

ISSN 1829-0523



Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ
ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Х.АБОВЯНА

ARMENIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
AFTER KH. ABOVIAN

ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ
НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК

SCIENTIFIC BULLETIN
N 3 (50)

ԵՐԵՎԱՆ

ЕРЕВАН 2025 YEREVAN

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴ

Խմբագրական խորհրդի Մարիամ Բսպիրյան - Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ուսումնագիտական գծով պրոռեկտոր, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

էլ. հասցե՝ ispiryanmariam@aspu.am

Գլխավոր խմբագիր Վլադիմիր Կարապետյան - հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

էլ. հասցե՝ vladimir.s.karapetyan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7913-2556>

Գլխավոր խմբագրի տեղակալ Աշոտ Գալստյան - Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի բանասիրական ֆակուլտետի դեկան, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

էլ. հասցե՝ galstyanashot42@aspu.am

Պատասխանատու քարտուղար Մարիաննա Ամիրադյան - Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

էլ. հասցե՝ amiraghyan.80@mail.ru

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, «Գիտական տեղեկագիր», № 3 (50), Երևան 2025թ., 189 էջ

Կայք՝ <http://scientificnews.aspu.am/>

Համարի ձևավորումը և համակարգչային շարվածքը՝ Մ. Ջ. Ավագյանի
էլ.հասցե՝ melinescientific@aspu.am

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

*Председатель
редакционного совета*

Мариам Испирян – Проректор по учебно-научной работе Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук, доцент
эл. адрес: ispiryanmariam@aspu.am

Главный редактор

Владимир Карапетян - доктор психологических наук, профессор
эл. адрес: vladimir.s.karapetyan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7913-2556>

Заместитель редактора

Ашот Галстян - Декан филологического факультета Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор филологических наук, профессор
эл. адрес: galstyanashot42@aspu.am

Ответственный секретарь

Марианна Амирагян - Доцент Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук
эл. адрес: amiraghyan.80@mail.ru

EDITORIAL BOARD

Chairman of the Editorial Board

Mariam Ispiryan - Vice-rector for Science of Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University. PhD in Pedagogy. Associate Professor
e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

Chief editor

Vladimir Karapetyan - Doctor of Psychology, Professor,
e-mail: vladimir.s.karapetyan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7913-2556>

Deputy Editor

Ashot Galstyan - Dean of the Faculty of Philology of the Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University. Doctor of Philology, Professor,
e-mail: galstyanashot42@aspu.am

Responsible Secretary

Marianna Amiraghyan - Associate Professor of the Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University, PhD in Pedagogy. *e-mail:* amiraghyan.80@mail.ru

Responsible for computer dialing: M. Avagyn
e-mail: melinescientific@aspu.am

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՖԻԶԻԿԱ

ԼԵՌՆԻԿ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ, ՆՈՒՆԵ ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ, ԳԱՐԵԳԻՆ ԷԼՈՅԱՆ
ՄԱՐՄՆԻ ԲԱԼԻՍՏԻԿ ՇԱՐԺՄԱՆ ԵՐԿՐԱԶԱՓԱԿԱՆ ԴԻՏԱՐԿՄԱՆ ՄԻ ՔԱՆԻ
ՀԱՐՑԵՐԻ ՄԱՍԻՆ.....10

ԻՆՖՈՐՄԱՏԻԿԱ

ԿԱՐԵՆ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ, ԳԱՐԵԳԻՆ ԷԼՈՅԱՆ, ԱՐՄԵՆ ՆԱԴԱՐՅԱՆ
ԱՐՀԵՍՏԱԿԱՆ ԲԱՆԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԵՐԸ ԾՐԱԳՐԱՎՈՐՄԱՆ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ.....29

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ՀԱՅԿ ԱՎԱԳԻՍՅԱՆ, ԶԱՐՈՒՀԻ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ
ԴԵՌԱՀԱՍՆԵՐԻ ԻՆՔՆԱՎԵՐԱԲԵՐՄՈՒՆՔԻ ԵՎ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ
ԿՈՄՊԵՏԵՆՏՈՒԹՅԱՆ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ.....41

ՌՈՒԶԱՆՆԱ ԺԱՄԿՈՑՅԱՆ, ՆԱՐԻՆԵ ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ
ԴԵՌԱՀԱՍՆԵՐԻ ԱՐԺԵՔԱՅԻՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՈՒՄՆԵՐԻ ԵՎ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ
ԻՆՔՆՈՒԹՅԱՆ ՍԵՌԱՏԱՐԻՔԱՅԻՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ.....65

ՆԱՐԻՆԵ ՄԿՐՏՉՅԱՆ
ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԵՎ ԻՐԱՎԱԿԱՆ ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ ԼՔՎԱԾ
ԸՆՏԱՆԻՔՆԵՐՈՒՄ.....84

ՎԼԱԴԻՄԻՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ՄԱՐԻԱՆՆԱ ԱՄԻՐԱՂՅԱՆ, ՄԱՐԻԱՄ ԻՍՊԻՐՅԱՆ
ԵՐԵԽԱՅԻ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿԻ ՀՈՒԶԱԿԱՆ ԿԱՊԵՐԻ ԴԵՐՆ ԱՎԱԳ
ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ.....99

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

ԲԱԳՐԱՏ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ

ՌՈՒՍԱՍՏԱՆԻ ԴԱՇՆՈՒԹՅԱՆ ԿԵՆՍԱՆՎՏԱՆԳՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԻՐԱՎԱՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԿԵՆՍԱՆՎՏԱՆԳՈՒԹՅԱՆ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐԻ ՎՐԱ.....109

ՄԱԴՈՆԱ ՄԱՐՏԻՐՈՍՅԱՆ

ՆԱԾՆՎԵԼ Է ՄԱՀԿԱՆԱՑՈՒ, ԴԱՐՁԵԼ ՀԶՈՐ ԱՐՔԱՅԻՑ ԱՐՔԱ.....132

ՀՐԱԶ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ

ԿՐԿԵՍԻ ՄՈՒՏՔԸ ԵՐԵՎԱՆ XX ԴԱՐԻ ՍԿԶԲՈՒՄ.....141

ՇԱՀԵՆ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

«ՀԱՅ ԵՐԻՏԱՍԱՐԴԱԿԱՆ ՄԻՈՒԹՅՈՒՆ («7-Ի ԳՈՐԾ»)». ԱՅԼԱԽՈՀԱԿԱՆ ԱՌԱՋԻՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԹՅՈՒՆԸ ԽՈՐՀՐԴԱՅԻՆ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ.....154

ԲԱՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՇՈՂԻԿ ՄԵԼՔՈՆՅԱՆ

ՌՈՒԲԵՆ ՍԵՎԱԿԻ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ՀԵՏԱՔՐՔՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ՈՐՈՆՈՒՄՆԵՐԻ ՈՒՂԵԾԻՐԸ.....164

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ՀԱՍՄԻԿ ԱՅՎԱԶՅԱՆ

ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՈՒՂՂՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ.....176

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЗИКА

ЛЕРНИК ПЕТРОСЯН, НУНЕ МОВСЯН, ГАРЕГИН ЭЛОЯН О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ТРЕХМЕРНОГО НАБЛЮДЕНИЯ ЗА БАЛЛИСТИЧЕСКИМ ДВИЖЕНИЕМ ТЕЛА.....	10
--	----

ИНФОРМАТИКА

КАРЕН ПЕТРОСЯН, ГАРЕГИН ЭЛОЯН, АРСЕН НАДАРЯН РОЛЬ ИСКУССТВЕННОЙ ЛОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ ПРОГРАММИРОВАНИЯ.....	29
--	----

ПСИХОЛОГИЯ

АЙК АВАГИМЯН, ЗАРУГИ ГРИГОРЯН РАЗВИТИЕ САМОВОСПРИЯТИЯ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	41
---	----

РУЗАННА ЖАМКОЦЯН, НАРИНЕ МУРАДЯН ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ И СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ.....	65
---	----

НАРИНЕ МКРТЧЯН СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАВОВЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ В БРОШЕННЫХ СЕМЬЯХ.....	84
---	----

ВЛАДИМИР КАРАПЕТЯН, МАРИАННА АМИРАГЯН, МАРИАМ ИСПИРЯН РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ РЕБЁНКОМ И ВОСПИТАТЕЛЕМ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	99
---	----

ИСТОРИЯ

БАГРАТ ВАРДАНЯН

СИСТЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЖИЗНИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ПРАВОВЫЕ И ПОЛИТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОБСТАНОВКУ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЖИЗНИ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ.....109

МАДОНА МАРТИРОСЯН

ОНА РОДИЛАСЬ СМЕРТНОЙ, СТАЛ КОРОЛЕМ ИЗ МОГУЩЕСТВЕННОЙ ДРУЗЬЯ КОРОЛЬ.....132

ГРАЧ ПЕТРОСЯН

ВХОД В ЦИРК В ЕРЕВАН В НАЧАЛЕ 20 ВЕКА.....141

ШАГЕН АРУТЮНЯН

«АРМЕНСКИЙ СОЮЗ МОЛОДЕЖИ («АКТ 7»». ПЕРВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДРУГИХ УЧЕНИЙ В СОВЕТСКОЙ АРМЕНИИ.....154

ФИЛОЛОГИЯ

ШОГИК МЕЛКОНЯН

ПУТЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ИНТЕРЕСОВ И ПОИСКОВ РУБЕНА СЕВАКА.....164

ПЕДАГОГИКА

АСМИК АЙВАЗЯН

ПРАКТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ПРЕДМЕТОВ.....176

CONTENTS

PHYSICS

LERNIK PETROSYAN, NUNE MOVSISYAN, GAREEGIN ELOYAN ON SOME ISSUES OF 3-DIMENSIONAL OBSERVATION OF BODY BALLISTIC MOTION.....	10
--	----

COMPUTER SCIENCE

KAREN PETROSYAN, GAREGIN ELOYAN, ARSEN NADARYAN THE ROLE OF ARTIFICIAL LOGIC IN THE PROCESS OF TEACHING PROGRAMMING LANGUAGES.....	29
---	----

PSYCHOLOGY

HAYK AVAGIMYAN, ZARUHI GRIGORYAN THE DEVELOPMENT OF SELF-PERCEPTION AND SOCIAL SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COMPETENCE IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION.....	41
--	----

RUZANNA ZHAMKOTSYAN, NARINE MURADYAN AGE-RELATED FEATURES OF ADOLESCENTS' VALUE ORIENTATIONS AND SOCIAL IDENTITY.....	65
--	----

NARINE MKRTCHYAN SOCIAL-PSYCHOLOGICAL AND LEGAL MANIFESTATIONS IN ABANDONED FAMILIES.....	84
--	----

VLADIMIR KARAPETYAN, MARIANNA AMIRAGHYAN, MARIAM ISPIRYAN THE ROLE OF EMOTIONAL BONDS BETWEEN THE CHILD AND THE EDUCATOR IN A SENIOR PRESCHOOLER'S SOCIO-PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT.....	99
--	----

HISTORY

BAGRAT VARDANYAN

THE LIFE SAFETY SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION LEGAL AND POLITICAL ISSUES AND THEIR IMPACT ON THE ENVIRONMENT OF LIFE SECURITY IN THE REPUBLIC OF ARMENIA.....109

MADONA MARTIROSYAN

SHE WAS BORN A MORTAL, BECAME A KING FROM A POWERFUL KING.....132

HRACH PETROSYAN

THE ENTRANCE OF THE CIRCUS TO YEREVAN AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY.....141

SHAHEN HARUTYUNYAN

"ARMENIAN YOUTH UNION ("ACT OF 7")". THE FIRST ORGANIZATION OF OTHER TEACHINGS IN SOVIET ARMENIA.....154

PHILOLOGY

SHOGHIK MELKONYAN

RUBEN SEVAK'S PATH OF ARTISTIC INTERESTS AND SEARCHES.....164

EDUCATION

HASMIK AYVAZYAN

PRACTICAL DIRECTION OF TEACHING TECHNICAL SUBJECTS.....176

ՖԻԶԻԿԱ

ՄԱՐՄՆԻ ԲԱԼԻՍՏԻԿ ՇԱՐԺՄԱՆ ԵՐԿՐԱԶԱՓԱԿԱՆ ԴԻՏԱՐԿՄԱՆ ՄԻ ՔԱՆԻ ՀԱՐՑԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

ԼԵՌՆԻԿ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ, ՆՈՒՆԵ ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ

ՀԱՊՀ Կապանի մասնաճյուղ, ՀՀ, Կապան

Էլ. հասցե՝ l.n.petrosyan@mail.ru

ԳԱՐԵԳԻՆ ԷԼՈՅԱՆ

ԻՍ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ eloyangaregin06@aspu.am

DOI: 10.24234/scientific.v3i50.238

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է հորիզոնի նկատմամբ անկյան տակ նետված մարմնի շարժման (բալիստիկ շարժման) նկարագրման վեկտորական (երկրաչափական) մեթոդի ուսումնասիրմանը: Ներկայումս գոյություն ունի հորիզոնի նկատմամբ անկյան տակ նետված մարմնի շարժման կինեմատիկայից խնդիրների լուծման երկու մեթոդ՝ կորորդինատային և վեկտորական: Ներկա աշխատանքում դիտարկվում է վեկտորական մեթոդի զարգացումը տարբեր դժվարության մի շարք ուսանելի խնդիրների օրինակով: Սկզբի համար դիտարկվում են օժանդակ հասկացություններ, բանաձևեր, որից հետո ձևակերպվում են հինգ դիտողություններ արագությունների տրամագրում (դիագրամում) ներկայացված վեկտորական առնչությունների վերաբերյալ, այնուհետև ներկայացվում են թեորեմներ երկրաչափությունից, որոնք կիրառվում են դիտարկվող խնդիրները լուծելիս: Դիտարկվում են տարբեր դժվարության խնդիրներ և դրանց երկրաչափական լուծումներ: Հոդվածի վերջում ամփոփվում է առաջարկվող մեթոդի նշանակությունը և կատարվում համապատասխան եզրակացություն:

Բանալի բառեր՝ բալիստիկ շարժում, երկրաչափական մեթոդ, կոորդինատային մեթոդ, հավասարաչափ արագացող շարժում, արագությունների եռանկյուն, թռիչքի առավելագույն բարձրություն, թռիչքի հասողություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ֆիզիկայի դպրոցական դասընթացում դիտարկվող մեխանիկական շարժման տեսակներից համեմատաբար ավելի շատ տեղ է տրված մարմնի հավասարաչափ արագացող շարժմանը, որի տարատեսակներից է **բալիստիկ շարժումը** կամ շարժումը Երկրի ծանրության ուժի ազդեցության տակ:

Շատ հաճախ հարկ է լինում գործ ունենալ մարմնի շարժման հետ, որը սկզբնական արագություն ստացել է ոչ թե ծանրության ուժին զուգահեռ, այլ նրա կամ հորիզոնի նկատմամբ, որոշակի անկյան տակ: Այդպիսի մարմնի մասին ասում են, որ այն նետված է հորիզոնի նկատմամբ անկյան տակ:

Հորիզոնի նկատմամբ անկյան տակ նետված մարմնի շարժման ուսումնասիրությունը ներկայացված է ավագ դպրոցի դասընթացում (Էազարյան, Է., Kirakosyan, A., Melikyan, G., et al.; Myakishev, G. Ya., Bukhovtsev, B. B., & Sotskiy, N. N.) և մի շարք ձեռնարկներում (Butikov, E. I., & Kondrat'yev, A. S.; Yavorskiy, B. M., & Pinskiy, A. A.): Սակայն դասագրքերում և ձեռնարկներում այդ շարժումը հիմնականում դիտարկվում է հանրահաշվական կամ, այսպես կոչված, կոորդինատական եղանակով: Որոշակի դրվագներ հատկացված են երկրաչափական (վեկտորական) դիտարկմանը (Էազարյան, Է., Kirakosyan, A., Melikyan, G., et al.), սակայն այն շատ համառոտ է, իսկ այդ եղանակը գրեթե չի օտագործվում դասընթացի ծրագրային խնդիրները լուծելիս:

Նշված բացի լրացմանն է միտված սույն հոդվածը, որտեղ ավելի մանրամասն ներկայացված են բալիստիկ շարժման երկրաչափական նկարագրման որոշ կարևոր գաղափարեր և մի շարք հետաքրքիր և գրավիչ տարբեր դժվարության խնդիրների լուծումներ, որոնք ոչ միայն կհարստացնեն սովորողների գիտելիքները և պատկերացումները մարմնի շարժման այս տեսակի վերաբերյալ, այլ նաև էականորեն կխթանեն նրանց հետաքրքրությունը «Ֆիզիկա» առարկայի նկատմամբ, ինչը ներկայումս համարվում է բնագիտական կրթության կարևորագույն խնդիրներից մեկը:

ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Դպրոցական ֆիզիկան, չնայած առաջին հայացքից թվացող իր հնամենությանը, իրականում **դինամիկ զարգացող բնագավառ է**, որտեղ մշտապես ի հայտ են գալիս նոր գաղափարներ, մեթոդներ և համապատասխանաբար դրանց կիրառության վրա հիմնված խնդիրներ: Ընդհանրապես կինեմատիկայի, մասնավորապես նաև ներկա հոդվածում դիտարկվող բալիստիկ խնդիրների լուծման առաջարկվող մեթոդը կիրառման տեսանկյունից բավականին պարզ է և ոչ միայն հարստացնում է սովորողների մեթոդական զինանոցը, այլ նաև էապես բարձրացնում է նրանց մրցունակությունը տարբեր մրցույթներում և օլիմպիադաներում, քանզի թույլ է տալիս առաջարկված խնդիրը լուծել ոչ թե երկար բանաձևերով՝ երկու-երեք էջով, այլ շատ ավելի պատկերավոր ու կարճ՝ մի քանի տողով:

Խնդիրը նրանում է, որ ներկայումս ֆիզիկայի բոլոր բաժիններում ընդունված է համարվում վեկտորական հավասարումների լուծման **կոորդինատական եղանակը**: Շատ ֆիզիկական խնդիրներ, որոնց լուծումներում առկա են վեկտորական հավասարումներ, գրեթե անուշադրության է մատնված այդ հավասարումների լուծման երկրաչափական մեթոդը:

Երկրաչափական մեթոդի օգտագործումը ենթադրում է սովորողների գիտելիքների հարուստ բազա վեկտորների, նրանց հատկությունների և վեկտորների հետ կատարվող գործողությունների վերաբերյալ, ինչը թույլ կտա երկրաչափական մեթոդի նպատակային կիրառումը՝ շարժման, առաջին հերթին՝ բալիստիկ շարժման խնդիրներում:

Երկրաչափական մեթոդը շատ դեպքերում անհրաժեշտ է լինում կիրառել բալիստիկայի վերաբերյալ մի շարք ինքնատիպ, այդ այդ թվում էքստրեմալ, խնդիրներում, ուստի հոդվածում դիտարկվում են նաև այդ տիպի խնդիրներ:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Համառոտ տեսական դիտարկում հայտնի հասկացությունների մասին

Միջին արագության $\langle \vec{v} \rangle$ վեկտորի տակ կհասկանանք t ժամանակում կատարած \vec{S} տեղափոխության և ժամանակի այդ միջակայքի հարաբերությունը. $\langle \vec{v} \rangle = \vec{S}/t$:

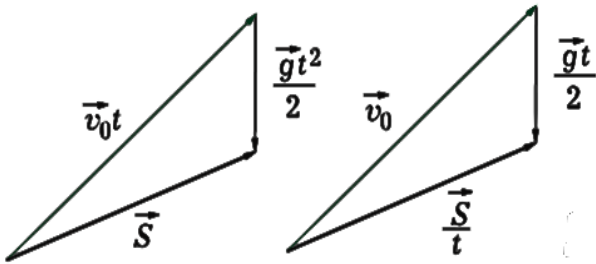
Բալիստիկ հավասարաչափ արագացող շարժման ժամանակ \vec{S} տեղափոխության, սկզբնական \vec{v}_0 արագության, \vec{g} հաստատուն արագացման և շարժման t ժամանակի միջև տեղի ունի հետևյալ առնչությունը.

$$\vec{S} = \vec{v}_0 t + \frac{\vec{g} t^2}{2} : \quad (1)$$

Հավասարման երկու մասերը t -ի վրա բաժանելով՝ կստանանք՝

$$\frac{\vec{S}}{t} = \vec{v}_0 + \frac{\vec{g} t}{2} : \quad (2)$$

(1) և (2) հավասարումների վեկտորական տրամագրերը ներկայացված են նկ. 1-ում:



Նկ. 1

Մարմնի շարժման \vec{v}_0 սկզբնական, \vec{v} վերջնական արագությունների և t ժամանակի կապը հետևյալն է՝

$$\vec{v} = \vec{v}_0 + \vec{g} t : \quad (3)$$

Այս հավասարման վեկտորական տրամագիրը պատկերված է նկ. 2-ում:

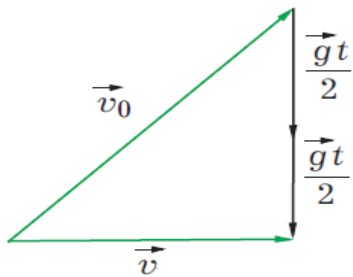
(2) և (3) առնչություններից հետևում է միջին

արագությունը՝

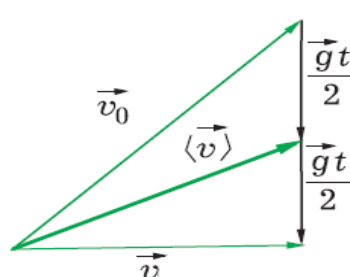
$$\langle \vec{v} \rangle = \frac{\vec{S}}{t} = \frac{\vec{v}_0 + \vec{v}}{2} : \quad (4)$$

Նկ. 1-ի և նկ. 2-ի վեկտորական տրամագրերի համեմատությունից հետևում է, որ *միջին արագությունն արագությունների եռանկյան մեջ հանդիսանում է $\vec{g} t$ կողմին տարված միջնագիծը* (նկ. 3): Այս փաստը ապացուցվում է նաև թեորեմի տեսքով (Kononov, A. A.):

Համադրելով բոլոր վեկտորական եռանկյունները՝ նկատում ենք, որ երբ նկարագրվում է մարմնի շարժումը, ապա տեղեկատվությամբ *արագությունների*



Նկ. 2



Նկ. 3

տրամագիրը ոչնչով չի զիջում տեղափոխությունների

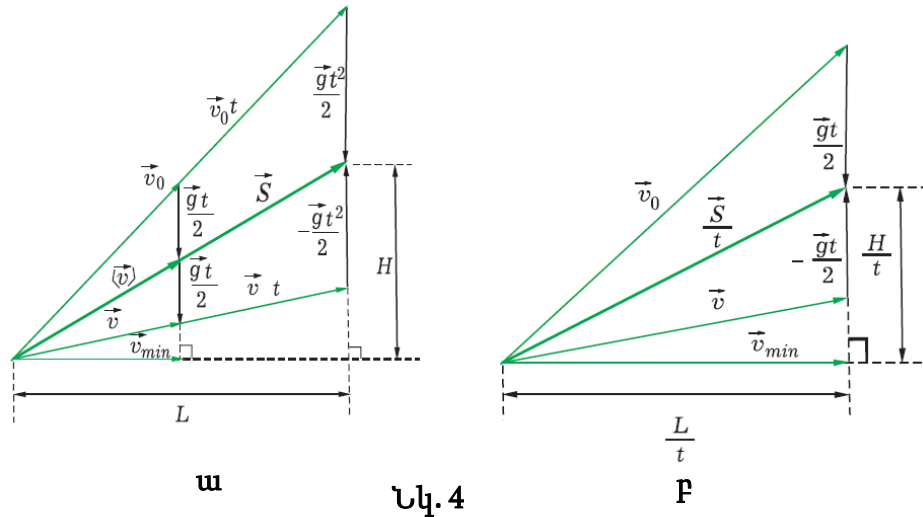
տրամագրին, իսկ, ինչպես կտեսնենք

հետագա շարադրանքում, գերազանցում է նրան: Մեկ մարմնի շարժման

առաջիկա դիտարկվող բոլոր խնդիրները կլուծենք՝ օգտագործելով միայն արագությունների տրամագիրը, ուստի անհրաժեշտ է մի փոքր ավելի մանրամասն առարկայական խոսել նրա մասին:

Մի քանի դիտողություններ արագությունների տրամագրում ներկայացված վեկտորական առնչությունների վերաբերյալ

Նկար 4 (ա, բ)-ում մանրամասն ներկայացված են մեկ մարմնի բալիստիկ շարժման տեղափոխությունների և արագության երկրաչափական (վեկտորական) տրամագրերը, որոք թույլ են տալիս կատարելու հետևյալ դիտողությունները:



Նկ. 4

Դիտողություն 1: Մարմնի շարժման \vec{v}_{min} նվազագույն արագությունը ուղղահայաց է \vec{g} ազատ անկման արագացմանը:

Դիտողություն 2: Ժամանակի տվյալ պահին վերելքի \vec{H} բարձրությունը ընդհանուր դեպքում կարող է լինել բացասական մեծություն, այդ դեպքում H -ը պետք է հաշվարկել հորիզոնից՝ \vec{g} -ի երկայնքով:

Դիտողություն 3: Նկարից (4բ) երևում է, որ (2) հավասարմանը զուգահեռ կարելի է օգտվել նաև

$$\frac{\vec{S}}{t} = \vec{v} - \frac{\vec{g}t}{2} \tag{5}$$

հավասարությունից, որը երբեմն շատ ավելի հարմար է:

Դիտողություն 4: Մարմնի սկզբնական v_0 և H բարձրության վրա վերջնական v արագությունը միմյանց հետ կապված են վերելքի H բարձրությամբ հետևյալ բանաձևով՝

$$v^2 = v_0^2 - 2gH : \tag{6}$$

Այս բանաձևը հարկ է հիշել: Այն ապացուցելու համար բավական է դիտարկել H/t ընդհանուր էջով երկու ուղղանկյուն եռանկյուններ (նկ. 4 բ): Համաձայն Պյութագորասի թեորեմի՝ դիտարկվող եռանկյուններից կարող ենք գրել՝

$$\left(\frac{L}{t}\right)^2 = v_0^2 - \left(\frac{H}{t} + \frac{gt}{2}\right)^2, \quad (7)$$

$$\left(\frac{L}{t}\right)^2 = v^2 - \left(\frac{H}{t} - \frac{gt}{2}\right)^2: \quad (8)$$

(7) և (8) բանաձևերից ստանում ենք՝

$$v_0^2 - \left(\frac{H}{t} + \frac{gt}{2}\right)^2 = v^2 - \left(\frac{H}{t} - \frac{gt}{2}\right)^2, \quad (9)$$

որտեղից բացելով փակագծերը՝ ստանում ենք (6) բանաձևը:

Դիտողություն 5: Օգտվելով նկ. 4 բ -ից՝ կարելի է ցույց տալ, որ \vec{v}_0 սկզբնական արագության, $\langle \vec{v} \rangle$ միջին արագության և $\vec{g}t/2$ վեկտորներով կազմված արագությունների եռանկյան մակերեսը՝

$$S_{\Delta} = \frac{1}{4} Lg : \quad (10)$$

Եռանկյան մակերեսը գտնելու համար այս դեպքում հարմար է օգտվել հետևյալ բանաձևից՝

$$S = \frac{1}{2} ab \sin \beta, \quad (11)$$

որտեղ a -ն և b -ն եռանկյան կողմերն են, իսկ β -ն՝ նրանց կազմած անկյունը: Այս դեպքում որպես եռանկյան կողմեր կվերցնենք \vec{v}_0 և $\vec{g}t/2$ վեկտորների մոդուլները, իսկ որպես β անկյուն՝ նրանցով կազմած անկյունը: Նկ. 4 բ-ից երևում է, որ

$$S_{\Delta} = \frac{1}{2} v_0 \frac{gt}{2} \sin \beta = \frac{1}{2} v_0 \frac{gt}{2} \cos(90^\circ - \beta) = \frac{1}{2} v_0 \frac{gt}{2} \cos \alpha, \quad (12)$$

որտեղ α -ն մեծ ուղղանկյուն եռանկյան մեջ \vec{v}_0 -ի և \vec{v}_{\min} -ի (կամ, որ նույնն է՝ H/t -ի) կազմած անկյունն է: Հաշվի առնելով, որ $\cos \alpha = L/v_0 t$, և այս արտահայտությունը (12)-ի մեջ տեղադրելով՝ ստանում ենք՝

$$S_{\Delta} = \frac{1}{2} v_0 \frac{gt}{2} \cos \alpha = \frac{1}{2} v_0 \frac{gt}{2} \frac{L}{v_0 t} = \frac{1}{4} Lg, \quad (13)$$

այսինքն՝ պահանջվող (10) արտահայտությունը:

Երեք կարևոր թեորեմներ եռանկյան մակերեսների մասին

Առաջարկվող թեորեմների ապացույցները առկա են համապատասխան ուսումնական դասագրքերում և ձեռնարկներում, ուստի դրանք կներկայացնենք առանց ապացույցների:

Թեորեմ 1: Եթե երկու հավասարամեծ եռանկյուններ ունեն միատեսակ անկյուն և այդ անկյան դիմացի հավասար կողմեր, ապա այդպիսի եռանկյունները հավասար են:

Թեորեմ 2: Եթե տրված է եռանկյան անկյունը և այդ անկյան դիմացի կողմը, ապա եռանկյան առավելագույն մակերեսը լինում է *հավասարասրուն եռանկյան* դեպքում:

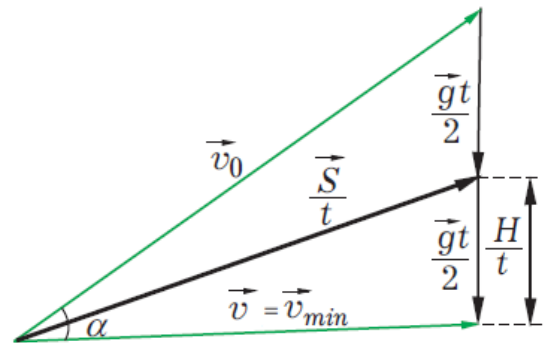
Թեորեմ 3: Եթե տված են եռանկյան մակերեսը և անկյունը, ապա այդ անկյան դիմացի կողմը հասնում է նվազագույնի *հավասարասրուն եռանկյան* դեպքում:

Երկրաչափական լուծմներով խնդիրների օրինակներ

Խնդիր I. Մարմինը \vec{v}_0 սկզբնական արագությամբ նետված է հորիզոնի նկատմամբ α անկյան տակ: Գտնել թռիչքի առավելագույն բարձրությունը, հասողությունը (առավելագույն հեռավորությունը) և թռիչքի տևողությունը:

Լուծում: 1. Նախ նկարենք արագությունների տրամագիծը այն դեպքի համար, երբ մարմինը հասել է իր առավելագույն՝ H բարձրությանը (նկ. 5):

ա) Ժամանակի այդ պահին մարմնի արագությունն ուղղված է հորիզոնական, այսինքն՝ ուղղահայաց $\vec{g}t_1$ -ին (t_1 -ը վերելքի ժամանակն է): Այդ դեպքում՝



Նկ. 5

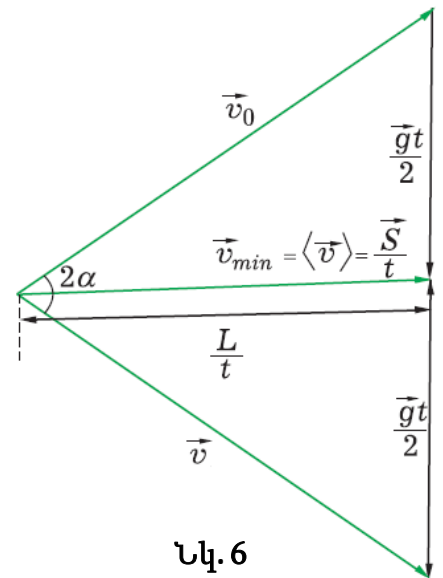
$$v_0 \sin \alpha = gt_1 \Rightarrow t_1 = \frac{v_0 \sin \alpha}{g} : \quad (14)$$

բ) Նկ. 6-ի ներքևի եռանկյունուց տեսանելի է, որ

$$\frac{H}{t_1} = \frac{gt_1}{2} \Rightarrow H = \frac{gt_1^2}{2} = \frac{g}{2} \frac{v_0^2 \sin^2 \alpha}{g^2} = \frac{v_0^2 \sin^2 \alpha}{2g} : \quad (15)$$

գ) Դիտողություն 4-ի հաշվառմամբ $v = v_{\min} = v_0 \cos \alpha$ -ը տեղադրելով (6) հավասարման մեջ՝ կստանանք՝

$$v_0^2 \cos^2 \alpha = v_0^2 - 2gH \Rightarrow H = \frac{v_0^2 \sin^2 \alpha}{2g} : \quad (16)$$



Նկ. 6

դ) Արագությունների եռանկյունուց (նկ. 5) կարող ենք գրել՝

$$v_0 \sin \alpha = 2 \frac{H}{t_1} :$$

(17)

Մյուս կողմից՝

$$v_0 \sin \alpha = gt_1 : \quad (18)$$

Բազմապատկելով (17) և (18) հավասարումները՝ կստանանք՝

$$H = \frac{v_0^2 \sin^2 \alpha}{2g} : \quad (19)$$

2. Նկ. 6-ում տեղափոխությունը և հետևաբար միջին արագությունը ուղղված են հորիզոնական, այսինքն՝ միջին արագությունը, որն արագությունների եռանկյունում (նկ. 5) միջնագիծ է, այստեղ հանդիսանում է բարձրություն, ուստի արագությունների նկ. 6-ի եռանկյունը հավասարակողմ է: Այդ պատճառով $v = v_0$, նետման անկյունը հավասար է վայրեջքի անկյանը, և հետևաբար, արագությունների եռանկյան մակերեսը մի կողմից հաշվարկվում է որպես երկու կողմերի և նրանցով կազմած անկյան սինուսի արտադրյալի կես՝ $S_{\Delta} = \frac{1}{2} v_0^2 \sin 2\alpha$, իսկ մյուս կողմից՝ համաձայն դիտողություն 5-ի՝

$S_{\Delta} = \frac{1}{2} Lg$: Վերջին երկու հավասարումներից ստանում ենք մարմնի թռիչքի հաստողությունը՝

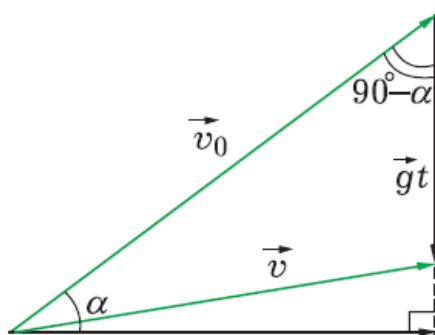
$$L = \frac{v_0^2 \sin 2\alpha}{g} : \quad (20)$$

Արագությունների եռանկյունուց (նկ.6) կորոշենք նաև թռիչքի լրիվ ժամանակը.

$$v_0 \sin \alpha = \frac{gt}{2} \Rightarrow t = \frac{2v_0 \sin \alpha}{g} = 2t_1 : \quad (21)$$

Խնդիր II. Անկյան տակ նետված մարմնի սկզբնական արագությունը հավասար է v_0 , իսկ t ժամանակ անց նրա արագությունը կազմում է v : Ինչպիսի H_{\max} առավելագույն բարձրության է բարձրանում այդ մարմինը:

Լուծում: Նկարենք արագությունների եռանկյունը t ժամանակի համար (նկ. 7):



Նկ.7

Կիրառենք կոսինուսների թեորեմն այդ եռանկյան համար.

$$v^2 = v_0^2 + g^2 t^2 - 2v_0 g t \cos(90^\circ - \alpha) : \quad (22)$$

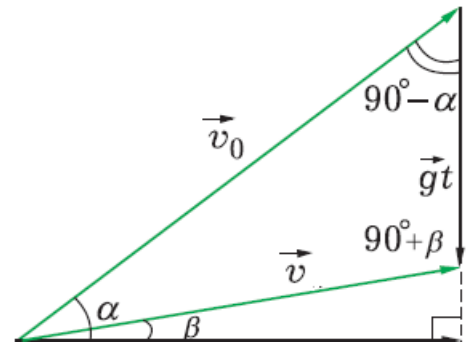
Հաշվի առնելով, որ $\cos(90^\circ - \alpha) = \sin \alpha$, (22)-ից ստանում ենք՝

$$\sin \alpha = \frac{v_0^2 + g^2 t^2 - v^2}{2v_0 g t} \quad (23)$$

Մինուսի (23) արտահայտությունը տեղադրելով նախորդ խնդրում ստացված առավելագույն բարձրության (19) բանաձևում՝ միանգամից ստանում ենք խնդրի պատասխանը.

$$H_{\max} = \frac{(v_0^2 + g^2 t^2 - v^2)^2}{8g^3 t^2} : \quad (24)$$

Խնդիր III. Մարմինը \vec{v}_0 սկզբնական արագությամբ նետված է հորիզոնի նկատմամբ α անկյան տակ: Որքան t ժամանակ հետո այն կշարժվի հորիզոնի նկատմամբ β անկյան տակ: Այդ ժամանակ ինչի՞ հավասար կլինի նրա արագությունը: Շփումը բացակայում է:



Նկ. 8

Լուծում: Նկարենք արագությունների եռանկյունը ժամանակի այն պահի համար, երբ մարմնի արագությունը ուղղված է դեպի վեր՝ հորիզոնի նկատմամբ β անկյան տակ (նկ. 8):

Կիրառելով սինուսների թեորեմը տված եռանկյան համար, կունենանք՝

$$\frac{gt}{\sin(\alpha - \beta)} = \frac{v_0}{\sin(90^\circ + \beta)}, \quad (25)$$

$$\frac{v_0}{\sin(90^\circ + \beta)} = \frac{v_k}{\sin(90^\circ - \alpha)}:$$

Հաշվի առնելով, որ $\sin(90^\circ - \alpha) = \cos \alpha$, իսկ $\sin(90^\circ + \beta) = \cos \beta$, (25)-ի առաջին հավասարումից անմիջապես գտնում ենք վերելք կատարելիս այն t_{\uparrow} ժամանակը, որից հետո մարմնի արագությունը հորիզոնի նկատմամբ ուղղված է β անկյան տակ, կլինի՝

$$t_{\uparrow} = \frac{v_0 \sin(\alpha - \beta)}{g \cos \beta}, \quad (26)$$

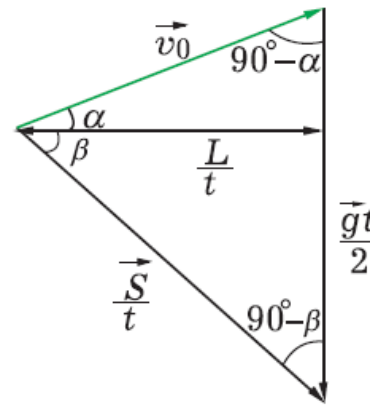
(25)-ի երկրորդ հավասարումից գտնում ենք v վերջնական արագությունը՝

$$v = \frac{v_0 \cos \alpha}{\cos \beta}: \quad (27)$$

Ժամանակի համապատասխան պահին, երբ մարմնի արագությունը հորիզոնի նկատմամբ β անկյան տակ ուղղված է դեպի ներքև, պատասխանների երկրորդ գույգը գտնելու համար բավական է պարզապես բոլոր բանաձևերում β անկյունը փոխարինել $-\beta$ անկյամբ: Ակնհայտ է, որ մարմնի պարաբոլային հետագծի համաչափության պատճառով այս դեպքում արագությունը չպետք է փոխվի, իսկ ժամանակը պետք է աճի.

$$t_{\uparrow} = \frac{v_0 \sin(\alpha + \beta)}{g \cos \beta}: \quad (28)$$

Խնդիր IV. Քարը, հորիզոնի նկատմամբ α անկյան տակ, նետում են սարի գազաթից, որի թեքությունը հորիզոնի հետ կազմում է β անկյուն: Ինչպիսի՞ v_0 արագությամբ պետք է նետել քարը, որպեսզի այն ընկնի թեքության վրա, գազաթից S հեռավորությամբ:



Նկ. 9

Լուծում: Նկարենք արագությունների եռանկյունը քարի թեքության վրա ընկնելու պահին (նկ. 9) և երկու տարբեր բանաձևերով հաշվենք նրա մակերեսը:

1) Առաջին դեպքում օգտվենք դիտողություն 4-ում գրված արագությունների եռանկյան մակերեսի (13) բանաձևից, համաձայն որի՝ $S_{\Delta} = (1/4)Lg$: Սարագությունների եռանկյունուց երևում է $L = S \cos \beta$: Այս երկու բանաձևերից ստանում ենք՝

$$S_{\Delta} = \frac{1}{4} Sg \cos \beta : \quad (29)$$

2) Երկրորդ դեպքում կօգտվենք եռանկյան մակերեսի հայտնի (11) բանաձևից: Արագությունների եռանկյան նկ. 10-ից S_{Δ} -ի համար կունենանք՝

$$S_{\Delta} = \frac{1}{2} v_0 \frac{S}{t} \sin(\alpha + \beta) : \quad (30)$$

Այժմ կիրառելով սինուսների թեորեմը արագությունների եռանկյան նկատմամբ, կարող ենք գրել՝

$$\frac{S/t}{\sin(90^\circ - \alpha)} = \frac{v_0}{\sin(90^\circ - \beta)}, \quad (31)$$

որտեղից ստանում ենք՝

$$\frac{S}{t} = \frac{v_0 \sin(90^\circ - \alpha)}{\sin(90^\circ - \beta)} : \quad (32)$$

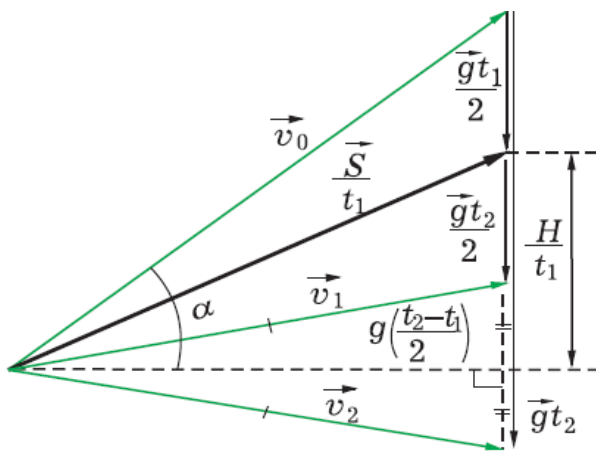
Ստացված արտահայտությունը տեղադրելով (30)-ի մեջ արագությունների եռանկյան մակերեսի համար՝ կստանանք՝

$$S_{\Delta} = \frac{1}{2} v_0^2 \frac{\sin(\alpha + \beta) \sin(90^\circ - \alpha)}{\sin(90^\circ - \beta)} : \quad (33)$$

Հավասարեցնելով (29)-ի և (33)-ի աջ մասերը և հաշվի առնելով, որ $\sin(90^\circ - \alpha) = \cos \alpha$ և $\sin(90^\circ - \beta) = \cos \beta$, v_0 արագության համար վերջնականապես ստանում ենք՝

$$v_0 = \sqrt{\frac{Sg}{2 \sin(\alpha + \beta) \cos \alpha}} \cos \beta : \quad (34)$$

V. Հորիզոնի նկատմամբ α անկյան տակ նետված մարմինը երկու անգամ գտնվել է միևնույն բարձրության վրա, ժամանակի t_1 և t_2 պահերին: Որոշել այդ H բարձրությունը և մարմնի սկզբնական արագությունը:



Նկ. 10

Լուծում: Քանի ամրագրված է (Ֆիքսված է) H բարձրությունը, նշանակում է ամրագրված է և մարմնի արագությունը տվյալ բարձրության վրա. $v_1 = v_2 = \sqrt{v_0^2 - 2gH}$: Պատկերենք արագությունների միասնական տրամագիծը t_1 և t_2 պահերի համար (նկ. 10):

Նկատենք, որ v_1 և v_2

արագություններով կազմված եռանկյունը $g(t_2 - t_1)$ հիմքով հավասարասրուն եռանկյուն է, որից անմիջապես հետևում է երկու երկրաչափական ակնհայտ առնչություններ.

$$\frac{H}{t_1} = g \left(\frac{t_2 - t_1}{2} \right) + \frac{gt_1}{2}, \quad (35)$$

$$v_0 \sin \alpha = g \left(\frac{t_2 - t_1}{2} \right) + gt_1 :$$

(35)-ի առաջին հավասարումը գրելիս հաշվի է առնվել, որ $gt_2/2 = gt_2/2$: Գրված հավասարումներից անմիջապես հետևում է, որ

$$H = \frac{gt_2 t_1}{2}, \quad v_0 = \frac{g(t_2 + t_1)}{2 \sin \alpha} : \quad (36)$$

VI. Քարը v_0 սկզբնական արագությամբ նետում են H բարձրության վրա գտնվող սենյակի պատուհանից: Հորիզոնի նկատմամբ ի՞նչ անկյան տակ պետք է նետել քարը,

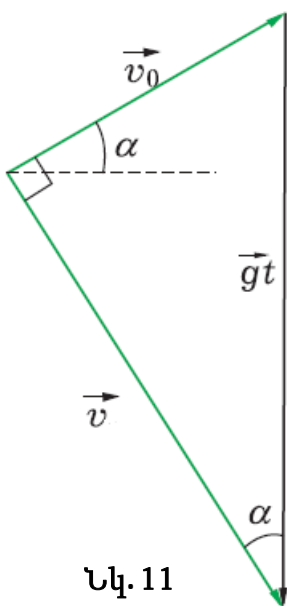
որպեսզի այն ընկնի պատուհանից որքան հնարավոր է հեռու: Հորիզոնական ուղղությամբ ինչպիսի՞ առավելագույն (L_{\max}) հեռավորությամբ այն կհեռանա պատուհանից:

Լուծում: Քանի որ մեզ հայտնի են բարձրությունը և սկզբնական արագության մոդուլը, ապա միարժեքորեն տված է վերջնական արագության մոդուլը.

$$v^2 = v_0^2 + 2gH : \quad (37)$$

Այս դեպքում արագությունների եռանկյունն ունի նկ. 11-ում պատկերված տեսքը, որի մակերեսը, ըստ դիտողություն 5-ի, հավասար է՝ $S_{\Delta} = (1/4)Lg$: Մյուս կողմից այդ մակերեսը կարելի է հաշվել որպես արագությունների և նրանց կազմած անկյան սինուսի արտադրյալի կես, ուստի կարող ենք գրել՝

$$S_{\Delta} = \frac{1}{2} v v_0 \sin \vartheta = \frac{1}{2} Lg : \quad (38)$$



Նկ. 11

Քանի որ քարի արագությունները ֆիքսված են, միակը, որը ազդում է մակերեսի վրա, արագությունների միջև անկյան սինուսն է: Ակնհայտ է, որ թռիչքի առավելագույն հեռավորություն ստանում ենք սինուսի առավելագույնի դեպքում, այսինքն՝ տրված արագությունների ուղղահայացության դեպքում ($\vartheta = 90^\circ$) .

$$\frac{1}{2} v v_0 \sin 90^\circ = \frac{1}{2} L_{\max} g : \quad (39)$$

(39)-ից թռիչքի առավելագույն հեռավորության համար ստանում ենք՝

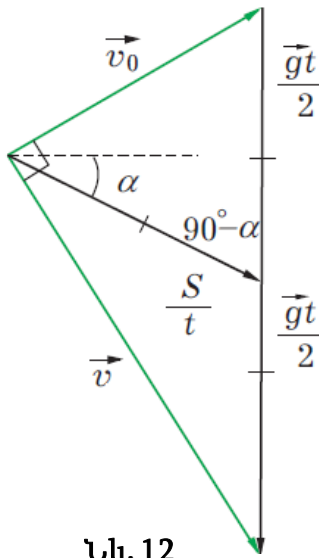
$$L_{\max} = \frac{v_0 \sqrt{v_0^2 + 2gH}}{g} , \quad (41)$$

իսկ արագությունների եռանկյունուց նետման անկյան համար ստացվում է՝

$$\operatorname{tg} \alpha = \frac{v_0}{\sqrt{v_0^2 + 2gH}} : \quad (42)$$

VII. Սարի թեքությունը հորիզոնի հետ կազմում է α անկյուն: Թեքության երկայնքով առավելագույնը ի՞նչ հեռավորությամբ կարելի է նետել քարը, եթե նրա սկզբնական

արագությունը հավասար է v_0 : Բնչպիսի՞ անկյան տակ պետք է նետել քարը: Որքա՞ն ժամանակ կտևի քարի թռիչքը:



Նկ. 12

Լուծում: Այս խնդրում տրված է տեղափոխության ուղղությունը, հետևաբար տրված է տեղափոխության և ազատ անկման արագացման միջև կազմած $(90^\circ - \alpha)$ անկյունը, ինչպես նաև այդ անկյան դիմացի v_0 կողմը (նկ. 12):

Քանի որ վերևի տրված եռանկյան միարժեքորեն որոշվում է թռիչքի հեռահասությամբ՝ $S_\Delta = (1/4)Lg$ (**դիտողություն 5**), ապա թռիչքի առավելագույն հեռավորությունը համապատասխանում է այս եռանկյան առավելագույն մակերեսին: Իսկ ըստ **թեորեմ 2**-ի՝ եթե եռանկյան մեջ տրված է անկյունը և նրա դիմացի կողմը, ապա առավելագույն մակերեսը

ստացվում է հավասարաբուն եռանկյան դեպքում: Այդ պատճառով նետման անկյունը հեշտ է որոշել, եթե հաշվի առնվի, որ հավասարաբուն եռանկյան հիմքին առընթեր անկյունները հավասար են և եռանկյան անկյունների գումարը հավասար է 180° : Հիմքին առընթեր անկյունները հավասար են՝

$$\frac{180^\circ - (90^\circ - \alpha)}{2} = 45^\circ + \frac{\alpha}{2}, \quad (43)$$

