

ISSN 1829-0523



Հիմնադրված 1922

Խ. ԱՐՈՎՅԱՆԻ 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

ԵՐԵՎԱՆ
ЕРЕВАН 2026 YEREVAN

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴ

Խմբագրական խորհրդի նախագահ

Մարիամ Իսպիրյան - 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 խմբագիր 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», № 2 (52), Երևան 2026թ., 188 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 Карапетыан - 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

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ԼԱՌԻՐԱ ԱՍԱՏՐՅԱՆ, ԼԻԼԻԹ ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ

ԲՈՒՀՈՒՄ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՅՄԱՆ ԳՈՐԾԵՆԹԱՅԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄՈԴԵԼՆԵՐԸ. ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ԿԱՌԱՎԱՐՋԱԿԱՆ ՄՈԴԵԼ.....10

ՆԱԻՐԱ ԳԱԼՈՅԱՆ

ԱՌՈՂՋ ԱՊՐԵԼԱԿԵՐՊԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԻՆՏԵՐԱԿՏԻՎ-ԻՆՏԵԳՐԱՏԻՎ ՄՈԴԵԼԸ 27

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆՆԵՐ

ՔՐԻՍՏԻՆԱ ԱՎԱԳՅԱՆ

ՆԱԽԱԳԾԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ԷՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԿԵՐՊԱՐՎԵՍ ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՇՐՋԱՆԱԿՈՒՄ..... 36

ԻՌՄԱ ԱՂԱՋԱՆՅԱՆ, ՅՈՒՐԻ ՅՈՒԶԲԱՇՅԱՆ

ԽԱՂԱՅԻՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԸ ԶՈՒԹԱԿԻ ԵՎ ԲԱՍԻ ԲԱՆԱԼԻՆԵՐԻ ՈւՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԵՆԹԱՅՈՒՄ..... 46

ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՐԵՎԻԿ ԽՈԴԵՐՅԱՆ

ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ԵՐԿՐԱԶԱՓԱԿԱՆ ՊԱՏԿԵՐԱՅՈՒՄՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՅՈՒՄԸ ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ԵՎ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ..... 56

ԲՈՒՀԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ԱՆՆԱ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ

ՀԻՎԱՆԴԱԿԵՆՏՐՈՆ ԿԼԻՆԻԿԱԿԱՆ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆԸ ՄԻՏՎԱԾ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՍՏՈՄԱՏՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԵՆԹԱՅՈՒՄ.... 68

ԲԱՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՔՐԻՍՏԻՆԵ ՆԻԿՈՂՈՍՅԱՆ

ՓՈԽԱՌՅԱԼ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ԼԵԶՎԱՈՃԱԿԱՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԸ ՆԱՐ-ԴՈՍԻ «ՄԵՐ ԹԱՂԸ» ՊԱՏՄՎԱԾԱՇԱՐՈՒՄ..... 82

ԻՐԻՆԱ ԿՈՐԷԼՅԱՆՍԿԱ

ՈւՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ՈՃԵՐԸ ԵՎ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԱՌԱՋԱԴԻՄՈՒԹՅՈՒՆԸ ԼԵԶՎԻ ՅՈՐԱՅՄԱՆ ԳՈՐԾԵՆԹԱՅՈՒՄ..... 97

ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԱՐԵ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

«ՏԵՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՀԵՏ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՅՈՒՐԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ» ԹԵՄԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ «ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄ» ԴԱՍԸՆԹԱՑԻ ՇՐՋԱՆԱԿՆԵՐՈՒՄ 104

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

ՎԼԱԴԻՄԻՐ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

ՀԱՅԵՐԻ ՄԱՍՆԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՖՂԱՆԱԿԱՆ ՊԱՏԵՐԱԶՄԻՆ, ԾԱՌԱՅՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՌԱԶՄԱԿԱՆ ՓՈՐՁԱՌՈՒԹՅՈՒՆ 121

ԱՐՎԵՍՏԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ՀՐԱԶ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ

ԿՐԿԵՍԱՅԻՆ ԾՐԱԳՐԻ ԴՐԱՄԱՏՈՒՐԳԻԱՆ 139

ՀՈԳԵՔԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ՔՆԱՐԻԿ ՀՈՎԱԿԻՄՅԱՆ

ՏԱՐԵՑՆԵՐԻ ՀՈՒՋԱԿԱՆ ԻՆՏԵԼԵԿՏԻ, ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՀԱՐԱՔԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ԱՐԺԵՔԱՅԻՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՈՒՄՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ՀՈԳԵՔԱՆԱԿԱՆ ԾՐԱԳԻՐ 154

ՎԼԱԴԻՄԻՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, ՄԱՐԻԱՆՆԱ ԱՄԻՐԱՂՅԱՆ

ՇԱԽՄԱՏԻ ՍԻՆԵՐԳԵՏԻԿ ԷՖԵԿՏՆԵՐԸ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ 170

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

ЛАУРА АСАТРЯН, ЛИЛИТ МАНУКЯН

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД.....10

НАИРА ГАЛОЯН

ИНТЕРАКТИВНО-ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ.....27

МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ

КРИСТИНА АВАКЯН

СУЩНОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА..... 36

ИРМА АГАДЖАНЫН, ЮРИЙ ЮЗБАШЯН

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ СКРИПИЧНОГО, БАСОВОГО КЛЮЧА..... 46

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

АРЕВИК ХОДЕРЯН

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 56

ВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

АННА АВETИСЯН

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПАЦИЕНТООРИЕНТИРОВАННОГО КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В СТОМАТОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 68

ФИЛОЛОГИЯ

КРИСТИНЕ НИКОГОСЯН

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В ЦИКЛЕ РАССКАЗОВ НАР-ДОСА «НАШ КВАРТАЛ» 82

ИРИНА КОБЫЛЯНСКА

СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ И УСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА 97

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

НАРЕ ОГАННИСЯН

ОБУЧЕНИЕ ТЕМЕ «ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ» В РАМКАХ КУРСА «ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ».....104

ИСТОРИЯ

ВЛАДИМИР ПОГОСЯН

УЧАСТИЕ АРМЯН В АФГАНСКОЙ ВОЙНЕ: СЛУЖБА И БОЕВОЙ ОПЫТ 121

ИСКУССТВО

ГРАЧ ПЕТРОСЯН

ДРАМАТУРГИЯ ЦИРКОВОЙ ПРОГРАММЫ.....139

ПСИХОЛОГИЯ

КНАРИК ОВАКИМЯН

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА,
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ .. 154

ВЛАДИМИР КАРАПЕТЯН, МАРИАННА АМИРАГЯН

СИНЕРГИЧНЫЕ ЭФФЕКТЫ ШАХМАТ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .170

CONTENTS PEDAGOGY

LAURA ASATRYAN, LILIT MANUKYAN

CONTEMPORARY MODELS FOR MANAGING UNIVERSITY STUDENTS' SOCIALIZATION: AN INTEGRATED MANAGEMENT APPROACH.....10

NAIRA GALOYAN

INTERACTIVE-INTEGRATIVE MODEL FOR FORMING A HEALTHY LIFESTYLE CULTURE 27

TEACHING METHODOLOGIES

CHRISTINA AVAGYAN

THE ESSENCE AND OPPORTUNITIES OF PROJECT-BASED LEARNING IN TEACHING FINE ARTS 36

IRMA AGADZHANYAN, YURI YUZHASHYAN

GAME-BASED TECHNOLOGIES IN LEARNING TREBLE AND BASS CLEFS..... 46

PRESCHOOL EDUCATION

AREVIK KHODERYAN

DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN'S MATHEMATICAL ABILITIES AND GEOMETRIC CONCEPTS THROUGH THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES 56

HIGHER EDUCATION AND TEACHING METHODOLOGY

ANNA AVETISYAN

TEACHING METHODOLOGY AIMED AT DEVELOPING PATIENT-CENTERED CLINICAL REASONING IN DENTAL EDUCATION 68

PHILOLOGY

KRISTINE NIKOGHOSYAN

THE STYLISTIC FUNCTIONS OF THE LOANWORD LEXICON IN NAR-DOS'S SHORT STORY CYCLE "OUR NEIGHBORHOOD" 82

IRYNA KOBLYANSKA

LEARNING STYLES AND STUDENTS' ACHIEVEMENT IN LANGUAGE LEARNING 97

INCLUSIVE EDUCATION

NARE HOVHANNISYAN

TEACHING THE TOPIC "SPECIFICS OF WORKING WITH LEARNERS WITH VISUAL IMPAIRMENTS" WITHIN THE COURSE "ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION" 104

HISTORY

VLADIMIR POGOSYAN

ARMENIANS' PARTICIPATION IN THE AFGHAN WAR: SERVICE AND COMBAT EXPERIENCE...121

ART STUDIES

HRACH PETROSYAN

DRAMATURGY OF THE CIRCUS PROGRAMME.....139

PSYCHOLOGY

KNARIK HOVAKIMYAN

A PSYCHOLOGICAL PROGRAM FOR DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE,
INTERPERSONAL RELATIONSHIPS, AND VALUE ORIENTATIONS IN OLDER ADULTS..... 154

VLADIMIR KARAPETYAN, MARIANNA AMIRAGHYAN

SYNERGETIC EFFECTS OF CHESS IN A PRESCHOOLER'S DEVELOPMENT PROCESS.....170

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

**ԲՈՒՀՈՒՄ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ
ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄՈԴԵԼՆԵՐԸ. ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ԿԱՌԱՎԱՐՁԱԿԱՆ
ՄՈԴԵԼ**

ԼԱՌԻՐԱ ԱՍԱՏՐՅԱՆ

Խ. Աբվյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան
Էլ. հասցե՝ asatryan.laura@mail.ru

ԼԻԼԻԹ ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ

Խ. Աբվյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան
Էլ. հասցե՝ lilitmanukyan2000@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v2i52.378

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ժամանակակից բարձրագույն կրթության վերափոխումները պայմանավորում են ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի կառավարման տեսական և գործնական հիմքերի վերաիմաստավորման անհրաժեշտությունը: Թվային փոխակերպումը, կրթական միջավայրերի հիբրիդացումը, ուսանողական բազմազանության աճը, աշխատաշուկայի փոփոխվող պահանջները և մասնակցային կառավարման զարգացումը սոցիալականացումը դարձնում են բուհական կառավարման ռազմավարական հիմնախնդիր:

Հետազոտությունը տեսական-հայեցակարգային բնույթ ունի. կիրառվել են գիտական աղբյուրների տեսական և համեմատական վերլուծության, համակարգման, դասակարգման, ընդհանրացման, հայեցակարգային համադրման և մանկավարժական մոդելավորման մեթոդները:

Հիմնավորվում է, որ բուհում ուսանողների սոցիալականացումը չի կարող սահմանափակվել նոր կրթական միջավայրին հարմարմամբ. այն ներառում է ակադեմիական և սոցիալական ինտեգրումը, բուհական համայնքին պատկանելիությունը, մասնագիտական ինքնության, սոցիալական և մասնագիտական կարողունակությունների, ինքնակարգավորման, թվային սոցիալականացման և սոցիալական գործունակության զարգացումը:

Համեմատական վերլուծության հիման վրա առաջարկվում է հեղինակային ինտեգրված կառուցվածքային-գործառական մոդել, որը համադրում է համակարգային, էկոլոգիական, Ուեյդմանի սոցիալականացման, կարողունակահեն, ինտեգրման և պատկանելիության, թվային-հիբրիդային ու մասնակցային մոտեցումների փոխլրացնող դրույթները: Առաջարկվող մոդելի փուլային-ցիկլային կառուցվածքը սոցիալականացման կառավարումը ներկայացնում է որպես

հայտորոշումից և նպատակադրումից մինչև իրականացում, գնահատում, հետադարձ կապ և կառավարչական ճշգրտում զարգացող շարունակական գործընթաց:

Քանալի բառեր՝ սոցիալականացում, բարձրագույն կրթություն, սոցիալականացման կառավարում, կառավարման մոդել, պատկանելիություն, մասնագիտական ինքնություն, թվային սոցիալականացում:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Բարձրագույն կրթության ժամանակակից համակարգում բուհի առաքելությունն այլևս չի սահմանափակվում մասնագիտական գիտելիքների փոխանցմամբ: Բուհը միաժամանակ կրթական, մշակութային, սոցիալական, մասնագիտական և հաղորդակցական միջավայր է, որտեղ ձևավորվում են ուսանողի սոցիալական դերերը, արժեքային կողմնորոշումները, մասնագիտական ինքնությունը, համագործակցության փորձը և հասարակական մասնակցության կարողությունները: UNESCO IESALC-ի 2026 թվականի զեկույցում ևս շեշտադրվում են մասնակցության, ներառման, կառավարման, թվային փոխակերպման և ուսանողական հաջողության փոխկապակցված խնդիրները (Gutović et al., 2026):

Այս պայմաններում ուսանողների սոցիալականացումը նպատակահարմար է դիտարկել որպես կառավարվող սոցիալ-մանկավարժական գործընթաց, որն ապահովում է ուսանողի աստիճանական ներգրավումը բուհի ակադեմիական, սոցիալական, մշակութային, մասնագիտական և թվային միջավայրերում՝ միաժամանակ պահպանելով նրա սուբյեկտայնությունը, ինքնուրույն ընտրության հնարավորությունը և միջավայրի վրա փոխադարձ ազդեցության կարողությունը:

Գիտական տեսանկյունից կարևոր է տարբերակել միմյանց հետ սերտորեն կապված, սակայն ոչ նույնական **«հարմարում», «ինտեգրում», «պատկանելիություն» և «սոցիալականացում»** հասկացությունները: Հարմարումը հիմնականում արտահայտում է նոր միջավայրի պայմաններին հարմարվելու գործընթացը, ինտեգրումը՝ ուսանողի ընդգրկվածությունը բուհի ակադեմիական և սոցիալական հարաբերությունների համակարգում, իսկ պատկանելիությունը՝ նրա՝ համալսարանական համայնքում ընդունված, ճանաչված և արժեքավոր լինելու սուբյեկտիվ զգացողությունը (Ahn & Davis, 2020; Allen et al., 2024): Սոցիալականացումը առավել ընդգրկուն է և ներառում է սոցիալական փորձի, նորմերի, արժեքների, դերերի ու վարքագծային մոդելների յուրացումը, վերափմաստավորումն ու ակտիվ վերարտադրությունը:

Ժամանակակից հետազոտություններում ակադեմիական սոցիալականացումը դիտարկվում է նաև որպես բազմաչափ գործընթաց, որն ընդգրկում է ուսանողի՝ ուսումնական առաջադրանքների, ակադեմիական խմբի և բուհական կազմակերպության միջավայրում աստիճանական սոցիալական

ներգրավվածությունը և կարող է գնահատվել զարգացման տարբեր փուլերում (Farnese et al., 2022):

Նշված տեսական զարգացումները պահանջում են բուհական սոցիալականացման կառավարման այնպիսի մոդելի մշակում, որը հնարավորություն կտա մեկ ամբողջական կառուցվածքում համադրել ուսանողի անհատական փորձը, բուհական միջավայրի բազմամակարդակ ազդեցությունները, ակադեմիական և սոցիալական ինտեգրումը, պատկանելիությունը, մասնագիտական ինքնության ձևավորումը, մասնակցությունը և թվային սոցիալականացումը: Այս տեսանկյունից առանձնակի նշանակություն է ստանում տարբեր տեսական մոդելների համեմատական ուսումնասիրությունը և դրանց փոխլրացնող տարրերի հիման վրա ինտեգրված կառուցվածքային-գործառական մոդելի մշակումը:

Հետազոտության նպատակն է բուհում ուսանողների սոցիալականացման վերաբերյալ տեսական մոդելների և ժամանակակից մոդելային մոտեցումների համեմատական վերլուծության հիման վրա մշակել ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի կառավարման հեղինակային ինտեգրված կառուցվածքային-գործառական մոդել:

Նպատակի իրականացման համար առաջադրվել են հետևյալ խնդիրները՝

- ճշգրտել բուհական սոցիալականացման կառավարչական բովանդակությունը,
- համակարգել սոցիալականացման հիմնական տեսական մոդելներն ու ժամանակակից մոդելային մոտեցումները՝ բացահայտելով դրանց կառավարչական հնարավորություններն ու սահմանափակումները,
- մշակել հեղինակային ինտեգրված մոդելի կառուցվածքային և գործառական բաղադրիչները, կառավարչական մեխանիզմները և փուլային-ցիկլային իրականացման տրամաբանությունը:

Հետազոտության գիտական նորույթը

- տեսական մոտեցումների համադրման և բուհական սոցիալականացման կառավարման ժամանակակից պահանջների ընդհանրացման հիման վրա նորովի է սահմանվել «բուհում ուսանողների սոցիալականացման կառավարում» հասկացությունը՝ որպես ուսանողի անձի նկատմամբ անմիջական կառավարչական ազդեցություն չնախատեսող, այլ նրա սոցիալականացման պայմանների, միջավայրերի, փոխազդեցությունների և աջակցող մեխանիզմների նպատակային նախագծման, կազմակերպման, համակարգման ու շարունակական ճշգրտման գործընթաց,
- մշակվել է բուհում ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի կառավարման հեղինակային ինտեգրված կառուցվածքային-գործառական մոդել, որը համադրում է համակարգային, էկոլոգիական, սոցիալականացման, կարողունակահեն, ինտեգրման և պատկանելիության, թվային-հիբրիդային ու մասնակցային մոտեցումների փոխլրացնող դրույթները,

- հիմնավորվել է մոդելի կառուցվածքային և գործառական կազմակերպումը՝ ինը փոխկապակցված բաղադրիչների, կառավարչական մեխանիզմների համակարգի և շարունակական փուլային-ցիկլային իրականացման տրամաբանության միասնությամբ:

Մեթոդաբանությունը և մեթոդները

Հետազոտությունը տեսական-հայեցակարգային բնույթ ունի: Կիրառվել են բարձրագույն կրթության ոլորտում ուսանողների սոցիալականացման վերաբերյալ դասական և ժամանակակից գիտական աղբյուրների տեսական և համեմատական վերլուծության, համակարգման, դասակարգման, ընդհանրացման, հայեցակարգային համադրման և մանկավարժական մոդելավորման մեթոդները:

Վերլուծության համար ընտրվել են այն տեսական մոդելներն ու մոդելային մոտեցումները, որոնք հնարավորություն են տալիս բացահայտելու բուհական սոցիալականացման կառավարման հիմնական չափումները՝ միջավայրային փոխազդեցությունները, ակադեմիական և սոցիալական ինտեգրումը, պատկանելիությունը, ուսանողի գործունակությունը, կարողունակությունների զարգացումը, մասնակցությունը և թվային սոցիալականացումը: Դրանց համեմատական վերլուծությունն իրականացվել է կառավարման օբյեկտի, հիմնական կառավարչական մեխանիզմների և գերակա արդյունքների չափանիշներով:

Ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի կառավարման ժամանակակից մոդելները և մոտեցումները

Ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի կառավարման ժամանակակից մոդելները ձևավորվում են տարբեր տեսական-մեթոդաբանական և կառավարչական մոտեցումների հիման վրա՝ շեշտադրելով գործընթացի համակարգայնությունը, մասնակցային բնույթը, անհատականացումը, թվայնացումը և շարունակական հետադարձ կապը: Դրանցից յուրաքանչյուրն առանձնացնում է սոցիալականացման կառավարման որոշակի մեխանիզմներ, սակայն բոլորի համար ընդհանուր է ուսանողի ակադեմիական, սոցիալական և մասնագիտական ինտեգրման նպատակային ու համակարգված ապահովումը:

Համակարգային մոտեցման մոդել: Ըստ այդ մոդելի՝ բուհը դիտարկվում է որպես բաց, դինամիկ և բազմաբաղադրիչ սոցիալական համակարգ, որը մշտապես փոխազդում է հասարակության, մշակույթի, աշխատաշուկայի, մասնագիտական համայնքների, ընտանիքի, թվային հաղորդակցական միջավայրի և պետական կրթական քաղաքականության հետ:

Համակարգային մոտեցման շրջանակում ուսանողների սոցիալականացումը դիտարկվում է ոչ թե որպես առանձին միջոցառումների ամբողջություն, այլ որպես բուհական համակարգի տարբեր բաղադրիչների փոխկապակցված և նպատակաուղղված գործունեության արդյունք: Այն ներառում է ուսումնական և արտաուսումնական գործունեությունը, ուսանողական ինքնակառավարումը,

գիտահետազոտական աշխատանքը, մասնագիտական պրակտիկան, կամավորական և հանրային մասնակցությունը, մշակութային կյանքը, ինչպես նաև բուհ–գործատու–համայնք համագործակցությունը:

Էկոլոգիական և կենսաէկոլոգիական մոդել: Բրոնֆենբրենների էկոլոգիական տեսությունը զարգացումը մեկնաբանում է փոխկապակցված միջավայրերի համակարգում (Bronfenbrenner, 1979), իսկ հետագա կենսաէկոլոգիական տարբերակում կարևորում է անձ–գործընթաց–համատեքստ–ժամանակ փոխազդեցությունը (Bronfenbrenner & Morris, 2006):

Բուհական սոցիալականացման համատեքստում միկրոմակարդակն ընդգրկում է ուսումնական խումբը, դասախոսներին և անմիջական հաղորդակցությունը, մեզոմակարդակը՝ ֆակուլտետի, ամբիոնի, ուսանողական կառույցների և ընտանիքի փոխազդեցությունը, էկզոմակարդակը՝ աշխատաշուկան, համայնքը և կառավարման արտաքին կառույցները, մակրոմակարդակը՝ հասարակական արժեքներն ու կրթական քաղաքականությունը, իսկ քրոնոհամակարգը՝ ուսանողի զարգացման և սոցիալական փոփոխությունների ժամանակային դինամիկան: Այս մոդելից բխում է կառավարչական կարևոր դրույթ՝ կառավարման օբյեկտը միայն ուսանողը չէ, այլև նրա զարգացման միջավայրերի համակարգը:

Բուհական սոցիալականացման Ուեյդմանի մոդել: Ուեյդմանի հայեցակարգում ուսանողի սոցիալականացման գործընթացը պայմանավորվում է նրա նախաբուհական բնութագրերի ու նախնական կողմնորոշումների, բուհական միջավայրի ակադեմիական և սոցիալական նորմատիվ ազդեցությունների, դասախոսների և հասակակիցների հետ փոխազդեցության, ինչպես նաև ծնողական սոցիալականացման և բուհից դուրս հղումային խմբերի ազդեցությունների փոխկապակցվածությամբ (Weidman, 1989): Սոցիալականացման ընթացքում ձևավորվում և վերափոխվում են նաև ուսանողի ինքնության տարբեր բաղադրիչները, իսկ մոդելի հետագա կիրառությունները ցույց են տալիս դրա ճկունությունը տարբեր ուսանողական խմբերի և բուհական փորձառությունների ուսումնասիրման համար (Weidman et al., 2014):

Մոդելի ժամանակակից վերաիմաստավորման մեջ առավել ընդգծվում է ուսանողի գործունակության (agency) նշանակությունը. ուսանողը դիտարկվում է ոչ միայն որպես սոցիալական և ինստիտուցիոնալ ազդեցություններ ընդունող, այլև որպես դրանք մեկնաբանելու, ընտրողականորեն յուրացնելու և սեփական փոխազդեցությամբ սոցիալական միջավայրն ու դրա ազդեցությունները որոշակիորեն վերափոխելու ունակ սուբյեկտ (Weidman & DeAngelo, 2020): Կառավարչական տեսանկյունից այս մոտեցումը թույլ է տալիս սոցիալականացման կազմակերպումը դիտարկել ոչ թե որպես նորմերի միակողմանի փոխանցում, այլ որպես ուսանողի ակտիվ մասնակցության, ընտրության, համագործակցության և ռեֆլեքսիայի համար պայմանների ստեղծման գործընթաց:

Կարողունակահեն մոդելային մոտեցում: Կարողունակահեն մոտեցման շրջանակում սոցիալականացման արդյունքը դիտարկվում է ոչ միայն ուսանողի կողմից որոշակի գիտելիքների և սոցիալական նորմերի յուրացման, այլև տարբեր սոցիալական, քաղաքացիական և մասնագիտական իրավիճակներում արդյունավետ ու պատասխանատու գործելու պատրաստակամության և կարողության տեսանկյունից: Այս իմաստով սոցիալականացումը ձեռք է բերում հստակ արտահայտված արդյունքային ուղղվածություն:

Սոցիալականացման տեսանկյունից առանձնահատուկ նշանակություն ունեն հաղորդակցական և համագործակցային կարողությունները, անձնական և սոցիալական ինքնակարգավորումը, քաղաքացիական մասնակցությունը, միջմշակութային փոխգործակցությունը, նախաձեռնողականությունը, թվային կարողունակությունը և պատասխանատու վարքը: Եվրոպական առանցքային կարողունակությունների շրջանակում, ի թիվս այլոց, առանձնացվում են անձնական, սոցիալական և սովորել սովորելու, քաղաքացիական, ձեռնարկատիրական և թվային կարողունակությունները, որոնք կապվում են անձի ինքնիրացման և զարգացման, զբաղվածության, սոցիալական ներառման և ակտիվ քաղաքացիության հետ (Council of the European Union, 2018):

Կառավարչական առումով սա ենթադրում է սոցիալականացման նպատակների արտահայտում չափելի կարողունակությունների միջոցով, դրանց ձևավորման համար համապատասխան գործունեության և միջավայրերի կազմակերպում, ինչպես նաև արդյունքների պարբերական գնահատում և հետադարձ կապ:

Ակադեմիական-սոցիալական ինտեգրման և պատկանելիության մոդելային մոտեցում: Բուհական սոցիալականացումը չի սահմանափակվում ուսանողի ֆորմալ ընդգրկմամբ կրթական գործընթացում: Այն ներառում է ակադեմիական և սոցիալական ինտեգրումը, բուհական հարաբերությունների համակարգում ներառվածությունը և համալսարանական համայնքի լիարժեք անդամ լինելու զգացողությունը (Tinto, 1994):

Պատկանելիության ժամանակակից հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ այն բազմաչափ երևույթ է: Այն ներառում է ուսանողի կապը հասակակիցների, դասախոսների և հաստատության հետ, անվտանգության և համայնքի մաս լինելու զգացումը, ընդունված ու արժևորված լինելու փորձառությունը, ինչպես նաև բազմազանության և ներառականության ընկալումը (Ahn & Davis, 2020; Allen et al., 2024): Հետևաբար կառավարչական տեսանկյունից պատկանելիությունը նպատակահարմար է դիտարկել ոչ միայն որպես անհատական հոգեբանական վիճակ, այլև որպես բուհական միջավայրի ներառականության, աջակցող հարաբերությունների և սոցիալական ինտեգրման արդյունավետության կարևոր ցուցիչ:

Թվային և հիբրիդային սոցիալականացման մոդելային մոտեցում: Թվային փոխակերպումը ընդլայնել է բուհական սոցիալականացման տարածական և հաղորդակցական սահմանները: Ուսանողի սոցիալական փորձն այսօր ձևավորվում է ոչ միայն ֆիզիկական համալսարանական միջավայրում, այլև ուսուցման

կառավարման համակարգերում, առցանց համայնքներում, թվային նախագծերում, սոցիալական հարթակներում և հիբրիդային հաղորդակցական միջավայրերում:

OECD-ն թվային կրթության զարգացումը դիտարկում է որպես փոխկապակցված էկոհամակարգի ձևավորում, որի բաղադրիչներն են համակարգային և ինստիտուցիոնալ կառավարման թվային գործիքները, ուսուցման և գնահատման տեխնոլոգիաները, ենթակառուցվածքը, տվյալների ու տեխնոլոգիաների կառավարումը և մարդկային կարողությունները (OECD, 2023): Սոցիալականացման կառավարման տեսանկյունից այստեղից բխում է ոչ միայն թվային գործիքների հասանելիության, այլև ուսանողի թվային ինքնության, տեղեկատվության քննադատական գնահատման, առցանց համագործակցության, թվային էթիկայի, անվտանգության և պատասխանատու թվային քաղաքացիության զարգացման անհրաժեշտությունը (Council of the European Union, 2018; OECD, 2023):

Մասնակցային կառավարման մոդելային մոտեցում: Մասնակցային մոտեցումը ենթադրում է ուսանողի դերի ընդլայնում՝ բուհի կողմից կազմակերպվող գործընթացների միայն շահառուից և մասնակցից դեպի որոշ գործընթացներում գործընկեր, նախաձեռնող և համաստեղծող սուբյեկտ: Այս դեպքում սոցիալականացումը զարգանում է ոչ միայն կրթական բովանդակության յուրացման, այլև իրական մասնակցության և պատասխանատվության փորձի միջոցով: Ուսանողական ինքնակառավարումը, կրթական ծրագրերի և բուհական նախաձեռնությունների քննարկմանը մասնակցությունը, որակի ապահովման գործընթացներում հետադարձ կապը, նախագծային ու համայնքային գործունեությունը հնարավորություն են ստեղծում զարգացնելու պատասխանատվություն, նախաձեռնողականություն, առաջնորդություն, բանակցելու, համագործակցելու և համատեղ որոշումներ ընդունելու կարողություններ:

Այս տրամաբանությունը համահունչ է կրթության՝ համագործակցության, երկխոսության, մասնակցության և ընդհանուր պատասխանատվության վրա հիմնված ժամանակակից զարգացման ուղղություններին (Gutović et al., 2026; Bovill, 2020):

Հարկ է նշել, որ վերոնշյալ մոտեցումները նույն կարգի տեսություններ չեն. դրանց մի մասը ձևավորվել է որպես հեղինակային հայեցակարգային մոդել, իսկ մյուսները ներկայացնում են ժամանակակից հետազոտական և կառավարչական ուղղությունների ընդհանրացված մոդելային կառուցվածքներ: Հոդվածում դրանց համադրումը ծառայում է վերլուծական նպատակին՝ բացահայտելու բուհական սոցիալականացման կառավարման փոխլրացնող մեխանիզմներն ու արդյունքները:

Աղյուսակ 1. Սոցիալականացման գործընթացի կառավարման ժամանակակից մոդելների և մոդելային մոտեցումների համեմատական բնութագիրը.

Մոդել / մոդելային մոտեցում	Կառավարման հիմնական օբյեկտ	Գլխավոր կառավարչական մեխանիզմ	Գերակա արդյունք
Համակարգային	Բուհական սոցիալականացման և կառավարման ամբողջական համակարգը	Ենթահամակարգերի փոխկապակցում, համակարգում և հետադարձ կապ	Սոցիալականացման և գործընթացի ամբողջականություն և համաձայնեցվածություն
Էկոլոգիական	Ուսանող-միջավայր բազմամակարդակ փոխազդեցությունը	Միկրո-, մեզո-, էկզո- և մակրոմիջավայրերի փոխկապակցում	Ուսանողի զարգացման համար ինտեգրված և աջակցող սոցիալական միջավայր
Ուելդմանի սոցիալականացման	Ուսանողի սոցիալականացման և փորձը, բուհական նորմատիվ միջավայրը և հղումային խմբերը	Նորմատիվ ազդեցությունների, սոցիալական փոխազդեցությունների, ինտեգրման և ուսանողի գործունակության փոխկապակցում	Սոցիալական և մասնագիտական ինքնության ու ինտեգրման զարգացում
Կարողունակահեն	Ուսանողի սոցիալական, քաղաքացիական և մասնագիտական կարողունակությունները	Ակնկալվող կարողունակությունների սահմանում, գործունեության կազմակերպում, գնահատում և հետադարձ կապ	Չափելի սոցիալական և մասնագիտական կարողունակություններ
Ինտեգրման և պատկանելիության	Ուսանող-բուհական համայնք հարաբերությունների համակարգը	Ակադեմիական և սոցիալական ինտեգրում, աջակցող հարաբերություններ, ընդունում, անվտանգություն և ներառական մասնակցություն	Ինտեգրվածություն և համալսարանական համայնքին պատկանելիության զգացում

Մոդել / մոդելային մոտեցում	Կառավարման հիմնական օբյեկտ	Գլխավոր կառավարչական մեխանիզմ	Գերակա արդյունք
Թվային-հիբրիդային	Ֆիզիկական և թվային սոցիալականացման միջավայրերը	Թվային հաղորդակցության, համագործակցության, տվյալների ու տեխնոլոգիաների պատասխանատու օգտագործման կազմակերպում	Պատասխանատու թվային մասնակցություն, թվային ինքնություն և սոցիալականացում
Մասնակցային	Բուհական կյանքին և որոշումների մշակմանը ուսանողի մասնակցությունը	Ինքնակառավարում, գործընկերություն, համաստեղծում, նախաձեռնություն և հետադարձ կապ	Գործունակություն, պատասխանատվություն, համագործակցություն և առաջնորդություն

Կատարված համեմատական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ դիտարկված մոդելներից և մոդելային մոտեցումներից որևէ մեկը առանձին վերցրած չի ընդգրկում բուհական սոցիալականացման կառավարման ամբողջ բարդությունն ու բազմաչափությունը: Համակարգային մոդելը բացահայտում է գործընթացի կառուցվածքային ամբողջականությունն ու ենթահամակարգերի փոխկապակցվածությունը, էկոլոգիականը՝ սոցիալականացման միջավայրերի բազմամակարդակ փոխազդեցությունը, Ուեյդմանի մոդելը՝ նորմատիվ ազդեցությունների, բուհական և հղումային խմբերի ու ուսանողի գործունակության փոխհարաբերությունը, կարողունակահեն մոտեցումը՝ սոցիալականացման չափելի վերջնարդյունքները, ինտեգրման և պատկանելիության մոտեցումը՝ ուսանողի համայնքային ներառման և պատկանելիության որակը, թվային-հիբրիդայինը՝ ֆիզիկական և վիրտուալ միջավայրերի փոխներթափանցումը, իսկ մասնակցայինը՝ ուսանողի գործընկերության, համակառավարման և համաստեղծման ներուժը:

Հետևաբար դրանց փոխլրացնող համադրումը տեսական հիմք է ստեղծում բուհական սոցիալականացման կառավարման ինտեգրված մոդելի կառուցման համար, որը միավորում է համակարգային ամբողջականությունը, միջավայրային բազմամակարդակությունը, ուսանողի գործունակությունը, կարողունակահեն վերջնարդյունքները, պատկանելիությունը, թվային սոցիալականացումը և մասնակցային կառավարումը:

Բուհում ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի կառավարման հեղինակային ինտեգրված մոդելը

Վերոնշյալ տեսական մոդելների և մոդելային մոտեցումների համեմատական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ դրանցից յուրաքանչյուրն արտացոլում է բուհական սոցիալականացման առանձին էական կողմեր, սակայն դրանց փոխլրացնող համադրումն է հնարավորություն տալիս սոցիալականացման գործընթացի կառավարումը դիտարկել որպես ամբողջական կառավարչական-մանկավարժական համակարգ: Այդ համադրման և բուհական սոցիալականացման կառավարման ժամանակակից պահանջների ընդհանրացման հիման վրա առաջարկվում է բուհում

ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի կառավարման հեղինակային ինտեգրված մոդելը:

Բուհում ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի կառավարումը նպատակաուղղված, շարունակական, փուլային-ցիկլային և հետադարձ կապով ապահովված կառավարչական-մանկավարժական գործընթաց է, որի միջոցով նախագծվում, կազմակերպվում և համակարգվում են կրթական, սոցիալական, մասնագիտական և թվային միջավայրերում ուսանողի սոցիալականացման պայմաններն ու փոխազդեցությունները՝ նպաստելով նրա ակադեմիական և սոցիալական ինտեգրմանը, բուհական համայնքին պատկանելիությանը, մասնագիտական ինքնության, սոցիալական և մասնագիտական կարողունակությունների, ինքնակարգավորման և սոցիալական գործունակության (agency) զարգացմանը:

Հեղինակային մոդելի առանձնահատկությունն այն է, որ կառավարման անմիջական օբյեկտ է դիտարկվում ոչ թե ուսանողի անձը, այլ նրա սոցիալականացման պայմանների, միջավայրերի, փոխազդեցությունների և աջակցող մեխանիզմների համակարգը, իսկ ուսանողը հանդես է գալիս որպես սոցիալականացման գործընթացի ակտիվ սուբյեկտ և մասնակից:

Մոդելի սկզբունքները

Առաջարկվող ինտեգրված մոդելը հիմնվում է համակարգայնության, ուսանողակենտրոնության, շարունակականության, մասնակցային կառավարման, սուբյեկտ-սուբյեկտային փոխազդեցության, անհատականացման, ներառականության, միջավայրային ինտեգրման, կարողունակահենության, թվային պատասխանատվության, հետադարձ կապի և ռեֆլեքսիվության սկզբունքների վրա:

Այս սկզբունքները ապահովում են, մի կողմից, սոցիալականացման կառավարման նպատակային և կազմակերպված բնույթը, իսկ մյուս կողմից՝ ուսանողի ինքնությունության, ընտրության, մասնակցության և սոցիալական գործունակության պահպանումն ու զարգացումը:

Մոդելի կառուցվածքային բաղադրիչները

Մոդելը ներառում է ինը փոխկապակցված կառուցվածքային բաղադրիչ՝ նպատակային-նորմատիվ, հայտորոշիչ-վերլուծական, միջավայրային-կազմակերպական, գործունեային-հաղորդակցական, աջակցության և մենթորության, մասնակցային, թվային-հաղորդակցական, մոնիթորինգային-ճշգրտող և արդյունքային: Դրանք գործում են որպես միասնական կառավարչական-մանկավարժական համակարգ և ապահովում են սոցիալականացման գործընթացի ամբողջականությունը՝ նպատակադրումից ու հայտորոշումից մինչև արդյունքների գնահատում, հետադարձ կապ և հաջորդ կառավարչական ցիկլի ճշգրտում:

Նպատակային-նորմատիվ բաղադրիչ: Սահմանվում են սոցիալականացման նպատակը, խնդիրները, սկզբունքները և ակնկալվող արդյունքները՝ դրանք համապատասխանեցնելով բուհի ռազմավարությանը, կրթական

քաղաքականությանը, մասնագիտական պատրաստության պահանջներին և հասարակության սոցիալ-մշակութային ակնկալիքներին:

Հայտորոշիչ-վերլուծական բաղադրիչ: Ուսումնասիրվում և գնահատվում են ուսանողի նախնական սոցիալական փորձը, ակադեմիական պատրաստվածությունը, մոտիվացիան, սոցիալական կապերը, հաղորդակցական և թվային փորձը, բուհական համայնքին պատկանելիության զգացումը, ինչպես նաև անհատական աջակցության կարիքները: Ստացված տվյալները հիմք են դառնում կառավարչական հետազարդոշումների և սոցիալականացման տարբերակված ու անհատականացված ուղիների մշակման համար:

Միջավայրային-կազմակերպական բաղադրիչ: Նախագծվում և կազմակերպվում է ներառական, համագործակցային, անվտանգ և սոցիալականացմանը նպաստող բուհական միջավայր, որտեղ ապահովվում են ուսանողի ակադեմիական, սոցիալական, մասնագիտական և հասարակական ներգրավվածության պայմանները:

Գործունեային-հաղորդակցական բաղադրիչ: Ուսանողի սոցիալական փորձը ձևավորվում և հարստացվում է ուսումնական, նախագծային, հետազոտական, մշակութային, կամավորական, համայնքային և մասնագիտական գործունեության, ինչպես նաև բազմաբնույթ հաղորդակցական և համագործակցային փոխազդեցությունների միջոցով:

Աջակցության և մենթորության բաղադրիչ: Ներառում է ակադեմիական խորհրդատվությունը, դասախոսի և մենթորի աջակցությունը, հասակակիցների մենթորությունը, հոգեբանամանկավարժական օժանդակությունը և մասնագիտական կողմնորոշումը՝ նպաստելով ուսանողի հարմարմանը, դժվարությունների հաղթահարմանը, ինքնուրույնությանն ու ինքնակարգավորման զարգացմանը:

Մասնակցային բաղադրիչ: Ապահովվում է ուսանողների ներգրավումը բուհական ինքնակառավարմանը, նախագծերի և նախաձեռնությունների մշակմանն ու իրականացմանը, կրթության որակի ապահովման գործընթացներում հետադարձ կապի տրամադրմանը, խնդիրների քննարկմանը և բուհական միջավայրի համաստեղծմանը (Bovill, 2020):

Թվային-հաղորդակցական բաղադրիչ: Կազմակերպվում են հիբրիդային կրթական և սոցիալական համայնքները, թվային համագործակցությունը և պատասխանատու թվային հաղորդակցությունը, նպաստվում է թվային ինքնության գիտակցված ձևավորմանը, տեղեկատվության քննադատական գնահատմանը, ինչպես նաև թվային միջավայրում անվտանգ և էթիկական վարքագծի զարգացմանը (OECD, 2023):

Մոնիթորինգային-ճշգրտող բաղադրիչ: Իրականացվում է սոցիալականացման գործընթացի ընթացքի պարբերական գնահատում, բացահայտվում են հնարավոր դժվարություններն ու ռիսկերը, հավաքագրվում և վերլուծվում է ուսանողների և այլ դերակատարների հետադարձ կապը: Ստացված

տվյալների հիման վրա ճշգրտվում են կառավարչական, կազմակերպական և մանկավարժական գործողությունները:

Արդյունքային բաղադրիչ: Գնահատվում են ուսանողի ակադեմիական և սոցիալական ինտեգրվածության, բուհական համայնքին պատկանելիության, մասնագիտական ինքնության, սոցիալական և մասնագիտական կարողունակությունների, ինքնակարգավորման, պատասխանատու թվային մասնակցության և սոցիալական գործունակության ձևավորվածության մակարդակները: Գնահատման արդյունքները միաժամանակ դառնում են հաջորդ կառավարչական ցիկլի մեկնակետ:

Մոդելի կառավարչական մեխանիզմները

Ներկայացված կառուցվածքային բաղադրիչների գործնական իրացումը պահանջում է փոխկապակցված կառավարչական մեխանիզմների համակարգ, որի միջոցով մոդելի տեսական դրույթները վերածվում են կազմակերպական, մանկավարժական և գործառնական գործողությունների:

Ինստիտուցիոնալ-կառավարչական մեխանիզմ: Ապահովում է սոցիալականացման խնդիրների ներառումը բուհի ռազմավարության, կառավարման ծրագրերի և ստորաբաժանումների գործունեության մեջ, դերերի և պատասխանատվությունների հստակեցումը, ինչպես նաև տարբեր կառույցների գործողությունների համակարգումը:

Ուսումնակրթական մեխանիզմ: Սոցիալականացման նպատակներն իրացվում են կրթական ծրագրերի, համագործակցային ուսուցման, նախագծային և հետազոտական գործունեության, մասնագիտական իրավիճակների ու միջառարկայական նախաձեռնությունների միջոցով:

Միջավայրային մեխանիզմ: Ուղղված է ներառական, անվտանգ, համագործակցային և պատկանելիության զգացում ձևավորող ֆիզիկական ու սոցիալական միջավայրի ստեղծմանը:

Աջակցության և մենթորության մեխանիզմ: Իրականացվում է դասախոսական, ակադեմիական, հասակակիցների և մասնագիտական մենթորության, խորհրդատվության ու աջակցության համակարգերի միջոցով:

Մասնակցային մեխանիզմ: Ուսանողները ներգրավվում են ինքնակառավարման, որոշումների նախապատրաստման, որակի ապահովման, նախագծերի, նախաձեռնությունների և բուհական միջավայրի համաստեղծման գործընթացներում (Bovill, 2020):

Համայնքային-գործընկերային մեխանիզմ: Ապահովում է բուհի համագործակցությունը գործատուների, մասնագիտական կառույցների, հասարակական կազմակերպությունների, համայնքների, շրջանավարտների և այլ սոցիալական գործընկերների հետ՝ ընդլայնելով ուսանողի սոցիալական և մասնագիտական փորձառության տարածքը:

Թվային մեխանիզմ: Ապահովում է թվային հարթակների և հիբրիդային միջավայրերի օգտագործումը հաղորդակցության, համագործակցության, մասնակցության, աջակցության և սոցիալական կապերի զարգացման համար՝ թվային անվտանգության, էթիկայի և պատասխանատվության պահանջների պահպանմամբ (OECD, 2023):

Մոնիթորինգային և հետադարձ կապի մեխանիզմ: Նախատեսում է սոցիալականացման ընթացքի և արդյունքների պարբերական գնահատում, ուսանողական հետադարձ կապի հավաքագրում, խնդիրների վաղ բացահայտում և կառավարչական որոշումների փաստահեն ճշգրտում:

Մոդելի իրականացման փուլային-ցիկլային տրամաբանությունը

Մոդելի կառուցվածքային բաղադրիչները չեն նույնացվում դրա իրականացման փուլերի հետ: Եթե բաղադրիչները բնութագրում են մոդելի կառուցվածքը, ապա փուլերը ներկայացնում են դրա գործառնման հաջորդականությունը:

- **Հայտորոշիչ-կանխատեսական փուլ:** Բացահայտվում են ուսանողների նախնական սոցիալական փորձը, կարիքները, ռիսկերը, ակադեմիական և սոցիալական ինտեգրման մակարդակը, հաղորդակցական ու թվային փորձը և բուհական միջավայրի հնարավորությունները:
- **Նպատակադրման և նախագծման փուլ:** Հայտորոշման արդյունքների հիման վրա ճշգրտվում են սոցիալականացման նպատակներն ու ակնկալվող արդյունքները, ընտրվում են համապատասխան միջավայրերը, մեխանիզմները, աջակցության ձևերը և գործունեության ուղղությունները:
- **Կազմակերպման և իրականացման փուլ:** Իրականացվում են ուսումնական, սոցիալական, նախագծային, մասնագիտական, մասնակցային, մենթորական, համայնքային և թվային գործողությունները՝ ապահովելով ուսանողի ակտիվ ներգրավվածությունն ու փոխազդեցությունները:
- **Մոնիթորինգի, գնահատման և ճշգրտման փուլ:** Գնահատվում են սոցիալականացման ընթացքն ու արդյունքները, հավաքագրվում է հետադարձ կապը, բացահայտվում են շեղումներն ու նոր կարիքները և կատարվում համապատասխան կառավարչական ճշգրտում:

Այս փուլի արդյունքները դառնում են հաջորդ հայտորոշիչ-կանխատեսական փուլի ելակետ, ինչի շնորհիվ մոդելը գործում է ոչ թե գծային, այլ շարունակական փուլային-ցիկլային համակարգի սկզբունքով:

Հեղինակային մոդելի ինտեգրատիվ բնույթը

Մոդելի ինտեգրատիվ բնույթը դրսևորվում է նրանում, որ այն միավորում է համակարգային մոտեցման կառուցվածքային ամբողջականությունը, էկոլոգիական մոտեցման բազմամակարդակ միջավայրային տրամաբանությունը, Ուեյդմանի սոցիալականացման մոդելի նորմատիվ և հղումային փոխազդեցությունների ու

ուսանողի գործունակության գաղափարը, կարողունակահեն մոտեցման արդյունքային ուղղվածությունը, ինտեգրման և պատկանելիության մոտեցման համայնքային բաղադրիչը, թվային-հիբրիդային սոցիալականացման միջավայրը և մասնակցային կառավարման՝ ուսանողին որպես գործընկեր ու համաստեղծող դիտարկելու սկզբունքը:

Այսպիսով, հեղինակային մոդելը սոցիալականացման կառավարումը տեղափոխում է ուսանողի հարմարման կամ նրա նկատմամբ միակողմանի կառավարչական ազդեցության տրամաբանությունից դեպի սոցիալականացնող միջավայրերի, հարաբերությունների, հնարավորությունների և աջակցության համակարգի նպատակային կառավարում, որտեղ ուսանողը հանդես է գալիս որպես սեփական սոցիալական և մասնագիտական զարգացման ակտիվ սուբյեկտ:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

- Բուիում ուսանողների սոցիալականացումը բազմամակարդակ, դինամիկ և շարունակական գործընթաց է, որը չի սահմանափակվում նոր կրթական միջավայրին հարմարմամբ, այլ ներառում է ակադեմիական և սոցիալական ինտեգրումը, բուհական համայնքին պատկանելիության ձևավորումը, մասնագիտական ինքնության, սոցիալական և մասնագիտական կարողունակությունների, ինքնակարգավորման և սոցիալական գործունակության զարգացումը:
- Դիտարկված մոդելների և մոդելային մոտեցումների փոխլրացնող համադրումը հնարավորություն է տալիս բուիում ուսանողների սոցիալականացման կառավարումը դիտարկել որպես ամբողջական կառավարչական-մանկավարժական համակարգ, որի կենտրոնում ոչ թե ուսանողի նկատմամբ միակողմանի ազդեցությունն է, այլ սոցիալականացնող պայմանների, միջավայրերի, փոխազդեցությունների և աջակցության մեխանիզմների նպատակային կազմակերպումը:
- Առաջարկված հեղինակային ինտեգրված մոդելը ներառում է նպատակային-նորմատիվ, հայտորոշիչ-վերլուծական, միջավայրային-կազմակերպական, գործունեային-հաղորդակցական, աջակցության և մենթորության, մասնակցային, թվային-հաղորդակցական, մոնիթորինգային-ճշգրտող և արդյունքային փոխկապակցված բաղադրիչներ, որոնք իրացվում են համապատասխան ինստիտուցիոնալ-կառավարչական, ուսումնակրթական, միջավայրային, մենթորական, մասնակցային, համայնքային-գործընկերային, թվային և մոնիթորինգային մեխանիզմների միջոցով:
- Մոդելի փուլային-ցիկլային կառուցվածքը ներառում է հայտորոշիչ-կանխատեսական, նպատակադրման և նախագծման, կազմակերպման և իրականացման, մոնիթորինգի, գնահատման ու ճշգրտման փուլերը: Ստացված արդյունքների և հետադարձ կապի հիման վրա յուրաքանչյուր ցիկլ

դառնում է հաջորդ կառավարչական ցիկլի մեկնակետ՝ ապահովելով սոցիալականացման կառավարման շարունակականությունը, ճկունությունը և արդյունքահենությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Ahn, M. Y., & Davis, H. H.** (2020). Four domains of students' sense of belonging to university. *Studies in Higher Education*, 45(3), 622–634. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564902>
- Allen, K.-A., Slaten, C., Hong, S., Lan, M., Craig, H., May, F., & Counted, V.** (2024). Belonging in higher education: A twenty-year systematic review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(5). <https://doi.org/10.53761/s2he6n66>
- Bovill, C.** (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A.** (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Council of the European Union.** (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*, C 189, 1–13.
- Farnese, M. L., Spagnoli, P., & Livi, S.** (2022). Undergraduates' academic socialization: A cross-time analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1239–1255. <https://doi.org/10.1111/bjep.12497>
- Gutović, V., Bouckaert, M., Xia, T., Quinteiro Goris, J. A., Baroni Boces, G., Sears, M. D., Peterson, M. S., & Osei, E.** (2026). Higher education global trends report: Towards inclusive, equitable and quality higher education in an internationally mobile landscape. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. <https://doi.org/10.54674/IN.2026.94>
- OECD.** (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
- Tinto, V.** (1994). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- Weidman, J. C.** (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 5, pp. 289–322). Agathon Press.

- Weidman, J. C., DeAngelo, L., & Bethea, K. A. (2014). Understanding student identity from a socialization perspective. *New Directions for Higher Education*, 2014(166), 43–51. <https://doi.org/10.1002/he.20094>
- Weidman, J. C., & DeAngelo, L. (2020). Toward a 21st century socialization model of higher education's impact on students. In J. C. Weidman & L. DeAngelo (Eds.), *Socialization in higher education and the early career: Theory, research and application* (pp. 311–323). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33350-8_17

РЕЗЮМЕ

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Лаура Асатрян, Лилит Манукян

Трансформации современного высшего образования обуславливают необходимость переосмысления теоретических и практических основ управления социализацией студентов. Цифровая трансформация, гибридные образовательные среды, растущее разнообразие студенческого контингента, изменяющиеся требования рынка труда и развитие партисипативного управления превращают социализацию в стратегическую задачу управления университетом.

Цель статьи — систематизировать современные модели управления социализацией студентов, выявить их управленческий потенциал и ограничения, а также на основе теоретического синтеза предложить интегрированную структурно-функциональную модель.

В исследовании использованы методы теоретического и сравнительного анализа, систематизации, обобщения и педагогического моделирования. Обосновано, что эффективное управление социализацией не может сводиться к адаптации студентов к университетской среде; оно должно охватывать академическую и социальную интеграцию, чувство принадлежности, социальные и профессиональные компетенции, профессиональную идентичность, цифровое гражданство, саморегуляцию и социальную агентность.

Предлагаемая авторская модель интегрирует системный, экологический, студентоцентрированный, компетентностный, партисипативный и цифрово-экосистемный подходы, обеспечивая более целостное, измеримое и управляемое построение процесса социализации студентов.

Ключевые слова: социализация. высшее образование. управление социализацией. образовательная среда. чувство принадлежности. компетенции. цифровая социализация.

SUMMARY

CONTEMPORARY MODELS FOR MANAGING UNIVERSITY STUDENTS' SOCIALIZATION: AN INTEGRATED MANAGEMENT APPROACH

Laura Asatryan, Lilit Manukyan

Transformations in contemporary higher education require a reconsideration of the theoretical and practical foundations of student socialization management. Digital transformation, hybrid learning environments, growing student diversity, changing labour-market expectations, and participatory governance have made socialization a strategic issue in university management.

The article aims to systematize contemporary models of student socialization management, identify their managerial potential and limitations, and propose an integrated structural–functional model based on theoretical synthesis. The study employs theoretical and comparative analysis, systematization, generalization, and pedagogical modelling. It argues that effective socialization management cannot be reduced to students' adaptation to the university environment; rather, it should encompass academic and social integration, a sense of belonging, social and professional competences, professional identity, digital citizenship, self-regulation, and social agency.

The proposed model integrates systemic, ecological, student-centred, competence-based, participatory, and digital-ecosystem approaches, thereby providing a more holistic, measurable, and manageable framework for student socialization.

Keywords: *socialization, higher education, socialization management, educational environment, sense of belonging, competence, digital socialization.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 05.08.2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 08.08.2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 15.09.2026

ՆԱԻՐԱ ԳԱԼՈՅԱՆ

Շիրակի պետական համալսարան

Էլ. փոստ՝ naira.zargaryan.1983@mail.ru

DOI: 10.24234/scientific.v2i52.379

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ներկայացված է հանրակրթական դպրոցի սովորողների շրջանում առողջ ապրելակերպի մշակույթի ձևավորման ինտերակտիվ-ինտեգրատիվ մոդելը: Հետազոտության նպատակն է հիմնավորել ուսուցման ակտիվ մեթոդների և միջառարկայական կապերի համադրման արդյունավետությունը առողջապահական վարքագծի ձևավորման գործում: Մանկավարժական փորձարարության ընթացքում կիրառվել են նախագծային ուսուցման, «Առողջության ակումբների» և սպորտային-կրթական համակցված միջոցառումների ձևաչափերը: Մոդելի առանցքային բաղադրիչն է հանդիսանում դպրոց-ընտանիք սոցիալական գործընկերության ամրապնդումը, որն ապահովում է կրթական ներազդեցության շարունակականությունը տնային միջավայրում:

Հետազոտության արդյունքները փաստում են, որ ինտերակտիվ-ինտեգրատիվ մոտեցումը նպաստում է սովորողների ակտիվության բարձրացմանը, ինքնակարգավորման հմտությունների զարգացմանը և տեսական գիտելիքների վերափոխմանը կայուն կենսակերպի: Հոդվածում ձևակերպված եզրահանգումները և մեթոդական առաջարկությունները կարող են կիրառվել մանկավարժների և կրթության կազմակերպիչների կողմից՝ առողջապահական կրթության որակի բարձրացման նպատակով:

Բանալի բառեր՝ առողջ ապրելակերպ, ինտեգրատիվ մոդել, ինտերակտիվ մեթոդներ, նախագծային ուսուցում, դպրոց-ընտանիք համագործակցություն, կարողունակությունների ձևավորում, մանկավարժական փորձարարություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ժամանակակից կրթական հարացույցում սովորողների առողջ ապրելակերպի (ԱԱ) մշակույթի ձևավորումը դիտարկվում է ոչ միայն որպես առողջապահական, այլև կարևորագույն մակավարժական-մեթոդական խնդիր: Երեխաների ֆիզիկական, հոգեկան և սոցիալական բարեկեցությունը մեծապես պայմանավորված է կրթական միջավայրի որակով և մանկավարժական ներազդեցության համակարգված բնույթով: Ներկայումս ավանդական՝ տեղեկատվական-վերարտադրողական մոտեցումները սպառել են իրենց արդյունավետությունը, և առաջացել է հրատապ անհրաժեշտություն

անցում կատարելու կոմպետենցիա հեն կրթության, որտեղ տեսական գիտելիքը վերափոխվում է կայուն գործնական հմտությունների և արժեքային կողմնորոշումների:

Տեղեկատվական հոսքերի գերհագեցվածության, հիպոդինամիայի (շարժողական սակավապտության) և թվային սթրեսների պայմաններում կրթական համակարգը կանգնած է նոր մարտահրավերների առջև: Այս իրավիճակը թելադրում է ներդնել այնպիսի ինտերակտիվ և ինտեգրատիվ տեխնոլոգիաներ, որոնք թույլ կտան ապահովել առողջապահական կրթության շարունակականությունը և բազմակողմանիությունը: Ինտեգրատիվ մոտեցումը հնարավորություն է տալիս ԱԱ տարրերը ներառել տարբեր ուսումնական առարկաների շրջանակներում՝ ստեղծելով միասնական կրթական դաշտ, իսկ ինտերակտիվությունը խթանում է սովորողի սուբյեկտային դիրքորոշումը սեփական առողջության հանդեպ:

Սույն հոդվածի նպատակն է գիտամեթոդական հիմնավորմամբ ներկայացնել առողջ ապրելակերպի մշակույթի ձևավորման ինտերակտիվ-ինտեգրատիվ մոդելը: Աշխատանքում մանրամասնվում են մոդելի կառուցվածքային բաղադրիչները, իրացման մեթոդական գործիքակազմը և փորձարարական հիմնավորումները, որոնք նպաստում են դպրոցական միջավայրում առողջապահական արժեքների արդյունավետ արմատավորմանը: Առողջ ապրելակերպի (ԱԱ) մշակույթը բարդ հարացույց է, որը ներառում է «արժեքների, գիտելիքների և վարքագծային նորմերի համակարգ՝ ուղղված անհատի ֆիզիկական, հոգեկան և սոցիալական բարեկեցության ապահովմանը» (Ասատրյան Լ., 2018): Մանկավարժական գործընթացում ԱԱ մշակույթի ձևավորումը դիտարկվում է որպես բազմամակարդակ համակարգ, որի արդյունավետությունն ապահովվում է հետևյալ մեթոդաբանական նախադրյալների միջոցով.

