ISSN 1829-0523

ՀՊՄՀ

Հիմնադրվել է 1922

Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ
ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Х.АБОВЯНА

ARMENIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
AFTER KH. ABOVIAN

N 3 (53)

ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ
НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК
SCIENTIFIC BULLETIN

ԵՐԵՎԱՆ
ЕРЕВАН 20

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 խմբագրի տեղակալ	***Աշոտ Գալստյան*** - Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի բանասիրական ֆակուլտետի դեկան, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր ***էլ. հասցե՝*** galstyanashot42@aspu.am
Պատասխանատու քարտուղար	***Մարիաննա Ամիրաղյան*** - Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու ***էլ. հասցե՝*** amiraghyan.80@mail.ru

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, «Գիտական տեղեկագիր», №3 (53), Երևան 2026թ., 236 էջ
Կայք՝ http://scientificnews.aspu.am/

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель редакционного совета	***Мариам Испирян*** **–** Проректор по учебно-научной работе Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук, доцент ***эл. адрес:*** ispiryanmariam@aspu.am
Главный редактор	***Владимир Карапетян*** **-** доктор психологических наук, профессор ***эл. адрес:*** vladimir.s.karapetyan@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-7913-2556
Заместитель редактора	***Ашот Галстян*** **-** Декан филологического факультета Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор филологических наук, профессор ***эл. адрес:*** galstyanashot42@aspu.am
Ответственный секретарь	***Марианна Амирагян*** **-** Доцент Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук ***эл. адрес:*** amiraghyan.80@mail.ru

EDITORIAL BOARD

Chairman of the Editorial Board	***Mariam Ispiryan*** **-** Vice-rector for Science of Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University. PhD in Pedagogy. Associate Professor ***e-mail:*** ispiryanmariam@aspu.am
Chief editor	***Vladimir Karapetyan*** **-** Doctor of Psychology, Professor, **e-mail**: vladimir.s.karapetyan@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-7913-2556
Deputy Editor	***Ashot Galstyan*** **-** Dean of the Faculty of Philology of the Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University. Doctor of Philology, Professor, ***e-mail:*** galstyanashot42@aspu.am
Responsible Secretary	***Marianna Amiraghyan*** **-** Associate Professor of the Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University, PhD in Pedagogy. ***e-mail:*** amiraghyan.80@mail.ru

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

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ԼԻԼԻԹ ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ
ԲՈՒՀՈՒՄ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ԵՎ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊԱԿԱՆ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ---------- 11

ԼՈՒՍԻՆԵ ՍԵՐՈԲՅԱՆ
ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԽՆԴՐԱՀԱՐՈՒՑՑ ՀԱՄԱՑԱՆՑԱՅԻՆ ՕԳՏԱԳՈՐԾՄԱՆ ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ. ՀՈԼԻՍՏԱԿԱՆ-ԷԿՈ-ՆԱՐԱՏԻՎ ՄՈՏԵՑՈՒՄ---------- 24

ԲՈՒՀԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ՎԱՀԵ ԱԶԱՏՅԱՆ, ԼԱԶԱՐ ԵՍԱՅԱՆ, ՄԻՆԱՍ ՊՈՂՈՍՅԱՆ, ՔՐԻՍՏԻՆԱ ՊՈՐԿՇԵՅԱՆ
ՍՏՈՄԱՏՈԼՈԳԻԱՅՈՒՄ ԳՈՐԾԻՔԱՅԻՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄ. ԿԼԻՆԻԿԱԿԱՆ ԽՆԴՐԻՑ ՄԻՆՉԵՎ ԱԽՏՈՐՈՇԻՉ ՈՐՈՇՈՒՄ ---------- 37

ԱՐՏԱԿ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ
ՄԱՐԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ԳԻՏԵԼԻՔԻ ԿԱՐԵՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ԿԵՆՍԱՔԱՂԱՔԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ. ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՊՐԱԿՏԻԿԱ ---------- 58

ԲԱՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՔՐԻՍՏԻՆԵ ՆԻԿՈՂՈՍՅԱՆ
ՀԱՄԵՄԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ՄԱԿԴԻՐՆԵՐԻ ԼԵԶՎԱՈՃԱԿԱՆ ԱՐԺԵՔԸ ՆԱՐ-ԴՈՍԻ «ՄԵՐ ԹԱՂԸ» ՊԱՏՄՎԱԾԱՇԱՐՈՒՄ ---------- 77

ՕՖԵԼՅԱ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

ՄԽԻԹԱՐ ԳՈՇԻ ԲԱՐՈՅԱԽՈՍԱԿԱՆ ԳԱՂԱՓԱՐՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳԻՏԱՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱՎՈՐՈՒՄԸ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ---------- 92

ՇՈՂԻԿ ՄԵԼՔՈՆՅԱՆ

ՌՈՒԲԵՆ ՍԵՎԱԿԻ ԿԵՐՊԱՐԻ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ՄԱՐՄՆԱՎՈՐՈՒՄԸ ԱՆԴՐԱՆԻԿ ԾԱՌՈՒԿՅԱՆԻ «ՍԵՐԸ ԵՂԵՌՆԻ ՄԵՋ» ՎԵՊՈՒՄ---------- 103

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

ՎԼԱԴԻՄԻՐ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

ՀԱՅՈՑ ԲԱՐԵԳՈՐԾԱԿԱՆ ԱՎԱՆԴՈՒՅԹՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՇԱՐԺԱՌԻԹՆԵՐԸ---
---------- 117

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ՔՆԱՐԻԿ ՀՈՎԱԿԻՄՅԱՆ

ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՀԱՄԱՏԵՂԵԼԻՈՒԹՅՈՒՆԸ ՏԱՐԵՑՆԵՐԻ ԽՆԱՄՔԻ ԵՎ ՀՈԳԱԾՈՒԹՅԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ---------- 132

ՏԱԹԵՎԻԿ ՄԱԼՈՒՄՅԱՆ

ԱՎԱԳ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՀՈՒԶԱԿԱՆ ԻՆՏԵԼԵԿՏԻ ԵՎ ՌԵՖԼԵՔՍԻՎ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ---------- 143

ՆԱՐԻՆԵ ՄԿՐՏՉՅԱՆ, ՎԼԱԴԻՄԻՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

ՏԱՐԵՑ ԱՆՁԱՆՑ ԿՅԱՆՔԻ ԴԺՎԱՐԻՆ ԻՐԱՎԻՃԱԿՆԵՐԻ ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ՍԻՆԵՐԳԵՏԻԿ ՄՈԴԵԼ ---------- 157

ՌՈՒԶԱՆՆԱ ԺԱՄԿՈՑՅԱՆ, ՍԻՐԻՆԱ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ

ԾՆՈՂ-ԴԵՌԱՀԱՍ ՓՈԽՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ ԴԵՌԱՀԱՍՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՀԱՐՄԱՐՈՒՄԸ---------- 179

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆ ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ
ՃԱՆԱՉՈՂԱԿԱՆ ԱՆՇԱՐԺԱՑՄԱՆ ՀԱՂԹԱՀԱՐՄԱՆ ՍՏՐԱՏՈՍԳՈՒԱԿԱՆ ՄՈԴԵԼԸ ԲԱՐՁՐ ԱՆՈՐՈՇՈՒԹՅԱՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐԵՐՈՒՄ---------- 199

ԷԹՆՈՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ
ՎԼԱԴԻՄԻՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, ՄԱՐԻԱՆՆԱ ԱՄԻՐԱՂՅԱՆ, ՄԱՐԻԱՄ ԻՍՊԻՐՅԱՆ
ԱԶԳԱՅԻՆ ՓՈՔՐԱՄԱՍՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԸՆԿԱԼՈՒՄՆԵՐՈՒՄ ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՄՐԱՊՆԴՄԱՆ ՈՒՂՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ---------- 216

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

ЛИЛИТ МАНУКЯН

ПУТИ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ---------- 11

ЛУСИНЕ СЕРОБЯН

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОБЛЕМНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТА У ШКОЛЬНИКОВ: ХОЛИСТИКО-ЭКО-НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД-------- 24

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ

ВАГЕ АЗАТЯН, ЛАЗАРЬ ЕСАЯН, МИНАС ПОГОСЯН, КРИСТИНА ПОРКШЕЯН

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В СТОМАТОЛОГИИ: ОТ КЛИНИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ К ДИАГНОСТИЧЕСКОМУ РЕШЕНИЮ---------- 37

АРТАК ХАЧАТРЯН

ЗНАЧЕНИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «БИОПОЛИТИКА»: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ---------- 58

ФИЛОЛОГИЯ

КРИСТИНЕ НИКОГОСЯН

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ СРАВНЕНИЙ И ЭПИТЕТОВ В ЦИКЛЕ РАССКАЗОВ НАР-ДОСА «НАШ КВАРТАЛ» ---------- 77

ОФЕЛИЯ ОГАННИСЯН

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИМ ИДЕЯМ МХИТАРА ГОША В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ---------- 92

ШОГИК МЕЛКОНЯН

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ОБРАЗА РУБЕНА СЕВАКА В РОМАНЕ АНДРАНИКА ЦАРУКЯНА «ЛЮБОВЬ СРЕДИ ГЕНОЦИДА»---------- 103

ИСТОРИЯ

ВЛАДИМИР ПОГОСЯН

АРМЯНСКИЕ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ И ИХ МОТИВЫ---------- 117

ПСИХОЛОГИЯ

КНАРИК ОВАКИМЯН

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОВМЕСТИМОСТЬ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПО УХОДУ И ЗАБОТЕ О ПОЖИЛЫХ ЛЮДЯХ---------- 132

ТАТЕВИК МАЛУМЯН

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ---143

НАРИНЕ МКРТЧЯН, ВЛАДИМИР КАРАПЕТЯН

СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФИЛАКТИКИ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ---------- 157

РУЗАННА ЖАМКОЦЯН, СИРИНА АРАКЕЛЯН

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ПОДРОСТКОВ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ---------- 179

АРУТЮН МАНУКЯН

СТРАТОСГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ ИММОБИЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВЫСОКОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ---------- 199

ЭТНОПСИХОЛОГИЯ

ВЛАДИМИР КАРАПЕТЯН, МАРИАННА АМИРАГЯН, МАРИАМ ИСПИРЯН

НАПРАВЛЕНИЯ УКРЕПЛЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ СВЯЗЕЙ В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ---------- 216

CONTENTS

PEDAGOGY

LILIT MANUKYAN

WAYS OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' SOCIALIZATION AND ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS ---------- 11

LUSINE SEROBYAN

PEDAGOGICAL PATHWAYS FOR PREVENTING PROBLEMATIC INTERNET USE AMONG SCHOOL STUDENTS: A HOLISTIC ECO-NARRATIVE APPROACH ---------- 24

HIGHER EDUCATION AND TEACHING METHODOLOGY

VAHE AZATYAN, LAZAR YESSAYAN, MINAS POGHOSYAN, KRISTINA PORKSHEYAN

AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO TEACHING INSTRUMENTAL RESEARCH METHODS IN DENTISTRY: FROM CLINICAL PROBLEM TO DIAGNOSTIC SOLUTION -- 37

ARTAK KHACHATRYAN

THE IMPORTANCE OF ANTHROPOLOGICAL KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF TEACHING THE "BIOPOLITICS" COURSE: THEORY AND PRACTICE---------- 58

PHILOLOGY

KRISTINE NIKOGHOSYAN

THE STYLISTIC VALUE OF SIMILES AND EPITHETS IN NAR-DOS'S SHORT STORY CYCLE *"OUR NEIGHBORHOOD"* ---------- 77

OPHELIA HOVHANNISYAN

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL RATIONALE FOR TEACHING THE MORAL AND ETHICAL IDEAS OF MKHITAR GOSH IN HIGH SCHOOL---------- 92

SHOGHIK MELKONYAN

ARTISTIC EMBODIMENT OF THE IMAGE OF RUBEN SEVAK IN ANDRANIK TSARUKYAN'S NOVEL "LOVE IN THE GENOCIDE"---------- 103

HISTORY

VLADIMIR POGOSYAN

ARMENIAN CHARITABLE TRADITIONS AND THEIR MOTIVES---------- 117

PSYCHOLOGY

KNARIK HOVAKIMYAN

PSYCHOLOGICAL COMPATIBILITY IN INSTITUTIONS FOR THE CARE AND SUPPORT OF OLDER PEOPLE---------- 132

TATEVIK MALUMYAN

EXPERIMENTAL STUDY OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND REFLECTIVE ABILITIES IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN---------- 143

NARINE MKRTCHYAN, VLADIMIR KARAPETYAN

A SYNERGETIC MODEL FOR PREVENTING DIFFICULT LIFE SITUATIONS AMONG OLDER ADULTS---------- 157

RUZANNA ZHAMKOTSYAN, SIRINA ARAKELYAN

FEATURES OF PARENT–ADOLESCENT RELATIONSHIPS AND THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS---------- 179

HARUTYUN MANUKYAN

A STRATOSGOGIC MODEL FOR OVERCOMING COGNITIVE IMMOBILIZATION IN ENVIRONMENTS OF HIGH UNCERTAINTY---------- 199

ETHNOPSYCHOLOGY

VLADIMIR KARAPETYAN, MARIANNA AMIRAGHYAN, MARIAM ISPIRYAN

DIRECTIONS FOR STRENGTHENING INTERCULTURAL RELATIONS IN THE LINGUISTIC PERCEPTIONS OF NATIONAL MINORITIES---------- 216

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ԲՈՒՀՈՒՄ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ԵՎ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊԱԿԱՆ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ

ԼԻԼԻԹ ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ *lilitmanukyan2000@gmail.com*

DOI: 10.24234/scientific.v3i53.392

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննության են առնվում բուհում ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի կառավարման արդյունավետության բարձրացման տեսական, կազմակերպական և մանկավարժական ուղիները:

Տեսական վերլուծության հիման վրա համակարգվել են սոցիալականացման կառավարման համակարգային-ռազմավարական, էկոհամակարգային, ուսանողակենտրոն և մասնակցային, մենթորական, անհատականացված, թվային, տվյալահեն, համագործակցային և արժեքահեն ուղիները:

Առաջադրվում է հեղինակային մոտեցում, որի համաձայն սոցիալականացման կառավարումն արդյունավետ է այն դեպքում, երբ նշված ուղղությունները ներառվում են մեկ միասնական փուլային-ցիկլային համակարգում՝ ախտորոշումից և նպատակադրումից մինչև մշտադիտարկում, կառավարչական ճշգրտում, ինքնակարգավորում և մասնագիտական ինքնորոշում:

Հիմնավորվում են նաև գործընթացի արդյունավետությունն ապահովող կազմակերպական-մանկավարժական պայմանները և կառավարման մեխանիզմները:

Բանալի բառեր՝ *ուսանողների սոցիալականացում, սոցիալականացման կառավարում, բուհական միջավայր, ուսանողական ներգրավվածություն, մասնակցային կառավարում, մենթորություն, բուհական պատկանելիություն, թվային սոցիալականացում, մասնագիտական ինքնություն*:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Բարձրագույն կրթության ժամանակակից առաքելությունը չի սահմանափակվում մասնագիտական գիտելիքների և կարողությունների փոխանցմամբ: Բուհը միաժամանակ հանդես է գալիս որպես սոցիալական, մշակութային և մասնագիտական միջավայր, որտեղ ուսանողը յուրացնում է սոցիալական դերեր, ձևավորում է փոխհարաբերությունների փորձ, արժեքային կողմնորոշումներ, քաղաքացիական դիրքորոշում և մասնագիտական ինքնություն:

Այս համատեքստում ուսանողների սոցիալականացումը ձեռք է բերում կառավարչական նշանակություն: Այն այլևս նպատակահարմար չէ դիտարկել միայն որպես ուսանողի ինքնաբուխ հարմարում նոր միջավայրին: Սոցիալականացման բարդ և բազմամակարդակ բնույթը պահանջում է նպատակադրում, կազմակերպում, համակարգում, աջակցություն, մշտադիտարկում, գնահատում և կառավարչական ճշգրտում:

Բրոնֆենբրենների էկոլոգիական մոտեցումը հնարավորություն է տալիս անձի զարգացումը դիտարկել փոխկապակցված միջավայրային համակարգերի ազդեցության ներքո (Bronfenbrenner, 1979), իսկ Ա. Բանդուրայի սոցիալ-ճանաչողական տեսության մեջ շեշտադրվում են սոցիալական փոխազդեցության, անձնական նախաձեռնողականության և ինքնակարգավորման մեխանիզմները (Bandura, 2001):

Բարձրագույն կրթությունում սոցիալականացման տեսությունները ուսանողի զարգացումը կապում են ակադեմիական և սոցիալական համակարգերում ինտեգրման, համապատասխան դերերի, նորմերի և մասնագիտական ինքնության յուրացման հետ (Weidman, DeAngelo, 2020): Ուստի սոցիալականացումը ընդգրկում է ուսանողի բուհական ամբողջ կենսափուլը՝ ընդունելությունից մինչև մասնագիտական ինքնորոշում և աշխատանքի շուկա անցում:

Ուսանողական ներգրավվածությունն այդ գործընթացի առանցքային գործոններից է: Ա. Ասթինի ներգրավվածության տեսության համաձայն՝ ուսանողի զարգացման արդյունքները պայմանավորված են այն ֆիզիկական և հոգեբանական էներգիայով, որը նա ներդնում է բուհական գործունեության մեջ (Astin, 1984): Ջ. Կուհի ուսումնասիրությունները նույնպես ցույց են տալիս համագործակցային, նախագծային, հետազոտական և փորձառական կրթական գործունեության բարձր սոցիալականացնող ներուժը (Kuh, 2008):

Առանձնահատուկ նշանակություն ունի նաև բուհական պատկանելիության զգացումը: Մ. Ահնի և Հ. Դևիսի ուսումնասիրություններում այն դիտարկվում է որպես բազմաչափ կառուցվածք, որը ձևավորվում է միջանձնային կապերի, ակադեմիական ներգրավվածության, սոցիալական միջավայրի և բուհական համայնքի հետ նույնականացման արդյունքում (Ahn, Davis, 2020):

Այս դրույթները հնարավորություն են տալիս սոցիալականացման գործընթացը դիտարկել որպես բարձրագույն կրթության կառավարման ինքնուրույն օբյեկտ, որն

ունի նպատակներ, սկզբունքներ, սուբյեկտներ, փուլեր, կառավարման մեխանիզմներ, չափանիշներ և ակնկալվող արդյունքներ:

Հետազոտության նպատակն է տեսականորեն հիմնավորել և համակարգել բուհում ուսանողների սոցիալականացման արդյունավետ կառավարման հիմնական ուղիները, բացահայտել դրանց իրականացման կազմակերպական-մանկավարժական պայմաններն ու կառավարման մեխանիզմները:

Հետազոտության գիտական նորույթը բուհում ուսանողների սոցիալականացման կառավարման ուղղությունների, կազմակերպական-մանկավարժական պայմանների և կառավարման մեխանիզմների փոխկապակցված համակարգի հիմնավորման մեջ է:

Մեր գիտական դիրքորոշումն այն է, որ սոցիալականացման արդյունավետ կառավարումը չի կարող սահմանափակվել առանձին միջոցառումների կազմակերպմամբ: Այն պետք է ձևավորվի որպես բուհի կրթական կառավարման ամբողջական ենթահամակարգ, որտեղ կառավարչական որոշումները հիմնվում են ուսանողի սոցիալական զարգացման վերաբերյալ տվյալների վրա, իսկ ուսանողն աստիճանաբար կառավարման օբյեկտից վերածվում է սոցիալականացման ակտիվ սուբյեկտի և սեփական զարգացման համակառավարողի:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտությունն ունի տեսական-վերլուծական բնույթ: Կիրառվել են գիտական գրականության տեսական և համեմատական վերլուծության, բովանդակային վերլուծության, համակարգման, ընդհանրացման և մանկավարժական մոդելավորման մեթոդները:

Մեթոդաբանական հիմքը կազմել են էկոլոգիական, սոցիալ-ճանաչողական, սոցիոմշակութային, համակարգային, գործունեային, ուսանողակենտրոն և մասնակցային մոտեցումները:

Վերլուծությունը կառուցվել է «կառավարման ուղղություն → կազմակերպական-մանկավարժական պայման → կառավարման մեխանիզմ → գնահատման ցուցիչ → հետադարձ կապ → կառավարչական ճշգրտում» տրամաբանությամբ:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Բուհում ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի կառավարման վերաբերյալ տեսական մոտեցումների համադրական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ դրա արդյունավետությունը չի կարող ապահովվել մեկ առանձին կառավարչական կամ մանկավարժական միջոցի կիրառմամբ: Սոցիալականացումը բազմաբաղադրիչ և շարունակական գործընթաց է, որի արդյունավետ կառավարումը պահանջում է բուհի ռազմավարական նպատակների, կրթական միջավայրի, ուսանողների մասնակցության, մանկավարժական աջակցության, թվային փոխգործակցության, մշտադիտարկման և արտաքին գործընկերության փոխկապակցվածություն:

1. Կատարված տեսական վերլուծության և ուսումնասիրված մոտեցումների համակարգման հիման վրա առանձնացրել ենք բուհում ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետ կառավարման հիմնական ուղիները:Ստորև ներկայացվում և հիմնավորվում են այդ հիմնական ուղիները:

2. Համակարգային-ռազմավարական կառավարում

Բուհում ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետ կառավարումը նախ և առաջ պահանջում է այն դիտարկել որպես բուհի զարգացման ընդհանուր ռազմավարության բաղադրիչ: Ռազմավարական մոտեցումը ենթադրում է ոչ միայն սոցիալականացման ընդհանուր նպատակի ձևակերպում, այլև երկարաժամկետ և միջնաժամկետ առաջնահերթությունների սահմանում, ակնկալվող արդյունքների կանխատեսում, պատասխանատու կառույցների և դերակատարների գործառույթների հստակեցում, անհրաժեշտ ռեսուրսների պլանավորում, իրականացման փուլերի որոշում և արդյունքների գնահատման չափանիշների ու ցուցանիշների մշակում:

3. Այս համատեքստում սոցիալականացման ռազմավարական կառավարումը պետք է ուղղված լինի ուսանողի բուհական հարմարման, սոցիալական և ակադեմիական ներգրավվածության, բուհական պատկանելիության, մասնագիտական ինքնության, քաղաքացիական պատասխանատվության և ինքնակարգավորման հետևողական զարգացման ապահովմանը:

4. Ռազմավարական կառավարման կարևոր բաղադրիչ է նաև հնարավոր սոցիալական ռիսկերի՝ ուսանողների մեկուսացման, ներգրավվածության նվազման, բուհական միջավայրից օտարման, սոցիալական հարմարման դժվարությունների վաղ կանխատեսումը և դրանց հաղթահարման կանխարգելիչ միջոցների ծրագրավորումը:

5. Մ. Ֆուլանի կրթական փոփոխությունների մոտեցումը ցույց է տալիս, որ կայուն արդյունք ապահովող փոփոխությունները պետք է ոչ թե մնան առանձին նախաձեռնությունների մակարդակում, այլ ինտեգրվեն հաստատության կազմակերպական մշակույթին և կառավարման համակարգին(Fullan, 2016)::

6. Այսպիսով, համակարգային-ռազմավարական կառավարումը հնարավորություն է տալիս սոցիալականացման առանձին միջոցառումները փոխակերպել երկարաժամկետ նպատակներով, հստակ առաջնահերթություններով, ռեսուրսներով, պատասխանատվության բաշխմամբ, գնահատման ցուցանիշներով և հետադարձ կապով գործող ամբողջական կառավարման համակարգի:

2. Սոցիալ-կրթական էկոհամակարգի զարգացում և կառավարում

Բուհում ուսանողների սոցիալականացման արդյունավետությունը մեծապես պայմանավորված է այն սոցիալ-կրթական միջավայրով, որտեղ իրականացվում են ուսումնական, հաղորդակցական, հասարակական և մասնագիտական փոխազդեցությունները: Այդ պատճառով սոցիալականացման կառավարման կարևոր

ուղղություններից է բուհական միջավայրի՝ որպես փոխկապակցված սոցիալական էկոհամակարգի նպատակային ձևավորումն ու զարգացումը:

Ու. Բրոնֆենբրեննների էկոլոգիական տեսության համաձայն՝ անձի զարգացումը պայմանավորված է տարբեր մակարդակների միջավայրային համակարգերի և դրանց փոխազդեցությունների բնույթով (Bronfenbrenner, 1979): Բուհական միջավայրում այդ համակարգի բաղադրիչներն են ուսանողները, դասախոսները, վարչական անձնակազմը, ուսանողական կառույցները, ընտանիքը, համայնքը, գործատուները և այլ արտաքին շահակիցներ:

Կառավարման տեսանկյունից խնդիրը միայն նպաստավոր միջավայրի առկայությունը չէ: Անհրաժեշտ է նպատակային նախագծել և համակարգել այդ միջավայրի սոցիալականացնող ներուժը՝ ապահովելով տարբեր դերակատարների միջև համագործակցություն, վստահություն, փոխօգնություն, ներառականություն, հաղորդակցական անվտանգություն և ուսանողի լիարժեք մասնակցության հնարավորություններ:

Այսպիսով, սոցիալ-կրթական էկոհամակարգի զարգացումն ու կառավարումը նշանակում են բուհական միջավայրը դարձնել նպատակային կառավարվող սոցիալականացման տարածք, որտեղ ուսանողի ակադեմիական, սոցիալական և մասնագիտական զարգացումը ապահովվում է միջավայրի տարբեր բաղադրիչների փոխկապակցվածությամբ:

3. Ուսանողակենտրոն և մասնակցային կառավարում

Սոցիալականացման արդյունավետ կառավարման սկզբունքային ուղղություններից է ուսանողի՝ կառավարման ազդեցության օբյեկտից դեպի ակտիվ սուբյեկտ և սեփական սոցիալական զարգացման համակառավարող աստիճանական անցման ապահովումը:

Ուսանողակենտրոն կառավարումը ենթադրում է, որ բուհական սոցիալականացման նպատակները, ծրագրերը և աջակցության մեխանիզմները նախագծելիս հաշվի են առնվում ուսանողների կարիքները, փորձը, հետաքրքրությունները, սոցիալական առանձնահատկությունները և զարգացման հնարավորությունները: Մասնակցային կառավարումը, իր հերթին, նախատեսում է նրանց իրական ներգրավվածությունը ոչ միայն կրթական և հասարակական գործունեության, այլև որոշումների մշակման, իրականացման և գնահատման գործընթացներում:

Ա. Ասթինի ներգրավվածության տեսության համաձայն՝ ուսանողի զարգացման արդյունքները զգալիորեն պայմանավորված են այն ֆիզիկական և հոգեբանական էներգիայով, որը նա ներդնում է բուհական գործունեության մեջ (Astin, 1984):

Մասնակցային կառավարման կազմակերպական ձևերից են ուսանողական խորհուրդները և ինքնակառավարման մարմինները, գիտական խմբակները, նախագծային և կամավորական գործունեությունը, աշխատանքային խմբերում

ուսանողների ներկայացվածությունը, կրթական ծրագրերի և բուհական միջավայրի գնահատմանը նրանց մասնակցությունը:

Կառավարման տեսանկյունից առանձնահատուկ նշանակություն ունի ուսանողների կարծիքի հավաքագրումից անցումը դեպի համատեղ որոշումների ընդունում և պատասխանատվության բաշխում: Այս դեպքում ուսանողական մասնակցությունը դառնում է ոչ ձևական, այլ իրական կառավարչական մեխանիզմ:

4. Բուհական պատկանելիության զգացման նպատակային կառավարում

Բուհական պատկանելիության զգացումը սոցիալականացման կարևոր արդյունք է և միաժամանակ այն սոցիալ-հոգեբանական հիմքը, որի վրա կառուցվում են ուսանողի ներգրավվածությունը, համագործակցությունը և մասնագիտական նույնականացումը:

Մ. Ահնը և Հ. Դևիսը համալսարանին պատկանելիությունը դիտարկում են որպես բազմաչափ երևույթ, որը ներառում է սոցիալական, միջանձնային և ակադեմիական բաղադրիչներ (Ahn, Davis, 2020): Ուսանողի կողմից իրեն բուհական համայնքի ընդունված, գնահատված և լիարժեք անդամ զգալը մեծացնում է նրա մասնակցության և միջավայրի հետ նույնականացման հնարավորությունները:

Կառավարման տեսանկյունից պատկանելիության զգացումը չի կարող թողնվել ինքնաբուխ ձևավորման: Անհրաժեշտ է ստեղծել դրա զարգացման համար նպաստավոր կազմակերպական և հաղորդակցական պայմաններ, ինչպես նաև վաղ փուլերում բացահայտել սոցիալական մեկուսացման, օտարվածության, միայնության և բուհական միջավայրից հոգեբանական հեռացման ռիսկերը:

Այս ուղղությամբ նպատակահարմար է կիրառել առաջին կուրսեցիների հարմարման ծրագրեր, մենթորական աջակցություն, խմբային և միջկուրսային համագործակցություն, ուսանողական համայնքների զարգացում, դասախոս–ուսանող վստահելի հաղորդակցություն և համալսարանական ավանդույթներին ու արժեքներին մասնակցության հնարավորություններ:

Այսպիսով, բուհական պատկանելիության զգացման նպատակային կառավարումը նշանակում է ուսանողի և բուհական համայնքի միջև կայուն սոցիալական ու արժեքային կապի ձևավորում, պահպանում և ամրապնդում:

5. Մենթորական, թյուտորական և փոխաջակցության համակարգերի կառավարում

Ուսանողի սոցիալականացման տարբեր փուլերում, հատկապես ուսումնառության սկզբնական շրջանում, էական նշանակություն ունի նպատակային մանկավարժական և սոցիալական աջակցությունը: Այդ աջակցության համակարգված կազմակերպումը սոցիալականացման կառավարման ինքնուրույն ուղղություն է:

Ք. Թոփինգի ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ համակուրսեցիների փոխուսուցումն ու փոխաջակցությունը նպաստում են ոչ միայն ակադեմիական, այլև սոցիալական և հուզական զարգացմանը (Topping, 2005):

Կառավարման տեսանկյունից մենթորությունը չի կարող սահմանափակվել աջակցող անհատների ինքնաբուխ գործունեությամբ: Անհրաժեշտ է հստակեցնել մենթորների ընտրության չափանիշները, նրանց գործառույթները, աջակցություն ստացող ուսանողների կարիքները, փոխգործակցության ձևերը, հանդիպումների պարբերականությունը և արդյունքների գնահատման եղանակները:

Մենթորական համակարգի արդյունավետ կառավարումը ներառում է նաև մենթորների նախապատրաստում, նրանց գործունեության համակարգում, ուսանողների սոցիալական և ուսումնական դժվարությունների վաղ բացահայտում և անհրաժեշտության դեպքում մասնագիտական աջակցության այլ ծառայությունների հետ փոխկապակցում:

Այսպիսով, մենթորական, թյուտորական և փոխաջակցության համակարգերը սոցիալականացման գործընթացում հանդես են գալիս ոչ միայն որպես աջակցության ձևեր, այլև որպես ուսանողի հարմարումից դեպի ինքնուրույն սոցիալական և մասնագիտական գործունեություն անցումն ապահովող կառավարչական մեխանիզմներ:

6. Անհատականացված և տարբերակված սոցիալականացման կառավարում

Ուսանողները բուհ են ընդունվում տարբեր սոցիալական փորձով, մշակութային ֆոնով, արժեքային կողմնորոշումներով, հաղորդակցական կարողություններով, կրթական պատրաստվածությամբ և հարմարման տարբեր տեմպերով: Այդ պատճառով սոցիալականացման միասնական և բոլորի նկատմամբ նույն կերպ կիրառվող միջոցները չեն կարող հավասարապես արդյունավետ լինել:

Ք. Է. Թոմլինսոնի տարբերակված ուսուցման մոտեցումը հիմնավորում է սովորողների կարիքների, պատրաստվածության և անհատական առանձնահատկությունների հաշվառման անհրաժեշտությունը (Tomlinson, 2014): Այս սկզբունքը կիրառելի է նաև սոցիալականացման կառավարման համատեքստում:

Անհատականացված սոցիալականացման կառավարումը սկսվում է ուսանողի նախնական սոցիալական փորձի, կարիքների, դժվարությունների և ներուժի ախտորոշումից: Դրա հիման վրա հնարավոր է տարբերակել աջակցության ինտենսիվությունը, ձևերը և բովանդակությունը:

Կառավարչական գործողությունները կարող են ներառել անհատական խորհրդատվություն, հարմարման ռիսկերի վաղ բացահայտում, սոցիալական մեկուսացման կանխարգելում, տարբերակված մենթորական աջակցություն, խմբային պատկանելիության ամրապնդման միջոցառումներ և անհրաժեշտության դեպքում ուսանողի սոցիալական ու մասնագիտական զարգացման անհատական ուղու նախագծում:

Այսպիսով, անհատականացված և տարբերակված սոցիալականացման կառավարումը հնարավորություն է տալիս ընդհանուր ռազմավարության շրջանակում ապահովել յուրաքանչյուր ուսանողի զարգացման անհատական առանձնահատկությունների հաշվառումը:

7. Թվային սոցիալականացման կառավարում

Թվային միջավայրը ժամանակակից ուսանողի սոցիալականացման ինքնուրույն և ազդեցիկ տարածք է, որտեղ ձևավորվում են հաղորդակցական սովորույթներ, սոցիալական կապեր, խմբային պատկանելիություն, համագործակցության ձևեր և ինքնաներկայացման մեխանիզմներ:

Ն. Սելվինը կրթական տեխնոլոգիաները դիտարկում է ոչ միայն որպես տեխնիկական միջոցներ, այլև որպես սոցիալական և կազմակերպական հարաբերությունների վրա ազդող երևույթ (Selwyn, 2012): Հետևաբար թվային սոցիալականացումը ևս պահանջում է նպատակային կառավարում:

Կառավարման խնդիրը պետք է լինի ոչ միայն թվային հարթակների հասանելիության ապահովումը, այլ նաև դրանց սոցիալականացնող ներուժի գիտակցված օգտագործումը և հնարավոր ռիսկերի կանխարգելումը:

Թվային սոցիալականացման կառավարման հիմնական ուղղություններն են մեդիագրագիտության զարգացումը, թվային էթիկայի և ակադեմիական բարեվարքության ձևավորումը, պատասխանատու առցանց հաղորդակցությունը, համագործակցային թվային միջավայրերի ստեղծումը, տեղեկատվական անվտանգության ապահովումը, թվային մեկուսացման և կիբերբուլինգի կանխարգելումը:

Այսպիսով, թվային սոցիալականացման կառավարումը ենթադրում է թվային միջավայրի սոցիալական հնարավորությունների և ռիսկերի նպատակային կարգավորում՝ ուսանողի անվտանգ, պատասխանատու և համագործակցային թվային վարքի ձևավորման նպատակով:

8. Տվյալահեն մշտադիտարկում և հետադարձ կապի կառավարում

Սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետ կառավարումը հնարավոր չէ առանց դրա ընթացքի, խնդիրների և արդյունքների վերաբերյալ պարբերաբար ստացվող հավաստի տեղեկատվության:

Տվյալահեն մոտեցումը ենթադրում է, որ կառավարչական որոշումները հիմնվում են ոչ միայն փորձի կամ սուբյեկտիվ գնահատականների, այլ համակարգված հավաքագրվող և վերլուծվող տվյալների վրա:

Սոցիալականացման մշտադիտարկման համար կարող են կիրառվել ուսանողական հարցումներ, ներգրավվածության և բուհական պատկանելիության ցուցանիշներ, մասնակցության տվյալներ, դիտարկումներ, ինքնագնահատում, անհատական և խմբային հարցազրույցներ, ակադեմիական առաջընթացի և սոցիալական վարքի համադրական տվյալներ:

Սակայն տվյալների հավաքագրումն ինքնին դեռևս կառավարում չէ: Դրանց արժեքը դրսևորվում է միայն այն դեպքում, երբ վերլուծության արդյունքում բացահայտվում են խնդիրներ կամ ռիսկեր, ընդունվում են համապատասխան կառավարչական որոշումներ և իրականացվում են ճշգրտող գործողություններ:

Այսպիսով, տվյալահեն մշտադիտարկումը և հետադարձ կապի կառավարումը սոցիալականացման գործընթացը դարձնում են չափելի, վերահսկելի և կառավարչական ճշգրտման ենթակա:

9. Բուհ–հասարակություն–գործատու համագործակցության ռազմավարական կառավարում

Ուսանողի սոցիալական և մասնագիտական ինտեգրումը չի կարող ամբողջությամբ ձևավորվել միայն բուհի ներքին միջավայրում: Մասնագիտական սոցիալականացումը պահանջում է ուսանողի ներգրավում իրական սոցիալական, մասնագիտական և հասարակական հարաբերությունների համակարգում:

Հ. Էցկովիցի համալսարան–արդյունաբերություն–պետություն փոխգործակցության հայեցակարգը ցույց է տալիս համալսարանի արտաքին համագործակցության ռազմավարական նշանակությունը (Etzkowitz, 2008):

Կառավարման տեսանկյունից արտաքին համագործակցությունը չպետք է սահմանափակվի առանձին հանդիպումներով կամ պրակտիկաների կազմակերպմամբ: Անհրաժեշտ է ձևավորել գործընկերային հարաբերությունների կայուն համակարգ՝ բուհի, գործատուների, մասնագիտական կազմակերպությունների, համայնքների, հասարակական կառույցների և պետական հաստատությունների միջև:

Այդ համակարգում պետք է հստակեցվեն համագործակցության նպատակները, գործընկերների դերերը, ուսանողների մասնակցության ձևերը, ակնկալվող սոցիալական և մասնագիտական արդյունքները և դրանց գնահատման եղանակները:

Կառավարման գործիքներ կարող են լինել մասնագիտական պրակտիկաները, ստաժավորումները, համատեղ նախագծերը, կամավորական ծրագրերը, գործատուների մասնակցությամբ մասնագիտական քննարկումները, կարիերայի զարգացման միջոցառումները և իրական սոցիալական խնդիրների լուծմանը ուսանողների ներգրավումը:

Այս համագործակցության արդյունքում ընդլայնվում է ուսանողի սոցիալական դերերի դաշտը, ձևավորվում են աշխատանքի շուկայի պահանջներին համապատասխան հաղորդակցական և մասնագիտական-վարքային կարողություններ, ամրապնդվում է մասնագիտական ինքնությունը:

10. Արժեքահեն և քաղաքացիական սոցիալականացման կառավարում

Սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետությունը չի կարող գնահատվել միայն ուսանողի հարմարման, հաղորդակցման կամ մասնակցության

կարողություններով: Բարձրագույն կրթության կարևոր առաքելություններից է սոցիալապես պատասխանատու, արժեքային կողմնորոշում և քաղաքացիական դիրքորոշում ունեցող ապագա մասնագետի ձևավորումը:

Շ. Շվարցի արժեքների տեսության համաձայն՝ արժեքներն ուղղորդում են մարդու ընտրությունները, վարքը և սոցիալական հարաբերությունները (Schwartz, 2012):

Հետևաբար արժեքահեն և քաղաքացիական սոցիալականացման կառավարումը պետք է ունենա հստակ նպատակներ և արտահայտվի ոչ միայն ուսումնական բովանդակության, այլև բուհի կազմակերպական մշակույթի, միջանձնային հարաբերությունների և կառավարչական պրակտիկայի մեջ:

Այս ուղղությամբ կարևոր են ակադեմիական բարեվարքության, սոցիալական պատասխանատվության, ժողովրդավարական մշակույթի, փոխադարձ հարգանքի, հանդուրժողականության, արդարության, մասնագիտական էթիկայի և քաղաքացիական մասնակցության զարգացումը:

Արժեքային սոցիալականացման արդյունքները նպատակահարմար է գնահատել ուսանողների վարքային դրսևորումների, ակադեմիական բարեվարքության, կամավորական և քաղաքացիական մասնակցության, սոցիալական պատասխանատվության և մասնագիտական-էթիկական դիրքորոշումների միջոցով:

Այսպիսով, արժեքահեն և քաղաքացիական սոցիալականացման կառավարումը նպատակաուղղված է ոչ միայն արժեքների փոխանցմանը, այլև դրանց ինստիտուցիոնալ ամրապնդմանը և ուսանողի իրական սոցիալական վարքում դրսևորմանը:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Ամփոփելով կարող ենք փաստել, որ վերոնշյալ կառավարման ուղղությունները միմյանցից մեկուսացված չեն: Համակարգային-ռազմավարական կառավարումը ձևավորում է ընդհանուր նպատակներն ու առաջնահերթությունները, սոցիալ-կրթական էկոհամակարգի կառավարումը՝ դրանց իրականացման միջավայրը, ուսանողակենտրոն և մասնակցային կառավարումը՝ ուսանողի սուբյեկտայնությունը, բուհական պատկանելիության և մենթորական համակարգերի կառավարումը՝ սոցիալական ինտեգրումը, անհատականացված և թվային կառավարումը՝ գործընթացի ճկունությունն ու ժամանակակից միջավայրին համապատասխանությունը, տվյալահեն մշտադիտարկումն ու հետադարձ կապը՝ գործընթացի վերահսկելիությունը, արտաքին գործընկերային համագործակցության կառավարումը՝ մասնագիտական սոցիալականացումը, իսկ արժեքահեն և քաղաքացիական կառավարումը՝ ամբողջ գործընթացի սոցիալական, բարոյական և քաղաքացիական ուղղվածությունը:

Այսպիսով, բուհում ուսանողների սոցիալականացման արդյունավետ կառավարման առանձնացված ուղիները կազմում են մեկ փոխկապակցված ռազմավարական համակարգ, որի ընդհանուր նպատակը ուսանողի զարգացման հետևյալ շարժընթացի ապահովումն է՝ հարմարում → բուհական պատկանելիություն → ներգրավվածություն → մասնակցություն → սոցիալական պատասխանատվություն → մասնագիտական նույնականացում → ինքնակարգավորում և մասնագիտական ինքնորոշում:

Նշված կառավարման ուղիների համակարգված իրականացումը տեսական և կազմակերպական հիմք է ստեղծում բուհում ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետ կառավարման կազմակերպական-մանկավարժական պայմանների, կառավարման մեխանիզմների և արդյունավետության գնահատման չափանիշների հետագա հիմնավորման համար:

Հետազոտության վերջնարդյունքները:

Կատարված տեսական և համադրական վերլուծության արդյունքում՝

- համակարգվել են բուհում ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետ կառավարման հիմնական ուղղությունները՝ համակարգային-ռազմավարական, սոցիալ-կրթական էկոհամակարգի, ուսանողակենտրոն և մասնակցային, բուհական պատկանելիության, մենթորական և փոխաջակցության, անհատականացված, թվային, տվյալահեն, գործընկերային, արժեքահեն և քաղաքացիական կառավարման համատեքստում,
- բացահայտվել է նշված կառավարման ուղղությունների փոխկապակցված և փոխլրացնող բնույթը՝ որպես բուհի կրթական կառավարման միասնական համակարգի բաղադրիչներ,
- հիմնավորվել է սոցիալականացման կառավարման փուլային-ցիկլային տրամաբանությունը՝ ախտորոշումից և նպատակադրումից մինչև մշտադիտարկում, հետադարձ կապ, կառավարչական ճշգրտում և ինքնակարգավորում,
- որոշարկվել են ուսանողների սոցիալականացման արդյունավետ կառավարման կազմակերպական-մանկավարժական պայմանների և կառավարման մեխանիզմների հիմնական շրջանակները,
- սահմանվել է սոցիալականացման ակնկալվող արդյունքների հաջորդականությունը՝ հարմարում → բուհական պատկանելիություն → ներգրավվածություն → մասնակցություն → սոցիալական պատասխանատվություն → մասնագիտական նույնականացում → ինքնակարգավորում և մասնագիտական ինքնորոշում,
- ձևակերպվել է սոցիալականացման կառավարման արդյունքների գնահատման տրամաբանությունը՝ ուսանողի սոցիալական զարգացման

վերաբերյալ տվյալների, հետադարձ կապի և դրանց հիման վրա իրականացվող կառավարչական ճշգրտումների փոխկապակցմամբ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2020). Four domains of students' sense of belonging to university. *Studies in Higher Education, 45*(3).

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel, 25*(4).

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Etzkowitz, H. (2008). *The Triple Helix: University–Industry–Government Innovation in Action*. New York: Routledge.

Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change* (5th ed.). New York: Teachers College Press.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1).

Selwyn, N. (2012). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Continuum.

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology, 25*(6).

Weidman, J. C., & DeAngelo, L. (Eds.). (2020). *Socialization in Higher Education and the Early Career: Theory, Research and Application*. Cham: Springer.

РЕЗЮМЕ

ПУТИ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ

Лилит Манукян

В статье рассматриваются теоретические, организационные и педагогические пути повышения эффективности управления процессом социализации студентов в высшем учебном заведении.

На основе теоретического анализа систематизированы системно-стратегическое, экосистемное, студентоцентрированное и партисипативное, менторское, индивидуализированное, цифровое, основанное на данных, партнёрское и ценностно-ориентированное направления управления социализацией.

Предлагается авторский подход, согласно которому данные направления должны объединяться в единую поэтапно-циклическую систему управления — от диагностики и целеполагания до мониторинга, управленческой коррекции, саморегуляции и профессионального самоопределения.

Определены организационно-педагогические условия и механизмы управления процессом.

Ключевые слова: *социализация студентов, управление социализацией, университетская среда, студенческая вовлечённость, партисипативное управление, менторство, чувство принадлежности, цифровая социализация, профессиональная идентичность.*

SUMMARY

WAYS OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' SOCIALIZATION AND ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS

Lilit Manukyan

The article examines theoretical, organizational, and pedagogical ways of improving the management of university students' socialization. Socialization is regarded as a purposeful, continuous, and manageable process integrating academic adjustment, social engagement, professional identity formation, value orientations, self-regulation, and a sense of belonging to the university community.

The article also specifies the organizational-pedagogical conditions and management mechanisms required for effective socialization. It is argued that the outcomes of socialization should be assessed through an integrated set of indicators reflecting adaptation, engagement, belonging, cooperation, social responsibility, professional identity, and self-regulation.

Keywords: *student socialization, higher education, socialization management, university environment, student engagement, participatory governance, mentoring, sense of belonging, digital socialization, professional identity.*

Հոդվածը սրացվել է՝ 28.08.2026
Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 30.08.2026
Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 22.10.2026

ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԽՆԴՐԱՀԱՐՈՒՅՑ ՀԱՄԱՑԱՆՑԱՅԻՆ ՕԳՏԱԳՈՐԾՄԱՆ ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ. ՀՈԼԻՍՏԱԿԱՆ-ԷԿՈ-ՆԱՐԱՏԻՎ ՄՈՏԵՑՈՒՄ

ԼՈՒՍԻՆԵ ՍԵՐՈԲՅԱՆ
Խ. Աբվյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ *lusine.serobyan@mail.ru*

DOI: 10.24234/scientific.v3i53.393

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Թվային տեխնոլոգիաների ինտենսիվ ներթափանցումը սովորողների կրթական, հաղորդակցական և սոցիալական կենսագործունեության ոլորտներ նոր հնարավորությունների հետ մեկտեղ առաջադրում է խնդրահարույց համացանցային օգտագործման կանխարգելման մանկավարժական հիմնախնդիրը:

Հոդվածի նպատակն է տեսականորեն հիմնավորել և համակարգել սովորողների խնդրահարույց համացանցային օգտագործման կանխարգելման մանկավարժական ուղիները և ներկայացնել դրանց ինտեգրման հոլիստական-էկո-նարատիվ հեղինակային մոտեցումը:

Հետազոտության մեթոդաբանական հիմքը կազմել են համակարգային, հումանիստական, գործունեային, կարողունակահեն, սոցիոէկոլոգիական և ինքնակարգավորման մոտեցումները: Կիրառվել են գիտական գրականության տեսական վերլուծության, համեմատության, համադրման, ընդհանրացման և հայեցակարգային մոդելավորման մեթոդներ:

Հիմնավորվում է, որ համացանցում անցկացրած ժամանակը չի կարող դիտարկվել որպես խնդրահարույց օգտագործման կամ կախվածության ինքնուրույն ախտորոշիչ ցուցիչ, իսկ մանկավարժական կանխարգելումը նպատակահարմար է կառուցել սովորողի թվային վարքի, կենսագործունեության և սոցիոէկոլոգիական միջավայրերի փոխազդեցության հաշվառմամբ:

Համակարգվել են կանխարգելման յոթ ընդհանուր մանկավարժական ուղիներ՝ համադպրոցական բազմաբաղադրիչ կանխարգելում, թվային բարեկեցություն և ինքնակարգավորում, մեդիա-տեղեկատվական և ալգորիթմական գրագիտություն, մետաճանաչողական և սոցիալ-հուզական կարողությունների զարգացում, ընտանիք–դպրոց գործընկերություն և ծնողական թվային միջնորդություն, ռիսկային սովորողների վաղ ճանաչում ու տարբերակված աջակցություն, ինչպես նաև ճանաչողական-վարքային և մոտիվացիոն սկզբունքների նպատակային կիրառում:

Որպես հոդվածի գիտական նորույթ՝ առաջարկվում է հոլիստական-էկո-նարատիվ մոտեցումը և դրա երեք հեղինակային ուղիները՝ կենսագործունեական հավասարակշռության ձևավորում, թվային կենսափորձի էկո-նարատիվ վերաիմաստավորում և սոցիոէկոլոգիական ռեսուրսների ակտիվացում: Հիմնավորվում է կանխարգելման անցումը արտաքին վերահսկողությունից դեպի գիտակցում, համատեղ կարգավորում, ինքնակարգավորում և թվային բարեկեցություն:

Հիմնաբառեր՝ *խնդրահարույց համացանցային օգտագործում, համացանցային կախվածություն, մանկավարժական կանխարգելում, թվային բարեկեցություն, ինքնակարգավորում, սոցիոէկոլոգիական մոտեցում, նարատիվ վերաիմաստավորում, հոլիստական-էկո-նարատիվ մոտեցում*:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Թվային միջավայրը դարձել է ժամանակակից սովորողի կրթական և սոցիալական իրականության անբաժանելի բաղադրիչ: Համացանցը և թվային հարթակները միաժամանակ իրականացնում են տեղեկատվական, կրթական, հաղորդակցական, ժամանցային և սոցիալականացման գործառույթներ: Հետևաբար թվային տեխնոլոգիաների կիրառման խնդիրը չի կարող մեկնաբանվել միայն դրանց օգտագործման տևողության կամ սահմանափակման տեսանկյունից:

Ժամանակակից գիտական գրականության մեջ «համացանցային կախվածություն» (Internet addiction) հասկացության կողքին կիրառվում են «խնդրահարույց համացանցային օգտագործում» (problematic Internet use), «խնդրահարույց թվային տեխնոլոգիաների օգտագործում» (problematic digital technology use), «խնդրահարույց սոցիալական մեդիայի օգտագործում» (problematic social media use) և այլ եզրույթներ: Դրանց մեխանիկական նույնացումը գիտականորեն արդարացված չէ: Համացանցի հաճախակի կամ երկարատև օգտագործումն ինքնին դեռ չի վկայում կախվածության առկայության մասին:

Առողջապահության համաշխարհային կազմակերպության ICD-11 դասակարգման մեջ որպես կլինիկականորեն ճանաչված վարքային խանգարում առանձնացված է խաղային խանգարումը (gaming disorder), որի հիմնական բնութագրերն են խաղային վարքի նկատմամբ վերահսկողության խանգարումը, այլ գործունեությունների նկատմամբ խաղին տրվող աճող առաջնահերթությունը և վարքի շարունակումը՝ չնայած բացասական հետևանքներին: Կարևոր չափանիշ է նաև անձի կենսագործունեության էական խաթարումը (WHO, 2020):

Այս հանգամանքը հատկապես կարևոր է մանկավարժական կանխարգելման տեսանկյունից: Դպրոցում խնդրի գնահատումը նպատակահարմար չէ կառուցել միայն էկրանային ժամանակի չափման կամ «շատ է օգտագործում–քիչ է օգտագործում» հակադրության վրա: Առավել նշանակալի են թվային գործունեության նպատակային բնույթը, սովորողի ինքնակարգավորումը, սեփական վարքը վերահսկելու կարողությունը և թվային գործունեության ազդեցությունը ուսման, քնի, ֆիզիկական ակտիվության, միջանձնային հարաբերությունների ու ընդհանուր բարեկեցության վրա:

Հիմնախնդրի արդիականությունը հաստատվում է նաև միջազգային տվյալներով: ԱՀԿ Եվրոպական տարածաշրջանային գրասենյակի HBSC ուսումնասիրության համաձայն՝ 11, 13 և 15 տարեկան գրեթե 280 հազար դեռահասների շրջանում խնդրահարույց սոցիալական մեդիայի օգտագործման նշաններ ունեցող անձանց բաժինը 2018 թ. 7%-ից 2022 թ. հասել է 11%-ի (WHO Regional Office for Europe, 2024):

Միաժամանակ ժամանակակից ուսումնասիրությունները խնդրահարույց թվային վարքը ավելի հաճախ դիտարկում են ոչ թե միայն անհատական հատկանիշների, այլ անձ–ընտանիք–դպրոց–հասակակիցներ–համայնք–թվային միջավայր փոխազդեցությունների շրջանակում: Ամերիկյան մանկաբուժության ակադեմիայի 2026 թ. տեխնիկական զեկույցում ևս երեխայի թվային փորձը մեկնաբանվում է սոցիոէկոլոգիական տեսանկյունից՝ ընդգրկելով երեխայի անհատական առանձնահատկությունները, ընտանիքը, թվային էկոհամակարգը և հասարակական համակարգերը (Munzer et al., 2026):

Այսպիսով, առաջանում է մանկավարժական կանխարգելման տրամաբանությունը «էկրանային ժամանակի վերահսկումից» դեպի սովորողի ամբողջական կենսագործունեության, ինքնակարգավորման և թվային էկոհամակարգի հետ փոխազդեցության կազմակերպում տեղափոխելու անհրաժեշտություն:

Հետազոտության նպատակը

Հետազոտության նպատակն է տեսականորեն հիմնավորել և համակարգել սովորողների խնդրահարույց համացանցային օգտագործման կանխարգելման մանկավարժական ուղիները և մշակել դրանց ինտեգրման հոլիստական-էկո-նարատիվ մոտեցում:

Հետազոտության մեթոդաբանությունը և մեթոդները

Հետազոտության տեսական-մեթոդաբանական հիմքը կազմում են համակարգային, հումանիստական, գործունեային, կարողունակահեն, սոցիոմշակութային, սոցիալ-էկոլոգիական,հոլիստական, ինքնակարգավորման մոտեցումները:

Կիրառվել են գիտական աղբյուրների տեսական վերլուծության, համեմատման, համադրման, համակարգման և ընդհանրացման մեթոդներ, ինչպես նաև հայեցակարգային մոդելավորում:

Վերլուծության ընթացքում առանձնակի ուշադրություն է դարձվել դպրոցահեն կանխարգելման, թվային բարեկեցության, ինքնակարգավորման, ծնողական միջնորդության, մեդիա- և ալգորիթմական գրագիտության, ճանաչողական-վարքային մոտեցումների և սոցիալ-էկոլոգիական գործոնների վերաբերյալ ժամանակակից համակարգված վերանայումներին ու մետավերլուծություններին:

Սովորողների խնդրահարույց համացանցային օգտագործման կանխարգելման մանկավարժական ուղիները

Գիտական գրականության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ մեկ առանձին բաղադրիչի վրա հիմնված կանխարգելումը սահմանափակ հնարավորություններ ունի: Առավել հիմնավորված է խնդիրը դիտարկել բազմաբաղադրիչ և

բազմամակարդակ համակարգի շրջանակում (Colder Carras et al., 2024; Žmavc et al., 2025):

Մեր կողմից համակարգված մանկավարժական ուղիները ներառում են հետևյալ փոխկապակցված ուղղությունները:

1. Համադպրոցական բազմաբաղադրիչ կանխարգելման համակարգը

Դպրոցը սովորողների խնդրահարույց թվային վարքի կանխարգելման առանցքային միջավայրերից է, քանի որ իրականացնում է ոչ միայն ուսուցման, այլև սոցիալականացման, արժեքային կողմնորոշումների, պատասխանատվության և ինքնակարգավորման ձևավորման գործառույթներ:

Դպրոցահեն կանխարգելումը չպետք է սահմանափակվի համացանցի վտանգների վերաբերյալ մեկանգամյա դասախոսություններով: Այն պետք է ներառի թվային բարեկեցության կրթությունը, ինքնակարգավորման զարգացումը, մեդիագրագիտությունը, սոցիալ-հուզական կարողությունների ձևավորումը, ընտանիքի ներգրավումը, ռիսկային վարքի վաղ ճանաչումը և անհրաժեշտության դեպքում մասնագիտական ուղղորդումը:

Դպրոցահեն ծրագրերի վերաբերյալ համակարգված ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս դրանց հեռանկարայնությունը, սակայն նաև արձանագրում են կիրառվող ծրագրերի տևողության, բովանդակության և գնահատման գործիքների զգալի տարասեռություն (Martínez-Hernández & Lloret-Irles, 2024; Žmavc et al., 2025):

2. Թվային բարեկեցության և թվային ինքնակարգավորման ձևավորումը

Թվային բարեկեցությունը չի ենթադրում թվային տեխնոլոգիաներից հրաժարում: Այն արտահայտում է տեխնոլոգիաների այնպիսի նպատակային և հավասարակշռված օգտագործում, որը չի խաթարում ֆիզիկական, հոգեբանական, սոցիալական և կրթական բարեկեցությունը:

Մանկավարժական աշխատանքի խնդիրն է սովորողի մոտ զարգացնել սեփական թվային վարքը դիտարկելու, նպատակային և ավտոմատացված օգտագործումը տարբերակելու, ժամանակն ու ուշադրությունը կառավարելու և թվային գործունեությունը ուսման, քնի, ֆիզիկական ակտիվության, իրական հաղորդակցության ու հանգստի հետ հավասարակշռելու կարողությունները:

Այս տեսանկյունից կանխարգելման հեռանկարային տրամաբանությունն է՝ արտաքին վերահսկողությունից դեպի համատեղ կարգավորում և ինքնակարգավորում:

3. Մեդիա-տեղեկատվական և ալգորիթմական գրագիտության զարգացումը

Ժամանակակից մեդիագրագիտությունը նպատակահարմար է չսահմանափակել տեղեկատվության հավաստիության գնահատմամբ կամ կեղծ տեղեկատվության ճանաչմամբ:

Սովորողը պետք է որոշակի պատկերացում ունենա նաև թվային հարթակների կառուցվածքային առանձնահատկությունների մասին՝ անհատականացված առաջարկություններ, ալգորիթմական դասակարգում, ավտոմատ վերարտադրում, անվերջ տեղեկատվական հոսք, ծանուցումներ և ուշադրության պահպանմանը միտված այլ մեխանիզմներ:

Ալգորիթմական գրագիտությունը հնարավորություն է տալիս սովորողին գիտակցել, որ թվային միջավայրում ներկայացվող տեղեկատվական հոսքը միշտ չէ, որ չեզոք կամ պատահական ընտրության արդյունք է: Այդ գիտակցումը հիմք է ստեղծում սեփական թվային ընտրությունների նկատմամբ քննադատական և ռեֆլեքսիվ վերաբերմունքի ձևավորման համար:

4. Ինքնակարգավորման, մետաճանաչողական և սոցիալ-հուզական կարողությունների զարգացումը

Խնդրահարույց համացանցային օգտագործումը կարող է փոխկապակցված լինել հուզական ինքնակարգավորման, սթրեսի հաղթահարման, ինքնավերահսկման և միջանձնային հարաբերությունների դժվարությունների հետ:

Դևիսի ճանաչողական-վարքային մոդելում խնդրահարույց համացանցային օգտագործման ձևավորման և պահպանման գործում կարևոր դեր է հատկացվում ոչ հարմարվողական ճանաչողական գործընթացներին (Davis, 2001): Կապլանի մոդելում տրամադրության կարգավորման նպատակով համացանցի օգտագործումը և առցանց սոցիալական փոխազդեցության նախապատվությունը դիտարկվում են թերի ինքնակարգավորման հետ փոխկապակցված գործոններ (Caplan, 2010):

Հետևաբար կանխարգելիչ մանկավարժական աշխատանքը պետք է ուղղված լինի սեփական հույզերը ճանաչելու, ուշադրությունը կառավարելու, նպատակադրման, ինքնավերահսկման, որոշումների կայացման, խնդիրների լուծման և ռեֆլեքսիայի կարողությունների զարգացմանը:

5. Ընտանիք–դպրոց գործընկերություն և ծնողական թվային միջնորդությունը

Ընտանիքի դերը նպատակահարմար չէ հանգեցնել միայն երեխայի էկրանային ժամանակի սահմանափակմանը: Ընտանեկան հարաբերությունների որակը, ծնողների անձնական օրինակը, հաղորդակցությունը և նախապես համաձայնեցված կանոնները կարող են կարևոր նշանակություն ունենալ սովորողի թվային վարքի ձևավորման գործում:

Վոսսենի և համահեղինակների համակարգված վերանայման արդյունքները ցույց են տալիս դրական ծնող–երեխա հարաբերությունների և աջակցող ընտանեկան միջավայրի նշանակությունը, մինչդեռ միայն սահմանափակող ծնողական ռազմավարությունների արդյունքները միանշանակ չեն (Vossen et al., 2024):

Հետևաբար մանկավարժական տեսանկյունից առավել նպատակահարմար է խոսել ծնողական թվային միջնորդության և ընտանիք–դպրոց գործընկերության, այլ ոչ միայն «ընտանեկան թվային վերահսկողության» մասին:

6. Ռիսկային սովորողների վաղ ճանաչում և տարբերակված հոգեբանամանկավարժական աջակցությունը

Համընդհանուր կանխարգելիչ աշխատանքը պետք է լրացվի բարձր ռիսկի գործոններ կամ խնդրահարույց օգտագործման նախնական դրսևորումներ ունեցող սովորողների վաղ ճանաչմամբ:

Ռիսկի գնահատումը չի կարող հիմնվել միայն առցանց անցկացրած ժամանակի վրա: Առավել նշանակալի են սեփական օգտագործումը վերահսկելու կրկնվող դժվարությունը, թվային գործունեության գերակայությունն այլ կարևոր

գործունեությունների նկատմամբ, ուսման, քնի կամ հարաբերությունների խաթարումը և վարքի շարունակումը՝ չնայած բացասական հետևանքներին:

Միաժամանակ պետք է պահպանվի մանկավարժական և կլինիկական գործառույթների սահմանը: Ուսուցիչը կամ սոցիալական մանկավարժը չի իրականացնում կլինիկական ախտորոշում: Նրա գործառույթն է հնարավոր ռիսկերի վաղ ճանաչումը, աջակցող միջավայրի ստեղծումը, ընտանիքի հետ համագործակցությունը և անհրաժեշտության դեպքում համապատասխան մասնագետի ներգրավումը:

7. Ճանաչողական-վարքային և մոտիվացիոն սկզբունքների նպատակային կիրառումը

Խնդրահարույց թվային վարքի առավել արտահայտված դրսևորումներ ունեցող սովորողների հոգեբանամանկավարժական աջակցության ընթացքում կարող են կիրառվել ճանաչողական-վարքային մոտեցման առանձին սկզբունքներ ու տեխնիկաներ՝ ինքնամոնիթորինգ, վարքային իրավիճակների վերլուծություն, նպատակադրում, խնդիրների լուծում և այլընտրանքային վարքային ռազմավարությունների մշակում:

Հոգեբանական միջամտությունների վերաբերյալ ժամանակակից մետավերլուծությունները խոստումնալից արդյունքներ են արձանագրում հատկապես ճանաչողական-վարքային բաղադրիչներ ներառող ծրագրերի դեպքում, սակայն մատնանշում են նաև ապացույցների տարասեռությունն ու հետագա բարձրորակ ուսումնասիրությունների անհրաժեշտությունը (Pérez-Wiesner et al., 2025):

Դեռահասների շրջանում մոտիվացիոն հարցազրույցի վերաբերյալ պատահականացված վերահսկվող ուսումնասիրությունն արձանագրել է դրական արդյունքներ նաև համացանցային և թվային խաղերի կախվածության ցուցանիշների առումով (Şahin & Ayaz-Alkaya, 2026):

Մանկավարժական միջավայրում նման մոտեցումների սկզբունքները կարող են օգտագործվել ոչ թե որպես թերապիա, այլ որպես հաղորդակցական և աջակցող միջոց՝ սովորողի ինքնավարությունը, ներքին մոտիվացիան և սեփական նպատակների ձևակերպումը խթանելու համար:

Հոլիստական-էկո-նարատիվ մոտեցումը՝ որպես կանխարգելման ուղիների ինտեգրման հիմք

Վերոնշյալ ուղիները ներառում են խնդրի վարքային, ճանաչողական, հուզական, ընտանեկան, սոցիալական, կրթական և թվային-միջավայրային կողմերը: Սակայն դրանց պարզ համադրումը դեռևս ինքնին չի ապահովում կանխարգելման ամբողջական մանկավարժական տրամաբանություն:

Այս տեսական հակասությունը հիմք է տալիս առաջադրելու սովորողների խնդրահարույց համացանցային օգտագործման կանխարգելման հոլիստական-էկո-նարատիվ հեղինակային մոտեցումը:

Հոլիստական-էկո-նարատիվ մոտեցումը սովորողների խնդրահարույց համացանցային օգտագործման կանխարգելման ինտեգրատիվ մանկավարժական մոտեցում է, որի շրջանակում սովորողի թվային վարքը դիտարկվում է նրա ամբողջական անձնային զարգացման, կենսագործունեության տարբեր ոլորտների և սոցիալ-էկոլոգիական միջավայրերի փոխազդեցության համակարգում, իսկ

կանխարգելման գործընթացը կառուցվում է սեփական թվային փորձի գիտակցման, նարատիվ վերաիմաստավորման, անձնային ու միջավայրային ռեսուրսների ակտիվացման և ինքնակարգավորվող վարքային ռազմավարությունների ձևավորման հիման վրա:

Մոտեցման **հոլիստական բաղադրիչը** թվային վարքը դիտարկում է սովորողի ճանաչողական, հուզական, ֆիզիկական, սոցիալական, արժեքային և գործունեային զարգացման ամբողջության մեջ: Հետևաբար կանխարգելման օբյեկտը ոչ միայն առանձին անցանկալի վարքն է, այլ նաև սովորողի կենսագործունեության համակարգը և դրա հավասարակշռությունը:

Էկոլոգիական բաղադրիչը վերաբերում է անձ–ընտանիք–դպրոց–հասակակիցներ–համայնք–բնական միջավայր–թվային էկոհամակարգ փոխազ

դեցությունների ամբողջությանը: Այստեղ «էկո» հասկացությունը չի սահմանափակվում բնապահպանական բովանդակությամբ, այլ արտահայտում է անձի և նրա բազմաշերտ կենսամիջավայրերի փոխկախվածությունը:

Նարատիվ բաղադրիչը ենթադրում է սովորողի կողմից սեփական թվային փորձի գիտակցում, պատմում և վերաիմաստավորում: Կարևոր է խնդիրը տարանջատել անձի ինքնությունից և սովորողին հնարավորություն տալ սեփական վարքը ընկալելու որպես փոփոխելի փորձ, այլ ոչ որպես անփոփոխ անձնային հատկանիշ:

Հարկ է ընդգծել, որ առաջարկվող էկո-նարատիվ կառուցակարգը չի ներկայացվում որպես արդեն ապացուցված ինքնուրույն թերապևտիկ մեթոդ: Այն սոցիալ-էկոլոգիական, հոլիստական և նարատիվ գաղափարների նպատակային մանկավարժական համադրման հեղինակային արդյունք է և ենթակա է հետագա էմպիրիկ ստուգման:

Մոտեցման համակարգաստեղծ նպատակը սովորողին խնդրահարույց թվային վարքի արտաքին վերահսկողության օբյեկտից սեփական թվային կենսագործունեությունը գիտակցող, իմաստավորող, ընտրող և ինքնակարգավորող սուբյեկտի վերածելն է:

Հոլիստական-էկո-նարատիվ մոտեցման հեղինակային մանկավարժական ուղիները

1.Հոլիստական կենսագործունեական հավասարակշռության ձևավորումը

Այս ուղու ելակետն այն է, որ խնդրահարույց թվային օգտագործումը չի կարող դիտարկվել սովորողի առօրյա կենսագործունեությունից մեկուսացված:

Այն կարող է փոխկապակցված լինել քնի, ֆիզիկական ակտիվության, ուսումնական ծանրաբեռնվածության, հուզական վիճակի, հարաբերությունների, ինքնիրացման և ազատ ժամանակի կառուցվածքի հետ:

Հետևաբար կանխարգելման խնդիրը միայն թվային օգտագործումը կրճատելը չէ, այլ սովորողի կյանքի տարբեր ոլորտների միջև նպատակահարմար հավասարակշռության ձևավորումը:

Այդ նպատակով կարող են կիրառվել «Իմ կենսագործունեության հավասարակշռության քարտեզը», «Իմ թվային և իրական օրվա պատկերը», «Ի՞նչ է ինձ տալիս թվային միջավայրը և ի՞նչ այլ ճանապարհներով կարող եմ բավարարել

նույն պահանջմունքը» տիպի ռեֆլեքսիվ առաջադրանքներ և ինքնադիտարկման օրագրեր:

Այս ուղու մանկավարժական տրամաբանությունն է՝ գիտակցված կենսակարգավորումից դեպի թվային ինքնակարգավորում:

2. **Էկո-նարատիվ ինքնաիմաստավորումը և թվային կենսափորձի վերակառուցումը**

Այս ուղին ուղղված է սովորողի սեփական թվային կենսափորձի գիտակցմանը և վերաիմաստավորմանը:

Սովորողը բացահայտում է, թե ինչ տեղ է զբաղեցնում թվային միջավայրն իր կյանքում, ինչ իրավիճակներում է առցանց ներգրավվածությունն ուժեղանում, ինչ հույզեր, պահանջմունքներ կամ հարաբերություններ են դրա հետ կապված, կյանքի որ ոլորտներն են հետին պլան մղվում և ինչպիսի թվային վարք է նա ցանկանում կառուցել ապագայում:

Նարատիվ աշխատանքի կարևոր սկզբունք է անձի և խնդրի տարանջատումը: «Ես կախված եմ համացանցից» ինքնապիտակավորման փոխարեն սովորողը կարող է սովորել նկարագրել «այն իրավիճակները, երբ դժվարանում եմ կառավարել համացանցի օգտագործումը»: Այդպիսի ձևակերպումը սովորողին հնարավորություն է տալիս խնդիրը դիտարկել որպես փոփոխելի վարքային փորձ:

Կարող են կիրառվել «Իմ թվային կենսագրությունը», «Իմ մեկ թվային օրվա պատմությունը», «Իմ կյանքի միջավայրերի քարտեզը», «Երբ ես կարողացա ընտրել», «Ինչպիսի՞ թվային կյանք եմ ուզում ունենալ» և այլ ռեֆլեքսիվ առաջադրանքներ:

Առաջարկվող հեղինակային քայլաշարն է՝ փորձառության բացահայտում → անձնային և միջավայրային գործոնների ճանաչում → խնդրի տարանջատում անձից → ռիսկային պատմության վերաիմաստավորում → հաջողված բացառությունների և ռեսուրսների բացահայտում → այլընտրանքային թվային կենսասցենարի կառուցում → դրա փորձարկում → ռեֆլեքսիա → ինքնակարգավորման ամրապնդում:

3. **Սոցիալ-էկոլոգիական ռեսուրսների ակտիվացումը և իրական կենսաշխարհի հարստացումը**

Եթե խնդրահարույց թվային ներգրավվածության որոշ դրդապատճառներ կապված են իրական միջավայրում հաղորդակցության, պատկանելիության, ինքնարտահայտման, ճանաչման կամ հաջողության հնարավորությունների սահմանափակության հետ, ապա մանկավարժական կանխարգելումը պետք է նպաստի այդ պահանջմունքների բավարարման կառուցողական այլընտրանքների ստեղծմանը:

Այս ուղղությամբ ակտիվացվում են սովորողի սոցիոալ-էկոլոգիական ռեսուրսները՝ ընտանիքը, դպրոցը, հասակակիցները, համայնքային և մշակութային միջավայրը, բնությունը, ստեղծագործական ու մարզական գործունեությունը:

Դպրոցական և արտադպրոցական կամավորական, բնապահպանական, ստեղծագործական, հետազոտական, մարզական և համայնքային նախագծերը սովորողին կարող են տալ իրական մասնակցության, օգտակարության, պատկանելիության և ինքնարդյունավետության փորձ: Դրանք չեն ներկայացվում որպես համացանցային կախվածության «բուժում»: Դրանց մանկավարժական

գործառույթը սովորողի իրական կենսաշխարհի հարստացումն է և թվային միջավայրից դուրս ինքնիրացման բազմազան հնարավորությունների ստեղծումը:

Հոլիստական-էկո-նարատիվ մոտեցման համակարգաստեղծ գործառույթը

Առաջարկվող մոտեցումը չի փոխարինում գիտական գրականության մեջ հիմնավորված կանխարգելման ուղիներին: Դրա գործառույթը դրանց վերաիմաստավորումն ու մեկ ընդհանուր մանկավարժական տրամաբանության մեջ ինտեգրումն է:

Թվային բարեկեցության կրթությունը կապվում է սովորողի ամբողջական կենսակերպի, ինքնակարգավորումը՝ անձնային ընտրության և պատասխանատվության, ընտանիք–դպրոց համագործակցությունը՝ սոցիալ-էկոլոգիական միջավայրի, մեդիագրագիտությունը՝ թվային էկոհամակարգի քննադատական ըմբռնման, իսկ տարբերակված աջակցությունը՝ սովորողի սեփական փորձի գիտակցման և վերաիմաստավորման հետ:

Կանխարգելման ընդհանուր շարժընթացը կարելի է ներկայացնել հետևյալ կերպ՝ արտաքին վերահսկողություն → գիտակցում → համատեղ կարգավորում → ինքնաճանաչում և ռեֆլեքսիա → սեփական թվային փորձի վերաիմաստավորում → անձնային ու միջավայրային ռեսուրսների ակտիվացում → այլընտրանքային կենսասցենարի կառուցում → ինքնակարգավորվող և պատասխանատու թվային վարք → թվային բարեկեցություն:

Հենց այս ինտեգրատիվ հաջորդականությունն է կազմում առաջարկվող մոտեցման հիմնական հեղինակային առանձնահատկությունը:

Գիտական նորույթը

Հետազոտության գիտական նորույթը պայմանավորված է սովորողների խնդրահարույց համացանցային օգտագործման կանխարգելման առանձին ապացուցահեն ուղղությունների նպատակային մանկավարժական ինտեգրմամբ և դրանց հիման վրա հոլիստական-էկո-նարատիվ մոտեցման առաջադրմամբ:

Նորույթը հոլիստական, սոցիալ-էկոլոգիական կամ նարատիվ գաղափարների առանձին կիրառումը չէ: Այն դրսևորվում է դրանց նպատակային մանկավարժական համադրման և գործառականացման մեջ՝ սովորողի թվային վարքը ամբողջական կենսագործունեության, սեփական փորձի իմաստավորման և բազմաշերտ սոցիալ-էկոլոգիական ռեսուրսների փոխազդեցության համակարգում դիտարկելու միջոցով:

Հեղինակային մոտեցումը կոնկրետացվում է երեք փոխկապակցված ուղիներով՝ հոլիստական կենսագործունեական հավասարակշռության ձևավորում, թվային կենսափորձի էկո-նարատիվ վերաիմաստավորում և սոցիոէկոլոգիական ռեսուրսների ակտիվացում:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Վերլուծության արդյունքները ցույց են տալիս, որ մանկավարժական կանխարգելման արդյունավետ ռազմավարությունը նպատակահարմար է կառուցել ոչ թե թվային տեխնոլոգիաների նկատմամբ արգելող վերաբերմունքի, այլ սովորողի ինքնակարգավորման և թվային ինքնավարության զարգացման շուրջ:

Ժվանցը և համահեղինակների (2025) մետավերլուծությունը ցույց է տալիս, որ դպրոցահեն ծրագրերն ավելի արտահայտված արդյունքներ կարող են ունենալ խնդրահարույց թվային օգտագործման ցուցանիշների, քան պարզապես էկրանային

ժամանակի նվազեցման առումով: Սա ևս հիմնավորում է միայն ժամային սահմանափակումներից հրաժարվելու և կանխարգելման բազմաչափ ցուցիչներ կիրառելու անհրաժեշտությունը:

Միաժամանակ առաջարկվող հոլիստական-էկո-նարատիվ մոտեցումը պետք է դիտարկվի որպես տեսականորեն հիմնավորված և հետագա փորձարարական ուսումնասիրության կարիք ունեցող հեղինակային կառուցակարգ: Ներկայիս ուսումնասիրությունը չի ապացուցում դրա պատճառահետևանքային արդյունավետությունը և չի ներկայացնում այն որպես կլինիկական կամ թերապևտիկ մեթոդ:

Դրա արժեքը տվյալ փուլում պայմանավորված է տարբեր կանխարգելիչ ուղղություններն ընդհանուր մանկավարժական տրամաբանության մեջ միավորելու և սովորողի սուբյեկտային դիրքը կանխարգելման կենտրոնում դնելու հնարավորությամբ:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

1. Սովորողների խնդրահարույց համացանցային օգտագործման կանխարգելումը նպատակահարմար չէ նույնացնել համացանցում անցկացրած ժամանակի սահմանափակման հետ: Կարևոր են վարքի վերահսկելիությունը, դրա նպատակային բնույթը և ազդեցությունը սովորողի կենսագործունեության հիմնական ոլորտների վրա:
2. Կանխարգելումը պետք է կրի բազմաբաղադրիչ և համակարգային բնույթ՝ ներառելով դպրոցը, ընտանիքը, սովորողի անձնային կարողությունները և թվային ու սոցիալական միջավայրերը:
3. Մանկավարժական կանխարգելման առանցքային ուղղություններ են թվային բարեկեցության և ինքնակարգավորման ձևավորումը, մեդիա- և ալգորիթմական գրագիտությունը, սոցիալ-հուզական ու մետաճանաչողական կարողությունների զարգացումը, ընտանիք–դպրոց գործընկերությունը և ռիսկային սովորողների տարբերակված աջակցությունը:
4. Առաջարկվող հոլիստական-էկո-նարատիվ մոտեցումը հնարավորություն է տալիս սովորողի թվային վարքը դիտարկել նրա ամբողջական կենսագործունեության և սոցիալ-էկոլոգիական միջավայրերի փոխազդեցության համակարգում:
5. Մոտեցման հեղինակային գործառականացումը կատարվում է երեք ուղիներով՝ կենսագործունեական հավասարակշռության ձևավորում, թվային կենսափորձի էկո-նարատիվ վերաիմաստավորում և սոցիոէկոլոգիական ռեսուրսների ակտիվացում:
6. Կանխարգելման հեռանկարային մանկավարժական տրամաբանությունն արտաքին վերահսկողությունից դեպի համատեղ կարգավորում, ինքնաճանաչում, ռեֆլեքսիա, ինքնակարգավորում և պատասխանատու թվային ինքնավարություն անցումն է:
7. Հոլիստական-էկո-նարատիվ մոտեցման և առաջարկվող հեղինակային ուղիների արդյունավետությունը հետագայում անհրաժեշտ է ստուգել նպատակային էմպիրիկ ուսումնասիրությունների միջոցով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior, 26*(5), 1089–1097. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012

Colder Carras, M., Aljuboori, D., Shi, J., Date, M., Karkoub, F., García Ortiz, K., Abreha, F. M., & Thrul, J. (2024). Prevention and health promotion interventions for young people in the context of digital well-being: Rapid systematic review. *Journal of Medical Internet Research, 26*, e59968. https://doi.org/10.2196/59968

Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior, 17*(2), 187–195. https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8

Martínez-Hernández, N., & Lloret-Irles, D. (2024). Are school-based interventions effective in preventing Internet misuse? A systematic review. *Journal of Prevention, 45*, 193–212. https://doi.org/10.1007/s10935-023-00757-9

Munzer, T., Milkovich, L. M., Madigan, S., et al. (2026). Digital ecosystems, children, and adolescents: Technical report. *Pediatrics, 157*(2), e2025075321. https://doi.org/10.1542/peds.2025-075321

Pazdur, M., Tutus, D., & Haag, A.C. (2025). Risk factors for problematic social media use in youth: A systematic review of longitudinal studies. *Adolescent Research Review, 10*, 237–253. https://doi.org/10.1007/s40894-025-00264-4

Pérez-Wiesner, M., Bühler, K.-M., López-Moreno, J. A., & López-Salmerón, M. D. (2025). Effectiveness of psychological treatments for problematic use of Internet, video games, social media and instant messaging: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 22*(10), 1598. https://doi.org/10.3390/ijerph22101598

Şahin, S. S., & Ayaz-Alkaya, S. (2026). The effect of motivational interviewing on internet addiction and digital game addiction in adolescents: A randomized controlled trial. *European Journal of Pediatrics, 185*, 336. https://doi.org/10.1007/s00431-026-06993-5

Vossen, H. G. M., van den Eijnden, R. J. J. M., Visser, I., et al. (2024). Parenting and problematic social media use: A systematic review. *Current Addiction Reports, 11*, 511–527. https://doi.org/10.1007/s40429-024-00559-x

World Health Organization. (2020). *Addictive behaviours: Gaming disorder*. World Health Organization.