հետևաբար նետման անկյունը կլինի՝

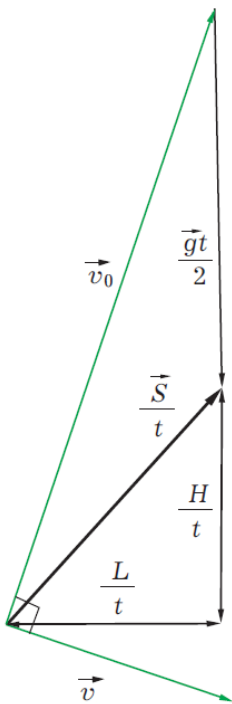
$$\left(45^\circ + \frac{\alpha}{2}\right) - \alpha = 45^\circ - \frac{\alpha}{2}: \quad (44)$$

Հայտնի է, որ եթե եռանկյան մեջ միջնագիծը հավասար է այդ կողմի կեսին, որի վրա տարված է, ապա այդ եռանկյուն ուղղանկյուն եռանկյուն է: Այդ պատճառով եռանկյան ներքնաձիգը մի կողմից հավասար է՝ $c = 2(S/t)$, իսկ մյուս կողմից՝ $c = gt$: Այս երկու հավասարումները բազմապատկելով՝ գտնում ենք ներքնաձիգի քառակուսին՝ $c^2 = 2Sg$: Ներքնաձիգի քառակուսին կարելի է գտնել նաև՝ կիրառելով Պյութագորասի թեորեմը.

$$c^2 = v_0^2 + v^2 = v_0^2 + (v_0^2 + 2gH) = v_0^2 + (v_0^2 + 2gS \sin \alpha) = 2Sg: \quad (45)$$

Այս հավասարումից գտնում ենք, որ տեղափոխությունը՝

$$S = \frac{v_0^2}{g(1 - \sin \alpha)} : \quad (46)$$



Նկ. 13

Թռիչքի ժամանակը գտնելու համար, ևս մեկ անգամ պետք է հաշվի առնել, որ ուղղանկյուն եռանկյան մեջ ուղիղ անկյան գագաթից տարված միջնագիծը հավասար է ներքնաձիգի կեսին՝

$$\frac{S}{t} = \frac{gt}{2} : \quad (47)$$

Հետևաբար թռիչքի ժամանակի համար ստանում ենք՝

$$t = \sqrt{\frac{2S}{g}} = \frac{v_0}{g} \sqrt{\frac{2}{1 - \sin \alpha}} : \quad (48)$$

Պատասխաններ՝ $S_{\max} = \frac{v_0^2}{g(1 - \sin \alpha)}$,

նետման անկյունը հավասար է՝ $45^\circ - \frac{\alpha}{2}$,

թռիչքի ժամանակը՝ $t = \frac{v_0}{g} \sqrt{\frac{2}{1 - \sin \alpha}}$:

VIII. Ինչպիսի՞նն է այն նվազագույն արագությունը, որի դեպքում կարելի է խոցել L հեռավորությամբ H բարձրության վրա գտնվող նշանակետը: Ինչ՞ անկյան տակ պետք է կրակել այս դեպքում:

Լուծում: Ինչպես և նախորդ խնդրում, տրված է տեղափոխության ուղղությունը, հետևաբար տրված է անկյունը տեղափոխության և ազատ անկման միջև, ինչպես նաև տրված է նկ. 13 -ում պատկերված վերևի եռանկյան $S_{\Delta} = (1/4)Lg$ մակերեսը: Համաձայն **թեորեմ 3**-ի՝ եռանկյան մեջ դիտավոր անկյան հակադիր նվազագույն կողմը լինում է այն դեպքում, երբ եռանկյունը հավասարասրուն է, այսինքն՝ $S/t = gt/2$: Այս հավասարուից հետևում է, որ թռիչքի ժամանակի քառակուսին՝ $t^2 = 2S/g$:

Գրենք Պյութագորասի թեորեմը v_0 ներքնաձիգով ուղղանկյուն եռանկյան համար (նկ. 13).

$$v_0^2 = \left(\frac{L}{t}\right)^2 + \left(\frac{H}{t} + \frac{gt}{2}\right)^2 = \left(\frac{L}{t}\right)^2 + \left(\frac{H}{t} + \frac{S}{t}\right)^2 = \frac{L^2 + H^2 + 2HS + S^2}{t^2} : \quad (49)$$

Հաշվի առնելով, որ $L^2 + H^2 = S^2$ և տեղադրելով t^2 -ու արտահայտությունը կունենանք՝

$$v_0^2 = \frac{S^2 + 2SH + S^2}{\frac{2S}{g}} = \frac{2S(S+H)g}{2S} = (S+H)g , \quad (50)$$

կամ՝

$$v_0^2 = \left(\sqrt{L^2 + H^2} + H\right)g : \quad (51)$$

Գտնենք նետման անկյան տանգենսը: Քանի որ $gt/2 = S/t$, հետևաբար՝

$$tg\alpha = \frac{\frac{gt}{2} + \frac{H}{t}}{\frac{L}{t}} = \frac{\frac{S}{t} + \frac{H}{t}}{\frac{L}{t}} = \frac{S+H}{L} : \quad (52)$$

$$\text{Պատասխան՝ } v_0^2 = \left(\sqrt{L^2 + H^2} + H\right)g , \alpha = arktg\left(\frac{S+H}{L}\right) :$$

Վերջում հարկ էք համարում նշել, որ կինեմատիկան ֆիզիկայի միակ բաժինը չէ, որտեղ օգտագործվում են վեկտորական հավասարումները, և սույն հոդվածը կարող է հանդիսանալ ֆիզիկական խնդիրների լուծման վեկտորաերկրաչափական մոտեցման սկիզբ:

Սովորողները պետք է հստակ ընկալեն այն փաստի կարևորությունը, որ մի շարք ֆիզիկական մեծություններ և օրինաչափություններ և դրանք ներառող կառուցումներ ունեն վեկտորական բնույթ: Իսկ դրա յուրացման լավագույն միջոց է անել զբված վեկտորական հավասարման համապատասխան գծագիրը: Դրանից հետո մնում է միայն ուշադիր նայել ստացված նկարը և վերլուծել այն:

Սույն հոդվածում կարևոր տեղ է զբաղեցնում մեխանիկական շարժման մի մասնավոր դեպքի՝ հաստատուն ուժի դաշտում մարմնի շարժման հետազոտումը: Դրանք դիտողություններում ներկայացված 5 փաստերն են, որոնցից կարևորագույնը այն է, որ սկզբնական \vec{v}_0 արագության, միջին $\langle \vec{v} \rangle$ և $\vec{g}t/2$ վեկտորներով կազմված արագությունների եռանկյան մակերեսը հավասար է՝ $S_\Delta = (1/4)Lg$: Հատկապես այդ նորույթն է թույլ տալիս էականորեն բազմազանեցնել խնդիրների լուծման մաթեմատիկական եղանակները, որը և ցուցադրվեց վերը շարադրանքում:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Ներկայումս, ֆիզիկայի բոլոր բաժիններում համընդունված է համարվում վեկտորական հավասարումների լուծման կորդինատային մեթոդը: Դեռ ավելին, այդպիսի խնդիրների լուծման երկրաչափական մեթոդները գործնականում անհետացել են ուսուցիչների մեթոդական խնայատուփից, այն դեպքում, երբ շատ խնդիրներ երկրաչափորեն լուծվում են բավականին արագ, պատկերավոր, և **առաջացնում են հիացումներ** ոչ միայն սովորողների, այլ նաև ուսուցիչների մոտ:

Նույապես անհրաժեշտ է նշել սովորողների համար խնդիրների տարբեր եղանակներով լուծման կարողությունների կարևորությունը, քանի որ հասակապես այդ կարողություններն են նպաստում նրանց ստեղծագործական ներուժի զարգացմանը:

Անհրաժեշտ է մշակել և ուսումնական գործընթացում գործողության մեջ դնել վեկտորական հավասարումներ պարունակող ֆիզիկական խնդիրների դիտարկման արդյունավետ մեթոդական մոտեցումներ՝ հիմնված այդ հավասարումների լուծման երկրաչափական եղանակի վրա: Այդպիսի մոտեցումները իրենց տրամաբանությամբ, խնդիրների լուծման նրբագեղությամբ սովորողների մեջ կարող են առաջացնել մոտիվացիա (շարժառիթ) ֆիզիկայի նկատմամբ, որը շատ կարևոր հանգամանք է նրանց հաստագա ուսման և մասնագիտական կարողությունների ձևավորման համար:

REFERENCE LIST

- Łazaryan, Ē., Kirakosyan, A., Melikyan, G., & others.** (2010). Fizika-10: Avag dproci 10-rd dasarani dasagirq'yndhanur yev bnagitamatematakan hoskeri hamar (*Physics-10: Textbook for Grade 10 of High School for General and Natural-Mathematical Streams*). Yerevan: Edit Print.
- Myakishev, G. Ya., Bukhovtsev, B. B., & Sotskiy, N. N.** (2014). Fizika. 10 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy: bazovyy uroven' (*Physics. Grade 10: Textbook for General Education Institutions: Basic Level*). In N. A. Parfent'eva (Ed.). Moscow: Prosveshchenie.

- Butikov, E. I., & Kondrat'yev, A. S. (2004). Fizika: uchebnoe posobie v 3 knigakh. Kniga 1. Mekhanika (*Physics: Study Guide in 3 Volumes. Vol. 1. Mechanics*). Moscow: Fizmatlit.
- Yavorskiy, B. M., & Pinskiy, A. A. (2003). Osnovy fiziki. Uchebnik v 2 tomakh. T. 1. Mekhanika. Molekulyarnaya fizika. Elektrodinamika (*Fundamentals of Physics. Textbook in 2 Volumes. Vol. 1. Mechanics. Molecular Physics. Electrodynamics*). (5th ed.). Moscow: Fizmatlit.
- Konovalov, A. A. Geometriya v fizike: konspekt vebinara 1 (*Geometry in Physics: Summary of Webinar 1*). Retrieved from <https://easy-physics.ru/kinematika>

РЕЗЮМЕ

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО РАССМОТРЕНИЯ БАЛИСТИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ ТЕЛА

Лерник Петросян, Нуне Мовсисян, Гарегин Элоян

Статья посвящена исследованию векторного (геометрического) метода описания движения тела, брошенного под углом к горизонту (баллистического движения). В настоящее время существуют два метода решения задач по кинематике движения тела, брошенного под углом к горизонту: координатный и векторный. В настоящей работе рассматривается развитие векторного метода на примере ряда учебных задач различной сложности. Сначала рассматриваются вспомогательные понятия, формулы, после чего формулируются пять замечаний по векторным связям, представленным на диаграмме скоростей, затем приводятся теоремы из геометрии, которые используются при решении рассматриваемых задач. Рассматриваются задачи различной сложности и их геометрические решения. В конце статьи обобщается значение предлагаемого метода и делается соответствующее заключение.

Ключевые слова: баллистическое движение, геометрический метод, метод координат, равноускоренное движение, треугольник скоростей, максимальная высота полета, дальность полета.

SUMMARY
ON SOME ISSUES OF GEOMETRIC CONSIDERATION OF BALLISTIC
MOTION OF A BODY

Lernik Petrosyan, Nune Movsisyan, Garegin Eloyan

The article is devoted to the study of the vector (geometric) method for describing the motion of a body thrown at an angle to the horizon (ballistic motion). Currently, there are two methods for solving tasks on the kinematics motion of a body thrown at an angle to the horizon: coordinate and vector. This work considers the development of the vector method on the example of a number of learning tasks of varying complexity. First, auxiliary notions and formulas are considered, after which five remarks on vector relationships are formulated, presented in the velocity diagram, then theorems on geometry are given, which are used in solving the tasks under this consideration. Tasks of varying complexity and their geometric solutions are considered. At the end of the article, the significance of the proposed method is summarized and an appropriate conclusion is made.

***Key words:** ballistic motion, geometric method, coordinate method, uniformly accelerated motion, velocity triangle, maximum flight altitude, flight range.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 05.10. 2025

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 09.10. 2025

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 10.11.2025

ԻՆՖՈՐՄԱՏԻԿԱ

ԱՐՀԵՍՏԱԿԱՆ ԲԱՆԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԵՐԸ ԾՐԱԳՐԱՎՈՐՄԱՆ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

ԿԱՐԵՆ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ, ԳԱՐԵԳԻՆ ԷԼՈՅԱՆ, ԱՐՄԵՆ ՆԱԴԱՐՅԱՆ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ

Էլ. հասցե՝ eloyangaregin06@aspu.am

DOI: 10.24234/scientific.v3i50.239

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Վերջին տարիներին արհեստական բանականությունը (ԱԲ) լայնորեն ներթափանցել է կրթական համակարգ՝ փոխելով դասավանդման և ուսուցման ավանդական մոդելները: Հատկապես տեխնոլոգիական բուհերում՝ ծրագրավորման լեզուների ուսուցման ոլորտում, ԱԲ համակարգերի կիրառությունը նպաստում է ուսումնական գործընթացի անհատականացմանը, ուսանողների վերլուծական և ստեղծագործական մտածողության զարգացմանը, ինչպես նաև ուսումնառության արդյունավետության բարձրացմանը:

Այս հոդվածում ներկայացվում են ԱԲ տեխնոլոգիաների կիրառման հնարավորությունները Java և Python լեզուների ուսուցման ընթացքում՝ օգտագործելով առաջադեմ AI մոդելներ, ինչպես օրինակ Claude 4.5 Sonet, Claude 4.5 Haiku և ChatGPT: Հոդվածը ներառում է թե տեսական, թե գործնական հատվածներ՝ ցուցադրելով կոդի օրինակներ, վերլուծություն և առաջարկվող ուսուցողական մեթոդներ:

Բանալի բառեր՝ արհեստական բանականություն, ԱԲ մոդելներ, Claude 4.5 Sonet, Claude 4.5 Haiku, ChatGPT:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Արհեստական բանականությունը (ԱԲ) տեխնոլոգիաների այն ճյուղերից է, որն արագորեն ձևավորում է կրթական նոր իրականություն: Կրթական տեխնոլոգիաների

(EdTech) զարգացման արդյունքում ձևավորվել է միջավայր, որտեղ ուսուցիչը հանդես է գալիս ոչ միայն որպես գիտելիքի փոխանցող, այլև որպես ուսուցման պրոցեսի համակարգող՝ օգտագործելով ԱԲ գործիքները որպես բարդ, բայց հասանելի ուսուցողական օժանդակ համակարգեր:

Ծրագրավորման լեզուների ուսուցման գործընթացում կարևոր է ինչպես տրամաբանական մտածողությունը, այնպես էլ գործնական փորձը: ԱԲ-ն առաջարկում է նոր մոտեցումներ, որոնցից են.

- Անհատականացված ուսուցման պլաններ՝ ուսանողի կարողությունների և վերլուծության հիման վրա:
- Ինտերակտիվ սխալների վերլուծություն՝ իրական ժամանակում առաջարկություններով:
- Խմբային նախագծերի աջակցում՝ նախագծերի կառավարման և փաստաթղթավորման ավտոմատացում:

ԱԲ-ի կիրառումը թույլ է տալիս կրթական գործընթացն իրականացնել ավելի արդյունավետ, ստեղծագործական և հետադարձ կապով հարուստ միջավայրում:

ԱԲ տեխնոլոգիաների կիրառությունը ծրագրավորման լեզուների ուսուցման մեջ ԱԲ համակարգերը, ինչպիսիք են ChatGPT, Claude 4.5 Sonet և Claude 4.5 Haiku, հնարավորություն են տալիս ուսանողներին և դասախոսներին իրականացնել ուսուցման գործընթացի մասշտաբային օպտիմալացում:

ՄԵԴՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ինտելեկտուալ ուսուցողական օգնականներ (AI Assistants)

Ծրագրավորման դասերի ընթացքում ուսանողները հաճախ բախվում են սխալների կամ չհասկացված տրամաբանական խնդիրների: Օրինակ՝ Java լեզվի պարապմունքների ժամանակ Claude 4.5 Sonet մոդելը կարող է բացատրել օբյեկտակենտրոն ծրագրավորման (OOP) սկզբունքները կոնկրետ կոդի օրինակներով՝ միաժամանակ տրամադրելով սխալների վերլուծություն:

Օրինակ 1 — Java / Claude 4.5 Sonet – OOP սկզբունքներ

Միսալ ուսանողի տարբերակ.

```
class Animal {
```

```

    void sound() {
        System.out.println("Some sound");
    }
}
class Dog extends Animal {
    void sound() {
        System.out.println("Bark");
    }
}
public class Main {
    public static void main(String[] args) {
        Animal a = new Animal();
        Dog d = new Dog();
        a.sound();
        d.sound();
    }
}

```

Անալիզ ըստ AI-ի: Կողմ ճիշտ է ժառանգման տեսանկյունից, բայց չի ցուցադրում բազմաձևություն (polymorphism):

Ճիշտ տարբերակ:

```

class Animal {
    void sound() {
        System.out.println("Some sound");
    }
}
class Dog extends Animal {
    void sound() {
        System.out.println("Bark");
    }
}

```

```

class Cat extends Animal {
    void sound() {
        System.out.println("Meow");
    }
}

public class Main {
    public static void main(String[] args) {
        Animal[] animals = { new Dog(), new Cat(), new Animal() };
        for (Animal a : animals) {
            a.sound();
        }
    }
}

```

Այս մոտեցումը հնարավորություն է տալիս ուսանողներին տեսնել runtime polymorphism և հասկանալ, թե ինչպես տարբեր օբյեկտներ կարող են ունենալ նույն ինտերֆեյսը՝ տարբեր իրականացման հետ:

2. Անհատականացված ուսուցման ուղիներ

ԱԲ մոդելները հնարավորություն են տալիս յուրաքանչյուր ուսանողի համար կազմել անհատական ուսուցման պլան՝ հիմնված նրա գիտելիքների մակարդակի, առաջընթացի և սխալների վերլուծության վրա: Օրինակ՝ Cloud 4.5 Haiku-ն կարող է առաջարկել տարբեր բարդության խնդիրներ՝ ըստ ուսանողի վերլուծական կարողությունների:

Օրինակ Python / ChatGPT – Տվյալների վերլուծություն pandas գրադարանով
Միսալ տարբերակ:

```

import pandas as pd

data = {'Class': ['A', 'A', 'B', 'B'], 'Score': [85, 90, 78, 88]}
df = pd.DataFrame(data)

avg = df['Score'].mean('Class') # Միսալ
Ճիշտ տարբերակ՝ groupby մեթոդով:
grouped = df.groupby('Class')

```

```
avg = grouped['Score'].mean()
```

```
print(avg)
```

Արտածում:

```
Class
```

```
A 87.5
```

```
B 83.0
```

```
Name: Score, dtype: float64
```

Հատկություններ:

- Ուսանողը տեսնում է կոնկրետ խմբավորման տրամաբանությունը
- Ստանում է վերլուծական արդյունքներ իրական ժամանակում
- Արհեստական բանականությունը թույլ է տալիս ստեղծել դասընթացների անհատականացված և շերտավորված կառուցվածք, որը հարմար է տարբեր մակարդակի ուսանողների համար

3. Ինտերակտիվ հետադարձ կապ և վերլուծություն

ԱԲ-ն ապահովում է շարունակական վերլուծություն՝ գնահատելով ուսանողի կողմից որակը, տրամաբանությունը և կառուցվածքը:

Օրինակ 2 — Python / Ֆունկցիա՝ ցուցակի գումար

```
def list_sum(numbers):
```

```
    total = 0
```

```
    for num in numbers:
```

```
        total += num
```

```
    return total
```

```
result = list_sum([2, 4, 6, 8])
```

```
print("Գումարը =", result)
```

Անալիզ ըստ AI-ի: կողմ ճիշտ է, պարզ կառուցվածքով, սակայն առաջարկվում է ավելացնել docstring:

```
def list_sum(numbers):
```

```
    """
```

Հաշվարկում է թվերի ցուցակի գումարը

Parameters:

numbers (list): թվերի ցուցակ

Returns:

int: ընդհանուր գումար

```
"""
```

```
total = 0
```

```
for num in numbers:
```

```
    total += num
```

```
return total
```

Այս մոտեցումն ուսանողին սովորեցնում է կողի փաստաթղթավորում և խորհրդատվական ծրագրավորման պրակտիկա, ինչը կարևոր է մասնագիտական ծրագրավորողի համար:

4. Կոլաբորատիվ ուսուցման աջակցում

ԱԲ համակարգերը նպաստում են խմբային նախագծերի արդյունավետ իրականացմանը: Օրինակ՝ Java-ի թիմային նախագծերում Claude Sonet-ը կարող է օգնել ձևավորել ճարտարապետական լուծումներ, իսկ ChatGPT-ն ապահովել փաստաթղթավորման ավտոմատացում:

Օրինակ — Java / Team Project

```
public class User {  
    private String name;  
    private int id;  
    public User(String name, int id) { this.name = name; this.id = id; }  
    public String getName() { return name; }  
    public int getId() { return id; }  
}  
  
public class Course {  
    private String title;  
    private int credits;  
    public Course(String title, int credits) { this.title = title; this.credits = credits; }
```

```

    public String getTitle() { return title; }
    public int getCredits() { return credits; }
}

public class Progress {
    private User student;
    private Course course;
    private double grade;
    public Progress(User student, Course course, double grade) {
        this.student = student; this.course = course; this.grade = grade;
    }
    public void displayProgress() {
        System.out.println(student.getName() + " - " + course.getTitle() + " → " + grade);
    }
}

```

AI առաջարկություններ:

- MVC կամ Layered Architecture ներդրում
- Dependency Injection օգտագործում թիմային նախագծերի հարմարեցման համար
- Ավտոմատ UML class diagram ստեղծում

Այս մոտեցումը հնարավորություն է տալիս ուսանողներին սովորել թիմային ծրագրավորում, object-oriented design և բարձր մակարդակի ճարտարապետական մտածողություն:

5. Առաջադեմ ծրագրավորման օրինակներ

Python / Exception Handling և ֆայլերի հետ աշխատանք

```

def read_file(filename):
    try:
        with open(filename, 'r') as f:
            data = f.read()
            print(data)
    except FileNotFoundError:

```

```

    print("Ֆայլը չի գտնվել:", filename)
except Exception as e:
    print("Միսալ է առաջացել:", e)
read_file("data.txt")

```

Անալիզ: AI-ն կարող է առաջարկել ավելացնել logging, տվյալների վերլուծություն և unit tests՝ ուսանողի կողմից որակի և վստահելիության բարձրացման համար:

Java / Lambda և Stream API օգտագործում

```

import java.util.*;

public class Main {
    public static void main(String[] args) {
        List<Integer> numbers = Arrays.asList(1, 2, 3, 4, 5);
        int sum = numbers.stream().filter(n -> n % 2 == 0).mapToInt(Integer::intValue).sum();
        System.out.println("Even numbers sum: " + sum);
    }
}

```

Նշում: Սա ուսանողներին ցույց է տալիս functional programming, lambda expressions և stream processing կոնցեպտները, որոնք կարևոր են արդի ծրագրավորման պրակտիկայում:

ԱԲ-ի ազդեցությունը դասավանդման մեթոդաբանության վրա

ԱԲ-ի ներդրումը դասավանդման գործընթացում վերախմաստավորում է դասախոսի դերը: Դասախոսը դառնում է մենթոր, ով ղեկավարում է ուսուցման գործընթացը՝ առաջնորդվելով ԱԲ-ից ստացված վերլուծական տվյալներով:

Այս մոտեցումը ստեղծում է միջավայր, որտեղ ուսուցումը դառնում է շարունակական, անհատականացված և հետադարձ կապով հարուստ:

- Ներկայացվող խնդիրները դառնում են հարմարեցված ուսանողի մակարդակին
- Միսալների վերլուծությունը իրական ժամանակում
- Խմբային նախագծերը դիտարկվում են ճարտարապետական և կողային որակի տեսանկյունից

Առավելություններ և մարտահրավերներ

Առավելություններ

- Անհատականացված ուսուցում՝ ուսանողի մակարդակին համապատասխան
- Արագ և արդյունավետ հետադարձ կապ՝ առանց դասախոսի մշտական միջամտության
- Ուսուցման գործընթացի ավտոմատ վերլուծություն և գնահատում
- Ստեղծագործական և քննադատական մտածողության զարգացում

Մարտահրավերներ

- ԱԲ-ի տրամադրած տվյալների ստուգման անհրաժեշտություն
- Ուսանողների հնարավոր կախվածություն ԱԲ-ից
- Տվյալների գաղտնիության և անվտանգության ապահովում

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Արհեստական բանականությունը ձևավորում է կրթության նոր էկոհամակարգ, որտեղ ուսուցումն ու գիտելիքի փոխանցումը ձեռք են բերում բարձրորակ և անհատականացված մակարդակ:

Տեխնոլոգիական բուհերում Java և Python լեզուների ուսուցման ընթացքում ԱԲ գործիքների ինտեգրումը ոչ միայն բարձրացնում է ուսումնառության արդյունավետությունը, այլ նաև խթանում է ուսանողների վերլուծական, ստեղծագործական, և ինժեներական մտածողությունը:

Ապագայում, ԱԲ-ի ինտեգրումը կրթական համակարգում կարող է հանգեցնել ինքնագարգացող ուսուցողական հարթակների ձևավորմանը, որտեղ ուսանողը, դասախոսը և ԱԲ համակարգը դառնում են մի ամբողջական համագործակցային համակարգ՝ գիտելիքի փոխանակման և ստեղծման գործընթացում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

ANQA (Ազգային Կենտրոն Մասնագիտական Կրթության Որակի Պահպանման) (2025). *Կրթական ծրագրերի որակավորման փաստաթուղթ՝ համակարգչային ճարտարագիտություն և ԱԲ ուսումնական սլլան*. Երևան: ANQA. anqa.am

- Aruleba, K., Sanusi, I. T., Obaido, G., & Ogbuokiri, B. (2023). *Integrating ChatGPT in a Computer Science Course: Students Perceptions and Suggestions*. arXiv. arXiv:2402.01640 [arXiv](#)
- Cao, C., Ding, Z., Lin, J., & Hopfgartner, F. (2023). *AI Chatbots as Multi-Role Pedagogical Agents: Transforming Engagement in CS Education*. arXiv. arXiv:2308.03992 [arXiv](#)
- Elnaffar, S., Rashidi, F., & Abualkishik, A. Z. (2025). *Teaching with AI: A Systematic Review of Chatbots, Generative Tools, and Tutoring Systems in Programming Education*. arXiv. arXiv:2510.03884 [arXiv](#)
- Feng, T. H., Luxton-Reilly, A., Wünsche, B., & Denny, P. (2024). *From Automation to Cognition: Redefining the Roles of Educators and Generative AI in Computing Education*. arXiv. arXiv:2412.11419 [arXiv](#)
- Liu, Z., Guo, R., Jiao, X., Gao, X., Oh, H., & Xing, W. (2024). *How AI Assisted K-12 Computer Science Education: A Systematic Review*. ASEE Annual Conference & Exposition. [ASEE Peer](#)
- Tlili, A. (2024). Can artificial intelligence (AI) help in computer science education? A meta-analysis approach. *Revista Española de Pedagogía*, 82(289), 469–490. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4172> revistadepedagogia.org

REFERENCE LIST

- ANQA (Natsional'nyy tsentr obespecheniya kachestva professional'nogo obrazovaniya). (2025). Dokument po kvalifikatsii obrazovatel'nykh programm: uchebnyy plan po komp'yuternoy inzhenerii i iskusstvennomu intellektu. Yerevan: ANQA. anqa.am
- Aruleba, K., Sanusi, I. T., Obaido, G., & Ogbuokiri, B. (2023). *Integrating ChatGPT in a Computer Science Course: Students Perceptions and Suggestions*. arXiv. arXiv:2402.01640 [arXiv](#)
- Cao, C., Ding, Z., Lin, J., & Hopfgartner, F. (2023). *AI Chatbots as Multi-Role Pedagogical Agents: Transforming Engagement in CS Education*. arXiv. arXiv:2308.03992 [arXiv](#)

- Elnaffar, S., Rashidi, F., & Abualkishik, A. Z. (2025). *Teaching with AI: A Systematic Review of Chatbots, Generative Tools, and Tutoring Systems in Programming Education*. arXiv. arXiv:2510.03884 [arXiv](#)
- Feng, T. H., Luxton-Reilly, A., Wünsche, B., & Denny, P. (2024). *From Automation to Cognition: Redefining the Roles of Educators and Generative AI in Computing Education*. arXiv. arXiv:2412.11419 [arXiv](#)
- Liu, Z., Guo, R., Jiao, X., Gao, X., Oh, H., & Xing, W. (2024). *How AI Assisted K-12 Computer Science Education: A Systematic Review*. ASEE Annual Conference & Exposition. [ASEE Peer](#)
- Tlili, A. (2024). Can artificial intelligence (AI) help in computer science education? A meta-analysis approach. *Revista Española de Pedagogía*, 82(289), 469–490. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4172> [revistadepedagogia.org](#)

РЕЗЮМЕ

РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ПРОГРАММИРОВАНИЯ

Карен Петросян, Гарегин Элоян, Арсен Надарян

В последние годы искусственный интеллект (ИИ) широко проник в систему образования, изменяя традиционные модели преподавания и обучения. Особенно в технологических вузах, в области преподавания языков программирования, использование систем ИИ способствует персонализации учебного процесса, развитию аналитического и творческого мышления студентов, а также повышению эффективности обучения.

В данной статье рассматриваются возможности применения технологий ИИ при преподавании языков Java и Python с использованием современных моделей ИИ, таких как Claude 4.5 Sonet, Claude 4.5 Haiku и ChatGPT. Статья включает как теоретические, так и практические разделы с демонстрацией примеров кода, анализом и рекомендуемыми методами обучения.

Ключевые слова: Искусственный интеллект, модели ИИ, Claude 4.5 Sonet, Claude 4.5 Haiku, ChatGPT.

SUMMARY

THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PROGRAMMING LANGUAGE TEACHING PROCESS

Karen Petrosyan, Garegin Eloyan, Arsen Nadaryan

In recent years, artificial intelligence (AI) has widely penetrated the education system, changing traditional models of teaching and learning. Especially in technological universities, in the field of teaching programming languages, the use of AI systems contributes to the personalization of the educational process, the development of students' analytical and creative thinking, as well as increasing the effectiveness of learning.

This article presents the possibilities of applying AI technologies during the teaching of Java and Python languages, using advanced AI models, such as Claude 4.5 Sonet, Claude 4.5 Haiku and ChatGPT. The article includes both theoretical and practical sections, demonstrating code examples, analysis and recommended teaching methods.

***Keywords:** Artificial Intelligence, AI Models, Claude 4.5 Sonet, Claude 4.5 Haiku, ChatGPT.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 25.10. 2025

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 29.10. 2025

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 04.11.2025

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SELF-ATTITUDE AND
SOCIAL COMPETENCE OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE
EDUCATION

HAYK AVAGIMYAN

Vanadzor State University, Republic of Armenia, Vanadzor

E-mail: avagym@mail.ru

ZARUHI GRIGORYAN

Vanadzor State University, Republic of Armenia, Vanadzor

E-mail: zaravgrigoryan@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v3i50.240

ABSTRACT

The present study focuses on the socio-psychological characteristics of self-attitude and social competence among adolescents with typical development patterns, in contrast to those with disabilities (or special education needs-SEN) in the context of inclusive education.

The topicality of this research is determined by the need to understand the psychological mechanisms of adolescent adaptation within inclusive settings to develop effective support programs.

The study involved 116 adolescents aged 13–15 years (58 with typical development patterns and 58 with SEN) from inclusive schools in Vanadzor. The methods employed were the Self-Attitude Assessment Technique by V.V. Stolin and S.R. Pantileev, the Social Competence Diagnostic Method by A.M. Prikhozhan, and correlation analysis by Spearman.

The findings revealed significant differences between the two groups. Adolescents with special educational needs demonstrated an average level of social competence but exhibited significant challenges in expressing independence, organization, and self-confidence. Their self-attitude was characterised by low self-assurance, high internal conflict, and weak self-

attachment. Correlational analysis showed a stronger relationship between self-attitude and social competence in the group with disabilities.

For SEN, the critical factor in social adaptation was the emotional-value core (self-acceptance, self-worth), whereas for those with typical development, volitional-regulatory components (self-guidance, self-confidence) were more essential. These findings underscore the necessity of a differentiated approach in the psychological support of inclusive education.

Keywords: inclusive education, self-attitude, social competence, adolescents with disabilities, self-acceptance, psychological support, adaptation, social integration

INTRODUCTION

One crucial aspect of modern education is creating conditions for the full development and social integration of all students, as outlined in the principles of inclusive education.

Inclusion, involving the joint education of adolescents with typical development patterns and those with disabilities, is positioned as a key tool for ensuring equal opportunities and overcoming social isolation. However, the effectiveness of inclusive practices is largely determined by their ability to consider the psychological characteristics of adolescence - a period of intensive formation of identity, self-esteem and social competence. These constructs serve as fundamental predictors of successful adaptation, building constructive relationships with peers and teachers, along with overcoming the challenges of the transitional age in a heterogeneous educational environment.

Review of previous studies and current issues. The problem of self-attitude (structurally including self-respect, self-acceptance, self-esteem, auto-sympathy) as a basis for personal development has been widely studied by L.S. Vygotsky, V.V. Stolin, S.R. Pantileev, I.I. Chesnokova, R. Burns, K. Rogers, and E. Erickson. Social competence, understood as the ability to effectively interact in society, achieve goals, adapt to norms and resolve conflicts, was analysed by A.M. Prikhozhan, V.N. Kelasyeva, and E.V. Koblyanskaya. Theoretical approaches explaining their formation -cognitive-behavioural (A. Bandura), cultural-historical (L.S. Vygotsky), ecological (W. Bronfenbrenner), narrative (D. McAdams), identity theory (E. Erickson) emphasise the role of social context.

Despite a substantial body of research, significant challenges remain in the field of inclusive education for adolescents:

1. **Lack of comparative empirical data:** There are insufficient studies directly comparing self-attitude and social competence in typically developing adolescents and those with special educational needs within a single inclusive environment.

2. *Unclear relationships:* Specific patterns of relationships between components of self-attitude and aspects of social competence in each group require clarification. How exactly does internal attitude towards oneself affect social functioning in an inclusive environment?

3. *Consideration of gender-related differences:* Gender differences in these characteristics among adolescents with disabilities and special educational needs in inclusive classes have not been sufficiently studied.

4. There is an urgent need for scientifically based guidelines on psychological support that consider the identified differences and relationships.

Research Aim and Objectives: Based on the identified issues, this research aimed to study the socio-psychological characteristics of self-attitude and social competence of adolescents with NR and HL in the context of inclusive education, and to identify the relationships between these characteristics for the development of differentiated guidelines for psychological support.

To achieve the goal, the following objectives were set:

1. To assess the level of self-esteem using V.V. Stolin and S.R. Pantileev's methodology (scales: Closedness, Self-assurance, Self-management, Reflected self-attitude, Self-worth, Self-acceptance, Self-attachment, Internal conflict, Self-blame) in adolescents with SEN

2. To assess the level of social competence in adolescents with and without disabilities using A.M. Prikhojan's methodology (subscales: Independence, Self-confidence, Attitude to responsibilities, Communication development, Organisation, Interest in social life, Integral coefficient).

3. To conduct a comparative analysis of self-esteem and social competence indicators between the groups of disabilities and special needs, as well as between boys and girls within each group

4. To identify correlations between self-esteem scales and the social competence subscales in the NR and HL groups using Spearman's correlation analysis.

5. To develop practical guidelines for differentiated psychological support for NR and HL adolescents in an inclusive educational environment.

The main findings of the study (announced):

1. Adolescents with disabilities demonstrate lower self-confidence, higher internal conflict and weaker self-attachment compared to their peers with disabilities, while they have a compensatory increase in self-esteem and self-management.

2. The level of social competence of adolescents with disabilities is on average lower than that of ND, with pronounced difficulties in independence, organization and self-confidence.

3. Key difference: In adolescents with disabilities, social competence is closely associated with self-acceptance and self-esteem (emotional-value core), while in adolescents with disabilities it relies to a greater extent on self-confidence and self-management (volitional-regulatory aspects).

4. Internal conflict and self-blame are universal negative factors of social adaptation, but they manifest themselves differently across groups.

5. The identified differences require fundamentally different approaches to psychological support for adolescents with disabilities and special educational needs in an inclusive environment.

Structure of the article: The article comprises the following sections: introduction, literature review, materials and methods (description of the sample, methods, research procedure); results (comparative analysis of self-attitude and social competence, correlation relationships with data tables); discussion of the results (interpretation of the identified patterns in the context of inclusion theories and practices); conclusion (main findings, practical recommendations, directions for further research), and a list of references.

The major findings of the study (announced):

1. Adolescents with disabilities demonstrate lower self-confidence, higher internal conflict and weaker self-attachment compared to their peers with disabilities, while they have a compensatory increase in self-esteem and self-management.

2. The level of social competence of adolescents with disabilities is, on average, lower than that of ND, with pronounced difficulties in independence, organisation and self-confidence.

3. In adolescents with disabilities, social competence is strongly linked to self-acceptance and self-esteem (emotional-value core). Conversely, in these adolescents, it relies more on self-confidence and self-management (volitional-regulatory aspects).

4. Internal conflict and self-blame are universal negative factors of social adaptation, but they manifest themselves differently across groups.

5. The identified differences require fundamentally different approaches to psychological support for adolescents with disabilities and special educational needs in an inclusive environment.

Structure of the article: The article comprises the following sections: introduction, literature review, materials and methods (description of the sample, methods, research procedure); results (comparative analysis of self-attitude and social competence, correlation relationships with data tables); discussion of the results (interpretation of the identified patterns in the context of inclusion theories and practices); conclusion (main findings, practical recommendations, directions for further research), and a list of references.

LITERATURE REVIEW

Modern society faces the necessity of ensuring equal opportunities for all its members, which is especially significant in the field of education. Inclusive education, which involves joint education of typically developing children and children with special educational needs, is becoming an important tool for social integration and development. In this context, the psychological characteristics of adolescents, whose personalities are shaped by specific conditions of intensive social interactions and self-awareness, are particularly important. Self-attitude and social competence are key characteristics that determine the success of adolescents' adaptation in an inclusive environment, their ability to build relationships with others and to cope with the challenges of adolescence.

Adolescence is a period of active identity formation, when self-esteem and self-perception largely depend on external feedback and social environment. The issue of self-attitude towards the results of one's development is one of the most pressing problems in psychology, since the success and well-being of a person's future life depend on the internal resources with which a

person "meets" and masters new developmental tasks. The problem of self-acceptance by a teenager that we explore in this study has been reflected in the works of Russian (L.S. Vygotsky, I.I. Chesnokova, V.V. Stolin, etc.) and foreign scholars (P. Heymans, R. Havighurst, R. Burns, K. Jung, E. Erickson, etc.). Teenagers exhibit various characteristics among their peers, which can promote tolerance and empathy, but also create challenges in communication and self-esteem. Self-esteem, encompassing emotional self-acceptance and self-confidence, plays a decisive role in overcoming these difficulties. Social competence, which reflects adolescents' ability to interact effectively with others, adapt to group norms, and resolve conflicts, is a crucial factor for an inclusive classroom.

The study of self-esteem and social competence of adolescents in the context of inclusive education is based on several theoretical approaches. The cognitive-behavioural approach, based on A. Bandura's work (1977) emphasises the role of self-efficacy in shaping self-esteem. According to this theory, adolescent self-confidence is determined by the experience of successful interaction with their environment, which in an inclusive environment may be complicated by the diversity of social expectations (Bandura, 1977).

The cultural-historical theory of development, proposed by L.S. Vygotsky (Vygotsky, 1978) emphasizes the importance of social interaction in the development of competencies. In an inclusive environment, the zone of proximal development of an adolescent expands through collaboration with teachers and peers, which contributes to the formation of social competence (Vygotsky, 1978).

An approach based on Erikson's identity theory (Erikson, 1968) views self-attitude as a central element of the adolescent identity crisis. Inclusion can intensify this crisis by requiring adolescents to adapt to diversity, which, in turn, affects their self-perception.

Contemporary research, such as the work by D. McAdams (2013), emphasises the narrative approach, where self-concept is formed through personal stories reinterpreted in the context of social interactions, including inclusive experiences (McAdams, 2013).

Bronfenbrenner's (1979) ecological approach emphasises the influence of the environment on personality development. An inclusive classroom, as a microsystem, shapes self-concept and social competence through interactions with teachers, peers, and school culture, which requires taking into account multilevel factors (Bronfenbrenner, 1979).

A common feature of social competence is the individual's attitude to the current situation, The ability to achieve their goals in society, along with their communication skills, contributes to their advancement.

E.V. Koblyanskaya defines social competence as understanding the relationship between the self ("I") and society. It involves the ability to select appropriate social guidelines and to organise activities in accordance with these guidelines. The author proposes that social competence should be evaluated as an adaptive phenomenon, where the effectiveness of the adaptive mechanism is supported by socio-psychological preparedness (Kamenskaya, 2012).

V.V. Stolin identifies three dimensions of self-attitude: sympathy, respect, and closeness (Stolin,1985). Similar results were obtained by other researchers, although they are only indirectly related to self-attitude, since they were obtained in the study of emotional interpersonal relationships and descriptive personality traits (Gozman, 1987; Kondratieva & Shmelev, 1983).

These approaches complement each other, creating a comprehensive basis for analysing the psychological characteristics of adolescents in an inclusive environment. They allow us to identify the mechanisms for the formation of self-attitude and social competence, as well as for identifying the ways to support them in the context of educational inclusion.

METHODOLOGY

The study involved 116 boys and girls - students in grades 7 and 8 aged 13 to 15 years (58 adolescents with normal development (ND) and 58 adolescents with special needs in physical and/or psychological development (SPD). Diagnostic and research methods were applied as follows:

1. The methodology for studying self-attitude, developed by Stolin and Pantileev in 1993 (Stolin and Panteleeva, 1993), defines self-attitude as a person's perception of their own identity or "self." This self-attitude is significantly influenced by an individual's experience of their value, which can manifest in a wide range of emotions, from self-respect to self-abasement.

The Multidimensional Questionnaire for Studying Self-Attitude (MIS – Methodology for Studying Self-Attitude) was created by S.R. Pantileev in 1989 and contains 110 statements that are distributed into nine scales. The method aims to provide a comprehensive study of

individual's self-awareness covering cognitive, dynamic, and integral aspects. Scales: closeness, self-confidence, self-management, reflected self-attitude, self-worth, self-acceptance, self-attachment, internal conflict, self-blame.

2. Methodology for Diagnosing Social Competence in Students (Prikhodzhan, 2007)

This approach aims to assess the social competence levels of adolescents in relation to their age. The criteria for evaluating social competence include the following: independence, self-confidence, sense of responsibility, communication skills, organizational abilities, self-regulation, interest in social life, hobbies, and proficiency with modern technologies.

Age validity: designed for adolescents aged 11 to 16. The total score for social competence is obtained by summing up the points from all items together.

The indicators for the subscales are calculated in the same way:

- 1) independence;
- 2) self-confidence;
- 3) attitude toward one's responsibilities;
- 4) development of communication;
- 5) organisation, self-regulation;
- 6) interest in social life, presence of hobbies.

The study was conducted in Vanadzor schools with inclusive education in February 2025.

The study's results were validated through mathematical, descriptive statistical methods, and Spearman's correlation analysis method.

To analyse self-attitude among selected groups of adolescents, the Self-Attitude Assessment Method (developed by V. V. Stolin and S. R. Panteleev) was used, and the results are displayed in **Table 1**.

Table 1.

Average values of self-esteem scales of adolescents in the study groups

№	Self-esteem scales	Normative development			Adolescents with disabilities		
		B	G	Int	B	G	Int
1.	Closedness	7,1	6,3	6,7	5,1	5,7	5,4

2.	Self-Confidence	9,4	8,4	8,9	7	6,6	6,8
3.	Self-Guidance	6,8	6,2	6,5	7,6	8	7,8
4.	Reflected Self-Attitude	5,7	5,1	5,4	5,3	5,5	5,4
5.	Self-Worth	8,1	8,7	8,4	8,2	9	8,6
6.	Self-Acceptance	6,9	6,1	6,5	7	5,8	6,4
7.	Self-Attachment	6,8	5,6	6,2	4,4	4,2	4,3
8.	Internal Conflict	7,2	7,8	7,5	8,3	8,5	8,4
9.	Self-Blame	6,7	7,5	7,1	6,2	6,4	6,3

Based on the data table, we will conduct a comparative analysis of the self-attitude of adolescents with normal development (ND) and adolescents without normal development (nd), highlighting the key differences across the scales. The interpretation is based on the description of the technique's sten-scale boundaries (low: 1–3, average: 4–7, high: 8–10stems).

The ND group shows a more balanced self-attitude, with most indicators positioned in the middle zone, which signifies situational adaptability. Strengths include self-confidence and self-esteem, while a risk zone exists due to a tendency towards self-blame.

In the group with disabilities, pronounced problems on the scales of closedness, self-confidence, self-attachment (below the norm), increased internal conflict and self-management (above the norm), self-esteem and self-blame are close to the norm, but with gender nuances. The key problem areas are: low self-confidence, high internal conflict, chronic insecurity and emotional exhaustion. Compensatory mechanisms include: inflated self-esteem (an attempt to maintain self-respect), hypertrophied self-management (control as protection from chaos), and low self-attachment (willingness to change due to dissatisfaction with oneself). Gender differences: Girls with disabilities are more vulnerable (low self-acceptance, high self-blame).

Table 2.

Average values of the social competence scales of adolescents in the study groups

№	Social competence scales	Normative development			Adolescents with disabilities		
		B	G	Int	B	G	Int
1.	Independence (I)	11	9,8	10,4	13,4	11,8	12,6
2.	Self-Confidence (SC)	10,3	10,9	10,6	11,2	12,6	11,9
3.	Attitude Toward Responsibilities (AR)	11,5	10,1	10,8	10,4	9,4	9,9
4.	Development of Communication Skills (CS)	10,6	9,2	9,9	11,6	11,2	11,4
5.	Organization and Volitional Regulation (OVR)	9,7	9,1	9,4	11	10,8	10,9
6.	Interest in Social Life and Hobbies (ISL)	10,3	10,3	10,3	10,9	11,7	11,3
77.	Integral Index of Social Competence (total score, SC index)	63,4	59,4	61,4	68,5	67,5	68

Note: The method uses a reverse scale; the higher the numerical score, the lower the expression of social competence on this scale. High level 6-9, average level 10-14, low level 15-18. Integral coefficient of social competence. High level 36-60, average level 61-84, low level 85-108.

The analysis of the results of the study of social competence of adolescents presented in the table allows us to identify differences between the groups of schoolchildren with normative development (ND) and with disabilities (DZ) aged 13-15 years, as well as between boys and girls. The method by M. Prikhozhan used in the study assesses social competence by six subscales and an integral coefficient, using a reverse scale, where higher scores indicate less pronounced competence. The general integral coefficient of social competence demonstrates that adolescents with DZ (68) have a slightly lower level of competence compared to the ND group (61.4), which corresponds to the average level (61-84). This indicates certain difficulties

in the formation of social skills in adolescents with DZ, probably associated with their specific disorder of psychological development (F83 according to ICD-10). The differences between boys and girls are insignificant, but the indicators for girls with disabilities are slightly lower (67.5 versus 68.5 for boys), which may reflect gender-specific features of socialisation.

The most noticeable differences in the subscales are observed in independence and organisation. The average scores for independence (12.6) are higher in adolescents with disabilities than in the NR group (10.4), indicating a lesser mastery of this skill. This may be due to limitations in cognitive or behavioural regulation, typical for children with disabilities. Organisation and self-regulation are also less pronounced in adolescents with disabilities (10.9 versus 9.4 in NR), emphasising difficulties in self-regulation and planning. Self-confidence in adolescents with disabilities (11.9) is lower than in the NR group (10.6), especially in girls (12.6), which may be due to social stigmatisation or internal psychological barriers. At the same time, the development of communication in adolescents with disabilities (11.4) is comparable to the NR group (9.9), which indicates preserved potential in this area, possibly due to compensatory mechanisms or support from the environment. The attitude to their responsibilities in adolescents with disabilities (9.9) is somewhat better than in the NR group (10.8), which may reflect greater motivation to perform social roles. Interest in social life and hobbies in both groups is at an average level, with a slight advantage in adolescents with disabilities (11.3 versus 10.3).

Thus, adolescents with disabilities demonstrate an average level of social competence, but with pronounced difficulties in independence, organisation and self-confidence. These features require an individualised approach in the educational and social environment to support their integration and development. Strengthening these skills can contribute to improving their social adaptation and quality of life.

The next stage of the study was to test the correlations between self-esteem and social competence of adolescents in the context of inclusive education. Spearman's correlation was used for the analysis, which made it possible to identify the relationships between the variables under study.

Table 3.

***Correlation Matrix Between Self-Attitude and Social Competence Scales in Adolescents
with Typical Development (TD) and with Disabilities (WD)***

Nº	Self-esteem scales	Independence (I)		Self-Confidence (SC)		Attitude Toward Responsibilities (AR)		Development of Communication Skills (CS)		Organization and Volitional Regulation (OVR)		Interest in Social Life and Hobbies (ISL)		Integral Index of Social Competence (total score, SC index)	
		TD	WD	TD	WD	TD	WD	TD	WD	TD	WD	TD	WD	TD	WD
1.	Closedness	,195	-,293*	-,035	,344**	,097	-,369**	,121	-,024	,307*	-,067	,242	,351**	,289*	-,049
2.	Self-Confidence	,0146	,326*	,024	,222	,306*	,275	,081	,032	,194	-,131	,145	-,316*	,239	,021
3.	Self-Guidance	,267*	-,236	-,026	,144	,301*	-,028	,158	-,059	,246	,105	,089	,313**	,341**	,083
4.	Reflected Self-Attitude	,086	-,071	,063	,199	,165	-,253	,161	-,055	,201	,036	-,105	,011	,163	-,068
5.	Self-Worth	,035	-,259*	-,029	,254	-,378**	-,239	,035	-,131	-,128	,071	,008	,107	-,129	-,108
6.	Self-Acceptance	,046	,482***	-,173	,591***	,286**	,391**	,248	,294*	,233	-,044	-,007	-,283*	,231	,337**
7.	Self-Attachment	,189	,325*	-,138	-,164	,373**	,119	,314*	,015	,405**	-,054	-,049	-,139	,381**	,072
8.	Internal Conflict	-,131	-,102	,121	-,061	-,331*	-,179	-,202	-,151	-,401**	,178	,056	,042	-,295*	-,133
9.	Self-Blame	-,329*	-,019	,254	,147	-,416**	-,049	-,268*	,009	-,251	,352**	-,055	,151	-,367**	,268*

Notes: *— significance level $p \leq 0,05$; ** —significance level $p \leq 0,01$; *** — significance level $p \leq 0,001$

Self-confidence is a central positive factor for the NR group. It is positively related to self-confidence (0.326) and attitude towards responsibilities (0.306). Confidence in one's abilities is directly "translated" into confident social behaviour and responsibility. In the HNW group, self-confidence is negatively related only to internal conflict (-0.316). High self-confidence reduces internal conflicts, but does not manifest itself in a direct positive influence on specific aspects of social competence, as in NR. Perhaps environmental barriers hinder the direct implementation of this confidence in the social sphere.