- **Աքսիոլոգիական (արժեքային) բաղադրիչ.** ԱԱ-ն սովորողի գիտակցության մեջ պետք է արմատավորվի որպես կենսական առաջնահերթություն և անձնային ռեսուրս, այլ ոչ թե որպես արտաքին պարտադրանք: Սա ենթադրում է անցում դեպի ներքին մոտիվացիայի ձևավորում:
- **Միջառարկայական ինտեգրում.** Գիտելիքների փոխանցումն իրականացվում է ոչ թե մեկուսացված դասընթացների, այլ ուսումնական առարկաների (կենսաբանություն, ֆիզիկական կուլտուրա, հասարակագիտություն, արվեստ) բովանդակային համադրման միջոցով: Սա ապահովում է առողջության մասին պատկերացումների ամբողջականությունը:
- **Գործնական-կողմնորոշիչ (պրագմատիկ) բաղադրիչ.** Վարքագծային հմտությունները զարգանում են նախագծային աշխատանքների և փորձարարական գործունեության միջոցով, ինչը հնարավորություն է տալիս տեսական գիտելիքը վերածել կայուն սովորույթի:

- **Սոցիալ-խթանող միջավայր.** Մանկավարժական ակտիվ ներգրավվածությունը, մրցութային տարրերը և դպրոց-ընտանիք փոխհամագործակցությունը հանդես են գալիս որպես ԱԱ վարքագծի խրախուսման արտաքին գործոններ (Մինասյան Ս., 2008):

Մեր կողմից առաջարկվող ինտերակտիվ-ինտեգրատիվ մոտեցումը սահմանվում է որպես «կրթադաստիարակչական համակարգված մեթոդիկա, որը ներդաշնակում է տեսական գիտելիքների յուրացումը, գործնական կարողությունների մշակումը և սոցիալական գործընկերության (դպրոց-ընտանիք-հասարակություն) ներուժը» (Հովհաննիսյան Ա. և ուրիշներ, 2006): Այս մոտեցման հայեցակարգային առանցքը հիմնված է ուսուցման շարունակականության և բովանդակային համատեղելիության վրա, ինչը նպաստում է առողջապահական կայուն կարողունակությունների (կոմպետենցիաների) ձևավորմանը:

Մեր կողմից առաջարկվող մոդելի կառուցվածքում առանցքային նշանակություն ունեն ինտերակտիվ և ինտեգրատիվ փոխլրացնող բաղադրիչները, որոնց համադրումը թույլ է տալիս կրթական գործընթացը տեսական տեղեկատվության փոխանցումից վերափոխել կենսագործունեության մշակույթի ձևավորման:

1. Ինտերակտիվ բաղադրիչ. Այս տարրը ենթադրում է սովորողի դերի վերաբժնորում՝ պասիվ ընկալողից անցում կատարելով դեպի ուսումնական գործընթացի ակտիվ սուբյեկտի: Ըստ համագործակցային ուսուցման սկզբունքների՝ սովորողը դառնում է մասնակից, ով վերլուծում, քննարկում և կիրառում է գիտելիքը գործնական իրավիճակներում (Հովհաննիսյան Ա. և ուրիշներ, 2006): Մոդելի շրջանակներում կիրառվում են հետևյալ մեթոդական հնարները.

- **Նախագծային աշխատանքներ.** Սովորողների կողմից առողջ սննդի կամ օրվա ռեժիմի անհատական մոդելների մշակում:
- **Դերային խաղեր և սիմուլյացիաներ.** Ռիսկային իրավիճակներում կայուն վարքագիծ դրսևորելու հմտությունների մարզում:
- **Մուլտիմեդիա և վիրտուալ հարթակներ.** Ճանաչողական հետաքրքրության խթանում թվային գործիքների միջոցով, ինչը նպաստում է ինքնուրույն որոշումների կայացմանը:

2. Ինտեգրատիվ բաղադրիչ. Սա ենթադրում է առողջապահական թեմաների ներառում ոչ միայն առանձին առարկաների բովանդակության մեջ (կենսաբանություն, ֆիզիկական կուլտուրա, հասարակագիտություն), այլև դպրոց-ընտանիք-համայնք եռակողմ կապի համակարգում: Ինտեգրումը մեր մոդելում դիտարկվում է որպես գիտելիքների ամրապնդման միջոց՝ տարբեր սոցիալական միջավայրերում (դպրոցում ստացած գիտելիքը կիրառվում և արժևորվում է տանը): Այս համակարգային մոտեցումն ապահովում է սովորողների տեսական պատկերացումների վերափոխումը կայուն վարքագործային սովորույթների:

Մոդելը ձևավորում է զարգացնող միջավայր, որտեղ առողջ ապրելակերպը ոչ թե դասավանդվող թեմա է, այլ բնական կենսական արժեք: Հետադարձ կապի ներդրված մեխանիզմները թույլ են տալիս իրականացնել ուսուցման անհատականացում՝ հաշվի առնելով յուրաքանչյուր սովորողի հնարավորությունները և ընտանեկան միջավայրի առանձնահատկությունները:

Արդյունքում ինտերակտիվ-ինտեգրատիվ մոտեցումը երաշխավորում է առողջապահական կրթության շարունակականությունը և երկարաժամկետ ազդեցությունը: Այն նպաստում է պատասխանատու սովորողի կերպարի կայացմանը, ով ունակ է ինքնուրույն կառավարել սեփական առողջական ռեսուրսները թե՛ դպրոցական, թե՛ հետդպրոցական կյանքում:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Հետազոտության շրջանակներում իրականացվել է մանկավարժական փորձարարություն, որի նպատակն էր ստուգել ինտերակտիվ-ինտեգրատիվ մոդելի արդյունավետությունը դպրոցական միջավայրում: Գործնական փուլում կիրառվել է մեթոդական համալիր գործիքակազմ, որը ներառում էր ինտերակտիվ դասընթացներ, նախագծային առաջադրանքներ, «Առողջության ակումբների» գործունեություն և սպորտային-կրթական համակցված միջոցառումներ: Մանկավարժական դիտարկումները թույլ տվեցին արձանագրել, որ ուսումնական գործընթացում նման մոտեցումների ներդրումը խթանում է սովորողների սուբյեկտային ակտիվությունը: Տեսական գիտելիքի վերափոխումը գործնական հմտության իրականացվել է հետևյալ մեթոդական շեշտադրումներով.

- **Ինտերակտիվ դասընթացներ և բանավեճեր.** ԱԱ թեմաներով քննարկումները և «հարց-պատասխան» ձևաչափերը նպաստել են սովորողների քննադատական մտածողության զարգացմանը: Սա հնարավորություն է տվել նրանց ոչ միայն սպառել տեղեկատվությունը, այլև ձևավորել անհատական դիրքորոշում առողջապահական նորմերի վերաբերյալ:
- **Նախագծային գործունեություն (օրինակ՝ «Իմ առողջ օրը» նախագիծը).** Այս մեթոդը հանդես է եկել որպես ինքնակարգավորման և պլանավորման գործիք: Սովորողները, ստեղծելով իրենց օրվա ռեժիմի և սննդակարգի մոդելները, տեսական նյութը տեղայնացրել են սեփական կենսակերպում՝ զարգացնելով պատասխանատվության զգացումը:
- **Դպրոցական «Առողջության ակումբներ».** Ստեղծվել է ոչ ֆորմալ կրթական միջավայր, որտեղ շարունակական հաղորդակցման, խաղային տեխնոլոգիաների և ֆիզիկական ակտիվության միջոցով ամրապնդվել են առողջ վարքագծի դրական օրինակները: Ակումբային ձևաչափն ապահովել է սովորողների բնականոն սոցիալականացումը և թիմային համագործակցությունը:

- **Համակցված (ինտեգրատիվ) միջոցառումներ.** Թեմատիկ շաբաթները և կրթական մրցույթները թույլ են տվել միավորել շարժողական և ճանաչողական գործունեությունը: Սա նպաստել է ԱԱ արժեքների «բնական ընդունելությանը», երբ առողջ ապրելակերպը դադարում է լինել զուտ ուսումնական թեմա և դառնում է առօրյա մշակույթի մաս:

Փորձարարական աշխատանքների ընթացքում պարզվել է, որ նշված մեթոդների համադրումն ունի սիներգիկ ազդեցություն. այն միաժամանակ զարգացնում է սովորողի ֆիզիկական տվյալները, ճանաչողական կարողությունները և սոցիալ-հոգեբանական դիմակայունությունը: Մանկավարժական փորձը ցույց է տալիս, որ առավել բարձր մոտիվացիա դրսևորվում է այն դեպքերում, երբ սովորողը հնարավորություն է ունենում ինքնուրույն որոշումներ կայացնել և տեսնել իր գործունեության իրական արդյունքը դպրոցական և ընտանեկան միջավայրում:

Մանկավարժական դիտարկումների և փորձարարական աշխատանքների ընթացքում վերհանվել են մի շարք հիմնարար մարտահրավերներ, որոնք էապես սահմանափակում են հանրակրթական դպրոցում առողջապահական կրթության արդյունավետությունը: Այդ խնդիրները կարելի է դասակարգել հետևյալ խմբերում.

1. Բովանդակության ֆրագմենտար (ոչ համակարգված) մատուցում. Առաջնային մարտահրավերը թեմաների էկլեկտիկ և ոչ շարունակական ներկայացումն է ուսումնական ծրագրերում: Առողջ ապրելակերպի վերաբերյալ գիտելիքները (ֆիզիկական ակտիվություն, սննդակարգ, հիգիենա, հոգեկան առողջություն) հաճախ մատուցվում են որպես մեկուսացված տեղեկատվական միավորներ՝ սահմանափակվելով կոնկրետ առարկայական շրջանակներով: Բացակայում է համապարփակ սինթեզը, ինչի պատճառով սովորողի մոտ չի ձևավորվում առողջության՝ որպես միասնական համակարգի ընկալումը (Ասատրյան Լ., 2018): Այս անհամակարգվածությունը դժվարացնում է նաև միջառարկայական ինտեգրումը, քանի որ ուսուցիչները չունեն ընդհանուր մեթոդական հենք՝ տարբեր դասընթացների բովանդակությունը համադրելու համար:

2. Տեսականի գերակայությունը և պրագմատիկ բաղադրիչի դեֆիցիտը. Հաջորդ առանցքային խնդիրը գործնական հմտությունների ձևավորման պակասն է: Երբ ԱԱ թեմաները մնում են զուտ տեսական-վերարտադրողական մակարդակում, սովորողը զրկվում է գիտելիքը սեփական կենսագործունեության մեջ «ներդնելու» հնարավորությունից (Մինասյան Ս., 2008): Առանց նախագծային գործունեության, իրավիճակային վերլուծությունների և գործնական փորձարկումների, գիտելիքը չի վերածվում կարողունակության (կոմպետենցիայի): Օրինակ՝ սննդակարգի տեսական իմացությունը, առանց անհատական պլանավորման և վարքագործային վերահսկողության հմտությունների, չի կարող հանգեցնել կայուն և գիտակցված առողջապահական վարքագծի ձևավորմանը:

Այսպիսով, վերոհիշյալ մարտահրավերները փաստում են, որ առողջապահական կրթության արդիականացումը պահանջում է անցում դեպի մեր կողմից առաջարկվող ինտերակտիվ-ինտեգրատիվ մոդելին, որը հաղթահարում է գիտելիքի կտրվածությունը իրական կյանքից և ապահովում է կրթական ներագդեցության համակարգային բնույթը:

3. Դպրոց-ընտանիք փոխգործակցության դեֆիցիտը որպես մեթոդական արգելք.

Առողջապահական կրթության արդյունավետությունը սահմանափակող հաջորդ առանցքային գործոնը ծնողների ներգրավվածության ցածր մակարդակն է: Մանկավարժական դիտարկումները փաստում են, որ առանց տնային միջավայրի աջակցության՝ դպրոցում ձևավորված գիտելիքներն ու հմտությունները չեն ստանում անհրաժեշտ շարունակականություն: Ստեղծվում է «արժեքային խզում» դպրոցական պահանջների և ընտանեկան կենսակերպի միջև, ինչի հետևանքով սովորողի առողջապահական վարքագիծը կրում է դրվագային բնույթ և չի վերածվում կայուն արժեքային համակարգի:

Հիմնախնդիրների հաղթահարման մեթոդական ուղիները

Հիմնվելով հետազոտության արդյունքների վրա՝ առողջ ապրելակերպի մշակույթի ձևավորման արդյունավետության բարձրացման համար առաջարկում ենք հետևյալ մեթոդական ռազմավարությունները.

- **Կրթական բովանդակության համակարգային ինտեգրում.** Ուսումնական ծրագրերի և արտադասարանական գործունեության ներդաշնակում՝ ապահովելով առողջապահական թեմաների տրամաբանական հաջորդականությունն ու միջառարկայական սինթեզը (**Հովհաննիսյան Ա. և ուրիշներ, 2006**):
- **Սովորողների մասնակցային ակտիվության խթանում.** Նախագծային աշխատանքների, դեբատների և ակումբային ձևաչափերի միջոցով սովորողին վերածել կրթական գործընթացի ակտիվ դերակատարի:
- **Պրագմատիկ կարողունակությունների ձևավորում.** Տեսական նյութի փոխակերպում գործնական հմտությունների՝ իրական կյանքի իրավիճակներին հարմարեցված փորձարարական առաջադրանքների միջոցով:
- **Սոցիալական գործընկերության ընդլայնում.** Դպրոց-ընտանիք կապի ուժեղացում՝ հետադարձ կապի ժամանակակից մեխանիզմների և համատեղ կրթական նախագծերի ներդրման միջոցով:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Հետազոտության շրջանակներում իրականացված տեսական վերլուծությունը և մանկավարժական փորձարարության արդյունքները թույլ են տալիս ձևակերպել հետևյալ հիմնային եզրակացությունները.

- **Անցում տեղեկատվական կրթությունից դեպի արժեքային-կողմնորոշիչ հարացույց** Առողջ ապրելակերպի մշակույթի ձևավորումը ժամանակակից կրթական միջավայրում հնարավոր չէ իրականացնել զուտ տեսական գիտելիքների վերարտադրման միջոցով: Հետազոտությունը փաստում է, որ արդյունավետության գրավականը սովորողի դիրքորոշման ձևավորումն է, որտեղ առողջությունը դիտարկվում է որպես անձնային բարձրագույն արժեք և ինքնակատարելագործման ռեսուրս:
- **Ինտերակտիվ մեթոդների սիներգիկ ազդեցությունը սովորողի ակտիվության վրա** Ինտերակտիվ տեխնոլոգիաների (նախագծային ուսուցում, դեբատներ, դերային խաղեր) ներդրումը ապահովում է սովորողների բարձր ներգրավվածություն և քննադատական մտածողություն: Սա թույլ է տալիս սովորողին ոչ միայն ընկալել առողջապահական նորմերը, այլև զարգացնել դրանք իրական կյանքի իրավիճակներում կիրառելու և արտաքին բացասական ազդեցություններին դիմակայելու հոգեբանական հմտություններ:
- **Միջառարկայական ինտեգրումը որպես բովանդակային ամբողջականության հիմք** Առողջապահական կրթության ֆրագմենտար (կտրտված) բնույթը հաղթահարվում է ինտեգրատիվ մոդելի միջոցով, որը միավորում է բնագիտական, հասարակագիտական և մարզական առարկաների ներուժը: Այս մոտեցումը սովորողի գիտակցության մեջ ձևավորում է առողջության՝ որպես կենսաբանական, հոգեբանական և սոցիալական գործոնների ներդաշնակ համակարգի ամբողջական պատկերը:
- **Դպրոց-ընտանիք սոցիալական գործընկերության անհրաժեշտությունը** Հետազոտությունը ցույց տվեց, որ առողջապահական վարքագծի կայունությունը ուղղակիորեն պայմանավորված է կրթական և ընտանեկան միջավայրերի համագործակցությամբ: Ինտեգրատիվ մոդելը հաջողվում է այն դեպքում, երբ դպրոցում ձեռք բերված արժեքները ստանում են գործնական շարունակություն և խրախուսում տնային միջավայրում՝ ստեղծելով միասնական «առողջարարական տարածք»:
- **Կայուն վարքագծային կոմպետենցիաների ձևավորումը որպես վերջնարդյունք** Առաջարկված մոդելի իրացման գլխավոր արդյունքը ոչ թե տեղեկացվածության աստիճանն է, այլ **կայուն վարքագծային սովորույթների** և ինքնակարգավորման մեխանիզմների ձևավորումը: Արդյունքում ձևավորվում է պատասխանատու անձնավորություն, ով ընդունակ է գիտակցված որոշումներ կայացնել սեփական սննդակարգի, ֆիզիկական ակտիվության և սոցիալական վարքի վերաբերյալ՝ նպաստելով հասարակության ընդհանուր բարեկեցությանը:

- Ասատրյան Լ.** (2018). *Մանկավարժության հիմունքներ*.
- Հովհաննիսյան Ա. և այլք.** (2006). *Համագործակցային ուսուցում*.
- Մինասյան Ս.** (2008). *Առողջաբանություն*.
- Вайнер, Э. Н.** (2010). *Валеология: Учебник для вузов*. Флинта.
- Jensen, E.** (2005). *Teaching with the brain in mind*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S.** (2015). *Setting the standard for project based learning*. ASCD.
- Nutbeam, D., & Harris, E.** (2015). *Theory in a nutshell: A practical guide to health promotion theories*. McGraw-Hill Education.

REFERENCE LIST

- Asatryan, L.** (2018). *Osnovy pedagogiki (Bases of Pedagogy)*.
- Oganesyan, A. i dr.** (2006). *Obuchenie v sotrudnichestve (Communicative Teaching)*.
- Minasyan, S.** (2008). *Valeologiya (Valeology)*.
- Vajner, E. N.** (2010). *Valeologiya (Valeology): Uchebnik dlya vuzov*. Flinta.
- Jensen, E.** (2005). *Teaching with the brain in mind*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S.** (2015). *Setting the standard for project based learning*. ASCD.
- Nutbeam, D., & Harris, E.** (2015). *Theory in a nutshell: A practical guide to health promotion theories*. McGraw-Hill Education.

РЕЗЮМЕ

ИНТЕРАКТИВНО-ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Наира Галоян

В статье представлена интерактивно-интегративная модель формирования культуры здорового образа жизни среди учащихся общеобразовательных школ. Цель исследования — обосновать эффективность сочетания активных методов обучения и межпредметных связей в процессе формирования здоровьесберегающего поведения. Автор анализирует современные образовательные вызовы, в частности, фрагментарность подачи знаний и дефицит практических навыков.

В ходе педагогического эксперимента применялись форматы проектного обучения, деятельность «клубов здоровья» и комбинированные спортивно-образовательные мероприятия. Ключевым компонентом модели является укрепление социального партнерства «школа-семья», обеспечивающее преемственность образовательного воздействия в домашних условиях.

Результаты исследования подтверждают, что интерактивно-интегративный подход способствует повышению субъектной активности учащихся, развитию навыков саморегуляции и трансформации теоретических знаний в устойчивый образ жизни. Сформулированные в статье выводы и методические рекомендации могут быть использованы педагогами и организаторами образования для повышения качества здоровьесберегающего обучения.

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, интегративная модель, интерактивные методы, проектное обучение, сотрудничество школы и семьи, формирование компетенций, педагогический эксперимент.*

SUMMARY INTERACTIVE-INTEGRATIVE MODEL FOR FORMING A HEALTHY LIFESTYLE CULTURE

Naira Galoyan

The article presents an interactive-integrative model designed to cultivate a healthy lifestyle culture among secondary school students. The research aims to substantiate the effectiveness of combining active teaching methods with interdisciplinary connections in developing health-oriented behavior. The author analyzes contemporary educational challenges, specifically the fragmented delivery of knowledge and the deficit of practical skill acquisition.

During the pedagogical experiment, various formats were implemented, including project-based learning, "Health Clubs," and integrated sports-educational events. A pivotal component of the model is the strengthening of the "school-family" social partnership, which ensures the continuity of educational influence within the home environment.

The research findings demonstrate that the interactive-integrative approach enhances students' subjective agency, fosters self-regulation skills, and facilitates the transformation of theoretical knowledge into a sustainable lifestyle. The conclusions and methodological recommendations formulated in the article can be utilized by educators and educational administrators to improve the quality of health education.

Keywords: *healthy lifestyle, integrative model, interactive methods, project-based learning, school-family cooperation, competency building, pedagogical experiment.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 14.07.2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 15.07.2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 22.08.2026

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆՆԵՐ

ՆԱԽԱԳԾԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԴՈՒԹՅԱՆ ԷՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԿԵՐՊԱՐՎԵՍ ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՇՐՋԱՆԱԿՈՒՄ

ՔՐԻՍՏԻՆԱ ԱՎԱԳՅԱՆ

Խ. Արուսյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ հասցե՝ christinaavagiavagyan@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v2i52.380

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ուսումնասիրվում է նախագծային ուսումնառության դերը կերպարվեստի դասավանդման գործընթացում՝ սովորողների ստեղծագործական, հետազոտական և համագործակցային կարողությունների զարգացման տեսանկյունից: Հետազոտության օբյեկտը կերպարվեստի ուսուցման գործընթացն է հանրակրթական դպրոցում, իսկ ուսումնասիրության առանցքը՝ նախագծային ուսումնառության կիրառման մանկավարժական հնարավորությունները: Նպատակն է հիմնավորել, որ նախագծային ուսումնառությունը կարող է կերպարվեստի դասերը վերածել ակտիվ հետազոտական և ստեղծագործական ընթացքի, որտեղ սովորողը ոչ միայն յուրացնում է գեղարվեստական գիտելիք, այլև ինքնուրույն ուսումնասիրում է մշակութային, սոցիալական և գեղագիտական խնդիրներ: Հետազոտության ընթացքում կատարված փորձերի արդյունքները ցույց են տալիս, որ նախագծային աշխատանքը նպաստում է տեղեկատվության վերլուծությանը, գաղափարների վիճուալ մեկնաբանմանը, խմբային փոխգործակցությանը և ստեղծագործական լուծումների մշակմանը: Եզրակացվում է, որ նախագծային ուսումնառությունը բարձրացնում է կերպարվեստի ուսուցման արդյունավետությունը՝ ձևավորելով նախաձեռնող, պատասխանատու և ինքնուրույն մտածող սովորողներ, որոնք կարող են արվեստի միջոցով արձագանքել մշակութային խնդիրներին:

Հիմնաբառեր՝ նախագծային ուսումնառություն, կերպարվեստի դասավանդում, ստեղծագործականություն, հետազոտություն

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ժամանակակից կրթության մեջ առավել ընդգծվում են ուսուցման այնպիսի մոդելների կիրառման անհրաժեշտությունը, որոնք ապահովում են ոչ միայն գիտելիքի յուրացում, այլև դրա կիրառումը սոցիալական, մշակութային և ստեղծագործական տարբեր իրավիճակներում: Կրթության փիլիսոփայական ընկալման փոփոխությունը պայմանավորված է սովորողի դերի վերաիմաստավորմամբ. նա այլևս չի դիտարկվում որպես պատրաստի գիտելիքի պասիվ ընդունող, այլ՝ գիտելիքի կառուցման, հետազոտման և մեկնաբանման ակտիվ մասնակից: Այս համատեքստում նախագծային ուսումնառությունը դիտարկվում է որպես մեթոդաբանական մոտեցում, որը հնարավորություն է տալիս ուսումնական գործընթացը կազմակերպել իրական կյանքի խնդիրների, մշակութային երևույթների և գեղագիտական հարցադրումների շուրջ: Այն սովորողներից պահանջում է հարցադրումների ձևակերպում, տեղեկատվության որոնում, աղբյուրների վերլուծություն, տեսակետների համադրում, համագործակցային աշխատանք և ստեղծագործական արդյունքի ներկայացում: Ոլորտում առկա հիմնական մտահոգություններից մեկն այն է, որ կերպարվեստի ուսուցումը երբեմն սահմանափակվում է տեխնիկական հմտությունների ձևավորմամբ կամ առանձին գեղարվեստական թեմաների ուսումնասիրությամբ՝ լիարժեք չբացահայտելով արվեստի ճանաչողական, մշակութային և հասարակական ներուժը: Մինչդեռ կերպարվեստը կարող է հանդես գալ որպես ինքնարտահայտման, մշակութային ինքնության ճանաչման, հաղորդակցության և հանրային երկխոսության միջոց: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են՝ տեսական վերլուծության, համեմատական ուսումնասիրության, փորձարարական նախագծային աշխատանքների վերլուծության և մանկավարժական փորձի ընդհանրացման մեթոդներ: Դրանք հնարավորություն են տվել ուսումնասիրել նախագծային ուսումնառության կրթագիտական հիմքերը, համադրել դրա վերաբերյալ տարբեր մոտեցումներ և դիտարկել մեթոդի կիրառման հնարավորությունները կերպարվեստի դասավանդման գործընթացում: Հետազոտության արդիականությունը պայմանավորված է կերպարվեստի դասավանդման մեջ այնպիսի մեթոդական մոտեցումների անհրաժեշտությամբ, որոնք կարող են միավորել գեղարվեստական փորձառությունը, մշակութային ճանաչողությունը, ստեղծագործական մտածողությունը և հետազոտական գործունեությունը: Նախագծային ուսումնառության կիրառումը այս ոլորտում հնարավորություն է տալիս սովորողներին ստեղծել հանրային նշանակություն ունեցող արդյունքներ՝ ցուցահանդեսների, թեմատիկ ինստալիացիաների, թվային պատկերասրահների, դիզայնի, հագուստի մոդելավորման, ճարտարապետական և ազգային մշակույթին առնչվող նախագծերի միջոցով: Հետազոտության նպատակն է վերլուծել նախագծային ուսումնառության տեսական և մեթոդաբանական հիմքերը, բացահայտել դրա կիրառման առանձնահատկությունները կերպարվեստի կրթության գործընթացում և պարզել, թե որքանով է այն նպաստում սովորողների ստեղծագործականության, մշակութային ճանաչողության, գեղարվեստական մտածողության և համագործակցային կարողությունների զարգացմանը:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության մեթոդաբանական հիմքը կազմում են նախագծային ուսումնառության տեսական դրույթները և կերպարվեստի կրթության բովանդակային առանձնահատկությունների վերլուծությունը: Աշխատանքում կիրառվել են գիտամեթոդական գրականության ուսումնասիրության, համեմատական վերլուծության, տեսական ընդհանրացման մեթոդներ, գեղարվեստական նախագծերի փորձեր և փորձերի վերլուծություններ որոնց միջոցով դիտարկվել են նախագծային ուսումնառության կառուցվածքային բաղադրիչները, որակի չափանիշները և դրանց համապատասխանությունը կերպարվեստի դասավանդման նպատակներին:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Նախագծային ուսումնառությունը ժամանակակից կրթագիտական տեսության մեջ դիտարկվում է որպես ուսուցման կազմակերպման այնպիսի մոդել, որի շրջանակում գիտելիքի յուրացումը, հետազոտական գործունեությունը և գործնական կիրառությունը հանդես են գալիս որպես փոխկապակցված գործընթացներ: Ի տարբերություն ավանդական ուսուցման մոդելների, որտեղ ուսումնական բովանդակությունը հաճախ ներկայացվում է առանձնացված թեմաների տեսքով, նախագծային ուսումնառությունը հիմնվում է ամբողջական խդիրների, իրական իրավիճակների և հետազոտական հարցադրումների շուրջ կազմակերպված գործունեության վրա: (Thomas, 2000): Այս մոտեցման հիմքում ընկած է այն դրույթը, որ գիտելիքը առավել արդյունավետ է յուրացվում այն դեպքում, երբ սովորողը ներգրավվում է դրա կառուցման և կիրառման գործընթացում: Նախագծային ուսումնառության արդյունավետությունը պայմանավորված է նաև ուսումնառության և իրականության միջև ձևավորվող կապերով: Արդյունավետ նախագծերը սովորողներին ներգրավվում են այնպիսի հարցերի և խնդիրների ուսումնասիրության մեջ, որոնք չունեն միանշանակ պատասխաններ և պահանջում են տեղեկատվության հավաքագրում, տարբեր տեսակետների համադրում, տվյալների վերլուծություն և հիմնավորված եզրակացությունների ձևակերպում: Այս պայմաններում ուսումնառությունը ձեռք է բերում հետազոտական բնույթ, իսկ գիտելիքը ձևավորվում է ոչ թե վերարտադրության, այլ ճանաչողական գործընթացների միջոցով (Krajcik, Blumenfeld 2006): Ժամանակակից հետազոտություններում առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում նաև համագործակցությանը՝ որպես նախագծային ուսումնառության կառուցվածքային բաղադրիչի: Նախագծերի շրջանակում գիտելիքի կառուցումը հաճախ իրականացվում է համատեղ աշխատանքի միջոցով, որտեղ աշակերտները սովորում են քննարկել, հիմնավորել, պաշտպանել և վերանայել սեփական տեսակետները (Barron and Darling Hammond 2008): Այս գործընթացը նպաստում է ոչ միայն հաղորդակցման կարողունակությունների զարգացմանը, այլև ուսումնասիրվող երևույթների խորքային ընկալմանը, թիմում աշխատելու, կարիծքներ լսելու և համոզմունքներ վերանայելու կարողությանը: Նախագծային ուսումնառության ժամանակակից մեկնություններում կարևոր տեղ է հատկացվում նաև սովորողի ինքնավարությանը: Gold Standard PBL մոդելի հեղինակները նշում են, որ բարձրորակ նախագծերը պետք է հնարավորության տան սովորողներին մասնակցելու որոշումների կայացմանը, ընտրելու հետազոտության ուղղություններ, գնահատելու սեփական առաջընթացը և անդրադառնալու կատարված աշխատանքին (Lamer,

Mergendoller, & Boss, 2015): Այս մոտեցումը սովորողին դարձնում է ոչ միայն ուսումնական գործընթացի մասնակից և այլ նաև կազմակերպիչ, ինչը շեշտակի փոխում է վերաբերմունքը թե՛ ուսումնառության, թե՛ դրա ընթացքի նկատմամբ: Նախագծային ուսումնառության արդյունավետությունը կապվում է ոչ թե մեթոդի կիրառման այլ դրա որակի հետ, այն դրական արդյունք է ապահովում, երբ նախագծի նպատակը, ընթացքը, համագործակցային կառուցվածքը և գնահատման չափանիշները նախապես հստակեցված են (Kokotsaki, Menzies, Wiggins): Այս մոտեցումը կարևոր է քանի որ կրթական պրակտիկայում «նախագիծ» հասկացությունը կիրառվում է շատ լայն իմաստով՝ ընդգրկելով ինչպես հետազոտական և ստեղծագործական երկարաժամկետ աշխատանքներ, այնպես էլ սովորական թեմատիկ առաջադրանքներ: Նախագծային աշխատանքի մեթոդիկայի առանձնահատկություններին և որակի ապահովման անհրաժեշտությանը անդրադարձել են մի շարք հետազոտողներ: Օրինակ Ջոն Մերգենդոլերը բարձրացնում էր այն հարցը, թե ինչ չափանիշներով կարելի է տարբերակել բարձրորակ նախագծային ուսումնառությունը ձևական նախագծային աշխատանքից, նա առանցքային է համարում, որ սովորողը ներգրավված լինի մտավոր լուրջ աշխատանքի, իրականությանը առնչվող խնդրի ուսումնասիրության և հանրային ներկայացման ենթակա արդյունքի ստեղծման գործընթացում: (J. Mergendoller 2018): Այս դիրքորոշումը հատկապես կարևոր է կերպարվեստի կրթության համար, քանի որ այստեղ վերջնական գեղարվեստական արդյունքն ինքին բավարար չէ, անհրաժեշտ է վերլուծել դրա մշակութային, գեղագիտական և սոցիալական նշանակությունը:

Նախագծային ուսումնառությունը կերպարվեստի դասավանդման շրջանակներում:

Կերպարվեստի դասավանդման մեջ նախագծային ուսումնառության կիրառումը նպատակահարմար է դիտարկել ոչ թե որպես առանձին ստեղծագործական առաջադրանքի իրականացում, այլ որպես ուսումնական գործընթացի այնպիսի կազմակերպում, որտեղ հետազոտությունը, գեղարվեստական փորձարկումը, նյութի մշակումը և արդյունքի ներկայացումը հանդես են գալիս փոխկապակցված փուլերով: Այս մոտեցումը համապատասխանում է կերպարվեստի առարկայական բնույթին, քանի որ այն ներառում է՝ գեղարվեստական տեխնիկաների յուրացում, վիզուալ միջավայրի դիտարկում, մշակութային երևույթների մեկնություն, նյութի և ձևի ընտրություն, ստեղծված աշխատանքի հիմնավորում և այլն: Կերպարվեստի դասավանդման մեջ նախագծային ուսումնառության կիրառման հիմնավոր օրինակներից է ուսումնասիրությունը, որտեղ նախագիծը կազմակերպվել է «քաղաքային միջավայրի» թեմայի շուրջ՝ դասարանի վիզուալ արվեստի դասում: Հեղինակների մոտեցման կարևորությունն այն է, որ քաղաքը չի դիտարկվում միայն որպես նկարչական պատկերման օբյեկտ, այլ որպես հետազոտության ենթակա վիզուալ և մշակութային միջավայր: Այս պարագայում սովորողները կարող են ուսումնասիրել քաղաքի ճարտարապետական ձևերը, գունային միջավայրը, նշանային համակարգերը, սիմվոլները, հանրային տարածքի գեղագիտական կազմակերպումը և այս ամենի վերածումը նախագծային աշխատանքի (Kalyoncu & Tepecik 2010) : Նման նախագիծը թույլ է տալիս կերպարվեստի դասը կապել սովորողների անմիջական սոցիալական և մշակութային միջավայրի

հետ: Կերպարվեստի նախագծային ուսուցման մեկ այլ արդյունավետ ուղղություն է ժամանակակից արվեստի ձևերի ներգրավումը: Ժամանակակից արվեստի ձևերի նախագծի շրջանակներում ուսումնասիրությունը տարրական դպրոցի տեսողական արվեստի արտադասարանական խմբակներում ցույց է տալիս, որ ժամանակակից արվեստի ինտեգրատիվ բնույթը կարող է նպաստել տարբեր առարկաներից ձեռք բերված գիտելիքների կիրառմանը նոր ստեղծագործական աշխատանքների ստեղծման ընթացքում (Blagoeva, 2019): Այս մոտեցումը կերպարվեստի դասերի համար մեթոդական կարևոր հետևություն ունի. նախագծային աշխատանքը կարող է կառուցվել ոչ միայն նկարչության շուրջ, այլև ինստալյացիայի, կոլաժի, վերամշակվող նյութերով աշխատանքի, տարածական կոմպոզիցիայի, պաստառաշարի կամ թվային ցուցադրության ձևաչափով: Այս դեպքում սովորողի ստեղծագործական արդյունքը դառնում է ոչ միայն գեղագիտական, այլև գաղափարական, տեխնիկական և մշակութային արտահայտության միջոց: Արվեստի և դիզայնի կրթության մեջ նախագիծը արդյունավետ է այն դեպքում, երբ այն ունի հստակ խնդիր, ժամանակային և կազմակերպչական սահմաններ, ուսուցչի ուղղորդում, աշխատանքային միջավայր և գնահատման մշակված համակարգ (Major & Govers, 2014): Այս դիտարկումը կարևոր է կերպարվեստի դասերի համար, քանի որ այն կանխում է նախագծային աշխատանքի ինքնանպատակ բնույթը: Եթե սովորողներին պարզապես առաջարկվում է ստեղծել աշխատանք որոշակի թեմայով, ապա դա դեռևս նախագծային ուսումնառություն չէ: Նախագծային մոտեցումը ձևավորվում է այն դեպքում, երբ ստեղծագործական աշխատանքը ներառում է խնդրի ուսումնասիրություն, գաղափարի զարգացում, նյութի ընտրություն, փորձարկում, վերանայում և արդյունքի ներկայացում: Նախագծային ուսումնառության կիրառման համար կերպարվեստի դասերում առավել հիմնավոր է «հետազոտություն–գեղարվեստական մշակում–հանրային ներկայացում» մոդելը: Առաջին փուլում սովորողները ուսումնասիրում են ընտրված թեման՝ դիտարկման, լուսանկարչության, էսքիզավորման, հարցման կամ աղբյուրների վերլուծության միջոցով: Երկրորդ փուլում հավաքագրված նյութը վերածվում է գեղարվեստական գաղափարի. սովորողները ընտրում են արտահայտչամիջոցներ, նյութեր, գունային հարաբերություններ, կոմպոզիցիոն կառուցվածք և տեխնիկական լուծումներ: Երրորդ փուլում ստեղծված աշխատանքը ներկայացվում է լսարանին՝ ցուցահանդեսի, թվային պատկերասրահի, պաստառաշարի կամ խմբային քննարկման միջոցով: Այս կառուցվածքը թույլ է տալիս գնահատել ոչ միայն վերջնական աշխատանքը, այլև դրա գաղափարական հիմքը, հետազոտական ընթացքը և գեղարվեստական որոշումներ հիմնավորումը:

STEAM ուղղվածությամբ նախագծերը ևս կարող են արդյունավետ լինել կերպարվեստի դասավանդման մեջ, եթե արվեստը չի ենթարկվում մյուս առարկաներին, այլ պահպանում է իր գեղարվեստական և մեկնաբանականգործառույթը: STEAM արվեստի կրթությանհամատեքստում կարող է կիրառվել երկարաժամկետ, միջառարկայական և սովորողակենտրոն գործունեությամբ (Hawari & Noor, 2020): Այս մոտեցումը առաջարկում է նախագծի փուլային կազմակերպում՝ հիմնարար հարցադրում, պլանավորում, ժամանակացույցի կազմում, ընթացքի մշտադիտարկում, գնահատում և անդրադարձ: Կերպարվեստի

դասում այս մոտեցումը կարող է կիրառվել, օրինակ, լույսի և գույնի փոխազդեցության, բնապահպանական ինստալյացիայի, քաղաքի վիզուալ քարտեզի կամ թվային արվեստի նախագծերի իրականացման ժամանակ: Այսպիսով, կերպարվեստի դասավանդման մեջ նախագծային ուսումնառությունը կարելի է կազմակերպել մի քանի մեթոդական ուղղություններով: Առաջինը վիզուալ միջավայրի հետազոտությունն է, որի ընթացքում սովորողները ուսումնասիրում են քաղաքային, դպրոցական կամ համայնքային տարածքը և այն վերածում գեղարվեստական մեկնաբանության: Երկրորդը մշակութային ժառանգության վերաիմաստավորումն է, երբ ավանդական զարդանախշերը, կերպարվեստի պատմական օրինակները կամ տեղական մշակութային նյութերը կիրառվում են ժամանակակից գեղարվեստական ձևերի մեջ: Երրորդը ժամանակակից արվեստի ձևերի կիրառումն է՝ ինստալյացիա, կոլաժ, օբյեկտային արվեստ, թվային պատկեր, պաստառ կամ միջավայրային աշխատանք: Չորրորդը STEAM ուղղվածությամբ նախագծերն են, որտեղ գեղարվեստական լուծումը

ձևավորվում է բնագիտական, տեխնոլոգիական կամ բնապահպանական հարցի հետ կապի մեջ:

Փորձարարական մաս

Նախագծային ուսումնառության կիրառումը կերպարվեստի դասավանդման մեջ փորձարկվել է սովորողների հետ իրականացված ստեղծագործական նախագծերի միջոցով:

Փորձ 1

Առաջին փորձը տեղեկատվական նկարազարդ գրքույկի ստեղծումն էր, որի թեման հայկական դիցարանն էր: Նախագծի ընթացքում սովորողները ուսումնասիրեցին հայկական դիցարանի աստվածներին, նրանց բնորոշ սիմվոլները, ուժերը և կերպարային առանձնահատկությունները: Հետազոտական փուլից հետո նրանք հորինեցին պատմություն, որտեղ դիցերը հայտնվում են ներկայիս Հայաստանում, այցելում Խալդի աստծո տաճար Էրեբունի թանգարանում, Գառնու հեթանոսական տաճար, ապա գալիս Դիլիջան: Պատմության մեջ աստվածները հանդիպում են երեխաներին, որոնք նրանց ուղեկցում են իրենց դպրոց, ներկայացնում դպրոցական միջավայրը և ուսումնառության գործընթացը: Սովորողները ոչ միայն ուսումնասիրեցին դիցաբանական կերպարները, այլև փորձեցին ժամանակակից ձևով անդրադառնալ նրանց՝ պատկերացնելով նրանց դիցերը 21-րդ դարում: Նրանք գրեցին սցենար, բաժանեցին այն դրվագների, ապա յուրաքանչյուր դրվագ վիզուալացրին նկարազարդումների միջոցով: Աշխատանքի արդյունքում ստեղծվեց նկարազարդ գրքույկ, որտեղ միավորվեցին հետազոտական աշխատանքը, ստեղծագործական գրավոր խոսքը, կերպարների ձևավորումը և գեղարվեստական նկարազարդումը:

Փորձ 2

Հաջորդ նախագիծը նվիրված էր հայկական գորգարվեստի ուսումնասիրությանը և դրա կիրառմանը ժամանակակից մոդուլային դիզայնի մեջ: Նախագծի ընթացքում սովորողները ուսումնասիրեցին հայկական գորգանախշերը, գորգերի տեսակները, դրանց սիմվոլիկան, ինչպես նաև ժամանակակից մոդուլային դիզայնի սկզբունքները: Հետազոտական փուլից հետո սովորողները գորգանախշերի

հիման վրա ստեղծեցին էսքիզներ, թվայնացրին դրանք երկչափ դիզայնի ծրագրերի միջոցով, ապա նախշերը կիրառեցին տարբեր մոդուլների վրա: Աշխատանքի ընթացքում օգտագործվեց նաև լազերային կտրում. սովորողները պատրաստեցին մոդուլները, գունավորեցին դրանք և դրանց միջոցով ստացան հագուստի առանձին մասեր ու ամբողջական հագուստային ձևավորումներ: Նախագծի արդյունքում հայկական ավանդական գորգանախշերը վերաիմաստավորվեցին ժամանակակից դիզայնի լեզվով՝ միավորելով կերպարվեստը, դեկորատիվ-կիրառական արվեստը, տեխնոլոգիան և նորարարական մտածողությունը:

Փորձ 3

Մյուս նախագիծը հիմնված էր Էմմա Խանզադյանի և Էմմա Պարսամյանի գիտական հոդվածների ուսումնասիրության վրա: Սովորողները վերլուծեցին գիտնականների գործունեությունը, նրանց դերը որպես պեղումներ իրականացնողներ, ինչպես նաև նրանց համագործակցությունը հնագիտական աշխատանքի շրջանակներում:

Նախագծի արդյունքում ստեղծվեց նկարազարդ գրքույկ, որտեղ երեխաները տեքստի վերձանման և պատկերազարդման միջոցով ներկայացրին գիտնականների կյանքն ու աշխատանքային առօրյան: Նրանք ստեղծեցին գիտնականների կերպարները, պատկերեցին նրանց հետազոտական միջավայրը, ինչպես նաև նկարազարդեցին հոդվածներում նկարագրված դամբարանները՝ գիտական նկարագրությունները վերածելով վիզուալ պատկերների: Այս նախագիծը նպաստեց գիտական տեքստի ընկալմանը, պատմամշակութային նյութի գեղարվեստական մեկնաբանմանը և կերպարվեստի միջոցով գիտական տեղեկատվության ներկայացմանը:

Փորձ 4

Վերջին նախագիծը նվիրված էր Մխիթար Գոշի առակների հիման վրա անիմացիաների ստեղծմանը: Սովորողները ուսումնասիրեցին ընտրված առակների բովանդակությունը, առանձնացրին հիմնական գաղափարը, կերպարները և գործողությունների հաջորդականությունը: Այնուհետև նրանք մշակեցին սցենար, ստեղծեցին կերպարներ և միջավայր, ապա stop motion տեխնիկայով պատրաստեցին կարճ անիմացիոն աշխատանքներ: Նախագծի ընթացքում սովորողները համադրեցին գրական նյութի վերլուծությունը, կերպարների վիզուալ ձևավորումը, կոմպոզիցիան, կադրերի հաջորդականությունը և տեխնիկական աշխատանքը: Նախագծի արդյունքում Մխիթար Գոշի առակները ներկայացվեցին ժամանակակից վիզուալ ձևաչափով՝ նպաստելով սովորողների ստեղծագործական մտածողության, թիմային աշխատանքի և մեդիաարվեստի հմտությունների զարգացմանը:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Կատարված տեսական վերլուծությունը և գործնական նախագծերի արդյունքները ցույց են տալիս, որ նախագծային ուսումնառությունը կերպարվեստի դասավանդման մեջ արդյունավետ է այն դեպքում, երբ այն կազմակերպվում է ոչ միայն որպես ստեղծագործական առաջադրանք, այլ որպես հետազոտության, գեղարվեստական մշակման և արդյունքի ներկայացման ամբողջական գործընթաց: Իրականացված նախագծերը՝ հայկական դիցարանի հիման վրա նկարազարդ գրքույկի ստեղծումը, հայկական գորգանախշերի կիրառմամբ մոդուլային հագուստի

ձևավորումը, Էմմա Խանգադյանի և Էմմա Պարսամյանի գիտական գործունեության վիզուալ ներկայացումը, ինչպես նաև Մխիթար Գոշի առակների հիման վրա stop motion

անհմացիաների պատրաստումը, ցույց տվեցին, որ սովորողները կարողանում են ուսումնասիրել մշակութային, պատմական և գրական նյութը, վերամշակել այն ստեղծագործական ձևով և ներկայացնել նոր գեղարվեստական արդյունքի միջոցով: Այս նախագծերի ընթացքում զարգացան սովորողների հետազոտական կարողությունները, վիզուալ մտածողությունը, ստեղծագործական ինքնուրույնությունը, թիմային աշխատանքը, տեխնոլոգիական հմտությունները և սեփական աշխատանքը հիմնավորելու կարողությունը: Միաժամանակ կերպարվեստի դասը կապվեց մշակութային ժառանգության, ժամանակակից դիզայնի, գիտական տեքստի, գրականության և մեդիաարվեստի հետ: Այսպիսով, նախագծային ուսումնառությունը կերպարվեստի կրթության մեջ նպաստում է ոչ միայն գեղարվեստական հմտությունների զարգացմանը, այլև սովորողների մշակութային ճանաչողության, ստեղծագործական մտածողության և հանրային ներկայացման կարողությունների ձևավորմանը: Դրա արդյունավետ կիրառման համար անհրաժեշտ է ապահովել նախագծի հստակ նպատակ, փուլային ընթացք, նյութի ուսումնասիրություն, ստեղծագործական փորձարկում և վերջնական արդյունքի ներկայացում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for Meaningful Learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. *George Lucas Educational Foundation*, 15. <https://eric.ed.gov/?id=ED539399>

Blagoeva, N. V. (2019). Project-based integration of contemporary art forms into teaching visual arts to primary school students in the after-school art clubs. *International Journal of Education & the Arts*, 20(18), 1–24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1231369.pdf>

Hawari, A. D. M., & Noor. (2020). Project based learning Pedagogical design in STEAM art education. *Asian Journal of University Education*, 16(3), 102–111. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1274307.pdf>

Kalyoncu, R., & Tepecik, A. (n.d.). An application of project-based learning in an urban project topic in the Visual Arts course in 8th classes of primary education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(4). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ919879.pdf>

Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences; Project-based Learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.020>

Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*. ASCD

Major, S., & Govers, E. (2014). *Project-based learning in visual arts and design: what makes it work?* Ako Aotearoa. <https://ako.ac.nz/assets/Knowledge->

[centre/RHPF-c52-Project-based-learning-in-visual-arts/RESEARCH-REPORT-Project-Based-Learning-in-Visual-Arts-and-Design.pdf](https://www.researchgate.net/publication/328111111/figure/fig/1/figure-fig1/1523111111111/centre/RHPF-c52-Project-based-learning-in-visual-arts/RESEARCH-REPORT-Project-Based-Learning-in-Visual-Arts-and-Design.pdf)

Mergendoller, J. R. (2018). *Defining High Quality PBL: A look at the research*. High Quality Project Based Learning. <https://hqpbl.org/wp-content/uploads/2018/04/Defining-High-Quality-PBL-A-Look-at-the-Research-.pdf>

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation. https://tecfa.unige.ch/proj/eteachnet/Thomas_researchreview_PBL.pdf

РЕЗЮМЕ

СУЩНОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Кристина Авакян

В статье исследуется роль проектного обучения в процессе преподавания изобразительного искусства, в частности с точки зрения развития творческих, исследовательских и коммуникативно-сотруднических компетенций учащихся. Объектом исследования является процесс преподавания изобразительного искусства в общеобразовательной школе, а предметом исследования — педагогический потенциал применения проектного обучения в данном процессе. Цель статьи заключается в обосновании того, что проектное обучение способно преобразовать уроки изобразительного искусства в активный исследовательско-творческий процесс, в рамках которого учащийся не только осваивает художественные знания, но и самостоятельно изучает культурные, социальные и эстетические проблемы. Результаты экспериментальной работы, проведённой в рамках исследования, показывают, что проектная деятельность способствует анализу информации, визуальной интерпретации идей, групповому взаимодействию и разработке творческих решений. Результаты исследования позволяют утверждать, что проектное обучение способствует повышению эффективности преподавания изобразительного искусства, поскольку создает условия для формирования инициативных, ответственных и самостоятельно мыслящих учащихся, способных осмыслить и интерпретировать культурные проблемы средствами искусства.

Ключевые слова: проектное обучение, преподавание изобразительного искусства, творческое мышление, исследовательская деятельность

SUMMARY
THE ESSENCE AND OPPORTUNITIES OF PROJECT-BASED LEARNING IN
TEACHING FINE ARTS

Christina Avagyan

This article investigates the role of project-based learning in the process of teaching visual arts, particularly from the perspective of developing students' creative, research, and collaborative competencies. The object of the study is the process of teaching visual arts in a general education school, while the subject of the research is the pedagogical potential of applying project-based learning within this process. The aim of the article is to substantiate that project-based learning can transform visual arts lessons into an active research-oriented and creative process, in which the learner not only acquires artistic knowledge, but also independently explores cultural, social, and aesthetic issues. The results of the experimental work conducted within the framework of the study indicate that project-based activities contribute to the analysis of information, the visual interpretation of ideas, group interaction, and the development of creative solutions. It is concluded that project-based learning enhances the effectiveness of visual arts education by fostering proactive, responsible, and independently thinking learners who are able to respond to cultural issues through art.

Keywords: *project-based learning, visual arts education, creativity, research activity.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 04.07.2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 05.07.2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 17.08.2026

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ СКРИПИЧНОГО, БАСОВОГО КЛЮЧА

ИРМА АГАДЖАНЫН

АГПУ имени Х. Абовяна, РА, Ереван

E-mail: Irma.ag@live.com

ЮРИЙ ЮЗБАШЯН

АГПУ имени Х. Абовяна, РА, Ереван

E-mail: yuri_yuzbashyan@yahoo.com

DOI: 10.24234/scientific.v2i52.381

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается применение игровых технологий в процессе обучения чтению нот в скрипичном и басовом ключах на фортепиано. Цель исследования состоит в обосновании педагогической эффективности игровых методов для повышения мотивации учащихся и формирования устойчивых навыков нотной грамотности. Анализируются дидактические игры, карточные задания, интерактивные упражнения и цифровые обучающие ресурсы. Показано, что игровая форма обучения способствует активизации внимания, развитию зрительного восприятия, музыкального слуха и координации между нотным текстом и клавиатурой. Результаты позволяют рекомендовать предложенный комплекс заданий для применения в детских музыкальных школах и учреждениях дополнительного образования.

Ключевые слова: *игровые технологии, скрипичный ключ, басовый ключ, нотная грамота, фортепиано, музыкальное обучение, дидактические игры, интерактивное обучение.*

ВВЕДЕНИЕ

Обучение чтению нот в скрипичном и басовом ключах является фундаментальной составляющей начального этапа музыкального образования, в частности при обучении игре на фортепиано. Умение быстро и точно распознавать ноты на нотном стане, соотносить их с клавиатурой инструмента и воспроизводить в звуковой форме представляет собой базовый навык, без которого невозможно дальнейшее развитие исполнительских и музыкально-теоретических способностей учащихся. (Цыпин, 1984).

В современной педагогической практике наблюдается проблема снижения интереса учащихся к изучению нотной грамоты, особенно на начальном этапе обучения. Традиционные методы, основанные на механическом заучивании, зачастую оказываются недостаточно эффективными, так как не учитывают возрастные особенности детей, их потребность в игровой деятельности и эмоциональной вовлечённости.

В связи с этим особую актуальность приобретает внедрение игровых технологий в образовательный процесс. Игровые методы позволяют сделать обучение более доступным, интересным и продуктивным. Они способствуют активизации познавательной деятельности, развитию памяти, внимания, музыкального слуха, а также формированию устойчивой мотивации к занятиям музыкой. (Абдуллин, 2004; Кабалевский, 1989).

Использование игровых технологий особенно эффективно при изучении скрипичного и басового ключей, так как данный материал требует одновременного развития зрительного восприятия, моторных навыков и слухового контроля. Игровая форма позволяет интегрировать эти компоненты в единую систему обучения.

Таким образом, актуальность данной работы обусловлена необходимостью поиска и внедрения эффективных педагогических методов, направленных на улучшение качества обучения нотной грамоте. Актуальность темы обусловлена необходимостью повышения мотивации обучающихся, особенно на начальном этапе музыкального образования, а также поиска эффективных методов формирования устойчивых навыков нотной грамотности.

Цель исследования — определить педагогические возможности игровых технологий при изучении скрипичного и басового ключей на уроках фортепиано.

- Повышение эффективности музыкального обучения через использование игровых форм деятельности.
- Обеспечивающих более лёгкое и осознанное усвоение нотной грамоты.
- Ориентировки на нотном стане и клавиатуре фортепиано посредством игровых методов обучения.

- Способствующих повышению мотивации, развитию музыкального слуха, памяти, внимания и творческой активности обучающихся.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- Определить виды игровых технологий, наиболее эффективные для формирования навыков нотной грамотности.
- Разработать примеры игровых заданий для освоения скрипичного и басового ключей.
- Оценить влияние игровых методов на уровень усвоения материала и мотивацию обучающихся.
- Рассмотреть существующие игровые методы обучения.
- Разработать комплекс игровых упражнений и заданий.
- Оценить эффективность предложенной методики.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СКРИПИЧНОГО, БАСОВОГО КЛЮЧА НА ФОРТЕПИАНО.

Игровые технологии в обучении скрипичного и басового ключа на фортепиано -основана на принципах постепенности, наглядности, активности обучающихся и интеграции игровых элементов в каждый этап занятия. Игровые технологии используются как средство закрепления, повторения и первичного освоения нотного материала.

Игровые технологии включают разнообразные формы работы: настольные и карточные игры, музыкальные викторины, цифровые приложения и ролевые задания. Их применение позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся, улучшить запоминание нот и развить устойчивые навыки ориентации на клавиатуре. Особую эффективность показывают задания, сочетающие визуальное восприятие нотного стана с практической игрой на инструменте. Например, карточки с нотами, игры на скорость распознавания, а также упражнения с использованием интерактивных платформ.

Особое внимание уделяется их влиянию на развитие зрительного восприятия, слуха и координации между нотным текстом и клавиатурой.

Обучение рекомендуется строить поэтапно:

- Зрительное знакомство с нотами (распознавание на стане).
- Связь ноты с клавиатурой.
- Автоматизация навыка (скорость и точность).
- Применение в игре на инструменте.

Игры подбираются с учётом возраста учащихся и уровня подготовки.

ПРИМЕРЫ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.

1. Игра «Найди ноту».

Цель: формирование навыка распознавания нот на стане.

Материал: карточки с нотами (скрипичный и басовый ключ). Рисунок (1).



Рисунок 1. Карточки для распознавания нот в скрипичном и басовом ключах

Ученику показывается карточка с нотой, он должен:

- Назвать ноту.
- Найти её на клавиатуре. Рисунок (2).



Рисунок 2. Карточки для соотнесения названия ноты и клавиши фортепиано

Усложнение: выполнение на время или в формате соревнования.

2. Игра «Музыкальное лото».

Цель: закрепление знаний нот.

Материал:

- Карточки с нотами.
- Игровые поля с названиями нот.

Преподаватель показывает ноты, ученик закрывает соответствующие на поле.

Эффект: развивает внимание и зрительную память.

3. Игра «Кто быстрее?».

Цель: развитие скорости чтения нот.

Ученику даётся ряд нот, которые нужно:

- Быстро сыграть.
- Быстро назвать.

4. Игра «Соедини правильно».

Цель: установление связи «нота — клавиша» Рисунок (3).

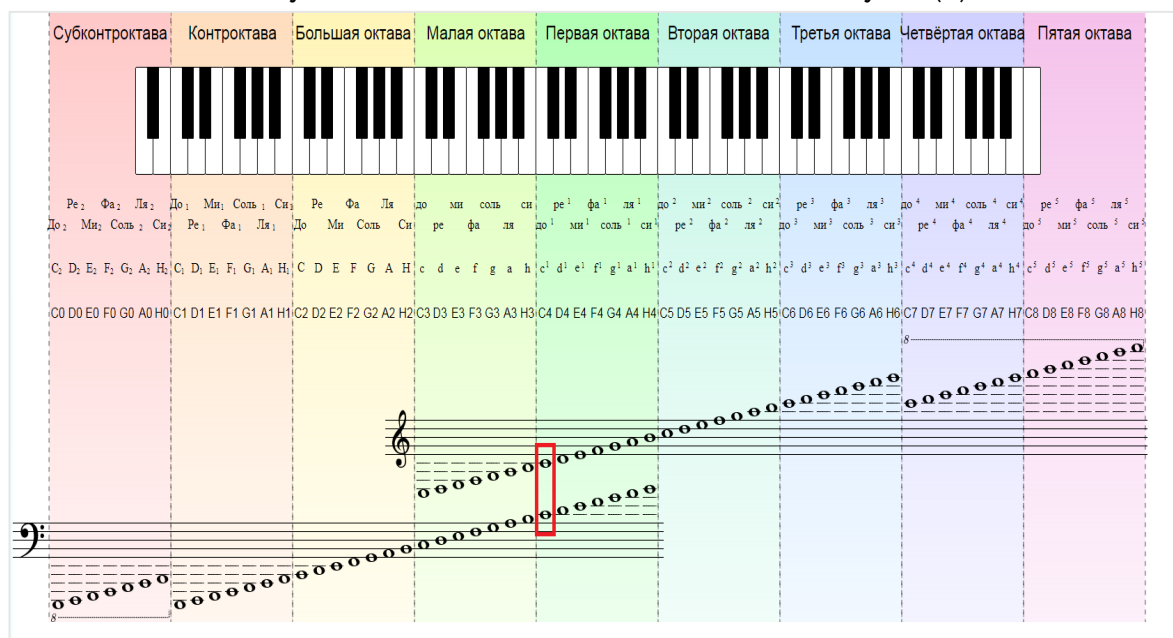


Рисунок 3. Схема соответствия нотного стана и клавиатуры

Материал:

- Карточки с нотами. Рисунок (4).



Рисунок 4. Карточки с нотами для задания «Соедини правильно»

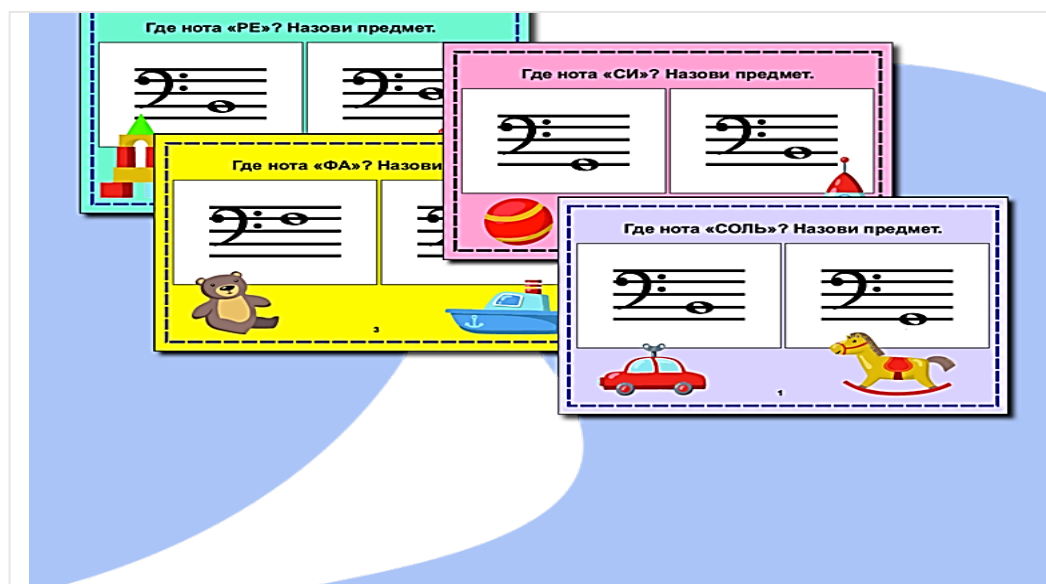


Рисунок 5. Схема клавиатуры для установления связи «нота — клавиша»
Схема клавиатуры. Рисунок (5).