WHO Regional Office for Europe. (2024). *Teens, screens and mental health*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Žmavc, M., Horvat, J., Židan, M., & Selak, Š. (2025). The effectiveness of school-based interventions to reduce problematic digital technology use and screen time: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Behavioral Addictions, 14*(2), 571–589. https://doi.org/10.1556/2006.2025.00043

РЕЗЮМЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОБЛЕМНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТА У ШКОЛЬНИКОВ: ХОЛИСТИКО-ЭКО-НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД

Лусине Серобян

В статье теоретически обосновываются и систематизируются педагогические пути профилактики проблемного использования Интернета у школьников. Методологическую основу исследования составляют системный, гуманистический, деятельностный, компетентностный, социоэкологический подходы и положения теории саморегуляции.

На основе анализа современных исследований обосновывается необходимость перехода от узкой логики контроля экранного времени к комплексной профилактике, ориентированной на развитие саморегуляции, цифрового благополучия, медийной и алгоритмической грамотности, социально-эмоциональных и метакогнитивных способностей, партнерства семьи и школы, а также дифференцированной поддержки учащихся группы риска. В качестве научной новизны предлагается авторский холистико-эко-нарративный подход, рассматривающий цифровое поведение учащегося во взаимосвязи с его целостной жизнедеятельностью и социоэкологическими средами.

Подход конкретизируется в трех авторских педагогических направлениях: формирование целостного жизненного баланса, эко-нарративное переосмысление цифрового жизненного опыта и активизация социоэкологических ресурсов. Подчеркивается, что предлагаемый подход не является самостоятельным доказанным терапевтическим методом, а представляет собой авторскую педагогическую интеграцию холистических, социоэкологических и нарративных идей. Обосновывается логика перехода от внешнего контроля к осознанию, совместной регуляции, рефлексии, саморегуляции и ответственному цифровому поведению.

Ключевые слова: *проблемное использование Интернета, интернет-зависимость, педагогическая профилактика, цифровое благополучие, саморегуляция, социоэкологический подход, нарративное переосмысление, холистико-эко-нарративный подход.*

SUMMARY

PEDAGOGICAL PATHWAYS FOR PREVENTING PROBLEMATIC INTERNET USE AMONG SCHOOL STUDENTS: A HOLISTIC ECO-NARRATIVE APPROACH

Lusine Serobyan

The article theoretically substantiates and systematizes pedagogical pathways for preventing problematic Internet use among school students. The methodological framework integrates systemic, humanistic, activity-based, competence-based, socioecological and self-regulation perspectives.

Based on an analysis of contemporary research, the paper argues for moving beyond a narrow focus on screen-time restriction toward multidimensional prevention aimed at developing digital well-being, self-regulation, media and algorithmic literacy, metacognitive and socio-emotional competencies, family–school partnership, parental mediation and differentiated support for students at increased risk.

The scientific novelty of the study lies in the proposed holistic eco-narrative approach, which conceptualizes students' digital behavior within the interaction of their overall life activity, personal development and socioecological environments. The approach is operationalized through three author-developed pedagogical pathways: fostering holistic life balance, eco-narrative reinterpretation and reconstruction of digital life experience, and activation of socioecological resources and enrichment of the learner's offline lifeworld.

The proposed eco-narrative construct is not presented as an empirically established independent therapeutic intervention; rather, it represents an authorial pedagogical synthesis of holistic, socioecological and narrative ideas. The paper substantiates a preventive trajectory from external control toward awareness, co-regulation, reflection, self-regulation, responsible digital behavior and digital well-being. Further empirical studies are required to evaluate the effectiveness of the proposed framework.

Keywords: *problematic Internet use, Internet addiction, pedagogical prevention, digital well-being, self-regulation, socioecological approach, narrative reframing, holistic eco-narrative approach.*

Հոդվածը սպացվել է՝ 14.08.2026
Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 15.08.2026
Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 18.09.2026

AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO TEACHING INSTRUMENTAL RESEARCH METHODS IN DENTISTRY: FROM CLINICAL PROBLEM TO DIAGNOSTIC SOLUTION

VAHE AZATYAN
Yerevan State Medical University After Mkhitar Heratsi, RA, Yerevan
***E-mail**: vahe.azatyan@gmail.com*

LAZAR YESSAYAN
Yerevan State Medical University After Mkhitar Heratsi, RA, Yerevan
***E-mail**: lazyes@yandex.ru*

MINAS POGHOSYAN
Yerevan State Medical University After Mkhitar Heratsi, RA, Yerevan
***E-mail**: minaso@mail.ru*

KRISTINA PORKSHEYAN
Yerevan State Medical University After Mkhitar Heratsi, RA, Yerevan
***E-mail**: tina129@mail.ru*

***DOI:** 10.24234/scientific.v3i53.394*

ABSTRACT

Modern dentistry is characterized by the widespread use of instrumental diagnostic methods, which provide objective information on the condition of the teeth, jaws, temporomandibular joints, soft tissues, and other structures of the maxillofacial region. The expansion of diagnostic capabilities, including digital radiography, panoramic radiography (orthopantomography, OPG), cone-beam computed tomography (CBCT), multislice computed tomography (MSCT), magnetic resonance imaging (MRI), ultrasonography (US), and radionuclide imaging techniques, places new demands on the professional training of future dental practitioners. The aim of this scientific and methodological article is to substantiate an interdisciplinary approach to teaching instrumental diagnostics in undergraduate and postgraduate dental education. The article reviews the current capabilities of the principal imaging modalities, their clinical significance, and their role in the diagnostic algorithm of the dental practitioner. Particular

attention is given to developing students' skills in selecting an appropriate diagnostic modality according to the clinical problem, interpreting imaging findings, and applying diagnostic information to treatment planning. A clinically oriented educational model is proposed, based on the sequential framework of "clinical problem — diagnostic hypothesis — selection of the diagnostic modality — imaging — interpretation — clinical decision-making." The integration of radiological and instrumental diagnostics with operative dentistry, oral and maxillofacial surgery, prosthodontics, and orthodontics is shown to contribute to the development of clinical reasoning and enhance the diagnostic competence of future dental practitioners.

Keywords: *dentistry, instrumental diagnostics, diagnostic imaging, radiography, OPG, CBCT, CT, MRI, US, dental education, interdisciplinary approach, clinical reasoning.*

INTRODUCTION

Diagnostics is a fundamental component of dental practice. The quality of diagnosis directly determines the choice of treatment strategy, disease prognosis, and the safety of medical interventions. Traditional dental examination, including history taking, physical examination, palpation, percussion, and other clinical methods, is currently complemented by a wide range of instrumental diagnostic techniques.

The development of digital technologies has substantially expanded the capabilities of diagnostic imaging in dentistry. Digital intraoral radiography, panoramic radiography (orthopantomography, OPG), cone-beam computed tomography (CBCT), multislice computed tomography (MSCT), magnetic resonance imaging (MRI), ultrasonography (US), and Doppler ultrasonography have been increasingly incorporated into clinical practice (Lezhnev, et al., 2019; Petrovskaya, et al., 2019; Patel S. et al., 2019; White, & Pharoah, 2019). In specific clinical situations, scintigraphy and positron emission tomography (PET), including PET/CT, are also employed.

At the same time, the requirements for dental education are evolving. A contemporary dental practitioner must not only understand the diagnostic capabilities of individual imaging modalities but also be able to address a fundamental clinical question: which diagnostic modality is required for a particular patient to resolve a specific clinical problem? Therefore, the teaching of instrumental diagnostics should not be regarded as an isolated discipline but rather as an integral component of the comprehensive clinical training of dental practitioners.

The aim of this article is to analyze the potential of an interdisciplinary approach to teaching instrumental diagnostic methods in undergraduate dental education and to

develop a clinically oriented model for fostering diagnostic competence in future dental practitioners.

Interdisciplinarity as a Principle of Contemporary Dental Education

Interprofessional education (IPE) is defined as a process in which members of two or more healthcare professions learn together with the aim of improving teamwork and the quality of healthcare delivery. Despite the essential role of dentistry in maintaining patients' overall health, the integration of dentistry into interprofessional education programs remains insufficiently addressed in the literature (Khabeer, & Faridi, 2024).

The Centre for the Advancement of Interprofessional Education (CAIPE) defines IPE as a process in which members of two or more professions learn with, from, and about one another in order to improve collaboration and the quality of healthcare delivery (Centre for the Advancement of Interprofessional Education, 2015). According to the Institute of Medicine (IOM; renamed the National Academy of Medicine [NAM] in 2015), healthcare professionals should be trained in effective collaboration and teamwork to support the delivery of continuous, safe, and reliable patient care (Institute of Medicine, 2004). To achieve this goal, healthcare professionals should be educated to work collaboratively both during their initial professional education and throughout continuing professional development.

Incorporating IPE principles into educational curricula enables students from different healthcare professions to become familiar with the roles and responsibilities of other professionals. Accordingly, dental schools and specialized educational programs should serve as important settings for implementing interprofessional education aimed at strengthening collaboration between future dental practitioners and professionals from other healthcare disciplines from the early stages of professional training (Interprofessional Education and practice, 2018).

Khabeer A. & Faridi M.A. (2024) examined the current state of IPE in undergraduate dental and postgraduate education, with particular attention to barriers such as limited time, curricular gaps, and insufficient faculty engagement. Their review of the literature, including survey-based and empirical studies, indicates that although elements of IPE are increasingly being incorporated into dental education programs, incomplete curricular integration and limited resources continue to constrain the full potential of this approach. Furthermore, although dental students generally report positive attitudes toward IPE, translating these attitudes into tangible practical outcomes remains challenging. The authors also emphasize the need for innovation, particularly through the use of online learning and faculty development programs, to overcome existing barriers. Their recommendations include integrating IPE into clinical training, increasing faculty

engagement, and using educational technologies to facilitate collaborative learning, which may ultimately contribute to improved patient care outcomes (Khabeer, & Faridi, 2024).

An interdisciplinary approach involves the integration of knowledge and practical skills acquired across different medical disciplines. This approach is particularly relevant to dental education because pathological processes affecting the maxillofacial region may simultaneously involve the teeth, osseous structures, soft tissues, salivary glands, paranasal sinuses, temporomandibular joints (TMJs), and regional lymph nodes. Consequently, dental practitioners interact not only with radiologists but also with oral and maxillofacial surgeons, otorhinolaryngologists, oncologists, orthodontists, prosthodontists, and other healthcare professionals. Interdisciplinary competence should therefore be developed from the early stages of education. Dental students and postgraduate trainees should be taught not merely to recognize individual diagnostic modalities, but to understand their role within the broader clinical decision-making process.

An optimal diagnostic pathway can be represented as follows:

clinical problem → diagnostic hypothesis → identification of the anatomical target → selection of the diagnostic modality → image acquisition → interpretation → differential diagnosis → treatment planning.

Such an approach facilitates a transition from the mechanical memorization of diagnostic modalities toward the development of clinical reasoning and integrated diagnostic decision-making skills.

Radiographic Methods in Dentistry. Despite the development of advanced diagnostic technologies, intraoral radiography remains a fundamental component of dental diagnostics. Periapical radiographs are used in the diagnosis of dental caries, periodontal diseases, periapical lesions, traumatic injuries, pathological root changes, and endodontic pathology, as well as for assessing the quality of endodontic treatment. When teaching this modality, it is important to ensure that students understand the relationship between clinical findings and radiographic features. Panoramic radiography (orthopantomography, OPG) provides a comprehensive overview of the dentition and maxillofacial structures. To date, OPG remains a relevant and widely accessible imaging modality for evaluating anatomical structures of the maxillofacial region and is frequently used in dental practice. This method can facilitate the detection of neoplastic lesions at various stages of development, including in asymptomatic patients, as well as signs of chronic inflammatory processes, traumatic injuries, and other pathological conditions (Verbitskaya, et al., 2015; Popov, et al., 2023). At the same time, students should be made aware of the limitations of two-dimensional imaging, particularly the superimposition of anatomical structures, which may complicate the assessment of their spatial relationships.

Cone-Beam and Multislice Computed Tomography (CBCT and MSCT). One of the most significant advances in modern dental imaging has been the introduction of cone-

beam computed tomography (CBCT) (Avanesov, & Sedov, 2015; Horner, et al., 2015). Unlike two-dimensional imaging modalities, CBCT provides three-dimensional information and allows the region of interest to be assessed in multiple planes. CBCT enables high-quality visualization of hard tissues through the acquisition of a series of cross-sectional images and three-dimensional reconstructions, while generally delivering a relatively lower radiation dose than conventional medical computed tomography (CT) (Ottersen, et al., 2019; Pauwels, et al., 2012). CBCT is particularly important in implant dentistry, endodontics, oral surgery, and orthodontics. It has also become an important imaging modality for the assessment of degenerative changes of the mandibular condyle, demonstrating greater sensitivity for detecting superficial osseous lesions than conventional imaging techniques (Görürgöz, et al., 2023). However, the expanded diagnostic capabilities of CBCT also necessitate strict justification of its use. From the perspective of dental education, the use of CBCT places increased demands on the professional training of dental practitioners. Dentists require standardized training that encompasses not only the safe acquisition of CBCT images but also the interpretation of three-dimensional volumetric data. In addition, practitioners should be able to reliably distinguish normal anatomical variants from pathological changes (Parashar, et al., 2012). Educational curricula should emphasize the principles of radiation protection, optimization of imaging parameters, and the avoidance of unjustified use of three-dimensional imaging. An important component of CBCT training is adherence to the ALARA principle ("as low as reasonably achievable") to minimize radiation exposure (Kim, et al., 2019). During training, it should be emphasized that every CBCT examination must have a clearly defined clinical indication and should be performed using the smallest feasible field of view and the lowest radiation dose that maintains adequate diagnostic quality (Elshenawy, et al., 2019). Another important component of training is the mandatory documentation of the clinical justification for CBCT referral in the patient's medical records (Patel, & Harvey, 2021). This approach promotes evidence-based clinical decision-making, the development of critical thinking, and an understanding of the ethical and medico-legal aspects of diagnostic imaging. CBCT training programs should also incorporate current technological advances in the field. Increasing attention is being directed toward artificial intelligence (AI)-based technologies for improving CBCT image quality (Kazimierczak, et al., 2024). Thus, learners should understand the fundamental principle that CBCT should be selected not because it provides more images, but because the additional information it provides is necessary to address a specific clinical question. Educational programs should cover all aspects of the appropriate use of CBCT—from clinical justification and radiation protection to image interpretation—ensuring that dental practitioners understand both the capabilities and the limitations of this imaging modality (Zhao, et al., 2025). Multislice computed tomography (MSCT) is of particular importance in the assessment of complex

pathological processes involving the maxillofacial region. Major indications may include severe maxillofacial trauma, extensive inflammatory processes, neoplastic diseases, complex lesions of the facial skeleton, and pathological conditions extending beyond the dentoalveolar structures. In dental education, it is important to demonstrate the differences between conventional medical CT and CBCT and to clarify their respective areas of preferential application. CBCT is primarily oriented toward detailed assessment of the dentoalveolar structures, whereas MSCT has broader applications in the evaluation of complex pathological conditions of the head and neck. Currently, AI-based technologies for the automated interpretation of CBCT images are undergoing active development. In a 2021 study, an AI-based diagnostic system for dental CBCT was presented that was capable of automatically detecting specific pathological findings on CBCT images (Ezhov, et al., 2021). As AI technologies continue to advance, future dental curricula may incorporate AI-assisted diagnostic training, with an emphasis on the clinical application of such systems and on methods for human expert verification and critical evaluation of their diagnostic recommendations.

Magnetic Resonance Imaging (MRI). MRI is the imaging modality of choice when detailed assessment of soft-tissue structures is required. In dentistry and maxillofacial medicine, MRI is of particular importance for the evaluation of the temporomandibular joint (TMJ). MRI is considered the "gold standard" for assessing the soft-tissue components of the TMJ, particularly the articular disc and retrodiscal tissues (López-Arcas, et al., 2022).

Compared with CBCT, MRI provides superior visualization of the spatial relationship between the articular disc and the mandibular condyle and is effective for detecting joint effusion, inflammation, and edema of the surrounding soft tissues. In clinical practice, MRI is generally indicated when internal derangements, such as disc displacement, are suspected, as well as during preoperative assessment to accurately determine disc position and evaluate the overall condition of the joint (Li, & Leung, 2021).

MRI can also detect disc perforation or pronounced disc deformation associated with degenerative osseous changes (Elledge, 2024) Particular attention should be paid to these diagnostic criteria in dental education so that practitioners not only acquire the ability to interpret MRI findings but also understand their clinical significance. Contemporary educational programs should emphasize these MRI features and relate them to clinical findings as part of a comprehensive assessment of TMJ status.

During training, it is important to establish a clear conceptual distinction between the two modalities: CBCT is primarily used for the three-dimensional assessment of osseous structures, whereas MRI is primarily used for the evaluation of soft-tissue structures. This distinction should be taught not only theoretically but also through the analysis of relevant clinical cases.

In the near future, MRI interpretation may be further enhanced through the use of artificial intelligence (AI). Pilot studies have applied deep-learning methods to the analysis of TMJ MRI scans, enabling accurate automated detection of disc displacement (Bai, et al., 2024). As these technologies continue to develop, they may be incorporated into dental education, with students being trained to use AI-generated findings as a supplementary source of information when interpreting MRI data, while maintaining independent clinical assessment and expert judgment.

Ultrasonography (US). US plays an important role in the assessment of the salivary glands, lymph nodes, and soft tissues of the maxillofacial region, and Doppler techniques additionally enable the evaluation of blood flow (Erturk, et al., 2023). Ultrasonographic examination of the temporomandibular joint (TMJ) and masticatory muscles is an evolving diagnostic modality that has gained increasing recognition due to its accessibility, absence of ionizing radiation, and ability to provide real-time dynamic imaging. Modern high-frequency linear transducers (10–15 MHz and above) allow clear visualization of the mandibular condyle and articular eminence and, in certain imaging planes, even the articular disc, thereby opening new possibilities for the diagnosis of TMJ disorders (Wang, et al., 2024). From an educational perspective, ultrasonography requires hands-on training in proper transducer positioning and image interpretation. Before progressing to the identification of pathological changes, students should acquire a thorough understanding of the normal ultrasonographic anatomy of the TMJ (Tamimi, 2023). Ultrasonography can also contribute to a better understanding of the anatomical and functional characteristics of the joint. During the examination, students can visualize anatomical structures as well as the movement of the articular disc and mandibular condyle, allowing theoretical knowledge to be effectively integrated with dynamic imaging. Since specialized TMJ ultrasound phantoms are not yet widely available, training is primarily conducted using real patients or healthy volunteers. Within the educational process, ultrasonography can be presented as an example of a diagnostic modality capable of providing real-time information about soft-tissue structures and the vascular characteristics of a pathological lesion. Although this technique has not yet become a universally established standard in dental practice, it provides students with an excellent example of how technological innovations can expand diagnostic capabilities. Discussion and practical demonstration of this modality can prepare future clinicians to use ultrasonography—or appropriately refer patients for ultrasound examination—in relevant clinical situations, while also fostering adaptability in the context of the continuous evolution of diagnostic imaging technologies.

Radionuclide Methods and PET/CT. Radionuclide methods have more limited applications in routine dental practice; however, their importance increases in the assessment of complex bone disorders and oncological processes. Scintigraphy enables the detection of areas of altered functional activity within bone tissue. PET/CT combines

functional and anatomical information and is of particular importance in head and neck oncology.

For future dental practitioners, it is important to understand the role of these examinations within the overall diagnostic framework and to recognize clinical situations that require referral for specialized imaging.

Selection of the Diagnostic Modality as an Educational Task. One of the major challenges in teaching instrumental diagnostics is the excessive focus on describing the technical characteristics of diagnostic equipment.

To foster clinical reasoning, the emphasis should be shifted from technical descriptions toward clinical decision-making:

not "What is CBCT?", but rather: **"**In which clinical situation would CBCT change the diagnostic decision?" Similarly, instead of asking "What is MRI?", the question should be: "Why is MRI more informative than radiography for certain TMJ disorders?" This approach transforms the study of diagnostic imaging modalities into an integral part of clinical education.

Clinical Cases as a Basis for Interdisciplinary Learning. The use of clinical cases can serve as an effective educational tool.

Clinical Case 1. *Impacted Tooth*

A patient is scheduled for extraction of a mandibular third molar.

The student is asked to determine:

- what information can be obtained from the clinical examination?
- whether panoramic radiography provides sufficient information?
- when CBCT is indicated?
- which anatomical structures need to be assessed?
- how the imaging findings may influence the surgical approach?

Clinical Case 2. *TMJ Pathology*

The patient presents with clicking, pain, and limited mandibular movement.

The student is asked to determine the role of:

- clinical examination;
- radiography;
- CBCT;
- MRI.

The key educational question is: *Which anatomical structure is the target of the examination, and which imaging modality provides the most appropriate visualization of it?*

Clinical Case 3. *Salivary Gland Pathology*

A lesion is identified in the region of the parotid gland.

The student is asked to determine:

- the role of ultrasonography;
- whether Doppler ultrasonography is indicated;
- the indications for CT or MRI;
- whether consultation with other specialists is required.

Interdisciplinary Collaboration Between Dental Practitioners and Radiologists

A key principle in improving education and training in dental imaging is the integration of knowledge from different disciplines, combining approaches from dentistry, radiology, and related fields to develop a comprehensive understanding of pathological conditions. This requires an interdisciplinary approach to education. In recent years, a number of strategies aimed at improving the training of students and practicing professionals in this field have been proposed and recommended. Organizations such as the National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (NASEM) advocate the integration of interdisciplinary education programs into curricula to bridge the gap between dentistry and other areas of medicine (Garcia-Huidobro, 2024).

An important component of professional training is the ability to formulate an appropriate clinical question when referring a patient for diagnostic imaging. The statement *"The patient requires CT"* is insufficiently informative. A more appropriate formulation would be: *"A pathological process in the mandibular region is suspected; assessment of the extent of the lesion and its relationship to the inferior alveolar canal is required."* Such a clearly formulated clinical question enables the radiologist to focus the interpretation of the examination appropriately. Therefore, interdisciplinary communication should be regarded as a distinct professional competency for dental practitioners.

Digital Dentistry and Artificial Intelligence. Over the past several years, dentistry has undergone substantial technological advances. Significant improvements have been made in digital diagnostic imaging technologies, software, and communication systems, as well as in their application to image analysis, remote monitoring, and assessment of treatment outcomes (Al-Buhaisi, et al., 2024; Di Spirito, 2023; Eze, et al., 2020). For example, telediagnostics plays an important role in the early detection of dental diseases through the use of digital imaging technologies and remote consultations (Zotti, et al., 2022).

Contemporary dental imaging is increasingly integrated with digital technologies. Current applications include digital radiographic systems, 3D reconstructions, virtual implant planning, digital dental arch models, intraoral scanning, computer-assisted surgical planning, and artificial intelligence systems for image analysis.

Teledentistry expands access to dental care by enabling remote consultations, diagnosis, and patient management (Islam, et al., 2022; Kirkwood, 2021; Tantawi, et al.,

2023). The concept of teledentistry in orthodontics (teleorthodontics) directly reflects the growing demand for and active development of this field (Masood, et al., 2025). In an era of technological globalization, the world is becoming increasingly interconnected. Teleorthodontics not only facilitates communication and interaction between patients and healthcare professionals but also promotes more effective communication and collaboration among clinicians themselves (Abu Arqub, et al., 2024), thereby contributing to the continuing professional development of dental practitioners.

Teledentistry-based education is an innovative approach that expands educational opportunities for dental students, practicing clinicians, and patients through the use of digital platforms and communication technologies (Sujatha, et al., 2024). It provides access to high-quality educational materials, live lectures, recorded sessions, and interactive clinical case discussions, thereby reducing geographical barriers. With the development of e-learning tools, virtual simulation technologies, and artificial intelligence, technology-enhanced remote education has become an increasingly important component of contemporary dental training (Nascimento da Silva Mulder, et al., 2024).

One of the key advantages of remote education is the opportunity for students and professionals to interact with experts from around the world. Webinars, online courses, and virtual reality–based training enable learners to acquire knowledge and develop professional skills in real time without the need for physical attendance (Mardani, et al., 2020). This is particularly important for continuing professional education, as it enables dental practitioners to remain up to date with the latest scientific evidence, clinical techniques, and technologies.

Despite its advantages, remote education faces several challenges, including limited opportunities for hands-on experience, issues related to access to technology, and the need for appropriate accreditation of online educational programs. Nevertheless, with the continuous development of digital learning methods, remote education is expected to become an integral component of dental training, providing broader access to knowledge and professional development opportunities (Giraudeau, et al., 2022).

In recent years, artificial intelligence (AI) has demonstrated considerable potential in medical and dental education, particularly in improving radiographic image interpretation skills. For example, AI can automatically identify key anatomical structures of the TMJ on MRI scans, including the mandibular condyles, articular discs, and articular eminences, while also providing immediate feedback on the accuracy of students' identification of these structures (Li, et al., 2022). In addition, AI-based clinical cases allow students to enter their provisional diagnoses and compare them with verified reference data, receiving targeted feedback when discrepancies occur. Although these technologies remain at an early stage of development, they have substantial potential to promote self-directed learning. The integration of AI into the training of specialists in oral diseases may

enrich students' educational experience and prepare them to adapt effectively to the increasingly widespread use of these technologies in future clinical practice. Furthermore, AI may assist in the diagnosis of TMJ disorders by analyzing imaging data together with clinical information (Dashti, et al., 2024). Accordingly, teaching students to interpret AI-generated findings and critically evaluate its diagnostic recommendations is likely to become an integral component of future clinical education, ultimately contributing to the development of intelligent approaches to diagnosis and treatment in this field.

The development of artificial intelligence opens up new opportunities for the automated detection of pathological changes and support for diagnostic decision-making (Batra, et al., 2022; Németh, et al., 2023; Strunga, et al., 2023). At the same time, although a substantial proportion of dental practitioners appear to regularly use various electronic communication tools for consultations or communication with patients, there is a recognized lack of knowledge regarding the effective and safe use of these communication channels (Maqsood, et al., 2021). Therefore, dental practitioners should receive additional training in this area through continuing professional development programs, and in the future, such training should also be incorporated into undergraduate dental curricula (Rouanet, et al., 2021). Thus, future dental practitioners should understand that an artificial intelligence algorithm is a decision-support tool for the clinician rather than a substitute for clinical reasoning (Surdu, et al., 2025).

Methodological Model for Teaching Diagnostic Imaging. A course on diagnostic imaging modalities can be delivered using clinical cases and scenarios as its primary educational framework. For example, in the context of TMJ disorders, such a course extends beyond the simple presentation of theoretical knowledge: the curriculum incorporates clinical case discussions that require students to determine whether imaging is indicated, select the appropriate imaging modality, interpret the findings, and use the results to develop a treatment plan. This approach closely replicates the real-world process of clinical decision-making (Garcia-Huidobro, et al., 2024).

For example, an instructor may present a case of a patient with unilateral TMJ pain and limited mouth opening. Students analyze the clinical presentation and review MRI findings demonstrating disc displacement without reduction, and then determine an appropriate treatment plan. Through such exercises, students learn to interpret imaging findings and understand how these findings influence treatment decisions. In addition, they develop critical-thinking skills and an understanding of the clinical situations in which imaging is actually indicated. According to evidence-based recommendations, imaging should be performed when the diagnosis remains uncertain or when initial conservative treatment fails to produce the expected clinical response.

Teaching can also incorporate simulation technologies and virtual reality (VR). The use of simulation technologies in dental education has expanded beyond traditional training

in surgical skills to encompass a range of areas, including diagnostic imaging of TMJ disorders. Advances in VR technology have facilitated the development of innovative educational models that allow students to perform and analyze imaging studies in a virtual environment (Lang, et al., 2024). Computer-based software can be used to create three-dimensional models of the TMJ based on CBCT or MRI data, enabling students to dynamically visualize anatomical structures and thereby improve their spatial understanding of imaging findings. This immersive approach deepens students' understanding of the anatomical structures represented on diagnostic images.

Teaching subjects such as medical imaging often requires specialized expertise that is not available among all dental faculty members. Many dental schools lack dedicated oral and maxillofacial radiologists, which can make the systematic teaching of these topics challenging. In addition, obtaining appropriate educational materials can be difficult. For example, providing students with TMJ MRI cases for study may require collaboration with a hospital radiology department. Some institutions may also lack CBCT equipment because of financial constraints, while the implementation of VR technology can likewise be costly (Annamma, et al., 2024). Consequently, although there may be a willingness to incorporate imaging education into the curriculum, practical resource limitations often represent a substantial barrier to achieving this educational objective.

Furthermore, faculty members may require continuous professional development to remain up to date with the latest advances in diagnostic imaging technologies. Instructors who received their training before the widespread adoption of CBCT may require additional education to develop the necessary expertise before they can teach the technology effectively (Robotti, et al., 2021) Therefore, promoting faculty professional development in this area is essential. However, this need is often overlooked, while educational resources tend to remain focused on traditional subjects.

It should also be emphasized that an excessive focus on imaging modalities at the expense of clinical skills is inappropriate. For example, curricula should not create the impression that every case of a TMJ disorder requires imaging. On the contrary, as repeatedly emphasized, imaging modalities should be used judiciously, and their findings should be interpreted in the context of the specific clinical situation. Excessive reliance on imaging may lead to neglect of the fundamentals of clinical diagnosis (Waheed, et al., 2022). Although imaging is a valuable adjunct to physical examination, it should never replace it. A practical approach to this issue is to provide education based on evidence-based medicine, with clearly defined indications for diagnostic imaging (Tay, et al., 2025). For example, students may learn that "if the patient's condition improves substantially following conservative treatment, imaging may not be necessary," whereas "if significant functional impairment persists or unusual symptoms are present, imaging should be considered."

RESULTS AND DISCUSSION

A five-stage model is proposed for teaching instrumental diagnostics in undergraduate dental education.

Stage 1. Clinical Presentation.

The student or clinical resident is provided with the patient's chief complaints, medical history, and findings from the clinical examination.

Stage 2. Formulation of a Diagnostic Hypothesis.

The most likely pathological processes are identified based on the available clinical information.

Stage 3. Selection of the Diagnostic Modality.

The student is required to justify the choice of a specific diagnostic imaging modality (Table 1).

Stage 4. Image Analysis.

The relevant anatomical structures and pathological changes are systematically assessed.

Stage 5. Clinical Decision-Making.

The imaging findings are integrated with the clinical data and used to determine the subsequent management strategy.

This model can be applied in practical classes, seminars, case-based learning activities, and summative assessment of students' knowledge and clinical reasoning skills.

Table 1.

Selection of the Instrumental Diagnostic Modality

Clinical problem	Primary modality	Additional modality
Dental caries and its complications	Intraoral radiography	—
Endodontic diagnosis	Radiography	CBCT
Complex root canal anatomy	CBCT	—
Implant planning	CBCT	—
Impacted tooth	Panoramic radiography (OPG)	CBCT
Complex maxillofacial trauma	CT	CBCT
TMJ pathology	MRI	CBCT
Salivary gland pathology	Ultrasonography (US)	MRI/CT
Soft-tissue tumor	MRI	CT
Extensive head and neck tumor	CT/MRI	PET/CT
Bone metabolic pathology	Scintigraphy	CT/CBCT

The analysis demonstrates that contemporary dental education requires a substantial expansion of the traditional understanding of instrumental diagnostics. Knowledge of the technical principles underlying individual diagnostic modalities alone

does not ensure diagnostic competence. More importantly, students should develop the ability to define the diagnostic problem, select the most appropriate modality, and critically evaluate the information obtained.

Particular attention should be paid to training in three-dimensional imaging. The widespread use of CBCT in dental practice requires future dental practitioners to understand its indications, diagnostic capabilities, limitations, and principles of radiation safety.

Equally important is the ability to correlate findings obtained using different imaging modalities. For example, in the assessment of the TMJ, CBCT and MRI provide different types of diagnostic information and should therefore be regarded as complementary rather than competing technologies.

A promising direction is the transition from a discipline-based educational model toward a clinically integrated approach. Within such an educational framework, a single clinical case can simultaneously be used to develop knowledge and skills in surgical dentistry, orthodontics, endodontics, diagnostic imaging, and other disciplines.

CONCLUSION

Contemporary instrumental diagnostics is an integral component of professional dental practice. The development of digital radiography, CBCT, CT, MRI, ultrasonography, and other diagnostic modalities has substantially expanded the diagnostic capabilities available for diseases of the dentoalveolar and maxillofacial regions. Accordingly, the dental curriculum should provide students not only with knowledge of the principles underlying individual modalities but also with the ability to select the most appropriate imaging technology in accordance with the clinical question.

An interdisciplinary approach makes it possible to integrate clinical dentistry and instrumental diagnostics into a unified framework of professional reasoning:

clinical problem → diagnostic hypothesis → selection of the diagnostic modality → imaging → interpretation → clinical decision-making → treatment strategy.

The use of clinical cases, digital images, 3D reconstructions, interdisciplinary teaching sessions, and contemporary digital technologies may improve the effectiveness of dental education and develop students' skills in the rational use of instrumental diagnostic modalities.

In the future, further development of integrated educational programs combining dental disciplines with diagnostic imaging, digital dentistry, and artificial intelligence technologies appears warranted.

REFERENCE LIST

Abu Arqub, S., Al-Moghrabi, D., Kuo, C.L., Da Cunha Godoy, L., & Uribe F. (2024). Perceptions and utilization of tele-orthodontics: a survey of the members of the American Association of Orthodontists. Prog. Orthod. 25(1): 16. https://doi.org/10.1186/s40510-024-00516-4.

Al-Buhaisi, D., Karami, S., & Gomaa, N. (2024). The role of teledentistry in improving oral health outcomes and access to dental care: An umbrella review. Journal Oral Rehabil. 51(11): 2375–2389. https://doi.org/ 10.1111/joor.13836.

Annamma, L.M., Varma, S.R., Abuttayem, H., Prasad, P, Azim, S.A., Odeh, R., George, B.T., Nair, C., & Karobari, M.I. (2024). Current challenges in dental education- a scoping review. BMC Med Educ. 24(1): 1523. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06545-1.

Avanesov, A.M., Sedov, & Yu.G (2015). Otsenka effektivnosti konusno-luchevoy kompyuternoy tomografii v diagnostike oslozhneniy luchevoy terapii opukholey chelyustno-litsevoy oblasti (Evaluation of the effectiveness of cone-beam computed tomography in the diagnosis of complications of radiation therapy for maxillofacial tumors). Fundamentalnye issledovaniya. (1):13–16.

Bai, G., Qu, Z., Xie, Q., Jing, H., Chen, S., & Yu L. (2023). Automatic temporomandibular disc displacement diagnosis via deep learning. Journal of Displays. 77: 102394. https:// doi.org/10.1016/j.displa.2023.10239436933315.

Batra, P., Tagra, H., & Katyal, S. (2022). Artificial intelligence in teledentistry. Discoveries (Craiova). 10(3) :153. https://doi.org/10.15190/d.2022.12.

Center for the Advancement of Interprofessional Education (CAIPE). (2016). Defining interprofessional education. Elektronnyy resurs: https://www.caipe.org/about/ https://www.caipe.org/about/. (Accessed: 22.09.2026).

Dashti, M., Ghasemi, S., & Khurshid, Z. (2024). Integrating artificial intelligence in dental education: an urgent call for dedicated postgraduate programs. Int Dent J. 74(6):1466-1468. https://doi.org/10.1016/j.identj.2024.08.008.

Di Spirito, F. (2023). Integrating P4 medicine in teledentistry and M-health in oral, dental, and periodontal care. J. Pers. Med. 13(1) :111. https://doi.org/10.3390/jpm13010111.

Elledge, R.O.C. (2024). Classifications for the temporomandibular joint (TMJ): a systematic review of the literature. J Craniomaxillofac Surg. 52(8): 890-894. https://doi.org/10.1016/j.jcms.2024.04.010.

Elshenawy, H., Aly, W., Salah, N., Nasry, S., Anter, E., & Ekram, K. (2019). Influence of small, midi, medium and large fields of view on accuracy of linear measurements in CBCT imaging: diagnostic accuracy study. Open Access Maced J Med Sci. 7(6):1037-1041. https://doi.org/10.3889/oamjms.2019.232.

Erturk, A.F., Yelken Kendirci, M., Ozcan, I., & Gokcen Rohlig, B. (2023). Use of ultrasonography in the diagnosis of temporomandibular disorders: a prospective clinical study. Oral Radiol. 39(2): 282-291. https://doi.org/10.1007/s11282-022-00635-w.

Eze, N.D., Mateus, C., & Cravo Oliveira Hashiguchi T. (2020). Telemedicine in the OECD: An umbrella review of clinical and cost-effectiveness, patient experience and implementation. PLoS ONE. 15(8): e0237585.

https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237585.

Ezhov, M., Gusarev, M., Golitsyna, M., Yates, J.M., Kushnerev, E., Tamimi, D., Aksoy, S., Shumilov, E., Sanders, A., & Orhan, K. (2021). Clinically applicable artificial intelligence system for dental diagnosis with CBCT. Sci Rep. 11(1): 15006. https://doi.org/10.1038/s41598-021-94093-9.

Garcia-Huidobro, D., Fernandez, J., Espinosa, P., Lustig, N., Perez, I., & Letelier, L.M. (2024). Teaching therapy decision-making to medical students: a prospective mixed-methods evaluation of a curricular innovation. BMC Med Educ. 24(1): 1533. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06421-y.

Giraudeau, N., Bauer, M., Tramini, P., Inquimbert, C., & Toupenay, S. (2022). A national teledentistry study on the knowledge, attitudes, training and practices of private dentists. Digit. Health. 8: 20552076221085069. https://doi.org/10.1177/20552076221085069.

Görürgöz, C., İçen, M., Kurt, M.H., Aksoy, S., Bakirarar, B., Rozylo-Kalinowska, I., & Orhan, K. (2023). Degenerative changes of the mandibular condyle in relation to the temporomandibular joint space, gender and age: a multicenter CBCT study. Dent Med Probl. 60(1):127-135. https://doi.org/10.17219/dmp/147514.

Horner, K., O'Malley, L., Taylor, K., & Glenny, A.M. (2015). Guidelines for clinical use of CBCT: a review. Dentomaxillofac Radiol. 44(1): 20140225. https://doi.org/10.1259/dmfr.20140225.

Institute of Medicine. (2004). J Healthc Qual. Vol. 26. Washington, DC: National Academies Press; Health professions education: a bridge to quality, p. 54.

Interprofessional education and practice—an imperative to optimize and advance oral and overall health. (2018). Elektronnyy resurs: https://www.adea.org/policy/publications/IPE/. (Accessed: 22.09.2026).

Islam, M.R.R., Islam, R., Ferdous, S., Watanabe, C., & Yamauti, M. (2022). Teledentistry as an effective tool for the communication improvement between dentists and patients: An overview. Healthcare. 10:1586. https://doi.org/10.3390/healthcare10081586.

Kazimierczak, W., Kędziora, K., Janiszewska-Olszowska, J., Kazimierczak, N., & Serafin, Z. (2024). Noise-optimized CBCT imaging of temporomandibular joints-the impact of AI on image quality. J Clin Med. 13(5): 1502. https://doi.org/10.3390/jcm13051502.

Khabeer, A., & Faridi, M.A. (2024). Interprofessional education in dentistry: exploring the current status and barriers in the United States and Canada. Cureus. 16(10): e72768. https://doi.org/10.7759/cureus.72768.

Kim, I.H., Singer, S.R., & Mupparapu, M. (2018). Review of cone beam computed tomography guidelines in North America. Quintessence Int. 50(2): 136-145. https://doi.org/10.3290/j.qi.a41332.

Kirkwood B. (2021). Development of military teledentistry. Med. J. (Ft. Sam. Houst. Tex.). PB 8-21-10/11/12: 33–39.

Lang, M., Ghandour, S., Rikard, B., Balasalle, E.K., Rouhezamin, M.R., Zhang, H., & Uppot, R.N. (2024). Medical extended reality for radiology education and training.

J Am Coll Radiol. 21(10): 1583-1594. https://doi.org/10.1016/j.jacr.2024.05.006.

Lezhnev, D.A., & Petrovskaya, V.V. (2019). Sovremennye tendentsii luchevoy diagnostiki v stomatologii i chelyustno-litsevoy khirurgii (lektsiya) (Current trends in diagnostic imaging in dentistry and maxillofacial surgery (lecture)). Radiologiya — praktika. (5): 57–73.

Li, D.T.S., & Leung, Y.Y. (2021). Temporomandibular disorders: current concepts and controversies in diagnosis and management. Diagnostics (Basel). 11(3): 459. https://doi.org/10.3390/diagnostics11030459.

Li, M., Punithakumar, K., Major, P.W., Le, L.H., Nguyen, K.T., Pacheco-Pereira, C., Kaipatur, N.R., Nebbe, B., Jaremko, J.L., & Almeida, F.T. (2022). Temporomandibular joint segmentation in MRI images using deep learning. J Dent. 127: 104345. https://doi.org/ 10.1016/j.jdent.2022.104345.

López-Arcas, J.M., González-Ballester, D., Del Castillo, J.L., & Salvador, E. (2022). Magnetic resonance imaging of the temporomandibular joint: key point in the election of treatment. Atlas Oral Maxillofac Surg Clin North Am. 30(2): 129-135. https://doi.org/10.1016/j.cxom.2022.06.006.

Mardani, M., Cheraghian, S., Naeeni, S.K., & Zarifsanaiey, N. (2020). Effectiveness of virtual patients in teaching clinical decision-making skills to dental students. J. Dent. Educ. 84:615–623. https://doi.org/10.1002/jdd.12045.

Masood, H., Rossouw, P.E., Barmak, A.B., & Malik S. (2025). Tele-orthodontics education model for orthodontic residents: A preliminary study. J. Telemed. Telecare. 31: 256–264. https://doi.org/10.1177/1357633X231174057.

Maqsood, A., Sadiq, M.S.K., Mirza, D., Ahmed, N., Lal, A., Alam, M.K., & Halim, M.S.B. (2021). The teledentistry, impact, current trends, and application in dentistry: a global study. Biomed. Res. Int. 2021: 5437237. https://doi.org/10.1155/2021/5437237.

Nascimento da Silva Mulder, J., Ramos Pinto, M., Aníbal, I., Dornellas, A.P., Garrido, D., Huanca, C., Hadda,d A.E., & Mendes Abdala, C.V. (2024). Teledentistry applied to health and education outcomes: evidence gap map. J. Med. Internet Res. 26: e60590. https://doi.org/10.2196/60590.

Németh, O., Uhrin, E., Girasek, E., Boros, J., & Győrffy Z. (2023). The impact of digital healthcare and teledentistry on dentistry in the 21st Century: A survey of Hungarian dentists. BMC Oral Health. 23: 1025. https://doi.org/10.1186/s12903-023-03770-w.

Ottersen, M.K., Abrahamsson, A.K., Larheim, T.A., & Arvidsson, L.Z. (2019). CBCT characteristics and interpretation challenges of temporomandibular joint osteoarthritis in a hand osteoarthritis cohort. Dentomaxillofac Radiol. 48(4): 20180245. https://doi.org/ 10.1259/dmfr.20180245.

Parashar, V., Whaites, E., Monsour, P., Chaudhry, J., & Geist, J.R. (2012). Cone beam computed tomography in dental education: a survey of US, UK, and Australian dental schools. J Dent Educ. 76(11):1443-7.

Patel, S., Brown, J., Pimentel, T., Kelly, R.D., Abella, F., & Durack, C. (2019). Cone beam computed tomography in endodontics - a review of the literature. Int Endod J. 52(8):1138-1152. https://doi.org/10.1111/iej.13115.

Patel, S., & Harvey, S. (2021). Guidelines for reporting on CBCT scans. Int Endod J. 54(4):628-633. https://doi.org/10.1111/iej.13443.

Pauwels, R., Beinsberger, J., Collaert, B., Theodorakou, C., Rogers, J., Walker, A., Cockmartin, L., Bosmans, H., Jacobs, R., Bogaerts, R., Horner, K., & SEDENTEXCT Project Consortium. (2012). Effective dose range for dental cone beam computed tomography scanners. Eur J Radiol. 81(2): 267-71. https://doi.org/10.1016/j.ejrad.2010.11.028.

Popov, N.V., Khamadeeva, A.M., Ayupova, I.O., Zhdanova, M.L., Plishkina, A.A., Baymuratova L.R., & Penkina K.S. (2023). Rol ortopantomograficheskikh issledovaniy dlya skrininga novoobrazovaniy chelyustnykh kostey na pervichnom urovne mediko-sanitarnoy pomoshchi (The role of panoramic radiographic examinations in screening for jaw bone neoplasms at the primary healthcare level**)**. Meditsinskiy alfavit. (12): 63–67. https://doi.org/10.33667/2078-5631-2023-12-63-67

Robotti, E., Daniel, R.K., & Leone, F. (2021). Cone-beam computed tomography: a user-friendly, practical roadmap to the planning and execution of every rhinoplasty-a 5-year review. Plast Reconstr Surg. 147(5): 749e-762e. https://doi.org/ 10.1097/PRS.0000000000007900.

Rouanet, F., Masucci, C., Khorn, B., Oueiss, A., Dridi, S.M., & Charavet, C. (2022). Pertinence des outils de téléorthodontie: Une revue systématique de la littérature [Relevance of teleorthodontic tools: A systematic review of the literature] Orthod. Fr. 93: 353–375. https://doi.org 10.1684/orthodfr.2022.104.

Strunga, M., Urban, R., Surovková, J., & Thurzo, A. (2023). Artificial Intelligence Systems Assisting in the Assessment of the Course and Retention of Orthodontic Treatment. Healthcare. 11:683. https://doi.org/ 10.3390/healthcare11050683.

Sujatha, P., Kanitkar, A.A., Ranjeri, S., Annu, A., Patil, A., & Biradar, J. (2024). Assessment of knowledge and attitude regarding teledentistry among dental professionals: a cross-sectional study. Cureu. 16: e55954. https://doi.org/ 10.7759/cureus.55954.

Surdu, A., Foia, C.I., Luchian, I., Trifan, D., Budala, D.G., Scutariu, M.M., Ciupilan, C., Puha, B., & Tatarciuc, D. (2025). Telemedicine and Digital Tools in Dentistry: Enhancing Diagnosis and Remote Patient Care. Medicina (Kaunas). 61(5):826. https://doi.org/10.3390/medicina61050826.

Tamimi D. (2023). Specialty Imaging: Temporomandibular joint and sleep-disordered breathing E-Book. Missouri: Elsevier Health Sciences.

Tantawi, M., Lam, W.Y.H., Giraudeau, N., Virtanen, J.I., Matanhire, C., Chifamba, T., Sabbah, W., Gomaa, N., Al-Maweri, S.A., & Uribe, S.E. (2023). Teledentistry from research to practice: A tale of nineteen countries. Front. Oral Health. 4:1188557. https://doi.org/10.3389/froh.2023.1188557.

Tay, Y.X., Foley, S.J., Ong, M.E., Chen, R.C., Chan, L.P., Killeen, R., Tan, E.J., Mak, M.S., McNulty, J.P. (2025). Using evidence-based imaging referral guidelines to facilitate appropriate imaging: Are they all the same? Eur J Radiol. 183: 111933. https://doi.org/10.1016/j.ejrad.2025.111933.

Verbitskaya, L.P., Nersesyants, S.A., Milshteyn, M.I., & Nanavyan L. A. (2015). Primenenie ortopantomografii v diagnostike zabolevaniy zubochelyustnoy sistemy (**The use of panoramic radiography in the diagnosis of diseases of the dentofacial system**). Glavvrach Yuga Rossii. (44): 2-4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-ortopantomografii-v-diagnostike-zabolevaniy-zubochelyustnoy-sistemy.

Waheed, S., Tahir, M.J., Ullah, I., Alwalid, O., Irshad, S.G., & Asghar, M.S. (2022). The impact of dependence on advanced imaging techniques on the current radiology practice. Ann Med Surg. 78: 103708. https://doi.org/10.1016/j.amsu.2022.103708.

Wang, K., Li, C., Zhou, J., Ren, J., & You, M. (2024). Diagnostic Accuracy of Dynamic High-Resolution Ultrasonography in Assessing Anterior Disc Displacement in Temporomandibular Joint Disorders: A Prospective Observational Study. Healthcare (Basel). 12(23): 2355. https://doi.org/10.3390/healthcare12232355.

White, S.C., & Pharoah, M.J. (2019). Oral Radiology: Principles and Interpretation. 8th ed. St. Louis: Elsevier.

Zhao, R., Xiong, X., Li, Z., Zhang, L., Yang, H., & Ye, Z. (2025). Recent advances and educational strategies in diagnostic imaging for temporomandibular disorders: a narrative literature review. Front Neurol. 16: 1597312. https://doi.org/10.3389/fneur.2025.1597312.

Zotti, F., Rosolin, L., Simoncelli, F., Pappalardo, D., Cominziolli, A., & Zerman, N. (2022). Telediagnosis of dental caries: Possible or impossible? A pilot cross-sectional study. Clin. Exp. Dent. Res. 8: 1614–1622. https://doi.org/ 10.1002/cre2.663.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՍՏՈՄԱՏՈԼՈԳԻԱՅՈՒՄ ԳՈՐԾԻՔԱՅԻՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄ. ԿԼԻՆԻԿԱԿԱՆ ԽՆԴՐԻՑ ՄԻՆՉԵՎ ԱԽՏՈՐՈՇԻՉ ՈՐՈՇՈՒՄ

Վահե Ազատյան, Լազար Եսայան, Մինաս Պողոսյան, Քրիստինա Պորկշեյան

Ժամանակակից ստոմատոլոգիան բնութագրվում է գործիքային հետազոտության մեթոդների լայն կիրառմամբ, որոնք հնարավորություն են տալիս ստանալ օբյեկտիվ տեղեկատվություն ատամների, ծնոտների, քունք-ստորինծնոտային հոդերի, փափուկ հյուսվածքների և դիմածնոտային շրջանի այլ կառուցվածքների վիճակի վերաբերյալ: Ախտորոշման հնարավորությունների ընդլայնումը, ներառյալ թվային ռենտգենագրությունը, օրթոպանտոմոգրաֆիան (ՕՊՏԳ), կոնաձև ճառագայթով համակարգչային տոմոգրաֆիան (ԿՃՀՏ), բազմաշերտ համակարգչային տոմոգրաֆիան (ՄՇՀՏ), մագնիսառեզոնանսային տոմոգրաֆիան (ՄՌՏ), ուլտրաձայնային հետազոտությունը (ՈւՁՀ) և

ռադիոնուկլիդային մեթոդները, նոր պահանջներ է առաջադրում ապագա ստոմատոլոգների մասնագիտական պատրաստվածության նկատմամբ:

Սույն գիտամեթոդական հոդվածի նպատակն է հիմնավորել ստոմատոլոգիայում գործիքային ախտորոշման դասավանդման միջառարկայական մոտեցումը նախադիպլոմային և հետդիպլոմային կրթության շրջանակներում: Ներկայացվում են հիմնական պատկերային ախտորոշման մեթոդների ժամանակակից հնարավորությունները, դրանց կլինիկական նշանակությունը և տեղը ստոմատոլոգի ախտորոշիչ ալգորիթմում: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում սովորողների մոտ կլինիկական խնդրին համապատասխան հետազոտության մեթոդի ընտրության, ստացված արդյունքների մեկնաբանման և բուժման պլանավորման ընթացքում ախտորոշիչ տեղեկատվության կիրառման հմտությունների ձևավորմանը:

Առաջարկվում է կլինիկակենտրոն ուսուցման մոդել, որը հիմնված է հետևյալ հաջորդականության վրա՝ «կլինիկական խնդիր → ախտորոշիչ վարկած → մեթոդի ընտրություն → պատկերային հետազոտություն → մեկնաբանում → կլինիկական որոշում»: Ցույց է տրվում, որ ճառագայթային և գործիքային ախտորոշման ինտեգրումը թերապևտիկ, վիրաբուժական, օրթոպեդիկ ստոմատոլոգիայի և օրթոդոնտիայի հետ նպաստում է կլինիկական մտածողության ձևավորմանը և բարձրացնում ապագա բժշկի ախտորոշիչ կոմպետենտությունը:

Բանալի բառեր՝ *ստոմատոլոգիա, գործիքային ախտորոշում, ճառագայթային ախտորոշում, ռենտգենագրություն, օրթոպանտոմոգրաֆիա, կոնաձև ճառագայթով համակարգչային տոմոգրաֆիա (ԿՃՀՏ), համակարգչային տոմոգրաֆիա (ՀՏ), մագնիսառեզոնանսային տոմոգրաֆիա (ՄՌՏ), ուլտրաձայնային ախտորոշում, ստոմատոլոգիական կրթություն, միջառարկայական մոտեցում, կլինիկական մտածողություն*:

РЕЗЮМЕ

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В СТОМАТОЛОГИИ: ОТ КЛИНИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ К ДИАГНОСТИЧЕСКОМУ РЕШЕНИЮ

Ваге Азатян, Лазарь Есаян, Минас Погосян, Кристина Поркшеян

Современная стоматология характеризуется широким использованием инструментальных методов исследования, которые обеспечивают получение объективной информации о состоянии зубов, челюстей, височно-нижнечелюстных суставов, мягких тканей и других структур челюстно-лицевой области. Расширение

диагностических возможностей, включая цифровую рентгенографию, ортопантомографию (ОПТГ), конусно-лучевую компьютерную томографию (КЛКТ), мультиспиральную компьютерную томографию (МСКТ), магнитно-резонансную томографию (МРТ), ультразвуковое исследование (УЗИ) и радионуклидные методы, предъявляет новые требования к профессиональной подготовке будущего стоматолога. Целью настоящей научо-методической статьи является обоснование междисциплинарного подхода к преподаванию инструментальной диагностики в дипломном и постдипломном образовании в стоматологии. Рассматриваются современные возможности основных методов визуализации, их клиническое значение и место в диагностическом алгоритме стоматолога. Особое внимание уделяется формированию у обучающихся навыков выбора метода исследования в зависимости от клинической задачи, интерпретации результатов и использования диагностической информации при планировании лечения. Предлагается модель клинико-ориентированного обучения, основанная на последовательности «клиническая задача — диагностическая гипотеза — выбор метода — визуализация — интерпретация — клиническое решение». Показано, что интеграция лучевой и инструментальной диагностики с терапевтической, хирургической, ортопедической стоматологией и ортодонтией способствует формированию клинического мышления и повышает диагностическую компетентность будущего врача.

Ключевые слова: *Стоматология, инструментальная диагностика, лучевая диагностика, рентгенография, ортопантомография, КЛКТ, КТ, МРТ, ультразвуковая диагностика, стоматологическое образование, междисциплинарный подход, клиническое мышление.*

Հոդվածը սրացվել է՝ 08.07.2026
Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 09.07.2026
Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 30.08.2026

ՄԱՐԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ԳԻՏԵԼԻՔԻ ԿԱՐԵՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ԿԵՆՍԱՔԱՂԱՔԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ. ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՊՐԱԿՏԻԿԱ

ԱՐՏԱԿ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

Երևանի պետական համալսարան, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե ՝ *artakkhachatryan@ysu.am*

DOI: 10.24234/scientific.v3i53.395

ԱՄՓՈՓԱԳԻՐ

Բարձրագույն կրթության հիմնական նպատակը, ըստ էության, ոչ միայն մասնագիտական գիտելիքների պարզ, մեխանիկական փոխանցումն է, այլև ուսանողների քննադատական մտածողության, վերլուծական հմտությունների և միջառարկայական ընկալման ձևավորումը: 21-րդ դարի առանցքային կարողունակությունների շարքում հատկապես կարևորվում են սոցիալ-քաղաքական բարդ գործընթացները մարդկային փորձառության և սուբյեկտիվության տեսանկյունից իմաստավորելու կարողությունները, դրանք իրական կյանքում կիրարկելու հմտությունների զարգացումը: Կարևորում ենք, որ մարդաբանական հայեցակարգերը չներկայացվեն դասընթացից զատ՝ որպես հավելյալ տեսական ուղղություն, այլ դինամիկ ինտեգրվեն «Կենսաքաղաքականություն» առարկայի բուն տրամաբանությանն ու դասավանդման կառուցվածքին:

Ելնելով վերոգրյալից, «Կենսաքաղաքականություն» առարկայի դասավանդման շրջանակում առաջարկում ենք կրթական համակարգի այս խնդիրների լուծման հնարավոր մոտեցումներ: Հոդվածի շրջանակում մշակվել են դասերի կազմակերպման մի քանի մոդելներ՝ զուգակցելով ակադեմիական-տեսական վերլուծությունն ու ինտերակտիվ մանկավարժական մեթոդները: Հիմնական շեշտը դրվել է հետազոտության վրա հիմնված ուսուցման, դեպքերի վերլուծության մեթոդի, առօրյա կենսաքաղաքական դրսևորումների քննարկման և «Մարդաբանական դիտանկյուն» ռազմավարության կիրառման վրա, որն իրենից ներկայացնում է սոցիալ-պատական, իրավական երևույթների դիտարկում մարդու, նրա առօրեական պրակտիկաների, ապրված իրականության պրիզմայով:

Հետազոտության արդիականությունը պայմանավորված է նրանով, որ մինչ օրս կենսաքաղաքականության դասավանդումը բուհական համակարգում չի իրականացվել մարդաբանական գիտելիքի և ժամանակակից կիրառական-

մանկավարժական մեթոդների համակարգված զուգորդմամբ: Հետազոտության արդյունքներով հանգել ենք եզրակացության, որ «Կենսաքաղաքականություն» առարկայի դասավանդման ընթացքում մարդաբանական մոտեցման կիրառումն արդյունավետորեն խթանում է ուսանողների վերլուծական մտածողությունը և գործնական հմտությունների դրսևորմանը: Տվյալները ակնբախ են դարձրել, որ դասապրոցեսում մարդաբանական գործիքակազմի ինտեգրումը նկատելիորեն բարձրացնում է ուսանողների ուսումնական մոտիվացիան և ուսումնասիրվող թեմայի նկատմամբ հետաքրքրությունը:

Բանալի բառեր՝ *կենսաքաղաքականություն, ավտոազգագրություն, կենսահիշխանություն, բնակչության կենսաքաղաքականություն, բժշկական մարդաբանություն, վիզուալ մարդաբանություն, մարդաբանական-ինտեգրված մոդել:*

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

21-րդ դարի առաջին քառորդի սոցիալական, քաղաքական և տեխնոլոգիական իրողությունները սկզբունքորեն վերափոխեցին պետության, հասարակության և անհատի փոխհարաբերությունների ավանդական սահմանները՝ վերաձևակերպելով, երբեմն էլ ավելի անորոշ ու տարալուծելի դարձնելով դրանք: Գլոբալ համաճարակային ճգնաժամերը, կենսաչափական վերահսկողության համակարգերի համատարած ներդրումը, վերարտադրողական տեխնոլոգիաների աննախադեպ զարգացումը, ինչպես նաև արհեստական բանականության կիրառումը հանրային առողջապահության և անվտանգության ոլորտում ցույց տվեցին որ արդի իշխանության առաջնային թիրախը մարդու կենսաբանական կյանքն է, մարմինը և կենսական գործընթացները: Այս համատեքստում բարձրագույն կրթության համակարգում, մասնավորապես, քաղաքագիտության, սոցիոլոգիայի, փիլիսոփայության, մշակութային մարդաբանության և իրավագիտության կրթական ծրագրերում, «Կենսաքաղաքականություն» դասընթացի դասավանդումը ստանում է շատ կարևոր նշանակություն, որը հատում է տեսական հարթության սահմանները դեպի կիրառականություն: Առարկայի նպատակն է ապագա մասնագետներին զինելու վերլուծական այնպիսի գործիքակազմով, որը թույլ կտա բացահայտել արդի իշխանության գործածելի մեխանիզմները, հասկանալ մարդու ազատության և մարմնային ինքնավարության սահմանները, ինչպես նաև ձևավորել քննադատական մտածողություն գլոբալ կենսաքաղաքական մարտահրավերների նկատմամբ:

Հիմնախնդրի դրվածքը և դասավանդման առկա խոչընդոտները

Չնայած առարկայի հույժ արդիականությանը, բուհական դասավանդման պրակտիկայի դիտարկումն ակնհայտ է դարձնում, որ «Կենսաքաղաքականություն» դասընթացը հանդիպում է մեթոդական և դիդակտիկ լուրջ խոչընդոտների: Ավանդական ուսումնակրթական մոտեցումը հիմնված է առավելապես տեսական դասախոսությունների վրա, որոնց ընթացքում ներկայացվում են դասական

տեսաբանների փիլիսոփայական հայեցակարգերը: «Կենսաքաղաքականություն» առարկան դասավանդել ենք ԵՊՀ Միջազգային հարաբերությունների ֆակուլտետի քաղաքագիտության երրորդ կուրսում: Ուսանողների համար այնպիսի հասկացություններ, ինչպիսիք են «կենսաիշխանություն», «մերկ կյանք», «բացառիկ դրություն», հաճախ մնում են որպես վերացական հասկացություններ, որոնք ընկալվում են որպես իրական կյանքից կտրված աբստրակտ տեսական կառույցներ: Սա հանգեցնում է երկու հիմնական դիդակտիկ խնդրի, որոնցից առաջինը իմացաբանական խզումն է: Ուսանողը դժվարանում է տեսական վերացական հասկացությունները կապել սեփական առօրյա փորձառության, մարմնական վարքագծի և ժամանակակից սոցիալ-քաղաքական իրադարձությունների հետ: Հաջորդն ուսումնական մոտիվացիայի նվազումն է: Տեսական նյութի չոր, վերացական վերարտադրությունը հանգեցնում է պասիվ ուսումնառության, որտեղ ուսանողը յուրացնում է տերմինները մեխանիկորեն՝ առանց դրանց խորքային իմաստը յուրացնելու և քննադատորեն վերլուծելու: Այս խնդրի հաղթահարումը, ըստ էության, պահանջում է դասավանդման մեթոդաբանության էական վերանայում, որը հնարավորություն կտա տեսական բարդ հասկացությունները դարձնել տեսանելի, շոշափելի և վերլուծելի:

Հետազոտության նպատակը, խնդիրները և վարկածը

Հոդվածի նպատակն է մշակել ու տեսականորեն հիմնավորել, «Կենսաքաղաքականություն» դասընթացի դասավանդման նորարարական մոդելի արդյունավետությունը, որը հիմնված է մարդաբանական գիտելիքի, դաշտային հետազոտական մեթոդների և թվային տեխնոլոգիաների ինտեգրման վրա: Սա ինքնապատակ չէ, քանզի ժամանակակից կրթական աշխարհը հենվում է միջգիտակարգայնության վրա: Ըստ այդմ էլ, հետազոտության խնդիրներն են.

- Խորքային վերլուծության ենթարկել կենսաքաղաքականության տեսական ակունքները (Մ. Ֆուկո, Ջ. Ագամբեն, Ռ. Էսպոզիտո, Ն. Ռոուզ, Փ. Ռաբինով) և բացահայտել դրանց մարդաբանական չափումը:
- Հիմնավորել սոցիալ-մշակութային մարդաբանության մեթոդաբանական գործիքակազմի (ինքնազգագրություն, վիզուալ մարդաբանություն, նարատիվների վերլուծություն) դիդակտիկական ներուժը բուհական կրթության մեջ, առաջարկել դրա ինտեգրումը համալսարանական կրթության բոնագավառում:
- Մշակել դասընթացի ինտեգրված մոդել և այն ներդնել կրթական էլեկտրոնային հարթակներում (Moodle, Google Classroom):
- Իրականացնել կիսամյակային պիլոտային փորձարկում, գնահատել դրա քանակական և որակական արդյունքները ուսանողների քննադատական մտածողության, ուսումնական մոտիվացիայի և հետազոտական կարողությունների զարգացման տեսանկյունից:

Հետազոտության վարկածը. «Կենսաքաղաքականություն» դասընթացի դասավանդման գործընթացում մարդաբանական գիտելիքի և դաշտային հետազոտական մեթոդների համակարգված ինտեգրումը թույլ կտա հաղթահարել

տեսության և պրակտիկայի միջև առկա խզումը, էապես կբարձրացնի ուսանողների ուսումնառության մոտիվացիան և կնպաստի նրանց քննադատական-վերլուծական ու մեդիագրագիտության կարողունակությունների ձևավորմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Կենսաքաղաքական տրամասացության հայեցակարգային հիմքերը հասկանալու համար անհրաժեշտ է դիտարկել այն տեսությունները, որոնք ձևավորել են այս գիտակարգը 20-րդ դարի երկրորդ կեսից մինչև մեր օրերը: «Կենսաքաղաքականություն» և «կենսաիշխանություն» հասկացությունների ակադեմիական շրջանառությունը կապված է ֆրանսիացի փիլիսոփա և պատմաբան Միշել Ֆուկոյի անվան հետ: Ֆուկոն իր «Սեքսուալության պատմությունը» (Foucault, 1976) աշխատության առաջին հատորում և Collège de France-ում կարդացած դասախոսությունների շարքերում (Foucault, 1997; Foucault, 2004a; Foucault, 2004b) իրականացրեց իշխանության պատմական կերպափոխումների խորքային վերլուծություն: Ֆուկոն ցույց է տալիս, որ դասական դարաշրջանում (մինչև 17-18-րդ դդ.) սուվերեն իշխանության հիմնական մեխանիզմը արտահայտվում էր «սպանելու կամ ապրել թողնելու» իրավունքով: Սուվերենն իր իշխանությունը իրականացնում էր հպատակի կյանքը խլելու կամ նրա գույքը բռնագրավելու միջոցով: Սակայն 18-րդ դարի վերջից սկսած իշխանության տեխնոլոգիաները ենթարկվում են որակական փոփոխության. ի հայտ է գալիս իշխանության նոր ձև, որի նպատակն է «ապրեցնելը և սպանությունից հրաժարվելը»: Հետևաբար, պետական իշխանության նոր գաղափարաբանական հղացքը կենսապայմանների բարելավման ոլորտային քաղաքականության իրագործումն է: Ֆուկոն առանձնացնում է կենսաիշխանության երկու փոխլրացնող վեկտորներ.

