

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴ

- Խմբագրական խորհրդի Մարիամ Բսպիրյան** - Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ուսումնագիտական գծով պրոռեկտոր, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Էլ. հասցե՝ ispiryanmariam@aspu.am
- Գլխավոր խմբագիր Վլադիմիր Կարապետյան** - հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Էլ. հասցե՝ vladimir.s.karapetyan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7913-2556>
- Գլխավոր խմբագրի տեղակալ Սշոտ Գալստյան** - Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի բանասիրական ֆակուլտետի դեկան, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Էլ. հասցե՝ galstyanashot42@aspu.am
- Պատասխանատու քարտուղար Մարիաննա Ամիրադյան** - Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու
Էլ. հասցե՝ amiraghyan.80@mail.ru

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, «Գիտական տեղեկագիր», № 1 (51), Երևան 2026թ., 244 էջ
Կայք՝ <http://scientificnews.aspu.am/>

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

EDITORIAL BOARD

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

Responsible for computer dialing: **M. Avagyn**

e-mail: melinescientific@aspu.am

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ՄԱՐԻՆԵ ՍԻՔԱՅԵԼՅԱՆ, ԿԼԱՎԴԻԱ ՄԿՈՅԱՆ

ԷՐԻՔՍՈՆՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՂԱԿԱՆ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՆԵՐԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԱՆՁԻ ԻՆՔՆԱԶԳԱՅՈՂՈՒԹՅԱՆ, ԱԿՏԻՎՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՏՐԱՄԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ՎՐԱ----15

ՍԱՄՎԵԼ ՊԱՐԶՅԱՆ

ԱՐՏԱԿԱՐԳ ԻՐԱՎԻՃԱԿՆԵՐՈՒՄ ԶԻՆՎՈՐԱԿԱՆՆԵՐԻ ՀՈԳԵԿԱՆ
ԿԱՅՈՒՆՈՒԹՅԱՆ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԴՐԴԱՊԱՏՃԱՌՆԵՐԸ -----26

ՎԱՐԴՈՒՀԻ ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ, ՇՈՒՇԱՆՆԱ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

ՀԵՏՊԱՏԵՐԱԶՄՅԱՆ ՇՐՋԱՆՈՒՄ ԱՆՁԻ ԱՐԺԵՀԱՄԱԿԱՐԳԱՅԻՆ ՃԳՆԱԺԱՄԻ
ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ-----37

ՎԼԱԴԻՄԻՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, ՄԱՐԻԱՆՆԱ ԱՄԻՐԱՂՅԱՆ

ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԸ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ
ՍԻՑԻԱԼ-ՀՈՒԶԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ-----49

ՀԱՍԱՐԱԿԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ, ՔԱՂԱՔԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ՍԱՄՎԵԼ ՊՈՂՈՍՅԱՆ, ԱՐՄԻՆԵ ԵՓՐԻԿՅԱՆ, ՌԱՄԵԼԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

ՆԱԽԱԳԾԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆԱԿԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ-----58

ՏԻԳՐԱՆ ՂԱԶԱՐՅԱՆ

ՄԻԳՐԱՑԻՈՆ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԱՐՏԱՑՈԼՈՒՄԸ ԱՄՆ ԵՎ ԵՄ ԱՆՎՏԱՆԳԱՅԻՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՓԱՍՏԱԹՂԹԵՐՈՒՄ. Քաղաքագիտական տեսանկյուն-----68

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ՄԱՐԻԱՍ ԻՍՊԻՐՅԱՆ

ԵՐԿԼԵԶՈՒ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵԶ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԵՎ ՃԱՆԱԶՈՂԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐ-----81

ՆԱԻՐԱ ԳԱԼՈՅԱՆ

ԱՌՈՂԶ ԱՊՐԵԼԱԿԵՐՊԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ-----101

ԼՈՒՍԻՆԵ ՍՏԵՓԱՆՅԱՆ

ԽԵԼԱՅԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՄԻԶԱՎԱՅՐԻ ԶԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ԱՐՀԵՍՏԱԿԱՆ ԲԱՆԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԻԶՈՑՈՎ-----110

ԱՐԵՎԻԿ ԽՈԴԵՐՅԱՆ

ԱՎԱԳ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԿԱՌՈՒՅՈՂԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄԸ ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ԵՎ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՄԲ-----122

ԵՍԹԵՐ ՄԱՐԳԱՐՅԱՆ

ԾՐԱԳՐԱՎՈՐՄԱՆ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՅՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՄԻԶԻՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ-----134

ԼԱԼԱ ՍԻՄՈՆՅԱՆ

ԴԵՌԱՀԱՍՆԵՐԻ ԳԵՂԱԳԻՏԱԿԱՆ ԶԳԱՅՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՑՈՒՑԻՉՆԵՐԸ
«ԵՐԱԺՇՏՈՒԹՅՈՒՆ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԵՐԻՆ-----142

ԼՈՒՍԻՆԵ ՍԵՐՈԲՅԱՆ

ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՀԱՄԱՑԱՆՑԱՅԻՆ ԿԱԽՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄՆԵՐԸ ԵՎ
ՀԵՏԵՎԱՆՔՆԵՐԸ-----155

ԲՈՒՀԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ԳԱՅԱՆԵ ՄԱՆՐԻԿՅԱՆ

ՊՐՈՖԵՍՈՐՆԱԼԻԶՄԻ ԵՎ ԱՆՎՏԱՆԳ ՈՒ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ԿԼԻՆԻԿԱԿԱՆ
ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԻՆՏԵԳՐՈՒՄԸ ՍՏՈՄԱՏՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵԶ—165

ԱՐՏԱՇԵՍ ՄԿՈՅԱՆ

ԱՆՁԻ ՀԱՄՈԶՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ՏԵՂՆ ՈՒ ԴԵՐԸ ԳԻՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՐՀԱՅԱՑՔԻ
ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ-----182

ՀԱՅ ԲԱՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՔՐԻՍՏԻՆԵ ՆԻԿՈՂՈՍՅԱՆ

ԺՈՂՈՎՐԴԱԽՈՍԱԿՑԱԿԱՆ ԵՎ ԲԱՐԲԱՌԱՅԻՆ ԲԱՌԱՇԵՐՏԵՐԻ ԳՈՐԾԱՌԱԿԱՆ
ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ ՆԱՐ-ԴՈՍԻ «ՄԵՐ ԹԱՂԸ» ՊԱՏՄՎԱԾԱՇԱՐՈՒՄ -----192

ՕՖԵԼՅԱ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

ՄԽԻԹԱՐ ԳՈՇԻ ԳՐԱԿԱՆ ԺԱՌԱՆԳՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՉԱԿԱՆ
ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ-----209

ՍԻՐՎԱՐԴ ԱՍՐՅԱՆ, ԱՆՆԱ ԴԱՎԹՅԱՆ

ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ «ԴԵՊԻ ԱՆՀՈՒՆԸ» ՊՈԵՄԸ-----221

ՇՈՂԻԿ ՄԵԼՔՈՆՅԱՆ

ՆԵՈՌՈՄԱՆՏԻԿԱԿԱՆ ԳԵՂԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ՌՈՒԲԵՆ ՍԵՎԱԿԻ ՊՈԵՏԻԿԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ XX ԴԱՐԱՍԿԶԲԻ ԳՐԱԿԱՆ
ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆԵՐԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ-----233

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

МАРИНЕ МИКАЕЛЯН, КЛАВДИЯ МКОЯН

ВЛИЯНИЕ ЭРИКСОНОВСКИХ ОБУЧАЮЩИХ ИСТОРИЙ НА САМООЩУЩЕНИЕ,
АКТИВНОСТЬ И НАСТРОЕНИЕ ЛИЧНОСТИ-----15

САМВЕЛ ПАРЗЯН

МОТИВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ
В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ-----26

ВАРДУИ МАНУКЯН, ШУШАННА ГРИГОРЯН

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНОГО КРИЗИСА ЛИЧНОСТИ В
ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД-----37

ВЛАДИМИР КАРАПЕТЯН, МАРИАННА АМИРАГЯН

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ
СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ-----49

ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЕ, ПОЛИТОЛОГИЯ

САМВЕЛ ПОГОСЯН, АРМИНЕ ЕПРИКЯН, РАМЕЛА САРГСЯН

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ-----58

ТИГРАН КАЗАРЯН

ОТРАЖЕНИЕ МИГРАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ В СТРАТЕГИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТАХ
БЕЗОПАСНОСТИ США И ЕС: Политологический анализ-----68

ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

МАРИАМ ИСПИРЯН

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ В БИЛИНГВАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ-----81

НАИРА ГАЛОЯН

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА
ЖИЗНИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ-----101

ЛУСИНЕ СТЕПАНЯН

ФОРМИРОВАНИЕ УМНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННОГО
ИНТЕЛЛЕКТА -----110

АРЕВИК ХОДЕРЯН

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ РАБОТЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ-----122

ЕСТЕР МАРГАРЯН

МЕТОДИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ
ПРОГРАММИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ-----134

ЛАЛА СИМОНЯН

ПОКАЗАТЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ ПОДРОСТКОВ НА
УРОКАХ ПРЕДМЕТА «МУЗЫКА»-----142

ЛУСИНЕ СЕРОБЯН

МЕХАНИЗМЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У СТУДЕНТОВ-----155

ВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

ГАЯНЕ МАНРИКЯН

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА, БЕЗОПАСНОЙ И ЭФФЕКТИВНОЙ
КЛИНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В СТОМАТОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ-----165

АРТАШЕС МКОЯН

МЕСТО И РОЛЬ ЛИЧНЫХ УБЕЖДЕНИЙ В ОБЩЕЙ СТРУКТУРЕ НАУЧНОГО
МИРОВОЗЗРЕНИЯ-----182

АРМЯНСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ

КРИСТИНЕ НИКОГОСЯН

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ НАРОДНО-РАЗГОВОРНОГО И ДИАЛЕКТНОГО
ЛЕКСИЧЕСКИХ СЛОЁВ В ЦИКЛЕ РАССКАЗОВ НАР-ДОСА «НАШ КВАРТАЛ» -----192

ОФЕЛИЯ ОГАННИСЯН

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО НАСЛЕДИЯ МЕХИТАРА
ГОША-----209

СИРВАРД АСРЯН, АННА ДАВТЯН

ПОЭМА ОГАННЕСА ТУМАНЯНА «К БЕСКОНЕЧНОСТИ»-----221

ШОГИК МЕЛКОНЯН

**ХАРАКТЕРИСТИКИ НЕОРОМАНТИЧЕСКОЙ ЭСТЕТИКИ В ПОЭТИЧЕСКОЙ
СИСТЕМЕ РУБЕНА СЕБАКА В КОНТЕКСТЕ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ НАЧАЛА
XX ВЕКА-----233**

CONTENTS

PSYCHOLOGY

MARINE MIKAELIAN, KLAVDIA MKOYAN

THE IMPACT OF ERICKSONIAN TEACHING TALES ON INDIVIDUAL WELL-BEING,
ACTIVITY AND MOOD -----15

SAMVEL PARZIAN

MOTIVES FOR ENSURING THE MENTAL RESILIENCE OF MILITARY PERSONNEL IN
EMERGENCY SITUATIONS-----26

VARDUHI MANUKYAN, SHUSHANNA GRIGORYAN

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE PERSONALITY VALUE CRISIS IN THE
POST-WAR PERIOD-----37

VLADIMIR KARAPETYAN, MARIANNA AMIRAGHYAN

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF
PRESCHOOLERS' SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT-----49

SOCIAL SCIENCES, POLITICAL SCIENCES

SAMVEL POGHOSYAN, ARMINE YEPRIKYAN, RAMELA SARGSYAN

METHODOLOGICAL FEATURES OF PROJECT-BASED LEARNING IN THE TEACHING OF
SOCIAL STUDIES -----58

TIGRAN GHAZARYAN

THE REFLECTION OF MIGRATION POLICY IN THE SECURITY STRATEGIC DOCUMENTS
OF THE USA AND THE EU: A Political Science Perspective-----68

EDUCATION AND TEACHING METHODOLOGY

MARIAM ISPIRYAN

MODERN TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE-COGNITIVE
COMPETENCIES IN BILINGUAL EDUCATION-----81

NAIRA GALOYAN

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING A HEALTHY LIESTYLE CULTURE IN BASIC
SCHOOL-----101

LUSINE STEPANYAN

CREATING A SMART LEARNING ENVIRONMENT THROUGH ARTIFICIAL
INTELLIGENCE-----110

AREVIK KHODERYAN

ORGANIZATION OF SENIOR PRESCHOOLERS' CONSTRUCTIVE ACTIVITIES THROUGH
THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES-----122

YESTER MARGARYAN

METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF TEACHING PROGRAMMING
LANGUAGES IN THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM-----134

LALA SIMONYAN

INDICATORS OF THE FORMATION OF ADOLESCENTS' AESTHETIC FEELINGS IN
“MUSIC” LESSONS-----142

LUSINE SEROBYAN

MECHANISMS AND CONSEQUENCES OF INTERNET ADDICTION AMONG
STUDENTS-----155

UNIVERSITY EDUCATION AND TEACHING METHODOLOGY

GAYANE MANRIKYAN

INTEGRATING PROFESSIONALISM, SAFE AND EFFECTIVE CLINICAL PRACTICE INTO
DENTAL EDUCATION-----165

ARTASHES MKOYAN

THE PLACE AND ROLE OF PERSONAL CONVINCES IN THE GENERAL STRUCTURE OF
THE SCIENTIFIC WORLDVIEW-----182

ARMENIAN PHILOLOGY

KRISTINE NIKOGHOSYAN

FUNCTIONAL ROLES OF COLLOQUIAL AND DIALECTAL LEXICAL LAYERS IN NAR-
DOS'S SHORT STORY CYCLE "OUR NEIGHBORHOOD" -----192

OFELYA HOVHANNISYAN

THE EDUCATIONAL SIGNIFICANCE OF THE LITERARY HERITAGE OF MKHITAR
GOSH-----209

SIRVARD ASRYAN, ANNA DAVTYAN

HOVHAHHES TUMANYAN'S POEM "TO INFINITY"-----221

SHOGHIK MELKONYAN

THE CHARACTERISTICS OF NEOROMANTIC AESTHETICS IN RUBEN SEVAK'S POETIC
SYSTEM IN THE CONTEXT OF LITERARY DEVELOPMENTS OF THE EARLY 20TH
CENTURY-----233

THE IMPACT OF ERICKSONIAN TEACHING TALES ON INDIVIDUAL WELL-BEING,
ACTIVITY AND MOOD

MARINE MIKAELIAN

Khachatur Abovyan ASPU, Yerevan State University, RA, Yerevan

E-mail: marine.mikaelian@ysu.am

KLAVDIA MKOYAN

Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, RA, Yerevan

E-mail: lkmyan.888@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.300

ABSTRACT

The object of this research is Milton Erickson's method of non-directive hypnosis, according to which trance possesses a therapeutic nature, and the capacity for unconscious learning increases during a trance state. Erickson's methodology enables the elimination of a client's acquired conscious limitations and, through the use of teaching tales, utilizes accumulated life experiences, knowledge, and skills to shape positive behavior. The purpose of the research is to study the impact of Ericksonian therapeutic tales on changes in an individual's mental states. The research methods include a linear formative experiment and testing. The following instruments were administered: the "Well-being, Activity, and Mood" questionnaire (V. Doskin) and the Ericksonian teaching tale "Learn to Get Up" . The experiment was conducted in three stages: initial testing, a 21-day formative stage involving daily trance sessions, and final post-testing. Based on the experimental study, it was revealed that a teaching tale heard in a trance state activates an individual's internal resources and potential. The application of Ericksonian therapeutic tales induced significant positive shifts: mood improved by 18.4%, well-being by 13.6%, and activity by 9.1%. These results confirm that the Ericksonian

method effectively facilitates psychological regulation and fosters a more constructive behavioral framework.

Keywords: *Ericksonian hypnosis, trance state, teaching tales, psychological states, well-being, activity, mood, unconscious learning.*

INTRODUCTION

M. Erickson's methodology is a form of non-directive hypnosis, during which the client imperceptibly enters a trance state. Through specialized communication techniques, their internal resources are activated to facilitate the learning of problem-solving skills. A distinctive feature of this method is that it is based on cooperation with the client rather than the suppression of their will (Gordeev, 2014).

Trance is a mode of mental activity involving both the conscious and unconscious levels of the psyche. It serves as an intermediary link between these two types of mental activity and does not imply a loss of consciousness or rigid control (*A Guide to Ericksonian Hypnotherapy*, 1997). In Ericksonian hypnosis, trance is a state where the subject's attention shifts from the external environment to the internal psychic world, with the hypnotist's voice guiding this internal focus. Consequently, external stimuli do not distract the client, their conscious limitations are bypassed, and as a result, the intensity of learning new things within the trance state increases. This is an active process of unconscious learning, fundamentally different from the notion of hypnosis as a passive or regressive state.

Trance is an altered state of consciousness that is neither wakefulness nor sleep. It only needs to be established once; subsequently, it can be re-induced through "symbolic" associations (such as a specific color, sound, or a memory associated with the initial trance). Each individual experiences the state of trance uniquely, depending on their personality and life history. In a trance state, everything seems to occur of its own accord. For instance, a person's arm may rise independently (a phenomenon known as "arm levitation"). Such processes often evoke surprise and conscious incongruity. Sensations, mood, fantasies, and associations arise spontaneously at the subconscious level and remain at the threshold of consciousness. How an individual learns to respond to these spontaneous manifestations largely determines their degree of mental health and well-being (Gilligan, 1997).

M. Erickson introduced the innovative idea that the essence of trance is inherently therapeutic (Ginzburg, Yakovleva, 2008). To induce the trance experience, Ericksonian hypnosis utilizes the client's unique psychological characteristics and motivations, avoiding standardized approaches that tend to ignore the client's individuality and desires (Erickson, 1995).

Erickson posited that clients' problems are linked to conscious limitations acquired throughout life. The purpose of trance is to attenuate these limitations. When consciousness is liberated from prejudices and obstacles, learning can occur spontaneously at an unconscious level. Thus, an Ericksonian hypnotherapist first eliminates the client's acquired limitations and then assists in utilizing accumulated life experiences, knowledge, and skills by performing restructuring at the unconscious level (Erickson, Rossi, et al., 2000).

In Ericksonian hypnosis, the terms "conscious" and "unconscious" are utilized. The human mind consists of two parts: the conscious and the unconscious. The conscious mind analyzes, criticizes, reasons, directs, and focuses attention; it is responsible for speech, abstract thinking, and conscious effort—functions associated with the left hemisphere. In a trance, the left hemisphere operates more passively, and all the therapist's efforts are directed toward freeing the consciousness from rigid frameworks and conscious limitations (Gilligan, 1997).

The trance experience is associated with the activity of the right hemisphere of the brain, which is typically underutilized in the daily lives of most individuals. The right hemisphere is responsible for creativity, intuition, kinesthetic sensations, musical and visual-spatial perception, spontaneity, and extrasensory abilities; it is the domain of unconscious processes. This is also where the sources of human fears, anxieties, and neurotic experiences reside. By communicating directly with the subconscious, Ericksonian hypnosis helps eliminate the root causes of problems and stimulates the search for creative solutions.

The essence of Ericksonian hypnosis lies in appealing to the individual's creative subconscious and facilitating unconscious learning within a trance state. M. Erickson stated: "Most of our life is determined by the unconscious" (Erickson, 2016). A similar idea was previously expressed by the founder of psychoanalysis, S. Freud, who believed that human behavior is primarily driven by unconscious impulses and desires (largely sexual) (Erickson, Rossi, Rossi, 2000). While Freud viewed the unconscious mainly as a "hidden reality" with unprocessed content, Erickson reimagined it as a source of positive resources (Peter, 2024). The

fundamental difference in their approaches is that Erickson regards the subconscious not as a source of problems, but as a vast reservoir of potential resources and opportunities. This powerful reservoir of resources is often unrecognized by most people in their daily lives, whereas hypnosis allows one to access and activate it for the individual's benefit.

According to M. Erickson, hypnosis facilitates learning and increases the readiness to accept change. In Ericksonian hypnosis, the individual does not lose self-control and is not guided by the will of another person. The trance induced through hypnosis is a natural state that people experience repeatedly; it can occur during daydreaming, meditation, prayer, or during repetitive physical exercises (Matthews, Conti, & Starr, 1999).

In a trance state, internal sensations are perceived more vividly than external stimuli; the client begins to intuitively grasp the meaning of dreams, symbols, and other manifestations of the subconscious. During trance, the hypnotherapist's suggestions encounter less critical resistance; however, if they conflict with the patient's values, they are either partially assimilated or entirely rejected. When the hypnotherapist's suggestions are accepted, stable changes occur in the client's behavior, awakening their innate capacity for unconscious learning. Within the trance, the individual connects with a reservoir of unused knowledge accumulated throughout their life. By recalling forgotten skills, they can render their behavior more constructive. The impact of Ericksonian hypnosis is enduring and leads to intrapsychic changes, such as personal growth and self-discovery.

Ericksonian hypnosis follows a specific sequence of steps:

- Induction (Introduction),
- Establishment of trance,
- Utilization/Suggestion (Manipulation of consciousness),
- Emergence from trance (Gilligan, 1997).

The clinical signs of a trance include dilated pupils, a fixed gaze and posture, slowed blinking and swallowing reflexes, relaxed muscles, slowed breathing, diminished response to external noise, delayed motor reactions, and spontaneous movements such as hand levitation or fluttering eyelids.

In his work with trance, M. Erickson (Erickson, 1995) frequently and skillfully wove in teaching tales—stories from his own life or the lives of his relatives. These instructional stories are the "trump card" of Ericksonian hypnosis; they lend a unique charm to the therapy and

enhance its effectiveness. These trance narratives are also referred to as therapeutic metaphors, which can influence the unconscious and foster positive behavioral patterns. Through these teaching tales, the hypnotherapist provides new information, evokes new sensations, and encourages novel experiences. New perspectives can be conveyed to the client in both waking and trance states. Clients often identify with a character in the therapist's story, thereby internalizing the qualities, knowledge, and skills necessary to successfully resolve their own problems, subsequently applying this new experience in real life (Valyak, 2011). The application of Ericksonian therapeutic stories is an effective means of overcoming a wide range of psychological issues. These include depressive disorders, phobias, high anxiety, psychosomatic disorders, and addictive behaviors. Concurrently, research aimed at activating subconscious resources and the application of Ericksonian methods for the regulation and improvement of an individual's mental states can be further integrated into psychotherapeutic practice.

METHODOLOGY

Research Objective: To examine the impact of Ericksonian therapeutic stories on an individual's psychological states. According to the hypothesis, it is assumed that Ericksonian teaching tales presented in a trance state influence changes in an individual's well-being, activity levels, and mood. **Methodological Framework:** The study is based on the fundamental principles of the systemic nature of the psyche and causality. **Sample:** The research group consists of 30 young adults, with ages ranging from 20 to 25 years. **Research Methods:** The following were utilized during the study: linear formative experiment, and testing.

In a linear experiment, the same group serves as both the control and the experimental group. Variables are fixed prior to the experiment. Following the experimental intervention, the state of the research subject is measured according to the controlled characteristics (Mikaelian, 2018).

Variables:

- **Dependent Variables:** Manifestations of well-being, activity, and mood.
- **Independent Variable:** The Ericksonian teaching tale.

Instruments:

1. The "Well-being, Activity, Mood" (WAM) questionnaire (by V. Doskin).
2. The Ericksonian teaching tale titled "Learning to Stand Up".

The objective of the WAM questionnaire is to assess the individual's current psychological state. The methodology comprises 30 bipolar items, and the subject must select the manifestation that best describes their current state (Psychological Tests for Professionals, 2007).

The Teaching Tale: "Learning to Stand Up". In this Ericksonian story, it is emphasized that individuals possess the necessary resources to solve any problem, though they may not remember their existence. The story is presented in an abridged version:

"One of my sisters was an infant and had just begun to crawl. I watched with great excitement as my sister grew and learned not just to crawl, but to stand. You yourself do not know how you once learned to stand, nor do you know how you learned to walk... You do not realize how you walk. You do not remember how you learned to stand on your feet. You discovered how to do it when, reaching up with your hands, you tried to move forward. The whole weight fell on your hands, and accidentally you realized that you could shift the weight to your legs. How difficult it was when your knees began to buckle on their own, as you learned to keep them straight... Then you found that you had to learn to direct your attention to your knees, then to keeping your hips straight and your feet apart. And then, finally, you were able to stand with legs wide apart and hands holding onto something... You must learn how to maintain balance in all body movements... Then comes the hardest part: learning to stand only on your feet, letting go with your hands... Finally, after gaining enough skill in maintaining balance, you were able to stand on one foot. That is a terribly difficult task... Then you put one foot forward and shift the body's center of gravity. Your knees buckled and you sat down. You got up again and sat down again. Finally, you learned to put one foot forward and took a step; it seemed to work. You tried again and it worked again. Then you took a third step with the same foot and fell. It took a long time to learn how to alternate feet: right-left, right-left. Now you have the ability to swing your arms, turn your head, look right and left. You are able to walk successfully, paying not the slightest attention to how you keep your knees and hips straight" (Erickson, 2016).

RESEARCH RESULTS AND DISCUSSION

In the first stage of the study, the "Well-being, Activity, Mood" (WAM) questionnaire was administered. Among the young adult participants, the highest baseline score was recorded for well-being (66.1%), followed by activity (59.4%) and mood (58.4%). During the second stage—the formative phase—participants listened to an audio recording of the Ericksonian teaching tale, "Learning to Stand Up," for 21 consecutive days. The participants listened to the story in a quiet environment in the evening, immediately before going to sleep. This approach was based on the premise that the subconscious can be effectively influenced during trance, and that every individual enters a natural state of trance for a period of time before falling asleep (Dispenza, 2017).

The story was presented under conditions that favor the activation of the brain's alpha rhythms, which facilitates the induction of a trance state (Kondrashov, 1998). The duration of the experiment was set at 21 days, as this is widely considered the timeframe necessary to break old habits and stereotypical thought patterns in favor of adopting new ones. Thus, the participants listened to the narration of the story every night before sleep.

In the third stage of the study, to verify the proposed hypothesis, a follow-up test was conducted using the same WAM questionnaire. According to the results, a positive dynamic was recorded across all indicators of the psychological states being studied. Following the formative stage of the experiment, well-being remained the highest indicator (79.7%); however, a shift occurred in the other factors: mood rose to the second position (76.8%), followed by activity (68.5%).

The data obtained before and after the experiment were compared. These indicators are presented in Figure 1.

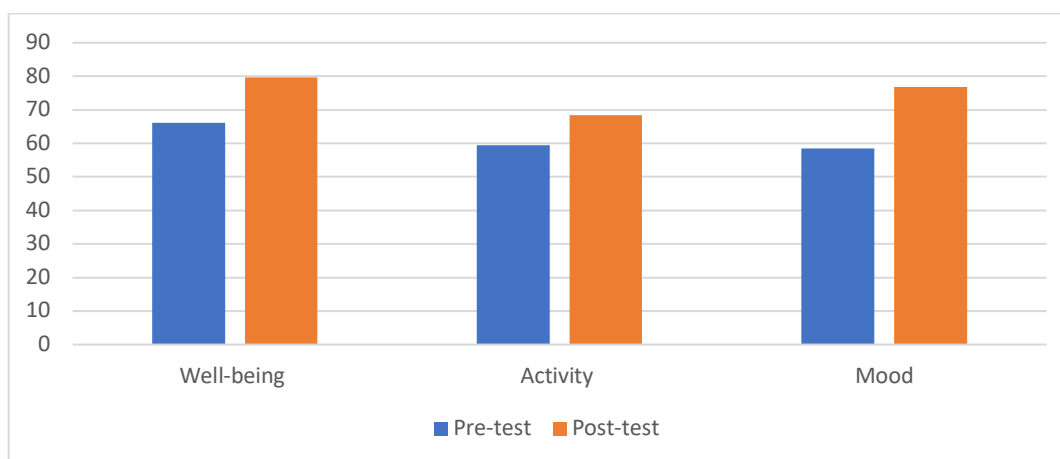


Figure 1. Changes in Well-being, Activity, and Mood Indicators Before and After the Application of the Ericksonian Method

The chart illustrates a significant increase in all three psychological indicators following the 21-day intervention. The well-being indicator rose from 66.1% to 79.7%, activity increased from 59.4% to 68.5%, and mood improved from 58.4% to 76.8%. Both before and after the experiment, the highest indicator remained well-being (66.1% and 79.7%, respectively). The mood indicator, which was the lowest prior to the experiment, rose to the second position following the intervention (from 58.4% to 76.8%). Despite its recorded growth, the activity indicator ranked third after the experiment (moving from 59.4% to 68.5%). Consequently, as a result of the linear formative experiment, the participants' well-being improved by 13.6%, activity levels increased by 9.1%, and mood rose by 18.4%. The most significant positive shift was observed in the mood indicator. This evidence confirms the overall effectiveness of the experimental intervention.

CONCLUSION

- Teaching tales heard within a trance state exert a profound influence on the individual's subconscious, activating their inherent resources and potential.
- The application of Ericksonian therapeutic stories induces positive shifts in an individual's well-being, activity levels, and mood. Specifically, influencing the subconscious through Ericksonian techniques contributes to a significant improvement in both mood and overall well-being.
- In future expansions of this research, the impact of Ericksonian therapeutic stories on self-esteem will be examined, and a comparative analysis of the method's effectiveness across different age groups will be conducted.

REFERENCE LIST

Dispenza Dzh. (2017). Sila podsoznaniya, ili kak izmenit' zhizn' za 4 nedeli (*The Power of the Subconscious: How to Change Your Life in 4 Weeks*). Izd-vo Bonbora.

- Erikson M.G.** (1995). *Moy golos ostanetsya s vami: Obuchayushchiye istorii Mil'tona Eriksona* (*My Voice Will Remain with You: Milton Erickson's Teaching Stories*) / Per. s angl., SPb.: Peterburg-XXI vek.
- Erikson M.** (2016). *Moy golos ostanetsya s vami*. Izd-vo: Institut obshchegumanitarnykh issl.
- Erikson M., Rossi E., Rossi SH.** (2000). *Gipnoticheskiye real'nosti: Navedeniye klinicheskogo gipnoza i formy kosvennogo vnusheniya* (*Hypnotic Realities: Induction of Clinical Hypnosis and Forms of Indirect Suggestion*) / Per. s angl., M.: NF Klass.
- Gilligen S.** (1997). *Terapevticheskiye transy. Rukovodstvo po eriksonovskoy gipnoterapii* (*Therapeutic Trances. A Handbook of Ericksonian Hypnotherapy*) / Per. s angl., M.: NF Klass.
- Ginzburg M.R., Yakovleva Ye.L.** (2008). *Eriksonovskiy gipnoz: sistematicheskij kurs* (*Ericksonian hypnosis: a systematic course*). M.: Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut.
- Gordeev, M.N.** (2014). *Psikhoterapiya. Nedirektivnyi eriksonovskii gipnoz. Zhivaya psikhologiya*, 1(2), 8–17.
- Kondrashov V.V.** (1998). *Vso o gipnoze*. Rostov-na-Donu “Feniks”.
- Psikhologicheskiye testy dlya professionalov* (*Psychological tests for professionals*) (2007). Sost. N.F. Greben'. Minsk: Sovrem. shkola.
- Matthews W.J., Conti J., & Starr L.** (1999). *Ericksonian hypnosis: A review of the empirical data*. *Sleep and Hypnosis*, 1(1), 47–56.
- Mikaelian M.A.** (2018). *Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya* (*Methodology and methods of psychological and pedagogical research*). Uchebno-metodicheskoye posobiye. Yerevan. Chartaraget.
- Peter B.** (2024). *Hypnosis in psychotherapy, psychosomatics and medicine: A brief overview*. *Frontiers in Psychology*, 15, 1377900. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1377900> (Accessed on: 10.01.26).
- Terapevticheskiye transy* (1997). *Rukovodstvo po eriksonovskoy gipnoterapii* (*Therapeutic Trances. A Guide to Ericksonian Hypnotherapy*) / Per. s angl., M.: NF Klass.
- Val'yak Ye.** (2011) *gipnoz. Printsipy gipnoza* (*Ericksonian Hypnosis. Principles of Hypnosis*). Elektronnyy resurs:

РЕЗЮМЕ

ВЛИЯНИЕ ЭРИКСОНОВСКИХ ОБУЧАЮЩИХ ИСТОРИЙ НА САМООЩУЩЕНИЕ, АКТИВНОСТЬ И НАСТРОЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Марине Микаелян, Клавдия Мкоян

Объектом данного исследования является метод недирективного гипноза Милтона Эриксона, согласно которому транс обладает терапевтической природой, а способность к бессознательному научению возрастает в состоянии транса. Методология Эриксона позволяет устранить приобретенные сознательные ограничения клиента и, посредством обучающих историй, использовать накопленный жизненный опыт, знания и навыки для формирования позитивного поведения. Целью исследования является изучение влияния эриксоновских терапевтических историй на изменение психических состояний личности. Методы исследования включают линейный формирующий эксперимент и тестирование. Были использованы следующие инструменты: опросник «Самочувствие, активность и настроение» (САН) (В. Доскин) и эриксоновская обучающая история «Научись вставать». Эксперимент проводился в три этапа: начальное тестирование, 21-дневный формирующий этап с ежедневными сеансами транса и итоговое пост-тестирование. На основе экспериментального исследования было выявлено, что обучающая история, услышанная в состоянии транса, активизирует внутренние ресурсы и потенциал личности. Применение эриксоновских терапевтических историй вызвало значительные положительные сдвиги: настроение улучшилось на 18,4%, самочувствие — на 13,6%, а активность — на 9,1%. Эти результаты подтверждают, что эриксоновский метод эффективно способствует регуляции психических состояний и формированию конструктивных поведенческих моделей.

***Ключевые слова:** Эриксоновский гипноз, состояние транса, обучающие истории, психологические состояния, самочувствие, активность, настроение, бессознательное научение.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԷՐԻՔՍՈՆՅԱՆ ՌԻՍՈՒՑՈՂԱԿԱՆ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՆԵՐԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԱՆՁԻ ԻՆՔՆԱԶԳԱՑՈՂՈՒԹՅԱՆ, ԱԿՏԻՎՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՏՐԱՄԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ՎՐԱ

Մարինե Միքայելյան, Կլավդիա Մկոյան

Սույն հետազոտության օբյեկտը Միլտոն Էրիկսոնի ոչ դիրեկտիվ հիպնոսի մեթոդն է, համաձայն որի՝ «տրանսն» ունի թերապևտիկ բնույթ և տրանսային վիճակում մեծանում են անգիտակցական ուսուցման հնարավորությունները: Էրիքսոնյան մեթոդաբանությունը թույլ է տալիս վերացնել այցելուի ձեռքբերովի գիտակցական սահմանափակումները և ուսուցողական պատմությունների միջոցով օգտագործել կուտակված կյանքի փորձը, գիտելիքներն ու հմտությունները՝ դրական վարքագիծ ձևավորելու համար: Հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել Էրիքսոնյան թերապևտիկ պատմությունների ներգործությունն անձի հոգեկան վիճակների փոփոխության վրա: Հետազոտության մեթոդներն են գծային ձևավորող գիտափորձը և թեստավորումը: Կիրառվել են հետևյալ մեթոդիկաները՝ «Ինքնազգացողություն, ակտիվություն, տրամադրություն» հարցարան (Վ. Դոսկին), Էրիքսոնյան ուսուցողական պատմություն՝ «Սովորիր վեր կենալ»: Գիտափորձն իրականացվել է երեք փուլով. նախնական թեստավորում, 21-օրյա ձևավորող փուլ՝ ամենօրյա տրանսի սեանսներով, և վերջնական կրկնակի թեստավորում: Փորձարարական հետազոտության հիման վրա պարզվել է, որ տրանսի վիճակում լսված ուսուցողական պատմությունը ակտիվացնում է անձի ներքին ռեսուրսներն ու ներուժը: Էրիքսոնյան թերապևտիկ պատմությունների կիրառումն առաջացրել է զգալի դրական տեղաշարժեր. տրամադրությունը բարելավվել է 18,4%-ով, ինքնազգացողությունը՝ 13,6%-ով, իսկ ակտիվությունը՝ 9,1%-ով: Այս արդյունքները հաստատում են, որ Էրիքսոնյան մեթոդն արդյունավետորեն նպաստում է հոգեկան վիճակների կարգավորմանը և կառուցողական վարքագծի ձևավորմանը:

Բանալի բառեր. Էրիքսոնյան հիպնոս, տրանսի վիճակ, ուսուցողական պատմություններ, հոգեվիճակներ, ինքնազգացողություն, ակտիվություն, տրամադրություն, անգիտակցական ուսուցում:

Հոդվածը ստացվել է՝ 15.12. 2025

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 19.12. 2025

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 10.01.2026

**ԱՐՏԱԿԱՐԳ ԻՐԱՎԻՃԱԿՆԵՐՈՒՄ ԶԻՆՎՈՐԱԿԱՆՆԵՐԻ ՀՈԳԵԿԱՆ
ԿԱՅՈՒՆՈՒԹՅԱՆ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԴՐԴԱՊԱՏՃԱՌՆԵՐԸ**

ՍԱՄՎԵԼ ՊԱՐԶՅԱՆ

Երևանի պետական բժշկական համալսարան, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ samvelparzyan.sp@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.301

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել զինվորական անձնակազմի հոգեկան կայունության վրա ազդող հիմնական դրդապատճառները, ինչպես նաև բացահայտել և վերլուծել հոգեկան կայունության ապահովման հիմնախնդիրները: Խորքային և համակողմանի հետազոտության անհրաժեշտությունը պայմանավորված է ժամանակակից պատերազմների ինտենսիվությամբ, կիրառվող զինատեսակների բազմազանությամբ, որոշումների ընդունման համար սահմանափակ ժամանակով, արագ փոփոխվող իրադարձություններով և «պատերազմի մշուշով» պայմանավորված անորոշ իրավիճակներով: Այս պայմաններում զինվորականների հոգեկան կայունության պահպանումը դառնում է մարտունակության և արդյունավետ գործողությունների կարևոր նախապայման:

***Բանալի բառեր՝** հոգեկան կայունություն, զինվորականներ, բարոյահոգեբանական վիճակ, արտակարգ իրավիճակ:*

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հայաստանի զինված ուժերի զարգացման ներկայիս փուլը բնութագրվում է ռազմական գործողություններում մարդկային հուսալի և արդյունավետ գործունեության խնդրի նկատմամբ ուշադրության զգալի աճով: Զինձառայողների բարոյահոգեբանական վիճակի և հոգեկան կայունության ամրապնդմամբ բարձրացվում է նրանց մարտական պատրաստվածությունը և առաջադրանք կատարելու ունակությունը: Զինված ուժերի մարտունակության կարևոր բաղադրիչ է հանդիսանում զինձառայողների բարձր բարոյահոգեբանական վիճակը՝ բնավորություն, խառնվածք, մասնագիտական կարողություններ, առաջնորդություն, կամք, արիություն և այլն:

Հայտնի է, որ բարձր հոգեբանական պատրաստվածությանը կարող է պարտությունը վերածել հաղթանակի և ապահովել հետագա հաջողությունները մարտի դաշտում: «Բանակը պարտված չէ, քանի դեռ այն չի տոգորված պարտության

գիտակցությամբ, քանի որ պարտությունը մտքի եզրակացություն է, այլ ոչ թե ֆիզիկական վիճակ» (Коупленд, 1991): «Պատերազմների և ռազմական արվեստի պատմությունը մեզ համոզում է, որ երբ պայքարը ձգձգվում է, դրա արդյունքը որոշվում է բարոյական, այլ ոչ թե ֆիզիկական ուժով» (Коупленд, 1991):

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հոդվածում կիրառվել են մեթոդաբանության մեջ ընդունված հայտնի սկզբունքները(դետերմիզմի, օրինաչափ զարգացումների, փաստարկումների, պատճառահետևանքային) սկզբունքները և որպես կոնկրետ մեթոդներ դիտարկվել են մասնագիտական գրականության վերլուծության և սույն հետազոտություններում քննարկվող մասնագիտական դիտարկումների համեմատման մեթոդը, տարբեր երկրների զինված ուժերի ռազմական փորձի թարմացման մեթոդները:

Զինվորական ծառայությունը իր էությամբ գործունեության բնագավառ է, որոշակի սահմանափակումներով՝ սովորական կենսապայմանների բացակայություն,(վարքի հատուկ կանոնակարգվածություն, շփման սահմանափակ շրջանակ):

Իր բովանդակությամբ զինվորական գործունեությունը բաժանվում է երկու մասի՝ մարտական և ուսումնամարտական: Մարտական գործունեությունը ծավալվում է ռազմական բախումների, ճակատամարտերի, զինված հակամարտությունների և հակատեռորիստական օպերացիաների պայմաններում: Ուսումնամարտական գործունեության նպատակը զինվորական մասնագետների պատրաստումն է, որն իր մեջ ընդգրկում է՝ առօրյա ծառայողական պարտականություններ, մարտական պատրաստություն, զինվորական վարժանքներ, որոնք նպաստում են զինծառայողների նախապատրաստմանը հնարավոր մարտական գործողությունների և տարաբնույթ արտակարգ իրավիճակներում գործելու ունակությունների ձեռքբերմանը:

Զինվորականների գործունեությունը իրականացվում է տարբեր պայմաններում՝ իրավիճակային (մարտի կամ ուսումնական դաշտում՝ ռազմական տարբեր տեխնիկա և սպառազինություն շահագործելիս), ժամանակային (օրվա ցանկացած ժամի), աշխարհագրական (լեռներում, հարթավայրերում, անտառներում և այլն), կլիմայական և այլ միջավայրերում: Զինվորական գործունեությունը համեմատած այլ գործունեության տեսակների հետ ավելի լարված և ծայրահեղ բնույթ ունի, այն բնութագրվում է իրադարձությունների անակնկալությամբ, հանկարծակիությամբ, անսովորությամբ, որոնք ուղեկցվում են բացասական հուզական վիճակներով, որից էլ կարող է խաթարվել հոգեկան կայունությունը (Караяни, Сыромятников, 2016):

Հոգեկան կայունության ուսումնասիրության խնդիրը կարևոր է և արդիական՝ հատկապես արտակարգ իրավիճակներում գործող անձնակազմների համար: Հոգեբանության գիտական գրականության մեջ այս հայեցակարգը վերլուծում են անհատականության հատկությունների համալիրում, ինչպիսիք են՝ դիմադրությունը, հավասարակշռությունը, կենսունակությունը, կայունությունը և այլն (Леонтьев, Рассказова, 2011):

Հոգեկան կայունության ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ հոգեկան կայունությունը պայմանավորված է անձնական առանձնահատկություններով՝ խառնվածքով, որն ազդում է անձի անհատական վարքի դրսևորումներ վրա, ինչպես նաև այն կապում են նյարդային համակարգի հատկությունների հետ: Լ.Բոժովիչը առաջարկել է հոգեկան կայունությունը դիտարկել «որպես անհատի ձևավորման կենսամակարդակ, արտաքին ազդեցությունների նկատմամբ որոշակի անձեռնամխելիություն ունենալու ունակություն» (Божович, 2001):

Հոգեկան կայունությունը միջդիսցիպլինար հետազոտությունների առարկա է, քանի որ այն միաժամանակ ընդգրկում է մարդու հոգեբանական, ֆիզիոլոգիական և նյարդաբանական առանձնահատկությունները: Յուրաքանչյուր գիտակարգ ուսումնասիրում է այս երևույթի մի կողմը՝ անձնային գծերից մինչև օրգանիզմի կենսաբանական հարմարվողականությունը: Նման համակողմանի մոտեցումը թույլ է տալիս հոգեկան կայունությունը դիտարկել որպես ամբողջական համակարգ, որն ապահովում է անհատի արդյունավետ գործունեությունը սթրեսային պայմաններում:

Նշենք, որ հոգեկան կայունության տեսությունն արդիական է զինվորական մասնագիտական գործունեության ընթացքում, քանզի զինվորական ծառայությունը ուղեկցվում է արտահայտված հոգեկան և ֆիզիկական ծանրաբեռնվածությամբ: Հոգեկան կայունությունը ինքնին որոշում է մարդու ընդհանուր հուզական, կամային, ֆիզիկական և ֆիզիոլոգիական որակները:

Միջավայրի անբարենպաստ պայմանները կապված են տարբեր գործոնների հետ՝ գեոֆիզիկական, հոգեֆիզիոլոգիական, սոցիալական և այլն, որոնցից յուրաքանչյուրն ուղղակի անդրադառնում է մարդու հոգեկան համակարգի վրա: Այս տեսանկյունից անձնակազմի հոգեկան կայունության ձևավորումը սթրես գործոնների նկատմամբ հանդիսանում է ՀՀ զինված ուժերի կարևորագույն նպատակներից մեկը:

Մտավոր զարգացվածության հետ զուգահեռ՝ մասնագիտական բարձր ունակությունների, բազմակողմանի ֆիզիկական պատրաստվածության հետ մեկտեղ, զինծառայողը պետք է ունենա բարձր հոգեկան կայունության մակարդակ, որպեսզի լիարժեք կատարի իր առջև դրված առաջադրանքները, ներառյալ արտակարգ (ճգնաժամային) իրավիճակներում:

Հոգեբանական կայունությունը դրսևորվում է մարդու առողջության և վարքի բնութագրերում, որոնք ուղղակի կապված են տարբեր պայմաններում անձնակազմի հարմարվողական հնարավորությունների հետ:

Յուրաքանչյուր անձ ունի իր ուրույն անբարենպաստ ազդեցությունների նկատմամբ դիմադրության անհատական հնարավորությունները, որոնց անտեսման դեպքում կարող է առաջանալ «հոգեկան խափանում», ինչը արտահայտվում է լարվածության տարբեր ուժգնությամբ, տևողությամբ և ախտանիշների բնույթով:

Տ.Բերգը ձևակերպել է զինծառայողների «նյարդահոգեբանական անկայունության» հավաքական սահմանումը, որպես «Հոգեկան վիճակների համալիր, որը հոգեֆիզիկական գերձանրաբեռնվածության պայմաններում դրսևորվում է որպես հակում դեպի հոգեբանական անկայունության» (Берг, 2005):

Ըստ Ա.Կարայանի և Ի.Սիրոմյատնիկովի նյարդահոգեբանական անկայունության պատճառի որոշիչ դերը վերագրվում է «նյարդային համակարգի կենսաբանական անլիարժեքությանը, ինչպես բնածին, այնպես էլ ձեռք բերված հատկանիշներին» (Караяни, Сыромятников, 2006):

Բացի նյարդային համակարգի ֆունկցիոնալ անկարողությունները, հոգեկան անկայունությունը կարող է պայմանավորված լինել բացասական հոգեբանական և սոցիալական գործոններով:

Արտակարգ իրավիճակներում զինծառայողների գործունեության հոգեբանական կայունության դրսևորման դրդապատճառները

Սթրեսային իրավիճակներում մարդու հոգեկան համակարգը երբեմն արձագանքում է ի, որոնք դժվար է պլանավորել և կանխատեսել: Այնուամենայնիվ, ընկնելով արտակարգ իրավիճակի մեջ (բարդ, ծայրահեղ, անկազմակերպ), մի շարք մասնագիտությունների ներկայացուցիչներ (զինվորականներ, ՆԳՆ աշխատակիցներ, բժիշկներ, փրկարարական ծառայության աշխատակիցներ և այլն) անհրաժեշտորեն պետք է իրականացնեն իրենց վրա դրված պարտականությունները:

Ինչպես նշում է Ա.Կիսելյովը, արտակարգ իրավիճակներում աշխատող մասնագետների (փրկարար ծառայության աշխատակիցներ, ՆԳՆ աշխատակիցներ, զինվորականներ, բժիշկներ և այլն) մասնագիտական գործունեության ընթացքում հաճախ առաջանում են հոգեբանորեն բարդ իրավիճակներ, որոնք բնորոշ են նշված ոլորտներին (Киселев, 2023):

«Արտակարգ իրավիճակները հազեցած են վտանգի, ռիսկի, սպառնալիքի բազմաբնույթ գործոններով, որոնք դրանցում գործող մարդկանց լիարժեք ինքնադրսևորման, կյանքի կենսագործունեության համար անբարենպաստ պայմաններ են ստեղծում» (Մկրտումյան, 2021): Այդ ընթացքում, գործունեության

արդյունավետությունն ապահովող համակարգերը ենթարկվում են լարվածության, առանձին դեպքերում՝ ֆունկցիոնալ արգելակման: Գործունեության բարդ պայմանները կարող են կապված լինել սթրեսի, հիասթափության, կոնֆլիկտի և հոգեբանական ճգնաժամի հետ:

Արտակարգ իրավիճակներում կարող են առաջանալ՝ կյանքին և առողջությանը ուղղված սպառնալիքներ, ժամանակի սղություն, իրավիճակի հաճախակի փոփոխություն, ինչպես նաև բարձր ֆիզիկական ծանրաբեռնվածություն: Այնուամենայնիվ, լավ ֆիզիկական և հոգեբանական պատրաստվածությունը հիմք է հանդիսանում ուժերի հաջող համախմբմանը և տևական ժամանակահատված պահում է անձի հնարավորություններ, աշխատանքային վիճակում:

Արտաքին պայմանների անսպասելիորեն փոխվելու դեպքում մեծ է հուզական ռեակցիաների դրսևորման հավանականությունը: Նման իրավիճակում զինծառայողի հոգեկան համակարգում առաջանում է հուզական խառնաշփոթ և տեղի ունեցող գործընթացների ընկալման աղճատվածություն: Բացի այդ, շատ մարդիկ արտակարգ իրավիճակներում դրսևորում են մտավոր գործունեության արգելակում և գործում են իներցիայով, արագ որոշումներ կայացնելու ու առաջադրանքին համապատասխան գործելու անկարողությամբ:

Զինծառայողի մոտ կարող է նկատվել նաև գործընթացների (ուշադրության, մտածողության, հիշողության, երևակայության, անձի հուզական և կամային ոլորտի գործառնական տեղաշարժեր) այդ թվում նաև զինվորական ծառայության պահանջներին անհարիր բացասական փոփոխություններ (կանոնակարգային խախտումներ, զինվորական ծառայության մեջ ձեռք բերված փորձը կիրառելու անկարողություն և այլն):

Արտակարգ իրավիճակներում նպատակներին հասնելու դժվարությունները՝ ծառայողական և մարտական խնդիրները լուծելու պայմանների և մեթոդների բարդությունը, անդրադառնում են զինվորականների մտավոր գործունեության արդյունավետության, ինչպես նաև, անձի անհատական առանձնահատկությունների վրա: Նրանց միտքն ու կամքը ենթարկվում են հոգեբանական լուրջ փորձությունների:

Հաշվի առնելով արտակարգ իրավիճակների բարդությունը, դրանց դինամիկ բնույթն ու տեղեկությունների անբավարարությունը զինվորականի համար անհրաժեշտություն է առաջանում գործադրելու հսկայական ջանքեր՝ զարգացած վերլուծական միտք, իրավիճակի գնահատում, առաջնայինը երկրորդականից տարբերակելու ունակություն: Արտակարգ իրավիճակներում զինծառայողի մտավոր գործունեությունը տեղի է ունենում ծայրահեղ լարվածության, հուզմունքի, հոգնածության, անհանգստության և պատասխանատվության պայմաններում:

Մինչդեռ, հենց այս պայմաններում է, որ նրա միտքը պետք է գործի առավել արդյունավետությամբ:

Մարտական գործողություններում հիմնական նպատակին հասնելուց՝ թշնամու ուժերի և միջոցների ոչնչացումից բացի, զինվորների համար կենսականորեն կարևոր է առողջության և կյանքի պահպանումը, մարտական գործողությունները անվերապահ շարունակելու կարողունակությունը: Մարտական իրադրությունում դրսևորվում են զինծառայողների լավագույն անձնական որակները՝ քաջություն, հերոսություն, դիմացկունություն և ինքնատիրապետում: Մարտական գործողություններում ոչ պակաս կարևոր գործոն է ծառայակիցներին և ընկերներին օգնություն և աջակցություն ցուցաբերելու պատրաստակամությունը:

Զինվորականների հոգեբանական կայունության դրսևորման վերլուծություն, քննարկում

Աշխարհում տեղի ունեցող ռազմաքաղաքական փոփոխությունները, Եվրոպական մի շարք երկրներում զինված ուժերի համալրման պարտադիր զորակոչի անցման հիմնախնդիրների ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ զինվորականների հոգեբանական կայունությունը հանդիսանում է ռազմական բնագավառի կարևորագույն, առանցքային ուղղություններից մեկը:

Հոգեբանական դիմադրողականության հիմնախնդրի վերաբերյալ բաց հրապարակումները և հասանելի վիճակագրությունը համոզիչ կերպով ապացուցում են զինծառայողների շրջանում դրա ձևավորման և պահպանման անհրաժեշտությունը: Օրինակ՝ Առաջին համաշխարհային պատերազմի ժամանակ ԱՄՆ բանակում գրեթե 100,000 զինծառայողներ տառապել են հոգեկան գերձանրաբեռնվածությունից և մարտական սթրեսից, իսկ Երկրորդ համաշխարհային պատերազմի ժամանակ՝ 1 միլիոն մարդ: Կորեական պատերազմի ժամանակ Ամերիկյան զորքերի անդառնալի հոգեբանական կորուստները կազմել են 4 մարդ, իսկ Վիետնամում՝ 7 մարդ յուրաքանչյուր 1000 զինծառայողի համար: Իսրայելի և Լիբանանի միջև պատերազմի ժամանակ իսրայելցի զինվորների և սպաների 9%-ը զորացրվել է ծառայությունից՝ հոգեբանական անկայունության և մարտական ակտիվության կորստի պատճառով: Իրաք—Քուվեյթ հակամարտության ժամանակ ամերիկյան ավիացիայի կողմից առաջին երեք օրվա ընթացքում հասցված զանգվածային մարտական հարվածներից հետո իրաքցի զինծառայողների ընդհանուր հոգեբանական կորուստները կանոնավոր բանակում կազմել են 45%, իսկ աշխարհագրայինների շրջանում՝ 68-70%: Ռազմական հոգեբան-գիտնականների կարծիքով՝ զինծառայողների բավարար հոգեբանական կայունության և մտավոր ինքնակարգավորման տեխնիկայի և մեթոդների տիրապետման դեպքում, տուժածների կեսից ավելին կարող են վերադառնալ

ծառայության 1-3 օրվա ընթացքում: Ամերիկացի հոգեբանները կանխատեսում են, որ ժամանակակից պատերազմում բոլոր կորուստների մինչև 50%-ը կարող է հոգեբանական լինել (Kokuyh, et al., 2022):

Ինչպես ցույց է տալիս Իրաք և Աֆղանստան գործուղված զինծառայողների շրջանում կատարված հետազոտությունը, հոգեբանական կորուստը երկարատև ժամանակում կարող է հասնել մինչև 30% (Hoge, et al., 2004):

21-րդ դարի սկզբին Իրաքում և Աֆղանստանում տեղի ունեցած մարտական գործողությունները ցույց են տվել, թե ինչպիսի հետևանքներ կարող են ունենալ հոգեկան վնասվածքային իրադարձությունները զինծառայողների հոգեկան և ֆիզիկական վիճակի վրա: Աֆղանստանում և Իրաքում մարտական գործողություններից վերադարձող զինծառայողների մինչև 30%-ը տառապում էր հոգեբանական խնդիրներից: Պատերազմի հետևանքով առաջացած հոգեկան առողջության վրա ծանր ազդեցության ևս մեկ լրացուցիչ ապացույց է՝ ԱՄՆ պաշտպանության նախարարություն կողմից հայտնած տեղեկությունը, որ 2010 թվականին զինված ուժերի բոլոր զորատեսակներում գրանցվել է 281 հաստատված ինքնասպանություն: Դրանցից 147 ինքնասպանության և 413 ինքնասպանության փորձ գրանցվել է ԱՄՆ ցամաքային զորքերում: Ինքնասպանություն գործածների մոտավորապես 62%-ն ունեցել է մարտական փորձ, իսկ ավելի փոքր տոկոսը (14.3%)՝ եղել է անմիջական մարտական գործողությունների մասնակից (Robert, et al., 2013):

Իրականացված հետազոտության արդյունքները վկայում են, որ ուսումնասիրված զինծառայողների շրջանում հոգեկան առողջության խնդիրներն ունեն զգալի տարածվածություն: Մասնավորապես, անհանգստության ախտանիշների առնվազն թեթև արտահայտված մակարդակ արձանագրվել է հետազոտվողների շուրջ 68%-ի մոտ, ընկճախտի դրսևորումներ՝ մոտ 27%-ի մոտ, իսկ հետվնասվածքային սթրեսային խանգարմանը համապատասխանող ցուցանիշներ՝ մոտ 12.5%-ի մոտ: Վերլուծությունները ցույց են տվել, որ հոգեկան կայունության պաշտպանիչ գործոնները՝ ստորաբաժանման սոցիալ-հոգեբանական աջակցությունը, ընկերական հարաբերություններից բավարարվածությունը և հոգեկան կայունությունը, ցուցաբերում են վիճակագրորեն նշանակալի պաշտպանիչ ազդեցություն հոգեկան խանգարումների ձևավորման վրա: Հոգեկան կայունությունը հանդես է գալիս որպես առավել ազդեցիկ գործոն՝ պայմանավորելով անհանգստության, ընկճախտի և հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարման զարգացման ռիսկի միջինում 11–13%-ով նվազում: Միաժամանակ պարզվել է, որ հոգեկան կայունության պաշտպանիչ ազդեցությունն առավել արտահայտված է մարտական առաջադրանքներին չմասնակցած

զինծառայողների շրջանում, մինչդեռ մյուս պաշտպանիչ գործոնների ազդեցությունը ծառայության կարգավիճակից էականորեն կախված չէ (Hoopsick, et al., 2021):

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Արտակարգ իրավիճակների պայմաններում մասնագետների հոգեբանական կայունությունը հանդես է գալիս որպես գործունեության արդյունավետության առանցքային գործոն: Այն արտահայտվում է ոչ միայն սթրեսային ազդեցություններին դիմակայելու ունակությամբ, այլև արագ փոփոխվող ու անկանխատեսելի պայմաններում հարմարվելու, օպերատիվ և պատասխանատու որոշումներ կայացնելու, ինչպես նաև թիմային փոխգործակցությունն ու գործառնական համաձայնեցվածությունը պահպանելու կարողությամբ: Հոգեբանական կայունության մակարդակը պայմանավորված է ինչպես անհատական հոգեբանական ռեսուրսներով, այնպես էլ կազմակերպչական և անհրաժեշտ սոցիալ-հոգեբանական միջավայրի հոգատար վերաբերմունքի դրսևորման առանձնահատկություններով:

Հոգեբանական կայունության ձևավորման գործընթացում կարևոր նշանակություն ունեն նպատակային հոգեբանական պատրաստության ծրագրերը, սթրեսադիմացկունության և գործառնական տոկունության զարգացմանն ուղղված մարզումները, ինչպես նաև ղեկավար կազմի կողմից աջակցող և կանխարգելիչ կառավարման մեխանիզմների կիրառումը: Համակարգված և համալիր մոտեցումը հոգեբանական պատրաստվածությանը հնարավորություն է տալիս բարձրացնել արտակարգ իրավիճակներում գործող անձնակազմի արդյունավետությունը և նվազեցնել բարձր սթրեսային գործոնների բացասական հոգեբանական հետևանքները:

Այս համատեքստում հոգեբանական կայունության ապահովումը պետք է դիտարկվի որպես արտակարգ իրավիճակների կառավարման համակարգի ռազմավարական բաղադրիչ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Մկրտումյան Մ.Պ. (2021). *Արտակարգ-ճգնաժամային իրավիճակների հոգեբանություն:*

Արտակարգ իրավիճակներում անձի հոգեբանական անվտանգության ապահովման հիմնախնդիրներ [Ուսումնական ձեռնարկ]: Երևան:

Берг Т.Н. (2005). *Нервно-психическая неустойчивость и способы ее выявления.* Владивосток: Мор. гос. ун-т.

Божович, Л.И. (2001). *Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды* (3-е изд.). Москва-Воронеж.

- Караяни, А.Г., & Сыромятников, И. В. (2006). *Прикладная военная психология*. СПб.: Питер.
- Караяни, А.Г., & Сыромятников, И. В. (2016). *Военная психология: учебник для специалистов психологической работы Вооруженных Сил Российской Федерации*. М.: ВУ.
- Киселев, А.М. (2023). О формировании стрессоустойчивости в процессе служебной подготовки сотрудников. *Прикладная юридическая психология*, *(3)*64, 132–138.
- Кокур, О.М., Клочков, В. В., Мороз, В. М., Пішко, І. О., & Лозінська, Н. С. (2022). *Забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій* [Метод. посіб.]. Київ-Одеса: Фенікс.
- Коупленд, Н. (1991). *Психология и солдат* (2-е изд.). М.
- Леонтьев, Д.А., & Рассказова, Е.И. (2011). *Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала*. В кн.: *Личностный потенциал: структура и диагностика* (с. 560). М.: Смысл.
- Hoge, C.W., Castro, C.A., Messer, S.C., McGurk, D., Cotting, D.I., & Koffman, R.L. (2004). Combat duty in Iraq and Afghanistan, mental health problems, and barriers to care. *New England Journal of Medicine*, 351(1), 13–22. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa040603>
- Hoopsick, R.A., Homish, D.L., Collins, R.L., Nochajski, T.H., Read, J.P., Bartone, P.T., & Homish, G.G. (2021). Resilience to mental health problems and the role of deployment status among U.S. Army Reserve and National Guard soldiers. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 56(7), 1299–1310. <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01899-5>
- Sinclair, R.R., & Britt, T.W. (Eds.). (2013). *Building psychological resilience in military personnel: Theory and practice*. American Psychological Association.

REFERENCE LIST

- Mkrtumyan M. P. (2021). Psihologiya chrezvychno-krizisnyh situacij: problemy obespecheniya psihologicheskoy bezopasnosti lichnosti v chrezvychnykh situatsiyah (Psychology of emergency situations: problems of ensuring psychological safety of an individual in emergency situations). Erevan.
- Berg, T.N. (2005). Nervno-psikhicheskaya neustoychivost' i sposoby ee vyyavleniya (*Neuropsychic instability and methods for its detection*). Mor. gos. un-t.

- Bozhovich, L.I.** (2001). Problemy formirovaniya lichnosti: Izbrannye psikhologicheskie trudy (Problems of personality formation: Selected psychological works) (3rd ed.). Moskva-Voronezh.
- Karayani, A.G., & Syromyatnikov, I.V.** (2006). Prikladnaya voennaya psikhologiya (*Applied military psychology*). Piter.
- Karayani, A.G., & Syromyatnikov, I.V.** (2016). Voennaya psikhologiya: uchebnik dlya spetsialistov psikhologicheskoy raboty Vooruzhennykh Sil Rossiyskoy Federatsii (*Military psychology: A textbook for psychological work specialists of the Armed Forces of the Russian Federation*). VU.
- Kiselev, A.M.** (2023). O formirovanii stressoustoychivosti v protsesse sluzhebnoy podgotovki sotrudnikov (*On the formation of stress resistance in the process of official training of employees*). *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya [Applied Legal Psychology]*, 3(64), 132–138.
- Kokun, O.M., Klochkov, V. V., Moroz, V. M., Pishko, I. O., & Lozins'ka, N. S.** (2022). Zabezpechennya psihologichnoï stijkosti vijs'kovosluzhbovciv v umovah bojovih dij (Ensuring the psychological resilience of military personnel in combat conditions). [Metod. posib.]. Kiïv-Odesa: Feniks.
- Copeland, N.** (1991). Psikhologiya i soldat (*Psychology and the soldier*) (2nd ed.). Progress.
- Leontiev, D.A., & Rasskazova, E.I.** (2011). Zhiznestoykost' kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala (*Resilience as a component of personal potential*). In *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: Structure and diagnostics] (pp. 120–140). Smysl.
- Hoge, C.W., Castro, C.A., Messer, S.C., McGurk, D., Cotting, D.I., & Koffman, R.L.** (2004). Combat duty in Iraq and Afghanistan, mental health problems, and barriers to care. *The New England Journal of Medicine*, 351(1), 13–22. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa040603>
- Hoopsick, R.A., Homish, D.L., Collins, R.L., Nochajski, T.H., Read, J.P., Bartone, P.T., & Homish, G.G.** (2021). Resilience to mental health problems and the role of deployment status among U.S. Army Reserve and National Guard soldiers. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 56(7), 1299–1310. <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01899-5>
- Sinclair, R.R., & Britt, T.W. (Eds.).** (2013). *Building psychological resilience in military personnel: Theory and practice*. American Psychological Association.

РЕЗЮМЕ
МОТИВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ
ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ

Самвел Парзян

Целью статьи является исследование мотивационных факторов, влияющих на психическую устойчивость военнослужащих, а также выявление и анализ проблем обеспечения психической устойчивости. Необходимость глубокого и всестороннего исследования данной проблемы обусловлена высокой интенсивностью современных войн, разнообразием применяемых вооружений, ограниченностью времени для принятия решений, быстро меняющимся характером событий, а также неопределённостью ситуации, обусловленной так называемым «туманом войны». В этих условиях сохранение психической устойчивости военнослужащих становится важнейшим условием поддержания боеспособности и эффективного выполнения служебно-боевых задач.

***Ключевые слова:** психическая устойчивость, военнослужащие, морально-психологическое состояние, чрезвычайная ситуация.*

SUMMARY
MOTIVES FOR ENSURING THE MENTAL RESILIENCE OF MILITARY PERSONNEL IN
EMERGENCY SITUATIONS

Samvel Parzyan

The objective of this article is to examine the primary factors influencing the psychological resilience of military personnel, as well as to identify and analyze the challenges associated with ensuring such resilience. The necessity for in-depth and comprehensive research is driven by the intensity of modern warfare, the diversity of weaponry employed, limited decision-making timeframes, rapidly evolving events, and the uncertainties inherent in the "fog of war." In these environments, maintaining the psychological resilience of military personnel becomes a critical prerequisite for combat readiness and operational effectiveness.

***Keywords:** psychological resilience, military personnel, morale and psychological state, emergency situation.*

Հղվածք ստացվել է՝ 15.01. 2026

Հղվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 20.01. 2026

Հղվածք երաշխավորվել է տպագրության՝ 02.03.2026

**ՀԵՏՊԱՏԵՐԱԶՄՅԱՆ ՇՐՋԱՆՈՒՄ ԱՆՁԻ ԱՐԺԵՀԱՄԱԿԱՐԳԱՅԻՆ ՃԳՆԱԺԱՄԻ
ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ¹**

ՎԱՐԴՈՒՀԻ ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ

Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան, ՀՀ, Գյումրի
Էլ. հասցե՝ manukyanvarduhi.83@gmail.com

ՇՈՒՇԱՆՆԱ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան, ՀՀ, Գյումրի
Էլ. հասցե՝ shushi-grigori@mail.ru

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.302

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել հետպատերազմյան շրջանում անձի արժեհամակարգային ճգնաժամի հոգեբանական առանձնահատկությունները: Պատերազմից հետո ձևավորվող սոցիալ-հոգեբանական միջավայրը պայմանավորում է անձի արժեքային համակարգի, սոցիալական դիրքորոշումների, վարքային մոդելների և կյանքի իմաստավորման գործընթացների էական վերափոխումներ: Հոդվածում դիտարկվում են հետպատերազմյան տրավմատիկ փորձառությունների ազդեցությունը անձի արժեհամակարգային ապակայունացման գործընթացում, սոցիալական վստահության նվազման հոգեբանական հետևանքները և անձի վարքային արձագանքների առանձնահատկությունները: Տեսական վերլուծության հիմքում դիտարկվել են Մ. Ռոկիչի արժեքների տեսությունը և Շ. Շվարցի արժեքային կոդմնորոշումների հայեցակարգը, անդրադարձ է կատարվել Վ. Ֆրանկլի իմաստաստեղծ մոտեցմանը: Հոդվածում արտացոլված են նաև փորձարարական հետազոտության արդյունքները: Փորձարարությունն իրականացվել է հետպատերազմյան փորձառություն ունեցող անձանց շրջանում: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են հոգեբանական զրույցի մեթոդը, Մ. Ռոկիչի «Արժեքային կոդմնորոշումներ» մեթոդիկան և հարցման մեթոդը: Հետազոտությամբ հաստատվում է, որ հետպատերազմյան պայմաններում մասնակիցների մեծամասնության մոտ

¹ Մույն հետազոտությունը կատարված է «Հետպատերազմյան շրջանում անձի արժեհամակարգի ճգնաժամի և վարքի տիպոլոգիայի հիմնախնդիրներն ու հաղթահարման ռազմավարությունները» վերնագրով ՄԹ-ի շրջանակում:

առաջնային են դարձել անվտանգության, ընտանիքի պահպանման և հոգեբանական կայունության հետ կապված արժեքները, մինչդեռ նվազել են մասնագիտական ինքնիրացման, սոցիալական ակտիվության և ապագայի պլանավորման հետ կապված արժեքային կողմնորոշումները: Հետազոտության արդյունքները ցույց են տալիս, որ հետպատերազմյան արժեհամակարգային ճգնաժամը հիմնականում արտահայտվում է անձի ներքին հոգեբանական հավասարակշռության խաթարմամբ և ապագայի նկատմամբ անորոշության խորացմամբ: Միևնույն ժամանակ որոշ մասնակիցների մոտ նկատվել է կյանքի արժեքների վերաիմաստավորման և հոգեբանական կայունությունը վերականգնելու ձգտում: Հոդվածը կարող է կիրառական նշանակություն ունենալ հետպատերազմյան պայմաններում հոգեբանական աջակցության, սոցիալական ադապտացիայի և հոգեկրթական ծրագրերի մշակման գործընթացներում:

***Բանալի բառեր՝** հետպատերազմյան շրջան, արժեհամակարգային ճգնաժամ, հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարում, սոցիալական վստահություն, հոգեբանական ռեզիլենտություն, արժեքային կողմնորոշումներ, հետտրավմատիկ աճ:*

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ժամանակակից աշխարհաքաղաքական զարգացումների պայմաններում պատերազմները շարունակում են մնալ հասարակությունների հոգեբանական և սոցիալական կյանքի վրա խորքային ազդեցություն ունեցող գործոններ: Հատկապես փոքր և զարգացող պետությունների համար պատերազմների հետևանքները չեն սահմանափակվում միայն տնտեսական կամ քաղաքական կորուստներով, այլ ընդգրկում են նաև հասարակության արժեքային համակարգի, սոցիալական հարաբերությունների և հոգեկան կայունության լուրջ խաթարումներ: Այս համատեքստում հետպատերազմյան շրջանը հանդես է գալիս որպես բարդ և բազմաշերտ սոցիալ-հոգեբանական իրականություն, որտեղ անհատը կանգնում է սեփական արժեքների, ինքնության և կյանքի իմաստի վերաիմաստավորման անհրաժեշտության առաջ:

Հայաստանի Հանրապետության համար հետպատերազմյան իրողությունները վերջին տարիներին ձեռք են բերել առանձնահատուկ նշանակություն՝ պայմանավորված պատերազմական գործողությունների հետևանքով ձևավորված սոցիալական և հոգեբանական ճգնաժամերով: Պատերազմը և դրա հետևանքները նպաստել են հասարակական տրամադրությունների փոփոխությանը, ապագայի նկատմամբ անվստահության խորացմանը, սոցիալական լարվածության աճին և հոգեբանական տրավմաների տարածմանը: Այս իրավիճակում հատկապես արդիական է դառնում անձի արժեհամակարգային ճգնաժամի ուսումնասիրությունը, քանի որ

արժեքները հանդիսանում են անձի վարքի, ինքնության և սոցիալական ադապտացիայի կարևորագույն կարգավորիչները:

Արժեհամակարգային ճգնաժամը հետպատերազմյան պայմաններում արտահայտվում է արժեքների ապակայունացմամբ, կյանքի իմաստի խաթարմամբ, սոցիալական վստահության անկմամբ և վարքային անկայունությամբ: Այս գործընթացները կարող են ունենալ ինչպես կործանարար, այնպես էլ վերափոխող ազդեցություն՝ նպաստելով նոր արժեքների ձևավորմանը, հոգեբանական հասունացմանը և հետտրավմատիկ աճին:

Հոդվածի նպատակն է վերլուծել հետպատերազմյան շրջանում անձի արժեհամակարգային ճգնաժամի հոգեբանական առանձնահատկությունները, բացահայտել դրա հիմնական դրսևորումները և ներկայացնել դրանց հոգեբանական հետևանքները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Արժեհամակարգը հանդիսանում է անձի հոգեբանական կառուցվածքի առանցքային բաղադրիչներից մեկը, որը պայմանավորում է նրա աշխարհընկալումը, վարքային ուղղվածությունը և կյանքի ռազմավարությունների ձևավորումը: Հոգեբանական և սոցիոլոգիական գրականության մեջ արժեքները սահմանվում են որպես անձի համար նշանակալի գաղափարներ, նպատակներ և նորմեր, որոնք ուղղորդում են նրա վարքն ու սոցիալական փոխհարաբերությունները:

Միլթոն Ռոկիչի տեսության համաձայն (Rokeach, 1973)՝ արժեքները բաժանվում են տերմինալ և գործիքային խմբերի: Տերմինալ արժեքները ներկայացնում են կյանքի վերջնական նպատակները, իսկ գործիքային արժեքները՝ այդ նպատակներին հասնելու միջոցները: Հետպատերազմյան պայմաններում այս արժեքային համակարգը հաճախ ենթարկվում է լուրջ վերափոխումների, քանի որ անհատի առաջնահերթությունները փոխվում են գոյաբանական սպառնալիքների ազդեցության ներքո:

Շալոմ Շվարցի մոտեցմամբ (Schwartz, 1992)՝ արժեքները հանդես են գալիս որպես կյանքի առաջնորդող սկզբունքներ, որոնք ապահովում են անձի ներքին ամբողջականությունն ու սոցիալական կողմնորոշումը: Սակայն ճգնաժամային իրավիճակներում նախկին արժեքային կառուցվածքները կորցնում են իրենց կայունությունը, և անձը հայտնվում է արժեքային ապակողմնորոշման վիճակում:

Հետպատերազմյան միջավայրում հաճախ առաջնային են դառնում անվտանգությունը, ֆիզիկական գոյատևումը, ընտանիքի պաշտպանությունը և սոցիալական կայունությունը, մինչդեռ նախկինում կարևոր համարվող արժեքները՝ մասնագիտական ինքնաիրացումը, ստեղծագործական զարգացումը և երկարաժամկետ

կենսական ծրագրերը, կարող են ժամանակավորապես երկրորդ պլան մղվել: Այս գործընթացը հանգեցնում է արժեքների հիերարխիայի փոփոխության և ներքին հոգեբանական հակասությունների ձևավորման:

Դյուրկհեյմի սոցիոլոգիական տեսության համաձայն՝ պատերազմից հետո հաճախ ձևավորվում է անոմիայի վիճակ, երբ սոցիալական նորմերը և արժեքները կորցնում են իրենց կարգավորիչ ուժը: Այս իրավիճակում անհատը կորցնում է նախկին արժեքային հենարանները և դժվարանում է կառուցել ապագայի հստակ պատկերացում:

Վիկտոր Ֆրանկլի գոյաբանական մոտեցման համաձայն (Frankl, 1963)՝ նույնիսկ ամենածանր պայմաններում մարդը ձգտում է պահպանել կյանքի իմաստի զգացումը, քանի որ հենց իմաստաստեղծ գործընթացն է հանդիսանում հոգեբանական կայունության հիմնական գրավականը: Հետպատերազմյան պայմաններում, երբ խաթարվում են անձի կյանքի բնականոն հունն ու ապագայի կանխատեսելիությունը, հաճախ առաջանում է ներքին դատարկության, անորոշության և արժեքային ապակոդման գոյացում:

Հետպատերազմյան շրջանը հոգեբանական տեսանկյունից բնութագրվում է բարձր հուզական լարվածությամբ, տրավմատիկ փորձառությունների կուտակմամբ և սոցիալական անորոշությամբ: Պատերազմը խախտում է մարդու կյանքի սովորական կառուցվածքը, առաջացնում է անվտանգության զգացման կորուստ և ձևավորում մշտական տագնապի մթնոլորտ:

Հետպատերազմյան հոգեբանական վիճակների մեջ առանձնահատուկ տեղ է զբաղեցնում հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարումը (PTSD): Այն արտահայտվում է տրավմատիկ իրադարձությունների կրկնվող վերապրումներով, գերզգոնությամբ, հուզական լարվածությամբ, քնի խանգարումներով և սոցիալական մեկուսացմամբ: PTSD-ն ոչ միայն ազդում է անձի հուզական վիճակի վրա, այլ նաև խաթարում է նրա արժեքային համակարգը և կյանքի իմաստավորման գործընթացները:

Հետպատերազմյան տրավմաների կարևոր առանձնահատկություններից է դրանց կոլեկտիվ բնույթը: Կոլեկտիվ տրավման ձևավորվում է այն դեպքում, երբ պատերազմի փորձառությունները դառնում են հասարակության ընդհանուր հոգեբանական հիշողության մաս: Այս իրավիճակում ձևավորվում է ընդհանուր վախի, անվստահության և անապահովության մթնոլորտ, որն ազդում է սոցիալական հարաբերությունների և հասարակական վարքի վրա:

Հոգեբանական տեսանկյունից հետպատերազմյան շրջանում հաճախ դիտարկվում է նաև էքզիստենցիալ ճգնաժամ: Պատերազմը մարդուն առերեսում է կյանքի վերջավորության, կորստի և մարդկային խոցելիության իրականության հետ:

Արդյունքում խաթարվում են նախկին իմաստային համակարգերը, և անհատը սկսում է վերաիմաստավորել սեփական գոյությունը, արժեքները և ապագայի հեռանկարները:

Հետպատերազմյան շրջանում կարևոր խնդիր է նաև սոցիալական վստահության անկումը: Պատերազմը նվազեցնում է մարդկանց միջև փոխվստահությունը և խաթարում է ինստիտուցիոնալ վստահությունը պետական ու հասարակական կառույցների նկատմամբ: Արդյունքում ձևավորվում են սոցիալական մեկուսացման, հաղորդակցության սահմանափակման և հասարակական բևեռացման միտումներ:

Միաժամանակ անհրաժեշտ է նշել, որ հետպատերազմյան ճգնաժամը կարող է ունենալ նաև դրական հոգեբանական հետևանքներ: Հետտրավմատիկ աճի հայեցակարգի ներկայացուցիչների կարծիքով (Tedeschi & Calhoun, 2004)՝ ծանր փորձառությունները որոշ դեպքերում կարող են նպաստել անձի ներքին վերափոխմանը, արժեքների վերագնահատմանը և հոգեբանական հասունացմանը:

Այսպիսով, հետպատերազմյան շրջանը ներառում է ինչպես տրավմատիկ և ապակայունացնող, այնպես էլ զարգացման ներուժ պարունակող հոգեբանական գործընթացներ:

Հետպատերազմյան արժեհամակարգային ճգնաժամի հիմնական դրսևորումներից մեկը արժեքների հիերարխիայի խախտումն է: Երբ նախկին արժեքային համակարգը կորցնում է իր կայունությունը, անհատը դժվարանում է տարբերակել առաջնահերթություններն ու կառուցել ապագայի հստակ ռազմավարություն: Կյանքի իմաստի կորուստը հանդիսանում է արժեհամակարգային ճգնաժամի առավել խորքային դրսևորումներից մեկը: Անհատը կարող է կորցնել հավատը սեփական ապագայի, սոցիալական արդարության և կյանքի նպատակների նկատմամբ: Այս վիճակը հաճախ ուղեկցվում է ապատիայով, հիասթափությամբ և ներքին դատարկության զգացումով:

Արժեհամակարգային ճգնաժամը հաճախ արտահայտվում է նաև վարքային դեզադապտացիայի ձևով: Որոշ անհատներ դրսևորում են խուսափողական վարք՝ մեկուսացում, սոցիալական պասիվություն և կախվածությունների ձևավորում: Մյուսները հակված են ագրեսիվ կամ կոնֆլիկտային վարքի, ինչը պայմանավորված է ներքին լարվածությամբ և սոցիալական անվստահությամբ: Հետպատերազմյան միջավայրում տարածված են նաև ցինիզմի և նիհիլիզմի դրսևորումները: Անհատը կարող է կորցնել հավատը բարոյական նորմերի, հասարակական համերաշխության և սոցիալական արդարության նկատմամբ: Այս երևույթները վտանգավոր են հասարակության համախմբման և երկարաժամկետ զարգացման տեսանկյունից:

Ինքնության ճգնաժամը ևս հանդիսանում է հետպատերազմյան արժեհամակարգային ճգնաժամի կարևոր բաղադրիչ: Պատերազմական փորձառությունները փոխում են անձի ինքնընկալումը, սոցիալական դերերը և ապագայի մասին պատկերացումները: Հատկապես պատերազմի անմիջական մասնակիցների և տուժած խմբերի դեպքում ինքնության վերակառուցումը դառնում է բարդ և երկարատև գործընթաց:

Այնուամենայնիվ, արժեհամակարգային ճգնաժամը կարող է դառնալ նաև նոր արժեքների ձևավորման հիմք: Ճգնաժամային իրավիճակները հաճախ նպաստում են կյանքի իմաստի վերագնահատմանը, սոցիալական կապերի արժևորմանը և հոգեբանական ռեզիլենտության զարգացմանը:

Հետպատերազմյան արժեհամակարգային ճգնաժամի հոգեբանական առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունը ենթադրում է տեսական և փորձարարական մոտեցումների համադրում, քանի որ պատերազմական փորձառությունների ազդեցությունն առավել արտահայտված է անձի արժեքային կողմնորոշումների, հուզական վիճակի և սոցիալական վարքի փոփոխություններում: Տեսական վերլուծությունը ցույց տվեց, որ հետպատերազմյան միջավայրը պայմանավորում է անձի արժեքային համակարգի վերափոխում, հոգեբանական հավասարակշռության խաթարում և կյանքի իմաստավորման գործընթացների փոփոխություն: Տեսական դրույթների հիմնավորման նպատակով իրականացվել է փորձարարական հետազոտություն:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Հետազոտությանը մասնակցել են հետպատերազմյան փորձառություն ունեցող 25–45 տարեկան անձինք: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են հոգեբանական զրույցի մեթոդը, հարցման մեթոդը և Մ. Ռոկիչի «Արժեքային կողմնորոշումներ» մեթոդիկան (Տե'ս տրամագի'ր 1), ինչը հնարավորություն է տվել բացահայտել անձի արժեքային առաջնահերթությունների, սոցիալական դիրքորոշումների և հոգեբանական արձագանքների փոփոխությունները:

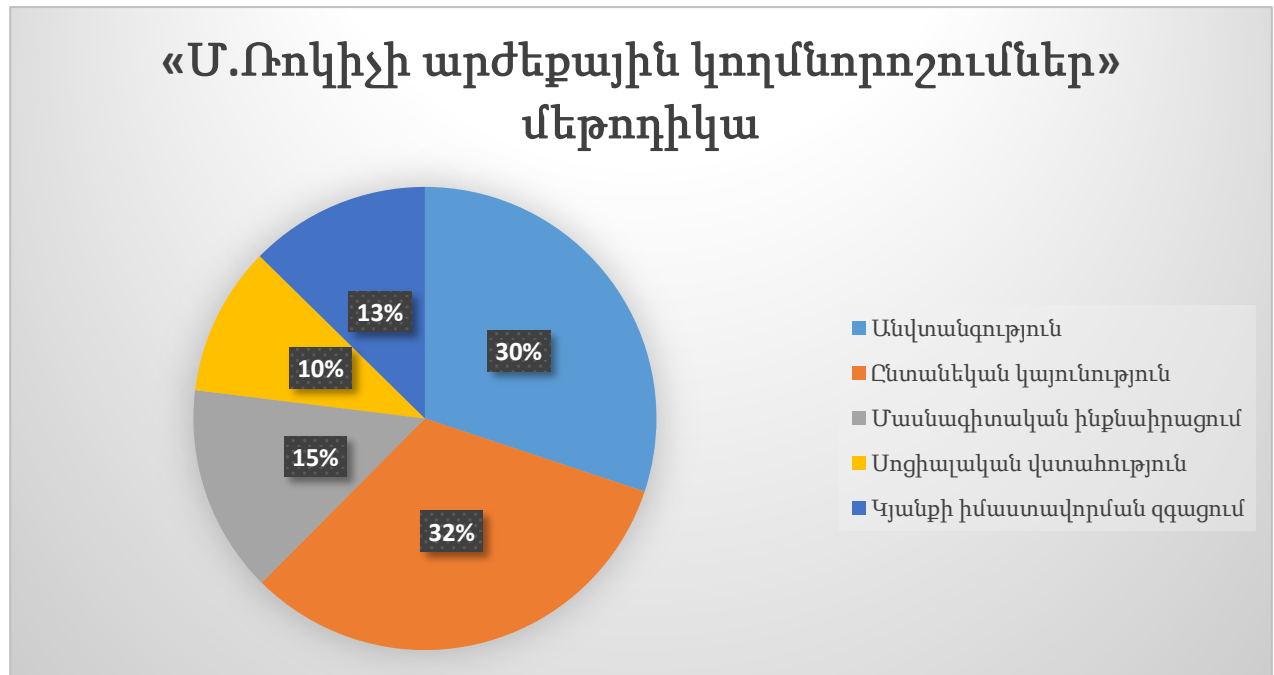
Հետազոտության ընթացքում իրականացված հարցումների և հոգեբանական դիտարկումների արդյունքները ցույց են տվել, որ հետպատերազմյան պայմաններում առավել արտահայտված փոփոխություններ են արձանագրվել անվտանգության, սոցիալական վստահության և կյանքի իմաստավորման հետ կապված արժեքային կողմնորոշումներում: Մասնակիցների զգալի մասը առաջնային է համարել անվտանգությունը և ընտանիքի կայունությունը, մինչդեռ մասնագիտական

ինքնաիրացման և սոցիալական առաջընթացի արժեքները երկրորդական դիրք են զբաղեցրել:

Տրամագիր 1.