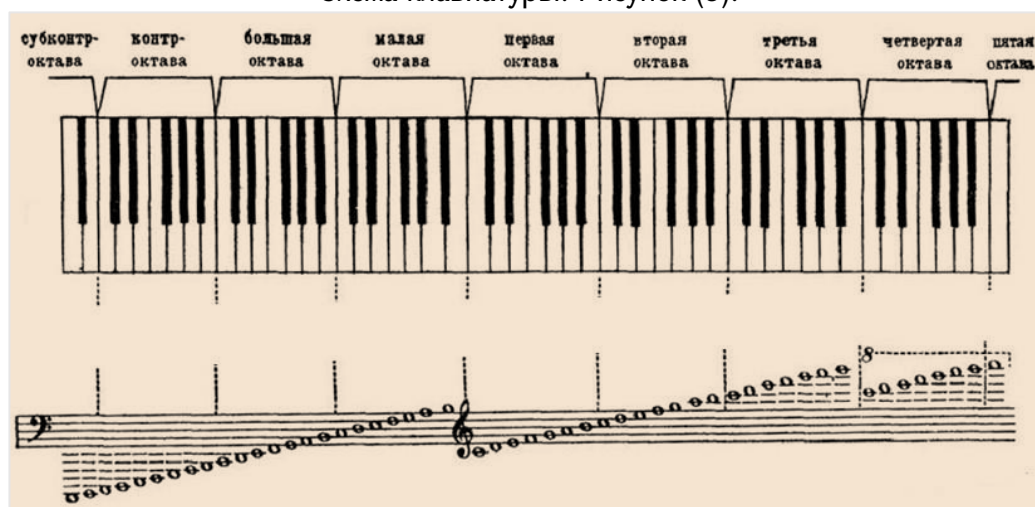


Рисунок 6. Упражнение на движение мелодии вверх и вниз

Задание: соединить ноту со своей клавишей.

5. Игра «Музыкальные ступеньки».

Цель: понимание движения мелодии.

Пример:

Ученику предлагается определить:

- Ноты вверх / вниз. Рисунок (6).

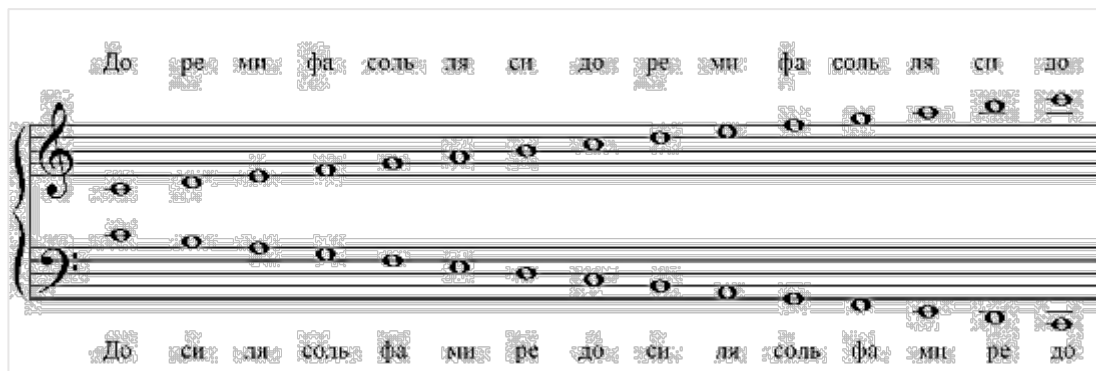


Рисунок 7. Упражнение на распознавание повторяющихся звуков

Повторяющиеся звуки. Рисунок (7).

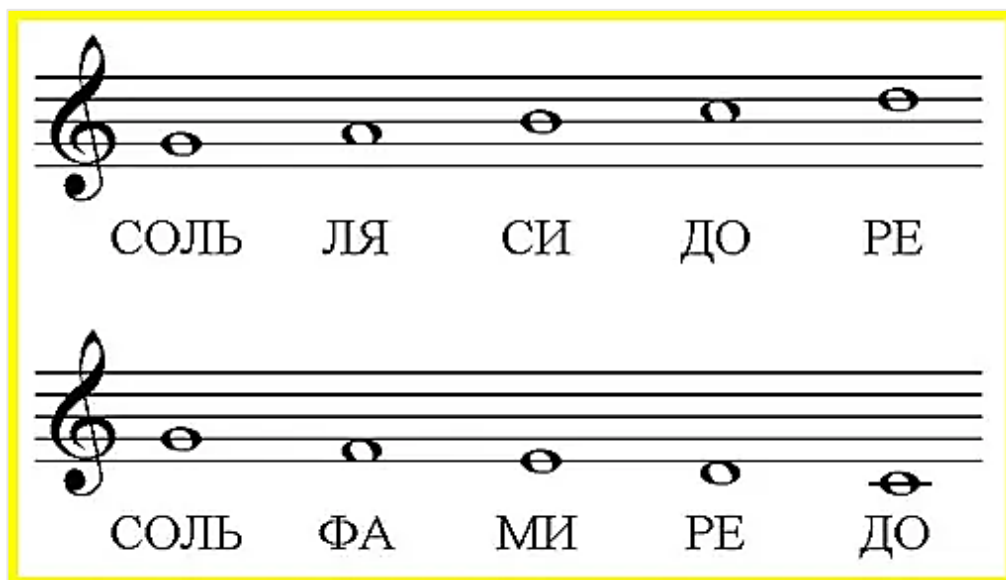


Рисунок 8. Пример карточек для самостоятельной работы учащихся

Дополнительно: можно сопровождать движениями (шаги вверх/вниз).

Преподаватель играет ноту, ученик:

- Называет её.
- Показывает на стане или клавиатуре.

6. Цифровые игры и приложения.

Цель: интерактивное обучение.

Используются:

- Онлайн-тренажёры.
- Музыкальные приложения.
- Интерактивные упражнения.

Преимущества:

- Мгновенная обратная связь.
- Высокая мотивация.
- Возможность самостоятельной работы.

В результате установлено, что игровые формы обучения способствуют ускоренному усвоению материала, снижению утомляемости и формированию устойчивого интереса к музыкальным занятиям. Практическая значимость работы заключается в возможности внедрения игровых технологий в педагогическую практику обучения игре на фортепиано.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведённого исследования были рассмотрены возможности использования игровых технологий в процессе обучения учащихся фортепианного класса скрипичному и басовому ключам. Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил установить, что игровая деятельность является одним из наиболее эффективных средств формирования устойчивых навыков нотной грамотности на начальном этапе музыкального обучения.

Исследование подтвердило, что освоение двух нотных ключей представляет для начинающих пианистов определённые трудности, связанные с необходимостью одновременного восприятия графического изображения нот, их расположения на нотном стане и соответствия клавишам фортепиано. В связи с этим применение игровых методов обучения способствует более лёгкому и осознанному усвоению учебного материала.

В работе был разработан и апробирован комплекс игровых упражнений, включающий дидактические игры, карточки, музыкальные викторины, интерактивные задания и творческие упражнения. Результаты практической апробации показали положительную динамику в развитии навыков чтения нотного текста: учащиеся быстрее распознают ноты в скрипичном и басовом ключах, допускают меньше ошибок при чтении с листа, увереннее ориентируются на клавиатуре и проявляют более высокий уровень познавательной активности.

Установлено, что игровые технологии оказывают комплексное воздействие на развитие личности учащегося. Они способствуют развитию внимания, памяти, логического мышления, музыкального слуха, координации движений и творческой инициативы. Кроме того, игровая форма обучения снижает уровень психологического напряжения, создаёт благоприятный эмоциональный климат на уроке и поддерживает устойчивую мотивацию к занятиям музыкой.

Таким образом, поставленная цель исследования достигнута, а выдвинутая гипотеза о том, что использование игровых технологий повышает эффективность

обучения скрипичному и басовому ключам на уроках фортепиано, получила своё подтверждение. Результаты исследования свидетельствуют о целесообразности широкого внедрения игровых методов в практику музыкального образования и могут быть использованы при разработке учебно-методических пособий, рабочих тетрадей и программ обучения в детских музыкальных школах, школах искусств и учреждениях дополнительного образования.

Их внедрение в образовательный процесс способствует повышению качества музыкального образования, развитию познавательного интереса учащихся и формированию прочных навыков чтения нотного текста, являющихся основой дальнейшего успешного освоения фортепианного исполнительства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абдуллин, Э. Б.** (2004). Теория музыкального образования. Москва: Просвещение.
Кабалевский, Д. Б. (1989). О музыке и воспитании. Москва: Музыка.
Цыпин, Г. М. (1984). Обучение игре на фортепиано. Москва: Просвещение.

REFERENCE LIST

- Abdullin, E. B.** (2004). *Teoriya muzykalnogo obrazovaniya (Theory of Music Education)*. Moscow: Prosveshchenie.
Kabalevsky, D. B. (1989). *O muzyke i vospitanii (About Music and Education)*. Moscow: Muzyka.
Tsypin, G. M. (1984). *Obuchenie igre na fortepiano (Teaching Piano Performance)*. Moscow: Prosveshchenie.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԽԱՂԱՅԻՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԸ ԶՈՒԹԱԿԻ ԵՎ ԲԱՍԻ ԲԱՆԱԼԻՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱԴՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Իռմա Աղաջանյան, Յուրի Յուզբաշյան

Հոդվածում ուսումնասիրվում է խաղային տեխնոլոգիաների կիրառումը դաշնամուրի ուսուցման ընթացքում՝ ջութակի և բասի բանալիներում նոտաներ կարդալու հմտությունների ձևավորման համար: Հետազոտության նպատակն է հիմնավորել խաղային մեթոդների մանկավարժական արդյունավետությունը՝ սովորողների մոտիվացիայի բարձրացման և նոտագրության գիտելիքների ամրապնդման տեսանկյունից: Վերլուծվում են դիդակտիկ խաղեր, քարտային առաջադրանքներ, ինտերակտիվ վարժություններ և թվային ուսուցողական ռեսուրսներ: Ցույց է տրվում, որ խաղային ուսուցումը զարգացնում է ուշադրությունը, տեսողական ընկալումը, երաժշտական լսողությունը և նոտային տեքստի ու

ստեղնաշարի միջև կապը: Առաջարկվող առաջադրանքների համալիրը կարող է կիրառվել մանկական երաժշտական դպրոցներում և լրացուցիչ կրթության հաստատություններում:

Բանալի բառեր՝ խաղային տեխնոլոգիաներ, ջութակի բանալի, բասի բանալի, նոտագրություն, դաշնամուր, երաժշտական ուսուցում, դիդակտիկ խաղեր, ինտերակտիվ ուսուցում:

SUMMARY

GAME-BASED TECHNOLOGIES IN LEARNING TREBLE AND BASS CLEFS

Irma Aghajanyan, Yuri Yuzbashyan

The article examines the use of game-based technologies in teaching students to read notes in the treble and bass clefs in piano instruction. The purpose of the study is to justify the pedagogical effectiveness of game-based methods for increasing learners' motivation and developing stable music-literacy skills. The paper analyzes didactic games, card-based tasks, interactive exercises, and digital learning resources. The findings show that game-based learning activates attention, visual perception, musical hearing, and coordination between the musical text and the piano keyboard. The proposed set of exercises can be used in children's music schools and institutions of supplementary education.

Keywords: *game-based technologies, treble clef, bass clef, music literacy, piano, music education, didactic games, interactive learning.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 24.06.2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 27.06.2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 04.08.2026

ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ
ԵՐԿՐԱԶԱՓԱԿԱՆ ՊԱՏԿԵՐԱՑՈՒՄՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ԵՎ
ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ

ԱՐԵՎԻԿ ԽՈՂԵՐՅԱՆ

Խ. Արևիկյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ arevikkhoderyan@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v2i52.382

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ուսումնասիրվում է տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման ազդեցությունը նախադպրոցական տարիքի երեխաների մաթեմատիկական կարողությունների և երկրաչափական պատկերացումների զարգացման գործընթացի վրա: Հետազոտության **օբյեկտը** ավագ նախադպրոցական տարիքի երեխաների մաթեմատիկական կարողությունների և երկրաչափական պատկերացումների զարգացման գործընթացն է: Հոդվածի **նպատակն** է բացահայտել SՀS-ի կիրառման մանկավարժական հնարավորությունները և գնահատել դրանց արդյունավետությունը նշված կարողությունների ձևավորման գործում: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են գիտամեթոդական գրականության վերլուծության, մանկավարժական դիտման, խաղային ուսուցման, մանկավարժական փորձարարության և արդյունքների համեմատական վերլուծության **մեթոդները**: Կիրառվել են SՀS-ով միջնորդավորված ուսուցման և խաղային ուսուցման մեթոդաբանություններ: Փորձարարական աշխատանքներում կիրառվել են մուլտիմեդիական շնորհանդեսներ, ինտերակտիվ խաղեր և էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսներ: **Հետազոտության վերջնարդյունքները** վկայում են, որ SՀS-ի նպատակային կիրառումը նպաստում է երկրաչափական պատկերների ճանաչման, անվանման, համեմատման և դասակարգման կարողությունների զարգացմանը, ինչպես նաև խթանում է երեխաների ճանաչողական ակտիվությունը, տրամաբանական և տարածական մտածողությունը, ուշադրությունն ու հիշողությունը: Փորձարարական աշխատանքի արդյունքներով արձանագրվել է նաև

երեխաների ներգրավվածության և ուսումնական մոտիվացիայի բարձրացում:
Հիմնական եզրակացությունն այն է, որ տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների մանկավարժորեն հիմնավորված կիրառումը խաղային ուսուցման համատեքստում արդյունավետ միջոց է նախադպրոցական տարիքի երեխաների մաթեմատիկական կարողությունների և երկրաչափական պատկերացումների զարգացման համար՝ ապահովելով ուսումնական գործընթացի առավել տեսանելի, ինտերակտիվ և երեխայակենտրոն կազմակերպում:

Բանալի բառեր՝ նախադպրոցական կրթություն, մաթեմատիկական կարողություններ, երկրաչափական պատկերացումներ, տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ, խաղային ուսուցում, թվային կրթական միջոցներ:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ժամանակակից կրթական համակարգում առանձնահատուկ կարևորություն է տրվում նախադպրոցական տարիքի երեխաների ճանաչողական, տրամաբանական և մաթեմատիկական մտածողության զարգացմանը, քանի որ հենց այս տարիքում են ձևավորվում հետագա ուսումնական գործունեության հիմքերը: Մաթեմատիկական կարողությունների և երկրաչափական պատկերացումների վաղ ձևավորումը նպաստում է երեխաների մտավոր զարգացմանը, տարածական մտածողության, վերլուծական կարողությունների, ուշադրության և հիշողության կատարելագործմանը: Կրթության թվայնացման պայմաններում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների (ՏՀՏ) կիրառումը դարձել է ուսուցման արդյունավետության բարձրացման կարևոր միջոց: Մուլտիմեդիական շնորհանդեսները, ինտերակտիվ խաղերը, թվային ուսուցողական ծրագրերը և էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսները հնարավորություն են տալիս ուսուցման գործընթացը դարձնել առավել տեսանելի, հետաքրքիր, խաղային և երեխայակենտրոն՝ խթանելով երեխաների ակտիվ մասնակցությունն ու ուսումնական մոտիվացիան:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Մաթեմատիկական կարողությունները հմտություններ են, որոնք օգնում են նախադպրոցական երեխային հասկանալ և կիրառել թվերն ու մաթեմատիկական հասկացությունները կյանքում: Օրինակ՝ երեխան սովորում է վերլուծել, գտնել օրինաչափություններն ու պատճառահետևանքային կապեր:

Նախադպրոցական տարիքում մաթեմատիկական կարողություններին են վերաբերում՝

- առաջ և հետ հաջորդական հաշիվ, օրինակ՝ որոշել առարկաների քանակը,
- չափերի համեմատումը՝ ինչն է մեծ կամ փոքր, բարձր կամ ցածր, երկար կամ կարճ,
- ձևերի և տարածության մեջ կողմնորոշվելը՝ հասկանալ, թե որտեղ են գտնվում առարկաները՝ վերևում, ներքևում, ձախ կամ աջ կողմում, ինչպես նաև տարբերակել երկրաչափական պատկերները, օրինակ՝ քառակուսի, եռանկյուն, շրջան,
- ավելորդը որոշելը՝ գտնել այն առարկան, որը որևէ հատկանիշով չի համապատասխանում մյուսներին,

- առարկաները միավորելը ընդհանուր հատկանիշով՝ խմբավորել իրերը ըստ գույնի, ձևի, չափի կամ այլ առանձնահատկությունների, օրինակ՝ բոլոր կարմիր խաղալիքները հավաքել մեկ խմբում:

Կարևոր է վաղ տարիքից զարգացնել այս հմտությունները երեխայի մոտ, որպեսզի նա կարողանա հաջողությամբ սովորել դպրոցում և կիրառել ստացած գիտելիքները առօրյա կյանքում: Օրինակ՝ խանութում հասկանալ, թե որքան արժեն ապրանքները և արդյոք բավարար գումար կա գնում կատարելու համար: (Александрова, Э. И. 2010) Նախադպրոցականների մաթեմատիկական կարողությունների զարգացումը ակտիվացնում է մտածողության մի քանի տեսակներ՝

- Տրամաբանական մտածողություն — հետևողականորեն դատելու և փաստերը վերլուծելու կարողություն: Երեխան սովորում է գտնել թվերի միջև տրամաբանական կապերը:

- Վերացական մտածողություն — հասկացությունների և գաղափարների հետ աշխատելու կարողություն, որոնք կապված չեն կոնկրետ առարկաների հետ: Երեխաները կարող են պատկերացնել թվերը, նույնիսկ եթե դրանք իրենց աչքի առաջ չեն:

- Քննադատական մտածողություն — տեղեկատվությունը վերլուծելու, դրա հավաստիությունը գնահատելու և սեփական եզրակացություններ անելու կարողություն: Երբ երեխան վերլուծում է առաջադրանքը, նա կարող է գտնել սխալները և ուղղել դրանք:

- Տարածական մտածողություն — տարածության մեջ կողմնորոշվելու և առարկաները պատկերացնելու կարողություն: Այն օգնում է երեխային կառուցել, խաղալ սպորտային խաղեր և գտնել ճանապարհը անձանոթ վայրերում:

- Ստեղծագործական մտածողություն — նոր գաղափարներ առաջադրելու և ոչ ստանդարտ լուծումներ գտնելու կարողություն: Սա կարևոր փափուկ հմտություններից մեկն է: Զարգացած ստեղծագործական մտածողություն ունեցող երեխաներն ավելի ինքնավստահ են և չեն վախենում ընտրություն կատարելուց: (Михайлова, З. А., & Непомнящая, Р. Л. 1988).

Խաղային գործունեությունը նախադպրոցականների կյանքի հիմնական գործունեությունն է, որի միջոցով նրանք ճանաչում են աշխարհը: Այս ձևով անցկացվող պարապմունքները օգնում են զարգացնել երեխաների մաթեմատիկական կարողությունները, ինչպես նաև գործընթացը դարձնում են հետաքրքիր և գրավիչ: Խաղերը պահանջում են ակտիվ մասնակցություն և մտածողություն: Սա օգնում է զարգացնել մտավոր կարողությունները, օրինակ՝ տրամաբանորեն մտածել, վերլուծել, խնդիրների լուծումներ փնտրել: Խաղերի միջոցով երեխայի համար ավելի հեշտ է յուրացնել մաթեմատիկական հիմնական հասկացությունները, թվերը և դրանց հետ կատարվող գործողությունները, կամ երկրաչափական ձևերն ու չափերը: Խաղերի միջոցով երեխան սովորում է դրսևորել կամքի ուժ, հաստատակամություն և համբերություն: Համակարգչային տեխնիկայի ներդրման շնորհիվ նախադպրոցական հաստատություններում մանկավարժները հնարավորություն ստացան մանկավարժական գործընթացում օգտագործել էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսներ՝ երեխաների հետ աշխատանքի կազմակերպումը բարելավելու և դրա որակը բարձրացնելու նպատակով:

Էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսներ (ԷԿՌ) են կոչվում այն ուսումնական նյութերը, որոնց վերարտադրության համար օգտագործվում են էլեկտրոնային սարքեր: ԷԿՌ-ների վերարտադրության ամենաժամանակակից և արդյունավետ միջոցը համակարգիչն է: (Калинина, Т. В. 2008) Մանկավարժական գործընթացի որակի բարձրացման նպատակով օգտագործվում են այնպիսի էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսներ, ինչպիսիք են շնորհանդեսային նյութերը և ուսուցողական ծրագրերը: Նախադպրոցական ուսումնական հաստատությունների մանկավարժները ակտիվորեն օգտագործում են մուլտիմեդիական տեխնիկա և էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսներ (ԷԿՌ) կրթական և դաստիարակչական գործունեության բոլոր ուղղություններով՝ մաթեմատիկական, բնագիտական և էկոլոգիական պատկերացումների զարգացման, խոսքի զարգացման պարապմունքների ընթացքում, ինչպես նաև յուրացնում են մանկական գործունեության նոր տեսակներ՝ համակարգչային կոնստրուկտավորում, ստեղծագործական փորձարարություն, համակարգչային դիզայն, համատեղ ստեղծագործություն և այլն: (Леоненко, О. Б. 2009). «Երկրաչափական մտածողությունը» հնարավոր է զարգացնել դեռևս նախադպրոցական տարիքում: Երեխաների երկրաչափական գիտելիքների զարգացման գործընթացում առանձնացվում են մի քանի մակարդակներ: Առաջին մակարդակում երեխան պատկերը ընկալում է որպես ամբողջություն և դեռևս չի կարող առանձնացնել դրա տարրերը: Երկրորդ մակարդակում նա արդեն տարբերակում է պատկերի տարրերը և հաստատում դրանց միջև առկա կապերը: Երրորդ մակարդակում երեխան կարողանում է հասկանալ պատկերների կառուցվածքային առանձնահատկությունների և դրանց հատկությունների միջև եղած փոխկապակցվածությունը: Ուստի ուսուցումը պետք է կազմակերպվի այնպես, որ երկրաչափական պատկերների մասին գիտելիքների յուրացմանը զուգահեռ զարգանա նաև երեխաների տարրական երկրաչափական մտածողությունը: Շրջապատող առարկաների կարևոր հատկություններից մեկը դրանց ձևն է: Երկրաչափական պատկերները հանդես են գալիս որպես զգայական չափանիշներ, որոնց միջոցով երեխաները ճանաչում և տարբերակում են առարկաների ու դրանց մասերի ձևերը: Երեխաների ծանոթացումը երկրաչափական պատկերներին և դրանց հատկություններին նպատակահարմար է իրականացնել երկու փոխկապակցված ուղղություններով՝

- երկրաչափական պատկերների ձևերի զգայական ընկալման,
- դրանց կառուցվածքային առանձնահատկությունների, հատկությունների և օրինաչափությունների ճանաչման:

Երկրաչափական պատկերների մասին պատկերացումների ձևավորումն իրականացվում է աստիճանաբար և ներառում է հետևյալ փուլերը.

- պատկերացումների ձևավորման նախնական մակարդակ,
- երկրաչափական պատկերների էական հատկանիշների առանձնացում,
- պատկերների դասակարգում,
- պատկերների բաժանում մասերի և նոր պատկերների կազմավորում,
- իրական առարկաների երկրաչափական ձևերի բացահայտում,
- տարրական երկրաչափական հմտությունների ձևավորում:

Երկրաչափական պատկերացումների ձևավորմանը մեծապես նպաստում է պատկերների մոդելավորումը՝ թղթի, փայտիկների, պլաստիլինի և այլ նյութերի կիրառմամբ: (Стародубцева, И. В., & Завьялова, Т. П. 2008). Նախադպրոցականներին ծանոթացնում են քառակուսուն, ուղղանկյանը, շրջանին, եռանկյանը, ինչպես նաև գնդին, խորանարդին և գլանին: Հետագայում այդ գիտելիքները խորացվում և ամրապնդվում են: Երեխաները ծանոթանում են նաև ձվածրին (օվալին), սովորում են տարբերել այն շրջանից՝ համեմատելով դրանց ձևերն ու առանձնահատկությունները: Այնուհետև ձևավորվում է քառանկյան մասին պատկերացումը՝ որպես ընդհանրացված երկրաչափական հասկացություն, որն ունի չորս կողմ և չորս անկյուն: Մաթեմատիկայի պարապմունքների ընթացքում երեխաները սովորում են տարբերել ձևերով նման պատկերները, կատարել դրանց տարրական վերլուծություն, համեմատել և նկարագրել հիմնական հատկությունները: (Белошистая, А. В. 2003). Ավագ խմբում յուրաքանչյուր երկրաչափական պատկեր ներկայացվում է տարբեր գույների, չափերի և նյութերի մոդելներով: Ուսուցումը կառուցվում է պատկերների համեմատման, հակադրման և ընդհանրացման սկզբունքով, ինչը նպաստում է դրանց բնորոշ հատկանիշների ավելի գիտակցված յուրացմանը: Կարևոր է երեխաներին սովորեցնել համեմատել շրջապատող առարկաների ձևերը երկրաչափական պատկերների հետ՝ վերջիններս օգտագործելով որպես ձևի չափանիշներ: Դա նպաստում է շրջապատող աշխարհի ավելի ամբողջական ճանաչմանը և դրա ստեղծագործական վերարտադրմանը նկարելու, ծեփելու և ապլիկացիայի աշխատանքներում: Կրթության որակի հիմնախնդիրը ներկայումս գտնվում է մանկավարժական քննարկումների կենտրոնում: Կրթության որակը մեծապես պայմանավորված է ուսուցման արդյունավետությամբ: Ժամանակակից հասարակությունը պահանջում է ձևավորել շարժուն, ճկուն և ստեղծագործ մտածողություն ունեցող անձ, որն ընդունակ է արագ հարմարվելու գիտատեխնիկական և հասարակական փոփոխություններին: (Стожарова, М. Ю. 2008) Համակարգչային տեխնոլոգիաների կիրառումը մանկավարժին հնարավորություն է տալիս ինտենսիվացնել ուսուցման գործընթացը, այն դարձնել ավելի տեսանելի, դինամիկ և հետաքրքիր: Ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաները, մասնավորապես՝ համակարգչային շնորհանդեսները, հնարավորություն են տալիս ստեղծել գունեղ, տեսողականորեն գրավիչ և հավաստի ուսումնական նյութեր, կազմակերպել խաղային բնույթի պարապմունքներ, ինչը նպաստում է նախադպրոցական տարիքի երեխաների ճանաչողական ակտիվության բարձրացմանը, ուսուցման արդյունավետության և կրթության որակի բարելավմանը: Համակարգչային շնորհանդեսը ուսուցման արդյունավետ միջոց է, որը կարող է ներառել տեքստային տեղեկատվություն, լուսանկարներ, նկարներ, սահիկաշարեր, ձայնային և խոսքային ուղեկցում, տեսանյութեր, անիմացիաներ և եռաչափ գրաֆիկա: Դրա հիմնական առավելություններն են տեսանելիությունը, տեղեկատվության համակարգված և կոմպակտ ներկայացումը, ինչպես նաև ինտերակտիվությունը, որոնք ապահովում են ուսումնական նյութի առավել արդյունավետ ընկալումը: Շնորհանդեսի գլխավոր դիդակտիկական գործառույթն այն է, որ տեսողական բաղադրիչների տրամաբանական հաջորդականությամբ ներկայացումը նպաստում է ուսումնական

նյութի ընկալման և յուրացման արդյունավետությանը: Այն ապահովում է սովորողների ուշադրության նպատակային բաշխումը, նվազեցնում ուշադրության շեղումները և հեշտացնում ուսումնական նյութի ընկալումը: Յուրաքանչյուր սլայդի ավարտից հետո կատարվող հաջորդական անցումը հնարավորություն է տալիս պահպանել ուսուցման տրամաբանական ընթացքն ու ամբողջականությունը:

S<S-ների կիրառմամբ տարրական մաթեմատիկայի ինտեգրված պարապմունքի օրինակ **ավագ նախադպրոցական խմբում. թեմա՝ «Երկրաչափական պատկերներ»**

Պարապմունքի նպատակները.

- Սովորեցնել երկրաչափական հիմնական պատկերների անվանումները՝ շրջան, քառակուսի, եռանկյուն, ուղղանկյուն:

- Զարգացնել երեխաների ճանաչողական, տրամաբանական և խոսքային կարողությունները:

- Զարգացնել տեսողական ընկալումը, ուշադրությունը և հիշողությունը:

- Սովորեցնել S<S գործիքների տարրական և նպատակային կիրառություն:

Պարապմունքի խնդիրները.

- Ձևավորել և ամրապնդել երեխաների գիտելիքները երկրաչափական հիմնական պատկերների վերաբերյալ՝ շրջան, քառակուսի, եռանկյուն, ուղղանկյուն:

- Սովորեցնել տարբերակել պատկերները՝ ըստ ձևի, գույնի և չափի:

- Ձևավորել պատկերները համեմատելու, խմբավորելու և դասակարգելու հմտություններ:

- Զարգացնել ուշադրությունը, հիշողությունը և տեսողական ընկալումը՝ տեսաձայնային նյութերի միջոցով:

- Զարգացնել տրամաբանական մտածողությունը և խոսքը:

- Խթանել երեխաների թվային միջավայրում աշխատելու տարրական կարողությունները:

- Զարգացնել շարժողական հմտությունները խաղային վարժությունների միջոցով:

- Խթանել համագործակցությունը և ակտիվ մասնակցությունը խմբային աշխատանքներում:

Պարապմունքի համար անհրաժեշտ նյութերը.

- Համակարգիչ

- Պրոյեկտոր կամ ինտերակտիվ գրատախտակ

- PowerPoint սահիկաշար՝ երկրաչափական պատկերների նկարներով

- Ինտերակտիվ խաղ

- Երկրաչափական պատկերներով քարտեր

- Գունավոր պատկերներ

- Տպիչ սարք

- Ապլիկացիայի նյութեր (գունավոր թուղթ, սոսինձ, մկրատ)

Պարապմունքի խթանող փուլ

Դաստիարակը երեխաներին հրավիրում է «Կախարդական պատկերների աշխարհ» ճամփորդության: Էկրանին ցուցադրվում է կարճ անիմացիոն տեսանյութ կամ սահիկաշար՝ տարբեր երկրաչափական պատկերներով: Դաստիարակը

հարցնում է՝ ի՞նչ պատկեր է սա, ի՞նչ գույն ունի, ի՞նչ առարկա է հիշեցնում: Երեխաները դիտում, պատասխանում և համեմատում են պատկերները:

Նոր նյութի ներկայացում

- PowerPoint սահիկաշարում ներկայացվում են երկրաչափական պատկերները:
- Յուրաքանչյուր պատկերի ցուցադրման ընթացքում դաստիարակը հնչեցնում է դրա անվանումը՝ «Սա շրջան է», «Սա քառակուսի է», «Սա եռանկյուն է», «Սա ուղղանկյուն է»:

- Երեխաները կրկնում են պատկերների անվանումները:

- Դաստիարակը ցույց է տալիս առօրյա առարկաներ և հարցնում, թե որ պատկերին են դրանք նման: Օրինակ՝ արև — շրջան, պատուհան — քառակուսի, ճանապարհային նշան — եռանկյուն, դուռ — ուղղանկյուն:

Ֆիզկուլտդադար

Դաստիարակը ցուցադրում է տարբեր երկրաչափական պատկերներ, իսկ երեխաները մարմնի շարժումներով փորձում են կազմել դրանք: Կազմակերպվում է «Գտիր և ցույց տուր» խաղը՝ «Ցույց տուր շրջան», «Կազմիր եռանկյուն», «Գտիր ուղղանկյուն առարկա սենյակում»:

Ինտերակտիվ խաղ երկրաչափական պատկերներով

Էկրանին ցուցադրվում են տարբեր առարկաներ: Երեխաները պետք է ընտրեն, թե որ երկրաչափական պատկերին է նման տվյալ առարկան:

Ապիկացիա

Երեխաները գունավոր թղթերից պատրաստում են պարզ պատկերներ՝ օգտագործելով երկրաչափական ձևեր: Օրինակ՝ տուն, ծառ, ռոբոտ, մեքենա: Աշխատանքի ընթացքում երեխաները կրկնում են պատկերների անվանումները:

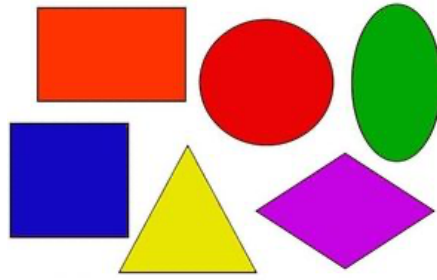
Պարապմունքի վերջնարդյունքներ

Պարապմունքի ավարտին երեխաները՝

- ճանաչում և անվանում են հիմնական երկրաչափական պատկերները,
- տարբերակում են պատկերները՝ ըստ ձևի և չափի,
- գտնում են երկրաչափական պատկերներ շրջապատող առարկաների մեջ,
- մասնակցում են ինտերակտիվ խաղերի,
- կատարում են պարզ ստեղծագործական աշխատանքներ,
- աշխատում են թվային ցուցադրման նյութերի հետ:

ՏՀՏ-ի կիրառման առավելությունները

- Տեսողական ընկալման բարելավում
- Մոտիվացիայի բարձրացում
- Խաղային միջավայրի ստեղծում
- Երեխաների ակտիվ ներգրավում
- Ուշադրության և հիշողության զարգացում
- Թվային գրագիտության տարրական հմտությունների ձևավորում



Նկար 1. Երկրաչափական պատկերներ

Հետազոտությունն իրականացվել է «Արևշող Կենտրոն» ՍՊԸ-ի ավագ նախագահարոցական խմբում՝ 16 երեխաների մասնակցությամբ: Փորձարարության նպատակն էր ուսումնասիրել տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման արդյունավետությունը «Երկրաչափական պատկերներ» թեմայի ուսուցման գործընթացում: Մանկավարժական փորձը իրականացվել է չորս շաբաթվա ընթացքում՝ շաբաթական 2 պարապմունք հաճախականությամբ: Պարապմունքների ընթացքում կիրառվել են մուլտիմեդիոն սահիկաշարեր, ինտերակտիվ խաղեր, տեսանյութեր, թվային առաջադրանքներ, շարժողական վարժություններ և ստեղծագործական աշխատանքներ: Ուսուցումն իրականացվել է «Շրջան», «Քառակուսի», «Եռանկյուն», «Ուղղանկյուն», «Պատկերները մեր շրջապատում» և «Պատկերների համեմատություն և խմբավորում» թեմաներով ինտեգրված պարապմունքների միջոցով: Հետազոտության սկզբնական փուլում իրականացվել է երեխաների երկրաչափական պատկերների վերաբերյալ գիտելիքների դիտարկում, որի արդյունքում պարզվել է, որ երեխաների մեծ մասը դժվարությամբ էր տարբերակում և անվանում երկրաչափական պատկերները, շփոթում էր դրանց ձևերն ու չափերը, ինչպես նաև պասիվ էր մասնակցում ուսումնական գործունեությանը: Փորձարարական պարապմունքներից հետո իրականացվել է կրկնակի դիտարկում և արդյունքների համեմատական վերլուծություն: Արդյունքները ցույց տվեցին, որ S<S-ների կիրառումը զգալիորեն բարձրացրել է երեխաների հետաքրքրվածությունը և ակտիվ մասնակցությունը պարապմունքներին: 16 երեխաներից՝

- 15-ը կարողանում էին ճիշտ ճանաչել և անվանել հիմնական երկրաչափական պատկերները,
- 14-ը կարողանում էին տարբերակել պատկերները՝ ըստ ձևի, չափի և գույնի,
- 15-ը կարողանում էին գտնել երկրաչափական պատկերներ շրջապատող առարկաների մեջ,
- 16-ը ակտիվորեն մասնակցում էին ինտերակտիվ խաղերին և խմբային աշխատանքներին,
- բոլոր երեխաների մոտ նկատվել է ուշադրության, հիշողության և տրամաբանական մտածողության ակտիվացում:

Մանկավարժական փորձի ընթացքում արձանագրվել է նաև, որ S<S-ների և խաղային մեթոդների կիրառումը նպաստել է երեխաների ճանաչողական ակտիվության, ստեղծագործական մտածողության, հաղորդակցական կարողությունների և համագործակցային հմտությունների զարգացմանը: Մանկավարժական փորձի արդյունքները ցույց տվեցին, որ տեղեկատվական-

հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը նախադպրոցական տարիքի երեխաների մոտ երկրաչափական պատկերների ուսուցման գործընթացում արդյունավետ է և մանկավարժորեն հիմնավորված:

S<S միջոցների օգտագործումը նպաստում է՝

- երկրաչափական պատկերների առավել արագ և արդյունավետ յուրացմանը,
- երեխաների մոտիվացիայի բարձրացմանը,
- ուսուցման գործընթացում ակտիվ ներգրավվածությանը,
- ուշադրության, հիշողության և տրամաբանական մտածողության

զարգացմանը,

- հաղորդակցական և ստեղծագործական կարողությունների զարգացմանը,
- համագործակցային աշխատանքի հմտությունների ձևավորմանը,
- ուսուցման խաղային և դրական միջավայրի ստեղծմանը:

Աղյուսակ 1. Մանկավարժական փորձի արդյունքները

Ցուցանիշներ	Նախնական փուլ	Վերջնական փուլ
Ճիշտ ճանաչում և անվանում են երկրաչափական պատկերները	7 երեխա	15 երեխա
Տարբերակում են պատկերները՝ ըստ ձևի և չափի	6 երեխա	14 երեխա
Գտնում են պատկերները շրջապատող առարկաների մեջ	8 երեխա	15 երեխա
Ակտիվ մասնակցում են ինտերակտիվ խաղերին	9 երեխա	16 երեխա
Դրսևորում են ուշադրության և հիշողության բարձր մակարդակ	8 երեխա	16 երեխա

Այսպիսով, իրականացված փորձը հաստատեց, որ S<S-ների ինտեգրումը երկրաչափական պատկերների ուսուցման գործընթացում բարձրացնում է նախադպրոցական կրթության արդյունավետությունը և նպաստում երեխաների համակողմանի զարգացմանը: Տեսողական և ինտերակտիվ ուսուցման մեթոդների կիրառումը հնարավորություն է տալիս երեխաներին առավել արագ յուրացնել նոր գիտելիքները, պահպանել հետաքրքրվածությունը և ակտիվորեն մասնակցել ուսումնական գործընթացին:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Կատարված տեսական ուսումնասիրությունն ու իրականացված մանկավարժական փորձը ցույց տվեցին, որ տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների նպատակային կիրառումը զգալիորեն նպաստում է նախադպրոցական տարիքի երեխաների մաթեմատիկական կարողությունների և երկրաչափական պատկերացումների զարգացմանը: S<S-ի կիրառմամբ կազմակերպված ուսուցումը բարձրացնում է երեխաների հետաքրքրվածությունն ու ակտիվությունը, ապահովում է ուսումնական նյութի տեսանելի և մատչելի

ներկայացում, ինչպես նաև նպաստում է գիտելիքների առավել արդյունավետ յուրացմանը: Փորձարարական աշխատանքի արդյունքները փաստեցին, որ ինտերակտիվ խաղերի, մուլտիմեդիական նյութերի և թվային ուսուցողական միջոցների կիրառումը բարելավում է երեխաների կարողությունը ճանաչելու, համեմատելու և դասակարգելու երկրաչափական պատկերները, զարգացնում է նրանց տրամաբանական, տարածական և ստեղծագործական մտածողությունը, ուշադրությունը, հիշողությունն ու հաղորդակցական հմտությունները: Այսպիսով, կարելի է եզրակացնել, որ տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ինտեգրումը նախադպրոցական կրթության գործընթացում հանդիսանում է ժամանակակից և արդյունավետ մանկավարժական մոտեցում, որը նպաստում է կրթության որակի բարձրացմանը և երեխաների համակողմանի զարգացմանը: Հետագա հետազոտություններում նպատակահարմար է ընդլայնել $S < S$ -ի կիրառման հնարավորությունները՝ մշակելով նոր ինտերակտիվ մեթոդներ և թվային կրթական ռեսուրսներ, որոնք առավել արդյունավետ կաջակցեն նախադպրոցականների մաթեմատիկական կրթության կազմակերպմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Александрова, Э. И. (2010). Математика. 1–4 кл.: Программа для общеобразовательных учреждений (3-е изд., перераб.). Дрофа.

Белошистая, А. В. (2003). Формирование и развитие математических способностей дошкольников. ВЛАДОС.

Калинина, Т. В. (2008). Управление ДОУ: Новые информационные технологии в дошкольном детстве. Сфера.

Леоненко, О. Б. (2009). Использование мультимедийных презентаций в дошкольном учреждении. Справочник старшего воспитателя, 4(32).

Михайлова, З. А., & Непомнящая, Р. Л. (1988). Теоретические и методические вопросы формирования математических представлений у детей дошкольного возраста. Просвещение.

Стародубцева, И. В., & Завьялова, Т. П. (2008). Игровые занятия по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у дошкольников. Аркти.

Стожарова, М. Ю. (2008). Математика — учимся играя. Феникс.

REFERENCE LIST

Aleksandrova, E. I. (2010). Matematika (*Mathematics*). 1–4 kl.: Programma dlya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij (3-e izd., pererab.). Drofa.

Beloshistaya, A. V. (2003). Formirovanie i razvitie matematicheskikh sposobnostej doshkol'nikov (*The Formation and Development of Preschoolers' Mathematical Abilities*). VLADOS.

Kalinina, T. V. (2008). Upravlenie DOU: Novye informacionnye tekhnologii v doshkol'nom detstve. Sfera.

Leonenko, O. B. (2009). Ispol'zovanie mul'timedijnyh prezentacij v doshkol'nom uchrezhdenii (*Using Multimedia Presentations in Prischool Institutions*). Spravochnik

starshego vospitatel'ya, 4(32).

Mihajlova, Z. A., & Nepomnyashchaya, R. L. (1988). Teoreticheskie i metodicheskie voprosy formirovaniya matematicheskikh predstavlenij u detej doshkol'nogo vozrasta (*Theoretical and methodological issues in the development of mathematical concepts in preschool children*). Prosveshchenie.

Starodubceva, I. V., & Zav'yalova, T. P. (2008). Igrovye zanyatiya po razvitiyu pamyati, vnimaniya, myshleniya i voobrazheniya u doshkol'nikov (*Play-based Activities for Developing Preschoolers' Memory, Attention, Thinking, and Imagination*). Arkti.

Stozharova, M. YU. (2008). Matematika — uchimsya igraya (*Mathematics: Learn through Play*). Feniks.

РЕЗЮМЕ

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аревик Ходерян

В статье рассматривается влияние применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) на процесс развития математических способностей и геометрических представлений у детей дошкольного возраста. Объектом исследования является процесс развития математических способностей и геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста. Цель статьи — выявить педагогические возможности применения ИКТ и оценить их эффективность в формировании указанных способностей. В ходе исследования использовались следующие методы: анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, игровое обучение, педагогический эксперимент и сравнительный анализ результатов. В экспериментальной работе применялись мультимедийные презентации, интерактивные игры и электронные образовательные ресурсы. Применялись методологии обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и игрового обучения. Результаты исследования свидетельствуют о том, что целенаправленное применение ИКТ способствует развитию у детей умений распознавать, называть, сравнивать и классифицировать геометрические фигуры, а также стимулирует познавательную активность, логическое и пространственное мышление, внимание и память. По результатам экспериментальной работы также отмечено повышение вовлечённости детей в образовательный процесс и их учебной мотивации. Основной вывод исследования заключается в том, что педагогически обоснованное применение информационных и коммуникационных технологий в контексте игрового обучения является эффективным средством развития математических способностей и геометрических представлений у детей дошкольного возраста, обеспечивая более наглядную, интерактивную и ориентированную на ребёнка организацию образовательного процесса.

Ключевые слова: дошкольное образование, математические способности, геометрические представления, информационно-коммуникационные технологии, игровое обучение, цифровые образовательные ресурсы.

SUMMARY

DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDRENS' MATHEMATICAL ABILITIES AND GEOMETRIC CONCEPTS THROUGH THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Arevik Khoderyan

The article examines the impact of information and communication technologies (ICT) on the development of mathematical abilities and geometric concepts in preschool children. The object of the research is the process of developing mathematical abilities and geometric concepts in older preschool children. The aim of the article is to identify the pedagogical potential of ICT and evaluate its effectiveness in developing these abilities. The research methods include the analysis of scientific and methodological literature, pedagogical observation, game-based learning, pedagogical experimentation, and comparative analysis of the results. Multimedia presentations, interactive games, and electronic educational resources were used during the experimental activities. The methodologies of ICT-mediated learning and game-based learning were applied. The research outcomes indicate that the purposeful use of ICT contributes to the development of children's abilities to recognize, name, compare, and classify geometric shapes. It also promotes children's cognitive engagement, logical and spatial thinking, attention, and memory. The experimental results further revealed increased children's engagement and learning motivation. The conclusion of the study is that the pedagogically justified integration of information and communication technologies into game-based learning is an effective means of developing mathematical abilities and geometric concepts in preschool children, facilitating a more visual, interactive, and child-centered learning process.

Keywords: *preschool education, mathematical abilities, geometric concepts, information and communication technologies, game-based learning, digital educational resources.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 02.07.2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 07.07.2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 14.08.2026

ԲՈՒՀԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ՀԻՎԱՆԴԱԿԵՆՏՐՈՆ ԿԼԻՆԻԿԱԿԱՆ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆԸ ՄԻՏՎԱԾ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՍՏՈՄԱՏՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

ԱՆՆԱ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ

Երևանի Մ. Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարան, ՀՀ, Երևան
Էլ հաւցե՝ avetisyan.ysmu@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v2i52.383

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ժամանակակից ստոմատոլոգիական կրթությունը պետք է հիմնված լինի ոչ միայն տեսական գիտելիքի և մանիպուլյատիվ ունակությունների փոխանցման, այլև կլինիկական մտածողության, հիվանդակենտրոն մոտեցման, կանխարգելիչ մտածելակերպի և մասնագիտական որոշումների կայացման հմտությունների ձևավորման վրա: Այս տեսանկյունից Association for Dental Education in Europe (ADEE) Դոմեն III-ը՝ «Հիվանդակենտրոն խնամք», կարևոր մեթոդական հիմք է ստոմատոլոգիական կրթական ծրագրերի արդիականացման համար: Հոդվածի նպատակն է ներկայացնել ADEE-ի Դոմեն III-ի սկզբունքների վրա հիմնված դասավանդման մեթոդաբանությունը՝ ուղղված ստոմատոլոգիական կրթության գործընթացում հիվանդակենտրոն կլինիկական մտածողության ձևավորմանը: Մեթոդաբանությունը հիմնված է ADEE-ի Դոմեն III-ի ուսումնառության արդյունքների և կոմպետենտությունների վերլուծության ու կրթական գործընթացում դրանց ինտեգրման սկզբունքների վրա: Դիտարկվել են չորս հիմնական ուղղություններ՝ բերանի խոռոչի առողջության գիտական հիմքերի կիրառում, կլինիկական տեղեկատվության հավաքագրում և ախտորոշում, բուժման պլանավորում, ինչպես նաև բերանի խոռոչի առողջության ապահովում և պահպանում: Իրականացվել է մասնագիտական գրականության վերլուծություն և համեմատվել տարբեր բուհերի փորձը: Վերլուծության արդյունքում պարզվել է, որ Դոմեն III-ի սկզբունքների ինտեգրումը նպաստում է տեսական գիտելիքների և կլինիկական հմտությունների փոխկապակցմանը, հիվանդի վիճակի համակողմանի գնահատմանը,

անհատականացված բուժման պլանավորմանը և ապացուցահեն մասնագիտական որոշումների կայացմանը: ԵՊԲՀ ստոմատոլոգիական ֆակուլտետներում ներկայացված մեթոդաբանության կիրառումը հնարավորություն է տալիս ուսուցումը դարձնել առավել արդյունքահեն, ինտեգրված և կլինիկական պրակտիկային մոտեցված: Հիմնական եզրակացությունն այն է, որ, Դոմեն III-ի սկզբունքների վրա հիմնված դասավանդումը կարող է նպաստել հիվանդակենտրոն կլինիկական մտածողությամբ և հիմնավորված մասնագիտական որոշումներ կայացնելու կարողությամբ ապագա բժիշկ-ստոմատոլոգի ձևավորմանը:

Քանալի բառեր՝ հիվանդակենտրոն խնամք, ստոմատոլոգիական կրթություն, Դոմեն III, կլինիկական մտածողություն, բուժման պլանավորում, ԵՊԲՀ:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ստոմատոլոգիական կրթության ժամանակակից զարգացումները պահանջում են անցում ավանդական՝ առարկայակենտրոն ուսուցումից դեպի կոմպետենտահեն և հիվանդակենտրոն կրթական մոդել: Այս մոտեցման հիմնական նպատակն է պատրաստել շրջանավարտ, որը կարող է ոչ միայն ճանաչել և բուժել բերանի խոռոչի հիվանդությունները, այլև հասկանալ հիվանդի անհատական կարիքները, գնահատել ռիսկի գործոնները, իրականացնել արդյունավետ հաղորդակցություն, պլանավորել բուժումը և ապահովել երկարաժամկետ մոնիթորինգ (Kaur, 2026):

Association for Dental Education in Europe-ի (ADEE) Դոմեն III-ը՝ «Հիվանդակենտրոն խնամք»-ը, ընդգծում է, որ ապագա ստոմատոլոգը պետք է կարողանա կիրառել բերանի առողջության գիտական հիմքերը, հավաքագրել և մեկնաբանել կլինիկական տեղեկատվությունը, ձևակերպել համապատասխան ախտորոշումը, մշակել բուժման անհատականացված պլան և իրականացնել բերանի խոռոչի առողջության պահպանմանն ուղղված միջամտություններ: Այս դոմենը կարևոր է հատկապես այն պատճառով, որ այն միավորում է տեսական, նախակլինիկական և կլինիկական ուսուցման բաղադրիչները՝ ձևավորելով ամբողջական մասնագիտական կարողություն (Field, Cowpe, et al., 2017; Field et al., 2017):

ԵՊԲՀ ստոմատոլոգիական ֆակուլտետներում այս մոտեցման հիման վրա դասավանդման մեկնարկը կարելի է դիտարկել որպես կրթական գործընթացի որակական նոր փուլ: Այն նպատակ ունի ուսանողին աստիճանաբար տեղափոխելու գիտելիքի ընկալումից դեպի գիտելիքի կիրառություն, իսկ հետագայում՝ դեպի կլինիկական հիմնավորված որոշումների կայացում: Այսպիսի մեթոդական կառուցվածքը նպաստում է ուսանողների մասնագիտական ինքնուրույնության, պատասխանատվության և հիվանդակենտրոն մտածողության ձևավորմանը:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ADEE-ի Դոմեն III-ի հիման վրա դասավանդման մեթոդաբանությունը կառուցվում է ուսումնառության արդյունքների, կլինիկական կարողությունների և հիվանդի կարիքների ինտեգրման սկզբունքով: Մեթոդական մոտեցման հիմքում ընկած են չորս հիմնական ուղղություններ՝ գիտական հիմքերի կիրառում, կլինիկական տեղեկատվության հավաքագրում և ախտորոշում, բուժման պլանավորում և բերանի խոռոչի առողջության ապահովում (Field, Walmsley, et al., 2017):

Առաջին ուղղությունը վերաբերում է բերանի խոռոչի հիվանդությունների պատճառագիտության, ախտաբանության, ախտորոշման և կառավարման վերաբերյալ գիտելիքների կիրառմանը: Ուսանողները ուսումնասիրում են կարիեսը, ատամի մակերեսի կորուստը, պարօդոնտալ և պերիիմպլանտային հիվանդությունները, էնդոդոնտիկ ախտահարումները, քունք-ստործնոտային հոդի դիսֆունկցիաները, լորձաթաղանթի հիվանդությունները, դիմաձնոտային վնասվածքները և բերանադիմային ցավի տարբեր ձևերը: Միաժամանակ դասավանդման մեջ ընդգրկվում են աճի և զարգացման, օկյուզիայի, տարիքային փոփոխությունների, սոցիալական և վարքային գործոնների, վարակների կանխարգելման, ճառագայթային անվտանգության, դեղաբանության, ստոմատոլոգիական նյութագիտության և պատկերագրման մեթոդների թեմաները (Field, Kavadella, et al., 2017):

Երկրորդ ուղղությունը վերաբերում է կլինիկական տեղեկատվության հավաքագրմանը և ախտորոշմանը: Ուսանողները սովորում են հավաքել հիվանդի գանգատները, բժշկական, ընտանեկան, սոցիալական և ստոմատոլոգիական անամնեզը, գնահատել հիվանդի կամ խնամողի մտահոգությունները, ակնկալիքները և վերաբերմունքը: Այս փուլում կարևոր է նաև արտաբերանային և ներբերանային հետազոտության, ռենտգենաբանական և այլ ախտորոշիչ տվյալների մեկնաբանումը: Մեթոդական առումով այս բաղադրիչը կարող է իրականացվել կլինիկական դեպքերի քննարկման, սիմուլյացիոն գործողությունների (Algarni et al., 2024), դերային խաղերի, փոքր խմբային ուսուցման և խնդիրների վրա հիմնված ուսուցման միջոցով:

Երրորդ ուղղությունը բուժման պլանավորումն է: Ուսանողները սովորում են ընտրել և առաջնահերթություն տալ բուժման այն տարբերակներին, որոնք համապատասխանում են հիվանդի անհատական կարիքներին, առողջական վիճակին, նպատակներին և սոցիալական վիճակին: Բուժման պլանավորման ընթացքում ուշադրություն է դարձվում հոգեբանական և սոցիալական գործոններին, համակարգային հիվանդություններին, պոլիֆարմացիային, տարեցների, երեխաների, հատուկ կարիքներ ունեցող և անհանգիստ բուժառուների առանձնահատկություններին: Դասավանդման այս բաղադրիչում կարևոր է ուսանողի կարողությունը՝ տարբերակել իր մասնագիտական իրավասության սահմանները և անհրաժեշտության դեպքում կազմակերպել հիվանդի պատշաճ ուղեգրում (Field, Kavadella, et al., 2017):

Չորրորդ ուղղությունը բերանի խոռոչի առողջության ապահովումն է: Այն ընդգրկում է կանխարգելիչ, վերականգնողական, պարօղոնտալ, էնդոդոնտիկ, օրթոպեդիկ, վիրաբուժական և օրթոդոնտիկ միջամտությունների պլանավորումն ու իրականացումը համապատասխան կրթական մակարդակով: Այս ուղղության շրջանակում ուսանողները պետք է զարգացնեն բերանի խոռոչի հիգիենայի գնահատման, ֆտորային կանխարգելման, սննդակարգի խորհրդատվության, ցավի և անհանգստության կառավարման, տեղային անզգայացման, ռեստավրացիաների, պրոթեզների, օկյուզիոն սպլինտների, պարզ վիրաբուժական միջամտությունների և բժշկական արտակարգ իրավիճակների կառավարման կարողություններ (Field, Kavadella, et al., 2017):

ԵՊԲՀ ստոմատոլոգիական ֆակուլտետներում այս մոտեցման կիրառումը ենթադրում է ուսուցման աստիճանական կառուցում: Սկզբնական փուլերում շեշտը դրվում է տեսական և նախակլինիկական գիտելիքների ձևավորման վրա, այնուհետև՝ սիմուլյացիոն միջավայրում հմտությունների զարգացման, իսկ հաջորդ փուլերում՝ կլինիկական դիտարկման, աջակցման և վերահսկվող կլինիկական գործունեության վրա (Sarfaraz et al., 2026): Այս մեթոդաբանությունը թույլ է տալիս պահպանել ուսուցման անվտանգությունը, միաժամանակ ապահովելով ուսանողի աստիճանական մասնագիտական աճը:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

ADEE-ի Դոմեն III-ի հիման վրա կառուցված ուսուցումը ստոմատոլոգիական կրթության մեջ ունի մի շարք կարևոր առավելություններ: Նախ՝ այն ապահովում է ուսուցման ինտեգրված բնույթը: Առանձին առարկաները չեն դիտարկվում մեկուսացված, այլ փոխկապակցվում են հիվանդի կլինիկական իրավիճակի հետ: Օրինակ՝ կարիեսի կամ պարօղոնտալ հիվանդության ուսուցումը չի սահմանափակվում միայն պատճառագիտությամբ և բուժման տեխնիկայով, այլ ներառում է ռիսկի գնահատում, վարքագծային գործոնների վերլուծություն, կանխարգելիչ ծրագրի իրականացում, հիվանդի հետ հաղորդակցություն և երկարաժամկետ մոնիթորինգ (Field, Kavadella, et al., 2017; Nawaz et al., 2025; Sarfaraz et al., 2024):

Երկրորդ՝ այս մոտեցումը զարգացնում է կլինիկական մտածողություն: Ուսանողը սովորում է ոչ միայն հիշել հիվանդությունների նշանները, այլև հավաքել համապատասխան տեղեկատվություն, համադրել տվյալները, ձևակերպել ախտորոշում և ընտրել բուժման հիմնավորված տարբերակ: Սա հատկապես կարևոր է ստոմատոլոգիական կրթության մեջ, քանի որ հիվանդների կլինիկական իրավիճակները հաճախ բազմագործոն են և պահանջում են անհատականացված մոտեցում (Field, Kavadella, et al., 2017):

Երրորդ՝ հիվանդակենտրոն խնամքի մեթոդաբանությունը բարձրացնում է հաղորդակցման և էթիկական որոշումների կայացման դերը: Բուժման պլանավորումը պետք է հիմնված լինի ոչ միայն մասնագիտական ցուցումների, այլև հիվանդի

ակնկալիքների, արժեքների, սոցիալական պայմանների և ընդհանուր առողջական վիճակի վրա: Այս մոտեցումը նպաստում է ուսանողի մոտ պատասխանատու և հարգալից մասնագիտական վարքագիծ ձևավորելուն (Field, Kavadella, et al., 2017):

Չորրորդ՝ Դոմեն III-ը կարևորում է կանխարգելումը՝ որպես ստոմատոլոգիական խնամքի անբաժանելի մաս: Ուսանողը պետք է կարողանա բացահայտել բերանի խոռոչի առողջության ռիսկի գործոնները, գնահատել սննդային և վարքային սովորությունները, տրամադրել խորհրդատվություն և մշակել կանխարգելիչ ծրագիր: Այս սկզբունքը համապատասխանում է ժամանակակից ստոմատոլոգիայի հիմնական ուղղությանը, որտեղ բուժման նպատակը միայն հիվանդության վերացումը չէ, այլև առողջության պահպանումը և հիվանդության կրկնության կանխարգելումը (Աղյուսակ 1) (Field, Kavadella, et al., 2017):

Աղյուսակ 1. Ստոմատոլոգիական կրթության հիվանդակենտրոն խնամքի ուսումնառության արդյունքները

Կոմպետենտության ոլորտ	Ուսումնառության արդյունքներ
3.1. ԲԵՐԱՆԻ ԱՌՈՂՋՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱԿԱՆ ՀԻՄՔԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄ	3.1.1 Բերանի խոռոչի հիվանդությունների և ախտահարումների պատճառագիտությունը, ախտաբանությունը, ախտորոշումը և կառավարումը, ներառյալ (բայց ոչ բացառապես). 1)կարիես, 2)ատամի մակերեսի կորուստ, 3)լնդերի, պարօդոնտալ և պերիիմպլանտային հիվանդություններ, 4)էնդոդոնտիկ հիվանդությունների՝ պուլպիտներ, գագաթային պերիօդոնտիտներ, 5)քունք-ստորոծնոտային հոդի դիսֆունկցիա և մկանների կծկման անհամապատասխանություն, 6)լորձաթաղանթի ախտաբանական վիճակներ և թքագեղձերի պաթոլոգիա, 7)օդոնտոգեն կիստաներ և ուռուցքներ, 8)գանգադիմային խանգարումներ, ատամնային և դիմաձնոտային վնասվածքներ և բերանադիմային ցավ:
	3.1.2 Գանգուղեղային նորմալ աճ և զարգացում ծնունդից մինչև պատանեկություն
	3.1.3 Ատամների նորմալ և աննորմալ զարգացում, ատամների ծկթում, կաթնատամների, խառը և մշտական կծվածքների օկյուզիոն զարգացում
	3.1.4 Բերանի խոռոչի հյուսվածքների կառուցվածքային առանձնահատկությունները և տարիքային փոփոխությունները