Self-management (a sense of control over one's life) in NR is positively related to attitude towards responsibilities (0.301) and integral SC (0.341). Internal control fosters responsibility and promotes overall social success. In the group with disabilities, self-management is positively associated only with the Integral SC (0.313). The sense of control is important for overall social adaptation, but is less differentially related to specific skills than in NR.

Internal conflict acts as a universally negative factor. In both groups, high internal conflict is negatively associated with the Integral SC (NR: -0.295, NR: -0.133, but in NR, the connection is very weak and is not significant at the selected levels in other aspects. Internal contradictions hinder social adaptation regardless of the group. In NR, conflict is negatively associated with self-esteem (-0.331), emphasising the relationship between negative self-perception and social difficulties. In NR, internal conflict is strongly associated with the lack of self-acceptance (-0.283).

Self-blame in NR is a strong negative factor. It is negatively associated with self-confidence (-0.329), self-esteem (-0.416), self-management (-0.268), and Integral SC (-0.367). Self-blame undermines the key pillars of self-esteem and social competence. In the HVD group, the picture is much more contradictory. Self-blame is positively associated with organisation (0.352), which may indicate hypercompensation: a sense of guilt motivates excessive diligence and control ("I must try twice as hard"). A negative connection with internal conflict (-0.401) requires careful interpretation - perhaps, in HVD, self-blame sometimes acts as a more "structured" mechanism compared to diffuse conflict.

Closedness in the HVD group acts as a maladaptive factor. Negatively correlated with self-management (-0.293), self-acceptance (-0.369), self-esteem (-0.259) and positively correlated with internal conflict (0.344). Closedness is associated with deep problems of self-attitude. In NR, paradoxical correlations were revealed. Positive correlations with self-management (0.307) and integral SC (0.289). For some NR adolescents, moderate closedness (restraint, selectivity) can be combined with confidence and general social success, without being as destructive as in people with disabilities.

The integrated indicator of social competence (SC) in people with disabilities has the most significant positive relationships with self-acceptance (0.337) and self-attachment (0.381). Negative relationships with internal conflict (-0.133) and self-blame (-0.268). The overall social success of people with disabilities in inclusion is primarily based on the acceptance of themselves and their characteristics (Self-Acceptance) and an emotional connection with themselves (Self-Attachment), and is undermined by internal conflicts and self-blame. In NC, the strongest positive correlations are with self-leadership (0.341) and self-confidence (0.239). Negative relationships are with internal conflict (-0.295) and self-blame (-0.367). The social success of NC is more closely linked to volitional regulation and control (Self-Leadership) and confidence in one's abilities (Self-Confidence). It is negatively impacted by internal conflicts and self-blame.

DISCUSSION

Recent studies in the field of inclusive education demonstrate the ambiguity of the influence of an inclusive environment on the psychological development of adolescents with various disabilities. The works by Booth & Ainscow (Booth & Ainscow, 2016) emphasise that inclusion does not place children with SEN in a general education environment, but requires systemic changes in approaches to teaching and upbringing. Modern studies of self-esteem in adolescence show its critical role in the formation of social competence. Of particular importance are the works of American authors (Harter, 2015; Rosenberg, 2018), who revealed the specificity of self-perception among adolescents with special needs in inclusive settings.

Research on social competence of adolescents with disabilities (Malofeev, 2019; Ekzhanova, 2020) indicates the need to take into account not only cognitive but also emotional and personal factors of development. Works on the psychology of inclusion (Semago, 2010;

Judina & Alehina, 2018) emphasise the importance of creating a psychologically safe environment for all participants in the educational process. The results obtained are consistent with the data of Russian studies showing the specific features of the development of social competence in adolescents with disabilities.

The study by Bystrova, involving 123 adolescents with SEN, confirmed the importance of an individual approach to the development of social competence in inclusive settings. This aligns with our findings on the need for differentiated support (Bystrova, 2022).

Of particular interest is the work of the Queen (Koroleva, 2013), which emphasises the role of social and psychological competence as a condition for the success of the inclusive process. The author spotlights the need to identify the characteristics of social and psychological competence of children and adolescents with developmental disabilities, which correlates with our data on the differences in the "psychological architectures" of adolescents with LD and HL.

Studies on the self-attitude of adolescents with intellectual disability confirm the critical role of the emotional-value component. In studies on the self-attitude of adolescents with mental disability, the importance of such components as self-respect, self-acceptance and self-attitude is highlighted, which is fully consistent with our findings on the key role of self-acceptance for adolescents with disabilities.

An analysis of the Russian experience of inclusive education shows that inclusive education involves the creation of special educational conditions for individuals with disabilities. However, our study broadens this definition by illustrating that these conditions should take into account not only educational, but also psychological characteristics of different groups of students.

It is important to note that the "paradox of self-blame" identified by us in adolescents with disabilities is a new aspect in understanding the mechanisms of adaptation, which has not received sufficient coverage in previous studies. This indicates the need for a more in-depth study of the defence mechanisms and coping strategies among adolescent SEN in an inclusive environment. The data presented convincingly demonstrate that an inclusive environment differently modulates the connection between the inner world of a teenager and his social

functioning, depending on the presence or absence of disabilities. The identified differences in "psychological architectures" have profound practical and theoretical implications.

The depth of influence of self-attitude in people with disabilities: The fact that for teenagers with disabilities, it is the emotional-value core (self-acceptance, self-worth) that serves as the critical foundation of social competence emphasises the existential significance of inclusion. An inclusive environment not only provides access to education but also becomes a space where the basic attitude towards oneself as an accepted and valuable part of society is either formed or destroyed.

The high correlation of self-acceptance with self-confidence and organisation in people with disabilities indicates that acceptance of one's own characteristics is not the end point, but a launching platform for the development of specific social skills and confident behaviour. In contrast, isolation turns out to be especially destructive for this group, closely intertwined with internal conflicts and blocking self-management - this signals the risk of social isolation as a protective, but dead-end reaction to the challenges of inclusion.

The paradox of self-blame in people with disabilities and its interpretation: The positive relationship found between self-blame and organisation in adolescents with disabilities requires special attention. This may indicate a mechanism of hypercompensation or an "A" student syndrome or a model student syndrome, when feelings of inferiority or guilt for one's limitations are transformed into super efforts to demonstrate control and performance ("I must be perfect to be accepted").

Although this may have a short-term effect in the form of high organisation, such a relationship is potentially toxic in the long term, leading to emotional burnout and increased internal conflict (their negative relationship only confirms this tension). This emphasises the need for psychological work not only on skills, but also on the motivational basis of the activities of adolescents with disabilities, shifting the focus from fear of failure and shame to internal interest and the value of achievements.

Inclusion as a factor that exacerbates differences: The results obtained clearly illustrate that an inclusive environment does not level out, but rather underlines the differences in psychological resources and needs of adolescents with disabilities and special educational

needs. For adolescents with SEN, inclusion is primarily a social context, where success is determined by their agency (self-confidence, self-management).

For adolescents with disabilities, inclusion is primarily a context that shapes personality, where the key question is, "Do I have the right to be who I am here?" Without a positive answer to this question (self-acceptance), their resources for developing social skills (SC) are sharply limited. The effectiveness of inclusion directly depends on its ability to provide this foundation of acceptance.

Differentiation of support: The assumption about the need for a differentiated approach takes on concrete outlines:

For teenagers with disabilities, support programs should include: in-depth psychological work (individual and group therapy, art therapy, narrative practices), the formation of a positive identity and acceptance of one's characteristics, a reduction in the level of internal conflict and self-criticism, and prevention and correction of social isolation.

For adolescents with typical development, the emphasis should be on developing social and psychological competencies, self-confidence and assertiveness training, developing self-control, goal-setting and self-regulation skills (self-management), teaching constructive strategies for coping with mistakes and criticism (reducing self-blame), and developing empathy and understanding of the characteristics of peers with disabilities.

All this should be accompanied by the creation of a psychologically safe class/school environment through a system of activities that reduce stigmatisation, encourage cooperation and mutual support, where a positive self-attitude of all participants in the educational process is recognised as a key condition for successful inclusion.

An inclusive environment has a qualitatively different impact on adolescents with and without disabilities, requiring specific approaches to psychological support for each group. This conclusion is confirmed by Bystrova's findings (Bystrova, 2022). and is consistent with international evidence on the need for individualisation of the inclusive process.

The emotional and value aspects of self-relationship are crucial for the successful social adaptation of adolescents with SEN in an inclusive environment. This is confirmed by studies of self-relationship of adolescents with intellectual disability, which identify self-acceptance as a basic component of psychological well-being.

The positive correlation between self-blame and organisation in adolescents with disabilities indicates potential destructive adaptation mechanisms that require psychological correction. This "paradox of self-blame" is a new aspect in understanding adaptation mechanisms that requires further study.

Effective inclusion requires not only the creation of physical conditions, but also the formation of a psychologically safe environment that takes into account the specific needs of all participants in the educational process. This is consistent with Koroleva's conclusions (Koroleva, 2013) about the role of social and psychological competence as a condition for the success of the inclusive process.

Ignoring the identified specific relationship between self-attitude and social competence when developing support programs in inclusive education risks making them ineffective or even harmful. Our recommendations for a differentiated approach complement existing methodological developments with more specific psychological mechanisms of influence.

Realising that for one group, the emotional-value resource is critical, while for the other, the volitional-regulatory one is decisive, allows us to specifically strengthen the psychological foundation on which only genuine social inclusion and development of competence in each teenager can be built.

Further research should focus on:

1. Factors that contribute to the formation of healthy self-acceptance in adolescents with disabilities in an inclusive environment
2. mechanisms for translating self-confidence and self-management into social success among their peers without disabilities
3. Long-term effects of various models of psychological support in inclusive education

CONCLUSION

The study revealed notable differences in self-esteem and social competence between adolescents with typical development patterns and those with SEN in inclusive education.

Adolescents with disabilities demonstrate an average level of social competence, but face significant difficulties in independence, organisation and self-confidence, which are associated with their specific psychological disorder.

Their self-esteem is characterised by low self-confidence, high internal conflict and weak self-attachment. This highlights the importance of emotional self-acceptance for their social adaptation. In adolescents with typical development, social competence is based on self-management and self-confidence, while self-blame can be a major barrier to achieving social success.

Within adolescents with SEN, self-esteem and social competence are more closely interrelated, indicating their dependence on internal psychological resources in inclusion. Self-acceptance and self-esteem are key factors for social adaptation of adolescents with disabilities, while in ND, volitional aspects such as self-regulation play a greater role. The unexpected connection between self-blame and organisation in adolescents with disabilities indicates hypercompensation, which can be destructive in the long term.

An inclusive environment has different effects on adolescents with disabilities and ND, requiring a differentiated approach to their psychological support.

For adolescents with disabilities, it is necessary to implement programs aimed at developing self-acceptance and reducing internal conflict. Individual and group therapy, including art therapy and narrative practices, will help strengthen a positive identity and overcome social isolation. It is important to work on the motivational basis of their activities, shifting the focus from guilt and fear of failure to internal interest and the value of achievements. For adolescents with normative development, the emphasis should be on developing social and psychological competencies through confidence, assertiveness and self-regulation training. Moreover, forming empathy and understanding of the characteristics of peers with disabilities is also necessary.

Creating a psychologically safe environment in the classroom through activities that reduce stigma and encourage cooperation is a key condition for successful inclusion for both groups. School programs should include systemic support measures that promote acceptance and mutual support of all participants in the educational process. Future research should focus on studying the factors that contribute to the formation of healthy self-acceptance in adolescents with SEN in an inclusive environment. It is necessary to carry out a more detailed analysis of the mechanisms of translating self-management and self-confidence into social success within adolescents with ND. The long-term effects of various models of psychological

support in inclusion require study to assess their effectiveness. It is also important to examine how specific educational practices and school culture influence the development of self-esteem and social competence to identify effective support strategies.

Limitations of the study

1. The sample is limited to 116 adolescents from Vanadzor schools, which may not reflect the situation in other regions or types of educational institutions.

2. The lack of a longitudinal approach limits understanding of the dynamics of self-esteem and social competence.

3. Gender differences require more in-depth analysis due to the limited sample size.

REFERENCE LIST

- Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2).
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bystrova Ju.A.** (2022). Razvitie social'noj kompetentnosti u podrostkov s OVZ v uslovijakh inkluzivnogo obrazovanija (*The development of social competence in adolescents with disabilities in the context of inclusive education*). *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*. 27(6). DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608>.
- Gozman L.Ya.** (1987). *Psychology of emotional relationships*. Moscow State University.
- Ekzhanova, E. A.** (2020). Sovremennye trendy v razvitii special'nogo i inkluzivnogo obrazovanija (*Modern trends in the development of special and inclusive education*). *Mirovye tendencii special'nogo i inkluzivnogo obrazovanija*. Moskva, 22(1).
- Erikson, E. H.** (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton & Company.
- Harter, S.** (2015). *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*. New York, NY.
- Judina, T.A., Alehina, S.V.** (2018). Kljuhevaja kategorija analiza otnoshenij v inkluzivnyh klassah (*A key category for the analysis of relationships in inclusive classrooms*). *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija* 7(1). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070108>

- Kamenskaya E.V.** (2012). Social competence: the relationship of scientific theories. Modern problems of science and education (1). <http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=5383>. (Accessed: 23.03. 2025).
- Kelas'ev V.N., Pervova I.L.** (2010). Social'naja kompetentnost' i tehnologii ee formirovanija v sovremennoj (*Social competence and technologies for its formation in the modern*). *Vestnik SPbGU*. 12(3).
- Kondratieva A.S, Shmelev A.G.** (1983). Semantic structure of interpersonal assessment and self-assessment in individuals with normal and high blood pressure. *Psychological journal*.
- Koroleva Ju.A.** (2013). Zakonomernosti social'no-psihologicheskoj kompetentnosti detej i podrostkov s otklonenijami v razvitii // *Koncept*. № 06 (ijun'). ART 13132. URL: <http://ekoncept.ru/2013/13132.html>. (Accessed: 30.03.2025).
- Malofeev N.N.** (2019). Konceptija obrazovanija detej s OVZ: osnovnye polozenija // *Al'manah Instituta korrakcionnoj pedagogiki*. № 36. URL: <https://alldef.ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (Accessed: 27.05.2025).
- McAdams, D. P.** (2013). The psychological self as actor, agent, and author. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 272–295.
- Pantileev S.R.** (1993). Methodology for studying self-attitude. – M.: “SMYSL”. -32 p
- Prikhozhan A. M.** (2007). Diagnostics of personal development of adolescents. - M. - 56 p.
- Rosenberg, L.** (2018) *Scientific American*, 318, 53. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0318-10>.
- Semago N.Ja.** (2010). Tehnologija opredelenija obrazovatel'nogo marshruta dlja rebenka s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: Metodicheskoe posobie. M.: Centr «Shkol'naja kniga».
- Stolin, V.V.** (1985). Self-knowledge and attitude toward oneself in the structure of self-awareness of the individual: diss. doctor of psychological sciences.
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

РЕЗЮМЕ

СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САОООТНОШЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Айк Авагимян, Заруги Григорян

Исследование направлено на изучение социально-психологических особенностей самооотношения и социальной компетентности подростков с нормативным развитием и ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Актуальность работы определяется необходимостью понимания психологических механизмов адаптации подростков в инклюзивной среде для разработки эффективных программ сопровождения. В исследовании приняли участие 116 подростков 13-15 лет (58 НР и 58 ОВЗ) из школ г. Ванадзора. Использовались методика исследования самооотношения В.В. Столина и С.Р. Панталева, методика диагностики социальной компетентности А.М. Прихожан, корреляционный анализ Спирмена. Результаты выявили значимые различия между группами. Подростки с ОВЗ демонстрируют средний уровень социальной компетентности, но имеют выраженные трудности в самостоятельности, организованности и уверенности в себе. Их самооотношение характеризуется низкой самоуверенностью, высокой внутренней конфликтностью и слабой самопривязанностью. Корреляционный анализ показал более тесную взаимосвязь самооотношения и социальной компетентности у подростков с ОВЗ.

Для подростков с ОВЗ критическим фактором социальной адаптации является эмоционально-ценностное ядро (самопринятие, самооценностность), тогда как для подростков НР приоритетными выступают волевые -регуляторные аспекты (саморуководство, самоуверенностность). Это требует дифференцированного подхода в психологическом сопровождении инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, самооотношение, социальная компетентностность, подростки с ОВЗ, самопринятие, психологическое сопровождение, адаптация, социальная интеграция.

ԱՄՓՈՓԱԳԻՐ

ԴԵՌԱՀԱՄՆԵՐԻ ԻՆՔՆԱՎԵՐԱԲԵՐՄՈՒՆՔԻ ԵՎ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ

ԿՈՄՊԵՏԵՆՏՈՒԹՅԱՆ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ

ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ

ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

Հայկ Ավագիմյան, Զարուհի Գրիգորյան

Ուսումնասիրությունն նպատակ ունի պարզելու բնականոն զարգացող և զարգացման խանգարումներ ունեցող դեռահասների ինքնավերաբերմունքի ու սոցիալական կոմպետենտության սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկությունները ներառական կրթության պայմաններում: Հետազոտության արդիականությունը պայմանավորված է ներառական միջավայրում դեռահասների հարմարման հոգեբանական մեխանիզմների խորացված ըմբռնման անհրաժեշտությամբ, ինչը կարևոր է արդյունավետ ուղեկցող ծրագրերի մշակման համար: Հետազոտությանը մասնակցել է Վանաձոր քաղաքի դպրոցների 116 դեռահաս՝ 13–15 տարեկան (58՝ բնականոն զարգացող, 58՝ զարգացման խանգարումներով երեխա): Կիրառվել են Վ.Վ. Ստոլինի և Ս.Ռ. Պանտիլևայի ինքնավերաբերմունքի ուսումնասիրության մեթոդիկան, Ա.Ս. Պրիխոժանի սոցիալական կոմպետենտության ախտորոշման մեթոդիկան և Սպիրմենի համահարաբերակցային վերլուծությունը: Արդյունքները ցույց տվեցին նշանակալի տարբերություններ երկու խմբերի միջև: Զարգացման խանգարումներով դեռահասները ցուցադրում են սոցիալական կոմպետենտության միջին մակարդակ, սակայն ունեն ինքնուրույնության, կազմակերպվածության և ինքնավստահության դժվարություններ: Նրանց ինքնավերաբերմունքն առանձնանում է ցածր ինքնավստահությամբ, բարձր ներքին հակասություններով և թույլ ինքնակապվածությամբ: Համահարաբերակցային վերլուծությունը ցույց տվեց ինքնավերաբերմունքի և սոցիալական կոմպետենտության ավելի սերտ կապ զարգացման խանգարումներ ունեցող դեռահասների մոտ: Զարգացման խանգարում ունեցող դեռահասների սոցիալական ադապտացիայի համար վճռորոշ է հուզական արժեքային հիմքը (ինքնընդունում, ինքնարժևորում), մինչդեռ նորմալ զարգացող

դեռահասների մոտ առաջնային և կամային-կարգավորիչ ասպեկտները (ինքնադեկլարումը, ինքնավստահությունը), ինչը պահանջում է ներառական կրթության հոգեբանական ուղեկցման տարբերակված մոտեցում:

Բանալի բառեր՝ ներառական կրթություն, ինքնավերաբերմունք, սոցիալական կոմպետենտություն, զարգացման խանգարումներ ունեցող դեռահասներ, ինքնընդունում, հոգեբանական ուղեկցում, ադապտացիա, սոցիալական ինտեգրում:

Հոդվածը ստացվել է՝ 25.09. 2025

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 28.09. 2025

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 30.10.2025

GENDER AND AGE CHARACTERISTICS OF ADOLESCENT VALUE
ORIENTATIONS AND SOCIAL IDENTITY

RUZANNA ZHAMKOTSYAN

Khachatur Abovian ASPU, RA, Yerevan

E-mail: Ruzanna_rom84@mail.ru

Narine muradyan

School number 182 named after G. Emin, RA, Yerevan

E-mail: Narine.muradyan1968@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v3i50.241

ABSTRACT

Adolescence is a phase of identity exploration during which individuals attempt to understand who they are within their family, community, and society. Social identity is formed within various social groups while simultaneously considering values accepted by society. Value orientations and social identity are interconnected—each influences the other, and this interrelationship constantly changes throughout the life course.

This article presents the gender and age characteristics of adolescent value orientations and social identity. The aim of the research was to study the gender and age characteristics of adolescent value orientations and social identity. One hundred adolescents participated in the research: 50 boys and 50 girls.

The results demonstrate significant gender differences in social identity development. Boys showed substantially higher rates of adequate positive self-assessment (80%) compared to girls (36%), though both genders demonstrated predominantly medium-level reflective engagement (girls: 88%, boys: 80%). Value orientation patterns revealed both convergence and divergence: both groups prioritized education and independence, while girls emphasized interpersonal values (responsibility, honesty) and boys focused more on competence-related

attributes (accuracy and strong will). The findings suggest that adolescents with adequate positive self-assessment possess value orientation systems emphasizing professional self-realization, self-affirmation, and personal life values.

Keywords: *social identity, value orientations, reflection, self-assessment, adolescent.*

INTRODUCTION

Today, when global trends, technological changes, globalization, and social networks are making communication more active, social self-determination plays an extremely important role as it determines how individuals perceive their role in society and what values and methods they use to organize their lives. Globalization and the development of communication technologies also promote interaction between different cultures, which can revise people's social orientations, forming more open and inclusive approaches.

Changes in family structure and work organization also force people to perceive their social position anew. This also applies to traditional norms accepted in society, which are gradually changing. Social identity is expressed in various forms—from personal values and group involvement to religious, cultural, and political positions.

Adolescents can be viewed as the most sensitive segment of society to social changes, considering the age-specific sociopsychological characteristics, particularly identity trials and attempts at self-determination, independence, self-expression, and self-realization.

During adolescence, value orientations are often variable, as this period is characterized as a phase of identity formation and personal experience. Value orientations during adolescence undergo various changes as individuals are still trying to find their place in the world, form their identity, and determine what is important in their lives. Adolescence is characterized as a transitional period when both external and internal factors change, affecting the development of values.

Adolescents often reflect the values of their family, culture, and educational environment, conversely, they begin to move away from former traditions and principles, attempting to adopt new ideas related to personal independence, freedom, self-actualization, and social justice. Thus, value orientations during adolescence are in constant flux, this is determined both by external influences and internal striving for self-determination.

LITERATURE REVIEW

Within the framework of psychological sciences, researchers evaluate value orientations from different perspectives. Dubrovina (1983, pp. 14-21) noted that value orientations are usually defined as an individual's focus on goals and means of activity, thereby expressing their attitude toward the world. Accordingly, she evaluated the structural components of value orientations from the perspective of their psychological content; cognitive, emotional, and behavioral.

As a specific category of attitude, value orientations were considered by Istomin (1979, p. 252). In his view, with the simultaneous presence of a need and an appropriate environment for its satisfaction, the individual develops a specific attitude toward a concrete object or phenomenon, which significantly affects their subsequent behavior.

The study of the concept of value orientations and their place in the individual's system has been carried out by such scientists as Dilthey, Znaniecki, Maslow, Riesman, Rokeach, Tolman, and many others. Olshansky (1965) defined values as "peculiar beacons that help notice in the flow of information what is most important for human life and behavior. What contradicts values will inevitably be ignored either through inattention or lack of perception. Values are those objects, phenomena, and their properties that are necessary (essential, useful, pleasant, etc.) for certain societies or classes and individuals as a means of satisfying their needs and interests, as well as ideas and motives."

Value orientations play a decisive role in volitional processes, as noted by Nadirashvili (1987). Naumova (1988) identified value orientations as one of the mechanisms for goal setting. They orient a person among objects of the natural and social world, creating a regular and meaningful picture of the world that has significance for the person. They provide a basis for choosing from available alternatives of action (goals and means), establish priorities for selecting and evaluating these alternatives, and define the "boundaries of action"; that is, not only guide but also regulate behavior.

The place of value orientations in the structure of personality is revealed in a number of psychological concepts. The majority of scientists evaluate value orientations as the most important characteristic of a person, as they express attitudes toward the surrounding world

and determine behavioral motivation, having significant influence on various aspects of activity (Platonov, Anan'ev).

Frankl (1988) interpreted values themselves as meanings and through them as life strategies, actions, deeds, and decisions (in this sense they can be considered as mechanisms of human semantic preservation and rooting in the world). Values enable the construction of systems of value relations in society and constitute evaluation processes.

Value orientations are important elements of an individual's worldview and social identity, expressing their choice of goals and attitude toward the world. Various authors (Dubrovina, Petrovsky, Istomin, Maslow, Rokeach) emphasize their structural complexity and psychological components; cognitive, emotional, and behavioral. Value orientations form the motivation of human activity, orient individuals in social reality, and play a decisive role in volitional processes.

Schwartz (2011) in his basic values theory distinguished two levels of value orientations—cultural and individual—as they have different sources of formation. The former arise from the requirements of society's preservation and development, while the latter arise from the needs of the individual's biological and social nature.

Values are desirable and situational goals that differ according to importance and guide human behavior. According to Schwartz, the most essential aspect is that value orientations differ by their underlying motivations. The value orientations described by Schwartz arise from universal requirements of human existence—the needs of the individual as a biological being, requirements regulating social relations, and needs for group survival and welfare preservation. Although these values are based on universal requirements, in different groups the expression and priority of particular value orientations depend on the prevailing cultural values in society.

Basic values in Schwartz's (2006) proposed model are represented by two bipolar dimensions. Self-enhancement values (power, achievement), which are directed toward encouraging and accepting the pursuit of one's own interests, are opposed to self-transcendence values (universalism, benevolence), which emphasize caring about others' welfare. Values of openness to change (independence, stimulation), which welcome changes and acceptance of new ideas and experiences, are opposed to conservation values.

Many researchers, starting with the originators of the social identity concept (Tajfel, Erikson), view social identity as a tool for perceiving the individual's "being in the world." In their interpretation, social identity is a form of self-description and self-representation of the individual evaluating their relationships with the external world—a cognitive structure in which those connections, relationships, and evaluations construct the given individual's place and connections.

Social identity is one of the mechanisms that helps solve various life problems and, particularly, adapt to social changes and build life strategies under new conditions. The concept of personal (ego-identity) and social (group) identity was first proposed by Erikson (1968), who considered these phenomena as a unified process of psychosocial movement and the individual's investment in their life. He noted that identity formation occurs throughout a person's entire life. At certain stages, social identity develops—awareness of one's own person as part of the social world.

Identity theory received its most vivid emphasis through Tajfel's (1982) research on the categorization process. Tajfel defined social identity as "an individual's knowledge that they belong to certain social groups, as well as some emotional and value significance for this group." Tajfel used this concept in a narrow sense—to emphasize that side of social identity connected with the individual's self-determination as a group member in the context of intergroup relations. It follows that an individual's representations about themselves and their place in the surrounding world are determined by their belonging to certain social groups and categories. For an individual to develop a sense of group belonging, the divided social category must undergo a value comparison of their group with other groups.

According to Tajfel, the main goal of social identity is to strengthen people's positive self-assessment—the primary desire. Personal and social identity are important regulators of people's social behavior.

In Tajfel's definition of social identity, two components can be clearly identified—cognitive and value-affective. The first expresses the individual's representation of belonging to their specific social group, as well as attributing to themselves characteristics typical of the majority of this group's members. The second component includes feeling the fact of belonging and evaluating the positivity of group membership, which largely depends on society's opinion

about the group. It is associated with the manifestation of positive or negative social identity (Tajfel, 1982).

Turner et al. (1994) distinguished personal identity, middle-level (group self-categorization, which manifests in representations of group membership and social identity), and broad (human self-categorization, manifested in representations about one's person) identity levels. There is functional opposition between levels in that from the position of describing oneself as a unique personality, one does not discover similarities between different groups, while from the position of social identity, one does not distinguish individual characteristics. Any factor that strengthens an individual's social self-categorization promotes not only the strengthening of identity between them and other community members but also the depersonalization of the individual's self-perception.

Thus, scientific studies of identity show that it is deeply connected with both the individual's internal perceptions and the social factors of the environment.

Adolescence is the period when full formation of human identity begins. The development of social identity during adolescence is considered an important psychological stage, as during this period adolescents actively search for their place in society. They begin to understand who they are as individuals and how they are characterized according to their ethnic affiliation, peer groups, social status, and other social factors. During this stage of social identity development, adolescents revise their roles, relationships, and values, attempting to find social stability. Adolescence is considered an important stage of identity formation, as during this period adolescents begin to discover systems of different social roles, principles, and values existing within them.

At this stage, educational values and achievements assume a particularly salient role in the processes of adolescents' personal and social development. Educational accomplishments constitute not merely the acquisition of knowledge but also represent a fundamental component of social identity. Studies indicate that adolescents characterized by adequate positive self-assessment predominantly select educational and professional roles in the construction of their social identity. This evidences that education becomes a central element in the individual's self-presentation. Within adolescents' value orientation systems, education occupies a pivotal position as the foundation for professional self-realization. When

adolescents assign high value to education as an instrumental value, they essentially select a specific course of action that prepares them for future professional achievement. Educational accomplishments become the instrument through which adolescents can fulfill their aspirations and achieve self-affirmation.

Consequently, educational values and achievements possess multidimensional significance for adolescents, functioning as the foundation for identity formation, social self-affirmation, professional self-realization, and future development. Their importance is conditioned by both personal developmental contexts and societal requirements.

For the purpose of studying the characteristics of adolescent value orientations and social identity, we conducted research.

1. Research Questions.

1. How do the value priorities of adolescent boys and girls differ?
2. What are the gender-specific characteristics of social identity self-assessment and ontogenetic reflection levels among adolescents?
3. How do various social identity roles (educational, professional, and group membership) manifest differently in male and female adolescents?
4. What is the relationship between value orientations, ontogenetic reflection, and social identity self-assessment?
5. How do these three components influence one another during adolescent development?

We hypothesize that: (1) the content characteristics of value orientations and social identity differ significantly between male and female adolescents based on gender and age factors, (2) male adolescents exhibit higher levels of adequate and positive self-attitudes than female adolescents, and (3) adolescents with adequate positive self-assessment possess value orientation systems corresponding to professional self-realization, self-affirmation, and personal life values.

METHODOLOGY

One hundred adolescents aged 15-16 years participated in the research (50 boys, 50 girls). All participants were residents of Yerevan, Armenia, growing up in two-parent families and enrolled in high school. The equal gender distribution was intentional to facilitate comparative analysis. The study was conducted in consultation with parents and adolescents.

In the first stage, the research goal, problems and hypothesis were formulated, and the sample was selected. In the second stage, the ontogenetic reflection, social identity and value orientations of adolescents were studied. In the third stage, the results were analyzed and conclusions were formulated.

For addressing the research objectives and studying the subject, we selected and applied the following methods: Rokeach's (1973) Value Orientations method, Fetiskin's Ontogenetic Reflection Self-Assessment Test, and Kuhn's (Kuhn & McPartland, 1954) "Who Am I?" test.

Rokeach Value Survey. Rokeach's test for diagnosing value orientations is one of the most widespread questionnaires for diagnosing an individual's value-semantic sphere. The instrument distinguishes two types of values; terminal and instrumental. Rokeach defined terminal values as beliefs that can be pursued as the ultimate goal of individual existence (e.g., happy family life, world peace) from personal and social perspectives. Instrumental values appear as beliefs that a specific course of action (e.g., honesty, rationalism) is preferable from personal and social perspectives in all situations.

Ontogenetic Reflection Self-Assessment Test. The purpose of this test is to study the level of ontogenetic reflection, which presupposes successful or unsuccessful life experience through analyzing past mistakes.

Twenty Statements Test. Kuhn's "Who Am I?" test (Kuhn & McPartland, 1954) is used to study the content characteristics of individual identity. The question "Who am I?" is directly related to the peculiarities of an individual's self-perception. The scale for analyzing social identity characteristics includes 24 indicators, which when combined form seven generalized indicator-components of identity:

The "Social Self" includes seven indicators:

2. Direct indication of gender
3. Gender role
4. Educational and professional role
5. Family affiliation, manifested through assigning family roles (daughter, son, brother, wife, etc.) or indicating family relationships (e.g., "I love my relatives," "I have many relatives")

6. Ethnic-regional identity, including ethnic identity, citizenship, and local/regional identity

7. Ideological identity; religious and political affiliation (Christian, Muslim, believer)

8. Group affiliation; perception of oneself as a member of a specific group of people (collectors, society members).

RESULTS

Ontogenetic Reflection. Using the Ontogenetic Reflection Self-Assessment Test, we found that the majority of studied adolescents (84%) demonstrated medium-level ontogenetic reflection, characterized by active analysis of past experiences accompanied by heightened emotional sensitivity to previous mistakes (see Figure 1). A smaller proportion showed high-level constructive reflection (10%) or low-level reflection characterized by minimal engagement with past experiences (6%). These indicators show that participants tend to analyze their own life experience and maintain a critical attitude toward subjectively perceived mistakes they have made. That is, the majority of adolescents demonstrate tendencies to analyze their own successful or unsuccessful past experience.

The absence of reflection regarding past life experience was discovered among a small number of surveyed adolescents, only 6% showed this result. Meanwhile, 10% of studied high school students demonstrated a high level of ontogenetic reflection. Thus, the predominant portion of studied adolescents tends to analyze themselves, their actions and thoughts, their characteristics and abilities, taking into account past mistakes as well as successful or unsuccessful life experience. Caution about life mistakes made in the past and fear of repeating those mistakes can interfere with analyzing them correctly, which can further increase the likelihood of repeating those mistakes.

Gender comparisons revealed that medium-level reflection predominated in both groups, with slightly higher rates among girls (88%) than boys (80%). High-level constructive reflection was more common among boys (12%) than girls (8%), while low-level reflection was also more frequent among boys (8% vs. 4%). These patterns suggest that while both genders engage actively in reflection, boys show more polarized outcomes (both higher

constructive and lower absent reflection), whereas girls cluster more tightly around medium-level analytical but anxiety-tinged reflection.

The presence of reflection with a positive indicator, that is, a high level of reflection, was mainly recorded among male participants (12%), while it was expressed in a comparatively smaller number of female participants (8%). This indicates that boys with "positive reflexivity" stand out. They, unlike some of their female peers, evaluate situations, critically analyze what has been done, and move forward. Their ability to rely on their own conscious and preconscious experience allows them to anticipate possible developments, avoid ineffective actions, and prevent excessive mistakes.

Ontogenetic reflection is absent, that is, it is expressed at a low level predominantly among boys (8%), while girls with a low level of ontogenetic reflection are comparatively fewer (4%). Without taking into account mistakes made, these adolescent boys tend to repeat past experiences and past mistakes without extracting necessary situational knowledge from present circumstances and drawing practical conclusions for general life experience.

Both genders demonstrate strong engagement with analyzing life experiences, with girls showing slightly higher rates of medium-level reflection (88% vs. 80%). However, the emotional quality of this reflection differs by gender. Girls more frequently combine analytical reflection with anxiety about repeating past mistakes, as evidenced by higher rates of unstable self-assessment. Boys demonstrate more varied patterns, with some achieving highly constructive reflection that integrates past learning without excessive self-criticism (12%), while others show minimal reflective engagement (8%). These gender-differentiated patterns may reflect socialization influences on how adolescents process self-evaluative information.

Value Orientations. Terminal Values. Using Rokeach's Value Orientations diagnostic test, we found that the majority of studied female participants (96%) significantly valued health among terminal values, followed by love (88%) and active life (60%). Other terminal values were significantly valued by fewer girls.

Thus, in the value orientations of studied adolescent girls, health represents a more preferable goal or form of existence than other beliefs and goals. The significance of this value is high for their person, which can serve as a strong motive in various forms of their activity. Following health with gradual decrease in significance for studied girls are love and active life.

Essentially, among them, predominantly "concrete" values stand out with high significance—professional self-realization and personal life values.

Health emerged as a highly significant terminal value for both genders, though with notable prevalence differences: nearly all girls (96%) prioritized health, compared to three-quarters of boys (76%). This 20-percentage-point gender gap represents the largest disparity observed among terminal values.

Among the values constituting the content side of boys' personal orientation, both "concrete" and "abstract" values are significant, as well as professional self-realization and personal life values.

Thus, for both adolescent girls and boys among the studied participants, health represents a value of high significance. Moreover, the sequential decrease in significance of terminal values among girls and boys follows different patterns.

The above-mentioned values represent high school students' beliefs that certain ultimate goals of individual existence (e.g., health, love, active life, and other significant values) are worth striving for from personal and social perspectives.

Instrumental Values. The majority of studied adolescent girls (76%) significantly valued responsibility among instrumental values. A considerable portion of them (64%) gave such an evaluation to independence and honesty, and 56% to education. The remaining significant instrumental values were chosen by fewer girls. Among indifferent instrumental values, a considerable portion of girls (60%) noted rationalism, which is inferior in indicators to other indifferent instrumental values.

Thus, adolescent girls' personal value orientation is expressed by the gradual prioritization of the following instrumental values of high significance for them in any situation; responsibility, independence, honesty, education, strong will, and other values. It can be stated that the latter constitute the set of girls' self-affirmation values.

The leading significant instrumental values of studied adolescent boys were accuracy and education (both at 60%), followed by strong will and independence (both at 56%). Other instrumental values of high significance for boys demonstrated less prevalence.

Thus, for adolescent boys and girls, common significant values are characteristically independence and education among instrumental values. These form adolescents' beliefs that

a specific course of action; independence and education, and in boys' case also accuracy and strong will as individual characteristics; is preferable in any situation. That is, in any situation from personal and social perspectives, boys prefer the following course of action—accuracy, education, strong will, and independence, while girls prefer responsibility, independence, honesty, and so forth. The latter form the set of instrumental individualistic and self-affirmation values determining their personal orientation.

Social Identity Self-Assessment. Application of Kuhn's "Who Am I?" test for studying social identity self-assessment helped us determine that the predominant portion of adolescents (58%) demonstrated adequate positive self-assessment of social identity, while inadequately high, inadequately low, and unstable self-assessment characterized fewer individuals (12%, 16%, and 14%, respectively).

From the results of implementing the social identity self-assessment determination method, it became evident that a considerable portion of adolescent girls (36%) demonstrated adequate positive self-assessment. Comparatively fewer girls demonstrated unstable self-assessment (28%) and inadequately low self-assessment (24%). Only 12% of studied girls demonstrated inadequately high self-assessment.

From the results of implementing the social identity self-assessment determination method, it became evident that the predominant portion of adolescent boys (80%) were characterized by adequate positive self-assessment, which is higher than the same indicator for their female peers. That is, among both adolescent boys and girls, adequate positive self-assessment is most expressed, however, unlike girls, among boys it demonstrates a higher indicator. Indicators of inadequately high and inadequately low self-assessment are lower compared to adequate positive self-assessment indicators both among adolescent girls (12% and 24%, respectively) and boys (12% and 8%, respectively). It should also be noted that boys, unlike girls, don't demonstrate unstable self-assessment, while unstable self-assessment among girls ranks second after adequate positive self-assessment in indicators. That is, unstable self-assessment characterizes a considerable portion of adolescent girls (28%), while it doesn't characterize boys. Girls with inadequately low self-assessment also constitute a larger number compared to boys (24% vs. 8%).

We can conclude that compared to adolescent girls, adolescent boys are more characteristically capable of realistically recognizing and evaluating their own strengths and weaknesses, maintaining a positive attitude toward themselves, demonstrating respect, self-acceptance, and a sense of self-worth. The majority of adolescent boys set realistically achievable goals and tasks that correspond to their capabilities, can take responsibility for their failures and successes, are confident in themselves, and are capable of self-realization in life. Their self-confidence allows them to regulate the level of aspirations and correctly evaluate their own capabilities in relation to various life situations. Among people, boys behave more freely and naturally, know how to establish relationships with others, and are satisfied with themselves and their surroundings.

DISCUSSION

The content characteristics of identity in adolescent girls and boys differ significantly. Boys' attitudes toward themselves as a whole or toward individual aspects of person and activity are more adequate and positive than those of girls. Predominantly adolescent boys' self-assessment demonstrates a higher degree of adequacy than girls'. This indicates that boys' representations about themselves correspond more closely to the objective basis of their ideas about themselves or its individual aspects. That is, unlike adolescent girls, adolescent boys' self-assessment level is more adequate and expresses the degree of their more realistic representations about themselves. These content differences of identity, we believe, can be related to gender characteristics of adolescents' self-perception.

From the obtained data, it becomes clear that adolescent girls with a low level of reflection demonstrate unstable self-assessment. They mainly chose educational roles of social identity and less frequently gender roles. Adolescent girls with a medium level of reflection predominantly demonstrate adequate positive self-assessment, while a considerable portion demonstrate inadequately low and unstable self-assessment. Adolescent girls with medium level of reflection and adequate positive self-assessment mainly chose educational roles from social identity roles, while those with medium level of reflection and inadequately low and unstable self-assessment predominantly chose gender and group affiliation roles. Girls with

medium level of reflection and inadequately high self-assessment chose ethnic identity from social identity roles.

Adolescent girls with a high level of reflection demonstrate adequate positive self-assessment and mainly chose educational roles from social identity roles.

Thus, the majority of adolescent girls demonstrate a medium level of reflection, adequate positive self-assessment, and predominantly choose educational and professional roles of social identity.

Among adolescent boys with a low level of reflection, inadequate and adequate positive self-assessment is mainly expressed, they primarily noted gender identity. Among boys with a medium level of reflection, adequate positive self-assessment is mainly expressed, they primarily noted group affiliation, followed by educational and professional roles. Among boys with medium level of reflection and inadequately high self-assessment, worldview and gender roles of social identity are expressed, and in rare cases family affiliation roles as well.

Among adolescent boys with a high level of reflection, adequate positive self-assessment is mainly expressed, and from social identity roles they noted family affiliation. Thus, among adolescent boys, medium level of reflection and adequate positive self-assessment are also mainly expressed, they primarily noted group affiliation and educational/professional roles of social identity.

Summarizing the above, we can conclude that among adolescents, medium level of reflection and adequate positive self-assessment are mainly expressed. Moreover, girls noted more educational and professional roles of social identity, while boys mainly noted group affiliation, followed by educational and professional roles.

CONCLUSION

Summarizing the results of research on gender and age characteristics of value orientations and social identity during adolescence, we have reached the following conclusions:

1. Value orientations form the motivation of human activity, orient individuals in social reality, and play a decisive role in volitional processes. Value orientations appear as life goals and general ideological guidelines that serve as the basis for building moral ideals, forming effective self-assessment of the individual, and setting life goals.

2. Value orientation patterns demonstrate both convergence and gender-specific emphases. Both genders prioritize education and independence as instrumental values and identify health as a significant terminal value, though with different emphasis levels (health: girls 96%, boys 76%). Gender-differentiated patterns include: girls prioritizing interpersonal and ethical values (responsibility 76%, honesty 64%) alongside professional self-realization values, boys showing more balanced distribution across competence-related values (accuracy and education both 60%, strong will and independence both 56%) and material security (68%). These patterns suggest that girls organize values around interpersonal accountability and achievement in specific domains, while boys emphasize pragmatic effectiveness and broader instrumental flexibility.

3. Medium-level reflection predominates in both genders (girls 88%, boys 80%) and most commonly corresponds with adequate positive self-assessment. However, substantial gender differences emerged in self-assessment distribution (adequate positive: girls 36%, boys 80%) and in the identity role emphases associated with positive self-concept. Girls with adequate positive self-assessment predominantly emphasize educational and professional identity roles, suggesting that scholastic achievement provides a primary foundation for positive self-concept among female adolescents. Boys with adequate positive self-assessment prioritize group affiliation, followed by educational/professional roles, indicating that peer relationships and group membership constitute central identity anchors, with educational achievement serving as an important but secondary foundation.

REFERENCE LIST

- Anan'ev B.G. (1977). O problemah sovremennogo chelovekoznanija (*On the problems of modern human studies*). Nauka. Moscow.
- Dubrovina I.V., Kruglov B.S. (1983). Psihologicheskie aspekty formirovaniya cennostnyh orientacij i interesov uchashhihsja (*Psychological aspects of the formation of students' value orientations and interests*), *Cennostnye orientacii i interesy shkol'nikov*.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York, NY: W. W. Norton & Company.

- Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M.** (2002). Social'no-psihologičeskaja diagnostika razvitija ličnosti i malyh grupp (*Socio-psychological diagnostics of personality and small group development*), Moscow.
- Frankl, V. E.** (1988). The will to meaning: Foundations and applications of logotherapy. New York, NY: Penguin.
- Istomin I. N.** (1979). Cennostnye orientacii v sisteme reguljicii povedenija (*Value Orientation in the System of Behavior Regulation*). *Psichologičeskie mehanizmy regulirovanija social'nogo povedenija*. Moscow.
- Ivanova N.L., Rumjanceva T.V.** (2009). Social'naja identičnost': teorija i praktika (*Social Identity: theory and practice*), Moscow, Izd-vo SGU.
- Kuhn, M. H.** (1960). Self-attitudes by age, sex and professional training. *Sociological Quarterly*, (1).
- Kuhn, M., & McPartland, T. S.** (1954). An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, (19).
- Nadirashvili Sh.A.** (1987). Ustanovka i dejatel'nost' (*Attitude and Activity*), Tbilisi.
- Naumova N. F.** (1988). Sociologičeskie i celenapravlennoe povedenija *Social and purposeful behavior*..Moscow.
- Olshanskij V.B.** (1965). Ličnost' i ee social'nye cennosti (*Individual and its social values*). *Sociologija v SSSR*: v 2 t. Moscow, Mysl.
- Platonov, K. K.** (1986), Struktura i razvitieličnosti (*Structure and development of personality*), Nauka, Moscow.
- Rokeach, M.** (1973). The nature of human values. New York, NY: Free Press.
- Schwartz, S. H.** (2006). Basic human values: Theory, methods, and applications. *Revue Française de Sociologie*.
- Schwartz, S. H.** (2011). Values: Cultural and individual. *Fundamental questions in cross-cultural psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tajfel, H.** (1982). Social identity and intergroup relations. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A., & McGarty, C.** (1994). Self and collective: Cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5).

РЕЗЮМЕ

ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Рузанна Жамкоцян, Нарине Мурадян

Подростковый возраст представляет собой этап исследования идентичности, в течение которого индивиды пытаются понять, кем они являются в рамках своей семьи, сообщества и общества. Социальная идентичность формируется в различных социальных группах при одновременном учете ценностей, принятых обществом. Ценностные ориентации и социальная идентичность взаимосвязаны — каждая влияет на другую, и это взаимодействие постоянно изменяется на протяжении жизненного пути. В данной статье представлены гендерные и возрастные характеристики ценностных ориентаций и социальной идентичности подростков. Целью исследования явилось изучение гендерных и возрастных особенностей ценностных ориентаций и социальной идентичности подростков. В исследовании приняли участие сто подростков: 50 мальчиков и 50 девочек. Результаты демонстрируют существенные гендерные различия в развитии социальной идентичности. Мальчики продемонстрировали значительно более высокие показатели адекватной позитивной самооценки (80%) по сравнению с девочками (36%), хотя оба пола показали преимущественно средний уровень рефлексивной вовлеченности (девочки: 88%, мальчики: 80%). Паттерны ценностных ориентаций выявили как сходство, так и различия: обе группы приоритизировали образование и независимость, в то время как девочки делали акцент на межличностных ценностях (ответственность, честность), а мальчики — на атрибутах, связанных с компетентностью (точность, сила воли). Полученные результаты свидетельствуют о том, что подростки с адекватной позитивной самооценкой обладают системой ценностных ориентаций, акцентирующей профессиональную самореализацию, самоутверждение и ценности личной жизни.