- Մարմնի անատոմո-քաղաքականություն, որը ձևավորվել է 18-րդ դարի առաջին կեսին և ուղղված է անհատի մարմնի գիտակարգային մշակմանը: Դպրոցները, զորանոցները, հիվանդանոցներն ու գործարանները դառնում են տարածքներ, որտեղ մարդկային մարմինը վարժեցվում, վերահսկվում և բարելավում է՝ նրա արտադրողականությունը բարձրացնելու նպատակով: Այս պարագայում նկատվում է տնտեսական շահագրռության ներգործությունը:
- Բնակչության կենսաքաղաքականությունը սկսել է ի հայտ գալ 18-րդ դարի երկրորդ կեսին և ներառում է ոչ թե առանձին անհատին, այլ մարդկանց ամբողջությունը՝ որպես կենսաբանական տեսակի («բնակչություն»): Իշխանության կարգավորման օբյեկտ են դառնում ծնելիությունը, մահացությունը, հիգիենան, համաճարակները, կյանքի տևողությունը և ռասայական համասեռությունը:

Ֆուկոն ներմուծում է «կառավարելիություն» հասկացությունը, որը ներառում է այն տեխնոլոգիաների, ընթացակարգերի և հաշվարկների ամբողջությունը, որոնց միջոցով իրականացվում է մարդկանց վարքագծի կառավարումը: Հետագայում Աշիլ Մբեմբեն վերանայում, լրացնում է Ֆուկոյի կենսաիշխանության հայեցակարգը՝ առաջ քաշելով նեկրոքաղաքականության տեսությունը (Mbembe, 2003):

Իտալացի փիլիսոփա Ջորջո Ագամբենը իր «Homo Sacer: Il potere sovrano e la nuda vita» (Agamben, 1995) և «Stato di eccezione» (Agamben, 2003) աշխատություններում վերանայում և քննադատորեն անդրադառնում է ֆուկոյական կենսաքաղաքականության տեսությունը: Ագամբենը հենվում է հին հունական լեզվական բաժանման վրա.

- Zoē (ζωή). Կենսաբանական, բնական կյանքը, որը հատուկ է մոլորակի բոլոր կենդանի էակներին:
- Bios (βίος). Քաղաքական, սոցիալական և իրավականորեն ձևակերպված կյանքը, որը հատուկ է քաղաքացուն (պոլիսի անդամին):

Ագամբենի պնդմամբ՝ արդի քաղաքականության առանցքային ֆենոմենը *zoē*-ի ներառումն է քաղաքական ոլորտ, ինչի արդյունքում ի հայտ է գալիս «մերկ կյանքը» (Agamben, 1995): Մերկ կյանքը իրավական ու քաղաքացիական պաշտպանվածությունից զուրկ գոյությունն է, այն գտնվում է սուվերեն իշխանության անմիջական վերահսկողության ներքո: Հենց սուվերեն իշխանությունն է, որ կարող է վճռել տվյալ անհատի ճակատագիրը, ապրելու կենսապայմանները, օժտել նրան իրավունքներով կամ զրկել դրանցից:

Ագամբենյան տեսության կենտրոնական կերպարը հին հռոմեական իրավունքից մեզ հայտնի *Homo Sacer*-ն է (սրբազան կամ անիծյալ մարդը), ում սպանելը չի պատժվում, սակայն զոհաբերելն արգելված է: Ժամանակակից կենսաքաղաքականության մեջ, ըստ Ագամբենի, *Homo Sacer*-ի կարգավիճակում կարող են հայտնվել փախստականները, համակենտրոնացման ճամբարների կալանավորները, արտակարգ դրության պայմաններում գտնվող քաղաքացիները կամ կլինիկական մահվան փուլում գտնվող պացիենտները: Ըստ էության, դրանք «լուսանցքում» կամ սահմանային վիճակում գտնվող խմբերն ու անհատներն են: «Stato di eccezione» աշխատության մեջ Ագամբենը ցույց է տալիս, որ ժամանակակից պետություններում «բացառիկ դրությունը» (արտակարգ դրությունը) դադարել է լինել ժամանակավոր միջոցառում և վերածվել է կառավարման մշտական հարացույցի, որտեղ օրենքի գործադրումը կասեցվում է հանուն անվտանգության կամ ներկայացվում է դրա քողի ներքո, իսկ մարդու մարմինը դառնում է պետական վերահսկողության անմիջական օբյեկտ:

Իտալացի մեկ այլ մտածող՝ Ռոբերտո Էսպոզիտոն իր «Bios. Biopolitica e filosofia» (Esposito, 2004) և «Immunitas. Protezione e negazione della vita» (Esposito, 2002) մենագրություններում առաջ է քաշում կենսաքաղաքականության «իմունիտար պարադիգմը»: Էսպոզիտոն առաջարկում է կենսաքաղաքականությունը ընկալել *Communitas* (համայնք, հանրային պարտք) և *Immunitas* (իմունիտետ, ազատում պարտքից, պաշտպանություն) հասկացությունների հակադրության միջոցով: Նրա մատուցմամբ՝ ժամանակակից հասարակությունը գործում է իմունոլոգիական տրամաբանությամբ. հասարակական մարմինը պաշտպանելու համար պետությունը ներդնում է վերահսկողության և բացառման մեխանիզմներ:

Սակայն, ինչպես կենսաբանական իմունիտետի պարագայում, երբ օրգանիզմն իրեն պաշտպանելու համար ներս է թողնում թույլատրելի չափաբաժնով վիրուս,

այնպես էլ քաղաքական իմունիզացիան կարող է հասնել «աուտոիմունային» աստիճանի, երբ պաշտպանական մեխանիզմները սկսում են ոչնչացնել հենց իրեն՝ հասարակությանը: Էսպոզիտոն տարբերակում է.

- Նեգատիվ կենսաքաղաքականություն. Իշխանություն, որը պաշտպանում է կյանքը՝ այն սահմանափակելու, մեկուսացնելու կամ ոչնչացնելու միջոցով (օրինակ՝ նացիստական կենսաքաղաքականությունը կամ խիստ կարանտինային տոտալիտարիզմը):
- Պոզիտիվ կենսաքաղաքականություն. Հայեցակարգ, որտեղ կյանքը (*Bios*) չի ենթարկվում իշխանական վերահսկողությանը, այլ դառնում է ստեղծագործական, ազատագրական և համայնքային ինքնակազմակերպման աղբյուր:

Բրիտանացի սոցիոլոգ Նիկոլաս Ռոուզը կարծիքով՝ 21-րդ դարում կենսաքաղաքականությունը կրել է որակական փոփոխություններ՝ դուրս գալով ֆուկոյան դասական դիսցիպլինար պարադիգմի սահմաններից (Rose, 2007): Ռոուզն առանձնացնում է ժամանակակից կենսաքաղաքականության հինգ առանցքային առանձնահատկություններ.

- Մոլեկուլյարացում. Իշխանությունը և բժշկությունը մարդու մարմնին այլևս չեն նայում որպես ամբողջական անատոմիական համակարգի (օրգաններ, հյուսվածքներ), այլ դիտարկում են այն մոլեկուլյար, գենետիկական և նեյրոնային մակարդակներում (ԴՆԹ, գենոմ, նեյրոհաղորդիչներ):
- Օպտիմալացում. Ժամանակակից կենսաբժշկությունը նպատակ չունի միայն բուժել հիվանդությունները. այն ձգտում է օպտիմալացնել մարդկային կարողությունները (հիշողություն, տրամադրություն, արտաքին տեսք, կյանքի տևողություն):
- Սուբյեկտիվացում և Էթոքաղաքականություն. Անհատներն ինքնուրույն դառնում են իրենց կենսաբանական կյանքի կառավարիչները: Մարդիկ ստանձնում են «կենսաբանական քաղաքացիության» պատասխանատվություն՝ վերահսկելով սեփական գենետիկական ռիսկերը, սննդակարգը, ապրելակերպը և հոգեկան առողջությունը:
- Փորձագիտական իշխանություն. Քաղաքական որոշումները լեգիտիմացվում են ոչ թե գաղափարախոսական, այլ բժշկական, գենետիկական և համաճարակաբանական փորձագիտական տվյալների հիման վրա:
- Կենսակապիտալիզմ. Մարդկային կենսաբանական նյութը (գենետիկ տվյալներ, ցողունային բջիջներ, օրգաններ) վերածվում է տնտեսական շահույթի և շուկայական ապրանքի:

Ամերիկացի մարդաբան Փոլ Ռաբինովը (Rabinow, 1996; 2011) անդրադառնում է գիտելիքի, կենսաբանական գիտությունների, ժամանակակիցության և մարդկային կյանքի սոցիալական կազմակերպման փոխկապակցվածությանը: Ռաբինովը պնդում է, որ եթե նախկինում սոցիալական խմբերը ձևավորվում էին դասակարգային, ազգային կամ կրոնական պատկանելության հիման վրա,ապա ժամանակակից աշխարհում մարդիկ միավորվում են ընդհանուր կենսաբանական/գենետիկական հատկանիշների շուրջ (օրինակ՝ որոշակի գենետիկական հիվանդություն կամ ռիսկ ունեցող պացիենտների ասոցիացիաներ) (Rabinow, 1996; 99-100): Ռաբինովի

առաջարկած «ժամանակակից մարդաբանությունը» դառնում է այն մեթոդաբանական կամուրջը, որը թույլ է տալիս կենսաքաղաքական տեսությունները տեղափոխել դաշտային-էմպիրիկ հետազոտությունների հարթություն:

Մարդաբանական շրջադարձի դիդակտիկական ներուժը բուհական համակարգում

Սոցիալական գիտությունների դասավանդման ժամանակակից մեթոդիկայում առանցքային տեղ է գրավում «մարդաբանական շրջադարձը»: Այն ենթադրում է հետազոտական և դիդակտիկական ուշադրության տեղափոխում վերացական մակրոհամակարգերից դեպի միկրոմակարդակ՝ անհատական փորձառություն, առօրյա պրակտիկաներ, տեղային գիտելիք և սուբյեկտիվ ընկալումներ:

«Կենսաքաղաքականություն» դասընթացի շրջանակներում մարդաբանական մոտեցման կիրառումը թույլ է տալիս հաղթահարել վերոնշյալ իմացաբանական խզումը: Երբ ուսանողին առաջարկվում է դիտարկել Ֆուկոյի «դիսցիպլինար իշխանությունը» ոչ թե որպես 18-րդ դարի ֆրանսիական բանտերի պատմություն, այլ որպես սեփական համալսարանական լսարանի կամ սմարթֆոնի հավելվածների կողմից իրականացվող վերահսկողություն, տեսական հասկացությունը վերածվում է ապրված և հասկացված իրողության: Նշված համակցությունը դարձյալ կարևորվում է ուսանողների մոտիվացիոն կողմի ակտիվացման տեսանկյունից, ինչը արդի դարաշրջանում կրթության կազմակերպման էական հիմնահարցերից է (Առաքելյան և Ավագյան, 2024):

Մարդաբանության կարևորագույն հայեցակարգերից է «մարմնավորման» տեսությունը, որը մշակվել է բժշկական մարդաբանության ներկայացուցիչներ Նենսի Սքեպեր-Հյուզի և Մարգարետ Լոքի կողմից (Scheper-Hughes & Lock, 1987; Lock & Nguyen, 2010) աշխատության մեջ: Հեղինակներն առանձնացնում են «երեք մարմինների» հայեցակարգը: Առաջինը ֆիզիկական, անհատական մարմինն է, մարդու մարմնական և հոգեբանական ապրված փորձառությունը: Երկրորդը՝ սոցիալական մարմինն է, այսինքն՝ մարմինը որպես մշակութային և սոցիալական խորհրդանիշների կրող: Հաջորդը դա քաղաքական մարմինն է՝ մարմինը որպես իշխանության, վերահսկողության, կարգապահության և կառավարման օբյեկտ:

Բուհական դիդակտիկայում այս հայեցակարգի կիրառումը ուսանողներին տալիս է վերլուծական կոնկրետ գործիք: Քլիֆորդ Գիրցի «խիտ նկարագրության» մեթոդաբանության կիրառմամբ (Geertz, 1973) ուսանողները սովորում են վերլուծել սոցիալական փաստերը ոչ թե մակերեսային-վիճակագրական տվյալներով, այլ դրանց խորքային, իմաստային և իշխանական ենթատեքստերի բացահատյմամբ: Բնական է, որ անհրաժեշտություն է առաջանալու մարդաբանական որոշ տեսություններ և մեթոդներ ներառել «Կենսաքաղաքականություն» դասընթացի ծրագրում:

Այսպիսով, մարդաբանական գիտելիքի ինտեգրումը «Կենսաքաղաքականություն» դասընթացի տեսական հատվածում ստեղծում է ամուր

իմացաբանական հիմք: Այն պատրաստում է ուսանողին անցնում կատարելու պասիվ տեսական ընկալումից դեպի ակտիվ դաշտային-հետազոտական գործունեության:

Ավանդական և մարդաբանական-ինտեգրված մոդելներ

Բարձրագույն կրթության մեջ հասարակագիտական և քաղաքագիտական առարկաների դասավանդման ավանդական պարադիգմը հիմնված է «ինֆորմացիայի փոխանցման» վրա, որտեղ դասավանդողը հանդես է գալիս որպես ակադեմիական գիտելիքի միակ, հեղինակավոր աղբյուր, իսկ ուսանողը՝ որպես պասիվ սպառող կամ «դատարկ անոթ» (Freire, 1970): «Կենսաքաղաքականություն» դասընթացի պարագայում այս մոտեցումն ունի լուրջ մեթոդաբանական սահմանափակումներ.

- Դեդուկտիվ վերացարկում. Ուսանողներին առաջարկվում են բարդ տեսական սխեմաներ (օրինակ՝ Ֆուկոյի «անատոմո-քաղաքականությունը» կամ Ագամբենի «բացառիկ դրությունը»), որոնք չեն կապակցվում էմպիրիկ իրականության հետ: Այս դեպքում տեսությունը վերածվում է ինքնանպատակ դոգմայի:
- Սուբյեկտիվության անտեսում. Ավանդական մոդելում ուսանողի անձնական, մարմնական և սոցիալական փորձառությունը դուրս է մնում վերլուծության շրջանակից: Ուսանողը դիտարկում է իշխանական համակարգերը որպես իրենից դուրս գոյություն ունեցող, վերացական կառույցներ:
- Վերարտադրողական գնահատում. Ուսումնառության արդյունքը գնահատվում է տեսական տեքստերի վերարտադրման (ռեֆերատներ, բանավոր քննություններ) աստիճանով, ինչը չի խրախուսում քննադատական մտածողությունը և հետազոտական նախաձեռնողականությունը:

Մարդաբանական գործիքակազմի ինտեգրումը փոխում է դասավանդման վեկտորը՝ ապահովելով անցում *դեդուկտիվ-վերացական* մոդելից դեպի *ինդուկտիվ-էմպիրիկ* և *փորձառական* մոդել: Ըստ Դեյվիդ Կոլբի (Kolb, 1984) փորձառական ուսումնառության տեսության՝ գիտելիքի արդյունավետ յուրացումը տեղի է ունենում կոնկրետ փորձառության, ռեֆլեքսիվ դիտարկման, վերացական հայեցակարգման և ակտիվ փորձարկման շրջափուլով: Մարդաբանական-ինտեգրված մոդելն ապահովում է Էմպիրիկ հիմնավորվածություն: Այս դեպքում ուսանողները սկսում են ոչ թե տեսական դոգմաներից, այլ դաշտային դիտարկումներից, լուսանկարչական նյութերից և հարցազրույցներից՝ աստիճանաբար բարձրանալով դեպի տեսական ընդհանրացումներ: Հաջորդը կրիտիկական ռեֆլեքսիվությունն է: Ուսանողը սովորում է դիտարկել սեփական մարմինն ու առօրյա վարքագիծը որպես կենսաքաղաքական ներգործության և դիմադրության տարածք: Մյուսը միջգիտակարգայնությունն է, որի պարագայում սոցիոլոգիական, մարդաբանական, քաղաքագիտական և թվային մեթոդների միահյուսումը ձևավորում է 21-րդ դարի հետազոտողին անհրաժեշտ համալիր կարողունակություններ:

Ստորև ներկայացված է ավանդական և մարդաբանական-ինտեգրված մոդելների առանցքային պարամետրերի համեմատական վերլուծությունը.

Գնահատման չափանիշ	Ավանդական դասախոսակենտրոն մոդել	Մարդաբանական-ինտեգրված մոդել
Իմացաբանական մոտեցում	Դեդուկտիվ (տեսությունից դեպի փաստեր)	Ինդուկտիվ / Աբդուկտիվ (դաշտից դեպի տեսություն)
Ուսանողի դերը	Պասիվ ունկնդիր, տեքստերի վերարտադրող	Ակտիվ հետազոտող, դաշտային աշխատող
Դասախոսի դերը	Գիտելիքի միակ աղբյուր, վերահսկող	Հետազոտական գործընթացի ֆասիլիտատոր, մենթոր
Հիմնական մեթոդները	Վերացական դասախոսություն, տեքստի քննարկում	Ավտոէթնոգրաֆիա, վիզուալ մարդաբանություն, բիո-նարատիվներ
Ուսումնական միջավայր	Ստանդարտ համալսարանական լսարան	Դաշտային միջավայր + Թվային հետազոտական լաբորատորիա
«Կենսաքաղաքականություն» հասկացության ընկալումը	Վերացական-փիլիսոփայական իշխանական համակարգ	Առօրյա մարմնական պրակտիկա, ապրված փորձառություն
Վերջնարդյունքի գնահատում	Ռեֆերատ, տեսական քննություն	Հետազոտական պորտֆոլիո, դաշտային օրագիր, էմպիրիկ հոդված

Թվային միջավայրի կազմակերպումը

Ժամանակակից բուհական դիդակտիկան պահանջում է ուսումնական գործընթացի անհամարժեք և համաժամանակյա բաղադրիչների օպտիմալ համադրում: «Կենսաքաղաքականություն» դասընթացի շրջանակներում LMS (Learning Management System) հարթակները (Moodle կամ Google Classroom) վերածվում են ոչ թե պարզապես ֆայլերի պահոցի, այլ «Թվային կենսաքաղաքական լաբորատորիայի»:

Moodle/Google Classroom հարթակում դասընթացի կառուցվածքը սահմանվում է հետևյալ մոդուլային կառուցակազմությամբ.

Մոդուլ 1. Տեսական-հայեցակարգային շտեմարան. Ներառում է բնագրային թվայնացված տեքստեր, տեսական հասկացությունների ինտերակտիվ բառարան, որտեղ ուսանողները համատեղ լրացնում են կենսաքաղաքական տերմինների սահմանումները:

Մոդուլ 2. Թվային դաշտային լաբորատորիա. Հատուկ տարածք, որտեղ ուսանողները բեռնում են իրենց դաշտային օրագրերը, վիզուալ լուսանկարները, աուդիո-հարցազրույցները և ավտոազգագրական նշումները:

Մոդուլ 3. Փոխադարձ գնահատման և քննարկումների ֆորում. Ուսանողները կարդում և քննադատորեն գնահատում են միմյանց դաշտային հետազոտական նյութերը՝ կիրառելով տեսական հասկացությունները:

Հաջորդ քայլը թվային գործիքների կիրառումն է դաշտային տվյալների հավաքագրման և վերլուծության համար: Արդի դարաշրջանում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ներթափանցումը կյանքի ամենատարբեր ոլորտներ դարձել է կենսական անհրաժեշտություն: Վերջին շրջանում զգալիորեն բարձրացել է այդ տեխնոլոգիաների ներգրավումը կրթական պրոցես (Անտոնյան, 2021): Հայսմ, դասընթացի արդյունավետության բարձրացման համար առաջարկվում է ինտեգրել հետևյալ թվային գործիքակազմը.

- MAXQDA / NVivo. Որակական տվյալների կոդավորման և վերլուծության համար: Ուսանողները սովորում են կոդավորել իրենց հավաքած հարցազրույցներն ու դաշտային նշումները «կենսաիշխանություն», «դիսցիպլինա», «իմունիտետ», «էթոքաղաքականություն» կատեգորիաներով:
- Padlet / Miro (Թվային ինտերակտիվ գրաֆիկական տախտակներ). Օգտագործվում են վիզուալ մարդաբանության առաջադրանքների համար: Ուսանողները իրական ժամանակում ստեղծում են քաղաքային կենսաքաղաքական տարածքների, կենսաչափական վերահսկողության կետերի կամ հանրային առողջապահական պոստերների վիզուալ քարտեզներ:
- Google Keep / Notion. Ծառայում են որպես էլեկտրոնային դաշտային օրագրեր, որտեղ ուսանողները ֆիքսում են իրենց առօրյա դիտարկումներն ու լուսանկարները՝ անմիջապես համակարգելով դրանք ըստ դասընթացի թեմաների:

Գործնական մեթոդական հնարներ և դասապլանների մոդելներ

Ավտոազգագրությունը որակական հետազոտության մեթոդ է, որը համադրում է ինքնակենսագրությունը և ազգագրությունը: Այս մեթոդի առաջամարտիկներ Քերոլայն Էլլիսը և Արթուր Բոխները իրենց համատեղ աշխատությունում (Ellis & Bochner, 2000) և Էլլիսը (Ellis, 2004) իր գրքում ցույց են տալիս, որ հետազոտողի անձնական փորձառությունը, էմոցիաներն ու մարմնական ապրումները կարող են ծառայել որպես սոցիալական և մշակութային իրականության վերլուծության լիարժեք աղբյուր: «Կենսաքաղաքականություն» դասընթացում ավտոազգագրությունը թույլ է տալիս ուսանողին վերլուծել, թե ինչպես է կենսաիշխանությունը ներգործում իր անձնական մարմնի և առօրյա վարքագծի վրա:

Դասապլանի / Առաջադրանքի մոդել 1.

Թեմա. «Մարմինը, սահմանափակումները և կենսաքաղաքականությունը. Առօրյա վարքագծի ավտոազգագրական վերլուծություն»:

Տևողություն. 1 շաբաթ (դաշտային դիտարկում) + 1 լսարանային դաս (քննարկում):

Առաջադրանքի հրահանգ. Ուսանողը 7 օրվա ընթացքում վարելու է ավտոազգագրական օրագիր՝ ֆիքսելով այն պահերը, երբ իր մարմինը ենթարկվում է կենսաքաղաքական դիսցիպլինար վերահսկողության (օրինակ՝ դիմակ կրելու ռեժիմներ, ջերմաչափում, կենսաչափական սկանավորում, սմարթֆոնի առողջապահական հավելվածների ծանուցումներ, սննդակարգի և քնի ինքնավերահսկում):

Վերլուծական պահանջ. Դաշտային նշումները պետք է համադրվեն Մ. Ֆուկոյի «մարմնի անատոմո-քաղաքականության» և Ն. Ռոուզի «էթոպոլիտիկայի» հայեցակարգերի հետ:

Գնահատման չափանիշի մասով առաջարկում ենք հետևյալը.

1. Դաշտային նշումների խորությունն ու մանրամասնությունը (30%):
2. Տեսական հասկացությունների ճշգրիտ և քննադատական կիրառումը (40%):
3. Ինքնանրադարձության (reflexivity) և վերլուծական ինքնուրույնության աստիճանը (30%):

Հաջորդը վիզուալ մարդաբանությունն է: Այն հենվում է լուսանկարների, տեսանյութերի և վիզուալ տարրերի վերլուծության վրա: Բրիտանացի մարդաբան Սարահ Փինքը փաստում է, որ վիզուալ աղբյուրները պարզապես իրականության արտացոլումը չեն, այլ սոցիալական հարաբերությունների և իշխանական դիսկուրսների ակտիվ արտադրիչներ: (Pink, 2013): Կենսաքաղաքականության կոնտեքստում վիզուալ մեթոդները թույլ են տալիս տեսանելի դարձնել քաղաքային տարածության մեջ սփռված իշխանական նշաններն ու վերահսկողության տեխնոլոգիաները:

Դասապլանի / Առաջադրանքի մոդել 2.

Թեման՝ «Քաղաքային տարածության կենսաքաղաքական վիզուալ քարտեզագրում»: Տևողությունը նախատեսվում է սահմանել 2 շաբաթ: Առաջադրանքի հրահանգն է՝ ուսանողները 3-4 հոգանոց խմբերով իրականացնում են վիզուալ-ազգագրական ուսումնասիրություն քաղաքի որոշակի հատվածում (օրինակ՝ համալսարանական քաղաքամաս, բժշկական կենտրոն, մետրոպոլիտեն, առևտրի կենտրոն): Նրանք պետք է լուսանկարեն հիգիենիկ և անվտանգային արգելող/կարգադրող ցուցանակները, հսկման տեսախցիկները և կենսաչափական սկաներները, տարածության սեգրեգացիայի (մեկուսացման) և հոսքերի կարգավորման ֆիզիկական արգելապատնեշները: Վերջնարդյունքը հանգելու է Padlet կամ Miro հարթակում խմբի կողմից վիզուալ քարտեզ ստեղծմանը, որտեղ յուրաքանչյուր լուսանկար ուղեկցվելու է վերլուծական տեքստով՝ հենվելով Ջ. Ագամբենի «բացառիկ դրության» և Ռ. Էսպոզիտոյի «իմունիտար պարադիգմի» վրա:

Հաջորդը հանգույցը կենսանարատիվների վերլուծությունն է: Բժշկական մարդաբանության հիմնադիր, Հարվարդի համալսարանի պրոֆեսոր Արթուր Քլայնմանը իր դասական (Kleinman, 1988) աշխատության մեջ հստակ տարբերակում է ներմուծում երեք հասկացությունների միջև.

- Հիվանդություն (կենսաբանական/բժշկական մակարդակ). Օրգանիզմի կենսաբանական կամ ֆիզիոլոգիական խանգարում, պաթոլոգիա, որն ախտորոշվում է բժշկի կողմից:
- Տկարություն կամ Հիվանդազգացողություն (անհատական/սուբյեկտիվ մակարդակ). Հիվանդության անհատական, ապրված և սուբյեկտիվ փորձառությունն ու դրա իմաստավորումը պացիենտի կողմից (ինչպես է մարդն իրեն զգում և վերապրում այդ վիճակը):
- Հիվանդոտություն կամ Սոցիալական հիվանդություն (սոցիալ-մշակութային մակարդակ). Հիվանդության սոցիալական, մշակութային և ինստիտուցիոնալ ընկալումը (հասարակության վերաբերմունքը, հիվանդի սոցիալական դերը, կարգավիճակն ու պաշտոնական ճանաչումը):

Կենսանարատիվների (կենսաբանական պատումների) վերլուծությունը մեզ հնարավորություն է տալիս ուսումնասիրել, թե ինչպես են պացիենտները կամ անհատները բանակցում կենսաբժշկական հեղինակության հետ և ինչպես է ձևավորվում նրանց «կենսաբանական ինքնությունը», ինչպես նաև պայմանավորում հետագա կերպափոխումները:

Դասապլանի կամ առաջադրանքի մոդել 3.

Թեման է «Կենսաբժշկական դիսկուրսը և պացիենտի սուբյեկտիվությունը. կենսա-նարատիվների վերլուծություն»: Առաջարկվում է տևողությունը սահմանել 2 շաբաթ: Առաջադրանքի հրահանգն է՝ ուսանողն իրականացնելու է կիսաստանդարտավորված խորքային հարցազրույց քրոնիկ հիվանդություն ունեցող կամ կենսաբժշկական միջամտության (օրինակ՝ պլաստիկ վիրահատություն, արտամարմնային բեղմնավորում, գենետիկական թեստավորում) ենթարկված անհատի հետ: Հարցազրույցի տեքստի վերլուծության ընթացքում ուսանողը պետք է բացահայտի, թե ինչպես է բժշկական իշխանությունը ձևավորում պացիենտի ինքնընկալումը, ինչպիսի էթիկական և կենսաքաղաքական ընտրությունների առջև է կանգնում անհատը ըստ Ն. Ռոուզի «կենսաբանական քաղաքացիության» տեսության (Rose & Novas, 2005), ինչպես է դրսևորվում պացիենտի ինքնավարությունն ու դիմադրությունը կենսաբժշկական համակարգի նկատմամբ:

Այսպիսով, մարդաբանական հետազոտական մեթոդների և թվային տեխնոլոգիաների ինտեգրումը ստեղծում է դասավանդման ամուր գործնական-մեթոդական հիմք:

Մարդաբանական-ինտեգրված մոդելի դիդակտիկական գնահատման և ներդրման հայեցակարգը

Առաջարկվող դիդակտիկական մոդելի արդյունավետության գնահատումը պահանջում է անցում ավանդական վերարտադրողական համակարգից դեպի բազմակոմպոնենտ պորտֆոլիոյային գնահատում: Ուսանողների ձեռքբերումները գնահատվում են երեք առանցքային չափանիշներով, որոնցից առաջինը տեսական-հայեցակարգային ընկալման խորությունն է: Ըստ այդմ, գնահատվում է, թե որքանով է ուսանողը կարողանում շրջանցել տերմինների մեխանիկական վերարտադրությունը և կիրառել Մ. Ֆուկոյի, Ջ. Ագամբենի, Ռ. Էսպոզիտոյի, Ն. Ռոուզի և Փ. Ռաբինովի

հայեցակարգերը որպես վերլուծական «լենզաներ» սոցիալական իրականության ապակոդավորման համար: Մյուս բաղադրիչը էմպիրիկ-հետազոտական կարողունակությունն է. Որի պարագայում չափվում է դաշտային տվյալների հավաքագրման (ավտոազգագրական օրագրեր, վիզուալ լուսանկարչություն, բիո-նարատիվ հարցազրույցներ) որակը, ինչպես նաև որակական տվյալների մշակման թվային գործիքների (MAXQDA, Miro, Moodle) տիրապետման աստիճանը: Հետայդու, ի հայտ է գալիս քննադատական ռեֆլեքսիան և հետազոտական էթիկան: Այս դեպքում գնահատվում է ուսանողի ունակությունը՝ դիտարկելու սեփական մարմինն ու առօրյան որպես կենսաքաղաքական համակարգի մաս, ինչպես նաև հետազոտական էթիկայի նորմերի (իրազեկում, համաձայնություն, անանունություն) պահպանումը դաշտային աշխատանքի ընթացքում:

Դասընթացի ներդրման ընթացքում ուսանողների առաջընթացը գնահատելու համար առաջարկվում է կիրառել հետևյալ ստանդարտացված և հարմարեցված գործիքակազմը.

- «Ուոտսոն-Գլեյզերի քննադատական մտածողության գնահատման» թեստային մեթոդիկայի ադապտացիա. Օգտագործվում է ուսանողների վերլուծական, փաստարկման և տրամաբանական եզրահանգումներ կատարելու կարողությունները չափելու համար՝ նախքան դասընթացի սկիզբը և դրա ավարտին:
- «Ուսումնառության մոտիվացիոն ռազմավարությունների հարցարան». Հարցարանը թույլ է տալու գնահատել ուսանողների ներքին ուսումնական մոտիվացիան, ինքնակարգավորվող ուսումնառության մակարդակը և ռեֆլեքսիվության աստիճանը:
- Հետազոտական պորտֆոլիոյի գնահատման չափանիշներ. Գնահատվում են դաշտային օրագրերի լիարժեքությունը, վիզուալ քարտեզների տեսական հիմնավորվածությունը և MAXQDA/Taguette համակարգերում տեքստերի կոդավորման ճշգրտությունը:

Այս փուլում կարևոր է հաշվի առնել դիդակտիկական ռիսկերը, մարտահրավերները և դրանց հաղթահարման ուղիները: Մարդաբանական մեթոդների ներդրումը տեսական դասընթացում կապված է որոշակի դիդակտիկական և մեթոդաբանական ռիսկերի հետ, որոնք պահանջում են դասախոսի նախօրոք պլանավորված միջամտությունը.

Դիդակտիկական ռիսկ / Մարտահրավեր	Դրսևորման ձևը	Հաղթահարման մեխանիզմը
Էմպիրիզմի ծայրահեղացում	Ուսանողները կենտրոնանում են միայն դաշտային նկարագրությունների վրա՝ մոռանալով տեսական ընդհանրացումները:	Դաշտային օրագրերում ներդնել «տեսական կոդավորման» պարտադիր պահանջ, այսինքն՝ յուրաքանչյուր դիտարկում պետք է կապվի

Դիդակտիկական ռիսկ / Մարտահրավեր	Դրսևորման ձևը	Հաղթահարման մեխանիզմը
		տեսական հասկացության հետ:
Ճանաչողական ծանրաբեռնվածություն	Միաժամանակ տեսական բարդ տեքստերի, դաշտային աշխատանքի և թվային ծրագրերի (MAXQDA, Miro) յուրացման դժվարություն:	Ծրագրային գործիքների աստիճանական ներդրում և LMS Moodle-ում տեսանյութերով ուղեցույցների տեղադրում:
Էթիկական խնդիրներ դաշտային աշխատանքում	Զգայուն կենսաբժշկական թեմաներով հարցազրույցների կամ հանրային տարածքներում լուսանկարահանման ընթացքում խնդիրներ:	Մինչ դաշտ դուրս գալը անցկացնել «Հետազոտական էթիկայի» հատուկ սեմինար և կիրառել իրազեկ համաձայնության ձևաթղթեր:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ԱՌԱՋԱՐԿՆԵՐ

Տեսական և մեթոդաբանական վերլուծությունը ակնբախ է դարձնում իրողությունը, որ բարձրագույն կրթության համակարգում «Կենսաքաղաքականություն» դասընթացի դասավանդման ավանդական վերացական-դասախոսակենտրոն մոդելն ունի սահմանափակումներ: Այն առաջացնում է «իմացաբանական խզում» տեսական բարդ հայեցակարգերի և ուսանողների սոցիալ-մարմնական փորձառության միջև: Առաջարկված մարդաբանական-ինտեգրված մոդելը (ավտոազգագրություն, վիզուալ քարտեզագրում, կենսա-նարատիվներ) և թվային հետազոտական գործիքակազմը (Moodle, MAXQDA, Miro) թույլ են տալիս.

- Վերացական տեսությունը վերածել էմպիրիկորեն վերլուծելի նյութի. Կենսաիշխանությունը, մերկ կյանքը, իմունիտար պարադիգմը և էթոպոլիտիկան դիտարկվում են որպես առօրյա կյանքում, քաղաքային տարածույթում և կենսաբժշկական պրակտիկաներում առկա իրողություններ, որոնք պարառել են ժամանակակից հասարակության յուրաքանչյուր քաղաքացու կենսաշխարհը:
- Զարգացնել 21-րդ դարի հետազոտական կարողունակություններ: Ուսանողը պասիվ սպառողից անցում է կատարում ակտիվ հետազոտողի, որը տիրապետում է որակական տվյալների հավաքագրման, թվային

կոդավորման, քննադատական վերլուծության և էթիկական ռեֆլեքսիայի հմտություններին:

Ելնելով ասվածից՝ նպատակահարմար ենք գտնում ներկայացնել մի քանի գործնական առաջարկություններ, որոնք կարող են օգտակար լինել քաղաքագիտության առանձին դաընթացների ընթացքում կիրառման համար.

- Կառուցվածքային վերաբաշխում. Դասընթացի ծրագրում ապահովել տեսական և դաշտային-էմպիրիկ բաղադրիչների հավասարակշռությունը (օրինակ՝ 50% տեսական դասախոսություններ, 50% հետազոտական լաբորատորիա):
- Միջգիտակարգային գործիքների ներդրում. Քաղաքագիտական դիսկուրսների վերլուծության մեջ ներառել սոցիալ-մշակութային մարդաբանության մեթոդները (ավտոազգագրական օրագրեր, վիզուալ քարտեզագրում, բիո-նարատիվներ):
- Թվային միջավայրի ֆունկցիոնալացում. LMS հարթակները օգտագործել որպես ինտերակտիվ հետազոտական տարածք, որտեղ իրականացվում է դաշտային տվյալների համատեղ քննարկում և փոխադարձ գնահատում, գրախոսում:
- Էթիկական հրահանգավորում. Դաշտային հետազոտություններից առաջ ուսանողներին ապահովել հետազոտական էթիկայի հստակ ուղեցույցներով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Անտոնյան L. (2021). *Տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիական գործիքների կիրառման հնարավորությունները ուսուցման գործընթացում*, Կրթությունը 21-րդ դարում, *1*(5).

Առաքելյան Ա., Ավագյան Ա. (2024). *Ուսանողների ուսումնական մոտիվացիայում դրդապատճառների աստիճանակարգի առանձնահատկությունները*, Գիտական տեղեկագիր, *2*(47).

Agamben, G. (1995). *Homo Sacer: Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Giulio Einaudi editore.

Agamben, G. (2003). *Stato di eccezione*. Torino: Bollati Boringhieri.

Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*. Walnut Creek: Altamira Press.

Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). *Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 733–768). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Esposito, R. (2002). *Immunitas: Protezione e negazione della vita*. Torino: Giulio Einaudi editore.

Esposito, R. (2004). *Bíos: Biopolitica e filosofia*. Torino: Giulio Einaudi editore.

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité, Tome 1: La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.

Foucault, M. (1997). *«Il faut défendre la société»: Cours au Collège de France (1975-*

1976). Paris: Seuil/Gallimard.

Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population: Cours au Collège de France (1977-1978)*. Paris: Seuil/Gallimard.

Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique: Cours au Collège de France (1978-1979)*. Paris: Seuil/Gallimard.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.

Kleinman, A. (1988). *The Illness Narratives: Suffering, Healing, and the Human Condition*. New York: Basic Books.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lock, M., & Nguyen, V.-K. (2010). *An Anthropology of Biomedicine*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Mbembe, A. (2003). *Necropolitics*. *Public Culture*, *15*(1).

Pink, S. (2013). *Doing Visual Ethnography* (3rd ed.). London: SAGE Publications.

Rabinow, P. (1996). *Essays on the Anthropology of Reason*. Princeton: Princeton University Press.

Rabinow, P. (2011). *The Accompaniment: Assembling the Contemporary*. Chicago: University of Chicago Press.

Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton: Princeton University Press.

Rose, N., & Novas, C. (2005). *Biological Citizenship*. In A. Ong & S. J. Collier (Eds.), *Global Assemblages: Technology, Politics, and Ethics as Anthropological Problems*. Malden: Blackwell Publishing.

Scheper-Hughes, N., & Lock, M. M. (1987). The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology. *Medical Anthropology Quarterly*, *1*(1).

REFERENCE LIST

Agamben, G. (1995). *Homo Sacer: Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Giulio Einaudi editore.

Agamben, G. (2003). *Stato di eccezione*. Torino: Bollati Boringhieri.

Antonyan L. (2021). Vozmozhnosti ispol'zovaniya sredstv informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij v processe obucheniya (*Possibilities for using information and communication technology tools in the learning process*). Obrazovanie v XXI veke, *1*(5).

Arakelyan A., Avagyan A. (2024). Osobennosti ierarhii motivov v obrazovatel'noj motivacii studentov (*Features of the hierarchy of motives in the educational motivation of students*). Nauchnyj vestnik, *2*(47).

Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*. Walnut Creek: Altamira Press.

Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 733–768). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Esposito, R. (2002). *Immunitas: Protezione e negazione della vita*. Torino: Giulio Einaudi editore.

Esposito, R. (2004). *Bíos: Biopolitica e filosofia*. Torino: Giulio Einaudi editore.

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité, Tome 1: La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.

Foucault, M. (1997). *«Il faut défendre la société»: Cours au Collège de France (1975-1976)*. Paris: Seuil/Gallimard.

Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population: Cours au Collège de France (1977-1978)*. Paris: Seuil/Gallimard.

Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique: Cours au Collège de France (1978-1979)*. Paris: Seuil/Gallimard.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.

Kleinman, A. (1988). *The Illness Narratives: Suffering, Healing, and the Human Condition*. New York: Basic Books.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lock, M., & Nguyen, V.-K. (2010). *An Anthropology of Biomedicine*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Mbembe, A. (2003). Necropolitics. *Public Culture*, *15*(1), 11–40.

Pink, S. (2013). *Doing Visual Ethnography* (3rd ed.). London: SAGE Publications.

Rabinow, P. (1996). *Essays on the Anthropology of Reason*. Princeton: Princeton University Press.

Rabinow, P. (2011). *The Accompaniment: Assembling the Contemporary*. Chicago: University of Chicago Press.

Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton: Princeton University Press.

Rose, N., & Novas, C. (2005). Biological Citizenship. In A. Ong & S. J. Collier (Eds.), *Global Assemblages: Technology, Politics, and Ethics as Anthropological Problems* (pp. 439–463). Malden: Blackwell Publishing.

Scheper-Hughes, N., & Lock, M. M. (1987). The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology. *Medical Anthropology Quarterly*, *1*(1), 6–41.

РЕЗЮМЕ

ЗНАЧЕНИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «БИОПОЛИТИКА»: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Артак Хачатрян

Ключевая цель высшего образования заключается не просто в механической передаче профессиональных знаний, а в формировании у студентов критического

мышления, аналитических навыков и междисциплинарного видения. Среди базовых компетенций XXI века особую значимость приобретает умение осмыслять сложные социально-политические процессы через призму человеческого опыта и субъективности, а также способность применять эти знания на практике. Принципиально важно, чтобы антропологические концепты не преподносились изолированно — как отвлеченный теоретический раздел, — а органично и динамично вплетались в саму логику и структуру преподавания дисциплины «Биополитика».

Исходя из этого, в рамках курса «Биополитика» мы предлагаем возможные пути решения названных задач образовательной системы. В ходе исследования был разработан ряд моделей организации учебных занятий, сочетающих академический теоретический анализ с интерактивными педагогическими методами. Основной акцент сделан на исследовательски-ориентированном обучении (*research-based learning*), методе кейс-стади, осмыслении повседневных проявлений биополитики и применении стратегии «Антропологическая оптика».

Актуальность исследования обусловлена тем, что до сих пор преподавание биополитики в академической среде практически не сопровождалось системным синтезом антропологического знания и современных прикладных педагогических методик. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что интеграция антропологического подхода в процесс обучения «Биополитике» эффективно стимулирует аналитическое мышление студентов и способствует проявлению прикладных навыков. Полученные данные наглядно показывают, что использование антропологического инструментария в учебном процессе заметно повышает учебную мотивацию студентов и их вовлеченность в изучаемую проблематику.

Ключевые слова: *Биополитика, автоэтнография, биовласть, биополитика населения, медицинская антропология, визуальная антропология, антропологически интегрированная модель.*

SUMMARY

THE IMPORTANCE OF ANTHROPOLOGICAL KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF TEACHING THE "BIOPOLITICS" COURSE: THEORY AND PRACTICE

Artak Khachatryan

Fundamentally, the primary objective of higher education extends beyond the simple, mechanical transmission of specialized knowledge; it centers on fostering critical thinking, analytical reasoning, and an interdisciplinary perspective among students. Key among 21st-century competencies is the ability to make sense of complex socio-political processes through the lens of human experience and subjectivity, alongside cultivating skills to apply these insights in real-world contexts. Crucially, anthropological concepts

should not be introduced in isolation—as merely an additional theoretical branch—but rather dynamically integrated into the core logic and instructional framework of the "Biopolitics" course.

Building upon these premises, we offer potential approaches to addressing these educational challenges within the teaching framework of "Biopolitics." As part of this research, several instructional design models were developed, blending academic-theoretical analysis with interactive pedagogical methods. Primary emphasis was placed on research-based learning, the case-study method, the exploration of everyday biopolitical manifestations, and the application of an "Anthropological Lens" strategy.

The relevance of this study stems from the fact that, to date, the teaching of biopolitics in university curricula has lacked a systematic synthesis of anthropological knowledge and modern applied pedagogical methods. Our findings lead to the conclusion that applying an anthropological approach when teaching "Biopolitics" effectively stimulates students' analytical thinking and fosters practical skills. The data clearly demonstrate that embedding an anthropological toolkit into the instructional process significantly enhances student motivation and engagement with the subject matter.

Keywords: *Biopolitics, autoethnography, biopower, biopolitics of population, medical anthropology, visual anthropology, anthropologically-integrated model.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 02.08.2026
Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 03.08.2026
Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 07.09.2026

ԲԱՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՀԱՄԵՄԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ՄԱԿԴԻՐՆԵՐԻ ԼԵԶՎԱՈՃԱԿԱՆ ԱՐԺԵՔԸ ՆԱՐ-ԴՈՍԻ «ՄԵՐ ԹԱՂԸ» ՊԱՏՄՎԱԾԱՇԱՐՈՒՄ

ՔՐԻՍՏԻՆԵ ՆԻԿՈՂՈՍՅԱՆ

Շիրակի պետական համալսարան, ՀՀ, Գյումրի

Էլ. հասցե՝ *qristinenikoghosyan@mail.ru*

DOI: 10.24234/scientific.v3i53.396

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ներկայացված են Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարի համեմատությունների և մակդիրների կառուցվածքային, իմաստային և գործառութային առանձնահատկությունները, դրանց կիրառության հիմնական օրինաչափություններն ու արտահայտչական հնարավորությունները: Վերլուծությունը ցույց է տվել, որ համեմատություններն ու մակդիրները Նար-Դոսի պատկերավորման համակարգի կարևոր բաղադրիչներից են: Համեմատություններն առավելապես կառուցվում են ժողովրդական պատկերացումների, բնության, կենդանական աշխարհի և առօրյա կյանքի երևույթների հիման վրա, իսկ թեական համեմատությունները նպաստում են կերպարների անհատական ընկալումների և հուզական ապրումների արտահայտմանը: Տարբեր իմաստային ոլորտների պատկերների համադրումը ուժեղացնում է համեմատությունների գեղարվեստական ազդեցությունը և արտահայտչականությունը: Մակդիրները ներկայացված են կառուցվածքային և իմաստային բազմազան ձևերով՝ ներառելով պարզ և բաղադրյալ, գունային և անձնանուն-մակդիրները, կայուն մակդրային արտահայտությունները: Հատկանշական է «աչքեր» և «հայացք» բաղադրիչներով մակդիրների հաճախականությունը, որոնք կարևոր դեր են կատարում կերպարների հոգեբանական վիճակի բացահայտման գործում: Անձնանուն-մակդիրները հանդես

են գալիս որպես կերպարների անհատականացման և ժողովրդական լեզվամտածողության արտահայտման յուրահատուկ միջոցներ: Հետազոտության արդյունքները վկայում են, որ համեմատությունների և մակդիրների նպատակային ու բազմաբնույթ կիրառությունը պայմանավորում է Նար-Դոսի գեղարվեստական խոսքի արտահայտչականությունը, նպաստում ստեղծագործության լեզվաոճական ինքնատիպության ձևավորմանը և բացահայտում գրողի պատկերավոր մտածողության առանձնահատկությունները:

Բանալի բառեր՝ *Նար-Դոս, «Մեր թաղը», համեմատություն, մակդիր, պատկերավորման համակարգ, լեզվաոճ, արտահայտչականություն, պատկերավորություն, ժողովրդական լեզվամտածողություն:*

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Գեղարվեստական խոսքի կարևորագույն առանձնահատկություններից են պատկերավորությունը և արտահայտչականությունը, որոնք ապահովվում են լեզվական բազմազան միջոցների կիրառմամբ: Պատկերավորման միջոցները ոչ միայն գեղագիտական արժեք են հաղորդում ստեղծագործությանը, այլև նպաստում հեղինակի մտքերի, զգացմունքների և գնահատողական վերաբերմունքի առավել ազդեցիկ արտահայտմանը: Դրանց միջոցով բացահայտվում են գեղարվեստական աշխարհի գաղափարական, հուզական և կերպարային շերտերը՝ ձևավորելով ստեղծագործության լեզվաոճական ինքնատիպությունը:

Հայ դասական արձակում պատկերավորման միջոցների կիրառման ինքնատիպ համակարգ է ձևավորել Նար-Դոսը: Նրա «Մեր թաղը» պատմվածաշարը առանձնանում է ժողովրդական լեզվամտածողության, կենդանի խոսքի տարրերի և արտահայտչական հարուստ միջոցների ներդաշնակ համադրությամբ (Նար-Դոս, 1982): Ստեղծագործության լեզվաոճական համակարգում առանձնահատուկ տեղ են զբաղեցնում համեմատություններն ու մակդիրները, որոնք Նար-Դոսի գեղարվեստական մտածողության և պատկերավորման առանձնահատկությունների կարևոր դրսևորումներից են:

Համեմատություններն ու մակդիրները Նար-Դոսի գեղարվեստական լեզվի բնորոշ արտահայտչամիջոցներից են: Դրանց հիմքում հաճախ ընկած են ժողովրդական պատկերացումները, կենցաղային իրողությունները, կենդանական և բուսական աշխարհի երևույթները: Այս միջոցների կիրառությունը նպաստում է կերպարների հոգեբանական առանձնահատկությունների, միջավայրի և հասարակական հարաբերությունների առավել տպավորիչ ներկայացմանը:

Սույն հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարում գործածված համեմատություններն ու մակդիրները, բացահայտել դրանց կառուցվածքային առանձնահատկությունները, ոճական գործառույթներն ու արտահայտչական արժեքը ստեղծագործության պատկերավորման համակարգում**:**

Հետազոտության նպատակին հասնելու համար քննության են ենթարկվել պատմվածաշարում գործածված համեմատություններն ու մակդիրները՝ դրանց կառուցվածքային, իմաստային և գործառութային առանձնահատկությունների տեսանկյունից:

Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են նկարագրական, լեզվաոճական, համատեքստային վերլուծության և համեմատական քննության մեթոդները, որոնք հնարավորություն են տվել բազմակողմանիորեն ուսումնասիրելու Նար-Դոսի գեղարվեստական լեզվի պատկերավորման առանձնահատկությունները:

Հետազոտության գիտական նորույթը պայմանավորված է նրանով, որ Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարի համեմատություններն ու մակդիրները քննվում են որպես միասնական պատկերավորման համակարգի փոխկապակցված բաղադրիչներ՝ բացահայտելով դրանց դերը ստեղծագործության լեզվաոճական ինքնատիպության ձևավորման գործընթացում:

Համեմատությունը լեզվի պատկերավորության միջոց է, որի դեպքում, Լ. Եզեկյանի բնորոշմամբ, «որևէ առարկայի կամ երևույթի նկարագրությունն ավելի պարզ ու տպավորիչ, պատկերավոր դարձնելու նպատակով համադրվում է այդ առարկայի որևէ կողմն արտաքին կառուցվածքով կամ ներքին իմաստային

յուրահատկություններով նման առարկայի կամ երևույթի հետ, որն ավելի ծանոթ է և բացահայտում է նկարագրվող իրողության էությունը» (Լ. Եզեկյան, 2003):

Լ. Եզեկյանի նշած հատկանիշները հստակորեն դրսևորվում են նաև Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարի համեմատություններում: Վերջիններս աչքի են ընկնում պատկերայնությամբ, դիպուկությամբ և արտահայտչականությամբ՝ նպաստելով կերպարների, երևույթների և հոգեբանական վիճակների առավել տպավորիչ ներկայացմանը: Ընթերցողին ծանոթ կենցաղային, բնական և ժողովրդական պատկերների ներգրավումը հնարավորություն է տալիս առավել ամբողջական բացահայտելու նկարագրվող իրողությունների էությունն ու դրանց նկատմամբ հեղինակային վերաբերմունքը:

Պատմվածաշարում համեմատությունները կառուցվում են ինչպես համեմատական կապակցությունների *(պես, չափ, նման, ինչպես, կարծես և այլն)*, այնպես էլ առանց հատուկ ձևական ցուցիչների: Հեղինակը հաճախ դիմում է բնության և կենդանական աշխարհի պատկերներին, որոնց միջոցով ստեղծում է արտահայտիչ բնութագրումներ: Այսպես՝ *«Անանը մինչև անգամ չճչաց, այլ միայն հանկարծ բերանը բաց արեց, ներս ծծեց օդը մի տարօրինակ հևքով, **այնպես, ինչպես** ջրից հանած ձուկը, հետո օրորվեց և կամաց, **փալասի պես**, վար ընկավ գետին» (էջ 47), «Անանի մարդն էր, դրոգապան Յագորը, իր **դրոգի պես** կոպիտ ու անտաշ, իր հսկա **ձիու պես** խոշոր ու ջլապինդ» (էջ 45), «Ու ծտի **նման** ցած թռավ թախտից» (էջ 41), «Հողե հատակն անդադար ջրվելուց խոնավացել, պնդացել, գորշ գույն էր սպացել և այնքան մաքուր էր, որ, ինչպես ասում են, **յուղ թափեիր՝ կհավաքվեր**» (էջ 39), «Բայց նա ոչինչ չէր զգում, զգում էր միայն մի բան — **սիրուհու չափ տենչալի և մահվան չափ անդիմադրելի,** զգում էր ծարավ, ոգելից խմիչքի անհուն ծարավ» (էջ 32), «Այդ միջոցին նրա դեմքը գարշանքի այնպիսի արտահայտություն էր սպացել, որ **կարծես** լուծողական էր ընդունում» (էջ 37):*

Ներկայացված նյութի քննությունը վկայում է, որ համեմատությունների հիմքում հաճախ ընկած են կենդանական աշխարհի, բնության երևույթների և առօրյա կյանքի իրողությունները: Նման համեմատություններում համադրման հիմք են ծառայում ընթերցողին ծանոթ և ընկալելի երևույթները, որոնց միջոցով առավել ընդգծված են

ներկայացվում կերպարների արտաքին ու ներքին հատկանիշները, ինչպես նաև նկարագրվող իրադարձությունների հուզական երանգները: Դրանց կիրառությունը ստեղծագործության լեզվին հաղորդում է պատկերավորություն, բնականություն և ազգային ինքնատիպություն: Բնության, կենդանական աշխարհի և կենցաղային միջավայրի տարրերի ակտիվ ներգրավումը Նար-Դոսի համեմատությունների բնորոշ առանձնահատկություններից է:

Համեմատություններում Նար-Դոսը հաճախ գործածում է նաև *«կարծես», «ասես», «կասես»* եղանակավորող բառերը, որոնք համեմատությանը հաղորդում են ենթադրական կամ թեական երանգ: Ինչպես նշում է Հ. Հարությունյանը, «***կարծես, ասես*** եղանակավորող բառերն ունեն իմաստային այն յուրահատկությունը, որ համեմատության մեջ մտցնում են կասկածանքի, երկմտանքի երանգ» (Հ. Հարությունյան, 1986): Այդպիսի կառույցներում հեղինակը ոչ թե հաստատում է երևույթի իրական լինելը, այլ ներկայացնում է այն կերպարների կամ պատմողի սուբյեկտիվ ընկալման միջոցով: Օրինակ՝ *«...նայում էին դռանն այնպիսի հայացքով, որ **կարծես** մարդու էին սպասում» (էջ 56), «Խոսքը չվերջացավ պառավի բերանում, գժված գոմշի պես ներս ընկավ մի ահագին մարդ, այնքան ահագին, որ ներս ընկնելուն պես **կասես** լցրեց իրենով այդ փոքրիկ խրճիթը» (էջ 45):*

Հատկանշական է, որ *«կասես»* ձևը, որը ծագումով պայմանական եղանակի բայաձև է, տվյալ կիրառության մեջ հանդես է գալիս վերաբերականի արժեքով՝ արտահայտելով ենթադրականություն և թեական վերաբերմունք: Լ. Եզեկյանը նման կիրառություններն անվանում է «թեական համեմատություններ», որոնցում գերակշռում է անհատական տպավորությունն ու գնահատականը (Լ. Եզեկյան, 2003): Նար-Դոսի ստեղծագործության մեջ թեական համեմատությունների կիրառությունը պայմանավորված է կերպարների ներաշխարհի և նրանց ընկալումների փոխանցման ձգտմամբ: Այդպիսի կառույցները ոչ միայն պատկերավոր են ներկայացնում նկարագրվող երևույթները, այլև ընդգծում են պատմողի կամ կերպարի անհատական վերաբերմունքը՝ հաղորդելով խոսքին հոգեբանական խորություն և արտահայտչականություն:

Որոշ դեպքերում համեմատությունները ծառայում են նաև նկարագրվող երևույթի հուզական ազդեցության ուժեղացմանը և դրա առավել տպավորիչ ներկայացմանը: Այսպես՝ *«Մարթան մտավ, որ ճրագ վառի և մտնելուն պես այնպիսի մի ճիչ արձակեց, որ **կարծես** օձ խայթեց» (էջ 18)* օրինակում համեմատությունը ոչ միայն պատկերավոր ներկայացնում է իրավիճակը, այլև ընդգծում է կերպարի ապրումների ուժգնությունն ու հուզական լարվածությունը: Նույն գործառույթն ունի նաև *«Հավիտենական աղբով ծածկված ծուռտիկ-մուռտիկ փողոցներ, որոնք նեղլիկ անցքերով գնում խաչաձևում են իրար կամ դեմ առնում մի պատի՝ կույր մուրացկանի **պես**» (էջ 16)* համեմատությունը, որի միջոցով առավել տեսանելի և տպավորիչ է դառնում նկարագրվող միջավայրի անմխիթար և ճնշող բնույթը: Նման կիրառություններում համեմատությունները ոչ միայն շեշտում և սաստկացնում են տվյալ հատկանիշի ընկալումը, այլև պարունակում են մեկնողական բաղադրիչ՝ նպաստելով հեղինակի մտահղացման առավել ամբողջական արտահայտմանը:

«Մեր թաղը» պատմվածաշարի համեմատություններում նկատելի է նաև ժողովրդական խոսքին բնորոշ չափազանցության տարրը: «Խո չե՞ս ուզում էս սհաթին ճիվը ճվիցդ հանեմ, ճիճվի **պես** ճխլեմ ոտիս տակը» (էջ 46), «… ճանճերի **պես** իրար խառնված վազվզում էին փողոցներում ականջ խլացնելու չափ ճիչ ու ծղրտոցով» (էջ 62) և նման օրինակներում համեմատությունը զուգակցվում է չափազանցության հետ՝ նպաստելով կերպարային խոսքի արտահայտչականության և հուզական լարվածության ուժեղացմանը: Նման կիրառություններում չափազանցությունը ոչ միայն սաստկացնում է նկարագրվող գործողության կամ երևույթի ազդեցությունը, այլև արտացոլում է ժողովրդախոսակցական խոսքին բնորոշ հուզականությունը, գնահատողական վերաբերմունքն ու պատկերավոր մտածողությունը:

Նար-Դոսի կիրառած համեմատությունների արժեքը պայմանավորված է նաև նրանով, որ հեղինակը հաճախ անսպասելի ընդհանրություններ է բացահայտում տարբեր երևույթների միջև: Ինչպես նկատում է Պ. Պողոսյանը, համեմատության արտահայտչական ուժը հաճախ պայմանավորված է միմյանցից հեռու երևույթների միջև ընդհանրությունների բացահայտմամբ (Պ. Պողոսյան, 1991): Այս սկզբունքը

բնորոշ է նաև քննվող համեմատություններին, որոնցում տարբեր իմաստային ոլորտների պատկերների համադրումը նպաստում է գեղարվեստական տպավորության խորացմանը: Դրա վառ օրինակն է հետևյալը *«սիրուհու չափ փենչալի և մահվան չափ անդիմադրելի» (էջ 32)*, որտեղ ծարավի զգացողությունը բնութագրվում է սիրո և մահվան հետ առնչվող պատկերացումների միջոցով ծարավը ներկայացվում է ոչ միայն որպես ֆիզիկական պահանջ, այլև որպես ներքին մղում, որը կերպարի գիտակցության մեջ ձեռք է բերում բացառիկ արժեք և ուժգնություն: Այսպիսով, Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարի համեմատությունները հանդես են գալիս ոչ միայն որպես գեղարվեստական պատկերավորման միջոցներ, այլև որպես ստեղծագործության գաղափարական և լեզվաոճական կառուցվածքի ձևավորման գործուն բաղադրիչներ: Դրանց կիրառությունը վկայում է գրողի պատկերավոր մտածողության ինքնատիպության, ժողովրդական լեզվամտածողության ստեղծագործական յուրացման և արտահայտչական միջոցների նպատակային գործածության մասին:

Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարի լեզվաոճական համակարգում կարևոր տեղ են զբաղեցնում մակդիրները, որոնք պատկերավորման համակարգի նշանակալի բաղադրիչներից են: Որպես գեղարվեստական որոշիչներ՝ դրանք տարբերվում են սովորական որոշիչներից նրանով, որ փոխաբերական իմաստավորման շնորհիվ ոչ միայն բնութագրում են առարկաներն ու երևույթները, այլև արտահայտում են հեղինակային գնահատականը, գեղագիտական վերաբերմունքը և աշխարհընկալման առանձնահատկությունները: Մակդիրների միջոցով գեղարվեստական խոսքը ձեռք է բերում լրացուցիչ արտահայտչականություն և պատկերայնություն, իսկ նկարագրվող իրողությունները ներկայացվում են առավել տպավորիչ և գնահատողական երանգավորմամբ:

Պատմվածաշարում մակդիրները նպաստում են կերպարների արտաքին և ներքին հատկանիշների, հոգեբանական վիճակների և միջավայրի առավել արտահայտիչ ներկայացմանը՝ հարստացնելով ստեղծագործության լեզվաոճական համակարգը:

Նար-Դոսի գործածած մակդիրները բազմազան են կառուցվածքային և իմաստային առումներով: Դրանց կիրառությունը պայմանավորված է գեղարվեստական պատկերման և գնահատողական վերաբերմունքի արտահայտման անհրաժեշտությամբ: Միաժամանակ մակդիրները կարևոր դեր են կատարում ժողովրդական լեզվամտածողության դրսևորման և ստեղծագործության լեզվաոճական ինքնատիպության ձևավորման գործընթացում:

Լեզվաբանական գրականության մեջ մակդիրների դասակարգման տարբեր մոտեցումներ են առաջարկվել: Մի դեպքում, հաշվի առնելով բառի ուղղակի կամ փոխաբերական իմաստի վրա խարսխված լինելը, տարբերակվում են ուղղակի կամ փոխաբերական մակդիրներ (Է. Ջրբաշյան, 1980), մեկ այլ պարագայում, ուշադրության կենտրոնում պահելով մակադրյալ բառը, տարբերակում են առարկայական մակդիրներ *(գոյականով մակադրյալ)* և գեղարվեստական մակադրություններ *(բայով մակադրյալ)* (Ա. Մարության, 1984): Սույն հետազոտության շրջանակներում, չսահմանափակվելով մակդիրների դասակարգման առանձին մոտեցումներով, հիմք է ընդունվել դրանց կառուցվածքային և իմաստային քննությունը, ինչը հնարավորություն է տվել բազմակողմանիորեն ներկայացնելու մակդիրների դրսևորումները Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարում:

Մակդիրները կարող են տարբերակվել նաև ըստ կառուցվածքային և իմաստային առանձնահատկությունների: Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարում հանդիպում են պարզ և բաղադրյալ մակդիրներ, կայուն մակդրային արտահայտություններ, գունային մակդիրներ և անձնանուն-մակդիրներ, որոնք տարբեր դեր են կատարում ստեղծագործության պատկերավորման համակարգում: Դրանց կիրառությունը նպաստում է կերպարների արտաքին և ներքին հատկանիշների բնութագրմանը, հոգեբանական վիճակների բացահայտմանը, ինչպես նաև միջավայրի ու կենցաղային իրողությունների գեղարվեստական պատկերմանը՝ մասնակցելով ստեղծագործության լեզվաոճական ինքնատիպության ձևավորմանը:

Հեղինակը գործածում է թե՛ պարզ (մեկ բառով արտահայտված), թե՛ բաղադրյալ (բառակապակցությամբ արտահայտված) մակդիրներ: Պարզ մակդիրների օրինակներ՝ *«թախծալից լռություն» (էջ 4), «սրբազան երկյուղածություն» (էջ 25), «մութ կասկած» (էջ 27), «խավար միտք» (էջ 26), «քացախած օդ» (էջ 36), «քարացած աչքեր» (էջ 40)*: Բաղադրյալ մակդիրներ են՝ *«հավիտենական աղբով ծածկված ծուռտիկ-մուռտիկ փողոցներ» (էջ 16), «հոգնատանջ, քրտնած երես» (էջ 42), «ծանր ու չարագուշակ լռություն» (էջ 15), «բարի վշտահար աչքեր» (էջ 10)* և այլն:

Պարզ և բաղադրյալ մակդիրների զուգահեռ կիրառությունը հնարավորություն է տալիս բազմակողմանիորեն ներկայացնելու կերպարների, առարկաների և երևույթների հատկանիշները՝ նպաստելով ստեղծագործության պատկերավորման համակարգի հարստացմանը և լեզվաոճական ինքնատիպության ձևավորմանը:

Պատմվածաշարում հանդիպում են նաև կայուն մակդրային արտահայտություններ, որոնք ձևավորվել են ժողովրդախոսակցական լեզվի և ժողովրդական մտածողության ազդեցությամբ: Դրանց մի մասը լայն գործածության շնորհիվ ձեռք է բերել կայուն բնույթ և կիրառվում է որպես կերպարների, երևույթների ու հոգեվիճակների բնութագրման միջոց: Այդպիսի արտահայտություններից են «խորին անտարբերություն» (էջ 5), «բթացած հայացք» (էջ 15), «խավար միտք» (էջ 26), «մութ կասկած» (էջ 27), «ծանր հոտ» (էջ 62), «ծանր հարված» (էջ 68) և այլն:

Նման մակդրային արտահայտությունները ոչ միայն բնութագրում են նկարագրվող անձանց և երևույթները, այլև արտացոլում են ժողովրդական լեզվամտածողության առանձնահատկությունները՝ ստեղծագործության լեզվին հաղորդելով ազգային ինքնատիպություն և արտահայտչականություն:

Հաճախակի են «հայացք» և «աչքեր» բաղադրիչներով կազմված մակդիրները, որոնք կարևոր դեր են կատարում կերպարների հոգեբանական վիճակի և ներաշխարհի բացահայտման գործում:Օրինակներ՝ *«ոչխարամիտ հայացք» (էջ 12), «բթացած հայացք» (էջ 15), «մտառու հայացք» (էջ 16), «խելագարի անմիտ հայացք» (էջ 20), «սովալլուկ հայացք» (էջ 34), «ձանձրացած աչքեր» (էջ 5), «պլպլացող աչքեր» (էջ 9), «վշտահար աչքեր» (էջ 10), «հանգած աչքեր» (էջ 17), «հրացայտ աչքեր» (էջ 37), «քարացած աչքեր» (էջ 40), «կատաղի աչքեր» (էջ 46), «ահարկու աչքեր» (էջ 48)* և

այլն: Նման մակդիրների միջոցով հեղինակը աչքերն ու հայացքը վերածում է հոգեբանական բնութագրման կարևոր միջոցի, որի օգնությամբ բացահայտվում են կերպարների հուզական վիճակը, ներքին ապրումները և անհատական առանձնահատկությունները: Այս հանգամանքը վկայում է, որ Նար-Դոսի կերպարակերտման համակարգում արտաքին նկարագրության տարրերը հաճախ ծառայում են ներաշխարհի բացահայտմանը:

Նար-Դոսի մակդիրների համակարգում կարևոր տեղ են զբաղեցնում նաև ***գունային մակդիրները***, որոնք հաճախ հանդես են գալիս ոչ միայն նկարագրական, այլև խորհրդանշական նշանակությամբ: «Մեր թաղը» պատմվածաշարում դրանց զգալի մասը ձևավորվել է ժողովրդական լեզվամտածողության ազդեցությամբ և կապված է գույների՝ հատկապես սև և կարմիր գունանշումների վերաիմաստավորման հետ: Այսպես՝ «Ադամամութին» պատմվածքում նորածինը բնութագրվում է *«կարմիր մանուկ»* մակդրային բնորոշմամբ *(«Մոր ծնկների արանքին մի պստիկ, շատ պստիկ մանուկ տեսավ, մերկ, կարմիր» (էջ 62))*, որտեղ կարմիր գույնը պայմանավորված է բնական նկարագրությամբ: Մինչդեռ «Սև փողեր» վերնագրում գործածված *«սև»* մակդիրը ձեռք է բերում խորհրդանշական նշանակություն՝ արտահայտելով հերոսուհու ծանր ճակատագիրը, հուսահատությունը և կյանքի ողբերգական ընթացքը:

Գունային մակդիրները Նար-Դոսի ստեղծագործության մեջ հանդես են գալիս ոչ միայն որպես նկարագրական միջոցներ, այլև որպես լրացուցիչ իմաստային և հուզական շերտեր ձևավորող բաղադրիչներ:

Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարում մակդիրներն արտահայտվում են տարբեր խոսքի մասերով: Առավել հաճախ դրանք ներկայացված են ածականներով, ինչպես՝ *անզուգական հայհոյանք (էջ 65), պղտոր լույս (էջ 42), ապուշ տարակուսանք (էջ 40), մութ կասկած (էջ 27), դառը հանդիմանություն (էջ 5)*: Հանդիպում են նաև դերբայներով արտահայտված մակդիրներ, օրինակ՝ *«ծանծրացած արև» (էջ 5), «պլպլացող աչքեր» (էջ 9), «բթացած հայացք» (էջ 19)*:

Մակդիրների արտահայտման միջոցների բազմազանությունը նպաստում է կերպարների, երևույթների և հոգեբանական վիճակների առավել բազմակողմանի լեզվաոճական բնութագրմանը:

Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարում առանձնահատուկ տեղ են զբաղեցնում անձնանուն-մակդիրները, որոնք կերպարների անհատականացման կարևոր միջոցներից են: Դրանց միջոցով բնութագրվում են հերոսների բնավորությունը, զբաղմունքը, սոցիալական դիրքը և հանրային ընկալումը: Անձնանուններին վերագրվող մակդիրները հաճախ դառնում են կերպարի ամենաբնորոշ հատկանշի խտացված արտահայտությունը՝ որոշ դեպքերում ձեռք բերելով մականվան գործառույթ: Այդպիսի օրինակներից են՝ *«գրբաց Գրիգոր» (էջ 22), «թաբախ ման ածող Ցական» (էջ 28), «գիժ-Հոռոմսիմ» (էջ 40), «զինագործ Ասատուր» (էջ 62)*: Դրանք տարբերակում են կերպարներին, նպաստում նրանց սոցիալական և հոգեբանական բնութագրի ամբողջականացմանը:

Անձնանուն-մակդիրների մի մասը գործառութային առումով մոտենում է մականուններին: Թեև լեզվաբանության մեջ դրանց կարգավիճակի վերաբերյալ միասնական մոտեցում չի ձևավորվել, Նար-Դոսի ստեղծագործության մեջ դրանք հիմնականում հանդես են գալիս որպես կերպարների բնորոշ հատկանիշներն ընդհանրացնող և անհատականացնող գեղարվեստական միջոցներ: Այս առումով «գրբաց Գրիգոր», «թաբախ ման ածող Ցական» և «գիժ-Հոռոմսիմ» անվանումները ոչ միայն տարբերակում են կերպարներին, այլև խտացված ձևով ներկայացնում նրանց բնավորության, զբաղմունքի կամ վարքագծի առավել բնորոշ գծերը:

Հատկանշական է, որ որոշ դեպքերում հեղինակը ներկայացնում է նաև անձնանուն-մակդիրների ծագման բացատրությունը: Այսպես, «թաբախ ման ածող Ցական» անվանումը պայմանավորված է կերպարի զբաղմունքով, ինչի մասին վկայում է հետևյալ բնութագրումը. «Այդ միջոցին այրի Օսանի պսակած տղան, որին թաբախ ման ածող Ցական էին ասում (նա շրջիկ մրգավաճառ էր), տուն դարձավ դատարկ թաբախը գլխին, կշեռքն ուսին, չիբուխը բերնին» (էջ 28): Նույն կերպ «Հոպոպ Ասատուր» մականունը բացատրվում է ժողովրդական առածի հիմքով. «Ամբողջ թաղը Հոպոպ մականունով էր կնքել զինագործ Ասատուրին, ժողովրդական

այն առածի հիման վրա, որ ասում է, թե «Հոպոպը ինքը հոտած էր, կարծում էր, թե բույնն է հոտած»» (էջ 65): Նման կիրառությունները վկայում են, որ անձնանուն-մակդիրները Նար-Դոսի ստեղծագործության մեջ ոչ միայն բնութագրական, այլև ժողովրդախոսակցական լեզվի և հավաքական լեզվամտածողության արտահայտման միջոցներ են:

Այսպիսով՝ Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարում մակդիրները կարևոր դեր ունեն ստեղծագործության լեզվաոճական համակարգում՝ հարստացնելով գեղարվեստական խոսքի արտահայտչականությունն ու պատկերավորությունը: Դրանց կառուցվածքային և իմաստային բազմազանությունը վկայում է հեղինակի լեզվական միջոցների ընտրության նպատակաուղղվածության և ոճական վարպետության մասին:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարում համեմատություններն ու մակդիրները նպաստում են ստեղծագործության լեզվաոճական ինքնատիպության ձևավորմանը և գեղարվեստական ազդեցության խորացմանը:

Համեմատությունների համակարգում գերակշռում են ժողովրդական պատկերացումների, բնության, կենդանական աշխարհի և առօրյա կյանքի երևույթների հիման վրա ձևավորված կառույցները, որոնք նպաստում են ստեղծագործության պատկերայնության և լեզվաոճական ինքնատիպության ձևավորմանը:

Թեական համեմատությունների գործածությունը պայմանավորված է կերպարների ներաշխարհի, անհատական ընկալումների և հուզական ապրումների արտահայտման անհրաժեշտությամբ, ինչի շնորհիվ խորանում է ստեղծագործության հոգեբանական շերտը:

Մակդիրների համակարգն առանձնանում է կառուցվածքային և իմաստային բազմազանությամբ՝ ներառելով պարզ և բաղադրյալ մակդիրներ, կայուն մակդրային արտահայտություններ, գունային և անձնանուն-մակդիրներ:

Անձնանուն-մակդիրները Նար-Դոսի ստեղծագործության մեջ հանդես են գալիս որպես կերպարների անհատականացման, սոցիալական բնութագրման և ժողովրդական լեզվամտածողության արտահայտման արդյունավետ միջոցներ:

Այսպիսով՝ ամփոփելով կարող ենք արձանագրել, որ համեմատությունների և մակդիրների նպատակային ու բազմաբնույթ կիրառությունը պայմանավորում է Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարի լեզվաոճական ինքնատիպությունը և բացահայտում գրողի գեղարվեստական մտածողության բնորոշ առանձնահատկությունները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Հարությունյան Հ. (1986). *Գեղարվեստական խոսք*. Երևան:

Եզեկյան Լ. (2003). *Ոճագիտություն*. Երևան:

Ջրբաշյան Է. (1980). *Գրականության տեսություն*. Երևան:

Մարության Ա. (1984). Մակդիրը որպես գեղարվեստական խոսքի պատկերավորման միջոց. *Հայոց լեզուն և գրականությունը դպրոցում*, (4).