	3.1.5 Սոցիալական և վարքային գիտություններ՝ ներառյալ բերանի խոռոչի առողջության պահպանմանը նպաստող գործոնները
	3.1.6 Հաղորդակցության և լեզվի զարգացում, մասնավորապես երեխաների, դեռահասների և հատուկ կարիքներ ունեցողների համար
	3.1.7 Ախտահանում և ապակոնտամինացիա, ինչպես նաև վարակների կանխարգելման և վերահսկման հիմնական սկզբունքները: Մանրէազերծում, ախտահանում և ապաքաղարկում(կոնտամինացիա), վարակի կանխարգելման և հսկողության հիմնական սկզբունքները:
	3.1.8 Իոնացնող ճառագայթման վտանգները և դրա օգտագործմանը վերաբերող կանոնակարգերը
	3.1.9 Ախտաբանական վիճակներ, որոնք կապված են բերանադիմային սուր և քրոնիկական հիվանդությունների հետ, և թե ինչպես կարող են բորբոքումները, իմունային համակարգի խանգարումները, դեգեներացիան, նորագոյացությունները, նյութափոխանակության խանգարումները և գենետիկ խանգարումները ազդել դրանց վրա:
	3.1.10 Օրգան համակարգերի տարածված խանգարումների էթիոլոգիան և պաթոլոգիական առանձնահատկությունները, դրանց կապը բերանի խոռոչի առողջության հետ
	3.1.11 Դեղաբանություն և կլինիկական պրակտիկային վերաբերող թերապևտիկ միջոցներ
	3.1.12 Ստոմատոլոգիական նյութագիտությունը, նյութերի կիրառման ռիսկերը, առավելությունները և սահմանափակումները՝ ներառյալ դրանց օգտագործմանը վերաբերող շրջակա միջավայրի/քաղաքական հարցերը
	3.1.13 Ստոմատոլոգիական տեխնոլոգիական միջամտությունների կիրառման հնարավոր սահմանափակումները, ռիսկերը, օգտակարությունն ու շահավետությունը:
	3.1.14 Ստոմատոլոգիային վերաբերող պատկերագրման մեթոդները՝ ներառյալ ստոմատոլոգիական ռենտգենաբանական և համապատասխան պատկերագրման տեխնիկայի հիմքում ընկած սկզբունքները

	3.1.15 Կլինիկական, լաբորատոր և այլ ախտորոշիչ միջոցառումներ և թեստեր
	3.1.16 Բերանի խոռոչի առողջության ազդեցությունը կյանքի որակի վրա
	3.1.17 Վարքային փոփոխություն՝ կապված բերանի խոռոչի և ընդհանուր առողջության հետ
	3.1.18 Բժշկական արտակարգ իրավիճակներ և դրանց անհապաղ կառավարում
	3.1.19 Հանգստացնող միջոցների դերը և օգտագործման ցուցումները, մասնավորապես՝ անհանգիստ կամ չհամագործակցող բուժառուների, այդ թվում՝ համակարգային հիվանդություններով հիվանդների վարման դեպքում
	3.1.20 Ծխախոտի, ալկոհոլի և թմրամիջոցների չարաչափման ազդեցությունը ընդհանուր և բերանի խոռոչի առողջության վրա, միջամտության և ուղեգրման համապատասխան մեթոդները
	3.1.21 Բռնության, անուշադրության մատնված և ոչ պատահական վնասվածքներ կրած, ինչպես նաև ռիսկի խմբում գտնվող անձանց պաշտպանություն՝ ներառյալ համապատասխան ուղղորդման մեխանիզմները
3.2. ԿԼԻՆԻԿԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱՏՎՈՒԹՅԱՆ ՀԱՎԱՔԱԳՐՈՒՄ ԵՎ ԱԽՏՈՐՈՇՈՒՄ	Ստոմատոլոգ-շրջանավարտը պետք է կարողանա արդյունավետորեն հավաքել, գրանցել և մեկնաբանել.
	3.2.1 հիվանդի կողմից հնարավոր բոլորքները՝ ներառյալ համապարփակ պատմությունը
	3.2.2 հիվանդների կամ նրանց խնամողների մտահոգությունները, գաղափարները և ակնկալիքները
	3.2.3 բժշկական, ընտանեկան, սոցիալական և ստոմատոլոգիական պատմությունը
	3.2.4 բերանի խոռոչի փափուկ և կարծր հյուսվածքների արտաբերանային և ներբերանային հետազոտության՝ այդ թվում ռենտգենաբանական հետազոտության տվյալները
	3.2.5 1) կարիեսի, 2) ատամի մակերեսի կորստի, 3) լնդերի, պարօդոնտալ և պերիիմպլանտային հիվանդությունների, 4) էնդոդոնտիկ հիվանդությունների՝ պուլպիտների, գագաթային պերիօդոնտիտների, 5) քունք-ստործնոտային հոդի դիսֆունկցիայի և օկլյուզիոն խնդիրների, 6) լորձաթաղանթի ախտահարումների և թքագեղձերի

	պաթոլոգիայի, 7) օդոնտոգեն կիստաների և ուռուցքների, 8) գանգուղեղային խանգարումների, ատամնային և դիմաձնոտային վնասվածքների և բերանադիմային ցավի և յուրաքանչյուր ներկայացնող վիճակի անհատական ռիսկի գործոնների վերաբերյալ տեղեկատվությունը:
	3.2.6 սննդային և վարքային վերլուծության (մասնավորապես՝ կապված բերանի խոռոչի հիգիենայի, ծխախոտի ու ալկոհոլի օգտագործման հետ), բերանի խոռոչի առողջության ռիսկի գործոնների բացահայտման վերաբերյալ տեղեկատվությունը:
	3.2.7 համապատասխան հատուկ հետազոտությունների և ախտորոշիչ թեստերի արդյունքները
	3.2.8 անշարժ և շարժական պրոթեզների և ատամնային իմպլանտների վերաբերյալ տեղեկատվությունը
	3.2.9 Օգտագործել ստացված տեղեկատվությունը ճիշտ ախտորոշման նպատակով
3.3. ԲՈՒԺՄԱՆ ՊԼԱՆԱՎՈՐՈՒՄ	3.3.1 Ընտրել և առաջնահերթություն տալ բուժման այն տարբերակներին, որոնք համապատասխանում են յուրաքանչյուր հիվանդի անհատական կարիքներին, նպատակներին և արժեքներին, համատեղելի են բուժման ժամանակակից մեթոդների հետ
	3.3.2 Բացահայտել համապատասխան հոգեբանական և սոցիալական գործոնները, որոնք կարող են բարդացնել բուժման պլանավորումը, խնամքի տրամադրումը և համապատասխան հետևողականությունը
	3.3.3 Հաշվի առնել հիվանդների ակնկալիքները, ցանկությունները և վերաբերմունքը բուժման պլանավորումը քննարկելիս և բուժման ընթացքում
	3.3.4 Կիրառել վարքագծի և կենսակերպի վերլուծություն՝ բացահայտելով անհատական ռիսկի գործոնները, մշակել համապարփակ կանխարգելիչ ծրագիր՝ բերանի խոռոչի առողջության պահպանման համար :
	3.3.5 Հաշվի առնել համակարգային հիվանդությունների և պոլիֆարմացիայի հետևանքները:
	3.3.6 Հաշվի առնել շատ երիտասարդ կամ անհանգիստ, տարեց կամ հատուկ կարիքներ ունեցող բուժառուների, ինչպես նաև ցանկացած այլ բուժառուի

		կոնկրետ կարիքները՝ ներառյալ տնային խնամքի անհրաժեշտությունը:
		3.3.7 Ըստ նշանակության՝ կիրառել ուղղակի, անշարժ և շարժական վերականգնումներ, իմպլանտներ և շարժական սարքեր:
		3.3.8 Գնահատել թերապիայի տարբեր ձևերի արդյունքները և մշակել մոնիթորինգի և պահպանման ծրագիր՝ անհրաժեշտության դեպքում ներգրավելով ավելի լայն ստոմատոլոգիական թիմ:
		3.3.9 Մասնակցել կյանքին սպառնացող խնդիրներով (օրինակ՝ բերանի խոռոչի քաղցկեղ) բուժառուների արագ և պատշաճ ուղեգրմանը և համակարգմանը այն իրավիճակներում, երբ սեփական մասնագիտական ոլորտի գիտելիքներն ու հմտությունները համապատասխան չեն համարժեք բուժում ապահովելու համար (օրինակ՝ օրթոդոնտիա, բերանի խոռոչի լորձաթաղանթի հիվանդություններ, իմպլանտացիա կամ ընդհանուր անզգայացման հետ կապված հարցեր):
3.4. ԲԵՐԱՆԻ ԽՈՌՈՉԻ ԱՌՈՂՋՈՒԹՅԱՆ ԱՊԱՀՈՎՈՒՄ ԴԱՀՊԵՆՈՒՄ	ԵՎ	3.4.1 Մշակել ռազմավարություն՝ հիվանդի բերանի խոռոչի հիգիենայի ռեժիմի թերությունները կանխատեսելու, կանխելու և շտկելու, հիվանդի հետ համագործակցելու՝ բերանի խոռոչի հիգիենայի ռեժիմը օպտիմալացնելու և հիվանդներին տրամադրել ընթացակարգեր՝ վերահսկելու նրանց բերանի խոռոչի առողջության վրա բացասաբար ազդող սովորությունները
		3.4.2 Նշանակել և կիրառել ֆտոր պարունակող պրեպարատներ, տրամադրել սննդակարգի վերաբերյալ խորհուրդներ և իրականացնել նվազագույն ինվազիվ վերականգնողական միջամտություններ, որոնք կանխում են կարծր հյուսվածքների հիվանդությունները
		3.4.3 Տրամադրել խորհրդատվություն՝ հիվանդությունների կանխարգելիչ նկատառումներով և իրականացնել վիրաբուժական միջամտություններ՝ պարօդոնտալ և փափուկ հյուսվածքների առողջությունը վերականգնելու նպատակով
		3.4.4 Կառավարել ռեստավրացիաների վատթարացումները և ձախողումները կլինիկական պրակտիկայում
		3.4.5 Ընտրել և նշանակել դեղամիջոցներ ցավի և անհանգստության կառավարման համար

	3.4.6 Բերանի խոռոչում վերականգնողական և վիրաբուժական միջամտությունների դեպքում կատարել ինֆիլտրացիոն և հաղորդչական անզգայացում և կառավարել հնարավոր բարդությունները
	3.4.7 Կատարել պարօդոնտալ թերապիա (ներառյալ կանխարգելումը, նստվածքների հեռացումը, բիրթաղանթի հեռացումը, վերլնդային և ստորլնդային արմատային մակերեսների մաքրումը) օգտագործելով, ինչպես էլեկտրական, այնպես էլ մանուալ գործիքներ
	3.4.8 Կատարել միջամտություններ՝ կակղանի կենսունակության ամբողջական կամ մասնակի պահպանման և դենտին-կակղան համալիրում վերականգնման մեխանիզմները խթանելու համար
	3.4.9 Կատարել ատամների գունափոխման դեպքում նախատեսված միջամտություններ
	3.4.10 Իրականացնել ոչ բարդ անատոմիայով միարմատանի և բազմարմատանի ատամների արմատախողովակների ոչ վիրաբուժական էնդոդոնտիկ բուժում
	3.4.11 Կառավարել և՛ ժամանակավոր, և՛ մշտական կծվածքների դեպքում հանդիպող ստոմատոլոգիական արտակարգ իրավիճակները՝ ներառյալ կակղանային, պարօդոնտալ կամ վնասվածքային ծագման:
	3.4.12 Կատարել ուղղակի վերականգնումներ, անուղղակի անշարժ վերականգնումներ, շարժական պրոթեզների և օկյուզիոն սպլինտների պատրաստում:
	3.4.13 Նախագծել սարքավորումներ և նշանակել լաբորատոր միջամտություններ՝ համապատասխան ստոմատոլոգիական ճշգրտումներ կատարելու համար:
	3.4.14 Պլանավորել ատամնային իմպլանտացիա՝ նպատակ ունենալով համապատասխան հետբուժական վերապատրաստումից հետո տեղադրել պարզ իմպլանտներ և ատամը վերականգնել:
	3.4.15 Կատարել ծկթած ատամների հեռացում՝ ներառյալ կոտրված կամ պահպանված արմատների և մասնակի ծկթված ատամների պարզ հեռացումները:
	3.4.16 Պլանավորել, կիրառել տեղի պահպանիչներ և ակտիվ շարժական սարքեր՝ կծվածքի ավելի պարզ անոմալիաների կառավարման համար:
	3.4.17 Կատարել կծվածքի անոմալիաների շտկում՝ օգտագործելով մեթոդներ, որոնք

	համապատասխանում են հիվանդի կարիքներին և առողջապահական նորմերին:
	3.4.18 Մշակել ծրագրեր՝ միջամտությունները վերահսկելու և առողջության պահպանմանն ուղղված, մասնավորապես՝ պարօդոնտալ առողջության, ուղղակի վերականգնումների, անշարժ և շարժական պրոթեզների տեղադրման համար:
	3.4.19 Կառավարել բժշկական արտակարգ իրավիճակները, որոնք կարող են առաջանալ ստոմատոլոգական պրակտիկայի ընթացքում:

ԵՊԲՀ ստոմատոլոգիական ֆակուլտետներում նման մոտեցմամբ դասավանդման ներդրումը նպաստում է կրթական ծրագրի արդյունքահեն զարգացմանը: Այն հնարավորություն է տալիս հստակ կապ ստեղծել ուսումնառության արդյունքների, դասավանդման մեթոդների և գնահատման ձևերի միջև: Օրինակ՝ հիվանդի անամնեզի հավաքագրումը, կլինիկական տեղեկատվության մեկնաբանումը, բուժման պլանի ներկայացումը և կանխարգելիչ ռազմավարության մշակումը կարող են գնահատվել ոչ միայն տեսական հարցումների, այլև սիմուլյացիոն դեպքերի, OSCE կայանների, Mini-CEX-ի, DOPS-ի, կլինիկական դեպքերի քննարկման և պորտֆոլիոյի միջոցով (Ahmed et al., 2024; Field, Kavadella, et al., 2017):

Միաժամանակ անհրաժեշտ է ընդգծել, որ այսպիսի մոտեցման արդյունավետ իրականացումը պահանջում է դասախոսական կազմի մեթոդական պատրաստվածություն, կրթական նյութերի վերանայում, գնահատման չափանիշների հստակեցում և կլինիկական ու սիմուլյացիոն ուսուցման միջավայրերի շարունակական զարգացում: Դոմեն III-ի լիարժեք ներդրումը պետք է դիտարկվի ոչ թե որպես մեկ առարկայի փոփոխություն, այլ որպես ամբողջ կրթական ծրագրի մեթոդական վերակառուցում՝ ուղղված կոմպետենտ շրջանավարտի ձևավորմանը:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Դոմեն III-ի՝ «Հիվանդակենտրոն խնամք» մոտեցումը ստոմատոլոգիական կրթության համար ունի հիմնարար նշանակություն, քանի որ այն միավորում է գիտելիքը, կլինիկական հմտությունները, հաղորդակցությունը, կանխարգելումը և բուժման անհատականացված պլանավորումը: Այս դոմենի հիման վրա դասավանդման կազմակերպումը հնարավորություն է տալիս ուսանողին պատրաստել իրական կլինիկական պրակտիկայի պահանջներին համապատասխան՝ ձևավորելով ոչ միայն տեխնիկական կարողություններ, այլև կլինիկական մտածողություն, մասնագիտական պատասխանատվություն և հիվանդի նկատմամբ ամբողջական ընդհանրական մոտեցման կարողություն: ԵՊԲՀ ստոմատոլոգիական ֆակուլտետներում այսպիսի մեթոդական մոտեցման ներդրումը և դրա հիման վրա դասավանդման մեկնարկը կարևոր քայլ է ստոմատոլոգիական

կրթության արդիականացման ուղղությամբ: Այն նպաստում է արդյունքահեն, ինտեգրված և հիվանդակենտրոն կրթական միջավայրի ձևավորմանը, որտեղ ուսանողը աստիճանաբար զարգացնում է գիտելիքները, հմտությունները և մասնագիտական վերաբերմունքը՝ համապատասխան ժամանակակից ստոմատոլոգիական պրակտիկայի պահանջներին: Այսպիսով, Դոմեն III-ի հիման վրա կառուցված դասավանդումը մեթոդական մոդել է, որը կապում է կրթական ծրագիրը, կլինիկական պատրաստվածությունը և առողջապահական խնդիրները՝ ապահովելով ապագա ստոմատոլոգների առավել որակյալ և պատասխանատու պատրաստման հնարավորություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Ahmed, N., Aziz, S., Jouhar, R., Rehmat, M., Maqsood, A., Nadeem, R., Magsi, L., & Heboyan, A.** (2024). Analysis of satisfaction levels and perceptions of clinical competency: a mixed method study on objective structured clinical examinations in undergraduate dental students. *BMC Medical Education*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05639-0>
- Algarni, Y. A., Saini, R. S., Vaddamanu, S. K., Quadri, S. A., Gurumurthy, V., Vyas, R., Baba, S. M., Avetisyan, A., Mosaddad, S. A., & Heboyan, A.** (2024). The impact of virtual reality simulation on dental education: A systematic review of learning outcomes and student engagement. *Journal of Dental Education*. <https://doi.org/10.1002/jdd.13619>
- Field, J. C., Cowpe, J. G., & Walmsley, A. D.** (2017). The Graduating European Dentist: A New Undergraduate Curriculum Framework. *European Journal of Dental Education*, 21, 2–10. <https://doi.org/10.1111/eje.12307>
- Field, J. C., Kavadella, A., Szep, S., Davies, J. R., DeLap, E., & Manzanares Cespedes, M. C.** (2017). The Graduating European Dentist—Domain III: Patient-Centred Care. *European Journal of Dental Education*, 21(S1), 18–24. <https://doi.org/10.1111/eje.12310>
- Field, J. C., Walmsley, A. D., Paganelli, C., McLoughlin, J., Szep, S., Kavadella, A., Manzanares Cespedes, M. C., Davies, J. R., DeLap, E., Levy, G., Gallagher, J., Roger-Leroi, V., & Cowpe, J. G.** (2017). The Graduating European Dentist: Contemporaneous Methods of Teaching, Learning and Assessment in Dental Undergraduate Education. *European Journal of Dental Education*, 21, 28–35. <https://doi.org/10.1111/eje.12312>
- Kaur, K.** (2026). Caregiver-Mediated Determinants of Oral Health in Children with Autism Spectrum Disorder: A Scoping Review of Home Hygiene, Dietary Practices, Dental Access and Family Impact. *The Journal of Basic and Clinical Dentistry*, 3(1), 1–27. <https://doi.org/10.64471/q8b51362>
- Nawaz, K. B., Zia, M., Irfan, M., Hanif, A., Shahid, R., & Alvi, S.** (2025). Teledentistry: Building a Bridge Between Patient Care and Technology – A Narrative Review. *The*

- Journal of Basic and Clinical Dentistry*, 2(2), 1–14. <https://doi.org/10.64471/28gd7c53>
- Sarfaraz, S., Ali, S. K., Aly, S. M., Akram, T., Ahmed, N., Altamash, S., & Baykov, A. V.** (2026). Evaluating the Immediate Impact of an Online Dental Faculty Development Course for Emergency Remote Teaching Preparedness. *The Journal of Basic and Clinical Dentistry*, 3(1), 1–16. <https://doi.org/10.64471/50hyxx08>
- Sarfaraz, S., Surti, A., Ali, R., Rehman, R., Heboyan, A., & Ahmed, N.** (2024). Faculty application and perceived effectiveness of cognitive psychology principles in medical education. A mixed method study. *BMC Medical Education*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05892-3>

РЕЗЮМЕ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПАЦИЕНТООРИЕНТИРОВАННОГО КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В СТОМАТОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Анна Аветисян

Современное стоматологическое образование должно основываться не только на передаче теоретических знаний, но и на формировании клинического мышления, пациентоцентрированного подхода, профилактического мышления и навыков принятия профессиональных решений. С этой точки зрения Домен III Ассоциации стоматологического образования в Европе (Association for Dental Education in Europe, ADEE) — «Пациентоцентрированная помощь» — является важной методологической основой для модернизации стоматологических образовательных программ. Он включает применение научных основ здоровья полости рта, сбор и интерпретацию клинической информации, индивидуализированное планирование лечения, а также развитие практических навыков, направленных на сохранение и восстановление здоровья полости рта. Внедрение такой методологии преподавания на стоматологических факультетах Ереванского государственного медицинского университета имени Мхитара Гераци позволяет сделать обучение более ориентированным на результаты, интегрированным и приближенным к клинической практике. В процессе преподавания акцент смещается с отдельных предметных знаний на анализ общего состояния пациента, оценку рисков, коммуникацию, сопоставление вариантов лечения и принятие решений на основе доказательной медицины. В статье представляются методологический подход, формируемый на основе Домена III, принципы его применения, возможные формы организации обучения и ожидаемые образовательные результаты.

Ключевые слова: *пациентоцентрированная помощь, стоматологическое образование, Домен III, клиническое мышление, планирование лечения, ЕГМУ.*

SUMMARY

TEACHING METHODOLOGY AIMED AT DEVELOPING PATIENT-CENTERED CLINICAL REASONING IN DENTAL EDUCATION

Anna Avetisyan

Modern dental education should be based not only on the transmission of theoretical knowledge, but also on the development of clinical thinking, a patient-centred approach, preventive thinking, and professional decision-making skills. From this perspective, Domain III of the Association for Dental Education in Europe (ADEE), “Patient-Centred Care,” serves as an important methodological basis for the modernisation of dental educational programmes. It includes the application of the scientific foundations of oral health, the collection and interpretation of clinical information, individualised treatment planning, as well as the development of practical skills aimed at maintaining and restoring oral health. The introduction of such a teaching methodology in the dental faculties of Yerevan State Medical University after Mkhitar Heratsi makes it possible to make education more outcome-based, integrated, and closely aligned with clinical practice. In the teaching process, the emphasis shifts from separate subject-based knowledge to the comprehensive assessment of the patient, risk analysis, communication, comparison of treatment options, and evidence-based decision-making. The article presents the methodological approach formed on the basis of Domain III, its principles of application, possible forms of organising teaching, and the expected educational outcomes.

Keywords: *patient-centred care, dental education, Domain III, clinical reasoning, treatment planning, YSMU.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 28.07.2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 30.07.2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 07.09.2026

ԲԱՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՓՈԽԱՌՅԱԼ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ԼԵԶՎԱՈՃԱԿԱՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԸ ՆԱՐ-ԴՈՍԻ «ՄԵՐ ԹԱՂԸ» ՊԱՏՄՎԱԾԱՇԱՐՈՒՄ

ՔՐԻՍՏԻՆԵ ՆԻԿՈՂՈՍՅԱՆ

Շիրակի պետական համալսարան, ՀՀ, Գյումրի

Էլ. հասցե՝ gristinenikoghosyan@mail.ru

DOI: 10.24234/scientific.v2i52.384

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածում լեզվական շփումների (կոնտակտային) լեզվաբանության, հանրալեզվաբանության և գեղարվեստական խոսքի ոճաբանության համադրությամբ քննվում է Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարի փոխառյալ բառապաշարը:

Հետազոտության խնդիրը փոխառությունները սոսկ ըստ ծագման ներկայացնելը չէ, այլ դրանց տեքստային վարքագծի բացահայտումը՝ հաշվի առնելով անմիջական կամ միջնորդավորված փոխանցման ուղին, հնչյունական ու ձևաբանական յուրացման աստիճանը, հեղինակային և կերպարային խոսքում բաշխվածությունը, ինչպես նաև իմաստագործառական բեռնվածությունը: Ուսումնասիրության ընթացքում կիրառվել են նկարագրական, համատեքստային, լեզվաոճական, գործառական-իմաստաբանական և համադրական մեթոդներ: Վերլուծական միավորը ոչ միայն առանձին փոխառյալ բառն է, այլև այն խոսքային միջավայրը, որտեղ տվյալ միավորը ձեռք է բերում սոցիալական, ժամանակային, տարածական կամ գնահատողական հավելիմաստ: Քննությունը ցույց է տվել, որ հին և բարձր աստիճանով յուրացված պարսկական, արաբական ու թուրքական շերտերը հիմնականում գործում են որպես ժողովրդախոսակցական-կենցաղային բառապաշարի բնական բաղադրիչներ, մինչդեռ ռուսերենից, ռուսերենի

միջնորդությամբ և վրացերենից ներթափանցած առավել նշույթավորված միավորները հաճախ հանդես են գալիս որպես քաղաքային կյանքի, վարչական-տնտեսական հարաբերությունների և թիֆլիսյան բազմալեզու միջավայրի հանրալեզվաբանական ցուցիչներ: Հիմնական եզրակացությունն այն է, որ, փոխառությունները կատարում են անվանողական, կերպարակերտող, ժամանակատարածական (քրոնոտոպային), սոցիալական-ցուցիչային և արտահայտչական գործառույթներ:

Քանալի բառեր՝ Նար-Դոս, «Մեր թաղը», փոխառյալ բառապաշար, կոնտակտային լեզվաբանություն, լեզվական յուրացում, կերպարային խոսք, լեզվական կոլորիտ, թիֆլիսյան բազմալեզու միջավայր:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Փոխառությունները հայոց լեզվի բառապաշարի համալրման և զարգացման կարևոր աղբյուրներից են: Դրանք ոչ միայն լրացնում են լեզվի բառային կազմը, այլև արտացոլում են տարբեր ժողովուրդների միջև ձևավորված պատմական, տնտեսական, քաղաքական, մշակութային և կրոնական փոխհարաբերությունները: Հայոց լեզվի պատմական զարգացման բոլոր փուլերում փոխառությունները նպաստել են բառային կազմի համալրմանը՝ ապահովելով նոր հասկացությունների, իրողությունների և առարկաների անվանումը: Որպես կանոն, փոխառվում են այն բառերը, որոնց համար փոխառու լեզվում համարժեքներ չկան կամ առկա համարժեքները լիարժեք չեն արտահայտում դրանց իմաստային բովանդակությունը: Լ. Եզեկյանի բնորոշմամբ՝ բառապաշարի հարստացման հիմնական միջոցներից մեկը այլ լեզուներից կատարվող փոխառություններով բառային կազմի համալրումն է՝ որպես բառապաշարի հարստացման արտալեզվական գործոն (Լ. Եզեկյան, 2003, էջ 149):

Հայերենի փոխառյալ բառապաշարի մեջ առանձնահատուկ տեղ են զբաղեցնում իրանական ծագման բառերը, որոնց զգալի մասը հայ մատենագրության միջոցով տարածվել է դեռևս V դարից և աստիճանաբար դարձել գրական լեզվի բաղադրիչ: Ժամանակի ընթացքում դրանցից շատերը լիովին յուրացվել են և այլևս չեն ընկալվում

որպես օտար ծագման բառեր (Լ. Հովհաննիսյան, 1990, էջ 42): Իրանական փոխառությունների համակարգված ուսումնասիրությունն իրականացրել է Հր. Աճառյանը՝ հայերենին անցած բառերը ներկայացնելով այբբենական կարգով և համադրելով դրանք նոր պարսկերենի, պահլավերենի ու զենդերենի համապատասխան ձևերի հետ, իսկ անհրաժեշտության դեպքում՝ նաև հին պարսկերենի և սանսկրիտի տվյալների հետ (Հր. Աճառյան, 1940, էջ 240): Ա. Սուքիասյանի տվյալներով՝ իրանական լեզուներից կատարված շուրջ 1400 փոխառություններից մոտ 530-ը գրաբարի և միջին հայերենի միջոցով պահպանվել են ժամանակակից հայերենում՝ ընդգրկելով հասարակական կյանքի և գործունեության տարբեր ոլորտներ (Ա. Սուքիասյան, 2008, էջ 199–200):

Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարի բառապաշարում փոխառությունները կարևոր տեղ են զբաղեցնում (Նար-Դոս, 1982): Դրանք ներկայացված են տարբեր ծագում ունեցող բառերով, որոնք արտացոլում են XIX դարի վերջի և XX դարի սկզբի թիֆլիսյան բազմալեզու միջավայրը: Փոխառությունների գործածությունը պայմանավորված է ոչ միայն լեզվական ավանդույթով, այլև հեղինակի գեղարվեստական նպատակադրությամբ, քանի որ դրանք նպաստում են կերպարների խոսքի բնականության, ներկայացվող սոցիալական միջավայրի և ժամանակի ազգային-կենցաղային լեզվական կոլորիտի հավաստի վերարտադրմանը:

«Մեր թաղը» պատմվածաշարի կենցաղի և առօրյայի նկարագրություններում հանդիպող փոխառյալ բառերի զգալի մասը տարածված է ժողովրդախոսակցական լեզվում և հայերենի տարբեր բարբառներում: Այդ բառերի կիրառությունը պայմանավորված է տարբեր լեզվակիր ժողովուրդների հետ պատմական և մշակութային երկարատև շփումներով, որոնց հետևանքով դրանք դարձել են առօրյա խոսքի բնական բաղադրիչներ: Փոխառությունների նպատակային գործածությամբ Նար-Դոսը բնականացնում է կերպարների խոսքը, ստեղծում կենդանի հաղորդակցական միջավայր և ապահովում գեղարվեստական պատկերման հավաստիությունը:

ՏԵՍԱԿԱՆ ՀԻՄՔԸ ԵՎ ԳԻՏԱԿԱՆ ՆՈՐՈՒՅԹԸ

Կոնտակտային լեզվաբանության մեջ փոխառությունը դիտարկվում է որպես լեզվական շփման արդյունք, որի ընթացքում փոխառու լեզուն ոչ միայն ներմուծում է օտար միավորը, այլև այն հարմարեցնում է իր հնչյունական, ձևաբանական և իմաստային համակարգերին: Այս մոտեցումը կարևոր է գեղարվեստական տեքստի քննության համար, քանի որ նույն բառը կարող է միաժամանակ ունենալ լեզվապատմական ծագում, անմիջական փոխատու լեզու և կոնկրետ տեքստում դրսևորվող ոճական արժեք: Հետևաբար անհրաժեշտ է տարբերակել հեռավոր սկզբնաղբյուրը, միջնորդ լեզուն և այն հաղորդակցական միջավայրը, որտեղ բառը գործածվում է:

Գեղարվեստական խոսքում փոխառյալ բառը երկշերտ նշան է. այն անվանում է առարկա կամ երևույթ, բայց միաժամանակ մատնանշում է խոսողի սոցիալական պատկանելությունը, կրթական մակարդակը, մասնագիտական միջավայրը, էթնոմշակութային կապերը և խոսքային իրավիճակը: Տարբեր լեզվական շերտերի համատեղ ներկայությունը տեքստում ստեղծում է սոցիալական ձայների փոխազդեցություն և քաղաքային միջավայրի բազմաձայն պատկեր:

Հոդվածի գիտական նորույթը փոխառությունների գործառական համակողմանիացման մեջ է. դրանք քննվում են ոչ միայն ծագումնաբանական խմբերով, այլև ըստ յուրացման աստիճանի, խոսքային շերտի և ոճական գործառույթի: Առաջարկվում է տարբերակել առնվազն հինգ փոխկապակցված գործառույթ՝ անվանողական-առարկայական, կերպարակերտող, հանրալեզվաբանական, քրոնոտոպային և արտահայտչական-գնահատողական:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության առարկան Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարի փոխառյալ բառապաշարի լեզվական կառուցվածքն ու գործառական ներուժն են, իսկ նյութը՝ նշյալ պատմվածաշարում վկայված տարբեր ծագման և տարբեր աստիճանի յուրացված միավորները: Վերլուծության հիմնական միավոր է ընդունվել «բառ-համատեքստ» զույգը, քանի որ մեկուսի բառաձևը միշտ չէ, որ հնարավորություն է տալիս որոշելու դրա իրական ոճական դերը:

Յուրաքանչյուր վկայված միավորի քննության համար կիրառվել են հետևյալ չափանիշները՝ բառաձևը և էջային վկայությունը, ենթադրվող անմիջական փոխատու լեզուն, հնարավոր միջնորդ լեզուն, իմաստային դաշտը, հնչյունական և ձևաբանական յուրացման աստիճանը, հեղինակային կամ կերպարային խոսքում գործածությունը և համատեքստային գործառույթը: Այս չափանիշների համադրումը թույլ է տալիս խուսափել այն պարզեցումից, երբ բառի ծագումն ինքնաբերաբար նույնացվում է նրա ոճական արժեքի հետ:

Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են նկարագրական, ստուգաբանական-համադրական, համատեքստային, գործառական-իմաստաբանական և լեզվաոճական վերլուծության մեթոդները: Ծագումնաբանական դասակարգման դեպքում սկզբունքորեն տարանջատվել են բառի հեռավոր էթիմոնը և հայերենին փոխանցող անմիջական լեզուն. հատկապես արաբական ծագում ունեցող մի շարք միավորներ հայերենին կարող էին անցնել պարսկերենի, թուրքերենի կամ բարբառային միջնորդության ճանապարհով:

Հետազոտական հիպոթեզն այն է, որ փոխառության ոճական բեռնվածությունը պայմանավորված է ոչ այնքան նրա հեռավոր ծագմամբ, որքան լեզվական յուրացման աստիճանով, խոսքային դիրքով և տվյալ բառի սոցիալական ճանաչելիությամբ: Այս ենթադրությունը ստուգվում է տարբեր ծագման բառաշերտերի համատեքստային համեմատությամբ:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Պատմվածաշարում հանդիպում են ռուսերենից, պարսկերենից, վրացերենից, արաբերենից և թուրքերենից փոխառված բառեր, որոնց մի մասը լիովին յուրացվել է, իսկ մյուս մասը պահպանել է փոխատու լեզվին բնորոշ հնչյունական առանձնահատկությունները:

Պատմվածաշարի նյութը հնարավորություն է տալիս տարբերակելու փոխառությունների գործառական մի քանի տիպ: Անվանողական-առարկայական գործառույթը դրսևորվում է այն դեպքերում, երբ փոխառությունը անվանում է քաղաքային կենցաղի, առևտրի, արհեստի, վարչական կառավարման կամ նյութական մշակույթի հատուկ իրողություն: Կերպարակերտող գործառույթով բառը

անհատականացնում է խոսողի լեզուն և բացահայտում նրա սոցիալական փորձը: Հանրալեզվաբանական-ցուցիչային գործառույթով այն մատնանշում է միջավայրի բազմալեզվությունը, իսկ քրոնոտոպային գործառույթով՝ պատմական ժամանակն ու Թիֆլիսի քաղաքային տարածքը: Արտահայտչական-գնահատողական գործառույթը դրսևորվում է խոսակցական, կոպիտ, հեգնական կամ հուզական երանգավորում ունեցող միավորներում:

Այս գործառույթները մեկուսացված չեն. նույն միավորը կարող է միաժամանակ անվանել իրականություն, սոցիալականորեն բնութագրել խոսողին և ստեղծել ժամանակատարածական կոլորիտ: Ուստի փոխառյալ բառի ոճական արժեքը պետք է որոշել ոչ թե բառարանային ծագմամբ, այլ կոնկրետ խոսքային իրադրության, խոսողի կերպարի և շրջակա բառային համակցությունների ամբողջությամբ:

Յուրացման աստիճանով նյութը պայմանականորեն բաժանվում է երկու շերտի: Առաջինում ընդգրկվում են հայերենի հնչյունական ու ձևաբանական համակարգին խորապես հարմարեցված բառերը, որոնք այլևս չեն ընկալվում որպես օտարաբանություններ: Երկրորդում գտնվում են հնչյունական օտարությունը կամ միջնորդ լեզվի ձևը պահպանած միավորները, որոնք տեքստում առավել ուժեղ նշույթավորվածություն ունեն: Հենց այս հակադրությունն է պայմանավորում հին արևելյան և նոր քաղաքային փոխառությունների տարբեր ոճական ազդեցությունը:

Պատմվածաշարում տարբեր ծագման փոխառությունների շարքում առավել հաճախ հանդիպում են ռուսերենից կամ ռուսերենի միջնորդությամբ հայերեն ներթափանցած բառերը: Դրանք գործածվում են կերպարների խոսքի անհատականացման, քաղաքային լեզվական միջավայրի վերարտադրման և ստեղծագործության լեզվական կոլորիտի ձևավորման նպատակով: Երկարատև գործածության ընթացքում դրանց մի մասը ենթարկվել է հնչյունական փոփոխությունների և ձեռք բերել բարբառային ու ժողովրդախոսակցական երանգավորում:

Այդ բառերի միջոցով հեղինակը անհատականացնում է կերպարների խոսքը՝ ապահովելով դրա բնականությունն ու հաղորդակցական հավաստիությունը:

- Է՛լ **ՆԱՄԱՐԱՐԻՈՒՄ**, Է՛լ **ԿՈՒԱԿՅԻ**, Է՛լ **ԱՊՈԶԼԻՆԻ**, - օրեր կքաշի, համ էլ անմեղ տեղը ծախսեր կգնա (էջ 12):

Չորրորդ օրը **ԹԵԼԵԺԿԵՆ** քաղքից եկավ, որ մեր ուխտավորներին տուն տանի (էջ 12):

- Սև գրողը տեսնի **ԱՊՈԼԻՑԻ** երեսը, նրանց **ՉԱՎԹՐԻ** գլուխը ով ունի (էջ 4):

- Անցկացրած տարին **ՂՈԽԱՊՈՐՆԵՐԻ** հետևից ընկանք, չգնացինք Թելեթ ու հըմի տեսնում ես... (էջ 9):

Գոնե ապառիկ տային մի կես թունգի գինի կամ **ՎՐԻԳԱՎԿԱ** արաղ... (էջ 33):

- Իմ օրումս ըսենց **ԱՓԱՉՔԱՐԱ** տեսած չեմ, կասես էս **ՆՂՈՒՄԻՆ** էլ կանգնած ա աչքիս առաջը ձիուն նստած, թուրը հանած (էջ 5):

...Գնում էին ամբողջ օրով կամավոր աղախնի դեր կատարելու- **ՍԱՄԱՎԱՐ** սրբելու, կերակրի կաթսաներ մոխրելու... (էջ 44):

- Ա՛յ, ուստա Դավիթ, տասը **ՄԱՆԵԹ** հինգ շալի նիսիա ապառիկ կա վրեդ, բե տու... (էջ 30):

Բերված օրինակները վկայում են, որ ռուսերենից կամ ռուսերենի միջնորդությամբ հայերեն ներթափանցած փոխառությունները պատմվածաշարում կատարում են ոչ միայն անվանողական, այլև լեզվաոճական գործառույթներ: Դրանք նպաստում են կերպարների խոսքի անհատականացման, քաղաքային լեզվական միջավայրի վերարտադրմանը և ժամանակի լեզվական կոլորիտի հավաստի ներկայացմանը:

Ռուսերենից կամ ռուսերենի միջնորդությամբ ներթափանցած բառերը կենտրոնանում են մի քանի իմաստային դաշտերում: **ՆԱՄԱՐԱՐԻՈՒՄ**, **ԿՈՒԱԿՅԻ**, **ԱՊՈԶԼԻՆԻ**, **ԱՊՈԼԻՑԻ**, **ԱՐԻՍՏՐԱՎ**, **ՎԵՔՍԻԼ** միավորները ներկայացնում են վարչաիրավական և առևտրատնտեսական հարաբերությունների ոլորտը, **ԹԵԼԵԺԿԵ**, **ՖՈՒՐԳՈՆ**, **ԱՊՈՎԱԿ** բառերը՝ քաղաքային նյութական միջավայրը, իսկ **ՎՐԻԳԱՎԿԱ**, **ՄԱՆԵԹ**, **ՍԱՄԱՎԱՐ** ձևերը՝ դրամական ու կենցաղային առօրյան: Այդպիսի խմբավորումը ցույց է տալիս, որ ռուսական շերտը պատահական բառացանկ չէ, այլ XIX դարի վերջի քաղաքային կառավարման, առևտրի և կենսակերպի լեզվական քարտեզ:

Ռուսերենից կամ ռուսերենի միջնորդությամբ հայերեն ներթափանցած որոշ փոխառություններ պահպանել են փոխատու լեզվին բնորոշ հնչյունական առանձնահատկությունները:

- **Վեքսիլ** նրա հմար եմ ասում, որ տան գրավը **դալմադալ** բան ա (էջ 12):

Այնուհետև մորթած մսերը **ֆուրգոնի** մեջ ածած, ինքն էլ վրեն բազմած՝ բերում հանձնում էր տերերին (էջ 56):

... **Պրիստավը** իր սեփական ձեռքով արունվիկ էր արել նրա քիթն ու պռունկը (էջ 65):

... Պապահել էր մի օր, գեթ մի հափիկ օր, որ բանի ժամանակ ձեռաց չվազեր մոտակա **պադվալը**... (էջ 33):

... Հոպոպի միևնույն հայիոյանքը զանազան **վարիանտներով** ուղղված էր միայն իր հետևից կանչող կնոջ հասցեին (էջ 65):

Կարողանում էր ... ծախել եվրոպացի **տուրիստների** վրա շատ լավ գներով (էջ 66):

Բերված օրինակները վկայում են, որ փոխատու լեզվին բնորոշ հնչյունական առանձնահատկությունների պահպանումը նպաստում է կերպարների խոսքի բնականության, ինչպես նաև ներկայացվող ժամանակի լեզվական միջավայրի հավաստի վերարտադրմանը:

Հնչյունական փոփոխություններին զուգընթաց ակնհայտ է նաև ձևաբանական յուրացումը. փոխառյալ հիմքերը ստանում են հայերենի հոգնակի, հոլովական և որոշյալության ձևույթներ՝ *դոխտուր*-ների, *թելեժկե*-ն, *լափչի*-ներ, *չուստ*-երը: Այս փաստը վկայում է, որ նույնիսկ արտասանական օտարությունը պահպանած միավորները նախադասության կառուցվածքում լիարժեքորեն ենթարկվում են հայերենի քերականական կանոններին: Հետևաբար «օտար» և «յուրացված» հատկանիշները բացարձակ հակադրություն չեն, այլ փոխառության տարբեր մակարդակների հարաբերակցություն:

Առանձին դեպքերում անհրաժեշտ է տարբերակել ռուսական ծագումը և ռուսերենի միջնորդությունը: *Վարիանտ*, *տուրիստ*, *ֆուրգոն* և նման միջազգային

բառերը ստուգաբանորեն կարող են ունենալ այլ սկզբնաղբյուր, սակայն թիֆլիսյան հայ խոսքում դրանց անմիջական տարածման ուղին և հնչյունական ձևը կապվում են ռուսերենի հետ: Այս տարբերակումը բարձրացնում է ծագումնաբանական դասակարգման ճշգրտությունը:

Թիֆլիսյան քաղաքային միջավայրը պատկերող պատմվածքներում հանդիպում են նաև վրացերենից փոխառված բառեր, որոնց գործածությունը պայմանավորված է քաղաքի բազմազգ և բազմալեզու բնույթով: Այդ բառերը նպաստում են թիֆլիսյան լեզվական կոլորիտի ձևավորմանը և կերպարների խոսքի բնականության ապահովմանը: Հատկանշական է, որ վրացերեն փոխառությունները հիմնականում վերաբերում են տեղական կենցաղին և առօրյա իրողություններին, ինչը պայմանավորված է Թիֆլիսի քաղաքային միջավայրի առանձնահատկություններով: Պատմվածաշարում գործածվում են Թիֆլիսի խոսակցական միջավայրին բնորոշ մի շարք վրացերեն փոխառություններ, ինչպես՝ **շոթի** (ավանդական վրացական հաց) (էջ 62), **թո՛ւթա**, **թո՛ւթա**, **ախառի թո՛ւթա** (Թո՛ւթ, թո՛ւթ, թարմ թո՛ւթ) (էջ 16), **տիխիլ** (կաղին) (էջ 35), **լախտի** (մտրակ) (էջ 26), **թոկի** (պարան) (էջ 7), **խելադան** (կուժ, սափոր) (էջ 39): Վրացերեն փոխառությունների գործածությունը նպաստում է Թիֆլիսի բազմալեզու քաղաքային միջավայրի լեզվական ինքնատիպության վերարտադրմանը և կերպարների խոսքի բնականության ապահովմանը:

Վրացերեն շերտի գործառական առանձնահատկությունը տեղայնությունն է: **Շոթի**, **թո՛ւթա**, **տիխիլ**, **լախտի**, **թոկի** միավորները կապված են սննդի, փողոցային առևտրի և տեղական կենցաղի հետ, ուստի դրանք ոչ միայն անվանում են առարկաներ, այլև վերականգնում են քաղաքի լսողական ու տեսողական միջավայրը: Հատկապես փողոցային կանչի կրկնությունը խոսքին հաղորդում է ակուստիկ կենդանություն և ստեղծում հրապարակային հաղորդակցության անմիջականություն:

Հայերենի բազմաթիվ բարբառներում զգալի տեղ են զբաղեցնում պարսկերեն, արաբերեն և թուրքերեն փոխառությունները, որոնք երկարատև գործածության ընթացքում հնչյունական, քերականական և իմաստային յուրացման են ենթարկվել և ընկալվում են որպես համապատասխան բարբառների բնական բաղադրիչներ: Նման փոխառությունների լայն կիրառություն է նկատվում նաև Նար-Դոսի «Մեր թաղը»

պատմվածաշարում, որտեղ դրանք գործածվում են ինչպես հեղինակային խոսքում, այնպես էլ կերպարների լեզվում:

Պարսկերեն փոխառությունների շարքին են պատկանում՝ **թաժա** (թարմ) (էջ 6), **թախար** (գահավորակ, բազմոց) (էջ 19), **փեշակ** (արհեստ) (էջ 30), **խալիչի** (գորգ) (էջ 56), **չուսար** (տափակ անվիզ ոտնամանի մի տեսակ) (էջ 3), **ջադուբազ** (կախարդ) (էջ 30), **միտկալի** (բամբակե նուրբ կտավ) (էջ 39), **քուրք** (մուշտակ) (էջ 56) և այլ բառեր:

Այս բառերը հիմնականում վերաբերում են կենցաղային առարկաների, արհեստների և առօրյա կյանքի իրողությունների անվանումներին՝ նպաստելով պատմվածաշարում քաղաքային կենցաղային միջավայրի լեզվական առանձնահատկությունների արտահայտմանը:

Պարսկական շերտի բառերը հիմնականում խորապես յուրացված են և իրենց ծագմամբ չեն ստեղծում ակնհայտ օտարության տպավորություն: Նրանց ոճական արժեքը բխում է ժողովրդախոսակցական տարածվածությունից և կենցաղային իմաստաբանությունից. **թաժա**, **թախար**, **փեշակ**, **խալիչի** բառերը տեքստը կապում են նյութական մշակույթի, արհեստի և առօրյա հարաբերությունների հետ: Այս դեպքում փոխառությունը գործում է որպես պատմականորեն բնականացած բառաշերտ, ոչ թե որպես պատահական օտարաբանություն:

Արաբերեն ծագում ունեն՝ **ղասաբ** (մսագործ) (էջ 56), **թամաշաչի** (թամաշա՝ տեսարան) (էջ 23), **խաբար** (լուր) (էջ 28), **խալխ** (ժողովուրդ) (էջ 30), **արաղ** (օղի) (էջ 33), **հախ** (վարձ, արժանիք) (էջ 56), **վախար** (ժամանակ) (էջ 20), **բազազ** (կտավավաճառ) (էջ 12), **բախկալ** (նպարավաճառ) (էջ 12) և այլ բառեր:

Արաբերեն ծագման փոխառությունները կազմում են հասարակական կյանքի, առևտրի, մասնագիտությունների և առօրյա հաղորդակցության ոլորտներին վերաբերող բառաշերտ, որոնք պատմվածաշարում նպաստում են ժամանակի սոցիալ-մշակութային միջավայրի լեզվական առանձնահատկությունների վերարտադրմանը:

Արաբական ծագման միավորների դեպքում հատկապես կարևոր է միջնորդության խնդիրը: **Ղասաբ**, **խաբար**, **հեքիմ**, **բազազ**, **բախկալ** և այլ բառեր կարող են հայերենում ամրացած լինել պարսկերեն կամ թուրքերեն շփումների

միջոցով, հետևաբար դրանց դասակարգումը պետք է հիմնվի ոչ միայն հեռավոր էթիմոնի /սկզբնաձևի/, այլև անմիջական փոխառու լեզվի բառարանային ստուգման վրա: Գործառական առումով այս բառաշերտը ձևավորում է առևտրի, մասնագիտությունների, սոցիալական հարաբերությունների և առօրյա հաղորդակցության բառային ցանց:

Թուրքերեն փոխառություններից են՝ **փիս** (վաթ) (էջ 53), **մուշտի** (բռունցք) (էջ 47), **ուստա** (վարպետ) (էջ 11), **լափչիներ** (կիսակոշիկ) (էջ 45), **չիբուխ** (երկար ծխամորճ) (էջ 28), **չիբգիր** (գրպանահատ) (էջ 48), **քուրսին** (նստարան) (էջ 56) և այլն:

Թուրքական փոխառությունները հիմնականում բնորոշ են ժողովրդախոսակցական խոսքին և կերպարների լեզվին՝ նպաստելով խոսքի բնականության, ազգային-կենցաղային միջավայրի և կերպարային լեզվաոճական ինքնատիպության արտահայտմանը:

Թուրքական շերտում գերակշռում են խոսակցական և առարկայական կոնկրետություն ունեցող միավորները՝ հագուստի, կենցաղային սպասքի, զբաղմունքի, ֆիզիկական գործողության և գնահատականի անվանումներով: **Փիս**, **մուշտի**, **ուստա**, **լափչի**, **չիբուխ** բառերը կերպարների խոսքին հաղորդում են անմիջականություն և սոցիալական տեղայնություն: Միաժամանակ հայերեն ձևույթների միացումը ցույց է տալիս դրանց քերականական յուրացումը, իսկ խոսակցական հնչերանգը՝ ոճական ակտիվությունը:

Պարսկերեն, արաբերեն և թուրքերեն փոխառությունների համատեղ գործածությունը պատմվածաշարում արտացոլում է հայերենի պատմական լեզվական շփումները և վկայում է բառապաշարի բազմաշերտության մասին: Այս լեզվախմբերի փոխառությունները նպաստում են ներկայացվող ժամանակաշրջանի լեզվական ու ազգային-կենցաղային կոլորիտի, ինչպես նաև սոցիալ-մշակութային միջավայրի հավաստի վերարտադրմանը: Դրանք կատարում են ոչ միայն անվանողական, այլև արտահայտչական և լեզվաոճական գործառույթներ՝ ապահովելով կերպարների խոսքի բնականությունը և գեղարվեստական պատկերման հավաստիությունը:

Համադրական քննությունը ցույց է տալիս, որ փոխառության գործառական ծանրությունը ուղիղ համեմատական չէ նրա լեզվական «օտարությանը»: Հին և լիովին

յուրացված բառերը կարող են ուժեղ կենցաղային և սոցիալական կոլորիտ ստեղծել, իսկ նոր ու նշույթավորված միավորները՝ առավել հստակ մատնանշել վարչական համակարգը, քաղաքային նորությունը կամ բազմալեզու շփումը: Ոճական արժեքը ձևավորվում է ծագման, յուրացման, խոսքային դիրքի և իմաստային դաշտի փոխազդեցությամբ:

Փոխառությունների գործածությունը Նար-Դոսի խոսքարվեստում պայմանավորված է ոչ միայն լեզվական ավանդույթով, այլև հեղինակի գեղարվեստական նպատակադրությամբ: Ստեղծագործության լեզվական համակարգում դրանք կատարում են բազմաբնույթ գործառույթներ՝ անհատականացնելով կերպարների խոսքը, բացահայտելով սոցիալական ու ազգային-մշակութային միջավայրը և ձևավորելով պատմվածաշարի լեզվական կոլորիտը: Պարսկերեն, արաբերեն, թուրքերեն, ռուսերեն և վրացերեն փոխառությունների համատեղ գործածությունը վկայում է XIX դարի վերջի և XX դարի սկզբի թիֆլիսյան քաղաքային խոսքի բազմալեզու բնույթի մասին՝ ապահովելով ներկայացվող իրականության լեզվական հավաստիությունը:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Քննությունը ցույց տվեց, որ Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարի փոխառյալ բառապաշարը կառուցված է պատմականորեն տարբեր շերտերից: Հին պարսկական, արաբական և թուրքական միավորները մեծ մասամբ ներառված են հայերենի ժողովրդախոսակցական համակարգում, իսկ ռուսերենից, ռուսերենի միջնորդությամբ և վրացերենից ներթափանցած մի շարք ձևեր պահպանում են ավելի բարձր նշույթավորվածություն: Այս շերտային տարբերությունը պայմանավորում է դրանց ոչ նույնական ոճական վարքագիծը:

Փոխառությունները տեքստում իրականացնում են փոխկապակցված անվանողական-առարկայական, կերպարակերտող, հանրալեզվաբանական-ցուցիչային, քրոնոտոպային և արտահայտչական-գնահատողական գործառույթներ: Դրանց միջոցով Նար-Դոսը ոչ միայն անվանում է քաղաքային կյանքի իրողությունները, այլև տարբերակում է սոցիալական ձայները, ստեղծում Թիֆլիսի

բազմալեզու միջավայրի ակուստիկ ու մշակութային պատկերը և բարձրացնում կերպարների խոսքի հաղորդակցական հավաստիությունը:

Հետևաբար փոխառյալ բառապաշարը պատմվածաշարում պետք է գնահատել որպես խոսքարվեստի կառուցվածքային միջոց, որի արժեքը որոշվում է ծագման, յուրացման աստիճանի, իմաստային դաշտի և խոսքային դիրքի համադրությամբ: Հետագա ամբողջական քարտագրումն ու քանակական հաշվարկը կարող են ճշգրտել առանձին լեզվաշերտերի հաճախականությունը, սակայն որակական քննությունն արդեն իսկ վկայում է, որ Նար-Դոսի լեզվական ռեալիզմի կարևոր աղբյուրներից մեկը հենց տարբեր լեզվական շերտերի նպատակային համադրումն է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Աղայան Է. Բ.** (1976). *Արդի հայերենի բացատրական բառարան*. «Հայաստան» հրատարակչություն.
- Աճառյան Հ.** (1940). *Հայոց լեզվի պատմություն* (Մաս Ա).
- Աճառյան Հ.** (1971). *Հայերեն արմատական բառարան* (Հ. 1, Ա-Դ). Երևանի համալսարանի հրատարակչություն.
- Եզեկյան Լ.** (2003). *Հայոց լեզվի ոճագիտություն*.
- Հովհաննիսյան Լ.** (1990). *Հայերենի իրանական փոխառությունները*.
- Մալխասեանց Ս.** (1944–1945). *Հայերէն բացատրական բառարան* (Հ. 1–4). Պետհրատ.
- Նար-Դոս** (1982). *Մեր թաղը*.
- Սուքիասյան Ա. (2008).** *Ժամանակակից հայոց լեզու*.

REFERENCE LIST

- Agayan, E. B.** (1976). *Tolkovyj slovar' sovremennogo armyanskogo yazyka (Armenian Etymological Dictionary)*. Izdatel'stvo «Ajastan».
- Acharyan, G.** (1940). *Istoriya armyanskogo yazyka (History of the Armenian Language)*. (CHast' A).
- Acharyan, G.** (1971). *Etimologicheskij kornevoj slovar' armyanskogo yazyka (Explanatory Dictionary of Modern Armenian)*. (T. 1, A–D). Izdatel'stvo Erevanskogo universiteta.
- Ezekyan, L.** (2003). *Stilistika armyanskogo yazyka (Stylistics of the Armenian Language)*.
- Oganesyan, L.** (1990). *Iranskie zaimstvovaniya v armyanskom yazyke (Iranian*

Loanwords in the Armenian Language).

Malhasyanc, S. (1944–1945). *Tolkovyj slovar' armyanskogo yazyka (Explanatory Dictionary of the Armenian Language)*. (Tt. 1–4). Petrat.

Nar-Dos. (1982). *Nash kvartal (Our Neighborhood)*.

Sukiasyan, A. (2008). *Sovremennyj armyanskij yazyk (Modern Armenian Language)*.

РЕЗЮМЕ

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В ЦИКЛЕ РАССКАЗОВ НАР-ДОСА «НАШ КВАРТАЛ»

Кристине Никогосян

В настоящей статье заимствованная лексика цикла рассказов Нар-Доса «Наш квартал» исследуется на основе сочетания методов контактной лингвистики, социолингвистики и стилистики художественной речи.

Цель исследования заключается не только в классификации заимствований по их происхождению, но и в выявлении особенностей их текстового функционирования с учётом путей непосредственного или опосредованного заимствования, степени их фонетической и морфологической ассимиляции, распределения в авторской речи и речи персонажей, а также их семантико-функциональной нагрузки. В исследовании применяются описательный, контекстуальный, лингвостилистический, функционально-семантический и сопоставительный методы. Единицей анализа выступает не только отдельное заимствованное слово, но и речевой контекст, в котором данная единица приобретает дополнительные социальные, временные, пространственные и оценочные значения.

Проведённый анализ показал, что давние и в высокой степени ассимилированные пласты персидских, арабских и тюркских заимствований преимущественно функционируют как естественные компоненты народно-разговорной и бытовой лексики, тогда как более маркированные единицы, заимствованные из русского языка, через посредство русского языка и из грузинского языка, нередко выступают в качестве социолингвистических маркеров городской жизни, административно-экономических отношений и многоязычной среды Тифлиса. Основной вывод заключается в том, что, заимствования выполняют номинативную, характерологическую, хронотопическую, социально-индикативную и экспрессивную функции.

Ключевые слова: Нар-Дос, «Наш квартал», заимствованная лексика, контактная лингвистика, языковая ассимиляция, речь персонажей, языковой колорит, многоязычная среда Тифлиса.

SUMMARY

THE STYLISTIC FUNCTIONS OF THE LOANWORD LEXICON IN NAR-DOS'S SHORT STORY CYCLE "OUR NEIGHBORHOOD"

Kristine Nikoghosyan

This article examines the loanword lexicon in Nar-Dos's short story cycle *Our Neighborhood* through an integrated approach combining contact linguistics, sociolinguistics, and the stylistics of literary discourse. The aim of the article is not merely to classify loanwords according to their origin but to explore their behavior in the text by taking into account the pathways of direct or mediated borrowing, the degree of their phonological and morphological assimilation, their distribution between the narrator's discourse and the characters' speech, as well as their functional-semantic load.

During the research descriptive, contextual, stylistic, functional-semantic, and comparative methods are employed. The unit of analysis is not limited to individual loanwords but also includes the textual contexts in which they acquire additional social, temporal, spatial, or evaluative meanings. The analysis demonstrates that the older and more thoroughly assimilated Persian, Arabic, and Turkish strata function primarily as natural components of the vernacular lexicon, whereas the more strongly marked lexical items borrowed from Russian, through Russian, or from Georgian frequently serve as sociolinguistic indicators of urban life, administrative and economic relations, and the multilingual environment of Tiflis. The main conclusion is that loanwords perform nominative, characterizing, chronotopic, social-indexical, and expressive functions within the literary text.

Keywords: Nar-Dos, *Our Neighborhood*, loanword lexicon, contact linguistics, linguistic assimilation, character speech, linguistic color, multilingual environment of Tiflis.

Հոդվածը ստացվել է՝ 08.06.2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 10.06.2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 25.07.2026

LEARNING STYLES AND STUDENTS' ACHIEVEMENT IN LANGUAGE LEARNING

IRYNA KOBLYANSKA

Vinnitsia National Technical University

E-mail: ikoblyanska@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v2i52.385

ABSTRACT

The article aimed to explore learning styles, approaches and differentiated learning strategies in English language teaching process. We include the introduction of new foreign language learning approaches, strategies and styles from other sources, as well as disseminating and gathering strategy ideas from the learner's peers.