Ключевые слова: социальная идентичность, ценностные ориентации, рефлексия, самооценка, подросток.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԴԵՌԱՀԱՍՆԵՐԻ ԱՐԺԵՔԱՅԻՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՈՒՄՆԵՐԻ ԵՎ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԻՆՔՆՈՒԹՅԱՆ ՍԵՌԱՏԱՐԻՔԱՅԻՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Ռուզաննա Ժամկոցյան, Նարինե Մուրադյան

Ղեռահասության տարիքը ինքնության հետազոտման փուլ է, որի ընթացքում անհատները փորձում են հասկանալ, թե ով են իրենք իրենց ընտանիքում, համայնքում և հասարակությունում: Սոցիալական ինքնությունը ձևավորվում է տարբեր սոցիալական խմբերում՝ միաժամանակ հաշվի առնելով հասարակության կողմից ընդունված արժեքները: Արժեքային կողմնորոշումները և սոցիալական ինքնությունը փոխկապակցված են՝ յուրաքանչյուրը ազդում է մյուսի վրա, և այս փոխհարաբերությունը անընդհատ փոխվում է կյանքի ընթացքում: Հոդվածում ներկայացված են ղեռահասների արժեքային կողմնորոշումների և սոցիալական ինքնության սեռատարիքային առանձնահատկությունները: Հետազոտության նպատակն էր ուսումնասիրել ղեռահասների արժեքային կողմնորոշումների և սոցիալական ինքնությունների գենդերային և տարիքային առանձնահատկությունները: Հետազոտությանը մասնակցել է հարյուր ղեռահաս՝ 50 տղա և 50 աղջիկ: Արդյունքները ցույց են տալիս սոցիալական ինքնության զարգացման զգալի սեռային տարբերություններ: Տղաները ցույց են տվել զգալիորեն բարձր մակարդակ ադեկվատ դրական ինքնագնահատականի (80%՝ աղջիկների 36%-ի համեմատությամբ), թեև երկու սեռերն էլ ցուցաբերել են հիմնականում միջին մակարդակի ռեֆլեքսիվ ներգրավվածություն (աղջիկներ՝ 88%, տղաներ՝ 80%): Արժեքային կողմնորոշման օրինաչափությունները բացահայտել են թե՛ համընկնումներ, թե՛ տարբերություններ. երկու խմբերն էլ առաջնահերթություն են տվել կրթությանն ու անկախությանը, մինչդեռ աղջիկները շեշտը դրել են միջանձնային արժեքների վրա (պատասխանատվություն, ազնվություն), իսկ տղաները՝ ավելի շատ կոմպետենտության հետ կապված հատկանիշների վրա (ճշգրտություն և ուժեղ կամք): Արդյունքները ցույց են տալիս, որ ադեկվատ դրական ինքնագնահատականով ղեռահասները ունեն արժեքային կողմնորոշումների համակարգ, որը շեշտադրում է

մասնագիտական ինքնիրացումը, ինքնահաստատումը և անձնական կյանքի ոլորտները:

Բանալի բառեր՝ Մոցիալական ինքնություն, արժեքային կողմնորոշումներ, ռեֆլեքսիա, ինքնագնահատական, դեռահաս:

Հոդվածը ստացվել է՝ 02.10. 2025

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 09.10. 2025

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 15.11.2025

ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԵՎ ԻՐԱՎԱԿԱՆ
ԴՐՄԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ ԼՔՎԱԾ ԸՆՏԱՆԻՔՆԵՐՈՒՄ

ՆԱՐԻՆԵ ՄԿՐՏՁՅԱՆ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ mnarine71@mail.ru

DOI: 10.24234/scientific.v3i50.242

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Ամբողջ աշխարհում ծնողներից մեկի կողմից ընտանիքին լքելը սոցիալական համակարգի կարգավորման լրջագույն խնդիրներից է: Նմանատիպ ընտանիքներում առաջանում է Կյանքի դժվարին իրավիճակ (ԿԴԻ), որից բխում են սոցիալ-հոգեբանական խնդիրներ, որոնք կարգավորվում են նաև տվյալ հարցին վերաբերող իրավական լուծումներով: **Հոդվածի նպատակն** է բացահայտել լքված ընտանիքներում երեխաների լավագույն շահը՝ միտված երեխայի կյանքի որակի դրական փոփոխության, լքված ընտանիքի ծնողների անտարբերության, սոցիալ-հոգեբանական համալիր խնդիրների անբավարար լուծման և իրավական դաշտի հնարավոր բացթողումներով:

Հոդվածի մեթոդաբանությունը: Կիրառվել են սոցիալ-հոգեբանական ուսումնասիրությունների հիմնական սկզբունքները և պատճառահետևանքային կապերի վերլուծությունը: Իսկ որպես կոնկրետ մեթոդներ կիրառվել են միջազգային իրավական փաստաթղթերի ուսումնասիրության, հարցազրույցների, կլոր-սեղան քննարկումների, ընտանիքների անհատական դիտարկումների մեթոդները:

Հոդվածի վերջնարդյունքում պարզվեց, որ ծնողի կողմից լքված ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական խնդիրներին ավելանում է իրավական դաշտի կարգավորման խնդիրը, քանի որ լքելու պատճառահետևանքային կապը հաճախ դուրս է գալիս ոչ միայն ամուսինների համատեղ ապրելու համաձայնության շրջանակից, այլ ուղղակի

վերաբերում է երկրում սահմանված անպատժելիության մթնոլորտի առկայությամբ, որի պարագայում ընտանիքը լքած ամուսիններից մեկը տվյալ երկրում այլևս պատասխանատվություն չի կրում ընտանիքի համար:

Հիմնական եզրակացությունը: Չնայած ԿԴ իրավիճակում հայտնված լքված ընտանիքներին հատկացվող որոշակի սոցիալական աջակցությանը և դրանց կատարելագործման մեխանիզմների ընդլայմանը, այդուհանդերձ լքված ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական և իրավական դաշտի դրական փոփոխությունների բացակայությունը էապես չի նպաստում այդ խնդիրների համալիր լուծմանը, հատկապես՝ պայմանավորված լքված ընտանիքի ծնողներից մեկի անպատժելիության առկայությամբ:

Բանալի բառեր՝ կյանքի դժվարին իրավիճակ, անտեսում, լքում, ալիմենտ, անպատժելիություն, սոցիալ-հոգեբանական խնդիրներ:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Վերջին տարիներին ընտանիքի ինստիտուտը կանգնած է լուրջ փորձությունների առաջ: Ամուսնալուծությունների աճը, ընտանիքների քայքայումը և ծնողի լքման երևույթը այլևս չեն կարող դիտարկվել որպես միայն անձնական կամ ընտանեկան խնդիրներ: Դրանք վերածվում են սոցիալական, հոգեբանական և հանրային նշանակության երևույթների, որոնց հետևանքները հատկապես ծանր են երեխաների համար: Ծնողի ֆիզիկական կամ հուզական հեռացումը ընտանիքից խաթարում է երեխայի անվտանգության զգացումը, զարգացման բնական ընթացքը և սոցիալական ադապտացիան: Այս երևույթը խորացնում է սոցիալական անհավասարությունը, մեծացնում է հոգեբանական ռիսկերը և երկարաժամկետ ազդեցություն թողնում անհատի և հասարակության վրա: Սակայն խնդիրն առավել սրվում է այն դեպքում, երբ ծնողի լքումը չի ուղեկցվում որևէ իրավական կամ սոցիալական հետևանքով, և պատասխանատվությունը փաստացի մնում է միայն մնացած ծնողի կամ ընտանիքի վրա: Բազմաթիվ երկրներում Միջազգային պաշտոնական ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ ընտանիքի քայքայումը և ծնողի լքումը կապված են վարքային լուրջ հետևանքների հետ: World Health Organization(WHO) -ի, American Psychological

Association (APA), և Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) -ի գեկույցների համաձայն՝ նման իրավիճակներում աճում է դեպրեսիայի, տագնապային խանգարումների, սոցիալական մեկուսացման և ոչ ադապտիվ ֆինանսական վարքի ռիսկը: Այս երևույթները հասկապես արտահայտված են միայնակ ծնող ունեցող ընտանիքներում:

Ամուսնալուծության և ծնողի լքման հետևանքները վաղուց են գտնվում գիտական ուսումնասիրությունների կենտրոնում: Ջոն Բոուլբին իր «Attachment and Loss» աշխատության մեջ ցույց է տալիս, որ ծնողի երկարատև բացակայությունը վաղ մանկության շրջանում կարող է ունենալ հեռահար ազդեցություն մարդու բնավորության և հոգեկան առողջության վրա: Նրա մոտեցմամբ ծնողի հեռանալը երեխայի համար համարժեք է կորուստի և հաճախ ուղեկցվում է անապահով կապի ձևավորմամբ:

Ջուդիթ Ուոլերսթեյնի երկարատև՝ 25 տարվա լոնգիտուդ հետազոտությունները փաստում են, որ ամուսնալուծությունը մեկանգամյա իրադարձություն չէ, այլ երկարատև գործընթաց, որը վերաձևում է երեխայի հուզական զարգացումը և ազդում նրա հարաբերությունների մոդելների վրա ողջ կյանքի ընթացքում:

Մեկ ծնողի կողմից լքված ընտանիքների սոցիալ -հոգեբանական և իրավական վերլուծությունները

Հոդվածում քննարկվում է լքված ընտանիքների ուսումնասիրման երկու առանցքային հարց՝ դիտարկված մեկ հարթության մեջ.

1. Սոցիալ հոգեբանական՝ որոնք վերաբերվում են ընտանիքի անդամների փոխհարաբերություններին, ներընտանեկան կոնֆլիկտներին և ընտանիքի անդամների հոգևիճակին:
2. Իրավական կարգավորումներին՝ ընտանիքին լքած ծնողի անպատժելիության վերացում, լքված ընտանիքի ծնողի պատասխանատվության բարձրացում:

1. Լքված ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական խնդիրների վերլուծություն

Ուսումնասիրելով հարցի քննարկման սոցիալ-հոգեբանական և իրավական կողմերը, կատարվել են դիտարկումներ ՀՀ ԿԴԻ ունեցող 270 ընտանիքներում: Հետազոտությունները կատարվել են սկսած 2023թվականից: ՀՀ օրենսդրությամբ սահմանված է «Կյանքի դժվարին իրավիճակ» հասկացողությունը: Այն է՝

« հաշմանդամության, տարիքի հետ կապված ինքնասպասարկման ունակությունների կորստի, հիվանդության, առանց ծնողական խնամքի մնալու, աղքատության, երկարատև գործազրկության, ընտանիքում կոնֆլիկտների, դաժան վերաբերմունքի, բռնության ենթարկվելու, անօգնականության, միայնակության, սոցիալական մեկուսացման, դժբախտ պատահարի կամ արտակարգ իրավիճակներում հայտնվելու, ազատազրկման վայրերից վերադառնալու հետևանքով մարդու կենսագործունեությանը խանգարող օբյեկտիվ իրավիճակ, որն անձն ինքնուրույն հաղթահարել չի կարող»։ Ուսումնասիրվող ընտանիքներն առանձնացվել են ըստ սոցիալական խմբերի՝ 1)բազմազավակ ընտանիք, 2)ընտանիքում հիվանդ անդամ, 3)միակողմանի կամ երկկողմանի ծնողազուրկ երեխա, 4)ամուսնալուծված ընտանիք։ Նկատվում է, որ ընտանիքների 63% ը ԿԴ իրավիճակում է հայտնվել մեկ ծնողի բացակայության արդյունքում։ Այդպիսի ընտանիքների անդամների մոտ (այդ թվում երեխաների) նկատելի են՝

- դեպրեսիա
- վարքային խանգարումներ
- վստահության անկում
- ինքնազնահատականի անկում
- սոցիալական մեկուսացում:

Սոցիոլոգ Էնդրյու Չերլինը ամուսնալուծությունը դիտարկում է որպես հասարակական ինստիտուցիոնալ երևույթ՝ ընդգծելով, որ գուզրնկերային հարաբերությունների բարձր անկայունությունը ստեղծում է անապահովություն ոչ միայն մեծահասակների, այլ հատկապես երեխաների համար։ Այս մոտեցումը թույլ է տալիս ամուսնալուծությունը դիտարկել ոչ թե որպես անհատական կյանքի ձախողում, այլ որպես սոցիալական համակարգի խնդիր։

Ամուսնալուծված ընտանիքները դիտարկելով որպես սոցիալական համակարգի խնդիր՝ ուսումնասիրության արդյունքում պարզվեց, որ ամուսնալուծությունները կապ չունեն ոչ երեխաների թվաքանակի, ոչ համատեղ ապրած ժամանակահատվածի հետ։ Ամուսնալուծված ընտանիքներում յուրաքանչյուր երրորդ ընտանիք լքված է մեկ ծնողի կողմից, չստանալով նրանից ոչ սոցիալ-հոգեբանական, ոչ՝ ֆինանսական աջակցություն։ Լքված ընտանիքների աճի քանակը կապված է ընտանիքի անդամների

փոխհարաբերությունների հետ, ընդհուպ մինչև գծություններ, թշնամական վերաբերմունք: Այս դեպքերում երեխաները, հատկապես անչափահասները, մասնակից դառնալով ընտանեկան ամենօրյա վեճերին, հենց բուն ընտանիքում դառնում են լքված, անտեսված: Շարունակաբար փնտրում են ընտանեկան վիճակի վատթարացման մեղավորներ: Մինչև ամուսնալուծվելը արդեն լքված երեխան, ծնողներից մեկի հեռանալուց հետո դառնում է վերջնականապես լքված: Այսինքն, մինչև ընտանիքի լքվելը՝ մինչև հեռանալը, երեխաների մեկուսացումը որպես նախասկիզբ արդեն գոյացած փաստ է: Լքված ընտանիքի ծնողը հիմնականում գտնվում է ծանր հոգեբանական ճնշման ազդեցության տակ, չկարողանալով օբյեկտիվ գնահատել իր և շրջապատող աշխարհի փոխհարաբերությունները: Նրանք ունեն չհասկացվածության բարդույթ, որն իր ազդեցությունն է թողնում նաև ընտանիքի մյուս անդամների՝ երեխաների վրա: Լքված ընտանիքի խնդիրները դառնում են առավել դժվարին, երբ ծնողներից մեկը հեռանում է, մյուսին թողնելով նաև ընտանիքում հիվանդ երեխայի հոգսը: Բազմաթիվ նման ծնողներ հայտնվում են անելանելի վիճակում, ողջ օրը միայնակ հոգալով հիվանդ երեխայի հոգսերը, չունենալով անգամ աշխատելու հնարավորություն: Նրանք ստիպված են լինում բավարարվել ստացած սոցիալական օգնություններով, ինչն էլ հաճախ բերում է ընտանիքում ապրող բոլոր երեխաների սոցիալ-հոգեբանական բարդ խնդիրների:

Վերոնշյալ համակարգային ուսումնասիրության արդյունքում պարզվում է, որ զարգացած երկրներում ամուսնալուծությունների թիվը զգալիորեն զիջում է զարգացող և թույլ զարգացած երկրների թվին (Աղյուսակ 1):

Աղյուսակ 1.

1000 բնակչի հաշվով կատարված ուսումնասիրությունները.

	Երկիր	2014	2024	2025(01.06 դրությամբ)
1	Հայաստան	1	1.5	1.6
2	Վրաստան	2.8	3.7	3.7
3	Ռուսաստան	4.7	3.9	3.8-3.9
4	Եվրամիության միջին	2.1	2.0	2.0

Ուսումնասիրելով ՀՀ ում ընտանիքների ամուսնալուծությունների և ընտանիքների լքման նախապայմանները, պարզ է դառնում, որ տվյալ երևույթը ձևավորվում է մի շարք փոխկապակցված գործոնների ազդեցությամբ՝ հոգեբանական, սոցիալական, տնտեսական և համակարգային:

Նախ՝ հոգեբանական տեսանկյունից, ամուսնալուծությունները հաճախ պայմանավորված են հաղորդակցության խաթարմամբ, երկարատև չլուծված կոնֆլիկտներով և հուզական հեռացմամբ: Գործմանի հետազոտություններով հաստատված է, որ հարաբերություններում՝

- քրոնիկ քննադատությունը,
- պաշտպանողական վարքը,
- փոխադարձ արհամարհանքը,
- լռությունը, բարձր հավանականությամբ հանգեցնում են ամուսնության քայքայման: Գործմանի կարծիքով ամուսնալուծության հիմնական պատճառը ոչ թե կոնֆլիկտների քանակն է, այլ հուզական կապի քայքայումը և դրական փոխազդեցության նվազումը:

Գալով լքած ընտանիքների ամուսնության խնդրին և ուսումնասիրելով Հայաստանում ամուսնալուծությունների թվի աճը՝ պարզվում է, որ Հայաստանի սոցիալ-մշակութային միջավայրում այս գործոնները հաճախ ուղեկցվում են հոգեբանական աջակցության սահմանափակ հասանելիությամբ, ինչի արդյունքում խնդիրները ժամանակին չեն վերամշակվում:

Տնտեսական գործոնները ևս ունեն առանցքային դեր: Անկայուն զբաղվածությունը, ցածր եկամուտները, վարկային ծանրաբեռնվածությունը և բնակարանային խնդիրները ստեղծում են մշտական սթրես, որը թուլացնում է ընտանեկան փոխհարաբերությունները: Տնտեսագիտական ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ ֆինանսական անապահովությունը ոչ միայն խորացնում է կոնֆլիկտները, այլ նաև նվազեցնում է ընտանիքի պահպանման ռեսուրսները: Հայաստանի դեպքում այս գործոնը սրվում է սոցիալական պաշտպանության մեխանիզմների սահմանափակությամբ: Սոցիոլոգիական դիտանկյունից ամուսնալուծությունների աճը կապված է նաև ամուսնության ինստիտուտի փոփոխության հետ: Ժամանակակից Հայաստանում ամուսնությունը աստիճանաբար կորցնում է իր նախկին սոցիալական

պարտադիր բնույթը և ավելի շատ ընկալվում է որպես հուզական և անձնական ինքնաիրացման դաշտ: Այս պայմաններում հարաբերությունների խզումը դառնում է ավելի ընդունելի, սակայն դրա հետևանքների կառավարման համակարգը մնում է թերի զարգացած:

Հատկապես կարևոր է համակարգային գործոնի ազդեցությունը: Հայաստանի իրավական և սոցիալական միջավայրում ծնողի լքումը չի ուղեկցվում բավարար վերահսկողությամբ և պարտադիր աջակցությամբ: Ալիմենտի չվճարումը, ծնողական պարտականություններից փաստացի խուսափումը և ընտանիքի սոցիալական մեկուսացումը հաճախ չեն բերում արագ և արդյունավետ միջամտության: Արդյունքում ամուսնալուծությունը վերածվում է ոչ միայն զույգի բաժանման, այլ ընտանիքի և երեխայի սոցիալական պաշտպանության խախտման:

Այսպիսով, ամուսնալուծությունների պատճառները Հայաստանում պետք է դիտարկել որպես բազմաշերտ երևույթ, որտեղ անհատական հարաբերությունները խաչվում են տնտեսական անապահովության, մշակութային փոփոխությունների և համակարգային բացերի հետ: Առանց այս գործոնների համակցված վերլուծության հնարավոր չէ ձևավորել արդյունավետ կանխարգելիչ և աջակցող քաղաքականություն:

2. Իրավական կարգավորումների վերլուծություն

Աղյուսակ 1 ով ամուսնալուծությունների թվի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ զարգացած երկրներում այն զգալիորեն տարբեր է զարգացող և թույլ զարգացած երկրների թվերի համեմատությամբ: Ուսումնասիրելով Հայաստանում իրավական համակարգը պարզ է դառնում, որ ընտանիքին լքելը, երեխաների լավագույն շահն անտեսելը ունեն անպատժելիության արմատներ: Դրանք են.

- Հայաստանում ծնողական պարտականություններից խուսափումը քրեականացված չէ:
- Ալիմենտի չվճարումը «ապացուցելի չէ», քանի որ չկա վերահսկողության իրական մեխանիզմ:
- Դատարանները չունեն պարտադիր հոգեբանական փորձաքննության պահանջ:
- Կատարողական ծառայությունը (ԴԱՀԿ) չունի լիազորություններ:
- Դատարանների պրակտիկայում գործերը ձգձգվում են 7–36 ամիս, ինչը հակասում է երեխայի լավագույն շահին:

- Երեխայի կարծիքը գրեթե չի լսվում:
- Ծնողի շարունակական բացակայությունը չի դիտարկվում որպես վնաս:
- Չնայած որ օրենքը նախատեսում է ԿԴԻ, սոցիալական ծառայողներն այն չեն կիրառում՝ իրավասության սահմանափակության և մեխանիզմի բացակայության պատճառով:

Ուսումնասիրելով զարգացած երկրների փորձը տեսնում ենք, որ.

1) Զարգացած երկրներում օրենքը ոչ միայն սահմանում է, այլ նաև ստիպում է կիրառել.

- Ալիմենտի ապահովում (վերցնում են աղբյուրից):

- Չվճարելու դեպքում՝ վարչական, իրավական պատժամիջոցների փաթեթ:

- Համակարգերում աշխատում է աստիճանական՝ հարկային վերադարձի պահում, գույքային սահմանափակումներ, վարորդական լիցենզիայի սահմանափակումներ:

2) ԱՄՆ-ում կա նաև քրեական պատասխանատվության դաշնային հիմք՝ որոշ պայմաններում դիտավորյալ չվճարելու համար (18 U.S.C. §228):

3) ԵՄ-ում գործում է Maintenance Regulation (EC) No 4/2009, որը հեշտացնում է այլ երկրում կատարումը և կենտրոնական մարմինների համագործակցությունը: Բացի դրանից կա նաև Հաագայի կոնվենցիաների մեխանիզմային ցանց՝ maintenance-ի միջազգային վերականգնման համար:

4) Որոշ երկրներում պետությունը «նախավճար» է տալիս երեխային: OECD-ի համեմատական նյութերում նշվում է, որ մի շարք երկրներում կիրառվում է պետական երաշխիք (ավանս) (maintenance advance/guarantee)՝ որից հետո պետությունը հետ է ստանում պարտապանից:

Իրավական եզրահանգում .

Զարգացած երկրներում ծնողը կարող է հեռանալ ընտանեկան հարաբերությունից, բայց չի կարող ազատվել պարտավորությունից, որովհետև համակարգը աշխատեցնում է ինքնաշխատ պահումներ՝ հարկային, վարչական լծակներ, որոշ երկրներում՝ քրեական շեմ:

Զարգացող երկրներում.

- Օրենքը հաճախ կա, բայց կիրառումը խոցելի է, կատարողականության ու ինստիտուցիոնալ կարողության թույլ է:

- Հավաքագրումը դժվար է, քանի որ եկամուտները «չեն երևում»:

- Համակարգը հաճախ դատարանակենտրոն է՝ ալիմենտի նշանակման կատարումը (փոփոխումը) չափազանց կախված է դատարաններից, ինչը դանդաղեցնում է գործընթացը և թանկացնում կողմերի համար:

- Շատ դեպքերում կա պարտավորություն, բայց «ավտոմատ» չի աշխատում և արդյունքում պատասխանատվությունը հաճախ «մնում է թղթի վրա» կամ՝ կախված անհատի ջանքերից:

Թույլ զարգացած երկրներում հիմնական ռիսկը պետության գործիքակազմի բացակայությունն է:

Այս խմբում հիմնական խնդիրները իրավականից ավելի կարողունակության են.

- Քաղաքացիական գրանցումների թուլություն,
- հարկային, եկամտային տվյալների բացակայություն,
- կատարողական ծառայությունների սահմանափակ գործառույթ,
- սոցիալական պաշտպանության թույլ ծածկույթ:

Արդյունքում ալիմենտը դառնում է դժվար վճարվողվող պարտավորություն, իսկ երեխայի պաշտպանությունը հաճախ տեղափոխվում է բարեգործության, համայնքային մեխանիզմների, կամ նվազագույն սոցիալական նպաստների մակարդակ: Հետևաբար, ծնողներից մեկի կողմից ընտանիքի և երեխայի լքումը, նրա անպատժելիությունը սուկ ընտանեկան հակամարտություն չէ: Այն համակարգային երևույթ է, որը բերում է խորքային հոգեբանական վնասների, սոցիալական անկայունության, տնտեսական ծանրաբեռնվածության և պետության նկատմամբ վատահույսության նվազման: Չնայած, որ ՄԱԿ-ի Երեխայի Իրավունքների Կոնվենցիան պահանջում է ապահովել երեխայի լավագույն շահը, սակայն ՀՀ իրավական դաշտում այդ սկզբունքը միշտ չէ, որ գտնում է պատշաճ կիրառություն և պաշտպանում է ընտանիքի լքված անդամների իրավունքներն ու լուծում նրանց խնդիրները: Հետևաբար նման ընտանիքներում ոչ միայն խաթարվում է ընտանիքների բնականոն կյանքը, նաև անտեսվում է ընտանիքի երեխաների լավագույն շահը: Ուստի

անհրաժեշտություն կա խնդրի խորքային իրավական, բարոյական և սոցիալական լուծման:

Վերը նշված իրավիճակը՝ այն է ամուսնալուծությունների թիվն ու ծնողներից մեկի կողմից ընտանիքը լքելու վտանգը, առկա է գրեթե բոլոր զարգացած և ոչ զարգացած երկրներում: Լքված ընտանիքների բազմաթիվ կանանց հետ անցկացվող ուսումնասիրությունների ընթացքում պարզվում է, որ նրանցից շատերը չգիտեն իրենց ամուսինների ոչ միայն գտնվելու հասցեն, այլ՝ նաև երկիրը: Համեմատականներ անցկացնելով վերոնշյալ խնդրի շուրջ մի քանի երկրների իրավական և սոցիալ-հոգեբանական դաշտի հետ, ունենում ենք հետևյալ պատկերը.

ՌԴ, որը տարածաշրջանում ունի ամենախիստ համակարգը .

- ՔՕ 157 — ալիմենտ չվճարելը քրեական հանցագործություն է:
- Գործում է վարորդական իրավունքից զրկում:
- Գործում է հաշիֆսերի սառեցում:
- Պարտքը գրանցվում է դաշնային շտեմարանում:
- Սոցիալական ծառայողներն ունեն պարտադիր միջամտության իրավունք:

Ռուսաստանի մոտեցումը ցույց է տալիս, որ լքման կանխարգելումը հնարավոր է միայն պատժի և վերահսկողության համակցությամբ: Աղյուսակ 1 ով պատկերված՝ նվազել է ամուսնալուծությունների թիվը:

Եվրոպական և սկանդինավյան մոդելներ .

Գերմանիա — Jugendamt

- Պետական վերահսկող մարմին, որը պարտադիր է գործում բոլոր դեպքերում:
- Ծնողի լքումը դիտարկվում է որպես երեխայի համար վտանգ:

Ֆրանսիա — քրեականացում:

- Code pénal 227–3 — մինչև 2 տարվա ազատազրկում:

Կանադա — ֆինանսական պատժամիջոցներ:

- Աշխատավարձի պահում,
- հարկային վերադարձների կասեցում, հաշիֆսերի սառեցում:

Նորվեգիա — ավտոմատացում:

- ալիմենտի ավտոմատ պահում՝ առանց դատարանի:
- ծնողի պարտադիր հոգեբանական խորհրդատվություն:

Համեմատական վերլուծության արդյունքում պարզ է դառնում, որ՝

- Հայաստանը զգալիորեն հետ է մտնում վերոնշյալ խնդրի լուծման մեխանիզմների կիրառման ոլորտում:
- Անպատժելիությունը դառնում է նորմ:
- Երեխայի իրավունքները գրեթե չեն պաշտպանվում:
- ԿԴԻ կարգավիճակը չի կիրառվում նույնիսկ այն դեպքում, երբ տվյալներն ապացուցում են, որ «ԿԴ իրավիճակում գտնվող ընտանիքների 1/3 լքված է»:
- Հայաստանը չունի ոչ պատժիչ, ոչ վերահսկողական մեխանիզմներ:

Աղյուսակ 2.

Միջազգային Համեմատություն.

Պետություն	Իրավական խստության ցուցիչ	Կատարողական արդյունավետության ցուցիչ	Երեխայի շահի լավագույն կիրառման մակարդակ
Հայաստան	1	1	2
Ռուսաստան	4	4	4
Գերմանիա	5	5	5
Ֆրանսիա	5	5	5
Կանադա	4	4	5

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Ուսումնասիրելով ամուսնալուծության և ընտանիքների լքման խնդրի մյուս երկրներում առկա փորձը, գալիս ենք այն համոզմունքին, որ ՀՀ-ում կարծես հենց պետության կողմից՝ իրավական դաշտի բացթողումների արդյունքում, «հովանավորվում է» նման անհատի՝ ընտանիքը լքող ծնողի, վարքային դրսևորումները: Նման վարքագծի արդյունքում անտեսվում է ընտանիքում գտնվող երեխաների լավագույն շահը, որը շատ հաճախ բերում է տվյալ երեխայի կյանքի որակի փոփոխության և ծանր հոգեբանական հետևանքների: Կատարված ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ շատ հաճախ դեռահասության տարիքում ծանր վարքային խնդիրներ ունեցող երեխաների վարքագծի պատճառը հենց այդպիսի

ընտանիքում գտնվելն է: Ինչպես նաև՝ միայնակ և լքված ծնողի բարոյահոգեբանական ծանր վիճակը, որն էլ իր հերթին է «նպաստում» երեխայի ներքին հուզական դաշտի ձևավորմանը:

Հոդվածում ներկայացվում է ծնողներից մեկի կողմից լքված ընտանիքներում առաջացած խնդիրների սոցիալ-հոգեբանական հետևանքները, ՀՀ խնդրին առնչվող առկա իրավիճակը, բացթողումները և առաջարկում է բարեփոխումների մեխանիզմներ՝ միաժամանակ ներկայացնելով եվրոպական, սկանդինավյան, ռուսական և կովկասյան մոդելների համեմատություն: Հոդվածի նպատակն՝ բացահայտել ընտանիքների լքման պատճառները, դրանց բարոյահոգեբանական և տնտեսական հետևանքները ընտանիքի բոլոր անդամների համար: Առաջարկել միջոցներ՝ նման խորը սոցիալ հոգեբանական խնդիրների հնարավորինս կանխման համար: Տիրող անպատժելիությունը վերարտադրում է լքման ցիկլը, քանի որ չկա զսպման ոչ մի մեխանիզմ: Երեխայի լավագույն շահը չի պաշտպանվում, ԿԴԻ կարգավիճակը չի կիրառվում, չնայած, որ պետությունը ընտանիքի երկրորդ ծնողի պարտականությունները մասամբ վերցնում է իր վրա, որոշակիորեն լուծելով սոցիալական խնդիրները: Սակայն ընտանիքի բարոյահոգեբանական խնդիրները մնում են անլուծելի, առաջացնելով երբեմն նաև անդառնալի ծանր հետևանքներ և արդյունքում ի հայտ են գալիս խեղված ճակատագրեր:

Միջազգային համեմատությունը ցույց է տալիս, որ ՀՀ-ում ընտանիքների լքման, երեխայի լավագույն շահի անտեսման իրավիճակը կարող է բարեփոխվել միայն այն դեպքում, եթե կիրառվի խիստ վերահսկողություն, պարտադիր միջամտություն և պատասխանատվության ամբողջական մոդել, այն է.

7. Առաջարկություններ (ընդլայնված)

1. Քրեականացնել ծնողական պարտականություններից խուսափումը:
2. Ստեղծել ԿԴԻ-ի պարտադիր ճանաչման ընթացակարգ:
3. Ներառել հոգեբանական փորձաքննության պարտադիր պահանջ:
4. Ներառել իրականացվող վերահսկողության համակարգ (գերմանական մոդել):
5. Իրականացնել ֆինանսական պատժամիջոցներ (կանադական մոդել):
6. Իրականացնել վարորդական իրավունքից զրկում (ռուսական մոդել):
7. Սոցիալական ծառայողներին տալ միջամտության իրավասություն:

8. Տեղական ինքնակառավարման մարմինների մասնակցություն:
9. Երեխայի ձայնի պարտադիր լսում:
10. Ստեղծել պետական տվյալների միասնական շտեմարան :

REFERENCE LIST

- Amato, P. R.** (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1269–1287. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01269.x>
- Bowlby, J.** (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth** (Germany). (n.d.). *Jugendamt regulations and child welfare responsibilities*. <https://www.bmfsfj.de>
- Government of France.** (n.d.). *Code pénal* (Art. 227-3). <https://www.legifrance.gouv.fr>
- Government of Canada.** (n.d.). *Federal Child Support Guidelines and enforcement mechanisms*. <https://www.justice.gc.ca>
- Hetherington, E. M., & Kelly, J.** (2002). *For better or for worse: Divorce reconsidered*. W. W. Norton.
- Russian Federation.** (n.d.). *Criminal Code of the Russian Federation* (Art. 157).
- Republic of Armenia.** (1996). *Family Code of the Republic of Armenia*.
- Republic of Armenia.** (2014). *Law on Social Support*.
- United Nations Children’s Fund.** (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations.

РЕЗЮМЕ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАВОВЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ В ПОКИНУТЫХ СЕМЬЯХ

Нарине Մկրտչյան

Проблема семей, оставленных одним из родителей, представляет собой одну из наиболее острых социально-психологических и правовых проблем современного общества. В таких семьях формируется состояние трудной жизненной ситуации,

сопровождающееся глубокими психологическими, социальными и поведенческими последствиями, особенно для детей.

В статье рассматриваются социально-психологические и правовые проявления в семьях, оставленных одним из родителей, с акцентом на принцип наилучших интересов ребенка. На основе эмпирического исследования 270 семей, находящихся в трудной жизненной ситуации в Республике Армения, а также анализа международных исследований и правовых моделей, выявлены основные факторы, способствующие росту числа разводов и семейного оставления.

Результаты исследования показывают, что отсутствие эффективных правовых механизмов ответственности, недостаточный контроль за исполнением алиментных обязательств и ограниченные возможности вмешательства социальных служб формируют атмосферу безнаказанности, что усугубляет социально-психологические проблемы в оставленных семьях. В статье проводится сравнительный анализ правовых моделей развитых, развивающихся и слаборазвитых стран и предлагаются направления реформ, направленные на усиление защиты прав ребенка и повышение ответственности родителей.

Ключевые слова: трудная жизненная ситуация, развод, оставление семьи, алименты, безнаказанность, социально-психологические проблемы, интересы ребенка.

SUMMARY

SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND LEGAL MANIFESTATIONS IN ABANDONED FAMILIES

Narine Mkrtchyan

The phenomenon of families abandoned by one parent represents a significant social, psychological, and legal challenge in contemporary societies. Such families often experience a difficult life situation characterized by increased psychological vulnerability, social exclusion, and behavioral risks, particularly affecting children. This article examines the social-psychological and legal manifestations in families abandoned by one parent, with a special focus on the principle of the best interests of the child. The study is based on empirical research

conducted among 270 families in difficult life situations in the Republic of Armenia, combined with an analysis of international research findings and comparative legal frameworks. The findings indicate that the lack of effective legal enforcement mechanisms, insufficient control over child support obligations, and limited authority of social services contribute to an environment of impunity. This situation exacerbates the social and psychological consequences for abandoned families. A comparative analysis of legal approaches in developed, developing, and less developed countries is presented, highlighting the need for comprehensive reforms aimed at strengthening parental responsibility and ensuring effective protection of children's rights.

***Keywords:** difficult life situation, divorce, family abandonment, child support, impunity, social and psychological problems, best interests of the child.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 25.08. 2025

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 30.08. 2025

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 08.10.2025

ԵՐԵՒԱՅԻ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿԻ ՀՈՒԶԱԿԱՆ ԿԱՊԵՐԻ ԴԵՐՆ ԱՎԱԳ
ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

ՎԼԱԴԻՄԻՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

Խ. Արմվյան անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ vladimir.s.karapetyan@gmail.com

ՄԱՐԻԱՆՆԱ ԱՄԻՐԱԴՅԱՆ

Խ. Արմվյան անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ amiraghyan.80@mail.ru

ՄԱՐԻԱՄ ԻՍՊԻՐՅԱՆ

Խ. Արմվյան անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ ispiryanmariam@aspu.am

DOI: 10.24234/scientific.v3i50.243

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում են ավագ նախադպրոցական տարիքի երեխաների սոցիալ-հոգեբանական զարգացման առանձնահատկությունները և դաստիարակի ու երեխայի միջև ձևավորվող հուզական կապերի ազդեցությունը այդ գործընթացի վրա: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում մանկավարժական միջավայրում հուզական անվտանգության, վստահության և փոխադարձ ըմբռնման դերին՝ որպես երեխայի սոցիալական վարքագծի և հոգեկան կայունության ձևավորման կարևոր նախադրյալներ: Հոդվածի նպատակն է հիմնավորել երեխա-դաստիարակ հուզական կապերի նշանակությունն ավագ նախադպրոցականի սոցիալ-հոգեբանական զարգացման գործընթացում և բացահայտել այդ կապերի դրսևորման հիմնական ձևերն ու մեխանիզմները: Հետազոտության մեթոդաբանությունը ներառում է համապարփակ դիտարկումներ, հարցազրույցներ՝ PARLA մեթոդի կիրառմամբ, ԿՎԹ տեխնիկաներ և վարժություններ՝ ուղղված երեխայի և դաստիարակի փոխազդեցության բնույթի, հաղորդակցման ձևերի և հուզական արձագանքների գնահատմանը: Հետազոտության արդյունքները ցույց են տվել, որ դաստիարակի

զգայուն, հուզականորեն աջակցող և ապրումակցային մոտեցումները նպաստում են երեխայի հետ վստահելի և անվտանգ կապերի ձևավորմանը, որոնք ուղղակիորեն անդրադառնում են երեխայի սոցիալական հմտությունների, ինքնարտահայտման և հուզական ինքնակարգավորման զարգացման վրա: Բացի այդ, հիմնավորվել է, որ դաստիարակի բաց և կառուցողական հարաբերությունները նպաստում են խմբային գործունեության ընթացքում երեխաների ակտիվ ներգրավվածությանը, նախաձեռնողականության դրսևորմանը և դրական միջանձնային փոխհարաբերությունների ձևավորմանը:

Բանալի բառեր՝ ավագ նախադպրոցական տարիք, սոցիալ-հոգեբանական զարգացում, հուզական կապ, երեխա-դաստիարակ փոխազդեցություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Նախադպրոցական տարիքը հանդիսանում է անձի զարգացման կարևորագույն փուլերից մեկը, որի ընթացքում ձևավորվում են սոցիալ-հոգեբանական հիմնարար կարողություններն ու հմտությունները: Տարիքային այս փուլում հատկապես նշանակալի է ավագ նախադպրոցական շրջանը, երբ երեխան ակտիվորեն յուրացնում է սոցիալական նորմերն ու վարքագծային մոդելները, զարգանում են հաղորդակցման հմտությունները, ինքնագնահատականը և հուզական ինքնակարգավորման կարողությունը: Այս գործընթացում կարևոր դեր ունի սոցիալական միջավայրը, որի առանցքային բաղադրիչներից է դաստիարակը՝ որպես երեխայի համար նշանակալի մեծահասակ: Ժամանակակից հոգեբանական և մանկավարժական ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ երեխայի և դաստիարակի միջև ձևավորվող հուզական կապերը, հարաբերությունները զգալի ազդեցություն են ունենում երեխայի սոցիալ-հոգեբանական զարգացման վրա: Վստահության, հուզական անվտանգության և ապրումակցության վրա հիմնված հարաբերությունները նպաստում են երեխայի սոցիալական ակտիվության բարձրացմանը, դրական ինքնընկալման ձևավորմանը և միջանձնային փոխհարաբերությունների արդյունավետ զարգացմանը: Մինևույն ժամանակ, հուզական անբավարար կամ անկայուն հարաբերությունները կարող են բացասաբար

անդրադառնալ երեխայի վարքագծային դրսևորումների, սոցիալական հարմարվողականության և հուզական կայունության վրա:

Նախադպրոցական կրթական միջավայրում դաստիարակի մասնագիտական պատրաստվածությունը, հաղորդակցման ոճը և հուզական ներգրավվածությունը կարևոր նախադրյալներ են երեխայի բարենպաստ զարգացման համար: Դաստիարակը ոչ միայն կրթական գործընթացի կազմակերպիչն է, այլև հուզական աջակցողը, ում վերաբերմունքը և փոխազդեցության ձևերը մեծապես պայմանավորում են երեխայի ինքնարտահայտման հնարավորությունները և սոցիալական փորձի որակը: Չնայած թեմայի կարևորությանը՝ ավագ նախադպրոցական տարիքում երեխա-դաստիարակ հուզական կապերի ազդեցության խնդիրը դեռևս պահանջում է խորացված ուսումնասիրություն՝ հաշվի առնելով ժամանակակից կրթական պահանջները և երեխայակենտրոն մոտեցումների զարգացումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Երեխայի սոցիալ-հոգեբանական զարգացման գործընթացը ավագ նախադպրոցական տարիքում պայմանավորված է մի շարք փոխկապակցված գործոններով, որոնց մեջ առանցքային տեղ են զբաղեցնում մեծահասակների հետ ձևավորվող հուզական կապերը, փոխհարաբերությունները: Դաստիարակը նախադպրոցական կրթական միջավայրում հանդես է գալիս որպես երեխայի համար նշանակալի սոցիալական կերպար, որի հետ փոխազդեցությունը կարևոր ազդեցություն է ունենում երեխայի հուզական, սոցիալական և վարքագծային զարգացման վրա: Երեխա-դաստիարակ հուզական հարաբերությունների, կապերի տեսական հիմքերի վերլուծության մեջ կարևոր տեղ է զբաղեցնում Ջ. Բոուլբիի տեսությունը (Bowlby, 1969), ըստ որի՝ երեխայի և նշանակալի մեծահասակի միջև ձևավորվող անվտանգ հուզական կապը հանդիսանում է անձի հոգեկան առողջության և սոցիալական հարմարվողականության հիմք: Թեև սկզբնապես տեսությունը վերաբերում էր մայր-երեխա հարաբերություններին, հետագա ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ մանկավարժը ևս կարող է հանդես գալ «կարևոր կերպար», հատկապես նախադպրոցական տարիքում (Ainsworth, 1978; Howes & Spieker, 2008):

Ավագ նախադպրոցական տարիքում դրական, հուզական կապը դաստիարակի հետ նպաստում է երեխայի ինքնավստահության բարձրացմանը, սոցիալական նախաձեռնողականությանը և հուզական ինքնակարգավորմանը, մինչդեռ անկայուն հարաբերությունները կարող են հանգեցնել սոցիալական մեկուսացման կամ վարքային խնդիրների: Լ. Ս. Վիգոտսկու սոցիալ-մշակութային տեսության համաձայն (Vygotsky, 1978), երեխայի հոգեբանական զարգացումը իրականացվում է սոցիալական փոխազդեցության միջոցով: Դաստիարակը հանդես է գալիս որպես միջնորդ՝ երեխային աջակցելով «մոտակա զարգացման գոտում»: Այս համատեքստում դաստիարակի հուզական աջակցությունը և ապրումակցային վերաբերմունքը ոչ միայն նպաստում են ճանաչողական զարգացմանը, այլև ապահովում են երեխայի սոցիալ-հոգեբանական կայունությունը: Հուզականորեն աջակցող փոխազդեցությունը ստեղծում է այնպիսի միջավայր, որտեղ երեխան իրեն զգում է պաշտպանված, ընդունված և գնահատված: Ա. Բանդուրայի մոտեցման համաձայն (Bandura, 1977), երեխաները սովորում են դիտարկման և մոդելավորման միջոցով, իսկ մանկավարժը երեխայի համար հանդես է գալիս որպես սոցիալական վարքագծի և հուզական արձագանքների մոդել: Նրա հաղորդակցման ոճը, հույզերի արտահայտման ձևերը և կոնֆլիկտների կարգավորման մեխանիզմները երեխաների կողմից ներքնայնացվում են և արտացոլվում սեփական վարքագծում: Այս տեսանկյունից դաստիարակի հուզական գրագիտությունը և ինքնակարգավորման հմտությունները կարևոր պայման են երեխաների սոցիալապես ընդունելի վարքագծի և հուզական կայունության զարգացման համար: Հումանիստական մոտեցման ներկայացուցիչները (Rogers, 1961; Maslow, 1970) անձի զարգացման գործում կարևորում են ապրումակցման և անկեղծ հարաբերությունների դրսևորումը: Դաստիարակի կողմից երեխայի անհատականության ընդունումը և ապրումակցումը նպաստում են երեխայի ինքնընկալմանը, դրական հույզերի ձևավորմանը, ինքնաճանաչմանը, ինչը սոցիալ-հոգեբանական զարգացման կարևոր բաղադրիչ է ավագ նախադպրոցական տարիքում:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՔՆՆԱՐԿՈՄ

Երեխաների և դաստիարակի միջև հուզական կապերի առանձնահատկությունները և դրանց ազդեցությունն ավագ նախադպրոցական

տարիքի երեխաների սոցիալ-հոգեբանական զարգացման վրա բացահայտելու նպատակով կազմակերպվել է հետազոտություն: Հետազոտությանը մասնակցել են 30 ավագ նախադպրոցական տարիքի երեխաներ (5–6 տարեկան) և 10 դաստիարակ՝ տարբեր նախադպրոցական կրթական հաստատություններից: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են մի շարք մեթոդներ. 1) դիտում՝ միտված երեխա-դաստիարակ փոխազդեցության, հուզական արձագանքների, հաղորդակցման ձևերի և վարքագծային դրսևորումների ուսումնասիրմանը: Դիտարկումները իրականացվել են բնական միջավայրում՝ խաղային, ուսումնական և առօրյա գործունեության ընթացքում, 2) հարցազրույց դաստիարակների հետ՝ PARLA մեթոդի կիրառմամբ՝ պարզելու նրանց վերաբերմունքը երեխաների հուզական կարիքների նկատմամբ, հաղորդակցման ռազմավարությունները և ստեղծված դժվարությունների հաղթահարման մոտեցումները, 3) ԿՎԹ տեխնիկաներ և վարժություններ՝ ուղղված երեխայի և դաստիարակի փոխազդեցության բնույթի, հաղորդակցման ձևերի և հուզական արձագանքների գնահատմանը, 4) քանակական և որակական վերլուծության մեթոդներ (համեմատական վերլուծություն, տոկոսային հաշվարկներ և դիտարկումների բովանդակային վերլուծություն): PARLA մեթոդի կիրառմամբ իրականացվել է հարցազրույց դաստիարակների շրջանում՝ պարզելու, թե, որ իրավիճակներում են առավելապես առաջանում բախում դիրքորոշումների, կարծիքների, տեսակետների, ցանկությունների և հնարավորությունների միջև՝ առաջ բերելով հոգեբանական անհարմարություն, որն էլ իր հերթին առաջ է բերում հուզական կապի խախտում. **Problem** (խնդիր)՝ դաստիարակը հիշում է անցյալում տեղի ունեցած որևէ խնդրահարույց իրավիճակ և մանրամասն ներկայացնում այն: **Action** (գործողություն)՝ ներկայացնում է այն գործողությունները, որոնք կատարել է տվյալ իրավիճակում: **Result** (արդյունք)՝ Նկարագրում և գնահատում է ստացված արդյունքներն ու իր գործողությունների հետևանքները: **Learned** (սովորել)՝ Դաստիարակը նկարագրում է այն փորձը, որը ստացել է խնդրահարույց իրավիճակի լուծման արդյունքում: **Applied** (կիրառում)՝ Հետազոտվողը ներկայացնում է, թե ինչպես է օգտագործել ստացված գիտելիքները հետագա կենսագործունեության ընթացքում: Այս հինգ քայլից բաղկացած հարցման ընթացքում պարզ է դառնում, թե ո՞ր իրավիճակներն է դաստիարակը համարում խնդրահարույց, ինչպե՞ս է լուծում

խնդիրները, ինչքանով է պատրաստ հետազոտվողը իր վրա վերցնել պատասխանատվություն որևէ աշխատանքի համար, ինչպե՞ս է կատարում փաստարկումներ: Հարցազրույցի ժամանակ ներկայացված իրավիճակների վերլուծության արդյունքում պարզ է դարձել, որ հետազոտվողներից 12%-ի մոտ առկա է հուզական կապի բարձր, 25%ի մոտ միջին և 63%ի մոտ ցածր մակարդակ:

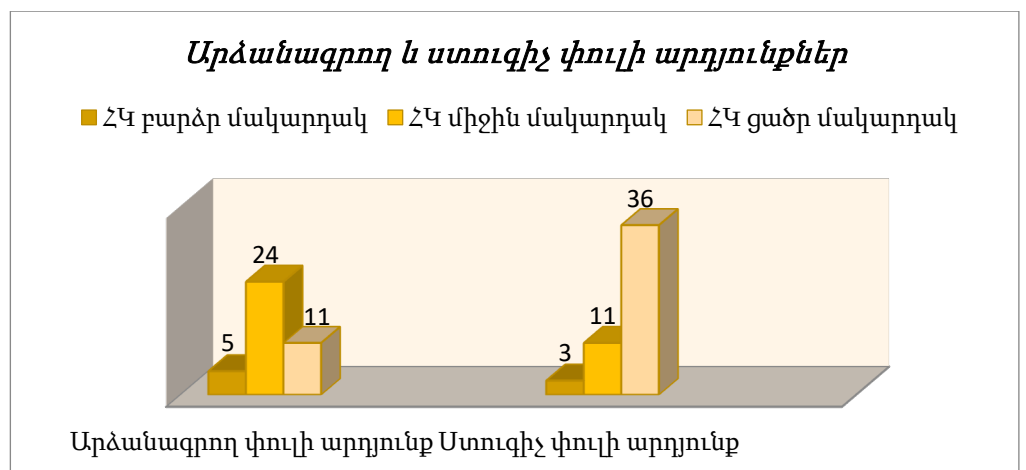
PARLA մեթոդը, որով բացահայտեցինք հուզական կապի առկա մակարդակը օգնեց նաև պարզել, թե երեխաների շրջանում, որ իրավիճակներում է առավելապես նկատվում հուզական կապի ցածր մակարդակ: Արդյունքների վերլուծության արդյունքում ըստ հարցազրույցի ժամանակ դաստիարակների կողմից ներկայացված իրավիճակների պարզ դարձավ, որ 5-6 տարեկան երեխաների շրջանում հուզական կապի ցածր մակարդակ նկատվում է առավելապես հետևյալ իրավիճակներում՝

- ծնող- երեխա բաժանում՝ 40% (12 հոգի)
- վեճեր հասակակիցների հետ՝ 50% (15 հոգի)
- ընտանեկան տարաձայնություններ՝ 10% (3 հոգի):

Նախնական տվյալներ ձեռք բերելուց հետո կազմակերպվել է հուզական կապի ձևավորմանը, ամրապնդմանը, ինչպես նաև սեփական հույզերը ճանաչելու հմտությունների ձևավորմանը միտված աշխատանք: Այդ նպատակով առանձնացվել են ԿՎԹ տեխնիկաներ և վարժություններ: Իրականացված աշխատանքից հետո փորձարկվողների շրջանում ձեռք ենք բերել վերջնական տվյալները: Արդյունքները ներկայացված են տրամագիր 1-ում.

Տրամագիր 1.

Նախնական և վերջնական արդյունքներ.