Հետպատերազմյան շրջանում արժեքային առաջնահերթություններ՝ ըստ «Մ.

Ռոկիչի արժեքային կոդմնորոշումներ» մեթոդիկայի



Հետազոտական տվյալների հոգեբանական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ հետպատերազմյան պայմաններում անձի արժեքային համակարգը ենթարկվում է ոչ միայն կառուցվածքային, այլև իմաստային վերափոխման: Եթե մինչպատերազմյան շրջանում հարցվածների գերակշիռ մասը առաջնային էր համարել մասնագիտական կայացումը, սոցիալական ակտիվությունը և ինքնաիրացման հեռանկարները, ապա հետպատերազմյան միջավայրում գերակա են դարձել անվտանգության, ընտանիքի պահպանման և գոյաբանական կայունության հետ կապված արժեքները: Այս փոփոխությունը հոգեբանական տեսանկյունից պայմանավորված է տրավմատիկ փորձառության ազդեցությամբ, որի պայմաններում մարդու գիտակցությունը կենտրոնանում է առաջնային պաշտպանական և գոյապահպանական մեխանիզմների վրա:

Ստացված արդյունքները համահունչ են Ա. Մասլոուի պահանջմունքների հիերարխիայի տեսությանը (Maslow, 1970), ըստ որի՝ անվտանգության զգացման խաթարման պայմաններում անձը ժամանակավորապես հետին պլան է մղում ինքնաիրացման և սոցիալական առաջընթացի հետ կապված նպատակները՝ առաջնահերթ դարձնելով ֆիզիկական և հոգեբանական պաշտպանվածությունը:

Հետազոտության ընթացքում արձանագրվել է սոցիալական վստահության նվազում, որը հիմնականում արտահայտվել է միջանձնային հաղորդակցության սահմանափակմամբ և սոցիալական փակվածությամբ: Պատերազմական փորձառություն ունեցած մասնակիցների մոտ առավել հաճախ դիտարկվել են ներքին տագնապայնություն, ապագայի նկատմամբ անորոշության զգացում և խուսափողական վարքային միտումներ, որոնք դրսևորվել են հուզական ինքնամեկուսացմամբ և սոցիալական պասիվությամբ:

Միաժամանակ հետազոտության ընթացքում արձանագրվել են նաև հոգեբանական ռեզիլենտության դրսևորումներ: Հարցվածների մի մասը, չնայած տրավմատիկ փորձառություններին, ցուցաբերել է կյանքի արժեքների վերաիմաստավորման և հոգեբանական կայունության վերականգնման միտումներ: Հոգեբանական տեսանկյունից սա կարելի է դիտարկել որպես հետտրավմատիկ աճի դրսևորում, երբ ճգնաժամային փորձառությունը դառնում է անձի ներքին վերափոխման և հոգեբանական հասունացման խթան (Tedeschi & Calhoun, 2004):

Այսպիսով, հետազոտական արդյունքները վկայում են, որ հետպատերազմյան արժեհամակարգային ճգնաժամը ունի բազմաշերտ հոգեբանական բնույթ և արտահայտվում է անձի արժեքային, հուզական և վարքային համակարգերի փոխկապակցված վերափոխումներով:

Հետպատերազմյան արժեհամակարգային ճգնաժամի հաղթահարման գործընթացում առաջնային նշանակություն ունի հոգեբանական աջակցության համակարգված կազմակերպումը, որը պետք է ուղղված լինի անձի ներքին հոգեբանական հավասարակշռության վերականգնմանը, սոցիալական վստահության ամրապնդմանը և կյանքի իմաստավորման նոր հիմքերի ձևավորմանը:

Հետպատերազմյան արժեհամակարգային ճգնաժամի հաղթահարումը պահանջում է համալիր հոգեբանական և սոցիալական մոտեցումներ: Առաջնային նշանակություն ունի հոգեբանական աջակցության կազմակերպումը, որը պետք է ուղղված լինի տրավմատիկ փորձառությունների մշակմանը, հուզական կայունության վերականգնմանը և սոցիալական ադապտացիային:

Հոգեբանական խորհրդատվությունը կարևոր դեր ունի անձի ներքին ռեսուրսների ակտիվացման և կյանքի իմաստավորման վերականգնման գործընթացում: Հատկապես արդյունավետ են էքզիստենցիալ և իմաստաստեղծ մոտեցումները, որոնք նպաստում են կյանքի նոր նպատակների ձևավորմանը և ներքին հավասարակշռության վերականգնմանը:

Սոցիալական աջակցության համակարգերը նույնպես մեծ նշանակություն ունեն հետպատերազմյան ադապտացիայի համար: Ընտանիքը, համայնքը և

սոցիալական խմբերը կարող են հանդես գալ որպես հոգեբանական անվտանգության և հուզական կայունության աղբյուր: Սոցիալական կապերի վերականգնումը նպաստում է վստահության աճին և մեկուսացման հաղթահարմանը:

Կարևոր նշանակություն ունի նաև հոգեկրթական ծրագրերի իրականացումը, որոնք նպաստում են տրավմայի վերաբերյալ իրազեկվածության բարձրացմանը, սթրեսի կառավարման հմտությունների զարգացմանը և ռեզիլենտության ձևավորմանը:

Հետպատերազմյան պայմաններում արդյունավետ կարող են լինել նաև խմբային հոգեբանական միջամտությունները, որոնք հնարավորություն են տալիս անձանց կիսել իրենց փորձառությունները, ստանալ սոցիալական աջակցություն և վերականգնել համայնքային կապերը:

Այսպիսով, հետպատերազմյան արժեհամակարգային ճգնաժամի հաղթահարումը պահանջում է երկարաժամկետ և համակարգային մոտեցում, որը ներառում է ինչպես անհատական, այնպես էլ սոցիալական միջամտություններ:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Հետպատերազմյան շրջանը հանդիսանում է բարդ սոցիալ-հոգեբանական իրականություն, որի պայմաններում անձի արժեհամակարգը ենթարկվում է խորքային վերափոխումների: Պատերազմական փորձառությունները, տրավմաները, սոցիալական անորոշությունը և անվտանգության զգացման խաթարումը նպաստում են արժեքային համակարգի ապակայունացմանը, կյանքի իմաստի վերաիմաստավորմանը և վարքային փոփոխություններին:

Հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ հետպատերազմյան արժեհամակարգային ճգնաժամը դրսևորվում է արժեքների հիերարխիայի խախտմամբ, սոցիալական վստահության անկմամբ, էքզիստենցիալ ճգնաժամով, վարքային դեզադապտացիայով և ինքնության վերափոխմամբ: Միաժամանակ այն կարող է դառնալ հոգեբանական աճի, նոր արժեքների ձևավորման և ռեզիլենտության զարգացման հիմք:

Հոգեբանական աջակցությունը, սոցիալական համախմբումը և իմաստաստեղծ միջամտությունները կարևոր դեր ունեն հետպատերազմյան պայմաններում անձի հոգեբանական վերականգնման և սոցիալական ադապտացիայի գործընթացում: Այս առումով հետպատերազմյան արժեհամակարգային ճգնաժամի ուսումնասիրությունը կարևոր նշանակություն ունի ինչպես տեսական, այնպես էլ կիրառական հոգեբանության զարգացման համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Леонтьев Д. А. (2003). *Психология смысла*. Москва: Смысл.
- Рубинштейн С. Л. (2002). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер.
- Frankl V. (1963). *Man's Search for Meaning*. Boston, MA: Beacon Press.
- Rokeach M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York, NY: Free Press.
- Schwartz S. H. (1992). Universals in the content and structure of values. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65. Retrieved May 7, 2026, from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0065260108602816> content and structure of values. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65.
- Tedeschi R. & Calhoun L. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18. Retrieved May 7, 2026, from: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327965pli1501_01

REFERENCE LIST

- Leont'ev D. A. (2003). *Psihologiya smysla (Psychology of meaning)*. Moskva: Smysl.
- Rubinshtejn S. L. (2002). *Osnovy obshchej psihologii (Bases of General Psychology)*. Sankt-Peterburg: Piter.
- Frankl V. (1963). *Man's Search for Meaning*. Boston, MA: Beacon Press.
- Rokeach M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York, NY: Free Press.
- Schwartz S. H. (1992). Universals in the content and structure of values. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65. Retrieved May 7, 2026, from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0065260108602816> content and structure of values. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65.
- Tedeschi R. & Calhoun L. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18. Retrieved May 7, 2026, from: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327965pli1501_01

РЕЗЮМЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНОГО КРИЗИСА ЛИЧНОСТИ В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД

Вардуй Манукян, Шушанна Григорян

Цель статьи — изучение психологических характеристик кризиса системы ценностей человека в послевоенный период. Социально-психологическая среда,

формирующаяся после войны, обуславливает существенные изменения в системе ценностей личности, социальных установках, поведенческих моделях и процессах смыслообразования. В статье рассматривается влияние послевоенного травматического опыта на процесс дестабилизации ценностной системы личности, психологические последствия снижения социального доверия, а также особенности поведенческих реакций личности.

Теоретическую основу исследования составили теория ценностей М. Рокича и концепция ценностных ориентаций Ш. Шварца, а также подход В. Франкла к проблеме смыслообразования. В статье отражены результаты экспериментального исследования, проведённого среди лиц, имеющих послевоенный опыт. В ходе исследования были применены методы психологической беседы, методика М. Рокича «Ценностные ориентации» и метод опроса. Анализ полученных данных показал, что в послевоенных условиях для большинства участников приоритетными стали ценности, связанные с безопасностью, сохранением семьи и психологической стабильностью, тогда как снизилась значимость профессиональной самореализации, социальной активности и ценностных ориентаций, связанных с планированием будущего.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что послевоенный ценностный кризис преимущественно проявляется в нарушении внутреннего психологического равновесия личности и усилении чувства неопределённости в отношении будущего. Вместе с тем у части участников была отмечена тенденция к переосмыслению жизненных ценностей и стремление к восстановлению психологической устойчивости.

Статья может иметь прикладное значение в процессе организации психологической поддержки, социальной адаптации и разработки психопросветительских программ в послевоенных условиях.

Ключевые слова: *послевоенный период, ценностный кризис, посттравматическое стрессовое расстройство, социальное доверие, психологическая резильентность, ценностные ориентации, посттравматический рост.*

SUMMARY

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE PERSONALITY VALUE CRISIS IN THE POST-WAR PERIOD

Varduhi Manukyan, Shushanna Grigoryan

The goal of the article is to study the psychological characteristics of a person's value system

crisis in the post-war period. The socio-psychological environment formed after the war causes significant transformations in the individual's value system, social attitudes, behavioral models, and meaning-making processes. The article examines the influence of post-war traumatic experiences on the destabilization of the individual's value system, the psychological consequences of decreased social trust, and the characteristics of behavioral responses. The theoretical analysis is based on M. Rokeach's theory of values and S. Schwartz's concept of value orientations, with reference to V. Frankl's meaning-centered approach. The article also reflects the results of an experimental study conducted among individuals with post-war experience. During the research, the methods of psychological interview, M. Rokeach's "Value Orientations" methodology, and the survey method were applied. The analysis of the obtained data showed that under post-war conditions the majority of participants prioritized values related to security, family preservation, and psychological stability, while value orientations associated with professional self-realization, social activity, and future planning decreased.

The research findings indicate that the post-war value crisis is mainly manifested through the disruption of the individual's internal psychological balance and the intensification of uncertainty about the future. At the same time, some participants demonstrated a tendency toward reconsidering life values and restoring psychological stability.

The article may have practical significance in the development of psychological support, social adaptation, and psychoeducational programs in post-war conditions.

Keywords: *post-war period, value crisis, post-traumatic stress disorder, social trust, psychological resilience, value orientations, post-traumatic growth.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 12.02. 2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 15.02. 2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 02.04.2026

**ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԸ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ
ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԻԶԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ՎԼԱԴԻՄԻՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ vskarapetyan@mail.ru

ՄԱՐԻԱՆՆԱ ԱՄԻՐԱՂՅԱՆ

Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ amiraghyan.80@mail.ru

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.303

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում է տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաների դերը նախադպրոցական տարիքի երեխաների սոցիալ-հուզական զարգացման գործում: Նախադպրոցական տարիքը համարվում է սոցիալ-հուզական զարգացման զգալուն փուլ, որի ընթացքում ձևավորվում են ինքնագիտակցությունը, ինքնակարգավորման մեխանիզմները, ապրումակցումը, սոցիալական փոխազդեցության հմտությունները, հաղորդակցական կարողությունները: Հետևապես, այս համատեքստում արդիական է դառնում ՏՀՏ-ների ազդեցության ուսումնասիրությունը երեխայի սոցիալ-հուզական զարգացման գործընթացի վրա:

Հոդվածի նպատակն է վերլուծել տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաների (ՏՀՏ) ազդեցությունը նախադպրոցական տարիքի երեխաների սոցիալ-հուզական զարգացման վրա: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են տեսական և էմպիրիկ մեթոդներ: Տեսական մակարդակում իրականացվել է հիմնախնդրի վերաբերյալ մասնագիտական գրականության վերլուծություն, էմպիրիկ մասում օգտագործվել են դիտման, զրույցի, փորձարարության մեթոդները, որոնք թույլ են տվել վերլուծել ՏՀՏ-ների ազդեցությունը նախադպրոցական տարիքի երեխաների սոցիալ-հուզական զարգացման վրա: Հետազոտության հիմնական արդյունքները ցույց են տալիս, որ ՏՀՏ-ների նպատակաուղղված, չափավոր և մանկավարժորեն վերահսկվող կիրառումը նպաստում է նախադպրոցական տարիքի երեխաների սոցիալ-հուզական զարգացմանը, հույզերի դրսևորմանը, հաղորդակցական ակտիվությանը, սոցիալական փոխազդեցության հմտությունների զարգացմանը: Մինչև ժամանակ բացահայտվել է,

որ չկառավարվող և չափազանցված էկրանային միջավայրն ունի սոցիալ-հուզական զարգացման խաթարման ռիսկեր:

Հիմնաբառեր՝ տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ, սոցիալ-հուզական զարգացում, նախադպրոցական տարիք, հուզական դրսևորումներ, սոցիալական փոխազդեցություն, հաղորդակցական հմտություններ, թվային միջավայր:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Տարիներ շարունակ նախադպրոցական կրթության համակարգում առավել կարևորվում էր երեխաների իմացական զարգացումը՝ ուղղված հիմնականում գիտելիքների ձևավորմանը: Նախադպրոցականի սոցիալական զարգացման գործընթացը, բավականաչափ հետազոտված լինելով խորդիրդային հոգեբանության և մանկավարժության ներկայացուցիչների (Божович, 1995, Лисина, 1986) կողմից, դիտարկվում էր որպես երեխաների համակողմանի զարգացման ու դաստիարակության արդյունք և դուրս էր մնացել մանկավարժական հատուկ ներգործության դաշտից: Նախադպրոցականի սոցիալ-հուզական զարգացման խնդիրները չէին առանձնացվում և առանձնահատուկ տեղ չէին գտնում նախադպրոցական կրթական ծրագրերում: Ժամանակակից նախադպրոցական մանկավարժությունն առանձնահատուկ կարևորում է երեխայի սոցիալական հասունացման, հուզական զարգացման հիմնախնդիրը, համարելով այն գերակա և չափազանց կարևոր: Վերջինիս վկայությունը նաև այն է, որ նախադպրոցական կրթության պետական կրթական չափորոշչում որպես զարգացման առանձին ոլորտ ներկայացված է սոցիալ-անձնային, հուզական ոլորտը և դրանով պայմանավորված վերջնարդյունքները (Չափորոշիչ, 2021):

Առհասարակ, սոցիալական զարգացումը սոցիալական փորձի ձեռքբերման գործընթաց է: Այն նպաստում է երեխայի կողմնորոշմանը հասարակական կյանքի և հարաբերությունների բարդ համակարգում, ինքնահաստատմանն ու ինքնիրացմանը հասակակիցների միջավայրում՝ ձևավորելով որոշակի դիրքորոշում արտաքին աշխարհի հանդեպ, նպաստելով անձնային զարգացմանը (Выготский, 1983): Սոցիալական զարգացման արդյունքում ձեռքբերվող անձի հատկությունները, այն է՝ ազատ ընտրություն կատարելու և պատասխանատու որոշումներ կայացնելու, հաղորդակցվելու և համագործակցելու, արձագանքելու և կարեկցելու, փոխօգնության և փոխզիջման կարողությունները, հանդուրժողականությունը, նպաստում են սոցիալական հմտությունների ձևավորմանը, որոնք դարձնում են անձին վստահ և մտահաս (Nikolayev, 2016):

Սակայն այսօրվա մարտահրավերներով պայմանավորված սոցիալ-անձնային զարգացման գործընթացը ձեռք է բերում նոր երանգ: Ներկայումս տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաները զգալի տեղ են զբաղեցնում ոչ միայն մեծահասակների, այլ նաև նախադպրոցական տարիքի երեխաների կյանքում և անմիջականորեն ազդում են նրանց սոցիալ-հուզական ոլորտի զարգացման վրա: Ժամանակակից երեխան վաղ տարիքից ներգրավվում է թվային միջավայրում՝ օգտագործելով սմարթֆոններ, պլանշետներ, համակարգիչներ և տարբեր էլեկտրոնային խաղեր, որոնք դառնում են նրա առօրյայի անբաժանելի մասը: Նման իրավիճակով պայմանավորված էական է դառնում մեծի վերահսկող դերը նախադպրոցականների կողմից տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման գործում (Nikolayev, et al., 2016): Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների նպատակամետ կիրառումը կարող է հանդիսանալ արդյունավետ կրթական գործիք՝ նպաստելով երեխաների ճանաչողական ակտիվության բարձրացմանը, հույզերի արտահայտման նոր ձևերի ձևավորմանը, սոցիալական փորձի, հաղորդակցական հմտությունների զարգացմանը: Միննույն ժամանակ, տեղեկատվական տեխնոլոգիաների չկարգավորված կամ չափից ավելի օգտագործումը կարող է ունենալ նաև բացասական հետևանքներ՝ սահմանափակելով կենդանի շփումը, նվազեցնելով ապրումակցման դրսևորումները, ինչպես նաև դժվարացնելով սոցիալական հմտությունների ձևավորումը: Երեխան կարող է ավելի քիչ մասնակցել համատեղ խաղերին, դժվարանալ ճանաչել և կառավարել սեփական հույզերը կամ ընկալել մյուսների զգացմունքները: Այստեղից էլ, կարևոր է ապահովել տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաների նպատակային, վերահսկվող և մանկավարժորեն հիմնավորված կիրառումը նախադպրոցական տարիքում՝ համադրելով դրանք կենդանի հաղորդակցության, համատեղ գործունեության և խաղի հետ, որպեսզի ապահովվի երեխաների սոցիալ-հուզական լիարժեք և ներդաշնակ զարգացումը:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հիմնախնդրի շրջանակներում իրականացվել է փորձարարություն՝ պարզելու, թե ՏՀՏ-ի նպատակային կիրառումն ինչ ազդեցություն է ունենում նախադպրոցական տարիքի երեխաների սոցիալ-հուզական զարգացման վրա: Փորձարարության համար ընտրվել է ավագ նախադպրոցական տարիքի թվով 33 երեխա, որոնց հետ իրականացվել են նպատակային աշխատանքներ՝ ՏՀՏ-ի կիրառմամբ: Բացահայտվել են նաև փորձարարական խմբի թվով 33 ավագ նախադպրոցականի սոցիալ-հուզական ոլորտի զարգացածության նախնական և վերջնական մակարդակները «Գնացք» (Ս.Վ. Վելիևա)

և «Նկարի պատմություն» (Ի. Բ. Դերմանովա) հայտորոշիչ մեթոդիկաների միջոցով: Ձեռք բերված տվյալների վերլուծությունը ներկայացված է հոդվածի քննարկման բաժնում:

Երեխաների հետ կազմակերպված աշխատանքների ընթացքում կիրառել ենք ատոլիոհեքիաթներ, մուլտֆիլմեր, սահիկաշարեր և էլեկտրոնային խաղեր: Աշխատանքի ընթացքում պայպանել ենք հետևյալ սկզբունքները՝ 1)տարիքային և հոգեբանական առանձնահատկությունների համապատասխանություն կազմակերպվող աշխատանքներին և SՀS միջոցների ընտրության, 2)անվտանգ և աջակցող միջավայրի ապահովում, 3)երեխաների ակտիվ մասնակցության խրախուսում, 4)հաջորդական և համակարգված աշխատանքի կազմակերպում: Փորձարարության ընթացքում հատուկ ուշադրություն է դարձվել սոցիալ-հուզական զարգացման այն բաղադրիչներին, որոնք ամրագրված են հայտորոշիչ մեթոդիկաներով՝ 1)հույզերի ճանաչում և անվանում, 2)հույզերի արտահայտում սոցիալապես ընդունելի ձևերով, 3)ինքնակարգավորման տարրերի ձևավորում, 4)համագործակցային և հաղորդակցական հմտությունների զարգացում, 5)ապրումակցման/էմպատիայի ձևավորում:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Փորձարարական խմբից ձեռք բերված նախնական արդյունքները ներկայացրել ենք աղյուսակի տեսքով՝ ըստ երեխաների թվի և տոկոսային հարաբերության (Աղյուսակ 1.).

Աղյուսակ 1.

Փորձարարական խմբի երեխաների սոցիալ-հուզական զարգացման նախնական մակարդակը.

Մեթոդիկաներ	Մակարդակներ n = 33					
	ցածր մակարդակ		միջին մակարդակ		բարձր մակարդակ	
«Գնացք» (Վելիևա Ս.Վ.)	n	%	n	%	n	%
	6	18	10	30	17	51
			0	0	7	21
«Նկարի պատմություն»	ցածր մակարդակ		միջին մակարդակ		բարձր մակարդակ	
	n	%	n	%	n	%

(Դերմանով ա Ի.Բ.)	16	9	1	3	6	8
----------------------	----	---	---	---	---	---

Երկու մեթոդիկայից ձեռք բերված արդյունքների միջին թվաքանակյա արժեքից ակնհայտ է դառնում, որ երկու մեթոդիկաների արդյունքում փորձարարական խմբի երեխաների սոցիալ-հուզական զարգացման ցածր մակարդակը կազմել է 51% (17 երեխա), միջին մակարդակը՝ 31% (10 երեխա), իսկ բարձր մակարդակը՝ 18% (6 երեխա):

Ներկայացված են նաև փորձարարական խմբի սոցիալ-հուզական զարգացածության վերջնական արդյունքները, որոնք ձեռք ենք բերել նպատակային աշխատանքներ կազմակերպելուց հետո (Աղյուսակ 2) .

Աղյուսակ 2.

Փորձարարական խմբի երեխաների սոցիալ-հուզական զարգացման վերջնական արդյունքները .

Մեթոդիկան եր	Մակարդակներ n=33					
	ցածր մակարդակ		միջին մակարդակ		բարձր մակարդակ	
«Գնացք» (Վելիևա Ս. Վ.)	n	%	n	%	n	%
	1	4	9	2	8	2
	6	9	7	4		
«Նկարի պատմություն» (Դերմանովա Ի. Բ.)	ցածր մակարդակ		միջին մակարդակ		բարձր մակարդակ	
	n	%	n	%	n	%
	6	1	8	2	1	5
		8		4	9	8

Փորձարարության ավարտին ստացված տվյալների համեմատական վերլուծությունը ցույց տվեց հուզական լարվածության մակարդակի նվազման և դրական հույզերի դրսևորման աճի միտում: Ինչպես ակնհայտ է արդյունքներից, բավականաչափ կրճատվել է ցածր մակարդակը և աճ է գրանցվել բարձր մակարդակում՝ այն հասնելով 53% (18 երեխա): Ստացված արդյունքները վկայում են, որ իրականացված աշխատանքները դրական ազդեցություն են ունեցել երեխաների սոցիալ-հուզական զարգացման վրա, քանի որ խմբի մեծամասնությունն ապահովել է բարձր մակարդակ:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Հիմնախնդրի վերաբերյալ կատարված ուսումնասիրությունների արդյունքում կարող ենք նշել, որ՝

- սոցիալ-հուզական զարգացումը յուրաքանչյուր երեխայի անհատական զարգացման կարևոր մաս է կազմում: Այն բազմաբաղադրիչ և դինամիկ գործընթաց է, որը ներառում է հուզական ինքնագիտակցությունը, ինքնակարգավորումը, ապրումակցումը, սոցիալական փոխազդեցության և հաղորդակցական հմտությունները: Այն ձևավորվում է սոցիալական միջավայրի, փոխազդեցությունների և նպատակային մանկավարժական ազդեցությունների արդյունքում: Հետևաբար, սոցիալ-հուզական զարգացումը չի ընթանում ինքնաբուխ, այլ պահանջում է համակարգված և նպատակային մանկավարժական աշխատանք,

- նախադպրոցական տարիքը երեխայի սոցիալ-հուզական զարգացման համար կարևոր շրջան է, երբ ձևավորվում են երեխայի անձնային հատկանիշները, սոցիալական հմտությունները: Երեխայի սոցիալ-հուզական զարգացումը դրսևորվում է զգացմունքների ճանաչման, կարեկցանքի, համագործակցության, սոցիալական նորմերի յուրացման միջոցով, որտեղ կարևոր է մեծահասակի աջակցող դերը և այդ ուղղությամբ նպատակային աշխատանքների կազմակերպումը,

- տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաները կարող են հանդիսանալ արդյունավետ կրթական միջոցներ, եթե կիրառվեն նպատակային, չափավոր և մանկավարժի կողմից վերահսկվող ձևով: Դրանք ընդլայնում են ուսումնադաստիարակչական միջավայրի հնարավորությունները, բարձրացնում երեխաների մոտիվացիան, խթանում հուզական ներգրավվածությունը և ապահովում ինտերակտիվ փոխգործակցություն,

- փորձարարական հետազոտության արդյունքների վերլուծությամբ հիմնավորվում է ՏՀՏ-ների դրական ազդեցությունը նախադպրոցական տարիքի երեխաների սոցիալ-հուզական զարգացման վրա՝ վերջիններիս նպատակային կիրառումն ապրագայում, երբ այն նպաստում է երեխաների հուզական ինքնակարգավորմանը, հաղորդակցական ակտիվությանը, ապրումակցմանը և սոցիալական փոխազդեցության հմտությունների զարգացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

ՀՀ նախադպրոցական կրթության պետական կրթական չափորոշիչ (2021). ԿԳՄՄՆ, Երևան.

- Божович, Л. И.** (1995). *Личность и её формирование в детском возрасте*. Москва: Педагогика.
- Выготский, Л. С.** (1983). *Собрание сочинений* (Т. 3). Москва: Педагогика.
- Леонтьев, А. Н.** (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.
- Лисина, М. И.** (1986). *Проблемы онтогенеза общения*. Москва: Педагогика.
- Elias, M. J.** (2014). The future of character education and social-emotional learning: The role of educators. *Journal of Character Education*, 10(1), 1–20.
- Nikolayev, M., Clark, K., & Reich, M. S.** (2016). Social-emotional learning opportunities in online games for preschoolers. In *Emotions, Technology, and Digital Games* (pp. 211–229).
- Young, K. S.** (1999). Internet addiction: Evaluation and treatment. *British Medical Journal*, 7, 351–352.

REFERENCE LIST

- Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya Respubliki Armeniya (State Educational Standard of Preschool Education)* (2021). Ministerstvo obrazovaniya, nauki, kul'tury i sporta RA, Erevan
- Bozhovich, L. I.** (1995). *Lichnost' i eyo formirovanie v detskom vozraste (Personality and its formation in childhood)*. Moskva: Pedagogika.
- Vygotskij, L. S.** (1983). *Sobranie sochinenij (Collection Work)*. (T. 3). Moskva: Pedagogika.
- Leont'ev, A. N.** (1977). *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. (Activity, Consciousness, Personality)*. Moskva: Politizdat.
- Lisina, M. I.** (1986). *Problemy ontogeneza obshcheniya (The Issue of Communication in Ontogenesis)*. Moskva: Pedagogika.
- Elias, M. J.** (2014). The future of character education and social-emotional learning: The role of educators. *Journal of Character Education*, 10(1), 1–20.
- Nikolayev, M., Clark, K., & Reich, M. S.** (2016). Social-emotional learning opportunities in online games for preschoolers. In *Emotions, Technology, and Digital Games* (pp. 211–229).
- Young, K. S.** (1999). Internet addiction: Evaluation and treatment. *British Medical Journal*, 7, 351–352.

SUMMARY

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PRESCHOOLERS' SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT

Vladimir Karapetyan, Marianna Amiraghyan

The article examines the role of information and communication technologies (ICT) in the social-emotional development of preschoolers. Preschool age is widely recognized as a sensitive period during which key competencies such as self-awareness, self-regulation, empathy, social interaction, and communication skills are formed. In this regard, investigating the impact of ICT on children's social-emotional development is of particular importance. The study aims to analyze the influence of ICT on the social-emotional development of preschool children. A combination of theoretical and empirical methods was employed. The theoretical component included a review and analysis of relevant scholarly literature, while the empirical component relied on observation, interviews, and experimental methods to assess the effects of ICT use.

The findings suggest that the purposeful, moderate, and pedagogically guided use of ICT positively contributes to children's social-emotional development, including emotional expression, communication activity, and social interaction skills. However, the study also indicates that excessive and unregulated exposure to screen-based environments may pose risks to social-emotional development.

Keywords: *information and communication technologies (ICT), social-emotional development, preschool children, emotional expression, social interaction, communication skills, digital environment.*

РЕЗЮМЕ

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Владимир Карапетян, Марианна Амирагян

В статье рассматривается роль информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в социально-эмоциональном развитии дошкольников. Дошкольный возраст широко признаётся сенситивным периодом, в течение которого формируются ключевые компетенции, такие как самосознание, саморегуляция, эмпатия, навыки социального взаимодействия и коммуникативные умения. В этой связи изучение влияния ИКТ на социально-эмоциональное развитие детей приобретает особую значимость.

Цель исследования заключается в анализе влияния ИКТ на социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. В работе использован комплекс теоретических и эмпирических методов. Теоретическая часть включает обзор и анализ соответствующей научной литературы, тогда как эмпирическая часть основана на применении методов наблюдения, беседы и эксперимента для оценки влияния использования ИКТ. Результаты исследования свидетельствуют о том, что целенаправленное, умеренное и педагогически организованное использование ИКТ положительно влияет на социально-эмоциональное развитие детей, включая проявление эмоций, коммуникативную активность и развитие навыков социального взаимодействия. Вместе с тем установлено, что чрезмерное и неконтролируемое пребывание в экранной среде может нести риски для социально-эмоционального развития.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), социально-эмоциональное развитие, дошкольный возраст, эмоциональные проявления, социальное взаимодействие, коммуникативные навыки, цифровая среда.*

Հորիզոնական և ուղղահայեթի տեղ 22.01. 2026

Հորիզոնական ուղղահայեթի տեղ գրադրուածն՝ 29.01. 2026

Հորիզոնական երաշխավորութիւն տպագրութիւնն՝ 14.03.2026

ՀԱՍՍԱՐԱԿԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ, ՔԱՂԱՔԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԱԽԱԳԾԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀԱՍՍԱՐԱԿԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ¹

ՍԱՄՎԵԼ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

Խ. Արուլյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ poghosyansamvel@yahoo.com

ԱՐՄԻՆԵ ԵՓՐԻԿՅԱՆ

Խ. Արուլյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ armineeprikyan@mail.ru

ՌԱՄԵԼԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

Երևանի հ. 64 հիմնական դպրոց, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ sargsyan.ramela@mail.ru

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.304

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Արդի կրթական հարացույցում հասարակագիտության դասավանդման արդյունավետությունը պայմանավորված է ակտիվ և մասնակցային մեթոդների ներդրմամբ, որոնց շարքում առանցքային նշանակություն ունի նախագծային ուսուցումը: Սույն հոդվածում վերլուծվում են նախագծային մեթոդի կիրառման մեթոդաբանական առանձնահատկությունները՝ որպես սովորողների քննադատական մտածողության և քաղաքացիական դիրքորոշման ձևավորման արդյունավետ գործիք: Հետազոտության տեսական հիմքը խարսխված է կոնստրուկտիվիզմի հայեցակարգի (Ժ. Պիաժե, Լ. Վիգոտսկի) և Ջ. Դյուրիի «գործունեության միջոցով ուսուցման» սկզբունքների վրա:

¹ Հետազոտությունն իրականացվել է ՀՀ ԿԳՄՄՆ բարձրագույն կրթության և գիտության կոմիտեի ֆինանսական աջակցությամբ (Գիտական ծրագիր № 10-5/TB-24):

Հետազոտության գործնական հենքը Երևանի թիվ 64 հիմնական դպրոցի 9-րդ դասարանի աշակերտների հետ իրականացված միջառարկայական նախագիծն է, որը նվիրված է Հայաստանի և Ֆրանսիայի պետական խորհրդանիշների համեմատական քննությանը: Համադրելով հասարակագիտության և ֆրանսերենի ինտեգրված ուսուցման հնարավորությունները՝ աշխատանքում կիրառվել է հետազոտական քայլաշարի պարույրաձև մոդել, որն ապահովում է գիտելիքի աստիճանական կուտակումն ու վերացարկումը:

Համեմատական վերլուծությունը բացահայտել է սովորողների վերլուծական հմտությունների որակական աճ. ֆրանսիական խորհրդանիշներում հանրապետական-քաղաքացիական արժեքների և հայկականում պատմական-հոգևոր տոկունության շեշտադրումների վերհանումը նպաստել է ազգային ինքնության և համամարդկային արժեքների խորքային ընկալմանը: Նախագծի շոշափելի արդյունքը աշակերտների կողմից ստեղծված երկլեզու պատկերագիրքն է: Հետազոտությունն ապացուցում է, որ նախագծային ուսուցումը խթանում է ինքնուրույն հետազոտական գործունեությունը, զարգացնում է փաստարկված դիրքորոշում արտահայտելու կարողունակությունը և նպաստում է միջառարկայական կապերի ամրապնդմանը ժամանակակից հանրակրթության համատեքստում:

Բանալի բառեր՝ նախագծային մեթոդ, հասարակագիտություն, պետական խորհրդանիշներ, քաղաքացիական գիտակցություն, համեմատական վերլուծություն, միջառարկայական կապեր, ազգային ինքնություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ըստ գործող չափորոշչի՝ հիմնական դպրոցում նախատեսվում է տարաբնույթ աշխատանքների կողքին վերլուծական աշխատանք, էսսեի, գիտական աշխատանքի, գործնական գրությունների ուսուցում, իսկ վերառարկայական հմտություններն ամրապնդելու և զարգացնելու համար նախագծային և հետազոտական աշխատանքի իրականացում: Նախագծային ուսուցումը հանդես է գալիս որպես ուսուցման ակտիվ և մասնակցային բնույթը ապահովող ամենաարդյունավետ մեթոդներից մեկը: Պետական խորհրդանիշների՝ որպես ուսումնասիրության օբյեկտի ընտրությունը պատահական չէ. դրանք ազգային ինքնության, պատմական հիշողության և քաղաքական արժեքների խտացված արտահայտություններն են: Խորհրդանիշների ուսումնասիրությունը նպաստում է պետություն-քաղաքացի փոխհարաբերությունների գիտակցմանը և քաղաքացիական պատասխանատվության ամրապնդմանը:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության մեթոդաբանական հիմքը կառուցված է մանկավարժության որոշ սկզբունքների, դասավանդման որոշ մեթոդների՝ քննարկումներ, պատմական փաստերի համեմատական վերլուծություն և նախագծային ուսուցման մեթոդի վրա: Աշխատանքի նպատակն է եղել գործնականում փորձարկել նախագծային մեթոդի արդյունավետությունը՝ որպես հասարակագիտության դասավանդման ընթացքում սովորողների քննադատական մտածողության և քաղաքացիական դիրքորոշման ձևավորման հիմնական գործիք:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Նախագծային մեթոդի կիրառման տեսական հիմքերը խարսխված են Ջոն Դյուիի և Վիլիամ Կիլպատրիկի «գործունեության միջոցով ուսուցման» գաղափարախոսության վրա: Ժամանակակից մանկավարժության մեջ նախագծային աշխատանքը դիտարկվում է որպես ինտեգրատիվ տեխնոլոգիա, որը թույլ է տալիս սովորողին հանդես գալ հետազոտողի դերում (Чечель, 1998):

Նախագծային ուսուցումը հենվում է կառուցողականության (կոնստրուկտիվիզմ) վրա, ըստ որի՝ սովորողը նոր գիտելիքը կառուցում է նախորդ փորձի և միջավայրի հետ փոխազդեցության արդյունքում (Томина, 2011): Այս տեսության առանցքային դեմքերն են Ժան Պիաժեն և Լև Վիգոտսկին: Ժ. Պիաժեն պնդում էր, որ գիտելիքը ձեռք է բերվում ոչ թե մեխանիկական փոխանցմամբ, այլ անձնական կառուցման՝ «կոնստրուկցիայի» ճանապարհով: Պիաժեն, ինչպես նաև Զ. Բրուները, ուսուցման արդյունավետությունը պայմանավորում էին սովորողի ինտելեկտուալ հասունությամբ և նոր ու արմատացած գիտելիքների համադրմամբ՝ կարևորելով նաև ուսուցման միջավայրը (Bada, 2015):

Ուսումնական գործընթացում համեմատական վերլուծության, հիմնավորված փաստարկման և բազմաբնույթ աղբյուրների հետ աշխատանքի ինտեգրումը նպաստում է սովորողների մոտ պատմական գործընթացների նկատմամբ քննադատական մոտեցման որակական աճին: Տեքստային վերլուծության, խնդրահարույց հարցերի և համեմատական մոտեցումների կիրառումը զգալիորեն զարգացնում է աշակերտների վերլուծական հմտությունները (Graves, 2021): Պատմության ուսուցման ակտիվ մեթոդները (այդ թվում՝ կենսական իրավիճակների պրոյեկտումն ու նախագծային աշխատանքը) ապահովում են ենթատեքստային ընկալման և պատճառահետևանքային կապերի վերլուծության բարձր արդյունավետություն (Graves, 2023):

Սովորողների կողմից քննադատական դատողությունների արտահայտման կարևոր նախապայման է մասնագիտական բառապաշարի և լեզվական կաղապարների

տիրապետումը (Жиркова, 2023): Տերմինաբանական գրագիտությունը ուղղակիորեն ազդում է պատմական վերլուծության ընթացքում դիրքորոշումը հիմնավորելու (Zanden, et al., 2020):

Լ. Վիգոտսկու «Մոտակա զարգացման գոտու» տեսությունը նախագծային ուսուցման հիմնաքարերից է՝ սովորողը, համագործակցելով ուսուցչի կամ ավելի փորձառու ընկերների հետ, կարող է հասնել զարգացման ավելի բարձր մակարդակի, քան ինքնուրույն աշխատելիս (Harland, 2003): Այս գործընթացում թույլ տրված սխալները խթանում են քննադատական մտածողությունը և ինքնուրույնությունը: Կոլեկտիվ աշխատանքի կարևորությունը շեշտվել է նաև խորհրդային մանկավարժության մեջ՝ որպես սոցիալական համախմբման միջոց (Бабава, 2019):

Ըստ այդմ մեր կառուցած նախագիծը՝ ըստ գերիշխող գործունեության հետազոտական-որոնողական է, ըստ առարկայական-բովանդակային ոլորտի՝ միջառարկայական, ըստ նախագծի համակարգման (կոորդինացիայի)՝ բացահայտ, ըստ համագործակցության բնույթի՝ դասարանային, ըստ նախագծի անդամների քանակի՝ դասարանի համակազմով, ըստ նախագծի իրականացման շարունակականության՝ ուսուցչի հայեցողությամբ: Նախագծում կարևորել ենք հետևյալ քայլերը՝ խթանում - կառուցում - մշակում - նյութի խմբավորում-համակարգում - գիտելիքի կուտակում - փորձի հարստացում-զարգացում-կիրառում:

- Նախագիծն իրականացվել է Երևանի թիվ 64 հիմնական դպրոցում՝ 9-րդ դասարանի 7 աշակերտների մասնակցությամբ: Միջառարկայական կապն ապահովվել է հասարակագիտության և ֆրանսերենի ուսուցիչների (Ռամելա Սարգսյան, Նարինե Էլիզբարյան) համատեղ աշխատանքի շնորհիվ: Դա թույլ է տվել աշակերտներին տեսնել գիտելիքի ամբողջականությունը՝ դուրս գալով նեղ առարկայական սահմաններից:

Նախագծային աշխատանքը կազմակերպվել է դասական փուլային տրամաբանությամբ: Այն նախատեսում է թեմայի ընտրություն և հիմնավորում, նպատակների և խնդիրների ձևակերպում, տեղեկատվության հավաքագրում տարբեր աղբյուրներից, միջառարկայական վերլուծություն, ստեղծագործական և հետազոտական առաջադրանքների իրականացում, ինչպես նաև արդյունքների ամփոփում և ներկայացում:

Սովորողների հետ քննարկվել և որոշարկվել է նախագծային աշխատանքի ամբողջականությունն արտացոլող պարույրաձև տրամագիրը, որի յուրաքանչյուր պարույրը հետազոտական աշխատանքի մեկ կրիչ է: Սրանով պարզորոշ է դարձել բովանդակային մասը և համակարգվածությունը: Այս բնույթի և բովանդակության հետազոտությունը պարունակում է նորույթ՝ տեքստի ուսումնասիրությունը իրականացնելու ամենաանսպասելի ուղղություններով, ինչը ընդլայնում է

սովորողների մտածողությունն ու աշխարհընկալումը: Հանձնարարվել է խմբերին և անհատական աշխատանք կատարողներին ընտրել (մենք վիճակահանություն ենք կատարել) ուսումնասիրման համար մեկ թեմատիկ ուղղություն և կատարել համակարգված աշխատանք: Համագործակցային խմբերը կատարել են հետազոտական աշխատանք՝ ըստ պարույրի հատվածների: Սովորողներին առաջարկվել է վերոնշյալ ուղղություններին հարող մի շարք նոր կողեր. դրանք բովանդակային տեսանկյունից առանցքային, հիմնական թեմային (հիպերմոտիվ) ստորադասվող բնագրային որոշակի իրականություններից վերացարկված բովանդակա-կառուցվածքային միավորներ են:

Պարույրի փուլ՝ (շրջան) - հետազոտության կրիչներն են՝ դրոշներ և գույներ, զինանշաններ, պատմական ծագում, մշակութային իմաստ, ծիսական օգտագործում, ժամանակակից նշանակություն: Համագործակցային խմբերը կատարում են հետազոտական աշխատանք՝ ըստ պարույրի հատվածների:

Ընտրությունը կատարվել է ուսումնական նախագծի շրջանակում երկու ժողովուրդների խորհրդանիշների համեմատական - գուգադրական ուսումնասիրության նպատակով՝ շեշտադրելով խորհրդանիշները ճանաչելու, ընկալելու, ընդհանություններ գտնելու կարողությունների ձևավորումը: Ներկայացվող աշխատանքը ընդամենը մոդել է, որը կարող է ենթադրել տարբերակային մոտեցումներ:

Համեմատական գուգադրում

Նախագծի ամենաբարդ հատվածը համարվում է վերլուծականը (Жиркова, 2023): Հիմնահարցը վերլուծելու և համեմատական սկզբունքով ավելի մատչելի ու հասկանալի ներկայացնելու նպատակով աշակերտները ստեղծեցին համեմատական աղյուսակներ: Նրանք բացահայտեցին, որ եթե ֆրանսիական խորհրդանիշներում շեշտադրված են հանրապետական արժեքներն ու քաղաքացիական ազատությունները, ապա հայկականում՝ պետականության շարունակականությունը և հոգևոր տոկունությունը: Միևնույն ժամանակ աշակերտները նկատեցին նաև նմանություններ՝ ազատության, անկախության, ժողովրդի միասնության և հայրենասիրության գաղափարների առկայությունը երկու երկրների խորհրդանիշներում:

Այս աշխատանքը միտված է խորացնելու սովորողի հետազոտական, մտածական, հաղորդակցական, սոցիալական, ինքնակազմակերպման հմտությունները, ձևավորելու բարոյական բարձր արժեքներ, սիրելու և գնահատելու սեփական երկիրն ու ժողովրդին, ազգային մշակույթը, ինչպես նաև ճանաչելու օտար երկրների պատմությունը, մշակույթը:

Բովանդակային-համեմատական վերլուծություն

ՀՀ և Ֆրանսիայի պետական խորհրդանիշների գաղափարական-իմաստային գուգադրումը բացահայտեց հետևյալ օրինաչափությունները.

