու ինչ պատճառով ավելի տարածված և նախընտրելի Իրանի երիտասարդության տեսակետից:
- Ինչպիսի՞ն է երիտասարդության վերաբերմունքը ԻԻՀՀ ու ՊԱՀՊԾ կամ ՊՀՄԱՀ՝ որպես հասարակությանն ինտեգրվելու, հարմարվելուն աջակցող մեխանիզմի:
- Ինչպե՞ս է ԻԻՀՀ ու ՊԱՀՊԾ կամ ՊՀՄԱՀ դիտելն ազդում երիտասարդների սոցիալական շարժունակությանը, նաև՝ միգրացիոն վարքին:
- Ինչպիսի՞ն է երիտասարդության վերաբերմունքը համացանցային հեռուստատեսության նկատմամբ:

Արդյունքների ներկայացում

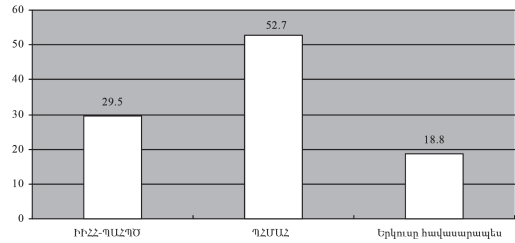
Հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ

¹ Համաձայն Իրանի Սահմանադրության 175 հոդվածի՝ Իրանի Իսլամական Հանրապետության հեռարձակողը (ԻԻՀՀ) հայտնի է որպես ազգային լրատվամիջոց, որն ունի հեռուստառադիոհաղորդումներ հեռարձակելու իրավունք: Այդ հոդվածն ընդգծում է, որ ԻԻՀՀ-ի ղեկավարին նշանակում ու պաշտոնանկ է անում Առաջնորդը: Այն ղեկավարող խորհուրդը կազմված է Իրանի նախագահի, դատական իշխանության ղեկավարի և իսլամական խորհրդատվական ժողովի երկուական ներկայացուցիչներից: Իրանի խորհրդարանը վերահսկում է այս կազմակերպության գործունեությունը, իսկ դրա վրած քաղաքականությունը, կառավարման ու վերահսկման խնդիրները կարգավորվում են օրենքով:

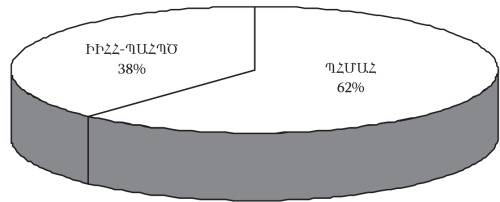
² Պարսկերենով արբանյակային հեռուստաալիքների պետական ծառայությունը (ՊԱՀՊԾ) հեռարձակում է իր հաղորդումները տարբեր լեզուներով՝ Իրանում և արտերկրում բնակվող մարդկանց համար:

³ Պարսկերենով հեռարձակվող մասնավոր արբանյակային հեռուստաալիքները (ՊՀՄԱՀ) հեռարձակում են իրենց հաղորդումները տարբեր լեզուներով՝ Իրանում և արտերկրում բնակվող մարդկանց համար:

Իրանի երիտասարդների մեծ մասը ավելի հաճախ է սպառում հեռուստատեսությունը, քան այլ ՋՄ-ները՝ այն դիտելով օրական միջինում չորս ժամ՝ չունենալով նախընտրելի ժամեր: Ինչպես երիտասարդները, այնպես էլ նրանց ընտանիքների անդամները և ընկերներն ավելի շատ նախընտրում են դիտել ՊՀՄԱՀ, քան ԻԻՀՀ-ՊԱՀՊԾ (Պատկեր 1):



Պատկեր 1. Իրանական հեռուստաալիքների ընտրության առումով երիտասարդության նախապատվությունները



Պատկեր 2. Երիտասարդության տեսակետները հեռուստաալիքներով ճշմարիտ տեղեկատվություն մատուցելու վերաբերյալ

Բացի այդ, ՊՀՄԱՀ-ը վայելում է երիտասարդության վստահությունը, քանզի այն մատուցում է հետաքրքիր, որակյալ, օբյեկտիվ և իրատեսական նորություններ ու հաղորդումներ, ինչպես նաև հետադարձ կապի ավելի լավ հնարավորություն է ընձեռում (Պատկեր 2):

Հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ երիտասարդների մեծ մասը նախընտրում է դիտել ժամանցային հաղորդումներ՝ շոուներ, նորաձևություն, ֆիլմեր և մուլտֆիլմեր: Նախապատվության հաջորդ աստիճանում են գտնվում կրթական և տեղեկատվական հաղորդումները:

Սոցիալականացման վերաբերյալ հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ երիտասարդներն ավելի շատ են սովորում մարզական, համերգային, պատմագիտական, բնագիտական և մշակութային, քան այլ տեսակի հաղորդումներից: Ժամանցային հաղորդումները (շոուները, համերգները, մարզական ու նորաձույթի հաղորդումները, ֆիլմերը) գրավում են առավելագույն թվով հանդիսատեսի, մինչդեռ տեղեկատվական հաղորդումները (նորություններ, քաղաքական ու կրոնական հաղորդումներ) գալիս են հաջորդիվ: Վերջապես, ընտանիքը, ընկերները և ՊՀՄԱՀ հեռուստալիքներն ունեն ավելի մեծ ազդեցություն երիտասարդության մեծամաս-

նության վրա, քան ԻԻՀՀ-ՊԱՀՊԾ-ն:

Դերերի վերաբերյալ հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ երիտասարդների 20%-ը կցանկանային իրենց տեսնել հեռուստաշոուններում, 17%-ը՝ մարզական հաղորդումներում, 10%-ը՝ նորությունների թողարկումներում, 9%-ը՝ համերգային հաղորդումներում, 7%-ը՝ իրանական ֆիլմերում և մնացածը՝ այլ հեռուստահաղորդումներում: Ուստի հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ երիտասարդների մեծ մասը կցանկանար գտնվել ժամանցային հաղորդումներից որևէ մեկի, հատկապես՝ շոունների, մարզական, ֆիլմերի և համերգների, մասնակիցը (Աղյուսակ 1):

Աղյուսակ 1. Հեռուստատեսային կերպարներ սրանձնելու վերաբերյալ տեսակետները

Հաղորդման տեսակ	Ցուցանիշներ	Հաճախականություն	Տոկոս	Կուտակված հաճախականության տոկոս
Հեռուստանորություններ		104	9.73	9.73
Քաղաքական-վերլուծական հաղորդումներ		52	4.86	14.59
Շոու-ծրագրեր		214	20.03	34.62
Իրանական ֆիլմեր		74	6.92	41.54
Արտասահմանյան ֆիլմեր		60	5.61	47.15
Համերգներ		99	9.26	56.41
Ժամանց		41	3.83	60.24
Կրոնական ծիսակատարություններ		56	5.24	65.48
Մարզական հաղորդումներ		184	17.22	82.7
Մշակութային հաղորդումներ		40	3.74	86.44
Պատմական հաղորդումներ		26	2.43	88.87
Բնության մասին ֆիլմեր		37	3.46	92.33
Մուլտֆիլմեր		46	4.3	96.63
Նորաձույթի մասին հաղորդումներ		33	3.08	99.71
Այլ հաղորդումներ		2	0.18	100
Ընդամենը		1068	100	

Երիտասարդության մեծ մասը գտնում է, որ ՊՀՄԱՀ-ով հեռարձակվող ժամանակացային ու տեղեկատվական հաղորդումները կոնֆլիկտ ու թյուրըմբռնում են հրահրում իրենց և ավագ սերնդների միջև: Հեռուստադիտողների շրջանում ավագ սերնդի հետ կոնֆլիկտ ու թյուրընկալում հրահրելը դիրքորոշումներ և արժեքներ ձևավորելու մեկ այլ գործոն է: Ըստ հարցված երիտասարդների՝ ժամանակացային հաղորդումների 72.9%-ը (շոուներ, համերգներ, ժամանց, նորաձևություն, մուլտֆիլմեր, արտասահմանյան կամ իրանական ֆիլմեր, մարզական հաղորդումներ) և տեղեկատվական հաղորդումների 27.1%-ը (քաղաքական, նորություններ, մշակութային, պատմական, բնության մասին) կարող են ստեղծել կոնֆլիկտ ու թյուրընկալում երիտասարդների և ավագ սերնդի միջև: Ըստ ստացված արդյունքների՝ երիտասարդների 60%-ը կարծում է, որ ՊՀՄԱՀ-ն ավելի շատ կոնֆլիկտ ու թյուրընկալում է առաջացնում (երիտասարդների և ավագ սերնդի միջև), քան ԻԻՀՀ-ՊԱՀՊԾ-ն:

Հետազոտության արդյունքների համաձայն՝ ՊՀՄԱՀ-ն ունի հասարակական, քաղաքական, կրոնական, տնտեսական, մշակույթի և արվեստի բնագավառներին առնչվող ավելի շատ հանրամատչելի ծրագրեր, քան ԻԻՀՀ-ՊԱՀՊԾ-ն:

Հանրամատչելի թեմատիկ հաղորդումների առումով հեռուստաժամանակացային հաղորդումները հիմնականում վերաբերում են աղքատությանը, զվարճանքին, վարկանիշներին, կոռուպցիային, սոցիալական անհավասարությանը, հարուստների և աղքատների միջև առկա անջրպետին: Տեղեկատվական հաղորդումներում գերակշռում են քաղաքական ու կրոնական թեմաները, իսկ կրթականներում՝ համակարգիչային տեխնոլոգիաները, խոհարարությունը, լեզուներն ու երաժշտությունը:

Ըստ հետազոտության արդյունքների՝

ՊՀՄԱՀ-ն ավելի շատ հաղորդումներ է նվիրում սեռային, ռասայական ու տարիքային անհանդուրժողականությանը և անհավասարությանը, ինչպես նաև շքեղ կյանքի գովազդմանը, քան ԻԻՀՀ-ՊԱՀՊԾ-ն: Բացի այդ, ինչպես ՊՀՄԱՀ-ով, այնպես էլ ԻԻՀՀ-ՊԱՀՊԾ-ով հեռարձակվող գովազդային թողարկումների մեծ մասն առնչվում է բջջային հեռախոսներին, հեռուստացույցներին, հարդարանքի պարագաներն են:

Հետազոտության համաձայն՝ ԻԻՀՀ-ՊԱՀՊԾ-ի հաղորդումների մեծ մասը վերաբերում է իրանական կենսակերպին, ինչը նպատակաուղղված է խթանելու երիտասարդներին ապրելու Իրանում և հավատարիմ մնալու իրանական կենսակերպին: Ուստի ԻԻՀՀ-ՊԱՀՊԾ-ն, ի տարբերություն ՊՀՄԱՀ-ի, քննադատում է ժամանակակից արևմտյան կենսակերպի ներդրումը իրանական հասարակության մեջ: Ի հակառակ դրան՝ ՊՀՄԱՀ-ը խթանում է երիտասարդներին՝ ապրելու արևմտյան ոճով: Հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ ԻԻՀՀ-ՊԱՀՊԾ-ի՝ իրանական մշակույթն առաջ մղելուն ուղղված քայլերն ավելի թույլ են, քան ՊՀՄԱՀ-ի՝ հակառակ ուղղությամբ միտված գործողությունները. վերջինի հաղորդումներն ավելի լավ են մշակված:

Այսպես, որոշակի կենսակերպի նկատմամբ հանդիսատեսի դիրքորոշումը ձևավորելու առումով ՊՀՄԱՀ-ն խթանում է արևմտյան կենսակերպը ֆիլմերի (75%), քաղաքական հաղորդումների (20%) և նորությունների թողարկումների (5%) միջոցով: Ուստի ՊՀՄԱՀ-ը դրական լույսի ներքո է ներկայացնում արևմտյան մշակույթը՝ որպես ապրելու համար հարմարավետ միջավայր:

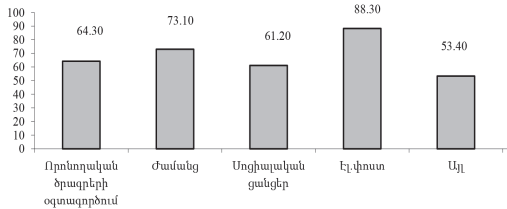
Հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ ԻԻՀՀ-ՊԱՀՊԾ-ի հաղորդումների 87%-ը գովաբանում ու խթանում է իրանական մշակույթը: Այդ մոտեցումը մեծամասամբ (85%) արտահայտված է նորությունների

թողարկումներում, քաղաքական ու կրոնական հաղորդումներում, ֆիլմերում և կինոհաղորդումներում, իսկ մնացած 15%-ը դրական լուսաբանումը բաժին է ընկած ռեպորտաժներին ու հարցազրույցներին:

Հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ ԻԻՀՀ-ՊԱՀՊԾ-ն խթանում է երիտասարդների իրանական կենսակերպը, մինչդեռ ՊՀՄԱՀ-ը նրանց արևմտյան ոճ է հրամանում: Բացի այդ, ԻԻՀՀ-ՊԱՀՊԾ-ն, քաղաքական ու կրոնական հաղորդումների, նորությունների թողարկումների և ֆիլմերի միջոցով քննադատում է արևմտյան ժամանակակից կենսակերպը:

Հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ երիտասարդության մեծ մասը ցանկանում է օգտվել համացանցից ամեն օր: Բացի այդ, նրանք ամեն օր հավասարապես օգտվում են հեռուստատեսությունից և համացանցից:

Երիտասարդները համացանցից օգտվում են նախ՝ էլեկտրոնային փոստն ստուգելու, հետո՝ ժամանցի, հետո՝ տեղեկույթ որոնելու և, վերջապես, սոցիալական ցանցերից օգտվելու համար:



Պատկեր 3. Երիտասարդների գրադնունքը համացանցում

Երիտասարդության ավելի մեծ մասը նախընտրում է առցանց դիտել ՊՀՄԱՀ-ի, քան ԻԻՀՀ-ՊԱՀՊԾ-ի հաղորդումները:

Հետազոտության համաձայն՝ հեռուստատեսությունը երեք եղանակով է նպաստում Իրանի երիտասարդների արտագաղթին: Առաջինը աշխատանք գտնելն ու իրենց կյանքի մակարդակը բարելավելն է, երկրորդը՝ Իրանում

իրավունքների և ազատությունների պակասն է և հեռուստատեսության միջոցով արտերկրում իրավունքների և ազատությունների ավելի բարձր պաշտպանվածության մասին ներկայացվող տեղեկատվությունը, իսկ երրորդը՝ ավելի լավ կրթություն ստանալը և արտերկրում բնակվող ընտանիքի անդամներին վերամիավորվելը: Այսպես, երիտասարդության 83%-ի կարծիքով՝ քաղաքատնտեսական հարցերը Իրանից արտագաղթելու հիմնական պատճառներն են, 12%-ը նշում է արևմտյան կենսակերպը գրավիչ լույսով ներկայացնող կինոնկարները և 5%-ը նշում է այլ պատճառներ, օրինակ՝ ժամանցային հաղորդումները (համերգներ, երաժշտություն ևն):

Այս իմաստով ՊՀՄԱՀ-ը ԻԻՀՀ-ՊԱՀՊԾ-ից ավելի շատ է արտագաղթի թեման շոշափում, և, իհարկե, արտագաղթը խթանող կարևորագույն գործոնը արևմտյան երկրներում ավելի բարեկեցիկ կյանքը ներկայացնող կինոնկարների միջոցով քաղաքական-տնտեսական խնդիրներ հրահրելն է: Օրինակ, արևմտյան արտադրության ֆիլմերում ցուցադրվում է, որ երիտասարդներն ապրում են երջանիկ և ուրախ կյանքով, ունեն ավելի լայն հնարավորություններ կրթության ու աշխատանքի առումով:

Աղյուսակ 2-ի համաձայն՝ երիտասարդության 46.6%-ը կարծքում է, որ հեռուստատեսությունը Արևմուտքի երկրների կյանքն ավելի լավ լույսի ներքո են ներկայացնում. երիտասարդները գտնում են, որ Արևմուտքում իրենց հասակակիցներն ավելի ուրախ և անհոգ են ապրում: 34.7%-ը նշում է երիտասարդության համար մեծ հնարավորությունները կրթության, մասնագիտական առաջընթացի և զարգացման առումով: 18.7%-ը մատնանշում է հեռուստածրագրերում Իրանում կյանքի քննադատությունը՝ որպես արտագաղթի պատճառ:

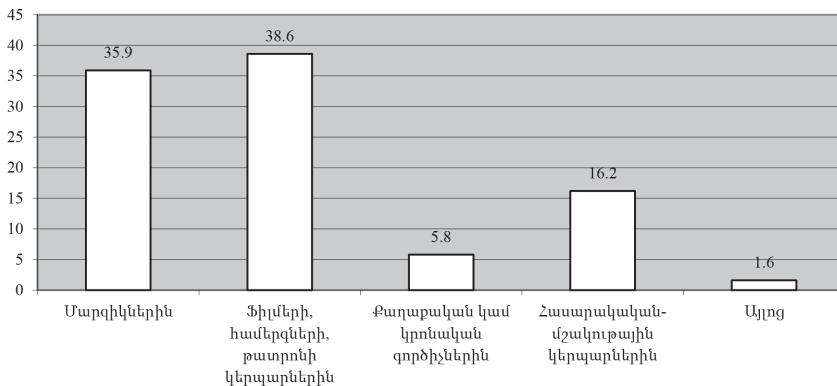
Աղյուսակ 2. Երիտասարդության կարծիքը Իրանից արտագաղթը իրականելու՝ հեռուարսապիքների կողմից օգրագործվող ձևերը

Ցուցանիշներ	Հաճախականություն	Տոկոս	Կուտակված հաճախականության տոկոս
Գրավչության ձևը			
Արևմտյան երկրների ավելի լավ կյանքը ներկայացնելը	498	46.6	46.6
Երիտասարդների համար ավելի շատ հնարավորությունները	371	34.7	81.3
Իրանում կյանքի քննադատությունը	199	18.7	100
Ընդամենը	1068	100	

Իրանից արտագաղթելու վերաբերյալ երիտասարդների 84.2%-ը (վստահաբար կամ մասնակիորեն) համաձայն է որոշումներ ընդունել հեռուստածրագրերով ներկայացվածների նմանությամբ և միայն 15.7%-ը՝ ոչ:

Երիտասարդների 38.6%-ը ցանկանում

է նմանվել հեռուստատեսությամբ ներկայացվող՝ ֆիլմերի, համերգների կամ բեմականացումների հերոսներին, 35.9%-ը կցանկանար նմանվել մարզիկներին, 16.5%-ը՝ հասարակական-մշակութային կերպարներին, 5.8%-ը քաղաքական գործիչներին և 1.6%-ը՝ այլոց (Պատկեր 4):



Պատկեր 4. Հեռուստատեսությամբ ներկայացվող որ կերպարներին կցանկանան նմանվել երիտասարդները

Երիտասարդության նմանարկման 43.82%-ն արտահայտվում է հեռուստահերոսների նման հագնվելով, 27.62%-ը՝ նրանց պես խոսելով, 15.07%-ը՝ նրանց պես մարզվելով, 9.08%-ը՝ նրանց նման հետազոտություն կատարելով և 4.4%-ը՝ այլ եղանակներով:

Երիտասարդների մեծ մասն իր հերոսներին տեսնում է ՊՀՄԱՀ-ով: Որևէ հեռուստահերոսի չերկրպագող երիտասարդները, ըստ հետազոտության, նմանարկում են իրենց ծնողներին, լավ ընկերներին կամ ուսուցիչներին:

Հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ

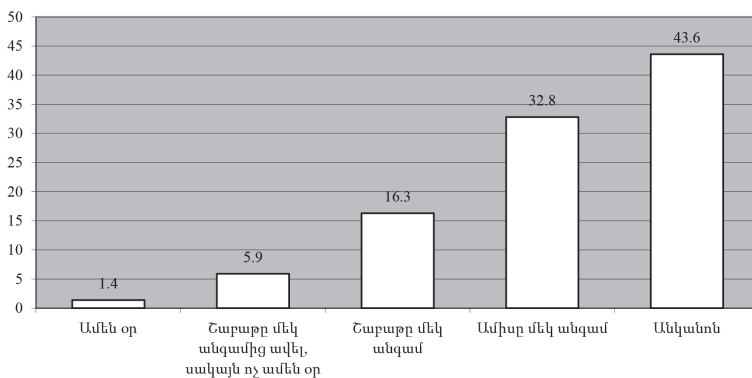
երիտասարդների մեծ մասը կցանկանար ամուսնանալու, հարսանյաց հանդեսը կազմակերպելու և կահավորելու, ազգային ու կրոնական ծեսերը տոնելու հարցերում հետևել հեռուստահաղորդումներով մատուցված եղանակներին: Ծիսակատարությունները տոնելու

միտումների մասով հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ երիտասարդների 55.61%-ը նախընտրում է ծեսերն անցկացնել արևմտյան ոճով, 35.48%-ը՝ ինչպես ազգային, այնպես էլ արևմտյան ոճերով և 8.14%-ը՝ նախընտրում է միայն ավանդական ծիսակարգերը (Աղյուսակ 3):

Աղյուսակ 3. Երիտասարդության շրջանում եղած միտումները՝ ծեսերն անցկացնելու վերաբերյալ

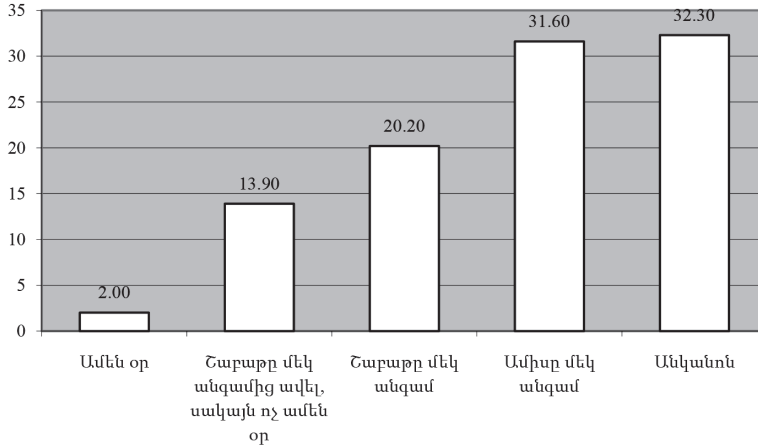
Ցուցանիշներ	Հաճախականություն	Տոկոս	Կուտակված հաճախականության տոկոս
Վարքագծի տեսակ			
Ավանդական	87	8.14	8.14
Արևմտյան	594	55.61	63.75
Ազգային ու արևմտյան տարրերի խառնուրդ	379	35.48	99.23
Վստահ չեն	8	0.74	100
Ընդամենը	1068	100	

Ազգային-կրոնական ծեսերին երիտասարդության մասնակցության վերաբերյալ հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ նրանց 43.6%-ը ցանկանում է մասնակցել անկանոն կերպով, 32.8%-ը՝ ամիսը մեկ անգամ, 16.3%-ը՝ շաբաթը մեկ անգամ և 7.3%-ը՝ շաբաթը մեկ անգամից ավել, սակայն ոչ ամեն օր (Պատկեր 5):



Պատկեր 5. Երիտասարդների մուրեցումները փարբեր ծեսերը դիմելու վերաբերյալ

Կրոնական ծեսերը դիտելու վերաբերյալ Պատկեր 6-ը ցույց է տալիս, որ երիտասարդության 32.3%-ը կցանկանային դիտել անկանոն կերպով, 31.6%-ը՝ ամիսը մեկ անգամ, 20.2%-ը՝ շաբաթը մեկ անգամ, 13.9%-ը՝ շաբաթը մեկ անգամից ավելի, սակայն ոչ ամեն օր և 2%-ը՝ ամեն օր:



Պատկեր 6. Հեռուստատեսությանը կրոնական ծեսեր դիտելու հաճախականությունը

Այսպիսով, ստացված արդյունքները ցուցադրում են Իրանի երիտասարդության հակվածությունը հեռուստատեսության դիտմանը՝ որպես սոցիալականացման, սոցիալական մոբիլության, արտագաղթի, ավանդական ծեսերի վերաբերյալ պատկերացումների և վերաբերմունքի ձևավորման կարևոր գործոնի: Արդյունքները կարող են օգտակար լինել ինչպես հետազոտողների, այնպես էլ շահագրգիռ կազմակերպությունների և տեղեկատվական քաղաքականությունն իրականացնող սուբյեկտների համար:

ПРЕДПОЧТЕНИЯ ТЕЛЕПРОСМОТРА И ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ЦЕННОСТНУЮ
ОРИЕНТАЦИЮ МОЛОДЕЖИ ИРАНА

МАХМУД ХАЛИЛИ

*Исследователь социологии СМИ в Министерстве Сельского хозяйства Ирана,
и преподаватель Университета Пайам Нур, Иран*

В статье представлено исследование предпочтений иранской молодежи при телепросмотре, в частности, выбор между доступными в Иране телеканалами, и формирование ценностной ориентации в связи с предпочитаемыми телеканалами и телепередачами. В частности, рассматриваются предпочтения молодежи при просмотре западных и иранских телепередач, причины, по которым делается соответствующий выбор, и как влияют данные предпочтения на их образ жизни.

PREFERENCES OF TELEVISION CONSUMPTION AND EFFECTS
ON IRANIAN YOUTH VALUE ORIENTATION

MAHMOUD KHALILI

*Media Sociology Researcher at the Ministry of Agriculture of Iran,
and Adjunct Lecturer at Payam Noor University of Tehran*

The study on television consumption by Iranian youth is represented in the article. The study demonstrates the ways in which the choice of TV channels and programs determine socialization process, value orientation among young people, including preferences to watch Iranian and pro-Western programs, learning from them, getting oriented about either stay or emigration to the countries where the more likely life is shown, possible conflicts with older generation, etc.

Հոդվածի ներկայացման ցարկերթի 13.04.14 թ.

ВЛАДИМИР БЛОХИН

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Философия и история» Уральского государственного
университета путей сообщения
(г. Екатеринбург, Россия)*

АРМЯНО–РУССКИЕ КОНФЕССИОНАЛЬНЫЕ СВЯЗИ В X – НАЧАЛЕ XIX ВВ. (ОТ ИСТОКОВ ДО ВХОЖДЕНИЯ ВОСТОЧНОЙ АРМЕНИИ В СОСТАВ РОССИИ)

Армения и Россия... Произнося эти слова, в нашем сознании предстают два государства, обладающих богатейшим историческим наследием. Армяне и русские – два народа, судьбы которых соединены многовековой дружбой. Армянская апостольская и Русская православная церкви – древние духовные сокровищницы, обогатившие христианский мир собственными культурными традициями, выдающимися памятниками храмового зодчества. Обе церкви в лице своих деятелей играли большую роль в государственной и общественной жизни, выполняя функции национально–духовного объединения.

История армяно–русских конфессиональных связей насчитывает тысячу лет – именно столько армяне проживают на территории Российского государства, начиная с эпохи киевских князей. Во взаимоотношениях обеих церквей лежит поистине братское начало, проявляющееся сегодня в открытости форм межцерковного сотрудничества и многообразии социального служения.

Существенное значение в конфессиональных связях Армении и России имеет богословский диалог, начавшийся в XIX в. и продолжающийся с учетом новейших догматических и церковно–исторических исследований. Как и Русская, Армянская

церковь именуется «православной» (полное название – «Армянская святая апостольская православная церковь», арм. «Հայոց Սուրբ Առաքելապահ Ուղղափառ Եկեղեցի»). В настоящее время представители армянского духовенства и Русской православной церкви идут по пути создания продуктивных усилий, направленных на достижение единого мнения в вопросе вероучительного тождества обеих Церквей. Находясь с визитом в Армении в марте 2010 г., патриарх Московский и всея Руси Кирилл в приветственной речи в кафедральном соборе Эчмиадзина отметил: «Несмотря на то, что наши Церкви в силу исторических причин не имеют евхаристического общения, мы отчетливо осознаем близость друг к другу. Причину тому мы находим в приверженности Русской Православной и Армянской Апостольской Церквей древнему церковному Преданию. На его основе веками формировались традиционные ценности, в равной степени характерные восточнославянской и армянской культурам. Именно верность христианской традиции и ее нравственным идеалам является для нас связующей нитью, залогом нашего сотрудничества и дружбы»¹.

¹ Цит. по: Приветственная речь Святейшего Патриарха Кирилла в кафедральном соборе Эчмиадзина, 16 марта 2010 г. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/>

Заметную роль в современной жизни обеих Церквей играет также географический фактор, связанный с сохранением сформировавшейся канонической территории (территории, на которую распространяются административные и духовные полномочия церкви). Для Русской Церкви — это территории, исторически входившие в состав Российского государства (начиная с эпохи Киевской Руси), для Армянской — земли, составлявшие историческую Армению, а впоследствии — армянские общины диаспоры, в том числе образовавшиеся в России. Справедливым является утверждение К. Мовсисяна, понимающего совокупность армянских общин и епархий в русских землях как единого организма, т.к. возникновение первых обязательно влекло за собой появление церковных структур¹. Такая взаимосвязь объясняется консолидирующей ролью Армянской церкви, направленной на сохранение веры, национального самосознания, языка и культурных традиций армян вне исторической родины. Отсутствие политической независимости привело к тому, что Армянская церковь приобрела национальный характер, до настоящего времени выступая незыблемым символом всего армянского народа, независимо от места его проживания. Образуя, говоря, церковь для армян — подлинное воплощение народной души.