Նար-Դոս (1982). *Մեր թաղը*.

Պողոսյան Պ. (1991). *Խոսքի մշակույթի հիմունքներ*. Երևան:

REFERENCE LIST

Arutyunyan G. (1986). Hudozhestvennaya rech *(Literary language)*. Erevan.

Dzhrbashyan E. (1980). Teoriya literatury *(Literary Theory)*. Erevan.

Ezekyan L. (2003). Stilistika *(Stylistics)*. Erevan.

Marutyan A. (1984). Kontekst kak sredstvo vizualizacii hudozhestvennoj rechi *(Context as a Means of Visualizing Artistic Discourse)*. Armyanskij yazyk i literatura v shkole, (4).

Nar-Dos (1982). Nash rajon *(Our neighborhood)*.

Pogosyan P. (1991). Osnovy rechevoj kul'tury *(Fundamentals of Speech Culture)*. Erevan.

РЕЗЮМЕ

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ СРАВНЕНИЙ И ЭПИТЕТОВ В ЦИКЛЕ РАССКАЗОВ НАР-ДОСА «НАШ КВАРТАЛ»

Кристине Никогосян

В статье рассматриваются структурные, семантические и функциональные особенности сравнений и эпитетов в цикле рассказов Нар-Доса «Наш квартал», а также основные закономерности их употребления и выразительные возможности.

Анализ показал, что сравнения и эпитеты являются важными компонентами образной системы Нар-Доса. Сравнения преимущественно строятся на основе народных представлений, явлений природы, образов животного мира и повседневной жизни, тогда как предположительные сравнения способствуют выражению индивидуального восприятия и эмоциональных переживаний персонажей. Сопоставление образов, относящихся к различным семантическим сферам, усиливает художественное воздействие и выразительность сравнений. Эпитеты представлены разнообразными структурными и семантическими типами, включая простые и составные, цветовые и антропонимические эпитеты, а также устойчивые эпитетные выражения. Характерной особенностью является высокая частотность эпитетов с компонентами «глаза» и «взгляд», которые играют важную роль в раскрытии психологического состояния персонажей. Антропонимические эпитеты выступают своеобразным средством индивидуализации персонажей и выражения народного языкового мышления. Результаты исследования свидетельствуют о том, что целенаправленное и многоаспектное использование сравнений и эпитетов обусловливает выразительность художественного языка Нар-Доса, способствует формированию языково-стилистической самобытности произведения и раскрывает особенности образного мышления писателя.

Ключевые слова: *Нар-Дос, «Наш квартал», сравнение, эпитет, система художественной образности, стилистика, выразительность, образность, народное языковое мышление.*

SUMMARY

THE STYLISTIC VALUE OF SIMILES AND EPITHETS IN NAR-DOS'S SHORT STORY CYCLE *"OUR NEIGHBORHOOD"*

Kristine Nikoghosyan

The article examines the structural, semantic, and functional characteristics of similes and epithets in Nar-Dos's short story cycle *Our Neighborhood*, as well as the main patterns of their use and their expressive potential. The analysis revealed that similes and epithets constitute important components of Nar-Dos's figurative system. Similes are primarily based on folk perceptions, natural phenomena, the animal world, and everyday life, whereas hypothetical similes contribute to the expression of the characters' individual perceptions and emotional experiences. The juxtaposition of images belonging to different semantic domains enhances the artistic impact and expressiveness of similes. Epithets occur in a wide variety of structural and semantic forms, including simple and compound, colour and anthroponymic epithets, as well as fixed epithetic constructions. Particularly noteworthy is the high frequency of epithets containing the lexical items *eyes* and *gaze*, which play an important role in revealing the psychological states of the characters. Anthroponymic epithets serve as distinctive means of character individualization and of expressing the folk linguistic worldview. The findings of the study indicate that the purposeful and multifaceted use of similes and epithets underlies the expressiveness of Nar-Dos's literary language, contributes to the formation of the work's stylistic originality, and reveals the distinctive features of the writer's figurative thinking.

Keywords: *Nar-Dos, Our Neighborhood, simile, epithet, figurative system, stylistics, expressiveness, imagery, folk linguistic worldview.*

Հոդվածը սպացվել է՝ 15.07.2026
Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 16.07.2026
Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 25.08.2026

ՄԽԻԹԱՐ ԳՈՇԻ ԲԱՐՈՅԱԽՈՍԱԿԱՆ ԳԱՂԱՓԱՐՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳԻՏԱՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱՎՈՐՈՒՄԸ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

ՕՖԵԼՅԱ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան, ՀՀ, Գյումրի

Էլ. հասցե՝ *ofelya.hovhannisyan82@gmail.com*

DOI: 10.24234/scientific.v3i53.397

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Մխիթար Գոշը մեծ հեղինակություն է վայելել ոչ միայն մտավորականների, այլև ժամանակի քաղաքական ու պետական գործիչների շրջանում՝ լինելով Զաքարե Երկայնաբազուկի խոստովանահայրն ու խորհրդատուն: Մխ. Գոշն իր առակների ժողովածուն կազմել է ուսուցողական նպատակներով: Նրա համար առակը հրապարակախոսության միջոց է՝ դրվատելու առաքինությունները, ծաղրելու պակասամտությունը, հիմարությունն ու տգիտությունը, խարազելու չարիքը: Մխ. Գոշի առակների ժողովածուն առաջին արձակ ստեղծագործությունն է հայ գրականության մեջ, որը գրված է իբրև գրական–գեղարվեստական երկ: Այս իմաստով Մխ. Գոշը գեղարվեստական արձակի հիմնադիրն է հայ գրականության մեջ: Ավագ դպրոցի հումանիտար հոսքերում գրական տեքստի վերլուծությունը պետք է դուրս գա սոսկ սյուժետային վերապատմման սահմաններից: Գոշի երկերի ուսուցման պարագայում մեթոդաբանական հենքը կառուցվում է իմաստային հետախուզության սկզբունքների վրա: Քանի որ միջնադարյան առակն օժտված է խորհրդանշական մտածողությամբ, այն պահանջում է ոչ թե մակերեսային ընթերցում, այլ «ընթերցում տողերի արանքում»:

Գոշի առակները կառուցված են որպես «ինտելեկտուալ հանելուկներ»: Դրանք ունեն արտաքին շերտ (կենդանիների կամ բույսերի զրույցը) և ներքին շերտ (իրավական և բարոյական նորմը): Ուսումնական գործընթացում աշակերտը

ստանձնում է «վերծանողի» դերը: Նա պետք է կատարի տրամաբանական թռիչք պատկերից դեպի գաղափար:

Գրական տեքստը դառնում է բարոյական փորձադաշտ, որտեղ գեղարվեստական հյուսվածքը միջոց է՝ բարձրագույն արժեքները մատուցելու համար: Վերլուծության կենտրոնում հայտնվում է ոչ թե սյուժեն, այլ այնպիսի բարոյական արժեքներ, ինչպիսիք են արդարությունը, պատիվը, հավատարմությունը և իրավահավասարությունը: Գոշի յուրաքանչյուր առակ մի արժեքային բանաձև է, որը պետք է քննարկվի և գնահատվի դասի ընթացքում:

Բանալի բառեր՝ *առակ, բարոյական արժեքներ, իրավական նորմեր, պատմական հիշողություն, ազգային-մշակութային ժառանգորդություն, բարոյական ինքնավարություն, փաստարկման մշակույթ, սոցիալական պատասխանատվություն, ներքին բարոյական կողմնորոշիչ:*

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Դասի ընթացքում առանցքային է դառնում Գոշի «կատարյալ մարդու» համադրումը ժամանակակից պատանու իդեալներին: Այստեղ կիրառվում է «բարոյական հայելու» մեթոդը. աշակերտը առակի կերպարի վարքագիծը համեմատում է իր սեփական արժեհամակարգի և իրական կյանքի իրավիճակների հետ: Սա նպաստում է արժեքների ներքնայնացմանը: Երբ աշակերտը ոչ թե ուղղակի լսում է, որ «ագահությունը վատ է», այլ Գոշի առակների միջոցով վերլուծում է ագահության կործանարար ազդեցությունը հասարակական ներդաշնակության վրա, այդ արժեքը դառնում է նրա սեփական համոզմունքը: Օրինակ՝ երբ վերլուծվում է «Լեռների և դաշտերի» վեճը, պատանին տեսում է ոչ թե աշխարհագրական տարածքների բախում, այլ սոցիալական խավերի կամ քաղաքական հավակնությունների բախում: Առակների ոգին սոցիալական դասերի համերաշխությունն է. իշխաններն իրենց տեղում պետք է ճիշտ լինեն, ենթականերն՝ իրենց: Եթե ամեն ինչ խառնվի, անկարգություն կլինի, և կխախտվի հանրային հավասարակշռությունը: Մ. Աբեղյանի նկատումով. «Ամբողջի մեջ երևում է մի մտածող, կարգ ու կանոն սիրող մարդու ոգին» (Աբեղյան, 1946, էջ 188): Գոշը մշտապես պահպանում է Աստծո նախաստեղծ դրվածքը աշխարհի կարգ ու կանոնի մեջ:

Աշխարհայացքային վերոնշյալ տարողունակ ընդգրկումները նպատակադիր ազդեցիկությամբ կարող են կատարել իրենց ազգապահպան դերը գեղարվեստական ձևերով ու միջոցներով: Գրականագետ Դ. Գասպարյանի դիտարկմամբ. «Մխ. Գոշը

իր գիրքը նախատեսել է որպես դաստիարակության միջոց և հասցեագրել նաև գիր ու գրականությունից հեռու հասարակ մարդկանց» (Գասպարյան, 2009 էջ 505):

Մխ. Գոշն իր առակները բաժանել է երեք խմբի՝ բարոյական, առասպելական և ստեղծական: Բարոյական առակների հերոսները կենդանիներ և բույսեր են, չունեն սյուժետային բարդ անցումներ, որոնց հիման վրա կանոնական նշանակություն ունեցող բարոյադաստիարակչական ընդհանրացումներ են արվում: Այսպիսով, այս սկզբունքը գրականության դասը վերածում է անձի ձևավորման դարբնոցի: Գոշի առակները ոչ թե տարերային պատմություն են, այլ խիստ կանոնակարգված համակարգ: Գոշն օգտագործում է եռամաս կառուցվածք, որը համապատասխանում է մարդկային ճանաչողության տրամաբանական փուլերին: Օրինակ՝ մի առակում ասվում է, որ գարին ցորենից ուզում է ավելի խոշոր երևալ, բայց մարդկանց որովայնում նա ուռածություն է առաջացնում: Բարոյախոսականը խոնարհություն է պահանջում և այն, որ ամեն մեկը սովորի իր չափի ու կարողության մեջ մնալ: Թույլի նկատմամբ համակրանքը հաճախ հասնում է ուժեղի ոչնչացնող քննադատությանը: Օրինակ՝ արջի և մրջյունների մասին հայտնի առակը, երբ մրջյունների բույնը քանդող և նրանց խժռող արջին սկսում են խայթել բոլոր համախումբ զեռունները, և ցավից ու անճարությունից իրեն կորցրած արջը գլուխը խփում է քարին ու սատկում: Առակն ուսուցանում է, թե միաբանությամբ և իմաստությամբ զորանում են փոքրերը՝ հաղթելով հզորներին: Կամ՝ սնափառ կաղնին իրեն հզոր ու բոլորի թագավոր է կարծում, բայց նրան համոզում են, որ այդպես չի կարող լինել, քանի որ նրա պտուղը ուղղակի պիտանի չէ մարդկանց: Մի առակում խոհեմ մեկը ծառին հարցնում է, թե որքան բարձրանում է սաղարթը, այնքան խորն են գնում արմատները, ինչի պատասխանը նույնանում է բարոյախոսականի խրատին: Ստեղծական առակների հերոսներն արդեն մարդիկ են, հասարակական տարբեր խավերի ներկայացուցիչներ: Նպատակը դարձյալ մնում է խոհախրատական ասելիքը, խորհրդածությունը մարդկայինի մասին: Օրինակ՝ հունաց թագավորի որդին ցանկանում է ամուսնանալ և տարբեր աղջիկներ տեսնելով՝ չի հավանում նրանց արտաքինը: Իմաստունների խորհրդով տարբեր ամանների մեջ լցնում են նույն ճաշը, և արքայազնը, երբ զարմանքով է ընդունում դա, նրան բացատրում են, որ նույնն էլ կանանց պարագայում է. նրանց միայն մարմնի ձևերն են տարբեր: Առակների բարոյախոսությունը զգալի չափով կապվում է քրիստոնեական սկզբունքների հետ, ուր այսաշխարհային կյանքի ունայնությամբ են մերժվում ընչաքաղցությունը, չարությունը և այլն:

Արձակի գեղարվեստական որակներ ու շերտեր հանդիպում ենք պատմագրության, վարքագրության ու վկայաբանության և այլ տեսակների մեջ, բայց բովանդակային, նաև ժանրային առումով գեղարվեստական արձակը ներկայացնում են առակները: Կարող ենք ասել, որ հայ գրականության մեջ առաջին արձակագիրը Մխ. Գոշն է:

Մխ. Գոշի առաջադրած բարոյական և իրավական նորմերը (օրինակ՝ դատավորի անկողմնակալությունը, իշխանության պատասխանատվությունը, մարդու իրավունքների նախնական տարրերը) համադրվում են ժամանակակից ժողովրդավարական և քաղաքացիական նորմերին: Դասի ընթացքում կիրառվում է «Զուգահեռների մեթոդը»: Աշակերտները քննարկում են՝ ինչքանո՞վ է Գոշի «Դատաստանագրքի» կամ առակների բարոյական պահանջը համահունչ 21-րդ դարի իրավագիտակցությանը: Օրինակ՝ Գոշի՝ կնոջ իրավունքների կամ բնության պահպանության վերաբերյալ այլաբանական խրատները համեմատվում են արդի բարոյական նորմերին:

Սա զարգացնում է պատմական հիշողությունը և ազգային-մշակութային ժառանգորդությունը: Պատանին հասկանում է, որ հայկական արժեհամակարգն ունի խորը և կայուն արմատներ, իսկ բարոյականությունը համամարդկային ու անընդհատական համակարգ է: Սա նպաստում է ազգային ինքնագիտակցության ամրապնդմանը, առանց մեկուսանալու համաշխարհային արժեքներից:

Ավագ դպրոցականների համար քննադատական մտածողությունը ենթադրում է տեղեկատվության վերլուծության, փաստարկների կշռադատման և ինքնուրույն որոշումների կայացման կարողություն:

Այլաբանությունը Գոշի ստեղծագործական համակարգում սոսկ գեղարվեստական պատկերավորման հնարք չէ, այլ յուրօրինակ իմացաբանական մեթոդ: Դաստիարակչական գործընթացում այն կիրառվում է որպես կյանքի բարդ իրավիճակների քննարկման և լուծման կառուցակարգ:

Ուսուցման ընթացքում աշակերտին առաջադրվում է վերլուծել այլաբանական պատկերը (օրինակ՝ բույսերի կամ կենդանիների միջև ծագած վեճը) և այն տեղափոխել իրական հասարակական ու միջանձնային հարաբերությունների հարթություն: Սա թույլ է տալիս բարդ սոցիալական երևույթները քննարկել պարզեցված, բայց խորիմաստ մոդելների միջոցով:

Այս գործընթացը խթանում է վերացարկման կարողությունը: Ավագ դպրոցականը սովորում է թափանցել երևույթների արտաքին շերտից ներս և տեսնել թաքնված ենթատեքստը: Սա ձևավորում է երևույթների պատճառահետևանքային կապերը հասկանալու ունակություն, ինչը հանդիսանում է քննադատական մտածողության անկյունաքարը: Ուսուցիչը ներկայացնում է առակի այն հանգուցային հատվածը, որտեղ գործող անձը կանգնած է դժվարին ընտրության առաջ: Աշակերտները առաջադրում են իրենց սեփական լուծումները՝ դրանք հիմնավորելով թե՛ բարոյական նորմերի և թե՛ իրավական տրամաբանության տեսանկյունից: «Լեռների և դաշտերի» վեճի օրինակով քննարկվում է հասարակական կենսագործունեության երկու կարևորագույն հենասյուների՝ պաշտպանության (լեռներ) և արարման /կերակրման (դաշտեր) նշանակությունը: Գոշը աներեր հավատի գաղափարախոս է: Անմատչելի լեռան առակում հեղինակը քարոզում է

հաստատակամ վերելք: Ով մի պահ դադար տա, նա կգայթի ու կգլորվի ներքև. թուլակամներն ու անարիներները կորչում են, որովհետև համբերություն չունեն, իսկ հաստատակամները, նեցուկ ունենալով իրենք իրենց, վեր են ելնում՝ հասնելով ցանկալի նպատակին:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Սույն հետազոտության մեթոդաբանական հիմքը կառուցված է համակարգային և կառուցվածքային-գործառութային վերլուծության սկզբունքների համադրության վրա, ինչը թույլ է տալիս Գոշի առակները դիտարկել որպես դինամիկ և գեղարվեստական ամբողջական կառույց:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Նմանօրինակ քննարկումները ստիպում են պատանուն կշռադատել տարբեր արժեքներ, խուսափել միակողմանի և մակերեսային դատողություններից: Այն ձևավորում է հարցերին բազմակողմանիորեն մոտենալու մշակույթ, որտեղ լուծումը որոնվում է ոչ թե հակադրության, այլ ներդաշնակության և փոխլրացման մեջ:

Գոշն իր առակներում վարպետորեն կիրառում է հեգնանքը և բարոյական հակադրությունը, ինչը մանկավարժական տեսանկյունից վերածվում է բանավեճի հզոր գործիքի: Այն ստիպում է աշակերտին դուրս գալ պասիվ ընկալողի դերից և դառնալ ակտիվ վերլուծող:

Երբ աշակերտը բախվում է հեղինակի նուրբ հեգնանքին (օրինակ՝ անտեղի հավակնություններ ունեցող կերպարների նկարագրության ժամանակ), նա ստիպված է լինում վերանայել իր նախնական պատկերացումներն ու կարծրատիպերը: Հեգնանքը քանդում է թվացյալ ճշմարտությունները՝ ճանապարհ բացելով խորքային վերլուծության համար:

Հակադիր կողմերի փաստարկները լսելով և հեղինակային լուծումը վերծանելով՝ պատանին զարգացնում է իր մտավոր ճկունությունը: Նա սովորում է սեփական կարծիքը ձևավորել ու փաստարկել ոչ թե հուզականորեն, այլ հիմնավորված տրամաբանությամբ՝ պատրաստ լինելով ընդունելու բանականության վրա հենված հակափաստարկները:

Միջնադարյան բարոյախոսական տեքստի և ժամանակակից մեթոդների (իրավիճակային վերլուծություն, բարոյական երկընտրանքներ) համակարգված կիրառումը ավագ դպրոցում ապահովում է անձի ձևավորման հետևյալ առանցքային արդյունքները.

- **Բարոյական ինքնավարություն**: Սա ավագ դպրոցականի ձևավորման բարձրագույն աստիճանն է: Աշակերտը ոչ թե մեխանիկորեն «անգիր է անում» կամ ընդունում հեղինակի խրատը, այլ հասնում է բարոյական ճշմարտությանը սեփական տրամաբանական ճանապարհով: Արդյունքում՝ բարոյական նորմը դառնում է ոչ թե արտաքին պարտադրանք, այլ ներքին համոզմունք:

- **Փաստարկման մշակույթ:** Գոշի առակների շուրջ քննարկումները պատանուն սովորեցնում են կառուցել հիմնավորված, գրագետ և տրամաբանված խոսք: Նա սովորում է հենվել փաստերի և իրավական-բարոյական չափանիշների վրա, ինչը չափազանց կարևոր հմտություն է հանրային խոսքի և քաղաքացիական հարաբերությունների մեջ:
- **Սոցիալական պատասխանատվություն:** Այլաբանության միջոցով վերլուծելով հասարակական արատներն ու բարոյական անկումները (ագահություն, անարդարություն, պաշտոնի չարաշահում)՝ աշակերտը ձևավորում է քննադատական, բայց միաժամանակ կառուցողական վերաբերմունք իրականության հանդեպ: Նա սկսում է իրեն ընկալել որպես արդարության և բարոյականության կրող, ով պատասխանատու է հանրային ներդաշնակության պահպանման համար:

Թագավորը ոչ թե լոկ խոսքով, այլ իր անձնական օրինակով պիտի խրատի իր հպատակներին: Երբ ձկների թագավորը մեղադրում է իր ստորադասներին, որ ուտում են իրենցից մանր ձկներին, նրանք համարձակվում են ասել. «Քեզանից ենք սովորում, որովհետև շատերը գալիս են քեզ երկրպագելու, և դու, կուլ տալով նրանց, կերակուր ես դարձնում քեզ համար» («Ձկները և նրանց թագավորը»): Մեկ այլ առակի եզրահանգման մեջ էլ ասում է, թե պետք է «կարեկից լինել տկարներին ու թույլերին և ցանկանալ, որ ազատություն վայելեն նրանք»: Ազատագրական պայքարի ելած իր ժողովրդի մարտական ոգին բարձր պահելու համար Գոշն առաջ է քաշել այն գաղափարը, թե խաղաղությունն անվտանգ պահելու համար պետք է մարտնչել («Քահանան և ավազակը»):

Առակների միջոցով Գոշը ձգտել է նաև ժողովրդի մեջ տարածել իր բարոյախոսական գաղափարները՝ դրվատելով առաքինությունները, ծաղրելով արատները, անմտությունը, խարազանել չարիքը: Երբ անմիտ մարդը, չհավանելով հունապի ծառի տեսքը, կտրում է այն, ծառը զայրանալով ասում է. «Ո՛վ անմիտ, ծառը իր պտղից պետք է ճանաչել, ոչ թե տեսքից» («Անմիտ մարդը և հունապի ծառը»): Բուն իմաստն է՝ մարդը գնահատելի է ոչ թե արտաքին տեսքով, այլ կատարած գործերով: «Աստղերը» առակում այլաբանորեն հայտնվում է այն գաղափարը, որ պիտի ճանաչել սեփական հնարավարության սահմանները:

Աստղերը հավաքվելով որոշում են՝ քանի որ իրենք շատ են, ուստի կարող են արևի ու լուսնի փոխարեն լուսավորել ցերեկն ու գիշերը: Եվ որոշում են նախ հալածել ու փախցնել արեգակին: Բայց երբ ծագում է լուսինը, խամրելով նրա լույսից՝ աստղերը,

խոստովանելով իրենց պարտությունը, ասում են. «Եթե մենք լուսնի լույսից այսպես աղոտացանք, ապա ի՞նչ կլինենք, երբ արևը ծագի»:

Ավագ դպրոցում բարոյադաստիարակչական աշխատանքների կատարելագործման համար առաջադրում ենք հետևյալ հանձնարարականները.

- Խորհուրդ է տրվում ուսուցման գործընթացում նվազեցնել սյուժեի վերաշարադրմանը տրվող ժամանակը՝ ավելացնելով այլաբանական պատկերների իմաստային վարժանքները:
- Ուսուցումը պետք է կառուցվի խնդրահարույց իրավիճակների շուրջ: Յուրաքանչյուր առակ պետք է ներկայացվի որպես բաց հարց, որի լուծումը պետք է առաջարկի աշակերտը նախքան հեղինակային խրատին ծանոթանալը:
- Մխիթար Գոշի ժառանգությունը պետք է դիտարկվի գրականության, պատմության և հասարակագիտության համատեքստում: Սա կօգնի աշակերտին տեսնելու բարոյականության և իրավունքի միասնությունը:
- Դասարանում պետք է ստեղծվի վստահության մթնոլորտ, որտեղ յուրաքանչյուր աշակերտ կկարողանա բարձրաձայնել սեփական բարոյական կասկածները՝ ստանալով խմբային աջակցություն՝ հիմնված Գոշի մարդասիրական սկզբունքների վրա:

Մխիթար Գոշի բարոյախոսական ժառանգությունը ոչ թե սոսկ միջնադարյան մշակույթի մասունք է, այլ ավագ դպրոցականի բարոյական զարգացման և արժեհամակարգի կայացման հզոր խթան: Միջնադարյան հայ իմաստնությունը՝ իր համամարդկային ու իրավական շեշտադրումներով, լիովին համահունչ է ժամանակակից կրթական պահանջներին: Այն ունակ է դառնալու պատանու ներքին բարոյական կողմնորոշիչը՝ օգնելով նրան կայանալու որպես գիտակից քաղաքացու և պատասխանատու անհատի:

Առակների ժողովածուն փակող հիշատակարանում Մխ. Գոշը տագնապ ու մտավախություն ունի, թե ժամանակի հոլովույթում իրեն չեն հասկանալու, քանզի ստեղծագործել է հասարակ համարվող գրական տեսակով: Սակայն հեղինակը կարողանում է հաղթահարել իր ներքին երկվությունները՝ ստեղծելով յուրօրինակ առականին, որի մեջ արծարծված գաղափարների ներդրումը ուսուցման գործընթացում ապահովում է ոչ միայն գիտելիքների հարստացում, այլև իրականացնում է կրթության գլխավոր առաքելությունը՝ բանական և բարոյական մարդու կերտումը: Ինչպես իրավացիորեն նկատում է գրականագետ Դ. Գասպարյանը, « «Դատաստանագիրք» ստեղծողն ու առակներ գրողը նույն հայացքով է նայում իրականությանը» (Գասպարյան, 2009, էջ 511):

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Հետազոտության ընթացքում իրականացված տեսամեթոդաբանական վերլուծության, Մխիթար Գոշի առականու բովանդակային-առանցքային շերտերի վերլուծության և ավագ դպրոցի հումանիտար հոսքերում դրանց ներդրման մանկավարժական մեխանիզմների մշակման արդյունքում հանգել ենք հետևյալ հիմնարար եզրահանգումներին.

1. **Մեթոդաբանական «իմաստային հետախուզություն»:** Ցույց է տրված, որ ավագ դպրոցում Գոշի առակների ուսուցման արդյունավետությունը պայմանավորված է ավանդական՝ սյուժետային-վերապատմողական ուսուցումից դեպի «իմաստային հետախուզության» և «տողերի արանքում ընթերցման» մեթոդաբանական հարացույցին անցումով: Հաստատվել է, որ միջնադարյան այլաբանական տեքստը, գործելով որպես «ինտելեկտուալ հանելուկ» և «բարոյական փորձադաշտ», ապահովում է աշակերտի ճանաչողական թռիչքը արտաքին պատկերային շերտից դեպի ներքին իրավաբարոյական նորմը: Սա նպաստում է վերացարկման, պատճառահետևանքային կապերի բացահայտման և խորքային-ենթատեքստային վերլուծության ունակությունների ձևավորմանը՝ հաղթահարելով մակերեսային ընկալումներն ու կարծրատիպերը:
2. **Բարոյական «ինքնավարություն»:** Աշակերտը, վերծանելով արդարության, պատվի, հավատարմության, իրավահավասարության և սոցիալական համերաշխության Գոշի առաջադրած «արժեքային բանաձևերը», բարոյական ճշմարտությանը հասնում է սեփական տրամաբանական դատողությունների միջոցով: Արդյունքում բարոյական նորմը դադարում է ընկալվել որպես արտաքին պարտադրանք և վերածվում է անձի ներքին ինքնավար համոզմունքի ու վարքագծային կողմնորոշիչի:
3. **Քաղաքացիական իրավագիտակցություն և փաստարկման մշակույթ:** Բացահայտվել է Գոշի բարոյախոսական և իրավական ժառանգության («Դատաստանագիրք» և առականի) աշխարհայացքային միասնությունը, որտեղ դատավորի անկողմնակալության, իշխանության պատասխանատվության, անձնական օրինակի և թույլերի պաշտպանության գաղափարները համահունչ են 21-րդ դարի պետականաշեն արժեքներին: «Զուգահեռների մեթոդի» և հեղինակային հեգնանքի վերլուծության միջոցով աշակերտների մոտ ձևավորվում է հանրային խոսքի, հիմնավորված տրամաբանության և քաղաքացիական պատասխանատվության վրա հենված փաստարկման մշակույթ, որը նրանց նախապատրաստում է հասարակական ներդաշնակության պահպանմանն ու քաղաքացիական ակտիվ դիրքորոշմանը:
4. **Ազգային-մշակութային հարատևություն և միջառարկայական կիրառականություն:** Հիմնավորված է, որ Գոշի երկերի ուսուցումը, զարգացնելով պատմական հիշողությունն ու ազգային ինքնագիտակցությունը, միաժամանակ կանխում է մշակութային ինքնամփոփումը՝ ազգային արժեքները դիտարկելով համամարդկային համատեքստում: Հետազոտության արդյունքների հիման վրա առաջարկվում է ավագ դպրոցի հումանիտար հոսքերում ներդնել «Գրականություն-Հասարակագիտություն»

միջառարկայական նախագծեր: Դրանց շրջանակներում Գոշի գաղափարական համակարգը ծառայում է որպես արդի բարոյական ու իրավական կոնֆլիկտների լուծման մոդել՝ իրականացնելով կրթության գլխավոր առաքելությանը՝ բանական, բարոյական և պատասխանատու քաղաքացու կերտումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Գոշ Մ. Առակներ. Սովետական գրող. Երևան. 1980.

Գոշ Մ. Գիրք Դատաստանի. Հայաստան. Երևան. 1975.

Աբեղյան Մ. Հայոց հին գրականության պատմություն *(2)*. ՀԽՍՀ ԳԱ հրատարակչություն. Երևան. 1946.

Բադալյան Ս. Մխիթար Գոշի սոցիալ-իրավական հայացքները. Մխիթար Գոշ. Երևան. 2002.

Գասպարյան Դ. Հայ հին և միջնադարյան գրականության պատմություն, Երևան. Տիգրան Մեծ. 2009.

Իշխանյան Ռ. Հայ հին գրականության պատմություն. Երևանի համալսարանի հրատարակչություն. Երևան. 1993.

Նալբանդյան Վ. Միջնադարյան հայ գրականության հիմնական ուղղությունները. Լույս. Երևան. 1982.

REFERENCE LIST

Abegyan M., Istoriya drevnearmyanskoj literatury *(History of Ancient Armenian Literature)*. (*2*) Izdatel'stvo Akademii nauk Armyanskoj SSR. Erevan. 1946.

Badalyan S., Social'nye i pravovye vzglyady Mhitara Gosha *(Social and Legal Views of Mkhitar Gosh)*. Mhitar Gosh. Erevan. 2002.

Gasparyan D., Istoriya drevne- i srednevekovoj armyanskoj literatury *(History of Ancient and Medieval Armenian Literature)*. Erevan. Tigran Velikij. 2009.

Gosh M., Poslovicy *(Fables)*. Sovetskij pisatel. Erevan. 1980.

Gosh M., Kniga Suda *(The Law Code)*. Ajastan. Erevan. 1975.

Ishkhanyan R., Istoriya drevnearmyanskoj literatury *(History of Ancient Armenian*

Literature). Izdatel'stvo Erevanskogo universiteta, Erevan. 1993.

Nalbandyan V., Osnovnye napravleniya srednevekovoj armyanskoj literatury *(Main Trends in Medieval Armenian Literature)*. «Lujs». Erevan. 1982.

РЕЗЮМЕ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИМ ИДЕЯМ МХИТАРА ГОША В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Офелия Оганнисян

Мхитар Гош пользовался большим авторитетом не только среди интеллигенции, но и среди политических и государственных деятелей своего времени, являясь духовником и советником Закаре Еркайнабазука (Закаре Долгорукого). Мх. Гош составил сборник своих басен с обучающей целью. Для него басня — это инструмент публицистики, призванный восхвалять добродетели, высмеивать скудоумие, глупость и невежество, а также бичевать зло. Сборник басен Мх. Гоша является первым прозаическим произведением в армянской литературе, написанным как художественно-литературный труд. В этом смысле Мх. Гош выступает основоположником художественной прозы в армянской литературе.

В гуманитарных классах старшей школы анализ литературного текста должен выходить за рамки простого сюжетного пересказа. В случае обучения произведениям Гоша методологическая база строится на принципах смыслового поиска. Поскольку средневековая басня наделена символическим мышлением, она требует не поверхностного чтения, а умения «читать между строк».

Басни Гоша построены как «интеллектуальные загадки». Они обладают внешним слоем (диалоги животных или растений) и внутренним слоем (правовая и морально-этическая норма). В учебном процессе ученик берет на себя роль «дешифровщика», совершая логический переход от образа к идее.

Литературный текст становится моральным полигоном, где художественная ткань служит средством передачи высших ценностей. В центре анализа оказывается не сюжет, а такие нравственные категории, как справедливость, честь, верность и равноправие. Каждая басня Гоша — это ценностная формула, подлежащая обсуждению и осмыслению в ходе урока.

Ключевые слова: *басня, моральные ценности, правовые нормы, историческая память, национально-культурное наследие, моральная автономия, культура аргументации, социальная ответственность, внутренняя моральная ориентация.*

SUMMARY

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL RATIONALE FOR TEACHING THE MORAL AND ETHICAL IDEAS OF MKHITAR GOSH IN HIGH SCHOOL

Ophelia Hovhannisyan

Mkhitar Gosh enjoyed great authority not only among intellectuals but also among the political and state figures of his time, serving as the confessor and advisor to Zakare Yerkaynabazuk (Zakare the Long-armed). Mkh. Gosh compiled his collection of fables for educational purposes. For him, the fable was a publicistic tool designed to praise virtues, ridicule foolishness, stupidity, and ignorance, as well as to scourge evil. Mkh. Gosh's collection of fables is the first prose work in Armenian literature written as a literary and artistic creation. In this sense, Mkh. Gosh stands as the founder of artistic prose in Armenian literature. In high school humanities tracks, the analysis of a literary text must go beyond mere plot retelling. When teaching Gosh's works, the methodological framework is built upon the principles of semantic exploration. Since the medieval fable is imbued with symbolic thinking, it requires not a superficial reading, but the ability to "read between the lines". Gosh's fables are constructed as "intellectual riddles." They feature an outer layer (dialogues between animals or plants) and an inner layer (legal and moral-ethical norms). In the learning process, the student assumes the role of a "decoder," making a logical leap from image to idea. The literary text becomes a moral testing ground, where the artistic fabric serves as a vehicle for conveying supreme values. The focus of analysis shifts from the plot to moral categories such as justice, honor, loyalty, and equality. Each fable by Gosh is a value formula to be discussed and evaluated during the lesson.

Keywords: *fable, moral values, legal norms, historical memory, national-cultural heritage, moral autonomy, culture of argumentation, social responsibility, internal moral compass.*

Հոդվածը սպացվել է՝ 17.08.2026
Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 19.08.2026
Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 27.09.2026

ՌՈՒԲԵՆ ՍԵՎԱԿԻ ԿԵՐՊԱՐԻ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ՄԱՐՄՆԱՎՈՐՈՒՄԸ ԱՆԴՐԱՆԻԿ ԾԱՌՈՒԿՅԱՆԻ «ՍԵՐԸ ԵՂԵՌՆԻ ՄԵՋ» ՎԵՊՈՒՄ

ՇՈՂԻԿ ՄԵԼՔՈՆՅԱՆ

Երևանի պետական համալսարան, ՀՀ, Երևան

Էլ.փոստ՝ *mhermkrtchyantangaran@gmail.com*

DOI: 10.24234/scientific.v3i53.398

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հետազոտությունը նվիրված է Անդրանիկ Ծառուկյանի «Սերը եղեռնի մեջ» վեպում Ռուբեն Սևակի՝ որպես արևմտահայ մտավորականի ինքնատիպ կերպարի գեղարվեստական կերտման սկզբունքների քննությանը:

Ա. Ծառուկյանի «Սերը եղեռնի մեջ» վիպասանական կտավը հայ գրականության մեջ եղեռնի թեմայի յուրօրինակ արծարծումներից է, որտեղ հեղինակը փորձում է պատմական վավերագրությունը միահյուսել քնարական զգացմունքայնությանը: Վեպի առանցքային կերպարն է բժիշկ, եղեռնազարկ բանաստեղծ Ռուբեն Սևակը, որի կերպարի միջոցով Ծառուկյանը բացահայտում է մտավորականի ողբերգությունը սիրո և մահվան ընդհարման համատեքստում:

Ծառուկյանը Սևակին ներկայացնում է ոչ միայն որպես ազգային նահատակի, այլև որպես խորապես զգացմունքային անհատականության, որը կանգնած է անձնական երջանկության և հայրենակիցների ցավի միջև: Վեպում Սևակի և նրա կնոջ՝ Հելենի սերը պատկերված է որպես մի լուսավոր կղզյակ համատարած մղձավանջի մեջ:

Բանալի բառեր՝ *պատմական վավերագրություն, հոգեբանական արձակ, նամակագրական և կենսագրական փվյալներ, բժիշկ-բանաստեղծ կապ,*

մշակութային երկխոսություն, պատմահոգեբանական արձակ, գեղարվեստական կերպավորման առանձնահատկություններ:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Սփյուռքահայ գրականության պատմության մեջ Ա. Ծառուկյանի «Սերը եղեռնի մեջ» վեպը բացառիկ տեղ է զբաղեցնում՝ որպես պատմավավերագրական հենքով հոգեբանական արձակի նմուշ:

Վեպում Ռ.Սևակը հանդես է գալիս իր կոչման երկու կողմերով: Որպես բժիշկ՝ նա մարդասեր է, որը պատրաստ է օգնել նույնիսկ թշնամուն, իսկ որպես բանաստեղծ՝ նա իրականության սուր զգացողությունն ունի: Ծառուկյանն ընդգծում է Սևակի «Կարմիր գիրքը» ստեղծագործության ոգին՝ այն դարձնելով վեպի ենթատեքստային առանցքը:

Վեպի հոգեբանական ամենածանր դրվագները կապված են աքսորի ճանապարհի հետ: Ծառուկյանը նկարագրում է Սևակի ներքին ուժը, հոգեկան ներդաշնակությունը, որով նա փորձում էր սփոփել ընկերներին՝ Վարուժանին, Սիամանթոյին և մյուսներին: Սևակի կերպարը մարմնավորում է այն գաղափարը, որ «գեղեցկությունը և սերը չեն կարող մեռնել նույնիսկ դժոխքի դռների առջև»:

Հայոց ցեղասպանության գեղարվեստական արտացոլումը սփյուռքահայ արձակում շարունակում է մնալ գրականագիտության առաջնային խնդիրներից մեկը (Գասպարյան, 2014), սակայն ժամանակակից գիտական հարացույցը պահանջում է անցում կատարել նկարագրական նահատակագրությունից դեպի հոգեբանական վերլուծություն: Ա. Ծառուկյանի «Սերը եղեռնի մեջ» վեպի քննաբանությունը հատկապես արդիական է այսօր, քանի որ այն թույլ է տալիս նորովի դիտարկել հայ մտավորականի կերպարային փոփոխությունը՝ որպես բանականության և բարոյական դիմադրության կրողի (Ծառուկյան, 2020):

Ռ. Սևակի կերպարի միջոցով վերլուծվում է մտավորականի ողբերգությունը սիրո և մահվան ընդհարման համատեքստում (Թերզյան, 1998), ինչը հնարավորություն է տալիս քննելու անհատի հոգեբանական դիմակայությունը ցեղասպանության ապակառուցողական ուժին (Իշխանյան, 1988):

Սևակի և Հելեն ֆոն Բրոմբերգի սերը դիտարկվում է որպես հայ-եվրոպական մշակութային երկխոսության մոդել, որը պահպանում է իր հոգևոր կենսունակությունը նույնիսկ բացարձակ անբանականության՝ Եղեռնի պայմաններում:

Ա. Ծառուկյանի վեպում առաջին անգամ Սևակի կերպարը դուրս է բերվում սովորական «նահատակ բանաստեղծի» միագիծ կաղապարից: Հիմնավորվում է, որ Ծառուկյանի նորարարությունը կայանում է Սևակի լոզանյան բանապաշտության և ազգային զոհաբերության համադրության մեջ, որտեղ բժշկի վերլուծական միտքը դառնում է հերոսի հոգեբանական զրահը:

Սևակի իրական նամակագրական ժառանգությունը և բանաստեղծական տողերը ոչ թե պարզապես մեջբերվում են, այլ վերածվում են հերոսի հոգեբանական մենախոսությունների և վեպի սյուժետային զարկերակի:

Հոդվածում նորովի է մեկնաբանվում Սևակի՝ որպես «հոգիների ախտորոշողի» դերը (Թերզյան, 1998): Ցույց է տրվում, որ նրա մարդասիրությունը բխում է ոչ թե թուլությունից, այլ ինտելեկտուալ գերակայությունից և մասնագիտական պարտքի բարձրագույն գիտակցումից:

Սևակի և Հելենի կապը վերլուծվում է որպես ինտելեկտուալ ընտրություն և բարոյական հաղթանակ բնաջնջման հանդեպ: Հիմնավորվում է, որ սերը վեպում հանդես է գալիս որպես միակ «գաղափարը», որն ավելի զորեղ է, քան մահվան սպառնալիքը (Ծառուկյան, 2020):

Այսպիսով, աշխատանքը գիտական նոր հարթություն է տեղափոխում Ծառուկյանի եղեռնապատումի ընկալումը՝ այն դիտարկելով որպես արևմտահայ մտավորականի ինտելեկտուալ և բարոյական հաղթանակի վավերագիր:

Ա. Ծառուկյանի «Սերը եղեռնի մեջ» վեպը սփյուռքահայ պատմահոգեբանական արձակի ինքնատիպ նմուշներից է: Հետազոտությունը դիտարկում է վեպը պատմական վավերագրության և գեղարվեստական հյուսվածքի փոխառնչության տիրույթում, որտեղ քննաբանվում են Ռուբեն Սևակի՝ որպես արևմտահայ մտավորականի ինքնատիպ տիպարի գեղարվեստական կերպավորման առանձնահատկությունները:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ուսումնասիրության համար հիմք են հանդիսացել պատմահամեմատական, տիպաբանական և հոգեբանական վերլուծության մեթոդները: Աշխատանքում կիրառվել են գրականագիտական այնպիսի մոտեցումներ, որոնք թույլ են տալիս իրականացնելու թեմայի քննաբանությունը՝ հաշվի առնելով դրա միջտեքստայնությունը՝Սևակի ստեղծագործությունների և Ա. Ծառուկյանի արձակի միջև:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Ա. Ծառուկյանի «Սերը եղեռնի մեջ» վեպը հայ գրականագիտության մեջ դիտարկվում է որպես պատմական վավերագրության և քնարական հոգեբանության համադրություն (Աբրահամյան, 1999):

Վեպի առանցքային հերոսներից մեկի՝ Ռ. Սևակի կերպարի վերլուծությունը թույլ է տալիս հասկանալու հեղինակի հայեցակարգը՝ մտավորականի և ոճրի բախման վերաբերյալ:

Ա. Ծառուկյանը Սևակին ներկայացնում է որպես «արևմտահայ մտավորականի ամենակատարյալ տիպարը» (Ալփոյաճյան, 1920): Վեպում Սևակը ոչ միայն բժիշկ է, այլև «հոգիների ախտորոշող» (Բալաքյան, 1991):

Ի տարբերություն պատմական այլ երկերի, որտեղ Սևակը ներկայացվում է սոսկ որպես զոհ, Ծառուկյանը շեշտում է նրա կենսասիրությունը: Վ. Դավթյանի նկատումով՝ «Սևակի համար բժշկությունը պարտք էր, իսկ բանաստեղծությունը՝ էություն» (Դավթյան, 1988):

Վեպի վերնագիրն իսկ հուշում է, որ վեպում սերը կենտրոնական է: Հեղինակը հենվում է Սևակի նամակների և «Վերջին հայերը» շարքի վրա՝ ցույց տալով, որ այդ սերը Սևակի համար հոգևոր հայրենիք էր:

Վեպի ամենաազդեցիկ հատվածները վերաբերում են աքսորի ճանապարհին: Ծառուկյանը վերակերտում է Սևակի, Վարուժանի և Սիամանթոյի կերպարային եռամիասնությունը. «Երբ Վարուժանը փակվում էր իր տեսիլքների մեջ, Սևակն էր, որ

բացում էր իրականության դռները՝ թույլ չտալով ընկերներին հուսահատվել» (Կիրակոսյան, 1982):

Սևակի նահատակության տեսարանը Ծառուկյանը նկարագրում է ոչ թե որպես պարտություն, այլ որպես հավերժական վերադարձ դեպի լույսը: Հեղինակը հղում է անում պատմական այն փաստին, որ Սևակը հրաժարվեց իսլամ ընդունելուց՝ հանուն իր հավատամքի և սիրո (Մանուկյան, 2001):

Վեպի այն դրվագներում, որտեղ Սևակը գտնվում է Կոստանդնուպոլսի բանտում, Ծառուկյանը ներմուծում է հետահայացի հնարը: Նա հենվում է Սևակի՝ Հելենին գրած այն նամակի վրա, որտեղ բանաստեղծը խոստովանում էր. «Ես քեզ սիրեցի իմ ցեղի ամբողջ տառապանքով» (Տասնապետյան,1981):

Վեպում առանձնակի շեշտվում է այն փաստը, որ Հելենը ոչ միայն սիրելի էր, այլև Սևակի ստեղծագործությունների առաջին ընթերցողն ու ոգեշնչողն էր:

Վեպում այս դրվագը դառնում է խորհրդանշական. Սևակը Հելենին տեսնում է որպես այն կամուրջը, որով հայկական ցավը պիտի հասնի Եվրոպա:

Վեպի գործողությունների գագաթնակետը Չանղըրըից գրված վերջին նամակների արտացոլումն է: Պատմականորեն հայտնի է, որ Սևակը մինչև վերջին վայրկյանը հույս էր տալիս կնոջը: Ծառուկյանը վեպի եզրափակիչ մասում նկարագրում է Սևակի ներքին տագնապը, որը նա թաքցնում էր նամակներում. «Նա գրում էր «լավ եմ», բայց գրչի յուրաքանչյուր շարժումի տակ մահվան սառնությունն էր զգում: Սա Սևակի ամենամեծ սխրանքն էր՝ սիրո միջոցով խնայել սիրելիին» (Իշխանյան, 1994):

Ա. Ծառուկյանը ոչ թե պարզապես վերաշարադրել է Սևակի կյանքի փաստերը, այլ նամակագրական և կենսագրական տվյալների հիման վրա ստեղծել է մտավորականի հոգեբանական դիմանկարը: Սևակի կերպարը վեպում դառնում է կենդանի մարտահրավեր մահվանը, որտեղ սերը հանդես է գալիս որպես միակ հաղթաթուղթ՝ ընդդեմ մոռացության:

Ա. Ծառուկյանի «Սերը եղեռնի մեջ» վեպում Ռուբեն Սևակի կերպարի քննությունը արդիական է, քանի որ այն թույլ է տալիս նորովի դիտարկելու հայ մտավորականի կերպարային վերափոխումը սփյուռքահայ արձակում: Պատմական

վավերագրության և գեղարվեստական միջոցների համադրումը հնարավորություն է տալիս վերլուծելու ոչ միայն եղեռնի ողբերգությունը, այլև անհատի հոգեբանական դիմակայությունը սիրո և մարդասիրության անկյունադարձով:

Առաջին անգամ համակարգված ձևով զուգահեռներ են անցկացվում Ռ. Սևակի իրական նամակագրական ժառանգության և վեպի սյուժետային զարգացումների միջև: Բացահայտվում է Ծառուկյանի կողմից կիրառված «ներքին վավերագրության» մեթոդը, որտեղ հեղինակը Սևակի բանաստեղծական տողերը վերածում է հերոսի հոգեբանական մենախոսությունների:

Ծառուկյանը Հելենին նկարագրում է՝ որպես Սևակի գրականության առաջին թարգմանչի և նվիրյալի: Ծառուկյանի վեպում այս փաստը դառնում է սիրո փիլիսոփայության հիմք. Հելենը ոչ միայն կին է, այլև Սևակի «եվրոպական հոգու» պահապանը: Վեպում Սևակի տագնապները՝ կապված Գերմանիայի դերի հետ, ուղղակիորեն բխում են այն փաստից, որ Հելենը գերմանական բարձրագույն սպայական ընտանիքից էր:

Ա. Ծառուկյանը ցույց է տալիս, որ Սևակի համար Հելենը եվրոպական մարդասիրության մարմնավորումն էր: Երբ Սևակը մերժում է իսլամ ընդունելու և փրկվելու առաջարկը, նա դա անում է ոչ թե կրոնական ֆանատիզմից, այլ ինտելեկտուալ հետևողականությունից: Նրա համար դավաճանել իր սիրուն և հավատամքին նշանակում է դավաճանել իր բանականությանը: Հելենի հետ կապը Ծառուկյանի վեպում ներկայացված է ոչ միայն որպես զգացմունք, այլ որպես ինտելեկտուալ ընտրություն:

Ծառուկյանի վեպում Սևակը դուրս է գալիս սովորական գրական հերոսի շրջանակից՝ դառնալով գաղափարակիր հերոս: Եթե Վարուժանը ներկայացված է որպես տեսիլքի ու հողի երգիչ, ապա Սևակը վեպի բանականությունն է և սթափ վերլուծությունը: Ծառուկյանը վեպի վերջաբանում Սևակին ներկայացնում է հենց այս լույսի ներքո: Նա չի մեռնում որպես պարտված զոհ, այլ որպես մարդ, ում գաղափարական ամբողջականությունը դահիճները չկարողացան խաթարել: Ռ. Սևակը վեպում դառնում է հոգևոր հաղթանակի խորհրդանիշ:

Ա. Ծառուկյանի վեպում Ռուբեն Սևակը մարմնավորում է բանական կեցվածքը բացարձակ անբանականության՝ եղեռնի պայմաններում:

Ծառուկյանի վեպում սերը ներկայացված է որպես բարոյական ուժի աղբյուր: Սևակը Հելենին սիրում է այնպես, ինչպես կսիրեր կատարյալ Գեղեցիկը կամ Ճշմարիտը: Սա այն կետն է, որտեղ վեպը միաձուլվում է հոգեբանական դրամային. սերը Սևակի համար դառնում է այն վերջին «գաղափարը», որի համար նա պատրաստ է մարտնչել մինչև վերջ:

«Սերը եղեռնի մեջ» վեպում Ա. Ծառուկյանի նորարարությունն այն է, որ նա հաղթահարում է հայ գրականության մեջ արմատացած «նահատակ բանաստեղծի» միագիծ ու անշարժ կերպարը՝ ստեղծելով մի նոր տիպար:

Ա. Ծառուկյանը Սևակի կերպարի մեջ ներմուծում է եվրոպական մտածողությունը: Սա սովորական բժշկի կերպար չէ, այլ լոզանյան կրթություն ստացած մտավորականի, ով սովոր է երևույթները քննել պատճառահետևանքային կապի մեջ:

Հեղինակը Սևակի բանականությունը դարձնում է նրա «ողբերգական զենքը»: Ի տարբերություն այլ կերպարների, որոնք եղեռնը ընկալում են որպես աստվածային պատիժ կամ անբացատրելի չարիք, Ծառուկյանի Սևակը փորձում է «ախտորոշել» իրավիճակը: Նա գիտի, թե ինչ է կորցնում (Լոզանը, եվրոպական փառքը, խաղաղ կյանքը), և հենց այդ գիտակցումն է նրա նահատակությանը տալիս իդեալական մտավորականի վեհություն:

Գրականագիտության մեջ հաճախ Սևակի բժշկական և գրական գործունեությունը դիտարկվում են որպես զուգահեռ, բայց առանձին ոլորտներ: Ծառուկյանի նորարարությունն այն է, որ վեպում դրանք միաձույլ են:

Սևակի բանաստեղծական զգացողությունը վեպում սնվում է նրա բժշկական դիտողականությունից: Նա մարդկային տառապանքը նկարագրում է ոչ թե վերացական պատկերներով, այլ «մարմնական ճշմարտությամբ»: Ծառուկյանը ցույց է տալիս, որ Սևակը նահատակվում է ոչ միայն որպես բանաստեղծ, այլ որպես մի մարդ, ով երդվել է բժշկել հոգիներն ու մարմինները, և նրա մահը դառնում է այդ երդման վերջնական կնիքը:

Ծառուկյանը կերտում է մի հերոսի, ով իր էությամբ համամարդկային, է բայց իր ընտրությամբ՝ ազգային: Սա արևմտահայ մտավորականության այն սերնդի իդեալն է, որը տիրապետում էր համաշխարհային մշակույթին, բայց մնաց իր ժողովրդի կողքին:

Հեղինակը կենդանագրել է արևմտահայ մտավորականի մի այնպիսի իդեալական տիպարի , որտեղ լոզանյան բժշկի վերլուծական միտքը չի հակասում բանաստեղծի նահատակությանը, այլ հիմնավորում է այն որպես բարձրագույն բանականության և բարոյականության արդյունք: Սևակը վեպում հանդես է գալիս որպես մշակութային արժեքների կրող, ում գիտակցական զրահը դառնում է անխոցելի նույնիսկ ֆիզիկական ոչնչացման պահին:

Ա. Ծառուկյանի «Սերը եղեռնի մեջ» վեպը հայ եղեռնապատումի այն եզակի նմուշներից է, որտեղ պատմական վավերագրությունը և անձնական հոգեբանությունը հասնում են գեղարվեստական կատարյալ համադրության (Աբրահամյան, 1999):

Վեպի առանցքային հերոսներից մեկի՝ Ռուբեն Սևակի կերպարի քննությունը թույլ է տալիս բացահայտելու հեղինակի նորարարական մոտեցումը՝ արևմտահայ մտավորականի իդեալական տիպարի կերտման հարցում:

Ծառուկյանի նորարարությունն այն է, որ նա Սևակի բանականությունը դարձնում է վերջինիս հոգեբանական զրահը: Նույնիսկ Չանղըրըի բանտում և աքսորի ճանապարհին նա չի դադարում վերլուծել իրավիճակը բժշկի սթափությամբ (Մինասյան, 1974):

Նա փորձում է «ախտորոշել» եղեռնը ոչ թե որպես կույր ճակատագիր, այլ որպես պատմահոգեբանական ախտաբանություն:

Ա. Ծառուկյանը Սևակի կերպարում միավորել է լոզանյան կրթված բժշկին և նահատակվող հայ բանաստեղծին՝ ստեղծելով արևմտահայ մտավորականի իդեալական կերպարը: Սևակը վեպի ամենավերլուծական և բանական կերպարն է, ում ինտելեկտուալ գերակայությունը հաղթում է ֆիզիկական բնաջնջմանը: Ինչպես նկատում է գրականագետ Մ. Թերզյանը, «Սևակի էությունը բնորոշվում է որպես երկու հակադիր գույների սինթեզ. սպիտակը՝ որպես բժշկի մաքրություն և գիտական

սառնասրտություն, և կարմիրը՝ որպես բանաստեղծի տառապանք և արյունակից կապ ժողովրդի հետ» (Թարզյան, 1955):

Ծառուկյանը վեպի սյուժետային հյուսվածքում Սևակին դնում է այնպիսի իրավիճակներում, որտեղ նա ստիպված է լինում բժշկի իր գիտելիքները ծառայեցնել աքսորակիցների հոգեկան տառապանքը մեղմելուն: Մ. Թերզյանի նկարագրած «սպիտակ» կողմը վեպում դառնում է Սևակի բանականությունը, որն օգնում է նրան չխենթանալ Եղեռնի «կարմիր» իրականության մեջ:

Հելենի կերպարը վեպում Սևակի համար դառնում է «հեռավոր փարոս», որի լույսն օգնում է նրան պահպանել մարդկային արժանապատվությունը բանտախցում:

Մ. Թերզյանը ընդգծում է Սևակի «համամարդկային ցավը» (Թարզյան, 1955): Նա նշում է, որ Սևակը նույնիսկ թշնամու մեջ տեսնում էր մարդուն և ողբում նրա բարոյական անկումը:

Այս թեզը փայլուն կերպով արտացոլված է վեպի այն տեսարաններում, որտեղ Սևակը զննում է իր դահիճներին: Ծառուկյանը Սևակին օժտում է հենց Թերզյանի մատնանշած «բժշկի հայացքով»: Նա ոչ թե ատում է, այլ վերլուծում է թուրք ժանդարմների հոգեկան այլասերումը՝ նրանց դիտարկելով որպես պատմական հիվանդության կրողներ: Սա Սևակին բարձրացնում է իրականության վրա՝ նրան դարձնելով Թերզյանի նկարագրած «բարոյական հսկան» (Թարզյան, 1955):

Բժիշկ-բանաստեղծ միասնությունը և նրա մարդասիրական էթիկան վեպում վերածվում են կենդանի գործողության՝ Սևակին դարձնելով ինտելեկտուալ վեպի կենտրոնական և ամենավերլուծական կերպարը, ով իր ներքին «աշխարհի» զորությամբ դիմակայում է ցեղասպանության ապակառուցողական ուժին:

Ա. Ծառուկյանի «Սերը եղեռնի մեջ» վեպում Ռուբեն Սևակի հայկականացված էությունը և մարդասիրական բարձրագույն կեցվածքը հատկապես ցայտուն են դրսևորվում Չանղըրըի աքսորի այն տեսարաններում, որտեղ նա բախվում է դահճի և զոհի հոգեբանական սահմանագծին:

Վեպի ամենաազդեցիկ տեսարաններից մեկում Սևակը, լինելով բանտարկյալ, չի դադարում լինել բժիշկ: Երբ նույնիսկ նրան հսկող ժանդարմներից մեկը հիվանդանում է, Սևակը, հավատարիմ մնալով բժշկի կերպարին, օգնության է

հասնում «Սևակի համար մարդու ցավը ազգություն չուներ: Նա նայում էր ժանդարմի տենդոտ աչքերին և տեսնում էր ոչ թե թշնամուն, այլ տառապող կենսաբանական միավորին, որին փրկելը իր հոգու միակ արդարացումն էր այդ դժոխքում» (Ծառուկյան, 1980):

Այստեղ Սևակի հայկականությունը հանդես է գալիս որպես բացարձակ մարդասիրություն: Նա ցույց է տալիս, որ հայ մտավորականի էությունը կառուցողական է, ստեղծող և բուժող, նույնիսկ այնտեղ, որտեղ տիրում է ավերն ու մահը: Սա այն կետն է, որտեղ Ա. Ծառուկյանը Սևակին բարձրացնում է իրականության վրա՝ նրան օժտելով «գիսաստղի» լուսավորությամբ:

Վեպում կա մի խորքային մենախոսություն, որտեղ Սևակը խորհում է Հելենի և իր հայրենիքի մասին: Սա այն պահն է, երբ նրա լոզանյան կրթվածությունը միաձուլվում է հայկական արմատներին. «Հելե՛ն, եթե ես ընտրեի քեզ և ուրանայի իմ ցեղը, ես կդադարեի այն մարդը լինելուց, ում դու սիրել ես: Իմ սերը քո հանդեպ իմ հայ լինելու մեջ է, իմ տառապանքի մեջ է...» (Ծառուկյան, 1980):

Ծառուկյանը հաջողել է Սևակի կերպարի մեջ միավորել լոզանյան բժշկի սառնասրտությունը և հայ բանաստեղծի մարգարեական շունչը: Նրա հայկականությունը հենց այդ լույսն է, որը ճեղքում է Եղեռնի խավարը:

Ծառուկյանի Սևակը արևմտահայ մտավորականի այն իդեալական տիպարն է, ում մեջ եվրոպական բանականությունը և հայկական հոգին միաձուլվել են՝ ստեղծելով մի կերպար, որը լուսավորում է հայոց պատմության ամենամութ էջերը:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Այսպիսով, Ա. Ծառուկյանը «Սերը եղեռնի մեջ» վեպում Ռուբեն Սևակի կերպարի կերտմամբ միավորել է լոզանյան բժշկի վերլուծական միտքը և հայ բանաստեղծի նահատակությունը: Սևակը հանդես է գալիս որպես արևմտահայ մտավորականի իդեալական տիպար, ում ինտելեկտուալ գերակայությունը հաղթում է ֆիզիկական բնաջնջմանը:

1. Ա. Ծառուկյանը «Սերը եղեռնի մեջ» վեպում ստեղծել է Ռուբեն Սևակի բազմաշերտ կերպարը, որտեղ անձնական սերը դիտարկվում է որպես մարդկայնության վերջին հենարան՝ ընդդեմ անմարդկային բիրտ ուժի:

2. Սևակը վեպում հանդես է գալիս որպես լույսի և բանականության կրող, ինչը նրա կերպարը դարձնում է արդիական նաև ժամանակակից գեղագիտական ընկալումներում:

3. Ա. Ծառուկյանը Սևակի և Հելենի իրական նամակագրությունը վերածել է վեպի հոգեբանական առանցքի: Ռուբեն Սևակի և Հելեն ֆոն Բրոմբերգի նամակագրությունը հայ գրականության ամենահուզիչ վավերագրերից է, որը Ծառուկյանի ձեռքում դարձել է վեպի քնարական դադարների և ներքին մենախոսությունների հիմքը:

4. Վերլուծվում է Սևակի և Հելենի կերպարային փոխառնչությունը որպես քաղաքակրթական երկխոսության մոդել՝ եղեռնի գեղարվեստականացված համատեքստում:

5. Ռուբեն Սևակի կերպարը Ա. Ծառուկյանի «Սերը եղեռնի մեջ» վեպում դուրս է գալիս սոսկ զոհի կամ նահատակի կարգավիճակից: Հեղինակը հաջողել է ստեղծել մի հերոսի, ում համար սերը դեպի կինը և հայրենիքը դառնում է գոյաբանական զրահ:

6. Նամակագրական փաստերի ներհյուսումը վեպի հյուսվածքին ոչ միայն բարձրացնում է երկի վավերականությունը, այլև ընդգծում է մտավորականի բարոյական հաղթանակը ֆիզիկական բնաջնջման հանդեպ:

6. Ի տարբերություն վեպի մյուս հերոսների, ովքեր եղեռնը ընկալում են որպես կույր աղետ, Սևակը կիրառում է իր բժշկական և փիլիսոփայական զինանոցը՝ կատարվածը իմաստավորելու համար:

7. Սևակի կերպարում Ծառուկյանը մարմնավորել է «սթափության էսթետիկան»: Նա ոչ թե զոհ է, այլ «դիտորդ», ով բժշկական ճշգրտությամբ արձանագրում է մարդկային ոգու քայքայումը և վերհառնումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Աբրահամյան Ա., Անդրանիկ Ծառուկյանի արձակը, Երևան, 1999.

Ալփոյաճյան Հ., Ռուբեն Սևակ. Կյանքը և գործը, Կ. Պոլիս, 1920.

Բալաքյան Գ., Հայ գողգոթան, հատոր Ա, Երևան, 1991.

Գասպարյան Դ., Հայ գրականությունը եղեռնի տարիներին, Երևան, 2005.

Դավթյան Վ., Եղեռնի թեման սփյուռքահայ արձակում, Լոս Անջելես, 1988.

Թերզյան Մ., Ռուբեն Սևակի աշխարհը, Փարիզ, տպ. «Արաքս», 1955.

Իշխանյան Մ., Անդրանիկ Ծառուկյանի արձակը, Բեյրութ, 1992.

Իշխանյան Մ., Սփյուռքահայ գրականություն, Երևան, 1994.

Ծառուկյան Ա., Սերը եղեռնի մեջ, Երևան, «Սովետական գրող», 1980.

Կիրակոսյան Ջ., Երիտթուրքերը պատմության դատաստանի առաջ, Երևան, 1982.

Մանուկյան Ա. Հայ մտավորականների ոչնչացումը 1915-ին, Երևան, 2001.

Մինասյան Պ., Ռուբեն Սևակ. Բանաստեղծն ու բժիշկը, Նիս, 1974.

REFERENCE LIST

Abramyan A., Proza Andranika Carukyana *(The prose of Andranik Tsarukyan)*. Erevan, 1999.

Alpoyadzhyan G., Ruben Sevak. ZHizn' i trud *(Ruben Sevak: Life and Work)*. K. Polis, 1920.

Balakyan G., Armyanskaya Golgofa *(Armenian Golgotha)*. Tom A, Erevan, 1991.

Carukyan A., Lyubov' v Genocide *(Love in the Genocide)*. Erevan, «Sovetskij pisatel'», 1980.

Davtyan V., Tema Genocida v armyanskoj proze diaspory *(The theme of the Genocide in Diaspora Armenian prose)*. Los-Andzheles, 1988.

Gasparyan D., Armyanskaya literatura v gody Genocida *(Armenian literature during the years of the Genocide)*. Erevan, 2005.

Ishkhanyan M., Proza Andranika Carukyana *(Diaspora Armenian literature)*. Bejrut, 1992.

Ishkhanyan M., Armyanskaya literatura diaspory *(Armenian Diaspora Literature)*. Erevan, 1994.

Kirakosyan Dzh., Mladoturki pered sudom istorii *(The Young Turks before the judgment of history)*.Erevan, 1982.

Manukyan A. Unichtozhenie armyanskoj intelligencii v 1915 godu *(The destruction of Armenian intellectuals in 1915)*. Erevan, 2001.

Minasyan P., Ruben Sevak. Poet i vrach (Ruben Sevak: The poet and the doctor). Nicca,

1974.

Terzyan M., Mir Rubena Sevaka *(The world of Ruben Sevak)*. Parizh, izdatel'stvo «Araks», 1955.

РЕЗЮМЕ

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ОБРАЗА РУБЕНА СЕВАКА В РОМАНЕ АНДРАНИКА ЦАРУКЯНА «ЛЮБОВЬ СРЕДИ ГЕНОЦИДА»

Шогик Мелконян

Данное исследование посвящено анализу принципов художественного создания уникального образа Рубена Севака как западноармянского интеллигента в романе Андраника Царукяна «Любовь среди Геноцида».

Романистическое полотно А. Царукяна «Любовь среди Геноцида» является одним из оригинальных проявлений темы Геноцида в армянской литературе, где автор стремится переплести историческую документалистику с лирической эмоциональностью. Ключевым персонажем романа выступает врач и погибший в годы Геноцида поэт Рубен Севак, через образ которого Царукян раскрывает трагедию интеллигента в контексте столкновения любви и смерти.

Царукян представляет Севака не только как национального мученика, но и как глубоко эмоциональную личность, стоящую между личным счастьем и болью своих соотечественников. В романе любовь Севака и его жены Хелен изображена как светлый островок среди всеобъемлющего кошмара.

Ключевые слова: *исторический документальный стиль, психологическая проза, эпистолярные и биографические данные, взаимоотношения врача и поэта, культурный диалог, историко-психологическая проза, особенности художественного выражения.*

SUMMARY

ARTISTIC EMBODIMENT OF THE IMAGE OF RUBEN SEVAK IN ANDRANIK TSARUKYAN'S NOVEL "LOVE IN THE GENOCIDE"

Shoghik Melkonyan

This study is devoted to the examination of the principles underlying the artistic creation of Ruben Sevak's unique image as a Western Armenian intellectual in Andranik Tsarukyan's novel *"Love in the Genocide"*.

A. Tsarukyan's novelistic canvas *"Love in the Genocide"* represents a unique reflection of the topic of the Genocide in Armenian literature, where the author attempts to weave historical documentation with lyrical emotionality. The central character of the novel is the physician and martyred poet Ruben Sevak, through whose image Tsarukyan reveals the tragedy of an intellectual in the context of the clash between love and death.

Tsarukyan presents Sevak not merely as a national martyr, but also as a profoundly emotional personality standing between personal happiness and the suffering of his compatriots. In the novel, the love between Sevak and his wife, Helene, is depicted as a luminous island amidst an all-encompassing nightmare.