Գույների և տարրերի սիմվոլիզմ. Եթե ֆրանսիական եռագույնը խտացնում է հանրապետական «Ազատություն, հավասարություն, եղբայրություն» կարգախոսը, ապա հայկական դրոշի գույները և զինանշանի տարրերը (Արարատ լեռ, պատմական թագավորությունների խորհրդանշաններ) առավելապես շեշտադրում են պատմական հիշողությունը և պետականության վերականգնման գաղափարը:

Օրհներգերի գաղափարախոսություն. Երկու երկրների օրհներգերում էլ («Մեր Հայրենիք» և «Մարսելյեզ») առանցքային է ազատության և հայրենասիրության գաղափարը, սակայն ֆրանսիական դեպքում այն արտահայտված է հեղափոխական ոգով, իսկ հայկականում՝ որպես դարավոր պայքարի և տոկունության արդյունք:

Պատմամշակութային համատեքստ. Վերլուծությունը ցույց տվեց, որ ֆրանսիական խորհրդանիշները 18-րդ դարի Մեծ հեղափոխության և քաղաքացիական հավասարության արդյունք են, մինչդեռ հայկականը՝ քրիստոնեական մշակույթի և ինքնության պահպանման, պետականության վերականգնման ձգտման արտացոլանք:

Այսպիսով, աշակերտների եզրահանգումները ցույց տվեցին, որ թեև երկու երկրների պատմական ուղիները տարբեր են, երկուսի դեպքում էլ խորհրդանիշները ծառայում են որպես ազատության և ժողովրդի միասնական կամքի արտահայտություն:

Նախագծի առանձնահատուկ մեթոդական նորույթը և շոշափելի արդյունքը աշակերտների կողմից ստեղծված երկլեզու գիրքն է (հայերեն և ֆրանսերեն), որը փաստում է սովորողների աշխարհայացքի ընդլայնման և սեփական ազգային արժեքները միջազգային համատեքստում ընկալելու մասին:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

- Ճանաչողական ռազմավարությունների ձևավորման համատեքստում, մասնավորապես՝ հստակեցնող հարցադրումների կատարման, տրամաբանական հակասությունների բացահայտման և սեփական դիրքորոշման փաստարկման կարողությունների զարգացման առումով արձանագրվել է դրական դինամիկա:
- Դասավանդման այնպիսի մեթոդների կիրառումը, ինչպիսիք են քննարկումները, պատմական փաստերի համեմատական վերլուծությունը, նպաստում է սովորողների տրամաբանական փաստարկման կարողությունների զարգացմանը:
- Վերլուծությունը ցույց տվեց, որ ինտերակտիվ քննարկումները հնարավորություն են տալիս սովորողներին ոչ միայն ձևակերպել դատողություններ, այլև հիմնավորել դրանք պատմական տեքստային ապացույցներով: Ավագ դպրոցում քննադատական մտածողության զարգացման

համար կարևոր են վերլուծության, խնդրահարույց հարցերի և համեմատական մոտեցումների կիրառումը:

- Աշակերտների կողմից ստեղծված երկլեզու գիրքը դարձավ նախագծի շոշափելի արդյունքը, որը փաստում է նրանց աշխարհայացքի ընդլայնման և սեփական ազգային արժեքները միջազգային համատեքստում ընկալելու մասին: Համեմատական այս մոտեցումը օգնեց սովորողներին հասկանալ, որ պետական խորհրդանիշները ոչ թե լոկ պատկերներ են, այլ ժողովրդի միասնական կամքի և քաղաքական արժեքների խտացված արտահայտություն:
- Կարելի արձանագրել, որ իրականացված ուսումնական և նախագծային աշխատանքը հասել է իր նպատակներին: ՀՀ և Ֆրանսիայի պետական խորհրդանիշների համեմատական ուսումնասիրությունը ընդլայնել է սովորողների գիտելիքային և ճանաչողական կարողությունները, ամրապնդել նրանց կարողությունը՝ մեկից ավելի տեսանկյուններից դիտարկել նույն խորհրդանիշը, ինչպես նաև նպաստել ազգային և համընդհանուր արժեքային համակարգերի ընկալմանը, ինչպես նաև լեզվական, մշակութային և քննադատական մտածողության զարգացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Bada, S.** (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*.
- Graves, G.** (2021). Developing historical critical thinking through active history learning methods. *Journal of History Education Research*.
- Graves, G.** (2023). Developing students' historical critical thinking through active history learning strategies. *Journal of History Education Research and Practice*.
- Harland, T.** (2003). Vygotsky's zone of proximal development and problem-based learning: Linking a theoretical concept with practice through action research. *Teaching in Higher Education*.
- van Zanden, P., Denessen, E., Cillessen, A., & Meijer, P. C.** (2020). Fostering critical thinking skills in secondary education to prepare students for university: Teacher perceptions and practices. *Research in Post-Compulsory Education*.
- Варава, Ю.** (2019). Теория коллективного воспитания А. С. Макаренко. *Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности*.

- Жиркова, З.** (2023). Основы проектной деятельности. *Методы проектной деятельности: учебное пособие для бакалавров высших учебных заведений.*
- Соловьев, Г.** (2018). А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский: Проектирование жизненного пути воспитанников. *Педагогика В. А. Сухомлинского и современное образовательное пространство дополнительного образования детей.*
- Томина, Е.** (2011). Педагогические идеи Джона Дьюи: История и современность. *Вестник ОГУ.*
- Чечель, И.** (1998). Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула. *Директор школы.*

REFERENCE LIST

- Bada, S.** (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education.*
- Graves, G.** (2021). Developing historical critical thinking through active history learning methods. *Journal of History Education Research.*
- Graves, G.** (2023). Developing students' historical critical thinking through active history learning strategies. *Journal of History Education Research and Practice.*
- Harland, T.** (2003). Vygotsky's zone of proximal development and problem-based learning: Linking a theoretical concept with practice through action research. *Teaching in Higher Education.*
- van Zanden, P., Denessen, E., Cillessen, A., & Meijer, P. C.** (2020). Fostering critical thinking skills in secondary education to prepare students for university: Teacher perceptions and practices. *Research in Post-Compulsory Education.*
- Varava, Yu.** (2019). Teoriya kollektivnogo vospitaniya A. S. Makarenko (*The theory of collective education of A. S. Makarenko*). *Psikhologo-pedagogicheskoe nasledie proshlogo v sovremennoi sotsial'no-pedagogicheskoi deyatel'nosti.*
- Zhirkova, Z.** (2023). Osnovy proektnoi deyatel'nosti. Metody proektnoi deyatel'nosti: uchebnoe posobie dlya bakalavrov vysshikh uchebnykh zavedenii (*Fundamentals of project-based activity. Methods of project-based activity*): A textbook for bachelor's students.
- Solov'ev, G.** (2018). A. S. Makarenko i V. A. Sukhomlinskii: Proektirovanie zhiznennogo puti vospitannikov (*A. S. Makarenko and V. A. Sukhomlinsky: Designing the life path of pupils*). *Pedagogika V. A. Sukhomlinskogo i sovremennoe obrazovatel'noe prostranstvo dopolnitel'nogo obrazovaniya detei.*

- Tomina, E.** (2011). *Pedagogicheskie idei Dzhona D'yui: istoriya i sovremennost' (Pedagogical ideas of John Dewey: History and modernity). Vestnik OGU.*
- Chechel', I.** (1998). *Metod proektov ili popytka izbavit' uchitelya ot obyazannostei vseznayushchego orakula (The project method or an attempt to relieve the teacher of the duties of an all-knowing oracle). Direktor shkoly.*

РЕЗЮМЕ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Самвел Погосян, Армине Еприкян, Рамела Саргсян

В статье рассматривается применение метода проектного обучения на уроках обществознания на примере работы с учащимися 9-го класса основной школы № 64 Еревана. Цель исследования - выявить педагогическую эффективность проектного метода на основе сравнительного анализа государственных символов Республики Армения и Французской Республики.

Методология исследования включает сравнительно-аналитический, описательный, историко-аналитический методы и метод педагогического наблюдения. В рамках проекта учащиеся занимались сбором, классификацией и синтезом информации из различных источников: учебников, энциклопедий и официальных сайтов. Использовался междисциплинарный подход, реализованный в сотрудничестве учителей обществознания и французского языка.

Результаты работы показали, что изучение государственных символов не только способствует глубокому пониманию национальной идентичности и исторического пути, но и развивает критическое мышление, аналитические способности и гражданское самосознание учащихся. Сравнительный анализ позволил выявить, как различные исторические пути (республиканские ценности во Франции и борьба за государственность и духовная стойкость в Армении) отражаются в национальных символах. Практическим результатом проекта стало создание двуязычной книги (на армянском и французском языках), представляющей символику обеих стран. Исследование подтверждает, что проектное обучение является эффективным инструментом повышения вовлеченности учащихся и формирования ключевых жизненных навыков.

Ключевые слова: преподавание обществознания, метод проектов, проектное обучение, сравнительный анализ государственных символов, национальные ценности, гражданское сознание, междисциплинарные связи.

SUMMARY

METHODOLOGICAL FEATURES OF PROJECT-BASED LEARNING IN THE TEACHING
OF SOCIAL STUDIES

Samvel Poghosyan, Armine Yeprikyan, Ramela Sargsyan

The article examines the application of the Project-Based Learning (PBL) method in Social Studies classes, specifically within the 9th grade of Yerevan Basic School No. 64. The research aims to identify the pedagogical effectiveness of the project method through a comparative analysis of the state symbols of the Republic of Armenia and the Republic of France.

The methodology of the study includes comparative-analytical, descriptive, historical, and pedagogical observation methods. In the framework of the project, students were involved in collecting, classifying, and synthesizing information from diverse sources, including textbooks, encyclopedias, and official websites. An interdisciplinary approach was utilized, involving collaboration between Social Studies and the French language teachers.

The results of the project demonstrate that the study of state symbols not only fosters a deeper understanding of national identity and historical continuity but also significantly develops students' critical thinking, analytical skills, and civic consciousness. The comparative analysis revealed how different historical paths (republican values in France vs. the struggle for statehood and spiritual resilience in Armenia) are reflected in national symbols. A tangible outcome of the work was the creation of a bilingual book (Armenian and French) presenting the symbols of both nations. The study confirms that PBL is an effective tool for increasing student engagement and developing vital life skills.

Keywords: *Social Studies teaching, Project-Based Learning (PBL), comparative analysis of state symbols, national values, civic consciousness, interdisciplinary approach.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 22.02. 2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 29.02. 2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 15.04.2026

THE REFLECTION OF MIGRATION POLICY IN THE SECURITY STRATEGIC DOCUMENTS OF THE USA AND THE EU: A Political Science Perspective

TIGRAN GHAZARYAN

Yerevan State University, RA, Yerevan

E-mail: tigran.ghazaryan1@ysu.am

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.305

ABSTRACT

The article provides a comparative analysis of the perception of migration policy in the strategic documents of the United States and the European Union from a political science perspective. The aim of the study is to examine how migration is both securitized and institutionalized within different political systems, as well as to assess the impact of these processes on policy formulation and implementation. The theoretical framework is based on securitization theory, which allows for an analysis of how migration is constructed as a security issue and what political consequences arise from this discourse. The study employs a comparative and qualitative methodology, based on the content analysis of strategic policy documents. The findings show that in the U.S. National Security Strategy, migration is primarily framed within a security-centered logic, where priority is given to border control, risk management, and selective immigration policies. At the same time, it also incorporates economic and integration dimensions, forming a hybrid governance model. In contrast, the European Union's strategic approach is characterized by a multi-level and normatively oriented human-centered discourse, in which migration is viewed not only as a security challenge but also as an issue of human rights, social stability, and regional cooperation. However, at the level of practical implementation, there is a growing emphasis on externalization and control mechanisms, indicating internal contradictions within the EU framework. The article concludes that both the United States and the European Union develop hybrid models of migration governance, where securitization and management approaches are combined in different proportions. These differences are shaped by institutional structures and value priorities, which play a decisive role in the formation of migration policies.

Key words: *migration policy, securitization, national security, strategic documents, social integration, border control, international migration, security discourse.*

INTRODUCTION

In the 21st century, migration has evolved from a socio-economic phenomenon into a pivotal issue of national and regional security. In the strategic documents of both the U.S. and the EU, it reflects an often contradictory combination of border control, risk management, and the protection of human rights. The goal of the article is to analyze the processes of migration securitization and institutionalization in U.S. and EU strategies. The research question is directed at identifying the models through which these entities combine security, economic interests, and humanitarian values. The work is structured based on the presentation of U.S. and EU experiences and their subsequent comparative analysis.

The scientific novelty lies in the observation of migration as a comprehensive political-security discourse. Unlike existing studies, this research utilizes securitization theory as a unified framework to conduct a comparative analysis of the U.S. and the EU. The novelty also includes the revelation of the hybrid nature of migration perception, where securitization and governance are combined according to the structure of political systems. The study emphasizes the characteristics of the security-centric and selective model in the U.S., and the normative-human-centric and multi-level governance in the EU.

METHODOLOGY

The article is based on a qualitative research approach and employs a comparative analysis methodology, the aim of which is to identify the differences and commonalities in the perception of migration policy within the strategic documents of the United States and the European Union.

The theoretical foundation of the research is formed by securitization theory, within the framework of which it is analyzed how migration is presented as a security issue and what political tools are legitimized through that discourse. This approach enables the study of not only political decisions but also the ideological and discursive structures underlying them. The empirical base includes a content analysis of US and EU strategic and political documents, specifically national security strategies, the EU Global Strategy, migration policy program documents, and related institutional reports. A combined method of content and discursive analysis is applied, allowing for the identification of both political priorities and their linguistic formulations. Within the scope of the research, a comparative analysis is also conducted, through which structural and value-based differences between the two political systems are distinguished. The comparison is carried out based on three main criteria: the degree of securitization, institutional management mechanisms, and normative approaches.

At the same time, it is necessary to note the limitations of the research. The analysis is primarily based on official documents, which allows for the study of the discursive level of

policy but does not fully reflect its practical implementation. Additionally, the research is focused on the US and the EU, without including the comparative experience of other regions. Nevertheless, the applied methodology allows for a systematic analysis of political-security perceptions of migration and the revelation of the key patterns of their formation.

DISCUSSION

1. Perception of Migration Issues in the U.S. National Security Strategy

In the United States' national security strategic thinking, migration is a multilayered and dynamic structural phenomenon, the perception of which is formed within the context of political, institutional, and security interactions. As a state founded on immigration, the U.S. has constantly attempted to combine the liberal tradition of open borders with the strategic principles of maintaining state security.

In U.S. strategic documents, migration is constructed around three interconnected dimensions: **1. Border and territorial security**, **2. Prevention of terrorism and international crime**, **3. The domestic political agenda of immigrant management and integration**.

Together, these dimensions form the complex structure of the U.S. security policy toward migration, where each component complements the others.

1.1. Border Control as a Primary Component of National Security

The challenges of mass migration in various countries of the world have had a multifaceted impact on internal resources, as they have exhausted state and community capacities, increased levels of violence and other crimes, weakened social cohesion, distorted labor markets, and undermined the strength of national security. In U.S. strategic documents, these processes are perceived not merely as social or economic issues, but as a pivotal threat to the country's security, requiring coordinated and multilayered measures. The strategy emphasizes that the era of mass migration must end, and the country's borders must remain controllable, protected, and purposeful (NSS, 2025). This approach is based on three important principles: **First**, the protection of the country's sovereignty and territorial integrity; **Second**, the prevention of security threats; **Third**, the management of the social and economic consequences of controlling migration flows.

In U.S. strategy, border security is a fundamental pillar of national security, aimed at preventing illegal migration, terrorism, and trafficking. Agencies such as CBP, INS, and other law enforcement bodies ensure controlled migration through technological and intelligence means (DHS, 2023). The border is viewed as a vital environment for internal stability and economic growth.

Theoretically, this reflects the logic of "securitization" as formulated by B. Buzan and O. Wæver, where migration is presented as an existential threat, thereby legitimizing the use of

extraordinary political tools (Buzan et al., 1998). Border control is transformed into a politicized practice that defines the division between "internal" and "external" spaces.

While this discourse justifies the tightening of borders and the use of militarized tools, it faces criticism for restricting human rights and deepening social polarization. The U.S. strategy attempts to resolve the tension between state and human security by combining strict enforcement with immigrant integration policies.

Thus, a comprehensive model is formed based on three pillars: strengthening sovereignty, preventing security threats, and managing the socio-economic consequences of migration flows. Border control in the U.S. serves as a central tool for the reproduction of statehood, defining both territorial boundaries and the legitimacy of the political order.

1.2. Migration and Terrorism Prevention

The terrorist attacks of September 11, 2001, not only reshaped the concept of U.S. national security but also radically changed the perception of migration. Migration began to be viewed not exclusively as a socio-economic phenomenon, but as a platform carrying potential risks. This transformation manifested in several interconnected directions. First, visa and entry permit processes were tightened. Second, international data exchange was significantly expanded, resulting in the U.S. forming a more integrated cooperation with its allies. Third, aviation security mechanisms were strengthened, including multilayered passenger screening and the institutional reinforcement of airport surveillance. However, it is important to emphasize that these measures do not imply a complete "securitization" of migration. Instead, it is integrated into a broader risk management system as a sub-category rather than an independent central threat. U.S. strategic documents show that migration flows are viewed as a "conditional risk factor," which is activated only when there are specific links between it and terrorism (NSS, 2025). At a theoretical level, this approach can be explained within the framework of securitization theory; according to Buzan, Wæver, and de Wilde, a phenomenon becomes a security issue when it is presented as an existential threat and justifies the use of extraordinary measures. Thus, a hybrid approach is formed, where migration is simultaneously maintained as a socio-economic process and controlled as a security factor. This allows the government to allocate resources rationally, avoid over-securitization, and maintain the targeted focus of the policy while ensuring the effectiveness of terrorism prevention (NSS, 2025). It can be concluded that in the context of preventing terrorism, U.S. migration policy forms a rational model of risk management, where security objectives are combined with the limited maintenance of systemic openness.

1.3. Migration Policy and Immigrant Integration

Despite the securitization trends established in the post-September 11 period, U.S. migration policy continues to be based on the institutional recognition of the economic and demographic value of migration. In this context, the "Migration-Development Nexus System" is formed, within which immigration is viewed as a catalyst for economic growth, innovation, and labor market stability. First, attracting highly qualified immigrants constitutes a key component of U.S. competitiveness. Second, migration is an important tool for mitigating structural imbalances in the labor market. The involvement of low- and medium-skilled labor fills sectors where there is a shortage of domestic supply. Third, integration policy in the U.S. is characterized by a dual logic: on one hand, educational, linguistic, and socio-economic inclusion programs are implemented, aimed at the long-term adaptation of immigrants; on the other hand, legal and administrative mechanisms aimed at restricting illegal migration are strengthened. These contradictory trends can be explained within the theoretical framework of integration models. The U.S. is traditionally viewed as an example of the "liberal-pluralist" model, where the cultural identity of immigrants is partially preserved while being combined with economic integration. However, the strengthening of the security agenda leads to an increase in elements of "disciplinary integration." The fundamental paradox of U.S. migration policy lies in the fact that it simultaneously seeks to maximize the economic benefits of human capital inflow and minimize the security and social risks associated with it. Thus, a model of selective inclusion is formed, where the state differentiates migrants according to their economic utility and risk profile.

1.4. Domestic Political Discussions and Security Discourse

Migration policy in the U.S. is actively discussed in both the public and political spheres, and it often serves as a crucial factor in shaping political and security agendas.

- **Political Positions:** Parties approach migration in different ways. Left-wing forces, such as the Democratic Party, typically support humanitarian and integration policies, such as the DACA program (Deferred Action for Childhood Arrivals), which provides temporary protection and access to education for undocumented young immigrants. Right-wing forces, such as the Republican Party, prioritize the strengthening of borders and the legal regulation of immigration, such as the "Secure the Border" 2023 initiative.

- **Public Perceptions:** Public attitudes toward migration significantly depend on economic and social conditions. For example, during times of high unemployment, public concern regarding immigration increases, while during periods of rapid economic growth, it declines.

- **Securitization Discourse:** Certain social and political actors present migration as a security threat. Such approaches have been manifested in presidential and Congressional

election campaigns, where border control and illegal immigration were described as domestic security issues.

As a result, migration in the U.S. becomes a pivotal theme of political struggle, around which not only political but also security agendas are formed. Migration is aligned with social, economic, and security objectives, and this multifaceted impact is the reason why it is constantly emphasized in political discourse and public agendas. The perception of migration in the U.S. National Security Strategy is characterized as a **hybrid model** that combines elements of securitization theory with institutional management mechanisms. This system seeks to simultaneously ensure border security, prevent global threats, and utilize the socio-economic potential of migration while maintaining a balance between democratic values and human rights. Within this multi-level policy, securitization discourse, border control, terrorism prevention, and integration programs form an interconnected complex. Through this framework, the state aims to protect its sovereignty, mitigate risks, and maintain economic efficiency. Consequently, U.S. migration policy functions as a **rationalized balancing model**, where the relationships between security, the economy, and social stability are regulated through selective and situational political decisions.

2. The Perception of Migration in EU Strategic Documents within the Context of Human Security, Social Stability, and Regional Cooperation

The issue of migration within the strategic thinking of the European Union has evolved as a multilayered political-security category, the understanding of which cannot be limited solely to the classical logic of border control or labor mobility. The EU approach has developed simultaneously across three interconnected dimensions: human-centered security, internal social stability, and externalized migration management, between which there exists not a clear separation, but rather a dynamic tension.

2.1. Human Security: The Normative Agenda and its Limitations

One of the key features of the perception of migration in EU strategic documents is its placement within the "human security" paradigm. This approach, which has its theoretical foundations in the 1994 UNDP report (UNDP, 1994), implies that security should shift from the state toward the individual. This logic is reflected in the EU Global Strategy (European Union, 2016), which emphasizes the "protection of human dignity and rights" as a core principle of both foreign and domestic policy. This normative positioning became particularly evident during the 2015 migration crisis, when more than one million refugees and migrants entered EU territory. In the initial phase, Germany's policy, specifically within the framework of the "welcoming culture" (*Willkommenskultur*), was presented as an example of a human-centric approach. Germany alone received around one million asylum seekers in 2015–2016. However, subsequent

developments demonstrated the limitations of this approach. Specifically, the disproportionate distribution of the burden among member states and internal political resistance led the humanitarian discourse to gradually give way to control-oriented policies. This indicates that human-centric security in the EU exists not as an absolute principle, but as a normative ideal that constantly clashes with political reality. This contradiction is expressed at the institutional level in the practical application of the Common European Asylum System. Despite the existence of unified standards, the conditions for receiving asylum seekers and the speed of decision-making vary significantly among member states, which undermines the integrity of the system.

2.2. Social Stability: Integration as Preventive Security

The second key component of EU strategic thinking is the link between migration and social stability. Here, migration is viewed as a factor with a dual impact, which can both strengthen and undermine social cohesion. From an economic perspective, migration is a vital resource. For example, in Italy and Spain, the agricultural and service sectors are heavily dependent on migrant labor, while in Germany, highly skilled immigrants fill shortages in the engineering and technological sectors. In this context, migration is viewed as a tool for mitigating demographic aging (EU, 2016). However, from the perspective of social stability, the key issue is not the volume of migration, but the quality of its management. Examples of failed integration can be observed in the French suburbs (*banlieues*), where the socio-economic marginalization of immigrants and their descendants has led to periodic unrest. In this context, EU policy transforms integration into a security tool. The Action Plan on Integration and Inclusion (2021–2027) provides specific mechanisms: language education, labor market access, educational inclusiveness, and engagement in local communities (European Commission, 2020). These measures are aimed not only at ensuring social equality but also at preventing radicalization and social isolation. Here, one can speak of "preventive securitization," where social policy becomes a means of ensuring security.

2.3. Regional Cooperation and Externalization: The "External Borders" of Migration

One of the most discussed and controversial components of EU migration policy is its externalized nature. This approach implies that the management of migration flows should be carried out not only within the EU but also beyond its borders. One of the most famous examples of this policy is the 2016 EU-Turkey Agreement (European Council, 2016), under which Turkey committed to restricting the flow of migrants to Europe in exchange for financial support and political concessions. As a result, migration flows across the Aegean Sea decreased sharply, demonstrating the practical effectiveness of the externalization policy. Similar mechanisms are also applied in cooperation with North African countries, particularly in controlling migration

flows through Libya. However, this approach faces serious criticism, as it is often accompanied by the risk of human rights violations related to the detention conditions and treatment of migrants. In EU strategic documents, migration appears as a "hybrid" political sphere, where different, often contradictory logics are combined. This characterization is due to the fact that migration simultaneously pertains to fundamental human rights and issues of state sovereignty and security. On one hand, the EU positions itself as a value-based entity that prioritizes human-centric security, refugee protection, and adherence to international legal norms (United Nations High Commissioner for Refugees, 2018). This approach is reflected in ensuring the right to asylum, protecting vulnerable groups, and developing integration policies. On the other hand, EU migration policy includes tightened border controls, prevention of illegal migration, and risk management mechanisms (Frontex, 2019), which often take priority in crisis situations. This duality can be systematically presented at three main levels: **Normative level:** based on human rights, humanism, and international obligations; **Functional level:** related to labor market requirements, economic development, and demographic challenges; **Security level:** aimed at border control, threat prevention, and ensuring internal stability.

The interaction of these three levels shapes the complex and multilayered nature of EU migration policy. The EU experience shows that migration policy cannot be effective if it is built on only one logic. Focusing solely on security can lead to the limitation of human rights, while an exclusively humanitarian approach can lead to a decrease in management effectiveness. Therefore, a multifaceted, integrated approach is necessary to combine different goals and tools. It is precisely this multilayeredness that makes migration policy both effective and controversial, as it requires a constant balance between values, interests, and risks, which in turn determines the complexity and sometimes contradictory nature of political decisions.

It can be noted that the migration policy of the European Union is formed as a multilevel and normative-functional hybrid system, where the principles of human-centric security, socio-economic necessities, and security principles are combined. Unlike the U.S. as a unified state entity, the formation of migration policy in the EU is conditioned by a multi-level governance structure, where the interaction between national and supranational levels often leads to internal policy contradictions. The normative agenda of human security, although remaining a key component of EU identity, is in practice limited by political realism and the conflict of interests among member states. At the same time, integration policies are being transformed into a vital tool for ensuring social stability, forming preventive security mechanisms aimed at reducing social polarization and radicalization. The externalization policy shows that the EU seeks to redefine the spatial boundaries of security by moving the management of migration flows beyond its geographical borders. However, this approach raises

serious questions regarding legitimacy and the protection of human rights. Thus, it can be concluded that EU migration policy represents a process of constant balancing, where values, interests, and security priorities are in dynamic interaction. This system, on one hand, provides flexibility and adaptability, and on the other hand, maintains structural contradictions that continue to determine the further directions of the development of EU migration policy.

CONCLUSION

This research demonstrates that the perception of migration in the strategic documents of the United States and the European Union is formed as a multilayered and hybrid political phenomenon, based on the interactions of security, economic, and normative factors. In both cases, migration moves beyond the scope of a purely demographic or socio-economic phenomenon and is integrated into the national and regional security discourse, becoming a crucial component of strategic planning. At the same time, comparative analysis reveals significant differences between these two systems.

In the United States, migration policy is formed as a centralized and institutionally consistent system dominated by the logic of securitization and risk management. Here, migration is viewed primarily as a process subject to control, yet recognition of its economic and innovative significance is simultaneously maintained, leading to the formation of a selective inclusion model. In contrast, migration policy in the European Union is characterized by a hybrid structure formed under conditions of multi-level governance and normative polycentrism. In the EU, migration is perceived simultaneously as an issue of human rights protection, ensuring social stability, and security control, which creates constant tension between the value-based and practical levels. In this context, EU policy more explicitly includes elements of human-centered security, but their implementation is often limited by the interests of member states and political realism. The comparison of the two models shows that the US is more inclined toward securitization and institutional efficiency, while the EU favors an approach based on normative multilateralism and political compromise. However, in both cases, there is a common trend toward the politicization of migration and its integration into the security discourse. Consequently, it can be concluded that in the modern international system, migration policy is transforming into a strategic sphere where states and regional entities are forced to constantly balance security, economic interests, and human rights obligations. It is these different models of balancing that shape the specific characteristics of US and EU migration policies and their future directions of development.

REFERENCES

- Buzan B., Wæver, O., & de Wilde, J. (1998). *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers. 21-48
<https://books.google.co.uk/books?id=j4BGrElsp8C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> (Accessed: 01.05.2026)
- Department of Homeland Security (DHS). (2023). *Border Security Report*. Washington, DC. 7, <https://www.dhs.gov> (Accessed: 18.04.2026)
- European Commission. (2020). *Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027*. Brussels. 5-7
https://www.euroaccess.eu/media/file/123_Action_Plan_on_Integration_and_Inclusion_2021-2027.pdf (Accessed: 10.04.2026)
- European Council. (2016, March 18). *EU–Turkey Statement*. 1-2,
<https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2016/03/18/eu-turkey-statement/pdf> (Accessed: 20.04.2026)
- European Union. (2016). *Shared Vision, Common Action: A Stronger Europe (EU Global Strategy)*. Brussels. 9-11, 18-21
https://www.eeas.europa.eu/sites/default/files/eugs_review_web_0.pdf (Accessed: 18.04.2026)
- Frontex. (2019). *Risk Analysis for 2019*. Warsaw: European Border and Coast Guard Agency. 10-13
<https://www.statewatch.org/media/1370/eu-frontex-coop-third-countries-2019.pdf> (Accessed: 20.04.2026)
- National Security Strategy (NSS). (2025). *Annual Report on U.S. Migration Policy*. 11, 15-18
<https://www.whitehouse.gov/wp-content/uploads/2025/12/2025-National-Security-Strategy.pdf> (Accessed: 10.04.2026)
- Secure the Border Act of 2023. <https://grothman.house.gov/uploadedfiles/secure-the-border-act-hr2-one-pager.pdf> (Accessed: 15.04.2026)
- United Nations Development Programme (UNDP). (1994). *Human Development Report*. New York: Oxford University Press. 22-25
<https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr1994encompletenostats.pdf> (Accessed: 11.04.2026)
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2018). *Global Compact on Refugees*. Geneva: UNHCR. 14-18
<https://globalcompactrefugees.org/sites/default/files/201912/Global%20compact%20on%20refugees%20EN.pdf> (Accessed: 30.04.2026)

United States Citizenship and Immigration Services (USCIS). (2023). *Deferred Action for Childhood Arrivals (DACA) Program Overview*. <https://www.uscis.gov> (Accessed: 15.04.2026)

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՄԻԳՐԱՑԻՈՆ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԱՐՏԱՑՈՂՈՒՄԸ ԱՄՆ ԵՎ ԵՄ

ԱՆՎՏԱՆԳԱՅԻՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՓԱՍՏԱԹՂԹԵՐՈՒՄ.

Քաղաքագիտական տեսանկյուն

Տիգրան Ղազարյան

Հոդվածը նվիրված է միգրացիոն քաղաքականության ընկալման համեմատական վերլուծությանը՝ ԱՄՆ և Եվրոպական միության ռազմավարական փաստաթղթերում՝ քաղաքագիտական տեսանկյունից: Հետազոտության նպատակն է բացահայտել, թե ինչպես է միգրացիան անվտանգայնացվում և միաժամանակ ինստիտուցիոնալացվում տարբեր քաղաքական համակարգերում, ինչպես նաև գնահատել այդ գործընթացների ազդեցությունը քաղաքականության ձևավորման և իրականացման վրա: Տեսական հիմքը անվտանգայնացման տեսությունն է, որը հնարավորություն է տալիս վերլուծել, թե ինչպես է միգրացիան ներկայացվում որպես անվտանգության խնդիր և ինչպիսի քաղաքական հետևանքներ է առաջացնում այդ դիսկուրսը: Հոդվածում կիրառվում է համեմատական և որակական վերլուծության մեթոդաբանություն՝ հիմնված ռազմավարական փաստաթղթերի բովանդակային ուսումնասիրության վրա: Վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ԱՄՆ ազգային անվտանգության ռազմավարությունում միգրացիան առավելապես ընկալվում է անվտանգակենտրոն տրամաբանության շրջանակում, որտեղ առաջնահերթություն է տրվում սահմանային վերահսկողությանը, ռիսկերի կառավարմանը և ընտրողական ներգաղթի քաղաքականությանը: Միաժամանակ, այն ներառում է նաև տնտեսական և ինտեգրացիոն բաղադրիչներ՝ ձևավորելով հիբրիդային կառավարման մոդել: Ի տարբերություն դրա՝ Եվրոպական միության ռազմավարական մոտեցումը բնութագրվում է բազմաձևարդյակ և նորմատիվ-մարդակենտրոն դիսկուրսով, որտեղ միգրացիան դիտարկվում է ոչ միայն որպես անվտանգային մարտահրավեր, այլ նաև որպես մարդու իրավունքների, սոցիալական կայունության և տարածաշրջանային համագործակցության խնդիր: Միևնույն ժամանակ, գործնական քաղաքականության մակարդակում նկատվում է արտաքինացման և վերահսկողության մեխանիզմների ուժեղացում, ինչը վկայում է ներքին հակասությունների մասին: Հոդվածում եզրակացվում է, որ ինչպես ԱՄՆ-ում, այնպես էլ ԵՄ-ում ձևավորվում է միգրացիոն քաղաքականության հիբրիդային մոդել, որտեղ անվտանգայնացման և կառավարման

մոտեցումները համադրվում են տարբեր համամասնություններով: Այս տարբերությունները պայմանավորված են քաղաքական համակարգերի ինստիտուցիոնալ կառուցվածքով և արժեքային առաջնահերթություններով, ինչը որոշիչ ազդեցություն ունի միգրացիոն քաղաքականության ձևավորման վրա:

Բանալի բառեր՝ միգրացիոն քաղաքականություն, անվտանգայնացում, ազգային անվտանգություն, ռազմավարական փաստաթղթեր, սոցիալական ինտեգրում, սահմանային վերահսկողություն, միջազգային միգրացիա, անվտանգության դիսկուրս:

РЕЗЮМЕ

ОТРАЖЕНИЕ МИГРАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ В СТРАТЕГИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТАХ БЕЗОПАСНОСТИ США И ЕС: Политологический анализ

Тигран Казарян

Статья посвящена сравнительному анализу восприятия миграционной политики в стратегических документах Соединённых Штатов Америки и Европейского союза с точки зрения политической науки. Цель исследования заключается в выявлении того, как миграция секьюритизируется и одновременно институционализируется в различных политических системах, а также в оценке влияния этих процессов на формирование и реализацию политики. Теоретическую основу исследования составляет теория секьюритизации, которая позволяет проанализировать, каким образом миграция конструируется как проблема безопасности и какие политические последствия порождает данный дискурс. В статье применяется сравнительная и качественная методология анализа, основанная на содержательном изучении стратегических документов. Проведённый анализ показывает, что в стратегии национальной безопасности США миграция преимущественно рассматривается в рамках безопасно-ориентированной логики, где приоритет отводится пограничному контролю, управлению рисками и селективной иммиграционной политике. Одновременно она включает также экономические и интеграционные компоненты, формируя гибридную модель управления. В отличие от этого, стратегический подход Европейского союза характеризуется многоуровневым и нормативно-ориентированным человекоцентричным дискурсом, в рамках которого миграция рассматривается не только как вызов безопасности, но и как вопрос прав человека, социальной стабильности и регионального сотрудничества. Вместе с тем на уровне практической политики наблюдается усиление механизмов внешнего управления и контроля, что свидетельствует о наличии внутренних противоречий. В статье делается вывод о том, что как в США, так и в ЕС формируется гибридная модель миграционной политики, в которой подходы секьюритизации и

управления сочетаются в различных пропорциях. Эти различия обусловлены институциональной структурой политических систем и ценностными приоритетами, что оказывает определяющее влияние на формирование миграционной политики.