История армяно-русских конфессиональных связей охватывает пять этапов:

1. Конец X – начало XVIII в. Время появления первых армянских поселений и храмов в городах Киевской Руси (Киеве,

Каменце–Подольском, Луцке), а в XVI в. – возникновение армянской церкви в Москве; начало складывания армяно-русских церковных отношений, имевших крайне фрагментарный характер, однако повлиявших на особое почитание в Московском государстве св. Григория, просветителя Армении;

2. 1717 – 1828 гг. Образование в России двух армянских епархий: в 1717 г. – Астраханской (переименованной в 1780 г. в Ново-Нахичеванскую) и в 1809 г. – Бессарабской; закрепление права управления ими за Эчмиадзинским католикосом; признание российскими властями и Русской церковью близости армянского и православного вероучений;

3. 1828 – 1918 гг. Вхождение Восточной Армении и центра Армянской церкви – Эчмиадзина – в состав Российской империи; определение статуса Армянской церкви Положением 1836 г.; признание церковных и гражданских заслуг армянских католикосов на уровне государства и Русской церкви; публикация в российской печати апологетических трудов, подтверждающих богословско-догматическое единство Армянской и Русской церквей;

4. 1918 – 1991 гг. Эпоха богоборческих гонений, охвативших Армянскую и Русскую церкви главным образом в 20 – 30-е гг. XX в.; придание армяно-русским церковным отношениям официального характера и расширение спектра взаимодействия двух церквей (образовательная, просветительская, миротворческая деятельность); учреждение в 1966 г. Ново-Нахичеванской и Российской епархии с центром в Москве;

5. 1991 – 2013 гг. Современный этап взаимоотношений Армянской и Русской церквей, обладающих систематическим,

text/1114986.html (Русская Православная Церковь: Официальный сайт Московского Патриархата). Дата обращения: 12.01.2013 г.

¹ Мовсисян К., диак. Армянские епархии в России: Диссертация на соискание ученой степени кандидата богословия. – Загорск: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1991. – Рукопись. – С. 3.

конструктивным и братским характером; активность в продолжении богословского армяно–русского межцерковного диалога; совместное инициирование и реализация усилиями обеих церквей образовательных, культурных, миротворческих и социальных проектов; закладка нового русского православного храма в Ереване (2010 г.) и открытие армянского кафедрального собора в Москве (2013 г.).

В настоящей статье подробно охарактеризуем сущность первых двух этапов, раскрывающих особенности армяно–русских церковных связей до вхождения Восточной Армении в состав России.

Становление армяно–русских церковных связей в конце X — начале XVIII в. Ярким событием, положившим начало формированию армяно–русских отношений, стала женитьба Киевского князя Владимира на принцессе Анне, сестре византийского императора Василия II и его преемника, императора Константина VIII, которые были по происхождению армянами. Это произошло в 989 г. Условием брачного союза был конфессиональный фактор – принятие христианства Владимиром и его народом годом ранее, событие, вошедшее в российскую историю как Крещение Руси. Прибыв в Киев, Анна привезла с собой свиту, в числе которой находились армянские священники. Известно, что представители армянского населения столицы Древней Руси принимали деятельное участие в экономической и культурной жизни города¹.

Исследователь К. В. Айвазян приводит факты совместного творчества русских и армянских мастеров в декоративном уб-

ранстве саркофага Киевского князя Ярослава Мудрого и создании ряда мозаик в Киевской Софии и Успенском соборе Киево–Печерской лавры². Армянские умельцы были также в числе строителей православных храмов северо–восточной Руси – в Боголюбове и Владимире³.

После взятия турками–сельджуками армянской столицы Ани в 1061 г. более 20 тыс. армян переселились в Крым и южно–русские земли⁴. Вторая волна переселенцев пришлась на XIII столетие после монгольского нашествия на Армению в 1236 г. А. Е. Тер–Саркисянц сообщает о том, что на протяжении XI – XIII вв. армяне обосновались в Новгороде, Смоленске, Булгаре, Львове, Каменец–Подольском, Луцке. Переселение армян объективно приводило к появлению в русских землях армянских храмов: св. Николая в Каменце–Подольском (1250 г.), св. Степаноса в Луцке (XIII в.), в Булгаре (XIV в.), Успения Богородицы в Киеве (XV в.)⁵.

Возникновение армянских общин и храмов в средневековых городах Руси и прилежащих территориях привело к взаимному узнаванию русских и армян, взаимопроникновению двух культурно–религиозных традиций. Более всего этот процесс проявлялся на социальном и бытовом уровнях. Одной из решающих причин, повлиявших на установление братских отношений двух народов, была близость христианской веры. А. Е. Тер–

¹ Тер–Саркисянц А. Е. История и культура армянского народа с древнейших времен до начала XIX в. / А. Е. Тер–Саркисянц; Ин–т этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо–Маклая. – 2–е изд. – М.: Вост. лит., 2008. – С. 370.

² Айвазян К. В. История отношений русской и армянской церквей в средние века / Ред. С. С. Аревшатян. – Ереван: Изд–во АН АрмССР, 1989. – С. 22; Тер–Саркисянц А. Е. Указ. соч. – С. 469 – 470.

³ Айвазян К. В. Указ. соч. – С. 90 – 94.

⁴ Алов А. А., Владимиров Н. Г. Армянская апостольская церковь в России // Религиозная жизнь и культурное наследие России. Католицизм. Протестантизм. Армянская апостольская церковь / Колл. авт.: А. А. Алов, Н. Г. Владимиров, Ф. Г. Овсиенко. – М.: Институт Наследия, 1995. – С. 99.

⁵ Тер–Саркисянц А. Е. Указ. соч. – С. 371.

Саркисянц пишет, что «свободное общение русских и армян приводило даже к тому, что между ними ... иногда заключались браки и кумовство»¹. Осознание братского отношения друг к другу именно на частном, чаще повседневном, уровне будет прослеживаться и впоследствии.

Официальный же уровень взаимоотношений Армянской и Русской церковей на протяжении XII – XVI вв., оказался весьма слабым. Этому обстоятельству, на наш взгляд, способствовал целый ряд внутрицерковных и политических факторов:

- незавершенность (по сути – обрыв) богословского диалога Армянской церкви с Византийской во второй половине XII в., направленного на признание вероучительного единства между армянами и греками;
- разобщение духовной власти в Армении, начавшееся со второй половины XI в. (перенос резиденции армянского католикоса в Себастию, Константинополь, Ани, появление автономного католикосата на Ахтамаре);
- политическая раздробленность Армении и русских земель в XI – XV вв.;
- нестабильность международной обстановки, повлиявшей на конфессиональную ситуацию в Армении и русских землях (раскол Христианской церкви в 1054 г., начало крестовых походов и завоеваний на Ближнем Востоке, татаро–монгольская экспансия);
- предвзятый подход к сущности армянской веры у ряда авторитетных деятелей греческого и русского православия XIV – XVI вв. – в частности, Московского митрополита Киприана (1330 – 1406) и афонского

монаха Максима Грека (1475 – 1556), сыгравшего значительную роль в истории русской церковной книжности².

Последнее обстоятельство – негативное отношение отдельных представителей русского православия к армянам – было унаследовано от Византии, от которой Русская Церковь находилась в административной зависимости до 1448 г. Мы полагаем, что данную позицию не следует абсолютизировать, ибо особым почитанием в русском народе пользовался св. Григорий просветитель, возродивший христианское наследие в Армении. Построенный в честь взятия Иваном Грозным Казани Покровский собор в Москве, украшающий Красную площадь, включал девять приделов, один из которых был посвящен св. Григорию. При этом, придел св. Григория не являлся местом богослужений для армян – он предназначался для русского населения. К. В. Айвазян связывает освящение придела в честь армянского святого с процессом будущего освобождения Армении от турецко–персидского ига. Личность св. Григория должна была выступать символом единения армянского и русского народов³.

Говорить о наличии и функционировании собственно армянских храмов в Московском государстве XVI – XVII вв. весьма проблематично. Среди исследователей есть мнение о том, что по разрешению Ивана Грозного у армян появилась церковь в Китай–городе Москвы, на посольском дворе, в районе пересечения улиц Ильинки и Никольской⁴. Однако в

² Лебедев А. Вероисповедное положение армян в России до времен Екатерины II (включительно). – М.: Издание Имп. Об–ва истории и древностей российских при Моск. ун–те, 1909. – С. 6; Алов А. А., Владимиров Н. Г. Указ. соч. – С. 100.

³ Айвазян К. В. Указ. соч. – С. 123.

⁴ Алов А. А., Владимиров Н. Г. Указ. соч.. – С. 100

¹ Тер–Саркисянц А. Е. Указ. соч. – С. 372.

научной литературе достоверность этого факта оспаривается¹.

Заметным явлением в развитии профессиональных связей Армении и России XVII в. считаем содержание челобитной 1666 г., поданной царю Алексею Михайловичу 40 армянскими купцами, приехавшими в Москву из Персии. В челобитной армяне просили разрешить им исповедываться и причащаться в православной церкви². Это позволяет сделать как минимум два важных вывода.

Во-первых, армяне относились к православию как родной вере: «А мы иноземцы не иноверные и не басурманы, веруем в православную христианскую веру и в арменьях у нас такие же православные христианские церкви есть и монастыри построены...»³. Значит, вопрос о евхаристическом общении – один из главных в межцерковных взаимоотношениях – на частном, бытовом уровне решался положительно. И армяне, и русские воспринимали друг друга как представители христианских общин, обладающих каноническим единством. Получив разрешение царя, армяне были готовы причащаться в православных храмах.

Во-вторых, такая просьба свидетельствует о том, что в более ранний пе-

риод в Москве не было храма, где армяне могли бы бывать на богослужениях.

По нашему мнению, противоречивый характер сведений об армянском храме на посольском дворе Москвы объясняется нерегулярностью его функционирования, что, в свою очередь, зависело от социальных и политических условий. Возможно, появившись в середине XVI в., армянский приход надолго приостановил свою деятельность в вихре событий опричнины и Смутного времени. Богослужения в храме были восстановлены только спустя столетие, что, в свою очередь, подтверждается данными, приводимыми В. Г. Вартаняном и А. Е. Тер-Саркисянц. Когда из Армении с разрешения Петра I и по инициативе армянского католикоса Нахапета (Едесаца, 1691 – 1705) в 1704 г. в Москву прибыл епископ Минас Вардапет, в храме на посольском дворе начались регулярные богослужения, на одном из которых присутствовал сам царь⁴. Но вскоре посольский двор переоборудовали в шелкоткацкую фабрику. Тогда к 1731 г. храм перенесли на Пресню, где армяне получили в дар от грузинского царя Вахтанга VI земельный участок для церкви и кладбища⁵.