Ձեռք բերված տվյալներից ակնհայտ է դառնում, որ ԿՎԹ տեխնիկաները նպաստել են հուզական կապի մակարդակի բարձրացմանը երեխա-դաստիարակ փոխհարաբերությունների տիրույթում:

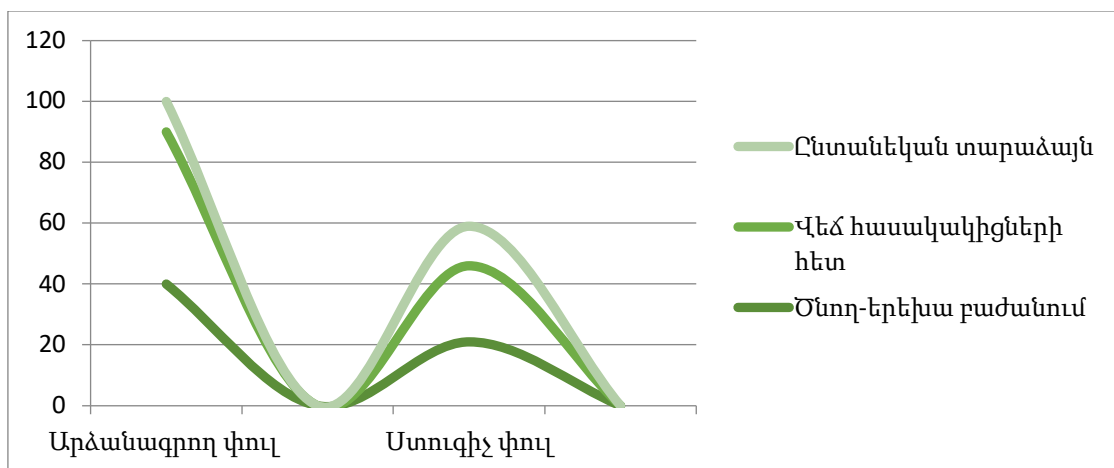
Ըստ ստուգիչ փուլի արդյունքների վերլուծության, 5-6 տարեկան երեխաների շրջանում հուզական կապի ցածր մակարդակ նկատվում է առավելապես հետևյալ իրավիճակներում՝

- ծնող- երեխա բաժանում 21% (6 հոգի),
- վեճեր տարեկիցների հետ 25% (8 հոգի),
- ընտանեկան տարաձայնություններ 8% (2 հոգի):

Ձեռք բերված տվյալները ներկայացված են տրամագիր 2-ում:

Տրամագիր 2.

Նախնական և վերջնական տվյալներ.



ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Վերլուծված տեսական մոտեցումների և իրականացված հետազոտության արդյունքում կարող ենք փաստել, որ

- երեխայի և դաստիարակի միջև ձևավորվող հուզական կապերը բազմաշերտ ազդեցություն ունեն երեխայի սոցիալ-հոգեբանական զարգացման վրա: Դրանք պայմանավորում են երեխայի հուզական անվտանգությունը, սոցիալական հմտությունների զարգացումը, ինքնակարգավորումը և սոցիալական ադապտացիան,

- ավագ նախադպրոցական տարիքում ավելի հաճախ նկատվում են իրավիճակի այուրեկտիվ հուզական դրսևորումներ, երբ հաղորդակցվողները միմյանց հետ շփվելիս երևույթը ամբողջական չեն ընկալում, որն էլ հուզական կապի խաթարման պատճառ է դառնում,
- դաստիարակի հուզական զգայունությունը և ապրումակցային վերաբերմունքը էական դեր ունեն ավագ նախադպրոցական տարիքի երեխաների սոցիալ-հոգեբանական զարգացման գործընթացում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Карпетян В., Даллакян А., Хачатрян Э.** (2020). Развитие игровой деятельности дошкольников экспериментальным методом PARLA, *Психология*, ИГУ.
- Bowlby, J.** (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. London: Penguin Books.
- Ainsworth, M.** (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bandura, A.** (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rogers, C.** (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Howes, C., & Spieker, S.** (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers.

REFERENCE LIST

- Karapetyan V., Dallakyan A., Khachatryan E.** (2020). Razvitie igrovoi deyatel'nosti doshkol'nikov eksperimental'nym metodom PARLA (*Development of Preschoolers' Game Activity through Experimental Method PARLA*). *Psikhologiya*, IGU.
- Bowlby, J.** (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. London: Penguin Books.
- Ainsworth, M.** (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bandura, A.** (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rogers, C.** (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Howes, C., & Spieker, S.** (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers.

РЕЗЮМЕ

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ РЕБЁНКОМ И ВОСПИТАТЕЛЕМ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Владимир Карапетян, Марианна Амирагян, Мариам Испирян

В статье рассматриваются особенности социально-психологического развития детей старшего дошкольного возраста и влияние эмоциональных связей, формирующихся между воспитателем и ребёнком, на данный процесс. Особое внимание уделяется роли эмоциональной безопасности, доверия и взаимопонимания в педагогической среде как важнейших предпосылок формирования социального поведения и психологической устойчивости ребёнка.

Целью статьи является обоснование значимости эмоциональных связей между ребёнком и воспитателем в процессе социально-психологического развития детей старшего дошкольного возраста, а также выявление основных форм и механизмов проявления данных связей. Методология исследования включает комплексные наблюдения, интервью с применением метода PARLA, техники и упражнения когнитивно-поведенческой терапии, направленные на оценку характера взаимодействия ребёнка и воспитателя, форм общения и эмоциональных реакций.

Результаты исследования показали, что чувствительные, эмоционально поддерживающие и эмпатийные подходы воспитателя способствуют формированию доверительных и безопасных связей с ребёнком, которые непосредственно влияют на развитие социальных навыков, самовыражения и эмоциональной саморегуляции детей. Кроме того, было обосновано, что открытые и конструктивные отношения воспитателя с детьми способствуют их активному вовлечению в групповую деятельность, проявлению инициативности и формированию позитивных межличностных взаимоотношений.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, социально-психологическое развитие, эмоциональная связь, взаимодействие ребёнок–воспитатель.

SUMMARY

THE ROLE OF EMOTIONAL BONDS BETWEEN THE CHILD AND THE EDUCATOR IN A SENIOR PRESCHOOLER'S SOCIO-PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT

Vladimir Karapetyan, Marianna Amiraghyan, Mariam Ispiryan

The article discusses the characteristics of the socio-psychological development of children at senior preschool age and the influence of emotional bonds formed between the educator and the child on this process. Special attention is paid to the role of emotional security, trust, and mutual understanding in the pedagogical environment as essential prerequisites for the formation of children's social behavior and psychological stability. The purpose of the article is to substantiate the significance of emotional bonds between the child and the educator in the process of socio-psychological development of senior preschoolers and identify the main forms and mechanisms of their manifestation. The research methodology includes comprehensive observations, interviews using the PARLA method, and CBT-based techniques and exercises aimed at assessing the nature of child–educator interaction, communication styles, and emotional responses. The research findings indicate that sensitive, emotionally supportive, and empathetic approaches adopted by educators contribute to the formation of trusting and secure bonds with children, which directly affect the development of children's social skills, self-expression, and emotional self-regulation. In addition, it has been substantiated that open and constructive educator–child relationships promote children's active involvement in group activities, the manifestation of initiative, and the formation of positive interpersonal relationships.

Keywords: senior preschool age, socio-psychological development, emotional bond, child–educator interaction.

Հոդվածը ստացվել է՝ 28.10. 2025

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 30.10. 2025

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 28.11.2025

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

ՌՈՒՍԱՍՏԱՆԻ ԴԱՇՆՈՒԹՅԱՆ ԿԵՆՍԱՆՎՏԱՆԳՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ
ԻՐԱՎԱՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ
ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԿԵՆՍԱՆՎՏԱՆԳՈՒԹՅԱՆ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ
ՄԻՋԱՎԱՅՐԻ ՎՐԱ

ԲԱԳՐԱՏ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ

Երևանի պետական համալսարան, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ bagrat.vardanyan@ysu.am

DOI: 10.24234/scientific.v3i50.244

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը վերաբերվում է Ռուսաստանի Դաշնությունում կենսանվտանգության իրավական և քաղաքական կառուցակարգերի համակարգային ուսումնասիրությանը՝ ընդգծելով ոլորտի օրենսդրական հիմքերը, միջազգային համագործակցության շրջանակները, ինչպես նաև ԱՄՆ-ի կողմից ֆինանսավորվող կենսալաբորատորիաների շուրջ ձևավորված քաղաքական-անվտանգային քննարկումներն ու դրանց անդրադարձը Հայաստանի կենսանվտանգային միջավայրի վրա: COVID-19 համավարակից հետո կենսաբանական սպառնալիքների և դրանց կանխարգելման անհրաժեշտության մասին ակադեմիական քննարկումները նոր թափ են ստացել, ինչն էլ ձևավորել է աշխատանքի արդիականությունն ու գիտական նշանակությունը: Հոդվածի նպատակը կենսանվտանգության ապահովման ոլորտում Ռուսաստանի Դաշնության իրավաքաղաքական խնդիրների բացահայտումն ու ՀՀ կենսանվտանգության միջավայրի վրա դրանց ազդեցության գնահատումն է: Նպատակն իրականացնելու համար խնդիր է դրվել համակողմանի ուսումնասիրության ենթարկել Ռուսաստանի Դաշնությունում կենսանվտանգության ոլորտը կարգավորող նորմատիվ-իրավական բազան, ինչպես նաև գնահատել Ռուսաստանի Դաշնության միջազգային և տարածաշրջանային համագործակցության

ռազմավարական ուղղությունները և քաղաքական մարտահրավերները կենսանվտանգության ապահովման ոլորտում: Հոդվածում քննարկվող խնդիրների ուսումնասիրությունն իրականացվել է մասնագիտական գրականության մեջ առկա տեսակետների վերլուծության հիման վրա: Կիրառվել են համակարգային վերլուծության, համադրման, ինդուկցիայի, դեդուկցիայի մեթոդները: Հոդվածում հիմնավորվում է, որ Ռուսաստանի Դաշնությունում կենսանվտանգության ապահովման ոլորտի օրենսդրական և կառավարչական համակարգը ներկայումս բավարար մակարդակի վրա չէ և չի ապահովում ոլորտի համալիր կարգավորումը: Միաժամանակ հիմնավորվել է նաև, որ կենսանվտանգության ապահովման ոլորտում Հայաստանի Հանրապետության կայուն և արդյունավետ քաղաքականության երաշխիքը թափանցիկ և բազմավեկտոր համագործակցությունն է:

***Բանալի բառեր:** կենսանվտանգություն, ազգային անվտանգություն, միջազգային համագործակցություն, կենսաբանական զենքի կոնվենցիա, կենսալաբորատորիա:*

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Կենսանվտանգությունը հանդիսանում է ոչ միայն առանձին պետությունների, այլև ամբողջ համաշխարհային հանրության անվտանգության համակարգի կարևորագույն բաղադրիչներից մեկը: Այսօր արդեն ակնհայտ է, որ կենսանվտանգության հետ կապված խնդիրները արդիական են առավել քան երբևէ և պահանջում են միջազգային հանրության առավելագույն ուշադրությունը: Վարակիչ հիվանդությունների առաջացումը և տարածումը, որպես կանոն առաջացնում են ոչ միայն առողջապահական, այլև քաղաքական, սոցիալական ու տնտեսական բնույթի մի շարք խնդիրներ: Այդ ամենի վառ ապացույցը COVID-19 համավարակն էր, որը էականորեն ազդեց կյանքի գրեթե բոլոր ոլորտների վրա՝ առողջությունից մինչև տնտեսություն, աշխատանքի կազմակերպում, հաղորդակցություն և միջազգային կապեր: Բացի այդ, տեխնոլոգիական առաջընթացը՝ զենամի խմբագրման, սինթետիկ կենսաբանության և մոլեկուլային ինժեներիայի ոլորտներում, հսկայական գիտական հնարավորություններից զատ, ստեղծում է նաև նոր մարտահրավերներ, որոնց վերահսկումը պահանջում է գլոբալ համագործակցություն և պատասխանատվություն

(Rinaldi, 2024, p.455-456): Այս համատեքստում առավել կանոր է դառնում կենսանվտանգության ապահովման հիմնախնդիրների համալիր ուսումնասիրությունը՝ իրավական, կառավարչական և քաղաքական ասպեկտներով, ինչը հնարավորություն կտա առավել փաստարկված կերպով հասկանալ երկրների պատրաստվածության մակարդակը՝ կենսաբանական սպառնալիքներին հակազդման գործընթացում: Քանի որ կենսանվտանգության ապահովման մակարդակից է նաև կախված հասարակական հարաբերությունների կայունությունը տարբեր ոլորտներում, ուստի դրա իրավական և քաղաքական կարգավորումը պետք է դիտվի որպես պետական քաղաքականության առաջնահերթություններից մեկը (Albert, C., Baez, A., & Rutland, J. 2021, p.83-105): Հարկ է նշել, որ Ռուսաստանի Դաշնությունը կենսանվտանգության ապահովման համակարգը դիտարկում է որպես ազգային անվտանգության համակարգի բաղկացուցիչ մաս, որը փոխկապակցված է անվտանգության այլ տեսակների: Ասվածի վկայությունն է այն, որ Ռուսաստանը ՀՀ-ում գործող և ԱՄՆ-ի կողմից ֆինանսավորվող կենսալաբորատորիաները համարում է ազգային անվտանգության սպառնալիք: Վերջին տարիներին, հատկապես COVID-19 համավարակից հետո, Ռուսաստանը վճռական քայլեր է ձեռնարկել կենսանվտանգության ապահովման ոլորտը կարգավորող օրենսդրությունը լավարկելու, ինչպես նաև միջազգային համագործակցությունը խթանելու ուղղությամբ (Завриев, С.К. 2022, p. 94-100): Սակայն կենսանվտանգության համակարգի համալիր կարգավորման հասնելու տեսանկյունից դեռևս առկա են մի շարք տեսական և գործնական խնդիրներ, որոնց լուծումը թաքնված է ոլորտի առանձնահատկությունների ճշգրիտ ընկալման և գիտահեն մոտեցումների մեջ:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտությունն իրականացվել է քաղաքագիտությանը և այլ գիտակարգերին հատուկ մեթոդաբանությամբ, կիրառվել են համեմատական վերլուծության, համադրման և ընդհանրացման մեթոդական գործիքները, որոնք հնարավորություն են տալիս լավագույնս բացահայտելու Ռուսաստանի Դաշնության կենսանվտանգության համակարգի իրավաքաղաքական հիմնախնդիրները, նախանշել հնարավոր լուծումների հեռանկարները, ինչպես նաև գնահատել դրանց ազդեցությունը

Հայաստանի Հանրապետության կենսանվտանգության ապահովման միջավայրի վրա: Սա ենթադրում է ոլորտը կարգավորող իրավական և քաղաքական փաստաթղթերի, ինչպես նաև ոլորտի առաջատար հետազոտողների աշխատությունների ուսումնասիրություն և բովանդակային վերլուծություն: Հոդվածը հղումներ է կատարվում տարբեր գիտնականների աշխատություններին՝ ապահովելով գիտական հիմնավորվածություն:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

ՌԴ կենսանվտանգության ոլորտը կարգավորող իրավական դաշտը

Ինչպես արդեն նշեցինք Ռուսաստանի Դաշնության կենսանվտանգության ապահովման համակարգը դիտարկվում է որպես ազգային անվտանգության համակարգի բաղկացուցիչ մաս: «Ազգային անվտանգություն» հասկացության սահմանումը տրված է Ռուսաստանի Դաշնության նախագահի 2021 թ. հուլիսի 2-ի № 400 հրամանով հաստատված Ազգային անվտանգության ռազմավարությունում: Այն սահմանվում է որպես՝ «Ռուսաստանի Դաշնության ազգային շահերի պաշտպանվածության վիճակ՝ արտաքին և ներքին սպառնալիքներից, որի պայմաններում ապահովվում են քաղաքացիների սահմանադրական իրավունքների և ազատությունների իրականացումը, կյանքի որակն ու մակարդակը, քաղաքացիական համերաշխությունը, Ռուսաստանի Դաշնության ինքնիշխանության, անկախության և տարածքային ամբողջականության պահպանումը, ինչպես նաև երկրի սոցիալ-տնտեսական զարգացումը» (Указ Президента РФ No 400, 2021): ՌԴ ազգային անվտանգության ռազմավարության մեջ, ռազմավարական առաջնահերթությունների շարքում ընդգրկված են պետական և հասարակական անվտանգությունը, ինչպես նաև տեղեկատվական, տնտեսական և էկոլոգիական անվտանգությունը: Համապատասխան բաժիններում սահմանված են դրանց ապահովման նպատակներն ու խնդիրները, սակայն կենսանվտանգությունը, որպես անվտանգության առանձին ոլորտ չի ներառվել ռազմավարության մեջ:

Մինևույն ժամանակ, ազգային անվտանգության ռազմավարության մեջ կենսաբանական ռիսկերի մոնիթորինգի համակարգի զարգացումը դիտարկվում է որպես **պետական քաղաքականության խնդիր**՝ ուղղված ժողովրդագրական ներուժի

պահպանմանն ու զարգացմանը, ինչպես նաև **էկոլոգիական անվտանգության ապահովմանը**: Բացի այդ, ռազմավարության մեջ պետական և հասարակական անվտանգության սպառնալիքների թվում նշվում է նաև **կենսաբանական ահաբեկչության գործողությունների կանխարգելումը և չեզոքացումը**: Ըստ էության, կարող ենք փաստել, որ թեև կենսանվտանգությունը, որպես անվտանգության առանձին ոլորտ ներառված չէ ՌԴ ազգային անվտանգության ռազմավարության մեջ և կարելի է ասել դիտարկվում է անվտանգության այլ ճյուղերի՝ հատկապես էկոլոգիական անվտանգության համատեքստում, սակայն ռազմավարության բովանդակությունը ըստ էության ընդգծում է դրա անհրաժեշտությունն ու կարևորությունը: Կենսանվտանգության ոլորտում հասարակական հարաբերությունների իրավական կարգավորման պահանջը արտահայտվեց նաև 2020 թվականին ՌԴ սահմանադրության մեջ կատարված փոփոխություններով: Ըստ պրոֆեսոր Ս.Ա. Ավակյանի՝ Սահմանադրության փոփոխությունների ընդունումը 2020 թվականին դարձավ նոր փուլ առողջության պահպանման և բժշկական օգնության իրավունքի սահմանադրական հիմքերի ամրապնդման գործում: Այս իրավունքի բարձր երաշխիքները հանդիսանում են կենսանվտանգության ապահովման կարևորագույն պայման (Авакьян С.А. 2021, p.774):

Ա.Վ. Ֆեոկտիստովն ու Ե.Ն. Սկվորցովան որպես դրական նորույթ ընդգծում են «առողջ ապրելակերպի» հասկացության ամրագրումը Սահմանադրության մեջ: Հանրային առողջության զարգացումը՝ առողջ կենսակերպի տարածման միջոցով, կնպաստի հասարակության ընդհանուր իմունային մակարդակի և նոր վարակների տարածման նկատմամբ դիմադրողականության բարձրացմանը (Феокистов, А. В., & Скворцова, Е. Н., 2020, p.103): Սակայն հիմնական ռազմավարական փաստաթուղթը, որով սահմանվում են ՌԴ պետական քաղաքականության հիմքերը կենսանվտանգության ապահովման ոլորտում, հանդիսանում է 2019 թ. մարտի 11-ի «Քիմիական և կենսաբանական անվտանգության ապահովման պետական քաղաքականության հիմունքները մինչև 2025 թ. և հետագա հեռանկարը» սահմանելու մասին ՌԴ նախագահի № 97 (փոփոխությունը՝ 24 հունվարի 2025թ) հրամանագիրը: Այս փաստաթուղթը առանձնահատուկ նշանակություն ունի, քանի որ

կենսանվտանգության ապահովումը սահմանում է որպես ազգային անվտանգության ոլորտում պետական քաղաքականության առաջնահերթ ուղղություններից մեկը:

Սույն փաստաթղթով նախանշվում են հետևյալ հիմնական սպառնալիքները.

- նոր կամ նախկինում անհայտ վարակիչ հիվանդությունների առաջացումը և տարածումը, ինչպես նաև նախկինում հայտնի վարակիչ հիվանդությունների վերադարձը,
- գենային ինժեներիայի և սինթետիկ կենսաբանության անվերահսկելի կիրառումները,
- կենդանիների և բույսերի վարակիչ հիվանդությունների առաջացումը և տարածումը, որոնք վնասում են էկոհամակարգին,
- մարդու, կենդանիների և բույսերի գենոտիպի և ֆենոտիպի փոփոխությունները արտաքին միջավայրի ազդեցությամբ,
- հակաբիոտիկների նկատմամբ կայունության աճը,
- կենսաբանորեն վտանգավոր նյութերի հետ աշխատանք իրականացնող օբյեկտներում հավանական վթարները կամ դիվերսիաները,
- վտանգավոր կենսաբանական նյութերի և/կամ կենսատեխնոլոգիաների օգտագործմամբ ահաբեկչական գործողությունների իրականացումը:

Փաստաթղթով սահմանվում են նաև կենսանվտանգության ապահովման ոլորտում Ռուսաստանի Դաշնության պետական քաղաքականության առաջնահերթ ուղղությունները, այն է՝

- կենսաբանական ռիսկերի մշտադիտարկման համակարգի զարգացումը,
- նորմատիվ-իրավական բազայի և պետական կառավարման համակարգի արդիականացումը,
- կենսանվտանգության ապահովման համար անհրաժեշտ ռեսուրսների բարելավումը,
- կենսաբանական սպառնալիքների չեզոքացմանը, ռիսկերի կանխարգելմանն ու նվազեցմանը, բնակչության և կենսոլորտի պաշտպանությանն ուղղված արդյունավետ միջոցառումների իրականացումը (Указ Президента РФ No 97, 2019):

ՌԴ կենսանվտանգության ապահովման համակարգի նորմատիվ կարգավորման տեսանկյունից վճռական քայլ էր 2020 թ. դեկտեմբերի 30-ի «Ռուսաստանի Դաշնությունում կենսաբանական անվտանգության մասին» № 492-ՓՅ դաշնային օրենքի ընդունումը (փոփոխությունը՝ 23 հուլիսի 2025թ): Այս օրենքը դարձավ առաջին ամբողջական նորմատիվ ակտը, որն ամրագրեց «կենսանվտանգություն» հասկացության իրավական ձևակերպումը: Մինչև դրա ընդունումը ռուսական օրենսդրության մեջ նման տերմինաբանություն գործնականում բացակայում էր: Բացի այդ, սույն օրենքով կենսանվտանգությունը առանձնացվեց քիմիական անվտանգությունից՝ դիտարկելով որպես առանձին ոլորտ:

Սույն օրենքում կենսանվտանգությունը բնութագրվում է որպես բնակչության և շրջակա միջավայրի պաշտպանվածության վիճակ վտանգավոր կենսաբանական գործոնների ազդեցությունից՝ կենսաբանական ռիսկի ընդունելի մակարդակի պահպանմամբ: Օրենքով ամրագրվեցին նաև համալիր միջոցառումներ՝ ուղղված բնակչության և շրջակա միջավայրի պաշտպանությանը վտանգավոր կենսաբանական գործոններից, կենսաբանական սպառնալիքների կանխարգելմանը և կենսաբանական ռիսկերի մոնիթորինգի համակարգի ստեղծմանը:

Օրենքի 8-րդ հոդվածով սահմանվում են Ռուսաստանի Դաշնության հիմնական կենսաբանական սպառնալիքները, որոնց թվում ի տարբերություն նախորդ ռազմավարական փաստաթղթի տեղ է գտել նաև մարդկանց և կենդանիների մոտ իմունային անբավարարության հետ կապված վարակիչ հիվանդությունների տարածումը: Հատկանշական է, որ սույն օրենքով նախատեսվում է ստեղծել պետական տեղեկատվական համակարգ՝ կենսաբանական ռիսկերը կառավարելու և կենսանվտանգության ոլորտում դաշնային պետական մարմինների և տեղական ինքնակառավարման մարմինների միջև տեղեկատվության փոխանակումն ապահովելու նպատակով: Օրենքով սահմանվում է նաև կենսանվտանգության ապահովման ոլորտում Ռուսաստանի Դաշնության միջազգային համագործակցության հիմնական ուղղությունները, մասնավորապես՝ «կենսաբանական և տոքսինային զենքի մշակման, արտադրության և կուտակման արգելման և դրանց ոչնչացման մասին» կոնվենցիայի, կենսանվտանգության ապահովման միջազգային և միջպետական համակարգերին Ռուսաստանի

Դաշնության ինտեգրման, ռուս փորձագետների և մասնագիտացված կազմակերպությունների միջոցով միջազգային կազմակերպություններում և կառույցներում Ռուսաստանի Դաշնության ներկայացուցչության ապահովման, ինչպես նաև կենսասահաբեկչական գործողությունների կանխարգելման և դրանց հետևանքների վերացման շրջանակներում (Федеральный закон РФ No 492-ФЗ, 2020):

Չնայած այն հանգամանքին, որ Ռուսաստանի Դաշնության կենսանվտանգության ապահովման ոլորտը կարգավորող իրավական բազան վերջին տարիներին (հատկապես COVID-19-ից հետո) բավականին ընդլայնվել է, այնուամենայնիվ իրավական առումով ոլորտի համալիր կարգավորմանը հասնելու համար դեռևս առկա են մի շարք խնդիրներ: Մասնավորապես ոլորտը կարգավորող փաստաթղթերում բացակայում է կենսաբանական սպառնալիքների ծագման պատճառը բացահայտելու մեխանիզմները, այսինքն դրանց բնական կամ արհեստական ճանապարհով առաջանալու հանգամանքի պարզաբանումը: Այս բացը բավականին լուրջ վտանգ է ներկայացնում պետության անվտանգության համար, քանի որ կենսաբանական սպառնալիքների ծագման բնույթից կախված պետությունը պետք է ունենա հստակ արձագանքման ալգորիթմ և գործողությունների համակարգ:

Ըստ էության, կենսանվտանգության ապահովման ոլորտում ՌԴ օրենսդրական համակարգի գլխավոր խնդիրը պայմանավորված է իրավական փաստաթղթերի շրջանակային բնույթով: Այսինքն, այդ փաստաթղթերով սահմանվում են միայն ընդհանուր սկզբունքներ և կանոններ, մինչդեռ ոլորտի մանրամասն կարգավորումը թողնվում է ենթաօրենսդրական ակտերին (օրինակ՝ կառավարության որոշումներին, նախարարությունների հրամաններին, կանոնակարգերին և այլն): Արդյունքում բազմաթիվ հարցեր մնում են անորոշ կամ չկարգավորված, ինչը հանգեցնում է դրանց գործնական կիրառման խնդիրների և իրավահարաբերությունների սխալ մեկնաբանման: Կենսանվտանգության ապահովման ոլորտում հատկապես նման մոտեցումը լուրջ բարդություններ է ստեղծում, քանի որ կենսաբանական սպառնալիքների առաջացման և զարգացման արագությունը շատ ավելի բարձր է, քան իրավական բազայի փոփոխման և հարմարվելու տեմպը: Ըստ այդմ, անհրաժեշտ է, որ ոլորտը կարգավորող օրենքները միտված լինեն կենսաբանական սպառնալիքների կանխմանը՝ ապահովելով գիտության և իրավունքի սերտ համագործակցություն:

Այսպիսով, Ռազմավարական պլանավորման փաստաթղթերը, ինչպես նաև դրանց հիման վրա ընդունված օրենքներն ու ենթաօրենսդրական ակտերը, պետք է ունենան ոչ թե նկարագրական, այլ գործնական բնույթ: Դրանք պետք է պարունակեն հստակ խնդիրներ, որոնց լուծումը հանգեցնում է առաջադրված նպատակների իրականացմանը և ապահովում է պետական կառավարման բոլոր օղակների ներդաշնակ աշխատանքը: Կենսանվտանգության հասկացության ըմբռնման և ընդգրկման շրջանակի վերաբերյալ նույնպես կան որոշակի վերապահումներ: Ըստ էության, ՌԴ իրավաքաղաքական փաստաթղթերում և գիտավերլուծական աշխատանքներում կենսանվտանգությունը ներկայացվում է կամ որպես էկոլոգիական անվտանգության ենթատեսակ, կամ գուցորդվում է քիմիական անվտանգության հետ, ինչը կարծում ենք հնարավորություն չի տալիս ճշգրիտ և արդյունավետ կերպով հասկանալ և գնահատել կենսաբանական սպառնալիքների առանձնահատկությունները և էապես նվազեցնում է դրանց կանխարգելման արդյունավետությունը: Ինչ վերաբերվում է կենսանվտանգության համակարգի ընդգրկման շրջանակին, ապա պետք է փաստել, որ այստեղից դուրս է մնում շատ կարևոր մի ոլորտ կամ ենթաճյուղ՝ կենսաէթիկական, որի մասին հիշատակում չկա անգամ «Ռուսաստանի Դաշնությունում կենսաբանական անվտանգության մասին» դաշնային օրենքում, ինչը առնվազն խնդրահարույց է, հաշվի առնելով գիտատեխնիկական ժամանակակից տենդենցները և դրանցից բխող էթիկական հիմնահարցերը:

ՌԴ կենսանվտանգության ապահովման ոլորտի քաղաքական մարտահրավերները

Ռուսաստանի ակտիվ ներգրավվածությունը կենսաբանական սպառնալիքների կանխարգելման միջազգային համակարգում շարունակում է մնալ լայնածավալ քննարկման առարկա: Հարկ է նշել, որ Ռուսաստանը չունի սեփական կենսանվտանգության ասոցիացիա և, հետևաբար, չի հանդիսանում Կենսանվտանգության ասոցիացիաների միջազգային ֆեդերացիայի (IFBA) անդամ: Ռուսաստանը դեռևս լիարժեք պատրաստ չլինելով անդամակցել արդեն գործող միջազգային կառույցներին, նպատակահարմար է համարում կենսանվտանգության ոլորտում համագործակցության մեխանիզմներ ձևավորել **Շանհայի**

համագործակցության կազմակերպության (ՇՀԿ), ԱՊՀ-ի, ԲՐԻԿՍ-ի և ՀԱՊԿ-ի շրջանակներում (Редникова, Т. В. 2023, p. 1–10):

Ռուսաստանի արտաքին գործերի նախարարությունը հայտարարել է կենսասնվտանգության ապահովման վերաբերյալ համաձայնագրեր կնքելու իր ծրագրերի մասին ՀԱՊԿ և ԱՊՀ անդամ բոլոր պետությունների հետ: Ռուսաստանը հանդես է գալիս նախաձեռնությամբ՝ որքան հնարավոր է շուտ գործարկել ՀԱՊԿ ձևաչափով կենսասնվտանգության ոլորտում համագործակցության մեխանիզմը: Այս նախաձեռնության էությունը կայանում է ՀԱՊԿ անդամ պետությունների կենսասնվտանգության հարցերով լիազորված մարմինների համակարգող խորհրդի ստեղծման մեջ: Կենսասնվտանգության ապահովման ոլորտում ՀԱՊԿ անդամ պետությունների միջև փոխգործակցության մեխանիզմի ստեղծումը իրականացվել է մի քանի փուլով և պահանջել է գործող իրավական բազայի ընդլայնում: Այսպես, 2020 թվականի վերջին, կենսասնվտանգության ապահովման ոլորտում համագործակցության իրավական և կառավարչական շրջանակը կատարելագործելու անհրաժեշտությամբ պայմանավորված, Ռուսաստանի Դաշնությունը առաջարկեց ստեղծել ՀԱՊԿ անդամ պետությունների կենսասնվտանգության հարցերով լիազոր մարմինների համակարգող խորհուրդ, որը հաշվետու կլինի ՀԱՊԿ Անվտանգության խորհուրդների քարտուղարների կոմիտեին: 2021թ.-ին լրացվեց ՀԱՊԿ կանոնադրության 8-րդ հոդվածը և անդամ պետությունների փոխգործակցության ուղղությունների մեջ ներառվեց նաև կենսասնվտանգության ոլորտը: Բացի այդ, ՀԱՊԿ Անվտանգության խորհուրդների քարտուղարների կոմիտեն ստացավ կազմակերպության կառույցների և անդամ պետությունների պետական մարմինների կենսասնվտանգության ոլորտի գործունեությունը համակարգելու լիազորություն (Голуб, К. Ю. 2024, p. 9–15): Հետագայում հաստատվեցին համակարգող խորհրդի իրավական կարգավիճակը, անդամ պետությունների ներկայացուցիչների կազմը և աշխատանքային կանոնակարգերը: Այսպես, համակարգող խորհրդի կազմում ներառվել են ոչ միայն անդամ պետությունների ազգային օրենսդրությամբ հակահամաճարակային պահանջների պահպանումն ապահովելու համար լիազորված համապատասխան կազմակերպություններն ու գործակալությունները, այլև այնպիսի գերատեսչություններ, որոնք առնչվում են կենսասնվտանգության

ուրոտին ավելի լայն իմաստով, մասնավորապես՝ անդամ պետությունների պաշտպանության նախարարությունները, արտաքին գործերի նախարարությունները, անվտանգության խորհուրդների գրասենյակները և մի շարք այլ կառույցներ: Ըստ էության, Համակարգող խորհուրդը խորհրդատվական մարմին է և չունի գործնական լիազորություններ: Այն կարող է առաջարկություններ ներկայացնել ՀԱՊԿ-ի շրջանակներում կենսանվտանգության ոլորտին առնչվող միջազգային պայմանագրերի և որոշումների գործնական իրականացման վերաբերյալ, ինչպես նաև նպաստել ՀԱՊԿ անդամ պետությունների կողմից կենսաբանական սպառնալիքները կանխելու նպատակով համատեղ միջոցառումների իրականացմանը: Կենսանվտանգության ապահովման ոլորտում միջազգային համագործակցության կարևոր քայլերից էր 2021 թ. հունիսի 24-ին Սոչիում կայացած միջազգային գիտաժողովը՝ «Կենսանվտանգության գլոբալ սպառնալիքներ. խնդիրներ և լուծումներ» խորագրով, որտեղ արձանագրվեց, որ Ռուսաստանը պատրաստ է իր կառուցողական ներդրումն ունենալ ինչպես բազմակողմ (ՀԱՊԿ, ԱՊՀ, ՇՀԿ, ԲՐԻԿՍ), այնպես էլ երկկողմ ձևաչափերում: Նույն գիտաժողովում ընդգծվեց նաև, որ աճում է **կենսաբանական զենքի կիրառման և դրա քողարկման վտանգը**՝ այն ներկայացնելով որպես բնական ծագմամբ վարակիչ հիվանդությունների բռնկում ինչպես մարդկանց, այնպես էլ կենդանիների և բույսերի շրջանում: Ռուսաստանի Դաշնության միջազգային համագործակցության հիմնական ուղղությունները կենսանվտանգության ոլորտում սահմանվում են «Ռուսաստանի Դաշնությունում կենսաբանական անվտանգության մասին» Դաշնային օրենքի 15-րդ հոդվածով: Որպես միջազգային համագործակցության առաջնահերթ ուղղություն նախանշվել է «կենսաբանական և տոքսինային զենքի մշակման, արտադրության և կուտակման արգելման և դրանց ոչնչացման մասին» կոնվենցիան, որն առավել հայտնի է Կենսաբանական զենքի կոնվենցիա անվանումով (ԿՁԿ): Այս կոնվենցիան հանդիսանում է Ռուսաստանի Դաշնության հիմնական միջազգային պարտավորությունը կենսանվտանգության ապահովման ոլորտում: Կոնվենցիան ստորագրվել է 1972 թ. ապրիլի 10-ին և ուժի մեջ է մտել 1975 թ. մարտի 26-ին: Այս փաստաթուղթը միջազգային իրավունքի հիմքերից մեկն է կենսաբանական սպառնալիքների կանխարգելման ոլորտում: Ներկայումս դրան միացել են 184

պետություններ: Այնուամենայնիվ, կոնվենցիան դեռևս չունի համընդհանուր բնույթ, մի շարք երկրներ չեն ստորագրել կամ չեն վավերացրել այն: Ձանգվածային ոչնչացման զենքերի տարածման արգելքի իրավական ռեժիմը սահմանող երեք հիմնական միջազգային համաձայնագրերի շարքում ԿԶԿ-ն երրորդ տեղում է մասնակիցների թվով, առաջին տեղում է քիմիական զենքի արգելման կոնվենցիան՝ 193 պետություն, երկրորդում՝ միջուկային զենքի արգելման կոնվենցիան՝ 192 պետություն (Зарков, Т. В. 2024, р. 26-36): Հարկ է նշել, որ չնայած կոնվենցիան ընդգրկում է կենսաբանական զենքերի արտադրության, ներառյալ՝ սինթետիկ կենսաբանության և գենոմի խմբագրման տեխնոլոգիաները, այնուամենայնիվ դրանց վերահսկողության մեխանիզմները դեռևս հստակ սահմանված չեն: Ակնհայտ է, որ կենսաբանական զենքի վերաբերյալ հարցերը քննելիս առաջին պլան են գալիս անձնակազմի և լաբորատոր միջավայրի անվտանգության ապահովման հետ կապված խնդիրները: Անվտանգության կանոնների անտեսումը կարող է հանգեցնել կենսաբանորեն վտանգավոր նյութերի (պաթոգենների) արտահոսքի դեպի շրջակա միջավայր՝ առաջացնելով կենսաբանական աղետներ: Այսպիսի դեպքեր արդեն իսկ արձանագրվել են տարբեր երկրներում: Պաթոգենների հետ աշխատանքի համար նախատեսված լաբորատորիաները դասակարգվում են **կենսաբանական անվտանգության մակարդակներով (BSL):** Բարձրագույն՝ **BSL-4** մակարդակը նախատեսված է առավել վտանգավոր նյութերի հետ աշխատանքի համար: Աշխարհում նման լաբորատորիաների թիվը, նույնիսկ ամենաօպտիմիստական հաշվարկներով, չի գերազանցում երկու տասնյակը (Холопова, Е. Н., & Масальская, В. О. 2020, р. 112–122):

Ռուսաստանի Դաշնության համար մտահոգիչ է այն հանգամանքը, որ մի շարք կենսալաբորատորիաներ, որտեղ ենթադրաբար կարող են իրականացվել գաղտնի փորձարկումներ, այդ թվում՝ Պենտագոնի հովանու ներքո, տեղակայված են իր սահմանների մոտ՝ **Վրաստանում, Հայաստանում, Ուկրաինայում և այլուր:** Ըստ ռուսական կողմի, այս պահին Ռուսաստանի Դաշնության սահմաններին մոտ գործում են տասնյակ կենսալաբորատորիաներ, որոնք վերահսկվում են ԱՄՆ Պաշտպանության նախարարության կողմից, աշխատում են փակ ռեժիմով և ամբողջությամբ դուրս են այն պետությունների իրավագործությունից, որոնց

տարածքում դրանք տեղակայված են: Կովկասյան տարածաշրջանում ԱՄՆ Պաշտպանության նախարարության վերահսկողության տակ գտնվող կենսալաբորատորիաների տեղակայումը պայմանավորված է տարածաշրջանի ռազմավարական աշխարհագրությամբ՝ հյուսիսից սահմանակից են Ռուսաստանին, հարավից՝ Իրանին (Филонов, В. В., Шеренко, В. В., Попов, Ю. Е., & Терещатов, В. Э. 2022, p. 258-270): Ըստ էության, այս կենսալաբորատորիաների նախապատմությունը սկսվում է 1991թ-ին, երբ Ամերիկացի սենատոր Ռիչարդ Լուգարի նախաձեռնությամբ նախկին ԽՍՀՄ տարածքում մեկնարկեց «Սպառնալիքների համագործակցային նվազեցման» ծրագիրը (Cooperative Threat Reduction, CTR), որի նպատակն էր կանխել զանգվածային ոչնչացման զենքերի՝ ներառյալ կենսաբանական զենքերի և դրանց բաղադրիչների տարածումը նախկին ԽՍՀՄ տարածքում և աշխարհում: Ծրագրի նպատակների մեջ էին մտնում նաև կենսալաբորատորիաներում անվտանգության մակարդակի բարձրացումը և վտանգավոր հարուցիչների պահպանման, վերահսկողության և հաշվառման ստանդարտների ներդրումը: CTR ծրագիրը վերահսկվում էր ԱՄՆ Պաշտպանության նախարարության ենթակայության տակ գտնվող Ռազմական սպառնալիքների նվազեցման գործակալության (DTRA) կողմից: Ծրագիրը իրականացվում է ամերիկյան բարձրակարգ ռազմաբժշկական զինտահետազոտական կենտրոնների օժանդակությամբ, որոնք զբաղվում են առավել վտանգավոր պաթոգենների՝ (BSL-3/BSL-4) հետազոտություններով: Ներկայումս, հետխորհրդային տարածքում այս ծրագրի հիմնական գործընկերներն են հանդիսանում Ադրբեջանը, Հայաստանը, Վրաստանը, Ղազախստանը, Ուզբեկստանը, Մոլդովան և Ուկրաինան (Cook, M., & Wolf, A. 2002, p. 8–13): Ռուսական կողմը պնդում է, տարածաշրջանում ԱՄՆ ֆինանսավորմամբ գործող կենսալաբորատորիաները սպառնում են ՌԴ ազգային անվտանգությանը, քանի որ դրանք ԱՄՆ-ին հնարավորություն են տալիս հավաքել տեղեկություններ Ռուսաստանի տարածքում տարածված էնդեմիկ պաթոգենների մասին, գնահատել դրանց տարածման ուղիները և դիմակայության մեխանիզմները և օգտագործել այդ տեղեկությունները նոր սերնդի կենսաբանական զենքի ստեղծման համար և արդյունքում իրականացնել կենսաբանական դիվերսիաներ՝ Ռուսաստանի զինված ուժերին և տնտեսությանը վնաս պատճառելու նպատակով:

Ի հակադրություն ռուսական կողմի դիրքորոշման, 2018 թվականին ԱՄՆ-ում լույս տեսավ «Կենսասանվտանգությունը Պուտինի Ռուսաստանում» (Biosecurity in Putin's Russia) գիրքը, որի նկատմամբ ակնհայտ հետաքրքրություն ցուցաբերեցին ամերիկյան առաջատար հրատարակությունները, իսկ The Washington Post-ը հրապարակեց գրքի մասին ծավալուն ակնարկ: Գիրքը իրենից ներկայացնում էր յուրօրինակ փորձագիտական զեկույց՝ ժամանակակից Ռուսաստանում կենսաբանական զենքի նոր տեսակների մշակման և կենսասանվտանգության հետ կապված իրավիճակի վերաբերյալ: Գրքի հեղինակները Ռուսաստանին մեղադրում էին ապօրինի կենսաբանական զենքի ծրագրերի վերագործարկման և արդիականացման մեջ: Ըստ նրանց՝ Ռուսաստանում գործում են բազմաթիվ մասնագիտացված գիտահետազոտական ինստիտուտներ, որոնք իրականացնում են երկակի նշանակության կենսաբանական հետազոտություններ: Միննույն ժամանակ, ըստ այդ հրապարակման, Ռուսաստանի կառավարությունը վարում է տեղեկատվական քարոզչություն՝ ուղղված այն մտքի տարածմանը, թե իբր Միացյալ Նահանգներն է խախտում կենսաբանական զենքի մշակման, արտադրության և պահեստավորման արգելման ու դրանց ոչնչացման մասին կոնվենցիայի դրույթները: Ի պատասխան՝ ամերիկյան Պետդեպարտամենտի տարեկան զեկույցներում արտահայտվել է նույն անհանգստությունը՝ սակայն արդեն Ռուսաստանի հասցեին (Zilinskas, R., & Mauger, P. 2018, p.385): Ըստ ռուսական կողմի, Հայաստանում ԱՄՆ-ի կենսաբանական ծրագրերի մասին տվյալները համեմատաբար սակավաթիվ են բաց աղբյուրներում: Միննույն ժամանակ ԱՄՆ-ը ակտիվ ջանքեր է գործադրում Հայաստանը ներգրավելու կենսասանվտանգության ոլորտում համագործակցության ծրագրերի մեջ: Մասնավորապես, 2010 թ. օգոստոսի 26-ին ՀՀ կառավարությունը հավանություն տվեց ՀՀ Արտակարգ իրավիճակների նախարարության և ԱՄՆ պաշտպանության նախարարության միջև կենսաբանական սպառնալիքների կանխարգելման նպատակով համագործակցության վերաբերյալ համաձայնագրի ստորագրմանը: Համաձայնագիրն ընդգրկում է վարակիչ հիվանդությունների մոնիթորինգի էլեկտրոնային համակարգերի ներդրումը, լաբորատորիաների արդիականացումը, «կենսասանվտանգության» ամերիկյան ստանդարտների ներմուծումը և այլն: Ըստ ռուսական աղբյուրների Հայաստանում կառուցվել կամ

արդիականացվել է 12 կենսաբանական լաբորատորիա, որոնք փաստացի գործում են ԱՄՆ Պաշտպանության նախարարության ենթակայության տակ գտնվող Ռազմական սպառնալիքների նվազեցման գործակալության (DTRA) վերահսկողության ներքո:

Հարկ է նշել, որ Ռուսաստանի Դաշնության մտահոգությունները ի վերջո հանգեցրին նրան, որ երկար բանակցություններից հետո Հայաստանն ու Ռուսաստանը 2021-ի մայիսին վերջապես ստորագրեցին կենսաբանական անվտանգության ապահովման վերաբերյալ միջկառավարական հուշագիր, ինչը ենթադրում է ամերիկյան ֆինասավորմամբ ՀՀ-ում գործող կենսալաբորատորիաներ ՌԴ մասնագետների մուտքի հնարավորություն: Հուշագրով նաև արձանագրվեց, որ երկու պետությունների տարածքները չեն տրամադրվելու կենսանվտանգության ոլորտում միմյանց հետաքրքրությունների դեմ ուղղված գործունեության իրականացման նպատակներով երրորդ երկրների կողմից օգտագործման համար:

Ըստ էության, ԱՄՆ ֆինանսավորմամբ իրականացվող ծրագրերի հանդեպ Ռուսաստանի բարձր զգայունությունը հանգեցնում է նրան, որ հանրային առողջապահական ենթակառուցվածքները դիտարկվում են որպես անվտանգության սպառնալիք, ինչը ստեղծում է քաղաքական ճնշման նոր ռիսկեր: Ըստ էության, Հայաստանը, որպես փոքր պետություն, դառնում է գերտերությունների կենսաքաղաքական մրցակցության ազդեցության դաշտ, երբ կենսալաբորատորիաների գործունեությունը ներկայացվում է ոչ թե առողջապահական կամ գիտական, այլ աշխարհաքաղաքական համատեքստում: Այս պայմաններում Հայաստանի կենսանվտանգային քաղաքականության արդյունավետությունը պայմանավորված է մի քանի հանգամանքներով: Նախ և առաջ անհրաժեշտ է ապահովել իրավական և ինստիտուցիոնալ թափանցիկություն: Մասնավորապես, Հայաստանը կարող է նվազեցնել քաղաքական ճնշման ռիսկերը՝ ապահովելով կենսալաբորատորիաների գործունեության ամբողջական համապատասխանությունը ազգային օրենսդրության, ինչպես նաև Կենսաբանական զենքի արգելման կոնվենցիայի ու ԱՀԿ միջազգային առողջապահական կանոնների պահանջներին, ինչպես նաև ձևավորելով անկախ վերահսկողության մեխանիզմներ: Թափանցիկությունը թույլ կտա տեղափոխել խնդիրը քաղաքական դաշտից դեպի մասնագիտական հարթություն: Հաջորդ կարևոր հանգամանքը կենսանվտանգության

ուրրտում բազմավեկտոր համագործակցության մոդելի կիրառումն է: Հայաստանը պետք է վարի կոմպլեմենտար քաղաքականություն և դառնա բաց հարթակ կենսանվտանգության ուրրտում գործընկեր երկրների, այդ թվում Ռուսաստանի Դաշնության հետ համագործակցության համար՝ առանց որևէ երկրի քաղաքական գերակայության: Այսինքն, Հայաստանի Հանրապետության կենսանվտանգության ապահովման ուրրտում ԱՄՆ ներգրավվածությունը չպետք է խոչընդոտ հանդիսանա ուրրտում ՌԴ-ի հետ ինչպես երկկողմ, այնպես էլ բազմակողմ ձևաչափերով (օրինակ ՀԱՊԿ անդամ պետությունների կենսանվտանգության հարցերով լիազոր մարմինների համակարգող խորհուրդի շրջանակներում) համագործակցության համար: Կարևոր սկզբունք է նաև կենսանվտանգության ապահովման ուրրտում ապաքաղաքական հոետորաբանության կիրառումը: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ կենսաբանական սպառնալիքների նարատիվը շատ հեշտ է ենթարկել քաղաքական շահարկման, կարծում ենք Հայաստանի պաշտոնական հոետորաբանությունը պետք է ընդգծի բացառապես հարցի հանրային առողջապահական և գիտատեխնիկական ասպեկտները՝ գերծ մնալով քաղաքական մեկնաբանություններից:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Ամփոփելով կարող ենք եզրակացնել, որ՝

1. Ռուսաստանի Դաշնության նորմատիվ-իրավական բազան կենսանվտանգության ուրրտում ներկայումս բավարար մակարդակի վրա չէ և չի ապահովում ուրրտի համալիր կարգավորումը: Եթե արդեն հայտնի և ուսումնասիրված կենսաբանական սպառնալիքների պարագայում առկա իրավական ակտերի գործնական կիրառման հնարավորությունը տեսանելի է, ապա նոր սպառնալիքների դեպքում դրանք կարող են կորցնել իրենց արդյունավետությունը՝ չունենալով հստակ կարգավորումներ և արձագանքման մեխանիզմներ:

2. Կենսանվտանգության ապահովման ուրրտում միջազգային համագործակցության առումով Ռուսաստանի Դաշնությունը փորձում է գլոբալ ինտեգրման բացը լրացնել տարածաշրջանային ինտեգրման մեխանիզմներով,

ասկայն նման մոտեցումը կարող է անարդյունավետ լինել՝ հաշվի առնելով կենսաբանական սպառնալիքների բնույթը և առանձնահատկությունները:

3. Կենսանվտանգության ապահովման ոլորտում ՀՀ պետական քաղաքականությունը պետք է հիմնվի ոչ թե որևէ գերտերության հետ միակողմանի փոխգործակցության, այլ ինքնիշխանության ինստիտուցիոնալ ամրապնդման, միջազգային ստանդարտների պահպանման և բազմակողմ համագործակցության զարգացման վրա: Այս մոտեցումը թույլ կտա նվազեցնել մեծ տերությունների միջև մրցակցության ազդեցությունը երկրի կենսանվտանգային համակարգի վրա:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Авакьян, С. А.** (2021). Конституционное право России. Учебный курс: учебное пособие: в 2 т. (7-е изд., перераб. и доп.). Москва: Норма: ИНФРА-М.
<https://znanium.ru/read?id=471406>
- Голуб, К. Ю.** (2024). Проблемы и перспективы становления механизмов обеспечения биологической безопасности в формате Организации Договора о коллективной безопасности. Вестник Московского государственного лингвистического университета (*Problems and prospects for the development of mechanisms for ensuring biological security in the format of the Collective Security Treaty Organization*). Общественные науки, (1(854)), 9–15.
[file:///C:/Users/User/Downloads/296897-673579-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/296897-673579-1-PB%20(1).pdf)
- Завриев, С. К.** (2022). Современные проблемы биобезопасности и перспективы международного сотрудничества. Мировая экономика и международные отношения, 66(4), 94–100. <https://doi.org/10.20542/0131-2227-2022-66-4-94-100>
- Захаров, Т. В.** (2024). Предпосылки и условия сотрудничества государств в сфере биологической безопасности. Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 4, Государство и право: Реферативный журнал, 2, 26–36. <https://doi.org/10.31249/iajpravo/2024.02.02>
- Редникова, Т. В.** (2023). Правовое обеспечение биологической безопасности в контексте национальной безопасности страны: новые угрозы и меры противодействия.