Ключевые слова: миграционная политика, секьюритизация, национальная безопасность, стратегические документы, социальная интеграция, пограничный контроль, международная миграция, дискурс безопасности.

Հորվածք ստացվել է՝ 25.03. 2026

Հորվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 28.03. 2026

Հորվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 14.04.2026

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-
КОГНИТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В БИЛИНГВАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

МАРИАМ ИСПИРЯН

АГПУ им. Хачатура Абовяна, РА, Ереван

e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.306

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются современные педагогические технологии, направленные на развитие коммуникативно-когнитивных компетенций учащихся в условиях билингвального обучения. Особое внимание уделяется технологиям обучения в сотрудничестве, коммуникативной технологии, коллективному обучению, игровым и проектным методам, а также использованию цифровых и мультимедийных инструментов. Показано, что обучение в сотрудничестве способствует развитию коммуникативных навыков, социальной ответственности и познавательной активности учащихся. Коммуникативная технология обеспечивает организацию учебного диалога, совместное конструирование смысла и развитие речевой культуры в двух языковых системах. Отмечается значимость идей диалога культур В. С. Библера и учебного диалога С. Ю. Курганова. Подчеркивается, что цифровая лингводидактика, игровые и мультимедийные технологии повышают мотивацию учащихся и активизируют их когнитивную деятельность. Проектные и коллективные формы обучения способствуют интеграции познавательной, коммуникативной и творческой деятельности, развитию критического мышления и межкультурной компетентности. В заключение делается вывод, что комплексное использование данных технологий обеспечивает эффективное формирование коммуникативно-когнитивной компетентности учащихся в условиях билингвального образования.

Ключевые слова: педагогические технологии, коммуникативный деятельность, коммуникативно-когнитивной компетентность, билингвальное образование, обучения, цифровая лингводидактика, социальный ответственность.

ВВЕДЕНИЕ

В условиях билингвального образования особое внимание уделяется **развитию коммуникативных и когнитивных компетенций учащихся**, так как владение двумя языками требует не только знания словарного запаса, но и способности эффективно применять языковые навыки в анализе, обсуждении и создании текстов. Современные педагогические технологии предоставляют широкий спектр методов и инструментов для достижения этих целей.

Обучение в сотрудничестве в условиях билингвального образования

Форма работы малыми группами имеет давнюю традицию в педагогике и рассматривается как один из наиболее эффективных способов реализации обучения в сотрудничестве. О ней уже говорили в VI–VII веках выдающиеся армянские философы и педагоги Давид Анхагт и Анания Ширакаци.

В XVIII–XIX веках взаимное обучение и сотрудничество широко внедрялись в Европе и США, включая практику государственных школ. Дж. Дьюи выделял групповую работу как средство «учиться через действие», противопоставляя её механистическому заучиванию (Дьюи, 1922). В XVIII–XIX веках в Англии получила широкое распространение идея взаимного обучения учащихся (Ланкестер, Белл). В XIX веке, с открытием государственных школ в США, обучение в сотрудничестве вновь стало активно внедряться. Для примера, Дж. Дьюи в рамках прагматистской теории выделял групповые формы работы как альтернативу механическому заучиванию и догматическим правилам, предлагая девиз «учиться, делая» (Дьюи, 1922).

Интерес к групповому обучению возродился во второй половине XX века: первые описания появились в конце 1970-х — начале 1980-х годов в Великобритании, Канаде, Германии, Австрии и других странах.

Идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов (Университет Дж. Хопкинса — Р. Славин, Университет Миннесоты — братья Джонсон, Университет Калифорнии — Дж. Аронсон), основываясь на гуманистической педагогике и принципах личностно-ориентированного образования. В педагогической литературе широко распространено мнение, что обучение в сотрудничестве позволяет решать современные задачи урока: постановку целей и задач, концентрацию внимания учащихся, формирование культуры взаимодействия и общения, развитие ответственности, терпимости и инициативности (Шушпиршї, Чшршщїшїшї, 2016). Сегодня обучение в сотрудничестве рассматривается как эффективная альтернатива традиционным методам, обеспечивающая не только усвоение знаний, но и широкие возможности формирования социальных навыков, коммуникативных способностей и

культуры групповой работы. Только при активном обучении в сотрудничестве учащиеся получают реальную возможность совместно работать, учиться, создавать и поддерживать друг друга. Основная идея обучения в сотрудничестве заключается в совместном обучении, а не просто в совместном выполнении задач. Необходимо учитывать, что простое распределение учеников в классе или включение их в одну группу и задание одного и того же упражнения ещё не гарантирует сотрудничества. Не все группы можно считать коллаборативными. Объединяя учащихся в большие или малые группы, учитель может давать дифференцированные задания: каждый учащийся несёт ответственность как за индивидуальный результат, так и за коллективный. Это повышает мотивацию и ответственность всех участников, а качество работы становится более эффективным. На начальном этапе работы малыми группами вероятность реализации настоящего сотрудничества невелика, однако систематическое создание атмосферы сотрудничества обеспечивает оправданность и эффективность групповой работы.

ОБСУЖДЕНИЕ

В условиях билингвального образования обучение в сотрудничестве приобретает особую значимость. Оно обеспечивает:

- формирование и развитие **коммуникативно-когнитивной компетентности** на двух языках;
- интеграцию языковых, культурных и предметных знаний;
- развитие навыков аргументации, коллективного обсуждения и совместного решения проблем.

Эффективность обучения в сотрудничестве зависит от:

- структуры и состава групп;
- дифференциации заданий с учётом индивидуальных возможностей учащихся;
- организации интерактивной и ролевой деятельности;
- педагогического сопровождения, создания атмосферы доверия и поддержки.

Ключевые компоненты обучения в сотрудничестве включают:

1. **Позитивная взаимозависимость** — ответственность каждого за общий результат;
2. **Лицом к лицу взаимодействие** — активная коммуникативная практика;
3. **Индивидуальная ответственность** — выполнение личных заданий и вклад в работу группы;
4. **Навыки малогруппового взаимодействия** — совместное обсуждение, аргументация, координация действий;
5. **Развитие группового процесса** — планирование, координация, совместное принятие решений;

6. Интерактивные задания — проектные, исследовательские и ролевые формы.

Различают несколько типов групп:

- **Формальные коллаборативные группы** — устойчивые малые группы с длительной совместной деятельностью;
- **Неформальные коллаборативные группы** — временные, для кратковременных интерактивных заданий;
- **Опорные коллаборативные группы** — смешанные и долгосрочные, работающие в течение всего учебного цикла.

Учитель в обучении в сотрудничестве выполняет роль координатора и наставника, организуя:

- планирование занятий и заданий;
- формирование групп и распределение ролей;
- объяснение и демонстрацию заданий;
- мониторинг и при необходимости педагогическое вмешательство;
- поддержку социального и коммуникативного развития;
- оценку результатов индивидуальной и групповой работы.

Методы обучения в сотрудничестве включают: «Мозаика», «Групповое исследование», ролевые игры и квесты. Таким образом, обучение в сотрудничестве в условиях билингвального образования выступает системным педагогическим инструментом, обеспечивающим интеграцию познавательной, коммуникативной и творческой активности учащихся и способствующим комплексному развитию их **коммуникативно-когнитивной компетентности**.

Коммуникативная технология в условиях билингвального образования

Коммуникативная технология обучения в условиях билингвального образовательного пространства представляет собой целостную педагогическую систему, направленную на формирование коммуникативно-когнитивной компетентности учащихся, развитие их речевой культуры и способности к межкультурному взаимодействию.

В билингвальном обучении коммуникативная технология выполняет интегративную функцию, поскольку объединяет когнитивные, языковые и культурные аспекты образовательного процесса. Она ориентирована на активное включение учащихся в диалогическое взаимодействие, интерпретацию учебного содержания и совместное конструирование смысла. Эффективная организация учебного процесса в общеобразовательной школе предполагает решение одной из ключевых педагогических задач — формирования коммуникативной компетенции учащихся. В условиях

институционального билингвизма данная задача приобретает особую значимость, поскольку образовательный процесс разворачивается в пространстве взаимодействия двух языков и культурных традиций.

На наш взгляд, повышение эффективности усвоения гуманитарного содержания образования и развитие речемыслительной активности учащихся могут быть обеспечены посредством применения коммуникативной технологии обучения, ориентированной на организацию диалогического взаимодействия, коллективного поиска смысла и совместной познавательной деятельности учащихся. В контексте инновационных философских и психолого-педагогических подходов к данной проблеме обращались Г. П. и П. Г. Щедровицкие, В. В. Данилов, С. П. Лавлинский; с позиций диалога культур — В. С. Библер, С. Ю. Курганов, М. М. Геворкян; а также представители школы коммуникативной дидактики — В. И. Тюпа, Ю. Л. Троицкий, С. С. Аверинцев и др.

С. П. Лавлинский уделяет особое внимание проблеме технологической адекватности в реальной практике педагога. Технология в данном случае рассматривается как научно обоснованная система моделирования профессиональной деятельности учителя, предметом которой является многоаспектная педагогическая деятельность, органично объединяющая гуманитарные функции преподавателя и его коммуникативные позиции (Перепелко, 2022). Основным структурным элементом коммуникативной технологии является учебный диалог проблемного характера. Учитель организует его в сочетании с технологиями сотрудничества и коллективного обучения, активизируя «организованную активность» учащихся. С точки зрения М.М. Бахтина, диалог представляет собой универсальное явление человеческой культуры, пронизывающее все формы речевого взаимодействия и межличностных отношений. Там, где возникает сознание, начинается диалог (Бахтин, 1986). С.Ю. Курганов рассматривает учебный диалог как форму обучения, в которой познавательные задачи формулируются в виде открытых проблемных ситуаций или парадоксов, требующих коллективного осмысления и интерпретации.

Особую теоретическую значимость в условиях билингвального образования приобретает концепция диалога культур, разработанная В. С. Библером. В рамках данной концепции образовательный процесс рассматривается как пространство взаимодействия различных культурных смыслов, в котором учащиеся вступают в активный интеллектуальный и коммуникативный диалог с текстом, культурной традицией и друг с другом. В условиях билингвального обучения данный диалог осуществляется одновременно на двух языках, что способствует формированию межкультурной компетентности и расширению когнитивного опыта учащихся.

Коммуникативная технология в этом контексте выступает как важный механизм формирования коммуникативно-когнитивной компетентности учащихся. Она обеспечивает развитие у обучающихся способности воспринимать, интерпретировать и выражать смысловую информацию в различных коммуникативных ситуациях, осуществляя осмысленный переход между двумя языковыми системами и культурными кодами. П. Г. Щедровицкий отмечает, что снижение познавательного интереса учащихся и трудности обучения во многом обусловлены отсутствием чётко осмысленных исходных единиц образования (Щедровицкий, 1993).

С нашей точки зрения, одной из ключевых целей гуманитарного образования в условиях билингвальной образовательной среды является развитие коммуникативно-когнитивной компетенции учащихся, понимаемой как интегративное образование, обеспечивающее единство речевой деятельности и познавательных процессов на двух языках (Зимняя, 2004; Халеева, 1999).

В данном контексте особое значение приобретает развитие речевой культуры обучающихся, формирование их коммуникативной и интерпретационной компетентности, а также способности к пониманию и осмыслению текстов в системе различных культурных и языковых координат. Современные исследования подтверждают, что коммуникативно-когнитивный подход обеспечивает интеграцию языковых и мыслительных процессов, способствуя формированию устойчивых навыков речевого взаимодействия и когнитивной переработки информации (Харламова, Иванкина, 2025).

В условиях цифровизации образования и расширения билингвальной среды коммуникативно-когнитивная компетенция рассматривается как ключевой результат обучения, обеспечивающий адаптацию обучающихся к межкультурной коммуникации и профессиональной деятельности (Гришина, 2020; Харламова, Иванкина, 2025).

Особую значимость приобретает формирование у обучающихся способности к межъязыковому переносу смыслов, когнитивной гибкости и рефлексивному контролю собственной речевой деятельности, что соответствует современным требованиям компетентностного и лингвокультурного подходов (Харламова, Иванкина, 2025).

Кроме того, современные исследования показывают, что использование интерактивных и ситуационных методов обучения способствует активизации коммуникативно-когнитивной деятельности учащихся и повышает эффективность усвоения языкового материала (Игнатова, Елфимова, 2024).

Таким образом, коммуникативно-когнитивная компетенция в условиях институционального билингвизма выступает как ключевой результат образования,

обеспечивающий не только владение языком, но и развитие мышления, способности к интерпретации и межкультурному взаимодействию (Бадалова, 2020).

Реализация данной цели может быть обеспечена посредством применения коммуникативной технологии обучения. В качестве примера её использования можно привести фрагменты билингвальных уроков в 7-м классе. Так, при изучении произведений русской классической литературы (например, рассказов И. С. Тургенева, А. П. Чехова или фрагментов из произведений А. С. Пушкина) учащимся предлагается выполнить сравнительный анализ персонажей и их поступков.

Работа организуется в парах и малых группах. Учащиеся формулируют характеристики героев, аргументируют свои позиции, обсуждают различные интерпретации текста, после чего коллективно формируют обобщённый вариант ответа. В процессе такой деятельности происходит активное коммуникативное взаимодействие, выдвигаются различные интерпретации и гипотезы, что способствует развитию культуры аргументации и диалогического общения. Особое значение в условиях билингвального обучения приобретает сопоставление языковых средств выражения мыслей на разных языках, что позволяет учащимся глубже осмысливать содержание текста и расширять свой коммуникативный опыт. В ходе работы применяются различные формы коммуникативной технологии: коллективный анализ персонажей и ситуаций, обсуждение причинно-следственных связей, дискуссии в формате «круглого стола», разработка творческих интерпретаций текста и организация группового диалога.

Таким образом, коммуникативная технология органично сочетается с другими образовательными технологиями и способствует осмысленному усвоению содержания обучения, развитию коммуникативной культуры учащихся и формированию их коммуникативно-когнитивной компетентности в условиях билингвального образовательного пространства.

На основе вышесказанного мы Структура коммуникативной технологии в билингвальном обучении включает несколько взаимосвязанных компонентов.

1. Целевой компонент предполагает формирование коммуникативной культуры учащихся, развитие их речевой активности, критического и интерпретационного мышления, а также способности осуществлять осмысленную коммуникацию на двух языках.

2. Содержательный компонент включает учебный материал, организованный таким образом, чтобы стимулировать диалог культур, сопоставление языковых средств и интерпретацию смыслов в различных культурных контекстах.

3. Процессуальный компонент реализуется через различные формы учебного взаимодействия: учебный диалог, коллективное обсуждение, дискуссию, проблемный анализ, групповую и парную работу.

4. Коммуникативно-деятельностный компонент предполагает активное участие учащихся в совместной познавательной деятельности, аргументацию собственной позиции, сопоставление различных точек зрения и развитие культуры диалогического общения.

5. Рефлексивно-оценочный компонент ориентирован на развитие способности учащихся анализировать результаты собственной деятельности, осмысливать процесс коммуникации и оценивать степень достижения учебных целей.

Таким образом, коммуникативная технология выступает как системный механизм организации учебной деятельности, обеспечивающий развитие речевой и когнитивной активности учащихся в условиях билингвального образовательного пространства.

Технология коллективного обучения в условиях билингвального образования

Технология коллективного обучения в билингвальной среде направлена на развитие коммуникативно-когнитивных компетенций учащихся через совместную деятельность, организованную в парах и малых группах. Она базируется на идеях А. Г. Ривина и его учеников, а также получила качественное развитие благодаря исследованиям М. А. Мкртчяна[2]. Основным принцип технологии — динамическое взаимодействие учащихся в парной и групповой работе с чередованием ролей «учитель–ученик», что способствует глубокому освоению материала и активному использованию двух языков.

Основные компоненты технологии

1. Подготовка учебного материала

- создание текстов, карточек и дополнительных источников;
- деление материала на логические фрагменты;
- разработка целевых заданий, включая домашние работы.

2. Ориентирование учащихся

- формирование базовых учебных навыков: восприятие речи партнера, поиск информации, использование визуальных и текстовых средств;
- подготовка к работе в динамических парах и группах.

3. Проведение занятий

- индивидуальная проработка материала каждым учеником;
- обмен знаниями и совместное изучение через ролевые взаимодействия;
- обработка и закрепление полученной информации;
- смена партнеров для продолжения взаимного обучения.

Виды парной и групповой работы

- **Обсуждение** — анализ совпадения мнений, расширение личных представлений.
- **Совместное изучение** — изучение материала, не освоенного ни одним из партнеров.
- **Парное обучение** — одностороннее или взаимное, с чередованием ролей «учитель–ученик».
- **Упражнения и проверка** — ролевые упражнения и взаимная/односторонняя проверка знаний.

Преимущества технологии в билингвальной среде

- развитие когнитивных процессов и логического мышления;
- формирование коммуникативных навыков на двух языках;
- повышение ответственности учащихся за свои и коллективные результаты;
- стимулирование совместного творчества, сотрудничества и межкультурного взаимодействия;
- углубленное усвоение учебного материала и расширение ассоциативных связей.

Таким образом, технология коллективного обучения в условиях билингвального образования является эффективным инструментом формирования коммуникативно-когнитивной компетентности учащихся. Она объединяет процессы познания, коммуникации и совместной деятельности, создавая среду, где учащиеся активно используют оба языка, развивают навыки сотрудничества и критического мышления, а также формируют устойчивые способности к самостоятельной и коллективной учебной работе.

Структурная схема технологии коллективного обучения в билингвальной среде

Цель технологии:

Развитие коммуникативно-когнитивной компетентности учащихся через совместную учебную деятельность на двух языках.

Подготовительный этап

Элементы:

- Отбор и подготовка учебного материала (тексты, карточки, дополнительные источники)
- Деление материала на логические фрагменты
- Разработка целевых и домашних заданий

Цель: формирование базовых навыков анализа информации, восприятия речи партнера, работы с визуальными и текстовыми средствами.

Ориентирование учащихся

Фазы:

- **Подготовительная:** формирование общих учебных навыков и пространственной ориентировки
- **Практическая:** освоение методов работы в парах и малых группах

Навыки: слушать, понимать, интерпретировать, работать в шумной среде, использовать индивидуальные учетные листы и визуальные схемы.

Рефлексивно-оценочный этап

Элементы:

- Анализ результатов собственной и коллективной работы
- Самооценка и взаимная оценка
- Усвоение и закрепление знаний

Цель: повышение автономии, ответственности и критического мышления.

Преимущества технологии в билингвальной среде

- Активное использование двух языков в учебно-познавательной деятельности
- Формирование коммуникативной культуры и навыков сотрудничества
- Развитие критического и творческого мышления
- Углубленное усвоение материала и расширение ассоциативных связей
- Развитие ответственности за индивидуальные и коллективные результаты

Итог: технология коллективного обучения в билингвальном образовательном пространстве обеспечивает интеграцию языковой, познавательной и социальной компетентности, создавая среду для активного совместного обучения, критического анализа информации и творческого сотрудничества.

Интерактивные платформы и мультимедийные технологии в билингвальном обучении

Применение интерактивных образовательных платформ (например, Padlet, Kahoot, Quizlet) и мультимедийных инструментов (аудио- и видеоматериалы, подкасты) обеспечивает:

- **Активное восприятие информации на двух языках:** учащиеся получают возможность одновременно работать с языковыми материалами, сравнивать структуры и формы выражения;
- **Формирование навыков анализа и синтеза информации:** работа с мультимедиа способствует развитию когнитивных процессов, таких как обобщение, классификация и критическая оценка данных;

- **Стимулирование взаимодействия между учащимися:** совместные задания и обсуждения на двух языках развивают коммуникативные навыки и умение работать в команде;
- **Развитие навыков самостоятельного поиска и обработки информации:** учащиеся учатся находить, систематизировать и интерпретировать материал, используя цифровые ресурсы как на родном, так и на втором языке.

Таким образом, цифровой рассказ и мультимедийные технологии в билингвальном образовательном пространстве создают **среду для комплексного развития коммуникативно-когнитивной компетентности**, объединяя языковую практику, творческое мышление и межкультурное взаимодействие.

Принципы интеграции цифрового рассказа в билингвальное обучение

1. **Двойная языковая практика** — все этапы проекта проходят на двух языках, что формирует когнитивно-коммуникативные навыки.
2. **Совместная деятельность** — учащиеся работают в парах или малых группах, обмениваются идеями и взаимно обучают друг друга.
3. **Мультимедиа и интерактивность** — использование аудио, видео, визуальных средств стимулирует внимание и закрепляет знания.
4. **Критическое и творческое мышление** — учащиеся анализируют информацию, структурируют её и создают оригинальные истории.
5. **Рефлексия и самооценка** — завершающий этап помогает закрепить опыт, оценить прогресс и развить автономность.

Игровые технологии в билингвальное обучение

Внедрение игровых элементов в учебный процесс, а также образовательные игры являются современными и эффективными методами для **развития коммуникативных и когнитивных компетенций** учащихся. В условиях билингвального образования эти методы позволяют одновременно использовать **два языка**, способствуют развитию **языковой гибкости, межкультурных навыков и умения работать в команде**.

Особенности практического применения:

1. Ученики участвуют в интерактивных играх, викторинах и симуляционных проектах, где необходимо **решать задачи, обсуждать и представлять идеи на двух языках**.
2. Элементы геймификации — баллы, уровни, соревнования — повышают **мотивацию и вовлеченность** студентов в учебный процесс.

3. В игровой среде учащиеся учатся **уважать мнения других, строить аргументированные высказывания и применять языковые навыки в реальных ситуациях.**

Образовательные результаты и направления оценки:

- **Коммуникативные навыки** — оценивается гибкость использования языка, умение слушать и выстраивать аргументированную речь, активное участие в командных обсуждениях.
- **Когнитивные навыки** — развиваются способности к анализу, критическому и творческому мышлению, стратегическому планированию.
- **Мотивация и вовлеченность** — учитывается инициативность, активное участие и вклад в командную работу.

Геймификация и образовательные игры создают безопасную, увлекательную и сотрудничественную учебную среду, где учащиеся становятся активными участниками процесса, развивая образовательные, языковые и социальные компетенции. Исследования по проблеме показывают, что интеграция этих методов в билингвальном обучении повышает творческие, аналитические и коммуникативные способности учащихся, а также способствует улучшению межличностного общения.

Особое значение в условиях билингвального образования приобретает цифровая лингводидактика, которая обеспечивает более интерактивный, коммуникативно насыщенный и когнитивно ориентированный процесс обучения языкам. В отличие от традиционной лингводидактики, где обучение часто носит репродуктивный и относительно пассивный характер, цифровая образовательная среда позволяет организовать активное взаимодействие учащихся с языковым материалом на двух языках, усиливая их речемыслительную деятельность.

Так, обучающиеся могут использовать онлайн-языковые игры, интерактивные платформы и мобильные приложения, которые создают условия для естественного билингвального общения и постоянного переключения между языковыми системами (родной язык ↔ иностранный язык). Особенно важно, что цифровая лингводидактика активно внедряет элементы геймификации, что способствует повышению учебной мотивации, вовлечённости и устойчивого интереса к языковому обучению.

С позиций формирования коммуникативно-когнитивной компетенции такие технологии обеспечивают развитие:

- когнитивных способностей через решение проблемных и ситуационных задач;
- коммуникативных умений в условиях интерактивного взаимодействия;
- социальных и командных навыков в процессе совместной деятельности.

Игровые методы и симуляции создают имитационную билингвальную образовательную среду, в которой учащиеся не только усваивают языковые знания, но и активно применяют их в реальных или моделируемых коммуникативных ситуациях. В условиях билингвизма это особенно значимо, поскольку:

- языковые навыки закрепляются через естественные игровые формы коммуникации;
- формируется способность к межъязыковому переносу значений;
- развивается когнитивная гибкость и умение переключаться между языковыми кодами;
- усиливается интеграция языкового и мыслительного процессов.

Таким образом, цифровая лингводидактика выступает как эффективный инструмент реализации коммуникативно-когнитивного подхода в билингвальном образовании, обеспечивая единство обучения языку, мышления и коммуникации.

Проектная технология в условиях билингвального обучения

В основе проектной технологии лежит концепция личностно-ориентированного обучения, предусматривающая самостоятельное овладение знаниями и умениями учащихся, их самореализацию, а также организацию совместной творческой и исследовательской деятельности.

Идея проектного обучения была сформулирована американскими педагогами Джоном Дьюи и Уильямом Килпатриком, которые исходили из принципа, что процесс обучения должен строиться с учётом образовательных потребностей, способностей и интересов учащихся. К проблематике проектного обучения обращались и российские педагоги — П. П. Блонский, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий и др. Однако в первой половине XX века в Советском Союзе методы проектного обучения подверглись критике и фактически были запрещены. Лишь в 1980–1990-е годы интерес к проектной деятельности вновь активизировался в рамках развития теории проблемного обучения, значительный вклад в который внесли Л. М. Панчесникова, Г. А. Понурова и другие исследователи. Применение проектной технологии в гуманитарных дисциплинах создаёт широкие возможности для организации самостоятельной, групповой и коллективной творческой деятельности. В условиях билингвального образования эта технология приобретает особую значимость, поскольку способствует развитию коммуникативно-когнитивных способностей учащихся, формированию навыков межкультурного взаимодействия и активному использованию двух языков в учебно-познавательной деятельности. Проекты и исследовательские задания стимулируют глубокое понимание учебного материала и развитие аналитических, исследовательских и коммуникативных навыков. В билингвальной среде проекты могут выполняться на двух языках, что обеспечивает:

- практическое применение языковых компетенций;
- интеграцию культурных и лингвистических знаний;
- развитие навыков критической оценки и аргументированного представления информации.

Результатом проектного обучения является создание учащимися учебного проекта. Основная идея технологии заключается в том, что учащийся осознаёт практическую значимость приобретаемых знаний: что я изучаю, для чего мне это необходимо и где я могу применить полученные знания.

В условиях билингвального обучения проектная технология опирается преимущественно на познавательные процессы учащихся, тогда как на старшей ступени обучения она направлена на формирование предпрофессиональных знаний и развитие способности применять полученные знания в различных учебных и жизненных ситуациях.

В педагогической науке различают понятия «метод проектов» и «проектная технология». Метод проектов представляет собой совокупность учебных приёмов, используемых учащимися для решения поставленной проблемы или реализации творческой идеи. Проектная технология — это целостная система целей проектной, исследовательской и творческой деятельности, процедур их достижения, методов и средств организации учебного процесса, а также критериев оценки результатов.

Эффективность применения проектной технологии в условиях билингвального обучения во многом определяется интересами и мотивами учащихся, выбором содержания и целей проекта, характером изучаемых объектов или явлений, а также наличием соответствующего информационного пространства, обеспечивающего познавательную и коммуникативную активность. В билингвальной среде проектная деятельность способствует не только углублению познавательной активности учащихся, но и развитию их коммуникативной компетентности на двух языках, формированию навыков аргументации, сотрудничества и коллективного обсуждения результатов учебной деятельности.

Функции проектной технологии в билингвальном обучении

Проектная технология выполняет ряд ключевых педагогических функций, обеспечивающих интеграцию познавательной, коммуникативной и культурной составляющих учебного процесса:

1. **Познавательная функция** — активизация учебно-познавательной деятельности, формирование исследовательских умений, развитие способности к самостоятельному поиску, анализу и интерпретации информации.

2. **Коммуникативная функция** — развитие культуры общения, навыков аргументированного выражения мыслей, ведения диалога и участия в коллективном обсуждении. В билингвальной среде данная функция особенно важна, так как проектная деятельность стимулирует использование двух языков как средств познавательной и коммуникативной активности.
3. **Социокультурная функция** — формирование способности воспринимать и интерпретировать культурные смыслы в различных языковых и культурных контекстах, развитие межкультурной компетентности и уважительного отношения к культурному разнообразию.
4. **Развивающая функция** — развитие творческого мышления, самостоятельности, ответственности за результаты собственной деятельности, способности к сотрудничеству и совместному решению учебных задач.

Таким образом, проектная технология в билингвальном обучении выступает эффективным педагогическим инструментом, обеспечивающим интеграцию познавательной активности, коммуникативного взаимодействия и личностного развития учащихся.

Развитие коммуникативно-когнитивной компетентности учащихся в проектной деятельности

Проектная деятельность обладает значительным потенциалом для развития коммуникативно-когнитивной компетентности, так как предполагает активное включение учащихся в процессы познания, общения и совместного решения учебных задач.

В ходе работы над проектами учащиеся осуществляют поиск информации, анализируют источники, сопоставляют факты и интерпретируют данные, что развивает когнитивные процессы — анализ, синтез, обобщение и критическое осмысление информации. Одновременно проектная деятельность обеспечивает активное коммуникативное взаимодействие: обсуждение идей, выработка решений и представление результатов проекта формируют навыки аргументации, слушания партнёров, учёта различных точек зрения и принятия коллективных решений.

В билингвальной среде проектная деятельность создаёт благоприятные условия для естественного использования двух языков, что способствует развитию речевого мышления и формированию устойчивых коммуникативных навыков.

Модель развития коммуникативно-когнитивной компетентности

Развитие компетентности предполагает создание целостной педагогической системы, объединяющей познавательную, коммуникативную и творческую деятельность

обучающихся. Проектная технология обеспечивает интеграцию различных видов учебной активности.

Компоненты модели:

1. **Целевой компонент** — формирование компетентности, развитие познавательной активности, коммуникативной культуры и способности использовать два языка.
2. **Содержательный компонент** — система учебных задач, проблемных ситуаций и проектных заданий для развития аналитического мышления, аргументации и коллективного обсуждения.
3. **Процессуальный компонент** — этапы реализации проекта: постановка проблемы, формулирование целей, поиск и анализ информации, обсуждение результатов, разработка и презентация итогового продукта.
4. **Коммуникативный компонент** — организация диалогического взаимодействия, активное использование двух языков.
5. **Рефлексивно-оценочный компонент** — анализ результатов, самооценка, взаимная оценка и осмысление образовательных достижений.

Реализация модели обеспечивает комплексное развитие коммуникативно-когнитивной компетентности учащихся, объединяя процессы познания, общения и творческой деятельности в единое образовательное пространство.

Платформы для коллаборативного обучения и онлайн-дискуссии

Системы видеоконференций (Zoom, Microsoft Teams), платформы для совместной работы (Google Workspace, Miro) и форумы стимулируют:

- совместное решение задач;
- развитие умения слушать, аргументировать и вести дискуссию;
- повышение когнитивной активности через рефлекссию и анализ чужих точек зрения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные технологии позволяют создавать конструктивную билингвальную учебную среду, в которой учащиеся развивают свои коммуникативные и когнитивные компетенции, творческие способности и социальные навыки. Особое значение имеет интеграция этих технологий в учебный процесс с учетом языковых и культурных особенностей обучающихся, что обеспечивает высокую эффективность усвоения знаний и подготовку к требованиям XXI века.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ասատրյան Լ. Թ., Վարապետյան, Ն. Զ. (2016). «Ես և շրջակա աշխարհը» ինտեգրված դասընթացի դասավանդման մեթոդիկա (ուսումնամեթոդական ձեռնարկ). Անտարես.
- Մկրտչյան Մ. Ա. (2011). Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի իրականացման մեթոդաբանական, տեսական և գործնական հարցերը (Ա. Ղազարոսյան, խմբ.). հեղ. հրատ.
- Бадалова Е. Н. (2020). Коммуникативно-когнитивная функция языка в условиях двуязычия. *Гуманитарные исследования*, 3, 45–52.
- Бахтин М. М. (1986). *Эстетика словесного творчества*. Искусство.
- Гришина А. С. (2020). Формирование иноязычной коммуникативно-когнитивной компетенции студентов технического вуза в условиях цифровизации. *Современные наукоемкие технологии*, 10, 112–118.
- Дьюи Дж. (1922). *Психология и педагогика мышления*. Берлин.
- Зимняя И. А. (2004). *Психология обучения иностранным языкам*. Логос.
- Игнатова И. Б., Елфимова А. В. (2024). Использование интерактивных методов при коммуникативно-когнитивном обучении иностранному языку. *Педагогика*, 1, 67–74.
- Мельникова К. А. (2022). Компетентностный и лингвокультурный подходы в обучении иностранным языкам. *Международный научно-исследовательский журнал*, 11, 88–93.
- Перепелко Д. С. (2022). Формирование иноязычной коммуникативной компетенции на основе коммуникативно-когнитивного подхода. *Молодой ученый*, 41, 102–105.
- Халеева И. И. (1999). *Языковая личность в контексте межкультурной коммуникации*. Москва.
- Харламова Н. С., Иванкина Г. А. (2025). Когнитивная компетенция как ключевая цель современного образования. *Педагогические науки*, 2, 33–40.
- Шишигина Я. А. (2020). Исследование содержания и структуры иноязычной коммуникативной компетенции. *Язык и текст*, 3, 21–29.
- Щедровицкий П. Г. (1993). *Очерки по философии образования*. Москва.

REFERENCE LIST

- Asatryan, L. T., & Karapetyan, N. Z.** (2016). Metodika prepodavaniya integrirovannogo kursa «Ya i okruzhayushchij mir» (*Teaching Methods for the Integrated Course "Me and the World Around Us"*) (uchebno-metodicheskoe posobie). Antares.
- Mkrtchyan, M. A.** (2011). Metodologicheskie, teoreticheskie i prakticheskie voprosy realizacii kollektivnogo sposoba obucheniya (*Methodological, theoretical and practical issues of implementing a collective method of learning*) (pod red. A. Gazarosyana). Avtorskoe izdatel'stvo.
- Badalova E. N.** (2020). Kommunikativno-kognitivnaya funkciya yazyka v usloviyah dvuyazychiya (*Communicative-cognitive function of language in conditions of bilingualism*). Gumanitarnye issledovaniya, 3, 45–52.
- Bahtin M. M.** (1986). Estetika slovesnogo tvorchestva (*Aesthetics of verbal creativity*). Iskusstvo.
- Grishina A. S.** (2020). Formirovanie inoyazychnoj kommunikativno-kognitivnoj kompetencii studentov tekhnicheskogo vuza v usloviyah cifrovizacii (*Formation of foreign language communicative and cognitive competence of students of a technical university in the context of digitalization*). Sovremennye naukoemkie tekhnologii, 10, 112–118.
- D'yui Dzh.** (1922). Psihologiya i pedagogika myshleniya (*Psychology and pedagogy of thinking*). Berlin.
- Zimnyaya I. A.** (2004). Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam (*Psychology of teaching foreign languages*). Logos.
- Ignatova I. B., Elfimova A. V.** (2024). Ispol'zovanie interaktivnyh metodov pri kommunikativno-kognitivnom obuchenii inostrannomu yazyku (*The use of interactive methods in communicative-cognitive teaching of a foreign language*). Pedagogika, 1, 67–74.
- Mel'nikova K. A.** (2022). Kompetentnostnyj i lingvokul'turnyj podhody v obuchenii inostrannym yazykam (*Competency-based and linguacultural approaches to teaching foreign languages*). Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal, 11, 88–93.
- Perepelko D. S.** (2022). Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii na osnove kommunikativno-kognitivnogo podhoda (*Formation of foreign language communicative competence based on the communicative-cognitive approach*). Molodoj uchenyj, 41, 102–105.
- Haleeva I. I.** (1999). Yazykovaya lichnost' v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii (*Linguistic personality in the context of intercultural communication*). Moskva.

- Harlamova N. S., Ivankina G. A.** (2025). Kognitivnaya kompetenciya kak klyuchevaya cel' sovremennogo obrazovaniya (*Cognitive competence as a key goal of modern education*). Pedagogicheskie nauki, 2, 33–40.
- Shishigina Ya. A.** (2020). Issledovanie soderzhaniya i struktury inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii (*Research of the content and structure of foreign language communicative competence*). Yazyk i tekst, 3, 21–29.
- Shchedrovickij P. G.** (1993). Ocherki po filosofii obrazovaniya (*Essays on the Philosophy of Education*). Moskva.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԵՐԿԼԵԶՈՒ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵԶ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԵՎ ՃԱՆԱԶՈՂԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐ

Մարիամ Իսպիրյան

Հոդվածում ներկայացված են ժամանակակից մանկավարժական տեխնոլոգիաներ, որոնք ուղղված են երկլեզու (բիլինգվալ) ուսուցման պայմաններում սովորողների հաղորդակցական-իմացական կոմպետենցիաների զարգացմանը: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում համագործակցային ուսուցմանը, հաղորդակցական տեխնոլոգիաներին, խմբային ուսուցման մեթոդներին, խաղային և նախագծային տեխնոլոգիաներին, ինչպես նաև թվային և ինտերակտիվ գործիքների կիրառմանը կրթական գործընթացում: Հոդվածում հիմնավորվում է, որ համագործակցային ուսուցումը նպաստում է սովորողների սոցիալական հմտությունների, հաղորդակցական կարողությունների և պատասխանատվության զարգացմանը, իսկ հաղորդակցական տեխնոլոգիաներն ապահովում են երկխոսության, փոխգործակցության և իմաստի համատեղ կառուցման գործընթացը: Կարևորվում է Վ. Ս. Բիբլերի «մշակույթների երկխոսության» գաղափարը և Ս. Յու. Կուրգանովի ուսումնական երկխոսության մոտեցումը: Հոդվածում ընդգծվում է, որ թվային լինգվոդիդակտիկան, խաղի վրա հենված ուսուցումը և կրթական խաղերը բարձրացնում են սովորողների մոտիվացիան, ակտիվացնում են ճանաչողական գործունեությունը և ապահովում լեզվական հմտությունների բնական զարգացում երկու լեզվական համակարգերում:

Նշվում է, որ նախագծային և կոլեկտիվ ուսուցման տեխնոլոգիաները հնարավորություն են տալիս ինտեգրել ճանաչողական, հաղորդակցական և ստեղծագործական գործունեությունը՝ ապահովելով սովորողների ինքնուրույնությունը, քննադատական մտածողությունը և միջմշակութային հաղորդակցությունը: Ուսումնասիրության արդյունքում եզրակացվում է, որ

ներկայացված տեխնոլոգիաների համակցված կիրառումը բիլինգվալ կրթության մեջ նպաստում է հաղորդակցական-իմացական կոմպետենցիաների արդյունավետ ձևավորմանը՝ ապահովելով սովորողների պատրաստվածությունը ժամանակակից բազմամշակութային և տեղեկատվական հասարակության պահանջներին:

Բանալի բառեր՝ մանկավարժական տեխնոլոգիաներ, հաղորդակցում, հաղորդակցական-ճանաչողական կարողունակություն, երկլեզու կրթություն, ուսուցում, թվային լեզվամեթոդիկա, սոցիալական պատասխանատվություն:

SUMMARY

MODERN TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE-COGNITIVE COMPETENCIES IN BILINGUAL EDUCATION

Mariam Ispiryan

The article examines modern pedagogical technologies aimed at developing students' communicative and cognitive competences in bilingual education. Special attention is given to cooperative learning, communicative technology, collaborative learning, game-based and project-based methods, as well as the use of digital and multimedia tools. In the article it is justified that cooperative learning contributes to the development of students' communication skills, social responsibility, and cognitive activity. Communicative technology ensures the organization of educational dialogue, co-construction of meaning, and the development of speech culture in two language systems. The significance of V. S. Bibler's concept of cultural dialogue and S. Yu. Kurganov's educational dialogue is emphasized. It is also highlighted that digital linguodidactics, gamification, and multimedia technologies increase learners' motivation and activate their cognitive processes. Project-based and collaborative learning methods promote the integration of cognitive, communicative, and creative activities, fostering critical thinking and intercultural competence. In conclusion, it is stated that the integrated use of these technologies ensures the effective formation of communicative-cognitive competence in bilingual education.