Итак, период конца X – начала XVIII в. характеризуется возникновением первых армянских общин и церквей в русских землях. Происходит взаимное знакомство русских и армян с собственными культурными и церковными традициями. Особое значение среди русских приобрело почитание епископа Григория, стоявшего у истоков возрождения христианст-

(речь идет о том, что в 1554 г. Иван Грозный разрешил армянам вести беспощинную торговлю с Россией, после чего в Китай-городе появился армянский караван-сарай и при нем вскоре – первая армянская церковь, которая была единственным армянским храмом в России до начала XVIII в.); Армянские церкви Российской империи (1717 – 1917) / Ред. колл. Вирабян А. С., Мирзоян С. С., Крбежян В. Г., Авакян Г. Г. – Ереван: Тигран Мец, 2009. – С. 172 – 173; Бозоян А. А., Юзбашян К. Н. и др. Армянская Апостольская Церковь // Православная Энциклопедия / Под ред. Патриарха Московского и всея Руси Алексия II. – Т. III: Анфимий – Афанасий. – М.: Церковно-научный центр «Православная Энциклопедия», 2001. – С. 351.

¹ Айвазян К. В. Указ. соч. – С. 133.

² Армянские церкви Российской империи (1717 – 1917). – С. 173.

³ Цит. по: Айвазян К. В. Указ. соч. – С. 133.

⁴ Вартанян В. Г. Армяне в политике России до присоединения Восточной Армении: к истории вопроса. URL: <http://rspu.edu.ru/li/journal/vartanian.htm>; Тер-Саркисянц А. Е. Указ. соч. – С. 375.

⁵ Тер-Саркисянц А. Е. Указ. соч. – С. 375; Армянские церкви Российской империи (1717 – 1917). – С. 173.

ва в Армении на рубеже III – IV столетий. События данной эпохи способствовали зарождению армяно–русских межцерковных связей.

Образование епархий Армянской церкви в России: 1717 – 1828 гг. Появление первой армянской епархии на территории России было связано с увеличением национальной диаспоры в низовьях Волги – Астрахани. Исследователь Э. В. Кугрышева приводит данные о том, что к 1724 – 1725 гг. общая численность мужского населения армянской общины Астрахани превышала 500 человек¹.

Еще в документах начала XVII в. имелись упоминания об армянских священниках, проживавших в этом городе; к 1640 г. здесь был построен деревянный армянский храм². В 1706 г. по прошению купца Б. К. Богданова и последующему указу царя Петра I в Астрахани было положено начало строительству каменного армянского храма³. Так на юге России появился кафедральный собор во имя Успения Пресвятой Богородицы (Сурб Аствацацин), имевший два придела – во имя святого пророка Иоанна Крестителя и святителя Григория. А в 1717 г. в Астрахани была образована первая российская епархия Армянской церкви. Произошло это при Эчмиадзинском католикосе Аствацатуре I (Амаданци, 1715 – 1725), назначившим епархиальным начальником архиепископа Степаноса (Галатаци). Первые годы своего существования Астраханская епархия фактически подчинялась Ганд-

засарскому католикосу. На протяжении XVIII столетия епархия включала все армянские приходы, расположенные на территории Российской империи.

Петровская эпоха отличалась проведением покровительственной политики по отношению к армянскому населению. В указе царя Сенату от 13 апреля 1711 г. говорилось: «Армян как возможно приласкать и облегчить, в чем пристойно, дабы тем подать охоту для большего их приезда»⁴. С увеличением численности армянского населения в русских городах значение конфессионального фактора в отношениях Армении и России заметно возросло, о чем свидетельствуют следующие события.

Прежде всего, согласно грамоте Константинопольского патриарха Иеремии III (1716 – 1726) от 31 августа 1718 г., адресованной Петру I, официально признавалась близость армян православному вероисповеданию⁵. Последовавший 5 июля 1719 г. сенатский указ предписывал православным священникам соблюдать церковные правила при совершении крещения и брака армян⁶. Таким образом, в отличие от мнений деятелей Русской церкви XIV – XVI вв., в Новое время формируется позиция о догматической близости православия и армянской веры.

Во–вторых, в 1722 г. на Соборе высшего духовенства в Эчмиадзине под председательством католикоса Аствацатура I было принято историческое решение о направлении императору Петру I посольства с просьбой содействовать Ар-

¹ Кугрышева Э. В. История армян в Астрахани. – Астрахань: ГП АО «Издательско–полиграфический комплекс «Волга», 2007. – С. 134.

² Кугрышева Э. В. Указ. соч. – С. 132 – 133; Хачатурян В. А. Из истории армянских колоний. Поселение в Астрахани // Литературная Армения. – 1972. – № 4. – С. 92.

³ Собрание актов, относящихся к обозрению истории армянского народа. – М., 1833. – Ч. 1. – С. 6.

⁴ Собрание актов, относящихся к обозрению истории армянского народа. – М., 1833. – Ч. 1. – С. 7.

⁵ Цит. по: Доктусов Н. П. Армянская Церковь (история ее взаимоотношений с церковью Вселенской; ее вероучение и обряды сравнительно с православными). – Загорск: Свято–Троицкая Сергиева Лавра, 1950. – Рукопись. – С. 276.

⁶ Цит. по: Доктусов Н. П. Указ. соч. – С. 276.

мянской церкви в сплочении армянского народа вокруг патриаршего престола. В марте 1723 г. послы прибыли в Петербург, где от имени российского правительства Армянской церкви была пожалована грамота, по которой за Эчмиадзинским католикосом закреплялось преимущество в управлении церковными делами всех проживающих в России армян. В 1726 г. грамота была подтверждена императрицей Екатериной I. Актуальные в то время национально-освободительные идеи армян, связываемые с Россией, были неотделимы от духовного лидера армян – Эчмиадзинского католикоса.

Далее в привилегии г. Оренбургу от 7 июля 1734 г. сообщалось о предоставлении всем иноверцам (армянское население принадлежало тогда к этой социально-религиозной группе) свободного отправления их вер и права строительства церквей². Наконец, в манифесте 22 февраля 1735 г. подтверждалось «дозволение свободного богослужения всем христианским вероисповеданиям в России»³.

К 1736 г. в Астрахани был построен второй – деревянный – храм во имя святого великомученика Георгия с часовней. Однако это произошло без согласования с российским правительством и Святейшим Синодом⁴.

Императрица Елизавета Петровна придерживалась двойственного курса в отношении армянских конфессиональных дел. С одной стороны, указом 16 января 1742 г. было решено, чтобы «церкви армянские, кроме одной каменной в Астрахани, все недавно построенные уп-

разднить»⁵. Вследствие этого российские власти закрыли Георгиевский деревянный храм в Астрахани и приостановили строительство каменной церкви в Петербурге⁶, которая должна была объединить первый армянский приход столицы, созданный стараниями священника Ивана Шеристанова и купца Луки Ширванова⁷. С другой стороны, сенатский указ 13 апреля 1744 г. дал возможность армянам «отправлять богослужение беспрепятственно»⁸.

Укрепление покровительственной политики к армянскому населению и Армянской церкви в России нашло отражение в деятельности императрицы Екатерины II.

9 июня 1763 г. последовал указ Сенату о позволении иностранцам, поселяющимся в России, строить и содержать свои церкви «в тех местах, где они селиться пожелают»⁹. Тогда же в Астрахани, где к этому времени насчитывалось ок. 500 армянских дворов, включавших ок. 4 тыс. человек¹⁰, началось строительство второй армянской церкви во имя апостолов Петра и Павла (Сурб Погос-Петрос). А в 1770 г. последовал именной указ императрицы о «дозволении построить армянские церкви в Москве и в Санкт-Петербурге»¹¹.

1760-е гг. ознаменовались установлением официальных отношений Армянс-

⁵ Цит. по: Лебедев А. Указ. соч. – С. 25.

⁶ Бозоян А. А., Юзбашян К. Н. и др. Указ. соч. – С. 352.

⁷ Собрание актов, относящихся к обозрению истории армянского народа. – М., 1833. – Ч. 1. – С. 15; Базиянц А. П. Над архивом Лазаревых (Очерки) / Отв. ред. акад. Б. Б. Пиотровский. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1982. – С. 16–17.

⁸ Собрание актов, относящихся к обозрению истории армянского народа. – М., 1833. – Ч. 1. – С. 17.

⁹ Там же. – С. 24.

¹⁰ Армянские церкви Российской империи (1717–1917). – С. 30; Кугрышева Э. В. Указ. соч. – С. 134.

¹¹ Собрание актов, относящихся к обозрению истории армянского народа. – М., 1833. – Ч. 1. – С. 27.

¹ Умнов А. Исторический юбилей (К 150-летию вхождения Армении в состав России) // Журнал Московской Патриархии. – 1979. – № 3. – С. 64.

² Собрание актов, относящихся к обозрению истории армянского народа. – М., 1833. – Ч. 1. – С. 14.

³ Там же. – С. 95–96.

⁴ Кугрышева Э. В. Указ. соч. – С. 135.

кой церкви с Российским государством. Главную роль в этом процессе сыграл армянский католикос Симеон I (Ереванци, 1763 – 1780), отправивший в Петербург своего представителя, архимандрита Давида, с грамотой от 1 августа 1766 г., в которой говорилось, «чтобы обитающие в империи люди, исповедания святого Григория Пророка Великой Армении, как доныне были и впредь остаться могли по духовным обстоятельствам в ведомстве и в распоряжениях церковных во власти его патриаршего престола» и «чтобы определяемый над ними архиепископ был по избранию сего престола, неизвестных же ему патриарху и самовольным из других краев въезд архиепископам запретить»¹. Прибыв в российскую столицу, Давид привез Екатерине II ценные дары: частицы мощей святого Иоанна Крестителя, святой Рипсиме, великомученика Георгия Победоносца и частицы Ноева ковчега.

Католикос Симеон заручился также помощью главы Астраханской епархии Русской православной церкви епископа Мефодия (Петрова, 1758 — 1776) и некоторых проживающих в Москве и Петербурге армян, прося их оказать содействие благоприятному исходу посольства архимандрита Давида.