Юридические исследования, (2), 1–10. <https://doi.org/10.25136/2409-7136.2023.2.39687>

Указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». <https://base.garant.ru/401425792/>

Указ Президента РФ от 11 марта 2019 г. № 97 «Об Основах государственной политики Российской Федерации в области обеспечения химической и биологической безопасности на период до 2025 года и дальнейшую перспективу» (в ред. от 24 января 2025 г.). <https://base.garant.ru/72192478/>

Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 492-ФЗ «О биологической безопасности в Российской Федерации» (в ред. от 23 июля 2025 г.). <https://base.garant.ru/400156868/>

Феокистов, А. В., & Скворцова, Е. Н. (2020). Тенденции развития законодательства в сфере охраны здоровья и оказания медицинской помощи. Наука. Общество. Государство, 8(3(31)), 99–107. <https://doi.org/10.21685/2307-9525-2020-8-3-12>

Филонов, В. В., Щеренко, В. В., Попов, Ю. Е., & Терещатов, В. Э. (2022). Биологические лаборатории в Кавказском регионе как источники угроз национальной безопасности России. Вестник войск РХБ защиты, 6(3), 258–270. <https://doi.org/10.35825/2587-5728-2022-6-3-258-270>

Холопова, Е. Н., & Масальская, В. О. (2020). Биологическое оружие как угроза национальной безопасности России. Правовое государство: теория и практика, (2(60)), 112–122. <https://doi.org/10.33184/pravgos-2020.2.10>

Albert, C., Baez, A., & Rutland, J. (2021). Human security as biosecurity: Reconceptualizing national security threats in the time of COVID-19. Politics and the Life Sciences, 40(1), 83–105. <https://doi.org/10.1017/pls.2021.1>

Cook, M., & Woolf, A. (2002). Preventing proliferation of biological weapons: U.S. assistance to the former Soviet States. Issue Brief for Congress. Washington, D.C.: Congressional Research Service. <https://apps.dtic.mil/sti/tr/pdf/ADA454722.pdf>

Rinaldi, L. (2024). Socio-political impacts of COVID-19–future challenges. Accounting Forum, 48(3), 455–456. <https://doi.org/10.1080/01559982.2024.2369959>

Zilinskas, R., & Mauger, P. (2018). Biosecurity in Putin's Russia. Lynne Rienner Publishers.
<https://www.rienner.com/uploads/5a32ffbd8e180.pdf>

REFERENCE LIST

- Avakyan, S. A.** (2021). Konstitutsionnoe pravo Rossii (*Constitutional Law of Russia*). Uchebnyi kurs: uchebnoe posobie: v 2 t. (7-e izd., pererab. i dop.). Moskva: Norma: INFRA-M.
<https://znanium.ru/read?id=471406>
- Golub, K. Yu.** (2024). Problemy i perspektivy stanovleniya mekhanizmov obespecheniya biologicheskoi bezopasnosti v formate Organizatsii Dogovora o kollektivnoi bezopasnosti (*Problems and prospects for the development of mechanisms for ensuring biological security in the format of the Collective Security Treaty Organization*). Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obshchestvennye nauki, (1(854)), 9–15.
[file:///C:/Users/User/Downloads/296897-673579-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/296897-673579-1-PB%20(1).pdf)
- Zavriyev, S. K.** (2022). Sovremennye problemy biobezopasnosti i perspektivy mezhdunarodnogo sotrudnichestva. Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya (*Modern biosecurity issues and prospects for international cooperation*), 66(4), 94–100. <https://doi.org/10.20542/0131-2227-2022-66-4-94-100>
- Zakharov, T. V.** (2024). Predposylki i usloviya sotrudnichestva gosudarstv v sfere biologicheskoi bezopasnosti (*Prerequisites and conditions for cooperation between states in the field of biological safety*), Sotsialnye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Ser. 4, Gosudarstvo i pravo: Referativnyi zhurnal, 2, 26–36. <https://doi.org/10.31249/iajpravo/2024.02.02>
- Rednikova, T. V.** (2023). Pravovoe obespechenie biologicheskoi bezopasnosti v kontekste natsionalnoi bezopasnosti strany: novye ugrozy i mery protivodeistviya (*Legal support for biological security in the context of the country's national security: new threats and countermeasures*). Yuridicheskie issledovaniya, (2), 1–10.
<https://doi.org/10.25136/2409-7136.2023.2.39687>

- Ukaz Prezidenta RF ot 2 iyulya 2021 g. No 400** «O Strategii natsionalnoi bezopasnosti Rossiiskoi Federatsii» (*On the National Security Strategy of the Russian Federation*). <https://base.garant.ru/401425792/>
- Ukaz Prezidenta RF ot 11 marta 2019 g. No 97** «Ob Osnovakh gosudarstvennoi politiki Rossiiskoi Federatsii v oblasti obespecheniya khimicheskoi i biologicheskoi bezopasnosti na period do 2025 goda i dalneysheyu perspektivu» (*On the Fundamentals of the State Policy of the Russian Federation in the Field of Ensuring Chemical and Biological Safety for the Period up to 2025 and Beyond*), (v red. ot 24 yanvarya 2025 g.). <https://base.garant.ru/72192478/>
- Federalnyi zakon ot 30 dekabrya 2020 g. No 492-FZ** «O biologicheskoi bezopasnosti v Rossiiskoi Federatsii» (*On biological safety in the Russian Federation*), (v red. ot 23 iyulya 2025 g.). <https://base.garant.ru/400156868/>
- Feoktistov, A. V., & Skvortsova, E. N.** (2020). Tendentsii razvitiya zakonodatelstva v sfere okhrany zdorovya i okazaniya meditsinskoi pomoshchi (*Trends in the development of legislation in the field of health protection and medical care*). Nauka. Obshchestvo. Gosudarstvo, 8(3(31)), 99–107. <https://doi.org/10.21685/2307-9525-2020-8-3-12>
- Filonov, V. V., Shcherenko, V. V., Popov, Yu. E., & Tereshchatov, V. E.** (2022). Biologicheskie laboratorii v Kavkazskom regione kak istochniki ugroz natsionalnoi bezopasnosti Rossii (*Biological laboratories in the Caucasus region as sources of threats to Russia's national security*). Vestnik voisk RKhB zashchity, 6(3), 258–270. <https://doi.org/10.35825/2587-5728-2022-6-3-258-270>
- Kholopova, E. N., & Masalskaya, V. O.** (2020). Biologicheskoe oruzhie kak ugroza natsionalnoi bezopasnosti Rossii. Pravovoe gosudarstvo: teoriya i praktika (*Biological weapons as a threat to Russia's national security*). (2(60)), 112–122. <https://doi.org/10.33184/pravgos-2020.2.10>
- Albert, C., Baez, A., & Rutland, J.** (2021). Human security as biosecurity: Reconceptualizing national security threats in the time of COVID-19. *Politics and the Life Sciences*, 40(1), 83–105. <https://doi.org/10.1017/pls.2021.1>

- Cook, M., & Woolf, A. (2002). Preventing proliferation of biological weapons: U.S. assistance to the former Soviet States. Issue Brief for Congress. Washington, D.C.: Congressional Research Service. <https://apps.dtic.mil/sti/tr/pdf/ADA454722.pdf>
- Rinaldi, L. (2024). Socio-political impacts of COVID-19–future challenges. Accounting Forum, 48(3), 455–456. <https://doi.org/10.1080/01559982.2024.2369959>
- Zilinskas, R., & Mauger, P. (2018). Biosecurity in Putin’s Russia. Lynne Rienner Publishers. <https://www.rienner.com/uploads/5a32ffbd8e180.pdf>

РЕЗЮМЕ

ПРАВОВЫЕ И ПОЛИТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ БИОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СРЕДУ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БИОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

Баграт Варданян

Статья посвящена системному исследованию правовых и политических механизмов обеспечения биологической безопасности в Российской Федерации с акцентом на законодательные основы данной сферы, рамки международного сотрудничества, а также на политико-правовые и военно-политические дискуссии вокруг финансируемых Соединёнными Штатами Америки биологических лабораторий и их влияние на биобезопасностную среду Республики Армения. После пандемии COVID-19 академические дискуссии о биологических угрозах и необходимости их предотвращения получили новый импульс, что предопределило актуальность и научную значимость настоящего исследования. Целью статьи является выявление правовых и политических проблем в сфере обеспечения биологической безопасности в Российской Федерации и оценка их влияния на биобезопасностную среду Республики Армения. Для достижения поставленной цели в работе предпринята комплексная оценка нормативно-правовой базы, регулирующей сферу биологической безопасности в Российской Федерации, а также анализ стратегических направлений международного и регионального сотрудничества и политических вызовов в области обеспечения биологической безопасности. Исследование основано на анализе существующих в научной литературе подходов и концепций. В работе применены методы системного

анализа, сопоставления, индукции и дедукции. В статье обосновывается, что законодательная и управленческая система обеспечения биологической безопасности в Российской Федерации в настоящее время не соответствует требованиям комплексного регулирования данной сферы. Одновременно аргументируется, что залогом устойчивой и эффективной политики Республики Армения в области биологической безопасности является прозрачное и многовекторное международное сотрудничество.

Ключевые слова: биологическая безопасность, национальная безопасность, международное сотрудничество, Конвенция о запрещении биологического оружия, биологическая лаборатория.

SUMMARY

THE LEGAL AND POLITICAL FOUNDATIONS OF THE BIOSECURITY SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION AND THEIR IMPACT ON THE BIOSECURITY ENVIRONMENT OF THE REPUBLIC OF ARMENIA

Bagrat Vardanyan

This article examines the legal and political mechanisms of biological security in the Russian Federation through a systemic approach, highlighting the legislative foundations of the field, the frameworks of international cooperation, as well as the political and security debates surrounding U.S.-funded biological laboratories and their implications for Armenia's biosecurity environment. Following the COVID-19 pandemic, academic discussions on biological threats and the necessity of their prevention have intensified, which determines the relevance and scientific significance of this study. The purpose of the article is to identify the legal and political challenges of ensuring biosecurity in the Russian Federation and to assess their impact on the biosecurity environment of the Republic of Armenia. To achieve this objective, the study undertakes a comprehensive analysis of the regulatory and legal framework governing biosecurity in the Russian Federation, as well as an evaluation of its strategic directions in international and regional cooperation and the political challenges in the field of biosecurity assurance. The issues discussed in the article are examined on the basis of an analysis of viewpoints presented in the relevant scholarly literature. The methods of systemic analysis, comparison, induction, and deduction are applied. The article substantiates

that the legislative and administrative system of biosecurity assurance in the Russian Federation is currently insufficient and does not ensure comprehensive regulation of the field. At the same time, it is argued that transparency and multi-vector cooperation constitute a key guarantee of a sustainable and effective biosecurity policy in the Republic of Armenia.

***Keywords:** biosecurity, national security, international cooperation, Biological Weapons Convention, biological laboratory.*

Հորվածը ստացվել է՝ 05.10. 2025

Հորվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 09.10. 2025

Հորվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 24.11.2025

HE WAS BORN MORTAL, BECAME A MIGHTY KING OF KINGS

MADONA MARTIROSYAN

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, RA, Yerevan

E-mail: madona.martirosyan.94@list.ru

DOI: 10.24234/scientific.v3i50.245

ABSTRACT

Armenian king Tigran the Great was one of the most powerful kings in our history. Descriptions of his life and work have been passed down from generation to generation and have reached our days. His royal and human virtues, which found their expression in the historical and philological works of Armenian and foreign historians and writers, have been wonderfully praised. And today we are trying to bring up those works from a historical perspective.

The article highlights the historicization of the image of Tigran the Great in literature using the historical-comparative method. All the royal and human qualities of Tigran the Great were praised in the presented works, which found their expression in the historical-philological works of Armenian writers. We have made an attempt to bring up these works and record the presence of historical facts under an artistic template. Giving the reader the opportunity to simultaneously interrelate the fiction play, poem, poem in the historical context, making it observable from a multi-faceted perspective. These works of art come to complete the knowledge and ideas we have in raising the image of the Armenian king and presenting it to the public.

Key words: Tigran the Great, Perch Zeytuntsyan, Arshak Azaryan, Armen Malkhasyan, poem, play.

INTRODUCTION

One of the most prominent and influential rulers in Armenian history is Tigran the Great. His life and state activities have been transmitted from generation to generation. The

political, military, and diplomatic achievements of Tigran the Great significantly influenced the development of the Armenian people. His accomplishments are documented in numerous historical sources. Both Armenian and foreign historians have particularly praised his personal and royal virtues. The figure of Tigran the Great has been depicted in various literary works, including poems and plays. These works possess not only artistic value but also contain precise historical references. The present study aims to systematize the facts recorded in both literary and historical texts. This article seeks to emphasize the historicization of Tigran the Great's image in literature. In literary works, his character is often idealized, yet the main historical events are preserved. The general objective is to enable the reader to compare historical facts with artistic representations. The article highlights Armenian authors who have addressed the life and achievements of Tigran the Great. Their works reflect both his personal qualities and royal attributes. The primary observation is that literature can serve as a medium for transmitting historical facts. This study complements the knowledge of Tigran the Great and contributes to a more comprehensive understanding of his historical significance.

METHODOLOGY

The study is based on the historical-comparative method, which allows the integration of literary and historical sources. The method focuses on the comparative analysis of works by different authors. Particular attention is given to the parallel examination of the formation and representation of Tigran the Great's image. Poems, plays, and historiographical texts are analyzed. The relationships between historical facts and artistic depiction are identified. The selection of literary sources was based on authorial authority and historical awareness. This method enables the identification of how authors from different periods reinterpret the image of Tigran the Great. The purpose is to document historical realities and assess their representation in literary works. Comparative analytical approaches were applied, both parallel and sequential. Consequently, a multifaceted scholarly and literary representation of Tigran the Great's image has been constructed.

DISCUSSION

The study demonstrates that literature can preserve historical accuracy. Poems and plays present the image of Tigran the Great in an idealized manner, yet grounded in historical facts. Armenian authors emphasized his strategic and political skills. The works also address

his personal qualities, such as benevolence and intelligence. The historical-comparative method revealed the distinctive approaches of different authors. By analyzing these works, the reader can juxtapose historical realities with artistic representation. The study shows that literature complements historical knowledge. The reinterpretation of Tigran the Great's image contributes to an understanding of his significance within the public consciousness. These works provide a broad scholarly foundation for further research. Ultimately, the image of Tigran the Great becomes both a historical fact and a literary value, serving as a subject for multifaceted analysis.

Perch Zeytuntsyan's play "The Twelve Days of God".

Armenian novelist, dramatist, publicist and translator Perch Zeytuntsyan was very moved by the powerful historical figures and the fate of our nation. And that is the reason why Zeytuntsyan's reflection on the historical theme had a dual manifestation: first as the drama "The Myth of the Lost City" and then as "Arshak the Second" a novel (Dolukhanyan, 2014). Then Zeytuntsyan referred to Tigran the Great. This was a more difficult problem, because at the time of the creation of the play, the worship of the greatest Armenian king had not yet taken root in terms of becoming an essence and including the power of power from him (Dolukhanyan, 2014). What we are going to talk about is called "*Twelve Days of God*" (1977-1978). At first glance, this title does not give us the idea that this work could be about the Armenian king Tigran the Great, but come and see that it is so. This tragedy consists of three parts and is represented by the motifs of Armenian history, has twenty images, a prologue and an epilogue. Perhaps "Twelve Days of God" is due to the fact that the entire plot of the play takes place during those twelve days, and the word "God" is the name of the Armenian king. is the best description of the times, not that Tigran the Great was deified like the pharaohs in ancient Egypt. The Armenian king was embodied as a man-god among the Armenian people and bore the title of "God" in addition to the title of "King of the King".

The author managed to present the Armenian king as a patriotic ruler, a man who is concerned about the fate of his people. "*You don't exist for me separately-separately. There is only one crowd for me folks ...*" (Zeytuntsyan, 1987).

In this tragedy, the wife of King Tigran is not the daughter of Mihrdat Pontatsi, but his sister, who is older than the king and does not shine with her beauty, but she is very intelligent,

and the king's sons, Tigran, Zareh and Artavazd, were born from the same mother from Mihrdat Pontatsi's sister, who is the Armenian queen. The writer was not guided by purely historical truth, in which Tigran's wife is Mihrdat's daughter, Cleopatra, whose sons were Zareh, Tigran and Tigran the Younger. And Artavazd is Tigran's son born from an Armenian woman. The author was guided by his desires, which sometimes contradict the historical reality and give the reader a reason to think, but he did not take us too far from the historical past, remaining faithful to the events of the past, not forgetting to color them with his imagination.

The following scene of the play speaks about the strictness of the Armenian king and never being weak and not giving up the high position he had taken. *"Artavazd - My sympathies are those who become bait the side, father. At any rate, there is something more human about the one who becomes food than the one who eats»* (Zeytuntsyan, 1987).

After Artavazd's answer, the king orders Artavazd to be given ten lashes so that the prince will understand the importance of being an eater. However, it later becomes clear that the Armenian king was betrayed by his two sons, Zareh and Tigran. And that expression of Artavazdi was not so great evil compared to the conspiracies they made. Artavazd used to write and very well. This is how the Armenian king expresses himself when he reads the writings of Artavazd. *"I read it, I admired it, I was captivated and proud... And I hated you...»*. The king explains his act of hatred in this way: as a writer, you cannot tolerate even the slightest injustice. *And the king is often obliged to do injustice, do you understand is obliged to. For the sake of a different, greater justice. For example, to sacrifice his ally, his wife's brother for the interests of the motherland" (referring to Mihrdat)* (Zeytuntsyan, 1987).

In the entire play, in addition to the main characters, other characters play a small but important role: the king's concubine, Sosi, the clown, and the priest, whose detailed descriptions color the play. After deification, the king invents punishments and banishes them from his life only because they did not allow the king to make a right decision about whether or not to hand over Mihrdat Eupator to the Romans. One said to hand over, and the other one did not hand over, that is why the king sets punishments for them, so that later he can make the decision alone, without anyone's influence, to hand over Mihrdat and not to hand over. In this way, the author weakened Tigran the Great for the reader from the real role of a king

dictating his will to the world as an independent political figure. Maybe he wanted to show the Armenian king's human, rather than royal, weaknesses, giving the play sensitivity, but a man who could not make decisions on his own, therefore, would not be able to create a country whose borders reached from "sea to sea". In the end, the Armenian king makes a decision not to hand over Mihrdat Evpator, the author does not justify Mihrdat's stay in Armenia, when Mihrdat's presence in Armenia is seen from a historical point of view as an opportunity for the Romans, not a reason, when Rome did not tolerate the fact that they would have Tigran the Great in the east. such a powerful ruler who is difficult, impossible to defeat. The author brings to the reader's attention an important reality that has always accompanied our nation throughout the centuries. And with the mouth of the storyteller he says: "All the forces disappeared from the face of the world, there is neither Babylon nor Assyria. There will be only the one who is guided by morality. It will not be the attacker, but the defender, because he is the one who carries the morality" (Zeytuntsyan, 1987).

About Perch Zeytuntsyan's creations and Tigran Mets created by him, Guj Manukyan said, "Each actor has something to say and is looking for an opportunity to convey it to the audience through an ideological hero." Such were Tigran Mets, Daniel Varuzhan and Robert Stroud, whose stage incarnations are related to the pen of Perch Zeytuntsyan. The roles I played have a common feature, which the author himself is not exempt from, that is, to think about the highest categories of human morality" (Zeytuntsyan, 2010).

Armen Malkhasyan's historical novel "Tigran the Great".

The novelist *Armen Malkhasyan* touched on the character of Tigran the Great in his historical *novel "Tigran the Great"*. The book is dedicated to the 2150th anniversary of the throne of Tigran the Great.

That book is a description of the life of Tigran the Great, it presents historical events and real people, but the details, for example, servants and surroundings, are fictional. There, Tigran the Great is presented not as a historical figure, but as a person made of flesh and blood," said Armen Malkhasyan, the author of the novel "Tigran the Great" (Հայոց արքա Տիգրան Մեծի 2150-ամյակի կապակցությամբ, 2021). The author's original interpretation of the historical material gives an opportunity to enter the circle of life of the heroes, to live their adventures, to relive the dramatic events, to recognize the process by which our greatest king,

with exceptional state thinking, diplomatic genius and military talent, created the Armenian empire (Malkhasyan, 2010).

"Tigran the Great" is a novel not only about the power of Armenians, but also about permanence. The heroes of the novel never come to terms with even the thought of defeat, and peoples who cannot come to terms with defeat live on. This is, perhaps, the key thing to say, which Armen Malkhasyan's historical novel "Tigran the Great" succinctly and accurately proves (Atabekyan, 2021).

Arshak Azaryan's poem "Tigran the Great".

In this poem, the author compares Tigran the Great with a strong, winged, sharp-eyed eagle, who is a friend of the oppressed, a builder, but at the same time, he is uncompromising towards his enemies and stands against them as an equal. The author describes the king like this. *"None glorious mighty Tigran, you are the god of war to the Armenian land."* During the reign of Tigran, Armenia lived its golden age, which has passed thousands of years, but his name and glory have been remembered and will be remembered forever, and it is clear that conspiracies against such greatness were materialized by relatives and enemies, and the author characterizes the situation in this way:

Against him powerful bow are stretch

And pitfalls to win for,

The light of many has gone out on this road...

There is a glory that remains inextinguishable forever

The author writes that he is looking for at least a trace of the king's relics and wonders where the king's crown is kept. Dreaming that one day Tigran the Great will return, and his star will shine in the Armenian blue sky. "And triumphant flag will wave In the Biblical New Golden Age" (Azaryan, 2010).

CONCLUSION

This study demonstrates that the image of Tigran the Great in Armenian literature is presented not only as a historical figure but also as a cultural and ideological symbol. The historicization of his image in literary works enables a comparative analysis of documentary sources and artistic representation. The application of the historical-comparative method revealed both common features and distinctive approaches among different authors. The

findings indicate that literary texts preserve the core framework of historical events while incorporating artistic generalization. This synthesis contributes to a multidimensional interpretation of Tigran the Great's image. The study confirms that literature functions as an essential medium for preserving and transmitting historical memory. Consequently, the image of Tigran the Great emerges as a national value that integrates historical fact with literary interpretation.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Ազարյան, Ա. (2010). «Տիգրան Մեծ» բանաստեղծությունը: *Տիգրան Մեծ. մեկ աշխատանքի ցուցահանդես* («ժողովածու»), Երևան
- Աթաբեկյան, Ն. (2021). Արմեն Մալխասյան «Տիգրան Մեծ» պատմավեպի նախաբան, <https://forum.armedu.am/forum/> (19.04.2021)
- Դոլուխանյան, Ա. (2014). Պերճ Զեյթունցյանը հետադարձ և ապագայամետ գրականագիտական հայացքի կենտրոնում: *Գրական թերթ*: <https://www.grakantert.am/archives/5330> (27.08.2021)
- Զեյթունցյան, Պ. (1987). Ընտիր երկեր երկու հատորով, հատոր 1, Երևան, Սովետական գրող:
- Զեյթունցյան, Պ. (2010). Կենսամատենագիտություն, Երևան: ՀԳԱ:
- Մալխասյան, Ա. (2010). *Տիգրան Մեծ* պատմավեպ, Երևան: Բավիղ ՍՊԸ, <https://www.panarmenian.net/arm/news/52000/> (16.04.2021)

REFERENCE LIST

- Azaryan, A. (2010). *Stikhotvorenie «Tigran Velikii» (The poem “Tigranes the Great”)* In *Tigran Velikii: vystavka odnogo proizvedeniya* (sbornik), Yerevan.
- Atabekyan, N. (2021). *Predislovie k istoricheskomu romanu Armena Malkhasyana «Tigran Velikii» (Preface to Armen Malkhasyan’s historical novel “Tigran the Great”)*. <https://forum.armedu.am/forum/> (viewed: 19.04.2021).
- Dolukhanyan, A. (2014). *Perch Zeytuntsyan v tsentre retrospektivnogo i perspektivnogo literaturovedcheskogo vzglyada (Perch Zeytuntsyan at the center of retrospective and prospective literary criticism)*. Grakan Tert. 07/07/2014/, <https://www.grakantert.am/archives/5330> (viewed: 27.08.2021).

Malkhasyan, A. (2010). *Tigran Velikii istoricheskiy roman (Tigran the Great Historical novel)*. Yerevan: Bavig LLC, <https://www.panarmenian.net/arm/news/52000/> (viewed: 16.04.2021).

Zeytuntsyan, P. (1987). *Izbrannye proizvedeniya v dvukh tomakh (Selected works in two volumes)* (Vol. 1), Yerevan: Sovetskiy pisatel.

Zeytuntsyan, P. (2010). *Bibliografiya (Bibliography)*. Yerevan: Natsional'naya akademiya nauk Armenii.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՆԱԾԵՎԵԼ Է ՄԱՀՎԱՆԱՑՈՒ, ԴԱՐՁԵԼ ՀԶՈՐ ԱՐՔԱՅԻՑ ԱՐՔԱ

Մադոնա Մարտիրոսյան

Հայոց պատմության ամենահզոր թագավորներից մեկը Տիգրան Մեծն է, որի կյանքի ու պետական գործունեության մանրամասները սերնդեսերունդ փոխանցվել են և հասել մեր օրերին: Նրա թագավորական ու մարդկային առաքինությունները բարձր են գնահատվել հայ և օտար պատմիչների ու գրողների ստեղծագործություններում: Հոդվածը ներկայացնում է Տիգրան Մեծի կերպարի պատմականացումը գրականության մեջ՝ կիրառելով պատմահամեմատական մեթոդներ:

Ներկայացվող ուսումնասիրություններում ընդգծվում են նրա բոլոր արարչագործ ու անձնական հատկությունները, որոնք արտացոլվել են հայ հեղինակների պատմա-բանասիրական աշխատանքներում, մասնավորապես Պերճ Զեյթունցյանի, Արշակ Ազարյանի, Արմեն Մալխասյանի ստեղծագործություններում: Մեր նպատակն է ոչ միայն վեր հանել այս աշխատությունները, այլև արձանագրել պատմական փաստերը գեղարվեստական ձևաչափի ներքո, ընթերցողին հնարավորություն տալով դիտարկել պիեսը, պոեմը և պատմական համատեքստը միաժամանակ:

Այս ստեղծագործությունները լրացնում են գիտելիքները, խթանում Տիգրան Մեծի կերպարի վերախմաստավորումը և թույլ են տալիս գնահատել նրա կարևորությունը բազմակողմանի տեսանկյունից:

Բանալի բաներ՝ Տիգրան Մեծ, Պերճ Զեյթունցյան, Արշակ Ազարյան, Արմեն Մալխասյան, Բանաստեղծություն, պիես:

РЕЗЮМЕ

ОН РОДИЛСЯ СМЕРТНЫМ, СТАЛ МОГУЩЕСТВЕННЫМ ЦАРЁМ ЦАРЕЙ

Мадона Мартиросян

Один из наиболее могущественных царей в истории Армении-Тигран Великий, чьи жизненные и государственные деяния передавались из поколения в поколение и дошли до настоящего времени. Его царские и личностные добродетели высоко оценивались как армянскими, так и зарубежными историками и писателями. Статья рассматривает историческое осмысление образа Тиграна Великого в литературе с применением историко-сравнительного метода.

В анализируемых исследованиях выделяются все его творческие и личностные качества, отражённые в историко-филологических трудах армянских авторов, включая Перча Зейтуняна, Аршака Азаряна и Армена Малхасяна. Цель исследования заключается в систематизации этих трудов и фиксации исторических фактов в художественной форме, предоставляя читателю возможность сопоставлять пьесу, поэму и исторический контекст одновременно.

Данные произведения дополняют знания о Тигране Великом, способствуют переосмыслению его образа и позволяют оценить значение царя с многогранной научной точки зрения.

Ключевые слова: *Тигран Великий, Перч Зейтунян, Аршак Азарян, Армен Малхасян, поэзия, пьеса.*

Հորվածը տնագրվել է՝ 15.09. 2025

Հորվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 19.09. 2025

Հորվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 02.11.2025

ՀՐԱԶ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ

ԵԹԿՊԻ ասպիրանտ, Հայաստանի Հանրապետություն

Էլ. հասցե՝ petrosyanhrach97@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v3i50.246

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Կրկեսի պատմությունը և կրկեսային արվեստի առաջացումը դժվար և բազմերանգ գործընթաց է և իր արմատներով գնում է դեպի վաղ անցյալ: Շատ մանրամասներ, ցավոք սրտի, մեզ չեն հասել, և մենք ստիպված ենք լինում կանխագուշակել, թե ինչպիսին էր կրկեսը մարդկության պատմության տարբեր շրջաններում: Սակայն մի բան պարզ է. հնագույն ժամանակներից առ այսօր կրկեսային արվեստը մեծ սեր և համբավ է վայելում տարբեր քաղաքներում բնակվող մշակութասեր հանրության լայն շրջանակներում: Բացառություն չէ նաև Երևանը: Կրկեսային արվեստի առկայությունը տեսնում ենք տարբեր հայաբնակ քաղաքներում: Հայ կրկեսի նորագույն պատմության սկիզբ պայմանականորեն կարելի է համարել 1846 թվականին Պոլսում կազմակերպված հայկական առաջին պրոֆեսիոնալ խումբի՝ «Արամյան թատրոնի» ստեղծումը, որը գործում է մոտ քսան տարի՝ մինչև 1866 թվականը: «Արամյան թատրոնի» կազմալուծումից հետո մինչև XX դարի սկիզբ հայ մամուլում այլևս չենք հանդիպում վկայություններ կրկեսային ներկայացումների մասին, ինչը սակայն չի նշանակում, որ կրկեսային խմբերը չեն այցելել հայաբնակ քաղաքներ, մասնավորապես Երևան: Հողվածի նպատակն է հայ մամուլի ուսումնասիրությամբ ցույց տալ, որ կրկեսային արվեստը XX դարասկզբի Երևանի մշակութային կյանքում ունեցել է իր ուրույն տեղը և հող է նախապատրաստել կրկեսային արվեստի հետագա զարգացման համար:

Բանալի քառեր՝ կրկես, Երևան, հայկական կրկես, կրկեսի շենք, Երևանյան կրկես, Էլեկտրո-թատրոններ:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

XIX դարում Երևանում տեղի ունեցած ցուցադրությունների մասին գրեթե ոչինչ հայտնի չէ: Պատմական աղբյուրներում շատ քիչ տեղեկություններ են պահպանվել այս շրջանում տեղի ունեցած որևէ կրկեսային ներկայացման մասին: Բնականաբար, սա չի նշանակում, որ Երևանում կրկեսային ցուցադրություններ չեն եղել: Բավական է հիշել հայ նկարիչ Էդուարդ Կարայանի «Երևան, 1920» կտավը (1942թ.), որտեղ պատկերված է քաղաքային տոնախմբության տեսարան, իսկ կտավի կենտրոնում տեսնում ենք մի քանի մետր բարձրության վրա քայլող լարախաղացին՝ կրկեսային ծաղրածուի զգեստներով և ձեռքին երկար ձող: Հայտնի է, որ տոնական օրերին լարախաղացները պարան էին ձգում քաղաքի կենտրոնական հրապարակում և փողոցներում և այլ մարդաշատ վայրերում: Ելույթից հետո ոտնացուպերով փահլևանը (լարախաղացը) շրջում էր երևանցիների տներով և հավաքում ներկայացումը դիտելու վարձը: Իհարկե, Երևանը չի եղել այնպիսի մշակութային և քաղաքական կենտրոն, ինչպիսին հանդիսանում է այսօր, սակայն վստահաբար երևանյան հանդիսատեսը ժամանակ առ ժամանակ ստացել է հնարավորություն վայելելու տաղանդաշատ կրկեսային արտիստների ելույթները, ինչը նաև փաստում է պատմագրական աղբյուրների ուսումնասիրությունը: Արդեն XX դարի սկզբին մամուլում հայտնվում են Երևանում կրկեսային արվեստի և ներկայացումների առկայությունը հաստատող տեղեկություններ: Սույն հոդվածի նպատակն է այս տեղեկությունների ուսումնասիրության և վերլուծության շնորհիվ որոշակիորեն հասկանալ, թե կրկեսային արվեստի ինչպիսի դրսևորումներ էին առկա դարասկզբի երևանյան մշակութային կյանքում:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Պատմական աղբյուրների ուսումնասիրությունից տեղեկանում ենք այն մասին, որ Երևան է ժամանել Օսմանյան Կայսրությունում մեծ համբավ վայելող «Արամյան թատրոնը»: Ինչպես արդեն նշվել է, մինչև 1850-ական թվականների վերջը սա միակ թատրոնն է եղել Մերձավոր Արևելքում (Հովհաննիսյան, 2010), ուստի արամյանցիների ժամանումը Երևան պետք է որ մեծ իրադարձություն լիներ քաղաքի մշակութային կյանքում: «Արամյան թատրոնի» Երևանում հանդես գալու վրա մեծապես ազդել է թատրոնի կենսագրության մեջ մի ողբերգական դրվագ: 1849 թվականին Պոլսում

գտնվող արամյանցիների թատրոնի շենքը հրդեհվում է: Երևանցի վաճառական Հակոբ աղայի առաջարկով և մեծ ֆինանսավորմամբ «Արամյան թատրոնը» տեղափոխվում է Թիֆլիս: Այստեղ Հակոբ աղան կառուցում է մոտ հազար հանդիսատես տեղավորող շենք՝ յոթանասուներկու օթյակների երկհարկանի շարքով, բեմով և ասպարեզով (մանեժ): Թատրոնը եղել է փայտաշեն, օթյակները թավշապատ (Հովհաննիսյան, 2010): Թիֆլիսում հաստատվելով «Արամյան թատրոնը» հնարավորություն է ստանում շրջագայություններ կազմակերպել նաև Արևելյան Հայաստանի տարածքում: Մինչ այդ Հովհաննես Գասպարյանի գլխավորած խումբը ներկայացումներով հանդես է գալիս Փոթիում, Քութայիսիում, Գորիում, Մծխեթում: Հաջորդ տարի՝ 1850 թվականին թատրոնը ժամանում է Հայաստան, հասնում է Էջմիածին, ապա Երևան (Հովհաննիսյան, 2010): Երևան քաղաքում, թատրոնի շենքի համար նրանց տեղ են հատկացրել «Ցախի մեյդան» կոչված թաղամասում, որը գտնվել է Երևանի Բերդի փողոցի (ներկայիս «Արարատ» զինու զործարանի դիմաց) ընդարձակ հատվածում՝ հրապարակ, որտեղ հավաքվել են փայտահատները՝ ցախ վաճառել կամ վարձով ձմեռվա փայտ կտորել, որի պատճառով էլ ստացել է «Ցախի մեյդան» անվանումը (Շահվալադյան, 2020): «Արամյան թատրոնի» դերասանները, ցավոք, շատ ժամանակ էին անցկացնում զվարճանքի և ուրախության վրա, ինչը վարկաբեկում էր թատրոնի համբավը: 1851 թվականին «Արամյան» թատերախումբը հեռացել է Թիֆլիսից գրեթե կազմալուծված (Հովհաննիսյան, 2010): Այսքանով պետք է կարծել, որ «Արամյան թատրոնի» գործունեությունը ավարտվել է Արևելյան Հայաստանի տարածքում, մասնավորապես Երևան քաղաքում: Ըստ երևույթին, վերադառնալով Պոլիս, Հովհաննես Գասպարյանը վերակազմավորել է թատրոնը, որտեղ ցուցադրվել են գերազանցապես կրկեսային ներկայացումներ, ինչով էլ բացատրվում է XIX դարի 50-60-ական թվականների հայ մամուլում արամյանցիների մասին լռության փաստը:

«Արամյան թատրոնի» Երևանում հանդես գալուց հետո ընկած ժամանակաշրջանում այլևս կրկեսային ներկայացումների մասին որևէ հիշատակումներ չենք գտնում: Սակայն կարծել, որ այս շրջանում չեն եղել որևէ կրկեսային ներկայացումներ սխալ կլինի, քանի որ կրկեսը, ինչպես արդեն նշեցինք, միշտ եղել է ժողովրդական կյանքի անբաժան մասը: Երևանում կրկեսի շենք կառուցելու մասին հիշատակումներ գտնում ենք արդեն XX դարի սկզբին: Այն փաստը,

որ արդեն XX դարի սկզբում կրկես կառուցելու հստակ նախաձեռնության ենք հանդիպում խոսում է այն մասին, որ Երևանյան հանդիսատեսը ոչ միայն ծանոթ էր կրկեսային արվեստին, այլև կրկեսային արվեստը մեծ սեր էր վայելում Երևանցիների շրջանում: Բերենք սա հավաստող մի քանի փաստեր: Երևանում կրկես ստեղծելու առաջին նախաձեռնությունը 1910 թվականի օգոստոսի 28-ին էր: Այս մասին կարդում ենք ՀԽՍՀ պատմության պետական կենտրոնական արխիվի աշխատակից Ռ.Նահատակյանի «Առաջին կրկեսը» հոդվածում. «Կրկեսի կառավարիչ ոմն Պ.Մ.Եսիկովսկի, հավանաբար լեհ, ինդրագիր է հղում Երևանի նահանգային վարչության շինարարական բաժանմունքին՝ արդեն կառուցված ժամանակավոր կրկեսի շենքի նախագիծը հաստատելու համար: Դրանից հետո այդ հարցի շուրջ գրագրություն է ծավալվում Երևանի քաղաքապետի, նահանգապետի, ոստիկանապետի և նահանգային վարչության շինարարական բաժանմունքի միջև: Ըստ կարգի հարցը դրականորեն լուծելու համար պահանջվում էր վճարել համապատասխան դրոշմատուրք: Այդ իսկ նկատառումով էլ շինանարական բաժանմունքը սեպտեմբերի 4-ին դիմում է Երևանի ոստիկանապետին, հայտելով, որ նախկինում գանձված դրոշմատուրքին պետք է ավելացնել նորը: Նույն օրը Երևանի քաղաքագլուխը տեղեկացնում է նահանգապետին, որ քաղաքային վարչությունը շենքի կառուցման համար դժվարություններ չի հարուցում: Ավելին դա բխում էր քաղաքի շահերից: Դրա համար էլ կրկեսի շենքի կառուցման համար Բազարնայա հրապարակում¹ հատկացվում է 300 քառակուսի սաժեն տարածություն, որն արժեր 300 ռուբլի: Դրամական առումով դա ձեռնտու գործ էր, որովհետև Եսիկովսկին արդեն վարչության դրամարկղ էր մուծել առաջին ամսվա վարձը: Որոշ ժամանակ անց, սեպտեմբերի 15-ին, Երևանի ոստիկանապետը քաղաքային վարչությանն է ներկայացնում լրացուցիչ գանձված տուրքի դրոշմանիշները, իսկ 5 օր հետո քաղաքապետին առաջարկում է ստեղծել հանձնաժողով: Վերջինս պետք է դիտարկեր շինությունը և վճռեր նախագծի բախտը: Գրությունների շղթան շարունակվում է:

¹ Բազարնայա հրապարակը գտնվում էր Երևանի այժմյան քաղաքապետարանի մոտ՝ ներկայիս Խորենացի փողոցում: Հայտնի է, որ 1906 թվականին Բազարնայա 16 հասցեում հայ տաղանդաշատ ճարտարապետ Բորիս Մեհրաբյանի նախագծով կառուցվել է քաղաքապետարանի նոր շենք: Կարծում ենք, որ այն փաստը, որ արդեն 1910 թվականին քննարկվել է Երևանի քաղաքապետարանի հարևանությամբ կրկեսի շենքի կառուցման նախագիծը ցայտուն ապացույց է, որ կրկեսային արվեստը XX դարի երևանյան մշակութային կյանքի անբաժանելի մաս է կազմել:

Մեպտեմբերի 21-ին Երևանի նահանգապետը դիմում է նահանգային ճարտարապետ Միրզոյանին, որպեսզի նա զննի շենքը և պահանջվող ակտը ուղարկի պահանջվող բաժանմունք: Ճարտարապետը, հետևելով ցուցումին, ուսումնասիրում է կառույցը և հանգում է այն եզրակացության, որ չնայած նախագծի որոշ թերություններին, այնուամենայնիվ շենքը ամուր և հաստատուն է, ապահովված հրդեհից: Հոկտեմբերի 5-ին, շինարարական բաժանմունքը գրություն է առաքում Երևանի ոստիկանապետին, ուր շարադրում է իր նկատառումները: Բանն այն է, որ ըստ 1900 թվականի շինարարական կանոնադրության 161-րդ համարի, հանրային օգտագործման համար նախատեսված յուրաքանչյուր շինություն կարելի է կառուցել միայն այն դեպքում, երբ նախագծերը հաստատվում են նահանգային շինարարական վարչության, իսկ որոշ դեպքերում էլ՝ ներքին գործերի մինիստրության տեխնիկաշինարարական կոմիտեի կողմից: Մինչդեռ Եսիկովսկին կրկեսի շենքը կառուցել-ավարտել էր առանց այդ հաստատման» (Նահատակյան, 1985): Այս տեղեկությունները չնայած ծավալուն չեն, սակայն մեզ հուշում են, որ արդեն 1910 թվականի Երևանում արդիական էր դարձել ստացիոնար կրկեսի ստեղծումը, ինչը ցույց է տալիս երևանցիների հետաքրքրությունը կրկեսային արվեստի հանդեպ: Պետք է նաև ենթադրել, որ չնայած քաղաքային իշխանությունների կողմից պաշտոնական թույլտվություն չի եղել, սակայն մեծ հավանականությամբ այս կրկեսում ցուցադրել են ներկայացումներ, որոնց մասին ցավոք տեղեկություններ չունենք: Հետաքրքրական է, որ հենց այս նույն տեղում՝ Բազարնայա հրապարակում, մի քանի տարի անց իր գործունեությունն է ծավալում իտալական «Циркъ Джунгини» (Ջունտինիի կրկես) շրջիկ կրկեսը, որի մասին հետաքրքիր տեղեկություններ ենք քաղում այդ ժամանակվա Երևանում տպագրվող թերթերից մեկից: Այսպես, «Эриванскія объявленія» թերթի 1913 թվականի հոկտեմբերի 5-ի համարում հանդիպում ենք «Циркъ Джунгини» վերնագրով հոդվածի, որտեղ կարդում ենք հետևյալ տողերը. «Մոտ օրերս Էրիվանում կկայանա իտալական Ջունտինիի կրկեսի բացումը, որի կազմում սկզբնական օրերին հանդես կգան 25 արտիստներ: Ծրագրի համարներից առավել հետաքրքիր են կրկեսի տնօրեն պ.Ջունտինիի բարձրագույն կենդավարժության վարժեցված ձիերն են (թվով 7) և ակրոբատներ Օրլանդո եղբայրները: Հետագայում տեղի կունենան առաջնակարգ արտիստների դերյուսներ» (Эриванскія объявленія, 1913, N70): Հոդվածից

տեղեկանում ենք նաև, որ կրկեան ունեցել է սեփական նվագախումբ և տեղակայված է եղել Բազարնայա փողոցում (այժմ՝ Խորենացու փողոց)՝ ոստիկանության և քաղաքապետարանի միջև:

Նույն թերթի 1913 թվականի հոկտեմբերի 23-ին լույս տեսած համարում տեղեկանում ենք, որ իտալական Ջունտինիի կրկեսը մեծ համբավ է վայելում երևանցիների շրջանում: Նույն՝ «Циркъ Джуитини» վերնագրով հոդվածում կարդում ենք հետևյալը. «Ներկայումս Էրիվանում շրջագայող Ջունտինիի կրկեսը ակնհայտորեն այցելուների վրա թողնում է լավ տպավորություն, քանի որ բոլոր օրերին կրկեսը բառացիորեն լցված է: Անարդար կլիներ լռել այն մասին, որ (...) ծրագրի շատ համարներ հաջողված չեն: Չի կարելի լռությամբ շրջանցել պ.Ջունտինիի գեղեցիկ ձիավարությունը, Օրլանդո եղբայրների և օրիորդ Էզմերուդի գիմնաստիկական վարժությունները: Շատ լավն են հեծյալներ Էժիցիոն և Անտոնիոն: Տպավորիչ է Կորդինալների ընտանիքը, որոնք կատարում են բրոնզե արձանիկներ համարը: Այնուամենայնիվ ցանկալի կլիներ, որ կրկեսի տնօրինությունը ամեն դեպքում ժամանակ առ ժամանակ փոփոխեր ծրագիրը: Կրկեսը կմնա Երևանում անորոշ ժամանակով» (Эриванскія объявленія, 1913, N75): Սույն հոդվածից պարզ երևում է, որ երևանցիները մեծ խանդավառությամբ էին հաճախում իտալական այս կրկեսը, որը յուրաքանչյուր ներկայացման ժամանակ «բառացիորեն լցված էր»:

Հետաքրքիր տեղեկություններն այսքանով չեն ավարտվում հայ մամուլի էջերում: Այսպես, «Эриванскія объявленія» թերթի հերթական համարներից մեկում հանդիպում ենք Երևան քաղաքի «Գրանդ Իլյուզիոն» էլեկտրո-թատրոնի² շենքում 1913 թվականին ցուցադրվող «Չորս դևեր» («Четыре черта») ակրոբատական համարը: Այն փաստը, որ թերթը անդրադարձ է կատարում այս հանգամանքին, ապացույցն է նրա, որ կրկեսային ելույթը մեծ համբավ է վայելել 1910-ական թվականների Երևան քաղաքում: Այսպես է պատմում հոդվածի հեղինակը ակրոբատների մասին. «Այն հիշեցնում է Ֆ.Սոլոգուբի աշխատության³ «չորս դևերին»: Երևում է, որ այս «չորս

² 1910 թ.-ին Երևանում գործում էր երկու «էլեկտրոթիոգրաֆ», այսպես էին XX դարի սկզբում կոչվում կինոթատրոնները: Դրանցից առաջինը՝ «Հին թատրոնի Իլյուզիոն» էր (կամ «Գրանդ Իլյուզիոն»)՝ ոստիկանական բակում, երկրորդը՝ «Ապոլլոն», որը տեղակայված էր Բուլվարի (այժմյան՝ Երևանի 2750-ամյակի պուրակ) սկզբնամասում: Այս կինոթատրոններն ունեին իրենց երգչախմբերը, որոնք նվագակցում էին համբ ֆիլմերին:

³ Խոսքը՝ Ֆեոդոր Սոլոգուբի (1863-1927թթ) «Չնչին սատանա» («Мелкий бес», 1905թ) վեպի մասին է:

ղևերը» դեն են նետել ողջ մարդկայինը և դիվական անհասանելիությամբ հաղթահարում են ակրոբատական արվեստի բոլոր դժվարությունները և նրբությունները: Այստեղ սերտ միավորված են ճարպկությունը, անսովոր ճկունությունը և մկանների ուժը: Հանրությունը մեծ սիրով հաճախում է թատրոն» (Эриванскія обявления, 1913, N54): Հաշվի առնելով այն փաստը, որ նույն հոդվածում ընգծվում է Երևանում մշակութային կյանքի սակավությունը, վստահաբար կարելի է ասել, որ կրկեսային այս իրադարձությունը ամենևին փոքր տեղ չի զբաղեցրել այս ժամանակաշրջանի Երևանի կյանքում, որի համար էլ հոդվածագիրն իր երախտագիտությունն է հայտնում «Գրանդ Իլյուզիոն» էլեկտրո-թատրոնի տնօրինությանը, որը «ձգտում է հանրությանը տալ ոչ թանկ և հաճելի զվարճանք» (Эриванскія обявления, 1913, N54): Այլ հետաքրքիր փաստի ենք հանդիպում նույն «Эриванскія обявления» թերթի 1910 թվականի դեկտեմբերի 14-ի համարում: Այսպես, ըստ թերթում ընդգրկված գովազդի Երևանում հյուրախաղերով հանդես են գալու «միջազգային ճանաչում ունեցող պալատական արտիստներ Պրիտել-Ֆայ (գույզը)»: Թերթում այս անօրինակ փորձերը նկարագրվում են այսպես. «Անհավանական սեանսներ: Կցուցադրվեն նոր փորձեր անիմանալի օրացուցային կոմբինացիաներ վերջին 60 տարիների միջակայքում սկսած 1850 թվականից մինչև 1910 թվականը: Պարոնայք Պրիտել-Ֆայը առաջարկում են հանդիսատեսին իրենց հետ բերել օրացույցեր՝ ինչպես արտասահմանյան, այնպես էլ ռուսական: Այս անհավանական փորձը առաջացնում է ահռելի ֆուրոր և վայելում է մեծ հաջողություն Եվրոպայի մայրաքաղաքներում» (Эриванскія обявления, 1910, N92): Այստեղ խոսքը ըստ երևույթին գնում է աճպարարական այն հնարանքի մասին, երբ հանդիսատեսը նշված տարեթվերի միջակայքում ամսաթիվ է ասում, իսկ արտիստը գուշակում է օրինակ շաբաթվա օրը: Համադրելով սա թերթում զետեղված գովազդի մնացած մասի հետ կարող ենք հաստատապես ասել, թե կրկեսային ինչ ժանրի մասին է խոսքը: Այսպես, թերթում կարդում ենք. «Տիկին Պրիտել-Ֆայը բեմի վրա կապած աչքերով գուշակում է այն առարկաների անվանումները, որոնք հանդիսատեսը տալիս է պարոն Պրիտելին, ինչպես օրինակ՝ ժամացույց, շղթաներ, մատանիներ, դանակներ, բանալիներ, բոլոր երկրների մետաղադրամներ և փոստային նամականիշներ: Տիկին Ֆայը գուշակում է խաղաքարտերի, այցեքարտերի անվանումները, նամակների հասցեները, 12-15