Keywords: *pedagogical technologies, communicative activity, communicative-cognitive competence, bilingual education, learning and teaching, digital linguodidactics, social responsibility.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 16.02. 2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 20.02. 2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 26.03.2026

**ԱՌՈՂՋ ԱՊՐԵԼԱԿԵՐՊԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ**

ՆԱԻՐԱ ԳԱԼՈՅԱՆ

*Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան, ՀՀ, Գյումրի
Էլ. հասցե՝ naira.zargaryan.1983@mail.ru*

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.307

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է հիմնական դպրոցի սովորողների առողջ ապրելակերպի մշակույթի ձևավորման հիմնախնդրի ուսումնասիրությանը՝ որպես ժամանակակից կրթական գործընթացի կարևոր ուղղություն: Հետազոտության արդիականությունը պայմանավորված է դպրոցահասակ երեխաների առողջության պահպանման, առողջության նկատմամբ արժեքային վերաբերմունքի ձևավորման և առողջ վարքագծի զարգացման անհրաժեշտությամբ: Հոդվածի նպատակն է տեսականորեն հիմնավորել առողջ ապրելակերպի մշակույթի էությունը, դրա կառուցվածքային բաղադրիչները և ձևավորման մանկավարժական պայմանները հիմնական դպրոցում: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են գիտական գրականության վերլուծության, համեմատության, ընդհանրացման և տեսական համակարգման մեթոդները: Արդյունքում պարզաբանվել է, որ առողջ ապրելակերպի մշակույթը հանդիսանում է անձի ինտեգրատիվ բնութագիր, որը ներառում է ճանաչողական, մոտիվացիոն-արժեքային և վարքային բաղադրիչների միասնությունը: Հիմնավորվել է, որ դրա արդյունավետ ձևավորումը պահանջում է առողջապահական կրթական միջավայրի ստեղծում, ուսումնական և արտադասարանական գործունեության նպատակային կազմակերպում, ինչպես նաև սովորողների տարիքային և անհատական առանձնահատկությունների հաշվառում: Եզրակացվել է, որ առողջ ապրելակերպի մշակույթի ձևավորումը պետք է իրականացվի համակարգված և շարունակական մանկավարժական աշխատանքի պայմաններում:

Բանալի բառեր՝ առողջ ապրելակերպ, մշակույթ, հիմնական դպրոց, սովորողներ, մանկավարժական պայմաններ, առողջապահական տեխնոլոգիաներ:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ժամանակակից հասարակության զարգացման պայմաններում երիտասարդ սերնդի առողջության պահպանման և ամրապնդման խնդիրը ձեռք է բերում առանձնահատուկ կարևորություն: Ուսումնական ծանրաբեռնվածության աճը, թվային տեխնոլոգիաների լայն տարածումը և շարժողական ակտիվության նվազումը բացասաբար են անդրադառնում սովորողների ֆիզիկական և հոգեկան վիճակի վրա: Այդ համատեքստում կրթական հաստատությունների դերը էականորեն մեծանում է առողջ ապրելակերպի մշակույթի ձևավորման գործընթացում: Չնայած տվյալ հիմնախնդրին նվիրված բազմաթիվ ուսումնասիրություններին, հիմնական դպրոցի սովորողների մոտ առողջ ապրելակերպի մշակույթի ձևավորման հարցը դեռևս մնում է ոչ լիարժեք մշակված: Մասնավորապես, անհրաժեշտ է հստակեցնել այն մանկավարժական պայմանների համակարգը, որոնք ապահովում են տվյալ գործընթացի արդյունավետ իրականացումը:

Սույն հետազոտության նպատակն է բացահայտել և տեսականորեն հիմնավորել հիմնական դպրոցի սովորողների առողջ ապրելակերպի մշակույթի ձևավորման մանկավարժական պայմանները:

Առողջ ապրելակերպի հիմնական դրվածքը

Առողջ ապրելակերպի ձևավորման խնդիրը լայնորեն ուսումնասիրվել է հայրենական և արտասահմանյան գիտական գրականության մեջ՝ մանկավարժության, հոգեբանության, սոցիոլոգիայի և առողջապահության տեսանկյուններից: Գիտական ուսումնասիրություններում առողջ ապրելակերպը ներկայացվում է ոչ միայն որպես առողջության պահպանմանն ուղղված վարքային կանոնների ամբողջություն, այլև որպես անձի ընդհանուր մշակույթի կարևոր բաղադրիչ, որն արտացոլում է նրա արժեքային կողմնորոշումները, կենսակերպը և ինքնակազմակերպման մակարդակը: Մ. Յ. Վիլենսկու աշխատություններում ընդգծվում է, որ «առողջ ապրելակերպը պետք է դիտարկել որպես անձի գիտակցված կենսագործունեության ձև, որի հիմքում ընկած է առողջության նկատմամբ պատասխանատու և արժեքային վերաբերմունքը» (Виленский, 2006): Հեղինակը կարևորում է հատկապես այն հանգամանքը, որ առողջ ապրելակերպի ձևավորումը չի սահմանափակվում միայն բժշկահիգիենիկ գիտելիքների փոխանցմամբ, այլ ենթադրում է նաև սովորողների մոտ կայուն մոտիվացիայի, ինքնակարգավորման կարողությունների և առողջապահական վարքագծի ձևավորում:

Ն. Մ. Ամոսովը, անդրադառնալով առողջության պահպանման հիմնախնդրին, առանձնացնում է մարդու անձնական պատասխանատվության դերը: Նրա մոտեցմամբ՝ «առողջությունը մեծապես պայմանավորված է ոչ միայն արտաքին

միջավայրով կամ բժշկական ծառայությունների հասանելիությամբ, այլև առօրյա սովորություններով, շարժողական ակտիվությամբ, սնուցման մշակույթով և հոգեհուզական հավասարակշռությամբ» (Амосов, 2004): Այս տեսանկյունից առողջ ապրելակերպի ձևավորումը պետք է սկսել վաղ տարիքից՝ այն դիտարկելով որպես երկարաժամկետ և նպատակային մանկավարժական ազդեցության արդյունք:

Ժամանակակից հետազոտություններում առողջ ապրելակերպը հաճախ սահմանվում է որպես բազմակոմպոնենտ երևույթ, որը ներառում է ֆիզիկական, հոգեբանական, սոցիալական և բարոյական բաղադրիչներ: Մի շարք հեղինակներ շեշտում են, որ «առողջ ապրելակերպի մշակույթը ձևավորվում է այն դեպքում, երբ սովորողը ոչ միայն տեղեկացված է առողջության պահպանման միջոցների մասին, այլև դրանք ներառում է իր ամենօրյա վարքագծի համակարգում» (Касимов, 2010): Այս համատեքստում առողջ ապրելակերպի մշակույթը դիտարկվում է որպես գիտելիքների, արժեքների, վերաբերմունքների և գործնական հմտությունների միասնություն:

Մանկավարժական տեսության մեջ առանձնակի ուշադրություն է դարձվում այն հարցին, որ առողջ ապրելակերպի ձևավորումը պետք է իրականացվի համակարգված և նպատակաուղղված կերպով՝ դպրոցի, ընտանիքի և սոցիալական միջավայրի փոխգործակցության պայմաններում: Հետազոտողները նշում են, որ դպրոցը, որպես սոցիալականացման կարևորագույն ինստիտուտ, ունի ոչ միայն կրթական, այլև դաստիարակչական և կանխարգելիչ նշանակություն: Հենց դպրոցական միջավայրում են ձևավորվում սովորողների ինքնապահպանողական վարքագիծը, առողջության նկատմամբ վերաբերմունքը, օրակարգի կազմակերպման կարողությունը և վնասակար սովորություններից խուսափելու ներքին պատրաստակամությունը:

Միաժամանակ, մի շարք գիտական աշխատություններում ընդգծվում է հիմնական դպրոցի սովորողների տարիքային առանձնահատկությունների կարևորությունը: Դեռահասության շրջանը բնութագրվում է ֆիզիկական, հոգեբանական և սոցիալական ակտիվ փոփոխություններով, ինչի հետևանքով սովորողները դառնում են առավել զգայուն արտաքին ազդեցությունների նկատմամբ: Այս տարիքային փուլում ձևավորվում են ինքնագնահատականը, վարքային մոդելները, արժեքային կողմնորոշումները և սոցիալական ընտրությունները, ուստի առողջ ապրելակերպի մշակույթի ձևավորումը հատկապես արդյունավետ կարող է լինել հենց հիմնական դպրոցում:

Օ. Վ. Պետրովան իր հետազոտություններում նույնպես շեշտվում է, որ «առողջ ապրելակերպի ձևավորումը պահանջում է միջառարկայական և միջգերատեսչական մոտեցում: Առողջության կրթության արդյունավետ մոդելները հիմնվում են ոչ միայն տեղեկատվական աշխատանքի, այլև ակտիվ մասնակցության, համագործակցային

ուսուցման, նախագծային գործունեության և կյանքի հմտությունների զարգացման վրա» (Петрова, 2013): Այս մոտեցումները ցույց են տալիս, որ առողջ ապրելակերպի մշակույթը չի կարող ձևավորվել միայն տեսական գիտելիքների միջոցով, այլ պահանջում է գործնական փորձառության, սոցիալական ներգրավվածության և անձնական օրինակների համադրում: Չնայած առկա տեսական և կիրառական ուսումնասիրությունների բազմազանությանը, գիտական գրականության մեջ դեռևս բացակայում է միասնական մոտեցում առողջ ապրելակերպի մշակույթի ձևավորման մանկավարժական պայմանների հստակեցման հարցում: Հաճախ հեղինակները կենտրոնանում են խնդրի առանձին կողմերի վրա՝ առողջապահական կրթական միջավայր, շարժողական ակտիվություն, արժեքային դաստիարակություն կամ կանխարգելիչ աշխատանք, սակայն դրանց ամբողջական համակարգումը հիմնական դպրոցի պայմաններում բավարար չափով չի ներկայացվում: Հենց այս հանգամանքն էլ պայմանավորում է խնդրի հետագա տեսական և գործնական ուսումնասիրության անհրաժեշտությունը:

Առողջ ապրելակերպի մշակույթի էությունը

Առողջ ապրելակերպի մշակույթը ժամանակակից մանկավարժական գիտության մեջ դիտարկվում է որպես անձի ընդհանուր մշակույթի կարևոր բաղադրիչ, որն արտահայտում է առողջության նկատմամբ գիտակցված, արժեքային և պատասխանատու վերաբերմունքը: Այն հանդիսանում է անձի ինտեգրատիվ բնութագիր, որը ներառում է գիտելիքների, արժեքային կողմնորոշումների, վարքային դրսևորումների և ինքնակարգավորման կարողությունների ամբողջություն՝ ուղղված առողջության պահպանման, ամրապնդման և կենսագործունեության որակի բարձրացմանը:

Առողջ ապրելակերպի մշակույթը չի սահմանափակվում միայն առողջության մասին որոշակի տեղեկացվածությամբ կամ առանձին օգտակար սովորույթների առկայությամբ: Այն ենթադրում է անձի պատրաստակամությունը գիտակցաբար ընտրելու այնպիսի կենսակերպ, որը նպաստում է ֆիզիկական, հոգեկան և սոցիալական բարեկեցությանը: Այս տեսանկյունից առողջ ապրելակերպի մշակույթը կարելի է դիտարկել որպես «անձի ներքին համոզմունքների, կենսական դիրքորոշումների և առօրյա վարքի միասնություն» (Кузнецов, 2012): Մանկավարժական համատեքստում առողջ ապրելակերպի մշակույթը կարևոր նշանակություն ունի հատկապես դեռահասության շրջանում, քանի որ հենց այս փուլում են ձևավորվում սովորողների հիմնական արժեքային կողմնորոշումները, վարքային մոդելները, ինքնակազմակերպման ունակությունները և սեփական առողջության նկատմամբ պատասխանատվության զգացումը: Ուստի առողջ ապրելակերպի

մշակույթի ձևավորումը հիմնական դպրոցում հանդես է գալիս ոչ միայն որպես կրթական, այլև որպես դաստիարակչական և սոցիալական նշանակություն ունեցող գործընթաց: Առողջ ապրելակերպի մշակույթի կառուցվածքում սովորաբար առանձնացվում են մի քանի փոխկապակցված բաղադրիչներ, որոնց համակցված զարգացումն է ապահովում դրա ամբողջական ձևավորումը:

Ճանաչողական բաղադրիչը ներառում է սովորողների գիտելիքները առողջության, դրա պահպանման և ամրապնդման միջոցների մասին: Այս բաղադրիչը ենթադրում է տեղեկացվածություն օրվա ռեժիմի, ճիշտ սնուցման, ֆիզիկական ակտիվության, անձնական հիգիենայի, հոգեկան առողջության պահպանման և վնասակար սովորությունների կանխարգելման վերաբերյալ: Ճանաչողական բաղադրիչի զարգացումը հնարավորություն է տալիս սովորողին ոչ միայն յուրացնել տեսական տեղեկություններ, այլև հասկանալ առողջության կարևորությունը որպես անձնական և հասարակական արժեք:

Մոտիվացիոն-արժեքային բաղադրիչը արտահայտում է առողջության նկատմամբ անձի ներքին վերաբերմունքը, դրա կարևորության գիտակցումը և առողջ ապրելակերպ վարելու պատրաստակամությունը: Եթե ճանաչողական բաղադրիչը պատասխանում է այն հարցին, թե «ի՞նչ գիտի սովորողը առողջության մասին», ապա մոտիվացիոն-արժեքային բաղադրիչը բացահայտում է, թե «ի՞նչ նշանակություն ունի առողջությունը նրա համար»: Այս բաղադրիչը ներառում է առողջության նկատմամբ դրական վերաբերմունք, ինքնապահպանողական վարքի անհրաժեշտության գիտակցում, ինչպես նաև առողջ կենսակերպի ընտրության ներքին դրդապատճառներ:

Վարքային բաղադրիչը արտացոլում է սովորողի իրական գործողությունները, սովորույթները և կենսակերպը, որոնք համապատասխանում են առողջ ապրելակերպի սկզբունքներին: Այն ներառում է ամենօրյա ռեժիմի պահպանում, ֆիզիկական վարժություններով զբաղվելը, առողջ սննդակարգի պահպանումը, անձնական հիգիենայի կանոնների կատարումը, ինչպես նաև վնասակար սովորություններից խուսափելը: Այս բաղադրիչը կարևոր է այն առումով, որ առողջ ապրելակերպի մշակույթը դրսևորվում է ոչ միայն գիտելիքներում և համոզմունքներում, այլ նախևառաջ՝ գործնական վարքագծում:

Հարկ է նշել, որ նշված բաղադրիչները գոյություն չունեն միմյանցից անկախ: Դրանք փոխալայմանավորված են և փոխազդում են միմյանց հետ: Այսպես, գիտելիքները կարող են նպաստել արժեքային վերաբերմունքի ձևավորմանը, իսկ արժեքային վերաբերմունքը՝ առողջ վարքագծի դրսևորմանը: Միաժամանակ, գործնական գործողությունների կրկնությունը կարող է ամրապնդել ինչպես գիտելիքները, այնպես էլ առողջության նկատմամբ պատասխանատու վերաբերմունքը:

Ուստի առողջ ապրելակերպի մշակույթի ձևավորումը պետք է իրականացվի համակարգված ձևով՝ միաժամանակ ներգործելով դրա բոլոր բաղադրիչների վրա:

Այսպիսով, առողջ ապրելակերպի մշակույթը հանդիսանում է բազմակողմանի և բազմաշերտ երևույթ, որը ներառում է անձի ճանաչողական, արժեքային և վարքային ոլորտների միասնությունը: Դրա ձևավորումը հիմնական դպրոցի սովորողների շրջանում անհրաժեշտ նախապայման է ոչ միայն նրանց առողջության պահպանման, այլև սոցիալական հասունության, ինքնակազմակերպման և լիարժեք անձնային զարգացման համար:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Իրականացված տեսական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ հիմնական դպրոցի սովորողների առողջ ապրելակերպի մշակույթի ձևավորումը հանդիսանում է ժամանակակից կրթության կարևոր և բազմակողմանի խնդիրներից մեկը: Սույն գործընթացը պայմանավորված է ոչ միայն սովորողների առողջության պահպանման անհրաժեշտությամբ, այլև նրանց արժեքային համակարգի, վարքային կողմնորոշումների և ինքնակազմակերպման հմտությունների զարգացման պահանջով: Հետազոտության ընթացքում հստակեցվել է, որ առողջ ապրելակերպի մշակույթը պետք է դիտարկել որպես անձի ինտեգրատիվ բնութագիր, որը ներառում է ճանաչողական, մոտիվացիոն-արժեքային և վարքային բաղադրիչների միասնությունը: Նշված բաղադրիչների փոխկապակցված զարգացումն ապահովում է սովորողների մոտ առողջության նկատմամբ գիտակցված վերաբերմունքի, պատասխանատվության զգացման և առողջ վարքագծի ձևավորումը: Հիմնական դպրոցի սովորողների առողջ ապրելակերպի մշակույթի ձևավորումը պահանջում է համալիր մանկավարժական մոտեցում, որի արդյունավետ իրականացումը կնպաստի առողջ, սոցիալապես պատասխանատու և ներդաշնակ զարգացած անձի ձևավորմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Амосов Н. М. (2004). *Раздумья о здоровье*. Москва.

Виленский М. Я. (2006). Общее и особенное в педагогических категориях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни». *Педагогическое образование и наука*.

Касимов Р. А. (2010). Подходы к формированию единого понятия «здоровый образ жизни». *Педагогика и образование*.

Кузнецов В. С. (2012). *Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе*. Москва.

Петрова О. В. (2013). Психолого-педагогические аспекты формирования культуры здорового образа жизни. *Современное образование*.

REFERENCE LIST

- Amosov N. M.** (2004). Razdum'ya o zdorov'e. Moskva.
- Vilenskij M. Ya.** (2006). Obshchee i osobennoe v pedagogicheskikh kategoriyah «zdorovyj obraz zhizni» i «zdorovyj stil' zhizni». Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka.
- Kasimov R. A.** (2010). Podhody k formirovaniyu edinogo ponyatiya «zdorovyj obraz zhizni». Pedagogika i obrazovanie.
- Kuznecov V. S.** (2012). Zdorov'esberegayushchie tekhnologii v obrazovatel'nom processe. Moskva.
- Petrova O. V.** (2013). Psihologo-pedagogicheskie aspekty formirovaniya kul'tury zdorovogo obraza zhizni. Sovremennoe obrazovanie.

РЕЗЮМЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Наира Галоян

Статья посвящена изучению проблемы формирования культуры здорового образа жизни у учащихся основной школы как важного направления современного образовательного процесса. Актуальность исследования обусловлена необходимостью сохранения здоровья школьников, формирования ценностного отношения к здоровью и развития здорового поведения. Цель работы - теоретически обосновать сущность культуры здорового образа жизни, ее структурные компоненты и педагогические условия формирования в основной школе. В ходе исследования были использованы методы анализа научной литературы, сравнения, обобщения и теоретической систематизации. В результате установлено, что культура здорового образа жизни является интегративной характеристикой личности, включающей единство когнитивного, мотивационно-ценностного и поведенческого компонентов. Обосновано, что ее эффективное формирование требует создания здоровьесберегающей образовательной среды, целенаправленной организации учебной и внеучебной деятельности, а также учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Сделан вывод о том, что формирование культуры здорового образа жизни должно осуществляться в условиях систематической и непрерывной педагогической работы.

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, культура, основная школа, учащиеся, педагогические условия, здоровьесберегающие технологии.*

SUMMARY
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING A HEALTHY LIFESTYLE CULTURE IN BASIC SCHOOL

Naira Galoyan

The article is devoted to the study of the problem of forming a healthy lifestyle culture among middle school students as an important direction of the modern educational process.

The relevance of the study is обусловлена the need to preserve the health of schoolchildren, to develop a value-based attitude toward health, and to promote healthy behavior. The aim of the article is to theoretically substantiate the essence of a healthy lifestyle culture, its structural components, and the pedagogical conditions for its formation in primary school.

The research methods included analysis of scientific literature, comparison, generalization, and theoretical systematization. As a result, it was determined that the culture of a healthy lifestyle is an integrative characteristic of the individual, which includes the unity of cognitive, motivational-value, and behavioral components. It is substantiated that its effective formation requires the creation of a health-preserving educational environment, the purposeful organization of both curricular and extracurricular activities, as well as consideration of students' age and individual characteristics. It is concluded that the formation of a healthy lifestyle culture should be carried out under conditions of systematic and continuous pedagogical work.

Keywords: *healthy lifestyle, culture, primary school, students, pedagogical conditions, health-preserving technologies.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 02.03. 2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 05.02. 2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 16.04.2026

**ԽԵԼԱՑԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ԱՐՇԵՍՏԱԿԱՆ
ԲԱՆԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԻՋՈՑՈՎ**

ԼՈՒՍԻՆԵ ՍՏԵՓԱՆՅԱՆ

Ե. Չարենցի անվան թիվ 67 հիմնական դպրոց, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ stepanyanlusine76@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.308

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածի նպատակն է վերլուծել «խելացի» ուսումնական միջավայրերի (Smart Learning Environments - SLE) հայեցակարգային հիմունքները և արհեստական բանականության (ԱԲ) դերը դրանցում: Աշխատանքում քննարկվում են ֆիզիկական և վիրտուալ կրթական տարածքների ինտեգրման գործընթացները, որոնք հիմնված են ինտերնետի (IoT), մեծաքանակ տվյալների վերլուծության և մեքենայական ուսուցման վրա հիմնված ալգորիթմների կառուցման վրա: Հատկապես ուշադրություն է դարձվում սովորողների հուզական վիճակի և ճանաչողական գործընթացների իրական մոնիտորինգին, ինչպես նաև ուսուցչի համար նախատեսված որոշումների կայացմանն աջակցող խելացի համակարգերի ձևավորմանը: Հիմնավորվում է, որ խելացի կառուցած միջավայրը ոչ միայն տեխնոլոգիական հագեցվածություն է, այլև սովորողակենտրոն էկոհամակարգ, որը նպաստում է կրթության որակի և սովորողների ներառականության բարձրացմանը:

Բանալի բառեր՝ արհեստական բանականություն (ԱԲ), խելացի ուսումնական միջավայր, կրթության թվայնացում, անհատականացված ուսուցում, ադապտիվ ուսուցման համակարգեր, ուսումնական գործընթացի ավտոմատացում, գեներատիվ ԱԲ:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Այսօր հանրակրթական դպրոցներում արհեստական բանականության (ԱԲ) ուսուցման կրթական գործընթացների ներդրումը կարելի է դիտարկել որպես կրթական համակարգի արդիականացման առանցքային ուղղություն, քանի որ դրանով հնարավոր է դառնում ապահովել անցումը դեպի գիտելիքի փոխանցում, դեպի նոր մոդել՝ հիմնված տվյալափոխ վերլուծության և անհատականացված ուսուցման վրա: ԱԲ-ը իրական քայլ է տեղեկատվության ընդունման և մշակման ավանդական ծրագրերի

վերանայման և փոփոխման ճանապարհին, քանի որ դրանք դարձնում է ճկուն, հարմարվողական և ինտեգրված, իրական կյանքի խնդիրներին համահունչ: «Խելացի» ուսումնական միջավայրերում ուսուցումը փաստորեն կառուցվում է ոչ այնքան ստատիկ ծրագրերի, այլ դինամիկ բովանդակության վրա, որը մշտապես հարմապատասխանում է սովորողների կարիքներին, կարողություններին և առաջընթացին՝ ձևավորելով կրթության նոր որակական մակարդակ: Նկատի ունենք՝ որ ԱԲ ուսուցման ծրագրերը կարող են կիրառվել նաև ավագ դպրոցներում՝ որպես առանձին առարկաներ (օրինակ՝ «Արհեստական բանականության հիմունքներ») կամ ինտեգրվել այլ առարկաների մեջ՝ օգտագործելով խելացի հարթակներ, որոնք վերլուծում են սովորողների առաջընթացը՝ ի հաշիվ դիտարկվող նյութի համապատասխանեցման խնդրի: Այս համակարգերով կարելի է առաջարկել անհատական ուսումնական պլաններ, լրացուցիչ նյութեր և գնահատել առկա գիտելիքներն իրական ժամանակում: Մոտեցման հիմնական դրական կողմերն են՝ ուսուցման անհատականացումը, կրթության որակի բարձրացումը և աշակերտների հետաքրքրվածության աճը (Полат Е. С. 2016, с. 36): Սակայն կան նաև բացասական կողմեր, մասնավորապես՝ տեխնոլոգիական գործընթացներից կախվածության վտանգը, ճշգրիտ սարքավորումների և հուսալի ծրագրերի բարձր արժեքը, ինչպես նաև այն հիմնական ռիսկերը, որով ուսուցչի դերը կարող է մասամբ նվազել կամ փոխակերպվել: Օրինակ, կան դպրոցներ, հատկապես տարրական դասարաններում, հանրային կարծիքը հակված է ակադեմիական առումով պահպանելու խիստ լինելու իրողությունը: Մեծ Բրիտանիայի դպրոցներն առաջարկում են ավելի կառուցվածքային, բայց ոչ այնքան ֆորմալ մոտեցում, մինչդեռ ԱՄՆ դպրոցները գերազանցում են աշակերտներին խրախուսելու, իրենց գաղափարներն ուսումնասիրելու և ներկայացնելու իմաստով (Адизес, 2022): Չնայած ուժեղ կողմերի առկայությանը, ներկայիս կրթական համակարգը բավարար չափով չի պատրաստում երեխաներին դիմակայելու 21-րդ դարի դժվարությունները: Ահա այն հիմնական ոլորտները, որտեղ կարելի է տեսնել զգալի բարելավման անհրաժեշտություն: Հայաստանի Հանրապետությունում կրթական համակարգը նույնպես կանգնած է թվայնացման և արդիականացման կարևոր խնդիրների առաջ: Վերջին տարիներին իրականացվում են կրթական բարեփոխումներ՝ ուղղված թվային տեխնոլոգիաների ինտեգրմանը դպրոցներում, սակայն մարզային և քաղաքային դպրոցների միջև դեռևս առկա են էական տարբերություններ՝ կապված տեխնիկական հագեցվածության, ինտերնետի հասանելիության և մասնագետների պատրաստվածության հետ (Խաչատրյան, 2019): Արհեստական բանականության կիրառումը կարող է դառնալ այդ անհավասարությունների հաղթահարման արդյունավետ միջոց՝ ապահովելով որակյալ կրթության հասանելիություն նույնիսկ հեռավոր համայնքներում (Кларин, 2018):

Միևնույն ժամանակ մասնագետների գնահատմամբ անհրաժեշտ է պետական մակարդակով մշակել համապարփակ ռազմավարություն, որը կներառի ուսուցիչների վերապատրաստում, ենթակառուցվածքների զարգացում և կրթական հարթակների ներդրում՝ ապահովելու համար ԱԲ-ի արդյունավետ և անվտանգ կիրառումը հայկական դպրոցներում: Ստորև բլոկներով ներկայացվում են ուսուցիչների համար նախատեսված ԱԲ պարզաբանմանը միտված մի քանի հարցեր:

Բլոկ 1. Ընդհանուր տեղեկություններ

- Տարիք (բազմակի ընտրություն)
- Մասնագիտություն (բազմակի ընտրություն)

Բլոկ 2. Իրազեկվածություն

- Լսե՞լ եք արհեստական բանականության մասին: (Այո/Ոչ)
- Արհեստական բանականության մասին գիտելիքների մակարդակ (1-5

սանդղակ)

- Տեղեկատվության աղբյուրներ (նշեք վանդակներով)

Բլոկ 3. Օգտագործում

• Օգտագործո՞ւմ եք արհեստական բանականություն: (հաճախականության տարբերակներ)

- Օգտագործման նպատակը (նշման վանդակներ)
- Ո՞ր գործիքներն են (նշման վանդակներ)

Բլոկ 4. Հմտություն

- Հմտության մակարդակ (սանդղակ 1-4)
- Արդյո՞ք դուք անցել եք ուսուցում (ընտրանքներ)

Բլոկ 5. Արհեստական բանականության դերը

- Արհեստական բանականության ազդեցությունը (սանդղակ 1-5)
- Կիրառությունները (նշման վանդակներ)
- Կարո՞ղ է այն փոխարինել մարդկանց (մեկ տարբերակ)

Բլոկ 6. Վերաբերմունք և ռիսկեր

• Արհեստական բանականության նկատմամբ վերաբերմունքը (մեկ տարբերակ)

- Ռիսկերը (նշման վանդակներ)

Բլոկ 7. Բաց հարցեր

- Արհեստական բանականության դերը ապագայում (պարբերություն)
- Ի՞նչ է անհրաժեշտ հմտություններ զարգացնելու համար (պարբերություն):

Բացի դրանից, կատարվել են հարցադրումներ նաև այլ մասնագետների համար: Թեմա՝ «Արհեստական բանականության տիրապետման մակարդակը և դերի ընկալում»:

Պատասխանների ընդհանուր վերլուծությունից պարզվում է, որ ինչպես ուսուցիչների, այնպես էլ տարբեր ոլորտների աշխատակիցների համապատասխան ցուցիչներն էապես չեն տարբերվում միմյանցից: Հետևաբար անհրաժեշտ համապատասխան գործընթացներ կազմակերպել արհեստական բանականության ձևավորման համար:

Խելացի ուսումնական միջավայրերի ձևավորում արհեստական բանականության միջոցով

Ուսուցման գործընթացը

Կարելի է հավաստել, որ յուրաքանչյուր երեխա անհատականություն է և բնականաբար տարբեր են նրա սովորելու ձևերը ու եղանակները, սակայն գործնականում կրթական համակարգը կիրառում է «Միասնական չափ բոլորի համար» մոտեցումը: Աշակերտները կարդում են նույն գրքերը, հանձնում նույն թեստերը, և նրանց առաջընթացը չափվում է միասնական չափանիշներով: Այս մոտեցումը հաշվի չի առնում ուսուցման անհատական ոճերը, քանի որ կան աշակերտներ, ովքեր նախընտրում են տեսողական միջոցներ, մինչդեռ մյուսներն ավելի լավ են սովորում տեքստային կամ լսողական մեթոդների կիրառման միջոցով: Բացի դրանից, երեխաներն ունեն նաև տարբերիչ, սավականին ուժեղ կողմեր: Հետաքրքրությունների և նախասիրությունների իմաստով ոմանք առաջադիմում են մաթեմատիկայում, մինչդեռ մյուսները փայլում են գրականության կամ լեզուների մեջ: Երբ աշակերտները հանձնում են միևնույն թեստը, նրանք սկսում են ելնել տարբեր մակարդակից՝ հիմնարար կայուն գիտելիքներից, մինչդեռ կան երեխաներ, ովքեր խնդիր ունեն հարցը լիովին չհասկանալու հետ: Նմանատիպ կոգնիտիվ անհամապատասխանությունները լուրջ մարտահրավերներ են ստեղծում բոլոր աշակերտների համար նույնիսկ գրեթե հավասար հաջողության հասնելու դեպքում:

Ուսումնական ծրագիր

Մեր երեխաները հաճախ առարկաները ուսումնասիրում են մեկուսացված՝ առանց որևէ պատկերացման, թե ինչպես են այս առարկաները փոխկապակցված իրական աշխարհում և խնդիրների լուծման մեջ: Երեխաները բնականաբար սովորում են գործնական խնդիրների հետ ներգրավվելով: Նրանք պետք է հասկանան խնդիրը, ուսումնասիրեն այն լուծելու տարբեր մեթոդներ և ինքնուրույն հայտնաբերեն այդ մեթոդները՝ ուսուցիչների առաջնորդությամբ, այլ ոչ թե ուղղակի լուծումներով: Կրթությունը պետք է հիմնված լինի բացահայտման և խաղայնացման վրա՝

յուրաքանչյուր քայլում ներառելով խաղը՝ աշակերտներին ներգրավված և մոտիվացված պահելու համար: Արտադպրոցական տեխնոլոգիական կրթության շրջանակում ԱԲ-ն կարող է կիրառվել տարբեր ակումբներում և նախագծային խմբերում, որտեղ երեխաները աշխատում են ռոբոտատեխնիկայի, ծրագրավորման կամ թվային նախագծերի վրա: ԱԲ համակարգերը կարող են օգնել աշակերտներին լուծել խնդիրներ, առաջարկել գաղափարներ և ուղղորդել ուսուցման գործընթացը խաղային ձևաչափով: Դրա դրական կողմերից են ստեղծագործականության զարգացումը, թիմային աշխատանքի հմտությունների ձևավորումը և տեխնոլոգիական մտածողության զարգացումը (Աբրահամյան, 2014): Միաժամանակ բացասական կողմերն են՝ անհավասար հասանելիությունը տեխնոլոգիաներին (քաղաք-գյուղ տարբերություն), չափազանց մեծ կախվածությունը թվային գործիքներից և հնարավոր սոցիալական մեկուսացումը, եթե շեշտը դրվում է միայն տեխնոլոգիական միջավայրի վրա:

Մոտիվացիա

Մենք հաճախ ենք շեշտում, որ մոտիվացիան հաջողության գրավականն է: Այնուամենայնիվ, գնահատման համակարգերը, որոնց ես ծանոթ եմ, կենտրոնացած են վերջնական գիտելիքների վրա, որտեղ կատարելությունը նպատակ է, և ցանկացած պակասը պատժվում է: Այս թեստերը չափում են ստատիկ գիտելիքները, այլ ոչ թե ուսանողի ջանքերը կամ առաջընթացը: Երեխան, ով քրտնաջան աշխատել է դժվար առարկան յուրացնելու համար, չպետք է գնահատվի նույն կերպ, ինչ նա, ով նյութը հեշտ է համարել: Արհեստական բանականության կիրառումը դասավանդման և սովորելու գործընթացում հիմնված է կրթության անհատականացման և ուսումնական արդյունավետության բարձրացման գաղափարի վրա (Adizes, 2022): ԱԲ համակարգերը կարող են իրական ժամանակում վերլուծել սովորողների վարքը, առաջընթացը և ներգրավվածության մակարդակը՝ առաջարկելով համապատասխան բովանդակություն և ուսուցման ռազմավարություններ: Այս մոտեցումը թույլ է տալիս անցում կատարել միասնական ուսուցման մոդելից դեպի սովորողակենտրոն համակարգ, որտեղ յուրաքանչյուր աշակերտ ստանում է իրեն համապատասխան ուսումնական փորձ: Միաժամանակ, ԱԲ-ն աջակցում է ուսուցչին՝ ապահովելով տվյալահեն որոշումների ընդունում և ուսուցման գործընթացի օպտիմիզացում:

Մրցակցություն ընդդեմ համագործակցության

Կրթական միջավայրերը հաճախ խրախուսում են մրցակցությունը, այլ ոչ թե համագործակցությունը: Իրական աշխարհի խնդիրները լավագույնս լուծվում են թիմային աշխատանքի միջոցով, և կրթությունը պետք է արտացոլի դա:

Առաջադրանքները պետք է մշակվեն այնպես, որ պահանջեն համագործակցություն՝ խթանելով համագործակցությունը մրցակցության փոխարեն:

1. Տեխնոլոգիաների կիրառումը դպրոցում իրականացվում է տվյալների հավաքագրման, վերլուծության և կրթական հարթակների միջոցով, որոնք մշտապես հետևում են աշակերտների գործունեությանը: Սա հնարավորություն է տալիս ավելի արդյունավետ կազմակերպել ուսուցումը, սակայն միաժամանակ առաջացնում է անձնական կյանքի գաղտնիության խախտման վտանգ (Գևորգյան Ա. Ե., 2018): Դրական կողմերից են ուսուցման վերահսկելիության և արդյունավետության բարձրացումը, իսկ բացասական կողմերից՝ տվյալների արտահոսքի ռիսկը, մշտական վերահսկողության հոգեբանական ազդեցությունը և ալգորիթմային կողմնակալության հնարավորությունը:

2. Կիրբերանվտանգությունը դպրոցում կիրառվում է անվտանգության համակարգերի, պաշտպանված հարթակների և ուսումնական ծրագրերի միջոցով, որոնք սովորեցնում են աշակերտներին անվտանգ աշխատել ինտերնետում: Դրական կողմերից են թվային միջավայրում անվտանգ վարքագծի ձևավորումը և տեղեկատվական պաշտպանվածության բարձրացումը [Ասատրյան Լ. Թ., 2016]: Սակայն բացասական կողմերից կարելի է նշել տեխնիկական բարդությունները, ուսուցիչների վերապատրաստման անհրաժեշտությունը և այն հանգամանքը, որ մշտապես զարգացող սպառնալիքները պահանջում են շարունակական արդիականացում:

3. Կիրբերանվտանգությունը և թվային գրագիտությունը ժամանակակից կրթության հիմնարար բաղադրիչներ են, որոնք ապահովում են սովորողների անվտանգ և արդյունավետ մասնակցությունը թվային միջավայրում: Թվային գրագիտությունը ներառում է ոչ միայն տեխնոլոգիաների օգտագործման հմտություններ, այլև տեղեկատվության գնահատման, տվյալների պաշտպանության և թվային էթիկայի գիտելիքներ: ԱԲ-ի լայն կիրառման պայմաններում կարևոր է ձևավորել անվտանգ թվային մշակույթ, որը թույլ կտա նվազեցնել կիրբեր սպառնալիքները և բարձրացնել սովորողների պատասխանատվությունը թվային տարածքում (Luckin, 2018):

Գեներատիվ արհեստական բանականության խոստումը

Գեներատիվ արհեստական բանականությունը (Generative AI) ունի կրթությունը հեղափոխելու ներուժ՝ լուծելով այս խնդիրները այնպես, ինչպես մեր ներկայիս համակարգերը չեն կարող:

1. **Անհատականացված ուսուցում.** Gen AI-ը կարող է ստեղծել հարմարվողական ուսուցման գործիքներ, որոնք համապատասխանում են

յուրաքանչյուր երեխայի նախընտրած ուսուցման ոճին՝ տեսողական, տեքստային, լսողական կամ այլ: Դիտարկելով, թե ինչպես է երեխան սովորում, Gen AI-ը կարող է հարմարեցնել կրթական գործընթացը անհատական կարիքներին՝ ապահովելով, որ յուրաքանչյուր աշակերտ լիովին հասկանա նյութը նախքան հաջորդը անցնելը (UNESCO, 2021):

2. **Ինտեգրված ուսումնական պլան:** Արհեստական բանականության սերունդը կարող է վերաձևակերպել առարկաները՝ հիմնախնդիրների լուծման տեսանկյուններից ելնելով, յուրաքանչյուր դասը վերածելով խաղային որոնման (European Commission, 2022): Այն կարող է վերահսկել ուսանողների ներգրավվածությունը՝ հարմարեցնելով ուսումնական գործընթացը՝ անընդհատ պահպանելու հետաքրքրությունն ու մոտիվացիան:

3. **Առաջընթացի չափում:** Արհեստական բանականության սերունդը կարող է գնահատել ուսանողի առաջընթացն ու ոգևորությունը՝ վերացնելով ավանդական թեստերի և քննությունների անհրաժեշտությունը: Երբ համակարգը հայտնաբերում է թեմայի յուրացումը, այն կարող է ավտոմատ կերպով ուսանողին առաջ մղել նոր նյութի (European Commission, 2022): Ստատիկ արդյունքների փոխարեն առաջընթացի վրա կենտրոնանալը նշանակալի առաջընթաց է:

4. **Համագործակցության խթանում:** Արհեստական բանականության սերունդը կարող է նախագծել կրթական առաջադրանքներ՝ պահանջելով համագործակցային ջանքեր՝ ուսանողներին սովորեցնելով թիմային աշխատանքի և կոլեկտիվ խնդիրների լուծման արժեքը:

Կրթության ապագան արհեստական բանականության միջոցով

«Ես պատկերացնում եմ մի ապագա, որտեղ արհեստական բանականության սերունդը հնարավորություն կտա աշխարհի ավելի քան մեկ միլիարդ երեխաների ստանալ լավագույն կրթությունը մեկ սերնդի ընթացքում: Այս աշակերտները կմեծանան առանց այն նախապաշարմունքների, որոնց հետ մենք ներկայումս պայքարում ենք, հմուտ կլինեն համագործակցության մեջ և օժտված կլինեն նախկինում անհաղթահարելի խնդիրներ լուծելու հմտություններով» (Գևորգյան): Կրթության վերափոխումը ներկայացնում է ոչ միայն էվոլյուցիա, այլև հեղափոխություն այն բանում, թե ինչպես ենք մենք մեր երեխաներին պատրաստում ապագային՝ լիազորելով նրանց ստեղծել ավելի լավ աշխարհ բոլորի համար: Արհեստական բանականությամբ հագեցած «Երազանքի դպրոցը» կարող է դառնալ մարզերի զարգացման հզոր շարժիչ ուժ՝ նվազեցնելով կրթական անհավասարությունները քաղաքի և գյուղի միջև, ապահովելով բարձրորակ կրթության հասանելիություն նույնիսկ հեռավոր բնակավայրերում և ձևավորելով մրցունակ մարդկային կապիտալ, որը կնպաստի

տեղական տնտեսության ակտիվացմանը, նորարարական մտածողության տարածմանը և մարզերում սոցիալ-տնտեսական կայուն զարգացմանը: Տեսականորեն, կրթությունը դիտվում է որպես մարդկային կապիտալի ձևավորման հիմնական գործոն, և դրա որակի բարձրացումը անմիջականորեն ազդում է տարածաշրջանի տնտեսական աճի վրա (Бабкина): «Խելացի դպրոցի» մոդելը, հիմնված ԱԲ-ի և թվային տեխնոլոգիաների վրա, թույլ է տալիս ոչ միայն փոխանցել գիտելիք, այլ նաև զարգացնել հմտություններ՝ քննադատական մտածողություն, խնդիրների լուծում, թվային գրագիտություն, որոնք անհրաժեշտ են ժամանակակից աշխատաշուկայում: Այսպիսով, կրթական համակարգի թվայնացումը դառնում է ոչ միայն կրթական, այլև տնտեսական և սոցիալական զարգացման գործիք: Հայաստանի կրթական համակարգի համար խելացի միջավայրերի ներդրումը կարող է դառնալ թռիչքաձև զարգացման հնարավորություն: Սա թույլ կտա կրճատել կրթության որակի տարբերությունը քաղաքային և գյուղական դպրոցների միջև՝ վիրտուալ և խելացի լուծումների միջոցով հասանելի դարձնելով լավագույն ռեսուրսները բոլորին: Խելացի միջավայրը ոչ թե թանկարժեք սարքավորումների կույտ է, այլ նորարարական մտածողություն, որտեղ տեխնոլոգիան ծառայում է մարդուն՝ բացահայտելով նրա ստեղծագործական և ինտելեկտուալ ողջ ներուժը: Օրինակ, եթե մարզային դպրոցներում ներդրվեն ԱԲ հարթակներ, աշակերտները կկարողանան ստանալ նույն մակարդակի կրթություն, ինչ մայրաքաղաքում սովորողները, ինչը կնվազեցնի կրթական միգրացիան դեպի քաղաքներ: Մեկ այլ օրինակ՝ տեխնոլոգիական ակումբների և արտադպրոցական ծրագրերի զարգացումը կարող է խթանել տեղական ստարտափների ձևավորումը, որտեղ երիտասարդները կկիրառեն իրենց գիտելիքները հենց իրենց համայնքում՝ ստեղծելով նոր աշխատատեղեր: Բացի այդ, հեռավար և խելացի ուսուցման համակարգերը կարող են ներգրավել միջազգային փորձագետների և կրթական ռեսուրսների, ինչը կբարձրացնի մարզերի կրթության որակը առանց ֆիզիկական տեղաշարժի անհրաժեշտության:

Միաժամանակ, նման դպրոցի ներդրումը կարող է նպաստել նաև սոցիալական զարգացմանը՝ ձևավորելով ավելի տեղեկացված, տեխնոլոգիապես գրագետ և ակտիվ համայնքներ, որոնք կարող են արդյունավետ մասնակցել տեղական կառավարման և զարգացման գործընթացներին: Սակայն կարևոր է հաշվի առնել նաև ենթակառուցվածքային և թվային անհավասարությունների հաղթահարման անհրաժեշտությունը, որպեսզի այս մոդելը դառնա հասանելի բոլոր մարզերի համար:

ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆ

Արհեստական բանականության կիրառումը կրթական համակարգում ժամանակակից կրթության զարգացման կարևորագույն ուղղություններից է, որը

նպաստում է ուսուցման գործընթացի որակական վերափոխմանը: Իսելացի ուսումնական միջավայրերի ձևավորումը հնարավորություն է տալիս անցում կատարել ավանդական, միասնական մոտեցումից դեպի անհատականացված և սովորողակենտրոն կրթություն՝ ապահովելով յուրաքանչյուր աշակերտի կրթական կարիքների առավել արդյունավետ բավարարումը: ԱԲ տեխնոլոգիաները միտված են առաջանցիկ զարգացմանը և նպաստում են ուսուցման արդյունավետության բարձրացմանը, սովորողների մոտիվացիայի աճին և նոր հմտությունների ձևավորմանը, որոնք անհրաժեշտ են ժամանակակից աշխատաշուկայում: Ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ ԱԲ-ի լայն կիրառումն ուղեկցվում է նաև մի շարք մարտահրավերներով՝ կապված տեխնոլոգիական անհավասարության, տվյալների պաշտպանության, էթիկական խնդիրների և կիբեռանվտանգության հետ: Այդ պատճառով կարևոր է ապահովել տեխնոլոգիաների հավասար հասանելիություն, ուսուցիչների համապատասխան վերապատրաստում և կրթական քաղաքականության համակարգված մոտեցում: Հատկապես կարևոր է ընդգծել, որ արտեստական բանականության կիրառումը կարող է էական ազդեցություն ունենալ մարզերի զարգացման վրա՝ նվազեցնելով կրթական անհավասարությունները, բարձրացնելով կրթության հասանելիությունը և ձևավորելով մրցունակ մարդկային կապիտալ: Արդյունքում կրթության թվայնացումը և ԱԲ-ի ինտեգրումը դառնում են ոչ միայն կրթական, այլև սոցիալ-տնտեսական զարգացման կարևոր գործիք՝ նպաստելով կայուն և ներառական հասարակության ձևավորմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Ասատրյան Լ. Թ.** (2016). *Կրթության տեսություն և մեթոդաբանություն*. Երևան.
- Աբրահամյան Ս. Գ.** (2014). *Մանկավարժության հիմունքներ*. Երևան.
- Գևորգյան Ա. Ե.** (2018). *Կրթության փիլիսոփայություն*. Երևան.
- Խաչատրյան Ս. Ա.** (2019). *Ժամանակակից կրթական տեխնոլոգիաներ*. Երևան.
- Մանուկյան Ա. Գ.** (2020). *Կրթական համակարգի արդիականացման հիմնախնդիրներ*. Երևան.
- Ավետիսյան Ս. Հ.** (2021). *Կրթության թվայնացում և տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ*. Երևան.
- Адизес И.** (2022). *Управление жизненным циклом компании*. Альпина Паблишер.
- Бабкина О. Н.** (2019). *Управление изменениями*. АГРУС.
- Шваб К.** (2016). *Четвертая промышленная революция*. Эксмо.