В итоге миссия Давида имела успех. Указом Екатерины II от 30 июня 1768 г. окончательно было подтверждено право юрисдикции Эчмиадзинского католикоса над всеми армянами России. В ознаменование установления официальных связей между Эчмиадзином и Петербургом и в целях повышения епархиального

статуса Католикос Симеон в 1773 г. закрепил за Астраханской епархией название «Российской».

Таким образом, плодотворные усилия архимандрита Давида заключались в том, что отныне армянские общины и Армянская церковь всегда могли рассчитывать на покровительство и защиту российского правительства².

Дореволюционный исследователь А. Кусиков акцентирует внимание на том, что именно при Екатерине II было положено начало формированию Армянской церкви в России как юридического лица, т.е. гражданско-правовой организации. В жалованной грамоте армянам 1779 г. архимандриту Петру Маркосову предоставлялось право быть духовным главой всех вышедших с ним из Крыма армян и строить повсеместно армянские церкви. Иначе говоря, армяне «стали признаваться особой корпорацией, имеющей своего пастыря-руководителя»³.

Отношение русского православного духовенства к армянским религиозным общинам носило неоднозначный характер. Упомянутый выше предстоятель Астраханской епархии Русской православной церкви епископ Мефодий в 1760 г. отправил в Святейший Синод письмо, в котором сообщал о том, что колокола армянского Успенского собора весят 35 и 20 пудов. Поскольку «армянская церковь в Астрахани построена в близком расстоянии от православных церквей и во время службы по армянскому закону в те колокола благовестят и звонят, что приезжающие в Астрахань из верховых (городов)

¹ Цит. по: Эзов Г. А. Начало сношений Эчмиадзинского патриаршего престола с русским правительством. Историческое исследование по неизданным документам. – Тифлис: Скоропечатня М. Мартиросянца, 1901. – С. 5.

² Эзов Г. А. Указ. соч. – С. 8.

³ Цит. по: Кусиков А. Армянская церковь в России как юридическое лицо // Кавказский вестник. – 1905. – № 2. – С. 72.

разного звания люди, российские подданные, идут в ту церковь, почитая ее за православную»¹. Владыка Мефодий просил заменить мощные колокола армянского собора на двухпудовые, однако его просьба осталась не удовлетворенной². На наш взгляд, данное обстоятельство можно рассматривать как косвенный аргумент в защиту тезиса об адекватном отношении рядового русского люда к армянской вере; православное население Астрахани видело в армянском храме выражение религиозной идентичности и никак не «ересь», которую усматривали в средневековье представители греческого и отчасти русского православия.

В последней трети XVIII в. сложилась крупная армянская община в Санкт-Петербурге. Она была представлена промышленниками и купцами, среди которых особо выделялись Моисей Буниятов, Григорий Кампанов, Моисей Сафаров, Артемий Мануилов, Богдан Ахвердов, Петрос Ширванов, Маргар Манучарян. Среди армян были широко образованные люди, занимавшиеся просвещением своих соотечественников и представителей русского общества. Так, большую роль в культурной жизни армянской общины столицы сыграл Григорий Халдарян, который в 1783 г. в доме № 40 по Невскому проспекту основал первую в России армянскую типографию. Здесь были напечатаны богословские («Догмат покаяния Шнорали», «Егише») и богослужебные («Часослов», «Богомолье: молитвенник католикоса Лазаря», «Евангелие обедни») книги, а также первый армяно-русский словарь.

На рубеже XVIII – XIX столетий в разное время в Петербурге проживали офицеры–

армяне – участники Отечественной войны 1812 г.: генерал от инфантерии, кавалер ордена Святого Андрея Первозванного В. О. Бебутов и генерал-лейтенант кавалерии В. Г. Мадатов, похороненный в некрополе Александро-Невской лавры, генерал-майор артиллерии, начальник арсеналов в Киеве и в Петербурге И. С. Абамелек; генерал-майор, командир лейб-гвардии гусарского полка Д. С. Абамелек, генерал-лейтенант Д. И. Ашхарумов; генерал-майор Д. А. Делянов.

Главой Российской армянской епархии в 1773 г. стал архиепископ Иосиф Аргутинский (Овсеп Аргутян), сыгравший выдающуюся роль в становлении армяно-русских религиозных связей³. Владыка Иосиф пользовался высоким авторитетом в кругах высших чинов российского правительства, ему благоволили известные иерархи Русской церкви – Московский митрополит Платон (Левшин) и Петербургский митрополит Гавриил (Петров). Иосиф Аргутинский оказал большое содействие успешному переселению крымских армян из Крыма в Таганрогскую губернию, в результате чего сформировались армянские поселения и храмы в Азове, Ново-Нахичевани и Григориополе и в селах вокруг них, а Российская армянская епархия в 1780 г. была переименована в Ново-Нахичеванскую.

В 1783 г. владыка Иосиф составил проект освобождения Армении, предусматривавшим восстановление Армянского царства под протекторатом России и принцип независимости Армянской

¹ Цит. по: Кугрышева Э. В. Указ. соч. – С. 137.

² Там же. – С. 137.

³ Триста лет служения на русской земле // Армянская Церковь. – 2006. – № 4. – С. 60; См. биографическую справку о нем: Иосиф Аргутинский (биографическая справка) // Армянская Церковь. – 2006. – № 4. – С. 65; также о личности Иосифа Аргутинского см.: Эзов Г. А. Указ. соч. – С. 38 – 43.

церкви от светской власти¹. Иначе говоря, Армянская церковь реально мыслилась как возможный инициатор освобождения Армении и носитель армянского политического суверенитета.

При Иосифе Аргутинском был сделан новый шаг в закреплении юридических прав Армянской церкви в России: в 1785 г. была учреждена консистория для армянских священнослужителей – орган высшего церковного суда, — находившаяся в подчинении Третьему департаменту Сената². В Петербурге, Москве, Астрахани, Кизляре, Моздоке и др. городах появились духовные правления.

Управляя Ново-Нахичеванской епархией, Иосиф написал «Исповедание христианской веры Армянской церкви», изданное на русском языке в 1799 г.³ Цель данной публикации заключалась в том, чтобы показать российским властям и представителям Русской церкви особенности армянского вероучения, которое идентично православному. Значимость «Исповедания» проявилась еще и в том, что оно стало первым богословским сочинением Армянской церкви, опубликованным на русском языке.

Отмечая церковные и гражданские заслуги Иосифа Аргутинского, император Павел I высочайшей грамотой от 28 октября 1799 г. даровал российским армянам вечное право на исповедание своей

веры, подтвердил разрешение строить армянам церкви, монастыри, колокольни и другие церковные здания⁴. В свою очередь, Русская церковь указом Синода от 24 августа 1797 г. разрешала православным священникам совершать погребение «умерших других христианских религий людей в случае небытности их священников и пасторов»⁵, в том числе армян.

Итак, очевиден тот факт, что сотрудничество владыки Иосифа с российскими правительственными и церковными кругами существенно повлияло на стабильность правового статуса Армянской Церкви в империи.

Увеличение численности представителей армянской общины в Петербурге при Иосифе Аргутинском привело к появлению двух армянских храмов:

- храм во имя святой великомученицы Екатерины (Сурб Катаринэ) на Невском проспекте; является образцом раннего русского классицизма; архитектор Ю. М. Фельтен; по разным данным храм был построена в 1780 – 1789 гг.⁶);
- храм Воскресения Христова (Сурб Арутюн) на реке Смоленке, возведенный в 1791 – 1794 гг.

В то же самое время функционировали две армянские церкви в Москве:

- храм Успения Пресвятой Богородицы (Сурб Аствацацин), ведущий свою историю еще с XVI в., первоначально располагавшийся на по-

¹ Киняпина Н. С., Блиев М. М., Дегоев В. В. Кавказ и Средняя Азия во внешней политике России (вторая половина XVIII – 80-е годы XIX в.). – М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. – С. 46.

² Собрание актов, относящихся к обозрению истории армянского народа. – М., 1833. – Ч. 1. – С. 205; Кусиков А. Указ. соч. – С. 73.

³ Исповедание христианской веры Армянския Церкви / Переведенное с Армянскаго на Российский язык и изданное тщанием преосв. Иосифа, архиеп. всего армянскаго народа, обитающаго в России, и кавалера кн. Аргутинскаго-Долгорукаго. – СПб., 1799.

⁴ Собрание актов, относящихся к обозрению истории армянского народа. – М., 1833. – Ч. 1. – С. 204.

⁵ Собрание актов, относящихся к обозрению истории армянского народа. – М., 1833. – Ч. 1. – С. 32.

⁶ Базиянц А. П. Указ. соч. – С. 19; Бозоян А. А., Юзбашян К. Н. и др. Указ. соч. – С. 352.

сольском дворе в Китай-городе, а к 1731 г. перенесенный в Грузинскую слободу;

- храм Воздвижения Животворящего Креста Господня (Сурб Хач) в Столповом (ныне Армянском) переулке, построенный в 1779 – 1780 гг. в лучших традициях классицизма; предположительно, автором этого храма, как и Екатерининского в Петербурге, был Ю. М. Фельтен¹.

Строительство московских армянских храмов связано с родом богатого купца и ювелира Лазаря Назаровича Лазарева (Егиазара Лазаряна, 1700 – 1782). Лазаревы поселились в Москве в конце 1750-х гг., а Столпов переулок был тем самым районом, в котором стали проживать армяне. В конце XVIII в. появилось армянское кладбище на Ваганькове, где хоронили главным образом купцов и ремесленников-армян.

Летом 1800 г. Иосиф Аргутинский был избран католикосом всех армян, однако скорая кончина прервала земной путь первосвященителя. Преемниками архиепископа Иосифа на Ново-Нахичеванской кафедре стали архиепископы Епрем (Дзорагехци, 1800 – 1809) и Ованнес (Акопян, 1809 – 1829).

В 1809 г. на территориях, завоеванных Россией во время русско-турецкой войны (1806 – 1812), указом императора Александра I была основана вторая армянская епархия – Бессарабская с центром в Яссах. Однако по Бухарестскому мирному договору 1812 г., когда территория между Прутом и Днестром вошла в состав России, а г. Яссы вновь отошел к Османской империи,

центром епархии в том же году стал Кишинев. Административным органом Бессарабской епархии, также как и Ново-Нахичеванской, являлась консистория.