Keywords: *historical documentation, psychological prose, epistolary and biographical data, the physician-poet connection, cultural dialogue, historical-psychological prose, features of artistic characterization.*

Հոդվածը սպացվել է՝ 09.09.2026
Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 10.09.2026
Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 19.10.2026

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

ՀԱՅՈՑ ԲԱՐԵԳՈՐԾԱԿԱՆ ԱՎԱՆԴՈՒՅԹՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՇԱՐԺԱՌԻԹՆԵՐԸ[1]

ՎԼԱԴԻՄԻՐ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

ԵՊՀ Իջևանի մասնաճյուղ, ՀՀ, Իջևան

Էլ հասցե՝ *vladimir.pogosyan@ysu.am*

DOI: 10.24234/scientific.v3i53.399

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում է հայոց բարեգործական ավանդույթների ձևավորումը և զարգացումը՝ միջնադարից մինչև 19-րդ դարավերջը՝ Պիեռ Բուրդիեի «խորհրդանշական կապիտալի» և Ռոբերտ Փաթնամի «սոցիալական կապիտալի» տեսությունների համադրված շրջանակներում: Որպես առաջնահերթություն դիտարկվում է բարեգործության ինստիտուցիոնալացման առանձնահատկությունները և կազմակերպական կառույցների անցման շարժառիթները: Նպատակն է բացահայտել բարեգործական զարգացման փուլերը, շարժառիթները և երկակի գործառույթը՝ մի կողմից ազգային համերաշխության ամրապնդում, մյուս կողմից սոցիալական տարբերակման վերարտադրություն:

Հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ հայոց բարեգործական ավանդույթներն անցել են չորս հիմնական փուլ՝ վաղ միջնադարյան եկեղեցակենտրոն բարեգործություն, զարգացած միջնադարյան անհատական-առաքինական բարեգործություն, 16-18-րդ դարերի գաղթահայ վաճառականության եկեղեցանպաստ և կրթագիտական հովանավորչություն և 19-րդ դարի ինստիտուցիոնալացված ընկերություններ (Կովկասի Հայոց բարեգործական ընկերություն և այլն): Բարեգործությունը միաժամանակ ծառայել է որպես ազգային մոբիլիզացիայի գործիք է պետականության բացակայության պայմաններում և որպես տնտեսական կապիտալի վերածման մեխանիզմ խորհրդանշական կապիտալի՝ ամրապնդելով բարերարների սոցիալական դերակատարությունը:

Հետազոտության արդյունքները ցույց են տալիս, որ բարեգործությունը հայոց մեջ ոչ միայն եղել է զուտ անշահախնդիր նպատակադրում, այլ գործել է

[1] *Հետազոտությունն իրականացվել է ԵՊՀ Իջևանի մասնաճյուղի ֆինանսական աջակցությամբ՝ «Կովկասի հայոց բարեգործական ընկերության գործունեությունը Ղազախի գավառում 1900-1910-ական թվականներին» վերնագրով թեմայի շրջանակներում:*

իշխանության, ռեսուրսների և սոցիալական ազդեցության վերարտադրման համատեքստում՝ միաժամանակ նպաստելով հայ կրթական և մշակութային միջավայրի զարգացմանը:

Բանալի բառեր՝ *Կովկասի Հայոց բարեգործական ընկերություն, բարեգործություն, խորհրդանշական կապիտալ, ազգային ինքնություն, հայ վաճառականություն, գաղթահայություն, ինստիտուցիոնալացում:*

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հայ իրականությունը, իր բազմադարյա փորձառության ընթացքում կրելով արտաքին և ներքին մարտահրավերներին պատասխանելու բազմաչափ մոտեցումը, ձևավորել և զարգացրել է հանրային միջավայրի բարելավման, հասարակական կարիքներն ու մտահոգությունները բավարարող սոցիալական փոխօգնության անհատական կամ կազմակերպական աջակցության մեխանիզմներ, որոնք 19-րդ դարում վերածվեցին կազմակերպական կառույցների, որոնց առջև ծառացած էին հայության հավաքական խնդիրները լուծելու և հընթացս հնարավոր ռիսկերը գնահատելու մարտահրավերներ:

Հետազոտության շրջանակներում փորձել ենք պատասխանել հետևյալ հիմնահարցերին՝ ինչպե՞ս են ձևավորվել և զարգացել հայոց բարեգործական ավանդույթները՝ սկսյալ միջնադարից մինչև 19-րդ դարավերջ, որո՞նք էին դրանց շարժառիթները տարբեր ժամանակաշրջաններում և ինչպի՞սի ազդեցություն են ունեցել բարեգործական առաքելությունները՝ մի կողմից ազգային համերաշխության ամրապնդման, մյուս կողմից սոցիալական հիերարխայի վերարտադրության տեսքով:

Հետազոտության նպատակն է միջգիտակարգային մոտեցմամբ համապարփակ փորձ կատարել ուսումնասիրելու հայոց բարեգործական ավանդույթների դարավոր պրիզման, գործունեության առանձնահատկություններն ու շարժառիթները: Այս նպատակին հասնելու համար մեր առջև խնդիր ենք դրել՝ ա, վերլուծել բարեգործական ավանդույթների ձևավորման պատմական նախադրյալները, բ, բացահայտել բարեգործության կրոնական և սոցիալական բնույթի առանձնահատկությունները միջնադարում և նոր ժամանակներում, գ, վերլուծել արևմտահայ և արևելահայ միջավայրերում բարեգործական ընկերությունների ինստիտուցիոնալացման գործընթացը և դիտարկել Կովկասի Հայոց Բարեգործական ընկերության գործունեությունը որպես դրա օրինակ: Հետազոտությունը հիմնված է առաջնային սկզբնաղբյուրների, տեսական և հետազոտական գրականության ուսումնասիրության վրա:

Սույն ուսումնասիրության նորույթը կայանում է նրանում, որ հայոց բարեգործական ավանդույթներն առաջին անգամ դիտարկվում են տեսական շրջանակում, ինչը հնարավոր է դարձնում բացահայտելու բարեգործության երկակի գործառույթը՝ մի կողմից ազգային համերաշխության և մշակութային ինքնության

ամրապնդման միջոց, մյուս կողմից՝ ազդեցիկ անձանց և խմբերի կողմից տնտեսական կապիտալի վերածումը խորհրդանշական կապիտալի և սոցիալական հիերարխիայի վերարտադրություն:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հայոց բարեգործական ավանդույթների ուսումնասիրությունը հիմնված է միջգիտակարգային մոտեցման վրա՝ համադրելով պատմական, սոցիոլոգիական և մշակութային վերլուծության մեթոդները, ինչը պայմանավորված է բարեգործության՝ որպես խնդրի հետազոտության բարդությամբ և բազմաշերտությամբ: Վերոնշյալ ավանդույթները՝ որպես սոցիալական, մշակութային, տնտեսական և քաղաքական երևույթ, չեն կարող ամբողջությամբ բացահայտվել մեկ գիտակարգի շրջանակներում, հետևաբար անհրաժեշտություն է առաջացել տարբեր մեթոդների և մոտեցումների համակարգված կիրառումը: Այդու՝ հետազոտության շրջանակում համադրվել են պատմագիտական, սոցիոլոգիական և մշակութային վերլուծության մեթոդները:

Պատմա-համեմատական մեթոդի կիրառման միջոցով իրականացվել է բարեգործական ավանդույթների զարգացման փուլերի վերլուծությունը, դրանց ձևերի, նպատակների և շարժառիթների փոխակերպման առանձնահատկությունները տարբեր դարաշրջաններում:

Բովանդակային կամ կոնտենտ վերլուծության մեթոդը կիրառվել է պատմական սկզբնաղբյուրների, վիմագրական արձանագրությունների, բարեգործական կանոնադրությունների, մամուլի հրապարակումների և հրապարակախոսական նյութերի վերլուծության համար, ինչը հնարավորություն է տալիս բացահայտելու բարեգործության շարժառիթ-նպատակները, ակնկալիքները, որոնք ուղղակիորեն արտահայտված են աղբյուրներում:

Ինչ վերաբերում է տեսական վերլուծության մեթոդներին, այստեղ օգնության է գալիս Պ. Բուրդիեի «խորհրդանշական կապիտալի» և Փաթնամի «սոցիալական կապիտալի» հայեցակարգերը՝ հայոց բարեգործական ավանդույթների շարժառիթների և սոցիալական ազդեցության բացահայտման համար: Այս մեթոդը հնարավորություն է տալիս դուրս գալ զուտ նկարագրական պատմագրության շրջանակից և բացահայտելու բարեգործության խորքային սոցիալական մեխանիզմները:

Կիրառվել է նաև ինստիտուցիոնալ մեթոդը՝ կանոնադրությունների, կազմակերպական մարմինների ձևավորման առանձնահատկությունները ուսումնասիրելու համար:

Պետք է նաև նշել, որ ուսումնասիրվող հիմնախնդրի վերաբերյալ աղբյուրները սակավաթիվ են, հատկապես միջնադարյան, և ամբողջական պատկեր ձևավորելու համար շատ հաճախ փորձում են հիմնվել դիտարկումների և հավանական զարգացման սցենարների վրա: Ընդգծենք նաև, որ ուսումնասիրությունը

կենտրոնացած է բարեգործության շարժառիթների և ինստիտուցիոնալացման վրա, ուստի դիտավորյալ դուրս են մնացել քանակական տվյալների բացակայությունը, գենդերային և համեմատական ասպեկտները, տնտեսական վերլուծությունը, ժամանակակից շրջանը և ազդեցության գնահատումը: Այս բացերը չեն նվազեցնում աշխատության արժեքը, այլ ցույց են տալիս հետագա հետազոտության ուղղություններ, որոնց ամբողջական ընդգրկումը կպահանջեր առանձին մասնագիտացված ուսումնասիրություններ՝ իրենց մեթոդաբանական և ծավալային առանձնահատկություններով:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Ժամանակակից հասարակագիտության շրջանակներում, հատկապես Ռոբերտ Փաթնամի «սոցիալական կապիտալի» հայեցակարգի ներդրմամբ (Putnam, 2000, p. 19), կամավոր միավորները և բարեգործական կազմակերպությունները դիտվում են որպես քաղաքացիական հասարակության հենասյուներ, որոնք ամրապնդում են հասարակական վստահությունը, ձևավորում փոխօգնության ցանցեր, կամրջում հասարակության տարբեր սոցիալական շերտերի ներդաշնակեցման կապերը և այլն: Հայոց բարեգործական ավանդույթների կազմակերպական և կանոնադրական փուլը սկսվում է 19-րդ դարից, քանի որ այդ կազմակերպությունները գործում էին որպես ինքնակազմակերպված քաղաքացիական կառույցներ՝ պետականության բացակայության պայմաններում փոխարինելով պետական սոցիալական ինստիտուտներին:

Ի տարբերություն Փաթնամի մոտեցման, որը սոցիալական կապիտալը դիտարկում է որպես համերաշխության և սոցիալական շերտերի ներդաշնակության չափանիշ, Պ. Բուրդիեի տեսության շրջանակներում այն ընկալվում է որպես իշխանության ռեսուրս, որը ծառայում է սոցիալական տարբերությունների ամրապնդմանը և վերարտադրմանը (Bourdieu, 1986): Այս տեսանկյունից, հայոց բարեգործական ավանդույթները միջնադարում և կազմակերպական շրջանում ոչ միայն համայնքային կարիքներ էին բավարարում, այլև ազդեցիկ խմբերի (խոջաների, մտավորականների, հոգևորականության) համար հարթակ էին հանդիսանում իրենց դիրքերն ամրապնդելու և «խորհրդանշական կապիտալ» կուտակելու համար: Բուրդիեի տեսության համադրությամբ «խորհրդանշական կապիտալ»-ի փոխակերպումն առավել ակնհայտ է դառնում 16-18-րդ դարերի գաղթահայ վաճառականության շրջանում, երբ եկեղեցանպաստ և կրթագիտական հովանավորչությունը դառնում է բարեգործության գերակայող ուղղություն, իսկ արդեն 19-րդ դարում այն ինստիտուցիոնալացվում է տարբեր բարեգործական կազմակերպությունների կանոնադրական գործունեությամբ (Bourdieu, 1984): Այս շրջանից սկսած բարեգործության գաղափարը ծառայում է որպես խորհրդանշական կապիտալի կուտակման հանրօգուտ ռազմավարություն՝ միաժամանակ

ամրապնդելով բարերարների սոցիալական գերակայություն, սակայն չժխտելով այդ կանոնադրական կազմակերպությունների բարերար ազդեցությունը հայ կրթական և մշակութային միջավայրի զարգացման գործում:

Հայոց բարեգործական ավանդույթների դիտարկումը հայագիտության մեջ ունի մի շարք առանձնահատկությունները, քանի որ այն դիտարկվում է ազգային մոբիլիզացիայի գործիք՝ հատկապես Օսմանյան և Ռուսական կայսրություններում ցրված հայության պայմաններում: Այս տեսանկյունից բարեգործական կազմակերպությունները ոչ միայն նյութական օգնություն էին ցուցաբերում, այլև ծառայում էին որպես ազգային գիտակցության, կրթության և մշակութային ինքնության պահպանման կառույցներ, մասնավորապես արևելահայության, արևմտահայության և գաղթականության հարցերում: Գաղթաշխարհի շրջանակներում ձևավորված «տրանսազգային ցանցերի» տեսությունը հնարավորություն է տալիս առևտրական ցանցերից կազմակերպական կառույցների զարգացումը հասցնել ժամանակակից կազմակերպական կառույցներ և հիմնադրամներ: Այդ մոտեցումը թույլ է տալիս ուսումնասիրել բարեգործական ավանդույթների զարգացումը կրոնական և առևտրական ցանցերից մինչև գաղթականության և սփյուռքի կազմակերպությունների վերլուծության համար:

Վերոնշյալ մոտեցումների և տեսական հիմնադրույթների համադրված կիրառումը հնարավորություն է տալիս հայոց բարեգործական ավանդույթները դիտարկել ոչ թե որպես մեկուսացված բարեգործական գործունեության հանրագումար, այլ որպես դինամիկ, պատմականորեն փոփոխվող ինստիտուցիոնալ երևույթ, որը յուրաքանչյուր դարաշրջանում կատարել է տարբեր՝ հոգևոր, հասարակական, ազգային և տնտեսական գործառույթներ:

Քրիստոնեական արժեհամակարգը, հասարակության անդամներին օժանդակելու և խնդիրները լուծելու համայնական մոդելը հայ իրականության մեջ ևս զարգացել է իր դարավոր փորձառությանը համընթաց: Պետականությունների գոյության, վարչակառավարչական համակարգի առկայության պարագայում բարեգործական ավանդույթները կրում էին հատվածական բնույթ կամ էլ կենտրոնանում էին հոգևոր կյանքի բարեշինության գաղափարի շուրջ: Ինչպես նշում է Լեոն՝ «քրիստոնէութեան թելադրած բարեգործական ոգին մեծ և ընդարձակ չափերով տարածվեց Հայաստանի մէջ Գրիգոր Լուսաւորչի շառաւիղներից մէկի՝ Ներսէս Մեծ ժամանակ, ... ահագին դեր էր կատարում և երկրի քաղաքական կեանիք մէջ, բաց արաւ Հայաստանում բազմաթիւ և տեսակ-տեսակ բարեգործական հաստատութիւններ, որոնք պահվում էին պետական միջոցներով» (Լէօ, 1911): Լեոյի գնահատմամբ նման պետություն, որտեղ սոցիալական բաղադրիչը գերակայում է արտաքին և ներքին պաշտպանության-հավասարակշռության վրա, չէր կարող պետական միջոցների «մի խոշոր մասը յատկացել բարեգործական հաստատութիւններին» (Լէօ, 1911), և այդ պատճառով Ներսես Մեծի

հաստատությունները ճիշտ այնքան կյանք ունեցան, որքան մեծ հայրապետը: Ինչպես նկատում ենք Լեոյի ընդգծումից, այնուհետև հայոց պատմության ընթացքում այլևս չենք տեսնում «պետական բարեգործութեան այսպիսի ընդարձակ սիստեմ» (Լէօ, 1911):

Իսկ հետագայում՝ պետականությունների բացակայությանը, հայության հավաքական խնդիրների լուծման ներազդեցության ձևաչափն ընդլայնվում է արտաքին մարտահրավերների՝ յուրաքանչյուր նոր տիրապետողի և տիրապետության համակարգի ազդեցության արդյունքում (Шагиданова, 2007): Այս գործընթացին առավել բնորոշ էր սոցիալական բարեգործության անհատականացում, որտեղ բարեգործությունը հանդես է գալիս ոչ թե որպես պետության սոցիալական քաղաքականության բաղադրիչ, այլ առանձին անհատների նախաձեռնություն, որի համար «նուիրաբերողներները վարձ պիտի ստանան թէ այս և թէ հանդերձեալ աշխարհում» (Լէօ, 1911): Եթե դիտարկենք հայոց պատմության միջնադարյան ընթացքը, ապա բարեգործ-նվիրատուների կերպարներում նկատում ենք անհատների, որոնք ունեն կարողություն և հնարավորություններ՝ ոչ միայն ավանդական ինստիտուտների (եկեղեցիներ, վանական տնտեսություն), այլև հասարակության կարիքները հոգալու հանձնառությամբ, բայց բարեգործությունը ամենից առաջ և ամենից շատ «կրօնական աստուածահաճոյ կերպարանք ունի» (Լէօ, 1911): Աստվածահաճո գործեր էին համարվում նաև հանրօգուտ ձեռնարկները՝ կամուրջ, աղբյուր կառուցելը, Անիի պարագայում պաշտպանական աշտարակների կառուցումը, ինչը ցույց է տալիս, որ հասարակության ինքնապաշտության նպաստելը ևս համարվում էր հոգեշահ բարեգործություն:

Հատկապես մոնղոլական տիրապետության ժամանակաշրջանի աղբյուրներում հանդիպում ենք անհատ բարեգործների անուններ և կերպարներ, որոնք ոչ միայն խոշոր ունեցվածքի տեր էին, այլև իրենց կարողությունից բաժին էին հանում հասարակությանը: Օրինակ Կիրակոս Գանձակեցին հիշատակում է երկու խոշոր բարեգործ վաճառականների, որոնք ոչ միայն ներկայացնում էին այս ժամանակաշրջանի բարեգործական ավանդույթների մասին, այլև հասարակության ներսում վերջիններիս ունեցած մեծ հեղինակության մասին: Անդրադառնալով խոշոր վաճառական Ումեկին՝ Գանձակեցին նշում, որ վերջինս «բարեգործ մարդ էր, որին երբեմն հիշատակեցինք, Կարս քաղաքի ավերման ժամանակ թաթարների կողմից Հովհաննես, Ստեփանոս որդիներով ու եղբայրներով ազատվեց» (Կիրակոս Գանձակեցի, 1982): Նույն անձի և նրա բարեկամաց տեղահանության մասին հիշատակում է նաև Վարդան Արևելցին, որի բնորոշմամբ Ումեկը «մեծատուն ու աստվածապաշտ երևելի» անձ էր, որի անձի նկատմամբ հոգևոր պատմագրության ներկայացուցիչների այսօրինակ վերաբերմունքը պայմանավորված էր նրա բարեգործական առաքելության լայն ընդգրկմամբ՝ ոչ միայն հասարակությանը, այլև հոգևոր կենտրոններին ու կրթական կենտրոններին:

Ումեկի և նրա ժառանգների՝ Ճարի և այլոց անունները հիշատակվում են տարբեր վիմագրական արձանագրություններում, որոնցից հատկապես ուշագրավ է Գոշավանքի արձանագրությունը, որտեղ հստակեցվում է բարեգործ-նվիրատուների նվիրատվության ժամանակի պայմանները՝ «ի դառն ժամանակի, որ հայրենիքն արժան էր,եւ ոսկին թանգի» (Դիվան, 1977): Ումեկի, նրա ժառանգների և, ընդհանրապես, հայոց բարեգործական ավանդույթների մասին կարելի է միայն եզրակացնել միջնադարյան բազմաթիվ արձանագրությունների և հիշատակարանային նյութի վերլուծությունից, որտեղ հստակորեն ամրագրված են բարեգործության նպատակներն ու ակնկալիքները՝ ի բարօրության ապրողաց, «մեղաց թողութիւն» (Դիվան, 1977), «ի հոգո փրկութեան» (Դիվան, 1977):

Մոնղոլական շրջանում չնայած հատվածական բարեգործության դրսևորումներին ձևավորված մոնղոլական տիրապետության համակարգը ոչ միայն տնտեսապես, այլև ինստիտուցիոնալ առումով կազմաքանդեց հայության ինքնակազմակերպման սոցիալական հենքը, որի գլխավոր ցուցիչներից մեկը ազնվականության դիրքերի նվազումը կամ իսպառ վերացումն էր: Այլևս հասարակական ասպարեզում հայանպաստ գործընթացների մղող ուժ հանդիսանում էր Հայ առաքելական եկեղեցին և հատվածական փոքր իշխանություններ: Սակայն ժամանակի ընթացքում, ինչպես նշում է Լեոն, «կեանքը թաթարական տիրապետողների իշխանութեան տակ մշակում է նոր ձևեր: Եվ առաջանում է մեր Նոր պատմութեան ամենախոշոր երևոյթը՝ հայ վաճառականութիւնը» (Լէօ, 1911): Այսպիսով, միջնադարյան բարեգործությունը, չնայած իր ակնհայտ կրոնական բնույթին, միաժամանակ ամրապնդում էր բարերարների սոցիալական դիրքերը՝ նրանց ներկայացնելով որպես «մեծատուն և աստվածապաշտ երևելի» անձինք:

Վաճառականության դասը, որը կարողանում էր հարաբերվել արևմտյան զարգացած աշխարհի հետ, գաղթավայրեր էր հիմնել Եվրոպայի և Ասիայի զանազան կողմերում, ըստ էության, զբաղեցնում է ազնվականության տեղը և սկսում կատարել նրա գործառույթները: Բարեգործական առաքելությունը կրկին վերակենդանանում է հայոց մեջ և նրա նպատակը «գլխաւորապես միևնոյնն է մնում՝ կրօնական հաստատութիւններին օժանդակել և նրանց միջոցով նաև աղքատներ խնամել» (Լէօ, 1911): Ոչ միայն փոխակերպվում է հայ վաճառականության գործունեության աշխարհագրությունն ու տնտեսական հնարավորությունները, այլև փոխակերպվում է նրանց սոցիալական պատասխանատվության վարքագիծը՝ նոր շերտեր մտցնելով բարեգործական գործունեության մեջ:

Լինելով տնտեսապես և տեխնե մտածողության առաջատար երկրների հետ շփումներ ունեցող առաջադեմ անհատներ՝ խոջայական կապիտալի ներկայացուցիչները նպաստում էին ոչ միայն սոցիալական խնդիրների լուծման, այլև գիտատեխնիկական առաջընթացին հայությանը ևս մասնակից դարձնելու գործին՝ զարգացնելով տվյալ ժամանակներին բնորոշ նորամուծությունները՝ գրատպությունը,

նոր ժամանակների կրթական հաստատությունների գործունեությունը (Լեօ, 1934): Սկսած 17-18-րդ դարերից հայոց մեջ բարեգործության հիմնական ուղղությունն են դառնում եկեղեցանպաստ և կրթագիտական գործունեության հովանավորչությունը: Բազմաթիվ են տարբեր գաղթավայրերից և բուն հայրենիքի մեծահարուստների կտակները, որոնցում բավականին մեծ գումարներ են նվիրաբերվում Մայր աթոռին, Վենետիկի Մխիթարյաններին՝ կրթական և գիտահրատարակչական գործունեության զարգացման համար (Լէօ, 1911):

Վաճառականության դասի բարեգործական գործունեությունը, Բուրդիեի տեսանկյունից, տնտեսական կապիտալի փոխակերպման դասական օրինակ էր. առևտրից ձեռք բերված հարստությունը, որը միջնադարյան արժեհամակարգում համարվում էր «պակաս արժանավոր», քան ժառանգական ազնվականությունը, բարեգործության միջոցով վերածվում էր խորհրդանշական կապիտալի (հեղինակություն, պատիվ, եկեղեցական և համայնքային ճանաչում): Այս փոխակերպումը թույլ էր տալիս վաճառականներին ոչ միայն ամրապնդել իրենց դիրքերը հայ համայնքում, այլև ձեռք բերել հեղինակություն օտար սոցիալական դաշտերում, ինչը նպաստում էր նրանց առևտրային հաջողություններին:

16-18-րդ դարերի գաղթահայ վաճառականության շրջանում բարեգործությունը ձեռք բերեց նոր որակական հատկանիշներ. այն դարձավ «տրանսազգային» երևույթ, որտեղ խորհրդանշական կապիտալը կուտակվում էր ոչ միայն հայ, այլև օտար սոցիալական դաշտերում: Այս շրջանում ձևավորվեցին բարեգործական ավանդույթների այն մեխանիզմները (կտակներ, հովանավորչություն), որոնք հետագայում՝ արդեն 19-րդ դարում ձեռք բերեցին ինստիտուցիոնալ բնույթ:

Անհատական բարեգործությունից դեպի կազմակերպական անցումը հայոց մեջ տեղի ունեցավ բավականին ուշ շրջանում ՝ 19-րդ դարի առաջին տասնամյակում, Կոստանդնուպոլսում, որտեղ Ղուկաս Ինճիճյանի նախաձեռնությամբ և հորդորներով՝ «Տյուզեան ամիրայական ընտանիքի երկու երիտասարդ անդամներ կազմակերպում են «Արշարունեաց» անունով մի ընկերութիւն, որի նպատակն էր հանրամատչելի հրատարակութիւններ անել»[2] (Լէօ, 1911): Հետագա տասնամյակներում Կոստանդնուպոլսում և Զմյուռնիայում հիմնվեցին մի շարք, մասնավոր ընկերություններ, որոնց առաջնային խնդիրն էր պահպանել այս կամ այն դպրոցը, ընթերցարանը կամ հրատարակչությունը: Արևմտահայոց մեջ բարեգործական ընկերությունների գործունեությունը ավելի լայն ընթացք ստացավ 1860-ական թվականներին, երբ հիմնադրվեց «Բարեգործական Ընկերություն

[2] 1812 թվականի օգոստոսին «Արշարունեաց» ընկերության միջոցներով սկսվում է «Դիտակ Բիւզանդեան» երկշաբաթաթերթի հրատարակությունը, որն առաջին աշխարհաբար հրատարակությունն էր հայոց մեջ:

Հայոց»-ը, որի նախաձեռնությունը պատկանում էր արևմտահայ նշանավոր գրական-հասարակական գործիչներին:

Մինչ արևմտահայության մեջ բարեգործական ընկերությունները սկսեցին ձևավորվել 1860-ական թվականներից, արևելահայության մեջ այդ գործընթացը զարգացավ ավելի ուշ՝ կապված քաղաքական համակարգի կայացման և հայկական կապիտալի ի հայտ գալու հետ: Սկզբնական շրջանում ևս դրանք հատվածական, մասնավոր ընկերություններ ունեին, որոնք ունեին մակրոնպատակ և տեղային լուծումներ: Արևելահայ հասարակական մտքում ձևավորվեց բարեգործության՝ որպես հասարակական նախաձեռնության դրդապատճառները՝ որպես «հասարակական խնամարկութեան լիակատար արտահայտութիւն» (Բուդաղեան, 1901): Արևելահայ բժիշկ, հասարակական գործիչ Արտաշես Բուդուղյանն իր բժշկագիտական և հրապարակախոսական աշխատանքներում կարևորում է բարեգործության անհրաժեշտությունը՝ որպես հասարակական համերաշխության և յուրաքանչյուրի ներդրման դրսևորում: Ըստ հեղինակի «բարեգործութիւնը պէտք է նպաստէ տէրութեան, ամէնքին էլ շատ գործ կայ կատարելու, եւ ամէնքն էլ պէտք է աշխատեն միեւնոյն նպատակի համար» (Բուդաղեան, 1901): Բարեգործության՝ որպես պետական կառավարչական գործունեությանը նպաստող հասարակական նախաձեռնություն և օժանդակություն ներկայացնելը ցույց է տալիս նաև, որ պետական քաղաքականությունը ոչ միայն խրախուսում, այլև նպաստում էր սոցիալական պատասխանատվության գաղափարի իրականացմանը՝ «նպաստում կառավարչական ձեռնարկութիւններին, որ լիապէս ու բազմակողմանի կերպով կատարեն կարօտ ազգաբնակութեան օգնելու գործը» (Բուդաղեան, 1901): «Գիտակցությամբ և յոժարակամ» (Նոր-Դար, 1892, N 196) բարեգործության այս հայեցակարգը հիմք էր հանդիսանում 19-րդ դարավերջի հայ հասարակական-մշակութային կյանքում բարեգործական նախաձեռնությունների էթիկական գնահատման համար՝ այն տարբերելով ինչպես անմտածված ողորմությունից, այնպես էլ ցուցադրական հովանավորությունից:

Արևելահայերի շրջանում բարեգործական կազմակերպության ձևավորման շուրջ, Լեոյի բնորոշմամբ, 1860-ական թվականների սկզբում սկսվում է «այդ հասկացողության յեղաշրջում» (Լէօ, 1911): Բազմագործառույթ և հետաքրքրությունների ընդարձակ շրջանակ հետապնդող կազմակերպություն հիմնադրելու գաղափարը դառնում է արևելահայ հասարակական մտքի գերակայող ուղղություն: Այս գաղափարի արծարծող հանդիսացավ Մոսկվայում հրատարակվող «Հիւսիսափայլ» հրապարակախոսական ամսագիրը, որի խմբագիր Ստեփանոս Նազարյանն իր խմբագրականներում արծարծում էր կազմակերպված ընկերության միջոցով հայության կրթական-կուլտուրական գործերը առաջնորդելու գաղափարը: Ըստ Ս.Նազարյանի՝ «հայկական ընկերութեան առաջին պաշտօնը և հոգատարութիւնը կը լինի Հայոց ազգի չքաւոր զաւակներին Ռուսաստանի մէջ

պատուաւոր հացի և ապրուստի ճանապարհ բանալ, ծանօթացնելով նրանց ձեռագործ արուեստների, երկրագործութեան, բնութեան բերքերի յառաջածութեան և դոցանից վաճառելի ապրանքի պատրաստութեան կերպի և եղանակի հետ, այլ և կրթելով Հայոց զաւակներից պօլիտեխնիկոսք, հմուտ վաճառականք, հաշուետների մէջ յաջողակ գործակատարք և գրապահք» (Նազարեան, 1913):

Ստեփանոս Նազարյանին իր՝ «Առաջարկություն՝ մի ընդհանուր հայկական ընկերութեան Ռուսաստանի մէջ, վանս բարեկարգելու հայերի նիւթական եւ բարոյական կեանքը» հոդվածում նշում է նաև ձևավորվող կազմակերպության հիմնական նպատակը, որն էր «փակել աղքատութեան և մերկութեան ճանապարհը, դաստիարակելով և ուսուցանելով ժողովրդի չքաւոր զաւակները. դաստիարակութիւնը և ուսումը կը պատրաստէ նոցա մի ոսկի ապագայք» (Նազարեան, 1913):

Եթե ընդհանրացնենք արևելահայ հասարակական մտքում բարեգործական առաքելության շուրջ պատկերացումներն ու ըմբռնումները, տեղին է հիշատակել Ալեքսանդր Երիցյանի եզրակացությունը «Արձագանք» թերթում 1882 թվականին տպագրված իր հոդվածում. «Միայնակ եզրակացութիւնը, որ պիտի անեմ՝ այդ այն է, որ ի նկատի ունենալով մեր ազգի դրութիւնը և պահանջները՝ միայն առատաձեռն և խոհեմ բարեգործութիւնը կարող է նորան ազատել խաւարից ու առաջնորդել դէպի լոյսը» (Արձագանք, 1882, N 17): Այս խոսքերն ամփոփում են այն ժամանակվա հայ մտավորականության համոզմունքը, որ բարեգործությունը ոչ թե զուտ ողորմություն, հոգու պարտք է, այլ ազգային զարգացման ռազմավարական գործիք: Միաժամանակ, Երիցյանի «առատաձեռն և խոհեմ» բարեգործության պահանջը, Բուրդիեի տեսանկյունից, խորհրդանշական կապիտալի ռացիոնալ կառավարման ռազմավարություն էր. «առատաձեռնությունը» ապահովում էր, որ բարեգործությունը «նկատելի» լինի և արժանանա ճանաչման, իսկ «խոհեմությունը», որ այն ուղղված լինի այնպիսի նախագծերի (դպրոցներ, տպարաններ, աղքատախնամ կազմակերպություններ), որոնք ապահովում են խորհրդանշական կապիտալի «երկարաժամկետ» կուտակում:

Առաջին նմանօրինակ նախաձեռնություն դրսևորեց բժիշկ Դավիթ Ռոստոմյանցը՝ Բաքվում հիմնադրելով «Հայոց մարդասիրական ընկերությունը» (1864թ.), որի նպատակն էր «տարածել լուսաւորութիւն և բարեգործութիւն ռուսահայերի մէջ առանց զանազանելու նոցա կոչումն ու դաւանութիւնը» (Գալստեանց, 1891): Չնայած այս ընկերության ունեցած բավականին խոշոր դրամագլխիկ, կազմակերպական կայուն վարչությանը և գործունեության ոլորտայնությանը, այն ևս տեղային նշանակություն ուներ՝ գործունեություն ծավալելով և նպաստելով Բաքվի և Ելիզավետպոլի նահանգների հայության խնդիրների և կարիքների լուծմանը:

Արևելահայության միջավայրում հայանպաստ կազմակերպությունների և միությունների հիմնադրման և ձևավորման համար, ըստ Լեոյի, 1877-1878 թվականների ռուս-թուրքական պատերազմի հետո ազգային հարցը (ի մասնավորի Հայկական հարցի միջազգայնացումը) «ոչ միայն քաղաքական մեծ նշանակութիւն ստացաւ, այլ և ուժեղ կուլտուրական շարժումների պատճառ հանդիսացաւ» (Լէօ, 1911):

19-րդ դարի երրորդ քառորդի վերջին տարիներին իրապես փոխվեց արևելահայության հասարակական-քաղաքական կյանքը՝ զարկ տալով կրթա-մշակութային զարգացմանը: Այս ժամանակաշրջանում էր, որ Թիֆլիսում հիմնադրվեցին մի քանի բարեգործական ընկերություններ՝ Կովկասի հայոց հրատարակչական ընկերությունը, 1881 թվականին Կովկասի Հայոց բարեգործական ընկերությունը և 1882-ին՝ Թիֆլիսի Հայուհեաց բարեգործական ընկերությունը (Լէօ, 1911): Կովկասի Հայոց բարեգործական ընկերության հիմնադրման գաղափարը և նպատակը աջակցության և համակրության արժանացավ թե հասարակության և թե տեղական իշխանությունների կողմից (Кавказ, 1881, N 227):

Ընկերության անդրանիկ կանոնադրությունը, որը հավանաբար կազմվել է Գաբրիել Սունդուկյանի կողմից, լիովին համապատասխանում է Կովկասի Հայոց Բարեգործական Ընկերության պատմական առաքելությանը և գործունեությանը (Բեհբուդեան, 1987): Այն ոչ միայն ամրագրում էր ընկերության նպատակներն ու գործունեության շրջանակը, այլև արտացոլում էր 19-րդ դարի վերջի հայ իրականությունը և իշխանությունների հետ հարաբերությունների բարդությունները: Որպես նպատակ էր հռչակվում՝ «նպաստել լուսաւորութեան տարածմանը հայերի մէջ Կովկասում և Անդրկովկասում և օգնել նոցա նիւթականապէս» (Լէօ, 1911): Նպատակին հասնելու համար նախատեսվում էր՝ զարկ տալ կրթական գործին՝ պահպանելով առկա և հիմնել նոր ուսումնարաններ, օժանդակել արհեստների տարածմանը, օգնել ուսանողներին, հրատարակել գրքեր և պարբերականներ, հիմնել տպարաններ և գրադարան-ընթերցարաններ, ինչպես նաև հիմնել բարեգործական հաստատություններ, նպաստել աղետների, համաճարակների ժամանակ ժողովրդական զանգվածների շտապօգնությանը՝ անհրաժեշտ դեպքերում կազմակերպելով հատուկ մասնախմբեր (Լէօ, 1911):

Կովկասի հայոց բարեգործական ընկերության կանոնադրական առանձնահատկությունների, անդամության և վարչական մարմնի գործունեության առանձին հարցերի ուսումնասիրությունը դիտարկելով առանձին հետազոտության առարկա, հարկ ենք համարում ընդգծել, որ այս կազմակերպության և նրա ճյուղային ցանցի ձևավորումը հնարավորություն է տալիս լավագույնս պատկերացնել կազմակերպված հայկական բարեգործության մեխանիզմները, մասշտաբները և սոցիալ-ազգային նշանակությունը:

Հայոց բարեգործական ավանդույթի պատմական վերլուծությունը ցույց է տալիս մի քանի հստակ զարգացման-փոխակերպման փուլեր՝ միջնադարյան եկեղեցա-կենտրոն, անհատական-առաքինական բարեգործությունից, 16-18-րդ դարերի սփյուռքահայ առևտրական ցանցերի համայնքային աջակցության միջոցով, դեպի 19-րդ դարավերջի կազմակերպված, կանոնադրական հիմքի վրա գործող ընկերությունների մոդել, որի ամենավառ և ամենալավ փաստագրված օրինակը Կովկասի Հայոց Բարեգործական Ընկերությունն է:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Հայոց բարեգործական ավանդույթներն անցել են չորս հիմնական փուլ՝ վաղ միջնադարյան եկեղեցակենտրոն բարեգործություն, զարգացած միջնադարյան անհատական-առաքինական բարեգործություն, 16-18-րդ դարերի գաղթահայ վաճառականության եկեղեցանպաստ և կրթագիտական հովանավորչություն, և 19-րդ դարի ինստիտուցիոնալացված ընկերություններ, որոնց վառ օրինակը Կովկասի Հայոց բարեգործական ընկերությունն է:

Բարեգործությունը միաժամանակ ծառայել է որպես ազգային համերաշխության, փոխօգնության և մշակութային ինքնության ամրապնդման մեխանիզմ, և որպես տնտեսական կապիտալի վերածման գործիք խորհրդանշական կապիտալի՝ ամրապնդելով բարերարների սոցիալական գերակայությունը և վերարտադրելով սոցիալական հիերարխիան:

Բուրդիեի «խորհրդանշական կապիտալի» տեսության կիրառումը ցույց է տալիս, որ հայոց բարեգործությունը ոչ միայն եղել զուտ «անշահախնդիր» իդեալ, այլև իրականացվել է իշխանության, ռեսուրսների և սոցիալական ազդեցության վերարտադրման համատեքստում՝ միաժամանակ նպաստելով հայ կրթական և մշակութային միջավայրի զարգացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Արձագանք, 1882, N 17.

Բեհբուդյան, Ս. (1987). Հայոց առաջին Բարեգործական Ընկերությունը, Էջմիածին, Թ-Ժ.

Բուդուղեան, Ա. (1901). Կարիք և բարեգործութիւն, Նոր-Նախիջեւան, տպարան եղբ Յ.Ս.Աւագեանների.

Գալստեանց, Ա. (1891). Պատմական համառօտ տեսութիւն Բագուայ Հայոց Մարդասիրական ընկերութեան 25-ամեայ գործունեութեան, Բագու.

Դիվան հայ վիմագրության, պրակ 6, 1977. Երևան, ՀՍՍՀ ԳԱ.

Լեո (1934). Խոջայական կապիտալ, Դրվագներ հայ կղերական դիվանագիտության պատմությունից, Հատոր առաջին, Յերեվան.

Լէօ (1911). Երեսնամեակ Հայոց Բարեգործական Ընկերութեան Կովկասում (1881-

1911), Թիֆլիս, Տպարան Մն. Մարտիրոսեանցի.

Կիրակոս Գանձակեցի (1982). Հայոց պատմություն, Երևան, Սովետական գրող.

Նոր-Դար, 1892, N 196.

Ստեփաննոս Նազարեանի երկերը կենսագրական ակնարկով, հատոր I. (1913). Թիֆլիս, Տպարան Ն. Աղանեանի.

Кавказ, 1881, N 227. https://dspace.nplg.gov.ge/handle/1234/304905

Шагиданова, К. И. (2007). Благотворительная деятельность бакинских армян, Вестник общественных наук, N 1, с. 156-163.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital, in: Richardson J.G. (ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, New York, Greenwood Press, pp. 241-258.

Bourdieu, P. (1984). Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste, Harvard University Press.

Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Touchstone Books/Simon & Schuster.

REFERENCE LIST

Ardzagang, 1882. *(Ardzagang)*. № 17.

Bekhbudyan, S. (1987). Pervoe armyanskoe blagotvoritel'noe obshchestvo *(The First Armenian Charitable Society)*. Echmiadzin, T-ZH.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital, in: Richardson J.G. (ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, New York, Greenwood Press, pp. 241-258.

Bourdieu, P. (1984). Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste, Harvard University Press.

Budugyan, A. (1901). Nuzhda i blagotvoritel'nost' *(Need and Charity)*. Nor-Nahichevan, izdatel'stvo brat'ev YA.S. Avagyan.

Divan armyanskoj litografii (1977). *(Divan of Armenian Lithography)*. vypusk 6, Erevan, Akademiya nauk Armyanskoj SSR.

Galstyans, A. (1891). Kratkij istoricheskij obzor 25-letnej deyatel'nosti Armyanskogo gumanitarnogo obshchestva Baku *(A Brief Historical Overview of the 25-Year Activities of the Armenian Humanitarian Society of Baku)*. Baku.

Kavkaz (1881). *(The Caucasus)*. N 227. https://dspace.nplg.gov.ge/handle/1234/304905

Kiragos Gandzakecki (1982). Istoriya Armenii *(Armenian History)*. Erevan, sovetskij pisatel'.

Leo (1934). Hodzhaly, stolica, epizody iz istorii armyanskoj duhovnoj diplomatii *(Khojaly,*

the capital, episodes from the history of Armenian spiritual diplomacy). tom pervyj, Erevan.

Leo (1911). Tridcat' let Armyanskogo blagotvoritel'nogo obshchestva na Kavkaze *(Thirty Years of the Armenian Benevolent Society in the Caucasus)*. (1881-1911), Tbilisi, Mn. Izdatel'stvo Martirosyana.

Nor-Dar, 1892 *(New Century)*. № 196.

Proizvedeniya Stepannosa Nazaryana s biograficheskim ocherkom (1913). *(Works of Stepanos Nazaryan, with a biographical sketch)*. tom I. Tbilisi, Izdatel'stvo N. Aganyana.

Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Touchstone Books/Simon & Schuster.

Šagidanova, K. I. (2007). Blagotvoritel′naâ deâtel′nost′ bakinskih armân *(Philanthropic activities of the Armenians of Baku)*. Vestnik obŝestvennyh nauk, N 1, c. 156-163.

РЕЗЮМЕ

АРМЯНСКИЕ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ И ИХ МОТИВЫ

Владимир Погосян

В статье рассматриваются формирование и развитие армянских благотворительных традиций от Средневековья до конца XIX века в рамках объединённого подхода теорий «символического капитала» Пьера Бурдьё и «социального капитала» Роберта Патнэма. В качестве приоритета рассматриваются особенности институционализации благотворительности и мотивы перехода к организационным структурам. Цель — выявить этапы развития благотворительности, её мотивы и двойственную функцию: с одной стороны, укрепление национальной солидарности, с другой — воспроизводство социальной дифференциации.

Исследование показывает, что армянские благотворительные традиции прошли четыре основных этапа: раннесредневековая церковно-центричная благотворительность, развитая средневековая индивидуально-добродетельная благотворительность, церковное покровительство и образовательное меценатство армянского купечества диаспоры XVI–XVIII веков и институционализированные организации XIX века (Кавказское армянское благотворительное общество и другие). Благотворительность одновременно служила инструментом национальной мобилизации в условиях отсутствия государственности и механизмом превращения экономического капитала в символический капитал, укрепляя социальную роль благотворителей.

Результаты исследования показывают, что благотворительность у армян была не только чисто бескорыстным идеалом, но действовала в контексте воспроизводства власти, ресурсов и социального влияния, одновременно способствуя развитию армянской образовательной и культурной среды.

Ключевые слова: *Кавказское армянское благотворительное общество, благотворительность, символический капитал, национальная идентичность, армянское купечество, армянская диаспора, институционализация.*

SUMMARY

ARMENIAN CHARITABLE TRADITIONS AND THEIR MOTIVES

Vladimir Poghosyan

The article examines the formation and development of Armenian charitable traditions from the Middle Ages to the end of the 19th century within the combined framework of Pierre Bourdieu's "symbolic capital" and Robert Putnam's "social capital" theories. Priority is given to the characteristics of the institutionalization of charity and the motives for the transition to organizational structures. The aim is to reveal the stages of charitable development, their motives, and the dual function of charity: on the one hand, strengthening national solidarity, and on the other, reproducing social differentiation.

The study shows that Armenian charitable traditions passed through four main stages: early medieval church-centered charity, developed medieval individual-virtuous charity, church patronage and educational sponsorship of the 16th-18th century diasporic Armenian merchantry, and the institutionalized organizations of the 19th century (the Armenian Charitable Society of the Caucasus and others). Charity simultaneously served as an instrument of national mobilization in the absence of statehood and as a mechanism for converting economic capital into symbolic capital, thereby reinforcing the social role of benefactors.

The research findings demonstrate that charity among Armenians was not merely a purely disinterested ideal, but operated within the context of reproducing power, resources, and social influence, while simultaneously contributing to the development of the Armenian educational and cultural environment.

Keywords: *Armenian Charitable Society of the Caucasus, charity, symbolic capital, national identity, Armenian merchantry, diasporic Armenians, institutionalization.*

Հոդվածը սպացվել է՝ 19.08.2026
Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 20.08.2026
Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 29.09.2026

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՀԱՄԱՏԵՂԵԼԻՈՒԹՅՈՒՆԸ ՏԱՐԵՑՆԵՐԻ ԽՆԱՄՔԻ ԵՎ ՀՈԳԱԾՈՒԹՅԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ

ՔՆԱՐԻԿ ՀՈՎԱԿԻՄՅԱՆ

Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան, ՀՀ, Գյումրի

Էլ. հասցե՝ *qnarik.hovakimyan@mail.ru*

DOI: 10.24234/scientific.v3i53.400

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ուսումնասիրվում է տարեցների խնամքի և հոգածության հաստատությունների բնակիչների հոգեբանական համատեղելիության հիմնախնդիրը: Տեսական մոտեցումների վերլուծությունն ու համադրումը ցույց է տալիս, որ հոգեբանական համատեղելիությունը բազմաբաղադրիչ սոցիալ-հոգեբանական երևույթ է, որի ձևավորման գործում կարևոր նշանակություն ունեն անձնային առանձնահատկությունները, միջանձնային հարաբերությունները, հաղորդակցությունը, հուզական ինտելեկտը, արժեքային կողմնորոշումները, կենսափորձը և սոցիալական միջավայրը: Տարեցների հաստատություններում երկարատև համատեղ բնակության պայմաններում այս գործոնների փոխազդեցությունը կարևոր է սոցիալական հարմարման, փոխադարձ աջակցության և հոգեբանական բարեկեցության տեսանկյունից: Հոգեբանական համատեղելիությունը դիտարկվում է որպես դինամիկ գործընթաց, որը կարող է փոփոխվել անձի և սոցիալական միջավայրի փոխազդեցության ընթացքում: Առանձնացվում են հոգեբանական համատեղելիության հոգեֆիզիոլոգիական, անձնային և սոցիալ-հոգեբանական մակարդակները, ինչպես նաև ընդգծվում է հուզական ինտելեկտի, արժեքային կողմնորոշումների և միջանձնային հարաբերությունների փոխկապակցված դերը: Ներկայացված տեսական մոտեցումը կարող է հիմք ծառայել տարեցների միջանձնային հարաբերությունների, սոցիալական հարմարման և հոգեբանական բարեկեցության հետագա

ուսումնասիրությունների, ինչպես նաև սոցիալ-հոգեբանական աջակցության ծրագրերի մշակման համար:

Բանալի բառեր՝ *հոգեբանական համատեղելիություն, միջանձնային հարաբերություններ, հուզական ինտելեկտ, արժեքային կողմնորոշումներ, անձնային առանձնահատկություններ, սոցիալական միջավայր, սոցիալական հարմարեցում, փոխադարձ աջակցություն, հոգեբանական բարեկեցություն, սոցիալ-հոգեբանական:*

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ժամանակակից սոցիալ-հոգեբանական գիտության շրջանակում հոգեբանական համատեղելիությունը դիտարկվում է որպես միջանձնային փոխազդեցության արդյունավետությունն ու հարաբերությունների կայունությունը պայմանավորող կարևոր գործոն: Այն առանձնահատուկ նշանակություն է ստանում երկարատև համատեղ կենսագործունեության պայմաններում, երբ անձինք շարունակաբար գտնվում են նույն սոցիալական միջավայրում և ներգրավվում են փոխադարձ շփումների ու գործունեության մեջ: Տարեցների խնամքի և հոգածության հաստատությունները նման սոցիալական միջավայրի յուրահատուկ օրինակ են: Այստեղ տարբեր կենսափորձ, անձնային առանձնահատկություններ, արժեքային կողմնորոշումներ և հաղորդակցման սովորություններ ունեցող անձինք երկար ժամանակ ապրում են միևնույն միջավայրում**:** Այս պայմաններում հոգեբանական համատեղելիությունը կարող է անդրադառնալ բնակիչների սոցիալական հարմարմանը, փոխադարձ աջակցության հնարավորություններին և հոգեբանական բարեկեցությանը: Հոգեբանական համատեղելիությունը նպատակահարմար է դիտարկել ոչ թե որպես անձանց նմանություն, այլ որպես դինամիկ գործընթաց, որը ձևավորվում է անձնային առանձնահատկությունների, հաղորդակցական վարքի, հուզական արձագանքների, արժեքային կողմնորոշումների և սոցիալական միջավայրի փոխազդեցության արդյունքում:

Ուսումնասիրության օբյեկտը: Ուսումնասիրության օբյեկտը տարեցների խնամքի և հոգածության հաստատությունների բնակիչների հոգեբանական համատեղելիությունն է՝ որպես սոցիալ-հոգեբանական երևույթ:

Ուսումնասիրության նպատակը: Ուսումնասիրության նպատակն է տեսականորեն վերլուծել տարեցների խնամքի և հոգածության հաստատությունների բնակիչների հոգեբանական համատեղելիության էությունը, հիմնական բաղադրիչները և դրա ձևավորման վրա ազդող հոգեբանական ու սոցիալ-հոգեբանական գործոնները:

Տեսական ուսումնասիրության մեթոդաբանությունը և մեթոդները: Մեթոդաբանության հիմքում դրված է հոգեբանական երևույթների համակարգային մոտեցումը, որը հնարավորություն է տալիս հոգեբանական համատեղելիությունը դիտարկել որպես անձի անհատական առանձնահատկությունների, միջանձնային հարաբերությունների և սոցիալական միջավայրի փոխկապակցվածության արդյունք: Հոդվածում կիրառվել են տեսական վերլուծության հետևյալ մեթոդները՝ գիտական գրականության ուսումնասիրություն, վերլուծություն և համադրում, համեմատական վերլուծություն, տեսական ընդհանրացում և համակարգում: Տեսական վերլուծության ընթացքում ուսումնասիրվել են հոգեբանական համատեղելիության, միջանձնային հարաբերությունների, հուզական ինտելեկտի, արժեքային կողմնորոշումների և սոցիալ-հոգեբանական միջավայրի վերաբերյալ մոտեցումները: Հոգեբանական համատեղելիության առավել ամբողջական ընկալման համար անհրաժեշտ է անդրադառնալ դրա էությանը և հիմնական բնութագրերին: Հոգեբանական համատեղելիությունը բազմաբաղադրիչ սոցիալ-հոգեբանական երևույթ է, որն արտահայտվում է համատեղ գործունեության և հաղորդակցության ընթացքում փոխադարձ ընդունելի հարաբերություններ ձևավորելու և պահպանելու հնարավորությամբ: Այն ներառում է ոչ միայն որոշակի նմանություններ, այլև տարբերությունների ընդունում, փոխլրացում, հաղորդակցության արդյունավետություն և փոխադարձ հարմարում: Հոգեբանական երևույթների ուսումնասիրության համակարգային մոտեցումը կարևոր տեսական հիմք է հոգեբանական համատեղելիության բնույթը հասկանալու համար: Բ. Ֆ. Լոմովը հոգեբանական երևույթների ուսումնասիրության ժամանակ կարևորում է դրանց փոխկապակցվածությունն ու բազմամակարդակ բնույթը՝ հնարավորություն տալով անձի հոգեբանական առանձնահատկությունները դիտարկել ավելի լայն համակարգերի համատեքստում (Ломов Б. Ф.,1984): Այս մոտեցումը կարևոր է նաև հոգեբանական համատեղելիության ուսումնասիրության համար, քանի որ թույլ է տալիս այն չսահմանափակել առանձին անձնային հատկանիշներով և դիտարկել դրա ձևավորման մեջ ներգրավված տարբեր մակարդակների փոխազդեցությունը: Վ. Ն. Մյասիշչևի հարաբերությունների տեսության համաձայն՝ անձի հոգեբանական բնութագիրը ձևավորվում է նրա հարաբերությունների համակարգով, որն արտահայտվում է այլ մարդկանց, սեփական անձի և շրջապատող իրականության հետ կապերի և փոխհարաբերությունների միջոցով (Мясищев, 1995): Այս տեսանկյունից հոգեբանական համատեղելիությունը կարելի է հասկանալ որպես անձանց հարաբերությունների համակարգերի փոխազդեցության կարևոր բնութագիր: Այն ձևավորվում և դրսևորվում է ոչ միայն անձի առանձին հատկանիշների, այլև նրա վերաբերմունքի, հարաբերությունների և հաղորդակցական վարքի միջոցով: Ն. Ն. Օբոզովի ուսումնասիրություններում միջանձնային հարաբերությունները կապվում են համատեղ գործունեության

արդյունավետության, մարդկանց փոխազդեցության և փոխադարձ համատեղելիության պայմանների հետ (Обозов, 1979): Հետևաբար, տարբեր բնավորություն, հետաքրքրություններ կամ արժեքային առաջնահերթություններ ունեցող անձինք նույնպես կարող են արդյունավետորեն փոխազդել, եթե առկա են փոխադարձ հարգանք, հաղորդակցական ճկունություն և միմյանց առանձնահատկությունների ընդունում: Ուսումնասիրված մոտեցումների համադրության հիման վրա հոգեբանական համատեղելիությունը կարելի է պայմանականորեն դիտարկել երեք փոխկապակցված մակարդակներում՝ հոգեֆիզիոլոգիական, անձնային և սոցիալ-հոգեբանական: Հոգեֆիզիոլոգիական մակարդակը ներառում է խառնվածքային առանձնահատկությունները, արձագանքման արագությունն ու ակտիվության տարբերությունները:

Անձնային մակարդակում կարևոր են բնավորությունը, ինքնագնահատականը, մոտիվացիան, արժեքային կողմնորոշումները, կյանքի իմաստի վերաբերյալ պատկերացումները և վարքային կայուն ձևերը:

Սոցիալ-հոգեբանական մակարդակում ընդգրկվում են հաղորդակցությունը, փոխադարձ ընկալումը, սոցիալական դերերը, խմբային նորմերը և միջանձնային հարաբերությունները: Այսպիսով, համատեղելիությունը բազմամակարդակ համակարգ է, որի ձևավորման մեջ փոխազդում են անձի անհատական առանձնահատկությունները և սոցիալական միջավայրը: Տարեց հասակը մարդու կյանքի զարգացման առանձնահատուկ փուլ է, որը կապված է սոցիալական դերերի, միջանձնային կապերի, առօրյա գործունեության և կյանքի հեռանկարների փոփոխությունների հետ: Ծերացումը ներառում է ոչ միայն ֆիզիոլոգիական, այլև սոցիալական և հոգեբանական վերակազմակերպման գործընթացներ: Է. Էրիկսոնի հոգեսոցիալական զարգացման տեսության ընդլայնված ներկայացման մեջ առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում կյանքի ուշ շրջանին և ծերության փուլում անձի կյանքի ուղու վերաիմաստավորմանը, անցած կյանքի փորձի ամբողջացմանը (Erikson, 1997): Այս տեսանկյունից սոցիալական դերերի փոփոխությունը, սոցիալական կապերի սահմանափակումը և նախկին միջավայրից հեռացումը կարող են ազդել մարդու սոցիալական ակտիվության ու հարաբերությունների բնույթի վրա: Խնամքի և հոգածության հաստատություն տեղափոխվելը տարեցից պահանջում է լրացուցիչ սոցիալական հարմարում: Նա հայտնվում է նոր միջավայրում, որտեղ անհրաժեշտ է հարմարվել հաստատության առօրյային, կանոններին և այլ մարդկանց մշտական ներկայությանը: Հետևաբար, նման հաստատություններում հոգեբանական համատեղելիության խնդիրը ձեռք է բերում առանձնահատուկ նշանակություն: Միջանձնային հարաբերությունները հոգեբանական համատեղելիության հիմնական դրսևորումներից են: Երկարատև համատեղ բնակության պայմաններում անձինք մշտապես շփվում են, մասնակցում ընդհանուր գործունեության և ձևավորում տարբեր հարաբերություններ:

Վստահության, փոխադարձ հարգանքի և աջակցության վրա հիմնված հարաբերությունները կարող են նպաստել սոցիալական ներառվածությանը, մինչդեռ հաճախակի հակասություններն ու փոխադարձ անհանդուրժողականությունը կարող են դժվարացնել սոցիալական հարմարումը: Մյասիշչևի հարաբերությունների տեսությունը հնարավորություն է տալիս այս գործընթացները դիտարկել անձի հարաբերությունների ամբողջական համակարգի շրջանակում (Мясищев, 1995): Այս մոտեցման տեսանկյունից անձի վարքն ու հարաբերությունները պայմանավորված են ոչ միայն իրավիճակի արտաքին առանձնահատկություններով, այլև այն վերաբերմունքով, որը ձևավորվել է տվյալ անձի, այլ մարդկանց և սոցիալական միջավայրի նկատմամբ: Միջանձնային հարաբերությունների բնույթը պայմանավորվում է նաև փոխադարձ ընկալման, սպասումների և հաղորդակցության առանձնահատկություններով: Հաստատության բնակիչների միջև հարաբերություններում կարևոր նշանակություն ունի ոչ միայն շփման հաճախականությունը, այլև դրա բովանդակությունը, հուզական երանգը և փոխադարձ ընդունման մակարդակը: Հաղորդակցությունը միջանձնային փոխազդեցության հիմնական մեխանիզմներից է, քանի որ ներառում է տեղեկատվության փոխանցում, փոխադարձ ընկալում, հուզական արձագանք և հարաբերությունների կարգավորում: Տարեցների համատեղ բնակության պայմաններում արդյունավետ հաղորդակցությունը կարող է նպաստել փոխըմբռնմանը և հակասությունների կանխմանը: Դիմացինին լսելու, սեփական տեսակետն արտահայտելու և այլ կարծիքների նկատմամբ հանդուրժողականություն դրսևորելու կարողությունները հարաբերությունների կառուցողական զարգացման կարևոր նախադրյալներ են: Լոմովի համակարգային մոտեցման շրջանակում հաղորդակցությունը կարելի է դիտարկել որպես մարդկանց միջև տեղեկատվության փոխանակման, փոխադարձ ազդեցության և միմյանց ընկալման բազմակողմ գործընթաց (Ломов, 1984): Հետևաբար, հաղորդակցության առանձնահատկությունները կարևոր նշանակություն ունեն նաև հոգեբանական համատեղելիության ձևավորման և պահպանման համար: Հաղորդակցական դժվարությունները կարող են առաջացնել փոխադարձ թյուրըմբռնումներ, դժգոհություն և լարվածություն, մինչդեռ կառուցողական հաղորդակցությունը կարող է նպաստել հարաբերությունների կայունացմանը: Հոգեբանական համատեղելիության կարևոր բաղադրիչ է նաև հուզական ոլորտը: Համատեղ բնակության պայմաններում դժգոհությունը, վիրավորանքը, անհանգստությունն ու լարվածությունը կարող են բացասաբար անդրադառնալ հարաբերությունների վրա: Այդ պատճառով սեփական և դիմացինի հույզերը ճանաչելու, հասկանալու և կարգավորելու կարողությունները կարող են նպաստել կառուցողական փոխազդեցությանը: Հուզական ինտելեկտի հայեցակարգում Ջ. Մեյերը և Պ. Սալովեյը կարևորում են հույզերի ընկալման, դրանց նշանակության ըմբռնման և

հուզական տեղեկատվության օգտագործման ու կառավարման կարողությունները (Mayer, Salovey, 1997): Այս մոտեցումը հնարավորություն է տալիս հուզական կարողությունները դիտարկել որպես միջանձնային փոխազդեցության կարևոր հոգեբանական ռեսուրս: Տարեցների համատեղ բնակության պայմաններում սեփական հուզական վիճակի ճանաչումն ու կարգավորումը, ինչպես նաև դիմացինի հուզական վիճակի ըմբռնումը կարող են նպաստել փոխըմբռնմանը և հարաբերությունների կայունությանը: Այս համատեքստում հուզական ինքնակարգավորումը և էմպատիկ ընկալումը կարելի է դիտարկել որպես միջանձնային հարաբերությունների կայունությանը նպաստող հոգեբանական ռեսուրսներ: Դրանք հատկապես կարևոր են այն իրավիճակներում, երբ համատեղ բնակվող անձանց միջև առկա են տարիքային, բնավորության, կենսափորձի կամ արժեքային տարբերություններ: Հուզական ինտելեկտի զարգացումը կարող է նպաստել ոչ միայն հույզերի ճանաչմանն ու կառավարմանը, այլև դիմացինի վարքի նկատմամբ ավելի իրատեսական ընկալման ձևավորմանը: Արժեքային կողմնորոշումները անձի վարքի և որոշումների ներքին կարգավորիչներից են: Տարեց մարդն ունի երկարատև կենսափորձ և ձևավորված արժեքային համակարգ, ուստի տարբեր արժեքային առաջնահերթություններ ունեցող անձանց համատեղ բնակությունը կարող է առաջացնել ինչպես փոխըմբռնում, այնպես էլ տարաձայնություններ: Մ. Ռոկիչի արժեքների տեսության համաձայն՝ արժեքները անձի համար կարևոր համոզմունքներ են, որոնք կարող են կազմակերպվել արժեքների համակարգում և ուղղորդել վերաբերմունքն ու վարքը: Նա տարբերակում է վերջնանպատակային և գործիքային արժեքներ, որոնց հարաբերակցությունն ու առաջնահերթությունը կարող են արտահայտել անձի արժեքային կողմնորոշումները(Rokeach, 1973): Այս տեսանկյունից տարեցների միջև արժեքային տարբերությունները կարող են ազդել նրանց փոխադարձ սպասումների, հաղորդակցության և վարքի վրա: Սակայն արժեքային տարբերություններն ինքնին չեն նշանակում անհամատեղելիություն: Ավելի կարևոր է դիմացինի տարբերությունները ընդունելու, սեփական դիրքորոշումը կառուցողական ձևով արտահայտելու և փոխադարձ հարգանքը պահպանելու կարողությունը: Հետևաբար, արժեքային կողմնորոշումները պետք է դիտարկել ոչ թե որպես համատեղելիությունը մեխանիկորեն որոշող գործոն, այլ որպես միջանձնային հարաբերությունների վրա ազդող կարևոր բաղադրիչ: Փոխադարձ հարգանքը, ինքնուրույնության ընդունումը, փոխըմբռնումը, հանդուրժողականությունը և փոխօգնությունը կարող են նպաստել համատեղ բնակության պայմաններում հարաբերությունների կառուցողական զարգացմանը: Միջանձնային հարաբերությունների վրա ազդեցություն ունի նաև կենսափորձը: Յուրաքանչյուր անձ նոր միջավայր է բերում իր նախկին հարաբերությունների փորձը, սովորությունները, համոզմունքներն ու վարքային ձևերը, ինչի հետևանքով նույն իրավիճակը տարբեր մարդիկ կարող են ընկալել տարբեր կերպ: Այս

տարբերությունները կարող են ազդել հաղորդակցության, փոխադարձ սպասումների և սոցիալական վարքի վրա: Հաստատության բնակիչների միջև հարաբերություններում կենսափորձի նշանակությունն առավել ընդգծված է, քանի որ յուրաքանչյուր անձ ունի իր կյանքի պատմությունը, սոցիալական դերերի փորձը, ընտանեկան և մասնագիտական հարաբերությունների առանձնահատկությունները: Այդ փորձը կարող է պայմանավորել ինչպես նոր հարաբերություններ ձևավորելու պատրաստակամությունը, այնպես էլ այլ մարդկանց վարքի նկատմամբ ունեցած սպասումները: Միևնույն ժամանակ, նախկին փորձը չի կանխորոշում հարաբերությունների հետագա բնույթը, քանի որ նոր սոցիալական միջավայրը կարող է նպաստել վարքային և հաղորդակցական ձևերի փոփոխությանը: Խնամքի և հոգածության հաստատությունը պետք է դիտարկել ոչ միայն որպես սոցիալական և կենցաղային աջակցություն տրամադրող կառույց, այլև որպես սոցիալ-հոգեբանական միջավայր, որտեղ ձևավորվում են նոր հարաբերություններ, սոցիալական դերեր և փոխազդեցության ձևեր: Հաստատության սոցիալ-հոգեբանական մթնոլորտը կարող է նպաստել կամ խոչընդոտել բնակիչների փոխադարձ հարմարմանը՝ կախված հաղորդակցության մշակույթից, սոցիալական աջակցության մակարդակից և խմբային հարաբերությունների բնույթից: Եթե միջավայրը նպաստում է փոխադարձ հարգանքի, ընդունման և համագործակցության ձևավորմանը, ապա բնակիչների համար ավելի հեշտ կարող է դառնալ նոր պայմաններին հարմարվելը և սոցիալական կապերի պահպանումը: Այսպիսով, տարեցների հոգեբանական համատեղելիությունը հնարավոր չէ բացատրել միայն անձի անհատական առանձնահատկություններով: Այն ձևավորվում է «անձ – միջանձնային հարաբերություններ – խումբ – սոցիալական միջավայր» համակարգում՝ անձի բնավորության, արժեքների, հուզական արձագանքների և կենսափորձի ու սոցիալական միջավայրի շարունակական փոխազդեցության արդյունքում: Միևնույն անձը տարբեր միջավայրերում կարող է դրսևորել հարաբերությունների և վարքի տարբեր ձևեր: Հաստատության պայմաններում առանձնահատուկ նշանակություն ունի փոխադարձ հարմարման գործընթացը, որի ընթացքում բնակիչը հարմարվում է ոչ միայն հաստատության պայմաններին, այլև այլ մարդկանց ներկայությանը, վարքային առանձնահատկություններին և հաղորդակցման ձևերին: Տեսական մոտեցումների համադրումը ցույց է տալիս, որ հոգեբանական համատեղելիությունը նպատակահարմար է դիտարկել որպես փոխկապակցված գործոնների ամբողջություն: Անձնային առանձնահատկությունները պայմանավորում են անձի արձագանքման և փոխազդեցության անհատական ձևերը, հուզական ինտելեկտը նպաստում է սեփական և դիմացինի հուզական վիճակների ճանաչմանն ու կարգավորմանը, միջանձնային հարաբերությունները ձևավորում են փոխազդեցության անմիջական դաշտը, արժեքային կողմնորոշումները՝ վարքի և փոխադարձ սպասումների որոշակի

ուղղվածությունը, իսկ սոցիալական միջավայրը ստեղծում է այն պայմանները, որոնց շրջանակում տեղի է ունենում այդ գործընթացների փոխազդեցությունը: Ուստի տարեցների խնամքի և հոգածության հաստատություններում հոգեբանական համատեղելիությունը կարելի է դիտարկել որպես «անձ – հուզական ոլորտ – միջանձնային հարաբերություններ – արժեքային կողմնորոշումներ – սոցիալական միջավայր» փոխկապակցված համակարգում ձևավորվող գործընթաց: Այս մոտեցումը հնարավորություն է տալիս հոգեբանական համատեղելիությունը հասկանալ ոչ թե որպես կայուն և անփոփոխ հատկանիշ, այլ որպես փոխազդեցության ընթացքում ձևավորվող և փոփոխվող հարաբերական վիճակ: Դրա մակարդակն ու դրսևորումները կարող են փոփոխվել ինչպես անձի ներքին առանձնահատկությունների, այնպես էլ սոցիալական միջավայրի պայմանների փոփոխության հետևանքով:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Այսպիսով, իրականացված տեսական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ տարեցների խնամքի և հոգածության հաստատությունների բնակիչների հոգեբանական համատեղելիությունը բազմամակարդակ, դինամիկ և համակարգային սոցիալ-հոգեբանական երևույթ է: Այն չի սահմանափակվում անձանց նմանություններով և ներառում է անձնային առանձնահատկությունների, հաղորդակցության, հուզական գործընթացների, արժեքային կողմնորոշումների, կենսափորձի և սոցիալական միջավայրի փոխկապակցվածությունը: Տարեց հասակում սոցիալական դերերի փոփոխությունը, միջանձնային կապերի վերակազմավորումը և նոր պայմաններին հարմարվելու անհրաժեշտությունը մեծացնում են սոցիալական միջավայրի նշանակությունը: Խնամքի և հոգածության հաստատություններում հոգեբանական համատեղելիության ձևավորմանը կարող են նպաստել փոխադարձ ընդունումը, արդյունավետ հաղորդակցությունը, հուզական ինքնակարգավորումը, էմպատիկ ընկալումը, արժեքային տարբերությունների ընդունումը և սոցիալական աջակցությունը: Հոգեբանական համատեղելիությունը նպատակահարմար է դիտարկել որպես անձի անհատական առանձնահատկությունների և սոցիալ-հոգեբանական միջավայրի փոխազդեցության արդյունքում ձևավորվող գործընթաց: Այս մոտեցումը տեսական հիմք է ստեղծում տարեցների միջանձնային հարաբերությունների, սոցիալական հարմարման և հոգեբանական բարեկեցության փոխկապակցվածությունը հասկանալու համար: Տեսական վերլուծության արդյունքները կարող են հիմք ծառայել տարեցների հոգեբանական համատեղելիության հետագա ուսումնասիրությունների, ինչպես նաև սոցիալ-հոգեբանական աջակցությանն ուղղված ծրագրերի մշակման համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Ломов Б. Ф. (1984) Методологические и теоретические проблемы психологии.

Москва.

Мясищев В. Н. (1995) Психология отношений: избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева. Москва; Воронеж: Институт практической психологии.

Обозов Н. Н. (1979) Межличностные отношения. Ленинград: Издательство Ленинградского университета.

Erikson E. H., Erikson J. M. (1997) The Life Cycle Completed: Extended Version with New Chapters on the Ninth Stage of Development by Joan M. Erikson. New York: W. W. Norton.

Mayer J. D., Salovey P. (1997) What is Emotional Intelligence? In: Salovey P., Sluyter D. J. Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators. New York: Basic Books.

Rokeach M. (1973) The Nature of Human Values. New York: Free Press.

REFERENCE LIST

Erikson E. H., Erikson J. M. (1997) The Life Cycle Completed: Extended Version with New Chapters on the Ninth Stage of Development by Joan M. Erikson. New York: W. W. Norton.

Lomov B. F. (1984) Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii *(Methodological and theoretical problems of psychology)*. Moskva.

Myasishchev V. N. (1995) Psihologiya otnoshenij: izbrannye psihologicheskie trudy *(The Psychology of Relationships: Selected Psychological Works)*. pod red. A. A. Bodaleva. Moskva; Voronezh: Institut prakticheskoj psihologii.

Mayer J. D., Salovey P. (1997) What is Emotional Intelligence? In: Salovey P., Sluyter D. J. Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators. New York: Basic Books.

Obozov N. N. (1979) Mezhlichnostnye otnosheniya. Leningrad *(Interpersonal relationships. Leningrad)*. Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta.

Rokeach M. (1973) The Nature of Human Values. New York: Free Press.

РЕЗЮМЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОВМЕСТИМОСТЬ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПО УХОДУ И ЗАБОТЕ О ПОЖИЛЫХ ЛЮДЯХ

Кнарик Овакимян

В статье теоретически исследуется проблема психологической совместимости жителей учреждений по уходу и заботе о пожилых людях. Анализ и сопоставление теоретических подходов показывают, что психологическая совместимость представляет собой многокомпонентное социально-психологическое явление, в формировании которого важное значение имеют личностные особенности, межличностные отношения, общение, эмоциональный интеллект, ценностные ориентации, жизненный опыт и социальная среда. В условиях длительного совместного проживания взаимодействие этих факторов приобретает особое значение с точки зрения социальной адаптации, взаимной поддержки и психологического благополучия. Теоретический анализ позволяет рассматривать психологическую совместимость как динамический процесс, изменяющийся в ходе взаимодействия личности и социальной среды. В статье также рассматриваются уровни психологической совместимости и раскрывается взаимосвязь эмоционального интеллекта, ценностных ориентаций и межличностных отношений в процессе взаимодействия пожилых людей. Представленный подход может служить теоретической основой для дальнейшего изучения межличностных отношений и социально-психологической адаптации пожилых людей, а также для разработки практических программ социально-психологической поддержки.

Ключевые слова: *психологическая совместимость, межличностные отношения, эмоциональный интеллект, ценностные ориентации, личностные особенности, социальная среда, социальная адаптация, взаимная поддержка, психологическое благополучие, социально-психологический.*

SUMMARY

PSYCHOLOGICAL COMPATIBILITY IN INSTITUTIONS FOR THE CARE AND SUPPORT OF OLDER PEOPLE

Knarik Hovakimyan

The article theoretically examines the problem of psychological compatibility among residents of institutions providing care and support for older people. The analysis and comparison of the theoretical approaches reviewed demonstrate that psychological compatibility is a multidimensional socio-psychological phenomenon significantly influenced by personal characteristics, interpersonal relationships, communication, emotional intelligence, value orientations, life experience, and the social environment. Under conditions of long-term cohabitation, the interaction of these factors is particularly important in terms of social adaptation, mutual support, and psychological well-being. The theoretical analysis provides grounds for viewing psychological compatibility as a dynamic process that changes through the interaction between the individual and the social environment. The article also considers the levels of psychological compatibility and

highlights the interrelationship of emotional intelligence, value orientations, and interpersonal relationships in the interaction of older people. The presented approach may serve as a theoretical basis for further research into interpersonal relationships and the socio-psychological adaptation of older people, as well as for the development of practical programs aimed at providing socio-psychological support.