թվանշաններով թվեր: Եվ այս ամենը տեղի է ունենում անհավանական արագությամբ և անսխալական ճշտությամբ, այնպես որ հանդիսատեսն ամբողջ ընթացքում կլանված է ցուցադրությամբ» (Эриванскія объявленія, 1910, N92): Այսպիսով, կարելի է հաստատապես փաստել, որ այստեղ խոսքը գնում է աճպարարական արվեստի ենթաձյուղ հանդիսացող մենտալիզմի մասին: Նույն թերթի հաջորդ՝ դեկտեմբերի 17-ի համարում ավելի մանրամասներ ենք իմանում աճպարարական այս գույգի մասին: Այսպես, թերթում կարդում ենք՝ «Վերջին երկու հյուրախաղերը հանրահայտ պալատական Պրիտել-Ֆայ արտիստների, որոնք արժանացել են ներկայացումներ տալ Գերմանիայի կայսր Վիլհելմ II-ի, Վյուրտենբերգի, Սաքսոնիայի և Ռումինիայի արքաների, Վյուրտենբերգի իշխանուհի, Մեծ Իշխանուհի Վերա Կոնստանտինովնայի, գրաֆ Լև Տոլստոյի ներկայությամբ» (Эриванскія объявленія, 1910, N92): Այն փաստը, որ 1910 թվականի Երևանում հյուրախաղերով ժամանել են Եվրոպայում և Ռուսաստանում մեծ հաջողություններ ունեցող արտիստների գույգ ինքնին խոսում է այն մասին, որ հայ հանդիսատեսը մեծ հետաքրքրություն էր տածում կրկեսային տարատեսակ ժանրերի հանդեպ և Երևանն ամենին անտեսված քաղաք չէր Ռուսական Կայսրությունում հանդես եկող արտասահմանյան արտիստների կողմից: Թերթի նույն համարում մեկ այլ հետաքրքրական փաստ ենք կարդում. «Պրիտել-Ֆայը ելույթ է ունենում աշխարհում առաջին շան հետ, որը կռահում է մարդկային մտքերը: Ռուսի շունը (собака России) լուծում է դժվարագույն թվաբանական խնդիրներ, գուշակում է ամբողջ ռուսական այբուբենը, գուշակում է հանդիսատեսի կողմից մտապահած խաղաքարտերը, գուշակում է վերջին 60 տարիների ընթացքում հանդիսատեսի մտապահած ամսաթվերը, գուշակում և բերում է աշխարհի բոլոր երկրների դրոշները և զինանշանները» (Эриванскія объявленія, 1910, N92): Դժվար է ասել, թե ինչպես է ընթացել այս ներկայացումները, բայց այստեղ կարող ենք նշմարել կենդանավարժության և աճպարարության համադրություն, ինչը նույնպես հետաքրքրական է և, ի դեպ, այսօր գրեթե չհանդիպող մի ժանր: Նշենք նաև, որ ներկայացումը տեղի էր ունենում Երևանում գործող «Ապոլլո» էլեկտրո-թատրոնի բեմում:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Այսպիսով, նկատում ենք, որ Երևանում գործող երկու էլեկտրո-թատրոնների՝ «Գրանդ Իլյուզիոնի» և «Ապոլլոյի» բեմերում հրավիրվել և ցուցադրվել են հստակ կրկեսային արվեստի տարրեր ունեցող ելույթներ և ներկայացումներ, ինչը գուցե խոսում է այս երկու թատրոնների միջև ունեցող ձեռնարկատիրական մրցակցության մասին, ինչպես նաև վկայում է այն, որ այս էլեկտրո-թատրոնները հանդիսական ներգրավելու համար հրավիրում էին կրկեսային արտիստների, ինչը բնականաբար Երևանում կրկեսային արվեստի հանդեպ ունեցած մեծ հետաքրքրության ևս մեկ ցուցիչ է: Մինչև 1928 թվականը Երևանում կրկեսային ներկայացումները ցուցադրվում էին ժամանակավոր շինություններում: Իրենց ներկայացումները հայ հանդիսատեսի դատին էին հանձնում հյուրախաղերով Երևան ժամանող Պերվիլի, Գողֆրուայի, Յուպատովի, Եսիկովսկու և այլ կրկեսախմբեր: Կրկեսի առաջին ստացիոնար շենքը կառուցել է Յա. Կուդրյավցևը 1928 թվականին: Դա 2000 նստատեղ ունեցող փայտե շենք էր: Ավելի ուշ այդ կրկեսն անցավ ՀԽՍՀ Լուսժողկոմարտի, իսկ այնուհետև՝ քաղխորհրդի և Պետական կրկեսների կենտրոնական վարչության տնօրինության տակ: 1940 թվականին այդ շենքը քանդեցին և նույն տեղում սկսեցին կառուցել նորը, որի շինարարությունը ավարտին չհասցվեց Հայրենական մեծ պատերազմի սկսվելու պատճառով, բայց յուրաքանչյուր ժամանակաշրջանում այդտեղ ներկայացումներ էին տեղի ունենում ժամանակավորապես հարմարեցված շինություններում: 1962 թվականի փետրվարի 29-ին տեղի ունեցավ նոր քառահարկ շենքի բացումը, որը երեսպատված էր վարդագույն տուֆով: Այն ուներ 1700 նստատեղ և տեխնիկապես հագեցված էր (ճարտարապետներ՝ Կ.Վարդանյան և Վ.Բելուբեկյան) (Պետրոսյան, 2017): Այս շենքում հիսուն տարի շարունակ ցուցադրվեցին կրկեսային ներկայացումներ և կրթվեցին կրկեսային արտիստների մի քանի սերունդներ: Շենքը հայ խորհրդային ճարտարապետության և մշակույթի հրաշալի կոթող էր: Երկար տարիների ընթացքում կրկեսի շենքը հնացել էր և արդեն չէր համապատասխանում կրկեսային արդի չափորոշիչներին: Ուստի որոշում կայացվեց կառուցել նոր շենք: 2012 թվականի սեպտեմբերի 8-ին Երևանյան կրկեսի հին շենքը՝ ծառայելով ուղիղ հիսուն տարի, պայթեցվում է, և սկսվում է նոր շենքի շինարարությունը: 2025 թվականի հոկտեմբերին վերաբացվեց միջազգային բոլոր ստանդարտներին համապատասխան

Երևանի կրկեսի շենքը, որտեղ հնարավոր կլինի բեմադրել ցանկացած տիպի կրկեսային և էստրադային ներկայացումներ: Այն ունի ավելի քան 2000 նստատեղ: Կրկեսի նոր շենքով մեծապես կլիթանվի հայ կրկեսային արվեստի զարգացումը և կրկեսային արվեստը նորից կուրախացնի Երևանի կրկեսասեր հանդիսատեսին:

XX դարի սկզբին կրկեսային արվեստի մուտքը Երևանի մշակութային տարածք քաղաքի գեղարվեստական կյանքի զարգացման բնական փուլ է ներկայացնում: Այս գործընթացը պայմանավորված էր ինչպես սոցիալ-տնտեսական փոփոխություններով, այնպես էլ զանգվածային զվարճանքի ձևերի նկատմամբ հայ հանրության հետաքրքրության ընդհանուր աճով: Կրկեսը, որը սկզբում հանդես էր գալիս շրջիկ թատերախմբերի և ժամանակավոր ասպարեզների տեսքով, աստիճանաբար կայուն տեղ գրավեց քաղաքի մշակութային կյանքում՝ դառնալով հանրային ժամանցի և, ինչու ոչ, գեղարվեստական փորձարկումների կենտրոններից մեկը: Նույնիսկ սակավ արխիվային նյութերի ուսումնասիրությունը բավական է եզրակացնելու համար, որ արդեն XIX վերջում և XX դարի սկզբում կրկեսային արվեստը հայ մշակութային կյանքի անբաժան մասն էր կազմում: Երևանցիները մեծ սիրով հաճախում էին արտասահմանից ժամանող կրկեսային խմբերի, ինչպես նաև տեղական կրկեսային արտիստների ներկայացումներին: Եվ ով գիտի, գուցե հենց այս ներկայացումներն են իրենց մանկության և պատանեկության տարիներին դիտել հայ կրկեսի ապագա լեգենդներ Վաղարշակ Արզումանյանը (ծնվ. 1900թ.), Արկադի Մագդալանը (ծնվ. 1911թ.), Ռ.Մանուկյանը (ծնվ. 1912թ.), Ստեփան Իսահակյանը (ծնվ. 1919թ.), Ելենա Ավանեսովան (ծնվ. 1922թ) և այլոք, որոնք հետագայում պետք է ստեղծեին հայկական կրկեսային կոլեկտիվը:

Հաշվի առնելով վերոշարադրյալը կարելի է հաստատապես ասել, որ կրկեսային արվեստը, XX դարի սկզբին մուտք գործելով Երևանի մշակութային կյանք, նշանակալի դեր է խաղացել քաղաքի մշակութային միջավայրի ձևավորման գործում և դարձավ կարևորագույն գործոն Հայաստանում պրոֆեսիոնալ կրկեսի զարգացման գործում: Կարելի է վստահորեն ասել, որ այս պատմական ժամանակաշրջանը որոշեց ազգային կրկեսային դպրոցի հետագա զարգացման ուղղությունը՝ դնելով նրա գեղարվեստական լեզվի և գեղագիտական սկզբունքների հիմքերը, ինչպես նաև հող նախապատրաստեց հայկական կրկեսային կոլեկտիվի ստեղծման համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Հովհաննիսյան Հ. Վ. (2010). Հայ թատրոնի պատմություն, 19-րդ դար (պատ. խմբագիր՝ Հարությունյան Բ.Բ., ԳԱԱ Արվեստի ինստիտուտ), Երևան, «Նաիրի».
- Շահվալադյան Ն. (2010). Կրկեսի մուտքը Երևան. «Թատերակետեր» թատերագիտական կայք, <https://theatricalpoints.com/hy/171>
- Պետրոսյան Ս. (2017). Հայկական կրկեսը, Երևան, «Տիգրան Մեծ» հրատարակչություն
- Նահատակյան Ռ. (1985) *Առաջին կրկեսը. Երեկոյան Երևան օրաթերթ*, 20(8485).
- Эриванскія аб'явлення* (16.XII.1910), N 92.
- Эриванскія аб'явлення* (27.VII.1913), N 54.
- Эриванскія аб'явлення* (23.X.1913), N75.
- Эриванскія аб'явлення* (5.X.1913) 1913թ, N70.

REFERENCE LIST

- Ovannisyan Kh. V. (2010). Istoriya armyanskogo teatra (*The History of Armenian Theatre*). XIX vek (otvetstvennyy redaktor — Arutyunyan B. B., Institut iskusstv NAN RA). Yerevan: «Nairi».
- Shakhvaladyan N. (2010). Vkhod tsirka v Yerevan (*Introduction of Circuse in Yerevan*). teatrovedcheskiy sayt «Teatral'nyye tochki». <https://theatricalpoints.com/hy/171>
- Petrosyan S. (2017). Armyanskiy tsirk (*Armenian circus*). Yerevan: izdatel'stvo «Tigran Mets».
- Nakhatakyan R. (1985, 23 sentyabrya). Pervyy tsirk (*The First Circus*). gazeta «Vecherniy Yerevan», 20(8485).
- Eri vanskiya ob"yavleniya* (*Yerevan Announcement*). (16.XII.1910), No. 92.
- Eri vanskiya ob"yavleniya* (*Yerevan Announcement*). (27.VII.1913), No. 54.
- Eri vanskiya ob"yavleniya* (*Yerevan Announcement*). (23.X.1913), No. 75.
- Eri vanskiya ob"yavleniya* (*Yerevan Announcement*). (5.X.1913), 1913, No. 70.

РЕЗЮМЕ

ВЪЕЗД ЦИРКА В ЕРЕВАН В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Грач Петросян

История цирка и формирование циркового искусства - сложный и многогранный процесс, корни которого уходят в глубокую древность. К сожалению, многие подробности не дошли до нас, и нам приходится лишь догадываться, каким был цирк в разные периоды истории человечества. Однако ясно одно: с древнейших времён и до наших дней цирковое искусство пользуется огромной любовью и известностью среди широкого круга ценителей культуры, проживающих в разных городах.

Ереван не является исключением. Мы видим присутствие циркового искусства в различных городах с армянским населением. Началом современной истории армянского цирка можно условно считать создание первой армянской профессиональной труппы - «Арамян татрон» (театр Арамян), организованной в Константинополе в 1846 году и просуществовавшей около двадцати лет, до 1866 года. После роспуска «Арамян татрона» и вплоть до начала XX века мы больше не встречаем свидетельств о цирковых выступлениях в армянской прессе, что, однако, не означает, что цирковые труппы не посещали города с армянские города, в частности Ереван.

Цель статьи - показать посредством исследования армянской прессы, что цирковое искусство занимало свое уникальное место в культурной жизни Еревана начала XX века и подготовило почву для дальнейшего развития циркового искусства.

Ключевые слова: цирк, Ереван, Армянский цирк, здание цирка, Ереванский цирк, электротeatры.

SUMMARY

THE ENTRANCE OF CIRCUS TO YEREVAN AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

Hrach Petrosyan

The history of the circus and the development of circus art is a complex and multifaceted process, with roots reaching back to ancient times. Unfortunately, many details have not reached us, and we can only guess at what the circus was like at different periods in

human history. However, one thing is clear: from ancient times to the present day, circus art has enjoyed immense love and renown among a wide range of cultural enthusiasts living in various cities. Yerevan is no exception. We see the presence of circus arts in various cities with Armenian population. The beginning of the modern history of the Armenian circus can be considered the foundation of the first Armenian professional troupe, the "Aramyan Tatron" (Theater Aramyan), organized in Constantinople in 1846 and existing for about twenty years, until 1866. After the dissolution of the Aramyan Tatron and until the beginning of the 20th century, we no longer find evidence of circus performances in the Armenian press, which, however, does not mean that circus troupes did not visit Armenian cities, in particular Yerevan. The aim of the article is to show, through a study of the Armenian press, that circus art had its own unique place in the cultural life of Yerevan at the beginning of the 20th century and prepared the ground for the further development of circus art.

Keywords: *circus, Yerevan, Armenian circus, circus building, Yerevan circus, electrotheatres.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 22.08. 2025

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 29.08. 2025

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 15.10.2025

«ՀԱՅ ԵՐԻՏԱՍԱՐԴԱԿԱՆ ՄԻՈՒԹՅՈՒՆ («7-Ի ԳՈՐԾ»)». ԱՅԼԱԽՈՂԱԿԱՆ ԱՌԱՋԻՆ
ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԹՅՈՒՆԸ ԽՈՐՀՐԴԱՅԻՆ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ

ՇԱՀԵՆ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

Երևանի պետական համալսարան, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ sh.harutyunyan.edu@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v3i50.247

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է Խորհրդային Հայաստանի առաջին կազմակերպված այլախոհական կառույցին՝ Հայ երիտասարդական միությանը (ՀԵՄ), որը պատմության մեջ հայտնի է նաև որպես «7 հայրենասերների գործ»: Աշխատանքի մեջ վերլուծվում են ՀԵՄ-ի ձևավորման պատմական, գաղափարական և քաղաքական հիմքերը՝ դիտարկելով այն որպես Խորհրդային Հայաստանում համակարգված այլախոհական պայքարի մեկնարկ:

Հոդվածում ներկայացված են կազմակերպության հիմնադրման ընթացքը, նպատակների ու գործունեության առաջնահերթությունները: ՀԵՄ-ի գործունեությունը գնահատվում է որպես շրջադարձային փուլ Խորհրդային Հայաստանի այլախոհական շարժման պատմության մեջ: Այն իր կառուցվածքով ու գործունեությամբ ոչ միայն ձևավորեց քաղաքական դիմադրության նոր ձևաչափ, այլև խթանեց ազգային ինքնագիտակցության վերածնունդը՝ մեծ դեր ունենալով Խորհրդային Հայաստանում այլախոհական համակարգված պայքարի ձևավորման վրա:

Հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել հայկական այլախոհական շարժման առաջին համակարգված դրսևորումը՝ «Հայ երիտասարդական միության» հիմնադրման և կազմակերպական ձևավորման գործընթացը: Հետազոտությունը իրականացվել է պատմական և պատմահամեմատական մեթոդների կիրառմամբ՝ համադրելով փաստաթղթային, արխիվային և բանավոր աղբյուրները: Վերլուծության հիմքում դրվել է պետական ու անձնական արխիվների նյութերի, ինչպես նաև

մասնակիցների հուշագրությունների և հարցազրույցների համակողմանի կոնտենտ վերլուծությունը:

Բանալի բառեր՝ այլախոհություն, ՀԵՄ, հողային պահանջատիրություն, ազգային ինքնագիտակցություն, Հայոց ցեղասպանություն, «7 հայրենասերներ»:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

1960-ական թվականներին Խորհրդային Միությունում ընթացող ներքաղաքական գործընթացները, որոնք հետագայում պատմագիտության մեջ բնորոշվեցին որպես «Խրուշչովյան հալոցք», ինչպես նաև Սառը պատերազմի միջազգային լարվածության աստիճանական խորացումը, ձևավորեցին բարենպաստ պայմաններ այլախոհական գաղափարական դաշտի ձևավորման համար ԽՍՀՄ բոլոր հանրապետություններում: Ամբողջատիրական իշխանական համակարգի պայմաններում առաջ եկան նոր տեսակի հասարակական նախաձեռնություններ, որոնք ստացան այլախոհական շարժումների բնույթ՝ գործելով հիմնականում ընդհատակյա կազմակերպությունների ձևաչափով: Նույն ժամանակահատվածում՝ 1960–1980-ական թվականներին, նմանատիպ գործընթացներ արձանագրվեցին նաև Խորհրդային Հայաստանում, որտեղ ձևավորվեցին մի շարք այլախոհական խմբեր և կազմակերպություններ, որոնք ստանձնեցին գաղափարական դիմադրության ու ընդդիմադիր գործունեության կազմակերպման առանցքային դեր:

Խորհրդային Հայաստանում այլախոհական դրսևորումները հիմնականում կենտրոնացած էին ազգային-քաղաքական հիմնախնդիրների շուրջ: Դրանք առնչվում էին հատկապես Հայոց ցեղասպանության ճանաչման և հիշատակի պահպանման խնդրին, Լեռնային Ղարաբաղի և Նախիջևանի պատմականորեն հայկական տարածքների վերամիավորման պահանջին, հայոց լեզվի պահպանմանն ու պետական կարգավիճակի ապահովմանը, ինչպես նաև Հայաստանի անկախության վերականգնման և մարդու հիմնարար իրավունքների պաշտպանության հարցերին (Հարությունյան Շ., 2024, Այլախոհության գաղափարական...): Այդ գաղափարական ուղղությունները գտնում էին իրենց արտահայտությունն այն գաղտնի խմբերի և կազմակերպությունների ծրագրերում, որոնք ձևավորվում էին Խորհրդային Հայաստանի հասարակական-քաղաքական կյանքի ընդհատակյա դաշտում:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

«Հայ երիտասարդական միություն» հիմնադրումը և գործունեությունը

Խորհրդային Հայաստանում քաղաքական այլախոհության գաղափարական հասունացումն ու զարգացումը հանգեցրեց առավել կազմակերպված դրսևորումների հայտ գալուն: ՀԽՍՀ-ում կազմակերպված այլախոհական շարժման առաջին հայտնի օրինակներից մեկը համարվում է 1962 թվականին Երևանում ձևավորված «Հայ երիտասարդական միություն» հայրենասիրական խմբակը (այսուհետ՝ ՀԵՄ) (Հայոց պատմություն, 2016): Դրան միավորված էին հասարակության տարբեր շերտերի ներկայացուցիչներ՝ ուսանողներ, դասախոսներ և մտավորականներ, որոնք միավորված էին ազգային ինքնության պահպանման գաղափարով: Խմբի գործունեությունը հիմնականում կրում էր տեղային և հայրենասիրական բնույթ՝ առանց բացահայտ հակախորհրդային ուղղվածության: Այն կենտրոնանում էր այնպիսի թեմաների շուրջ, ինչպիսիք էին հայոց լեզվի պահպանման անհրաժեշտությունը, Հայոց ցեղասպանության հիշատակի օրերի նշումը և պատմական հայկական տարածքների վերամիավորման գաղափարը (Հարությունյան Շ., 2024, Այլախոհական առաջին...): ՀԵՄ-ի անդամների հանդիպումները և քննարկումները կրել են պարբերական բնույթ: Հայ հայրենասերների հիմնական նպատակն էր ազգային ինքնագիտակցության բարձրացումը և հայ ժողովրդի մեջ ազգայնական ոգու ամրապնդումը: Քննարկումների ժամանակ առանձնակի շեշտադրում էր արվում հայերենը ռուսաց լեզվի ազդեցությունից և աստիճանական միաձուլումից պաշտպանելու անհրաժեշտության վրա: Նմանատիպ գաղափարական հանդիպումների և ազգային հարցերի շուրջ ծավալված քարոզչության արդյունքում շարժմանը աստիճանաբար միացան նոր համախոհներ, և մասնակիցների թիվը հասավ մոտ 15–20 հոգու (ՀԱԱ, ֆ. 1191, ց. 20, գ. 2, թ. 5): Այդ հանդիպումների ընթացքում, հայ հայրենասերները ցանկացել են իրենց ծավալված գործունեությունն ավելի կազմակերպված հունի մեջ դնել: Հավաքված մարդկանց միջև գործողությունները համակարգելու, իրականացվող աշխատանքները նպատակային ուղղությամբ առաջնորդելու և շարժման գործունեությունը առավել լայն շրջանակներում զարգացնելու նպատակով, հերթական հանդիպումներից մեկի ընթացքում ստեղծվել է ղեկավար մարմին, որը ստացել է «Խորհուրդ» անվանումը: Նորաստեղծ կենտրոնական կառույցի կազմում ընդգրկվել են միության ակտիվ

անդամներ՝ Խաչատուր Ամիրջանյանը, Խաչիկ Սաֆարյանը, Վիգեն Բաբայանը, Գրիգոր Եղյանը, Էդուարդ Կակոպյանը, Կարապետ Քիրամիջյանը և Մերուժան Հովհաննիսյանը, որոնք ստանձնել են կազմակերպչական և գաղափարական աշխատանքների հիմնական պատասխանատվությունը (ՀԱԱ, ֆ. 1191, ց. 20, գ. 2, թ. 13): Ընդհատակյա կազմակերպության գործունեության բնականոն ընթացքն ապահովելու համար ընդունվել է որոշում՝ ստեղծել նյութական հիմք, որը կձառայեր կազմակերպության ֆինանսական ապահովման նպատակներին: Այդ նպատակով սահմանվել է անդամավճարի հավաքագրման և դրամական միջոցների օգտագործման հստակ կարգ: Անդամավճարներից գոյացած ֆինանսական միջոցները ուղղվում էին մի շարք գործնական խնդիրների լուծմանը, մասնավորապես՝ հավաքների անցկացման համար վարձված տարածքի վճարմանը, կազմակերպության անդամների տեղափոխության ծախսերին, ինչպես նաև տպագրական սարքավորման անհրաժեշտ մասերի պատրաստմանն ու ձեռքբերմանը (ՀԱԱ, ֆ. 1191, ց. 20, գ. 2, թ. 5): ՀԵՄ-ի ղեկավարները ցանկացել են տպագրել, բազմացնել և հայ ժողովրդի մեջ տարածել ազգային հայրենասիրական բովանդակություն պարունակող հոդվածներ: Այս խնդիրն իրագործելու համար ձեռք է բերվել մի շարք հոդվածներ, որոնք կրում էին ազգային-հայրենասիրական, մասամբ նաև հակախորհրդային բովանդակություն: Այդպիսիք էին՝ «Բատովսկին իրավացի չէ», «Այսօր Վարիայից ստացա» բառերով սկսվող հոդվածները, որոնք «Հայաստանը և Թուրքիան առաջիկա կոնֆերանսում» հոդվածի դեմ գրված հոդվածներ էին: Բացի վերոնշյալ հոդվածներից, հայ այլախոհները գրել և տարածել են «Հայկական դատի 85 տարին», «Հայրենասերների համամիութենական ընկերության հայտարարություն» հոդվածները, «Թանկագին հայրենակիցներ» բառերով սկսվող կոչը, «Կտակ հայ որդուն» պոեմը, «Ի՞նչն է ազգերի միաձուլումը, և ո՞վ է ձգտում նրան», «Ողջուն Կիրովաբադի հայ բարեկամներին», «Տեսություն մարդկային պատմության մասին» խորագրերով հոդվածներ (ՀԱԱ, ֆ. 1191, ց. 20, գ. 2, թ. 4): Նշված գործունեության հետ մեկտեղ խմբակի անդամները ձգտում էին կապեր հաստատել Խորհրդային Միության սահմաններից դուրս գործող այլախոհական և ազգային-հայրենասիրական շրջանակների հետ: Այդ փորձերի արդյունքում նրանց հաջողվել է արտասահման ուղարկել Վիգեն Բաբայանի «Կտակ հայ որդուն» վերնագրով պոեմը, որը ներկայացնում էր խորապես ազգային և հայրենասիրական գաղափարներ: Պոեմը

հետագայում տպագրվեց սփյուռքահայ մամուլում՝ մասնավորապես «Մփյուռք» շաբաթաթերթում և Փարիզում հրատարակվող դաշնակցական երիտասարդական «Հայաստան» պարբերականում (ՀԱԱ, ֆ. 1191, ց. 20, գ. 2, թ. 6):

1962 թվականին Խաչատուր Ամիրջանյանը պատրաստել է «Պրոլետարիատի դիկտատուրայի 45 տարին» վերնագրով հոդվածը, որը հաջորդ տարում վերամշակվեց և համալրվեց տասներեք ծրագրային դրույթներով: Նոր խմբագրությամբ նյութը ձեռք բերեց ավելի ընդգծված հակախորհրդային և հայրենասիրական բովանդակություն: Հոդվածում արտահայտված էր խորհրդային իշխանության տապալման և ազգային ինքնիշխանության վերականգնման կոչ: Խ. Ամիրջանյանին վստահված էր նաև կազմակերպության ծրագրի սոցիալական հատվածի ձևավորումը, որը պետք է անդրադառնար հասարակական արդարության, սոցիալական իրավունքների և ազգային ինքնության փոխհարաբերության հիմնահարցերին (ՀԱԱ, ֆ. 1191, ց. 20, գ. 2, թ. 25): 1963 թ. սկզբին Խաչիկ Սաֆարյանը նախաձեռնում է «Այսօր Վարիայից ստացա» հակախորհրդային բովանդակություն ունեցող հոդվածի բազմացումը և տարածումը: Այս ժամանակափուլում Խ. Սաֆարյանը ձեռք է բերում այլ ազգային-հայրենասիրական բովանդակություն կրող հոդվածներ նույնպես, որոնք բազմացնում և տարածում է տարբեր հայրենասիրական շրջանակներում: Բացի Խորհրդային Հայաստանում ծավալած այլախոհական գործունեությունից՝ Սաֆարյանը գաղափարական աշխատանքներ է իրականացրել Մոսկվայի հայ ուսանողության և մտավորականության շրջանում՝ փորձելով նրանց մեջ ոգեշնչել ազգային-հայրենասիրական տրամադրությունները և ներգրավել այլախոհական շարժումների մեջ (ՀԱԱ, ֆ. 1191, ց. 20, գ. 2, թ. 26): Այս ամենին զուգահեռ, Վիգեն Բաբայանը, Կարապետ Քիրամիջյանը և Մերուժան Հովհաննիսյանը մեկնել են Ստեփանակերտ՝ իրենց հետ տանելով հոդվածներ և նյութեր, որոնք պարունակում էին հակախորհրդային և ազգային-հայրենասիրական գաղափարական բովանդակություն: Ստեփանակերտում նրանց գործունեության գլխավոր նպատակն էր տեղի հայ բնակչության շրջանում բորբոքել հայրենասիրական տրամադրությունները և նոր մարդկանց ներգրավել ազգային պայքարի գործընթացին (ՀԱԱ, ֆ. 1191, ց. 20, գ. 2, թթ. 26-27): Բացի ազգային հիմնախնդիրներն արծարծելուց, Մ. Հովհաննիսյանը մշտապես հանդես է եկել Հայաստանի անկախության

վերականգման անհրաժեշտության դիրքերից: Ըստ նրա, պետք է ստեղծվեր անկախ Հայաստան, որտեղ չէին լինի խորհրդային կարգեր (ՀԱԱ, ֆ. 1191, ց. 20, գ. 2, թթ. 31-33): Նա ակտիվորեն զբաղվել է այդ գաղափարի տարածմամբ և քարոզչությամբ: Անկախության վերականգման համոզմունքն այնքան ամուր է եղել, որ ձերբակալությունից հետո՝ դատավարության ընթացքում, Մ. Հովհաննիսյանը հայտարարել է, որ իր համար ավելի նախընտրելի է, որ Հայաստանը լինի անկախ, որտեղ կլինեն բուրժուա-ազգայնական կարգեր (Հարությունյան Վ., 2022):

1963 թ. դեկտեմբերին ՊԱԿ-ը բացահայտում և ձերբակալում է ՀԵՄ-ի «7-ի խորհրդին»: 1964 թ. օգոստոսի 5-26-ը տեղի ունեցած դատավարության արդյունքում կազմակերպության անդամները մեղավոր են ճանաչվում ՀԽՍՀ քրեական օրենսգրքի 65 հոդվածի 1-ին մասով (հակասովետական ազդեցիկ և պրոպագանդա) և 67-րդ հոդվածով (առանձնապես վտանգավոր պետական հանցագործությունների կատարմանն ուղղված կազմակերպական գործունեությունը, ինչպես նաև հակասովետական կազմակերպությանը մասնակցելը): Ազատազրկման են դատապարտվում Վիգեն Բաբայանը (5տարի), Մերուժան Հովհաննիսյանը (5տարի), Խաչատուր Ամիրջանյանը (5տարի), Խաչիկ Սաֆարյանը (4տարի), Գրիգոր Եղյանը (2 տարի), Կարապետ Քիրամիջյանը (2տարի) և Էդուարդ Կակոյանը (1 տարի 6 ամիս) (ՀԱԱ, ֆ. 1191, ց. 20, գ. 2, թթ. 34-35): 1966 թ. «Ազգային միացյալ կուսակցության» հիմնադիրներից Շահեն Հարությունյանը, որը մինչև վերոնշյալ կազմակերպության հիմնադրումը, ակտիվորեն համագործակցել է ՀԵՄ-ի հետ, իր հուշերում որոշ մանրամասներ է գրել ՀԵՄ անդամների դատավարության մասին. «Դատավարությունը տևեց շուրջ մեկ շաբաթ: Վերջին օրը, երբ կայացավ դատավճիռը, հավաքվածների մոտ սկսվեց մի իրարանցում. մեկը հայեցում էր դրսում կանգնած զինվորական պահակախմբին, մեկը բռնեց էր թափ տալիս և ռուսների հասցեին ինչ-որ բաներ ասում, մեկ ուրիշը վրեժի կոչեր էր անում, միայն բանտարկյալների հարազատներից ոմանք՝ միայն մայրերն էին, որ լաց էին լինում ու «չեկային» անիծում: Մի խոսքով, ամեն կողմից զայրույթի արտահայտություններ էին լսվում» (Շահեն Հարությունյան, անտիպ հուշագրություն):

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

«7 հայրենասերների գործ» կամ «7-ի գործ» անվանումով հայտնի Հայ երիտասարդական միություն ընդհատակյա կազմակերպությունը դարձավ Խորհրդային Հայաստանում առաջին համակարգված այլախոհական շարժումը: Պաշտոնապես կազմակերպությունը կրում էր «Հայ երիտասարդական միություն» անվանումը, սակայն ժամանակակիցների և հետագոտողների վկայությամբ՝ ժողովրդի մեջ այն առավել տարածված և ընդունված էր «7 հայրենասերների» կամ «7-ի գործ» անվանմամբ: Ուսումնասիրելով ՀԵՄ գործունեությունը՝ կարելի է եզրակացնել, որ այն ունեցել է առանցքային դեր Խորհրդային Հայաստանում այլախոհական պայքարի և ազգային-հայրենասիրական գաղափարների տարածման գործում: Հայտնի այլախոհ Պարույր Հայրիկյանը, խոսելով ՀԵՄ-ի մասին, նշել է, որ «7 հայրենասերների» կազմակերպությունը, բարոյահոգեբանական մեծ դեր է կատարել հայ ազգային-ազատագրական պայքարում (Հայրիկյան Պ., 2016): Նրա հիմնադրումն հաղորդեց նոր որակ և մոտեցում այլախոհական շարժման տրամաբանությանը, որոնք հետագայում ավելի են զարգացել և կատարելագործվել՝ ազդելով ինչպես ընդհատակյա պայքարի կառուցվածքի վրա, այնպես էլ հայ ժողովրդի ազգային ինքնագիտակցության ամրապնդման գործընթացների վրա:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Հայրիկյան Պ. (2016). *Իմ բանտային յուշերից: Գիրք Ա*. ԱԻՄ հրատ (1965–1973).

Հայաստանի ազգային արխիվ. (Ֆ. 1191, ց. 20, գ. 2). Երևան.

Հայոց Պատմություն (2016). ՀՀ ԳԱԱ Պատմության ինստիտուտ. (2nd ed., Vol. 4).

Հարությունյան Վ. (2022). Քաղաքանտարկյալի պատմություն. Հայկական ուսումնասիրությունների «Անի» հիմնադրամ, Երևան.

Հարությունյան Շ. (2024). Այլախոհական առաջին կազմակերպությունների առաջացումը և գաղափարական զարգացման դինամիկան Խորհրդային Հայաստանում 1960-ականների սկզբին. Պատմություն և մշակույթ, 21(1).

Հարությունյան Շ. (2024). Այլախոհության գաղափարական ուղղվածությունները Խորհրդային Հայաստանում 1960–80-ական թթ.-ին. Գիտական տեղեկագիր, 1(46).

Հարությունյան Շ. (թ. ա.). Անտիպ հուշագրություն.

REFERENCE LIST

- Airikyan, P. (2016). *Iz moikh tyuremnykh vospominaniy: Kniga I (From My Prison Memoirs: Book I)*. Izd-vo AIM (1965–1973).
- Natsional'nyy arkhiv Armenii. (f. 1191, op. 20, d. 2). Erevan. (*National Archives of Armenia*).
- Istoriya armyan. (2016). *Institut istorii NAN RA. 2-e izd., T. 4 (History of the Armenians, 2nd ed., Vol. 4)*. Erevan.
- Arutyunyan, V. (2022). *Istoriya politzaklyuchyonnogo (A Political Prisoner's Story)*. Fond "Ani" armyanskikh issledovaniy, Erevan.
- Arutyunyan, Sh. (2024). Vozniknovenie pervykh dissidentskikh organizatsiy i dinamika ideologicheskogo razvitiya v Sovetskoj Armenii v nachale 1960-kh godov (*The Emergence of the First Dissident Organizations and the Dynamics of Ideological Development in Soviet Armenia in the Early 1960s*). *Istoriya i kul'tura*, 21(1).
- Arutyunyan, Sh. (2024). Ideynye napravleniya dissidentstva v Sovetskoj Armenii v 1960–80-e gody (*Ideological Trends of Dissidence in Soviet Armenia in the 1960s–80s*). *Nauchnyy vestnik*, 1(46).
- Arutyunyan, Sh. (b. g.). *Neopublikovannyye memuary (Unpublished Memoirs)*.

РЕЗЮМЕ

«СОЮЗ АРМЯНСКОЙ МОЛОДЕЖИ («ДЕЛО СЕМИ ПАТРИОТОВ»): ПЕРВАЯ ДИССИДЕНТСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ В СОВЕТСКОЙ АРМЕНИИ

Шаген Аруткюнян

Статья посвящена первой организованной диссидентской структуре в Советской Армении — Союзу армянской молодежи (САМ), более известному в истории как «Дело семи патриотов». В исследовании анализируются исторические, идеологические и политические предпосылки формирования САМ, рассматривается его деятельность как начало систематической диссидентской борьбы в Советской Армении. В статье представлены процесс создания организации, её цели и приоритетные направления деятельности. Деятельность САМ оценивается как переломный этап в истории диссидентского движения в Армении. По своей структуре и деятельности организация

не только сформировала новый формат политического сопротивления, но и способствовала возрождению национального самосознания, сыграв значительную роль в институционализации диссидентского движения в Советской Армении. Цель данной статьи — исследовать первое организованное проявление армянского диссидентского движения, а именно процесс основания и организационного формирования Союза армянской молодёжи. Исследование проведено с применением исторического и историко-сравнительного методов, в сочетании с анализом документальных, архивных и устных источников. В основу анализа положен всесторонний контент-анализ материалов из государственных и личных архивов, а также мемуаров и интервью участников.

Ключевые слова: диссидентство, Союз армянской молодежи, территориальные претензии, национальное самосознание, Геноцид армян, «семь патриотов».

SUMMARY

"ARMENIAN YOUTH UNION ("THE CASE OF THE SEVEN PATRIOTS")": THE FIRST DISSIDENT ORGANIZATION IN SOVIET ARMENIA

Shahen Harutyunyan

The article is devoted to the first organized dissident structure in Soviet Armenia — the Armenian Youth Union (AYU), also known in history as “The Case of the Seven Patriots.” The study analyzes the historical, ideological, and political foundations of the AYU’s formation, viewing it as the starting point of structured dissident struggle in Soviet Armenia. The article presents the process of the Union’s establishment, its goals, and the main directions of its activity. The AYU’s work is assessed as a turning point in the history of Armenia’s dissident movement. Through its organizational structure and activities, the Union not only shaped a new format of political resistance but also stimulated the revival of national self-consciousness, playing a significant role in the institutionalization of dissident movements in Soviet Armenia. The purpose of the article is to examine the first organized manifestation of the Armenian dissident movement — the establishment and organizational formation of the Armenian Youth Union. The study was conducted through the application of historical and

comparative-historical methods, combining documentary, archival, and oral sources. The analysis is based on a comprehensive content analysis of materials from state and personal archives, as well as memoirs and interviews of participants.

Keywords: *dissidence, Armenian Youth Union (AYU), territorial claims, national self-consciousness, Armenian Genocide, “Seven Patriots”.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 15.10. 2025

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 20.10. 2025

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 14.11.2025

ԲԱՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՌՈՒԲԵՆ ՍԵՎԱԿԻ ԳԵՂԱՐՎԵՍԱԿԱՆ ՀԵՏԱՔՐՔՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ՈՐՈՆՈՒՄՆԵՐԻ ՈՒՂԵԾԻՐԸ

ՇՈՂԻԿ ՄԵԼԿՈՆՅԱՆ

Երևանի պետական համալսարան, ՀՀ, Երևան

Էլ. փոստ՝ shoghik-melkonyan@mail.ru

DOI: 10.24234/scientific.v3i50.248

Եկո՛ւր, եկո՛ւր, եկուր սիրե՛նք կաթոգին,

Ով չի սիրեր պիտի մեռնի առհավետ.

Մերը պե՛տքն է, երազն է կյանքը կյանքին...

Ռ. Սևակ

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ռուբեն Սևակը հայ գրականության հզոր անհատականություններից մեկն է՝ բազմարդյուն, միշտ արդիակ, բնաբուխ արժեքների սևակյան չափանիշներով: Սևակի քնարական երկերը օրհներգեր են՝ ձոնված սիրելի էակին, սիրուն, հայրենիքին, իսկ արձակ երկերը գրական մի նոր տեսակի հայտնություններն են՝ խոհափիլիսոփայական և գեղարվեստական լիցքերով համաձուլված: Բանաստեղծի մեջ մշտամնա կերպով ապրում է հայրենիքը, և նրա բոլոր երկերի հիմքում խաղաղ ու ապահով հայրենիքի տեսլականն է՝ անխարդախ բնությամբ ու սիրով, անվրդով ու ամուր ընտանիքով, կյանքում իր տեղն աննկուն կամքով նվաճող, «ապրելը հաղթել է» յուրօրինակ բանաձևով...Եվ այս ամենը գրական տարբեր ձևերում և ժանրային ներթափանցումներով, սևակյան բնաբուխ խոսքի հորդուն գեղումներով: Այսօր էլ Սևակի ինքնաբուխ զրույց սերունդների հետ է՝ համադրված ստեղծագործական տարբեր եղանակներով և խոսքի դրսևորման տարբեր ձևերով: Բոլոր դեպքերում էլ ասելիքի էությունը նույնն է՝ կատարյալի ձգտումը, ինչն էլ հիմք է հանդիսանում ստեղծագործական մի ներդաշնակ ամբողջության:

Բանալի քառեր՝ գրական տարբեր ժանրեր ու տեսակներ, գեղարվեստական պատկեր, ժանրային ամբողջականություն, սիրերգություն, քնարական, ներաշխարհ, հայրենիք, պատմողական:

ՆՇՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ռուբեն Սևակի՝ որպես ստեղծագործողի տաղանդն ինքնորոշվել է գրական տարբեր ժանրերի ու տեսակների խաչմերուկներում՝ քնարական (բանաստեղծություն, պոեմ), պատմողական (նորավեպ, պատմվածք, զրույց, էսսե, նամակ) և այլն: Գեղարվեստական արժեքայնության անընդհատ նորոգվող յուրատիպությամբ է բնութագրվում Ռուբեն Սևակի ստեղծագործությունը՝ միաժամանակ անխախտ պահելով նաև ժանրային ներթափանցումները: Այս ամենով հանդերձ, Ռ. Սևակի ստեղծագործությունը ներփակում է էջեր, որոնք իրենց գաղափարական, փիլիսոփայական բովանդակությամբ, գեղարվեստական արժանիքներով ու ընդհանրացումներով, հոգեբանական խորությամբ և խոսքի ինքնատիպ լիցքերով միանգամայն ուրույն տեղ են գրավում հայ գրականության պատմության մեջ:

Սևակի առաջին բանաստեղծությունը՝ «Բաժանման խոսքեր» վերնագրով, տպագրվել է 1905 թվականին «Մասիս» հանդեսում: Ռ. Սևակը, իր 1-ին ստեղծագործությունից սկսած, ապա և ստեղծագործելով գրական տարբեր տեսակներով, յուրօրինակ պուժենների և խոհերի միջոցով բանաստեղծի ու արձակագրի անմիջական տեսունակությամբ կապակցում ու ներհյուսում է գեղարվեստական փաստի իրական, հոգեբանական ու փիլիսոփայական հավանականությունները՝ գեղարվեստական պատկերին հաղորդելով ճանաչողական յուրատիպ արժեք: Ռ. Սևակի ստեղծագործություններն ունեն ներքին միասնություն և նրանց կառուցվածքն ու հոգեբանական երևույթը ճանաչելու դիտանկյունից կարևոր ու ելակետային նշանակություն ունի ժամանակի ըմբռնումը: Բնությունը տրամադրող է ու հմայիչ, մարդու հոգին ազատ է կաշկանդումներից, և զգացմունքները դառնում են մեղմ, նուրբ ու մտերմիկ:

Հողվածում գրականագիտական վերլուծություններն իրականացրել ենք՝ հենվելով Սևակի չափածո և արձակ ստեղծագործությունների վրա, միաժամանակ հենք ընդունելով ժամանակակից գրականագիտության մոտեցումներն ու ընկալումները:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ելնելով հոգվածի հիմնական առաջադրույթներից՝ բանաստեղծի ստեղծագործությունների քննաբանության համար ընտրել ենք նկարագրական, վերլուծական, նաև համադրական մեթոդները՝ հենվելով հեղինակի ստեղծագործությունների վրա: Վերջիններս հնարավորություններ ստեղծեցին թափանցելու այդ յուրատիպ արվեստի և գեղագիտության խորքը, բացահայտելու դրանց հմայքն ու կենսական ճշմարտությունները:

Քնարական ու արձակ հիասքանչ պատկերներում տողանցում են հոգու բռնկումների հարատև արձագանքներ: Սևակը հայտնաբերում է անհատի հոգևոր ինքնաստեղծման բազմաթիվ դրսևորումներ՝ զուգորդելով ներքին օղակների ներհյուսումներով («Ցնծուն մահ»):

Քերթողն ըսավ. — «Անու՛շ վըտակ,

Շյուղերու տակ, ճյուղերու տակ

Ո՞ւր կը վազես աննըպատակ... (Սևակ Ռ., 1985, էջ 155):

Ռ. Սևակի ստեղծագործությունն իր ժանրային ամբողջականությամբ մարդկային կենսագրությունների բանաստեղծական արձագանքների մի անկրկնելի ու ինքնատիպ մատյան է՝ հույզերի անպարագիծ խորությամբ, խոհերի փիլիսոփայական հազեցվածությամբ և կենսագրական բաղադրումներով («Զանգակնե՛ր, զանգակնե՛ր»):

Որովհետև դեռ հեռու է օրն այն,

Երբ գայլն ու գառնուկ սիրով արածին...

Թե ապրիլ կ'ուզե գառը նորածին՝

Պետք է իր ակռան սրե լռելյայն... (Սևակ Ռ., 1985, էջ 106):

ՔՆՆԱԸԿՈՒՄ

Գեղագետի փայլուն վարպետությամբ հասկապես արձակ ստեղծագործություններում հեղինակը տիպականացնում է երևույթներն անհատականությունների մեջ: Հոգեբանական ու փիլիսոփայական իրենց տարերքում Սևակի կերպարները գեղարվեստական կառույցի ու փիլիսոփայական միտումի մեջ ստանում են այլ հմայք ու գրավչություն. «Ո՛չ, Դյուցազնորենը գրողը երիտասարդ պիտի չմեռներ: Ան պիտի ծառանար ահավոր հիվանդության դեմ, ան պիտի սրբեր իր ճակտին գիրը, ան պիտի պայքարեր Մահվան հետ» (Սևակ Ռ., 1985, էջ 308):m

Կյանքը գեղեցիկ է և ոչ ներդաշնակ. խրթին հարաբերությունների մեջ հայտնվում են կերպարներ, որոնք իրենց կենսագրություններով ընդհանրական ու հավաքական լիցքեր ունեն. «Եվ սակայն Վոլթեր այսքանով հուսահատող մարդ մը չէր: Իր ծերունի ու կմախքացած կուրծքին տակ միշտ երիտասարդ կմնար սիրտը, միշտ խանդավառ, միշտ ժպտուն» (Սևակ Ռ., 1985, էջ 315):

Ռ.Սևակի ստեղծագործական աշխարհը բարդ կառուցվածք ունի: Գեղարվեստական ուրույն հյուսվածքներին հավելվում են կենսագրական ինքնաբավ արտագեղումները («Ինչո՞ւ»):

Ինչո՞ւ, ինչո՞ւ զիս սիրեցիր,

Փոքրի՛կ աղջիկ, քեզի մե՛ղք էր.

Փոքրիկ ծոցիդ թիթե՛ռ պետք էր,

Դուն ծե՛ր արծիվ մը բանտեցիր... (Սևակ Ռ., 1985, էջ 136):

Որպես յուրատեսակ վերապրում՝ հեղինակը հյուսում է իր ստեղծագործության մեջ սիրո մի ուրույն աշխարհ, որը միանգամայն նոր նվագներ է արտագեղում Ռ. Սևակի ստեղծագործական զգացողություններում, քնարական գեղեցիկ ու մշտամնա նվագներ, որոնք այսօր էլ պահպանում են իրենց հմայքը:

Ռ. Սևակի սիրերգությունը հեղինակի կենսագրության անկրկնելի պատմությունն է՝ ինքնաբավ ու տարերային: Պատկերների փիլիսոփայական կառույցները վերին համադրության մեջ են ներառում զգացմունքի և բանականության հոսքը («Երգ երգոց»):

Արցունքիդ պես նայադներ պար կը դառնան:

Այդ ի՞նչ հեշտանք որ շրթներուդ մեջ կը՛մպես.

Շունչըդ գինով է հովերու պես գարնան,

Ձայնըդ տարփոտ՝ աղբյուրներու երգին պես...