Епархия объединила армянские общины Бессарабии, насчитывавшие 400 приходов и 5 храмов². Первым главой епархии был архиепископ Григор (Захарян). О его судьбе известно, что он был посвящен в сан епископа в Эчмиадзине католикосом Даниилом (Сурмаречи, 1804 – 1808) вскоре после смерти Иосифа Аргутинского. Исследователь Л. М. Меликсет-Беков, В. Г. Вартанян и С. С. Казаров сообщают, что в 1827 г., отправившись в г. Сучаву (Буковина), Григор скончался там и был погребен в монастыре Богоматери, называемом Хаджакадар³.

После его смерти в 1827 – 1828 гг. временное заведование Бессарабской епархией принадлежало архиепископу Иоаннесу Нерсесяну (Гарнакеряну), начальнику Астраханской епархии, которого в мае 1828 г. сменил архиепископ Нерсес Аштракеци⁴.

На протяжении 1810 – 1817 дела Армянской церкви в России находились в ведении Главного управления духовных дел разных (иностранных) исповеданий, с 1817 по 1824 гг. – Департамента духовных дел министерства духовных дел и народного просвещения, с 1824 – 1832 гг. дела Армянской Церкви в России находились вновь в ведении воссозданного Главного

² Бозоян А. А., Юзбашян К. Н. и др. Указ. соч. – С. 349.

³ Меликсет-Беков Л. М. Из материалов для истории армян на Юге России. Изд. 2-е. Тифлис: Типография «Эсперанто», 1914. – С. 8; Вартанян В. Г., Казаров С. С. Армянская Апостольская Церковь на Дону: Монография. 2-е изд., перераб. и доп. Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2008. – С. 18.

⁴ См.: Собрание актов, относящихся к обозрению истории армянского народа. – М., 1833. – Ч. 1. – С. 55.

¹ См.: Айвазян К. В. Указ. соч. – С. 133; Армянские церкви Российской империи (1717 – 1917). – С. 177.

управления духовных дел разных (иностраных) исповеданий¹.

Таким образом, если к началу XVIII в. в России был только один армянский храм (в Москве), то к 1828 г. на территории Российской империи сформировались 2 армянские епархии (Ново-Нахичеванская и Бессарабская), насчитывавшие в общей сложности 48 армянских церковных общин (здесь мы не учитываем храмы и монастыри, находившиеся на территории Восточной Армении, не входившей пока в состав России):

3 монастыря – Сурб Хач в г. Старый Крым Таврической губернии (ныне г. Старый Крым, Украина), Сурб Аменапркич в с. Карасубазар Таврической области (ныне г. Белогорск, Крым, Украина) и Сурб Хач в Ново-Нахичевани Области Войска Донского (ныне район г. Ростова-на-Дону Ростовской области)²,

2 часовни – в Екатеринодаре Кубанской области (ныне Краснодар, Россия) и в с. Парбудж Кавказской области (ныне входит в г. Буйнакск, Республика Дагестан)³,

43 храма, 17 из которых были освящены в честь Успения Пресвятой Богородицы⁴.

Анализируя итоги армяно-русских церковных отношений данного периода, отметим, что на их укрепление повлияли два фактора: ярко выраженная покрови-

тельственная политика Российской империи в отношении армян и решения Российского правительства, направленные на создание церковных общин,— прежде всего двух епархий (Ново-Нахичеванской и Бессарабской). Это говорит о доверительном отношении российских властей к Армянской церкви и признании в армянах достойных сынов Российской державы.

В XVIII в. Армянская церковь получила право свободной деятельности на территории империи, было положено начало формированию Армянской церкви как самостоятельного юридического лица в России, что нашло свое продолжение в XIX столетии. Согласно указу 17 ноября 1810 г. церковное имущество не могло быть отчуждаемо в пользу частных лиц без согласия Сената. Действие данного указа распространялось на собственность как Русской, так и Армянской церкви. Следовательно, имущественные интересы армянских епархий в России защищались теми же самыми способами, как имущество Русской православной церкви⁵.

В 1828 г. начинается новый этап в профессиональных связях двух церквей, содержание которого было обусловлено вхождением Восточной Армении (включая Эчмиадзин – резиденцию католикоса всех армян) в состав Российской империи, образованием новых армянских епархий и принятием Положения об управлении Армянской церкви в 1836 г.

¹ Арапов Д. Ю., Пономарев В. П. Департамент духовных дел иностранных исповеданий // Православная энциклопедия / Под ред. патриарха Московского и всея Руси Алексия II. – Т. XIV: Даниил – Димитрий. – М.: Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2006. – С. 419 – 420.

² Армянские церкви Российской империи (1717 – 1917). – С. 103 – 105, 207, 272.

³ Там же. – С. 87, 229.

⁴ Мы приводим данные с опорой на материалы, опубликованные в энциклопедическом издании: Армянские церкви Российской империи (1717 – 1917). – С. 15 – 16, 18 – 29, 47 – 48, 62 – 66, 67 – 70, 93, 100, 103 – 105, 113 – 120, 128, 153, 164 – 168, 171, 178, 185, 189 – 190, 193 – 207, 214, 256, 266, 289, 302 – 303, 311, 321.

⁵ Кусиков А. Указ. соч. – С. 74 – 75.

ՀԱՅ-ՌՈՒՍԱԿԱՆ ՄԻՋԵԿԵՂԵՑԱԿԱՆ ԿԱՊԵՐԸ X-XIX ԴԱՐԱՍԿԶԲԻՆ
(ԱԿՈՒՆՔՆԵՐԻՑ ՄԻՆՉԵՎ ԱՐԵՎԵԼՅԱՆ
ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՌՈՒՍԱՍՏԱՆԻ ԿԱԶՄԻ ՄԵՋ ՄՏՆԵԼԸ)

ՎԼԱԴԻՄԻՐ ԲԼՈԽԻՆ

*Մանկավարժական գիտ. թեկնածու, Ուրալի Կապի միջոցների պետական
համալսարանի Փիլիսոփայության և պատմության ամբիոնի դոցենտ,
Եկատերինբուրգ, ՌԴ*

Հոդվածում մանրամասն վերլուծվում է հայ-ռուսական եկեղեցիների միջև կապերի ձևավորման և զարգացման առաջին երկու փուլերը՝ մինչ Արևելյան Հայաստանի՝ Ռուսաստանի Կայսրության կազմի մեջ մտնելը: Հոդվածում գրականության և Հայաստանի ու Ռուսաստանի արխիվներում առկա փաստաթղթերի և գրականության ուսումնասիրության արդյունքում ներկայացվում է հայ-ռուսական հոգևոր հարաբերությունների առանձնահատկությունները կարևոր պատմական ժամանակաշրջանում:

ARMENIAN-RUSSIAN CHURCH TIES IN THE BEGINNING OF X- XIX CENTURIES (FROM
ROOTS TO INCLUSION OF EASTERN ARMENIA IN RUSSIAN EMPIRE)

VLADIMIR BLOKHIN

*PhD, Associate Professor, Department of Philosophy and History, Yekaterinburg State
University of Communications, Russian Federation*

In the article the author describes in details peculiarities of relations between Armenian Apostolic Church and Russian Orthodox Church in the two periods of the relationship, prior to inclusion of Eastern Armenia in Russian Empire. Based on analysis of archive documents both in Armenia and Russia, as well as on modern studies, the author represents unique analysis of the topic in the very specific historical period.

Հոդվածի ներկայացման փառերթիվը՝ 13.04.14 թ.

ԳԻՏԱԿԱԼ ՕՐԱՅՈՒՅՑ
НАУЧНЫЙ КАЛЕНДАРЬ
SCIENTIFIC CALENDAR

OCTOBER 2014

- **Seventh International Conference on e-Learning and Innovative Pedagogies**
3rd to 4th October 2014
Portland, Oregon, United States of America
Website: <http://ubi-learn.com/the-conference-2014>
Contact person: Conference Director
- **Seventh International Conference on e-Learning and Innovative Pedagogies**
3rd to 4th October 2014
Portland, Oregon, United States of America
Website: <http://ubi-learn.com/the-conference-2014>
Contact person: Conference Director
- **2014 International Education Conference in Las Vegas**
5th to 8th October 2014
Las Vegas, Nevada, United States of America
Website: <http://www.cluteinstitute.com/education-conferences/las-vegas-nevada-october-5-8-2014/>
Contact person: Ron Clute
- **APAC Coaching Conference: The Global Perspectives – culture, diversity, creatively & transformation**
7th to 8th October 2014
Seoul, Korea (south)
Website: <http://apac2014.com>
Contact person: Shane Warren
- **2014 5th International Conference on Distance Learning and Education (ICDLE 2014)**
8th to 9th October 2014
Geneva, Switzerland
Website: <http://www.icdle.org/>
Contact person: Ms. Camilla Xu
- **2014 5th International Conference on Distance Learning and Education (ICDLE 2014)**
8th to 9th October 2014
Geneva, Switzerland
Website: <http://www.icdle.org/>
Contact person: Ms. Camilla Xu
- **Oxford Summit of Leaders “Science and Education. Innovative Models of Development”**
12th to 15th October 2014
Oxford, Oxfordshire, United Kingdom
Website: <http://www.summitofleaders.co.uk/en/summit/oxford-uk>
Contact person: Julia Findler