Keywords: *psychological compatibility, interpersonal relationships, emotional intelligence, value orientations, personal characteristics, social environment, social adaptation, mutual support, psychological well-being, socio-psychological.*

Հոդվածը սպացվել է՝ 29.07.2026
Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 30.07.2026
Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 02.09.2026

ԱՎԱԳ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՀՈՒԶԱԿԱՆ ԻՆՏԵԼԵԿՏԻ ԵՎ ՌԵՖԼԵՔՍԻՎ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՏԱԹԵՎԻԿ ՄԱԼՈՒՄՅԱՆ

Թումանյանի անվան ՎՊՀ

Էլ. հասցե՝ *malumyant@gmail.com*

DOI: *10.24234/scientific.v3i53.401*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ուսումնասիրվում են ավագ նախադպրոցական տարիքի երեխաների հուզական ինտելեկտի և ռեֆլեքսիվ կարողությունների զարգացման առանձնահատկությունները: Նախադպրոցական տարիքը երեխայի հուզական և անձնային զարգացման կարևոր փուլ է, որի ընթացքում ձևավորվում են սեփական և այլոց հուզական վիճակները ճանաչելու, տարբերակելու և հասկանալու, սեփական ապրումները գիտակցելու, վարքային արձագանքները գնահատելու և սոցիալական իրավիճակներում կողմնորոշվելու կարողությունները: Այս համատեքստում հուզական ինտելեկտի և ռեֆլեքսիվ կարողությունների զարգացումը կարող է դիտարկվել որպես երեխայի հուզական ինքնակարգավորման, ինքնաճանաչման և արդյունավետ սոցիալական փոխազդեցության կարևոր նախադրյալ:

Հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել ավագ նախադպրոցականների հուզական ինտելեկտի և ռեֆլեքսիվ կարողությունների առանձնահատկությունները և գնահատել դրանց զարգացմանն ուղղված նպատակային աշխատանքի արդյունքները: Հետազոտությանը մասնակցել է 60 երեխա՝ փորձարարական (n=30) և վերահսկիչ (n=30) խմբերում: Հուզական ինտելեկտի գնահատման համար կիրառվել է Գ. Ա. Ուրունտաևայի և Յու. Ա. Աֆոնկինայի «Նկարների միջոցով մարդկանց հուզական վիճակների ըմբռնման ուսումնասիրման մեթոդիկան»: Ռեֆլեքսիվ կարողությունների գնահատման նպատակով հետազոտության

շրջանակներում մշակվել է 11 բաց հարցից կազմված հեղինակային հարցարան: Հետազոտությունն իրականացվել է նախաթեստ–զարգացնող միջամտություն–հետթեստ սխեմայով:

Ստացված արդյունքները վկայում են, որ հուզական ինտելեկտի ուսումնասիրված բաղադրիչների և ռեֆլեքսիվ կարողությունների միասնական զարգացմանն ուղղված նպատակային աշխատանքը ավագ նախադպրոցական տարիքում ուղեկցվում է երկու ոլորտների արտահայտված դրական դինամիկայով և կարող է նպատակահարմար լինել հոգեբանամանկավարժական զարգացման ծրագրերում կիրառելու համար:

Հիմնաբառեր՝ *հուզական ինտելեկտ, ռեֆլեքսիա, ռեֆլեքսիվ կարողություններ, նախադպրոցական տարիք, հուզական զարգացում, ինքնագիտակցություն, զարգացնող աշխատանք*:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ժամանակակից զարգացման հոգեբանության շրջանակներում երեխայի լիարժեք զարգացումը չի սահմանափակվում միայն ճանաչողական գործընթացների ձևավորմամբ: Հուզական և անձնային ոլորտների զարգացումը կարևոր նշանակություն ունի երեխայի սոցիալականացման, միջանձնային հարաբերությունների կառուցման, սեփական վարքի կարգավորման և սոցիալական միջավայրին հարմարվելու գործընթացներում:

Նախադպրոցական տարիքը հոգեկան զարգացման կարևոր փուլ է, որի ընթացքում էական փոփոխություններ են տեղի ունենում երեխայի անձնային և հուզական ոլորտներում: Լ. Ս. Վիգոտսկու մշակութապատմական մոտեցման շրջանակներում բարձրագույն հոգեկան գործառույթների զարգացումը դիտարկվում է սոցիալական փոխազդեցությունների և դրանց աստիճանական ինտերիորիզացիայի համատեքստում (Выготский, 2004): Լ. Ի. Բոժովիչի աշխատություններում երեխայի անձի ձևավորումը կապվում է նրա պահանջմունքների, ապրումների, դրդապատճառների և սոցիալական հարաբերությունների համակարգի զարգացման հետ (Божович, 1968):

Դ. Բ. Էլկոնինը նախադպրոցական տարիքի հոգեբանական զարգացման մեջ առանձնահատուկ նշանակություն է տալիս խաղային գործունեությանը, որի շրջանակներում երեխան յուրացնում է սոցիալական դերերը, վարքային նորմերը և մարդկանց միջև հարաբերությունների համակարգը (Эльконин, 2007): Ա. Վ. Զապորոժեցի աշխատություններում երեխայի հուզական ոլորտի զարգացումը ևս

դիտարկվում է գործունեության, սոցիալական փոխազդեցությունների և սոցիալական փորձի յուրացման համատեքստում (Запорожец, 1986):

Նախադպրոցական տարիքի հուզական զարգացման ուսումնասիրության համատեքստում առանձնահատուկ նշանակություն ունի հուզական ինտելեկտի խնդիրը: Հուզական ինտելեկտի վերաբերյալ տեսական մոտեցումները տարբեր են, սակայն դրանց ընդհանուր առանցքը սեփական և այլոց հույզերի ճանաչման, հասկացման, արտահայտման և կարգավորման կարողություններն են: Ռ. Բար-Օնի մոտեցման շրջանակներում հուզական ինտելեկտը դիտարկվում է անձի հուզական և սոցիալական կարողությունների համակարգում (Бар-Он, 1997):

Ի. Ն. Անդրեևան հուզական ինտելեկտը ներկայացնում է որպես բազմաբաղադրիչ հոգեբանական կազմավորում՝ ընդգրկելով սեփական և այլ անձանց հույզերի ճանաչման, ըմբռնման և կառավարման կարողությունները (Андреева, 2011; Андреева, 2017):

Ա. Վ. Կարպովի և Ա. Ս. Պետրովսկայայի մոտեցման մեջ հուզական ինտելեկտի խնդիրը դիտարկվում է անձի հոգեկան կազմակերպման ավելի լայն համակարգում՝ կարևորելով հուզական տեղեկատվության ընկալման, մշակման և կարգավորման մեխանիզմները (Карпов, Петровская, 2008): Կ. Է. Իզարդի աշխատություններում հույզերը դիտարկվում են որպես մարդու վարքի և գործունեության կարգավորման նշանակալի հոգեբանական համակարգ, ինչն ընդգծում է հուզական փորձի ճանաչման և տարբերակման կարևորությունը դեռևս մանկության շրջանում (Изард, 2000):

Հուզական ինտելեկտի զարգացումը նախադպրոցական տարիքում ենթադրում է ոչ միայն հույզերի արտաքին դրսևորումների ճանաչում և անվանում, այլև դրանց պատճառների ըմբռնում, սեփական հուզական արձագանքների գիտակցում և այլ անձի ապրումների հետ իրավիճակի կապի ընկալում: Հենց այս մակարդակում հուզական ինտելեկտի խնդիրը առնչվում է երեխայի ռեֆլեքսիվ կարողությունների ձևավորմանը:

Ռեֆլեքսիան հոգեբանական գրականության մեջ դիտարկվում է որպես անձի՝ սեփական հոգեկան գործընթացները, վիճակները, գործողությունները և դրանց հիմքերը գիտակցելու ու վերլուծելու կարողություն: Ս. Յու. Ստեպանովի և Ի. Ն. Սեմյոնովի աշխատություններում ռեֆլեքսիան ներկայացվում է որպես հոգեկան գործունեության կարևոր մեխանիզմ, որի միջոցով հնարավոր է սեփական գործունեության բովանդակության և եղանակների վերաիմաստավորումը (Степанов, Семенов, 1985):

Ա. Վ. Կարպովը ռեֆլեքսիվությունը դիտարկում է նաև որպես անհատական հոգեբանական հատկություն (Карпов, 2003), իսկ Ա. Վ. Կարպովի և Ի. Մ. Սկիտյաևայի աշխատություններում ռեֆլեքսիան ներկայացվում է որպես բարդ և բազմամակարդակ հոգեբանական երևույթ (Карпов, Скитяева, 2001): Ռեֆլեքսիայի

ձևավորման նախադրյալները ի հայտ են գալիս դեռևս մանկության շրջանում: Ն. Ի. Լյուրիայի ուսումնասիրությունը վերաբերում է ռեֆլեքսիվ գիտելիքի զարգացման հոգեբանական առանձնահատկություններին նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքում (Люрья, 1997):

Հուզական ինտելեկտի և ռեֆլեքսիվ կարողությունների միջև կարելի է առանձնացնել տեսականորեն հիմնավորված փոխկապակցվածություն: Հույզը ճանաչելը դեռևս չի նշանակում դրա լիարժեք գիտակցում: Հուզական փորձի առավել բարդ մակարդակում երեխան պետք է կարողանա հասկանալ, թե ինչու է առաջացել տվյալ հույզը, ինչ վարքային արձագանքի է այն հանգեցրել, ինչպես է իր գործողությունն ազդում մյուսի վրա և ինչպես կարելի է գնահատել սեփական արձագանքը: Հետևաբար ռեֆլեքսիվ կարողությունները կարող են հանդես գալ որպես սեփական և այլոց հուզական փորձի իմաստավորման կարևոր հոգեբանական մեխանիզմ:

Խնդիրը հատկապես արդիական է ավագ նախադպրոցական տարիքում, երբ ընդլայնվում է երեխայի սոցիալական փոխազդեցությունների շրջանակը, բարդանում են հասակակիցների հետ հարաբերությունները և մեծանում են սեփական վարքը հասկանալու ու կարգավորելու պահանջները: Ուստի կարևոր է ոչ միայն գնահատել հուզական ինտելեկտի և ռեֆլեքսիվ կարողությունների առկա մակարդակը, այլև ուսումնասիրել դրանց նպատակային զարգացման հնարավորությունները:

Հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել ավագ նախադպրոցական տարիքի երեխաների հուզական ինտելեկտի և ռեֆլեքսիվ կարողությունների առանձնահատկությունները և գնահատել դրանց զարգացմանն ուղղված նպատակային աշխատանքի արդյունքները:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտությանը մասնակցել է ավագ նախադպրոցական տարիքի 60 երեխա: Մասնակիցները կազմել են երկու հավասար խմբեր՝ փորձարարական (n=30) և վերահսկիչ (n=30):

Մասնակիցների ընտրության ժամանակ հաշվի է առնվել, որ երեխաները հաճախեն նախադպրոցական հաստատություն և անցած լինեն հարմարման շրջանը: Հետազոտության ընթացքում հաշվի են առնվել երեխաների հուզական վիճակը և հետազոտական առաջադրանքներին մասնակցելու պատրաստակամությունը: Սեռային պատկանելիությունը որպես առանձին հետազոտական փոփոխական չի դիտարկվել:

Հետազոտությունն իրականացվել է նախաթեստ–զարգացնող միջամտություն–հետթեստ սխեմայով: Փորձարարական խմբում նախնական գնահատումից հետո իրականացվել է հուզական ինտելեկտի և ռեֆլեքսիվ կարողությունների զարգացմանն ուղղված նպատակային աշխատանք: Վերահսկիչ խմբում իրականացվել են

նախնական և վերջնական չափումներ՝ առանց համապատասխան զարգացնող միջամտության:

Հուզական ինտելեկտի գնահատումը

Հուզական ինտելեկտի ուսումնասիրման համար կիրառվել է Գ. Ա. Ուրունտաևայի և Յու. Ա. Աֆոնկինայի՝ «Մարդկանց հուզական վիճակների, նկարների միջոցով ըմբռնման ուսումնասիրման մեթոդիկան» (Урунтаева, Афонькина, 1995, с. 90–91):

Մեթոդիկան հնարավորություն է տալիս գնահատել երեխայի՝ հուզական վիճակները ճանաչելու և տարբերակելու, ինչպես նաև սոցիալական իրավիճակների հուզական բովանդակությունն ընկալելու կարողությունը: Առաջին փուլում երեխային ներկայացվում են տարբեր հուզական վիճակներ պատկերող նկարներ և գնահատվում է դեմքի արտահայտության հիման վրա հույզերը ճանաչելու ու տարբերակելու կարողությունը: Երկրորդ փուլում ներկայացվում են սյուժետային նկարներ, որոնց միջոցով գնահատվում են սոցիալական իրավիճակը մեկնաբանելու, պատկերված անձանց հուզական վիճակները հասկանալու և տեղի ունեցածի նկատմամբ սեփական վերաբերմունքն արտահայտելու կարողությունները:

Ստացված արդյունքների հիման վրա առանձնացվել են հուզական ինտելեկտի բարձր, միջին և ցածր մակարդակներ:

Ռեֆլեքսիվ կարողությունների գնահատումը

Ավագ նախադպրոցականների ռեֆլեքսիվ կարողությունների ուսումնասիրման նպատակով հետազոտության շրջանակներում մշակվել է «Նախադպրոցականի ռեֆլեքսիվ կարողությունների գնահատման հեղինակային հարցարան»:

Հարցարանի տեսական հիմքում դրվել են ռեֆլեքսիայի՝ որպես սեփական հոգեկան վիճակների, ապրումների, գործողությունների և դրանց պատճառների գիտակցման ու իմաստավորման գործընթացի վերաբերյալ մոտեցումները (Степанов, Семенов, 1985; Карпов, Скитяева, 2001; Карпов, 2003), ինչպես նաև մանկական տարիքում ռեֆլեքսիվ գիտելիքի զարգացման վերաբերյալ ուսումնասիրությունները (Люрия, 1997):

Հարցարանը նախատեսված է ավագ նախադպրոցական տարիքի երեխաների համար և իրականացվում է անհատական կիսակառուցվածքային զրույցի ձևով: Այն ներառում է 11 բաց հարց, որոնք ընդգրկում են չորս բովանդակային ոլորտ՝ ինքնաճանաչում, հուզական ռեֆլեքսիա, սեփական վարքի և հուզական արձագանքների ռեֆլեքսիա, սոցիալական և միջանձնային ռեֆլեքսիա:

Հարցարանը հետազոտության շրջանակներում մշակված հեղինակային գործիք է և չի ներկայացվում որպես ստանդարտացված հոգեախտորոշիչ մեթոդիկա:

Զարգացնող աշխատանքի կազմակերպումը

Փորձարարական խմբում իրականացվել է հուզական ինտելեկտի և ռեֆլեքսիվ կարողությունների զարգացմանն ուղղված նպատակային աշխատանք:

Փորձարարական խմբում հուզական ինտելեկտի առանձին բաղադրիչների և ռեֆլեքսիվ կարողությունների զարգացմանն ուղղված աշխատանքն իրականացվել է 12 շաբաթվա ընթացքում՝ շաբաթական երկու անգամ: Յուրաքանչյուր ուղղության շրջանակում իրականացվել է 24 հանդիպում՝ յուրաքանչյուր հանդիպումը 30 րոպե տևողությամբ: Հուզական ինտելեկտի զարգացմանն ուղղված աշխատանքը կենտրոնացած է եղել հույզերի ճանաչման, տարբերակման և սոցիալական իրավիճակներում հուզական վիճակների ըմբռնման վրա, իսկ ռեֆլեքսիվ կարողությունների զարգացման աշխատանքը՝ սեփական հուզական վիճակների, վարքային արձագանքների, դրանց պատճառների և հետևանքների գիտակցման ու իմաստավորման վրա:

Զարգացնող աշխատանքի ընթացքում կիրառվել են հույզերի ճանաչման և անվանման, հուզական վիճակների պատճառների քննարկման, սոցիալական իրավիճակների վերլուծության, սեփական և այլոց վարքային արձագանքների իմաստավորման և սեփական փորձի բանավոր արտահայտմանն ուղղված առաջադրանքներ:

Ծրագրի ավարտից հետո իրականացվել է հետթեստավորում՝ կիրառելով նախաթեստային փուլում օգտագործված նույն գնահատման գործիքները: Հետթեստավորումն իրականացվել է նախնական հետազոտությանը հնարավորինս համարժեք պայմաններում՝ երեխաների համար հանգիստ, անվտանգ և ծանոթ միջավայրում:

ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐ ԵՎ ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Նախաթեստավորման փուլում գնահատվել են փորձարարական և վերահսկիչ խմբերի երեխաների հուզական ինտելեկտի և ռեֆլեքսիվ կարողությունների մակարդակները: Արդյունքները ներկայացվել են աղյուսակի տեսքով՝ ըստ երեխաների թվի և տոկոսային հարաբերության:(Աղյուսակ 1.).

Աղյուսակ 1.

Հուզական ինտելեկտի նախաթեստային արդյունքները

Մակարդակ	**Փորձարարական խումբ (n=30)**	**Վերահսկիչ խումբ (n=30)**
Բարձր	20% (6)	23.33% (7)
Միջին	56.67% (17)	50% (15)
Ցածր	23.33% (7)	26.67% (8)

Նախնական արդյունքները ցույց են տալիս, որ երկու խմբերում էլ գերակշռել է հուզական ինտելեկտի միջին մակարդակը: Բաշխումների նկարագրական

համեմատությունը ցույց է տալիս, որ նախաթեստավորման փուլում խմբերի ցուցանիշները մոտ են եղել միմյանց:

Փորձարարական խմբում, հուզական ինտելեկտի զարգացմանը միտված նպատակային աշխատանքներից հետո, իրականացված հետթեստավորման արդյունքները ներկայացված են աղյուսակի տեսքով: Տվյալների համեմատության համար նույն աղյուսակում ներկայացված են նաև վերահսկիչ խմբի նախաթեստավորման և հետթեստավորման արյունքները (Աղյուսակ 2.).

Աղյուսակ 2.

Հուզական ինտելեկտի նախաթեստային և հետթեստային արդյունքները

Մակարդակ	**Փորձարարական նախաթեստ**	**Փորձարարական հետթեստ**	**Վերահսկիչ նախաթեստ**	**Վերահսկիչ հետթեստ**
Բարձր	20% (6)	70% (21)	23.33% (7)	23.33% (7)
Միջին	56.67% (17)	30% (9)	50% (15)	50% (15)
Ցածր	23.33% (7)	0% (0)	26.67% (8)	26.67% (8)

Զարգացնող աշխատանքից հետո փորձարարական խմբում նկատվում է հուզական ինտելեկտի ուսումնասիրված բաղադրիչների արտահայտված դրական դինամիկա: Բարձր մակարդակ ունեցող երեխաների թիվը 6-ից աճել է մինչև 21՝ կազմելով խմբի 70%-ը, մինչդեռ ցածր մակարդակ ունեցող երեխաներ հետթեստավորման փուլում չեն արձանագրվել: Միջին մակարդակի մասնաբաժնի նվազումը 56.67%-ից մինչև 30% այս դեպքում չի կարող մեկնաբանվել որպես բացասական փոփոխություն, քանի որ այն ուղեկցվել է բարձր մակարդակի զգալի աճով: Այսինքն՝ երեխաների մի մասի արդյունքները միջին մակարդակից տեղափոխվել են բարձր մակարդակի տիրույթ:

Ռեֆլեքսիվ կարողությունների արդյունքները

Ռեֆլեքսիվ կարողությունների նախնական գնահատման ժամանակ գրանցված արդյունքները ներկայացված են աղյուսակում:

Աղյուսակ 3.

Ռեֆլեքսիվ կարողությունների նախաթեստային արդյունքները

Մակարդակ	Փորձարարական խումբ (n=30)	Վերահսկիչ խումբ (n=30)
Բարձր	6.67% (2)	3.33% (1)
Միջին	63.33% (19)	56.67% (17)
Ցածր	30% (9)	40% (12)

Երկու խմբերում էլ նախնական փուլում գերակշռել է ռեֆլեքսիվ կարողությունների միջին մակարդակը, մինչդեռ բարձր մակարդակի ցուցանիշը համեմատաբար փոքր է եղել:

Հետթեստավորման ժամանակ փորձարարական խմբում բարձր մակարդակ է արձանագրվել երեխաների 56.67%-ի (n=17), միջին՝ 43.33%-ի (n=13) մոտ, իսկ ցածր մակարդակ չի արձանագրվել:

Վերահսկիչ խմբում ցուցանիշները պահպանվել են՝ բարձր՝ 3.33% (n=1), միջին՝ 56.67% (n=17), ցածր՝ 40% (n=12): Արդյունքները ներկայացված են աղյուսակում: (Աղյուսակ 4.)

Աղյուսակ 4.

Ռեֆլեքսիվ կարողությունների նախաթեստային և հետթեստային արդյունքները

Մակարդակ	Փորձարական՝ նախաթեստ	Փորձարական՝ հետթեստ	Վերահսկիչ՝ նախաթեստ	Վերահսկիչ՝ հետթեստ
Բարձր	6.67% (2)	56.67% (17)	3.33% (1)	3.33% (1)
Միջին	63.33% (19)	43.33% (13)	56.67% (17)	56.67% (17)
Ցածր	30% (9)	0% (0)	40% (12)	40% (12)

Փորձարարական խմբում ռեֆլեքսիվ կարողությունների բարձր մակարդակի մասնաբաժինը աճել է 6.67%-ից մինչև 56.67%, իսկ ցածր մակարդակը 30%-ից նվազել է մինչև 0%:

Ստացված դինամիկան տեսականորեն համահունչ է ռեֆլեքսիայի վերաբերյալ այն մոտեցումներին, որոնցում այն դիտարկվում է որպես սեփական գործողությունների, ապրումների և դրանց հիմքերի գիտակցման ու վերաիմաստավորման հոգեբանական մեխանիզմ (Степанов, Семенов, 1985; Карпов, 2003; Карпов, Скитяева, 2001):

Հուզական ինտելեկտի և ռեֆլեքսիվ կարողությունների ցուցանիշներում արձանագրված միաժամանակյա դրական փոփոխությունները հնարավորություն են տալիս ենթադրելու, որ հույզերի ճանաչման և անվանման աշխատանքը նպատակահարմար է համադրել սեփական և այլոց ապրումների պատճառների, վարքային արձագանքների և դրանց հետևանքների քննարկման հետ: Այս դեպքում երեխան ոչ միայն սովորում է ճանաչել հույզը, այլև աստիճանաբար անցնում է դրա իմաստավորմանը:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Մասնագիտական տեսանկյունից նպատակահարմար է նախադպրոցականների հուզական և անձնային զարգացման ծրագրերում կիրառել համակցված մոտեցում, որտեղ հուզական ինտելեկտի բաղադրիչների զարգացումը զուգակցվում է ռեֆլեքսիվ կարողությունների ձևավորման հետ: Նման աշխատանքը կարող է նպաստել երեխայի առավել գիտակցված հուզական արձագանքմանը, սեփական և այլոց ապրումների ավելի ամբողջական ըմբռնմանը, ինչպես նաև սոցիալական փոխազդեցության համար անհրաժեշտ հոգեբանական կարողությունների զարգացմանը:

Այսպիսով, հետազոտության արդյունքները փաստում են, որ հուզական ինտելեկտի ուսումնասիրված բաղադրիչների և ռեֆլեքսիվ կարողությունների միասնական զարգացմանն ուղղված կազմակերպված, հետևողական և նպատակային աշխատանքը ավագ նախադպրոցական տարիքում ապահովում է երկու ոլորտների արտահայտված դրական դինամիկա: Ստացված արդյունքները կարևորում են ոչ միայն հույզերի ճանաչման և տարբերակման առանձին զարգացումը, այլև դրանց համադրումը երեխայի ինքնաճանաչման, սեփական վարքի ու ապրումների գիտակցման և սոցիալական իրավիճակների իմաստավորման հետ:

Հատկանշական է, որ դրական դինամիկան միաժամանակ արձանագրվել է երկու փոխկապակցված հոգեբանական ոլորտներում: Հուզական վիճակների ճանաչումն ու ըմբռնումը և սեփական ու այլոց ապրումների ռեֆլեքսիվ իմաստավորումը զարգացման գործընթացում, կարող են փոխլրացնել միմյանց: Երեխան ոչ միայն սովորում է ճանաչել և տարբերակել հույզերը, այլև աստիճանաբար ձեռք է բերում դրանց պատճառները, վարքային դրսևորումները և հետևանքները հասկանալու ու իմաստավորելու կարողություն:

Ռեֆլեքսիվ կարողությունների դեպքում ևս արձանագրվել է արտահայտված դրական տեղաշարժ. բարձր մակարդակի մասնաբաժինը 6.67%-ից հասել է 56.67%-ի, իսկ ցածր մակարդակը 30%-ից նվազել է մինչև 0%: Ստացված փոփոխությունները ցույց են տալիս երեխաների՝ սեփական հուզական վիճակները և վարքային արձագանքները գիտակցելու, դրանց պատճառներն ու հետևանքները

իմաստավորելու, ինչպես նաև սեփական և այլոց ապրումների ու գործողությունների միջև կապեր հաստատելու կարողությունների զարգացումը:

Հուզական ինտելեկտի ուսումնասիրված բաղադրիչների դեպքում փորձարարական խմբում բարձր մակարդակ ունեցող երեխաների մասնաբաժինը 20%-ից աճել է մինչև 70%, իսկ ցածր մակարդակը 23.33%-ից նվազել է մինչև 0%: Այս փոփոխությունները վկայում են երեխաների՝ հուզական վիճակները ճանաչելու, տարբերակելու և սոցիալական իրավիճակներում դրանց բովանդակությունն առավել ամբողջական հասկանալու կարողությունների զարգացման մասին:

Հետազոտության սկզբնական փուլում փորձարարական և վերահսկիչ խմբերում ուսումնասիրվող ցուցանիշների մակարդակային բաշխումները ընդհանուր առմամբ մոտ էին: Զարգացնող աշխատանքից հետո փորձարարական խմբում արձանագրվել է երկու ուսումնասիրվող հատկանիշների արտահայտված դրական դինամիկա, մինչդեռ վերահսկիչ խմբում համապատասխան փոփոխություններ չեն արձանագրվել:

Իրականացված տեսական և փորձարարական ուսումնասիրության արդյունքները ցույց են տալիս, որ ավագ նախադպրոցական տարիքը կարևոր և սենսիտիվ շրջան է երեխայի հուզական և անձնային ոլորտների զարգացման համար, երբ նպատակային ու համակարգված հոգեբանամանկավարժական աշխատանքը կարող է նպաստել հուզական ինտելեկտի ուսումնասիրված բաղադրիչների և ռեֆլեքսիվ կարողությունների ակտիվ զարգացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Андреева И. Н. (2011). Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк.

Андреева И. Н. (2017). Структура и типология эмоционального интеллекта. Минск.

Бар-Он Р. (1997). Эмоциональный коэффициент.

Божович Л. И. (1968). Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение.

Выготский Л. С. (2004). Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо.

Запорожец А. В. (1986). Избранные психологические труды. Т. II. М.: Педагогика.

Изард К. Э. (2000). Психология эмоций. СПб.: Питер.

Карпов А. В. (2003). Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. Психологический журнал. *24*(5).

Карпов А. В. **Петровская А. С**. (2008). Психология эмоционального интеллекта. Ярославль.

Карпов А. В., Скитяева И. М. (2001). Психология рефлексии. М.; Ярославль: Ин-т психологии РАН.

Люрья Н. И. (1997). Психологические особенности развития рефлексивного знания в дошкольном и младшем школьном возрасте. М.

Степанов С. Ю., Семенов И. Н. (1985). Психология рефлексии: проблемы и исследования. *Вопросы психологии*. (*3*).

Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. (1995). Практикум по детской психологии. под ред. Г. А. Урунтаевой. М.: Просвещение: Владос.

Эльконин Д. Б. (2007). Детская психология. М.: Академия.

REFERENCE LIST

Andreeva I. N. (2011). Emocional'nyj intellekt kak fenomen sovremennoj psihologii *(Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology)*. Novopolock.

Andreeva I. N. (2017). Struktura i tipologiya emocional'nogo intellekta *(Structure and typology of emotional intelligence)*. Minsk.

Bar-On R. (1997). Emocional'nyj coefficient *(Emotional quotient)*.

Bozhovich L. I. (1968). Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste *(Personality and its formation in childhood)*. M.: Prosveshchenie.

El'konin D. B. (2007). Detskaya psihologiya *(Child psychology)*. M.: Akademiya.

Izard K. E. (2000). Psihologiya emocij *(Psychology of emotions)*. SPb.: Piter.

Karpov A. V. (2003). Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki *(Reflexivity as a psychological trait and a methodology for its assessment)*. Psihologicheskij zhurnal. 24(5).

Karpov A. V. **Petrovskaya A. S**. (2008). Psihologiya emocional'nogo intellekta *(The Psychology of Emotional Intelligence)*. YAroslavl'.

Karpov A. V., Skityaeva I. M. (2001). Psihologiya refleksii *(The Psychology of Reflection)*. M.; YAroslavl': In-t psihologii RAN.

Lyur'ya N. I. (1997). Psihologicheskie osobennosti razvitiya refleksivnogo znaniya v doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste *(Psychological features of the development of reflective knowledge during the preschool and primary school years)*. M.

Stepanov S. YU., Semenov I. N. (1985). Psihologiya refleksii: problemy i issledovaniya *(The Psychology of Reflection: Issues and Research)*. Voprosy psihologii. (3).

Uruntaeva G. A., Afon'kina YU. A. (1995). Praktikum po detskoj psihologii *(Workshop in Child Psychology)*. pod red. G. A. Uruntaevoj. M.: Prosveshchenie: Vlados.

Vygotskij L. S. (2004). Psihologiya razvitiya rebenka *(Child Development*

Psychology). M.: Smysl; Eksmo.

Zaporozhec A. V. (1986). Izbrannye psihologicheskie Trudy *(Selected Psychological Works)*. T. II. M.: Pedagogika.

РЕЗЮМЕ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Татевик Малумян

В статье рассматриваются особенности развития эмоционального интеллекта и рефлексивных способностей у детей старшего дошкольного возраста. Дошкольный возраст является важным этапом эмоционального и личностного развития ребенка, в течение которого формируются способности распознавать и дифференцировать собственные эмоциональные состояния и эмоции других людей, понимать причины переживаний, осмысливать собственные поведенческие реакции и ориентироваться в социальных ситуациях.

Цель исследования заключается в изучении особенностей эмоционального интеллекта и рефлексивных способностей старших дошкольников, а также в оценке результатов целенаправленной развивающей работы. В исследовании приняли участие 60 детей, распределенных на экспериментальную и контрольную. Для исследования эмоционального интеллекта использовалась методика Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной, направленная на изучение понимания эмоциональных состояний людей по изображениям. Для оценки рефлексивных способностей в рамках исследования был разработан авторский опросник.Исследование проводилось по схеме «предтест — развивающее воздействие — посттест».

Сравнительный анализ выявил положительную динамику исследуемых показателей в экспериментальной группе. Полученные результаты свидетельствуют о том, что организованная и систематическая работа, направленная на совместное развитие изученных компонентов эмоционального интеллекта и рефлексивных

способностей, сопровождается выраженной положительной динамикой обоих направлений. Это обосновывает целесообразность интегрированного подхода в программах психологического развития детей старшего дошкольного возраста.

***Ключевые слова**: эмоциональный интеллект, рефлексия, рефлексивные способности, дошкольный возраст, эмоциональное развитие, самосознание.*

SUMMARY

EXPERIMENTAL STUDY OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND REFLECTIVE ABILITIES IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Tatevik Malumyan

The article examines the development of emotional intelligence and reflective abilities in older preschool children. Preschool age is an important period of emotional and personal development during which children gradually acquire the ability to recognize and differentiate their own and others' emotional states, understand the causes of emotional experiences, reflect on their behavioral responses, and interpret social situations.

The aim of the study was to examine emotional intelligence and reflective abilities in older preschool children and to assess the outcomes of a targeted developmental intervention. The sample consisted of 60 children divided into an experimental group, and a control group. Emotional intelligence was assessed using G. A. Uruntaeva and Yu. A. Afonkina's method for studying children's understanding of emotional states through pictures. To assess reflective abilities, an author-developed questionnaire. The study followed a pretest–intervention–posttest design.

The findings show that organized and systematic developmental work combining selected components of emotional intelligence with reflective abilities is associated with pronounced positive changes in both domains. The results support the professional relevance of an integrated approach in preschool psychological programs.

***Keywords**: emotional intelligence, reflection, reflective abilities, preschool age, emotional development, self-awareness.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 25.07.2026
Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 27.07.2026
Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 22.08.2026

ՏԱՐԵՑ ԱՆՁԱՆՑ ԿՅԱՆՔԻ ԴԺՎԱՐԻՆ ԻՐԱՎԻՃԱԿՆԵՐԻ ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ՍԻՆԵՐԳԵՏԻԿ ՄՈԴԵԼ

ՆԱՐԻՆԵ ՄԿՐՏՉՅԱՆ

Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ.հասցե՝ *mnarine999@gmail.com*

ՎԼԱԴԻՄԻՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ *vskarapetyan@mail.ru*

DOI: 10.24234/scientific.v3i53.402

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հետազոտության **օբյեկտը** տարեց անձանց կյանքի դժվարին իրավիճակներում (այսուհետ՝ ԿԴԻ) հայտնվելու կանխարգելման գործընթացն է: Հետազոտության **նպատակն է** ուսումնասիրել տարեց անձանց հետ տարվող աշխատանքների առանձնահատկություններն ինչպես Հայաստանի Հանրապետությունում, այնպես էլ մի շարք այլ երկրներում, այնուհետև մշակել ու իրականացնել նշված աշխատանքների կազմակերպման սիներգետիկ մոդելը: **Հետազոտության մեթոդաբանությունը և մեթոդները**: Որպես մեթոդանության հիմք ընտրվել են հոգեբանության և սոցիալական աշխատանքի սկզբունքները, տարեց անձանց կյանքի փոփոխությունների օրինաչափությունների և տարբեր իրավիճակներում դրսևորվող պատճառահետևանքային կապերի վերաբերյալ գիտական դրույթները, գիտակցության և գործունեության միասնականության սկզբունքը, ինչպես նաև տարիքային հոգեբանության սկզբունքները:

Որպես հետազոտության մեթոդներ կիրառվել են Հայաստանի Հանրապետությունում տարեց անձանց երկարատև խնամքի կազմակերպմանն ուղղված իրավակարգավորումների և այլ երկրների փորձի համեմատական, ԿԴԻ-ում հայտնվելու վրա ազդող բազմաթիվ գործոնների համաժամանակյա, զարգացման

հոգեբանության և սիներգետիկայի գիտական գրականության վերլուծությունները, սոցիալական աշխատանքի ապանձնավորված նմանատիպ դեպքերի թեմատիկ ուսումնասիրությունը, հարցազրույցները և անհատական մշտադիտարկումը:

Հետազոտության **վերջնարդյունքն** է տարեց անձի՝ ԿԴԻ-ում հայտնվելու ռիսկի վաղ բացահայտմանն ուղղված մոդելի մշակումը և ներդրումը, որը միավորում է խնամք իրականացնողների փոխազդեցությունների քարտեզը, աջակցության միասնական ծրագիրը, սոցիալական աշխատողի կողմից դեպքի համակարգումը և ռիսկին համաչափ մշտադիտարկումը:

Բանալի բառեր՝ *տարեց անձ, կյանքի դժվարին իրավիճակ, սիներգետիկ մոտեցում, սոցիալական աշխատանք, խնամք, մշտադիտարկում, ռիսկի գործոն*:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հայաստանի Հանրապետությունում միայնակ կամ ընտանիքի հետ բնակվող և տնային, ցերեկային կամ շուրջօրյա խնամքի կարիք ունեցող տարեց անձանց իրավիճակների քննությունը ցույց է տալիս, որ խոցելիությունը պայմանավորված չէ միայն տարիքով: Այն առաջանում է, երբ անձի պահպանված կարողություններն այլևս չեն համապատասխանում միջավայրի պահանջներին, իսկ անհրաժեշտ աջակցությունը բացակայում է, ուշանում կամ մնում մասնատված: Այդպիսի պայմաններում տարեց անձը կարող է հայտնվել կյանքի դժվարին իրավիճակում:

«Սոցիալական աջակցության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքում կյանքի դժվարին իրավիճակը սահմանվում է հետևյալ կերպ՝ «Կյանքի դժվարին իրավիճակ՝ հաշմանդամության, տարիքի հետ կապված ինքնասպասարկման ունակությունների կորստի, հիվանդության, առանց ծնողական խնամքի մնալու, աղքատության, երկարատև գործազրկության, ընտանիքում կոնֆլիկտների, դաժան վերաբերմունքի, բռնության ենթարկվելու, անօգնականության, միայնակության, սոցիալական մեկուսացման, դժբախտ պատահարի կամ արտակարգ իրավիճակներում հայտնվելու, ազատազրկման վայրերից վերադառնալու հետևանքով մարդու կենսագործունեությանը խանգարող օբյեկտիվ իրավիճակ, որն անձն ինքնուրույն հաղթահարել չի կարող» (*ՀՀ Ազգային ժողով*, 2024):

Այս սահմանումը տարեց անձի ԿԴԻ-ն կապում է բնականոն գործունեությանը խոչընդոտող հանգամանքների հետ և նախատեսում կարիքների գնահատում, միջամտության ծրագիր ու մշտադիտարկում (ՀՀ Ազգային ժողով, 2024): Սակայն այդ միջոցներն արդյունավետ են միայն այն դեպքում, երբ առողջապահական, սոցիալական, համայնքային և ընտանեկան գործողությունները միավորվում են անձի

շուրջ: Գործնական դեպքերի քննությունը ցույց է տալիս, որ նման համադրումը հաճախ սկսվում է ոչ թե ռիսկի վաղ փուլում, այլ այն ժամանակ, երբ առօրյա ինքնուրույնությունն արդեն էականորեն նվազել է:

Հոդվածի նպատակն է բացահայտել տարեց անձի ԿԴԻ-ում հայտնվելու հոգեբանական և կազմակերպչական մեխանիզմները և հիմնավորել Հայաստանի Հանրապետության պայմաններին համապատասխան կանխարգելման սիներգետիկ մոդել: Հետազոտության առարկան անձի կարողությունների, կենսամիջավայրի, ընտանիքի և աջակցության կառույցների փոխազդեցությունն է: Ենթադրվում է, որ ռիսկի վաղ բացահայտումն ու համաձայնեցված օգնությունը երկարացնում են տանն անվտանգ ապրելու ժամանակը, իսկ մասնատված ծառայությունները խորացնում են կախվածությունն ու մեկուսացումը (World Health Organization, 2015, 2020; United Nations, 2002): Հոդվածի գիտական նորույթը ԿԴԻ-ն ժամանակի ընթացքում ձևավորվող անձ–միջավայր անհավասարակշռության և փոխազդեցությունների ինքնաուժեղացող շղթայի տեսանկյունից դիտարկելն է: Մոդելը պարզում է, թե ո՞ր դժվարություններն են ժամանակի ընթացքում փոխադարձաբար խորանում, ե՞րբ է մոտենում ճգնաժամային շեմը և ո՞ր միջամտությունը կարող է փոխել ընթացքը: Այդպիսով օրենքով նախատեսված միջոցներին ավելանում է տարեց անձի վիճակի զարգացման հոգեբանական և սիներգետիկ ըմբռնումը (Bronfenbrenner, 1979; Haken, 2004; Lawton & Nahemow, 1973):

Սույն հիմնախնդրին վերաբերող գրականության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ԿԴԻ-ը ծերության հետ նույնացնելը թե՛ գիտական, թե՛ գործնական սխալ է: Զարգացման հոգեբանության մեջ տարեցությունը մարդու կյանքի ուշ, սակայն շարունակվող զարգացման փուլ է, որտեղ կորուստների կողքին պահպանվում են ընտրելու, հարմարվելու և առօրյան վերակազմակերպելու կարողությունները: Բալտեսի տեսության համաձայն՝ մարդը տարիքի հետ վերանայում է նպատակները, ուժերը կենտրոնացնում կարևոր գործունեությունների վրա և նվազած հնարավորությունները լրացնում այլ միջոցներով (Baltes, 1997): Քայլելու դժվարությունը, օրինակ, ինքնուրույն կյանքը չի վերացնում, եթե տունը հարմարեցված է, սնունդն ու դեղերը հասանելի են, իսկ մարդը շարունակում է տնօրինել իր առօրյան: Նույն դժվարությունը կարող է կախվածության հանգեցնել, եթե միջավայրը նոր խոչընդոտներ է ստեղծում: Ուստի օգնության կարիքը որոշվում է ոչ միայն հիվանդությամբ, այլև անձի հնարավորությունների և միջավայրի պահանջների հարաբերությամբ (Baltes & Baltes, 1990; Lawton & Nahemow, 1973; Wahl, Iwarsson, & Oswald, 2012):

Իրականացված էմպիրիկ հետազոտությունը ցույց տվեց, որ տարեց մարդու համար տունը միայն գույք չէ. այնտեղ են նրա հիշողությունները, սովորությունները, հարևանական կապերն ու սեփական կյանքը տնօրինելու զգացումը: Տարիքի հետ առանձնապես կարևոր են դառնում հուզական իմաստ ունեցող հարաբերություններն

ու զբաղմունքները (Carstensen, 2021): Ուստի տանը ստացված խնամքը սննդից, հիգիենայից և բժշկական հսկողությունից ավելին է. այն պահպանում է ընտրելու, հաղորդակցվելու և օգտակար լինելու հնարավորությունը: Օգնության նպատակը ոչ թե ամեն ինչ մարդու փոխարեն անելն է, այլ սեփական կյանքին նրա մասնակցությունը հնարավորինս երկար պահպանելը (Ryff, 1989; Wiles et al., 2012):

Կատարված ուսումնասիրությունների արդյունքում պարզ է դառնում, որ տարեց մարդու կյանքում փոքր փոփոխությունը կարող է երկար ժամանակ կառավարելի մնալ, բայց այլ դժվարությունների միանալով՝ արագացնել դժվար իրավիճակի առաջացումը: Շարժունակության նվազումը սահմանափակում է շփումը, մեկուսացումը թուլացնում է ինքնախնամքը, իսկ խնամողի ծանրաբեռնվածությունը նվազեցնում է ընտանեկան աջակցության կայունությունը: Տան հարմարեցումը նվազեցնում է ընկնելու վտանգը, անվտանգ տեղաշարժը վերականգնում է շփումները, իսկ խնամողին տրված խորհրդատվությունն ու հանգստի հնարավորությունը կայունացնում են ընտանեկան օգնությունը: Ուստի կանխարգելել նշանակում է ոչ թե պարզապես ավելացնել ծառայությունները, այլ գտնել այն օղակը, որի փոփոխությունը վիճակը խորացնող շղթան կվերածի կայունացնող շղթայի (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016; World Health Organization, 2015):

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտությունն իրականացվել է որակական, տեսական-կիրառական ձևաչափով: Մեթոդաբանական հիմքը կազմել են սիներգետիկայի՝ բաց համակարգերի և փոխազդեցությունների մասին դրույթները, ինչպես նաև զարգացման հոգեբանության՝ ամբողջ կյանքի ընթացքում փոփոխության գաղափարը (Haken, 2004; Smith & Thelen, 2003): Վերլուծության նյութ են ծառայել մասնագիտական գրականությունը, Հայաստանի Հանրապետության իրավական ակտերն ու միջազգային պաշտոնական փաստաթղթերը, ինչպես նաև սոցիալական աշխատանքի ընթացքում ձևավորված ապանձնավորված նյութերը՝ մասնագիտական զրույցների բովանդակությունը, կարիքների գնահատումները և դեպքերի վարման նկարագրությունները, որոնք չեն դիտարկվել որպես վիճակագրական ընտրանք. դրանց միջոցով ուսումնասիրվել է այն փոփոխությունների հաջորդականությունը, որոնք վերաբերվում են տարեց անձի առօրյա կարողություններին, ընտանեկան աջակցությանն ու ծառայությունների արձագանքին:

Այդ ձևակերպմամբ վերլուծությունն իրականացվել է պարզելու, թե.

- ✓ ե՞րբ են անձի պահպանված կարողությունները դադարում բավարարել առօրյա պահանջներին,
- ✓ ի՞նչ փոխազդեցություններ են արագացնում ԿԴԻ-ի խորացումը,

- ✓ ո՞ր աջակցությունը կարող է փոխել ընթացքը մինչև շուրջօրյա խնամքի անհրաժեշտության առաջացումը:

Ներկայացվող դեպքերը ընտրվել են տարբեր իրավիճակներում կրկնվող կառուցվածքները բացահայտելու, ոչ թե դրանց տարածվածությունը հաշվարկելու համար: Մշտադիտարկման ընթացքում առանձնացվել են՝

- միայնակ բնակությունը՝ ձևական ընտանեկան կապի պայմաններում,
- գույքի փոխանցումը՝ խնամքի ակնկալիքով,
- օգնությունից հրաժարումը,
- հիվանդանոցից տուն չկազմակերպված վերադարձը և ընտանեկան հարաբերությունների պատճառով խնամքի խաթարումը,

որոնցից յուրաքանչյուրում դիտարկվել է.

- ✓ սկզբնական փոփոխությունը,
- ✓ որևէ գործոնների խորացումը,
- ✓ խնամքն իրականացնողի կողմից բացակայող գործողությունները,
- ✓ անհրաժեշտ միջամտության փոփոխության ընթացքը (Braun & Clarke, 2006):

Այս ենթատեքստի կտրվածքում հաշվի են առնվել հայկական ընտանիքում ձևավորված փոխօգնության սպասումները, սեփականության նկատմամբ հոգեբանական կապվածությունը, ինստիտուցիոնալ խնամքի հանդեպ վերաբերմունքը և կյանքի ընթացքում ձևավորված պատմամշակութային փորձը, որոնք կարող են նշանակալի լինել որոշ տարեց անձանց համար և չեն կարող վերաբերվել ամբողջ տարիքային խմբին:

Ներկայացված դեպքերը մի քանի նման իրավիճակների համադրմամբ կազմված վերլուծական պատումներ են, այլ ոչ առանձին անձանց ամբողջական կենսագրություններ: Նույնականացնող և փոքր խմբերի քանակական տվյալներ առավելապես հետազոտական բնույթի են: Որակական նյութը վիճակագրորեն վերաբերում է հետազոտական խմբերի ընտրանքին, ուստի չի բացահայտում պատճառահետևանքային կապեր հաստատելու հնարավորություն, որով բացահայտվում է կրկնվող մեխանիզմները, կանխարգելման մոդելի ձևակերպումը, հետագայում ավելի լայն էմպիրիկ հետազոտություն իրականացնելու համար: Ստորև ներկայացվում են առավել ուսումնասիրված 4 հիմնական դեպքեր:

- **Առաջին համակցված դեպքը** վերաբերում է սեփական բնակարանում ապրող տարեց անձին, որն ունի կենսաթոշակ և ազգականներ, բայց առօրյա հուսալի օգնություն չունի: Որոշ հարազատներ զանգահարում են և համոզված են, որ նա դեռ ինքնուրույն է, մինչդեռ մարդը դժվարությամբ է հասնում խանութ, շփոթում է դեղերի ընդունման ժամերը, իսկ տան վիճակը մեծացնում է ընկնելու վտանգը: Ինքը նույնպես չի դիմում օգնության, որովհետև այն նույնացնում է անզորության կամ տնից հեռացվելու հետ: Այլ դեպքերում հարազատների հետաքրքրությունը սահմանափակվում է հազվադեպ կապով: Տունը, եկամուտն ու ազգականների

առկայությունը ստեղծում են ապահովության ձևական պատկեր, որը կարող է ծածկել իրական վտանգը: Ժամանակին հաստատված վստահելի կապը, տան պայմանների գնահատումը և փոքր, բայց կանոնավոր օգնությունը կարող են կանխել վիճակի խորացումը:

- **Երկրորդ համակցված դեպքը** վերաբերում է այն իրավիճակին, երբ բնակարանը փոխանցվել է մերձավորին՝ հետագա խնամքի ակնկալիքով: Սկզբնական օգնությունը ժամանակի ընթացքում նվազել է, իսկ տարեց անձը վախենում է բարձրաձայնել խնդիրը, քանի որ սեփական տանը բնակվելու անվտանգությունը կախված է նույն հարազատից: Գույքն այստեղ խնդրի կենտրոնը չէ, սակայն դրա փոխանցումը փոխել է հարաբերություններում ուժերի հավասարակշռությունը: Այստեղ կարևորվում է ապահովել անձի խնամքն ու անվտանգությունը, ապա պարզել, թե՝ եղե՞լ է արդյոք ճնշում կամ խաբեություն, պահպանվե՞լ է բնակվելու իրավունքը և հասանելի՞ է անկախ իրավական խորհրդատվությունը: Միաժամանակ յուրաքանչյուր փոխանցում չարաշահում համարել չի կարելի. որոշիչ են անձի ազատ կամքը, իրազեկվածությունը և գործարքից հետո ձևավորված իրական հարաբերությունները:
- **Երրորդ համակցված դեպքը** վերաբերում է տնայցից կամ մշտադիտարկումից հրաժարվելուն: Այդ արձագանքի հետևում կարող են լինել ինքնուրույնությունը կորցնելու վախը, տան վիճակից ամոթը, նախկին վատ փորձը, ընտանիքի ճնշումը կամ հիշողության վատացումը: Ուստի «հրաժարվել է» գրառումը մասնագիտական եզրակացություն չէ: Պետք է մշտադիտարկման արդյունքում պարզել արդյո՞ք մարդը հասկանում է որոշման հետևանքները, կա՞ ընտանիքի անդամների կամ այլ անձանց ճնշում, և գիտի՞ կրկին դիմելու ձևը: Հաճախ մարդը մերժում է ոչ թե օգնությունը, այլ դրա առաջարկված ձևը և համաձայնում է հեռախոսային կապին, այլ մասնագետի այցին կամ վստահելի անձի ներկայությամբ հանդիպմանը (Department of Health and Social Care, 2025; United Nations, 1991, 2006):
- **Չորրորդ համակցված դեպքը** սկսվում է հիվանդանոցից դուրսգրումից: Մարդը տուն է վերադառնում նոր սահմանափակումներով, իսկ ընտանիքի անդամները չեն ստացել նրան անվտանգ տեղափոխելու, կերակրելու կամ բուժման կարգին հետևելու համար անհրաժեշտ ուսուցում: Ընտանիքի մեկ անդամ փորձում է միայնակ լրացնել բոլոր բացերը, աստիճանաբար ուժասպառ է լինում և այլևս չի կարողանում շարունակել խնամքը: Հաստատություն տեղափոխվելու իրական պատճառը կարող է լինել ոչ միայն տարեց անձի առողջական վիճակը, այլև հիվանդանոցից տուն անցման անկազմակերպ լինելը: Ընտանիքին ժամանակին տրված ուսուցումը, տնային մասնագիտական օգնությունն ու խնամողին տրամադրված հանգստի հնարավորությունը կարող են փոխել այդ ընթացքը (Coleman et al., 2006; Naylor et al., 2004):

Չորս համակցված դեպքերում էլ տեսանելի է ԿԴԻ-ի ձևավորման նմանատիպ ընթացքը՝ սկզբնական կառավարելի փոփոխություն, մասնակի կամ ուշացած արձագանք և միմյանց խորացնող նոր դժվարությունների կուտակում:

Ամփոփելով նկարագրված դեպքերի վերլուծությունը, կարելի է եզրակացնել, որ տարեց անձի՝ ԿԴԻ-ում հայտնվելու կանխարգելումը ոչ միայն սոցիալական քաղաքականության, այլև զարգացման հոգեբանության խնդիր է, քանի որ նույն տարիքով և նույն ախտորոշմամբ մարդիկ ունենում են տարբեր հուզական վիճակներ, ցուցադրում են տարբեր վարքաձևեր, որովհետև տարբեր են նրանց պահպանված կարողությունները, հարաբերությունները, բնակության պայմաններն ու աջակցությունը: Օգնությունն ընդունելու ձևի վրա կարող են ազդել նաև կյանքի ընթացքում ձևավորված արժեքները, ընտանեկան պարտավորության պատկերացումները, պետական համակարգի հանդեպ սպասումները և սեփականության հետ կապված փորձը, սակայն այդ առանձնահատկությունները չեն կարելի ինքնաբերաբար վերագրել բոլոր տարեցներին: Մինչդեռ սիներգետիկ մոտեցման պարագայում առանձին տարեցների նկատմամբ դրսևորված ուշադրությունը անցում է կատարում դեպի «անձ-միջավայր» համակարգին: Ուստի համակարգող մասնագետն իրականացնում է մշտադիտարկում, հետևելով մասնակիցների գործողություններին և տարեց անձի վերաբերյալ տրվող ազդակներին(շտապ օգնության հաճախակի կանչերը, սննդի ու դեղերի անկանոնությունը, շփումների կտրուկ նվազումը, խնամողի հոգնածությունը, բնակարանի վտանգավոր վիճակը կամ անսովոր գույքային գործարքը): Սակայն մեկ ազդակը դեռ ԿԴԻ առկայություն չի արձանագրում, չնայած, որ կան բազմաթիվ թաքնված ազդակներ, որոնց համադրումն ու վիճակի արագ վատթարացումը պահանջում են իրավիճակի ամբողջական գնահատում (Lawton & Nahemow, 1973; *World Health Organization*, 2015): Ուստի անհրաժեշտ է ցուցաբերել համակարգային մոտեցում, ուսումնասիրելով ինչպես գործող ՀՀ իրավական դաշտը, այնպես էլ միջազգային փորձն ու կիրառվող մեթոդները:

Տարեց անձանց խնամքի կազմակերպման միջազգային փորձի ուսումնասիրությունը

Հայաստանի Հանրապետությունում բնակվող տարեց անձանց խնդիրների ամբողջական գնահատման համար այլ երկրների փորձը արժեքավոր է ոչ թե պատրաստի համակարգեր պատճենելու, այլ ընդհանուր խնդիրների լուծման սկզբունքները հասկանալու տեսանկյունից: ԱՀԿ-ի ICOPE ուղեցույցն առաջարկում է առաջնային և համայնքային մակարդակներում միասին դիտարկել շարժունակության, հիշողության, տրամադրության, սնուցման և տեսողության փոփոխությունները, գնահատել նաև սոցիալական աջակցության կարիքը և անձի մասնակցությամբ ծրագիր կազմել (*World Health Organization*, 2025): Այս մոտեցմամբ

ընտանեկան բժիշկը կարող է առօրյա կարողությունների թուլացումը դիտարկել որպես ոչ միայն բժշկական, այլև սոցիալական աջակցության անհրաժեշտության վաղ ազդակ:

Ճապոնիայի համայնքային համալիր խնամքը մեկ բնակավայրում համատեղում է բուժօգնությունը, երկարատև խնամքը, կանխարգելումը, բնակության և առօրյա աջակցության միջոցները՝ մարդուն իր ծանոթ միջավայրում պահելու նպատակով (*Ministry of Health, Labour and Welfare, Japan*, n.d.): Գերմանիայի երկարատև խնամքի պարտադիր ապահովագրությունը աջակցության ծավալը կապում է ինքնուրույնության սահմանափակման աստիճանի հետ և թույլ է տալիս համադրել ընտանեկան ու մասնագիտական խնամքը (Federal Ministry of Health, Germany, n.d.): Առաջին օրինակը կարևորում է տարածքային համակարգումը, երկրորդը՝ խնամքի ծախսերի բաշխումն ու ընտանիքի կատարած աշխատանքի ճանաչումը:

Անգլիայի Care Act-ի ուղեցույցում կանխարգելումը շարունակական պարտականություն է, իսկ գնահատումը հիմնվում է անձի բարեկեցության և ցանկալի արդյունքների վրա (*Department of Health and Social Care*, 2025): Գույքի փոխանցման դեպքերում դիտարկվում են գործարքի նպատակը, ժամանակը և այն, թե մարդը որքանով կարող էր կանխատեսել խնամքի կարիքը: Իռլանդիայի Fair Deal ծրագրում հաշվի են առնվում առաջին դիմումին նախորդած հինգ տարիներին և դիմումից հետո կատարված գույքային փոխանցումները (*Health Service Executive*, n.d.):

Համեմատությունը ցույց է տալիս, որ Հայաստանի Հանրապետությունում գործում են բժշկական, սոցիալական և համայնքային առանձին ծառայություններ, սակայն դրանց միջև դեռևս բավարար չափով չի ձևավորվել վաղ արձագանքի և շարունակական դեպքի կառավարման միասնական մեխանիզմ: Աջակցությունը հաճախ ինտենսիվանում է այն ժամանակ, երբ անձն արդեն շուրջօրյա խնամքի կարիք ունի: Այդ պատճառով պատասխանատվությունը գործնականում կարող է ամբողջությամբ տեղափոխվել կամ ընտանիքի, կամ պետության վրա՝ առանց ռեսուրսների և պարտականությունների հստակ բաշխման:

Անգլիայի և Իռլանդիայի փորձից Հայաստանի համար կիրառելի է ոչ թե կոնկրետ ֆինանսական կանոնների մեխանիկական ընդօրինակումը, այլ երկու սկզբունք: Առաջինը խնամքի կարիքի, անձի նպատակների և իրական կարողությունների անհատական գնահատումն է: Երկրորդը ֆինանսական մասնակցության սահմանումն է միայն օրենքով, վճարունակությանը համապատասխան և իրավունքների պաշտպանության հստակ երաշխիքներով: Գույքային գործարքների ուսումնասիրությունը կարող է ծառայել չարաշահումների կանխմանը, բայց չի կարող դառնալ օգնություն ստանալու նախապայման կամ գույքի փոխանցման պարտադրանք (*Department of Health and Social Care*, 2025; *Health Service Executive*, n.d.):

Այս փորձից բխող ընդհանուր սկզբունքն այն է, որ օգնությունը պետք է սկսվի վաղ, շարունակվի մեկ համաձայնեցված ծրագրով և բաժանվի մի քանի մասնակիցների միջև: Պարտադիր չէ, որ պետությունը լինի յուրաքանչյուր ծառայության անմիջական մատուցողը, բայց պետք է մնա հասանելիության, որակի և անընդհատության երաշխավորը (*United Nations*, 2002; *World Health Organization*, 2020):

Ամփոփելով տարբեր երկրների վերոնշյալ փորձը, ստորև մոդելի տեսքով առաջարկում ենք տարեց անձանց արժանապատիվ խնամքի ապահովման մոդել, որը մեր պատկերացմամբ առավելագույնս կծառայի ոլորտի աշխատանքների կոորդինացմանը, միավորմանը և ամբողջական պատկերացում կտա աշխատանքների նպատակային կազմակերպմանը և իրականացմանը:

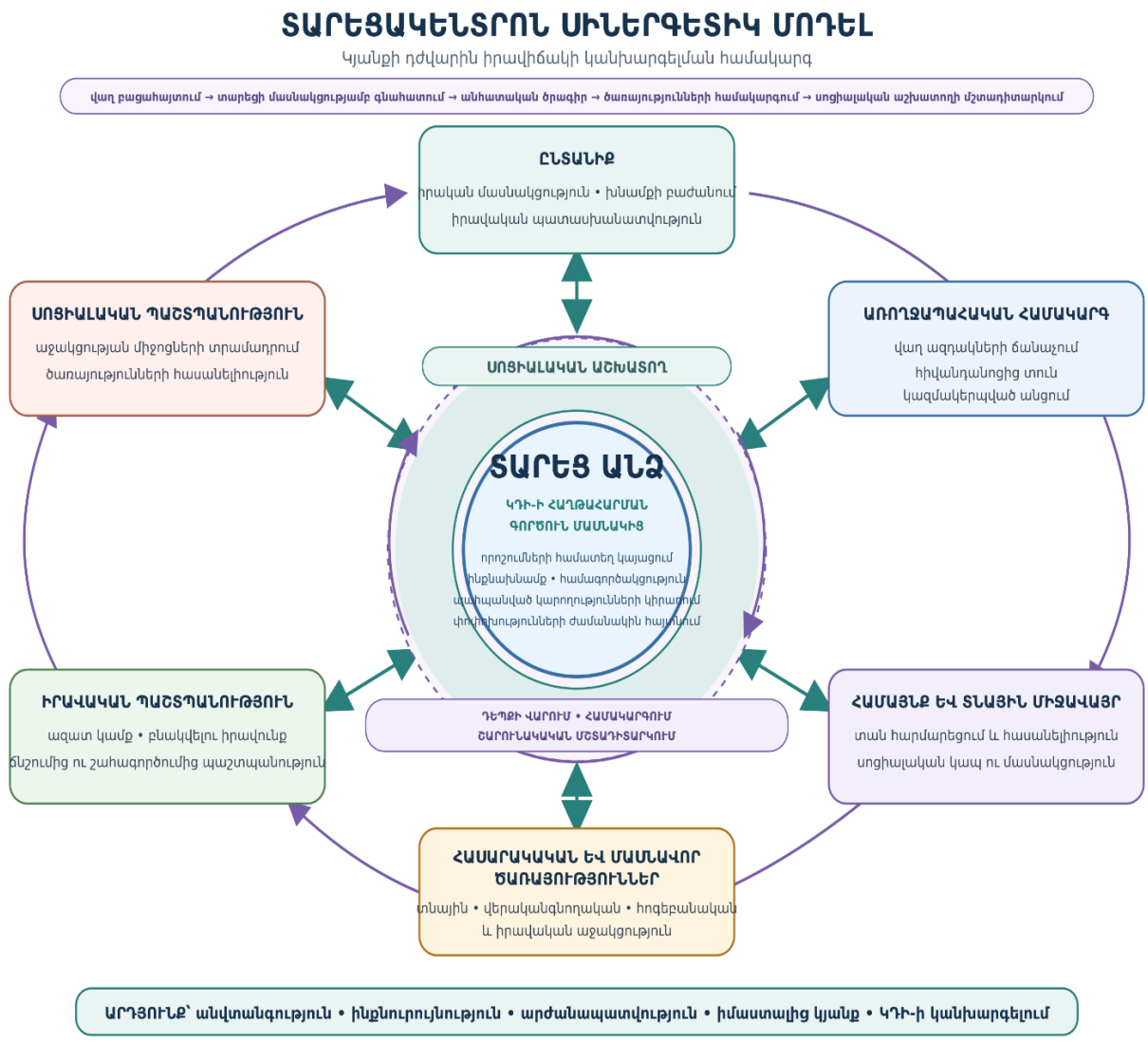
Հայաստանի Հանրապետության տարեց անձանց արժանապատիվ խնամքի ապահովման առաջարկվող մոդելը

Իրավական դաշտի, միջազգային փորձի և կիրառական դեպքերի համադրումը ցույց է տալիս, որ գործող ծառայությունները հաճախ կենտրոնանում են առանձին խնդրի լուծման վրա, մինչդեռ տարեց անձի ընդհանուր բարեկեցության համար անհրաժեշտ է միասնական համակարգում: Այդ հիմքով առաջարկվում է սիներգետիկ բաց համակարգ, որտեղ յուրաքանչյուր մասնակից ունի հստակ գործառույթ, իսկ նրանց գործողությունները միավորվում են տարեց անձի նպատակների շուրջ:

Մոդելի կենտրոնում տարեց անձն է՝ իր պատմությամբ, պահպանված կարողություններով, ցանկություններով և հարաբերություններով:

Կանխարգելիչ աշխատանքը սկսվում է ոչ թե անձի 65 տարին լրանալու փաստով և ոչ էլ տարիքային խմբի համատարած հաշվառմամբ, այլ այն ժամանակ, երբ առկա է օգնության դիմում կամ հիմնավոր ռիսկի ազդակ: Այդ ազդակը կարող է ստացվել հենց տարեց անձից, ընտանիքից, ընտանեկան բժշկից, հիվանդանոցից դուրսգրման պահին, սոցիալական կամ համայնքային ծառայությունից, իսկ անմիջական վտանգի դեպքում՝ նաև ոստիկանությունից կամ փրկարար ծառայությունից: Սոցիալական աշխատողը նախ անմիջական կապ է հաստատում անձի հետ, բացատրում գնահատման նպատակը և, նրա տեղեկացված համաձայնությամբ, գրանցում միայն օգնությունը կազմակերպելու համար անհրաժեշտ տվյալները (*ՀՀ Ազգային ժողով*, 2024; *United Nations*, 1991):

Այդ ամենը ցուցադրված է ստորև ներկայացված մոդելում:



Ռիսկին համաչափ մշտադիտարկումը սկսվում է նախնական գնահատումից և անձի հետ համաձայնեցված աջակցության ծրագրից հետո: Կայուն վիճակում բավարար կարող է լինել պարբերական հեռախոսային կապը, իսկ վիճակի վատթարացման, հիվանդանոցից վերադարձի, բռնության կամ շահագործման կասկածի դեպքում՝ ավելի հաճախակի շփումն ու տնայցը: Ստացված հաղորդումը որևէ կառույցի անսահման միջամտության իրավունք չի տալիս: Այն վտանգը ճշտելու և անձին օգնության հնարավորությունները ներկայացնելու հիմք է: Կրկնվող ազդակները փոխանցվում են դեպքը համակարգող սոցիալական աշխատողին, որպեսզի դրանք չկորչեն տարբեր կառույցներում: Առանց համաձայնության միջամտությունը հնարավոր է միայն օրենքով հստակ նախատեսված հիմքով և անձի կյանքին կամ առողջությանը սպառնացող էական վտանգի դեպքում (*Department of Health and Social Care*, 2025; *ՀՀ Ազգային ժողով*, 2024):

Հնարավորության դեպքում իրավիճակի գնահատումը կատարվում է մարդու տանը և նրա մասնակցությամբ: Այն ընդգրկում է տեղաշարժը, սնունդն ու դեղերը, հիշողությունն ու հուզական վիճակը, սոցիալական կապերը, բնակարանի

անվտանգությունը, եկամտի կառավարումը, բռնության կամ շահագործման վտանգը և ընտանիքի իրական հնարավորությունները: Միաժամանակ արձանագրվում են պահպանված ուժերը.