Different students are likely to approach the task of learning language in different ways. Some learners may instinctively feel that there is a benefit to studying the rules and patterns of a language, while others may be less inclined to formal study and prefer learning in more experiential manner, where they use the language to achieve tasks and goals. The extent of students' achievement may be influenced by some factors, which one of them is learning style and approach. The experience and studies show that most of the students prefer 'reflective', 'sensing', 'visual', and 'sequential' learning styles, individualised (or personalised), self-directed learning, autonomy approach in English language learning. With an appropriate range of resources, materials and pedagogic support, where students would set their own language learning purposes and would be supported to reach these goals in ways which are effective, which are of real interest to them and which can co-exist with each student's lifestyle, not just their learning style.

Key words: *learning styles, autonomy approach, differentiated learning, individualised learning, self-directed learning.*

INTRODUCTION

Learning process requires an appropriate way or style in learning the lesson. The students will learn in the flow of their learning style consciously or subconsciously. Learning style will facilitate the students to learn language in their best. According to Peirce, learning style is the method that the people prefer it over those other methods in learning. So, learning style can be determined based on students' preference in learning

language. The information of students' learning style will much help the faculty or school to design the learning process which can accommodate the student's learning well (Watkins, 2014).

METHODOLOGY

In the early 1970s, researchers started to look at what learners brought with them to the classroom, and the actions they took in order to make their learning effective. Although the idea of individualized "learning styles" originated in the 1970s, it has gained popularity in recent years and has been the focus of a number of foreign language learning and teaching studies. Therefore, it seems that the most important research effort and educational improvement, in recent years, is the shift from an emphasis on the language teaching methodology to language learners and variables that influence language learning (Boyd & Fales, 1983).

Many researchers have attempted to define different aspects of individual differences in the learning process. These researchers have centered much on such fundamental questions as: 'What makes a "good language learner"?' and 'Why do some students achieve proficiency more efficiently and easily than others?' One of the reasons is that there are considerable individual differences in language learning in terms of gender, age, social status, motivation, attitude, aptitude, and culture. What works for one learner might not work for another. There is the fact that students take in and comprehend information in different manners. The different ways of how a learner takes in and processes information are collectively referred to as learning styles or learning preferences (Barfield & Brown, 2007).

All learners have individual characters regarding to learning processes. For example, some learners may respond to hands-on activities, others may favor visual presentations. All students have their own learning styles and learning strengths and weaknesses. Some learners are visual and prefer to learn by charts, whereas others like to learn by spoken explanations, and are called auditory learners. Mismatch between teaching and learning styles causes learning failure, frustration and demotivation (Kalaja, & Barcelos, 2006).

Oxford (2003) stated that "Language learning styles and strategies are among the main factors that help determine how- and how well – our students learn a second or foreign language" (Borg, 2006).

An enormous numbers of learning style models can be found in the literature on this subject. Some of the most popular models are introduced: The first learning style model was proposed by Reid (1987). She proposed Perceptual learning style preference. According to her, Perceptual learning style preference refers to the perceptual channels through which students like to learn (Morrison, 2011).

Fleming (2001) proposed the VARK model. He defined learning style as "an individual's characteristics and preferred ways of gathering, organizing, and thinking about information. VARK (Visual, Aural, Read/Write, and Kinesthetic) is in the category of instructional preferences because it deals with perceptual modes" (Watkins, 2014).

The challenge for educators is to assist people to reach their full potential, to maximize their opportunities and to accomplish individual goals. However, all this must be achieved withing a social context. Whether at the level of the individual, the group, the community, the society, or humankind generally, learning in its fullest sense is a social activity, and the attainment of full personal autonomy in learning language must recognize this interdependence (Boyd E.M., Fales A.W., 1983).

Activities which fall under the umbrella of learner autonomy have beer given a variety of labels, including 'individualised learning', 'self-directed learning' and 'study skills'. These practices recognise differences amongst learners, and practitioners cater for and encourage this diversity. For example, teaching 'study skills for language learning' is often done to provide learners with the ability to then go on to cope with the target language directly and learn effectively with minimum support from teacher and it is considered by some teachers and publishers – as 'developing learner autonomy'. The Autonomy approach as 'self-directed language learning'. Withing the types of learning are often associated with learner autonomy, both a range of freedom and a range of teacher support possible (Ellis & Sinclair, 1989).

One of the interesting developments in individual differences research is to move from regarding influences, such as aptitude (motivation, learner strategies, learner styles), as invariant and unidirectional in influence and instead seeing how instruction can be adapted to take account of the characteristics of learners and thereby become more efficient.

This is an approach originated in the field of Cognitive Linguistics that recognises the difference in learners' ability in different skills areas. Avast amount of research has been conducted on individuals differences, and it is most commonly associated with terms such as 'learner styles' and 'cognitive style' (Barfield & Brown, 2007).

In practice, the teacher often produces several versions of either a task or a text – a range of levels to cater for the range of proficiencies in the classroom. This is often teacher-led in terms of the materials used, but the classes are both student-*centred* – in the way the tasks are implemented – and student-*led* to a degree, if the students are allowed to choose which level they want to work at on any particular day. The idea of allowing students to choose materials above or below their 'level' is an interesting one – catering for different levels and offering choice are therefore a good fit with self-directed language learning (Boyd & Fales, 1983).

Individualised (or personalised) learning approach focuses on the needs and wants of individual learners. Students are taken through the process of designing, implementing and evaluating an individual learning plan. This particular area of learning allows for a blend of classroom and out-of-class activities – such as online, self-access centre or community interactions.

There is more potential freedom than in differentiated learning, however this is by no means guaranteed. In some schools and universities, individualised learning has been implemented by taking the students en masse to the language lab / computer lab / self-access centre and asking them to choose something to get on with – individually (Ellis & Sinclair, 1989).

While ‘individualised’ learning is something mistakenly considered as ‘individual’ learning, there is no reason for this to be *isolated* learning. Individualised learning often involves learning with others and from others – to share ideas and achieve overlapping individualised goals. Individualised learning maintains that all kind of social interaction, whether in or out of the classroom, play a central role in students’ mental development and growth.

Self-directed English learning approach – a process in which individuals take the initiative without the help of others in diagnosing their learning needs, formulating goals, identifying human and material resources and evaluating learning outcomes (Kalaja & Barcelos, 2006).

Self-directed learning (SDL) occurs when learners learn without recourse to a teacher or learning advisor. It is key area of research, originally rooted in the field of adult education and it has traditionally no direct link to language learning. However, looking back at what was proposed decades ago, much of what was true then remains just as true and relevant today (Morrison, 2011).

Malcolm Knowles puts forward three main reasons for SDL:

- He argues, firstly, that people who take the initiative in learning (pro-active learners) learn more, learn better, than passive learners.
- Second, he proposes that SDL is in tune with our natural psychological development as learners, meaning that a key aspect of the maturation process is the development of the ability to take more responsibility over our lives.
- His third reason deals with contemporary developments in education that put more and more responsibility on learners to take more initiative (Ellis & Sinclair, 1989).

These ideas have been debated throughout the literature in adult education for years, with particular focus on whether ‘self-direction’ should be viewed as a goal or a method of learning. Our own belief reflects these ideas:

- Self-directed learning embraces dimensions of both process and product.
- Becoming self-directed is a desired pedagogical outcome.
- Self-directed learning is an organised system of teachable, learnable skills (Barfield & Brown, 2007).

It is dynamic, reciprocal relationship between the two dimensions.

Self-access English learning approach is the learning that takes place in a self-access centre, often stocked with a range of resources and materials in order to entice learners. Since self-access centres vary to a large extent, in the support offered and pedagogic philosophy behind each centre, it is difficult to generalise about how learners’ needs are met or their language learning is developed. With an appropriate range of resources, materials and pedagogic support, there is the potential for this to be self-directed language learning at its most effective (Morrison, 2011).

The primary aim of such *self-access study* facilities is to enable learning to take place independently of teaching. Although there is still no clear definition of what a self-access centre is, self-access English learning has traditionally been linked with the learner autonomy movement. Other attempts to define self-access English learning by practitioners involved in SAL have been carried out through the description of principles:

- Self-access learning should be truly self-access, it is not a compulsory part of a course.
- Students should have an integral role in the running of the centre.
- Learning should be fun.
- The learning environment is important (Watkins, 2014).

Open-access (or distance) learning has the potential to offer a lot of freedom and choice to the course participants, but in reality (the internet seems to be helping change this reality) many of these courses have the syllabus and course materials planned out with little choice for students other than when and where they work their way through the course. So, within time and space, there is a flexibility which can allow the students to learn in a way that suit their lifestyle, but choice over materials and resources may be very much more controlled (Borg, 2016).

Students may have access to teacher support during this type of course, but much of the teacher-student interaction will be around knowledge acquisition and application, and the informed choices required to make these processes more effective.

CONCLUSION

Raising awareness of language learning styles, approaches and strategies is often the main focus of developing students' self-directed language learning skills. By introducing different ways of making language learning more effective, teachers are essentially setting up the conditions to keep the earners invested in their learning, while supporting proficiency development.

When introducing explicit learning approach and strategy instruction, it is important to bear in mind the following:

- The number of strategies used is less important than the relevance of the approach, style, strategy to the task and the learner.
- Strategy instruction works most effectively when both teachers and learners consider the learners' level, the socio-cultural context and the learner' goal.

REFERENCES

- Barfield, A., & Brown, S. (2007).** *Reconstructing autonomy in language education: Inquiry and innovation* (pp. 81–109). Palgrave Macmillan.
- Borg, S. (2006).** *Teacher cognition and language education: Research and practice* (pp. 24–105). Continuum.
- Boyd, E. M., & Fales, A. W. (1983).** Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 99–117.
- Ellis, G., & Sinclair, B. (1989).** *Learning to learn English* (pp. 107–155). Cambridge University Press.
- Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (2006).** *Beliefs about SLA: New research approaches* (2nd ed., pp. 55–79). Springer.
- Morrison, B. (2011).** Self-directed learning modules for independent learning: IELTS exam preparation. *Studies in Self-Access Learning*, 37–90.
- Watkins, P. (2014).** *Learning to teach English* (2nd ed., p. 168).

ԱՄՓՈՓՈՒՄ
Ուսումնառութեան ոճերը եւ սովորողների անհատականացումը
Լեւոն Յուրազյանի գործընթացում
Իրինա Կոբիլյանսկա

Հոգվածի նպատակն է ուսումնասիրել անգլերեն լեզվի դասավանդման գործընթացում ուսուցման ոճերը, մոտեցումները և տարբերակված ուսուցման ռազմավարությունները: Հետազոտության մեջ ներառված են օտար լեզուների ուսուցման նոր մոտեցումների, ռազմավարությունների և ոճերի ներդրումը այլ աղբյուրներից, ինչպես նաև գաղափարների տարածումն ու հավաքագրումը սովորողների հասակակիցներից:

Տարբեր ուսանողներ, հավանաբար, տարբեր ձևերով են մոտենում լեզու սովորելու խնդրին: Որոշ ուսանողներ ենթագիտակցորեն են զգում լեզվի կանոններն ու օրինաչափությունները, մինչդեռ մյուսները՝ ավելի քիչ են հակված լեզվի ֆորմալ ուսումնասիրությանը և նախընտրում են առավել գործնական եղանակով սովորելը, որտեղ նրանք օգտագործում են լեզուն առաջադրանքներին և նպատակներին հասնելու համար: Ուսանողների ձեռքբերումների աստիճանի վրա ազդում են որոշ գործոններ, որոնցից մեկը ուսուցման ոճն ու մոտեցումն է: Փորձը և ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ ուսանողների մեծ մասը նախընտրում է «ռեֆլեկտիվ», «զգայական», «տեսողական» և «հաջորդական» ուսուցման ոճերը, անհատականացված: Համապատասխան ռեսուրսների, նյութերի և մանկավարժական աջակցության շնորհիվ ուսանողներն իրենք են սահմանում իրենց՝ լեզու սովորելու նպատակները: Հետազոտությունից պարզ է դառնում, որ սովորողների նպատակներին հասնելու ընթացքում հետաքրքիր եղանակների գործադրումն արդյունավետ է, ինչը հետաքրքրություն առաջացնում՝ բխելով յուրաքանչյուր սովորողի ներքին պահանջներից:

Բանալի բառեր՝ ուսուցման ոճեր, ինքնուրույն մոտեցում, տարբերակված ուսուցում, անհատականացված ուսուցում, ինքնուրույն ուսուցում:

РЕЗЮМЕ
СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ И УСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА
Ирина Кобылянская

Статья направлена на рассмотрение стилей открытия, подсчета индивидуальных стратегий обучения в процессе реализации английского движения. Включено внедрение новых подходов, стратегий и стилей развития иноземных мов из других мест, а также расширение и выбор той или иной стратегии от однолесток. Студенты по-новому идут на встречу в движении. Один из них может инстинктивно

выявлять, что соблюдение правил и законных движений является естественным, то есть они могут быть меньшими по размеру до формального наказания и выявлять перевагу эмпирическому наставлению, де они выберут мову для досягаемости и цели. В равной степени студенты могут учитывать идеи, которые связаны с их стилем и подходом к обучению. До сих пор показано, что большая часть студентов отдает перевагу «рефлексивному», «сенсорному», «визуальному» и «последующему» стилю обучения, индивидуальному (или персонализированному), самостоятельному обучению, автономному подходу к обучению английское кино. Для обеспечения полного набора ресурсов, материалов и педагогических подработок, студенты сами будут определять, почему они могут найти подход к их дополнительным эффективным методам, которые можно использовать Узнайте больше о методах жизни и стиле обучения каждого студента.

Ключевые слова: стиль обучения, автономный подход, дифференцированное обучение, индивидуализированное обучение, самостоятельное обучение.

Հոդվածը ստացվել է՝ 15.05.2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 17.05.2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 25.08.2026

ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ

«ՏԵՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՀԵՏ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՅՈՒՐԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ» ԹԵՄԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ «ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄ» ԴԱՍԸՆԹԱՑԻ ՇՐՋԱՆԱԿՆԵՐՈՒՄ

ՆԱՐԵ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

Վանաձորի պետական համալսարան, ՀՀ, Վանաձոր

Էլ. հասցե՝ hovhannisyan92@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v2i52.386

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում են «Սոցիալական մանկավարժություն» մասնագիտության ուսանողների հետ տեսողության խանգարումով պայմանավորված կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների հետ տարվող սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքի առանձնահատկությունները, ներկայացվում են սովորողի կրթական և սոցիալական կարիքները, սոցիալական մանկավարժի դերակատարումը, ինչպես նաև թեմայի ուսուցման համակցված մեթոդաբանությունը: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում դասախոսության և գործնական պարապմունքի փոխկապակցված կազմակերպմանը, իրավիճակային վերլուծությունների կատարմանը, սովորողի հետ վստահության և փոխադարձ ըմբռնման դերին, որոնք էլ նպաստում են ուսանողների մասնագիտական կարողունակությունների և ներառական մտածողության ձևավորմանը: Հոդվածի **նպատակն է** ներկայացնել «Տեսողության խանգարումով պայմանավորված կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքով սովորողների հետ աշխատանքի յուրահատկությունները» թեմայի ուսուցման կազմակերպման մեթոդական փորձը՝ ընդգծելով դասախոսության և գործնական պարապմունքի փոխլրացնող դերը սոցիալական մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման գործում: Դասախոսության և գործնական պարապմունքի ընթացքում կիրառվում են

մի շարք մեթոդներ և գործիքներ՝ սահիկաշար, դասախոսություն-քննարկում, հարցուպատասխան, «մեկ րոպեանոց ռեֆլեքսիա», մտագրոհ, տեսանյութերի դիտում, գծապատկերների օգտագործում, իրավիճակային վերլուծություն, անհատական և խմբային աշխատանք, դերախաղ, ուսումնական խաղ, քննարկում, «անտեսանելի վստահություն», որոնց կիրառումը նպաստում է ուսանողների ակտիվ ներգրավվածությանը, նախաձեռնողականության դրսևորմանը, դրական միջանձնային փոխհարաբերությունների ձևավորմանը և սոցիալական հմտությունների զարգացմանը: **Հիմնական եզրակացությունը:** Հոդվածում ներկայացված մեթոդական կառուցվածքը կարող է ծառայել որպես ուղեցույց դասավանդողների համար: Տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների հետ աշխատանքի նմանօրինակ, խորքային ուսուցումը երաշխավորում է, որ ապագա մանկավարժները կրթական համակարգ կմտնեն ոչ թե որպես ներառման գործընթացի լուռ դիտորդներ, այլ որպես որակյալ և անվտանգ միջավայրի ակտիվ ու կարողունակ կերտողներ:

***Բանալի բառեր՝** կրթական և սոցիալական միջավայր, ուսումնառություն, սոցիալ-մանկավարժական աշխատանք, աջակցություն, ուսուցման կազմակերպման ձևեր:*

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

«Ներառական կրթության կազմակերպում» դասընթացը կարևորվում է բարձրագույն մասնագիտական կրթության բնագավառում մասնագետների՝ հատկապես մանկավարժների, պատրաստման գործընթացում: Այն ներառված է ՎՊՀ-ի «Սոցիալական մանկավարժություն» կրթական ծրագրի ուսումնական պլանի «Հատուկ մասնագիտական» կրթամասում: Դասընթացի նպատակն է ուսանողներին ծանոթացնել ներառական կրթության գաղափարին, իրավական փաստաթղթերին, սովորեցնել՝ ինչպես ապահովել սովորողների լիարժեք ներգրավվածությունը ոչ միայն ուսումնական գործընթացին, այլև սոցիալական միջավայրին, բացահայտել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքով սովորողների հետ սոցիալական մանկավարժի աշխատանքի առանձնահատկությունները: Դասընթացը նպաստում է ուսանողների մոտ ներառական մտածողության ձևավորմանը և նրանց պատրաստակամությանը աշխատելու բազմազան կրթական միջավայրերում:

Ժամանակակից կրթական համակարգի զարգացման կարևոր ուղղություններից է ներառական կրթության արդյունավետ կազմակերպումը, որը միտված է ապահովելու կրթության մատչելիություն և հավասար հնարավորություններ բոլոր

սովորողների համար՝ անկախ նրանց ֆիզիկական, զգայական կամ սոցիալական առանձնահատկություններից: Ներառական կրթության գաղափարախոսությունը ենթադրում է ոչ միայն կրթական միջավայրի ֆիզիկական հարմարեցում, այլև մասնագիտական կարողություններով օժտված կադրերի պատրաստում, որոնք կկարողանան արդյունավետ աշխատել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքով սովորողների հետ:

Տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների կրթական և սոցիալական ներառումը պահանջում է համակարգված և բազմամասնագիտական մոտեցում: Տեսողության խանգարումը կարող է էական ազդեցություն ունենալ սովորողի ուսումնական գործունեության, հաղորդակցության, սոցիալական փոխգործակցության և ինքնուրույնության վրա: Այդ պատճառով տվյալ խմբի հետ աշխատանքի արդյունավետ կազմակերպումը պահանջում է հատուկ գիտելիքներ, հմտություններ և արժեքային դիրքորոշումներ:

Սոցիալական մանկավարժը կրթական միջավայրում հանդես է գալիս որպես առանցքային մասնագետ՝ համակարգելով սոցիալական աջակցությունը, ապահովելով ընտանիքի, դպրոցի և համայնքի միջև համագործակցությունը, ինչպես նաև նպաստելով սովորողի սոցիալական հարմարվողականությանը: Հետևաբար սոցիալական մանկավարժ մասնագետների պատրաստման գործընթացում անհրաժեշտ է հատուկ ուշադրություն դարձնել նաև տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների հետ աշխատանքի մեթոդական առանձնահատկություններին:

Դասախոսության ժամանակ նախատեսվում է ուսանողներին զինել տեսական գիտելիքներով, իսկ գործնական պարապմունքին՝ զանազան առաջադրանքների միջոցով ձևավորել կարողունակություններ՝ ամրապնդելով տեսականի հետ կապը:

Դասավանդման մեթոդները, ներառյալ ինտերակտիվ դասախոսությունները, խմբային քննարկումները, իրավիճակային վերլուծություններն ընտրվել են ապահովելու տեսական գիտելիքների և գործնական հմտությունների կապը: Դերախաղերը հնարավորություն են տալիս ուսանողներին փորձարկել սոցիալական մանկավարժի դերակատարումը և զարգացնել մասնագիտական հաղորդակցման հմտությունները: Ինտերակտիվ դասախոսությունները, օգտագործելով սահիկաշարեր և տեսանյութեր, խթանում են բազմակողմանի ընկալումը: Խմբային քննարկումները նպաստում են կառուցողական մտածելակերպի և հանդուրժողականության ձևավորմանը: Իրավիճակային վերլուծությունները հիմնված են խնդրահեն ուսուցման վրա, որն արդյունավետ է սոցիալ-

մանկավարժական խնդիրների լուծման համար: Դերախաղերը մոդելավորում են իրական սցենարներ՝ զարգացնելով էմպատիան և համագործակցային հմտությունները: Գծապատկերների օգտագործումը հեշտացնում է խրթին հասկացությունների յուրացումը, իսկ ռեֆլեքսիան խթանում է քննադատական մտածողությունը:

Դասախոսության և գործնական պարապմունքի վերջնարդյունքում ուսանողները կզարգացնեն վերլուծական և քննադատական մտածողությունը և գործնական հմտությունները, կկարողանան նկարագրել տեսողության խանգարման աստիճանները և դրանց հետևանքները, գիտականորեն բնութագրել, տարբերակել և վերլուծել տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների կարիքները, հիմնավորել համապատասխան մանկավարժական մոտեցումների ընտրությունը, վերլուծել տեսողության խանգարման ազդեցությունը ուսուցման և սոցիալական հարաբերությունների վրա, ձեռք բերել գործնական հմտություններ՝ ուսումնական նյութի և միջավայրի ադապտացման ուղղությամբ, գիտակցել սեփական ուսումնառության արդյունքները և դրանց կիրառելիությունը, ներկայացնել սոցիալ-մանկավարժական գործունեության տեխնոլոգիական քայլաշար, մշակել սոցիալ-մանկավարժական աջակցության ձևեր:

Ուսանողների մոտ կձևավորվի հանդուրժողականություն, պատասխանատվություն և նվիրվածություն իրենց մասնագիտության և գործունեության հանդեպ:

Ուսուցման համար անհրաժեշտ նյութեր և ռեսուրսներ՝ համակարգիչ և պրոյեկտոր, սահիկաշար (պարունակում է մեծ տառատեսակ, բարձր կոնտրաստ, նկարներ, ձայնային և տեքստային նկարագրություններ), խոշոր տառատեսակով տպագիր նյութեր, բրայլյան գրատիպի նմուշներ, շոշափելի ուսումնական նյութեր, աչքերի փակման դիմակներ:

Ստորև ներկայացվում է «Տեսողության խանգարումով պայմանավորված կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքով սովորողների հետ աշխատանքի յուրահատկությունները» թեմայի դասախոսության և գործնական պարապմունքի համառոտ պլան-օրինակներ:

Դասախոսություն՝ տևողությունը 80 րոպե:

1. Մուտքային փուլ (8 րոպե)

- Դասախոսության նպատակի ներկայացում (1 րոպե)

Նպատակը՝ խթանել ուսանողների պատասխանատվությունը տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների հետ աշխատանքում: Նպատակից բխող խնդիրներն են՝ նկարագրել տեսողության խանգարման էությունը, իմանալ՝ ինչպես աջակցել սովորողին:

- *Թեմայի արդիականության հիմնավորում (3 թույլ)*

Տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների կրթության կազմակերպման հարցը ժամանակակից մանկավարժության կարևորագույն ուղղություններից է: Տեսողության խանգարումներն էականորեն ազդում են սովորողի տեղեկատվության ընկալման, տարածական կողմնորոշման և ուսումնական նյութի յուրացման գործընթացների վրա, ինչն անհրաժեշտ է դարձնում ուսուցման հատուկ մեթոդների կիրառումը և միջավայրի հարմարեցումը:

Հայաստանի Հանրապետությունում գործող օրենսդրությունը («Կրթության մասին», «Հանրակրթության մասին», «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց մասին» ՀՀ օրենքներ) և ներառական կրթության ներդրման ռազմավարությունները շեշտադրում են կրթության հավասար հնարավորությունների ապահովումը բոլոր սովորողների համար՝ ներառյալ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքով անձանց: Այս համատեքստում մեծանում է մանկավարժների մասնագիտական պատրաստվածության դերը՝ ուղղված տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների կրթական և սոցիալական կարիքների ճիշտ գնահատմանը և արդյունավետ աջակցության կազմակերպմանը:

- *Նախնական գիտելիքների ակտիվացում (4 թույլ)*

«Ի՞նչ եք կարծում, որն է ամենամեծ մարտահրավերը տեսողության խանգարում ունեցող սովորողի համար հանրակրթական դպրոցում», «Ի՞նչ դժվարությունների կարող եք հանդիպել նման սովորողների հետ աշխատելիս»:

2. Հիմնական փուլ I (30 թույլ)

- *Տեսողության խանգարում, խանգարման աստիճանները (4 թույլ)*

«Տեսողության խանգարումներն իրենցից ներկայացնում են միջակայք՝ տեսողության մասնակի կորստից մինչև ամբողջական կուրություն, և կախված տեսողության խանգարման աստիճանից ու տեսակից՝ յուրաքանչյուր սովորող կարող է ունենալ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք» (Մուրադյան, 2025, էջ 4):

«Տեսողության կորուստը կամ խանգարումը դժվարացնում է մարդու հոգեկան և ֆիզիկական զարգացման ընթացքը» (Ազարյան & Ավագյան, 2016, էջ 136): Կրթական

տեսանկյունից տեսողության խանգարումը դիտարկվում է ոչ միայն որպես բժշկական խնդիր, այլև որպես գործոն, որը պայմանավորում է սովորողի ուսումնական գործունեության կազմակերպման առանձնահատկությունները:

Տարբերում ենք տեսողության խնդիրներով պայմանավորված աջակցության չորս աստիճան՝ 1-ին, 2-րդ, 3-րդ և 4-րդ (<https://www.arlis.am/hy/acts/207498/latest>): 4-րդ աստիճանի աջակցության կարիք ունեցող սովորողները հիմնականում չեն կարող օգտագործել տեսողական տեղեկատվությունը ուսումնական գործընթացում և կարիք ունեն տեղեկատվության մատուցման այլընտրանքային միջոցների՝ շոշափելի և լսողական: Մյուս աստիճանների դեպքում, թեև սովորողներն ունեն մնացորդային տեսողություն, սակայն հաճախ բախվում են տեսողական ծանրաբեռնվածության, արագ են հոգնում և ունեն տեղեկատվության ընկալման դժվարություններ:

Այս տարբերությունները կարևոր են կրթական գործընթացի կազմակերպման տեսանկյունից, քանի որ յուրաքանչյուր խանգարման աստիճան պահանջում է տարբերակված մոտեցում, հարմարեցված մեթոդներ: Սոցիալական մանկավարժի համար կարևոր է հասկանալ այդ տարբերությունները՝ արդյունավետ աջակցություն կազմակերպելու համար:

- *Տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների դժվարությունները (4 րոպե).*

Սոցիալական ոլորտում տեսողության խանգարում ունեցող սովորողները կարող են բախվել հաղորդակցական դժվարությունների, սոցիալական մեկուսացման վտանգի: Տեսողական ազդակների սահմանափակումը կարող է խոչընդոտել ոչ վերբալ հաղորդակցության ընկալումը, ինչը կարևոր դեր ունի սոցիալական փոխգործակցության մեջ: Այդ պատճառով սոցիալական մանկավարժի գործունեությունը պետք է ուղղված լինի ոչ միայն կրթական, այլև սոցիալական աջակցությանը:

Ա. Սկրեբիցկին առանձնակի կարևորել է խաղի դերը՝ նշելով, որ դրանք պետք է հաճույք և բավականություն պարգևեն չտեսնող երեխային, «արթնացնեն նրա քնած կարողությունները և ցանկությունները՝ ուղղորդելով բարձրագույն հոգեկան վայելմունքներին»: Նա կարևոր հետևություն է արել, որ «չտեսնող երեխաների համար խաղը ուսուցման միջոց կդառնա միայն այն դեպքում, երբ երեխան կսովորի խաղալ» (Մուրադյան, 2017, էջ 21):

Տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների մոտ խաղային գործունեության ընթացքում ի հայտ եկող դժվարությունները, հիմնավորված են զարգացման

խանգարման կենսաբանական և սոցիալական հետևանքներով՝ տեսողական պատկերացումների բացակայություն, սահմանափակ շարժունակություն, վախ տարածության նկատմամբ, հասակակիցների հետ հաղորդակցման բացակայություն:

• *Ուսուցման ճանաչողական, սոցիալ-հոգեբանական և շարժողական առանձնահատկությունները (9 թույն)*

Ճանաչողական առանձնահատկություններ՝ տեսողության խանգարումը փոխում է տեղեկատվության ընկալման աղբյուրները, սակայն չի սահմանափակում տրամաբանական մտածողության զարգացումը: *Ճանաչողական առանձնահատկությունները ներառում են զգայարանային փոխհատուցումը, մասնավորապես պատկերացումները, խոսքային մտածողության գերակայությունը, հիշողության առանձնահատկությունը:* Տեսողական տեղեկատվության պակասը սովորողը փոխհատուցում է լսողության, շոշափելիքի և հոտառության միջոցով: Սակայն առարկաների մասնակի ընկալումը կարող է հանգեցնել դրանց վերաբերյալ թերիպատկերացումների ձևավորմանը: Միաժամանակ, լսողական հիշողությունը սովորաբար ավելի զարգացած է և կարող է ծառայել որպես ուսուցման կարևոր հենարան: Տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների ուսուցման համար անհրաժեշտ է տրամադրել գրքերն ու այլ նյութերը բրայլյան համակարգով, ձևավորել տարածական կողմնորոշում դասասենյակում, չտեղաշարժել հիմնական առարկաները, ընթերցել գրատախտակին գրվածը, կիրառել իրական առարկաներ, որոնք երեխան կարող է զգալ ու գործածել (Մարության և ուրիշ. 2019, էջ 68):

Սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկությունները կապված են սոցիալական միջավայրի և ինքնաընկալման հետ: Այն ներառում է *տազնապայնությունն ու անվստահությունը, հաղորդակցման դժվարությունները, ինքնազնահատկանքը, ֆրուստրացիան:* Տեսողական խնդիր ունեցող սովորողի սոցիալական հարաբերությունների վրա մեծ ազդեցություն են ունենում միջավայրի անկանխատեսելիությունն ու հաղորդակցական դժվարությունները: Ոչ վերբալ ազդանշանների սահմանափակ ընկալումը կարող է հանգեցնել սոցիալական իրավիճակների սխալ մեկնաբանության և հասակակիցներից աստիճանական մեկուսացման: Սովորողի անձնային ձևավորումը մեծապես կախված է միջավայրի աջակցության որակից: Անբավարար աջակցության դեպքում կարող են ձևավորվել անօգնականության կամ, հակառակը, չափազանցված պաշտպանողական վարքային դրսևորումներ: Միաժամանակ, ուսումնական նյութերի անմատչելիությունը կարող է առաջացնել հիասթափություն և նվազեցնել ուսումնական մոտիվացիան:

Շարժողական առանձնահատկություններ՝ տեսողությունը կարևոր դեր ունի շարժումների համակարգման հարցում: Այն ընդգրկում է տարածական կողմնորոշումը, շարժումների սահմանափակությունը, մանր մոտորիկական, միջնորդավորված շարժումները: Տեսողական ընկալման բացակայությունն ազդում է սովորողի տարածական կողմնորոշման և շարժողական զարգացման վրա: Սովորողը դժվարություններ է ունենում գնահատելու հեռավորությունը, առարկաների փոխդասավորությունը: Վնասվելու վախը հաճախ հանգեցնում է ֆիզիկական պասիվության, առանձնակի կարևորություն է ստանում մանր մոտորիկայի զարգացումը: Շարժողական հմտությունները ձևավորվում են ավելի դանդաղ և պահանջում են հստակ խոսքային հրահանգներ ու բազմակի կրկնություններ:

Շարժախաղերի կիրառման անհրաժեշտությանն իրենց աշխատություններում անդրադարձել են մի շարք արտասահմանյան հեղինակներ: Օրինակ՝ Վ. Յակովլևը և Լ. Բիլեևան նշել են շարժախաղերի կապը վազքի, թռիչքների և կողմնորոշման հետ: Նրանց համոզմամբ՝ շարժախաղերը նպաստում են շարժումների ճշտությանը, արագությանը, ճկունությանն ու կոորդինացիային: Շարժախաղերի օգնությամբ կարելի է ձևավորել երեխաների իրական պատկերացումներն առօրյա կյանքի մասին (Մուրադյան, 2017, էջ 10-11):

Մանկավարժի խնդիրն է՝ հաշվի առնելով այս առանձնահատկությունները, ստեղծել միջավայր, որտեղ լսողական և շոշափողական խթանները կփոխհատուցեն տեսողական բացը՝ նպաստելով սովորողի հուզական կայունությանը և տարածական ինքնուրույնությանը:

- *Տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների կրթական և սոցիալական առանձնահատուկ կարիքները (9 թույլ)*

Տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների կրթական և սոցիալական կարիքները բազմաշերտ են և պահանջում են համալիր մոտեցում: *Կրթական առանձնահատուկ կարիքները* վերաբերում են ուսումնական գործընթացին և նյութի մատուցման ձևին: *Տարածական և կողմնորոշման կարիքներին* են պատկանում անվտանգ տեղաշարժը կրթական հաստատությունում: *Սոցիալական կարիքների* մեջ մտնում են սոցիալական փոխգործակցության հմտությունները, ինքնապաշտպանության և ինքնուրույնության զարգացումը, սոցիալական ներգրավվածության ապահովումը, հաղորդակցական հմտությունների զարգացումը, հասակակիցների հետ փոխգործակցության խթանումը և մեկուսացման կանխարգելումը: Այս կարիքների բավարարումը պահանջում է համակարգված մոտեցում և տարբեր մասնագետների համագործակցություն:

Սոցիալական մանկավարժը ներառական կրթության համակարգում մասնակցում է սովորողի սոցիալական կարիքների բացահայտմանը, աջակցման ծրագրերի մշակմանը և դրանց իրականացմանը, ինչպես նաև ապահովում է համագործակցությունն ուսուցիչների, ծնողների և այլ մասնագետների միջև:

Տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների դեպքում սոցիալական մանկավարժի գործունեությունը հատկապես կարևոր է սոցիալական հարմարվողականության, ինքնուրույնության և ինքնագնահատականի ձևավորման գործընթացում: Նա նպաստում է ներառական մշակույթի ձևավորմանը դպրոցում և համայնքում:

Տեսողության խանգարում ունեցող սովորողի հիմնական կարիքը միջավայրի հարմարեցումն է: Երբ վերանում են ֆիզիկական և տեղեկատվական պատենշները, նրանք կարողանում են ցուցադրել իրենց իրական ակադեմիական ներուժը:

- *Քննարկման հարցեր (4 թույլ)*

«Որո՞նք են առարկայական դասաժամերին հանդիպող հնարավոր դժվարությունները», «Ինչու՞ տեսողական նյութերը միշտ չեն արդյունավետ», «Ինչպե՞ս է փոխվում ուշադրության ծավալը տեսողության խանգարման պայմաններում», «Ի՞նչ դեր ունեն այլ զգայարանները ուսուցման գործընթացում»:

3. Հիմնական փուլ II (37 թույլ)

- *Ուսուցչի աշխատանքի յուրահատկությունները (9 թույլ)*

Ուսուցչի հիմնական գործառույթը ուսումնական գործընթացի հարմարեցումն է՝ ապահովելով տեղեկատվության մատչելիությունը և սովորողի ակտիվ ներգրավվածությունը: Տեսողական խնդիր ունեցող սովորողների ուսուցման գործընթացում կարևոր է ապահովել խոսքային հստակ նկարագրություն. ուսուցիչը պետք է բարձրաձայն ներկայացնի գրատախտակին գրված կամ սահիկներով ցուցադրվող ամբողջ տեղեկատվությունը՝ խուսափելով անորոշ ձևակերպումներից: Կարևոր է նաև ապահովել համապատասխան լուսավորություն՝ խուսափելով ուղիղ լույսի փայլից: Ուսումնական նյութերը պետք է լինեն խոշոր տառատեսակով, բարձր կոնտրաստով կամ բրայլյան գրատիպով: Տեսողական նյութերին զուգահեռ անհրաժեշտ է կիրառել աուդիոնյութեր և բանավոր բացատրություններ, ինչպես նաև կատարել հստակ հրահանգներ: Արդյունավետ են նաև էկրանի ընթերցիչների և թվային հավելվածների կիրառումը, համագործակցային ուսուցման կազմակերպումը և գնահատման ձևերի հարմարեցումը՝ ներառելով բանավոր պատասխանների կամ տեխնոլոգիական միջոցների օգտագործման հնարավորությունը:

«Տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների կրթադաստիարակչական գործընթացի կազմակերպման մեթոդները սկզբունքորեն չեն տարբերվում տեսնող երեխաների հետ իրականացվող աշխատանքների մեթոդներից, սակայն դրանք կիրառվում են՝ հաշվի առնելով նրանց զարգացման առանձնահատկությունները» (Սվաջյան և ուրիշ, 2023, էջ 67):

- *Սոցիալական մանկավարժի աշխատանքի յուրահատկությունները (23 թույլե)*

Սոցիալական մանկավարժը կարևոր դեր է կատարում սովորողի սոցիալական ինտեգրման, հոգեւոցիալական աջակցության և կրթական միջավայրում բարենպաստ հարաբերությունների ձևավորման գործում: Տեսողական խնդիր ունեցող սովորողի սոցիալական հարմարման արդյունավետ կազմակերպման համար կարևոր է նպաստել նրա լիարժեք ներգրավվածությանը դասարանական և արտադասարանական միջավայրում, ինչպես նաև աջակցել հաղորդակցական և միջանձնային հարաբերությունների զարգացմանը: Այս գործընթացում էական նշանակություն ունի դպրոց–ընտանիք համագործակցության ապահովումը, որը նպաստում է միասնական մանկավարժական մոտեցումների ձևավորմանը: Միաժամանակ անհրաժեշտ է իրականացնել կանխարգելիչ աշխատանքներ՝ նվազեցնելու սոցիալական մեկուսացման, ցածր ինքնագնահատականի և կախյալ վարքագծի ձևավորման հավանականությունը: Արդյունավետ աջակցությունը ենթադրում է նաև մասնագիտական համագործակցություն ուսուցիչների, տիֆլոմանկավարժի և հոգեբանի հետ: Մեթոդական տեսանկյունից կարևոր է կազմակերպել խմբային խաղեր, քննարկումներ և դերային խաղեր, որտեղ սովորողը կունենա հստակ դերակատարում և սոցիալական փոխազդեցության հնարավորություն: Անհրաժեշտ է խթանել սովորողի ինքնուրույնությունը՝ սովորեցնելով կողմնորոշվել դպրոցական միջավայրում և զարգացնել առօրյա ինքնասպասարկման հմտությունները: Կարևոր է նաև աշխատել դասարանի մյուս սովորողների հետ՝ ձևավորելով հանդուրժողական և ներառական վերաբերմունք, ինչպես նաև իրականացնել ծնողների խորհրդատվություն՝ տնային պայմաններում ինքնուրույնության զարգացման ուղղությամբ: Բացի այդ, սոցիալական մանկավարժը պետք է աջակցի սովորողի կրթական երթուղու պլանավորմանն ու մասնագիտական կողմնորոշմանը՝ նպաստելով նրա անձնային և սոցիալական լիարժեք զարգացմանը:

- *Քննարկման հարցեր (5 թույլե)*

«Ի՞նչ մեթոդներ են կիրառվում ուսումնական նյութի հարմարեցման համար», «Որո՞նք են սոցիալական հարմարման հիմնական դժվարությունները տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների մոտ»:

4. Ամփոփում և ռեֆլեքսիա (5 թույլ)

➤ Հիմնական եզրակացությունների ձևակերպում

«Մեկ թույլեանոց ռեֆլեքսիա»՝ «Ամենակարևորն այսօր ինձ համար եղավ...», «Ի՞նչ նոր բան սովորեցի», «Ի՞նչը կարող եմ կիրառել պրակտիկայում»:

➤ *Տնային հանձնարարություն*՝ «Վերլուծել տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների հետ տարբեր մասնագետների (տիֆլոմանկավարժ, հոգեբան և այլն) աշխատանքի առանձնահատկությունները»: «Ինչպե՞ս ադապտացնել քարտեզը կամ գրաֆիկը տեսողության խանգարում ունեցող սովորողի համար»:

Գործնական պարապմունք՝ տևողությունը 80 թույլ:

1. Մուտքային փուլ՝ (5 թույլ)

- *Գործնական պարապմունքի նպատակի և գնահատման ներկայացում*

Նպատակը՝ ձևավորել ապագա մասնագետների գործնական կարողությունները՝ տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների հետ արդյունավետ գործունեություն կազմակերպելու համար՝ հաշվի առնելով նրանց առանձնահատուկ կարիքները: Նպատակից բխող խնդիրներն են՝ բնութագրել տեսողության խանգարման տեսակներն ու դրանց ազդեցությունը ուսուցման վրա, կիրառել համապատասխան մեթոդներ և տեխնոլոգիաներ, վերլուծել իրական կամ մոդելային դեպքեր, համագործակցել թիմում՝ ներառական լուծումներ առաջարկելու համար:

- *Գնահատում*

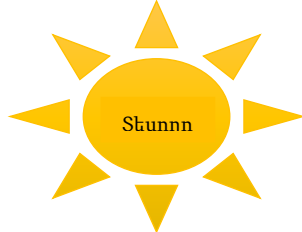
Բնութագրիչներ	1										
1. Սովորողի մոտիվացիա											
2. Հարցերին պատասխանելու ակտիվություն											
3. Սովորածը կիրառելու կարողություն											
4. Վերլուծելու կարողություն											
5. Համագործակցելու կարողություն											
6. Ստեղծարարություն											
7. Արագ կողմնորոշվելու կարողություն											
8. Եզրահանգումներ կատարելու կարողություն											
9. Ինքնագնահատում և փոխադարձ գնահատում											
10. Հետադարձ կապ											

2. Մոտիվացիոն փուլ (6 թույլ)

Հրահանգ՝ ուսանողներին առաջարկել թույլ կապել աչքերը և կարդալ միջին տառաչափով գրված տեքստը՝ ունենալով սահմանափակ տեսանելիություն: Այնուհետև քննարկել՝ «Ի՞նչ դժվարություններ առաջացան», «Ի՞նչ աջակցություն էր անհրաժեշտ իրենց», «Ինչպե՞ս կփոխեն հրահանգները»:

1. Տեսական գիտելիքների ակտիվացում (14 թույլ)

- Մտազրոհ (4 թույլ)



- Հարցեր (4 թույլ)

«Ի՞նչ է տեսողության խանգարումը», «Որո՞նք են տեսողության խանգարման աստիճանները», «Ինչպե՞ս է այն ազդում ուսուցման և սոցիալական հարաբերությունների վրա»:

- Տնային հանձնարարության ներկայացում (6 թույլ)

2. Խաղ «Շրջանցի՛ր խոչընդոտները» (7 թույլ)

Հրահանգ՝ ամուր կապել մասնակիցներից մեկի աչքերը, սենյակում ստեղծել խոչընդոտներ, որոնք պետք է հաղթահարվի: Առանց դիպչելու աչքերը կապած մասնակցին, ուղղորդել նրան խոչընդոտները հաղթահարելու ճանապարհը:

Քննարկում՝ «Ի՞նչ դժվարություններ առաջացան», «Ի՞նչը կփոխեիք խաղի մեջ»:

Մեթոդ՝ անտեսանելի վստահություն (նպատակն է զգալ, թե ինչ է նշանակում չտեսնել, ինչ դժվարությունների են բախվում սահմանափակ հնարավորություններ ունեցող մարդիկ, ինչպես նպաստել միմյանց անվտանգությանը, ինչպես է միասնական աշխատանքն օգնում հասնել նպատակներին):

3. Անհատական աշխատանք (15 թույլ)

Նախագծել սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքի տեխնոլոգիական քայլաշար, որտեղ սովորողն ունի.

- 1-ին աստիճանի տեսողության խանգարում,
- 4-րդ աստիճանի տեսողության խանգարում:

4. Խմբային աշխատանք. աջակցության ձևերի մշակում (15 թույլ)

- Սոցիալ-մանկավարժական աջակցության քայլեր,
- ընտանիքի հետ աշխատանքի ձևեր:

5. Իրավիճակային վերլուծություն (10 թույլ)

Տեսողության 2-րդ աստիճանի խանգարում ունեցող սովորողը հրաժարվում է օգտվել խոշորացույցից, քանի որ ամաչում է դասընկերներից:

Քննարկման հարցեր՝ «Որո՞նք կլինեն սոցիալական մանկավարժի քայլերը», «Ինչպե՞ս կարող է ուսուցիչը նպաստել դասարանում այնպիսի մթնոլորտի ստեղծմանը, որտեղ օժանդակ միջոցները դիտվեն որպես սովորական գործիքներ, ինչպես ակնոցը կամ գրիչը»:

Հրահանգ՝ ներկայացնել իրավիճակի լուծումը դերախաղի միջոցով:

6. Ամփոփում և ռեֆլեքսիա (5 րոպե)

Ավարտիր նախադասությունը.

- Այսօր ես հասկացա, որ...
- Ինձ համար նոր էր...
- Ես կկիրառեմ...

Տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների հետ աշխատանքը պահանջում է ոչ միայն մեթոդական հմտություններ, այլև համակարգային մոտեցում և մասնագիտական համագործակցություն: Ուսուցիչն ապահովում է ուսումնառության մատչելիությունը, իսկ սոցիալական մանկավարժը՝ սովորողի սոցիալական ներառումն ու հասակակիցների հետ հաղորդակցությունը: Նրանց համատեղ գործունեությունը հանդիսանում է ներառական կրթության արդյունավետ իրականացման կարևոր պայման՝ ապահովելով սովորողի կրթական և սոցիալական հաջողությունը:

7. Գնահատում՝ ըստ բնութագրիչների (3 րոպե)

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Ամփոփելով ուսումնական գործընթացի երկու հիմնական բաղադրիչների վերլուծությունը՝ կարող ենք կատարել հետևյալ եզրահանգումները.

- «Ներառական կրթության կազմակերպում» դասընթացի շրջանակներում «Տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների հետ աշխատանքի յուրահատկությունները» թեմայի նորովի դասավանդումն ունի առանցքային և ռազմավարական նշանակություն սոցիալական մանկավարժների մասնագիտական պատրաստվածության գործում:
- Համակցված ուսուցման՝ դասախոսության և գործնական պարապմունքի մեթոդների կիրառումը արդյունավետ է, քանի որ հնարավորություն է տալիս ուսանողներին ոչ միայն յուրացնել տեսական գիտելիքները, այլև կիրառել դրանք իրական կամ մոդելավորված կրթական իրավիճակներում: Արդյունքում

ձևավորվում են այնպիսի մասնագիտական կարողություններ, որոնք անհրաժեշտ են տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների կրթական և սոցիալական ներառման արդյունավետ կազմակերպման համար:

- Գործնական պարապմունքի նկարագրությունը փաստում է, որ ապագա մասնագետների համար կենսական է սեփական փորձով զգալ բրայլյան համակարգի տարրերը, տեխնիկական միջոցների կիրառումը, տարածական կողմնորոշման մեթոդիկական և դիդակտիկ նյութերի ձևափոխումը (շոշափելի, ձայնային):
- Դասընթացի նման կառուցվածքը կոտրում է առկա կարծրատիպերն ու վախերը տեսողության խանգարում ունեցող անձանց հանդեպ: Ուսանողը դադարում է լինել պասիվ լսող և դառնում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքով սովորողի դաշնակիցը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Ազարյան, Ռ. Ն., & Ավագյան, Ա. Վ. (2016). *Հայրուկ մանկավարժություն: Դասագիրք մանկավարժական բուհերի ուսանողների համար*. Զանգակ.

Մարության, Մ., Մուրադյան, Ս., Բալասանյան, Գ., Դիլանյան, Ա., Եղիազարյան, Ս., & Ձվակերյան, Հ. (2019). *Տեսողության և զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների մանկավարժահոգեբանական աջակցություն: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ*. Ասողիկ.

Մուրադյան, Ս. Վ. (2025). *Ինչպես ապահովել կրթության մատչելիությունը տեսողության խնդիրներ ունեցող սովորողների համար: Մեթոդական ուղեցույց: Ձեռնարկ մանկավարժների համար*. Էդիթ Պրինտ.

Մուրադյան, Ս. Վ. (2017). *Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների տարածական կողմնորոշման զարգացումը շարժախաղերի միջոցով: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչների և դաստիարակների համար*.

Սվաջյան, Ա. Հ., Մնացականյան, Լ. Ա., Սարգսյան, Թ. Ա., Հակոբյան, Ն. Ա., Մկրտչյան, Տ. Ա., Մարիկյան, Գ. Ա., Մկրտչյան, Մ. Կ., Խուզեյան, Ա. Վ., Պոնոմարենկո, Ի. Ռ., Աբրահամյան, Ի. Ս., Հովհաննիսյան, Ա. Ա., & Խաչատրյան, Ս. Գ. (2023). *Ներառող դասավանդում: Մեթոդական ձեռնարկ մանկավարժների համար. Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական կենտրոն, Էդիթ Պրինտ*.

Հայաստանի Հանրապետության իրավական տեղեկատվության համակարգ.
(2026). [Համապատասխան իրավական ակտի անվանումը]. ARLIS.
<https://www.arlis.am/hy/acts/207498/latest> (22. 05. 2026թ.)

REFERENCE LIST

Azaryan, R. N., & Avagyan, A. V. (2016). *Special'naya pedagogika (Special Pedagogy): Uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh vuzov.* Zangak.

Marutyan, M., Muradyan, S., Balasanyan, G., Dilanyan, A., Egiazaryan, S., & Dzvakeryan, A. (2019). *Psihologo-pedagogicheskaya podderzhka detej s narusheniyami zreniya i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya (Psychological and Pedagogical Support for Children with Visual Impairments and Multiple Disabilities).* Uchebno-metodicheskoe posobie. Asogik.

Muradyan, S. V. (2025). *Kak obespechit' dostupnost' obrazovaniya dlya uchashchihsya s narusheniyami zreniya (How to Ensure Educational Accessibility for Students with Visual Impairments).* Metodicheskoe rukovodstvo: Posobie dlya pedagogov. Edit Print.

Muradyan, S. V. (2017). *Razvitie prostranstvennoj orientirovki detej s narusheniyami zreniya posredstvom podvizhnyh igr (Development of Spatial Orientation in Children with Visual Impairments Through Active Games).* Uchebno-metodicheskoe posobie dlya uchitelej i vospitatelej obshcheobrazovatel'nyh shkol.

Svadzhyan, A. G., Mnacakanyan, L. A., Sargsyan, T. A., Akopyan, N. A., Mkrtchyan, T. A., Msrikyan, G. A., Mkrtchyan, M. K., Hageyan, A. V., Ponomarenko, I. R., Abraamyan, I. S., Oganessian, A. A., & Hachatryan, S. G. (2023). *Inklyuzivnoe prepodavanie: Metodicheskoe posobie dlya pedagogov (Inclusive Teaching: A Methodological Manual for Educators).* Respublikanskij psihologo-pedagogicheskij centr, Edit Print.

Sistema pravovoj informacii Respubliki Armeniya. (2026). *(Legal Information System of the Republic of Armenia).* Nazvanie sootvetstvuyushchego pravovogo akta. ARLIS. <https://www.arlis.am/hy/acts/207498/latest> (data obrashcheniya: 22.05.2026).

РЕЗЮМЕ

ОБУЧЕНИЕ ТЕМЕ «ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ» В РАМКАХ КУРСА «ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Наре Оганнисян

В статье рассматриваются особенности социально-педагогической работы со студентами специальности «Социальная педагогика», направленной на взаимодействие с обучающимися, имеющими особые условия образования, обусловленные нарушениями зрения. Представлены образовательные и социальные потребности учащихся, роль социального педагога, а также комбинированная методология преподавания данной темы. Особое внимание уделяется взаимосвязанной организации лекционных и практических занятий, проведению ситуационного анализа, а также роли доверия и взаимопонимания в работе с учащимися, что способствует формированию профессиональных компетенций и инклюзивного мышления студентов. **Цель статьи** — представить опыт методической организации обучения по теме «Особенности работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями, обусловленными нарушениями зрения», подчеркивая взаимодополняющую роль лекций и практических занятий в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов. В ходе лекционных и практических занятий применяется ряд методов и инструментов: мультимедийные презентации, лекция-дискуссия, интерактивный опрос («вопрос-ответ»), «одноминутная рефлексия», мозговой штурм, просмотр видеоматериалов, использование схем и диаграмм, ситуационный анализ, индивидуальная и групповая работа, ролевые и учебные игры, дискуссии, а также техника «невидимое доверие». Их применение способствует активной вовлеченности студентов, проявлению инициативы, формированию позитивных межличностных отношений и развитию социальных навыков. **Основной вывод.** Представленная в статье методическая структура может служить руководством для преподавателей высших учебных заведений. Подобное глубокое изучение специфики работы с учащимися с нарушениями зрения гарантирует, что будущие педагоги войдут в систему образования не как пассивные наблюдатели процесса инклюзии, а как активные и компетентные создатели качественной, доступной и безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: образовательная и социальная среда, обучение, социально-педагогическая работа, поддержка, формы организации обучения.

SUMMARY
**TEACHING THE TOPIC “SPECIFICS OF WORKING WITH LEARNERS WITH
VISUAL IMPAIRMENTS” WITHIN THE COURSE “ORGANIZATION OF
INCLUSIVE EDUCATION”**

Nare Hovhannisyan

The article discusses the specifics of social-pedagogical work with students majoring in “Social Pedagogy,” focusing on interacting with learners who require special educational conditions due to visual impairments. It presents the educational and social needs of the learners, the pivotal role of the social pedagogue, and the blended teaching methodology developed for this topic. Special attention is paid to the interconnected organization of lectures and practical sessions, the execution of case studies, and the core role of establishing trust and mutual understanding with the learner—all of which foster students’ professional competencies and inclusive mindset.

The objective of the article is to present the methodical implementation experience of teaching the topic “Specifics of working with learners with special educational needs conditioned by visual impairments,” highlighting the complementary role of lectures and practical seminars in the professional development of future social pedagogues. During the lectures and practical seminars, a comprehensive range of methods and tools are utilized: slide presentations, lecture-discussions, Q&A sessions, “one-minute reflection,” brainstorming, video screenings, graphic charts, case studies, individual and group work, role-plays, educational games, discussions, and the “invisible trust” method. The application of these methods stimulates students' active engagement, enhances initiative, fosters positive interpersonal relationships, and develops essential social skills. **Main Conclusion.** The methodical framework proposed in this article can serve as a practical guide for higher education instructors. Such in-depth preparation for working with learners with visual impairments ensures that future educators enter the school system not as passive observers of the inclusion process, but as active, competent creators of a high-quality, accessible, and safe learning environment.