- **2nd IRI International Educational Conference**
 17th to 21st October 2014
 Komárno, Slovakia
 Website: <http://www.irisro.org/2IRI-IntEducConf.html>
 Contact person: Dr. Tibor Janos Karlovitz PhD
- **WEI International Academic Conference in New Orleans**
 19th to 22nd October 2014
 New Orleans, United States of America
 Website: <http://www.westeastinstitute.com/new-orleans-2014/>
 Contact person: Dr.F.Alexander Magill
- **WEI International Academic Conference in New Orleans**
 19th to 22nd October 2014
 New Orleans, United States of America
 Website: <http://www.westeastinstitute.com/new-orleans-2014/>
 Contact person: Dr.F.Alexander Magill
- **5th International Conference on Education and Educational Psychology ICEEPSY 2014**
 22nd to 25th October 2014
 Kyrenia, Cyprus
 Website: http://www.futureacademy.org.uk/ContentConference.aspx?code=8&conference_code=1&description=CHAIRS
 Contact person: Dr Hugh Glenn (Emeritus Prof)
- **BICE 2014 – Belgrade International Conference on Education**
 24th to 26th October 2014
 Belgrade, Serbia
 Website: <http://www.biceducation.org>
 Contact person: Vladimir Ilic
- **ACE 2014 – The Sixth Asian Conference on Education**
 28th October to 2nd November 2014
 Osaka, Japan
 Website: <http://iafor.org/iafor/conferences/the-asian-conference-on-education-2014/>
 Contact person: The ACE 2014 Conference Team
- **ICOINE 2014 (3rd International Conference on Interdisciplinary Research in Education)**
 29th to 31st October 2014
 Milano, Italy
 Website: <http://www.icoine2014.org>
 Contact person: Ahmet Dagbasi
- **20th Annual International Conference on Online Learning**
 29th to 31st October 2014
 Lake Buena Vista, Florida, United States of America
 Website: <http://onlinelearningconsortium.org/conference/2014/ALN/welcome>
 Contact person: Conference Services
- **Online Learning Consortium HBCU Leadership Summit for Online Learning**
 29th to 29th October 2014
 Lake Buena Vista, Florida, United States of America
 Website: <http://onlinelearningconsortium.org/conference/HBCU-2014/aln/welcome>
 Contact person: Conference Services

NOVEMBER 2014

- **4th World Congress on Technical Vocational Education and Training (WoCTVET)**
5th to 6th November 2014
Malacca, Malaysia
Website: <http://fptv.uthm.edu.my/woctvet2014/>
Contact person: Marlina Mohamad
- **ForAge Conference 2014: New Directions and New Learning in Later Life**
7th to 8th November 2014
Oporto, Portugal
Website: <http://aidlearn.wix.com/forageconference14>
Contact person: João Silveira
- **2014 International Conference on Distance Education and Learning – ICDEL 2014**
8th to 10th November 2014
Hong Kong, China
Website: <http://www.icdel.org/>
Contact person: Secretary of ICDEL 2014
- **African Education and Development Conference 2014**
9th to 11th November 2014
Bangkok, Thailand
Website: <http://www.aedconference.org>
Contact person: Vladimir Ilic
- **2014 International Symposium on Education and Psychology – Fall Session (ISEP 2014 – Fall Session)**
12th to 14th November 2014
Tokyo, Japan
Website: <http://tw-knowledge.org/isep2014fall/>
Contact person: Payne Luo
- **LEARNTech Asia Conference 2014**
13th to 14th November 2014
Singapore
Website: <http://learntechconf.com/>
Contact person: Ms Rachel Lim
- **International Conference on 21st Century Education 2014**
13th to 15th November 2014
Dubai, United Arab Emirates
Website: <http://www.21caf.org/ic21ce-2014.html>
Contact person: Thomas Lechner
- **International Conference on English Language & Literature 2014**
14th to 15th November 2014
Pondicherry, India
Website: <http://englishconfernce.wix.com/icell2014>
Contact person: Organizing Secreatry
- **1st International Conference on Education, Technology, and Sciences**
19th to 20th November 2014
Jambi, Indonesia

Website: <http://www.icets.unja.ac.id/>

Contact person: Dr.Hadiyanto

- **Japan Association for Language Teaching 40th Annual International Conference on Language Teaching and Learning & Educational Materials Exhibition**
21st to 24th November 2014
Tsukuba, Japan
Website: <http://jalt.org/conference/jalt2014>
Contact person: Steve Cornwell
- **2014 International Conference on Education and Social Sciences – ICESS 2014**
20th to 21st November 2014
Milan, Italy
Website: <http://www.icesse.org/>
Contact person: Secretary of ICESS 2014
- **The XIII International Congress on Theory of Education**
26th to 28th November 2014
Sevilla, Sevilla, Spain
Website: <http://cite2014.us.es>
Contact person: Clara Romero
- **International Conference on Socioeconomic Development**
26th to 29th November 2014
João Pessoa, Paraíba, Brazil
Website: <http://icsed.sspcenter.com>
Contact person: Fátima Moreira
- **ICSBS2014 International Conference on Sustainable in Business and Supply Chain at Brunel University**
27th to 28th November 2014
London, United Kingdom
Website: <http://www.icbtsconference.com/14808536/call-for-paper>
Contact person: Dr.Chayanan Kerdpitak
- **4th World Conference on Educational Technology Researches**
28th to 29th November 2014
Barcelona, Spain
Website: <http://www.globalcenter.info/wcetr/>
Contact person: Jesús García Laborda
- **International Youth Leadership Conference– 6th Dubai Conference**
29th November to 4th December 2014
Dubai, United Arab Emirates
Website: <http://www.iylcuae.org/>
Contact person: Joe Storer
- **International Conference of Educational Technology**
29th to 29th November 2014
Seoul, Korea (south)
Website: <http://www.icet.or.kr>
Contact person: InSook Han

DECEMBER 2014

- **The Asian Conference on the Social Sciences and Sustainability (ACSUS 2014)**
1st to 3rd December 2014
Hiroshima, Japan
Website: <http://esdfocus.org/social-sciences-sustainability-conference/>
Contact person: Michael Sasaoka
- **European Conference for Academic Disciplines (Freiburg 2014)**
3rd to 6th December 2014
Freiburg, Germany
Website: <http://www.internationaljournal.org/freiburg.html>
Contact person: Professor Joseph Bonnici
- **NODEM 2014 Engaging Spaces – Interpretation, Design and Digital Strategies**
1st to 3rd December 2014
Warsaw, Poland
Website: <http://www.nodem.org/conferences/nodem-2014/>
Contact person: NODEM Coordinators
- **The Creativity Workshop in Dubai – December 3 – 6, 2014**
3rd to 6th December 2014
Dubai, United Arab Emirates
Website: <http://www.creativityworkshop.com/dubai.html>
Contact person: Ceci Glusman
- **International Conference – “INTELLECTUAL CAPITAL & EDUCATION”**
4th to 6th December 2014
Warsaw, Poland
Website: <http://www.ic2014.vistula.edu.pl/en/>
Contact person: Martyna
- **CLEaR2014: International Conference on Language Education and Research**
4th to 6th December 2014
Trencianske Teplice, Slovakia
Website: <http://www.jolace.com/conferences/clear2014/>
Contact person: Silvia Pokrivcakova
- **The Second International Conference on Arabs’ and Muslims’ History of Sciences**
8th to 11th December 2014
Sharjah, United Arab Emirates
Website: <http://www.sharjah.ac.ae/ichs14>
Contact person: Dr. Hussein M Elemhdi
- **Gender and Education Biennial Interim Conference**
9th to 11th December 2014
Melbourne, Victoria, Australia
Website: http://education.unimelb.edu.au/news_and_activities/events/upcoming_events/conferences/GEA2014
Contact person: Emily Gray
- **Scientific Advances in Developing Leaders for Today’s Complex Environment**
11th to 13th December 2014
Berkhamsted, Hertfordshire, United Kingdom

Website: <http://www.ashridge.org.uk/CRED3>

Contact person: Rebecca Coatswith

- **The International Conference in Information, Security, and Digital Forensics (ISDF2014)**
12th to 14th December 2014
Thessaloniki, Greece
Website: <http://sdiwc.net/conferences/isdf2014/>
Contact person: Michiella Pruitt
- **International Conference on Literature, Heritage, Culture and Sustainability (COES&RJ–SG14/3)**
15th to 16th December 2014
Singapore
Website: <http://centreforexcellence.net/C/Conference%20sg3.htm>
Contact person: Event Organiser
- **International Conference on Language, Literature, Culture, and Education**
16th to 17th December 2014
London, United Kingdom
Website: <http://icllce.stratford.edu.my/>
Contact person: ICLLCE Secretariat
- **2014 2nd International Conference on Behavioral and Educational Psychology – ICBEP 2014**
17th to 18th December 2014
Las Vegas, United States of America
Website: <http://www.icbep.org/>
Contact person: Suzy Su
- **Business and Social Science Research Conference: Paris 2014**
19th to 20th December 2014
Paris, France
Website: <http://macrotheme.com/conferences/paris>
Contact person: Damir Tokic

ՍԱՆԿՎԱԿԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԻՍՏԱԽՆԴԻՐՆԵՐ
Միջբուհական կոնսորցիումի գիտական հանդես

•
ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
Научное периодическое издание межвузовского консорциума

•
MAIN ISSUES OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
Scientific Periodical of Interuniversity Consortium

2

Համարի թողարկման պատասխանատու
և գլխավոր խմբագիր՝
ՆԱԻՐԱ ՀԱԿՈՒԲՅԱՆ

Համակարգչային ձևավորումը՝
ՏԱԹԵՎ ԱԼԵԲՍԱՆՅԱՆԻ

Սրբագրիչ՝
ԿԱՐՄԵՆ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ

*Լրատվական գործունեություն իրականացնող Խաչատրուր Արուլյանի անվան
հայկական պեդագոգական մանկավարժական համալսարանի ՊՈԱԿ
Հասցե՝ ՀՀ, ք. Երևան, Տիգրան Մեծի 17
Վրայական՝ 03 Ա 058062: Տրված՝ 24.12.2002 թ.*

Հանձնված է տպագրության՝ 08.04.2014 թ.
Տպագրությունը օֆսեթ: Չափսը՝ 70 × 100 1/16
Թուղթը օֆսեթ: Ծավալը՝ 11 տպ. մամուլ
Տպաքանակը՝ 150

Տպագրվել է «ԶԱՆԳԱԿ-97» ՄՊԸ-ի տպարանում
ՀՀ, 0051, Երևան, Կոմիտասի 49/2
Հեռ.՝ (+37410) 23 25 28, հեռապատճեն՝ (+37410) 23 25 95
Էլ. կայքեր՝ www.zangak.am, www.book.am, www.dasagirq.am
Էլ. փոստ՝ info@zangak.am