Արցունքիդ մեջ նայադներ պար կը դառնան (Սևակ Ռ., 1985, էջ 79):

Սևակի սիրերգության կենսական հիմքը հոգու կենսագրություն է ստեղծում: Սևակի ստեղծագործությունը հարուստ է սիրային բոլոր ապրումներով, ոգևորությամբ ու բռնկումներով: Ամբողջ ստեղծագործությունը բռնկված է սիրո հրդեհներով, որոնք վառվում են անշեջ կրակի պես: Նրա ստեղծագործությունը լեցուն է կնոջ մանրաքանդակ դրվագումներով ու պատկերներով: Այդ պատկերներն այնքան

տեսանելի են ու շարժուն, որ ստեղծվում են յուրատիպ շարժանկարներ: Ապրած կյանքը դառնում է գրականություն («Եկո՛ւր»):

Եկո՛ւր, եկո՛ւր ճամբաներեն անուրջիս:

Սրտիս ջահերն այրեցի քեզ ի հանդես... (Սևակ Ռ., 1985, էջ 124):

Սևակի ներաշխարհի տոգորումներում իբրև անփոխարինելի արժեք իր տեղն ունի հայրենիքը: Կոտորածի արհավիրքները ողբերգական ծանր զգացողություններով են տոգորել բանաստեղծի ներաշխարհը: Ռ. Սևակը փոխաձևեց հայրենիքի էսթետիկական համարժեքը՝ հայրենասիրական քնարերգությունը բարձրացնելով նոր աստիճանի:

Ու դո՛ւն, ո՛վ դժբաղդ երկիր հայրենի,
Որ արյունի տա՛ք շամանդաղի մեջ,
Զոհ՝ զագաններու խաղին վայրենի,
Ու համայնասպա՛ռ բոցերու անշեջ,

Կմխա՛ս, դժբա՛ղդ երկիր հայրենի... (Սևակ Ռ., 1985, էջ 112):

Գույնը գրքի վերնագիր, գույնը՝ որպես խորհրդանիշ. «Կարմիր գիրքը»՝ գրված 1910թ. և կարմիր դարձած Ադանայի ջարդերի արյունից: Փոխաբերական մտածողությունն ու խորհրդանիշները հաջորդում են մեկը մյուսին: Գրական բոլոր տեսակների մեջ էլ կերտվում է հեղինակի գրավիչ կերպարը՝ սրտի մեջ, մտքի ու հոգու մեջ Հայաստանի կերպարը («Ջարդի խենթը»):

— Է՛հ, հա՛, հա՛, հա՛, հա՛.

Հօրս դիակն ուսիս, կքալեմ ահա՛

Ջարդուածներու դաշտին վրայ լուռ...

Զառա՛մ Քահանայ, դիակըդ տըխուր

Ի՛նչ ծանր է ուսիս, ի՛նչ ծանր է ուսիս... (Սևակ Ռ., 1985, էջ 25):

Ժամանակի դրաման, կյանքի ողբերգականությունը արձագանքներ են դրոշմում Ռ. Սևակի տրամադրությունների հնչերանգին: Կյանքի ինքնաճշտման և կյանքի իմաստավորման փիլիսոփայական ներքնատեսության մեջ անխարդախ նախադրյալը դառնում է հայրենիքը: Բանաստեղծը կենսական լայն ուղեծրի մեջ է ներքաշում հայրենիքի միակ ու բացարձակ ճշմարտությամբ ապրող քնարական հերոսին («Մարդերգություն»):

Ա՛խ, անմա՛հ ըլլալ... Ապրի՛լ հավիտյան.
Իսպա՛ռ չունենալ ո՛չ դար, ո՛չ վայրկյան.
Ժամանակի՛ն պես, ժամանակին մեջ,

Տքա՛լ, տառապի՛լ, բայց ապրի՛լ անվերջ... (Սևակ Ռ., 1985, էջ 56):

«Կարմիր գիրքը» բանաստեղծական ժողովածուից հետո Սևակը պատրաստվում էր հրատարակելու ևս երեք ժողովածու՝ «Քառուր», «Միրո գիրքը» և «Վերջին հայերը»: Ինչպես իրավացիորեն նկատում է գրականագետ Էդ. Ջրբաշյանը, «Այս վերնագրերի վրա գրականագիտության մեջ ուշադրություն չեն դարձրել, այնինչ դրանք կարևոր են Սևակի ստեղծագործական հետաքրքրությունները հասկանալու համար» (Սևակ Ռ., 1995–1996, էջ 15):

Հավելենք, որ բանաստեղծի կողմից ծրագրված ժողովածուներից ոչ մեկը լույս չտեսավ. «Կարմիր գիրքը» մնաց կենդանության ժամանակ Սևակի հրատարակած միակ բանաստեղծական ժողովածուն: Ըստ էության, բանաստեղծի մտահղացմամբ ընթերցողը հաղորդակցվելու էր բանաստեղծական եռերգությանը՝ սեր, հայրենիք և մարդ ներքին միասնությամբ: Հեղինակի առաջին իսկ գիրքը կրում էր նրա բանաստեղծական ինքնատիպության հայտանիշերը՝ ի հայտ բերելով բանաստեղծի ինքնաբացահայտման լայն հնարավորությունները:

Ռ. Սևակի ստեղծագործության համադրությունը բարդ է, բաղադրիչները՝ շատ՝ ընդգրկելով մարդու ոչ միայն ճանաչելի, այլև անճանաչելի մտավոր, զգացմունքային, հոգեբանական ու քաղաքացիական բոլոր դրսևորումները: Մերը Սևակն ընկալում է լայն իմաստով. սեր դեպի մարդն ու կյանքն ընդհանրապես («Գիշերն իջավ...»):

Գիշերն իջավ անամպ, անհուն,

Բյուր, բյուրեղե ի՞նչ նուրբ անուն,

Տալ անուրջի այս սուրբ պահուն.

-Ա՛խ, ապրելու երջանկություն... (Սևակ Ռ., 1985, էջ 155):

Ռ. Սևակի պատկերային համակարգը ներդաշնակ է, հեղինակն իր ստեղծագործության մեջ ձգտում է արտաքին և ներքին ներդաշնակության, ասելիքի ձևի և զգացմունքի ներդաշն արտահայտության: Սևակի գեղագիտական հիմնաշերտի վրա հյուսվում են ինքնատիպ ու նուրբ ստեղծագործություններ՝ անընդհատական կերպով շիկացնելով հեղինակի ստեղծագործական տարերքը («Եկո՛ւր, եկո՛ւր»):

Եկո՛ւր, եկո՛ւր, ճամփաներեն անուրջիս,
Սրտիս ջահերն այրեցի քեզ ի հանդես,
Վերջին անցորդ տառապանքի կամուրջես,
Երգի մը պես, քրոջ մը պես, մոր մը պես

Եկո՛ւր, եկո՛ւր ճամփաներեն անուրջիս... (Սևակ Ռ., 1985, էջ 124):

Հավելենք, որ բանաստեղծական հրդեհի ոգելից ներշնչանքը մշտապես ուղեկցում է Ռ. Սևակին նաև նրա արձակ գործերում և նամակագրության մեջ, քնարական շունչը՝ որպես բնանկար, որպես սիրերգ («Երթա՛լ»):

Երթա՛լ, երթա՛լ, երթա՛լ առանց ճրագի.

Երթա՛լ առանց սուգի, լացի, փափագի.

Երթա՛լ՝ առանց սովի, պապագի... (Սևակ Ռ., 1985, էջ 147):

Ռ. Սևակի և՛ բանաստեղծական շարքերը, և՛ արձակ ստեղծագործությունները, և՛ նամակագրությունը ամբողջական են թե՛ բովանդակությամբ, թե՛ ոճային մտածողությամբ՝ թողնելով սկիզբ, զարգացում և ավարտ ունեցող ստեղծագործության տպավորություն, բնութագրվելով ապրումների հաջորդականությամբ և յուրատիպ քնարականությամբ («Գինո՛վ սեր»):

Դուն Հրա՛շքն ես, դուն Երա՛զն ես, Դուն Սերն ես.

Տարաշխարհի չքնաղ ծաղիկն ես աղվոր.

Միաթիփական խնկումներով թունավոր

Դուն մըսեղեն խենթեցրնող տաճարն ես.

Դուն Հրա՛շքն ես, դուն Երա՛զն ես, Դուն Սերն ես (Սևակ Ռ., 1985, էջ 61):

Ներքին ստեղծագործական տարերքը Սևակի ստեղծագործություններում նշանավորվել է նաև խորհրդանշանների իմաստավորմամբ («Զանգակնե՛ր, Զանգակնե՛ր»):

Զանգակնե՛ր, բարի՛, բարի՛ զանգակներ,

Ի՞նչ բան կասեցուց ձեր գուժկան լեզուն,

Խոսք ելլել կ'ուզե արյունը վազուն...

Կը լռե՛ք, բարի՛, բարի՛ զանգակներ (Սևակ Ռ., 1985, էջ 106):

Հեղինակի ստեղծագործության կարևոր հանգրվաններից է արձակը: Սևակի արձակ գործերը ժանրային իմաստով բազմազան են՝ հողվածներ, զրույցներ,

խորհրդածություններ: 1911-1914 թթ. հիվանդանոցում աշխատելիս բանաստեղծն ակնաստես է եղել մարդկային բազմաթիվ ողբերգությունների՝ դրանց հետևում նշմարելով հասարակության բարոյական պատկերը ներկայացնող կենսական խոր դրամաներ: Դրանք էլ ընկած են «Բժիշկին գիրքեն փրցուած էջեր» գրքի պատմվածքների հիմքում, որոնք բժշկի օրագրություններ են: Հեղինակը կենդանի ու բնական գույներով ներկայացրել է ստացական ախտերի ամբողջ սարսափը՝ ատելություն ու նողկանք առաջացնելով դրանց նկատմամբ. «Ապրիլը հաղթել է», «Կռունկը», «Ահավոր տարակույսը»: Այս գործերում ուրվագծվում է հայրենասեր և մարդասեր բանաստեղծի քաղաքացիական բարձր նկարագիրը: Սևակը արևմտահայ գրականության պատմության մեջ, ըստ էության, ստեղծում էր արձակի նոր ժանր: Ինչպես իրավացիորեն նկատում է գրականագետ Վլ. Կարապետյանը, «Ժանրային տեսակետից այս ստեղծագործությունները բազմազան են. փոքրաթիվ գեղեցիկ նորավեպերի ու պատմվածքների կողքին կան դիդակտիկ մանկավարժական զրույցներ ու փիլիսոփայական խորհրդածություններ: Հաճախ այդ հատկանիշները միաձուլված են հանդես գալիս նույն գործի մեջ» (Սևակ Ռ., 1985):

Ռ. Սևակն արևմտահայ գրականության պատմության մեջ առաջինն է գրել նամականու ժանրով. նամակները նրա ստեղծագործական ժառանգության մի մասն են: Նամակներ գրել է կնոջը՝ գերմանուհի Յաննի Ապելին, ինչպես նաև ընկերներին ու ծնողներին: Ռ. Սևակի նամակագրությունը բնութագրվում է սիրո փառաբանական, օրհներգային հանդիսավորությամբ, ծիսական հանդարտությամբ: Այդ ամենը որքան երազային, նույնքան էլ նյութական է, առարկայական: Բանաստեղծական անսպառ հնարավորություններով Սևակը գովերգում է կնոջը, նրա գեղեցկությունն ու ոգեղեն տարերքը՝ ստեղծելով մի յուրօրինակ աշխարհ՝ իր դարձդարձիկ ճանապարհներով ու ստեղծագործական վարպետությամբ. «Օ, իմին աղուոր կինս, ամենապաշտելին, ամենահմայիչը, ամենասիրագեղը պզտիկ կիներուն մեջ: Եթե հիմա գիտնայիր, թե ինչքան կը սիրեմ քեզ եւ ինչպէս կը տառապիմ քու բացակայութենէդ: Եւ եթե գիտնայիր, թե ինչքան սիրատոչոր ու բարի պիտի ըլլամ քու վերադարձիդ: Եւ եթե գիտնայիր նաեւ, թե որքան կօրհնեմ այս կարճ բաժանումը...»

Մեծ գեղեցկութիւնները մեծ լեռներ են. երբ մարդ այդ լեռներուն վրայ է, այնքան ալ չի նկատեր անոնց մեծութիւնը. պէտք է որոշ տարածութիւն մը, կարենալ դատելու

համար անոնց վսեմ գեղեցկութեան մասին...» (Սևակ Ռ., 1985): Այս ամենը նժարում է բանաստեղծական խոսքի արժեկշիռը՝ ստեղծելով հոգևոր մի եզերք, ուր ի մի են բերվում ժամանակը, արդարությունն որոնող մարդը՝ սերունդների հավաքական ներկայացուցիչն ու ցավի և կարոտի ձայնարկուն:

«Հրաշալի բժշկություն» ակնարկում բժիշկ և արվեստագետ Ռ. Սևակը գրում է. «Կո՛ւյր պետք է ըլլալ չտեսնելու համար այն բազմաթիվ հիվանդները, որոնք երկար ճամբորդություններ կընեն, բժիշկե բժիշկ կը նետվին...»

Որովհետեւ դժվար է ընդունիլ այն բազմաթիվ դեղերը՝ որոնք հաճախ տրամագծորեն հակառակ են իրարու...: Ու հետո՝ հիվանդին փրկնտոածը միայն թուղթի կտոր մը չէր, այլ ապրելու հո՛ւյս, հոգեկան ուժ, տառապելու քաջություն...» (Սևակ Ռ., 1985): Ռ.

Սևակը հրաշալիորեն է համադրում հավերժականի և հարավոփոխի կշռույթները. մարդը բնության մեջ, մարդն ինքն իր դիմաց, մարդը պատմության մեջ, մարդը ճակատագրական պահին, մարդը և ներաշխարհը և այլն: Իր ամբողջ կյանքում Սևակը ձգտեց կատարելության և իր ստեղծագործությամ մեջ էլ կերտեց կատարյալն ու իդեալականը: Հեղինակի ձեռքը մշտապես ժամանակի զարկերակի վրա էր («Տրտո՞ւմ ոգի»):

Ես հեռացա՜ տարտամին մեջ խոլաբար,

Իմ երագիս ճամբաներեն անդադրում,

Գիշերներու հովին նման խոլապար,

Վերջալույսի թռչուններուն պես տրտում (Սևակ Ռ., 1985):

Սևակը հրաշալի պատմող է: Շարադրանքում դրվագային հաջորդականությունը ստեղծում է հետաքրքիր պատմությունների շղթաներ, որոնց մեջ մարմնավորվում ու կերպավորվում են Սևակի հերոսները: Իրար հաջորդող փոքր պատմություններում հյուսվում են մեծ անհատականությունների շատ գրավիչ կերպարներ: Ինչպես նկատում է Ռ. Սևակը, «Դատավորներու օրենքին պես բժկոփիթյունն ալ իր օրենքներն ունի, բայց որքա՜ն ավելի ահավոր, անդրդվելի, անհեղի, վրեժխնդիր օրենքներ...» (Սևակ Ռ., 1946, էջ 36):

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Հայ գրականության մեջ Ռ. Սևակն ունի իր ինքնահատուկ տեղը, որն ինքն է ստեղծել իր գրականության և իր նկարագրի գուտ սևակյան տեսակով.

արդիականություն, ժանրային զուգորդություններ ու ներթափանցումներ, ասելիքի նուրբ դիպուկություն՝ հոգեբանական և փիլիսոփայական հենքին աղերսված, կենդանի ապրումներ, բանաստեղծական յուրատիպ շունչ: Իրական, ապրված զգացմունքների մի անկրկնելի մատյան է Ռ. Սևակի ստեղծագործությունը, որը հոգևոր կամուրջ է անցյալի և ներկայի միջև:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Կիրակոսյան Վ. (1972). Ռ. Սևակ. «Սովետական գրող» հրատ. 255 էջ.
- Կիրակոսյան Վ. (1985). Արևմտահայ բանաստեղծությունը 1890–1907թթ. Ե. 155 էջ.
- Կիրակոսյան Վ. (1972). Ռուբեն Սևակ (Կյանքը և ստեղծագործությունը). Ե. 191 էջ.
- Պետրոսյան Վ. (2003). Ռուբեն Սևակը և մեր ժամանակը. Ե. 175 էջ.
- Ջրբաշյան Է. (1965). Ռ. Սևակ (ստեղծագործության համառոտ ակնարկ). «Միտք» հրատ. 116 էջ.
- Սևակ Ռ. (1946). Բժիշկին գիրքեն փրցված էջեր և քերթվածներ. «Հայ գրագետներու բարեկամներ» մատենաշար. 244 էջ.
- Սևակ Ռ. (1985). Երկեր. «Սովետական գրող» հրատ. 480 էջ.
- Սևակ Ռ. (1995–1996). Երկեր (հ. 1). «Լույս» հրատ. 325 էջ.
- Սևակ Ռ. (1997). Երկեր. Մայր Աթոռ Ս. Էջմիածին. 250 էջ.
- Սևակ Ռ. (2006). Երկեր. Հատընտիր (հայ. և ֆրանս.). Ե. 456 էջ.

REFERENCE LIST

- Kirakosyan V. (1972). R. Sevak (*R. Sevak*). Izd. «Sovetskiy pisatel'». 255 s.
- Kirakosyan V. (1985). Zapadnoarmyanskaya poeziya 1890–1907 gg. (*Western Armenian Poetry 1890-1907*). Yerevan. 155 s.
- Kirakosyan V. (1972). Ruben Sevak (*R. Sevak*). (Zhizn' i tvorchestvo). Yerevan. 191 s.
- Petrosyan V. (2003). Ruben Sevak i nashe vremya (*R. Sevak and Our Time*). Yerevan. 175 s.
- Dzhrbashyan E. (1965). R. Sevak (Kratkiy obzor tvorchestva) (*R. Sevak*). (*A Brief Overview of Works*). Izd. «Mysl'». 116 s.
- Sevak R. (1946). Stranitsy i stikhotvoreniya, posvyashchennye vrachu (*Pages and Poems Dedicated to a Doctor*). Seriya «Druz'ya armyanskoy literatury». 244 s.
- Sevak R. (1985). Sochineniya (*Works*). Izd. «Sovetskiy pisatel'». 480 s.

Sevak R. (1995–1996). Sochineniya (t. 1) (*Works, Vol. 1*). Izd. «Luyis». 325 s.

Sevak R. (1997). Sochineniya (*Works*). Mat'–mater' Svyatoy Echmiadzin. 250 s.

Sevak R. (2006). Sochineniya (*Works*). Izbrannoye (arm. i frants.). Yerevan. 456 s.

РЕЗЮМЕ

ТРАЕКТОРИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ИНТЕРЕСОВ И ТВОРЧЕСКИХ ПОИСКОВ

РУБЕНА СЕВАКА

Шогик Мелконян

Рубен Севак представляет собой одну из наиболее значимых и ярко выраженных индивидуальностей в армянской литературе. Его творчество отличается многожанровостью, устойчивой актуальностью и ориентацией на фундаментальные, природно сложившиеся ценности, характерные для его эстетической системы. Лирические произведения Севака выступают как своеобразные одические структуры, посвящённые человеку, любви и родине, тогда как его прозаические тексты рассматриваются исследователями как проявление нового литературного формообразования, сочетающего философско-рефлексивный пласт с художественно-эстетическими компонентами. В центральной системе мировоззрения автора устойчиво присутствует образ родины, который становится концептуальной основой его поэтики. В его произведениях конструируется идеализированная модель мирного и безопасного пространства — с гармоничной природой, стабильными семейными отношениями и субъектом, реализующим себя через волевое усилие и формулу «жить — значит побеждать». Данные идейно-эстетические установки реализуются через широкий диапазон литературных форм и жанровых модификаций, что сопровождается характерным для Севака выразительным, природным речевым потоком. Современное восприятие его творчества демонстрирует продолжение диалога автора с последующими поколениями, осуществляемого посредством разнообразных творческих стратегий и дискурсивных форм. Вне зависимости от формального выражения, содержательная доминанта его произведений остаётся неизменной — стремление к совершенству как основа целостности художественного мира.

Ключевые слова: литературные жанры и виды, художественный образ, жанровая целостность, любовная поэзия, лирический, внутренний мир, родина, повествовательный.

SUMMARY

THE TRAJECTORY OF RUBEN SEVAK'S ARTISTIC INTERESTS AND CREATIVE EXPLORATIONS

Shoghik Melkonyan

Ruben Sevak is recognized as one of the most significant and distinct individual figures within Armenian literature. His oeuvre is characterized by its multi-genre nature, sustained relevance, and adherence to fundamental, inherently shaped values that constitute the core of his aesthetic framework. Sevak's lyrical works function as ode-like structures dedicated to the human being, to love, and to the homeland, whereas his prose is often interpreted as an instance of new literary formation that integrates philosophical reflection with artistic and aesthetic expressiveness. A persistent conceptual element in Sevak's worldview is the image of the homeland, which serves as a foundational component of his poetics. His works construct an idealized model of a peaceful and secure environment—featuring a harmonious natural setting, stable familial relations, and an individual who affirms self-realization through strong will and through the principle that “to live is to conquer.” These ideological and aesthetic principles are articulated through a broad spectrum of literary forms and genre modifications, accompanied by the distinctive spontaneity and expressiveness of Sevak's authentic linguistic style. Contemporary scholarly perspectives indicate that his creative dialogue with subsequent generations continues through diverse artistic strategies and modes of discourse. Regardless of formal variation, the central semantic constant of his works remains unchanged: the pursuit of perfection as the basis for the integrity and coherence of his artistic universe.

Keywords: literary genres and types, artistic image, genre integrity, love poetry, lyrical, inner world, homeland, narrative.

Հոդվածը ստացվել է՝ 24.09. 2025

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 29.09. 2025

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 14.10.2025

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՈՒՂՂՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ

ՀԱՍՄԻԿ ԱՅՎԱԶՅԱՆ

Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ hasmikayvazyan@yandex.ru

DOI: 10.24234/scientific.v3i50.249

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Արդի տեխնոլոգիական նորարարությունները և գլոբալ աշխատաշուկայի պահանջները տեխնոլոգիական կրթության նկատմամբ առաջադրում են նոր մոտեցումներ ու լուծումներ, պահանջում են արմատական վերանայում տեխնոլոգիական կրթության հարացույցում, հատկապես զարգացող երկրների համատեքստում: Ավանդական ուսուցման մեթոդները՝ կենտրոնացած տեսական գիտելիքի փոխանցման և ստանդարտացված գնահատման վրա, այլևս բավարար չեն սովորողներին 21-րդ դարի հմտություններով զինելու համար: Այսօր կարևորվում է ակտիվ, գործնական, իրական կյանքին մոտեցված ուսուցումը, որը ձևավորում է ոչ միայն տեխնիկական գիտելիքներ, այլև ստեղծարար մտածողություն, խնդիրների լուծման կարողություն, թիմային աշխատանք և պատասխանատվություն:

Սույն հոդվածը քննարկում է առկա կրթական մարտահրավերները տեխնոլոգիական կրթության կազմակերպման ոլորտում և հրամայական համարում նախագծահեն ուսուցումը: Հոդվածում նախագծահեն ուսուցումը դիտարկվում է կրթական ծրագրի ներսում գործող ստարտափ՝ հաշվի առնելով սովորողի կարիքները և պահանջները, ինչպես նաև աշխատաշուկայի վերլուծությունը: Ստարտափ-ոգեշնչված նախագծահեն մոդելը ոչ միայն կապում է կրթությունն աշխատաշուկայի հետ, այլև նպաստում է այնպիսի կրթական համակարգի ձևավորմանը, որն ուղղված է ապագայի ստեղծարար և ինքնուրույն մասնագետի ձևավորմանը:

Բանալի բառեր. նախագծահեն ուսուցում, կրթական մարտահրավերներ, տեխնիկական առարկաների դասավանդում, կրթական տեխնոլոգիաներ:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Այսօր աշխարհը նորարարությունների նոր ալիքի շեմին է, որը կարող է կտրուկ փոխել առկա կրթական հիմնապատկերը: Հատկապես տեխնոլոգիական նորարարություններին զուգընթաց շարժվելու համար անհրաժեշտ է համակարգային մոտեցում ցուցաբերել ուսուցման մեթոդների, դասավանդման գործիքակազմի և կրթության կառուցվածքի փոփոխություններին: Կրթության գլոբալ շարունակվող թվայնացումը հանգեցնում է տարբեր կրթական առարկաների առաջացման, ինչպես նաև «կրթական տեխնոլոգիաների» (EdTech) ավելի մեծածավալ կիրառման (Tsymbal & Kalenyuk, 2023): «Կրթական տեխնոլոգիաները» կրթության մեջ տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ցանկացած կիրառումն է (Rodriguez-Segura, 2021): Միանգամայն հնարավոր է, որ առաջիկա հինգ տարիների լավագույն կրթական նախագծերը դեռևս չեն ստեղծվել, և ժամանակակիցներս դեռ հնարավորություն կունենանք ականատես լինել դրանց ի հայտ գալուն (Volkov & Konanchuk, 2014):

Այս համատեքստում առավել քան արդիական է տեխնիկական առարկաների ճիշտ դասավանդումը: Հայաստանի զարգացող տեխնոլոգիական ոլորտը և ստարտափ էկոհամակարգը ընդգծում են նորարարական կրթության աճող անհրաժեշտությունը՝ երիտասարդներին համապատասխան հմտություններով զինելու համար: Սակայն երկրի ավանդական կրթական մոտեցումները դժվարությամբ են արձագանքում այս պահանջին. բազմաթիվ դպրոցներում հատկապես գյուղական համայնքներում նկատվում է STEM առարկաների (գիտություն, տեխնոլոգիա, ինժեներիա, մաթեմատիկա) ուսուցիչների խիստ պակաս: Մինևս ժամանակ, միջազգային կրթական հետազոտությունները շեշտադրում են 21-րդ դարի հմտությունները՝ ստեղծարարություն, խնդիրների լուծում, թվային գրագիտություն, որոնք լավագույնս ձևավորվում են ակտիվ, նախագծային ուսուցման միջոցով:

Հիմնվելով առկա վերլուծությունների և դասավանդման անձնական փորձի վրա, այս հոդվածը նպատակ ունի քննարկել Հայաստանում տեխնիկական կրթության մարտահրավերները և առաջարկել կրթական նոր մեթոդաբանության կիրառում, որը տեխնիկական կրթությանը կվերաբերվի որպես ստարտափնախագծի, որտեղ

սովորողներն ու աշակերտները հնարավորություն կունենան որակյալ գիտելիք ստանալ՝ առնչվելով նախագծի ստեղծումից մինչև իրականացում ընկած բոլոր քայլերին ու դրանց դժվարություններին:

ՄԵԹՈԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Սույն հոդվածի մեթոդաբանությունն ընտրված է դասավանդման գործընթացի արդյունավետությանը միտված հիմնական սկզբունքներին, տեխնիկական կրթության նորարարական մոտեցումներին համապատասխան և հիմնված է երկրորդային աղբյուրների, այն է՝ առկա գիտական և հրապարակախոսական նյութերի վրա՝ լրացված հեղինակի Հայաստանյան մասնագիտական դիտարկումներով: Գլխավոր աղբյուրներն իրենցից ներկայացնում են գիտական և հրապարակախոսական հրապարակումներ և գործնական զեկույցներ, որոնք նկարագրում և քննարկում են տեխնոլոգիական կրթության նորարարական մոտեցումները:

Այս մոտեցումը համապատասխանում է հայեցակարգային հետազոտության ընդունված մոդելներին, որոնք հիմնվում են առկա ուսումնասիրությունների ապացույցների և փորձագիտական մեկնաբանության վրա՝ փաստարկներ կառուցելու նպատակով:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Չնայած տեխնոլոգիական առաջընթացին և աշխատաշուկայում տեխնիկական հմտությունների պահանջարկի կտրուկ աճին՝ կրթական համակարգերը, հատկապես Հայաստանի նման զարգացող երկրներում, հաճախ շարունակում են պահպանել ավանդական, դասախոսահեն մոտեցումներ: Դասավանդումը հիմնականում հիմնված է տեսական գիտելիքների փոխանցման, վարժությունների վերարտադրության և ստանդարտացված քննությունների վրա՝ սովորողներին զրկելով ստեղծագործելու, փորձարկելու և պրակտիկ կիրառման հնարավորությունից (Valbona, Msc & Mimoza Belshi, 2017): Շատ ուսուցիչներ չունեն համապատասխան գործիքներ կամ վերապատրաստում՝ դասարաններում տեխնոլոգիական և նախագծահեն ուսուցում իրականացնելու համար, իսկ դասընթացների բովանդակությունը չի համապատասխանում ոլորտի արագ փոփոխվող պահանջներին: Այս պայմաններում սովորողները հաճախ ավարտում են կրթական հաստատությունները առանց իրական

փորձի կամ փոխկապակցված հմտությունների, որոնք անհրաժեշտ են ժամանակակից աշխատաշուկայում:

Տեխնիկական կրթության արդյունավետ բարելավման համար կարևոր է ոչ միայն նորարարական մոտեցումների կիրառումը, այլև առարկայի դասավանդման կառուցվածքային հիմնախնդիրների խորքային վերանայումը: Նախքան ուսուցումն սկսելն անհրաժեշտ է հասկանալ, թե ինչն է արդեն բացահայտված և ինչը դեռ ուսումնասիրման կարիք ունի: Անհրաժեշտ է ուրվագծել առարկայի դասավանդման մոտավոր աշխատանքային պլանը: Հնարավոր է՝ կարիք լինի դրան հարմարեցնել արդեն գոյություն ունեցող համակարգը: Այս առումով առավել քան դիտարժան է տեխնիկական առարկաների դասավանդումը:

Տեխնիկական առարկայի ճիշտ դասավանդման համար պետք է առաջադրվեն հետևյալ հիմնահարցերը՝

- Կրթական ծրագրի անհատական ուղին
- Կրթական ծրագրի շրջանավարտի հստակ կերպարը
- Գիմորդներին ներկայացվող պահանջները
- Բաց և թափանցիկ փոխհարաբերությունները
- Նախագծահեն ուսուցումը
- Մոլորողների պատասխանատվությունը և սուբյեկտիվությունը
- Գործընկեր կազմակերպությունների հետ հարաբերությունները
- Արտաքին գնահատումը
- Արժեքահեն անձնակազմը
- Հարմարեցումը, ոչ թե պատճենումը

Որպես կանոն տեխնիկական կրթական ծրագրի ներդնումը գուցորդվում է «Ձեռնարկատիրություն» ուղղության հետ, ինչը նպաստում է տեխնիկական առարկային զուգընթաց ձեռնարկատիրական և առևտրային գործունեության զարգացմանը: Նման ծրագրերի իրականացումը կարող է ձևավորվել որպես փոքր, բայց հավակնոտ, վառ և ուշադրություն գրավող փորձարարական նախագիծ՝ ընդունված առարկաների շրջանակներում:

Առկա խնդիրներին արձագանքելու համար առաջարկվում է տեխնիկական կրթությանը մոտենալ որպես «ստարտափ»՝ ուսուցման նորարար մոդել: Այս

մոտեցումը հիմնված է ձեռնարկատիրական մշակույթի, փորձառական ուսուցման և նախագծահեն մեթոդաբանության վրա: Սովորողները ներգրավվում են իրական խնդիրների լուծման գործընթացներում, աշխատում են թիմերով, ստեղծում նախատիպեր, ստանում ուղիղ արձագանք և վերամշակում իրենց գաղափարները՝ ինչպես ստարտափում: Այս ձևաչափը ոչ միայն զարգացնում է տեխնիկական հմտությունները, այլև խթանում է ստեղծարարություն, թիմային աշխատանք, պատասխանատվություն և ճկունություն՝ հմտություններ, որոնք այսօր առավել պահանջված են (Clark, Threeton & Ewing, 2010): Ուսումնական գործընթացի կենտրոնում դրված է ոչ թե տեղեկատվության փոխանցումը, այլ՝ իրական կիրառման և ինքնուրույն ստեղծագործելու հնարավորությունը: Այս մոդելը հնարավոր է ներդնել նույնիսկ սահմանափակ ռեսուրսների պայմաններում, եթե ստեղծվում է համագործակցային մթնոլորտ, ներգրավվում են ոլորտի մասնագետներ և վերանայվում է ուսուցման նպատակը՝ այն դիտարկելով որպես ապագա մասնագետների ձևավորման գործիք:

Նոր ծրագրի կամ ուղղության գործարկումը որպես «ստարտափ՝ ուսումնական հաստատության ներսում» ավելի լայն հնարավորություններ է ընձեռում, բայց երկրաչափական պրոգրեսիայով աճում է նաև արդյունքի նկատմամբ պատասխանատվությունը: Առաջնային ուշադրության կենտրոնում պետք է պահել սովորողների և աշխատաշուկայի շահերը, քանի որ սովորողները նպատակաուղղված են գալիս և տեխնիկական կրթության տվյալ ծրագիրն ավարտելուց հետո մեծ պահանջարկ են վայելում աշխատաշուկայում:

Շրջանավարտի նպատակային կերպարը պետք է կառուցվի համաշխարհային տնտեսության միտումների հենքի վրա և համապատասխանի աշխատաշուկայի պահանջներին: Տեխնոլոգիական կրթության շրջանավարտի կերպարի կիզակետը պետք է լինի 21-րդ դարի հմտությունները: Եվ թվարկված մուտքային բաղադրիչների պարագայում կկառուցվի հիմնավորված և հետևողական համակարգ, որի շնորհիվ շրջանավարտը կունենա եզակի հմտություններ և կարողություններ՝ իրական տեխնոլոգիական խնդիրներ լուծելու և սեփական նորարարական նախագծեր ստեղծելու ունակությամբ, թիմում արդյունավետ աշխատելու կարողությամբ: Բնականաբար այստեղ շատ կարևոր է ուսուցման ժամանակակից մեթոդների

շրջանակում սովորողների նախապատրաստումը ապագա աշխատանքի համար անհրաժեշտ գիտելիքների ձեռքբերման և արդյունավետ փոխանցման համար:

Տեխնիկական կրթական ծրագրի ներդրումն անհրաժեշտ է սկսել ներկա իրավիճակի վերլուծությունից:

Աշխարհն այսօր չափազանց բարդ է մարդու համար. այն փոխվում է շատ արագ ու անկանխատեսելի է, քանի որ մասնագիտությունները հնանում են ավելի արագ, քան մարդը կարող է ավարտել իր ուսումը, իսկ դիպլոմը վաղուց մրցակցային առավելությունից վերածվել է սոցիալական կարգավիճակի վկայագրի (Лысенко, 2024):

Այսօր գործատուներն աշխատակից ընտրելիս ապավինում են ավարտված նախագծերի պորտֆելին և ձկուն հմտություններին՝ նախընտրելով թիմ ընդունել լավ համակարգված գիտելիքներով և կարողություններով մասնագետների, իսկ մասնագետի արժեքը չափվում է վերջինիս քննադատական մտածողության զարգացմամբ, շարունակաբար սովորելու ու հարմարվելու և համակարգված մտածելու ունակությամբ:

Արդի կրթական ծրագրերը դժվար է պատկերացնել առանց փափուկ հմտությունների: Հիմնական խնդիրն է պայմաններ ստեղծել այնպիսի մասնագետի աճի համար, ով կարող է աշխատել ոչ միայն բարդ թիրախային համակարգի հետ, այլ նաև միջառարկայական ուղղությամբ՝ հաշվի առնելով հարակից համատեքստերը: Կարևոր է, որ շրջանավարտը հասկանա, թե ինչպես է այսօր գործում համաաշխարհային տնտեսությունը և ինչպես պետք է այդ համատեքստում զարգացնել պահանջված կրթական համակարգը, ապագայում ինչպես հասկանալ սեփական գործունեության հիմնական գործառույթը և դրան հարակից համատեքստերը ու կազմակերպել թիմային աշխատանքը, ձևակերպել արդյունավետ վարկածներ, սկսել և ղեկավարել բարդ նախագծեր: Անորոշության պայմաններում աշխատելու իրավասությունները ամենադժվարն են, բայց և ամենաանհրաժեշտն այս անհանգիստ աշխարհում: Եվ այսօրվա շրջանավարտը, վաղվա մանկավարժը, դասախոսը պետք է պատրաստ լինի իրավիճակը փոխելու և կարողանա լրացնել իրեն պակասող գիտելիքը, որպեսզի կարողանա գործել նոր, արդյունավետ պայմաններում:

Այսօր մրցակցությունը մեծ է, և դա թույլ է տալիս, որ առաջադեմ տեխնոլոգիաների ոլորտը ներգրավի առավել մոտիվացված սովորողներ:

Ընտրության հիմնական չափանիշը դիմորդի պատրաստակամությունն է: Բարդ կամ անսովոր կրթական համակարգում սովորաբար առաջին մեկ-երկու ամիսներից հետո պետք է զգալի լինի սովորողների հոսունությունը: Որոշ սովորողներ իրենց ցանկությամբ պետք է հեռանան, հասկանալով, որ կրթության այդ մոդելն իրենց չի համապատասխանում:

Տեխնիկական նոր կրթական ծրագիրը պետք է այնպիսի հիմքեր ունենա, որ դուրս մնացած սովորողները ոչինչ չկորցեն և կարողանան ուսումը շարունակել այլ կրթական ծրագրերում:

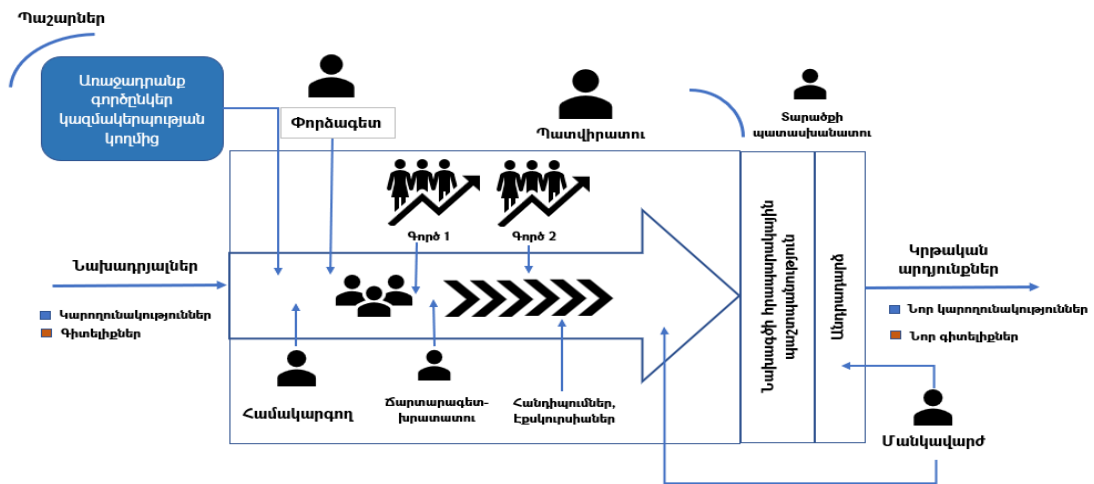
Ընդունելությունը պետք է կազմակերպել այնպես, որ դիմորդը գիտակցված և նպատակաուղղված ընտրի կրթական ծրագիրը՝ հասկանալով, թե ո՞ր է գնում և ի՞նչ է ուզում: Սովորողը պետք է հստակ գնահատի իրեն սպասվող աշխատանքի ծավալները:

Սովորողները մշտապես պետք է մասնակցեն ֆորումների, փառատոների, մրցույթների, իսկ կրթական հաստատությունները պետք է պարբերաբար կազմակերպեն բաց դռների օրեր՝ դպրոցականների և ծնողների համար: Հաճախակի և տարբեր հարթակներում կրթության նորարարությունների և փոխակերպումների թեմաներով խոսելը շարունակական հետադարձ կապ է ապահովում, որի հիման վրա էլ շարունակաբար բարելավվում է ուսումնական փորձը: Ժամանակակից ներդրված թվային համակարգերի շնորհիվ ցանկացած դասընթաց, ուսուցիչ կամ ընդհանրապես ցանկացած գործողություն կարող է գնահատվել իրական արձագանքների հիման վրա: Սովորողների բոլոր պաշտպանությունները պետք է լինեն բաց և հրապարակային, այսինքն՝ տարբեր ընկերությունների ներկայացուցիչներից մինչև սովորողի ծնողները կարող են ներկա գտնվել: Ցանկացած մեկը պետք է հնարավորություն ունենա գալ կրթական հաստատություն և «ապրել» սովորողների հետ ամբողջ օրը որպես ուսումնառու՝ մասնակցել ստեղծագործական և վերլուծական քննարկումներին, դասերին, շփվել սովորողների և դասավանդողների հետ:

Տեխնիկական առարկայի ճիշտ դասավանդման ժամանակ առանցքային տեղ է զբաղեցնում նախագծային մեթոդը: Առանձնահատկությունն այն է, որ սովորողներին առաջարկվում են իրական «բաց» խնդիրներ՝ որոնց լուծման համար անհրաժեշտ է նորարարական մոտեցումներ և գաղափարներ որոնել: «Բաց» խնդիրները

ձևակերպված են այնպես, որ լուծում գտնելու գործընթացում սովորողները պարտադիր կբախվեն գիտելիքի պակասորդի հետ և նոր գիտելիքներ ու հմտություններ ձեռք բերելու հնարավորություն կստանան: Այստեղ օգնության են գալիս դասավանդողները, ովքեր օգնում են սովորողներին լրացնել իրենց գիտելիքների բացը: Այս նպատակային գիտելիքը սովորողներն ստանում են դասախոսությունների, նախագծերի քննարկումների և խորհրդատվությունների միջոցով: Այսպիսով, սովորողի համար պարզ է դառնում, թե ինչն է պետք է իրենք յուրացնեն այս կամ այն առարկան: Արդյունքում գիտելիքը ձեռք է բերվում համակարգված, որպես անմիջական իրական փորձի հետ կապված ամբողջություն:

Նախագծային ուսուցման գծապատկերը



Օրինակ, եթե սովորողն աշխատում է եռաչափ մոդելի ստեղծման նախագծի վրա, պետք է ուսումնասիրի «Համակարգչային նախագծման համակարգեր» թեման, խորհրդակցի փորձագետ ուսուցչի հետ, հարցեր պատրաստի այդ խորհրդակցությունների համար և կատարի գործնական առաջադրանքներ, որոնք անմիջականորեն կապված են իր նախագծի հետ: Այսինքն՝ սովորողները պարզապես չեն լսում դասավանդողին, այլ ավելի շուտ «հարցաքննում» են նրան (Лысенко, 2024):

Սովորողները պետք է կարողանան պաշտպանել իրենց նախագծերը արտաքին փորձագետների առջև, որտեղ հրավիրյալները կարող են հարցեր տալ արդյունքի և արտադրանքի վերաբերյալ, և սովորողները պետք է ըստ արժանվույն պատրաստվեն: Նման ներկայացման պատրաստվածության մակարդակը պետք է համեմատելի լինի վերջնական թեզը պաշտպանելու պատրաստվածության մակարդակի հետ, միայն մեկ

տարբերությամբ, որ թեզի պաշտպանությունը տեղի է ունենում մեկ անգամ, իսկ նախագծային աշխատանքի պարագայում այդ հաճախականությունը կտրուկ մեծ է:

Տեխնոլոգիական կրթության արդյունավետության վրա մեծ ազդեցություն պետք է ունենա բիզնեսի հետ փոխգործակցությունը: Վերջինս զարգանում է քայլ առ քայլ՝

➤ձշակվում է կրթություն-բիզնես համատեղ գործակցության մոդուլ. այս ձևաչափը բիզնեսից մեծ ռեսուրսներ չի խլում և հնարավորություն է տալիս ծանոթանալ կրթական հաստատության և սովորողների առանձնահատկություններին, իսկ սովորողները կարող են այդ փոխգործակցությունից նշանակալի օգուտ ստանալ,

➤ստեղծվում է հիմնական ծրագրի կամ մասնագիտական ուղու մոդուլը,

➤բիզնեսը հրավիրում է սովորողներին աշխատանքի,

➤տարբեր ընկերություններից առաջադրվում են առաջադրանքներ ուսումնական նախագծերի, կարճաժամկետ դասընթացների և մրցույթների համար:

Նախագծային աշխատանքի ժամանակ ընկերությունների կողմից ներկայացված փորձագետներն են աշխատում սովորողների հետ: Իսկ սարքավորումները շահագործելու հմտություններ սովորողները ձեռք են բերում ընկերություններում:

Տեխնոլոգիական առարկաների ճիշտ դասավանդումը պետք է լինի շատ ճկուն, սովորողների հնարավորություններն առավելագույնս օգտագործող, սովորողների կարիքները վերհանող, աշխատաշուկայի պահանջներին համահունչ, ինչպես իրական ստարտափերում են դա անում:

Մասնագետների նոր սերունդ է աճում, և նրանք գնալու են աշխատանքի այնտեղ, որտեղ պետք է արժեք տեսնեն և բավարարվածություն զգան իրենց արածից: Կրթական ծրագրի խնդիրը պետք է լինի աջակցելը և ուղղորդելը:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Այսպիսով, տեխնիկական առարկաների դասավանդման արդյունավետության բարձրացման նպատակով անհրաժեշտ է ուսումնառությունը կազմակերպել ստարտափնախագծի մոդելով, որտեղ նախագիծն ընտրվում է աշխատաշուկայի վերլուծության հիման վրա և իրականացվում է ըստ սովորողի կարիքների և պահանջների: Այս ստարտափնախագծերի հիմքում պետք է դրված լինեն

ձեռնարկատիրական և առևտրային գործունեության հմտությունների զարգացումը և իրական կապը գործատուների հետ: Կրթության այս մոդելը կապահովի աշխատաշուկայի պահանջներին համապատասխան շրջանավարտի կերտումը և վերջինիս անխոչընդոտ մուտքը աշխատաշուկա:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Лысенко, А.** (2024). *Как внедрить техпред в университете в 2024 году: 10 слагаемых успеха.* Available at: https://tech-innovations.ru/kak-vnedrit-tekhpred-v-universitete-v-2024-godu-10-slagaemyh-uspekha?utm_source=email&utm_medium=campaign1&utm_campaign=campaign1 (Accessed 01 November 2025)
- Clark, R.W., Threton, M.D. and Ewing, J.C.** (2010). The Potential of Experiential Learning Models and Practices In Career and Technical Education & Career and Technical Teacher Education. *Journal of Career and Technical Education*, 25(2). Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931098.pdf> (Accessed 01 November 2025)
- Rodriguez-Segura, D.** (2021). EdTech in Developing Countries: A Review of the Evidence. *The World Bank Research Observer*, 37(2). doi:<https://doi.org/10.1093/wbro/lkab011> (Accessed 01 November 2025).
- Tsymbol, L. & Kalenyuk, I.** (2023). Digital Transformation of The Global Education market. *Baltic Journal of Economic Studies*, 9(5). doi:<https://doi.org/10.30525/2256-0742/2023-9-5-266-274> (Accessed 01 November 2025).
- Valbona, M., Msc, B. and Belshi, M.** (2017). Modern Teaching Versus Traditional Teaching- Albanian Teachers Between Challenges and Choices. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 2(4). Available at: https://revistia.com/files/articles/ejms_v2_i4_17/Valbona.pdf (Accessed 01 November 2025).
- Volkov, A., & Konanchuk, D.** (2014), “Greenfield Era in Education”, SKOLKOVO Education Development Centre (SEDeC)

https://iite.unesco.org/files/news/639201/Greenfield_in_Education_ENG.PDF (Accessed 01 November 2025).

REFERENCE LIST

- Clark, R.W., Threton, M.D. and Ewing, J.C.** (2010). The Potential of Experiential Learning Models and Practices In Career and Technical Education & Career and Technical Teacher Education. *Journal of Career and Technical Education*, 25(2). Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931098.pdf> (Accessed 01 November 2025).
- Lysenko, A.** (2024). Kak vnedrit' tekhpred v universitete v 2024 godu: 10 slagaemykh uspekha. Available at: https://tech-innovations.ru/kak-vnedrit-tekhpred-v-universitete-v-2024-godu-10-slagaemyh-uspekha?utm_source=email&utm_medium=campaign1&utm_campaign=campaign1 (Accessed 01 November 2025).
- Rodriguez-Segura, D.** (2021). EdTech in Developing Countries: A Review of the Evidence. *The World Bank Research Observer*, 37(2). doi:<https://doi.org/10.1093/wbro/lkab011> (Accessed 01 November 2025).
- Tsymbal, L. & Kalenyuk, I.** (2023). Digital Transformation of The Global Education market. *Baltic Journal of Economic Studies*, 9(5). doi:<https://doi.org/10.30525/2256-0742/2023-9-5-266-274> (Accessed 01 November 2025).
- Valbona, M., Msc, B. and Belshi, M.** (2017). Modern Teaching Versus Traditional Teaching- Albanian Teachers Between Challenges and Choices. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 2(4). Available at: https://revistia.com/files/articles/ejms_v2_i4_17/Valbona.pdf (Accessed 01 November 2025).
- Volkov, A., & Konanchuk, D.** (2014), "Greenfield Era in Education", SKOLKOVO Education Development Centre (SEDeC) https://iite.unesco.org/files/news/639201/Greenfield_in_Education_ENG.PDF (Accessed 01 November 2025).

РЕЗЮМЕ

ПРАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Асмик Айвазян

Современные технологические достижения и меняющиеся требования рынка труда требуют внедрения инновационных подходов к технологическому образованию, особенно в развивающихся странах. Традиционные, теоретически ориентированные методы преподавания становятся всё менее эффективными для формирования у студентов практических навыков, необходимых в XXI веке. В данной статье рассматриваются проблемы существующих образовательных моделей и предлагается проектно-ориентированное обучение как стартап-подобная модель. Рассматривая учебную аудиторию как пространство для инноваций, где студенты активно решают реальные задачи, данный подход соединяет образование с потребностями индустрии и способствует формированию творческих и самостоятельных специалистов.

Ключевые слова: проектное обучение, образовательные вызовы, технические дисциплины, образовательные технологии.

SUMMARY

PRACTICAL ORIENTATION OF TECHNICAL SUBJECT TEACHING

Hasmik Ayvazyan

Modern technological advancements and evolving labor market demands require innovative approaches to technological education, particularly in developing countries. Traditional, theory-centered teaching methods are increasingly ineffective in equipping students with practical, 21st-century skills. This paper highlights the challenges of current educational models and proposes project-based learning as a startup-inspired framework. By treating the classroom as an innovation space where students actively solve real-world problems, this model bridges education with industry needs and fosters the development of creative, independent professionals.

Key words: Project-Based Learning, Educational Challenges, Technical Subjects, Educational Technologies.

Հոդվածը ստացվել է՝ 25.10. 2025

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 29.10. 2025

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 04.11.2025



Գրեցված 1922

Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱԿԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Х. АБОВЯНА
ARMENIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AFTER KH. ABOVIAN

<http://scientificnews.aspu.am/>