- որքանո՞վ է մարդն ինքնուրույն,
- ո՞ւմ է վստահում,
- ինչի՞ց չի ուզում հրաժարվել,
- ինչպիսի՞ օգնություն է ընդունելի համարում (*Department of Health and Social Care*, 2025; *World Health Organization*, 2025):

Գնահատումից հետո սոցիալական աշխատողը տարեց անձի հետ կազմում է աջակցության մեկ ընդհանուր ծրագիր և ստանձնում դեպքի համակարգումը: Մեկ ծրագիրը չի նշանակում մեկ ծառայություն: Սոցիալական աշխատողը պահպանում է ամբողջական պատկերը, համաձայնեցնում մասնակիցների քայլերը և հետևում, որ որևէ խնդիր չմնա կառույցների միջև: Ծրագիրը սկսվում է մարդու համար հասկանալի նպատակներից՝ անվտանգ ապրել տանը, կանոնավոր սնվել, տնօրինել առօրյա գումարը կամ պահպանել կարևոր շփումը (*Department of Health and Social Care*, 2025; *World Health Organization*, 2025):

Տարեց անձի խնամքի համար յուրաքանչյուր ծառայություն միջոց է, իսկ արդյունքը՝ նրա կյանքում կատարված փոփոխությունը: Դեպքը համակարգող սոցիալական աշխատողը կազմում է փոխազդեցությունների քարտեզ՝ նշելով սկզբնական փոփոխությունը, դրա հետևանքները, վիճակը խորացնող կապերը, ճգնաժամի նշաններն ու կայունացում բերող մեկ կամ երկու քայլը: Եթե դեղերի անկանոն ընդունման հիմքում միաժամանակ հիշողության թուլացումը, մեկուսացումն ու սննդի անկանոնությունն են, միայն դեղատուփ տրամադրելը բավարար չի լինի: Ընտանեկան բժշկի, տնային օգնության և կանոնավոր սոցիալական կապի համադրությունը կարող է փոխել ամբողջ ընթացքը: Այս քարտեզն է առաջարկվող մոդելը տարբերում ծառայությունների սովորական թվարկումից: Նպատակը օգնության ցանկացած կարիք վերացնելը չէ, այլ կանխել ինքնուրույնության այն կորուստը և հաստատություն տեղափոխվելը, որոնք հնարավոր էին խուսափել ժամանակին ու համաձայնեցված աջակցությամբ:

Առողջապահական համակարգը բուժմանը զուգահեռ պետք է արձանագրի նաև առօրյա կարողությունների նվազումը և սոցիալական ծառայության հետ նախապատրաստի հիվանդանոցից տուն անցումը: Համայնքը կարող է կազմակերպել բնակարանի փոքր հարմարեցումը, տեղական փոխադրումը, սննդի հասանելիությունն ու սոցիալական մասնակցությունը: Դեպքը համակարգող սոցիալական աշխատողը գնահատում է կարիքները, վարում դեպքը և հետևում մյուս մասնակիցների համաձայնեցված աշխատանքին: Հասարակական ու մասնավոր կազմակերպությունները, ինչպես նաև սոցիալական ծառայության կողմից ներգրավված և նախապատրաստված կամավորները կարող են պետական

պատվերի կամ պայմանագրի հիման վրա տրամադրել տնային, վերականգնողական, հոգեբանական և իրավական աջակցություն, ինչպես նաև ժամանակավորապես ստանձնել խնամքի մի մասը՝ ընտանիքի խնամողին հանգստի հնարավորություն տալու համար: Եթե ոստիկանությունը կամ փրկարար ծառայությունն արձանագրել է վտանգավոր դեպք, սոցիալական ծառայությունը պետք է հետևի իրավիճակին նաև անմիջական վտանգը վերացնելուց հետո: Բնակավայրի փոփոխության դեպքում դեպքը պետք է փոխանցվի ընդունող տարածքի պատասխանատու մասնագետին՝ մշտադիտարկման շարունակականությունը պահպանելու համար (Coleman et al., 2006; *National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine*, 2016; Naylor et al., 2004):

Ներկայացվող մոդելում կարևոր դեր ունի ընտանիքը, սակայն նրա մասնակցությունը որոշվում է ոչ թե «ազգական ունի» նշումով, այլ իրականացվող խնամքի հնարավորություններով: Թերևս մեծահասակ ծնողի խնամքը հայկական մշակույթում կարևոր արժեք է, բայց այդ պատկերացումը երբեմն կարող է թաքցնել օգնության փաստացի բացակայությունը: Ազգական ունենալը դեռ խնամք ստանալ չէ, ինչպես որ խնամքի դժվարությունը միշտ չէ, որ անտարբերության նշան է: Աշխատանքը, հեռավոր բնակությունը, հիվանդությունը կամ երկարատև ծանրաբեռնվածությունը կարող են սահմանափակել նույնիսկ հոգատար ընտանիքի կարողությունը: Ուստի ընտանիքի մասնակցությունը պետք է կազմակերպել և ամրապնդել աջակցությամբ, ոչ թե պարզապես ենթադրել, որ խնամքն իրականացվում է (*National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine*, 2016; *ՀՀ Ազգային ժողով*, 2004):

Հարցազրույցների մեթոդով իրականացված աշխատանքներն ակնհայտ են դարձնում այն հանգամանքը, որ որոշ տարեց անձինք, նույնիսկ խնամքի պակասի պայմաններում, չեն դիտարկում ռենտայի կամ գույքի միջոցով ծառայություն ֆինանսավորելու տարբերակը: Նրանց համար տունը կապված է ինքնության, անվտանգության և ժառանգություն թողնելու բարոյական պարտավորության հետ: Այդ ընտրությունը պետք է հարգել, սակայն մարդը պետք է հասանելի ձևով տեղեկացվի ֆինանսական ու իրավական հնարավորությունների, դրանց հետևանքների և չարաշահման վտանգների մասին: Գույք ունենալը չի կարող նվազեցնել անհետաձգելի օգնության իրավունքը, իսկ գույքի օգտագործման ցանկացած որոշում պետք է հիմնված լինի ազատ կամքի, անկախ խորհրդատվության և բնակվելու իրավունքի պաշտպանության վրա (*Health Service Executive, n.d.*; *ՀՀ Ազգային ժողով*, 1998):

Հայաստանի Հանրապետության ընտանեկան օրենսգրքի 75-րդ հոդվածը աշխատունակ չափահաս զավակներին պարտավորեցնում է պահել օգնության կարիք ունեցող անաշխատունակ ծնողներին և հոգ տանել նրանց մասին, իսկ 76-րդ հոդվածը բացառիկ հանգամանքներում նախատեսում է լրացուցիչ ծախսերին

մասնակցություն (*ՀՀ Ազգային ժ*ողով, 2004)։ Այդ իրավական պարտականությունը չի նշանակում, որ յուրաքանչյուր ընտանիք ունի խնամքի համար անհրաժեշտ բոլոր կարողությունները, և չի վերացնում պետության երաշխավորող դերը։ Այն պետք է վերածվի իրականացվող խնամքի համար դերերի բաշխման հստակ պայմանավորվածության և կիրառվեն օրենքով նախատեսված ընթացակարգերը։

Մշտադիտարկման առարկան տարեց անձի մասնավոր կյանքը չէ, այլ նրա հետ համաձայնեցված աջակցության ծրագիրը, բացահայտված ռիսկերի փոփոխությունը, ծառայությունների կատարումն ու ստացված արդյունքը։ Մշտադիտարկման ձևն ու հաճախականությունը հարմարեցվում են անձի վիճակին և փոխազդեցությունների քարտեզին։ Կայուն վիճակում կարող է բավարար լինել համաձայնեցված զանգը, իսկ հիվանդանոցից վերադառնալուց կամ վիճակի կտրուկ վատթարացումից հետո անհրաժեշտ են ավելի հաճախակի շփումներ։ Ընտանիքը կամ այլ շահագրգիռ անձ չպետք է կարողանա թաքցնել տարեց անձի վիճակը։ Սոցիալական աշխատողը պետք է առանձին զրուցի հենց նրա հետ և համադրի բժշկական, սոցիալական ու կենցաղային տեղեկությունները, քանի որ յուրաքանչյուր կառույց ստանում է միայն իր աշխատանքի համար անհրաժեշտ տվյալները (*United Nations*, 1991; *ՀՀ Ազգային ժողով*, 2024)։

Եթե որոշում կայացնելու կարողություն ունեցող մարդը հրաժարվում է այցից կամ ծառայությունից, նրա կամքը հարգվում է։ Մասնագետը պարզում է որոշման հիմքերը, գնահատում առկա վտանգը և անձին տեղեկացնում հրաժարվելու հնարավոր հետևանքների ու կրկին դիմելու ուղիների մասին։ Առաջարկվում են անձնական կյանքին ավելի քիչ միջամտող ձևեր՝ հեռախոսային կապ, այլ մասնագետի այց կամ հանդիպում վստահելի անձի ներկայությամբ։ Հրաժարումը փաստագրվում է, իսկ կրկին դիմելու ճանապարհը մնում բաց։ Հիշողության էական խանգարման, բռնության, հարկադրանքի կամ կյանքին ու առողջությանը սպառնացող անմիջական վտանգի դեպքում ընտրվում է օրենքով նախատեսված և անձի իրավունքներն ամենաքիչը սահմանափակող պաշտպանական միջոցը։ Այսպիսով մշտադիտարկումը դառնում է հոգատարության, այլ ոչ հարկադրական վերահսկողության միջոց (*Department of Health and Social Care*, 2025; *United Nations*, 1991, 2006)։

Այսպիսով կատարված ուսումնասիրություններից պարզ դարձավ, որ տարեց անձի խնամքը չի կարող ամբողջությամբ մնալ ո՛չ պետության, ո՛չ ընտանիքի վրա։ Պետությունը երաշխավորում է կյանքի, առողջության և արժանապատվության համար անհրաժեշտ նվազագույն աջակցությունը, սահմանում է որակի չափանիշները և վերահսկում դրանց պահպանումը։ Համայնքը կազմակերպում է տեղական ծառայությունները, իսկ հասարակական ու մասնավոր կառույցները ներգրավվում են պետական պատվերով կամ պայմանագրով։ Անձի և ընտանիքի ֆինանսական մասնակցությունը կարող է որոշվել ըստ իրական կարողության, բայց չի կարող

նախորդել անհետաձգելի օգնությանը: Տանը մնալը գերադասելի է այն դեպքում, երբ դա համապատասխանում է անձի ցանկությանը և ապահովում է նրա անվտանգությունն ու արժանապատվությունը: Եթե ընտանեկան միջավայրը խորացնում է բռնությունը, մեկուսացումը կամ անտեսումը, այլընտրանքային բնակությունը կամ շուրջօրյա խնամքը կարող են լինել ավելի պաշտպանող լուծումներ: Հաստատություն տեղափոխվելը պետք է դառնա տեղեկացված ընտրություն՝ տնային ու համայնքային հնարավորությունները գնահատելուց հետո, այլ ոչ ուշացած օգնության պարտադրված հետևանք: Արդյունքը գնահատվում է անձի ինքնուրույնությամբ, անվտանգությամբ, նշանակալի կապերով, խնամողի ծանրաբեռնվածությամբ և կանխելի տեղափոխումների նվազմամբ (*National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine*, 2016; Wiles et al., 2012; *World Health Organization*, 2015):

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Այսպիսով, տարեց անձը սովորաբար ԿԴԻ-ում հայտնվում է այն ժամանակ, երբ առողջական, հոգեբանական, ընտանեկան և կենցաղային դժվարությունները սկսում են փոխադարձաբար նպաստել դրանց խորացմանը: Հայկական ընտանիքի և հարևանական կապերի ուժը կարևոր պաշտպանական գործոն է, բայց ազգականի առկայությունը չի կարելի նույնացնել իրական խնամքի հետ: Ընտանեկան պատասխանատվությունը պետք է վերածվի տեսանելի և կազմակերպված մասնակցության: Միաժամանակ պետությունը չի կարող իր երաշխավորող պարտականությունը փոխանցել ընտանիքին, իսկ ընտանիքը՝ ամբողջ պատասխանատվությունը թողնել պետության վրա: Պետության դերը բոլոր ծառայություններն անձամբ մատուցելը չէ, այլ ապահովելը, որ մարդը չմնա առանց անհրաժեշտ օգնության, պատասխանատվությունը հստակ բաշխվի, իսկ աջակցությունը չընդհատվի մեկ կառույցից մյուսին անցնելիս (*United Nations*, 1991; *World Health Organization*, 2020):

Իրականացված վերլուծությունները ցույց են տալիս, որ երկարատև խնամքի ֆինանսավորումը չի կարելի հանգեցնել «պետությո՞ւն, թե՞ ընտանիք» հակադրությանը: Պետությունը պետք է երաշխավորի անհետաձգելի և նվազագույն անհրաժեշտ աջակցությունը, ընտանիքի իրավական պարտականությունները պետք է գործնականացվեն, իսկ անձի ֆինանսական մասնակցությունը կարող է քննարկվել միայն նրա վճարունակության, ազատ կամքի և իրավունքների պաշտպանության պայմաններում: Հայաստանի Հանրապետության քաղաքացիական օրենսգիրքը կարգավորում է ռենտայի ու ցմահ ռենտայի հարաբերությունները և ժառանգներ չունենալու դեպքում ժառանգության ճակատագիրը (*ՀՀ Ազգային ժողով*, 1998), սակայն այդ գործիքները դեռ չեն կազմում երկարատև խնամքի միասնական համակարգ: Մինչև գույքային կամ ժառանգական մասնակցության որևէ նոր

մեխանիզմ սահմանելը անհրաժեշտ է գնահատել դրա սահմանադրական, սոցիալական և հոգեբանական հետևանքները, նախատեսել անկախ իրավական խորհրդատվություն, բնակվելու իրավունքի անխախտ երաշխիք և չարաշահումներից պաշտպանություն: Այլ երկրների գույքային գնահատման կամ ժառանգական փոխհատուցման մեխանիզմները կարող են ծառայել ուսումնասիրության նյութ, բայց չեն կարող մեխանիկորեն տեղափոխվել հայկական համակարգ: Օգնությունը երբեք չպետք է պայմանավորվի գույքի փոխանցմամբ (*Centers for Medicare & Medicaid Services*, n.d.; *Health Service Executive*, n.d.):

Զարգացման հոգեբանության տեսանկյունից կանխարգելման նպատակը տարեց անձի ինքնության, ընտրության, պահպանված կարողությունների և առօրյա ինքնուրույնության պահպանումն է: Սիներգետիկ մոտեցումն օգնում է հասկանալ, թե փոխազդեցություններից ո՞րն է մարդուն տանում դեպի ճգնաժամ և ո՞ր կետում կարելի է փոխել այդ ընթացքը:

Հայաստանի համար առաջարկվող մոդելի հեղինակային առանձնահատկությունը ռիսկի առանձին նշանները փոխազդեցությունների քարտեզով միավորելն ու ճգնաժամային շեմից առաջ վճռորոշ քայլ ձեռնարկելն է: Մոդելը ներառում է ռիսկի վաղ բացահայտում, տարեց անձի մասնակցությամբ տնային ամբողջական գնահատում, աջակցության միասնական ծրագիր, դեպքը համակարգող սոցիալական աշխատող և մարդու իրավունքները հարգող, ռիսկին համաչափ մշտադիտարկում:

Ընտանիքի պատասխանատվությունը պետք է վերածվի կոնկրետ և իրագործելի մասնակցության, իսկ գույքային հարցերը քննվեն որպես երկարատև խնամքի ֆինանսավորման լրացուցիչ, ոչ թե հիմնական բաղադրիչ: Եթե ապագայում ներդրվի խնամքի ծախսերին մասնակցության գույքային մեխանիզմ, դիմումին նախորդող հինգ տարվա, ինչպես նաև դիմումից հետո կատարված գործարքների ուսումնասիրությունը կարող է կիրառվել միայն օրենքով սահմանված, հիմնավոր ռիսկի և պատշաճ ընթացակարգի պայմաններում: Այն չի կարող դառնալ գույքը պետականացնելու, ժառանգության իրավունքը սահմանափակելու կամ օգնությունը մերժելու ավտոմատ միջոց: Առաջարկվող մոդելի առանցքը մնում է տարեց անձի բարեկեցությունը, ազատ կամքը, անվտանգ բնակությունն ու շարունակական աջակցությունը (*Health Service Executive*, n.d.):

Մարդը բաց համակարգ է, ուստի նրա ԿԴԻ-ն չի կարող կանխվել մեկ կառույցի առանձին գործողությամբ: Արդյունավետ լուծումը փոխկապակցված, ժամանակին և անձակենտրոն միջամտությունների համակարգն է, իսկ արդյունավետության հիմնական չափանիշը՝ տարեց անձի հնարավորինս երկար, ինքնուրույն, արժանապատիվ և իմաստալից կյանքը (Haken, 2004; *World Health Organization*, 2015):

ԷԹԻԿԱԿԱՆ ՆՇՈՒՄ: *Հոդվածում կիրառվել են անձնական փվյալներից զերծ և մի քանի նման իրավիճակների համադրմամբ կազմված վերլուծական պատումներ: Դրանք չեն վերարտադրում որևէ անձի ամբողջական պատմությունը: Նույնականացնող տեղեկություններ և փոքր խմբերի քանակական փվյալներ չեն հրապարակվում:*

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

ՀՀ Ազգային ժողով (1998). *Հայաստանի Հանրապետության քաղաքացիական օրենսգիրք* (հոդվածներ 571–588, 1224): https://www.arlis.am/hy/acts/80061

ՀՀ Ազգային ժողով (2004). *Հայաստանի Հանրապետության ընտանեկան օրենսգիրք* (հոդվածներ 75–76): https://www.arlis.am/hy/acts/217039

ՀՀ Ազգային ժողով (2024). *«Սոցիալական աջակցության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենք*: https://www.arlis.am/hy/acts/224283

Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist, 52*(4). https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.4.366

Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511665684.003

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2). https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://www.hup.harvard.edu/books/9780674224575

Carstensen, L. L. (2021). Socioemotional selectivity theory: The role of perceived endings in human motivation. *The Gerontologist, 61*(8). https://doi.org/10.1093/geront/gnab116

Centers for Medicare & Medicaid Services. (n.d.). *Estate recovery*. Retrieved September 16, 2026, from https://www.medicaid.gov/medicaid/eligibility-policy/estate-recovery

Coleman, E. A., Parry, C., Chalmers, S., & Min, S.-J. (2006). The care transitions intervention: Results of a randomized controlled trial. *Archives of Internal Medicine, 166*(17). https://doi.org/10.1001/archinte.166.17.1822

Department of Health and Social Care. (2025). *Care and support statutory guidance*.

https://www.gov.uk/government/publications/care-act-statutory-guidance/care-and-support-statutory-guidance

Federal Ministry of Health, Germany. (n.d.). *Long-term care insurance*. Retrieved September 16, 2026 https://www.bundesgesundheitsministerium.de/en/themen/pflege/online-ratgeber-pflege/long-term-care-insurance

Haken, H. (2004). *Synergetics: Introduction and advanced topics*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-10184-1

Health Service Executive. (n.d.). *Financial assessment: How much you pay towards care*. Retrieved September 16, 2026. https://www2.hse.ie/services/schemes-allowances/fair-deal-scheme/financial-assessment/

Lawton, M. P., & Nahemow, L. (1973). Ecology and the aging process. In C. Eisdorfer & M. P. Lawton (Eds.), *The psychology of adult development and aging*. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10044-020

Ministry of Health, Labour and Welfare, Japan. (n.d.). *Community-based integrated care system*. Retrieved September 16, 2026. https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/kaigo_koureisha/chiiki-houkatsu/index.html

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Families caring for an aging America*. The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/23606

Naylor, M. D., Brooten, D. A., Campbell, R. L., Maislin, G., McCauley, K. M., & Schwartz, J. S. (2004). Transitional care of older adults hospitalized with heart failure: A randomized, controlled trial. *Journal of the American Geriatrics Society, 52*(5). https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2004.52202.x

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6). https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Smith, L. B., & Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends in Cognitive Sciences, 7*(8). https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00156-6

United Nations. (1991). *United Nations Principles for Older Persons* (General Assembly Resolution 46/91). https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-principles-older-persons

United Nations. (2002). *Madrid International Plan of Action on Ageing*. https://social.desa.un.org/issues/ageing/madrid-plan-of-action-and-its-implementation-main/madrid-plan-of-action-and-its

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-

rights-persons-disabilities

Wahl, H.-W., Iwarsson, S., & Oswald, F. (2012). Aging well and the environment: Toward an integrative model and research agenda for the future. *The Gerontologist, 52*(3). https://doi.org/10.1093/geront/gnr154

Wiles, J. L., Leibing, A., Guberman, N., Reeve, J., & Allen, R. E. S. (2012). The meaning of "aging in place" to older people. *The Gerontologist, 52*(3), 357–366. https://doi.org/10.1093/geront/gnr098

World Health Organization. (2015). *World report on ageing and health*. https://www.who.int/publications/i/item/9789241565042

World Health Organization. (2020). *Decade of healthy ageing: Baseline report*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240017900

World Health Organization. (2025). *Integrated care for older people (ICOPE): Guidance for person-centred assessment and pathways in primary care* (2nd ed.). https://www.who.int/publications/i/item/9789240103726

REFERENCE LIST

Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist, 52*(4). https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.4.366

Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511665684.003

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2). https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://www.hup.harvard.edu/books/9780674224575

Carstensen, L. L. (2021). Socioemotional selectivity theory: The role of perceived endings in human motivation. *The Gerontologist, 61*(8). https://doi.org/10.1093/geront/gnab116

Centers for Medicare & Medicaid Services. (n.d.). *Estate recovery*. Retrieved September 16, 2026, from https://www.medicaid.gov/medicaid/eligibility-policy/estate-recovery

Coleman, E. A., Parry, C., Chalmers, S., & Min, S.-J. (2006). The care transitions intervention: Results of a randomized controlled trial. *Archives of Internal Medicine, 166*(17). https://doi.org/10.1001/archinte.166.17.1822

Department of Health and Social Care. (2025). *Care and support statutory guidance*. https://www.gov.uk/government/publications/care-act-statutory-guidance/care-and-support-statutory-guidance

Federal Ministry of Health, Germany. (n.d.). *Long-term care insurance*. Retrieved September 16, 2026 https://www.bundesgesundheitsministerium.de/en/themen/pflege/online-ratgeber-pflege/long-term-care-insurance

Haken, H. (2004). *Synergetics: Introduction and advanced topics*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-10184-1

Health Service Executive. (n.d.). *Financial assessment: How much you pay towards care*. Retrieved September 16, 2026. https://www2.hse.ie/services/schemes-allowances/fair-deal-scheme/financial-assessment/

Lawton, M. P., & Nahemow, L. (1973). Ecology and the aging process. In C. Eisdorfer & M. P. Lawton (Eds.), *The psychology of adult development and aging*. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10044-020

Ministry of Health, Labour and Welfare, Japan. (n.d.). *Community-based integrated care system*. Retrieved September 16, 2026. https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/kaigo_koureisha/chiiki-houkatsu/index.html

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Families caring for an aging America*. The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/23606

Naylor, M. D., Brooten, D. A., Campbell, R. L., Maislin, G., McCauley, K. M., & Schwartz, J. S. (2004). Transitional care of older adults hospitalized with heart failure: A randomized, controlled trial. *Journal of the American Geriatrics Society, 52*(5). https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2004.52202.x

Nacional'noe sobranie RA (1998): Grazhdanskij kodeks Respubliki Armeniya *(Civil Code of the Republic of Armenia)*. (stat'i 571–588, 1224). https://www.arlis.am/hy/acts/80061

Nacional'noe sobranie RA (2004): Semejnyj kodeks Respubliki Armeniya *(Family Code of the Republic of Armenia)*. (stat'i 75–76). https://www.arlis.am/hy/acts/217039

Nacional'noe sobranie RA (2024): Zakon Respubliki Armeniya «O social'noj pomoshchi» *(Law of the Republic of Armenia "On Social Assistance")*. https://www.arlis.am/hy/acts/224283

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6). https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Smith, L. B., & Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends in*

Cognitive Sciences, 7(8). https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00156-6

United Nations. (1991). *United Nations Principles for Older Persons* (General Assembly Resolution 46/91). https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-principles-older-persons

United Nations. (2002). *Madrid International Plan of Action on Ageing*. https://social.desa.un.org/issues/ageing/madrid-plan-of-action-and-its-implementation-main/madrid-plan-of-action-and-its

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

Wahl, H.-W., Iwarsson, S., & Oswald, F. (2012). Aging well and the environment: Toward an integrative model and research agenda for the future. *The Gerontologist, 52*(3). https://doi.org/10.1093/geront/gnr154

Wiles, J. L., Leibing, A., Guberman, N., Reeve, J., & Allen, R. E. S. (2012). The meaning of "aging in place" to older people. *The Gerontologist, 52*(3), 357–366. https://doi.org/10.1093/geront/gnr098

World Health Organization. (2015). *World report on ageing and health*. https://www.who.int/publications/i/item/9789241565042

World Health Organization. (2020). *Decade of healthy ageing: Baseline report*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240017900

World Health Organization. (2025). *Integrated care for older people (ICOPE): Guidance for person-centred assessment and pathways in primary care* (2nd ed.). https://www.who.int/publications/i/item/9789240103726

РЕЗЮМЕ

СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФИЛАКТИКИ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Нарине Мкртчян, Владимир Карапетян

Объектом исследования является процесс профилактики попадания пожилых людей в трудные жизненные ситуации (далее — ТЖС). **Цель исследования** — изучить особенности работы с пожилыми людьми как в Республике Армения, так и в ряде других стран, а затем разработать и реализовать синергетическую модель организации данной работы. **Методология и методы исследования.** В качестве методологической основы выбраны принципы психологии и социальной работы, научные положения о закономерностях изменений в жизни пожилых людей и

причинно-следственных связях, проявляющихся в различных ситуациях, принцип единства сознания и деятельности, а также принципы возрастной психологии.

В качестве методов исследования применялись сравнительный анализ нормативно-правового регулирования организации долгосрочного ухода за пожилыми людьми в Республике Армения и опыта других стран, одновременный анализ множества факторов, влияющих на попадание в ТЖС, анализ научной литературы по психологии развития и синергетике, тематическое изучение обезличенных аналогичных случаев из практики социальной работы, интервью и индивидуальный мониторинг. **Итоговым результатом исследования** является разработка и внедрение модели, направленной на раннее выявление риска попадания пожилого человека в ТЖС и объединяющей карту взаимодействия лиц, осуществляющих уход, единую программу поддержки, координацию случая социальным работником и мониторинг, соразмерный уровню риска.

Ключевые слова: *пожилой человек, трудная жизненная ситуация, синергетический подход, социальная работа, уход, мониторинг, фактор риска.*

SUMMARY

A SYNERGETIC MODEL FOR PREVENTING DIFFICULT LIFE SITUATIONS AMONG OLDER ADULTS

Narine Mkrtchyan, Vladimir Karapetyan

The object of the study is the process of preventing older adults from entering difficult life situations (hereinafter, DLS). **The aim of the study** is to examine the specific features of work with older adults in the Republic of Armenia and in a number of other countries, and subsequently to develop and implement a synergetic model for organizing such work.

Research methodology and methods. The methodological framework is based on the principles of psychology and social work, scientific propositions concerning patterns of change in the lives of older adults and cause-and-effect relationships manifested in different situations, the principle of the unity of consciousness and activity, as well as the principles of lifespan developmental psychology. The research methods include comparative analysis of the legal and regulatory framework governing the organization of long-term care for older adults in the Republic of Armenia and the practices of other countries; simultaneous analysis of multiple factors influencing the risk of entering a DLS; analysis of scientific literature on developmental psychology and synergetics; thematic analysis of anonymized comparable cases from social work practice; interviews; and individual monitoring. **The outcome of the study** is the development and implementation of a model aimed at the early identification of the risk of an older adult entering a DLS.

The model integrates a map of interactions among care providers, a unified support program, case coordination by a social worker, and monitoring proportionate to the level of risk.

Keywords: *older adult, difficult life situation, synergetic approach, social work, care, monitoring, risk factor.*

Հոդվածը սպացվել է՝ 05.08.2026
Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 06.08.2026
Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 19.09.2026

FEATURES OF PARENT - ADOLESCENT RELATIONSHIPS AND THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS

RUZANNA ZHAMKOTSYAN
Khachatur Abovyan ASPU, Brusov State University, RA, Yerevan
***E-mail**: Ruzanna_rom84@mail.ru*

SIRINA ARAKELYAN
Khachatur Abovyan ASPU, RA, Yerevan
***E-mail**: sirinaarakelyan@yahoo.fr , araqelyansirina23@aspu.am*

DOI: 10.24234/scientific.v3i53.403

ABSTRACT

The article examines the characteristics of parent–adolescent relationships and their associations with indicators of adolescents' socio-psychological adaptation. Adolescence is characterized by significant changes in the personal, emotional and social domains, accompanied by an increasing desire for independence, the development of personal views and positions, expanding interactions with peers and the need to navigate various social situations more independently. At the same time, the family continues to play an important role in the adolescent's socialization, as family interactions contribute to the development of communication skills, behavioral regulation, responsibility and interpersonal relationship skills. In this context, such characteristics of parental relationships as parental interest and support, clarity of demands and boundaries, opportunities for adolescent autonomy and consistency in parental behavior may be associated with different aspects of adolescents' adaptation to their social environment. The study included 75 adolescents aged 14-15 years and their 75 mothers. Analysis of the obtained data revealed statistically significant associations between specific characteristics of parental relationships—positive parental interest, parental directiveness, autonomy and inconsistency—and indicators of adolescents' adaptation. The most pronounced associations were found between parental directiveness and adolescents' personal adaptive abilities, as well as between positive parental interest and communication skills. The results indicate that there are associations

of varying strength between different components of parent-adolescent relationships and specific aspects of adolescents' socio-psychological adaptation.

Keywords: *adolescence, parent–adolescent relationships, socio-psychological adaptation, parenting style, positive parental interest, parental directiveness, autonomy, inconsistency, adaptability.*

INTRODUCTION

Adolescence is perhaps the most critical stage of personality development, characterized by huge and important physical, emotional, cognitive and social transformations. During this developmental period, adolescents' relationships with significant others undergo considerable changes, accompanied by an increasing need for autonomy and personal space and an expansion of their social interactions. At the same time, relationships with peers gradually acquire greater significance in adolescents' social lives. Despite these changes, the family remains one of the primary contexts of adolescent socialization. The nature of parent–adolescent relationships continues to play an important role in shaping adolescents' social experiences, behavioral orientations and capacity to adapt to diverse social situations.

In the contemporary social environment, adolescents face a wide range of demands related to academic activities, social interaction, independent decision-making and self-regulation of their behavior. Under these conditions, the socio-psychological adaptation becomes particularly significant, as it involves not only the ability to respond appropriately to environmental demands, but also the capacity to establish and maintain social relationships, to function effectively in interpersonal and communicative contexts, to internalize social norms and to regulate one's own behavior. The study of adolescents' adaptation is particularly important because the behavioral patterns and relational experiences developed during this developmental period may be associated with subsequent patterns of social functioning and personality development.

For the study of adolescents' socio-psychological adaptation, the relationships established within the family are of particular importance. Parent–adolescent relationships undergo certain transformations during adolescence, as the adolescent's increasing need for autonomy may alter their perceptions of parental control, guidance, support and boundaries. In this context, parental interest and involvement, willingness to take the adolescent's perspective into consideration, the nature of parental demands and control, the degree of autonomy granted to the adolescent and the consistency of parental behavior may constitute important characteristics of parent–adolescent relationships.

The issue of adolescents' socio-psychological adaptation should be examined not only in terms of their individual characteristics but also in the context of their immediate socialization environment. The family, as the primary context of a child's socialization, continues to play a significant role during adolescence, when individuals strive for greater autonomy while simultaneously continuing to require parental support and guidance. Therefore, examining the associations between specific characteristics of parent–adolescent relationships and various indicators of adaptation may contribute to a broader understanding of adolescents' socio-psychological development and may have practical implications for the organization of psychological support and preventive interventions.

The aim of the study is to examine the peculiarities of parent–adolescent relationships and to identify their associations with indicators of adolescents' socio-psychological adaptation.

The object of the study is adolescents' socio-psychological adaptation.

The subject of the study is the associations between specific characteristics of parent–adolescent relationships and indicators of adolescents' socio-psychological adaptation.

Research Hypothesis. It is hypothesized that a higher degree of parental positive interest and greater provision of autonomy to adolescents are associated with more favorable indicators of socio-psychological adaptation, whereas a higher degree of inconsistency in parent–adolescent relationships is associated with lower levels of specific adaptation indicators.

To achieve the stated aim, the following **research objectives** were formulated:

1. To examine the principal theoretical approaches in psychology concerning adolescents' socio-psychological adaptation and parent–adolescent relationships.
2. To identify the predominant parenting styles employed by mothers in the families participating in the study.
3. To investigate the principal characteristics of parental attitudes as perceived by adolescents.
4. To assess the key indicators of adolescents' socio-psychological adaptation.
5. To *reveal* the statistically significant associations between specific characteristics of parent–adolescent relationships and indicators of adolescents' socio-psychological adaptation.

Thus, the rationale underlying the study is based on the notion that adolescents' socio-psychological adaptation should be examined in terms of both their individual capacities and their interaction with the immediate social environment.

LITERATURE REVIEW

Socio-psychological adaptation is a complex process of interaction between an individual and the social environment, through which the individual internalizes social norms, values and behavioral standards, thereby facilitating effective integration into the system of social relations. The process of socio-psychological adaptation is a bilateral and reciprocal process, as it reflects, on the one hand, the influence of the social environment on the individual and, on the other hand, the individual's active involvement in interaction with the social environment and in responding to its conditions (Krysko, 2006).

The absence of a unified definition of socio-psychological adaptation in the scientific literature can be attributed to its interdisciplinary nature, as the phenomenon is examined within the frameworks of sociology, psychology, philosophy and pedagogy.

A. Rean (2008) presents L. Phillips' perspective, according to which the manifestations of adaptation are determined by both the individual's psychological characteristics and the influence of the social environment. According to Phillips' approach, the process of adaptation encompasses not only conformity to social norms and expectations but also the ability to function effectively under new and challenging conditions.

In contemporary psychological research, socio-psychological adaptation is conceptualized as a dynamic and multidimensional process that encompasses both adaptation to external social conditions and the individual's internal psychological adaptation.

G. M. Andreeva (2012) defines socio-psychological adaptation as a process of mutual adaptation between the individual and the social environment, during which new behavioral patterns and social roles are developed.

The effectiveness of socio-psychological adaptation may depend not only on the demands of the external environment but also on an individual's intrapersonal resources, including self-regulation, stress resilience, emotional intelligence and social competence. Self-regulation enables individuals to regulate their behavior, emotions and decision-making across diverse social situations, while emotional intelligence facilitates the recognition, understanding and regulation of one's own and others' emotions, which may be important for establishing and maintaining interpersonal relationships.

Difficulties in socio-psychological adaptation may manifest in the form of social isolation, anxiety, aggression, behavioral problems, as well as difficulties in internalizing social roles and norms. Particularly during adolescence, social maladaptation may be accompanied by difficulties in self-esteem, academic difficulties, peer rejection and behavioral problems. In this context, preventive measures and the provision of psychological support become particularly important.

A positive communicative environment within the family may play an important role in shaping children's behavior, self-esteem and sense of social responsibility (Shneider, 2010).

An individual can be considered adapted to their environment when they are able to engage effectively in their leading activities without experiencing persistent internal or external conflicts, while maintaining opportunities for self-affirmation and the expression of their creative potential. In such cases, a relative balance is established between the individual's needs and the expectations of the social group.

The development of a child's personality is largely shaped by the environment in which they are born and raised. The family is the first social system in which fundamental personality traits, value orientations, behavioral norms and emotional responses are formed. The family environment not only influences the child's individual development but may also play an important role in shaping their social behavior and interpersonal relationships. Children are sensitive to adults' behavior and may internalize behavioral patterns observed within the family (Tarakanova & Slabozhaninova, 2012).

The family is an important source of social ideals, civic behavior and value systems for the child. Stable and trusting emotional bonds with parents may be associated with the development of a sense of security, trust and psychological stability (Bozhovich, 2008).

Various approaches to the study of family upbringing distinguish different styles and forms of parental interaction. D. Baumrind's (1991) classification identifies authoritarian, authoritative and permissive parenting styles, while the approach developed by E. Eidemiller and V. Yustitskis (2021) also examines different forms of overprotection as manifestations of maladaptive family upbringing.

The authoritarian parenting style is characterized by high levels of parental demands and control, which may extend to various areas of the child's life. In such relationships, the parent's position typically takes precedence, while the child's opportunities to express their views and make independent choices may be limited.

The authoritative parenting style is characterized by high demandingness and high responsiveness. Parents set clear rules and boundaries, but they also listen, reason and talk through choices with their children. The atmosphere is warm, supportive and communicative.

The democratic parenting style is based on mutual interest, support and open dialogue. In such families, various issues and concerns can be discussed openly, while the perspectives of family members may be regarded as an important component of interpersonal relationships.

The liberal-permissive parenting style is characterized by a relatively low level of parental control, broad boundaries of freedom and insufficiently defined rules. Under such conditions, adolescents may have greater freedom in making decisions; however,

insufficiently clear boundaries and expectations may create difficulties in self-regulation of behavior in certain situations (Kiseleva & Krasheninnikov, 2025).

The overprotective parenting style may limit a child's opportunities for independent development in intellectual, physical and social domains. Within this approach, parents may become excessively involved in the child's life and in resolving difficulties that arise (Mukhina, 2006, pp. 255–256).

The uninvolved parenting style is characterized by limited parental involvement in the child's life and a low degree of emotional connectedness. Under such conditions, children may develop feelings of loneliness and social insecurity, as well as experience certain difficulties in interpersonal relationships.

An approach to child-rearing characterized by a high degree of attention and parental responsibility is regarded as conducive to the child's development. In this context, parents demonstrate affection and benevolence toward the child, engage in communication with them and discuss their concerns and topics of interest (Mukhina, 2006, pp. 255–256).

Family communication styles may also exhibit patterns of intergenerational transmission. Parents may consciously or unconsciously reproduce communication patterns established in their families of origin within their own family relationships. For example, a parent who grew up in an authoritarian family environment may be more inclined toward controlling behavior, whereas parents raised in warm and supportive environments may be more likely to develop open and trusting relationships. This phenomenon suggests that family communication styles may also demonstrate patterns of intergenerational continuity.

Parents' individual psychological characteristics may also be associated with the development of particular parenting styles. For example, parental anxiety may be accompanied by overprotective behavior, while certain personality characteristics may be associated with more controlling or, conversely, more supportive patterns of communication. In this regard, family communication style may be viewed not only as a parenting strategy but also as a phenomenon associated with the parent's personality characteristics and family experience.

So the family provides an important foundation for the development of an individual's value orientations, personality characteristics and communication skills. Consequently, the family environment plays a significant role in the child's individual development and in the formation of social behavior.

Adolescence is considered one of the most complex and significant stages of psychological development and personality formation. This developmental period is characterized by the active development of self-awareness, the re-evaluation of value orientations, the exploration of social roles and qualitative changes in interpersonal

relationships. Adolescents strive for independence, autonomy, self-affirmation and finding their place in society. However, this process does not occur in isolation; it is continuously interconnected with the social environment, of which the family is a key component. The family is the first social system in which adolescents acquire norms of communication, patterns of social behavior, values and models of interpersonal relationships (Bozhovich, 1972, p. 98).

Family communication style can be defined as a relatively stable pattern of communication established within parent-child relationships, encompassing the degree of emotional warmth, the level of parental demands, forms of control and manifestations of mutual respect.

Within D. Baumrind's (1991) classical framework, three primary parenting styles are distinguished, based on how parents balance two core dimensions: responsiveness (warmth, support and sensitivity to a child's needs) and demandingness (the level of control, expectations and supervision). These are the authoritarian, authoritative/democratic and permissive styles. Subsequent expanded classifications of parenting styles have also identified a neglectful or uninvolved approach. These styles differ in the way they combine parental demands, control, emotional support and the child's autonomy.

According classification of D. Baumrind the authoritarian communication style is characterized by strict parental control, a predominance of parental demands and limited consideration of the child's perspective. In such an environment, adolescents may have fewer opportunities to make independent decisions and express their own views. However, the potential effects of this style may vary depending on the overall emotional climate of family relationships and the forms through which parental control is exercised.

The democratic or authoritative communication style is characterized by mutual respect, support, clear boundaries and recognition of the adolescent's perspective. Within such relationships, adolescents may be provided with opportunities to develop autonomy while maintaining age-appropriate expectations and boundaries. These conditions may contribute to an environment conducive to the development of communication and social skills.

The liberal or permissive communication style is characterized by a relatively low level of parental control and greater freedom for adolescents in decision-making. Under such conditions, expanded opportunities for autonomy may be accompanied by insufficiently clear rules and boundaries, which may, in certain situations, make self-regulation more challenging.

The neglectful or uninvolved communication style is characterized by low levels of parental involvement, emotional connectedness and behavioral monitoring. Under such

relational conditions, adolescents may experience a lack of social support, feelings of loneliness, or difficulties in interpersonal relationships (Laff R. & Ruiz W., 2019).

Thus, the theoretical analysis indicates that family parenting styles and specific characteristics of parental behavior may be associated with different aspects of adolescents' socio-psychological adaptation. Particular importance should be given to parental support, emotional involvement, parental control, autonomy and consistency in parental demands. At the same time, it is important to examine not only the overall parenting style but also specific characteristics of parent–adolescent relationships.

Parenting style can be conceptualized as a relatively stable set of interaction patterns employed by parents, expressed through the ways in which parental demands are communicated, control is exercised, emotional responses are expressed, autonomy is granted and communication is maintained. However, it is important to distinguish not only between general parenting styles but also between specific characteristics of parent–adolescent relationships. In particular, parental positive interest, guidance, provision of autonomy, hostility and consistency in parental behavior may be differentially associated with adolescents' social and personal adaptation processes.

Parental positive interest involves emotional involvement with the child, attentiveness to the child's experiences and an accepting attitude within the relationship. In such an environment, adolescents may have greater opportunities to express their own feelings and thoughts and to demonstrate constructive behavior in interpersonal relationships.

Parental directiveness is characterized by the degree of behavioral control, demands and boundary-setting directed toward the child. During adolescence, the need for parental monitoring remains, although the manner in which it is exercised may be particularly important. Strict control and limited autonomy in decision-making may restrict adolescents' opportunities to develop independent behavior and decision-making skills. At the same time, the presence of clear and consistent boundaries may contribute to a predictable family environment. Therefore, parental control in itself should not be regarded as either a positive or negative phenomenon; rather, its content, manner of implementation and the extent to which it accommodates the adolescent's autonomy are of particular importance.

From the perspective of adolescents' socio-psychological adaptation, the degree of autonomy granted by parents is also of particular importance. During adolescence, the striving for independence represents a natural developmental tendency and parental acceptance of this need may be associated with the development of responsibility, self-regulation and the ability to exercise control over one's own behavior. However, excessively limited parental monitoring and insufficient parental involvement may, in certain situations, make behavioral self-regulation more difficult.

Consistency in parental behavior is another important component of parent–adolescent relationships. Consistent and predictable parental demands enable adolescents to develop a clearer understanding of the rules and expectations established within the family. In the context of contradictory or changing demands, adolescents may experience difficulties in identifying behavioral boundaries, which may, in turn, affect the ways in which they respond to social situations.

When considering different parenting styles within the family, three approaches are most commonly distinguished: democratic, authoritarian and liberal. The democratic style is characterized by respectful treatment of the child, open dialogue, a balance between boundaries and parental demands and the gradual expansion of the adolescent's autonomy. The authoritarian style places greater emphasis on parental control, discipline and the priority of demands established by the parent, while the child's perspective and opportunities for independent choice may be more limited. In contrast, the liberal style is characterized by relatively low levels of parental control and demands, along with greater freedom for adolescents in making decisions.

Differences among these parenting styles may be reflected in various patterns of adolescents' interpersonal behavior. In interpersonal relationships, adolescents may display cooperative, adaptive, dependent, submissive, suspicious, aggressive, or dominant behavioral tendencies. However, the development of these tendencies is influenced not only by family relationships but also by the peer group, the school environment, social experiences, individual characteristics and the contemporary digital environment. Therefore, parenting style should be considered as one of multiple factors associated with adolescents' socio-psychological adaptation.

When studying adolescents' adaptation, it is also important to consider its multidimensional nature. Socio-psychological adaptation may be reflected in communication skills, social interaction, behavioral normativity, emotional and neuropsychological stability, as well as the ability to respond appropriately to the demands of the social environment. Therefore, the characteristics of parenting and parent–adolescent relationships should be examined not only in terms of overall adaptation levels but also with regard to its specific components.

From this perspective, a synthesis of the theoretical literature suggests that the nature of parent–adolescent relationships may be associated with various aspects of adolescents' socio-psychological adaptation. Of particular importance may be parental emotional involvement, the balance between parental control and autonomy, consistency in parental demands and the dialogical nature of communication. However, these associations cannot be interpreted in isolation without taking into account adolescents' individual characteristics and the influence of their social environment.

Thus, the theoretical considerations provide a basis for examining the associations between specific characteristics of parent–adolescent relationships and indicators of adolescents' socio-psychological adaptation.

METHODOLOGY

The theoretical analysis indicated that parenting styles and specific characteristics of parent–adolescent relationships may be associated with various aspects of adolescents' socio-psychological adaptation. Based on these theoretical considerations, an empirical study was conducted to examine the characteristics of parent–adolescent relationships and their associations with indicators of adolescents' socio-psychological adaptation.

Our research question is: What associations exist between specific characteristics of parent–adolescent relationships and indicators of adolescents' socio-psychological adaptation?

In accordance with the aim of the study, the following research objectives were formulated: to examine the main parenting styles employed in families, identify the characteristics of parent–adolescent relationships, assess indicators of adolescents' socio-psychological adaptation and examine the associations between characteristics of parent–adolescent relationships and specific components of adolescents' adaptation.

The study was conducted in three interrelated stages. During the first, preparatory stage, the scientific literature on parenting styles, parent–adolescent relationships and socio-psychological adaptation was reviewed. In parallel, observations were conducted in schools to examine adolescents' behavioral and interpersonal characteristics. Particular attention was paid to the nature of adolescents' relationships with peers, their responses to social situations, emotional manifestations and involvement in group interactions. The observational data were used for the preliminary selection of participants and for organizing the subsequent stages of the study.

During the second, empirical stage, a psychodiagnostic assessment was conducted among 75 adolescents aged 14–15 (26 boys and 49 girls) and their 75 mothers. The study examined the parenting styles employed within the family, specific characteristics of parent–adolescent relationships and indicators of adolescents' socio-psychological adaptation.

During the third, analytical stage, the collected data were subjected to quantitative and qualitative analysis. The quantitative analysis examined the levels of the variables under study and the statistically significant associations between them, while the qualitative analysis was used to interpret the identified patterns and trends.

The following assessment instruments were used in the study:

E. Schaefer's "Parent–Adolescent Relationship Styles Questionnaire." The questionnaire is designed to assess the characteristics of parent–adolescent relationships.

It consists of 50 statements measuring several dimensions of parental attitudes, including positive interest, parental directiveness, hostility, provision of autonomy and inconsistency. The questionnaire is completed separately to assess adolescents' perceptions of their relationships with their mother and father, allowing for the examination of differences in parental interactions.

R. V. Ovcharova's "Parenting Styles Questionnaire." The questionnaire was used to identify the predominant parenting style within the family. It consists of 10 questions, each with three possible response options. Based on the total scores, three main parenting styles are distinguished: democratic, authoritarian and liberal. In the present study, this questionnaire was administered to mothers to assess and describe their parenting styles.

A. G. Maklakov and S. V. Chermyanin's "Adaptability" Multilevel Questionnaire. The questionnaire was used to assess adolescents' personal and socio-psychological adaptation. It consists of 165 statements and allows for the assessment of personal adaptive capacities, communication characteristics, moral normativity, neuropsychological stability and other indicators. In accordance with the objectives of the study, particular attention was given to personal adaptive capacities, communication qualities, moral normativity and neuropsychological stability.

RESULTS

The preliminary analysis of the empirical data made it possible to identify several characteristic patterns in parenting styles, parent–adolescent relationships and adolescents' socio-psychological adaptation.

At the beginning of the study, the parenting styles employed by mothers were examined using R. V. Ovcharova's "Parenting Styles Questionnaire." According to the results, among the 75 mothers who participated in the study, a democratic parenting style predominated in 33 mothers, an authoritarian style in 30 and a liberal parenting style in 12. So the democratic parenting style was the most prevalent among the families studied, although the authoritarian style was also substantially represented.

The characteristics of parent–adolescent relationships were examined using E. Schaefer's questionnaire, which was completed by the adolescents. The questionnaire made it possible to assess adolescents' perceptions of parental attitudes across the dimensions of positive interest, parental directiveness, hostility, autonomy and inconsistency.

Analysis of the results indicates certain differences in adolescents' ratings of parental attitudes toward their mothers and fathers. In their ratings of mothers, low levels of positive interest (57 participants), parental directiveness (63 participants) and autonomy (63 participants) were most frequently reported. At the same time, the predominance of

low levels of hostility (75 participants) and inconsistency (75 participants) may indicate that the mothers' behavior was generally not perceived by the adolescents in the study as explicitly hostile or unpredictable. In turn, the predominance of low levels of positive interest may suggest that emotional involvement and interest were not perceived as sufficiently pronounced in mother–adolescent relationships.

In the ratings of fathers, low levels of positive interest (51 participants) and parental directiveness (69 participants) were also predominant. However, the relatively higher level of autonomy in relation to fathers may indicate a perceived tendency to provide adolescents with greater independence. The low level of hostility toward fathers (75 participants) likewise suggests that overtly negative or hostile attitudes were not a general characteristic of father–adolescent relationships in the studied group. The finding that a high level of inconsistency was reported by only three adolescents further indicates that instability in parental behavior was not a general characteristic of the studied group.

Analysis of the results of adolescents' socio-psychological adaptation indicates that the levels of different adaptation components were not uniform across the studied group. With regard to personal adaptive capacities, a satisfactory level was identified in 39 participants, whereas 36 participants demonstrated an insufficient level. This indicates that the studied group included adolescents with varying levels of personal adaptation.

More pronounced differences were observed in the indicator of moral normativity, with 51 participants demonstrating an insufficient level. This finding may indicate that adolescents with insufficient levels experience greater difficulty in evaluating their social roles and adhering to generally accepted behavioral norms, which may create challenges in interpersonal relationships. Adolescents with satisfactory levels tend to evaluate their social roles more realistically and adhere to generally accepted behavioral norms, which may contribute to more effective socio-psychological adaptation.

The pattern was relatively more favorable with regard to communication qualities and neuropsychological stability, with satisfactory levels identified in 51 and 42 adolescents, respectively. This indicates that a substantial proportion of the studied group retained adequate resources for effective communicative interaction and neuropsychological stability.

Overall, the findings indicate that the pattern of socio-psychological adaptation among the adolescents studied is not uniform. On the one hand, a substantial proportion of participants demonstrated preserved communication qualities and neuropsychological stability, while on the other hand, certain difficulties were observed in personal adaptive capacities and, particularly, moral normativity. The adolescents' assessments of parental attitudes also indicate that hostile and inconsistent parental behavior was generally not pronounced in the families studied, whereas the predominance of low levels of positive

interest is particularly relevant for the subsequent analysis of adolescents' adaptation indicators.

Analysis of the Associations Between Parent–Adolescent Relationships and Adolescents' Adaptation Indicators.

The associations between specific indicators of parental attitudes perceived by adolescents and indicators of their socio-psychological adaptation were also examined. In the analysis, the relevant indicators from Schaefer's questionnaire were treated as adolescents' assessments of parental attitudes, while the indicators from the Maklakov–Chermyanin questionnaire were considered measures of adolescents' adaptation characteristics.

The analysis revealed a weak positive association between positive interest and personal adaptive capacities ($r = 0.228$, $p < .05$). A medium positive association was identified between positive interest and communication qualities ($r = 0.426$, $p < .001$). In contrast, a weak negative association was found between positive interest and neuropsychological stability ($r = –0.224$, $p < .05$).

A strong positive association was found between parental directiveness and personal adaptive capacities ($r = 0.528$, $p < .001$), while a weak positive association was identified between parental directiveness and neuropsychological stability ($r = 0.289$, $p < .05$). A strong positive association was also found between autonomy and personal adaptive capacities ($r = 0.368$, $p < .01$).

With regard to inconsistency, a weak negative association was identified with personal adaptive capacities ($r = –0.223$, $p < .05$), as well as with neuropsychological stability ($r = –0.286$, $p < .05$).

Overall, the findings indicate that several indicators of parental attitudes perceived by adolescents have statistically significant associations with specific characteristics of socio-psychological adaptation. The strongest association was identified between parental directiveness and personal adaptive capacities ($r = 0.528$, $p < .001$), while a medium association was also found between positive interest and communication qualities ($r = 0.426$, $p < .001$). The remaining associations examined were generally of low strength.

The psychological interpretation of the identified associations suggests that adolescents' perceptions of parental attitudes may be related, to some extent, to the manifestation of different aspects of their adaptation. In particular, the strong association observed between positive interest and communication qualities indicates that a greater perceived level of parental attention, interest and involvement with the adolescent is associated with higher levels of adolescents' communication qualities.

The significant association between positive interest and personal adaptive capacities likewise indicates a certain correspondence between parental attention and adolescents' adaptive capacities. However, the relatively weak strength of this association suggests that

differences in personal adaptive capacities are also related to other personal and social factors.

The strongest association was identified between parental directiveness and personal adaptive capacities. This finding may be related to the fact that, during adolescence, clear demands, boundaries and behavioral expectations may, in some situations, provide a structure for organizing behavior and navigating social demands. However, this finding does not mean that parental directiveness is inherently beneficial or causally conducive to adaptation. Its significance may depend on the content of the demands, the manner in which they are communicated and the broader context of the relationship with the adolescent.

The weak association between parental directiveness and neuropsychological stability likewise indicates a certain correspondence between parental demands and this aspect of adolescents' adaptation. The weak strength of the association does not support considering parental directiveness a substantial determinant of this component of adaptation.

The moderate association between autonomy and personal adaptive capacities indicates that a greater perceived provision of independence and opportunities for adolescents to make their own decisions is associated with higher levels of personal adaptive capacities. During adolescence, the gradual expansion of independence is a natural developmental process through which adolescents learn to take responsibility for their own choices and behavior.

The weak negative association identified between inconsistency and personal adaptive capacities indicates that a higher degree of instability in parental demands and responses is associated with lower levels of personal adaptation. The association between inconsistency and neuropsychological stability was also negative in direction. These findings may be consistent with theoretical perspectives suggesting that the predictability of parental behavior may be relevant to adolescents' social orientation.

So the findings of the study indicate that different characteristics of parental attitudes perceived by adolescents are associated with specific aspects of socio-psychological adaptation to varying degrees. The most pronounced associations were identified between parental directiveness and personal adaptive capacities, as well as between positive interest and communication qualities.

DISCUSSION

Analysis of the research findings showed that specific characteristics of parent–adolescent relationships are associated with several aspects of adolescents' socio-psychological adaptation. This finding is consistent with the theoretical perspectives of L. I. Bozhovich (2008) and other authors, who view the family as an important context for

adolescents' personality development and socialization. Our findings extend this perspective by indicating that not only the overall family parenting environment but also adolescents' perceptions of specific aspects of parental attitudes are important.

The associations observed between parental positive interest and adolescents' adaptation indicators are in line with D. Baumrind's view that emotional acceptance, parental interest and attention to the child may provide favorable conditions for personality and social development. A similar position is reflected in Baumrind's (1991) concept of authoritative parenting, which combines emotional support with clear expectations and boundaries. Our findings further suggest that the emotional and regulatory aspects of parent–adolescent relationships may be better understood when considered together rather than as separate characteristics.

The associations identified between autonomy and adaptation indicators are consistent with the theoretical perspective of E. Erikson (1968) and subsequent approaches to adolescent development, according to which the gradual development of independence during adolescence represents an important developmental task. From this perspective, the provision of autonomy by parents may be viewed as a relational condition that allows adolescents to develop the ability to make independent decisions and function effectively within their social environment.

Our findings regarding parental directiveness further contribute to approaches in which parental control is primarily considered a potentially negative factor. The present data indicate that clear parental demands and boundaries may also be associated with more favorable adaptation indicators. This finding is more consistent with Baumrind's authoritative parenting model, in which parental control is not viewed as inherently negative but rather as a component that may be combined with emotional support and mutual respect. However, this does not imply that parental directiveness itself leads to better adaptation.

The results concerning parental inconsistency are generally consistent with theoretical perspectives suggesting that instability in parental demands and responses may make it more difficult for adolescents to orient their behavior and anticipate expectations within the social environment. This idea is reflected both in classical models of parenting styles and in research on adolescent socialization. Our findings suggest that consistency in parent–adolescent relationships may be an important factor in the process of adolescent adaptation.

Our findings are generally consistent with theoretical perspectives that view the family as an important context for adolescent development and socialization. However, parental influence may be better understood not only in terms of overall parenting styles but also through the interaction of specific components, such as emotional acceptance, guidance, autonomy and consistency. This perspective makes it possible to consider

parent–adolescent relationships as a multidimensional context associated with different manifestations of adolescents' socio-psychological adaptation (Schneider, 2010).

Thought, our results consistent with theoretical perspectives, our study has several limitations. The study included mothers' perspectives only; fathers and other family members were not directly assessed. Therefore, the findings might have been different if fathers' and other caregivers' perspectives had also been included.

Many Armenian families have traditionally been characterized by extended family structures, in which grandparents may live together with parents and adolescents. Their involvement in everyday communication, caregiving and decision-making may also influence adolescents' adaptation and parent–adolescent relationships. Therefore, the results may vary across families depending on their family structure and cultural characteristics. Future studies should include fathers, grandparents and other relevant family members and consider the cultural and family-contextual factors that may contribute to adolescents' socio-psychological adaptation.

CONCLUSIONS

1. The family represents an important context for adolescents' personality development, socialization and socio-psychological adaptation. The nature of parent–adolescent relationships is determined not only by the overall parenting style but also by specific components of parental attitudes, including emotional acceptance and interest, guidance, provision of autonomy and consistency.

2. Adolescents' socio-psychological adaptation is a multidimensional and multifactorial process associated with both the characteristics of the family environment and parent–adolescent relationships, as well as adolescents' personal and social factors. Different components of adolescents' socio-psychological adaptation are not expressed uniformly, while the overall pattern of parent–adolescent relationships is characterized by the presence of both supportive and regulatory components.

3. The characteristics of parental attitudes perceived by adolescents are associated with specific manifestations of socio-psychological adaptation to varying degrees. Parental interest, the provision of autonomy and structuring guidance are associated with more favorable adaptation characteristics, whereas inconsistency in parent–adolescent relationships is associated with less favorable manifestations of certain adaptation indicators.

4. Parent–adolescent relationships represent a multidimensional phenomenon, as their different aspects are associated with different characteristics of adolescents' adaptation. The findings of the study particularly highlight the importance of combining emotional involvement, autonomy and clear and consistent parental demands in shaping parent–adolescent relationships.

Recommendations

1. Psychologists working with adolescents should consider key aspects of parent–adolescent relationships, including parental interest and involvement, the degree of control, opportunities for autonomy and consistency in parental behavior. Where appropriate, counseling may be conducted jointly with parents and adolescents.

2. Parent counseling may benefit from practical exercises designed to strengthen active listening, encourage acceptance of the adolescent's views, promote the use of open-ended questions and reduce overly critical forms of communication.

3. In their work with parents, professionals should address the importance of establishing clear and predictable boundaries and help parents distinguish constructive guidance and control from excessive restriction, particularly when it limits adolescents' opportunities for age-appropriate autonomy.

4. School psychologists and social pedagogues should consider implementing regular preventive activities focused on parent–adolescent relationships. Such activities may include consultations with parents, group-based sessions with adolescents and individual psychological support when needed.

REFERENCES

Andreeva, G. M. (2012). *Social psychology: Textbook for higher education institutions* (5th ed., revised and supplemented). Moscow: Aspekt Press. 363 pp. ISBN 978-5-7567-0274-3 [in Russian].

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56–95. https://doi.org/10.1177/0272431691111004

Bozhovich, L. I. (1972). *Problems of personality formation*. Moscow. 265 pp. [in Russian].

Bozhovich, L. I. (2008). *Personality and its formation during childhood*. St. Petersburg: (Masters of Psychology series). Bibliograph. 398 pp. [in Russian].

Eidemiller, E. G., & Yustitskis, V. V. (2021). Family psychology and psychotherapy (4th ed.). St. Petersburg: Piter. 672 pp. ISBN 9785446195886 [in Russian].

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis***.** New York: W. W. Norton & Company.

Gevorgyan, S., Sargsyan, L., Lachinyan, L., Petrosyan, R., Katunyan, A., Ghazaryan, A., Grigoryan, G., & Zhamkotsyan, R. (2025). *Social psychology of the family: A textbook*. Yerevan. 578 pp. [in Armenian].

Kiseleva, N. N., & Krasheninnikov, E. E. (2025). Classification of styles and characteristics of family upbringing at the current stage of development of the family institution. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo*

universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya [Bulletin of Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology], *19*(2), 235–250. https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-235-250 [in Russian].

Krysko, V. G. (2006). Social psychology. Moscow: Omega-L. 352 pp. [in Russian].

Laff R. & Ruiz W., (2019), Child, family and community. An Open Educational Resources Publication by College of the Canyons. Derivative of Version 1.0. Child, Family and Community OER book.docx - Google Диск

Mukhina, V. S. (2006). *Developmental psychology: The phenomenology of development: Textbook for students of higher education institutions* (10th ed., revised and supplemented). Moscow: Akademiya. 608 pp. [in Russian].

Rean, A. A., Kudashev, A. R., & Baranov, A. A. (2008). Psychology of personality adaptation. Prime-Evroznak. 480 pp. ISBN 978-5-93878-716-2 [in Russian].

Shneider, L. B. (2010). *Family psychology: An anthology*. Moscow: Akademicheskiy Proekt; Triksta. 720 pp. ISBN 978-5-8291-1206-6; 978-5-902358-37-4 [in Russian].

Tarakanova, V. V., & Slabozhaninova, A. K. (2012). Family parenting style and the characteristics of preschool children's communication with peers. *Municipal Education: Innovations and Experiment*, (5). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/stil-semeynogo-vospitaniya-i-osobennosti (accessed March 3, 2026) [in Russian].

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԾՆՈՂ-ԴԵՌԱՀԱՍ ՓՈԽՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ ԴԵՌԱՀԱՍՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՀԱՐՄԱՐՈՒՄԸ

Ռուզաննա Ժամկոցյան, Սիրինա Առաքելյան

Հոդվածում ուսումնասիրվում են ծնող-դեռահաս փոխհարաբերությունների առանձնահատկությունները և դրանց կապը դեռահասների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման ցուցանիշների հետ: Դեռահասության շրջանում տեղի ունեցող անձնային, հուզական և սոցիալական փոփոխությունները ուղեկցվում են ինքնուրույնության ձգտման ուժեղացմամբ, սեփական դիրքորոշումների ձևավորմամբ, հասակակիցների հետ հարաբերությունների ընդլայնմամբ և սոցիալական տարբեր իրավիճակներում ինքնուրույն կողմնորոշվելու անհրաժեշտությամբ: Միաժամանակ ընտանիքը շարունակում է մնալ դեռահասի սոցիալականացման կարևոր միջավայր, որտեղ ձևավորվում են հաղորդակցման, վարքի կարգավորման, պատասխանատվության և միջանձնային

փոխհարաբերությունների հետ կապված փորձն ու հմտությունները: Այս պայմաններում ծնողների կողմից ցուցաբերվող հետաքրքրվածությունը և աջակցությունը, պահանջների ու սահմանների հստակությունը, դեռահասին ինքնուրույնության տրամադրման հնարավորությունները և ծնողական վարքի հետևողականությունը կարող են առնչվել դեռահասի սոցիալական միջավայրին հարմարվելու տարբեր կողմերի հետ: Հետևաբար ծնող–դեռահաս փոխհարաբերությունների ոչ միայն ընդհանուր ոճերի, այլև դրանց առանձին բնութագրերի ուսումնասիրությունը հնարավորություն է տալիս առավել ամբողջական պատկերացում կազմել դեռահասների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման հետ կապված գործոնների մասին և կարող է կարևոր նշանակություն ունենալ հոգեբանական աջակցության ու կանխարգելիչ աշխատանքի կազմակերպման համար: Հետազոտությանը մասնակցել են 14–15 տարեկան 75 դեռահասներ և միևնույն դեռահասների 75 մայրեր: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են Ռ. Վ. Օվչարովայի դաստիարակության ոճերի ուսումնասիրման մեթոդիկան, Ս. Ս. Շաֆերի ծնող–դեռահաս հարաբերությունների ուսումնասիրման մեթոդիկան և Ա. Գ. Մակլակովի ու Ս. Վ. Չերմյանինի «Ադապտիվություն» բազմաշերտ հարցարանը: Ստացված տվյալների վերլուծությամբ բացահայտվել են ծնողական հետաքրքրվածության, ուղղորդման, ինքնավարության և անհետևողականության ու դեռահասների հարմարման առանձին ցուցանիշների միջև վիճակագրորեն նշանակալի կապեր: Առավել արտահայտված կապեր են արձանագրվել ծնողական ուղղորդման և անձնային հարմարվողական կարողությունների, ինչպես նաև ծնողական դրական հետաքրքրվածության և հաղորդակցական որակների միջև: Արդյունքները ցույց են տալիս, որ ծնող–դեռահաս փոխհարաբերությունների տարբեր բաղադրիչների և դեռահասների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման առանձին կողմերի միջև առկա են տարբեր ուժգնության կապեր:

Բանալի բառեր՝ *դեռահասություն, ծնող–դեռահաս փոխհարաբերություններ, սոցիալ-հոգեբանական հարմարում, դաստիարակության ոճ, ծնողական հետաքրքրվածություն, ուղղորդում, ինքնավարություն, անհետևողականություն, հարմարվողականություն*:

РЕЗЮМЕ

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ПОДРОСТКОВ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ

Рузанна Жамкоцян, Сирина Аракелян

В статье рассматриваются особенности детско-родительских отношений и их связь с показателями социально-психологической адаптации подростков. Подростковый возраст характеризуется значительными изменениями в личностной,

эмоциональной и социальной сферах, усилением стремления к самостоятельности, формированием собственных взглядов и позиций, расширением взаимодействия со сверстниками и необходимостью самостоятельно ориентироваться в различных социальных ситуациях. При этом семья продолжает играть важную роль в процессе социализации подростка, поскольку именно в семейном взаимодействии формируются опыт и навыки общения, регуляции поведения, ответственности и построения межличностных отношений. В этих условиях такие характеристики родительского отношения, как заинтересованность и поддержка, четкость требований и границ, предоставление подростку возможности для самостоятельности и последовательность родительского поведения, могут быть связаны с различными сторонами его адаптации к социальной среде.

В исследовании приняли участие 75 подростков в возрасте 14–15 лет и 75 их матерей. Анализ полученных данных выявил статистически значимые связи между отдельными характеристиками родительского отношения — положительным интересом, директивностью, автономией и непоследовательностью — и показателями адаптации подростков. Наиболее выраженные связи установлены между директивностью родителей и личностными адаптационными способностями подростков, а также между положительным интересом родителей и коммуникативными качествами.

Результаты показывают наличие связей различной силы между различными компонентами взаимоотношений между родителями и подростками и индивидуальными аспектами социально-психологической адаптации подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст, детско-родительские отношения, социально-психологическая адаптация, стиль воспитания, родительский интерес, директивность, автономия, непоследовательность, адаптивность.

Հոդվածը սրացվել է՝ 02.09.2026
Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 03.09.2026
Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 19.10.2026

ՃԱՆԱՉՈՂԱԿԱՆ ԱՆՇԱՐԺԱՑՄԱՆ ՀԱՂԹԱՀԱՐՄԱՆ ՍՏՐԱՏՈՍԳՈԳԻԱԿԱՆ[1] ՄՈԴԵԼԸ ԲԱՐՁՐ ԱՆՈՐՈՇՈՒԹՅԱՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐԵՐՈՒՄ

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆ ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ

ՀՀ ՊՆ Վ. Սարգսյանի անվան ռազմական ակադեմիա, ՀՀ, Երևան

Էլ.հասցե ՝ *manukyanharutyun1982@gmail.com*

DOI: 10.24234/scientific.v3i53.404

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածի նպատակն է բացահայտել բարձր տեղեկատվական անորոշության/էնտրոպիայի պայմաններում հրամանատարների ճանաչողական անշարժացման առաջացման հիմնական գործոնները, գնահատել գծային-դետերմինիստական պատրաստության սահմանափակումները և հիմնավորել ստրատոսգոգիական ինոկուլացիայի[2] մոդելի կիրառելիությունը՝ որպես ճանաչողական ճկունության, ինքնուրույն որոշումների կայացման և հարմարվողական դիմադրողականության ձևավորման միջոց: Հետազոտության **օբյեկտը** բարձր էնտրոպիայի[3] և տեղեկատվական պատերազմի ժամանակակից պայմաններում փոքր պետությունների սպայական կազմի պատրաստման ռազմակրթական և անդրագոգիկական համակարգն է: Հետազոտության **առարկան**՝ մարտական սուր սթրեսի և անորոշության պայմաններում սպայական կազմի ճանաչողական անշարժացման (սառեցման) հաղթահարման հոգեբանական-մանկավարժական մեխանիզմները և ստրատոսգոգիկական ինոկուլացիայի կիրառական մոդելը: Հետազոտության **նպատակն է** սահմանել «դետերմինիստական կանխակալության» (մոլորություն, Deterministic Fallacy)[4] ազդեցությունը փոքր

[1] Ստրատոսգոգիա (Stratosgogy) - տերմինը ծագում է հին հունարեն στρατός (զինված ուժ) և ἀγωγή (ուղղորդված ձևավորում) բառերից: -գոգիա (-gogy) արմատի հիմնական իմաստը չի սահմանափակվում տարիքային ուսուցմամբ, այլ վերաբերում է սահմանափակումների ներքո իրականացվող կառուցվածքային ուղղորդմանը: Այս առումով ստրատոսգոգիան բնութագրում է մանկավարժական ձևավորում, որը կենտրոնացած է հակադրական, բարձր ճնշման ռազմական պայմաններում կոգնիտիվ պայմանավորման վրա:

[2] Inoculation Theory - Սոցիալական հոգեբանական տեսություն, որը բացատրում է, թե ինչպես կարելի է սպառնալիքի ու ճնշման թուլացված տարբերակների նախնական ազդեցության միջոցով պաշտպանել վերաբերմունքը կամ համոզմունքը հակադեմ ազդեցությունից: Գործում է օրգանիզմի՝ հիվանդություններից պաշտպանվելու սկզբունքով:

[3] Էնտրոպիա - ինֆորմացիայի տեսության մեջ՝ անորոշության չափը որևէ փորձում, որը կարող է տարբեր ելքեր և տեղեկության տարբեր քանակություն ունենալ:

[4] Սխալ գիտական համոզմունք, ըստ որի պատերազմը գծային և կանխատեսելի համակարգ է, որը կարելի է վերահսկել խիստ վարքաբանական համապատասխանության և «x-ը լուծելու» (solve-for-x) տրամաբանության միջոցով:

պետությունների պաշտպանական համակարգերի վրա, առաջարկել և հիմնավորել ստրատոսգոգիկական պատվաստման մեթոդաբանությունը՝ որպես հրամանատարների հարմարվողական կոգնիտիվ դիմադրության ձևավորման գործիք, որը անձի մեջ ինքնուրույն և քննադատական մտածողության ձևավորման միջոցով, թիրախային կրթական ներգործության և գիտակցաբար կառուցված տարբեր ուսումնական իրադրությունների հաղթահարման արդյունքում ձևավորում բարդ է իրավիճակներում ճիշտ կողմնորոշվելու և որոշում կայացնելու կարողություն:

Հետազոտության տեսական և մեթոդաբանական հիմքը հիմնված է համակարգային, սոցիալ-հոգեբանական, ինտեգրատիվ և կոնցեպտուալ մոտեցումների համադրման վրա: Խնդրի լուծման համար կիրառվում է միջճյուղային սինթեզի մեթոդը, որը միավորում է կոգնիտիվ հոգեբանության (Ինոկուլացիայի տեսություն, Ցանկալի դժվարություններ), ռազմական տեսության (OODA ցիկլ, Ռեֆլեքսային վերահսկում) և տեղեկատվական գիտության սկզբունքները՝ ձևավորելով համահունչ և ամբողջական բացատրական շրջանակ

Բանալի բառեր՝ *տեղեկատվական անորոշություն, էնտրոպիա, ճանաչողական ճկունություն, ռազմական տեսություն, քննադատական մտածողություն:*

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Պատերազմի պատճառները հասկանալը նշանակում է հասկանալ, թե որքանով է պատերազմը հնարավոր տվյալ կոնկրետ պայմաններում (Карасин, 2025)], այդ իսկ պատճառով ժամանակակից պատերազմները հրամանատարության համար դարձել են առանցքային պարագայի ուսումնասիրություն: Բարձր ինտենսիվությամբ մարտական գործողությունների ընթացքում կատարված դիտարկումները ցույց են տալիս, որ երբեմն սպաները, որոնք ստացել են ինտենսիվ ակադեմիական պատրաստություն և խիստ հետևում են հաստատված ռազմական ընթացակարգերին, հաճախ առաջինն են ենթարկվում «Ճանաչողական անշարժացման (սառեցման)» (անգլ. Cognitive Freeze)՝ մտավոր պարալիզման վիճակի, որն առաջանում է այն ժամանակ, երբ մարտադաշտի իրականությունը կտրուկ շեղվում է նախապես սերտած տեսական մոդելներից:

Հակառակ դրան՝ պակաս կոնվենցիոնալ կենսագրություն ունեցող կամ համակարգի կանոնները երբեմն «շրջանցող» անձինք հաճախ ցուցաբերում են հարմարվողականության և գոյատևման ավելի բարձր մակարդակներ: Այս անհամապատասխանությունը վկայում է, որ համակարգային ձախողումները պայմանավորված են ոչ թե գիտելիքի պակասով, այլ այդ գիտելիքի՝ կոդավորված ուսուցման ընթացքում հոգեբանական բնույթով: Այս երևույթի արմատը սահմանվում է որպես «Դետերմինիստական կանխակալություն (մոլորություն)» (անգլ. Deterministic Fallacy): Սա այն սխալ գիտական համոզմունքն է, ըստ որի պատերազմը

գծային և կանխատեսելի համակարգ է, որը կարելի է կառավարել վարքագծային խիստ համապատասխանության և «մեկ ճիշտ լուծման» տրամաբանությամբ:

Ռազմահոգեբանական գրականության տիրույթում կատարված հետազոտությունները (Караяни, 2026) և Ա. Հ. Տավարածյանը [**1**, էջեր 9-16] փաստում են, որ ժամանակակից բարձր ինտենսիվության հակամարտությունների հոգեբանական ծանրաբեռնվածությունը պահանջում է կոգնիտիվ ճկունության այնպիսի մակարդակ, որը չեն կարող ապահովել ավանդական, գծային կրթական մոդելները: Սակայն, պատմականորեն ձևավորված ռազմակրթական կառուցվածքները հենվում են Ի. Պ. Պավլովի (Павлов, 1927) և Բ. Ֆ. Սկինների (Павлов, 1927) վարքաբանական (Behaviorism) տեսությունների, ինչպես նաև Ֆ. Ու. Թեյլորի (Taylor, 1911) գիտական կառավարման (Scientific Management) մոդելների վրա: Այս ռեդուկցիոնիստական հենքը, որն արտահայտված է նաև Ա. Վ. Սուվորովի (Суворов, 1941) համակարգում, առաջնահերթություն է տալիս կոշտ ավտոմատացմանը և «դպրոցական լուծման» (անգլ. The School Solution) տրամաբանությանը: Մյուս կողմից, ճանաչողական հոգեբանության և հարմարվողականության գրականության մեջ առանցքային են Ու. Ջ. ՄքԳուայերի (McGuire, 1961) «Ինոկուլացիայի տեսությունը» և Ռ. Ա. Բյորկի (Bjork, 1994) «Ցանկալի դժվարությունների» (անգլ. Desirable Difficulties) հայեցակարգը: Տեղեկատվական անորոշության կառավարումը խարսխվում է Կ. Է. Շենոնի (Shannon, 1945) տեղեկատվական էնտրոպիայի տեսական դրույթների վրա:

Չնայած կլինիկական սթրես-մենեջմենթի և կոգնիտիվ հոգեբանության ոլորտներում առկա տեսական հարստությանը, ռազմական անդրագոգիկայի[5] բնագավառում առկա է լուրջ մեթոդաբանական ճեղքվածք: Հակառակ բարեփոխումների՝ հետխորհրդային պետությունների ռազմական կրթությունը որոշ, սակայն անընդունելի չափով շարունակում է հիմնված մնալ 1920-ական թվականների վարքաբանական մոդելների վրա, որոնք առաջնահերթություն են տալիս մեխանիկական հնազանդությանը, ոչ թե ինքնուրույն մտածողությանը: Գիտական գրականության մեջ բացակայում է միասնական մանկավարժական այնպիսի շրջանակ, որը տեղեկատվական էնտրոպիայի մշակումը կկապի հրամանատարների նեյրոլոգիական «անջատման» կանխարգելման հետ: Առկա է հստակ «Խրոնո-ռազմավարական ճեղքվածք» (անգլ. Chrono-Strategic Gap). պատերազմի տեխնոլոգիաներն ու տեմպը թռիչքաձև առաջ են անցել, մինչդեռ կրթական մեթոդաբանությունը մնացել է խարսխված Սառը պատերազմի «ախտահանված մանկավարժության» (անգլ. Sanitized Pedagogy) վրա, որն օպտիմալացված է միայն նախապես հայտնի պատասխանների համար և փլուզվում է անորոշության պայմաններում:

[5] Անդրագոգիկա – մեծահասակների կրթություն և ուսումնառություն:

Գիտական նորույթը: Այս տեսամեթոդաբանական բացը լրացնելու համար սույն ուսումնասիրությունն առաջարկում է ստրատոսգոգիայի (անգլ. Stratosgogy) շրջանակը՝ մանկավարժական/անդրագոգիկական նոր մոտեցում, որը նախատեսված է հատուկ բարձր էնտրոպիական և հակադիր միջավայրերի համար: Առաջարկվող մոդելի նորույթն է ստատիկ մանկավարժության փոխարինումը «ստրատոսգոգիական ինոկուլացիայով», որը ենթադրում է անցում լսարանային «կառավարվող տրավմայի» համակարգին, իրականացվում է «մանկավարժական սաբոտաժի» և «էնտրոպիական ստուգարքների» միջոցով: Այս մոտեցումը կոտրում է գծային-ալգորիթմային մտածողությունը և փոքր պետությունների հրամանատարների մոտ ձևավորում է «Ինքնիշխան միտք» ու հոգեկան հակախոցելիություն:

Ճանաչողական անշարժացման հոգեբանական մեխանիզմները և անորոշությունը

Ժամանակակից բարձր էնտրոպիայի (քաոսայնության) մարտական միջավայրերում սպայական կազմի կայացրած որոշումները դուրս են գալիս դասական գծային-դետերմինիստական մոդելների սահմաններից:

Գ. Քլեյնը (Klein, 1998, Klein, 2008) փաստում է, որ սթրեսի պայմաններում փորձառու առաջնորդները որոշումներ են կայացնում ոչ թե հնարավոր տարբերակների համեմատական վերլուծության, այլ իրավիճակի արագ ճանաչման և նախատիպային մոդելավորման (անգլ. Recognition-Primed Decision) միջոցով: Երբ հրամանատարը բախվում է բացարձակ անսպասելի օպերատիվ իրադրության, որի նախատիպը բացակայում է նրա փորձառական կառուցվածքներում, տեղի է ունենում իմացական սխեմաների կոլապս (Limnéll, 2021): Ստրատոսգոգիական «պատվաստման» նպատակը ոչ թե սթրեսը վերացնելն է, այլ ճանաչողական ճկունություն ձևավորելը, որը թույլ կտա սպային պահպանել կառավարման ֆունկցիոնալությունը՝ նույնիսկ անորոշության առավելագույն էնտրոպիայի պայմաններում (Salas, Rosen, 2009):

Հետխորհրդային դետերմինիստական համակարգերը պատմականորեն հակված են կենտրոնացված հրամանատարման և ալգորիթմային կանխատեսելիության (Grau&Bartles, 2016): Կրթական գործընթացում առաջնայնությունը տրվում է պատրաստի սխեմաների սերտմանը, ինչը հանդիսանում է պոզիտիվիստական հետազդեցություն: Արդյունքում, կապի խզման կամ անսպասելի սցենարի դեպքում սպաները ենթարկվում են ճանաչողական անշարժացման, քանի որ զրկված են ինքնուրույն գործելու «ստրատոսգոգիական պատրաստումից»:

Արևմտյան ապակենտրոնացված մոդելը հիմնվում է սպայի օպերատիվ ինքնավարության ակտիվացման վրա (Leonhard, 1998, Shamir, 2000): Որոշումների

կայացման ապակենտրոնացումը ապահովագրում է համակարգը կենտրոնական օղակի կաթվածահարումից՝ խրախուսելով հորիզոնական նախաձեռնողականությունը:

Ռազմավարական հարմարվողականության և կրթության միջազգային մոդելները. Բարձր անորոշության պայմաններում սպայական կազմի պատրաստման հարցում տարբեր պետություններ մշակել են ուրույն ռազմավարական-անդրագոգիկական մոդելներ, որոնք արտացոլում են նրանց աշխարհաքաղաքական մասշտաբն ու պաշտպանական փիլիսոփայությունը:

ԱՄՆ-ն Կիրառում է «ադապտիվ առաջնորդության» (անգլ. Adaptive Leadership) և VUCA/BANI միջավայրերին դիմակայելու հայեցակարգերը (Heifetz, 1994): Ռազմական ակադեմիաներում կրթական ռազմավարությունը հիմնված է իրավիճակային անկանխատեսելիության վրա, որտեղ կուրսանտները պարբերաբար դրվում են տեղեկատվական դեֆիցիտի կամ գերհագեցածության պայմանների մեջ՝ ստիպելով նրանց գործել կառավարչական ռիսկի գոտում:

ՌԴ-ն պահպանում է օպերատիվ արվեստի բարձր ռազմավարական մակարդակ, սակայն մակրո-պատմական և ինստիտուցիոնալ պատճառներով տակտիկական օղակում շարունակում է հենվել կենտրոնացված վերահսկողության վրա (Kipp, 2004, Thomas, 2017): Կրթական համակարգը հաճախ հակված է ակադեմիական ֆորմալիզմի, ինչը մեծացնում է ճանաչողական անշարժացման ռիսկը ցածր օղակի հրամանատարների մոտ՝ անսպասելի սցենարների բախվելիս:

Թուրքիան վերջին տասնամյակներում անցում է իրականացրել ավանդական արևելյան-բյուրոկրատական համակարգից դեպի տեխնոլոգիական-տակտիկական ճկունություն: Նրանց ռազմակրթական մոդելը սկսել է ներառել ցանցակենտրոն պատերազմի տարրեր, որտեղ հատուկ ստորաբաժանումների հրամանատարներին տրվում է տակտիկական լայն ինքնավարություն՝ ինտեգրելով անօդաչու համակարգերի և հատուկ գործողությունների համատեղ կառավարումը:

Իսրայելի պաշտպանության բանակի (IDF) պատրաստման համակարգը բնութագրվում է բարձր մակարդակի ոչ հիերարխիկ մշակույթով (անգլ. «Chutzpah») և սիմուլյացիոն ծայրահեղ ծանրաբեռնվածությամբ (Gal, 1986, Lewin, 2025): Սպայական կրթությունը սերտորեն կապված է իրական մարտական փորձի հետ, որտեղ սխալվելու իրավույնքը դիտարկվում է որպես լռելյան գիտելիքի կուտակման պարտադիր տարր:

Ֆինլանդիան հիմնվում է «Համապարփակ պաշտպանության» (անգլ. Total Defense) մոդելի վրա (Limnéll, 2021, Salonius-Pasternak, 2015): Քանի որ ռեսուրսները սահմանափակ են, ֆիննական ռազմական անդրագոգիկան կենտրոնանում է ճանաչողական ապակենտրոնացման վրա: Յուրաքանչյուր սպա և ենթասպա

պատրաստվում է գործելու բացարձակ մեկուսացման պայմաններում՝ սեփական պատասխանատվությամբ, ինչը նվազեցնում է համակարգային ճնշվածությունը:

Աշխարհազորային (միլիցիոն) համակարգի շնորհիվ **շվեյցարական** մոդելը հաջողությամբ ինտեգրում է քաղաքացիական բարձր տեխնոլոգիական և կառավարչական փորձը ռազմական կրթության մեջ (Haltiner, 2003, Tibor Szvircsev Tresch, 2011): Սա ապահովում է լռելյան գիտելիքի բազմազանություն և բարձր սոցիալական վստահություն, ինչը հանդիսանում է հոգեբանական կայունության հիմք:

Սինգապուրը կիրառում է դինամիկ կառավարման և «համակարգային հակափխրունության» սկզբունքները: Ռազմական կրթությունը սինթեզված է կրիտիկական մտածողության և ինովացիոն հոգեբանության հետ՝ սպայից պահանջելով ոչ թե ստանդարտ լուծումներ, այլ իրավիճակին հարմարեցված նորարարական մոտեցումներ աննախադեպ ճգնաժամերում:

Ստրատոսգոգիական պատվաստում և «նպատակահարմար բարդություններ».