Keywords: *educational and social environment, learning, social-pedagogical work, support, forms of educational organization.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 02.05.2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 03.05.2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 14.07.2026

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

ՀԱՅԵՐԻ ՄԱՍՆԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՖՂԱՆԱԿԱՆ ՊԱՏԵՐԱԶՄԻՆ. ԾԱՌԱՅՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՌԱԶՄԱԿԱՆ ՓՈՐՁԱՌՈՒԹՅՈՒՆ

ՎԼԱԴԻՄԻՐ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

ԵՊՀ Իջևանի մասնաճյուղ, ՀՀ, Իջևան

Էլ. հասցե՝ vladimir.pogosyan@ysu.am

DOI: 10.24234/scientific.v2i52.387

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Աֆղանական պատերազմը և նրա ազդեցություն խորհրդային հասարակության վրա հանգեցրին նշանակալի փոփոխությունների: Սույն հոդվածում ուսումնասիրված է Խորհրդային Հայաստանից աֆղանական պատերազմին մասնակցած զինծառայողների քանակական պատկերը՝ նպատակ ունենալով ցույց տալ աֆղանական պատերազմին մասնակից հայ զինծառայողների մարտական փորձառության վերակիրառությունը արցախյան պատերազմում և նրանց ներդրումը ՀՀ զինված ուժերի կազմավորման գործընթացում:

Արխիվային գործերի, վետերանական կազմակերպությունների և համացանցային տեղեկույթի համադրությամբ հաստատվել է, որ Խորհրդային Հայաստանից պատերազմին մասնակցել են շուրջ 4000 զինծառայող (400 սպա), զոհվել է 86 հայրենակից (128 հայ՝ ԽՍՀՄ բոլոր հանրապետություններից), վիրավորվել՝ շուրջ 300-ը: Հեղինակը ցույց է տալիս, որ վետերանների մարտական փորձառությունն ու նրանց միջև ձևավորված կազմակերպական կապերը նպաստել են կամավորական ջոկատների կազմավորմանը, մարտական գործողությունների կազմակերպմանը և հայրենիքի պաշտպանության գործի իրականացմանը: Առանձնակի կարևորվում է այն հանգամանքը, որ վետերան-սպաները ոչ միայն վճռորոշ ներդրում են ունեցել կամավորական ջոկատների ձևավորման, այլև ազգային բանակի կազմավորման և կայացման գործում:

Եզրակացվում է, որ աֆղանական պատերազմի մարտական փորձառության կիրառումը արցախյան պատերազմում պատահականություն չէր, այլ «մարտական կապիտալի» փոխակերպման օրինաչափ արդյունք, այն պայմաններում, երբ բացակայում էին պաշտպանական ինստիտուտներն ու ռազմական կառույցները:

Բանալի բառեր՝ աֆղանական պատերազմ, մարտական կապիտալ, վերերաններ, զինված ուժեր, ինստիտուցիոնալ փոխակերպում, վերերանական կազմակերպություններ, ինտերնացիոնալ պարտք:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Աֆղանստանում խորհրդային ռազմական գործողություններին ներգրավվեցին ԽՍՀՄ բոլոր միութենական հանրապետություններից զորակոչված զինծառայողներ: Միջինասիական հանրապետություններից զինծառայողների ներգրավման առանձնահատկությունները, ըստ որոշ աղբյուրների, պայմանավորված էին նաև տարածաշրջանի բնակչության լեզվական և մշակութային որոշ ընդհանրություններով Աֆղանստանի բնակչության հետ: Այնուամենայնիվ, պատերազմի ավելի քան ինը տարիների ընթացքում ռազմական գործողություններին մասնակցեցին նաև Խորհրդային Միության մյուս հանրապետություններից զորակոչված ժամկետային զինծառայողներ և կադրային սպաներ: Իհարկե, վերլուծական մակարդակում բավականին դժվար է առանձնացնել և համեմատել խորհրդային հանրապետություններից զորակոչված զինծառայողների թվաքանակը, նրանց տեղաբաշխումն ու կորուստները, սակայն հայերի մասնակցության օրինակով կփորձենք որոշակիացնել խորհրդային հանրապետությունների մասնակցության և ռազմական կորուստների օրինաչափությունները:

Հետազոտության հիմնական հարցն է՝ ինչպե՞ս է աֆղանական պատերազմին մասնակցած հայ զինծառայողների մարտական փորձառությունը վերաիմաստավորվել և վերածվել «մարտական կապիտալի», և ինչպե՞ս է այդ փորձառության շարունակականությունն արտահայտվել արցախյան պատերազմում ու ՀՀ զինված ուժերի կազմավորման գործընթացում:

Սույն հետազոտության նպատակն է համապարփակ, արխիվային և առաջնային ու երկրորդային աղբյուրների համադրությամբ ուսումնասիրել հայերի մասնակցությունը աֆղանական պատերազմին և մարտական փորձառության կիրառությունը արցախյան պատերազմում: Այս նպատակին հասնելու համար մեր առջև դրել ենք հետևյալ խնդիրները՝

- ուսումնասիրել աֆղանական պատերազմին հայերի մասնակցության մասշտաբները՝ թե ՀԽՍՀ-ից, թե խորհրդային մնացյալ հանրապետություններից,
- հավաքագրել և ամբողջացնել մարտական կորուստների քանակական պատկերը,
- վերլուծել և գնահատել աֆղանական վետերանների դերը Հայաստանի զինված ուժերի կազմավորման և արցախյան առաջին պատերազմում:

Հոդվածի գիտական նորույթը, ըստ էության, կայանում է նրանում, որ առաջին անգամ համակարգված կերպով համադրվում են Խորհրդային Հայաստանից աֆղանական պատերազմին մասնակցած զինծառայողների վերաբերյալ

արխիվային, բացշտեմարանային և համացանցային տվյալները՝ ստեղծելով մասնակցության ամբողջական պատկեր և բացահայտելով հայ զինծառայողների մասնակցության առանձնահատկությունները:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության մեթոդաբանական հիմքը կազմում են փոխլրացնող տեսական մոտեցումներն ու պատմագիտական հետազոտության մեթոդները, որոնց համադրումը հնարավորություն է տալիս ուսումնասիրել ինչպես խորհրդային Հայաստանից աֆղանական պատերազմին մասնակցած զինծառայողների թվաքանակը, տարածքային բաշխումն ու մարդկային կորուստները, այնպես էլ պատերազմի մասնակից հայ վետերանների ռազմական փորձառության հետագա նշանակությունը Հայաստանի զինված ուժերի կազմավորման և արցախյան առաջին պատերազմի համատեքստում:

Տեսական մակարդակում կիրառվում են երեք հիմնական մոտեցումներ: Առաջինը, որպես այդպիսին, կարելի է կենտրոնանալ խորհրդային բազմազգ բանակի ինստիտուցիոնալ վերլուծության մոտեցման վրա, որը դիտարկում էր ազգային հանրապետությունների ռազմական ներգրավվածությունը որպես զորահավաքային համակարգի և խորհրդային միասնության արդյունք, որտեղ կարևորվում էր «ինտերնացիոնալ պարտքի» գաղափարախոսությունը, այն դարձնելով նաև զորակոչի լեգիմիտացման հիմնական մեխանիզմ և միջոց: Հենց այս մոտեցմամբ էր կենտրոնական իշխանությունը ձևակերպում և հիմնավորում ազգային հանրապետությունների և ծայրամասերի ներգրավումը արտախորհրդային ռազմական գործողություններին, որտեղ հաշվի չէին առնվում նրանց առանձնահատուկ պատմական կամ քաղաքական հանգամանքները:

Երկրորդ՝ համեմատական մոտեցմամբ, հնարավորություն են ստանում հենվելով Հայրենական Մեծ պատերազմում հայ ժողովրդի մասնակցության պատմագրական փորձի վրա, այն թույլ է տալիս դիտարկել, թե որքանով է աֆղանական պատերազմի փորձառությունը կրկնում կամ, ընդհակառակը, խզում է նախորդ սերունդների ռազմական ծառայության մոդելները:

Երրորդ մոտեցումը՝ կոլեկտիվ հիշողության և վետերանական ինքնության ուսումնասիրության շրջանակն է (collective memory / veteran identity studies), որը զարգացվել է հատկապես Ֆ. Աքերմանի և Մ. Գալբասի աշխատությունում (Ackermann & Galbas, 2015, pp. 1-21), որոնք նվիրված են հետխորհրդային տարածքում աֆղանական վետերանների սոցիալական վերաինտեգրման խնդիրները: Այն հնարավորություն է տալիս զուտ վիճակագրական նկարագրությունից անցում կատարել դեպի փորձառության իմաստավորման վերլուծություն:

Հետազոտության շրջանակում կիրառվել են պատմական աղբյուրների քննադատական վերլուծության, համեմատական-պատմական, քանակական վերլուծության և բովանդակային վերլուծության մեթոդները: Պատմական աղբյուրների քննադատական վերլուծությունն օգտագործվել է արխիվային

փաստաթղթերում, բաց շտեմարաններում և համացանցային հրապարակումներում առկա տեղեկությունների արժանահավատությունն ու հետազոտական խնդրին համապատասխանությունը գնահատելու համար: Քանակական վերլուծության միջոցով համակարգվել են Խորհրդային Հայաստանից զորակոչված և աֆղանական պատերազմին մասնակցած զինծառայողների, ինչպես նաև զոհվածների վերաբերյալ տվյալները: Համեմատական վերլուծությունն օգտագործվել է տարբեր աղբյուրներում ներկայացված թվային ցուցանիշների, հաշվառման տվյալների և մասնակցության համամասնությունների համադրման նպատակով: Բովանդակային վերլուծության միջոցով ուսումնասիրվել են վետերանների վկայություններն ու մամուլի հրապարակումները՝ ռազմական փորձառության ընկալման, դրա հետագա կիրառման և վետերանական ինքնության ձևավորման վերաբերյալ տեղեկություններ առանձնացնելու համար:

Աղբյուրագիտական հիմքը կազմել են արխիվային նյութերը, բաց տեղեկատվական շտեմարանները և համացանցային հրապարակումները: Տարբեր աղբյուրներում ներկայացված թվային տվյալների համադրման ընթացքում հաշվի են առնվել դրանց կազմման, հաշվառման և ընդգրկման հնարավոր տարբերությունները: Հետևաբար, առանձին վիճակագրական ցուցանիշների անհամապատասխանությունները դիտարկվել են ոչ միայն որպես թվային հակասություններ, այլև որպես աղբյուրագիտական ճշտման ենթակա խնդիրներ: Զոհվածների թվաքանակի գնահատման դեպքում կարևորվել է տարբեր ցուցակներում ընդգրկված անձանց տվյալների համադրումը՝ հնարավոր կրկնությունները և հաշվառման տարբեր չափանիշներով պայմանավորված շեղումները բացահայտելու նպատակով:

Հետազոտության քանակական և որակական բաղադրիչների համադրումը հնարավորություն է տալիս անցում կատարել մասնակցության թվային պատկերի նկարագրությունից դեպի դրա պատմական նշանակության մեկնաբանություն: Միաժամանակ, անհրաժեշտ է տարբերակել աղբյուրներով ուղղակիորեն հաստատվող փաստերը և դրանց հիման վրա արվող վերլուծական եզրահանգումները:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Հայերի մասնակցության քանակական պատկերը: Խորհրդային զորքերի սահմանափակ համակազմի մուտքը Աֆղանստանը, ռազմական հենակետերի ձևավորումը և զորքերի տարածածավալային ապահովումը պահանջում էր մասնագիտական ռազմական համակազմների ներգրավում, որի ուղղությամբ էլ հենց ռազմական գործողությունների սկզբից, Խորհրդային ռազմական գերատեսչությունը իրականացնում էր պլանային աշխատանքներ: Իհարկե, ռազմական գործողությունների պլանավորումը նախատեսում էր կարճաժամկետ կտրվածքում ռազմական խնդիրների իրագործում և Խորհրդահպատակ կառավարության դիրքերի

ամրապնդում, սակայն ասիմետրիկ, տվյալ ժամանակաշրջանի ռազմական օրինաչափություններից դուրս հակառակորդի գործողությունների, լոկալ և ահաբեկչական ռազմական գործողություններին դիմագրավումը պահանջում էր խորհրդային ներկայության հայեցակարգային փոխակերպում՝ նախատեսված իրավիճակային փոփոխություններին հակազդելու նպատակով:

Հակամարտության մեջ մոջահեդների խմբավորումների ներգրավում, արևմտյան տերությունների կողմից ֆինանսական և ռազմական ապահովումը, ռազմատեխնոլոգիական նորամուծությունների կիրառումը խորհրդա-աֆղանական ուժերի նկատմամբ, ոչ միայն փոխակերպեցին ռազմական գործողությունների ընթացքը, այլև ձևավորեցին ռազմական ուժերի դուրսբերման ռազմավարություն:

Ինչպես ցույց են տալիս արևմտյան պատմագիտական և քաղաքագիտական հետազոտությունները, մասնավորապես Ռ.Բրեյթուեյթի աշխատությունը, խորհրդային ղեկավարությունը սկզբնապես նախատեսում էր կարճատև ռազմական գործողություններ՝ սահմանափակ ռազմական ներկայության ապահովմամբ և միջամտությամբ, սակայն հակամարտության ընթացքը և նախաձեռնության փոխանցումը հակառակորդ կողմին՝ այն վերածեց ինը տարի տևած պատերազմի, որն ավարտվեց միայն խորհրդային զորքերի ամբողջական դուրսբերմամբ (Braithwaite, 2011):

Աֆղանստանում խորհրդային ներկայության ավելի քան ինը տարիների ընթացքում ծառայության զորակոչված մոտ 600 հազարանոց զորախմբի կազմում ռազմական գործողություններին մասնակցություն են բերել բոլոր միութենական հանրապետությունների զորակոչիկները, այդ թվում նաև՝ Հայկական ԽՍՀ: Սակայն ի տարբերություն միջինասիական հանրապետությունների, որոնց զինվորական անձնակազմն օգտագործվում էր նաև հատուկ նշանակության ստորաբաժանումներում՝ հաշվի առնելով նրանց լեզվական և մշակութային մերձությունը, հայ զորակոչիկների մասնակցությունը հիմնականում կրում էր ընդհանուր, ոչ էթնիկապես մասնագիտացված բնույթ և տարածվում էր բանակի բոլոր զորատեսակների վրա: Սա պայմանավորված էր նաև ռազմական գործողությունների երկարատևությամբ և ռազմառոտացիոն գործընթացներով, և պետք է նշել նաև, որ առանձին զինվորական կոմիսարիատների զորակոչային տվյալների համադրությամբ նկատելի է, որ ռազմական գործողությունների սկզբնական էտապում ազգային հանրապետությունների զինծառայողների ներգրավումն ավելի լայն էր, քան վերջին տարիներին (օրինակ Վարդենիսի զինվորական կոմիսարիատից զորակոչվածներից ամենամեծ խումբը զորակոչվել է 1981 թվականին և կազմում է ընդհանուր զորակոչվածների 27 տոկոսը, կամ 121 զորակոչվածից 33-ը (ՀԱԱ, ֆ. 328, ց. 41, գ. 7, թ. 1-47)): Համանման պատկեր են ներկայացնում նաև Խորհրդային Հայաստանի այլ զինկոմիսարիատներից զորակոչվածների անվանացուցակային տվյալները (400 հոգի՝ միայն Շիրակից. Աֆղանստանի մոռացված մարտիկները, 2019): Խայտաբղետ պատկեր է ներկայացնում նաև զորակոչված զինծառայողների համակազմը՝ որոշ զինկոմիսարիատների ցուցակներում բացակայում են սպայակազմի

ներկայացուցիչները, որոշներում առկա են նաև զորակոչված սպայակազմի ներկայացուցիչներ (<ԱԱ, ֆ. 328, ց. 23, գ. 52, թ. 186-188):

Արխիվային ցուցակների (<ԱԱ, ֆ. 328) և հրապարակված տվյալների համադրությունը թույլ է տալիս ենթադրել, որ աֆղանական պատերազմին մասնակցած հայ սպաներից մի մասը հետագայում ներգրավվել է Հայաստանի զինված ուժերի կազմավորման գործընթացում: Նրանց դերակատարության ծավալը գնահատելու համար անհրաժեշտ է համադրել կենսագրական տվյալները, զինվորական ծառայության հետագա ուղին և նորաստեղծ զինված ուժերում զբաղեցրած պաշտոնները:

Աֆղանստանի պատերազմի հայ վետերանների միության տվյալներով՝ Խորհրդային Հայաստանից պատերազմին մասնակցել են շուրջ 4000 զինծառայողներ (Աֆղանստանը և հայերը, 2021; Հայաստանն ու մոռացված պատերազմն Աֆղանստանում, 2019; Աֆղան-վետերանները պատվով են կրում Հայրենիքի զինվորի կոչումը, 2009; «Պատերազմը Աֆղանստանում սխալ էր սկզբից», 2021), որոնցից 400-ը սպայական կազմի ներկայացուցիչներ: Համեմատության համար նշենք, որ Խորհրդային Վրաստանից աֆղանական պատերազմին մասնակցել են շուրջ 5000 զինծառայողներ, որոնցից 128-ը զոհվել են (Илия II благословил ветеранов афганской войны, 2012), իսկ Ուկրաինայից՝ մոտ 150000 զինծառայող, որոնցից զոհվել կամ անհայտ կորածի կարգավիճակ ունեն 3360-ը (Sklokina, 2015, p. 134): Համամասնության համար նշենք, որ 1980-1989 թվականներին միջինում 51 միլիոն բնակիչ ունեցող Ուկրաինային աֆղանական պատերազմին մասնակցել է բնակչության 0.295%-ը, իսկ Խորհրդային Հայաստանից (միջինում 3.28 միլիոն բնակիչ)՝ 0.125%-ը: Այսպիսով, Ուկրաինայի մասնակցությունը մոտ 2.36 անգամ ավելի բարձր է քան Խորհրդային Հայաստանինը: Խորհրդային Վրաստանի մասնակցությունը աֆղանական պատերազմին ևս տատանվում է 0.1%-ի շրջանակներում: Այս ցուցանիշները վկայում են բնակչության թվաքանակի նկատմամբ հաշվարկված մասնակցության հարաբերակցության տարբերության մասին: Սակայն այդ տարբերությունը բացատրելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել զորակոչի կազմակերպման, զինծառայողների հաշվառման և կիրառված վիճակագրական տվյալների համադրելիության խնդիրները:

Խորհրդային այլ հանրապետություններից հայության մասնակցության մասշտաբների մասին կարող ենք միայն ենթադրություններ կատարել, քանի որ պաշտոնական վիճակագրություն չկա, իսկ այլ հանրապետությունների զոհերի ցուցակներում ազգության հայ զինծառայողներին համամասնությունը հուշում է, որ հաջորդ մեծ խմբերը զորակոչվել են Խորհրդային Վրաստանից (13 զոհ) (Список павших в Афганской войне по Республике Армения) և Ադրբեջանից (12 զոհ, ներառյալ ԼՂԻՄ-ից զորակոչված զինծառայողները) (Список павших в Афганской войне по Республике Азербайджан): Առկա բաց շտեմարանների, վետերանական կազմակերպությունների և արխիվային փաստաթղթերի ուսումնասիրության հիման վրա կարող ենք փաստել, որ աֆղանական պատերազմի ընթացքում զոհվել է 128

ազգության հայ զինծառայողներ, որոնցից 86-ը Խորհրդային Հայաստանից: Իհարկե, զոհերի թվի ամբողջացումը ևս որոշակի խնդիրներ է ձևավորում, քանի որ ամբողջական, տվյալաին և պաշտոնական ցուցակներ առկա չեն, իսկ արխիվային նյութերը վերաբերում են առանձին զինկոմիսարիատների կորուստներին: Մամուլում և այլ համացանցային աղբյուրներում ևս առկա են իրարամերժ տվյալներ, որոնք թույլ են տալիս ենթադրել պաշտոնական գերատեսչությունների շրջանում ևս միասնական կորուստների ցուցակի բացակայության մասին: Այսպես, Աֆղանստանի պատերազմի հայ վետերանների միության տվյալներով Խորհրդային Հայաստանի կորուստները կազմում են 86 (երկու զոհերը ազգությամբ ոչ հայ) մարտական կորուստ (Հայաստանն ու մոռացված պատերազմն Աֆղանստանում, 2019), իսկ ՀՀ նախագահ Սերժ Սարգսյանի ելույթում հնչել է 95 հայրենակիցների կորստի մասին (Աֆղան-վետերանները պատվով են կրում Հայրենիքի զինվորի կոչումը, 2009): Կարծում ենք, Նախագահի կողմից հնչեցված թիվը վերաբերում էր հայության հավաքական կորուստներին, որոնք ճշգրտված էին պաշտպանական գերատեսչության կամ այլ պետական ինստիտուտների կողմից, սակայն զոհերի թվի համեմատաբար ճշգրիտ և անվանական տվյալը տրվում է վետերանական կազմակերպության կողմից, որտեղ հավաքագրված են ոչ միայն Խորհրդային Հայաստանի մարտական կորուստները, այլև մնացյալ հանրապետություններից զորակոչված ազգության հայ զոհերի տվյալները:

Նշենք նաև, որ աֆղանական պատերազմին մասնակից հայերից շուրջ 300 ստացել են վիրավորում («Պատերազմը Աֆղանստանում սխալ էր սկզբից», 2021): Վերոնշյալ թվական տվյալները արտացոլում են հանրապետության համամասնական ներգրավվածությունը Խորհրդային բանակային ստորաբաժանումների կազմում: Սահմանափակ մարդկային ռեսուրսներով Հայկական ԽՍՀ-ն ապահովել է կանոնավոր զորակոչ՝ կրելով նաև էական մարդկային կորուստները: Կորուստների կառուցվածքը (զոհված/վիրավոր հարաբերակցությունը՝ մոտավորապես 1/ 2.3) հարաբերելի է Խորհրդային բանակի ընդհանուր վիճակագրության հետ և վկայում է, որ հայ զինծառայողների ծառայության պայմանները չէին տարբերվում այլ միութենական հանրապետությունների զինծառայողների պայմաններից, իսկ կորուստների հարաբերակցությունը ևս նույնական է և համեմատելի:

Խորհրդային Հայաստանից զորակոչված զինծառայողների ծառայությունը Աֆղանստանում տարածվում էր զորատեսակների լայն սպեկտրի վրա՝ հետևակից և հրետանուց մինչև ավիացիա և բժշկական ծառայություն՝ ընդգրկելով ինչպես շարքային, այնպես էլ սպայական ու գեներալական կազմը: Անհատական վկայությունների վերլուծությունը թույլ է տալիս առանձնացնել փորձառության իմաստավորման երկու հիմնական փուլ: Առաջին փուլում՝ ծառայության ընթացքում և անմիջապես դրանից հետո, գերակշռում էր «ինտերնացիոնալ պարտքի» կատարման գիտակցումը, որը համապատասխանում էր պաշտոնական Խորհրդային գաղափարախոսության շրջանակին: Երկրորդ փուլում՝ վետերանների մեծ մասի մոտ ձևավորվում է քննադատական վերաիմաստավորում, ռազմական

գործողությունների, խորհրդային ռազմավարությունների անկատարության և աֆղանական հասարակության նկատմամբ ոչ լեգիտիմ գործողությունների իրականացման գիտակցում՝ «ինտերնացիոնալ պարտքից» մինչև անիմաստ պատերազմի գիտակցում» («Պատերազմը Աֆղանստանում սխալ էր սկզբից», 2021): Ինչպես կարելի է նկատել, այս պատերազմի ընկալման և վերաիմաստավորման երկփուլ մոդելը համահունչ է Ֆ.Աքերմանի և Մ.Գալբասի առաջարկած տրանսազգային վերլուծական շրջանակին, ըստ որի աֆղանական վետերանների ինքնության ձևավորումը և փոխակերպումը հետխորհրդային տարածքում ունեցել է աստիճանական վերաիմաստավորման միջոցով (Ackermann & Galbas, 2015, pp. 8-9):

Խորհրդային զորքերի դուրսբերումից հետո աֆղանական պատերազմ անցած զինծառայողները խորհրդային բոլոր հանրապետություններում հիմնեցին իրենց վետերանական կազմակերպությունները, որոնց հիմնական խնդիրներն էին պահպանել ռազմական նույնօրինակ փորձառություն ունեցող կոլեկտիվ միասնությունը, ինչպես նաև սոցիալական իրավունքների և քաղաքական ազդեցության ապահովումը (Ackermann & Galbas, 2015, p. 11): Իսկ Խորհրդային Միության փլուզումից հետո պատերազմի մասնակիցների և հատկապես հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար ծառացան բազում մարտահրավերներ, որոնց լուծմանն էին ուղղված միավորումների գործունեությունը:

Հետպատերազմյան փորձառությունը. աֆղանական պատերազմից արցախյան գոյապայքար: Աֆղանական պատերազմից հետո հայրենիք վերադարձած վետերանները, ինչպես դիտարկում են հետազոտողները, ներկայացնում էին սոցիալական խումբ, որը տարածված է բոլոր նախկին խորհրդային հանրապետություններում և միավորված է ընդհանուր փորձառություններով (Ackermann & Galbas, 2015, p. 15): Պատերազմական անցյալն ու սոցիալական միջավայր ձևավորելու աֆղանական վետերանների փորձառությունները խորհրդային և հետխորհրդային տարբեր հանրապետություններում ունեցել է իր առանձնահատկություններն ու իրավիճակային դրսևորումները: Աֆղանական պատերազմը կարելի է դիտարկել որպես խորհրդային վերջին տարիների անվտանգության և տնտեսական քաղաքականության ճգնաժամի կարևոր ցուցիչ: Այս համատեքստում պատերազմի մասնակիցների հետպատերազմյան վերաինտեգրման ուսումնասիրությունը հնարավորություն է տալիս բացահայտելու հասարակական վերաբերմունքի և նրանց սոցիալական հարմարվողականության առանձնահատկությունները: Եթե խորհրդային և հետխորհրդային այլ հանրապետություններում այն դրսևորվեց հասարակական ընկալումների տարբեր շերտերում, շատ հաճախ խզում առաջացնելով հասարակության տարբեր շերտերի միջև, Խորհրդային Հայաստանում սկսված արցախյան շարժումն ու աֆղանական պատերազմ անցած զինծառայողների փորձառությունը հնարավորություն ստեղծեցին ռազմական փորձառությունը

կիրարկել հայրենիքի մի հատվածի և նրա բնակչության անվտանգության և ինքնորոշման իրավունքի պաշտպանության համար:

Ինչպես նշում են հետազոտողները, աֆղանական պատերազմի մասնակիցների և հասարակության կողմից նրանց ընդունելության հակասականությունը, ռազմական գործողությունների երկարատևությունը և ադապտացիոն դժվարությունները մղում էին նոր իրավիճակների և ռիսկերի: Որոշ վետերաններ փորձում էին գտնել իրենց անհրաժեշտ գործողությունները՝ գնալով Խորհրդային Միության այն վայրերը, որտեղ կային ռիսկեր և վտանգներ (Ro'İ, 2015, p. 29): Բազմաթիվ էին աֆղանցի վետերանների կամավորագրումները Չեռնոբիլի, Սպիտակի աղետի գոտի, տարբեր խորհրդային հանրապետություններում ռազմական գործողություններին (Ro'İ, 2015, p. 29): Համընդհանուր տնտեսական, քաղաքական և սոցիալական ճգնաժամի ենթախորքին աֆղանական փորձառություն անցած նախկին զինծառայողները վերադառնում էին հասարակություն, որը «ողջունում էր այս ոչ ժողովրդական պատերազմի ավարտը և չգիտեր, թե ինչպես վարվել այն մարդկանց հետ, ովքեր հպարտանում էին դրան մասնակցելու համար և ակնկալում էին երախտագիտության որևէ նշան հենց դրա համար» (Ro'İ, 2015, p. 30):

Չնայած հետպատերազմյան հարմարվողականության խնդիրներին, այսպես կոչված «աֆղանական սինդրոմի»¹ առկայության վետերանների շրջանում, նրանց մի հսկայական հատված իրենց մասնագիտական գործունեությունը և ներդրումն ունեցան խորհրդային և հետխորհրդային զինված ուժերում, ներքին անվտանգության ուժերում ծառայության անցնելով: Ինչպես ցույց են տալիս հետազոտությունները՝ մինչև 1991 թվականը խորհրդային զինված ուժերում ծառայության էր անցել ավելի քան 70 հազար վետերան, որոնց գերակշիռ մասը սպաներ կամ ենթասպաներ էին, որոնք ռազմական կարիերայի նախընտրություն էին կատարել մինչև աֆղանական պատերազմի սկիզբը (Ro'İ, 2015, p. 37): Զինված ուժերի բարձրաստիճան պաշտոնյաների շարքերը նույնպես համալրվեցին աֆղանական պատերազմի վետերաններով, քանի որ նրանց մարտական գործողություններ ղեկավարելու փորձառությանը տրվում էր առաջնահերթություն: 40-րդ բանակի մի շարք ավագ սպաներ դարձան գեներալներ կամ պատերազմի ընթացքում, կամ պատերազմից հետո: «Աֆղանստանում ձեռք բերած պրոֆեսիոնալիզմն» օգտագործվեց նաև ներքին գործերի նախարարության հատուկ ստորաբաժանումներում ծառայության ապահովման համար:

Աֆղանական պատերազմի մասնակիցների և վետերանական միավորումների դերակատարությունը հատկապես մեծացավ 1989-1990 թվականներին, երբ գորբաչովյան վերակառուցման քաղաքականության պայմաններում ազգային հանրապետություններում ակտիվացան անջատողական գործընթացները:

¹ «Աֆղանական սինդրոմը» (երբեմն անվանում են նաև «Աֆղանստանի սինդրոմ») ռազմական հոգեբանության և սոցիոլոգիայի մեջ օգտագործվող տերմին է, որը նկարագրում է պատերազմի վետերանների մոտ առաջացող հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարման (PTSD) և սոցիալական վերաինտեգրման հետ կապված բարդություններ:

Աֆղանական պատերազմ անցածները, որպես հասարակության մեջ ազդեցություն և կազմակերպական միասնականություն ապահովող կոլեկտիվ, մասնակցություն ունեցան ոչ միայն քաղաքական գործընթացներին, այլև ռազմական կամ կիսառազմական գործողություններում (Brown, 1996, p. 280)՝ Ղրղզստանում (Ro’i, 2015, p. 50), Վրաստանում (Ro’i, 2015, p. 51) և այլ հակամարտություններում: Հատկապես ազգային հանրապետություններում և միջէթնիկ հակամարտությունների պարագայում աֆղանական վետերանները հանդես եկան որպես ազգային շահերին և հասարակության ծառայություն մատուցող միավորում՝ որոշ դեպքերում կանխելով բախումներն ու հնարավոր քաղաքացիական կորուստները (Լիտվա), ակտիվորեն նպաստում ազգային բանակի ստորաբաժանումների ձևավորմանը (Ուկրաինա) (Sklokina, 2015, pp. 157-158), քաղաքական համակարգերի կայացմանը (Ուզբեկստան) (Ro’i, 2004, p. 109), իսկ որոշ դեպքում հանդես գալիս ազգայնական խմբավորումներին աջակցության դիրքերից (Հարավային Օսիայում «Ռուսական ազգային լեգեոն», Իչկերիայի Չեչենական Հանրապետություն² (Марковский, 2016, с. 315), Մերձդնեստրի Հանրապետություն (Воробьева, 2009, с. 144):

Աֆղանական պատերազմի վետերանները երկու կողմից էլ ակտիվորեն ներգրավվեցին Լեռնային Ղարաբաղում՝ արցախյան պատերազմում՝ հիմնականում հրամանատարական առաքելությամբ իրականացնելով միմյանց հակառակորդ աշխարհագրորայինների ռազմական գործողությունների պլանավորումն ու ընթացքը: Հայ զինծառայողների Աֆղանական փորձառությունից դեպի արցախյան փորձառություն տեղի ունեցավ արցախյան շարժմանը զուգընթաց, երբ մի կողմից աֆղանական պատերազմից հետո մասնակիցների վերաինտեգրման խնդիրների շրջանակի ձևավորումը, մյուս կողմից հանրային իրարամերժ ընկալումներ նոր հնարավորություն և կամուրջ ձևավորեցին վերջիններիս համար՝ իրենց ներդրումն ունենալու հայրենիքի պաշտպանության գործին: Այս համատեքստում կիրարկելի է Պիեռ Բուրդիեի դաշտի և կապիտալի ձևերի տեսությունը (Bourdieu, 2018, pp. 78-92), որը սոցիոլոգիայում կիրառվում է վետերանների քաղաքացիական և հետագա ռազմական վերաինտեգրման վերլուծության համար³ (Roth, 2025, pp. 730-747): Արցախյան պատերազմը որոշակի առումով հնարավորություն էր վերջիններիս կողմից իրենց մշակութային (ռազմական) կապիտալի ներդրման համար: Այս համատեքստում կարելի է կիրառել Հ. Ուիլքինսոնի առաջարկած «մարտական կապիտալի» (combat capital) հասկացությունը (Wilkinson, 2019), որը ինտեգրվում է Բուրդիեի կապիտալի ձևերի տեսության մեջ որպես մշակութային կապիտալի ենթատեսակ: Այն ներառում է մարտական հմտություններ, ռազմական գիտելիք,

² Չճանաչված Իչկերիայի Չեչենական Հանրապետության առաջին նախագահ Զոխար Դուդաևը, հանդիսանալով խորհրդային ավիացիայի գեներալ-մայոր, ևս մասնակցություն էր ունեցել աֆղանական պատերազմին, իրականացրել մի քանի մարտական թռիչք, ռազմական գործողությունների օրակարգ նորամուծելով թշնամու դիրքերի գորգային ռմբակոծության տեխնիկան:

³ Ռազմական ծառայության ընթացքում ձևավորված կապիտալի երեք ձևերի՝ տնտեսական, մշակութային և սոցիալական, դրանց փոխակերպման ու փոխանցման մասին տես, Roth S. Career boundary crossing: The importance of networks for the transition from the military to civilian employment //Sociological Research Online, 2025. V. 30. №. 3. pp. 730-747.

հրամանատարական փորձառություն և կարող է փոխակերպվել սիմվոլիկ կապիտալի (հեղինակություն, ճանաչում) կամ ինստիտուցիոնալ կապիտալի (պաշտոններ ՀՀ ՁՈՒ-ում): Հենց այս հայեցակարգն է բացատրում, թե ինչպես է աֆղանական պատերազմում ձեռք բերված փորձառությունը վերածվում արցախյան պատերազմի ռեսուրսի: Այս ինտեգրված մոդելը հնարավորություն է տալիս վերլուծելու աֆղանական պատերազմի հայ մասնակիցների փորձառությունը բազմակողմանիորեն՝ միաժամանակ պահպանելով վերլուծության համակարգվածությունը և տեսական խորությունը:

Նախ, «աֆղանցի» հայորդիները տիրապետում էին լեռնային պայմաններում մարտ վարելու, հետախուզության և մարտական կազմակերպչական եզակի հմտությունների, իսկ հայկական կանոնավոր բանակի բացակայության պայմաններում այս ինկորպորացված մշակութային կապիտալը դարձավ կամավորական ջոկատների և ինքնապաշտպանական ուժերի ձևավորման հիմնական հենասյունը:

Աֆղանական պատերազմից հետո ձևավորված «մարտական եղբայրության» ցանցերը արագորեն վերափոխվեցին աշխարհագրային և կամավորական խմբերի, իսկ զինակից ընկերների միջև ձևավորված մարտական վստահությունը հնարավորություն տվեց կարճ ժամանակում ստեղծել մարտունակ հրամանատարական միջուկ:

Պետք է նշել, որ նոր իրավիճակը վերափոխեց նաև աֆղանական փորձառություն ունեցող հայ զինծառայողների արժեքային համակարգը, և ինչպես Պ.Բուրդիե ընդգծում է, տեղի ունեցավ հաբիտուսների բախում և փոխակերպում (Habitus Transformation) (Bourdieu, 1977, p. 83)՝ «խորհրդային զինծառայողից» դեպի «ազգային ազատամարտիկ»: Եթե աֆղանական պատերազմում հայ զինծառայողները կռվում էին օտար երկրում՝ որպես խորհրդային բանակի զինծառայողներ (որտեղ նրանց հաբիտուսը ձևավորվել էր «պարտքի» և «կարգապահության» շուրջ), ապա արցախյան պատերազմում մարտական փորձառությունն ու ծառայության մոդելը ձեռք բերեց նոր՝ էքզիստենցիալ և ազգայինի պաշտպանության իմաստ:

Այս համատեքստում դիտարկելի է խորհրդային բանակում ձեռք բերած «մարտական կապիտալի» կիրառումը արցախյան շարժման ինքնակազմակերպման փուլում, որը դարձավ բարձրարժեք ռեսուրս, քանի որ պաշտոնական ռազմական ինստիտուտների չգոյության պայմաններում կամավորական կամ աշխարհագրային ջոկատների արդյունավետությունն ուղղակիորեն կախված էր վերջիններիս անհատական մարտական փորձառությունից: Այսպիսով, պետական ռազմական կառույցների ձևավորման սկզբնական փուլում մարտական կապիտալը կարող էր լրացնել ինստիտուցիոնալ կարողությունների պակասը՝ նպաստելով կամավորական ստորաբաժանումների կազմակերպմանը և փորձառու կադրերի ներգրավմանը:

Պետք է նաև նշել, որ դեռևս Սումգայիթյան ոճրագործությունից անմիջապես հետո Խորհրդային Հայաստանում ինքնաբերական ձևավորված կամավորական ջոկատների թվում իր մարտական ուղին անցավ «Աֆղանական ջոկատը», որը հենց այդպես է կոչվել այն պատճառով, որ կազմավորված է եղել Աֆղանստանում մարտական փորձառություն անցած երիտասարդներից, ինչը ևս վկայում է աֆղանական մարտական փորձառության բարձր ինստիտուցիոնալ կշռի մասին: Հայոց բանակի սպայական միջուկ կազմող ռուսական բանակում ծառայող շուրջ 4400 կադրային սպաներից մեծամասնություն, ինչպես նշում է ՀՀ պաշտպանության առաջին նախարար Վազգեն Մանուկյանը, չունեն մարտական փորձառություն՝ «բացի աֆղանական պատերազմի մասնակիցներից» (Վազգեն Մանուկյան, 2015): Այս դիտարկումն ուղղակիորեն հաստատում է մարտական կապիտալի ներդրման հայկական փորձառության մասին. աֆղանական վետերան-սպաները ունեին և ֆորմալ ռազմական գիտելիք (ինստիտուցիոնալացված մշակութային/ռազմական կապիտալ), և իրական մարտական փորձառություն: Կարծում ենք, որ այս երկակի կապիտալի կրողները դարձան կապող օղակ նոր ձևավորվող հայկական կանոնավոր բանակի և կամավորական շարժման միջև:

Համեմատական տեսանկյունից նման օրինաչափություն արձանագրված է նաև այլ հետխորհրդային երկրներում՝ մասնավորապես Ուկրաինայում, որտեղ աֆղանական վետերանների կազմակերպված շարժումը վերածվեց քաղաքացիական հասարակության կարևոր դերակատարի՝ իր «ռազմական եղբայրության» մշակութային կապիտալով նպաստելով ազգային մոբիլիզացիային ինչպես Մայդանի իրադարձությունների, այնպես էլ Դոնբասի համար մղվող (Sklokina, 2015, p. 159) և ռուս-ուկրաինական պատերազմներում: Հայաստանի աֆղանական պատերազմի վետերանների մարտական կապիտալի փոխակերպումը տեղի ունեցավ ոչ թե տասնամյակների ուշացումով, ինչպես Ուկրաինայում, այլ գրեթե անմիջապես՝ արցախյան շարժման առաջին տարիներին, որը մեծապես պայմանավորված էր անվտանգության սպառնալիքի ահազնացմամբ:

Ամփոփելով վերոգրյալը՝ կարելի է եզրահանգել, որ աֆղանական պատերազմի հայ վետերանների ներուժի գործադրումը արցախյան պատերազմներին ոչ թե պատահական համընկնում էր, այլ մարտական կապիտալի կառուցվածքային փոխակերպման օրինաչափ գործընթաց, որի ընթացքում խորհրդային բանակում ձեռք բերված փորձառությունը վերածվեց վերակիրարկելի ռեսուրսի՝ ազգային զինված ուժերի կազմավորման վաղ, ինստիտուցիոնալ ոչ կայուն փուլում: Անհերքելի է նաև այն փաստը, որ ՀՀ զինված ուժերի ավագ և բարձրագույն սպայակազմի մի զգալի մաս իր մարտական մկրտությունն անցել է աֆղանական պատերազմում: Ինչպես նշվում են աղբյուրներում, աֆղանական պատերազմի 187 վետերան զոհվեց արցախյան առաջին պատերազմի ընթացքում (Աֆղան-վետերանները պատվով են կրում Հայրենիքի զինվորի կոչումը, 2009): ՀՀ զինված ուժերի բարձրագույն

սպայակազմի 10 և ավելի գեներալներ իրենց մարտական փորձառությունն անցել են աֆղանական պատերազմի տարբեր ռազմաճակատներում (Պետրոսյանց & Ղազարյան, 2009):

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Աֆղանական պատերազմին հայերի մասնակցությունը խորհրդային բազմազգ ռազմական համակարգում ազգային հանրապետությունների ինտեգրման տիպական, սակայն նաև առանձնահատուկ դրսևորումներ ունեցող դեպք է: Հայերի մասնակցության քանակական պատկերն ու կորուստները վկայում են Հայկական ԽՍՀ-ի պատերազմին լիարժեք ընդգրկվածության մասին, որը նպաստեց նաև պատերազմին մասնակից հայ վետերանների ռազմական փորձառության երկփուլային վերաիմաստավորմանը և արցախյան պատերազմներին որոշիչ մասնակցությանը:

Աֆղանական պատերազմի հայ մասնակիցների փորձառությունը նպաստեց ռազմական գիտելիքի և գործնական հմտությունների փոխանցմանը, ինչպես նաև ՀՀ զինված ուժերի կազմավորման սկզբնական փուլում փորձառու կադրերի ներգրավմանը: Այս գործընթացի ինստիտուցիոնալ և սերնդային շարունակականությունը բացահայտելու համար անհրաժեշտ են հետազա միջգիտակարգային ուսումնասիրություններ:

Հարուկ շնորհակալություն ենք հայտնում «Աֆղանստանի պատերազմի վետերանների միություն» հասարակական կազմակերպությանը՝ տեղեկատվական խորհրդարվության, պատերազմի հայ մասնակիցների ցուցակների և կորուստների մասին տեղեկատվություն տրամադրելու համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

ՀԱԱ, ֆ. 328, ց. 41, գ. 7, թ. 1-47, ՀԱԱ, ֆ. 328, ց. 29, գ. 27, թ. 16, 49; ՀԱԱ, ֆ. 328, ց. 7, գ. 56, թ. 2; ՀԱԱ, ֆ. 328, ց. 7, գ. 25, թ. 38-43; ՀԱԱ, ֆ. 328, ց. 32, գ. 23, թ. 97-100; ՀԱԱ, ֆ. 328, ց. 42, գ. 6, թ. 222, 266; ՀԱԱ, ֆ. 328, ց. 22, գ. 38, թ. 70, 114, 116-117, 123; ՀԱԱ, ֆ. 328, ց. 6, գ. 18, թ. 1; ՀԱԱ, ֆ. 328, ց. 35, գ. 15, թ. 6, 19, 24; ՀԱԱ, ֆ. 328, ց. 40, գ. 61, թ. 41:

Աֆղանստանը և հայերը. (2021). <https://hhpress.am/aylq/2021/5904/> (Հղված է՝ 18.08.2026)

Աֆղան-վետերանները պատվով են կրում Հայրենիքի զինվորի կոչումը. ՀՀ նախագահ. (2009). <https://newsarmenia.am/am/news/politics/arm1-20090216-42026827/> (Հղված է՝ 18.08.2026)

- Հայաստանն ու մոռացված պատերազմն Աֆղանստանում.** (2019). Ինչի մասին չարժե լռել 30 տարի անց. <https://arm.sputniknews.ru/20190214/armenia-afxanakan-paterazm-17283869.html> (Հղված է՝ 15.08.2026)
- Մանուկյան Վ..** (2015). Մենք պետք է ցանկացած կետում հակառակորդից երկու անգամ ուժեղ լինենք. <https://armenpress.am/hy/article/791874> (Հղված է 19.08.2026)
- «Պատերազմը Աֆղանստանում սխալ էր սկզբից».** մասնակից հայերը հիշում են ու քննարկում. (2021). <https://www.azatutyun.am/a/31415003.html> (Հղված է՝ 18.08.2026)
- Պետրոսյանց, Տ. & Ղազարյան, Գ.** (2009). 1000 հայազգի գեներալներ, ծովակալներ, Երևան, Հեղ. հրատ:
- 400 հոգի՝ միայն Շիրակից.** (2019). Աֆղանստանի մոռացված մարտիկները. <https://arm.sputniknews.ru/20190219/afghanistan-30-years-ago-miayn-shirakic-400-mard-e-masnakcel-17375162.html> (Հղված է 19.08.2026)
- Воробьева, Н. В.** (2009). Афганистан болит в моей душе: Книга памяти приднестровцев, погибших в Афганистане. Изд. второе, дополненное и исправленное. Тирасполь.
- Илия II благословил ветеранов афганской войны.** (2012). <https://sputnik-georgia.ru/20190220/veteranov-afganskoy-voyny-iliya-ii-blagoslovil-244379649.html> (Հղված է՝ 18.08.2026)
- Марковский, В. Ю.** (2016). Боевая авиация в Афганской войне. М.: Яуза: Эксмо.
- Список павших в Афганской войне по Республике Армения,** <https://afgan.ru/memorial/afgan-armenia-.html> (Հղված է՝ 18.08.2026)
- Список павших в Афганской войне по Республике Азербайджан,** <https://afgan.ru/memorial/afgan-azerbaydzhan-.html> (Հղված է՝ 18.08.2026)
- Ackermann, F., & Galbas, M.** (2015). Back from Afghanistan: Experiences of Soviet Afghan War veterans in transnational perspective. *Journal of Soviet and Post-Soviet Politics and Society*, 1(2), 1–21.
- Bourdieu, P.** (2018). The forms of capital. In *The sociology of economic life* (pp. 78–92). Routledge.
- Bourdieu, P., & Nice, R.** (1977). *Outline of a theory of practice* (Vol. 16). Cambridge University Press.
- Braithwaite, R.** (2011). *Afgantsy: The Russians in Afghanistan, 1979–1989*. Oxford University Press.
- Brown, A.** (1996). *The Gorbachev Factor*. Oxford University Press.
- Ro'i, Y.** (2004). Islam in the FSU—An inevitable impediment to democracy? In *Democracy and pluralism in Muslim Eurasia* (pp. 101-116). Routledge.

- Ro'i, Y.** (2015). The varied reintegration of Afghan War veterans in their home society. *Journal of Soviet and Post-Soviet Politics and Society*, 1(2), 19-56.
- Roth, S.** (2025). Career boundary crossing: The importance of networks for the transition from the military to civilian employment. *Sociological Research Online*, 30(3), 730–747.
- Sklokina, I.** (2015). Veterans of the Soviet–Afghan war and the Ukrainian nation-building project: From perestroika to the Maidan and the war in the Donbas. *Journal of Soviet and Post-Soviet Politics and Society*, 1(2), 133-168.
- Wilkinson, H. R.** (2019). *No Man's Land? Veterans' experiences of 21st century warfare and the return to post-conflict life* (Doctoral dissertation).
<https://nottingham.academia.edu/HannahWilkinson> (18.08.2026)

REFERENCE LIST

- HAA, f. 328, ts'. 41, g. 7, t'. 1-47, HAA, f. 328, ts'. 29, g. 27, t'. 16, 49; HAA, f. 328, ts'. 7, g. 56, t'. 2; HAA, f. 328, ts'. 7, g. 25, t'. 38-43; HAA, f. 328, ts'. 32, g. 23, t'. 97-100; HAA, f. 328, ts'. 42, g. 6, t'. 222, 266; HAA, f. 328, ts'. 22, g. 38, t'. 70, 114, 116-117, 123; HAA, f. 328, ts'. 6, g. 18, t'. 1; HAA, f. 328, ts'. 35, g. 15, t'. 6, 19, 24; HAA, f. 328, ts'. 40, g. 61, t'. 41.
- Afganistan i armyane** (*Afghanistan and the Armenians*). (2021).
<https://hhpress.am/aylq/2021/5904/> (Data obrashcheniya: 18.08.2026)
- Afganskie veterany s chest'yu nosyat zvanie Soldata Otechestva** (*Afghan veterans wear the title "Soldier of the Fatherland" with honor*). Prezident Respubliki Armeniya. (2009). <https://newsarmenia.am/am/news/politics/arm1-20090216-42026827/> (Data obrashcheniya: 18.08.2026)
- Armeniya i zabytaya vojna v Afganistane** (*Armenia and the Forgotten War in Afghanistan*). O chem ne sleduet molchat' spustya 30 let. (2019).
<https://arm.sputniknews.ru/20190214/armenia-afxanakan-paterazm-17283869.html> (Data obrashcheniya: 15.08.2026)
- Manukyan V.** (2015). My dolzhny byt' vdvoe sil'nee vruga v lyuboj moment (*We must be twice as strong as the enemy at any given moment*).
<https://armenpress.am/hy/article/791874> (Data obrashcheniya: 19.08.2026)
- «Vojna v Afganistane s samogo nachala byla oshibkoj».** (2021). Armyanskie uchastniki vspominayut i obsuzhdayut (*Armenian participants reminisce and discuss*). <https://www.azatutyun.am/a/31415003.html> (Data obrashcheniya: 18.08.2026)
- Petrosyanc, T. i Gazaryan, G.** (2009). 1000 armyanskih generalov, admiralov (*1,000 Armenian generals and admirals*), Erevan, per. Heg.

- 400 chelovek tol'ko iz SHiraka** (*400 people from Shirak alone*). (2019). Zabytye voyny Afganistana. <https://arm.sputniknews.ru/20190219/afghanistan-30-years-ago-miayn-shirakic-400-mard-e-masnakcel-17375162.html> (Data obrashcheniya: 19.08.2026)
- Vorob'eva, N. V.** (2009). Afganistan bolit v moej dushe (*Afghanistan aches in my soul*): Kniga pamyati pridnestrovcev, pogibshih v Afganistane. Izd. vtoroe, dopolnennoe i ispravlennoe. Tiraspol'.
- Iliya II blagoslovil veteranov afganskoj vojny** (*Ilia blessed the veterans of the Afghan War*). (2012). <https://sputnik-georgia.ru/20190220/veteranov-afganskoy-voyny-iliya-ii-blagoslovil-244379649.html> (18.08.2026)
- Markovskij, V. YU.** (2016). Boevaya aviatsiya v Afganskoj vojne (*Combat Aviation in the Afghan War*). M.: YAuza: Eksmo.
- Spisok pavshih v Afganskoj vojne po Respublike Armeniya** (*List of those who fell in the Afghan War from the Republic of Armenia*), <https://afgan.ru/memorial/afgan-armenia-.html> (18.08.2026)
- Spisok pavshih v Afganskoj vojne po Respublike Azerbajdzhan** (*List of those who fell in the Afghan War from the Republic of Azerbaijan*). <https://afgan.ru/memorial/afgan-azerbaydzhan-.html> (18.08.2026)
- Ackermann, F., & Galbas, M.** (2015). Back from Afghanistan: Experiences of Soviet Afghan War veterans in transnational perspective. *Journal of Soviet and Post-Soviet Politics and Society*, 1(2), 1–21.
- Bourdieu, P.** (2018). The forms of capital. In *The sociology of economic life* (pp. 78–92). Routledge.
- Bourdieu, P., & Nice, R.** (1977). *Outline of a theory of practice* (Vol. 16). Cambridge University Press.
- Braithwaite, R.** (2011). *Afgantsy: The Russians in Afghanistan, 1979–1989*. Oxford University Press.
- Brown, A.** (1996). *The Gorbachev Factor*. Oxford University Press.
- Ro'i, Y.** (2004). Islam in the FSU—An inevitable impediment to democracy? In *Democracy and pluralism in Muslim Eurasia* (pp. 101–116). Routledge.
- Ro'i, Y.** (2015). The varied reintegration of Afghan War veterans in their home society. *Journal of Soviet and Post-Soviet Politics and Society*, 1(2), 19–56.
- Roth, S.** (2025). Career boundary crossing: The importance of networks for the transition from the military to civilian employment. *Sociological Research Online*, 30(3), 730–747.
- Sklokina, I.** (2015). Veterans of the Soviet–Afghan war and the Ukrainian nation-building project: From perestroika to the Maidan and the war in the Donbas. *Journal of Soviet and Post-Soviet Politics and Society*, 1(2), 133–168.

Wilkinson, H. R. (2019). *No Man's Land? Veterans' experiences of 21st century warfare and the return to post-conflict life* (Doctoral dissertation).
<https://nottingham.academia.edu/HannahWilkinson> (18.08.2026)

РЕЗЮМЕ

УЧАСТИЕ АРМЯН В АФГАНСКОЙ ВОЙНЕ: СЛУЖБА И БОЕВОЙ ОПЫТ

Владимир Погосян

Афганская война и её влияние на советское общество привели к решительным преобразованиям. В статье исследуется количественная картина военнослужащих из Советской Армении, участвовавших в Афганской войне, с целью показать переприменение боевого опыта армянских военнослужащих, прошедших Афганскую войну, в Арцахской войне и их вклад в процесс формирования Вооружённых сил РА.

На основе сочетания архивных дел, ветеранских организаций и интернет-информации установлено, что из Советской Армении в войне участвовало около 4000 военнослужащих (400 офицеров), погибло 86 соотечественников, было ранено около 300. Автор раскрывает, что боевой опыт ветеранов и формирование организационных и боевых сетей братства способствовали формированию военных отрядов и боевых действий в Арцахской войне и успешному осуществлению дела защиты границ родины. Особо подчёркивается то обстоятельство, что ветераны-офицеры внесли решающий вклад не только в формирование добровольческих отрядов, но и в формирование и становление национальной армии.

Делается вывод, что применение боевого опыта Афганской войны в Арцахской войне не было случайностью, а закономерным результатом преобразования «боевого капитала» в условиях, когда отсутствовали оборонные институты и военные структуры.

Ключевые слова: Афганская война, боевой капитал, ветераны, вооружённые силы, институциональная трансформация, ветеранские организации, интернациональный долг.

SUMMARY

ARMENIANS' PARTICIPATION IN THE AFGHAN WAR: SERVICE AND COMBAT EXPERIENCE

Vladimir Pogosyan

The Afghan War and its impact on Soviet society brought about decisive transformations. This article examines the quantitative picture of military servicemen from

Soviet Armenia who participated in the Afghan War, aiming to demonstrate the transfer and application of combat experience of Armenian servicemen who went through the Afghan War in the Artsakh War and their contribution to the process of formation of the Armed Forces of the Republic of Armenia.

Through a combination of archival files, veterans' organizations, and online information, it has been established that around 4,000 servicemen (400 officers) from Soviet Armenia participated in the war, 86 compatriots were killed, and around 300 were wounded. The author reveals that the combat experience of veterans and the formation of organizational and combat brotherhood networks contributed to the formation of military detachments and the organization of combat operations in the Artsakh War and the defense of the homeland. Particularly emphasized is the circumstance that veteran officers made a decisive contribution not only to the formation of volunteer detachments but also to the formation and establishment of the national army.

It is concluded that the use of combat experience of the Afghan War in the Artsakh War was not coincidental but a natural result of the transformation of "combat capital," under conditions when defense institutions and military structures were absent.

Keywords: *Afghan War, combat capital, veterans, armed forces, institutional transformation, veterans' organizations, internationalist duty.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 01.07.2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 03.07.2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 15.09.2026

ԱՐՎԵՍՏԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ԿՐԿԵՍԱՅԻՆ ԾՐԱԳՐԻ ԴՐԱՄԱՏՈՒՐԳԻԱՆ

ՀՐԱՁ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ

Երևանի թատրոնի և կինոյի պետական ինստիտուտ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ petrosyanhrach@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v2i52.388

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Կրկեսային արվեստի տեսության գլխավոր խնդիրներից մեկն է հանդիսանում կրկեսի դրամատուրգիայի հիմնական սկզբունքների և կանոնների սահմանումը, և, հետևաբար, կրկեսում ռեժիսորական աշխատանքի ծավալը և սահմանները: Կրկեսային համարը կարող է դասվել արվեստի ստեղծագործությունների շարքին միայն այն դեպքում, երբ նրանում առկա է գեղարվեստական սկիզբ: Սակայն արդյո՞ք հնարավոր է կիրառել բեմական և կատարողական արվեստի այլ ճյուղերի՝ մասնավորապես թատրոնի դրամատուրգիայի սկզբունքները կրկեսում: Պետք է նշել, որ դա, առաջին հայացքից, անհնար է, քանի որ գեղարվեստական կերպարների ստեղծման հնարավորությունները մեծապես տարբերվում են թատրոնում և կրկեսում: Սակայն արդի կրկեսային արվեստը կտրուկ փոփոխության է ենթարկվել. նրա առանձնահատուկ գծերից են դարձել վիրտուոզ, ռեկորդային մակարդակի հնարանքները, բարդագույն տեխնիկայի կիրառումը, ծրագրի խորը, բարոյական ենթատեքստը, ոչ միայն մանրակրկտորեն մտածված առանձին համարները, այլև ամբողջ ներկայացումը: Հետևաբար անհրաժեշտ է դառնում մասնագիտացված ռեժիսորների առկայությունը կրկեսային ստեղծագործությունների բեմադրման գործընթացում: Հենց այս պատճառով անհրաժեշտ է դառնում այս խնդրի համակարգային ուսումնասիրությունը, հատկապես, եթե հաշվի առնենք, որ սույն թեմայով ուսումնասիրությունները հայ արվեստաբանության մեջ բավականին սակավ են:

Բանալի բառեր՝ կրկես, հայկական կրկես, ռեժիսորան կրկեսում, դրամատուրգիա:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ռեժիսորի մուտքը կրկես չի եղել հարթ և միանգամից: Ինչպես գիտենք, կրկեսային արտիստների առաջնային նպատակը հանդիսանում էր զվարճացնել

հանդիսատեսին և առաջին հերթին իրենց հնարանքների բարդությամբ: Սա է պատճառը, որ երկար տարիներ կրկեսային ներկայացումներում դերասանների արտիստիզմը մղված էր երկրորդ պլան և հիմնական շեշտը դրված էր կատարողական տեխնիկայի վրա: Այսպես է Մոսկվայի Նիկոլինի անվան կրկեսի երկարամյա գլխավոր բեմադրիչ Մարկ Մեստեչկինը նկարագրում կրկեսային ռեժիսուրայի այս շրջանը. «Ո՞վքեր էին զբաղվում կրկեսային ռեժիսուրայով: Մի կողմից դրանք թատրոնից եկած մարդիկ էին, ովքեր այդպես էլ չկարողացան տիրապետել կրկեսային արվեստի յուրահատկություններին: Նրանց աշխատանքները որպես կանոն սահմանափակվում են կրկեսային շքերթների կամ, առավել հազվադեպ, ամանորյա ներկայացումների բեմադրություններով: Մյուս խումբը կազմում են կրկեսի նախկին արտիստները, որոնք զանազան պատճառներով դարձել են ռեժիսորներ: Ամբողջովին տիրապետելով իրենց ժանրի տեխնիկային, նրանց հաջողվում է մարզել կատարողներին, երբեմն նույնիսկ մտածել նոր, հետաքրքիր հնարանքներ և կոմբինացիաներ: Առավել դժվար է նրանց համար կրկեսային առանձին համարի բեմադրությունը. ընդհանուր կրթական և մասնագիտական պատրաստվածության բացակայությունն իրենն ասում է: Եվ առավել անընդունակ են նրանք այն ժամանակ, երբ գործը վերաբերվում է մեծ կրկեսային ներկայացումներին կամ ծաղրածուների հետ փորձերին» (Местечкин М, 1976): Այսպիսով, կրկեսային արվեստի զարգացման հետ զուգընթաց անհրաժեշտ է դառնում խոսել կրկեսային դրամատուրգիայի մասին:

«Դրամատուրգիա» եզրույթն առաջին հերթին վերաբերվում է, իհարկե, թատերական արվեստին: Դրամատուրգիան բեմական ստեղծագործության կառուցման և կազմակերպման արվեստն է, այսինքն՝ այն սկզբունքների ամբողջությունը, որի միջոցով ստեղծվում է սյուժեն, ընդգծվում է պատմության կոնֆլիկտը, կերպարները և գործողությունները: Իհարկե, կրկեսի դրամատուրգիայի հասկացությունը անհրաժեշտաբար տարբերվում է թատրոնի դրամատուրգիայից այն պատճառով, որ թատրոնն իր էությամբ էականորեն տարբերվում է կրկեսից, քանի որ թատրոնում դրամատուրգիան, որպես կանոն, հենվում է գրական տեքստի վրա, իսկ կրկեսում՝ հնարանքի, բեմական կերպարի և ռիթմի վրա:

Թատրոնում կերպարը ապրում է ամբողջ ներկայացման ընթացքում, այսինքն՝ մի քանի ժամերի ընթացքում, մինչդեռ կրկեսում կերպարն ապրում է կրկեսային համարի տևողությանը համապատասխան, ասել է թե մի քանի րոպե: Թատրոնի արտիստները հանդես են գալիս բեմում՝ շրջապատված թատերական խաղընկերներով և դեկորացիայով: Կրկեսի արտիստը հանդես է գալիս որպես կանոն միայնակ, ամեն կողմից շրջապատված հանդիսատեսով լի ամֆիթատրոններով, որտեղ չկա ո՛չ ետնաբեմ, ո՛չ կուլիսներ: Այլ են նաև թատերական և կրկեսային ներկայացումների հանդիսատեսի պահանջներն ու սպասելիքները: Կրկեսը, իր բնույթով, հանդիսանում է դինամիկա և ակտիվ գործողություններ,

տպավորությունների և էմոցիաների արագ փոփոխություններ, վառ և ուժեղ զգացողություններ: Կրկեսում հանդիսատեսը փնտրում է անհնարինը և ցանկանում է հանդիպել հրաշքի: Այս ամենի բացակայությունը կրկեսային ներկայացումը դարձնում է ձանձրալի և անհետաքրքիր: Կրկեսը միշտ զվարճացնող է, սակայն սա չի նվազեցնում կրկեսի՝ հանդիսատեսի վրա ունեցած գեղարվեստական ազդեցության արժանիքները:

Կրկեսի դրամատուրգիայի սահմանումը արդեն երկար ժամանակ հանդիսանում է բուռն քննարկումների թեմա: Մի շարք տեսաբաններ գտնում են, որ կրկեսային արվեստը զուրկ է դրամատուրգիայից, մյուսները համոզված են, որ կրկեսային ներկայացումներն ու առանձին համարները կարող են, և նույնիսկ պետք է ունենան դրամատուրգիա: Պարզ է մի բան, կրկեսային համարը, ուստի նաև ներկայացումը, չի կարող ունենալ այն միասնական սյուժեն, որն ունի թատերական ներկայացումները: Պետք է նշել, որ կրկեսային ներկայացումները հիմնականում ունեն ոչ խոսակցական բնույթ, այսինքն՝ այստեղ, ի տարբերություն թատրոնի, խոսքը չի հանդիսանում արտահայտչական գերակա միջոցը: Խոսքի բացակայությունը թույլ չի տալիս կրկեսային ներկայացումներում ներդնել դասական թատերական սյուժեներ և պատմել պատմություններ:

Այնուամենայնիվ, ելնելով կրկեսային արվեստի առանձնահատկություններից կարող ենք ասել, որ կրկեսի դրամատուրգիան կրկեսային ներկայացումը որպես ամբողջական պատմություն կառուցելու արվեստն է, որտեղ գործողություններն ու համարները կապված են գեղարվեստական կամ հուզական տրամաբանությամբ: Կրկեսում դրամատուրգիան ընդգրկում է ներկայացման կառուցվածքը, արտիստների փոխհամագործակցությունը, ռիթմը, տեսողական արտահայտչականությունը և հանդիսատեսի ուշադրությունը կառավարելու միջոցները: Այն համատեղում է թատերական ռեժիսուրայի, խորեոգրաֆիայի և բեմական արվեստի այլ ճյուղերի տարրերը՝ միաժամանակ բավարարելով կրկեսային արվեստի յուրահատուկ պահանջները (ակրոբատներ, ձեռնածուներ, ծաղրածուներ, օդային մարմնամարզիկներ, կենդանավարժություն և այլն): Կրկեսը տարատեսական արվեստների սինթեզ է, իսկ դրամատուրգիան այն դարձնում է ամբողջական:

Նախ, փորձենք ուսումնասիրել ամբողջական կրկեսային ներկայացման դրամատուրգիան: Ռեժիսորի բարդագույն խնդիրներից մեկն է ամբողջական ներկայացման բեմադրությունը: Ավանդական կրկեսում, որպես կանոն, բացակայում է ներկայացման ընդհանուր թեման, այն կարելի է ասել համարների հերթափոխ է (դիվերտիսմենտային կրկես): Պետք է գտնել արտահայտիչ և ուշագրավ սկիզբ, համարները ցուցադրել այնպիսի հերթականությամբ, որպեսզի դրանց հանդեպ հետաքրքրությունն աստիճանաբար աճի, իսկ վերջացնել ամենից լավ է յուրահատուկ, տպավորիչ ատրակցիոնով: Այսօրինակ ծրագիր կարող է բեմադրել և նաև փորձառու կազմակերպիչը (Дмитриев Ю., 1968):

Սակայն ռեժիսորի գեղարվեստական աշխատանքն առավել ծավալուն է և բարդ: Առաջին հերթին ռեժիսորը որոշում է կրկեսային ներկայացման թեման: Ըստ այդ թեմայի են բեմադրվում դրանում առկա համարները: Հետաքրքրական է, որ հայ իրականության մեջ այսօրինակ ռեժիսորական աշխատանք առկա է դեռևս XIX դարի առաջին կեսից: Մասնավորապես, «Արամյան թատրոն»-ի բեմադրություններից մեկում, կարդում ենք մամուլում, որ դերասաններից մեկը գոռում է «կրակ կա» և սկսում պարաններով ճարպկորեն վեր բարձրանալ: Մարելու համար վրա են հասնում ջրկիրները, որոնք թատրոնով մեկ ձգված լարերի վրայով այնպես էին վազում, «կարծես թե գետնի վրա գտնվեին» («Արևելք», 1899): Այստեղ արդեն տեսնում ենք լարախաղացության ժանրին հատուկ հնարաններ: Բոլոր արտիստները բարդ մարմնամարզական և այլ ժանրային հնարաններ էին կատարում, որոնք, սակայն, ոչ թե ինքնանպատակ էին, այլ պայմանավորված էին ենթադրյալ հրդեհով¹: Սա կրկեսային դրամատուրգիայի հետաքրքրական օրինակ է, որտեղ համարները և հնարանները բխում են ներկայացման թեմայից և որոշակի պատմություն են պատմում:

Հայկական կրկեսային կոլեկտիվը իր առաջին ներկայացումներից սկսած, որպես ընդհանուր, միավորող թեմա ընտրել էր հայկական ժողովրդական արվեստը՝ զարդանախշեր, երաժշտություն, ազգային խաղեր և այլն: Ռեժիսորներին հաջողվել էր հավասարակշռություն գտնել ազգային յուրահատկությունների և դասական կրկեսի սկզբունքների միջև: Առաջնակարգ վարպետությունը ներկայացվում էր ազգային երիզապատմամբ, որ ներառում էր երաժշտությունը, զգեստները, ասպարեզի և ռեկվիզիտների ձևավորումը: Ծաղրածու Լեոնիդ Ենգիբարյանը ցեմենտավորում էր ներկայացումը, նույնիսկ մեկ րոպե թույլ չէր տալիս, որպեսզի հանդիսատեսի ուշադրությունը թուլանա (Дмитриев Ю., 1968):

Հիշարժան է նաև հայ կրկեսի մեծագույն վարպետներից մեկի՝ Ստեփան Իսահակյանի «Բժիշկ Այբոլիտ» մանկական կրկեսային ներկայացումը: Այս ներկայացման դրամատուրգիական հիմքը Կ.Չուկովսկու համանուն հեքիաթն էր: Այն բեմադրվել է Լենինգրադյան կրկեսում Իսահակյանի և Յուրի Նիկուլինի համատեղ մտահղացմամբ որտեղ Իսահակյանը մարմնավորում է բժիշկ Այբոլիտի, իսկ Նիկուլինը՝ Բարմոլեյի կերպարները: Այս բեմադրությունը ընդհուպ մոտենում է թատերական արվեստին և հիշեցնում է մանկական թատրոն-ներկայացում: Այստեղ նույնպես կրկեսի լեզվով՝ հնարաններով, զավեշտախաղի և կենդանավարժության միջոցով պատմվում է որոշակի պատմություն:

Ռեժիսորի հաջորդ մտահոգությունն է կրկեսային ներկայացման մեջ ժանրերի զանազանությունը և արտիստների ելույթների ճիշտ հերթափոխը: Ընդ որում ռեժիսորը կրկեսային ներկայացումը բեմադրելուց մեծապես ելնում է հանդիսատեսի՝

¹ Այս բեմադրության մասին ավելի մանրամասն՝ տե՛ս. Օրդոյան Գ., Հայ կրկեսային արվեստի անցած ուղին, էջ 135

հնարանքների բարդության և յուրահատկության ընկալումից: Օրինակ՝ կրկեսային արվեստի մասնագետները գիտեն, որ ձեռնածուն (жонглер), որ կանգնած է գետնին և երեք ջահեր է նետում ընդհանրապես նման չէ այն արտիստին, ով նույն հնարանքը (трюк) կատարում է ձիու վրա կանգնած կամ հեծանիվի վրա նստած: Սակայն շարքային հանդիսատեսը, որ հաճախ գլուխ չի հանում կրկեսային վարպետության նրբություններից, բոլոր երեք ելույթները միատիպ է ընկալում և սկսում ձանձրանալ (Дмитриев Ю., 1968): Ուստի, ռեժիսորի խնդիրը այստեղ կայանում է նաև այնպիսի համարներ ներառել ներկայացման մեջ, որպեսզի անընդհատ կարողանա պահպանել հանդիսատեսի ուշադրությունը: Այս առումով արժանի է հիշատակման հայկական կրկեսային կոլեկտիվի ռեժիսոր և ղեկավար Վաղարշակ Արզումանյանի աշխատանքը կոլեկտիվի ռեպերտուարի ընտրության հարցում: Համարների ընտրությունը կատարված էր շատ ճիշտ. այստեղ տեսնում ենք Նազի Շիրային, ով համադրում էր ձեռնածուական արվեստը յուրահատուկ ազգային պարերի հետ, տեսնում ենք Մագդասյանի ուժային ակրոբատների խմբին «Բրոնզե մարդիկ» համարով, որտեղ բարդ ակրոբատիկ և ուժային հնարքներով կարծես հնագույն հարթաքանդակներից դուրս ելած կենդանի արձաններ լինեին, Հարությունյանի ակրոբատների խումբը, որ գեղեցիկ հնարքներ էր կատարում բատուտի վրա, Վ.Արզումանյանի էկվիլիբրիստիկան, երբ կրկեսի գմբեթից ձգված թեք պարանով, հատուկ անվակների օգնությամբ մեծ արագությամբ վարպետը գլխիվայր իջնում էր (Հայկական սովետական հանրագիտարան: Հատոր 2, 1976), ծաղրածուական դուետ Սիկոն և Սաքոն (Ռուբեն Հարությունյան և Լևոն Միներեյան), ովքեր ցուցադրում էին երգիծական համարներ, որոնք, ընդ որում, պարունակում էին և բուֆոնադայի տարրեր, և երաժշտական, և սատիրա: Հետագայում այս խմբին միացավ նաև հանրահայտ կենդանավարժ Ստեփան Իսահակյանը և, իհարկե, ծաղրածու Լեոնիդ Ենգիբարյանը: Դժվար չէ նկատել, որ ժանրերն այստեղ չեն կրկնվում, ուստի հանդիսատեսը միշտ հետաքրքրությամբ դիտում էր, սպասելով, թե ինչ կլինի մյուս համարում:

Այսօրինակ կրկեսային ներկայացումներում անգնահատելի են գորգային ծաղրածուների դերակատարությունը: Հայ կրկեսի պատմության լավագույն օրինակը, ինչպես արդեն ասել ենք, հանդիսանում է Լեոնիդ Ենգիբարյանը: Ընդ որում, նրա բոլոր ժանրերում ունեցած բարձր վարպետությունը թույլ էր տալիս կարծես շարունակել նախորդ ելույթը և այն աննկատ տանել դեպի հաջորդ ելույթը, ցուցադրելով այդ ելույթներում եղած հնարքները, սակայն երգիծական տարրերով: Ավելին, նրա աշակերտ, Երևանյան կրկեսի երկարամյա տնօրեն Սոս Պետրոսյանը հիշում է. «Ենգիբարյանի բեմադրության հիմքում առաջին անգամ ընկած էր ծաղրածուն, մյուս բոլոր համարները լրացնում էին նրան, մինչդեռ ընդունված էր հակառակը՝ ծաղրածուն էր լրացնում ներկայացման դադարները: Պատմության մեջ

առաջին անգամ ծրագրի հիմնական մասը զբաղեցնում էր ծաղրածուն» (Պետրոսյան Սոս, 2017):

Կրկեսային ծրագիրը կազմվում է տարատեսակ համարներից, որոնցից ոմանք հանդիսատեսի կողմից հեշտ են ընկալվում, իսկ ոմանք՝ պահանջում են էմոցիոնալ առավել մեծ լարում: Այստեղ ռեժիսորի աշխատանքը կայանում է նրանում, որ, այսպես ասած, կառավարի հանդիսատեսի ուշադրությունը և զգացմունքային ծանրաբեռնվածությունը: Ռեժիսորը, եթե ցանկանում է, որ ծրագիրը հավանության արժանանա, հոգ է տանում, որ հանդիսատեսը, գմբեթի տակ իրենց հնարանքները կատարող լարախաղացների ելույթի հետ կապված ապրումներից հոգնած, կարողանա հանգստանալ և վայելել երաժշտական կատակերգուների նրբագեղ, հումորային համարը: Ամենից ծիծաղելի ծաղրածուներն էլ, ի վերջո, կարող են հոգնեցնել: Ուրեմն, ռեժիսորը պետք է աննկատ ուշադրությունը փոխի այնպիսի համարի վրա, որտեղ ցուցադրվում են ուժ և ճարակություն (Дмитриев Ю., 1968):

Յուրաքանչյուր ժանրային համար հող է պատրաստում հաջորդ համարի համար և հանդիսատեսին աննկատ հասցնում է դեպի ներկայացման կուլմինացիա՝ դեպի ատրակցիոն: Ներկայացման գլխավոր ելույթը ընդունված է անվանել «ատրակցիոն» (ֆր. attraction – «ձգում» բառից): Սա ներկայացման ամենից հետաքրքիր և արտահայտիչ ելույթն է, որը կրկեսային ծրագրի մեջ զբաղեցնում է կենտրոնական դիրք: Որպես կանոն, ատրակցիոնը ծրագրի կուլմինացիոն ավարտն է հանդիսանում, ուստի դրան առավել մեծ ուշադրություն է հատկացվում (Гуревич З.Б., 1977): Հայ կրկեսային պատմության մեջ այսպիսի համարը լավագույն օրինակը Ստեփան Իսահակյանի «Կենդանիների ծիծաղելի խումբ» ատրակցիոնն էր, որը հայկական կրկեսային կոլեկտիվի ծրագրերի կենտրոնական համարն էր: Սակայն, ելնելով կրկեսի ասպարեզի անհրաժեշտ ձևավորումից, այն դրված էր ծրագրի երկրորդ մասի հենց սկզբում՝ ընդմիջումից հետո: Նման ատրակցիոն էր ստեղծել նաև հայազգի մեկ այլ կենդանավարժ Միխայիլ Բագդասարովը (Միքայել Բաղդասարյան) իր կենդանավարժ Միխայիլ Բագդասարովը (Միքայել Բաղդասարյան) իր «Սասունցի Դավիթ» համարով, և Նաիրա Պետրոսյանն իր «Կենդանիների աշխարհում» ատրակցիոնով:

Հանդիսատեսի ուշադրությունը պահել ռեժիսորին թույլ է տալիս համարների (ժանրերի) զանազանությունը, որոնք ներկայացվում են ռեժիսորի կողմից գտնված որոշակի ուղիով: Այդ ուղիով պահել մեծապես թույլ է տալիս ճիշտ ընտրված երաժշտությունը: Երաժշտությունը կրկեսում զուտ նվագակցում (аккомпанент) չէ, այլ համարի ոգին, որ կազմակերպում է համարը, նրան տալիս և սրություն, և հուզականություն (Дмитриев Ю., 1968): Երաժիշտները միշտ կրկեսային խմբերի անբաժան մասն են կազմել: Այս առումով հետաքրքիր ակնարկ ենք գտնում հայ կրկեսի պատմության էջերում. «Ժամը 7-ին,- գրում է «Արևելքի» թղթակիցը,- նվագածուները վախ մը նվագել սկսան և վարագույրը բացվելով հետզհետե

տեսարան եկան Հովհաննես Գասպարյանը, եղբայրը՝ Մելքոն Բամբուկճյան և Մարտիրոս Խանճյան»։ Առաջին երկու կրկեսային բաժիններից հետո ներկայացվում է մի սիրային զավեշտ (Հովհաննիսյան Հ.Վ., 2010)։ Փաստորեն, «Արամյան թատրոնի» առաջին կրկեսային ներկայացումը ցուցադրվել է վալսի ներքո, հաշվի առնելով Հովհաննես Գասպարյանի ժանրային ուղղվածությունը, նա, ըստ երևույթին, հանդես է եկել ուժային ակրոբատիկա ժանրում, որի ցուցադրությունը համապատասխանում է վալսի ոճմին։ Ճիշտ էր հանրահայտ կոմպոզիտոր Տիխոն Խրեննիկովը, որ համոզված էր. «Կրկեսի և կինոյի համար անհրաժեշտ է հատուկ երաժշտություն» («Советский Цирк», N1, 1962)։ Ցավոք, այսօր, կրկեսային խմբերը միշտ չէ, որ հնարավորություն ունեն հատուկ երաժշտություն ստեղծել կրկեսային ներկայացումների համար, ուստի հաճախ կրկեսային բեմադրությունն է հարմարեցվում արդեն պատրաստի երաժշտության ոճմին և տեմպին, և ոչ հակառակը։

Ռեժիսորի առջև, բացի ամբողջ ներկայացման բեմադրությունից, խնդիր է դրված նաև իրականացնել առանձին համարների բեմադրություն։ Կրկեսում հաճախ ամբողջ ներկայացման ռեժիսորը երբեմն տարբերակվում է առանձին համարների ռեժիսորներից, քանի որ դրանք իրենց էությամբ ամբողջապես տարբեր հմտություններ են պահանջում։ Իհարկե, կրկեսային համարի ստեղծման աշխատանքում գլխավոր դերակատարը արտիստն է։ Արտիստի կատարողական հնարավորություններից է կախված հնարանքների ընտրությունը, որը կազմելու է համարի կադապարը։ Սակայն ժամանակակից կրկեսում աստիճանաբար մեծանում է ռեժիսորի դերը։ Հենց ռեժիսորն է օգնում արտիստին ընտրել առավել արտահայտիչ միջոցները, գտնել բեմադրական լավագույն որոշումները, երևան հանել համարի կամ ատրակցիոնի յուրաքանչյուր մասնակցի ստեղծագործական և մասնագիտական հնարավորությունները (Гуревич З.Б, 1977)։

Համարը կրկեսային ներկայացման կարևորագույն բաղադրամասն է, նրա գեղարվեստական հիմքը (Гуревич З.Б, 1977)։ Համարը առանձին ավարտուն ելույթ է, որ կատարվում է կրկեսային ծրագրում մեկ կամ մի քանի արտիստների կողմից։ «Համար» եզրույթը առաջացել է ստացիոնար կրկեսների ծագման պահից և ի սկզբանե նշանակել է դերասանների ելքերի հերթականությունը (Маленькая энциклопедия, 1979)։ Կրկեսում համար է կոչվում գեղարվեստական ստեղծագործությունը, որն իրենից ներկայացնում է հատուկ ընտրված հնարանքների զուգակցում, որոնք կատարվում են որոշակի հերթականությամբ՝ դրանց բարդության և արտահայտչության աճման սկզբունքով (Гуревич З.Б, 1977)։ Ուստի «կրկեսային համար» ասելով հասկանում ենք կրկեսային ներկայացման հիմնական կառուցվածքային միավոր՝ ինքնուրույն ելույթ, որտեղ արտիստը, բացի որոշակի հնարանքներից, ցուցադրում է նաև գեղարվեստական կերպար և բեմական

առաջադրանք: Ընդ որում, կրկեսային համարը պետք է լինի ավարտուն, նրա «լեզուն» պետք է լինի հնարանքը (трюк) և պետք է ունենա գեղարվեստական սկիզբ:

Այսպիսով, կրկեսային համարի ռեժիսուրան՝ հնարանքային վարպետության և գեղարվեստական միջոցների միաբանության արվեստ է ամբողջական ստեղծագործության մեջ, որը ներագրում է հանդիսատեսի վրա ոչ միայն տեխնիկական կողմով, այլև բեմական կերպարով, զգացմունքային արտահայտությամբ և գեղարվեստական տրամաբանությամբ:

Ինչպես արդեն նշեցինք, կրկեսային արվեստն ունի յուրահատուկ բնույթ. այն կառուցվում է ո՛չ խոսքի վրա, ինչպես թատրոնը, և ո՛չ էլ ձայնի կամ հնչյունի վրա, ինչպես երաժշտությունը, այլ հնարանքի վրա: Հենց հնարանքն է հանդիսանում կրկեսային արվեստի «լեզուն», հանդիսատեսի հետ գեղարվեստական հաղորդակցության միջոցը: Հնարանքը կրկեսային գործողություն է, կրկեսային արվեստի գլխավոր արտահայտչամիջոցներից մեկը (Маленькая энциклопедия, 1979): Այն համարի գլխավոր տարրն է, առանց որի չի կարող գոյություն ունենալ կրկեսային արվեստը: Օրինակ՝ ձեռնականգը (стойка на руках) կամ սալտոն ակրոբատիկայում, իրերի, մարդկանց կամ կենդանիների անհետացումը և անակնկալ հայտնվելը աճաբարության ժանրում և այլն:

Հանրահայտ տեսաբան Ե.Մ.Կուզնեցովը հնարանքը բնորոշել է որպես «առանձին, ավարտուն, ինքն իր մեջ պարփակված ֆիզիկական գործողություն» (Кузнецов Е.М, 1931): Այս բնորոշումը հրաշալիորեն ներկայացնում է հնարանքի արտաքին՝ ֆիզիկական կողմը, քանի որ հնարանքը, որպես համարի հիմնական տարր, միշտ ունի սկիզբ և ավարտ, այսինքն ունի գործողության ավարտունություն (Гуревич 3.Б, 1977): Սակայն պետք չէ մոռանալ, որ մարզիկները նույնպես մրցույթների ժամանակ կարող են կատարել նման և նույնիսկ ավելի բարդ հնարանքներ, սակայն այդօրինակ հնարանքի կատարման փաստը նրանց գործողությունը չի դարձնում կրկեսային: Կրկեսը պարզապես սպորտային ելույթների տեղ չէ: Կրկեսը արվեստ է (Доминик Ж., 1984): Ուրեմն, կրկեսում հնարանքը բացի ֆիզիկական երևույթ լինելուց, նաև գեղարվեստական երևույթ է: Ուստի միանգամայն ճիշտ է նկատել արվեստագետ Հ.Հովհաննիսյանը, երբ եզրակացրել է, որ «կրկեսը դրամա է իր և առարկայականությամբ, և պայմանականությամբ, ունի իր իմաստաբանությունը, մարտահրավեր է ու հեգնանք կենցաղի իրականության ու առօրյա բանականության հանդեպ, ստեղծում է լարում ու հանգստություն, երկյուղ և հիացմունք» (Հովհաննիսյան Հ.Վ., 2002):

Կրկեսի «լեզուն», ինչպես ասեցինք, հնարանքն է: Լայն իմաստով հնարանքը՝ տեխնիկապես բարդ գործողություն է, որը ցույց է տալիս մարդկային մարմնի կամ վարժեցված կենդանու հնարավորությունների սահմանը, ինչպես նաև արտիստի՝ տարատեսակ իրերի հետ վարվելու վարպետությունը: Ընդ որում, կրկեսային արտիստի առաջ դրված է ոչ միայն հնարանքը ճշգրիտ կատարելու առաջադրանք,

այլև այն կատարելու անօրինակ հեշտությամբ և թեթևությամբ, կարծես հեգնելով «սովորականը» և «կենցաղայինը»: Հայկական կրկեսային կոլեկտիվի ղեկավար Վ.Արզումանյանը գտնում էր, որ կրկեսի արտիստը կարող է զոհել ամեն ինչ՝ բացի կատարման գեղեցկությունից և թեթևությունից (Պետրոսյան Ս., 2017): Հնարանքն իր մեջ միշտ պարունակում է անսպասելիության և ռիսկի տարր: Հենց սրանով է պայմանավորված դրա էքսցենտրիկ բնույթը: Հնարանքը միշտ ուղղված է տեսարժանությանը, այն պետք է ցուցադրի ոչ սովորականը: Ուստի արտիստն այսօր, այս նպատակներին հասնելու համար, առավել քան երբևէ ունի ռեժիսորական աշխատանքի կարիք: Համարի ընթացքում հնարանքի միջոցով բացահայտվում է կատարողի բեմական կերպարը, երևան են գալիս նրա մասնագիտական հնարավորությունները և ձեռքբերումները: Սակայն, բնականաբար, զգացմունքային ներագոյեցության ուժ հնարանքը ձեռք է բերում միայն այլ արտահայտչամիջոցների՝ արտիստի դիմախաղի և ժեստերի, նրա մարմնի պլաստիկայի և կատարողական ոճի հետ հետ համադրման արդյունքում (Гуревич З.Б., 1977): Կրկեսային կերպարը բացահայտվում է հնարանքի գործողության միջոցով: Հենց դրանում է նրա առանձնահատկությունը (Славский Р.Е., 1989):

Կրկեսային համարում շատ կարևոր է հստակ կառուցվածքը, որի շնորհիվ դրա առանձին հատվածները, մեկ ամբողջության մեջ միավորվելով, ձևավորում են ավարտուն ստեղծագործություն՝ իր ուրույն դրամատուրգիայով: Յուրաքանչյուր համար բնութագրվում է ոչ միայն հնարանքով և կառուցվածքով, այլ նաև իր գաղափարաստեղծագործական առաջադրանքով, կրկեսին հատուկ և կրկեսային միջոցներով արտահայտված դրամատուրգիայով, և, վերջապես, զգացմունքային ներագոյեցության ուղղվածությամբ (Гуревич З.Б., 1977):

Ինչպես արդեն նշեցինք, կրկեսային համարի դրամատուրգիայի կարևոր տարրերից մեկն այն է, որ արտիստը այստեղ ներկայանում է որպես որոշակի բեմական կերպարի կրող: Իհարկե, որոշ ժանրերում բեմական կերպարը առավել ցայտուն է ընդգծված և ավելի հեշտ է տարբերակել արտիստի «ես»-ից, քան մնացած ժանրերում: Այնուամենայնիվ, բոլոր ժանրերում արտիստն ունի բեմական կերպար, որն ընդունված է անվանել դիմակ: Կրկեսում դիմակը արտիստի կողմից կրկեսային արվեստի արտահայտչամիջոցներով կյանքի կոչված կերպարն է: Դիմակը միշտ օժտված է դերասանի անհատականությամբ պայմանավորված բնավորության գծերով, ներկայացված կերպարի և մարդկանց լայն շրջանակներին հատուկ առանձնահատկություններով (Маленькая энциклопедия, 1979): Ընդ որում համարի ընթացքում ցուցադրվող հնարանքները և այլ կրկեսային գործողությունները անհրաժեշտ է վերագրել հենց դիմակին, և ոչ այդ դիմակը կյանքի կոչած արտիստին: Այն փաստը, որ արիությունը, համարձակությունը, ռիսկը սովորաբար ընդունվում են որպես կատարողի (արտիստի) անձնական հատկանիշների ամենօրյա դրսևորում, իրականում ընդամենը գեղարվեստական իրողության, համարի պատկերավոր

կառույցի արդյունք է (Պետրոսյան Ս., 2017): Հանդիսատեսը, մոռանալով, որ ելույթ է ունենում արհեստավարժ արտիստ, որն այս կամ այն հնարանքը կատարել է հազարավոր անգամներ, անկախ իրենից լարվում է և ներքին ցանկություն ձևավորում դեպի կատարողի հաղթանակը: Սա իրապես ցույց է տալիս, որ հանդիսատեսը, գիտակցաբար կամ ոչ, հասկանում է, որ հնարանքը, ռիսկը, վտանգի հաղթահարումը կատարում է կերպարը, և ոչ արտիստը: Արտիստը որևէ ռիսկի չի դիմում, քանզի կրկեսի դերասանները հնարանքները հասցնում են մինչև մկանային հիշողության մակարդակի, սակայն արտիստի կերտած հերոսը, ով տարատեսակ արգելքներ է հաղթահարում, դիմում է ռիսկի և հանդիսատեսը շատ լավ է ընկալում խաղի այս կանոնները:

Իրեն հասանելի միջոցներով կրկեսը ստեղծում է կերպարներ և երևան է հանում մարդկային փոխհարաբերություններ, ստեղծում է «իդեալական» գեղարվեստական կերպար, ձգտելով ընդհանրացնելու կյանքի երևույթները և դրանք բնորոշ կերպով ներկայացնել հանդիսատեսին: Հենց սա պետք է կանխորոշի ռեժիսուրայի ուղղվածությունը, որի գերագույն նպատակն է արտիստի հետ միասին գտնել գեղարվեստական կերպար և հասցնել այն հանդիսատեսին: Կրկեսի ասպարեզում արտիստը վերամարմնավորվում է՝ ընդամին օգտվելով դիմակից: Ակրորատը կրկեսում վերամարմնավորվում է դիմակ-կերպարանքի, դիմակ-տիպաժի, դիմակ-գործող անձի և գործում նրա անունից (Պետրոսյան Ս., 2017): Կախված դիմակի առանձնահատկությունների, նմանատիպ թվացող հնարանքները և էությունները կարող են ամբողջապես այլ զգացմունքային ազդեցություն թողնել: Օրինակ՝ կենդանավարժներ Ստեփան Իսահակյանի և Միխայիլ Բազդասարովի ատրակցիոններում արտիստները որպես դիմակ ընտրել էին համապատասխանաբար Քաջ Նազարի և Սասունցի Դավթի կերպարները: Երկու դեպքում էլ հանդիսատեսը տեսնում էր բարձր վարպետությամբ կատարվող հնարանքներ, սակայն եթե Սասունցի Դավթի կերպարը հերոսական էր, կարծես իր ուժով հնազանդեցնում է կենդանիներին, ապա Քաջ Նազարը տանջվում էր կենդանիների ձեռքը և նրանց տարատեսակ գործողությունների զոհն էր դառնում:

Դիմակի հաջորդ կարևորագույն տարրը արտաքին տեսքն է: Ինչպես դիպուկ նկատել է Երևանյան կրկեսի երկարամյա տնօրեն Սոս Իոսիֆ Պետրոսյանը. «Մինչ հնարանք կատարելը արտիստին պարզապես անհրաժեշտ է հայտնվել հանդիսատեսի առաջ: Հայտնվել զգեստավորված, դիմակահարդարված, որոշակի պլաստիկ նկարագրով, երաժշտական և լուսային ուղեկցությամբ, վերջապես, իր արտաքին տվյալներով» (Պետրոսյան Ս., 2017): Հիրավի, հանդիսատեսի և արտիստի միջև առաջին կապը ստեղծվում է հենց արտիստի՝ ասպարեզում հայտնվելու պահից, ուստի նրա արտաքին հանդերձանքը նույնպես բեմադրական խնդիր է, որը ռեժիսորը պետք է լուծի: Հայկական կրկեսային կոլեկտիվում առավել ցայտուն է Ա.Մազդասյանի գլխավորած «Բրոնզե մարդիկ» խմբային համարը (Խաղընկերներ՝ Ա.Մինասյան և

Մ.Մանուկյան): Երբ նրանք հայտնվում էին բեմում, արդեն մեծ ներազդեցություն էին թողնում: Սա այն բացառիկ համարներից է, երբ կարելի է ասել, որ հնարանքը ոչ թե հիմնական, այլ օժանդակող տարր էր հանդիսանում, իսկ համարի հիմքը՝ հենց արտաքին կերպարանքն էր:

Դիմակի ստեղծման աշխատանքում մեծ դեր կարող է խաղալ նաև կրկեսային սարքավորումները և բեմիքերը (реквизит): Այն լրացնում և ամբողջացնում է արտիստի բեմական կերպարը: Օրինակ՝ Նազի Շիրայը որպես ձեռնածուական իրեր օգտագործում էր հայկական կենցաղին հատուկ իրեր, որոնք զարդարված էին հայկական զարդանախշերով (Маленькая энциклопедия, 1979): Այսպիսով ընդգծվում էր Նազի Շիրայի կերպարի ազգային ուղղվածությունը, մինչդեռ Լեոնիդ Ենգիբարյանը, օրինակ, հաճախ օգտագործում էր կենցաղում հանդիպող իրեր, որոնք սակայն իր ձեռքում ամբողջապես այլ կիրառություն էին ստանում: Այսպիսով ընդգծվում էր Լյոնյայի պատանեկան հոգին, նրա չարաճճի էությունը և ոչնչով չսահմանափակված միտքը: Հրաշալի էր բեմադրված նաև Սոս Պետրոսյանի հանրահայտ «Դիոլներով համարը» (ռեժիսոր՝ Յուրի Բելով): Ոգեշնչված Նազի Շիրայի՝ ձեռնածուական համարից, որտեղ մեծապես օգտագործված էր հայկական ֆոլկլորը, որոշում է կայացվում ձեռնածուական համար բեմադրել՝ կիրառելով հայկական երաժշտական գործիքները՝ զուռնա, դուդուկ (այն մասնատվում էր երեք մասի) և, իհարկե, դիոլներ (Պետրոսյան Ս., 2009): Այստեղ նույնպես բեմական իրերի օգնությամբ ընդգծվում է դիմակի ազգային բնույթը:

Այլ իմաստով, կրկեսային դրամատուրգիա ասելով, հասկանում ենք ամբողջությունը այն գրական ստեղծագործությունների, որոնք նախատեսված են կրկեսային ներկայացումը կամ դրա առանձի համարը կրկեսի ասպարեզում կյանքի կոչելու համար: Կրկեսի դրամատուրգիայի հիմքը կազմում է սցենարը, որի գաղափարագեղարվեստական բովանդակությունը և պատկերավոր կառուցվածքը կարող են փոխանցվել գործողությամբ, որի լուծումը տրված է կրկեսային արտահայտչամիջոցներով, որտեղ գերակայում են կրկեսային հնարանքները (трюк), որոնք պարունակում են իմաստային և զգացական մեծ տարողություն (Маленькая энциклопедия, 1979):

ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆ

Այսպիսով, կրկեսային դրամատուրգիան կարող է վերաբերել և՛ կրկեսային ներկայացման ամբողջությանը, և՛ կրկեսային ներկայացման առանձին համարին: Կրկեսային դրամատուրգիայի խնդիրներից մեկը կրկեսային կերպարի ստեղծումն է: Կրկեսային ասպարեզում, ի տարբերություն թատրոնի և կինոյի, գործում են այլ կանոններ. այլ է իրականության ընկալումը, ուստի և այլ է կերպարի ստեղծման գործընթացը: Կրկեսում հաճախ առանձնացվում և խոշորացվում է մարդկային որևէ հատկանիշ՝ ճարպկություն, ուժ, խիզախություն, հիմարություն, խորամանկություն և այլն (Славский Р.Е, 1989): Սա, իհարկե, չի կարող նշանակել, որ կրկեսային դիմակը

կառուցվում է այս հատկանիշներից միայն մեկի վրա, սակայն այս հատկանիշներից մեկը գերակայում է մնացածի վրա:

Դիմակի ստեղծման գործընթացը մեծ ստեղծագործական ուղի է, որի ընթացքում ռեժիսորը և արտիստը կրկեսային արտահայտչամիջոցների օգնությամբ ստեղծում են հերոսի դիմակը, բացահայտում նրա բնութագրիչ տարրերը, նրան դնում բարդ իրավիճակներում, որոնք հաղթահարելով նա վեր է կանգնում առօրեականից և սովորականից:

Կրկեսային դրամատուրգիան այն դաշտն է, որտեղ գործում է հատուկ մասնագիտացված ռեժիսորը: Եթե նախկինում ասպարեզի վարպետները հազվադեպ էին դիմում ռեժիսորների ծառայություններին, ապա այժմ դժվար է պատկերացնել որևէ մեծ կրկեսային ներկայացում և նույնիսկ պարզ համար, որը ստեղծված լինի առանց ռեժիսորի և բեմադրական խմբի մասնակցությամբ (Պետրոսյան Ս., 2017): Ռեժիսորը կարծես լինի կապող օղակը այն բոլոր փոքր տարրերի, որոնց միավորմամբ ծնվում է կրկեսային համարը և կրկեսի գեղարվեստական բաղադրիչը: Կրկեսային ռեժիսորը մի կողմից պետք է տիրապետի կրկեսային ժանրերի յուրահատկություններին, մյուս կողմից ունենա թատերական բեմադրության հմտություն: Միայն այս համադրությունը կարող է թույլ տալ ռեժիսորին բեմադրել նախ և առաջ կրկեսային համարներ, և վերջապես, նաև կրկեսային ամբողջական ներկայացում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Արևելք (1899, 13 մարտի). N 3962

Հայկական սովետական հանրագիտարան (1976). Հատոր 2: գլխ. խմբ. Վ. Հ.

Համբարձումյան: ՀՍՍՀ Գիտությունների Ակադեմիա, Հայ Սովետական Հանրագիտարանի գլխավոր խմբագրություն, Երևան.

Հովհաննիսյան Հ. (2002). Դերասանի արվեստի բնույթը. էսթետիկական քննություն, Երևան, «Սարգիս Խաչենց» հրատ.

Հովհաննիսյան Հ.Վ. (2010). Հայ թատրոնի պատմություն, 19-րդ դար (պատ. Խմբագիր՝ Հարությունյան Բ.Բ., ԳԱԱ Արվեստի ինստիտուտ, Երևան)/, «Նաիրի».

Պետրոսյան Ս. (2009). Հայկական Կրկես. Կրկեսի SOS-ը- Երևան, Նշանակ.

Պետրոսյան Ս. (2017). Հայկական կրկեսը, «Տիգրան Մեծ» հրատարակչություն, Երևան.

Պետրոսյան Ս., Պետրոսյան Հ. (2021թ). Հայկական կրկեսը երեկ և այսօր, Երևան, Տիգրան Մեծ.

- Гуревич З.Б.** (1977). «О жанрах советского цирка: Учебное пособие для училищ циркового и эстрадного искусства и отделений режиссуры цирка театр, институтов» – Москва: Искусство.
- Дмитриев Юр.** (1968). Советский цирк сегодня, Москва: «Искусство».
- Жандо Д.** (1984). История мирового цирка: Пер. с фр. // Москва: «Искусство».
- Кузнецов Е.М.** (1931). Цирк, М.-Л., Академия.
- Маленькая энциклопедия** (1979). 2-е изд., перераб. и доп. Гл. ред. Ю.А.Дмитриев. Москва: «Советская Энциклопедия».
- Местечкин М.** (1976). «В театре и в цирке», изд. «Искусство», Москва.
- Петросян С.** (23/10/1984). Нужен цирку режиссер, Комсомолец.
- Славский Р.** (1989). Леонид Енгибаров, Москва. «Искусство».
- Хренников Т.** (1962). Музыка должна улыбаться. «Советский Цирк», N1

REFERENCE LIST

- Arevelk** (1899, 13 marta). (*The East*). № 3962.
- Armyanskaya sovetskaya enciklopediya** (1976). (*Armenian Soviet Encyclopedia*). Tom 2: glavnyj redaktor. V. G. Hambardzumyan: Akademiya nauk Armyanskoj SSR, Glavnoe redakcionnoe byuro Armyanskoj sovetskoj enciklopedii, Erevan.
- Ovannisyan G.** (2002). Priroda akterskogo iskusstva (*The Nature of the Art of Acting*). Esteticheskoe issledovanie, Erevan, Izdatel'stvo «Sargis Hachenc».
- Ovannisyan G.V.** (2010). Istoriya armyanskogo teatra, XIX vek (*History on the Armenian Theatre: the XIX century*). (redaktor: Arutyunyan B.B., Institut iskusstv NAN, Erevan) / «Nairi».
- Petrosyan S.** (2009). Armyanskij cirk (*The Armenian Circus*). Cirk SOS- Erevan, Nshanak.
- Petrosyan S.** (2017). Armyanskij cirk (*The Armenian Circus*). Izdatel'stvo «Tigran Mec», Erevan.
- Petrosyan S., Petrosyan G.** (2021). Armyanskij cirk vchera i segodnya (*The Armenian Circus yesterday and Today*). Erevan, Tigran Velikij.
- Gurevich Z.B.** (1977). «O zhanrah sovetskogo cirka (*On the Genre of the Soviet Circus*). Uchebnoe posobie dlya uchilishch cirkovogo i estradnogo iskusstva i otdelenij rezhissury cirka teatr, institutov» – Moskva: Isusstvo.
- Dmitriev YUr.** (1968). Sovetskij cirk segodnya (*The Soviet Circus Today*). Moskva: «Iskusstvo».
- ZHando D.** (1984). Istoriya mirovogo cirka (*History of World Circus*). Per. s fr. // Moskva: «Iskusstvo».
- Kuznecov E.M.** (1931). Cirk (*The Circus*). M.-L., Akademiya.

- Malen'kaya enciklopediya** (1979). (*Small Encyclopedia*). 2-e izd., pererab. i dop. Gl. red. YU.A. Dmitriev. Moskva: «Sovetskaya Enciklopediya».
- Mestechkin M.** (1976). «V teatre i v cirke» (*At the Theater and at the Circus*). izd. «Iskusstvo», Moskva.
- Petrosyan S.** (23/10/1984). Nuzhen cirku rezhisser (*A Circus Director is Needed*), Komsomolec.
- Slavskij R.** (1989). Leonid Engibarov (*Leonid Yengibarov*). Moskva. «Iskusstvo».
- Hrennikov T.** (1962). Muzyka dolzhna ulybat'sya (*Music should smile*). «Sovetskij Cirk», N1

РЕЗЮМЕ ДРАМАТУРГИЯ ЦИРКОВОЙ ПРОГРАММЫ

Грaч Петросян

Одной из главных проблем теории циркового искусства является определение основных принципов и правил цирковой драматургии, и, следовательно, масштабов и границ режиссерской работы в цирке. Цирковой номер можно классифицировать как произведение искусства только в том случае, если он имеет художественное начало. Но возможно ли применить принципы других отраслей сценического и исполнительского искусства, в частности театральной драматургии, к цирку? Следует отметить, что на первый взгляд это невозможно, поскольку возможности создания художественных образов в театре и цирке сильно различаются. Однако современное цирковое искусство претерпело резкие изменения. Отличительными чертами цирка стали виртуозные, рекордные трюки, использование самых сложных техник, глубокий, моральный подтекст программы, тщательно продуманные не только отдельные номера, но и всё представление в целом. Поэтому присутствие специализированных режиссёров в процессе постановки цирковых произведений становится необходимым. По этой причине необходимо систематическое изучение данного вопроса, особенно с учётом того, что исследования по этой теме довольно редки в истории армянского искусства.

Ключевые слова: цирк, армянский цирк, режиссура в цирке, драматургия.

SUMMARY THE DRAMATURGY OF THE CIRCUS PROGRAM

Hrach Petrosyan

One of the primary challenges in the theory of circus art is defining the fundamental principles and rules of circus dramaturgy—and, consequently, the scope and boundaries of directorial work within the circus. A circus act can be classified as a work of art only if

it possesses an artistic dimension. However, is it possible to apply the principles of other branches of performing arts—specifically theatrical dramaturgy—to the circus? At first glance, this might seem impossible, given the vast differences between theater and circus regarding the creation of artistic characters. Yet, contemporary circus art has undergone a radical transformation. Its distinctive features have come to include virtuoso, record-breaking feats and the application of highly complex techniques, alongside a program characterized by profound moral subtext—evident not only in meticulously conceived individual acts but in the entire performance. Consequently, the involvement of specialized directors in the staging of circus productions has become essential. This necessitates a systematic study of the subject, particularly given the scarcity of research on this topic within the field of Armenian art studies.

Keywords: *circus, Armenian circus, circus directing, dramaturgy.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 31.08.2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 03.09.2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 08.10.2026

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ՏԱՐԵՑՆԵՐԻ ՀՈՒՋԱԿԱՆ ԻՆՏԵԼԵԿՏԻ, ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ԱՐԺԵՔԱՅԻՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՈՒՄՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԾՐԱԳԻՐ

ՔՆԱՐԻԿ ՀՈՎԱԿԻՄՅԱՆ

Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան

*Էլ. **hwugt'** qnarik.hovakimyan@mail.ru*

DOI: 10.24234/scientific.v2i52.389

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ներկայացվում է տարեցների հուզական ինտելեկտի, միջանձնային հարաբերությունների և արժեքային կողմնորոշումների զարգացմանն ուղղված հոգեբանական ծրագրի բովանդակությունը և արդյունքների վերլուծությունը: Ծրագրի մշակման հիմքում դրվել են տարեցների հոգեբանական առանձնահատկությունների նախնական ուսումնասիրության արդյունքները: Զարգացման աշխատանքում կիրառվել են խմբային քննարկումներ, իրավիճակային առաջադրանքներ, դերային խաղեր, պատմողական նյութեր և անձնական փորձի վերլուծություն: Հուզական ինտելեկտի զարգացման ընթացքում ուշադրություն է դարձվել հուզական տեղեկացվածության, զգացմունքների կառավարման, ինքնամոտիվացիայի և էմպաթիայի զարգացմանը: Միջանձնային հարաբերությունների բարելավման նպատակով կիրառվել է Կարպմանի դրամատիկական եռանկյան մոդելը՝ «Զոհ», «Հետապնդող» և «Փրկիչ» դերերի գիտակցման և կառուցողական հաղորդակցման ձևավորման համար: Արժեքային կողմնորոշումների զարգացման աշխատանքը միտված է եղել առողջության, ազնվության, փոխադարձ աջակցության, ինքնուրույնության, պատասխանատվության և հանդուրժողականության նշանակության գիտակցմանը: Փորձարարական և ստուգիչ խմբերի տվյալների

համեմատական վերլուծությունը հնարավորություն է տվել գնահատելու ծրագրի արդյունավետությունը: **Ուսումնասիրության օբյեկտը:** Տարեցների հուզական ինտելեկտի, միջանձնային հարաբերությունների և արժեքային կողմնորոշումների զարգացման գործընթացն է խնամքի և հոգածության հաստատություններում:

Ուսումնասիրության նպատակը: Բացահայտել տարեցների հուզական ինտելեկտի, միջանձնային հարաբերությունների և արժեքային կողմնորոշումների զարգացման առանձնահատկությունները և գնահատել դրանց զարգացմանն ուղղված հոգեբանական ծրագրի արդյունքները: **Ուսումնասիրության մեթոդաբանությունը և մեթոդները:** Ուսումնասիրության մեթոդաբանական հիմքը համակարգային մոտեցումն է, որի շրջանակում հուզական ինտելեկտը, միջանձնային հարաբերությունները և արժեքային կողմնորոշումները դիտարկվում են փոխկապակցվածության մեջ: Ծրագրի մշակման և իրականացման ընթացքում կիրառվել են խմբային քննարկումների, իրավիճակային առաջադրանքների, դերային խաղերի և անձնական փորձի վերլուծության եղանակները: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են նաև հուզական ինտելեկտի, միջանձնային հարաբերությունների և արժեքային կողմնորոշումների ուսումնասիրության հոգեբանական մեթոդիկաները, ինչպես նաև ստացված տվյալների համեմատական վերլուծության մեթոդը:

***Բանալի բառեր՝** տարեցներ, հուզական ինտելեկտ, միջանձնային հարաբերություններ, արժեքային կողմնորոշումներ, հոգեբանական զարգացում, փոխադարձ աջակցություն:*

Ներածություն

Տարեցների հոգեբանական բարեկեցությունը պայմանավորված է ոչ միայն ֆիզիկական վիճակով, այլև հուզական ապրումներով, սոցիալական կապերով, միջանձնային հարաբերություններով և արժեքային կողմնորոշումներով: Խնամքի և հոգածության հաստատություններում բնակվող տարեցների համար հատկապես կարևոր են համատեղ կյանքի պայմանները, մյուս բնակիչների և անձնակազմի հետ շփումները, ինչպես նաև ընտանիքի հետ կապի պահպանումը: Կյանքի պայմանների

փոփոխությունը, միայնության զգացումը, առողջական խնդիրները և սոցիալական կապերի սահմանափակումը կարող են ազդել նրանց հուզական վիճակի և հարաբերությունների վրա: Հետևաբար, տարեցների հետ հոգեբանական աշխատանքը նպատակահարմար է կազմակերպել՝ հաշվի առնելով հուզական ինտելեկտի, միջանձնային հարաբերությունների և արժեքային կողմնորոշումների փոխկապակցվածությունը: Ծրագրի մշակման ընթացքում կիրառվել է նաև Կարպմանի դրամատիկական եռանկյան մոդելը, որը հնարավորություն է տվել դիտարկելու առօրյա վարքը «Զոհի», «Հետապնդողի» և «Փրկչի» դերերի տեսանկյունից: Զարգացման աշխատանքը կապվել է տարեցների առօրյա իրավիճակների հետ՝ սենյակակիցների հետ շփում, օգնության առաջարկում, սեփական կարծիքի արտահայտում, վիրավորվածության հաղթահարում և փոխըմբռնման ձևավորում: Հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել տարեցների հուզական ինտելեկտի, միջանձնային հարաբերությունների և արժեքային կողմնորոշումների առանձնահատկությունները, դրանց հիման վրա մշակել և իրականացնել զարգացման հոգեբանական ծրագիր: Մասնակիցները բաժանվել են փորձարարական և ստուգիչ խմբերի: Ծրագիրն իրականացվել է փորձարարական խմբի հետ, իսկ ստուգիչ խմբում նպատակային զարգացնող աշխատանք չի կատարվել: Ծրագրի բովանդակությունը մշակվել է նախնական հոգեախտորոշման արդյունքների հիման վրա՝ հաշվի առնելով ուսումնասիրված ցուցանիշների առանձնահատկությունները: Հուզական ինտելեկտի զարգացման ընթացքում ուշադրություն է դարձվել հուզական տեղեկացվածությանը, զգացմունքների կառավարմանը, ինքնամոտիվացիային, էմպաթիային և դիմացինի հուզական վիճակը հասկանալու կարողությանը: Միջանձնային հարաբերությունների զարգացման աշխատանքը հիմնվել է հարաբերությունների տիպերի ցուցանիշների, իսկ արժեքային ուղղությունը՝ Ռոկիչի արժեքային կողմնորոշումների ուսումնասիրության արդյունքների վրա: Պարապմունքներն իրականացվել են խմբային ձևով՝ կիրառելով բաց հարցեր, իրավիճակային քննարկումներ, դերային խաղեր, պատմողական նյութեր, նկարների մեկնաբանություն և անձնական փորձի

վերլուծություն: Առաջադրանքները համապատասխանեցվել են տարեցների տարիքային առանձնահատկություններին և առօրյա կենսափորձին:

Հուզական ինտելեկտի զարգացման ծրագիր: Հուզական ինտելեկտի զարգացման աշխատանքն ուղղված էր հինգ բաղադրիչների՝ հուզական տեղեկացվածության, զգացմունքների կառավարման, ինքնամոտիվացիայի, էմպաթիայի և դիմացինի հուզական վիճակը հասկանալու կարողության զարգացմանը (Гоулман Д., 2013): Հուզական տեղեկացվածության զարգացման նպատակով կիրառվել են հուզական իրավիճակներ պատկերող նկարներ: Մասնակիցները ճանաչել և անվանել են պատկերված հույզերը, դրանք կապել սեփական կենսափորձի հետ և քննարկել դրանց հաղթահարման եղանակները: Օրինակ՝ տխրությունը կապվել է հարազատի՝ արտագնա աշխատանքի մեկնելու, իսկ ուրախությունը՝ թոռների այցելության հետ: Քննարկումները նպաստել են հույզերի ճանաչմանն ու սեփական ապրումների գիտակցմանը: Զգացմունքների կառավարման զարգացման ընթացքում քննարկվել են հուզական լարվածություն առաջացնող իրավիճակներ, օրինակ՝ սպասված այցի չկայանալը: Մասնակիցներն անդրադարձել են իրավիճակի պատճառները պարզելու, հապճեպ եզրակացություններից խուսափելու և հարազատների հետ հանգիստ հաղորդակցվելու կարևորությանը: Ինքնամոտիվացիայի զարգացման համար կիրառվել է «Ծառը, որը շարունակեց աճել» պատմողական նյութը: Քննարկման ընթացքում ընդգծվել է, որ տարիքը չի նշանակում ակտիվության ավարտ, իսկ դժվարությունների հաղթահարմանը նպաստում են համբերությունը, սոցիալական շփումները, հարազատների աջակցությունը և օգտակար լինելու զգացումը: Էմպաթիայի զարգացման ընթացքում մասնակիցները քննարկել են տխուր կամ լուռ մարդու հնարավոր ապրումներն ու դրանց պատճառները: Դերային խաղերի միջոցով ուսումնասիրվել են դիմացինին լսելու, նրա վիճակը հասկանալու և առանց պարտադրանքի աջակցություն առաջարկելու եղանակները: Այսպիսով, աշխատանքը կառուցվել է հույզերի ճանաչումից և կառավարման հմտությունների զարգացումից դեպի դիմացինի ապրումների ըմբռնում (Маттьюс Г., Люсин Д., 2004):

Միջանձնային հարաբերությունների զարգացման ծրագիր

Ծրագիրը մշակվել է նախնական հոգեախտորոշման արդյունքների հիման վրա՝ հաշվի առնելով տարեցների առօրյա շփումները սենյակակիցների, մյուս բնակիչների և հաստատության աշխատակիցների հետ: Քննարկվել են եսասիրության, ալտրոիզմի և կասկածամտության դրսևորումները: Ալտրոիզմի թեմայի շրջանակում քննարկվել են առօրյա օգնության օրինակներ՝ սենյակակցին ճաշասրահ ուղեկցելը, նոր բնակչի հետ զրուցելը կամ տխուր մարդուն լսելը: Ընդգծվել է, որ փոխադարձ աջակցությունը կարող է արտահայտվել փոքր գործողություններով, սակայն անհրաժեշտ է նաև հարգել դիմացինի ինքնուրույնությունը, հաշվի առնել սեփական հնարավորությունները և անհրաժեշտության դեպքում կարողանալ մերժել օգնության խնդրանքը: Կասկածամտության քննարկման ընթացքում տարբերակվել են զգուշավորությունն ու չափազանց կասկածամիտ վերաբերմունքը: Մասնակիցները դիտարկել են այն իրավիճակները, երբ աշխատակիցը չի ավարտել կամ փոխել է որևէ գործողություն, և կարևորել են նախ պատճառները պարզելու, ապա եզրակացություն անելու անհրաժեշտությունը: Այս մոտեցումը դիտարկվել է որպես վստահության և միջանձնային հարաբերությունների պահպանման միջոց:

Կարպմանի դրամատիկական եռանկյան կիրառումը

Միջանձնային հարաբերությունների զարգացման ծրագրում կիրառվել է Կարպմանի դրամատիկական եռանկյան մոդելը՝ «Զոհ», «Հետապնդող» և «Փրկիչ» դերերի գիտակցման նպատակով (Карпман С. Б., 1968):

Քննարկումների ընթացքում «Զոհի» դերը կապվել է սեփական կարծիքը չարտահայտելու, վիրավորված վիճակում մեկուսանալու և իրավիճակը չպարզելու հետ, «Հետապնդողի» դերը՝ մեղադրելու և դիմացինի նկատմամբ ճնշում գործադրելու, իսկ «Փրկիչի» դերը՝ չափազանց օգնելու և ուրիշի խնդիրների պատասխանատվությունն իր վրա վերցնելու հետ: Առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվել այդ վարքաձևերից դուրս գալու հնարավորություններին: Մասնակիցները քննարկել են վիրավորվածության դեպքում իրավիճակի պատճառները պարզելու, բարկության պահին պատասխանելուց առաջ դադար վերցնելու և օգնություն առաջարկելուց առաջ դիմացինի կարիքները ճշտելու կարևորությունը: Այսպիսով,

մոդելն օգտագործվել է սեփական վարքը գիտակցելու և ավելի կառուցողական հաղորդակցություն ձևավորելու նպատակով:

Արժեքային կողմնորոշումների զարգացումը

Արժեքային կողմնորոշումների զարգացման աշխատանքը հիմնվել է նախնական ախտորոշման արդյունքների վրա: Առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվել հոգեկան և ֆիզիկական առողջությանը, ազնվությանը, ինքնուրույնությանը, պատասխանատվությանը, հանդուրժողականությանը և փոխադարձ աջակցությանը (Рокич М., 1973): Առողջության թեմայի քննարկման ընթացքում մասնակիցներն ընդգծել են ֆիզիկական ակտիվության, մաքուր օդում զբոսնելու, բուժաշխատողների ցուցումներին հետևելու, սոցիալական շփումների և հուզական լարվածության նվազեցման կարևորությունը: Քննարկվել են նաև առողջական խնդիրներն անտեսելու և դրանց նկատմամբ չափազանց անհանգստանալու դրսևորումները: Արդյունքում կարևորվել է առողջության նկատմամբ հավասարակշռված վերաբերմունքը՝ սեփական վիճակի հանդեպ ուշադրություն, անհրաժեշտության դեպքում մասնագետի դիմելու պատրաստակամություն և անհիմն տագնապից խուսափում: Առողջության թեման կապվել է նաև ազնվության արժեքի հետ: Մասնակիցներն ընդգծել են, որ հաստատության պայմաններում երկարատև համատեղ բնակությունը պահանջում է անկեղծություն և վստահություն: Հետևաբար, ազնվությունը դիտարկվել է ոչ միայն որպես բարոյական արժեք, այլև որպես կայուն միջանձնային հարաբերությունների ձևավորման և պահպանման կարևոր պայման:

Հոգեբանական գործընթացների փոխկապակցվածության քննարկումը

Հետազոտության շրջանակում կարևորվել է հուզական ինտելեկտի, միջանձնային հարաբերությունների, արժեքային կողմնորոշումների և Կարպմանի դրամատիկական եռանկյան դերերի փոխկապակցվածության ուսումնասիրությունը տարեցների առօրյա կյանքում: Քննարկումների ընթացքում մասնակիցներին առաջարկվել է տարբեր իրավիճակներ դիտարկել չորս տեսանկյունից՝ «ի՞նչ եմ զգում», «ի՞նչպե՞ս եմ արձագանքում», «ի՞նչ դիրք եմ զբաղեցնում» և «ո՞ր արժեքով եմ առաջնորդվում»: Օրինակ՝ սենյակակցի խոսքից վիրավորվելու դեպքում կարևորվել է սեփական հույզը ճանաչելը, դրա պատճառը հասկանալը և արձագանքի ձևն

ընտրելը: Այնուհետև քննարկվել է, թե ինչպես կարելի է խուսափել «Զոհի» կամ «Հետապնդողի» դիրքի ամրապնդումից՝ առաջնորդվելով հարգանքի, ազնվության և փոխադարձ աջակցության արժեքներով: Մասնակիցների ներկայացրած օրինակները ցույց են տվել, որ հուզական արձագանքները կարող են ազդել միջանձնային վարքի վրա: Իրավիճակը չպարզելու դեպքում վիրավորվածությունը կարող է հանգեցնել մեկուսացման, իսկ չկառավարվող զայրույթը՝ կոնֆլիկտի: Միևնույն ժամանակ, սեփական հույզերի գիտակցումը և դիմացինի վիճակը հասկանալու կարողությունը կարող են նպաստել կառուցողական շփմանը: Փոխկապակցվածություն է դիտարկվել նաև օգնության վարքագծում: Մյուսին աջակցելու ցանկությունն արտահայտում է փոխօգնության ձգտում, սակայն դիմացինի փոխարեն մշտապես որոշումներ կայացնելը կարող է նպաստել «Փրկչի» դիրքի ձևավորմանը: Հետևաբար, ծրագրում կարևորվել են ինչպես փոխադարձ աջակցությունը, այնպես էլ դիմացինի ինքնուրույնության և սեփական սահմանների պահպանումը:

Հետազոտության արդյունքների վերլուծություն

Զարգացման ծրագրի արդյունքները գնահատելու նպատակով համեմատվել են փորձարարական և ստուգիչ խմբերի միջին ցուցանիշները: Հուզական ինտելեկտի բաղադրիչների և ինտեգրատիվ ցուցանիշի տվյալները ներկայացված են ստորև: Փորձարարական խմբում ծրագրից հետո հուզական տեղեկացվածության միջին ցուցանիշը կազմել է 15.92, զգացմունքների կառավարման ցուցանիշը՝ 8.41, ինքնամոտիվացիայինը՝ 11.43, էմպաթիայինը՝ 11.82, իսկ դիմացինի հուզական վիճակը հասկանալու կարողության ցուցանիշը՝ 12.04: Ինտեգրատիվ ցուցանիշը կազմել է 38.46: Ստուգիչ խմբում համապատասխան ցուցանիշները կազմել են 11.34, 5.92, 8.16, 9.35, 9.61 և 33.18: Համեմատությունը ցույց է տալիս, որ փորձարարական խմբում ուսումնասիրված հուզական ինտելեկտի բոլոր հինգ բաղադրիչների և ինտեգրատիվ ցուցանիշի արժեքներն ավելի բարձր են եղել, քան ստուգիչ խմբում: Այս տվյալները վկայում են զարգացման ծրագրի դրական արդյունքների մասին, թեև դրանց վիճակագրական նշանակությունը գնահատելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել նաև համապատասխան վիճակագրական վերլուծության արդյունքները:

Հետազոտության արդյունքների վերլուծություն

Զարգացման ծրագրի արդյունքների գնահատման համար համեմատվել են փորձարարական և ստուգիչ խմբերի միջինացված ցուցանիշները: Հուլիսյան ինտելեկտի ոլորտում փորձարարական խմբում ծրագրից հետո հուլիսյան տեղեկացվածության միջին ցուցանիշը կազմել է 15.92, զգացմունքների կառավարմանը՝ 8.41, ինքնամոտիվացիային՝ 11.43, էմպաթիային՝ 11.82, մեկ այլ անձի հուլիսյան վիճակը հասկանալու կարողությանը՝ 12.04, իսկ ինտեգրատիվ ցուցանիշը՝ 38.46: Ստուգիչ խմբում համապատասխան ցուցանիշները կազմել են՝ 11.34, 5.92, 8.16, 9.35, 9.61 և 33.18: Այսպիսով, փորձարարական խմբում ուսումնասիրված բոլոր հինգ բաղադրիչների և ինտեգրատիվ ցուցանիշի արժեքները ավելի բարձր են եղել ստուգիչ խմբի համապատասխան ցուցանիշներից:

Աղյուսակ 1. Հուլիսյան ինտելեկտի փորձարարական և ստուգիչ խմբերի միջինացված ցուցանիշները

Հուլիսյան բաղադրիչ	Ինտելեկտի խումբ	Փորձարարական խումբ	Ստուգիչ խումբ
Հուլիսյան տեղեկացվածություն		15.92	11.34
Զգացմունքների կառավարում		8.41	5.92
Ինքնամոտիվացիա		11.43	8.16
Էմպաթիա		11.82	9.35
Մեկ այլ անձի հուլիսյան վիճակը հասկանալը		12.04	9.61
Ինտեգրատիվ ցուցանիշ		38.46	33.18

Միջանձնային հարաբերությունների գնահատման արդյունքներում փորձարարական խմբում արձանագրվել են հետևյալ միջինացված ցուցանիշները՝ ավտորիտար՝ 9.50, եսասեր՝ 6.10, ագրեսիվ՝ 6.90, կասկածող՝ 6.20, ենթակայություն՝ 10.10, կախվածություն՝ 10.10, ընկերական՝ 11.80, ակտրոլիստական՝ 13.20:

Ստուգիչ խմբում համապատասխան ցուցանիշները կազմել են՝ 8.60, 7.00, 7.90, 7.20, 9.40, 10.90, 9.90 և 10.90:

**Աղյուսակ 2. Միջանձնային հարաբերությունների տիպերի միջինացված
ցուցանիշները**

Միջանձնային հարաբերությունների տիպ	Փորձարարական խումբ	Ստուգիչ խումբ
Ավտորիտար	9.50	8.60
Եսասեր	6.10	7.00
Ագրեսիվ	6.90	7.90
Կասկածող	6.20	7.20
Ենթակայություն	10.10	9.40
Կախվածություն	10.10	10.90
Ընկերական	11.80	9.90
Ալտրոիստական	13.20	10.90

Գործիքային արժեքների ընտրության հաճախականությունը

Տվյալների համադրությունը ցույց է տալիս, որ փորձարարական խմբում ընկերական և ալտրոիստական հարաբերությունների ցուցանիշներն ավելի բարձր են եղել, իսկ եսասեր, ագրեսիվ և կասկածամիտ հարաբերությունների ցուցանիշները՝ ավելի ցածր՝ ստուգիչ խմբի համեմատությամբ: Արժեքային կողմնորոշումների կրկնակի գնահատման արդյունքներով ևս փորձարարական խմբում մի շարք գործիքային արժեքներ ավելի հաճախ են ընտրվել: Տերմինալ արժեքների փոփոխությունները հիմնականում վերաբերել են առողջությանը, կյանքի իմաստին, անձնային զարգացմանը, ընտանեկան բարեկեցությանը և ակտիվ կյանքին:

Աղյուսակ 3. Գործիքային արժեքների ընտրության հաճախականությունը

Գործիքային արժեք	Փորձարարական խումբ	Ստուգիչ խումբ
Ազնվություն	11.5%	3.8%
Աշխատասիրություն	42.3%	38.4%
Անկախություն	23.1%	15.3%
Անհանդուրժողականություն	3.8%	7.6%
Արդյունավետություն գործերում	15.3%	7.6%
Բարձր պահանջներ	26.9%	19.2%

Զգայունություն	23.1%	15.3%
Ինքնատիրապետում	11.5%	3.8%
Լավ վարքագիծ	23.1%	15.3%
Կենսուրախություն	19.2%	11.5%
Կրթվածություն	23.1%	15.3%
Սեփական կարծիքը պաշտպանելու համարձակություն	23.1%	15.3%
Հայացքների լայնություն	38.4%	30.7%
Հանդուրժողականություն	15.3%	7.6%
Ճշգրտություն	23.1%	15.3%
Պատասխանատվություն	19.2%	11.5%
Ռացիոնալիզմ	38.4%	34.6%
Ուժեղ կամք	11.5%	3.8%

Աղյուսակի տվյալներից երևում է, որ փորձարարական խմբում ներկայացված գործիքային արժեքների մեծ մասի ընտրության հաճախականությունն ավելի բարձր է եղել, քան ստուգիչ խմբում: Առավել արտահայտված տարբերություններ են նկատվել ազնվության, ինքնատիրապետման, արդյունավետության, հանդուրժողականության և ուժեղ կամքի ցուցանիշներում: Միաժամանակ անհանդուրժողականության արժեքի ընտրության հաճախականությունը փորձարարական խմբում ավելի ցածր է եղել: Ընդհանուր առմամբ, փորձարարական և ստուգիչ խմբերի տվյալների համեմատությունը ցույց է տալիս, որ փորձարարական խմբում ուսումնասիրված հոգեբանական ցուցանիշների մի մասում արձանագրվել են ավելի բարձր արժեքներ: Այս տարբերությունները կարող են դիտարկվել որպես զարգացման ծրագրի հնարավոր դրական արդյունքների ցուցիչներ, սակայն դրանց նշանակությունը վերջնականապես գնահատելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել նաև վիճակագրական վերլուծության արդյունքները:

Քննարկում

Ստացված արդյունքները թույլ են տալիս զարգացման ծրագիրը դիտարկել որպես փոխկապակցված հոգեբանական բաղադրիչների զարգացմանն ուղղված աշխատանք: Հուզական ինտելեկտի զարգացումը չի սահմանափակվել հոյզերի ճանաչմամբ, այլ ներառել է նաև դրանց կառավարման, դիմացինի հուզական վիճակը

հասկանալու, հաղորդակցվելու և սեփական վարքը գիտակցելու կարողությունները: Այս աշխատանքը կապվել է միջանձնային հարաբերությունների և արժեքային կողմնորոշումների հետ: Ծրագրի կարևոր առանձնահատկություններից մեկը մասնակիցների առօրյա կյանքին մոտ իրավիճակների կիրառումն էր: Ընտանիքից հեռու գտնվելը, հարազատների այցելություններին սպասելը, սենյակակիցների հետ հարաբերությունները, բուժաշխատողների հետ շփումը, օգնություն խնդրելն ու առաջարկելը մասնակիցների համար ծանոթ իրավիճակներ էին: Դրանց քննարկումը հնարավորություն էր տալիս հոգեբանական հասկացությունները կապել անձնական փորձի հետ և դիտարկել վարքի հնարավոր այլընտրանքները: Կարպմանի դրամատիկական եռանկյան մոդելի կիրառումը հնարավորություն է տվել միջանձնային հարաբերությունները քննարկել նաև վարքային դիրքերի տեսանկյունից: Մասնակիցներն անդրադարձել են այն իրավիճակներին, երբ մարդն իրեն անօգնական է զգում, փորձում է վերահսկել ուրիշներին կամ չափազանց մեծ պատասխանատվություն է ստանձնում նրանց խնդիրների լուծման համար: Քննարկումների ընթացքում կարևորվել է սեփական վարքի գիտակցումը, դիմացինի կարիքների հարգումը և հարաբերություններում հավասարակշռություն պահպանելու անհրաժեշտությունը: Հուզական ինտելեկտի և միջանձնային հարաբերությունների փոխկապակցվածությունը դրսևորվել է նաև կոնֆլիկտային իրավիճակների քննարկման ընթացքում: Սեփական հույզերի ճանաչումն ու կառավարումը կապվել են ավելի հանգիստ արձագանքելու, դիմացինին չվիրավորելու և նախքան եզրակացություն անելը իրավիճակը պարզելու հետ: Այսպիսով, ծրագրի շրջանակում հուզական կարողությունների զարգացումը դիտարկվել է որպես ավելի կառուցողական հաղորդակցության ձևավորման կարևոր պայման: Արժեքային կողմնորոշումների քննարկումը լրացրել է այս աշխատանքը՝ հնարավորություն տալով մասնակիցներին անդրադառնալ այն սկզբունքներին, որոնցով ցանկանում են առաջնորդվել առօրյա հարաբերություններում: Հարգանքը, ազնվությունը, պատասխանատվությունը, ինքնուրույնությունը, առողջության նկատմամբ հոգատարությունը և փոխադարձ աջակցությունը դիտարկվել են ոչ միայն որպես կարևոր արժեքներ, այլև որպես առօրյա վարքում արտահայտվող սկզբունքներ:

Արժեքային կողմնորոշումների արդյունքները ևս որոշակի տարբերություններ են ցույց տվել փորձարարական և ստուգիչ խմբերի միջև: Փորձարարական խմբում մի շարք գործիքային արժեքների ընտրության ավելի բարձր հաճախականությունը և անհանդուրժողականության ավելի ցածր ցուցանիշը կարող են վկայել արժեքների գիտակցման ու դրանց կարևորության վերագնահատման հնարավոր փոփոխությունների մասին: Այնուամենայնիվ, այս արդյունքները պետք է մեկնաբանել զգուշությամբ՝ հաշվի առնելով ընտրանքի չափը, գնահատման առանձնահատկությունները և վիճակագրական հավաստիության տվյալները:

Ընդհանուր առմամբ, հետազոտության արդյունքները հիմք են տալիս ենթադրելու, որ հուզական ինտելեկտի, միջանձնային հարաբերությունների և արժեքային կողմնորոշումների համատեղ զարգացումը նպատակահարմար է տարեցների հետ հոգեբանական աշխատանքում: Ծրագրի նշանակությունը պայմանավորված է նրանով, որ այն ուշադրություն է դարձնում ոչ միայն անհատի ներքին ապրումներին, այլև նրա վարքին, ուրիշների հետ հարաբերություններին և առօրյա կյանքում առաջնորդող արժեքներին: Հետևաբար, տվյալների մեկնաբանության ժամանակ անհրաժեշտ է տարբերակել նկարագրված փոփոխությունները և վիճակագրորեն ապացուցված պատճառահետևանքային ազդեցությունը: Ներկայացված տվյալները հիմք են տալիս արձանագրելու փորձարարական և ստուգիչ խմբերի միջև տարբերություններ, սակայն ծրագրի արդյունավետության վերջնական գնահատման համար նպատակահարմար է լրացուցիչ ներկայացնել համապատասխան վիճակագրական չափանիշներ, եթե դրանք հաշվարկվել են:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Իրականացված հետազոտության և զարգացման ծրագրի արդյունքների հիման վրա կարելի է առանձնացնել հետևյալ եզրակացությունները:

1. Տարեցների հուզական ինտելեկտը, միջանձնային հարաբերությունները և արժեքային կողմնորոշումները փոխկապակցված հոգեբանական բաղադրիչներ են,

որոնք նպատակահարմար է դիտարկել միասնական համակարգում՝ հաշվի առնելով դրանց դերը առօրյա վարքի և սոցիալական հարաբերությունների ձևավորման մեջ:

2. Հուզական ինտելեկտի զարգացմանն ուղղված աշխատանքը հնարավորություն է տվել անդրադառնալ սեփական հույզերի ճանաչմանը, դրանց կառավարմանը, ինքնամոտիվացիային և դիմացինի հուզական վիճակը հասկանալուն: Անձնական փորձի և առօրյա իրավիճակների քննարկումը նպաստել է հոգեբանական խնդիրները մասնակիցների կենսափորձի հետ կապելուն:

3. Կարպմանի դրամատիկական եռանկյան կիրառումը հնարավորություն է տվել քննարկել «Զոհի», «Հետապնդողի» և «Փրկչի» վարքային դիրքերը, գիտակցել դրանց դրսևորումները և դիտարկել ավելի կառուցողական հաղորդակցության հնարավորությունները:

4. Արժեքային կողմնորոշումների զարգացման ընթացքում կարևորվել են առողջությունը, ազնվությունը, ինքնուրույնությունը, պատասխանատվությունը, հանդուրժողականությունը և փոխադարձ աջակցությունը՝ դրանք կապելով տարեցների առօրյա վարքի ու միջանձնային հարաբերությունների հետ:

5. Փորձարարական և ստուգիչ խմբերի տվյալների համեմատությունը ցույց է տվել, որ փորձարարական խմբում հուզական ինտելեկտի ուսումնասիրված բոլոր բաղադրիչների և ինտեգրատիվ ցուցանիշի արժեքներն ավելի բարձր են եղել: Ինտեգրատիվ ցուցանիշը կազմել է 38.46՝ փորձարարական խմբում և 33.18՝ ստուգիչ խմբում: Միջանձնային հարաբերությունների ոլորտում փորձարարական խմբում ընկերական և ալտրոփստական հարաբերությունների ցուցանիշներն ավելի բարձր են եղել, իսկ եսասեր, ագրեսիվ և կասկածամիտ հարաբերությունների ցուցանիշները՝ ավելի ցածր:

6. Արժեքային կողմնորոշումների կրկնակի գնահատման տվյալները ցույց են տվել, որ փորձարարական խմբում մի շարք գործիքային արժեքներ ավելի հաճախ են ընտրվել, քան ստուգիչ խմբում: Տարբերություններ են արձանագրվել, մասնավորապես, ազնվության, ինքնուրույնության, ինքնատիրապետման, հանդուրժողականության, պատասխանատվության և սեփական կարծիքը պաշտպանելու համարձակության ցուցանիշներում:

Այսպիսով, հետազոտության արդյունքները հիմք են տալիս տարեցների հետ իրականացվող զարգացման հոգեբանական աշխատանքը կազմակերպելու համալիր սկզբունքով՝ միաժամանակ անդրադառնալով հուզական ինտելեկտին, միջանձնային հարաբերություններին, արժեքային կողմնորոշումներին և վարքային դիրքերի գիտակցմանը: Ծրագրի առանձնահատկությունն այն է, որ հոգեբանական աշխատանքը կապվում է տարեցների իրական կենսագործունեության և առօրյա հարաբերությունների հետ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Гоулман, Д. (2013). *Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ*. Манн, Иванов и Фербер.

Карпман, С. Б. (1968). Анализ сказок и сценарная. *Transactional Analysis Bulletin*, 7(26), 39–43.

Лири, Т. (1957). *Межличностная диагностика личности: функциональная теория и методология оценки личности*. Ronald Press.

Маттьус, Г., Люсин, Д. В., Зейднер, М., & Робертс, Р. Д. (2004). Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 1(4), 3–26.

Рокич, М. (1973). *Природа человеческих ценностей*. Free Press.

REFERENCE LIST

Goulman, D. (2013). *Emocional'nyj intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ (Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ)*. Mann, Ivanov i Ferber.

Karpman, S. B. (1968). Analiz skazok i scenarnaya drama (*Fairy tales and script drama analysis*). *Transactional Analysis Bulletin*, 7(26), 39–43.

Liri, T. (1957). *Mezhlichnostnaya diagnostika lichnosti: funkcional'naya teoriya i metodologiya ocenki lichnosti (Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation)*. Ronald Press.

Matt'yus, G., Lyusin, D. V., Zejdner, M., & Roberts, R. D. (2004). Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике (*Emotional intelligence: Issues of theory, measurement and practical application*). *Psihologiya. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki*, 1(4), 3–26.

Rokich, M. (1973). *Priroda chelovecheskih cennostej (The nature of human values)*. Free Press.

РЕЗЮМЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
ИНТЕЛЛЕКТА, МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Кнарик Овакимян

В статье представлены содержание и анализ результатов психологической программы, направленной на развитие эмоционального интеллекта, межличностных отношений и ценностных ориентаций пожилых людей. Основой для разработки программы послужили результаты предварительного изучения психологических особенностей пожилых людей. В развивающей работе использовались групповые обсуждения, ситуационные задания, ролевые игры, повествовательные материалы и анализ личного опыта. В процессе развития эмоционального интеллекта основное внимание уделялось развитию эмоциональной осознанности, управления эмоциями, самомотивации и эмпатии. С целью улучшения межличностных отношений применялась модель драматического треугольника С. Карпмана, направленная на осознание ролей «Жертвы», «Преследователя» и «Спасателя», а также на формирование конструктивного общения. Работа по развитию ценностных ориентаций была направлена на осознание значимости здоровья, честности, взаимопомощи, самостоятельности, ответственности и толерантности. Сравнительный анализ данных экспериментальной и контрольной групп позволил оценить эффективность программы. **Объект исследования.** Процесс развития эмоционального интеллекта, межличностных отношений и ценностных ориентаций пожилых людей, проживающих в учреждениях ухода и заботы. **Цель исследования.** Полученные результаты позволяют рассматривать программу развития как работу, направленную на развитие взаимосвязанных психологических компонентов. Развитие эмоционального интеллекта не ограничивалось распознаванием эмоций, но также включало развитие способности управлять ими, активизировать собственные внутренние ресурсы и понимать эмоциональное состояние другого человека.

Ключевые слова: *пожилые люди, эмоциональный интеллект, межличностные отношения, ценностные ориентации, психологическое развитие, взаимопомощь.*

SUMMARY
A PSYCHOLOGICAL PROGRAM FOR DEVELOPING EMOTIONAL
INTELLIGENCE, INTERPERSONAL RELATIONSHIPS, AND VALUE ORIENTATIONS IN
OLDER ADULTS

Knarik Hovakimyan

The article presents the content of a psychological program aimed at developing emotional intelligence, interpersonal relationships, and value orientations in older adults, as well as an analysis of its results. The program was developed based on the findings of a preliminary study of the psychological characteristics of older adults. The developmental activities included group discussions, situational tasks, role-playing exercises, narrative materials, and the analysis of personal experiences. The development of emotional intelligence focused primarily on enhancing emotional awareness, emotion regulation, self-motivation, and empathy. To improve interpersonal relationships, S. Karpman's Drama Triangle model was applied to help participants recognize the roles of the "Victim," "Persecutor," and "Rescuer" and develop constructive communication skills. The activities aimed at developing value orientations focused on raising awareness of the importance of health, honesty, mutual assistance, independence, responsibility, and tolerance. A comparative analysis of the data from the experimental and control groups made it possible to assess the effectiveness of the program. **Research Object:** The process of developing emotional intelligence, interpersonal relationships, and value orientations among older adults residing in care and support institutions. **Research Aim:** To develop and experimentally evaluate a psychological program aimed at developing emotional intelligence, interpersonal relationships, and value orientations in older adults.

Keywords: *older adults, emotional intelligence, interpersonal relationships, value orientations, psychological development, mutual assistance.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 21.07.2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 23.07.2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 14.09.2026

ՇԱԽՄԱՏԻ ՄԻՆԵՐԳԵՏԻԿ ԷՖԵԿՏՆԵՐԸ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

ՎԼԱԴԻՄԻՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ

Էլ. հասցե՝ vskarapetyan@mail.ru

ՄԱՐԻԱՆՆԱ ԱՄԻՐԱՂՅԱՆ

Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ

Էլ. հասցե՝ amiraghyan.80@mail.ru

DOI: 10.24234/scientific.v2i52.390

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում է շախմատի ուսուցման սիներգետիկ մոտեցումը՝ համակարգի ըմբռնման և երեխայի կողմից տեղեկատվության մշակմանը, զարգացմանը միտված եղանակները, որոնք կարող են հանգեցնել երեխայի իմացական գործունեության ինքնակազմակերպմանը՝ Ժան Պիաժեի կողմից առաջադրված կոգնիտիվ սխեմայի համատեքստում: Հոդվածի **նպատակն** է հիմնավորել սիներգետիկ էֆեկտները նախադպրոցականի զարգացման գործընթացում: Հետազոտության **մեթոդաբանությունը** և ընտրված **մեթոդները**: Որպես մեթոդաբանական դիտարկումներ նկատի ենք ունեցել համակարգի ընդհանուր տեսությունը, շախմատի ուսուցման կառուցվածքային և ֆունկցիոնալ մոտեցումները, ինչպես նաև Լ. Վիգոտսկու, Ա. Լեոնտևի, Ա. Լուրիայի և նրանց հետևորդների գործունեության հայեցակարգի տեսակիրառական մշակումները, փաստարկումների և անձի զարգացման տեսությունները: Կիրառված մեթոդներն են՝ մասնագիտական գրականության վերլուծություն, դիտում (ինչպես քայլերի, այնպես էլ հուզական վիճակների), զրույց, փորձարարություն, արդյունքների վերլուծության: Հետազոտության **վերջնարդյունքը**՝ Փորձի և սխալի, ընդօրինակման կամ մեծի կողմից ճշգրիտ հրահանգավորման պայմաններում երեխայի կողմից հասանելի են դառնում ասսիմիլյացիայի և ակկոմոդացիայի գործընթացները, որոնց համադրմամբ ի հայտ են գալիս սիներգետիկ էֆեկտները՝ որպես ուսումնաճանաչողական գործունեության նպատակամետ կազմակերպում և կառավարում: Ուստի, շախմատի ուսուցման գործընթացում սիներգետիկ էֆեկտներ ապահովող տեսակիրառական

մոտեցումները կիրառելի են նախադպրոցականի զարգացման գործընթացում:
Հիմնական եզրակացություն: Ապացուցվում է սիներգետիկ էֆեկտներ ապահովող մոտեցումների կիրառման հնարավորությունները նախադպրոցականի զարգացման և նրանց գործունեության ինքնակազմակերպման գործընթացում:

Քանալի բառեր: *սիներգետիկ էֆեկտ, նախադպրոցական տարիքի երեխայի զարգացում, շախմատի ուսուցում, տեղեկատվության մշակման սխեմա, համակարգ:*

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Համաձայն համակարգերի ընդհանուր տեսության (Ludwig von Bertalanffy, 1968) յուրաքանչյուր համակարգ ներառում է այնպիսի բաղադրիչներ, որոնք առանձին-առանձին չեն վերարտադրում համակարգի ամբողջական հատկությունները: Սակայն, քանի որ համակարգը մշտապես ընդլայնվելու հնարավորություն ունի, ուստի կարող ենք ասել, որ նրանում ներառվում են նոր բաղադրիչներ: Ըստ էության, համակարգն ունի որոշակի կառուցվածք, իսկ յուրաքանչյուր բաղադրիչ՝ որոշակի ֆունկցիա: Այս իմաստով զարգացումը ևս համակարգ է, քանի որ ներառում է որակական և քանակական այնպիսի փոփոխություններ, որոնք անդառնալի են: Նմանատիպ փոփոխությունները կարող են իրականանալ նաև սպոնտան՝ ինքնաբերական ձևով, սակայն կրթության պարագայում այն խիստ նպատակային է: Այստեղից էլ, կոգնիտիվ, սոցիալական, տարիքային, հուզական և այլ կարգի զարգացումները դիտարկվում են որպես ընդհանուր/ամբողջական զարգացման բաղադրիչներ՝ յուրաքանչյուրն իր գործառնական իմաստով: Ինչ վերաբերում է տեղեկատվության մշակմանը, ապա տեղի է ունենում ասսիմիլյացիոն և ակկոմոդացիոն գործընթացներ, որոնք փոխկապակցված են և հանդես են գալիս ուսումնառական գործունեության մեջ: Գործունեության հայեցակարգի համատեքստում կիրառվում են փորձի և սխալի, ընդօրինակման, խորհրդատվության (երբ տրվում են ուղղորդող հարցեր, ապա մեծահասակը սովորեցնում է ընդհանուր մոտեցումը) մեթոդները (Պ. Յա. Գալպերին): Փաստորեն, ընտրելով այս ճանապարհը՝ գործունեության սուբյեկտը ձեռք է բերում կոնկրետ գործողություններ՝ առարկայական, պերցեպտիվ, խոսքային, մտավոր, որոնք դեռևս բավարար չեն ինքնազարգացման կամ ինքնակրթության համար, քանի որ ինքնակրթությունը ոչ միայն գիտելիքի ինքնուրույն ձեռքբերում է, այլև անձի տարբեր բաղադրիչների փոխկապակցված զարգացման գործընթաց: Այս համատեքստում սիներգետիկ էֆեկտների ըմբռնումը վերաժվում է փոխազդեցության, փոխլրացման և ամբողջական զարգացման գործընթացների մեկնաբանման մեթոդաբանական հիմքի:

Ինչ վերաբերում է շախմատին՝ որպես ուսուցում կամ դասավանդում, այն ունի սիներգետիկ էֆեկտ, քանի որ պարբերաբար ներառում է, մի կողմից,

համագործակցությունը, մյուս կողմից, սեփական գործունեության ինքնակազմակերպումը:

ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Սույն հետազոտության շրջանակում առավել ուշադրություն է դարձվել համակարգի վերլուծությանը և սիներգետիկայի գաղափարին՝ միաժամանակ դիտարկելով նաև համակարգի և սիներգետիկայի փոխադարձ կապերը: Համակարգի ամբողջականությունը պայմանավորված է տարրերի միջև առկա կապերով և փոխազդեցություններով (Chykurova, O. 2022; Pyle A., et al., 2022; Agustini R. 2024): Այս տեսանկյունից զարգացումը դիտարկվում է որպես ոչ թե առանձին գործոնների մեխանիկական կուտակում, այլ դրանց համակարգային համադրության արդյունք (Issabekova, A. K., et al., 2024; Palatnikov D. E., 2024): Այստեղից էլ, առաջ է գալիս «սիներգիա» հասկացությունը, որը ժամանակակից գիտության մեջ կիրառվում է բարդ համակարգերի ուսումնասիրության ժամանակ և արտահայտում է այն երևույթը, երբ համակարգի բաղադրիչների փոխազդեցությունը հանգեցնում է այնպիսի արդյունքի, որը գերազանցում է առանձին բաղադրիչների ազդեցությունների պարզ գումարը:

Սիներգիայի գաղափարը հետագայում զարգացվել է Hermann Haken-ի կողմից առաջադրված սիներգետիկայի տեսության մեջ: Հեղինակը սիներգետիկան սահմանում է որպես բարդ, բաց համակարգերի ինքնակազմակերպման օրինաչափություններն ուսումնասիրող գիտություն (Haken, 1983): Նրա կարծիքով՝ համակարգերում նոր կառուցվածքների և նոր որակների առաջացումը պայմանավորված է բաղադրիչների փոխկապակցված գործունեությամբ: Սիներգետիկ էֆեկտը տվյալ դեպքում հանդես է գալիս որպես համագործակցության արդյունք և ամբողջի գերազանցության էֆեկտ բաղադրիչների նկատմամբ:

Սիներգետիկ էֆեկտը ժամանակակից գիտության մեջ դիտարկվում է ոչ միայն որպես «Արդյունքների գումարից ավելի մեծ արդյունք», այլ որպես համակարգի տարրերի փոխազդեցության արդյունքում առաջացող նոր որակական հատկություն (emergent property)՝ $1 + 1 > 2$: Հետևաբար, սիներգետիկ էֆեկտը որպես հավելյալ զարգացնող արդյունք, ծագում է մի քանի գործոնների միաժամանակյա և փոխլրացնող ազդեցություններից՝ նպաստելով համակարգի ինքնակարգավորմանն ու ինքնակազմավորմանը: Մասնավորապես, կրթության ոլորտում մեկնաբանվում է որպես զարգացնող տարբեր ազդեցություններ՝ ճանաչողական, հուզական, շարժողական, սոցիալական և ստեղծագործական, որոնք փոխազդելով միմյանց վրա, ապահովում են զարգացման բարձր մակարդակ, քան դրանց առանձին-առանձին կիրառումները: Ուստի, կարող ենք արձանագրել, որ երեխայի զարգացումը դուրս է գալիս առանձին ունակությունների ձևավորման գործընթացից՝ վերածվելով փոխկապակցված հոգեկան գործընթացների ամբողջության:

Կրթական համակարգերում փոքր, բայց ճիշտ կազմակերպված ազդեցությունները, կարող են հանգեցնել նշանակալի զարգացնող փոփոխությունների (Князева & Курдюмов, 2007), քանի որ զարգացումը ոչ գծային գործընթաց է, երեխան ակտիվ ինքնազարգացող համակարգ է, միջավայրի և գործունեության փոխազդեցությունը որոշիչ նշանակություն ունի, նոր որակները ձևավորվում են համակցված ազդեցությունների արդյունքում, ամբողջական զարգացումը գերակայում է մասնակի արդյունքներին:

Մասնագիտական գրականության մեջ առկա են նաև առանձին մշակումներ (Безруких М. М., Филиппова Т. А., Верба А. С., 2021), որոնք ունեն դիագնոստիկ բնույթ՝ բացահայտելով 5-6 տարեկան երեխաների զարգացման ոլորտների զարգացածության մակարդակը՝ դիտարկելով ամբողջի մեջ, սակայն դրանցում ցույց չի տրվում զարգացման ոլորտների միջև առկա կապերը:

Նախադպրոցականի ճանաչողական, հուզական, սոցիալական և շարժողական ոլորտների փոխկապակցվածությունն առավելագույնս դիտարկելի է սիներգետիկ տեսակիրառական մոտեցման պարագայում՝ հիմք ընդունելով նախադպրոցականի տարիքային և անձնային զարգացման իրական հնարավորությունները, որոնց անդրադարձել են բազմաթիվ հեղինակներ: Առավել ուշագրավ են Ժ. Պիաժեի, Լ. Ս. Վիգոտսկու, Լեոնտևի, Զ. Բրունների տեսությունները, որոնցում հստակ ցույց են տրվում ուսումնախմացական գործունեության ընթացքում դրսևորվող երեխայի մտածողությունը, խոսքը, երևակայությունը, վարքը և ինքնակարգավորումը, որոնք սերտորեն կապվում են միմյանց հետ (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978; Leontiev, 1978; Bruner, 1960): Հետևաբար, նմանատիպ փոխազդեցությունները հանդես են գալիս որպես սիներգետիկ զարգացման տրամաբանական շղթա, որը պայմանականորեն սկսում է երեխայի գործունեությունից՝ որպես ճանաչողության կամ իմացության ակտիվացում, հաղորդակցում՝ խոսքով և հուզական ապրումներով, և սոցիալական փոխազդեցությամբ՝ որպես երեխայի ընդհանուր զարգացում:

ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՄԵԹՈՂՆԵՐ

Ներկայացված մոտեցման արդյունավետ կիրառման համար անհրաժեշտ են կրթական այնպիսի միջոցներ, որոնք միաժամանակ կարող են ներգործել երեխայի զարգացման վերը նշված ոլորտների վրա, ակտիվացնել այն չափով, որպեսզի ապահովվի ոլորտների միջև փոխազդեցությունը՝ սահմանված ժամանակում: Հատկապես, այս տեսանկյունից շախմատը՝ որպես իմացական գործիք, կարելի է դիտարկել որպես սիներգետիկ բազմագործոն միջոց:

Մեր կողմից մշակված և իրականացված մոտեցումները, այն է՝ շախմատը նախադպրոցականներին ներկայացնել ինտեգրված (խոսքի զարգացման, մաթեմատիկայի, ֆիզկուլտուրայի, կերպարվեստի պարապմունքներում) և փուլային սկզբունքով, ինչը թույլ է տալիս ուժեղացնել շախմատի՝ տարբեր ազդեցությունների

փոխադարձ կապերը և ապահովել առավել արտահայտված սիներգետիկ արդյունք: 5-6 տարեկան երեխաներին մեր կողմից շախմատի ներկայացումը ներառում է երեք փուլ. առաջին փուլում վերը նշված բոլոր պարապմունքներում երեխաներին ներկայացվում է շախմատի խաղադաշտը, երկրորդ փուլում՝ շախմատի խաղաքարերը, իսկ երրորդ փուլը՝ խնդրահարույց իրավիճակների առաջադրումն է, երբ երեխաները խաղադաշտի վրա փորձում են լուծել շախմատային փոքրիկ խնդիրներ՝ թե՛ համագործակցությամբ, թե՛ ինքնուրույնաբար:

Նշվածի հետ կապված ներկայացնենք մի քանի օրինակներ.

Մաթեմատիկայի պարապմունքի ժամանակ կիրառելով թե՛ խաղադաշտը, թե՛ խաղաքարերը՝ ամրապնդել ենք կարգային հաշվի, քանակի և թվի միջև կապերի մասին երեխաների պատկերացումները: Խոսքի զարգացման պարապմունքների ընթացքում խաղադաշտի, խաղաքարերի մասին երեխաներին ներկայացվել են փոքրիկ պատմություններ, կազմակերպվել խաղեր: Կերպարվեստային գործունեությունից կազմակերպվող պարապմունքների ընթացքում երեխաները կառուցել են խաղադաշտը, պատրաստել խաղաքարերը: Ֆիզկուլտուրայի պարապմունքների ընթացքում, կիրառելով մեծ խաղագորգը, կազմակերպել ենք շարժախաղեր՝ ամրապնդելով խաղադաշտի խաղաքարերի շարժման ուղղությունների մասին երեխաների պատկերացումները:

Երրորդ՝ խնդրահարույց իրավիճակների առաջադրման փուլում, երեխաներին ներկայացրել ենք այլընտրանքային լուծումներ պահանջող շախմատային խնդիրներ: Այս փուլում սիներգետիկ էֆեկտն ուսումնասիրել ենք երկու ճանապարհով՝ համագործակցային, երբ երեխան և դաստիարակը, այնուհետև նաև հասակակիցները, խաղադաշտի վրա հաջորդաբար կատարում են խաղաքարերի քայլերը՝ մինչև խաղադաշտի նշված վադակին հասնելը՝ շրջանցելով խոչընդոտները: Օրինակ, a8 դաշտում գտնվող սպիտակ ձին պետք է հասնի h1 դաշտին՝ խուսափելով խոչընդոտներից: Դաստիարակը և երեխան հաջորդաբար կատարում են համապատասխան քայլերը: Յուրաքանչյուր քայլ կատարելիս երեխան պետք է պատճառաբանի, թե ինչու է տվյալ քայլը նպատակահարմար: Այնուհետև, մյուս խաղացողն է շարունակում քայլ կատարել, և այդպես շարունակ, մինչև խաղաքարը հայտնվի համապատասխան տեղում: Նման իրավիճակների առաջադրմամբ ցույց է տրվում երեխա-դաստիարակ և երեխա-երեխա համագործակցությունը: Այնուհետև կատարվում է հետադարձ քայլ, քանի որ երեխան քայլը սովորում է, բայց հետադարձ քայլերի կատարումը միշտ չէ, որ շեշտադրվում է: Հետադարձ քայլի կատարումը կարևոր է ցանկացած խնդրի լուծման համար:

Համագործակցության ընթացքում անհրաժեշտ մակարդակ ապահովելուց հետո իրականացրել ենք սիներգետիկ էֆեկտի երկրորդ փուլին՝ սեփական գործունեության ինքնակազմակերպմանը, երբ առաջադրված խնդիրները երեխաները փորձել են լուծել ինքնուրույնաբար:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Նշվում է, որ առ այսօր մասնագետների որոշ շրջանում շախմատը դեռևս դիտվում է որպես ճանաչողության զարգացման միջոց (Yakushina, A. A., et al., 2025; Barrero Trejos, et al., 2024) չնայած առանձին դեպքերում նշվում է, որ երեխայի վրա շախմատի ազդեցությունը բազմաչափ է, սակայն գործնականում ուշադրություն են դարձնում հոգեկան առանձին գործընթացների (ուշադրություն, հիշողություն, ինքնակարգավորում, հաղորդակցում, հուզական կայունություն) դրսևորումներին: Բայց չէ՞ որ իրականում շախմատ խաղի ընթացքում վերը նշված հոգեկան գործընթացները միաժամանակ են ակտիվանում, որոնք ունեն զարգացման տարբեր էֆեկտներ, որը սույն հոդվածի շրջանակում անվանել ենք շախմատի սիներգետիկ էֆեկտ: Հասկանալի է, որ շախմատի իմացությանը վերաբերում են թե ինչպես է երեխան սկզբից ընկալում դիրքը, հիշում կանոնները, համեմատում հնարավոր քայլերը, կանխատեսում հետևանքները, ընտրում քայլը: Այս գործընթացների համադրությունը նպաստում է մտածողության ճկունության և պլանավորման զարգացմանը: Իսկ ոչ ստանդարտ դիրքերը խթանում են երևակայությունը և բազմակի լուծումների որոնումը, ինչը կարևոր է նախադպրոցականի ստեղծագործական մտածողության զարգացման համար: Խոսքային ոլորտն ակտիվանում է, երբ երեխան բացատրում է իր քայլը, խոսքը դառնում է մտածողության կազմակերպման միջոց: Շախմատ խաղի ընթացքում երեխան սպասում է իր հերթին, պահպանում է կանոնները, ընդունում է իր կողմից կատարված սխալ քայլը, շարունակում է խաղը անհաջողությունից հետո: Նշվածը նպաստում է կամային հատկությունների և հուզական կայունության ձևավորմանը՝ ակտիվացնելով հուզական, սոցիալ-անձնային ոլորտը: Ակնհայտ է, որ շախմատային գործողությունը սովորաբար չի սահմանափակվում միայն մեկ հոգեբանական գործընթացով: Օրինակ՝ երեխայի կողմից շախմատային դիրքի վերլուծությունը պահանջում է ուշադրության կենտրոնացում, տեսողական ընկալում, հիշողության և տրամաբանական գործողությունների կիրառում, հնարավոր քայլերի կանխատեսում և որոշման ընդունում: Բացի այդ, երբ երեխան բացատրում է իր ընտրությունը, նույն գործողությունը ներառում է նաև խոսքային արտահայտում, իսկ խաղընկերոջ հետ խնդիր լուծելու դեպքում՝ լսում է, մտնում է փոխազդեցության մեջ, ներկայացնում սեփական տեսակետը, համաձայնում է կամ չի համաձայնում: Ստացվում է, որ, մեկ շախմատային առաջադրանքը կարող է միաժամանակ ակտիվացնել մի քանի զարգացման ոլորտների գործառույթներ: Նշվածը կարևոր է հատկապես նախադպրոցական տարիքում, քանի որ վաղ զարգացման ժամանակակից մոտեցումները երեխայի ճանաչողական, լեզվական, սոցիալ-հուզական և վարքային կարողությունները դիտարկում են ոչ թե ամբողջությամբ մեկուսացված, այլ փոխլրացվող զարգացման համակարգերի համատեքստում: Այստեղից էլ, շախմատի

սիներգետիկ էֆեկտը երեխայի զարգացման այն համալիր արդյունքն է, որը ձևավորվում է տարբեր հոգեկան գործընթացների և գործունեության տեսակների փոխազդեցության արդյունքում և գերազանցում է դրանց առանձին ազդեցությունների պարզ գումարը:

Շախմատային բովանդակությամբ աշխատանքների կատարման թե՛ սկզբում, թե՛ ավարտին 5-6 տարեկան երեխաների ընդհանուր/ամբողջական զարգացածության մակարդակը բացահայտել ենք զարգացման ոլորտներին առնչվող հայտորոշիչ մեթոդիկայի օգնությամբ (Безруких М. М., Филиппова Т. А., Верба А. С., 2021), ինչը հնարավորություն է տալիս բացահայտելու շախմատային գործունեության ազդեցության բազմաոլորտային դինամիկան:

Հայտորոշիչ մեթոդիկան բաղկացած է վեց բաժնից՝ յուրաքանչյուր բաժին բաղկացած համապատասխանաբար չորս առաջադրանքից. առաջադրանքներից յուրաքանչյուրը գնահատվում է մինչև 5 միավոր («Սոցիալ-հաղորդակցական զարգացում», «Իմացական զարգացում»՝ բաղկացած Ա, Բ, Գ ենթաբաժիններից, «Խոսքի զարգացում», «Գեղարվեստա-գեղագիտական», «Ֆիզիկական զարգացում», «Գործունեության կազմակերպման բնույթ»): Մեթոդիկայից ձեռք բերված արդյունքները վերլուծվել են եռամսկարդակ սանդղակով, որտեղ՝ ցածր մակարդակը գնահատվում է 32-89 միավոր, միջին մակարդակը՝ 90-139 միավոր, իսկ բարձր մակարդակը՝ 140-160 միավոր:

Մեթոդիկան իրականացվել է նույն մանկապարտեզի ավագ խմբի սաների հետ («Հեքիաթ» մանկապարտեզ)՝ ձևավորելով ստուգողական և փորձարարական խմբեր: Փորձարարությանը մասնակցել է 120 ավագ նախադպրոցական, որոնցից կազմվել են թե՛ ստուգողական, թե՛ փորձարարական խմբեր՝ յուրաքանչյուրում ընդգրկելով 30 ավագ նախադպրոցական: Խմբերը կազմավորելիս շեշտադրել ենք հավասարաթեքության սկզբունքը՝ հաշվի առնելով երեխաների ոչ միայն տարիքային առանձնահատկությունները, այլ նաև համարժեք զարգացման մակարդակները: Վերջին հանգամանքը հենվում է մանկապարտեզում իրականացված հայտորոշիչ գնահատման արդյունքների վրա: Նշենք, որ 2024 թվականից նաադպրոցական ուսումնական հաստատություններում իրականացվում է գնահատման համակարգ (հայտորոշիչ, ձևավորող, ստուգիչ)՝ ոչ թե թվանշանային, այլ գունային տեսքով, երբ համապատասխան գույներով նշումներ են իրականացվում Նախադպրոցական կրթության պետական կրթական չափորոշչով սահմանված զարգացման ոլորտների վերջնարդյունքների դիմաց՝ պարզելով, թե զարգացման ինչ մակարդակի վրա է գտնվում երեխան:

Փորձարարությունն իրականացվել է վեց ամսվա ընթացքում: Նախքան շախմատային բովանդակությամբ աշխատանքների կազմակերպումը, փորձարարական խմբի երեխաների հետ իրականացրել ենք ընդհանուր/ամբողջական զարգացածության մակարդակը բացահայտող հայտորոշիչ

մեթոդիկան՝ ձեռք բերելով նախնական տվյալներ, իսկ աշխատանքների ավարտից հետո թե՛ փորձարարական, թե՛ ստուգողական խմբերից ձեռք ենք բերել վերջնական տվյալներ: Ձեռք բերվա արդյունքները վերլուծել ենք ըստ երեխաների թվի և տոկոսային հարաբերության՝ դրանք ներկայացնելով աղյուսակների ու տրամագրերի տեսքով:

Ստորև ներկայացված աղյուսակում (Աղյուսակ 1) տրված են փորձարարական խմբի երեխաների զարգացման ոլորտների զարգացածության նախնական և վերջնական արդյունքները.

Աղյուսակ 1.

Փորձարարական խմբի երեխաների զարգացման ոլորտների զարգացածության նախնական և վերջնական արդյունքները.

Սոցիալ-հաղորդակցական զարգացում											
Նախնական արդյունքներ						Վերջնական արդյունքներ					
n		միավոր				n		միավոր			
3		20				12		20			
7		18				16		19			
15		16				2		17			
5		15									
Իմացական զարգացում											
Ուշադրություն, հիշողություն				Տեսաշարժողական կոորդինացիա				Տրամաբանական մտածողություն			
Նախնական		Վերջնական		Նախնական		Վերջնական		Նախնական		Վերջնական	
n	մ	n	մ	n	մ	n	մ	n	մ	n	մ
3	19	9	20	3	19	9	20	2	19	10	20
14	16	5	19	12	17	7	19	11	16	6	19
8	15	14	18	9	16	8	18	8	14	14	18
5	14	2	17	6	11	6	17	9	15	9	17
Խոսքի զարգացում											
Նախնական արդյունքներ						Վերջնական արդյունքներ					
n		միավոր				n		միավոր			
4		19				10		20			
8		18				2		19			
12		17				16		18			
6		15				2		17			
Գեղարվեստա-գեղագիտական զարգացում											
Նախնական արդյունքներ						Վերջնական արդյունքներ					
n		միավոր				n		միավոր			
3		20				11		20			
6		19				5		19			
14		15				11		18			
7		14				3		17			
Ֆիզիկական զարգացում											
Նախնական արդյունքներ						Վերջնական արդյունքներ					
n		միավոր				n		միավոր			

6	19	14	20
14	16	12	19
6	15	4	17
4	14		
Գործունեության կազմակերպման գնահատում			
Նախնական արդյունքներ		Վերջնական արդյունքներ	
n	միավոր	n	միավոր
4	18	14	20
2	17	3	19
9	16	8	18
3	14	5	17
12	12		

Ներկայացրել ենք նաև ձեռք բերված նախնական և վերջնական տվյալների միջին թվաբանական արժեքը՝ ըստ երեխաների թվի և տոկոսային հարաբերության (Աղյուսակ 2)։

Աղյուսակ 2

Փորձարարական խմբի երեխաների ընդհանուր զարգացածության նախնական և վերջնական արդյունքների միջին թվաբանական արժեքը.

Մակարդակներ	Նախնական արդյունքներ		Վերջնական արդյունքներ	
	n	%	n	%
ցածր	11	37	3	10
միջին	12	40	11	37
բարձր	7	23	16	53

Ստորև ներկայացված են նաև ստուգողական և փորձարարական խմբերի արդյունքները, որտեղ թե՛ փորձարարական, թե՛ ստուգողական խմբի երեխաների նախնական և վերջնական արդյունքները համադրված են (Աղյուսակ 3)։

Աղյուսակ 3.

Ստուգողական և փորձարարական խմբերի երեխաների նախնական և վերջնական արդյունքների համադրությունը.

Մակարդակներ	Ստուգողական խումբ				Փորձարարական խումբ			
	նախնական		վերջնական		նախնական		վերջնական	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ցածր	12	40	5	17	11	37	3	10
միջին	10	33	16	53	12	40	11	37
բարձր	8	27	9	30	7	23	16	53

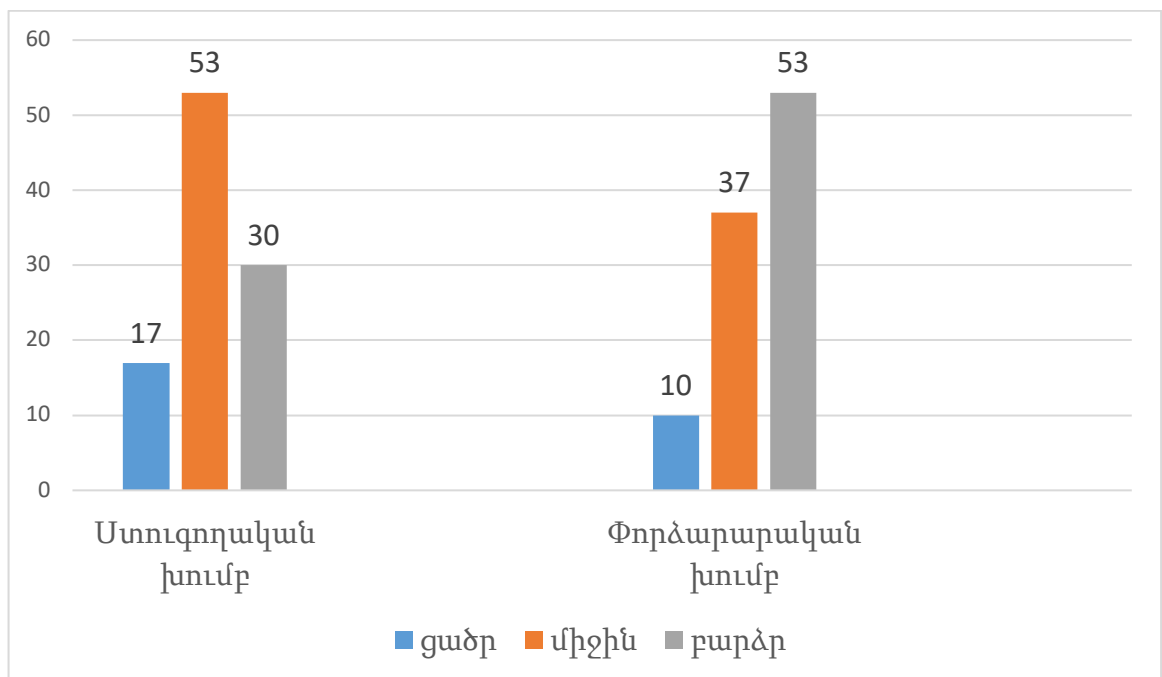
Ինչպես ակնհայտ է, սկզբնական փուլում (համաձայն նախնական արդյունքների) փորձարարական և ստուգողական խմբերի զարգացածության մակարդակը գրեթե եղել է նույնը՝ չնչին տարբերությամբ, երբ ստուգողական խմբի

երեխաների ընդհանուր զարգացածության ցածր մակարդակը կազմել է 40% (12 երեխա), փորձարարական խմբինը՝ 37% (11 երեխա), միջին մակարդակը՝ 33% (10 երեխա), փորձարարական խմբինը՝ 40% (12 երեխա), իսկ բարձր մակարդակը՝ ստուգողական խմբի երեխաների շրջանում՝ 27% (8 երեխա), փորձարարական խմբում՝ 23% (7 երեխա): Վերջնական մակարդակում, փորձարարական խմբի երեխաների ընդհանուր զարգացածության մակարդակը զգալիորեն գերազանցել է ստուգողական խմբի երեխաների զարգացածության մակարդակից: Վեց ամիս անց ստուգողական խմբի երեխաների ընդհանուր զարգացածության ցածր մակարդակը կազմել է 17% (5 երեխա), փորձարարական խմբինը՝ 10% (3 երեխա), միջին մակարդակը՝ 53% (16 երեխա), փորձարարական խմբինը՝ 37% (11 երեխա), իսկ բարձր մակարդակը՝ ստուգողական խմբի երեխաների շրջանում՝ 30% (9 երեխա), փորձարարական խմբում՝ 53% (16 երեխա):

Ստուգողական և փորձարարական խմբերից ձեռք բերված վերջնական արդյունքները ներկայացրել ենք նաև տրամագրի տեսքով (Տրամագիր 1).

Տրամագիր 1.

Ստուգողական և փորձարարական խմբերի երեխաների զարգացածության վերջնական մակարդակը.



Հենվելով ստացված արդյունքների վրա՝ պարզել ենք նաև գծային համահարաբերակցական՝ կորելյացիոն կապը՝ ստանալով 0, 85, որը բավականին բարձր է:

Իրականացված աշխատանքները ցույց են տվել, որ շախմատի սիներգետիկ էֆեկտը դրսևորվում է այն հանգամանքով, որ տարբեր զարգացման ուղղություններ միավորվում են մեկ ընդհանուր գործունեության մեջ և փոխլրացնում միմյանց՝ նպաստելով երեխայի ընդհանուր/ամբողջական զարգացմանը:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Իրականացված տեսական և փորձարարական հետազոտության արդյունքներով հիմնավորվում է, որ՝

- սիներգետիկ էֆեկտն իր համակարգային ներկայացվածությամբ ամբողջություն է, որն ավելին է քան բաղադրիչները՝ շնորհիվ այդ բաղադրիչների փոխազդեցության
- շախմատային բովանդակությամբ առաջադրանքները՝ որպես դիրքի դիտարկում, քայլերի կանխատեսում, որոշումների ընդունում, սեփական քայլի հիմնավորում, խաղի կանոնների պահպանում և խաղընկերոջ հետ փոխազդեցություն, միաժամանակ ակտիվացնում է երեխաների ճանաչողական, խոսքային, սոցիալ-հուզական, կամային և այլ կարողությունները: Այս բազմաբաղադրիչների միաժամանակյա ներգրավվածությունը տեսական հիմք է հանդիսացել շախմատը դիտարկելու որպես երեխայի ընդհանուր/ամբողջական զարգացմանը նպաստող կրթական միջոց,
- շախմատային գործունեության սիներգետիկ ազդեցությունն առավելապես դրսևորվում է, երբ առաջադրանքները նպատակաուղղված են ինչպես շախմատային գործողության յուրացմանը, այնպես էլ ուղեկցող խոսքային, սոցիալական, հուզական և ինքնակարգավորման գործընթացների ակտիվացմանը,
- շախմատի սիներգետիկ էֆեկտը ոչ միայն զարգացման ոլորտների պարզապես միաժամանակյա ակտիվացումն է, այլ շախմատային գործունեության ընթացքում զարգացման տարբեր գործընթացների փոխազդեցության, փոխկապակցման և աստիճանական ինքնակարգավորման արդյունքում առաջացող ամբողջական զարգացման ազդեցություն է,
- շախմատի սիներգետիկ էֆեկտը հանգեցնում է ինքնակարգավորմանը, ինքնակազմակերպմանը, որին սկզբնական փուլում նպաստում է համագործակցությունը թե՛ հասակակիցների, թե՛ մանկավարժի հետ, երբ հատկապես մանկավարժի կողմից տրված ուղղորդող հարցերը հիմք են հանդիսանում հետագայում սեփական գործողությունների ներքին պլանի ստեղծման, ինքն իրեն հարցադրում անելու համար:

- Безруких М. М., Филиппова Т. А., Вербա А. С.** (2021). Комплексная диагностика развития детей 5–6 лет, *Новые исследования*, 2(66).
- Князева Е. Н., Курдюмов С. П.** (2007). Синергетика: нелинейность времени и ландшафты коэволюции, КомКнига, Москва.
- Agustini, R., Meilanie, R. S. M., & Pujiastuti, S. I.** (2024). *Enhancing Critical Thinking and Curiosity in Early Childhood Through Inquiry-Based Science Learning*. Aulad: Journal on Early Childhood, 7(3).
- Barrero Trejos, S. J., Montoya, D. M., & Urquijo, S.** (2024). *Executive Functions and Chess: A Systematic Review*. *Psicología desde el Caribe*, 41(2). DOI` 10.14482/psdc.41.2.147.965
- Bolotina, E. V.** (2022). *Synergic Approach to Education*. *Transactions of Telavi State University*.
- Boygobilova, N. U.** (2024). *The Theory of the Self-Organization of Primary School Students' Educational Activities Is Based on a Synergistic Approach*. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*.
- Bruner, J. S.** (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chykurova, O.** (2022). *Synergetic Approach as a Methodological Basis of the Theory of Self-Organization of Primary School Students' Educational Activity*. The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy, 1(2).
- Haken, H.** (1983). *Synergetics: An Introduction*. Berlin–Heidelberg–New York: Springer.
- Haken, H., & Portugali, J.** (2021). *Information and Self-Organization II: Steady State and Phase Transition*. *Entropy*, 23(6).
- Hutt, A., & Haken, H. (Eds.)**. (2020). *Synergetics*. New York: Springer.
- Issabekova, A. K., & Katenov, A. K.** (2024). *Scientific and Theoretical Foundations of the Organization of Education Based on a Synergetic Approach*. 3i: Intellect, Idea, Innovation, 1. DOI: 10.52269/22266070_2024_1_130
- Leontiev, A. N.** (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ludwig von Bertalanffy** (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*, George Braziller, New York.
- Palatnikov, D. E.** (2024). *Possibilities of Applying a Synergistic Approach to the Analysis of Teacher Training Systems*. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, (6). DOI: 10.20323/1813-145X-2024-6-141-98.
- Piaget, J.** (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Pyle, A., Danniels, E., Larsen, N. E., & Martinussen, R.** (2022). *Supporting children's self-regulation development in play-based kindergarten classrooms*. *International Journal of Educational Research*, 115, 102059. Elsevier

- Taubaeva, Sh.** (2020). *Synergetic Approach in Pedagogy as a Platform for Studying the Phenomenon of Personal Self-Development*. *Pedagogy and Psychology*, No. 4(45).
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yakushina, A. A., Vasukova, E. E., & Dolgikh, A. G.** (2025). *Association Between Cognitive Abilities and Chess Skills in Children: A Systematic Review*. *National Psychological Journal*, 20(3). DOI` 10.11621/npj.2025.0306

REFERENCE LIST

- Bezrukih M. M., Filippova T. A., Verba A. S.** (2021). Kompleksnaya diagnostika razvitiya detej 5–6 let (*Comprehensive developmental assessment for children aged 5–6 years*). *Novye issledovaniya*, 2(66).
- Knyazeva E. N., Kurdyumov S. P.** (2007). *Sinergetika: nelinejnost' vremeni i landshafty koevoljucii (Synergetics: The Nonlinearity of Time and Landscapes of Coevolution)*. KomKniga, Moskva.
- Agustini, R., Meilanie, R. S. M., & Pujiastuti, S. I.** (2024). *Enhancing Critical Thinking and Curiosity in Early Childhood Through Inquiry-Based Science Learning*. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 7(3).
- Barrero Trejos, S. J., Montoya, D. M., & Urquijo, S.** (2024). *Executive Functions and Chess: A Systematic Review*. *Psicología desde el Caribe*, 41(2). DOI` 10.14482/psdc.41.2.147.965
- Bolotina, E. V.** (2022). *Synergic Approach to Education*. *Transactions of Telavi State University*.
- Boyqobilova, N. U.** (2024). *The Theory of the Self-Organization of Primary School Students' Educational Activities Is Based on a Synergistic Approach*. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*.
- Bruner, J. S.** (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chykurova, O.** (2022). *Synergetic Approach as a Methodological Basis of the Theory of Self-Organization of Primary School Students' Educational Activity*. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*. Series: Pedagogy, 1(2).
- Haken, H.** (1983). *Synergetics: An Introduction*. Berlin–Heidelberg–New York: Springer.
- Haken, H., & Portugali, J.** (2021). *Information and Self-Organization II: Steady State and Phase Transition*. *Entropy*, 23(6).
- Hutt, A., & Haken, H. (Eds.)**. (2020). *Synergetics*. New York: Springer.
- Issabekova, A. K., & Katenov, A. K.** (2024). *Scientific and Theoretical Foundations of the Organization of Education Based on a Synergetic Approach*. 3i: Intellect, Idea, Innovation, 1. DOI: 10.52269/22266070_2024_1_130
- Leontiev, A. N.** (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Ludwig von Bertalanffy** (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*, George Braziller, New York.
- Palatnikov, D. E.** (2024). *Possibilities of Applying a Synergistic Approach to the Analysis of Teacher Training Systems*. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, (6). DOI: 10.20323/1813-145X-2024-6-141-98.
- Piaget, J.** (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Pyle, A., Danniels, E., Larsen, N. E., & Martinussen, R.** (2022). *Supporting children's self-regulation development in play-based kindergarten classrooms*. International Journal of Educational Research, 115, 102059. Elsevier
- Taubaeva, Sh.** (2020). *Synergetic Approach in Pedagogy as a Platform for Studying the Phenomenon of Personal Self-Development*. Pedagogy and Psychology, No. 4(45).
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yakushina, A. A., Vasukova, E. E., & Dolgikh, A. G.** (2025). *Association Between Cognitive Abilities and Chess Skills in Children: A Systematic Review*. National Psychological Journal, 20(3). DOI` 10.11621/npj.2025.0306

РЕЗЮМЕ

СИНЕРГИЧНЫЕ ЭФФЕКТЫ ШАХМАТ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Владимир Карапетян, Марианна Амирагян

В статье рассматривается синергетический подход к обучению шахматам, направленный на понимание системы и обработки информации ребенком, разработку методов, способствующих самоорганизации познавательной деятельности ребенка, в контексте познавательной схемы Жана Пиаже. Цель статьи – обосновать синергетические эффекты в развитии детей дошкольного возраста. Методология исследования и выбранные методы. В качестве методологических соображений учтены общая теория системы, структурно-функциональный подход к обучению шахматам, а также теории Л. Выготского, А. Леонтьева, А. Лурии и концептуализация деятельности его последователей, теории рассуждения и развития личности. Используемые методы: анализ профессиональной литературы, наблюдение (как за этапами, так и за эмоциональными состояниями), беседа, экспериментирование, анализ результатов. Итоговый результат исследования: в условиях проб и ошибок, имитации или точного обучения взрослым, процессы ассимиляции и аккомодации становятся доступными для ребенка, сочетание которых приводит к синергетическому эффекту как целенаправленной организации и управления образовательной и познавательной деятельностью. Таким образом, концептуальные подходы,

обеспечивающие синергетический эффект в процессе обучения шахматам, применимы в процессе развития дошкольников. Основной вывод: доказаны возможности применения подходов, обеспечивающих синергетический эффект в процессе развития дошкольников и самоорганизации их деятельности.

Ключевые слова: синергетический эффект, развитие дошкольников, обучение шахматам, схема обработки информации, система.

SUMMARY

SYNERGETIC EFFECTS OF CHESS IN A PRESCHOOLER'S DEVELOPMENT PROCESS

Vladimir Karapetyan, Marianna Amiraghyan

The article discusses the synergetic approach to teaching chess—specifically, methods aimed at system comprehension, information processing, and child development—which can lead to the self-organization of the child's cognitive activity within the context of the cognitive schema proposed by Jean Piaget. The aim of the article is to substantiate the synergetic effects involved in the process of a preschooler's development. Research methodology and selected methods. Methodologically, we drew upon general systems theory, structural and functional approaches to chess instruction, and the theoretical and applied developments regarding the "activity concept"—as well as theories of argumentation and personality development—formulated by L. Vygotsky, A. Leontiev, A. Luria, and their followers. The methods employed included the analysis of professional literature, observation (of both moves and emotional states), interviews, experimentation, and the analysis of results. The study's ultimate finding is that, through trial and error, imitation, or precise instruction by an adult, the processes of assimilation and accommodation become accessible to the child; their combination yields synergistic effects, manifesting as the purposeful organization and management of educational-cognitive activity. Therefore, theoretical-applied approaches that generate synergistic effects during chess instruction are applicable to the developmental process of preschoolers. Main conclusion: The feasibility of employing approaches that yield synergistic effects in the development of preschoolers and the self-organization of their activities is demonstrated.

Keywords: synergistic effect, preschooler development, chess instruction, information processing scheme, system.

Հոդվածը ստացվել է՝ 02.09.2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 03.09.2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 09.10.2026

ՀՊՄՀ



Հիմնադրված 1922

Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱԴԱՆ
АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Х. АБОВЯНА
ARMENIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AFTER KH. ABOVIAN

<http://scientificbulletin.aspu.am/>