- Полат Е. С.** (2020). *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*. Академия.
- Кларин М. В.** (2018). *Инновационные модели обучения*. Просвещение.
- AI and education: Guidance for policy-makers*. (2021). UNESCO. UNESCO AI and education report.
- Ethical guidelines on the use of AI and data in teaching and learning* (2022). European Commission [Ethical guidelines on AI and data in teaching and learning](#)
- Luckin R.** (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL IOE Press.
- Spector J. M.** (2014). Conceptualizing the emerging field of smart learning environments. *Smart Learning Environments*.

REFERENCE LIST

- Asatryan L. T.** (2016). *Teoriya i metodologiya obrazovaniya (Theory and methodology of education)*. Erevan.
- Abramyan S. G.** (2014). *Osnovy pedagogiki (Fundamentals of pedagogy)*. Erevan.
- Gevorgyan A. E.** (2018). *Filosofiya obrazovaniya (Philosophy of education)*. Erevan.
- Hachatryan S. A.** (2019). *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii (Modern educational technologies)*. Erevan.
- Manukyan A. G.** (2020). *Problemy modernizatsii sistemy obrazovaniya (Problems of modernization of the educational system)*. Erevan.
- Avetisyan S. G.** (2021). *Cifrovizatsiya obrazovaniya i informacionnyh tekhnologij (Digitalization of education and information technologies)*. Erevan.
- Adizes I.** (2022). *Upravlenie zhiznennym ciklom kompanii (Management of the life cycle of a company)*. Al'pina Pabliher.
- Babkina O. N.** (2019). *Upravlenie izmeneniyami (Management of changes)*. AGRUS.
- Klarin M. V.** (2018). *Innovacionnye modeli obucheniya (Innovative models of training)*. Prosveshchenie.
- Polat E. S.** (2020). *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya (Modern pedagogical and information technologies in the educational system)*. Akademiya.
- Shvab K.** (2016). *Chetvertaya promyshlennaya revolyuciya (The fourth industrial revolution)*. Eksmo.

AI and education: Guidance for policy-makers. (2021). UNESCO. UNESCO AI and education report.

Ethical guidelines on the use of AI and data in teaching and learning (2022). European Commission [Ethical guidelines on AI and data in teaching and learning](#)

Luckin R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century.* UCL IOE Press.

Spector J. M. (2014). Conceptualizing the emerging field of smart learning environments. *Smart Learning Environments.*

РЕЗЮМЕ

ФОРМИРОВАНИЕ УМНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

ЛУСИНЕ СТЕПАНЯН

Данное исследование посвящено анализу концептуальных основ смарт-обучающих сред (Smart Learning Environments - SLE) и роли искусственного интеллекта (ИИ) в их формировании. В работе подробно рассматриваются механизмы интеграции физических и виртуальных образовательных пространств, основанные на интернете вещей (IoT), анализе больших данных и алгоритмах машинного обучения. Особое внимание уделяется мониторингу эмоционального и когнитивного состояния учащихся в режиме реального времени, а также созданию интеллектуальных систем поддержки принятия решений для учителей. В тезисе обосновывается, что смарт-среда — это не просто технологическая оснащенность, а ориентированная на учащегося экосистема, способствующая повышению качества и инклюзивности образования.

Ключевые слова: Искусственный интеллект (ИИ), интеллектуальная образовательная среда, цифровизация образования, персонализированное учение, адаптивн.

SUMMARY

CREATING A SMART LEARNING ENVIRONMENT THROUGH ARTIFICIAL INTELLIGENCE

LUSINE STEPANYAN

This research is dedicated to the analysis of the conceptual foundations of Smart Learning Environments (SLE) and the role of Artificial Intelligence (AI) in their formation.

The paper discusses in detail the mechanisms for integrating physical and virtual educational spaces based on the Internet of Things (IoT), big data analytics, and machine learning algorithms. Special attention is paid to real-time monitoring of students' emotional and cognitive states, as well as the creation of intelligent decision support systems for teachers. The thesis argues that a smart environment is not just about technological equipment, but a learner-centered ecosystem that promotes the quality and inclusivity of education.

Keywords. *Artificial Intelligence (AI), smart learning environment, digitalization of education, personalized learning, adaptive learning systems, automation of the learning process, generative artificial intelligence.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 22.02. 2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 25.02. 2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 26.03.2026

**ԱՎԱԳ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԿԱՌՈՒՑՈՂԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ
ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄԸ ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ԵՎ ՀԱՂՈՐԴԱԿԱԿԱՆ
ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՄԲ**

ԱՐԵՎԻԿ ԽՈԴԵՐՅԱՆ

Խ. Արքովյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ arevikkhoderyan@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.309

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ուսումնասիրվում է նախադպրոցական ուսումնական հաստատության ավագ խմբում երեխաների կառուցողական գործունեությունը՝ մետաղական կոնստրուկտորների կիրառմամբ ու տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների (ՏՀՏ) ներգրավմամբ: Հոդվածի նպատակն է բացահայտել ՏՀՏ կիրառման արդյունավետությունը մետաղական կոնստրուկտորներով կազմակերպվող կառուցողական աշխատանքներում և դրա ազդեցությունը երեխաների ճանաչողական, տեխնիկական և ստեղծագործական զարգացման վրա: Աշխատանքի մեթոդաբանությունը ներառում է տեսական վերլուծություն, մանկավարժական դիտարկում, փորձարարական աշխատանքների կազմակերպում, ինչպես նաև կառուցողական գործունեության կազմակերպման մոդելների ուսումնասիրություն: Աշխատանքում կիրառվել են ՏՀՏ միջոցներ՝ սահիկաշարերի, տեսողական նյութերի և քայլային ցուցադրությունների միջոցով ուսումնական գործընթացը կազմակերպելու նպատակով: Հետազոտության վերջնարդյունքում հաստատվել է, որ մետաղական կոնստրուկտորների և ՏՀՏ համատեղ կիրառումը նպաստում է երեխաների մանր մոտորիկայի, տարածական և տեխնիկական մտածողության, ստեղծագործական երևակայության զարգացմանը, ինչպես նաև բարձրացնում է ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը և երեխաների ներգրավվածության մակարդակը: Եզրակացությամբ հիմնավորվում է, որ ՏՀՏ ինտեգրումը կառուցողական գործունեության մեջ հանդիսանում է արդյունավետ մանկավարժական միջոց, որը խթանում է նախադպրոցականների համակողմանի զարգացումը, ձևավորում համագործակցային և ինքնուրույն աշխատանքի հմտություններ, ինչպես նաև նպաստում է կրթական գործընթացի արդիականացմանը:

Բանալի բառեր՝ նախադպրոցական կրթություն, կառուցողական գործունեություն, տեխնիկական մրաժողություն, ճանաչողական գործունեություն, մոդել, հավաքման աշխատանքներ:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Նախադպրոցական ուսումնական հաստատություններում ձևավորվում են բարենպաստ պայմաններ նախադպրոցական լրացուցիչ կրթական ծրագրերի իրականացման համար, որոնք միտված են երեխաների ճանաչողական հետաքրքրությունների ձևավորմանն ու ճանաչողական գործունեության զարգացմանը: Մանկապարտեզներում երեխաների գործունեությունը բնութագրվում է բազմազանությամբ, ինչը հնարավորություն է տալիս պահպանել և զարգացնել նրանց հետաքրքրությունը ստեղծագործական գործունեության նկատմամբ, ինչպես նաև ապահովել համակողմանի զարգացում: Գործունեության կարևորագույն տեսակներից է կառուցողական աշխատանքը՝ կոնստրուկտորների կիրառմամբ:

«Կոնստրուկցիա» եզրույթը (լատ. *construere*՝ «կառուցել», «ստեղծել») սահմանվում է որպես տարբեր առարկաների, մասերի և տարրերի նպատակային փոխդասավորում որոշակի կառուցվածք ստանալու համար (Ишмакова, 2013): Մանկական

կոնստրուկտորներով կառուցողական գործունեությունը ներառում է տարբեր կառուցվածքների և մոդելների ստեղծման գործընթացը:

Կոնստրուկտիվ խաղը դիտարկվում է որպես արտադրողական գործունեության տեսակ, որն ուղղված է բազմազան տարրերից կառուցվածքների ստեղծմանը՝ կիրառելով դրանց միացման տարբեր եղանակներ և ապահովելով մասերի տրամաբանական փոխդասավորությունը: Նախադպրոցական հաստատություններում կոնստրուկտիվ գործունեության կազմակերպումն ունի իր առանձնահատկությունները. այն պետք է լինի հուզականորեն հագեցած, տեսողականորեն գրավիչ, համալրված հարուստ պատկերազարդ, ձայնային և տեսանյութերով: Վերոնշյալ պահանջների արդյունավետ իրագործումը հնարավոր է ժամանակակից համակարգչային տեխնիկայի և դրա մուլտիմեդիական գործառույթների կիրառման միջոցով:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Կառուցողական աշխատանքները դառնում են ավելի արդյունավետ, երբ երեխաները օգտագործում են փայտյա կամ մետաղական կոնստրուկտոր-հավաքածուներ: Մետաղական կոնստրուկտորով աշխատանքները հրապուրիչ են, միաժամանակ դրանք զարգացնող են: Դրանց օգնությամբ երեխաները կարող են

ստեղծել հետաքրքիր առարկաներ՝ զարգացնելով մանր մոտորիկան, տարածական մտածողությունը և երևակայությունը, ուստի անհրաժեշտ է թույլատրել երեխաներին փորձարկել, ստեղծագործել և զարգացնել սեփական տեխնիկական ունակությունները և գիտելիքները (Горвиц, Чайнова, Подьяков, 1998):



Նկար 1. Մետաղական կոնստրուկտոր հավաքածուով կառուցողական աշխատանքի ընդհանուր տեսքը

Մետաղյա կոնստրուկտորը դետալների հավաքածու է (շերտիկներ, մանեկներ, հեղյուսներ, պտուտակներ, ատամնանիվներ, լծակներ և այլն), որոնք սովորաբար պատրաստված են պողպատից կամ ալյումինից: Դրանց օգնությամբ կարելի է ստեղծել տարբեր մոդելներ: Մանկական մետաղական կոնստրուկտորների շուկան բավականին բազմազան է: Դրանք բաժանվում են ըստ բարդության, դետալների տիպի, թեմատիկայի, չափերի, արտադրողի և ըստ դետալների քանակի: Հաճախ հարց է առաջանում՝ ի՞նչ և ինչպե՞ս կարելի է պատրաստել մետաղական կոնստրուկտորի միջոցով: Մանկական մետաղական կոնստրուկտորի միջոցով կարելի է հավաքել տարբեր մոդելներ՝ կախված կոնստրուկտոր-հավաքածուի կազմից և սովորողների երևակայությունից: Ավագ նախադպրոցական տարիքի երեխաների հետ աշխատելիս խորհուրդ է տրվում սկսել ամենապարզ մոդելներ հավաքելուց՝ հետագայում հետզհետե բարդացնելով առաջադրանքը: Կառուցողական աշխատանքը սկսելուց առաջ անհրաժեշտ է երեխաների հետ միասին ուսումնասիրել կոնստրուկտորի հավաքման ուղեցույցը: Դաստիարակից պահանջվում է օգնել երեխաներին կառուցվածքի համար

դետալների ճիշտ ընտրություն կատարել, միաժամանակ հնարավորություն տալ երեխաներին արտահայտել իրենց երևակայությունը և ստեղծագործական ներուժը: Անհրաժեշտ է երեխայի մեջ սերմանել համբերություն և նպատակասլացություն՝ աշխատանքը ավարտին հասցնելու: Նախադպրոցականը պետք է չվախենա սխալվելուց: Հարկավոր է խրախուսել երեխաների ինքնուրույնությունը և նախաձեռնությունը:

Քննարկենք մի քանի պարզագույն մոդելներ, որոնք առանց մեծ դժվարության կարող են հավաքել 5-6 տարեկան երեխաները:

Ամենատարածված մոդելը ռոբոտն է: Պարզագույն ռոբոտի մոդելը քառակուսի իրանն է՝ երկու ձեռքերով և երկու ոտքերով: Նպատակահարմար է սկսել փոքրիկ ռոբոտից, այնուհետև բարդացնել ու մեծացնել մոդելը՝ նոր դետալներ ավելացնելով:

Մեքենա: Պարզագույն ավտոմոբիլի մոդելը կարող է բաղկացած լինել ուղղանկյուն թափքից, չորս անիվներից և խցիկից: Ավելի փորձառու փոքրիկ ինժեներները կարող են մոդելին ավելացնել ղեկ, լուսարձակներ, հայելի և այլն:

Ինքնաթիռ: Ինքնաթիռի պարզագույն մոդելը կարելի է հավաքել մի քանի ուղղանկյուն և եռանկյուն տարրերից: Կարելի է փորձել փոփոխել թևերի և պոչամասի ձևերը:

Կենդանիներ: Մետաղական կոնստրուկտորով կարելի է հավաքել կենդանիների

Ֆիգուրներ, օրինակ՝ շնիկի կամ կատվի՝ օգտագործելով հիմնական երկրաչափական պատկեր ունեցող դետալներ (Кудимова, 2012):

Նկար 2-ում ներկայացված են պարզագույն մոդելների նկարները (/սկուտեր, ջրիոր, աթոռ), որոնք նախադպրոցական տարիքի երեխաները կարող են հավաքել մետաղական կոնստրուկտոր հավաքածուով:



Նկար 2. Պարզագույն մոդելների նկարներ

Նախադպրոցական ուսումնական հաստատության ավագ խմբում կառուցողական աշխատանքի պարապմունք անցկացնելիս տեղեկատվական

հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումն էականորեն դյուրին է դարձնում դաստիարակի աշխատանքը: Նախապես պատրաստված սահիկաշարում պատկերավոր կերպով ցուցադրվում են կառուցողական աշխատանքի բոլոր քայլերը՝ տեսանելի դարձնելով պարապմունքին մասնակցող յուրաքանչյուր երեխայի համար՝ անկախ նրա զարգացման առանձնահատկություններից, որը հնարավորություն կտա յուրաքանչյուր երեխայի կառուցողական աշխատանքն ավարտին հացնել իրեն հատուկ արագությամբ (Халамов, et al., 2021):

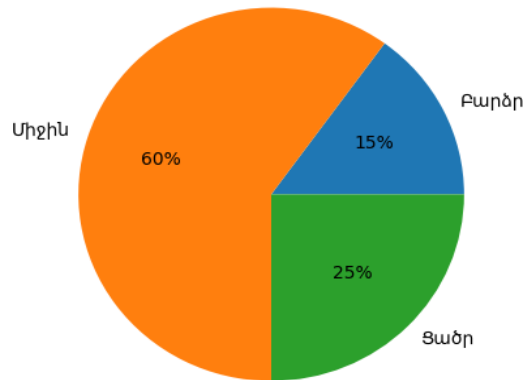
Հետազոտությունն իրականացվել է Արևշող Կենտրոն ՍՊԸ-ի նախադպրոցական ավագ խմբում՝ 16 երեխաների մասնակցությամբ: Հետազոտությունը կազմակերպվել է երեք փուլով՝ նախնական ախտորոշիչ, փորձարարական և վերջնական գնահատման:

Հետազոտության նախնական փուլում իրականացվել է երեխաների կարողությունների ախտորոշում մանկավարժական դիտարկման, գործնական առաջադրանքների և զրույցի մեթոդների համակցմամբ: Ախտորոշման ընթացքում գնահատվել են հետևյալ չափանիշները՝

- մանր մոտորիկայի զարգացածությունը,
- տարածական պատկերացումների ձևավորվածությունը,
- համագործակցային աշխատանքի հմտությունները:

Մանկավարժական դիտարկման մեթոդը հնարավորություն է տվել ուսումնասիրել երեխաների վարքը և գործելու առանձնահատկությունները կառուցողական գործունեության ընթացքում, իսկ գործնական առաջադրանքների միջոցով գնահատվել է երեխաների կարողությունը՝ ճիշտ ընտրելու և միացնելու կոնստրուկտորի դետալները, պահպանելու կառուցման հաջորդականությունը և աշխատելու խմբում: Զրույցի մեթոդը կիրառվել է երեխաների պատկերացումները, հետաքրքրվածությունն ու առաջադրանքների ըմբռնման մակարդակը բացահայտելու նպատակով:

Արդյունքները ցույց տվեցին, որ երեխաների մեծամասնության (մոտ 60%) հմտությունները գտնվում էին միջին մակարդակում, իսկ 25%-ի մոտ՝ ցածր մակարդակում, հատկապես նկատվում էին դժվարություններ կառուցման հաջորդականության պահպանման և դետալների ճիշտ ընտրության մեջ:



Տրամագիր 1. Նախնական գնահատում

Հետազոտության փորձարարական փուլում երեխաները բաժանվեցին չորս փոքր խմբերի: Կազմակերպվեց կառուցողական գործունեություն մետաղական կոնստրուկտորով՝ ՏՀՏ միջոցների ակտիվ կիրառմամբ:

Պարապմունքների ընթացքում կիրառվել են՝

- սահիկաշարեր՝ մոդելների քայլային ներկայացմամբ,
- տեսանյութեր՝ կառուցման գործընթացի ցուցադրմամբ,
- ինտերակտիվ ցուցադրություններ (պրոյեկտորի միջոցով),
- տեսողական սխեմաներ և մոդելներ:

Դետալ	Տեսքը	Քանակը
3 Պողպատե շերտաձող անցքով		2
5 Պողպատե շերտաձող անցքով		3
Պողպատե շերտաձող		4
Թիթեղ 50x20 մմ 10 անցքով		4
Անկյունակ 1		3
Երկաթակապ կամ ճարմանդ 4 անցքով		1

Անիվակ		2
+ Ամրակ		

Աղյուսակ 1. Մետաղական կոնստրուկտոր հավաքածուի կազմ

Մանկավարժական աշխատողը հանդես է եկել որպես ուղղորդող, սակայն երեխաներին տրվել է ինքնուրույն գործելու հնարավորություն: ՏՀՏ կիրառումը թույլ է տվել յուրաքանչյուր երեխայի աշխատել իրեն հարմար տեմպով, բազմիցս դիտել քայլերը և նվազեցնել սխալների քանակը: Մետաղական կոնստրուկտոր հավաքածուով երեխաները պատրաստել են գունավոր սայլակի մոդել: Մոդելի հավաքման աշխատանքներից առաջ կոնստրուկտորի տուփից առանձնացվել են համապատասխան դետալները:

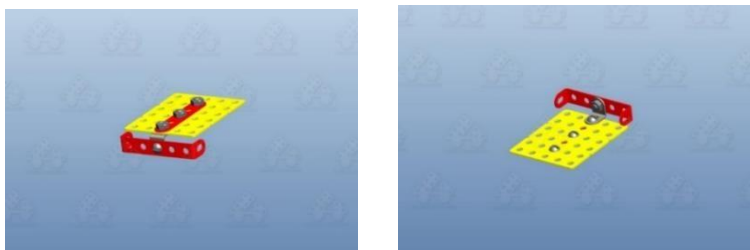
Մանկավարժական աշխատողի կողմից համակարգչի, մեդիապրոյեկտորի և էկրանի միջոցով ցույց է տրվել սայլակի ընդհանուր տեսքի նկարը և հավաքման գործընթացը՝ քայլ առ քայլ: Սայլակի ընդհանուր տեսքը ներկայացված է նկար 3-ում:



Նկար 3. Գունավոր սայլակի ընդհանուր տեսքը

Ստորև, սխեմայի տեսքով, ներկայացված է նաև կոնստրուկտոր հավաքածուով սայլակի հավաքման քայլերը:

1-ին քայլ - Համաձայն տեխնիկական նկարի հավաքվում է սայլակի հիմքը:



Նկար 4. Սայլակի հիմքի հավաքումը

2-րդ քայլ - Հավաքվում են սայլակի կողերը երկու բռնակներով:



Նկար 5. Սայլակի կողերի հավաքումը

3-րդ քայլ - Կատարվում է սայլակի հիմքի և կողերի միացում:



Նկար 6. Սայլակի

հիմքի և կողերի միացում

4-րդ քայլ - Կատարվում է սայլակի բռնակների միացումը և երկու 3 անցքերով շերտաձողերի միացում անիվների ամրացման համար:



Նկար 7. Սայլակի բռնակների հավաքում

5-րդ-քայլ - Հավաքման վերջում ամրացվում են անիվները և մոդելը պատրաստ է:

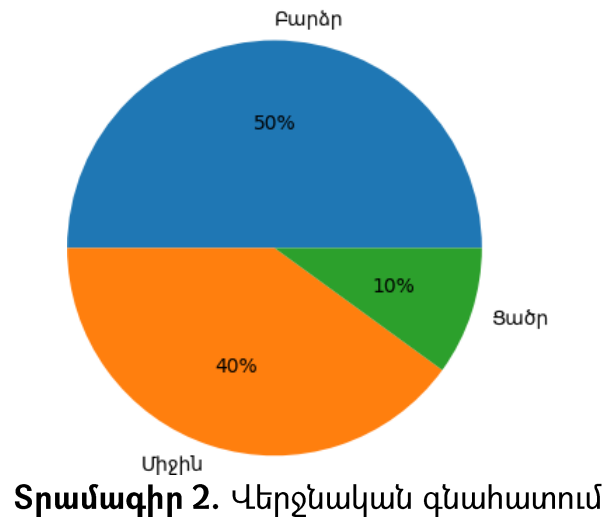


Նկար 8. Սայլակի պատրաստի մոդելը

Հետազոտության վերջնական փուլում կրկին իրականացվել է նույն չափանիշներով գնահատում:

Արդյունքները ցույց տվեցին դրական դինամիկա՝

- բարձր մակարդակ ցուցաբերող երեխաների թիվը աճել է մինչև 50%,
- միջին մակարդակը կազմել է մոտ 40%,
- ցածր մակարդակը նվազել է մինչև 10%:



Իրականացված հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ

- բարելավվել է երեխաների մանր մոտորիկական,
- զարգացել է տարածական մտածողությունը,
- աճել է հետաքրքրությունը կառուցողական գործունեության նկատմամբ,
- ձևավորվել են խմբային աշխատանքի հմտություններ,
- սաները սկսել են ավելի ինքնուրույն և ստեղծագործ մոտենալ առաջադրանքներին:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Ամփոփելով մեր կողմից իրականացված ուսումնասիրությունը՝ նշենք, որ՝

- կառուցողական աշխատանքները զարգացնում են նախադպրոցական տարիքի երեխաների տեխնիկական մտածելակերպը և ստեղծագործական ունակությունները:

- Մետաղական կոնստրուկտոր հավաքածուների կիրառումը նախադպրոցականների կառուցողական աշխատանքներում զարգացնում է երեխաների տեխնիկական գրագիտությունը, սերմանում է աշխատասիրություն և համբերատարություն:

- Զարգացնում է ավագ նախադպրոցականների խմբային աշխատանք կատարելու հմտությունը:

- Զարգացնում է նախադպրոցականների խոսքը՝ ներմուծելով նոր տեխնիկական բառապաշար:

- SCS սարքավորումների կիրառումը նախադպրոցական տարիքի երեխաների կառուցողական աշխատանքներում բարձրացնում է պարապմունքների արդյունավետությունը:

- Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների (SCS) կիրառումը մանկավարժական գործընթացում հնարավորություն է տալիս անցում կատարել ավանդական պարապմունքից դեպի ուսուցողական, խաղային գործունեություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Ишмакова М. С. (2013). *Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС: Пособие для педагогов*. Всероссийский учебно-методический центр образовательной робототехники; Маска.

Горвиц Ю. М., Чайнова, Л. Д., Подьяков, Н. Н. (1998). *Новые информационные технологии в дошкольном образовании*. Линка-Пресс.

Халамов В. Н., Семенов Ф. И., Фролова Р. А., Бучко Л. М., Подрядова Е. А. (2021). *Механика и электромеханика. Часть 2 (конструктор Лева и Tinker Kit)*. Изд. Халамов В. Н.

Куцакова Л. В. (2012). *Конструирование и художественный труд в детском саду*. Сфера.

Шуляк А. С. (2022). Робототехническое конструирование с детьми старшего дошкольного возраста. *Пралеска, (9)*, 19–23.

REFERENCE LIST

Ishmakova M. S. (2013). *Konstruirovanie v doshkol'nom obrazovanii v usloviyah vvedeniya (Design in preschool education in the context of the introduction) FGOS: Posobie dlya pedagogov*. Vserossiyskij uchebno-metodicheskij centr obrazovatel'noj robototekhniki; Maska.

Gorvic Yu. M., Chajnova L. D., Pod'yakov N. N. (1998). *Novye informacionnye tekhnologii v doshkol'nom obrazovanii (New information technologies in preschool education)*. Linka-Press.

- Halamov V. N., Semenov F. I., Frolova R. A., Buchko, L. M., & Podryadova E. A.** (2021). *Mekhanika i elektromekhanika (Mechanics and electromechanics)*. Chast' 2 (konstruktor Leva i Tinker Kit). Izd. Halamov V. N.
- Kucakova L. V.** (2012). *Konstruirovanie i hudozhestvennyj trud v detskom sadu (Design and artistic work in kindergarten)*. Sfera.
- Shulyak A. S.** (2022). *Robototekhnicheskoe konstruirovanie s det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta (Robotics design with older preschool children)*. Praleska, 9, 19–23.

РЕЗЮМЕ

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ РАБОТЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аревик Ходерян

В статье рассматривается конструктивная деятельность детей старшей группы дошкольного образовательного учреждения с использованием металлических конструкторов и внедрением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Цель статьи — выявить эффективность применения ИКТ в организации конструктивной деятельности с металлическими конструкторами и её влияние на когнитивное, техническое и творческое развитие детей. Методология исследования включает теоретический анализ, педагогическое наблюдение, организацию экспериментальной работы, а также изучение моделей организации конструктивной деятельности. В работе применялись средства ИКТ, такие как презентации, наглядные материалы и пошаговые демонстрации, с целью организации образовательного процесса. Результаты исследования показывают, что совместное использование металлических конструкторов и ИКТ способствует развитию мелкой моторики, пространственного и технического мышления, творческого воображения детей. Также повышается эффективность образовательного процесса и уровень вовлечённости детей. В заключении обосновывается, что интеграция ИКТ в конструктивную деятельность является эффективным педагогическим средством, способствующим всестороннему развитию дошкольников, формированию навыков сотрудничества и самостоятельной работы, а также модернизации образовательного процесса.

Ключевые слова: дошкольное образование, конструктивная деятельность, техническое мышление, познавательная деятельность, модель, сборочные работы.

SUMMARY

ORGANIZATION OF SENIOR PRESCHOOLERS' CONSTRUCTIVE ACTIVITIES THROUGH THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Arevik Khoderyan

The article discusses the constructive activity of children in the senior group of a preschool educational institution through the use of metal construction sets and the integration of information and communication technologies (ICT). The purpose of the article is to reveal the effectiveness of ICT application in constructive activities organized with metal constructors and its impact on children's cognitive, technical, and creative development. The research methodology includes theoretical analysis, pedagogical observation, organization of experimental work, as well as the study of models for organizing constructive activities. ICT tools such as Power Point Presentations, visual materials, and step-by-step demonstrations were used to organize the educational process. The research findings indicate that the combined use of metal construction sets and ICT contributes to the development of children's fine motor skills, spatial and technical thinking, and creative imagination. It also increases the effectiveness of the educational process and the level of children's engagement. In conclusion it has been substantiated that the integration of ICT into constructive activities is an effective pedagogical tool that promotes the comprehensive development of preschool children, forms collaborative and independent working skills, and contributes to the modernization of the educational process.

Keywords: *Preschool education, constructive activity, technical thinking, cognitive activity, model, assembly work.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 02.03. 2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 04.03. 2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 22.04.2026

ԻՆՖՈՐՄԱՏԻԿԱ

ԾՐԱԳՐԱՎՈՐՄԱՆ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՄԻՋԻՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

ԵՍԹԵՐ ՄԱՐԳԱՐՅԱՆ

Խ. Արմավյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ ester.margaryan@mail.ru

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.311

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Վերջին տարիներին թվային տեխնոլոգիաների արագընթաց զարգացումը նոր մարտահրավերներ է դրել կրթական համակարգի, մասնավորապես՝ միջին մասնագիտական կրթության (ՄՄԿ) առջև: Ծրագրավորման լեզուների դասավանդման ոլորտում մեթոդական և մանկավարժական ճիշտ մոտեցումների ընտրությունը դառնում է առանցքային՝ աշխատաշուկայի պահանջներին համապատասխանող մասնագետներ պատրաստելու համար: ՄՄԿ համակարգում ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունը պայմանավորված է տեսական հենքի և գործնական հմտությունների օպտիմալ համադրմամբ, որտեղ C++ և Python լեզուների զուգակցված ուսուցումն ապահովում է ուսանողների թե՛ հիմնարար, թե՛ կիրառական պատրաստվածությունը: Սույն հոդվածում ներկայացվում են C++ և Python ծրագրավորման լեզուների ուսուցման մեթոդական առանձնահատկությունները քոլեջային կրթության համատեքստում: Հոդվածում դիտարկվում են նախագծահեն ուսուցման (Project-based Learning) և խնդրահարույց ուսուցման մոդելները, որոնք նպաստում են ուսանողների ալգորիթմական մտածողության և ինքնուրույն աշխատելու հմտությունների զարգացմանը: Աշխատանքը ներառում է մանկավարժական վերլուծություն և գործնական կողային օրինակներ՝ ցուցադրելով C++ լեզվի դերը համակարգային տրամաբանության ձևավորման և Python-ի դերը՝ տվյալների արագ մշակման ու ավտոմատացման գործում:

Բանալի բառեր՝ ծրագրավորման մեթոդիկա, միջին մասնագիտական կրթություն (ՄՄԿ), նախագծահեն ուսուցում, C++, Python, ալգորիթմական մտածողություն, մանկավարժական տեխնոլոգիաներ:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների (SS) ոլորտի դինամիկ զարգացումը վերափոխում է կրթական պահանջները՝ միջին մասնագիտական կրթության (ՄՄԿ) համակարգի առջև դնելով գործնականում մրցունակ կադրեր պատրաստելու խնդիր: Կրթական նոր չափորոշիչների ներդրման արդյունքում ձևավորվել է միջավայր, որտեղ դասախոսը հանդես է գալիս ոչ միայն որպես տեսական գիտելիքի փոխանցող, այլև որպես ուսումնառության պրոցեսի մենթոր և համակարգող՝ օգտագործելով ժամանակակից ծրագրավորման լեզուները որպես խնդիրների լուծման արդյունավետ գործիքակազմ:

Ծրագրավորման լեզուների ուսուցման գործընթացում ՄՄԿ համակարգում առանցքային է ինչպես հիմնարար տրամաբանության ձևավորումը, այնպես էլ կիրառական գործնական փորձը: C++ և Python լեզուների համադրված դասավանդումը առաջարկում է մանկավարժական նոր մոտեցումներ, որոնցից են.

- Հիմնարար և կիրառական գիտելիքի բալանսավորում.

C++ լեզվի միջոցով ուսանողը յուրացնում է ցածր մակարդակի ալգորիթմական տրամաբանությունը և հիշողության կառավարումը, իսկ Python-ի միջոցով՝ բարձր մակարդակի տվյալների մշակումը և արագ պրոտոտիպավորումը:

- Աստիճանական բարդացման սկզբունք.

Տեսական բարդ կոնցեպտների մատուցումը պարզեցված շարահյուսություն ունեցող լեզուների (Python) և խիստ կառուցվածքային լեզուների (C++) զուգակցմամբ:

- Նախագծահեն ուսուցման ինտեգրում.

Ուսանողների ներգրավում իրական նախագծերում, որտեղ C++-ն օգտագործվում է համակարգային լուծումների, իսկ Python-ը՝ ինտերֆեյսների և տվյալների վերլուծության համար:

Այս լեզուների զուգակցված կիրառումը թույլ է տալիս կրթական գործընթացն իրականացնել ավելի արդյունավետ՝ ապահովելով ուսանողի սահուն անցումը ուսումնական լաբորատորիայից դեպի իրական ինժեներական միջավայր:

C++ և Python տեխնոլոգիաների կիրառությունը ծրագրավորման ուսուցման մեջ Այս երկու լեզուների ինտեգրումը ՄՄԿ ուսումնական պլաններում հնարավորություն է տալիս իրականացնել մասնագիտական պատրաստվածության մասշտաբային օպտիմալացում՝ պատրաստելով մասնագետներ, որոնք տիրապետում են թե՛ համակարգային տրամաբանությանը, թե՛ ժամանակակից արագ լուծումներին:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ծրագրավորման լեզուների դասավանդումը միջին մասնագիտական կրթության (ՄՄԿ) համակարգում պահանջում է յուրահատուկ մոտեցում, որը հաշվի է

առնում ուսանողների տարիքային հոգեբանությունը և աշխատաշուկայի անմիջական պահանջները: Մեր մեթոդաբանությունը հիմնված է կառուցողական ուսուցման (Constructivism) և աստիճանական բարդացման (Scaffolding) սկզբունքների վրա:

1. Հիմնարար գիտելիքների ձևավորում C++ լեզվի միջոցով

C++ լեզուն ՄՄԿ-ում ծառայում է որպես «ալգորիթմական դարբնոց»: Այստեղ ուսանողը սովորում է ոչ թե պարզապես գրել կոդ, այլ հասկանալ համակարգչի «ներքին խոհանոցը»:

Մեթոդական շեշտադրում. Հիշողության կառավարում և ցուցիչներ (Pointers)

ՄՄԿ ուսանողների համար ամենաբարդ թեմաներից մեկը հասցեավորումն է: Մեր առաջարկած մեթոդը կայանում է նրանում, որ ուսանողը պետք է տեսնի կապը փոփոխականի և հիշողության բջջի միջև:

Օրինակ 1 — C++ / Հիշողության դինամիկ բաշխում

```
C++
#include <iostream>
using namespace std;
int main() {
    int n;
    cout << "Մուտքագրեք տարրերի քանակը: ";
    cin >> n;
    // Դինամիկ հիշողության հատկացում
    int* arr = new int[n];
    for(int i = 0; i < n; i++) {
        arr[i] = i * 10;
        cout << "Հասցե: " << &arr[i] << " | Արժեք: " << arr[i] << endl;
    }
    delete[] arr; // Հիշողության ազատում՝ կարևոր մանկավարժական պահ
    return 0;
}
```

Գիտական վերլուծություն. Այս օրինակը սովորեցնում է ռեսուրսների պատասխանատու կառավարում, ինչը Python-ում ավտոմատացված է (Garbage Collection): Սա ձևավորում է ինժեներական մտածողություն:

2. Աբստրակցիայի զարգացում և արագ պրոտոտիպավորում Python-ով

Երբ ուսանողը հասկանում է, թե ինչպես է աշխատում հիշողությունը, մենք անցնում ենք Python-ին՝ շեշտը դնելով արտադրողականության և աբստրակցիայի վրա:

Մեթոդական շեշտադրում. Տվյալների կառուցվածքների օպտիմալ կիրառում

Python-ը թույլ է տալիս ՄՄԿ ուսանողին կենտրոնանալ խնդրի լուծման (Problem Solving) վրա, այլ ոչ թե շարահյուսության (Syntax):

Օրինակ 2 — Python / Տվյալների զտում և վերլուծություն

Python

Խնդիր. Ֆիլտրել ուսանողների ցուցակը ըստ գնահատականի

```
students = [  
    {"name": "Արմեն", "grade": 85},  
    {"name": "Անի", "grade": 92},  
    {"name": "Կարեն", "grade": 70}  
]
```

Օգտագործելով Lambda և Filter՝ ցույց տալու Python-ի հզորությունը

```
top_students = list(filter(lambda s: s['grade'] > 80, students))
```

```
for student in top_students:
```

```
    print(f'Գերազանցիկ: {student['name']} - {student['grade']}")
```

Մեթոդական առավելություն. Ուսանողը տեսնում է, որ C++-ում 20 տող պահանջող խնդիրը Python-ում լուծվում է 1-2 տողով: Սա զարգացնում է կոդի էսթետիկայի և արդյունավետության զգացումը:

3. Ուսուցման ակտիվ մեթոդների կիրառումը (Active Learning)

Հոդվածում առաջարկվում է ՄՄԿ համակարգում ներդնել հետևյալ մանկավարժական տեխնոլոգիաները.

Զույգերով ծրագրավորում (Pair Programming). Ուսանողները բաժանվում են «վարորդի» (կոդ գրող) և «նավիգատորի» (սխալներն ուղղող): Սա զարգացնում է թիմային աշխատանքի Soft Skills-ը:

Շրջված դասարան (Flipped Classroom). Ուսանողները տեսական նյութը յուրացնում են տանը (տեսադասերի միջոցով), իսկ դասարանում կատարում են միայն գործնական նախագծեր:

Կոդի ռեվյու (Code Review). Ուսանողները սովորում են կարդալ և քննադատել միմյանց կոդը՝ պահպանելով մասնագիտական էթիկան:

ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Մեր հետազոտության ընթացքում դիտարկվել է ուսանողների երկու խումբ: Առաջին խումբը սովորել է միայն մեկ լեզու, իսկ երկրորդը՝ C++ և Python համադրված մեթոդիկայով:

Ցուցանիշ	Միայն մեկ լեզու	C++ + Python համադրություն
Ալգորիթմական տրամաբանություն	Միջին	Բարձր
Խնդիրների լուծման արագություն	Ցածր	Շատ բարձր
Հարմարվողականություն նոր լեզուներին	Դժվարացած	Հեշտացված
Նախագծի ավարտման տոկոսը	65%	85%

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Ծրագրավորման լեզուների դասավանդման մեթոդական վերափոխումները ձևավորում են կրթության նոր էկոհամակարգ, որտեղ գիտելիքի փոխանցումը և գործնական հմտությունների ձեռքբերումը միջին մասնագիտական կրթության համակարգում ստանում են որակական նոր, անհատականացված մակարդակ:

Միջին մասնագիտական կրթության (ՄՄԿ) համակարգում C++ և Python լեզուների ուսուցման ընթացքում նորարարական մեթոդական գործիքների ինտեգրումը ոչ միայն բարձրացնում է ուսումնառության արդյունավետությունը, այլ նաև խթանում է ուսանողների վերլուծական, ստեղծագործական և ինժեներական մտածողությունը: Այս երկու լեզուների համադրված կիրառումը թույլ է տալիս ձևավորել ամբողջական մասնագիտական դիմանկար, որտեղ C++-ն ապահովում է համակարգային տրամաբանության հիմքը, իսկ Python-ը՝ կիրառական խնդիրների լուծման ճկունությունը: Ապագայում, դասավանդման ժամանակակից մեթոդների և տեխնոլոգիական լուծումների հետևողական ներդրումը կրթական համակարգում կհանգեցնի ինքնազարգացող ուսուցողական հարթակների ձևավորմանը, որտեղ ուսանողը, դասախոսը և ծրագրային գործիքակազմը դառնում են մի ամբողջական համագործակցային համակարգ՝ գիտելիքի փոխանակման, ստեղծման և մասնագիտական կատարելագործման գործընթացում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Ազգային Կենտրոն Մասնագիտական Կրթության Որակի Պահպանման (ANQA) (2025). Կրթական ծրագրերի որակավորման փաստաթուղթ՝ Միջին

մասնագիտական կրթության «Ծրագրավորում» մասնագիտության ուսումնական պլան և չափորոշիչներ. Երևան.