Այս մեթոդաբանության հիմքում ընկած է Ռ. Բյորկի «նպատակահարմար բարդությունների» (անգլ. Desirable Difficulties) տեսությունը՝ տրանսֆորմացված ռազմական անդրագոգիկայի պահանջներին (Bjork, 1994, Bjork, 2011): Ավանդական ուսուցումը հաճախ ստեղծում է «իմացության պատրանք» (illusion of competence), երբ կուրսանտը հեշտությամբ կատարում է կրկնվող, կանխատեսելի առաջադրանքները, սակայն ձախողում է իրական մարտական սթրեսի պայմաններում: Հոգեբանական «պատվաստման» այս տիպաբանությունը մասնակիորեն հենվում է նաև Մայխենբաումի սթրեսի պատվաստման թրեյնինգի (անգլ. Stress Inoculation Training) դրույթների վրա (Meichenbaum, 2007)՝ տեղափոխելով այն զուտ կլինիկական տիրույթից դեպի ուսումնական սաբոտաժ:

Ստրատոսգոգիան առաջարկում է կրթական գործընթացի գիտակցված և նպատակաուղղված բարդացում՝ *մանկավարժական սաբոտաժի* միջոցով՝ ներառելով հետևյալ դրույթները. **Տեղեկատվական տարամիտում (**անգլ. **Interleaving).** Ուսումնական խնդիրների ոչ գծային հաջորդականություն, որտեղ տակտիկական սցենարները փոփոխվում են առանց նախապես զգուշացման (Bjork, 2011): **Կանխամտածված անորոշության ներմուծում.** Հրամանատարաշտաբային վարժանքների ժամանակ ներմուծվում են հակասական հրամաններ, կապի կեղծ խափանումներ և ներքին «դավաճանության» կամ ռեսուրսների հանկարծակի կորստի սիմուլյացիաներ՝ ստիպելով ճանաչողական համակարգին անցնել մշտական հարմարվողականության ռեժիմի: Ստեղծված նպատակահարմար բարդությունները կոտրում են գծային-ալգորիթմային մտածողությունը, ձևավորում են հոգեբանական կայունություն (պատվաստում) ճանաչողական անշարժացման դեմ, սովորեցնելով

կայացնել որոշումներ ոչ թե կատարյալ տեղեկատվության, այլ կառավարվող քաոսի պայմաններում (Klein, 2008):

Եթե դետերմինիստական կանխակալությունը համակարգային հիվանդություն է, ապա ստրատոսգոգիական ինոկուլացիան հանդիսանում է դրա պատվաստանյութը: Ռազմական կրթական համակարգը «վստահության ճարտարապետությունից» դեպի հարմարվողական կոգնիտիվ դիմադրություն տեղափոխելու համար անհրաժեշտ է արմատապես փոխել ուղեղի մարզման մեթոդաբանությունը, ինչը ենթադրում է հրաժարում սահուն կամ հեշտ ուսուցումից, որտեղ ուսանողն իրեն հարմարավետ է զգում, և անցում լսարանային *կառավարվող փրավմայի* համակարգին:

ՄակԳուայերի ինոկուլացիայի տեսությունը. Ուսուցման ընթացքում սպայի համոզմունքների կամ որոշումների չափազանցված պաշտպանվածությունը քննադատությունից կամ անորոշությունից իրական հարձակման պահին համակարգը դարձնում է խոցելի (McGuire, 1961): Բացառապես կատարյալ տվյալներով մարզված սպան զրկվում է պատերազմի քաոսին դիմադրելու կոգնիտիվ հակամարմիններից: Ստրատոսգոգիական ինոկուլացիան ուսումնական գործընթացում ներարկում է անորոշության և կառավարվող տրավմայի սահմանափակ տարրեր՝ կանխարգելելով իրական իրադրային անջատումները:

Բյորկի «Նպատակահարմար (ցանկալի) բարդությունները». Ի հակադրություն ընթացիկ կատարողականին առաջնահերթություն տվող ավանդական մեթոդների, ինչպես տեսանք, սահուն և հեշտ ընկալվող ուսուցումը ստեղծում է իմացության պատրանք և հանգեցնում արագ մոռացության, մինչդեռ, կարող ենք հավելել, որ նպատակահարմար բարդությունների ներմուծումը դանդաղեցնում է ընկալման առաջնային ընթացքը, սակայն ապահովում է հմտությունների երկարաժամկետ պահպանումը: Ֆիզիկական հոգնածության կամ տեղեկատվական աղմուկի պայմաններում լուծվող մարտավարական խնդիրներն ավելի խորն են կոդավորվում ուղեղի կառուցվածքներում՝ ձևավորելով հարմարվողական դիմադրություն:

Մանկավարժական սաբոտաժ. Այս մոտեցումն իրականացվում է երկու հիմնարար մեթոդների միջոցով՝ **ա) Անհուսալի ինստրուկտավորում՝** ի տարբերություն ավանդական դասախոսի, ով հանդիսանում է ճշմարտության միակ աղբյուրը, ստրատոսգոգ հրահանգիչը կիրառում է մանկավարժական սաբոտաժ՝ ներկայացնելով նուրբ հակասություններ կամ դիտավորյալ սխալ պարունակող տվյալներ: Ուսանողը գնահատվում է ոչ թե հրահանգին կուրորեն հետևելու, այլ սխալը հայտնաբերելու և ինքնիշխան միտք դրսևորելու համար: **բ) Էնտրոպիական ստուգարք՝** քննություն է, որն անցկացվում է ոչ թե լռության մեջ, այլ տեղեկատվական գերբեռնվածության, խափանված կապի և բարձր աղմուկի

պայմաններում՝ ստիպելով ուղեղին միաժամանակ կառավարել սթրեսը և մշակել էնտրոպիան՝ կանխելով Ճանաչողական անշարժացումը (սառեցում):

Այս գործընթացի վերջնական նպատակն անցումն է պարզ «դիմադրողականությունից» (Resilience) դեպի հակախոցելիություն: Եթե դիմադրողականությունը շոկից հետո վերականգնվելու ունակությունն է, ապա հարմարվողական դիմադրությունը շոկի ընթացքում գործունակ մնալն ու հակառակորդի ստեղծած քաոսը սեփական օգտին շրջելն է: Իսկ փոքր պետությունների համար հրամանատարի կոգնիտիվ ինքնիշխանությունը դառնում է առանցքային ռազմավարական առավելություն:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Ռազմական կրթության երեք դարաշրջանների էվոլյուցիան բացահայտում է հրամանատարի դերի հիմնարար վերափոխումը՝ մեխանիզմի փոխարինելի ատամնանիվից մինչև քաոսում գործելու ունակ «կոգնիտիվ մարտիկի»: Մենք հետևել ենք զարգացման այն ուղեգծին, որը սկսվում է «վեբերյան բյուրոկրատ»-ից, ով առաջնահերթություն էր տալիս աստիճանակարգությանը և կանոններին, անցնում Սայմոնի «որոշում կայացնող» - ին, ով ընդունում էր մարդկային տրամաբանության սահմանափակումները, և հասնում է ժամանակակից դարաշրջանի՝ «ինոկուլացված» հրամանատարին:

20-րդ դարի սկզբի դետերմինիստական կանխակալությունը (մոլորությունը) փորձ էր պատերազմը դարձնելու «անվտանգ»՝ այն վերածելով կանխատեսելի համակարգի: Ժամանակակից հակամարտությունները ցույց են տալիս՝ երբ ռազմական համակարգը ապավինում է բացառապես ավանդական «դպրոցական լուծումներին», ականայից իր սպաներին պատրաստում է հետադիմության: Ինչպես շեշտում է Կարայանին, սպայի հոգեբանական պատրաստվածությունը որոշվում է ոչ թե իր տիրապետած տեղեկատվության ծավալով, այլ այն կարողությամբ, որով նա շարունակում է գործունյա մնալ նույնիսկ այն պահին, երբ այդ տեղեկատվությունը խափանվում է (Караяни, 2025):

Ստրատոսգոգիական ինոկուլացիայի վերջնական նպատակը ինքնիշխան մտքի ձևավորումն է, այնպիսի մտածելակերպի՝ որն այլևս դպրության գերին չէ, մտքի, որը ենթարկվել է լսարանային կառավարվող տրավմայի՝ մանկավարժական սաբոտաժի և նպատակահարմար (ցանկալի) բարդությունների միջոցով, ձևավորել է այն կոգնիտիվ հակամարմինները, որոնք անհրաժեշտ են նշաձև կորիզի հոգեկան կլանման պարալիզող ազդեցությանը դիմակայելու համար:

Ոչ մեծ պետության համար սպայական կազմի կոգնիտիվ կարողությունը հանդիսանում է նրա ամենաէական ուժի բազմապատկիչը: Մինչ գերտերությունները կարող են ապավինել տեխնիկական գերազանցող զանգվածին, փոքրը պետությունը ստիպված է ապավինել իր որոշումների ընդունման արագությանն ու որակին:

Լսարանն ու վարժանքների դաշտը պետք է դուրս գան բացառապես հեշտ ուսուցման միջավայրերից և վերածվեն հակադրական անորոշության լաբորատորիայի: Հարմարվող կոգնիտիվ դիմադրության շրջանակում հրամանատարը պետք է անցնի պարզ դիմադրողականությունից դեպի մի վիճակ, որտեղ նա առավելություն է ստանում հակառակորդի խաբեության և էնտրոպիայի փորձերից՝ վերածվելով հակախոցելի առաջնորդի:

Էնտրոպիայի դարաշրջանում կոմպետենտության ավանդական սահմանումն արդեն բավարար չէ: Ամենամահաբեր սպան այլևս նա չէ, ով ամենաշատ պատասխաններն է հիշել, այլ նա, ով ունի այն կոգնիտիվ ինքնիշխանություն: Ընդունելով ստրատոսգոգիան՝ մենք ապահովում ենք, որ հրամանատարը ոչ միայն պատրաստ լինի անցյալի պատերազմին, այլև *պատվաստված* լինի ապագայի անորոշության դեմ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Դավթյան Ա. Գ. (2021). Պատերազմին պետության տնտեսության պատրաստման խնդիրները և դրանց հաղթահարման հնարավորությունները. *Հայկական բանակ պաշտպանական-գիտական հանդես. 2*(108).

Հարությունյան Տ. Ս. (2023).Պաշտպանության համակարգի կատարելագործմանն ուղղված բարեփոխումների շարունակականության կարևորությունը. *Հայկական բանակ պաշտպանական-գիտական հանդես. 2*(116).

Չիլինգարյան Դ.Ս., Չիլինգարյան Թ. Դ., Փիրոյան Ք. Վ. (2023). Հրամանատրում առաջադրանքի միջոցով. Ինչերե՞ն է, Հայկական բանակ ՌԳՀ, 2.

Տավարածյան Գ. Վ. (2022). Ճանաչողական գործընթացների հոգեբանական առանձնահատկությունները և որոշումների կայացման մեխանիզմները մարտական սթրեսի պայմաններում. *Հայկական բանակ պաշտպանական-գիտական հանդես. 3*(113).

Дружинин, В. В., & Конторов Д. С., (1972). *Идея, алгоритм, решение*. Воениздат, Москва.

Караяни А. Г., (2026). Психология боевого стресса и стресс-менеджмента: учебник для вузов / 2-е изд.-Москва: Издательство Юрайт.

Караяни А. Г., (2025). Военная психология, 3-е изд.-Москва, Издательство Юрайт.

Лефевр В. А., (1977). *Конфликтующие структуры*. Москва, Советское радио.

Павлов И. П., (1927). *Лекции о работе больших полушарий головного мозга*. – Государственное издательство, Москва.

Суворов А. В., (1941). *Наука побеждать*. Воениздат, Москва.

Arnsten A. F. T., (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*, *10*(6). https://doi.org/10.1038/nrn2648

Bariş Ateş (editor). (2024). Military Innovation in Türkiye: An Overview of the Post-Cold War Era. New York. Routledge, ISBN 9781032354934, https://www.routledge.com/Military-Innovation-in-Turkiye-An-Overview-of-the-Post-Cold-War-Era/Ates/p/book/9781032354934#:~:text=ISBN%209781032354934,ISBN%209781003327127&text=Focusing%20on Biography.

Bjork E. L., & Bjork R. A., (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In E. L. Bjork & R. A. Bjork (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society*. Worth Publishers.

Bjork R. A., (1994). Memory and metamemory considerations in the training of human beings. In J. Metcalfe & A. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing*. – Cambridge. MIT Press.

Eduardo Salas, Michael A. Rosen, (2009). Experts at Work: Principles for Developing Expertise in Organizations in Learning, Training, and Development in Organizations Routledge. New York. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203878385-4/experts-work-principles-developing-expertise-organizations-eduardo-salas-michael-rosen

Freud S., (1955). Beyond the pleasure principle. In J. Strachey (Ed. & Trans.), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (*18*). Hogarth Press. (Original work "Jenseits des Lustprinzips" published 1920).

Gal R., *A portrait of the Israeli soldier*. (1986). Greenwood Press, Westport.- Connecticut.

Goleman D., (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books. https://katalog.ub.uni-heidelberg.de/cgi-bin/titel.cgi?katkey=68742891

Grau L. W., & Bartles C. K., (2016). *The Russian way of war: Force structure, tactics, and modernization of the Russian Ground Forces*. Foreign Military Studies Office, Fort Leavenworth, KS.

Haltiner K. W., (2003). The Swiss militia in transition. In G. Kümmel & C. C. Moskos (Eds.), The military, civil society, and the democratic transition, Nomos Verlagsgesellschaft. https://d-nb.info/1199812420/34 .

Heifetz R. A., (1994). *Leadership without easy answers*. Harvard University Press.

Kasapoğlu, C. (2022). Techno-geopolitics and the Turkish way of drone warfare. Atlantic Council.https://www.atlanticcouncil.org/wpcontent/uploads/2022/03/TechnoGeopolitics_and_the_Turkish_Way_of_Drone_Warfare.pdf

Kipp J. W., (2004). The Russian military and the revolution in military affairs: A historical perspective. *The Journal of Military History*, *68*(3), Lexington https://doi.org/10.1353/jmh.2004.0132

Klein G., (1998). *Sources of power: How people make decisions*. MIT Press. – Cambridge.

Klein G., (2008). Naturalistic decision making. *Human Factors*, *50*(3). – California. https://doi.org/10.1518/001872008X288385

LeDoux J. E., (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, *23*(1), California https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.23.1.155

Leonhard R. R., (1998). *The art of maneuver: Maneuver-warfare theory and AirLand Battle*. Presidio Press. – California.

Lewin E., Abramovich, S., & Lerach Zilberberg, S. A. (2025). Resilience–Innovation–Education Model as a Key for Survival and Success: A Comparative Israeli Case Study. Societies, *15*(2). https://doi.org/10.3390/soc15020035

Lim, T., & Li, I. H., (2024). SAF 2040: Behind the SAF's future transformation plans. RSIS IDSS Papers, 023-24. S. Rajaratnam School of International Studies https://hdl.handle.net/10356/174163

Limnéll J., (2021). Strategic leadership in cyber security, case Finland. Information Security Journal: A Global Perspective, *30*(3). Philadelphia. https://doi.org/10.1080/19393555.2020.1813851

Lipshitz R., Klein G., Orasanu J., & Salas E., (2001). Taking stock of naturalistic decision making. *Journal of Behavioral Decision Making*, *14*(5). Chichester. https://doi.org/10.1002/bdm.381

Matthews, R., & Bintang Timur, F. (2023). Singapore's 'Total Defence' strategy. Defence and Peace Economics, *35*(5). https://doi.org/10.1080/10242694.2023.2187924

McGuire W. J., (1961). The resistance to persuasion on cultural truisms. Public Opinion Quarterly, 25(2). - New Jersey.

Meichenbaum D., (2007). Stress inoculation training in Lehrer, P. M., Woolfolk, R. L., & Sime, W. E. (Eds.). Principles and practice of stress management (3rd ed.). The Guilford Press. New York. https://www.amazon.com/Principles-Practice-Stress-Management-Third/dp/159385000X

Miller G. A., (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, *63*(2). Washington. https://doi.org/10.1037/h0043158

Salonius-Pasternak C., & Limnéll, J. Preparing, (2015). Finland for hybrid warfare: Social vulnerabilities and the threat of military force. Finnish Institute of International Affairs. (*6*). https://fiia.fi/wp-content/uploads/2017/01/comment6_2015eng.pdf

Shannon C. E., (1948). A mathematical theory of communication. *The Bell System Technical Journal*, *27*(3). https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x

Simon H. A., (1957). *Models of man, social and rational: Mathematical essays on rational human behavior in a social setting*. John Wiley & Sons.

Skinner B. F., (1938). The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis. Appleton-Century.

Shamir, B., Brainin, E., Zakay, E., & Popper, M. (2000). Perceived combat readiness as collective efficacy: Individual- and group-level analysis. Military Psychology, *12*(2). https://doi.org/10.1207/S15327876MP1202_2

Sternberg R. J., Forsythe, G. B., Hedlund J., Horvath J. A., Wagner R. K., Williams W. M., Snook S. A., & Grigorenko E. L., (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge University Press.

Tibor Szvircsev Tresch, (2011). The Transformation of Switzerland's Militia Armed Forces and the Role of the Citizen in Uniform, Armed Forces & Society *37*(2). https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0095327X10361670

Taylor F. W., (1911). The Principles of Scientific Management. Harper & Brothers.

Thomas T. L., (2017). *Kremlin kontrol: Russia's political-military reality*. Military Studies Press. https://www.govinfo.gov/app/details/GOVPUB-D110-PURL-gpo106695

US Army. (2012). *Army leadership* (ADRP 6-22). Headquarters, Department of the Army.

Weber M., (1922). Wirtschaft und Gesellschaft. J.C.B. Mohr.

REFERENCE LIST

Arnsten A. F. T., (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*, *10*(6). https://doi.org/10.1038/nrn2648

Arutyunyan T. S. (2023). Vazhnost' preemstvennosti reform, napravlennyh na sovershenstvovanie sistemy oborony *(The importance of continuity in reforms aimed at improving the defense system)*. Armyanskij Armejskij Oboronitel'no-Nauchnyj ZHurnal. 2(116).

Bariş Ateş (editor). (2024). Military Innovation in Türkiye: An Overview of the Post-Cold War Era. New York. Routledge, ISBN 9781032354934, https://www.routledge.com/Military-Innovation-in-Turkiye-An-Overview-of-the-Post-Cold-War-Era/Ates/p/book/9781032354934#:~:text=ISBN%209781032354934, ISBN%209781003327127&text=Focusing%20on Biography.

Bjork E. L., & Bjork R. A., (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In E. L. Bjork & R. A. Bjork (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society*. Worth Publishers.

Bjork R. A., (1994). Memory and metamemory considerations in the training of human beings. In J. Metcalfe & A. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing*. – Cambridge. MIT Press.

CHilingaryan D. S., CHilingaryan T. D., Piroyan K. V. (2023). Komandovanie cherez zadachu *(Command through mission)*. CHto eto?, Armyanskaya Armiya RGH, 2.

Davtyan A. G. (2021). Problemy podgotovki gosudarstvennoj ekonomiki k vojne i vozmozhnosti ih preodoleniya *(Challenges in preparing the national economy for war and ways to overcome them)*. Armyanskij Armejskij Oboronitel'no-Nauchnyj ZHurnal. 2(108).

Druzhinin, V. V., & Kontorov D. S., (1972). Ideya, algoritm, reshenie. Voenizdat, Moskva.

Eduardo Salas, Michael A. Rosen, (2009). Experts at Work: Principles for Developing Expertise in Organizations in Learning, Training, and Development in Organizations Routledge. New York. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203878385-4/experts-work-principles-developing-expertise-organizations-eduardo-salas-michael-rosen

Freud S., (1955). Beyond the pleasure principle. In J. Strachey (Ed. & Trans.), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (*18*). Hogarth Press. (Original work "Jenseits des Lustprinzips" published 1920).

Gal R., *A portrait of the Israeli soldier*. (1986). Greenwood Press, Westport.- Connecticut.

Goleman D., (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books. https://katalog.ub.uni-heidelberg.de/cgi-bin/titel.cgi?katkey=68742891

Grau L. W., & Bartles C. K., (2016). *The Russian way of war: Force structure, tactics, and modernization of the Russian Ground Forces*. Foreign Military Studies Office, Fort Leavenworth, KS.

Haltiner K. W., (2003). The Swiss militia in transition. In G. Kümmel & C. C. Moskos (Eds.), The military, civil society, and the democratic transition, Nomos Verlagsgesellschaft. https://d-nb.info/1199812420/34 .

Heifetz R. A., (1994). *Leadership without easy answers*. Harvard University Press.

Karayani A. G., (2026). Psihologiya boevogo stressa i stress-menedzhmenta *(The Psychology of Combat Stress and Stress Management)* uchebnik dlya vuzov / 2-e izd.- Moskva: Izdatel'stvo YUrajt.

Karayani A. G., (2025). Voennaya psihologiya *(Military psychology)*. 3-e izd.-Moskva, Izdatel'stvo YUrajt.

Kasapoğlu, C. (2022). Techno-geopolitics and the Turkish way of drone warfare. Atlantic Council.https://www.atlanticcouncil.org/wpcontent/uploads/2022/03/TechnoGeopolitics_and_the_Turkish_Way_of_Drone_Warfare.pdf

Kipp J. W., (2004). The Russian military and the revolution in military affairs: A historical perspective. *The Journal of Military History*, *68*(3), Lexington https://doi.org/10.1353/jmh.2004.0132

Klein G., (1998). *Sources of power: How people make decisions*. MIT Press. – Cambridge.

Klein G., (2008). Naturalistic decision making. *Human Factors*, *50*(3). – California. https://doi.org/10.1518/001872008X288385

LeDoux J. E., (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, *23*(1), California https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.23.1.155

Lefevr V. A., (1977). Konfliktuyushchie struktury *(Conflicting structures)*. Moskva, Sovetskoe radio.

Leonhard R. R., (1998). *The art of maneuver: Maneuver-warfare theory and AirLand Battle*. Presidio Press. – California.

Lewin E., Abramovich, S., & Lerach Zilberberg, S. A. (2025). Resilience–Innovation–Education Model as a Key for Survival and Success: A Comparative Israeli Case Study. Societies, *15*(2). https://doi.org/10.3390/soc15020035

Lim, T., & Li, I. H., (2024). SAF 2040: Behind the SAF's future transformation plans. RSIS IDSS Papers, 023-24. S. Rajaratnam School of International Studies https://hdl.handle.net/10356/174163

Limnéll J., (2021). Strategic leadership in cyber security, case Finland. Information Security Journal: A Global Perspective, *30*(3). Philadelphia. https://doi.org/10.1080/19393555.2020.1813851

Lipshitz R., Klein G., Orasanu J., & Salas E., (2001). Taking stock of naturalistic decision making. *Journal of Behavioral Decision Making*, *14*(5). Chichester. https://doi.org/10.1002/bdm.381

Matthews, R., & Bintang Timur, F. (2023). Singapore's 'Total Defence' strategy. Defence and Peace Economics, *35*(5). https://doi.org/10.1080/10242694.2023.2187924

McGuire W. J., (1961). The resistance to persuasion on cultural truisms. Public Opinion Quarterly, 25(2). - New Jersey.

Meichenbaum D., (2007). Stress inoculation training in Lehrer, P. M., Woolfolk, R. L., & Sime, W. E. (Eds.). Principles and practice of stress management (3rd ed.). The Guilford Press. New York. https://www.amazon.com/Principles-Practice-Stress-Management-Third/dp/159385000X

Miller G. A., (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, *63*(2). Washington. https://doi.org/10.1037/h0043158

Pavlov I. P., (1927). Lekcii o rabote bol'shih polusharij golovnogo mozga *(Lectures on the Functioning of the Cerebral Hemispheres)*. Gosudarstvennoe izdatel'stvo, Moskva.

Salonius-Pasternak C., & Limnéll, J. Preparing, (2015). Finland for hybrid warfare: Social vulnerabilities and the threat of military force. Finnish Institute of International Affairs. (*6*). https://fiia.fi/wp-content/uploads/2017/01/comment6_2015eng.pdf

Shannon C. E., (1948). A mathematical theory of communication. *The Bell System Technical Journal*, *27*(3). https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x

Simon H. A., (1957). *Models of man, social and rational: Mathematical essays on rational human behavior in a social setting*. John Wiley & Sons.

Skinner B. F., (1938). The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis. Appleton-Century.

Shamir, B., Brainin, E., Zakay, E., & Popper, M. (2000). Perceived combat readiness as collective efficacy: Individual- and group-level analysis. Military Psychology, *12*(2). https://doi.org/10.1207/S15327876MP1202_2

Sternberg R. J., Forsythe, G. B., Hedlund J., Horvath J. A., Wagner R. K., Williams W. M., Snook S. A., & Grigorenko E. L., (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge University Press.

Suvorov A. V., (1941). Nauka pobezhdat' *(The Science of Winning)*. Voenizdat, Moskva.

Tavaracyan G. V. (2022). Psihologicheskie osobennosti kognitivnyh processov i mekhanizmov prinyatiya reshenij v usloviyah boevogo stressa *(Psychological characteristics of cognitive processes and decision-making mechanisms under combat stress)*. Armyanskij Armejskij Oboronitel'no-Nauchnyj ZHurnal. 3(113).

Tibor Szvircsev Tresch, (2011). The Transformation of Switzerland's Militia Armed Forces and the Role of the Citizen in Uniform, Armed Forces & Society *37*(2). https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0095327X10361670

Taylor F. W., (1911). The Principles of Scientific Management. Harper & Brothers.

Thomas T. L., (2017). *Kremlin kontrol: Russia's political-military reality*. Military Studies Press. https://www.govinfo.gov/app/details/GOVPUB-D110-PURL-gpo106695

US Army. (2012). *Army leadership* (ADRP 6-22). Headquarters, Department of the Army.

Weber M., (1922). Wirtschaft und Gesellschaft. J.C.B. Mohr.

РЕЗЮМЕ

СТРАТОСГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ ИММОБИЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВЫСОКОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Арутюн Манукян

Цель данной статьи — выявить основные факторы, способствующие «когнитивной иммобилизации» командиров в условиях высокой информационной неопределенности (энтропии), оценить ограничения линейно-детерминистской модели подготовки, а также обосновать применимость концепции «стратосгогической прививки» (stratosgogic inoculation) как средства развития когнитивной гибкости, автономности принятия решений и адаптивной устойчивости.

Объектом исследования выступает система военного образования и андрагогики, направленная на подготовку офицерского состава в малых государствах в контексте высокой энтропии и современных информационных войн. Предметом исследования являются психолого-педагогические механизмы преодоления когнитивной иммобилизации (состояния «замирания») у офицеров в условиях острого боевого стресса и неопределенности, а также прикладная модель «стратосгогической прививки». Работа нацелена на определение влияния «детерминистской ошибки» (deterministic fallacy) на оборонные системы малых государств, а также на разработку и обоснование методологии «стратосгогической прививки». Данная методология служит инструментом формирования адаптивной когнитивной устойчивости у командиров: посредством развития независимого критического мышления — что достигается через целенаправленные образовательные воздействия и прохождение специально сконструированных учебных сценариев — она позволяет военнослужащим эффективно ориентироваться и принимать обоснованные решения в сложных ситуациях.

Теоретико-методологическую основу исследования составляет синтез системного, социально-психологического, интегративного и концептуального подходов. Для решения поставленной задачи применяется метод междисциплинарного синтеза, объединяющий принципы когнитивной психологии (теория «прививки», концепция «желательных трудностей»), военной теории (цикл OODA, рефлексивное управление) и информационных наук, что позволяет сформировать целостную и всестороннюю объяснительную модель.

Ключевые слова: *информационная неопределенность, энтропия, когнитивная гибкость, военная теория, критическое мышление.*

SUMMARY

A STRATOSGOGIC MODEL FOR OVERCOMING COGNITIVE IMMOBILIZATION IN ENVIRONMENTS OF HIGH UNCERTAINTY

Harutyun Manukyan

The purpose of this article is to identify the primary factors contributing to the "cognitive immobilization" of commanders under conditions of high informational uncertainty (entropy), to evaluate the limitations of linear-deterministic training, and to substantiate the applicability of the "stratosgogic inoculation" model as a means of fostering cognitive flexibility, autonomous decision-making, and adaptive resilience.

The object of this research is the military-educational and andragogical system for training the officer corps of small states within the context of high entropy and modern

information warfare. The subject of the research encompasses the psychological-pedagogical mechanisms for overcoming the cognitive immobilization (or "freezing") of officers under conditions of acute combat stress and uncertainty, as well as the applied model of stratosgogic inoculation. The purpose of this research is to define the impact of the "deterministic fallacy" on the defense systems of small states, and to propose and substantiate a methodology of "stratosgogic inoculation." This methodology serves as a tool for developing adaptive cognitive resilience in commanders; through the cultivation of independent and critical thinking—fostered by targeted educational interventions and the navigation of deliberately constructed learning scenarios—it enables individuals to effectively orient themselves and make sound decisions within complex situations.

The theoretical and methodological foundation of the research rests on a synthesis of systemic, socio-psychological, integrative, and conceptual approaches. To address the problem, a cross-disciplinary synthesis method is employed, integrating principles from cognitive psychology (Inoculation Theory, Desirable Difficulties), military theory (OODA loop, Reflexive Control), and information science to form a coherent and comprehensive explanatory framework.

***Keywords**: informational uncertainty, entropy, cognitive flexibility, military theory, critical thinking.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 03.08.2026
Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 04.08.2026
Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 07.10.2026

ԷԹՆՈՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

DIRECTIONS FOR STRENGTHENING INTERCULTURAL RELATIONS IN THE LINGUISTIC PERCEPTIONS OF NATIONAL MINORITIES

VLADIMIR KARAPETYAN

Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, RA, Yerevan

***e-mail**: vskarapetyan@mail.ru*

MARIANNA AMIRAGHYAN

Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, RA, Yerevan

***e-mail**: amiraghyan.80@mail.ru*

MARIAM ISPIRYAN

Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, RA, Yerevan

***e-mail**: ispiryanmariam@aspu.am*

DOI: 10.24234/scientific.v3i53.405

ABSTRACT

The object of the research is intercultural communication. The purpose of the article is to identify the specific features of foreign language (English) acquisition in the context of studying national minorities living in the Republic of Armenia. Research methods include observation, interviews, and the analysis of specific situations related to communicative abilities of junior schoolchildren in both their native and foreign languages. These methods are based on the knowledge of Armenian as the primary means of communication, as well as on the analysis of the audio recordings conducted with the participants, focusing on the phonetic structure of words, vocabulary, and the semantic transmission of thoughts or judgments.

Research hypothesis of the study: It is assumed that learners from national minorities, through their knowledge of Armenian, are able—by means of word and sentence transformation mechanisms—to adequately perceive and understand written and spoken foreign language discourse, relying on the lexicon of their native language and their sentence construction techniques.

Results of the study: Children from national minorities learn a foreign language relatively easily through Armenian, since Armenian, as a branch of the Indo-European language family, enables the relatively easy articulation of English sounds.

Main conclusion: Differences in phonetic structure of words, lexicon, and sentence construction techniques used by the schoolchildren from national minorities - both in their native language and in the state language - are realized according to a certain logic, primarily based on the semantic perception of words and sentences and on an adequate understanding of lexical semantics.

Key words: *national minorities, lexicon, word perception, semantic differential, native and foreign languages.*

INTRIDUCTION

The Republic of Armenia is predominantly inhabited by Armenian speakers; however, the country also hosts a diverse array of national minorities, including Kurds, Yezidis, Assyrians, Jews, Greeks, and several other ethnic groups. While numerically these groups constitute approximately 2% of the population, their social, cultural, and economic contributions render them an integral component of Armenia's multicultural landscape. National minorities actively participate in public life, maintain unique cultural traditions, and contribute to the preservation of the country's diverse heritage, highlighting the importance of inclusive policies that recognize and support their rights and identities (European Charter for Regional or Minority Languages, 2019).

The educational experiences of national minority children are shaped by this sociolinguistic context. Most children from minority communities attend Armenian-medium schools, where Armenian serves as the primary language of instruction across the majority of the curriculum. At the same time, foreign languages are introduced, and certain subjects with strong cultural or religious relevance - such as the study of religion, traditional rituals, holidays, and customary practices - are taught in the children's native languages. Instruction is frequently provided by teachers who share the same ethnic background as the students, thereby reinforcing cultural continuity and identity formation within the educational process (Zeytunyan, 2022). This bilingual or multilingual learning environment provides a rich context for examining the interplay between native, societal, and foreign languages in shaping linguistic competence.

The constitutional and legal framework of the Republic of Armenia emphasizes the protection of national minorities and the promotion of their cultural heritage. According to the Constitution, the state is obliged to ensure the rights of national minorities, support the preservation of their cultural traditions, and encourage the creation and transmission of national values. Article 4 of the Law of the Republic of Armenia "On General Education"

further provides that education for national minorities may be conducted in their native or national languages, while Armenian remains a compulsory component of the curriculum (European Charter for Regional or Minority Languages, 2019). These legislative provisions reflect Armenia's commitment to upholding cultural diversity while maintaining a cohesive educational standard.

The administration of national minority affairs is coordinated through the relevant department of the Office of the Prime Minister of the Republic of Armenia. This office develops draft legal acts related to minority rights, organizes regular consultations with community representatives, and provides support for cultural events and initiatives. Additionally, the National Assembly of Armenia includes deputies representing minority groups, who actively advocate for the historical, cultural, and social interests of their communities, contributing to tangible solutions and policy improvements. The Armenian government also collaborates with international organizations to ensure that all citizens enjoy equal rights and opportunities, including in the spheres of education, cultural participation, and social integration (Division for Ethnic Minorities and Religious Affairs).

National minority populations are geographically concentrated in specific regions, often forming compact communities that facilitate the preservation of language, traditions, and cultural identity. One notable example is Ararat Province, where minority communities are actively engaged in cultural, political, and socio-economic activities. Within Ararat, Upper Dvin is particularly significant, as approximately 80% of its population consists of Assyrians. The Assyrian community in Upper Dvin traces its settlement to the nineteenth century and has historically maintained considerable social and cultural influence. The preservation of cultural identity is evident through institutions such as the Assyrian church, "Mayr Tuma," founded in 1822, and a national song and dance ensemble, alongside public organizations dedicated to safeguarding Assyrian cultural heritage. Furthermore, the local secondary school offers instruction in the Assyrian language and history, which actively supports the reinforcement of cultural knowledge and ethnic identity among younger generations (Zeytunyan, 2022).

Beyond Upper Dvin, the Assyrian population also maintains a significant presence in the village of Dimitrov, where they constitute roughly 20% of the local population. Like Upper Dvin, Dimitrov hosts community organizations that coordinate cultural preservation activities, thereby fostering continuity and resilience of cultural practices across generations. Similarly, the Yezidi community in Armenia demonstrates strong communal cohesion and maintains distinctive cultural markers, including dedicated media outlets such as the newspaper *Yezdi Khana* ("Official Newspaper of the National Union") and independent printing facilities, which serve to strengthen collective identity and public visibility.

The multilingual and multicultural context of national minority education in Armenia raises several research questions central to this study:

- firstly, it is essential to examine how Armenian functions as a scaffolding language in the process of English language acquisition among representatives of national minorities.
- Secondly, the study aims to identify the types of interlanguage interaction and transfer that occur between students' native languages, Armenian, and English, particularly at the levels of vocabulary, phonetic perception, and sentence construction.
- Thirdly, the research evaluates the effectiveness of a phased methodological model—from phoneme to word, and from word to meaning—in enhancing pronunciation accuracy, word formation, and meaning-making processes among multilingual learners.

Together, these questions aim to elucidate the cognitive and pedagogical mechanisms by which societal and native languages facilitate the acquisition of a foreign language in a multilingual educational environment.

LITERATURE REVIEW

A central topic in second language acquisition (SLA) research is cross-linguistic influence (CLI) and the phenomenon of language transfer, which refer to the effects that a learner's existing languages have on the acquisition of a new language. Extensive studies have shown that both the learner's first language (L1) and any already acquired additional languages can influence the learning of a new language, shaping the way linguistic structures, phonological patterns, and lexical items are perceived and produced (Durgunoğlu, et al. 1993).

For instance, Lababa's narrative review highlights that CLI is a dynamic, multidimensional process shaped by structural, sociocultural, and individual cognitive factors; positive transfer can facilitate acquisition when structural similarities exist between languages, whereas differences can sometimes hinder L2 learning. Similarly, Torrijos's research using corpus data reveals that learners frequently draw on L1 linguistic rules - such as phonological or syntactic patterns - when composing text in an L2, underscoring the pervasive influence of the native language in SLA contexts (Torrijos, 2024).

These findings underscore the relevance of examining interlanguage interaction among multilingual learners, as the presence of multiple linguistic systems develops a unique, integrated cognitive framework that impacts how new languages are processed and acquired.

Research in multilingualism supports the idea that multiple languages in a learner's repertoire are not compartmentalized, but rather co-activate and interact during language

processing. Studies have demonstrated that bilingual speakers activate their languages in parallel, even when processing a target language exclusively, suggesting a shared mental lexicon across languages. (Gorter, 2014) This co-activation points to deeper cognitive linkages between known languages and those being learned, which is particularly relevant in multilingual educational contexts where learners rely on one dominant language (e.g., Armenian) to scaffold the acquisition of another (e.g., English).

Such findings align with contemporary SLA perspectives that view language acquisition as the result of interaction among existing linguistic systems, rather than isolated learning events. In multilingual environments, learners may rely on similarities in phonology, lexical patterns, or syntactic organization to facilitate L2 learning, a phenomenon substantiated across diverse language pairs and learner backgrounds.

Several studies focusing on bilingual or multilingual children point to the importance of cross-linguistic transfer in literacy acquisition and phonological awareness. Research in the field of bilingual development shows that skills such as phonological and morphological awareness in one language can positively influence the learning of reading and vocabulary in another language, particularly when languages share typological proximity (Kehui, Sun, 2025; Murodullayeva, 2024).

This evidence supports pedagogical approaches that emphasize explicit comparison between languages during instruction, as such comparisons can facilitate deeper understanding of both form and meaning. In the context of Armenian and English learning, this suggests that instructional strategies emphasizing the parallels and contrasts between languages - particularly at phonological and orthographic levels - may strengthen learners' linguistic awareness and accelerate SLA processes.

Theoretical frameworks provide additional insight into how hierarchical structuring of language input and attention to linguistic forms can promote SLA. The learners acquire L2 features following an order determined by cognitive processing constraints, which justifies pedagogical models that introduce language elements in sequenced, dependent stages. Meanwhile, theories of learning emphasize the role of noticing and structured input in facilitating the internalization of new linguistic patterns, supporting instructional practices that guide learners from phonetic perception toward meaningful lexical and grammatical understanding (Lallier & Carreiras, 2018).

In multilingual educational settings, such as those involving national minority learners instructed through a dominant societal language, these theories reinforce the pedagogical value of structured progression from phonemes to meaningful units, and from known language structures to new ones, leveraging the cognitive frameworks established through existing languages.

METHODOLOGY

Since Armenian is the official language of instruction in general education schools of the Republic of Armenia, the study of the language acquisition process among students from national minorities acquires particular importance. Specifically, it is necessary to examine how students of different ethnic backgrounds acquire various subjects, taking into account Armenian as the medium of instruction, as well as the interaction between their native language and foreign languages within the educational process.

Representatives of national minorities often function as multilingual individuals, typically mastering at least two or three languages. This circumstance is significant from the perspective of studying the formation and development of their linguistic thinking. Of particular interest is the semantic content that they assign to words used in Armenian, how sentences are constructed both in their native language and in Armenian, what structural differences and similarities can be observed, and how the linguistic systems of the native language and Armenian interact in the process of foreign language acquisition.

These research questions are examined from the perspectives of linguistic perception, interlanguage interaction, and transfer.

To address these issues, an experimental study was conducted in classrooms of national minority students where teachers are proficient in both Armenian and a foreign language (English), at both oral and written levels. This arrangement allowed for a controlled linguistic environment and methodological consistency.

A specially designed research program was developed, consisting of three successive phases.

The 1st Phase: Phonetic Perception and Mechanical Matching

In the first phase, exercises focused on the pronunciation of sounds and their mechanical matching were carried out. The teacher writes 5–7 sounds in Armenian and English on the blackboard. These sounds are selected based on the following criteria:

- they are grounded in the phonetic system of Armenian.
- they take into account the phonetic experience already acquired by the children.
- they include English sounds that are close to Armenian (a, b, d, e, f, h, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, v).

The instructional process typically lasts 3–4 class sessions.

Initially, the teacher articulates the sounds individually, varying tone, stress, and intonation. Each student, in turn, repeats the sounds, focusing solely on their phonetic form without attaching any semantic meaning.

In the second subphase, the teacher combines the sounds - first in pairs, then in groups of three - to form phonetic chains that carry no meaning. This approach is based on the method of N. I. Zhinkin **(**Zinkin, 1968), according to which, in the initial stages of speech formation, a child first mechanically acquires phonetic structures and only

subsequently assigns them semantic content. According to Zhinkin, speech is initially formed as a phonetic-motor activity, which later acquires meaning at the conscious level.

The permutation of sounds contributes to the development of auditory differentiation and phonological sensitivity. It is possible that, as a result of random combinations, real words may emerge, which can later be identified and used as meaningful units.

The 2nd Phase: Graphic Representation and Sound–Letter Matching

In the second phase, the sounds are presented graphically in the form of sequential boxes. Each box contains a single sound or letter, forming a chain typically composed of 4–5 sounds.

Pronunciation is carried out according to the principle of randomness, which promotes the development of sound differentiation and the ability to rapidly combine sounds.

In this phase, particular attention is given to establishing sound–letter correspondence. Students write the sounds in their notebooks in parallel with the teacher, reinforcing the connection between visual and auditory perception.

Since Armenian has a relatively clear and stable phonological system - with nearly every sound corresponding to a specific letter - it serves as a foundation for the perception of English sounds. This correspondence allows children to rely on their already acquired phonetic experience while gradually introducing new English sounds.

Thus, a cross-linguistic comparative platform is established, where Armenian functions as a scaffolding language in the process of foreign language acquisition.

The 3rd Phase: Meaning-Making Process and Word Combination

In the third phase, the teacher writes a word that initially has no meaning. However, by combining two or three letters from this word, new, meaningful words are formed. For example, a real English word may be extracted from the initial phonetic chain, which is then presented on one side of the blackboard in English and on the other side with its Armenian equivalent (e.g., *door, social bank, guitar*, etc.).

In this phase, it is important to emphasize the following: the transition from form to meaning is implemented, word identification is developed, and the ability for comparative analysis is enhanced.

Cognates are also included—words that share a certain similarity in form or meaning between Armenian and English (for example, international terms). Such words contribute to the development of linguistic confidence and the awareness of cross-linguistic connections.

It should be noted that the proposed methodological model is based on the following principles:

1. Phased progression from sound to word and from word to meaning.

2. Armenian as a scaffolding language in the process of foreign language acquisition.
3. Simultaneous development of auditory, visual, and written perception.
4. Activation of multilingual students' linguistic thinking and awareness of interlanguage interconnectedness.

This approach enables not only the formation of foreign language skills but also the deepening of conscious perception of Armenian, promoting the integration of linguistic systems and the development of metalinguistic awareness.

Twenty schools with children of national minorities were studied. A total of 250 children from each grade participated (1,000 primary school children in total). The table below presents averaged data expressed in percentages according to the three stages of the above-mentioned methodology (see Table 1).

Table 1.

Developmental Levels of Phonetic Perception, Graphic Representation, and Meaning-Making Skills Across Grades (Percentage Distribution)

GRADES	**Phonetic Perception and Mechanical Matching** (according to the number of the sounds)			**Graphic Representation and Sound–Letter Matching (with 2-3 letters)**	**Meaning-Making Process and Word Combination**
	1 sound	2 sounds	more than 3 sounds		
First	30 %	20 %	10 %	5 %	0 %
Second	42 %	38 %	46 %	34 %	42 %
Third	68 %	64 %	81 %	67 %	78 %
Fourth	100 %	98 %	90 %	96 %	98 %

The data presented in Table 1 demonstrate a clear and progressive development of phonetic perception, graphic representation, and meaning-making skills across grade levels.

In the first grade, learners show very limited proficiency in all assessed domains. Performance is particularly low in tasks involving the perception of more than three sounds as well as in meaning-making and word combination processes (0–5%). This indicates that language processing at this stage is predominantly mechanical and relies on basic sound recognition rather than on semantic integration.

By the second grade, a noticeable improvement can be observed across all indicators. Learners demonstrate increased ability in sound–letter matching and initial meaning-making processes, with results reaching up to 42%. Nevertheless, the data reveal

inconsistencies across different linguistic components, suggesting that these skills are still in the process of formation and have not yet stabilized.

A substantial increase is evident in the third grade, where performance levels rise sharply across all categories (64–81%). This stage marks a qualitative shift toward more conscious phonological processing and the ability to combine linguistic units meaningfully, reflecting the emergence of higher-level language awareness.

In the fourth grade, the results approach near-maximum levels (90–100%) across all dimensions. This indicates a high degree of stabilization and integration of phonetic perception, graphic representation, and semantic processing skills, including the handling of more complex sound structures and meaning-making operations. Overall, the findings suggest that phonetic perception, graphic representation, and meaning-making processes develop in a gradual and interdependent manner. As learners progress through grade levels, they transition from mechanical language operations to more conscious and semantically driven linguistic activity. This developmental trajectory is particularly significant in the context of language education for national minority students, where structured and stage-appropriate instructional support plays a crucial role in fostering linguistic competence.

The data reveal a clear pattern of structural interconnectedness among phonetic perception, graphic representation, and meaning-making processes across grade levels. Rather than developing as isolated skills, these components appear to evolve in a coordinated and mutually reinforcing manner.

In the early grades, limited proficiency in Armenian as the language of instruction constrains learners' ability to move beyond mechanical sound recognition and basic sound–letter matching. At this stage, phonetic perception, graphic representation, and meaning-making remain weakly integrated, resulting in fragmented and predominantly surface-level language processing.

As learners' exposure to and functional competence in Armenian increase, particularly from the second to the third grade, Armenian begins to assume a stable mediating role in the organization of linguistic activity. Improved phonological awareness in Armenian facilitates more accurate sound–letter correspondence, which in turn supports the emergence of meaningful word combinations. The simultaneous growth observed across all three dimensions suggests a structurally interconnected developmental process rather than independent skill acquisition.

By the fourth grade, the near-ceiling performance across all indicators reflects the consolidation of Armenian's mediating function. At this stage, Armenian operates as an internalized cognitive tool that enables learners to integrate phonetic, graphic, and semantic components into a coherent language system. This structural integration indicates

a transition from externally supported language operations to internally regulated and semantically driven linguistic activity.

Overall, the findings support the view that Armenian functions not merely as a medium of instruction but as a developmental mediator that organizes and synchronizes the progression of core language skills. Recognizing this mediating role has important implications for the design of language instruction in multilingual and national minority education contexts, emphasizing the need for pedagogical approaches that deliberately strengthen Armenian as a bridge between learners' native languages and higher-order linguistic and cognitive processes.

FINDINGS

The present study explored the process of English acquisition among national minority students in the Republic of Armenia, with particular attention to Yezidi and Assyrian learners and the mediating role of Armenian. Data were collected through classroom observations, structured interviews with students and teachers, and analysis of written and oral outputs within a three-phase instructional framework. In addition, quantitative indicators reflecting the development of phonetic perception, graphic representation, and meaning-making processes across grade levels were used to contextualize and support the qualitative findings. Together, the results highlight key structural patterns characterizing the multilingual learning experience of national minority students.

Armenian as a Scaffolding Language

A consistent pattern emerged indicating that students rely heavily on their proficiency in Armenian when acquiring English. Armenian functions as a scaffolding language, providing both structural and semantic support for understanding English vocabulary, grammar, and sentence construction. Classroom observations revealed that learners frequently mapped English linguistic structures onto Armenian equivalents in order to interpret verb tense distinctions, word order, and agreement patterns.

This qualitative evidence is reinforced by the developmental data, which demonstrate a gradual and parallel increase in phonetic perception, sound–letter matching, and meaning-making abilities across grade levels. The sharp improvement observed in the third and fourth grades coincides with increased functional competence in Armenian, suggesting that the stabilizing role of Armenian enables learners to move from mechanical decoding to more integrated and meaningful language use. These findings support the hypothesis that Armenian operates as a metalanguage facilitating the conceptualization and internalization of English grammatical rules.

Phonological Perception and Transfer

Analysis of oral production indicated that learners initially approached English phonemes through the phonological system of Armenian. Students demonstrated greater accuracy in producing English sounds that have close Armenian counterparts, while phonemes lacking direct equivalents posed persistent challenges. This pattern aligns with the quantitative data, which show limited success in processing complex sound combinations in early grades, followed by substantial improvement in later stages.

Permutation and combination exercises involving English phonemes—first in isolation and subsequently in pseudo-words—proved particularly effective in enhancing auditory discrimination and phonological sensitivity. As reflected in the developmental indicators, increased phonetic perception was accompanied by improved graphic representation and meaning-making skills, underscoring the interconnected nature of phonological and semantic development. These findings are consistent with prior research on phonological transfer in multilingual learners (Durgunoğlu, et al., 1993) and highlight the importance of systematic scaffolding at the phonemic level.

Lexical Acquisition and Cognates

Students demonstrated enhanced acquisition of English vocabulary when cognates or internationally recognizable terms were introduced. Cognates functioned as cognitive anchors, enabling learners to associate meaning across Armenian and English and thereby strengthening cross-linguistic connections. Learners showed higher retention rates and greater confidence when engaging with lexically familiar items.

This tendency corresponds with the observed growth in meaning-making and word combination skills across grade levels. As learners' ability to integrate phonetic and graphic cues increased, they became more capable of constructing semantic relationships between known Armenian lexical items and new English vocabulary. The data suggest that lexical acquisition is most effective when supported by the mediating language, particularly during the transition from surface-level recognition to meaningful word use.

Syntactic Development

Analysis of written outputs revealed that students' early English sentence constructions were strongly influenced by Armenian syntactic patterns. Initial sentences frequently mirrored Armenian word order, indicating cross-linguistic transfer at the syntactic level. This phenomenon was especially pronounced in the lower grades, where meaning-making processes remained underdeveloped according to the quantitative indicators.

With progressive scaffolding - including guided translation, sentence recombination tasks, and contrastive analysis - students gradually internalized English syntactic norms. Notably, learners demonstrated higher accuracy in producing complex sentences when Armenian was used as an intermediate structure. The parallel increase in syntactic accuracy and meaning-making abilities supports the view that syntactic development is

embedded within a broader, structurally interconnected language system mediated by Armenian.

Metalinguistic Awareness

The study also documented the emergence of metalinguistic awareness among learners. Students increasingly demonstrated the ability to consciously analyze linguistic structures, compare forms across languages, and identify recurring patterns that facilitated both comprehension and production. This awareness became particularly evident in the upper grades, where developmental indicators approached ceiling levels across phonetic, graphic, and semantic dimensions.

Such findings align with theoretical perspectives on bilingual and multilingual cognition, which posit that learners actively draw on previously acquired linguistic knowledge to support new language learning (Cook, 2002; Jarvis & Pavlenko, 2008). Armenian, in this context, serves as a reflective medium through which learners evaluate, regulate, and refine their English language use.

Educational Implications

Taken together, the findings underscore the pedagogical significance of explicitly incorporating the learners' dominant societal language—Armenian—as a mediating tool in foreign language instruction. The coordinated development observed across phonological, graphic, and semantic domains suggests that strengthening Armenian as a cognitive and instructional bridge can accelerate English language acquisition. Pedagogical approaches that deliberately leverage Armenian structures not only enhance comprehension and retention but also foster deeper metalinguistic awareness and cognitive flexibility among national minority learners.

DISCUSSION

The present study contributes to the growing body of research on multilingual education by demonstrating the mediating role of Armenian in the acquisition of English among national minority students in Armenia, specifically Yezidi and Assyrian learners. Armenian functions not merely as a medium of instruction but as a cognitive and structural scaffold that organizes and supports the integrated development of phonological, lexical, syntactic, and metalinguistic competencies in a foreign language.

It is shown that the acquisition of English among these learners is scaffolded by Armenian at multiple linguistic levels. Armenian acts as a metalanguage through which English grammar, syntax, and vocabulary are comprehended and internalized. For example, explanations of verb tenses, word order, and sentence construction in English often rely on analogies or structural comparisons with Armenian. This finding is consistent with research on cross-linguistic transfer and interlanguage development, which emphasizes that learners' existing linguistic knowledge significantly shapes the processing

and production of a new language (Odlin, 1989; Jarvis & Pavlenko, 2008). In contexts where typological differences between the L1 and L2 are substantial, an intermediate or scaffolding language can provide learners with cognitive anchors, facilitating comprehension and reducing cognitive load.

A primary insight emerging from the study is the structural interconnectedness of language development. The parallel growth of phonetic perception, graphic representation, and meaning-making processes across grade levels indicates that language skills evolve not in isolation but as an integrated system. Quantitative indicators reveal that initial proficiency is low in first-grade learners, particularly in processing complex sound combinations and constructing meaningful word sequences, whereas third- and fourth-grade students demonstrate marked gains across all measured domains. This pattern underscores that Armenian proficiency supports learners in moving from mechanical decoding to higher-order, semantically driven language use.

The findings align with sociocultural and cognitive theories that conceptualize language as a mediational tool in learning (Vygotsky, 1978). Armenian serves as a scaffold that provides familiar phonological structures, syntactic patterns, and semantic reference points, enabling learners to internalize English constructs. Transfer phenomena, including Armenian-influenced word order and phonological substitutions in early grades, reflect the active utilization of previously acquired linguistic knowledge to process new input (Durgunoğlu, Nagy, et al., 1993). Far from representing interference, these strategies illustrate an adaptive process whereby learners leverage the mediating language to construct meaning and regulate comprehension.

Phonological perception emerges as a foundational domain in the development of integrated language skills. Early-stage learners initially mapped English phonemes onto the Armenian phonological system, exhibiting higher accuracy with sounds corresponding to Armenian phonemes and greater difficulty with non-corresponding sounds. As learners progressed, permutation and combination exercises, including pseudo-word tasks, enhanced auditory discrimination and phonological sensitivity. Developmental data demonstrate that improvements in phonetic perception were mirrored by gains in graphic representation and meaning-making, supporting the view that phonological awareness, mediated by Armenian, catalyzes subsequent lexical and syntactic development (Durgunoğlu, Nagy, et al., 1993).

The study further indicates that cross-linguistic mapping, particularly through cognates and Armenian-supported syntactic structures, facilitated lexical acquisition and sentence formation. Cognates acted as cognitive anchors, allowing learners to construct semantic relationships between Armenian and English, thereby strengthening retention and comprehension. Similarly, Armenian-influenced syntactic templates provided a stable framework for sentence construction, enabling students to internalize English word order

and agreement gradually. Quantitative indicators reinforce this interpretation, showing coordinated growth across phonetic, graphic, and meaning-making dimensions, illustrating a structurally interconnected progression mediated by Armenian.

Metalinguistic awareness emerged as an important outcome of this mediated learning process. Upper-grade learners demonstrated the capacity to consciously analyze linguistic structures, identify patterns across languages, and regulate both comprehension and production. Armenian, in this context, functions not only as a communicative tool but also as a reflective medium, allowing students to evaluate and refine their English language use systematically (Cook, 2002; Jarvis & Pavlenko, 2008). This observation aligns with Cummins' linguistic interdependence hypothesis, which emphasizes that proficiency in a first or societal language supports additional language acquisition (Cummins, 1979).

Moreover, the structural characteristics of the learners' native languages play a critical role in shaping the acquisition pathway. The native languages of the Yezidis and Assyrians differ markedly from English in terms of syntax, morphology, and phonology, which can complicate direct transfer. In contrast, Armenian exhibits syntactic patterns and morphosyntactic regularities that are comparatively closer to European languages, including English. This structural proximity allows Armenian to serve as a mediating linguistic system, providing learners with a familiar syntactic framework that can be mapped onto English structures. Similar phenomena have been documented in studies of bilingual learners acquiring a typologically distant L2 through a mediating language, demonstrating that the presence of a structurally intermediate language can facilitate SLA by creating cognitive and linguistic bridges (Gass & Selinker, 2008; Ellis, 2015).

The findings also highlight the importance of a phased, scaffolding-based instructional approach in which learners progress from phonological awareness to lexical construction and meaning-making. By first mastering Armenian phonemes and orthography, students develop foundational skills that support the accurate perception and production of English phonemes, enhancing both pronunciation and written expression. This approach resonates with the principles of the Noticing Hypothesis (Schmidt, 1990), which posits that conscious attention to linguistic forms is a prerequisite for acquisition, and with Processability Theory (Pienemann, 1998), which emphasizes the staged, hierarchical development of linguistic structures in SLA.

Furthermore, the study underscores the cognitive advantages of multilingual learners, who actively manage three linguistic systems: their native language, the societal language (Armenian), and the foreign language (English). This multilingual management enhances metalinguistic awareness, enabling learners to consciously analyze structural patterns and meaning across languages, thereby supporting more efficient and meaningful language acquisition. This observation aligns with research demonstrating that bilingual and multilingual learners exhibit greater cognitive flexibility and meta-linguistic skills,

which facilitate cross-linguistic mapping and transfer (Bialystok, 2001; Marian & Shook, 2012).

The study highlights the pedagogical value of strategically leveraging Armenian as a mediating language in multilingual education. Instructional designs that incorporate guided translation, sentence recombination, and structured comparison between Armenian and English can enhance comprehension, accelerate acquisition, and foster metalinguistic development. These findings provide evidence for integrating translanguaging approaches, whereby learners are encouraged to actively navigate between languages as a cognitive and learning strategy, rather than enforcing rigid language separation.

Furthermore, the structural interconnectedness observed suggests that educators should design curricula that account for the mutually reinforcing nature of phonological, lexical, and syntactic development, providing sequential scaffolds that build on the mediating language. While aggregated quantitative indicators limit individual-level correlation analysis, the consistent developmental trends across grade levels underscore the importance of Armenian as a stable cognitive and instructional bridge in minority language education.

Future studies should incorporate longitudinal, individual-level data to explore the specific mechanisms by which Armenian mediates multilingual development. Investigating the relative contributions of phonological, lexical, and syntactic scaffolding, as well as the impact of instructional strategies, could inform targeted interventions that optimize language acquisition for national minority learners.

CONCLUSION

The present study demonstrates that Armenian plays a pivotal and multifaceted role in the acquisition of English among national minority students in the Republic of Armenia, particularly within the Yezidi and Assyrian communities. Armenian functions not merely as a medium of instruction but as a cognitive, linguistic, and structural scaffold, enabling learners to navigate the phonological, lexical, syntactic, and semantic complexities of English. For students whose native languages are typologically distant from English, Armenian provides an accessible intermediary system through which grammatical rules, sound patterns, and vocabulary can be comprehended, internalized, and applied in meaningful communicative contexts. This scaffolding effect emphasizes the necessity of considering learners' sociolinguistic environment and societal language proficiency when designing effective foreign language instruction, as mastery of the societal language significantly influences both the efficiency and depth of additional language acquisition.

The study further highlights that phonological awareness and prior experience with Armenian orthography substantially contribute to the development of accurate English pronunciation and literacy skills. Establishing a strong foundation in the familiar phonemic

and orthographic system allows learners to perceive, discriminate, and reproduce English sounds more effectively, facilitating the transition from mechanical recognition to active production. This sequential progression - from phonological perception to lexical construction and meaningful sentence formation - illustrates the structured and interconnected nature of language development, where mastery of lower-level linguistic elements directly supports higher-order language processes.

Additionally, learners' acquisition of English vocabulary is enhanced when explicit cross-linguistic connections to Armenian are incorporated, such as cognates, semantically related terms, or syntactic parallels. These correspondences serve as cognitive anchors, reinforcing retention, promoting comprehension, and fostering metalinguistic insight. By engaging in comparative analysis across languages, learners develop the capacity to consciously evaluate linguistic structures and semantic relationships, a skill that not only facilitates English acquisition but also strengthens broader linguistic, cognitive, and analytical capacities.

The study also underscores the importance of structured, scaffolded, and language-conscious pedagogical approaches. Leveraging Armenian as an intermediary language enables educators to enhance comprehension, accelerate language acquisition, and support the maintenance of both cultural and linguistic identity. Pedagogical strategies that integrate guided translation, sentence recombination, and comparative linguistic exercises ensure that learners develop confidence and proficiency in both their societal and native languages, thereby fostering a holistic multilingual competence encompassing cognitive, metalinguistic, and sociocultural dimensions.

In conclusion, Armenian serves as an indispensable mediating tool in foreign language learning for national minority students, providing structural guidance, cognitive support, and metalinguistic insight. Together, these elements facilitate the development of English proficiency while reinforcing learners' linguistic and cultural identity. The study highlights the need for educational programs to consciously integrate scaffolding mechanisms, cross-linguistic connections, and sequential developmental support, thereby promoting both effective language acquisition and the sustainable cultivation of multilingual competencies. Such an approach not only addresses immediate learning outcomes but also empowers learners to navigate complex linguistic environments with confidence, analytical awareness, and a strong foundation in their societal and native languages.

REFERENCES

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.

Bekerman, Z., & Geisen, T. (Eds.). (2011). *International handbook of migration, minorities and education: Understanding cultural and social differences in processes of learning*. Springer.

Cook, V. (2002). Background to the L2 user: Multicompetence and its implications. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *The multilingual lexicon*. Springer.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*(2). https://doi.org/10.3102/00346543049002222

Durgunoğlu, A. Y., Nagy, W. E., & Hancin Bhatt, B. J. (1993). Cross language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology, 85*(3). https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.453

Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.

European Charter for Regional or Minority Languages. (2019). *Fifth periodical report presented to the Secretary General of the Council of Europe in accordance with Article 15 of the Charter, Armenia*.

Fishman, J. A. (Ed.). (1999). *Handbook of language & ethnic identity*. Oxford University Press.

Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). Routledge.

Gorter, D., Zenotz, V., & Cenoz, J. (Eds.). (2014). *Minority languages and multilingual education: Bridging the local and the global*. Springer.

Hogan-Brun, G., & O'Rourke, B. (Eds.). (2019). *The Palgrave handbook of minority languages and communities*. Palgrave Macmillan.

Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.

Kehui Zhang, Sun, X., Flores Gaona, Z., Yu, C. L., Eggleston, R. L., Nickerson, N., & Tardif, T. (2025). Cross linguistic transfer in bilingual children's phonological and morphological awareness skills: A longitudinal perspective. *Bilingualism: Language and Cognition, 28*(2). https://doi.org/10.1017/S136672892300XXXX

Lallier, M., & Carreiras, M. (2018). Cross linguistic transfer in bilinguals reading in two alphabetic orthographies: The grain size accommodation hypothesis. *Psychonomic Bulletin & Review, 25*. https://doi.org/10.3758/s13423-017-1319-7

Marian, V., & Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. *Cerebrum, 2012*, 13.

Murodullayeva, S. A. (2024). The impact of multilingualism and bilingualism on language learning. *Pedagogs*.

Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.

Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. John Benjamins.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*(2). https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129

Torrijos, M. del M. R. (2024). Effects of cross linguistic transfer on bilingual children's linguistic structure awareness. In *Bilingual children & language acquisition*.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.

Zeytounyan, A. (2022). The role of national minorities in the local self-government system in the context of community consolidation in Armavir Province [Analytical report]. Armavir.

Zinkin, N. I. (1968). *Mechanisms of speech*. Mouton.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԱԶԳԱՅԻՆ ՓՈՔՐԱՄԱՍՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԸՆԿԱԼՈՒՄՆԵՐՈՒՄ ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՄՐԱՊՆԴՄԱՆ ՈՒՂՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Վլադիմիր Կարապետյան, Մարիաննա Ամիրաղյան, Մարիամ Իսպիրյան

Հետազոտության առարկան միջմշակութային հաղորդակցությունն է: Հոդվածի նպատակն է բացահայտել օտար լեզվի (անգլերենի) յուրացման առանձնահատկությունները Հայաստանի Հանրապետությունում բնակվող ազգային փոքրամասնությունների շրջանում: Հետազոտության մեթոդները ներառում են դիտարկում, հարցազրույցներ և կոնկրետ իրավիճակների վերլուծություն՝ կապված կրտսեր դպրոցականների հաղորդակցական կարողությունների հետ (ինչպես մայրենի, այնպես էլ օտար լեզուներով): Այս մեթոդները հիմնված են հայերենի՝ որպես հաղորդակցման հիմնական միջոցի իմացության, ինչպես նաև մասնակիցների հետ անցկացված ձայնագրությունների վերլուծության վրա՝ կենտրոնանալով բառերի հնչյունական կառուցվածքի, բառապաշարի և մտքերի կամ դատողությունների իմաստային փոխանցման վրա: Հետազոտության վարկածը. ենթադրվում է, որ ազգային փոքրամասնություններին պատկանող սովորողները, հայերենի իմացության շնորհիվ և բառերի ու նախադասությունների ձևափոխման մեխանիզմների կիրառմամբ, կարողանում են համարժեք կերպով ընկալել և

հասկանալ օտար լեզվով գրավոր և բանավոր խոսքը՝ հենվելով իրենց մայրենի լեզվի բառապաշարի և նախադասություն կառուցելու հմտությունների վրա: Հետազոտության արդյունքները. ազգային փոքրամասնությունների երեխաները հայերենի միջոցով համեմատաբար հեշտությամբ են յուրացնում օտար լեզուն, քանի որ հայերենը՝ որպես հնդեվրոպական լեզվաընտանիքի ճյուղ, հնարավորություն է տալիս համեմատաբար հեշտությամբ արտաբերել անգլերենի հնչյունները:

Հիմնական եզրակացություն. ազգային փոքրամասնությունների դպրոցականների կողմից կիրառվող լեզուներում (ինչպես մայրենի, այնպես էլ պետական լեզվում) առկա տարբերությունները՝ կապված բառերի հնչյունական կառուցվածքի, բառապաշարի և նախադասություն կառուցելու եղանակների հետ, դրսևորվում են որոշակի տրամաբանությամբ: Այն հիմնականում հիմնված է բառերի և նախադասությունների իմաստային ընկալման, ինչպես նաև բառային իմաստաբանության (սեմանտիկայի) համարժեք ըմբռնման վրա:

Հիմնաբառեր՝ *ազգային փոքրամասնություններ, բառապաշար, բառերի ընկալում, իմաստային տարբերակում (սեմանտիկ դիֆերենցիալ), մայրենի և օտար լեզուներ*:

РЕЗЮМЕ

НАПРАВЛЕНИЯ УКРЕПЛЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ СВЯЗЕЙ В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ

Владимир Карапетян, Марианна Амирагян, Мариам Испирян

Предметом исследования является межкультурная коммуникация. Цель статьи – выявить особенности усвоения иностранного языка (английского) среди национальных меньшинств, проживающих в Республике Армения. **Методы исследования** включают наблюдение, интервью и анализ конкретных ситуаций, связанных с коммуникативными способностями учащихся младших классов средней школы (как на родном, так и на иностранном языке). Эти методы основаны на знании армянского языка как основного средства коммуникации, а также на анализе аудиозаписей, проведенных с участниками, с акцентом на фонетную структуру слов, лексику и семантическую передачу мыслей или суждений. **Гипотеза исследования:** предполагается, что учащиеся, принадлежащие к национальным меньшинствам, благодаря знанию армянского языка и использованию механизмов преобразования слов и предложений, способны адекватно воспринимать и понимать письменную и устную речь на иностранном языке, опираясь на лексику и навыки построения

предложений своего родного языка. **Результаты исследования:** Дети национальных меньшинств относительно легко усваивают иностранный язык через армянский, поскольку армянский язык, как ветвь индоевропейской языковой семьи, позволяет им относительно легко произносить звуки английского языка. **Основной вывод:** различия в языках, используемых школьниками национальных меньшинств (как родном, так и государственном языке), связанные с фонетической структурой слов, лексикой и методами построения предложений, проявляются по определенной логике. Она в основном основана на адекватном понимании семантического восприятия слов и предложений, а также семантики слова (лексической семантики).

***Ключевые слова**: национальные меньшинства, лексика, восприятие слов, семантическая дифференциация (семантический дифференциал), родной и иностранный языки.*

Հոդվածը սրտացվել է՝ 02.07.2026
Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 03.07.2026
Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 17.09.2026



Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Х. АБОВЯНА

ARMENIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AFTER KH. ABOVIAN