Աբրահամյան Ս. Կ. (2024). *Ծրագրավորման դասական դման մեթոդիկան միջին մասնագիտական հաստատություններում*. Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ. Երևան. Էդիթ Պրինտ.

Bloch J. (2018). *Effective Java (3rd ed.)*. Addison-Wesley Professional.

Guzdial M. (2023). *Learner-Centered Design of Computing Education: Research on Computing for Everyone*. Morgan & Claypool Publishers.
<https://doi.org/10.2200/S00965ED1V01Y201911CSL013>

Margolis J., & Fisher A. (2024). *Unlocking the Clubhouse: Women in Computing*. MIT Press.

Stroustrup B. (2024). *Programming: Principles and Practice Using C++ (3rd ed.)*. Addison-Wesley Professional.

Van Rossum G. (2025). *The Python Tutorial*. Python Software Foundation.
docs.python.org

REFERENCE LIST

Nacional'nyj centr obespecheniya kachestva professional'nogo obrazovaniya (ANKO) (2025).

Kvalifikacionnyj dokument dlya obrazovatel'nyh programm: Uchebnyj plan i standarty po special'nosti «Programmirovaniye» srednego professional'nogo obrazovaniya (*Qualification document for educational programs: Curriculum and standards for the specialty "Programming" of secondary vocational education*). Erevan.

Abrahamyan S. K. (2024). Metodika prepodavaniya programmirovaniya v srednih professional'nyh uchebnyh zavedeniyah (*Methods of teaching programming in secondary vocational educational institutions*). Uchebno-metodicheskoe posobie. Erevan. Redaktirovat'. Pechat'.

Bloch J. (2018). *Effective Java (3rd ed.)*. Addison-Wesley Professional.

Guzdial M. (2023). *Learner-Centered Design of Computing Education: Research on Computing for Everyone*. Morgan & Claypool Publishers.
<https://doi.org/10.2200/S00965ED1V01Y201911CSL013>

Margolis J., & Fisher A. (2024). *Unlocking the Clubhouse: Women in Computing*. MIT Press.

Stroustrup B. (2024). *Programming: Principles and Practice Using C++ (3rd ed.)*. Addison-Wesley Professional.

Van Rossum G. (2025). *The Python Tutorial*. Python Software Foundation. docs.python.org

РЕЗЮМЕ
МЕТОДИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ
ПРОГРАММИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Естер Маргарян

В последние годы стремительное развитие цифровых технологий поставило новые задачи перед образовательной системой, в частности, перед средним профессиональным образованием (СПО). В области преподавания языков программирования выбор правильных методических и педагогических подходов становится ключевым фактором подготовки специалистов, соответствующих требованиям рынка труда. Эффективность учебного процесса в системе СПО обусловлена оптимальным сочетанием теоретических знаний и практических навыков.

В данной статье рассматриваются методические особенности обучения языкам программирования C++ и Python в контексте колледжского образования. В работе анализируются модели проектного (Project-based Learning) и проблемного обучения, способствующие развитию алгоритмического мышления и навыков самостоятельной работы студентов. Статья включает как педагогический теоретический анализ, так и практические примеры кода, демонстрирующие роль C++ в формировании системной логики и роль Python в оперативной обработке данных и автоматизации.

Ключевые слова: методика программирования, среднее профессиональное образование (СПО), педагогические технологии, проектное обучение, C++, Python, алгоритмическое мышление.

SUMMARY
METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF TEACHING PROGRAMMING
LANGUAGES IN THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM

Yester Margaryan

In recent years, the rapid development of digital technologies has posed new challenges for the educational system, particularly for the Vocational Education and Training (VET) sector. In the field of teaching programming languages, selecting appropriate methodological and pedagogical approaches is crucial for preparing specialists who meet the current demands of the labor market. The effectiveness of the learning process in the VET system is determined by the optimal balance between theoretical knowledge and practical application. The article presents the methodological features of teaching C++ and

Python programming languages within the context of college education. The study examines project-based learning (PBL) and problem-based learning models that promote the development of students' algorithmic thinking and independent work skills. The article includes both theoretical pedagogical analysis and practical code examples, demonstrating the role of C++ in forming fundamental system logic and the role of Python in efficient data processing and automation.

Keywords: *programming methodology, vocational education (VET), pedagogical technologies, project-based learning, C++, Python, algorithmic thinking.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 15.02. 2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 19.02. 2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 29.03.202

**ԴԵՌԱՀԱՍՆԵՐԻ ԳԵՂԱԳԻՏԱԿԱՆ ԶԳԱՑՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ
ՑՈՒՑԻՉՆԵՐԸ «ԵՐԱԺՇՏՈՒԹՅՈՒՆ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԵՐԻՆ**

ԼԱԼԱ ՍԻՄՈՆՅԱՆ

Խ. Արսլանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ simonyanlala-phd24@aspu.am

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.312

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածի նպատակն է մշակել սովորողների գեղագիտական զգացմունքների ձևավորվածության մակարդակն արտահայտող ցուցիչներ, որոնք թույլ կտան գնահատել աշակերտի հուզական-արժեքային վերաբերմունքը երաժշտության նկատմամբ:

Ուսումնասիրելով առարկայի չափորոշիչը, ծրագիրը և դասագրքերի բովանդակությունը, տեսնում ենք, որ ուսումնական նյութերն ապահովում են սովորողների գեղագիտական զգացմունքների ձևավորման համար անհրաժեշտ տեսական նյութ, գործնական առաջադրանքներ, սակայն երաժշտության ուսուցչի համար չկան դրանց չափման և գնահատման ցուցիչներ: Օգտվելով ժամանակակից հոգեբանական և մանկավարժական հարուստ փորձից, մենք մշակել ենք գեղագիտական զգացմունքի ձևավորման կառուցվածքային բաղադրիչների՝ հուզական արձագանքի և ապրումակցման, գեղագիտական ընկալման, գնահատման և դատողության չափումների համար ցուցիչներ, որոնք օգտակար կլինեն առարկան դասավանդող ուսուցչին ուսուցման գործընթացում:

Հոդվածի շրջանակներում իրականացված ուսումնասիրության հիմնական ձեռքբերումներն են երաժշտության դասերին գեղագիտական զգացմունքների ձևավորման հիմնական ցուցիչների մշակումը, դրանց իրականացման համար առաջարկվող տարբեր մեթոդական հնարները, որոնք թույլ են տալիս ուսուցչին ախտորոշել և զարգացնել աշակերտների հուզական արձագանքը և ընկալման մակարդակը երաժշտական երկերի նկատմամբ: Առաջադրված ցուցիչները կարող են ծառայել որպես ուղեցույց հանրակրթական դպրոցների երաժշտության ուսուցիչների համար՝ դասի արդյունավետությունը բարձրացնելու նպատակով:

Բանալի բառեր՝ երաժշտություն, գեղագիտական զգացմունք, հույզ, գեղագիտական ընկալում, ցուցիչ, դեռահաս, ընկալում, գնահատում:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Գեղագիտական զգացմունքների կառուցվածքային համալիր բնույթը վկայում է, որ դրանք չափելու համար մեկ կամ երկու չափման մեթոդները բավարար չեն, չնայած, որ շատ հեղինակներ առաջնորդել են միայն մեկ բնույթի չափման ցուցիչներով կամ կիրառել են մեկ տեսակի հարցարան: Հատկապես արվեստի՝ այս դեպքում երաժշտության հետ համատեղ միավորման արդյունքում մեզ անհրաժեշտ էին դիտարկել ինչպես հոգեբանական, գեղագիտական պայմաններում, այնպես էլ երաժշտական արվեստի համատեքստում զգացմունքների առաջացման և որոշակի գործունեության արդյունքում դրանց չափման մեթոդները: Մեր կողմից ուսումնասիրվել են մի շարք չափողական ցուցիչներ գեղագիտական փորձառության ոլորտում, որոնց հուսալիությունն ու արդյունավետությունը փորձարարական ճանապարհով ստուգվել և ապացուցվել է ժամանակակից հոգեբանության անվանի ներկայացուցիչների կողմից: Հանրակրթական դպրոցի երաժշտություն առարկայի ուսուցման գործընթացում դեռահասների գեղագիտական զգացմունքների չափման համար առկա տարբեր մեթոդների հիման վրա մեր կողմից մշակվել է դրանց չափման ցուցիչների համալիր համակարգ՝ համապատասխան մեր հետազոտության նպատակների, որը ներկայացվում է սույն ենթագլխում: Ելնելով գեղագիտական զգացմունքների ձևավորման մոդելի բազմագործոն ուղղվածությունից, պարզ է դառնում, որ մենք չափում ենք մի քանի բաղադրիչներ: Այստեղ կարևոր է ոչ միայն հուզական վերաբերմունքն ու արձագանքը երաժշտությանը, այլև գեղագիտական ընկալման մակարդակը, գնահատողական կարողությունն ու իմաստավորումը:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են հետևյալ մեթոդները՝ նորմատիվային և ուսումնական փաստաթղթերի բովանդակային վերլուծություն, տեսական աղբյուրների և ժամանակակից հոգեբանական և մանկավարժական փորձի ուսումնասիրություն:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Երաժշտություն առարկայի բաղադրիչները (երգեցողություն, երաժշտափոմական շարժում, նվագարանների կիրառում, ունկնդրում և իմպրովիզացիա) հնարավորություն են տալիս տեսնել և չափել գեղագիտական զգացմունքների առկայությունն ու դրանց ուժգնության սահմանը տարբեր գործընթացներում: Սա էլ ապահովում է երաժշտության ակտիվ ուսուցումը, քանի որ, որքան սովորողն ակտիվ հարաբերակցության մեջ է առարկայի ուսուցման ընթացքում, այնքան ավելի շատ և ավելի լավ են գործի դրվում նրա զգացմունքները:

Հասկանալու համար, թե որքանով է սովորողը հուզական առումով ընդգրկվել դասապրոցեսի մեջ, նախ կատարում ենք դիտարկում, որը հնարավորություն է տալիս գնահատել դասարանի հուզական ներգրավվածությունը հետևյալ ուղղություններով.

- ուշադրությունը դասի ընթացքում,
- վարքային դրսևորումներ և դեմքի արտահայտություն,
- քննարկումներին մասնակցություն,
- գեղագիտական տերմինների կիրառում:

Ամբողջ դասարանի ընդհանուր ներգրավվածության ախտորոշման համար ընտրում ենք 4-5 հոգանոց ֆոկուս խմբեր և ժամանակ առ ժամանակ կենտրոնանում խմբերից յուրաքանչյուրի վրա: Յուրաքանչյուր ուղղության համար սահմանվում են հետևյալ բաղադրիչները, որոնց առկայության կամ բացակայության մակարդակը որոշում ենք 0-3 թվային ցուցիչներով.

Դրսևորում	Գնահատում
Յուցաբերվում է ակտիվ ներգրավվածություն, սովորողները սիրով հետևում են դասապրոցեսի ընթացքին, լիովին ձուլվում երաժշտության հետ և արձագանքում ու ապրումակցում են երաժշտական նրբերանգներին: Ակտիվ մասնակցում են քննարկմանը և կարողանում են ներկայացնել իրենց զգացմունքներն ու ապրումները:	3 - ԲԱՐՁՐ
Սովորողները ներգրավված են դասապրոցեսին, սակայն երբեմն շեղվում են կամ չեն կարողանում ձուլվել երաժշտության հետ: Կա հուզական ապրումակցում երաժշտության հանդեպ, բայց զգում են միայն պարզ հույզեր, չորսալով գեղագիտական նրբերանգները: Քննարկման ժամանակ չեն կարողանում բացատրել զգացմունքները կամ արտահայտում են դրանք միայն պարզ բառերով (ուրախություն – տխրություն և այլն):	2 - ՄԻՋԻՆ
Նկատվում է ընկալման և դասապրոցեսին մասնակցության պասիվ դրսևորում, սովորողները հաճախ շեղվում են և ձանձրանում գործընթացից: Դժվարանում են ընկալել երաժշտական գեղագիտական իմաստները և դրսևորել դրանց հանդեպ իրենց հույզերը: Խուսափում են մասնակցել քննարկումներին:	1 - ՑԱԾՐ

Դասապրոցեսի վերաբերյալ անտարբեր վերաբերմունք, հուզականության կատարյալ բացակայություն և խուսափում բոլոր տեսակի գործընթացներից: Ոչ մի կերպ չեն մասնակցում քննարկումներին:	0 - ՉԵՂՈՔ
---	-----------

Աղյուսակ 1.

Դասարանի ընդհանուր հուզական և երաժշտա-գեղագիտական ընկալման մակարդակն ախտորոշելուց հետո կիրառում ենք հարցարաններ սովորողների գեղագիտական զգացմունքները յուրաքանչյուր սովորողի համար ճշգրիտ չափելու նպատակով:

V-VII (10-12 տարեկաններ՝ նախադեռահասություն) դասարանների սովորողների գեղագիտական զգացմունքների չափման համար մենք ստեղծել ենք գրաֆիկական պատկերներ մարդուկների տեսքով, որոնցից յուրաքանչյուրի դեմքի արտահայտություն ցույց է տալիս որոշակի զգացմունքային վիճակ (Шестова, 2024): Ընտրվել են գեղագիտական զգացմունքների բոլոր տեսակի (դրական, բացասական, ճանաչողական և այլն) խմբերին պատկանող հույզերից մի քանիսը, որպեսզի վերլուծելիս պարզ դառնա, թե որ տեսակն է ավելի գերակշռում և արդյոք համապատասխանում է երաժշտության բնույթին: Ավելի պարզ դարձնելու համար մենք յուրաքանչյուր մարդուկի գլխավերևում տալիս ենք հուշում, թե կոնկրետ որ զգացմունքի հետ է կապված նրա դեմքի արտահայտությունը: Սովորողները երաժշտական գործունեությունից (ունկնդրում, երգեցողություն և այլն) հետո ընտրում են այն պատկերները, որոնց համապատասխանում էր երաժշտությունը կամ, որոնք ավելի մոտ էին իրենց սեփական զգացմունքներին: Նրանք հնարավորություն ունեն ընտրելու մի քանի տարբերակներ, որոնց շնորհիվ կարող ենք որսալ խառը գեղագիտական զգացմունքները, ընդ որում՝ դրականն ու բացասականը միաժամանակ: Մարդուկների ներքևի հատվածում աշակերտները պետք է ընտրեն նաև 1-3 թվերից որևէ մեկը, որոնք ցույց են տալիս զգացմունքի ուժգնությունը. 1՝ թույլ, 2՝ միջին, 3՝ ուժեղ: Սա թույլ է տալիս որոշել յուրաքանչյուր զգացմունքի ինտենսիվության մակարդակը (Шестова, 2024):

Օրինակ՝

Չարմանք



Տխրություն



1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

Չվարճանք



1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

Հիացմունք



1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

Բարկություն



1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

VIII-IX դասարանների սովորողները, որոնք արդեն իսկ ավելի գիտակից են և ունեն ավելի հստակ ձևավորված երաժշտական ճաշակ և նախասիրություններ, կարող են կողմնորոշվել երաժշտական ժանրերի հարցում, ընտրելով իրենց զգացմունքային դաշտին և հոգեվիճակին առավել մոտ ստեղծագործությունները: Նրանց հուզական արձագանքի չափման համար մենք առաջարկում ենք հետևյալ միջոցը: Որպես ունկնդրման նյութ միացնել տարբեր ժանրերի ստեղծագործություններ, օրինակ՝ դասական, այնուհետև՝ ռոք ժանրի ստեղծագործություն: Մեր կողմից ընտրվել են ստեղծագործություններ, որոնք աչքի են ընկնում զգացմունքային խորը բնույթով, ակնհայտ երաժշտական կերպարներով, որոնք միանգամայն կհետաքրքրեն այս տարիքի սովորողներին: Դրանք են՝

դասական – Լյուդվիգ վան Բեթհովեն – Սիմֆոնիա թիվ 5, 1-ին մաս

ռոք – Queen – Bohemian Rhapsody

Առաջին ստեղծագործության տվյալ հատվածը կոմպոզիտորի կողմից անվանվել է «Ճակատագրի» թեմա, որը միանգամից ընկալվում է ունկնդրի կողմից: Այն ունի վեհ բնույթ, որը, կարծես, մարդու և իր ճակատագրի պայքարն է խորհրդանշում:

Երկրորդ ստեղծագործությունը ռոք ժանրի հիանալի գլուխգործոցներից է, որն իր մեջ կրում է դասական ժանրի տարրեր, օպերային հատվածներ: Այն անմիջական կապ ունի անձնական կյանքի, ապրումների, հուզական վիճակի, սեփական ճակատագրի ընդունման և գիտակցման հետ:

Երկու ստեղծագործությունների ունկնդրումից հետո սովորողներին տրվում է հարցարան, որը նպատակ ունի բացահայտել հուզական արձագանքի և երաժշտական-գեղագիտական ընկալման մակարդակը երկու տարբեր ստեղծագործությունների միջոցով: Հարցարանը կազմված է հետևյալ ձևով.

Լյուդվիգ վան Բեթհովեն – Սիմֆոնիա թիվ 5, 1-ին մաս	Queen – Bohemian Rhapsody
Երաժշտությունը լսելիս ես զգացի	Երաժշտությունը լսելիս ես զգացի
Ես ուզում եմ այս ստեղծագործությունը կրկին լսել / չլսել, քանի որ...	Ես ուզում եմ այս ստեղծագործությունը կրկին լսել / չլսել, քանի որ...
Ստեղծագործությունը լսելիս մտքումս եկան հետևյալ պատկերները...	Ստեղծագործությունը լսելիս մտքումս եկան հետևյալ պատկերները...
Այս երաժշտությունը հոգեհարազատ էր / չէր իմ ներաշխարհին և ապրումներին:	Այս երաժշտությունը հոգեհարազատ էր / չէր իմ ներաշխարհին և ապրումներին:
Ստեղծագործությունն ինձ մոտ հանգստություն / լարվածություն առաջացրեց:	Ստեղծագործությունն ինձ մոտ հանգստություն / լարվածություն առաջացրեց:

Աղյուսակ 2.

Ինչպես տեսնում ենք, հարցարանը պարունակում է հարցեր, որոնցում տրված միտքը պետք է շարունակի սովորողը, ինչպես նաև հարցեր, որոնք ընտրություն են պահանջում նրա կողմից: Այն հարցերը, որոնցում պատասխանը շարունակում է սովորողը, թույլ են տալիս բացահայտել նաև նրանց գեղագիտական տերմինների իմացության մակարդակը, ինչպես նաև զգացմունքները ճշգրիտ արտահայտելու կարողությունը, այսինքն՝ հույզերի իմաստավորման գործընթացը (Crickmore, 2017): Ստացված արդյունքները պետք է վերլուծվեն յուրաքանչյուր սովորողի հուզական արձագանքը և ընկալումը անհատապես բացահայտելու համար, այլ ոչ թե դրանց գումարի և տոկոսային հարաբերակցության շնորհիվ: Սա կապված է դեռահասի՝ որպես անհատականության, սուբյեկտիվ զգացմունքային աշխարհի և դրա դրսևորումների հետ, որը չի պարտադրում նմանատիպ արդյունքներ այլոց մոտ: Յուրաքանչյուր սովորողի գրանցած տվյալները վերլուծելուց հետո, կարող ենք տեսնել դասարանի՝ երաժշտության հանդեպ հուզական արձագանքի, գեղագիտական և երաժշտական ընկալման և ճաշակի զարգացվածության մակարդակը:

Յուրաքանչյուր սովորողի կողմից տրված պատասխանները չափվում են ըստ հետևյալ ցուցիչների.

Սովորողի զգացմունքայնության մակարդակ	Գնահատում
---	------------------

Սովորողի վարքային դրսևորումները, դեմքի արտահայտությունը արտացոլվում են ունկնդրված երաժշտական ստեղծագործությունների բնույթին համապատասխան	0, 1, 2, 3
Սովորողը ցուցաբերում է զգացմունքայնություն և հետաքրքրություն ստեղծագործության հանդեպ, սակայն չի կարողանում դրանք արտահայտել	0, 1, 2, 3
Սովորողը գիտակցում է յուրաքանչյուր ստեղծագործության բնույթը, կերպարային առանձնահատկությունները, սակայն չի ընկալում դրանում ներդրված զգացմունքային աշխարհը	0, 1, 2, 3
Սովորողը անտարբեր է թե՛ երաժշտության բնույթի, զարգացման, թե՛ իր զգացմունքները արտահայտելու գործում:	0, 1, 2, 3

Աղյուսակ 3.

Գեղագիտական զգացմունքների չափման համար մեծ նշանակություն ունեն ոչ միայն հուզական արձագանքը երաժշտությանը և հույզերի ճանաչման ու արտահայտման գործընթացները, այլև հուզական էմպաթիայի գործընթացը (Ларина, 2016): Հատկապես երաժշտական արվեստի նկատմամբ, որտեղ ներդրված են թե՛ կոմպոզիտորի, թե՛ այն կատարողի խորը զգացմունքներն ու ապրումները: Այս առումով անհրաժեշտ է պարզել, թե որքանով են սովորողները կարողանում ապրումակցել այդ զգացմունքներին, զգալ դրանք որպես սեփական ապրումներ, որոնք կօգնեն արտահայտել համապատասխան զգացմունքներ: Սա ոչ միայն երաժշտության հանդեպ գեղագիտական կամ հակագեղագիտական վերաբերմունք է, այլ անձի կողմից դրա խորը ընկալում, զգացմունքների ճանաչում, ապրումակցում և արտահայտում:

Երաժշտություն առարկայի ուսուցման գործընթացում դեռահասների կողմից երաժշտական ստեղծագործության հանդեպ հուզական ապրումակցման մակարդակը ախտորոշելու նպատակով առաջարկում ենք հետևյալ չափումներն ու ցուցիչները:

Սովորողների համար ընտրում ենք հետևյալ ստեղծագործությունները՝

V-VII-դասարաններ – Ս. Պրոկոֆև - «Պետյան և գայլը» սիմֆոնիկ հեքիաթը, որտեղ յուրաքանչյուր երաժշտական կերպար ունի վառ մարմնավորում երաժշտական տարբեր գործիքների միջոցով:

VIII-IX-դասարաններ – Ա. Տիգրանյան - «Անուշ» օպերան, որը ազգային երաժշտության հիմնաքարն է, որտեղ ներկայացվում են հայ հին ազգային բարքերը գլխավոր հերոսների ճակատագրի միջոցով: Այն լիովին համապատասխանում է այս տարիքում գտնվող սովորողների զգացմունքային աշխարհին և գիտակցության մակարդակին:

Ստեղծագործություններին մանրամասն ծանոթացնելուց հետո նրանց հանձնարարվում է բեմադրել դրանք, որտեղ յուրաքանչյուր աշակերտ ինքն է ընտրում, թե որ կերպարը պետք է մարմնավորի: Բեմադրությունը կայանում է առանց ձայնի, ցույց տալով միայն հերոսների ապրումները: Սա մեզ օգնում է հասկանալ, թե որքանով է աշակերտը ընկալել կերպարի առանձնահատկությունները, հոգե-հուզական վիճակը և ցույց է տալիս, թե որքանով է նա ապրումակցում տվյալ հերոսի հուզական վիճակին:

Բեմադրությունից հետո սովորողներին տրվում է հարցարան, որն ընդգրկում է հետևյալ հարցերը.

1. Դու ինչպե՞ս կվերնագրեիր այս ստեղծագործությունը, եթե լինեիր կոմպոզիտորը:
2. Ըստ քեզ ստեղծագործության միջոցով արտահայտվե՞լ էին կոմպոզիտորի զգացմունքները, եթե այո, ո՞ր հատվածներում դա ավելի շատ զգացվեց:
3. Ի՞նչ կանեիր դու, եթե լինեիր քո կերտած դերակատարի փոխարեն:
4. Ըստ քեզ ի՞նչ էր զգում տվյալ հերոսը պատմության ընթացքում:
5. Ի՞նչ ձևով դու կավարտեիր այս երաժշտական պատմությունը, եթե լինեիր կոմպոզիտորը:
6. Հորինի՛ր փոքրիկ մեղեդի, որը ցույց կտա քո կերտած հերոսի զգացմունքները պատմության ընթացքում:

Հարցարանի և բեմադրության արդյունքները չափում ենք հետևյալ ցուցիչներով.

Հուզական ապրումակցման մակարդակ	Գնահատում
Սովորողը ընկալում է երաժշտական ստեղծագործության զգացմունքային աշխարհը, որը ներդրել է կոմպոզիտորը, կարողանում է արտահայտել հերոսների գեղագիտական զգացմունքները,	Բարձր-3

հույզերը և ապրումները, ունենալով նույն զգացմունքները:	
Սովորողը ընկալում է երաժշտության բնույթը, զգացմունքային և հուզական դաշտը, սակայն չի կարողանում արտահայտել կոմպոզիտորի և դերակատարի զգացմունքները, ինչպես սեփականը:	Միջին-2
Սովորողը չի կարողանում ընկալել երաժշտական ստեղծագործության մեջ արտացոլված գեղագիտական զգացմունքները, կոմպոզիտորի և հերոսների ապրումները, առավել ևս դրանք արտահայտել:	Ցածր-1
Սովորողը անտարբեր է դասարանում իրականացվող աշխատանքի նկատմամբ, չի ցանկանում ընկալել և ներգրավվել գործունեության մեջ:	Բացասական-0

Աղյուսակ 4.

Գեղագիտական զգացմունքների հաջորդ կարևոր բաղադրիչի՝ գեղագիտական գնահատման մակարդակը պարզելու համար առաջարկում ենք կիրառել դրա չափման հետևյալ միջոցը: Որպես ունկնդրման նյութ կարող ենք առաջարկել Կոմիտասի Գարունա և Սոնա յար ստեղծագործությունները: Առաջինը բնույթով խոր հուզական, անչափ զգացմունքային է, իսկ երկրորդն ավելի աշխույժ է և թեթև: Կատարված երաժշտական գործունեությունից հետո սովորողներին տրվում են հետևյալ հարցերը.

1. Ի՞նչ տպավորություններ ստացար յուրաքանչյուր ստեղծագործությունից, արտահայտիր մեկ բառով:
2. Ո՞ր երաժշտությունը քեզ մոտ առավել հուզմունք առաջացրեց:
3. Գնահատիր յուրաքանչյուր ստեղծագործությունը 1-5 բալերով և բացատրիր, ինչու՞ ես այդպես մտածում:

4. Ստեղծագործությունների ո՞ր հատվածները ստիպեցին ավելի խորը ապրումներ ունենալ:

Սովորողների կողմից տրված պատասխաններից կարելի է հասկանալ, արդյո՞ք նրանց ստացել են որոշակի տպավորություն երաժշտական գործունեությունից, որոնք իրապես կապված են նրանց զգացմունքային աշխարհի հետ, թե՞ պատասխանները պարզապես մտածված են և ոչինչ չեն արտահայտում:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Այսպիսով, ամփոփելով դեռահասների գեղագիտական զգացմունքների ձևավորման չափման ցուցիչների մշակումը՝ կարելի է եզրակացնել, որ երաժշտության ուսուցման գործընթացում գեղագիտական դաստիարակությունը դադարում է լինել վերացական հասկացություն, երբ այն հիմնված է հստակ չափելի չափանիշների վրա: Մշակված ցուցիչները հնարավորություն են տալիս ոչ միայն գնահատել աշակերտի գիտելիքների մակարդակը, այլև տեսնել նրա հուզական զարգացման դինամիկան, երաժշտական ճաշակի ձևավորումը և վերաբերմունքը արվեստի արժեքների նկատմամբ: Սա թույլ է տալիս ուսուցչին անհատականացնել ուսուցման մեթոդները՝ դրանք համապատասխանեցնելով դեռահասի ներքին աշխարհին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Ларина А. Т. (2016). Эмоциональный интеллект. Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Шестова М. А. (2021). Экспериментальная эстетика и эстетические эмоции: обзор западных трендов. Москва, Россия.

Шестова М. А., Забелина М. Р., Васильченко У. И., Анохина К. В., Волдинер Е. А. (2024). Апробация шкалы эстетических эмоций на российской выборке. *Психологический журнал*, 45(3), URL: <https://journals.rcsi.science/0205-9592/article/view/261996>

Холиков К. Б. (2023). Измерение эмоции при разучивании музыки, функция компонентного процессного подхода психологического-музыкального развития. Turkistan Innovative University.

Crickmore L. (2017). The measurement of aesthetic emotion in music. *Frontiers in Psychology*, 8, 651, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00651>

Perlovsky L. (2014). Mystery in experimental psychology: How to measure aesthetic emotions? *Frontiers in Psychology*, 5, 1006.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01006>

REFERENCE LIST

- Larina A. T. (2016).** Emotsional'nyy intellekt (*Emotional intelligence*). Moskovskiy gorodskoy pedagogicheskiy universitet, Moskva, Rossiya.
- Shestova M. A. (2021).** Eksperimentalnaya estetika i esteticheskie emotsii: obzor zapadnykh trendov (*Experimental Aesthetics and Aesthetic Emotions: A Review of Western Trends*). Moskva, Rossiya. DOI: отсутствует
- Shestova M. A., Zabelina M. R., Vasilchenko U. I., Anokhina K. V., Voldiner E. A. (2024).** Aprobatsiya shkaly esteticheskikh emotsiy na rossiyskoy vyborke (*Testing the aesthetic emotions scale on a Russian sample*). *Psikhologicheskiy zhurnal*, 45(3), URL: <https://journals.rcsi.science/0205-9592/article/view/261996>
- Kholikov K. B. (2023).** Izmerenie emotsii pri razuchivanii muzyki, funktsiya komponentnogo protsessnogo podkhoda psikhologicheskogo-muzykalnogo razvitiya (*Measuring emotion in music learning, a function of the component process approach to psychological-musical development*). Turkistan Innovative University.
- Crickmore L. (2017).** The measurement of aesthetic emotion in music. *Frontiers in Psychology*, 8, 651, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00651>
- Perlovsky L. (2014).** Mystery in experimental psychology: How to measure aesthetic emotions? *Frontiers in Psychology*, 5, 1006.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01006>

РЕЗЮМЕ
ПОКАЗАТЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ ПОДРОСТКОВ НА
УРОКАХ ПРЕДМЕТА «МУЗЫКА»

Лала Симонян

Сложный структурный характер эстетических чувств свидетельствует о том, что для их измерения одного или двух методов недостаточно, хотя многие авторы ограничивались лишь отдельными показателями или использовали один тип опросника. Особенно в условиях взаимодействия искусства, в данном случае музыки, необходимо рассматривать методы измерения чувств как в психологическом и эстетическом контексте, так и в рамках музыкального искусства, а также в процессе их возникновения и проявления в различных видах деятельности.

В рамках нашего исследования были изучены различные измерительные показатели в области эстетического опыта, надежность и эффективность которых были экспериментально проверены и подтверждены известными представителями современной психологии. На основе существующих методов измерения эстетических чувств в процессе преподавания предмета «Музыка» в общеобразовательной школе нами была разработана комплексная система показателей их измерения, соответствующая целям нашего исследования, которая представлена в данном подразделе. Исходя из многофакторной направленности модели формирования эстетических чувств, становится очевидно, что мы измеряем несколько компонентов. Важны не только эмоциональное отношение и реакция на музыку, но и уровень эстетического восприятия, оценочные способности и осмысление.

Ключевые слова: музыка, эстетические чувства, эмоция, эстетическое восприятие, показатель, подросток, восприятие, оценивание.

SUMMARY
INDICATORS OF THE FORMATION OF ADOLESCENTS' AESTHETIC FEELINGS IN
"MUSIC" LESSONS

Lala Simonyan

The complex structural nature of aesthetic feelings indicates that a single or even two measurement methods are not sufficient to assess them, although many authors have relied only on individual indicators or used a single type of questionnaire. Especially in the context of the integration of art in this case, music it is necessary to consider methods of measuring these feelings both in psychological and aesthetic contexts, as well as within the

framework of musical art, including their emergence and manifestation in various types of activities. In our study, several measurement indicators in the field of aesthetic experience were examined, the reliability and effectiveness of which have been experimentally tested and confirmed by prominent representatives of modern psychology. Based on existing methods for measuring aesthetic feelings in the process of teaching the subject “Music” in general education schools, we developed a comprehensive system of measurement indicators aligned with the objectives of our research, which is presented in this subsection.

Given the multifactorial nature of the model of aesthetic feeling formation, it becomes clear that we measure several components. Not only emotional attitude and response to music are important, but also the level of aesthetic perception, evaluative abilities, and meaning-making.

Keywords: *music, aesthetic feelings, emotion, aesthetic perception, indicator, adolescent, perception, evaluation.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 09.03. 2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 14.03. 2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 16.04.2026

ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՀԱՄԱՑԱՆՑԱՅԻՆ ԿԱԽՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄՆԵՐԸ ԵՎ ՀԵՏԵՎԱՆՔՆԵՐԸ

ԼՈՒՍԻՆԵ ՍԵՐՈՐՔԱՆ

Խ. Արվյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ ispiryanmariam@aspu.am

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.313

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է ուսանողների ինտերնետային կախվածության մեխանիզմներին և դրա բազմակողմանի հետևանքների համապարփակ ուսումնասիրությանը: Վերլուծվում է, որ թվային տեխնոլոգիաները, ծառայելով որպես սոցիալականացման կարևոր գործիք, կարող են նաև հանգեցնել դիսֆունկցիոնալ վարքի, որը դրսևորվում է որպես ինտերնետային կախվածություն: Առանձնացվում են կախվածության զարգացման հիմնական մեխանիզմները՝ ներյոկենսաքիմիական, սոցիալ-ճանաչողական, հուզական, վարքային, տեխնոլոգիական և շրջակա միջավայրի գործառույթները փոխկապակցված համակարգում:

Հատուկ ուշադրություն է դարձվում դոպամինային համակարգի ակտիվացմանը, սոցիալական ինքնաներկայացմանը, վիրտուալ միջավայրում արագ հետադարձ կապի ազդեցությանը և առցանց հաղորդակցության բնութագրերին: Ներկայացվում է նաև հիպերպերսոնալ հաղորդակցության տեսությունը, որի համաձայն առցանց փոխազդեցությունները կարող են դառնալ ավելի ինտենսիվ և հուզականորեն լիցքավորված՝ ընտրողական ինքնաներկայացման, գրուցակցի իդեալականացման և հաղորդակցության կառավարելիության պատճառով:

Ընդգծվում է, որ ինտերնետային կախվածությունը հատկապես տարածված է դեռահասների շրջանում և կարող է ունենալ բացասական սոցիալական, հոգեբանական, ֆիզիկական և կրթական հետևանքներ: Գիտական գրականության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ այս խնդիրը պահանջում է համապարփակ մոտեցում, ներառյալ արդյունավետ կանխարգելման և միջամտության ռազմավարությունների մշակումը:

Բանալի բառեր՝ թվային տեխնոլոգիաներ, ուսանողներ, սոցիալականացում, ինտերնետային կախվածություն, մանկավարժական մեխանիզմներ, շրջակա միջավայրի գործոններ, սոցիալական մեկուսացում, սոցիալական ինքնություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Թվային տեխնոլոգիաները հանդիսանալով անձի սոցիալականացման միջոց և իրականացնելով սոցիալական գործառույթ դրական ազդեցության հետ մեկտեղ հանդես է գալիս նաև ապագործառնական վարքագծի դրսևորմամբ՝ համացանցային կախվածության ախտանիշներով:

Վիրտուալ հաղորդակցության տեխնիկական առավելությունները, առանձնահատկությունները, լայն հնարավորությունները, իրական սոցիալական շփման փոխարինված գործառույթը աղավաղում են սոցիալական հաղորդակցման իրական պատկերը և բացասականորեն ազդեցություն թողնելով սովորողների սոցիալականացման գործընթացի վրա: Սովորողների համացանցային կախվածության վարքագիծը հանգեցնում է սոցիալական, հոգեբանական, մանկավարժական, տնտեսական, ֆիզիկական բացասական հետևանքների: Այս տեսանկյունից էլ անհրաժեշտ է դարձել բացահայտելու և բնութագրելու սովորողների համացանցային կախվածության մեխանիզմները:

Սովորողների համացանցային կախվածության մեխանիզմները ուսումնասիրվում են հոգեբանության, մանկավարժության, նյարդագիտության և սոցիոլոգիայի շրջանակներում: Գիտական գրականության մեջ համացանցային կախվածությունը դիտարկվում է որպես վարքային կախվածության տեսակ, որը ձևավորվում է մի շարք փոխկապակցված հոգեբանական, նյարդաբանական, սոցիալական և մանկավարժական մեխանիզմների ազդեցությամբ: Այս մեխանիզմների բացահայտումը կարևոր է կախվածության կանխարգելման և հաղթահարման արդյունավետ ռազմավարություններ մշակելու համար:

1. Նեյրոբիոքիմիական մեխանիզմներ

- Սովորողների համացանցային կախվածության պատճառներից են սթրեսոգեն փոփոխականները, քանի որ ունենալով պայքարի սահմանափակ կարողություններ, նրանց համար համացանցը վերածվում է հոգեկան լարվածության դեմ պայքարի հարմար միջոց, որի պարագայում նրանց ակտիվությունը հաճախ կապվում է Օրինակ, սոցցանցերի լայքերը, խաղերի հաջողությունները, մեսենջերում հաղորդագրությունների ստացումն առաջացնում են անհապաղ ճանաչողական և հուզական տոնուս, որը խթանում է համացանցի շարունակական օգտագործումը: Համացանցի թվացյալ անանությունը նույնպես հրապուրիչ տեսանկյուն է սովորողների համար, որը նրանց հնարավորություն է տալիս ներգրավվել այնպիսի վարքագծերում, որոնա այլապես անհասանելի են իրական կյանքում:

- Դեպքերի ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ համացանցային օգտագործման ընթացքում ակտիվանում են նաև նախասրտային (prefrontal cortex) և պուտամեն (putamen) նյարդային կենտրոնները, որոնք պատասխանատու են պարզևատրման գործընթացների վերահսկման և ինքնակառավարման համար (Brand et al., 2014; Kuss & Griffiths, 2015).

դոպամինային համակարգի ակտիվացման հետ:

2. Սոցիալ-ճանաչողական մեխանիզմներ.

- Սովորորողները հիմնականում զարգացնում են ցանցային ինքնափմիջ և սոցիալական ինքնահաստատման ձևեր, որտեղ համացանցը դառնում է ինքնագնահատականը բարձրացնելու և ընդունվածության զգացողությունը ապահովելու գործիք:

- **Վիրտուալ հասարակական միջավայրում ստացված արագ և անմիջական արձագանքները** խթանում են շարունակական մուտք ու օգտագործում, ինչը խանգարում է ռեալ աշխարհի սոցիալական կապերի կառուցմանը (Caplan, 2007; Davis, 2001).

3. Ուսումնական մեխանիզմներ

- դեռահասն ակամայից կանցնի սոցցանցեր, խաղեր կամ հոսքային հարթակներ,

- շատ դեպքերում համացանցային գործունեությունը դիտվում է հիպոթետիկ ու կանոնավոր պահանջների գործընթաց, երբ արտաքին կամ ներքին ազդակները (օրինակ՝ հեռախոսը զանգում է, կամ ձանձրույթը) անմիջապես հրահրում են համացանցային օգտագործումը (Meerkerk et al., 2009).

5. Հուզական և ճանաչողական մեխանիզմներ.

- սովորողների համար համացանցը հաճախ ծառայում է որպես հուզական զսպման և սթրեսի կրճատման միջոց:

6. Առանձնակի կամ ոչ իրական կապերը սոցիալական ցանցերում:

Օրինակ, սովորողը կարող է ունենալ բազմաթիվ «փոքր» ընկերական կամ խմբային թույլ կապեր, առանց խորքային համագործակցության կամ զգալի ազդեցության: Այս դեպքում խոսքը գնում է այն կապերի մասին, որոնք իրական չեն՝ կապված սոցիալական, հաղորդակցական կամ տեղեկատվական մոդելների հետ: Հիմնականում նկատի են առնվում այն իրավիճակները, երբ կապերը ձևավորվում են թվային միջավայրում, բայց չեն արտացոլում իրական կյանքի իրական հարաբերություններն ու սոցիալական ազդեցությունը: Այդպիսի կապերը թույլ են տալիս խուսափել նեղացածությունից, դեպրեսիայից կամ

անհամապատասխանությունից, ինչը հանգեցնում է ռեալ կյանքի խնդիրներից փախուստի և կախվածության խորացման (Andreassen et al., 2012).

7. Կառուցվածքային և տեխնոլոգիական մեխանիզմներ.

- Համակարգչային հարթակները, խաղային մեխանիկաները, հաղորդագրությունների մշտական ազդանշանները խթանում են համացանցի օգտագործման շարունակականությունը:

- Այս մեխանիզմները ակտիվացնում են սովորողների սպասելիքի և անկանխատեսելի պարզևատրման համակարգերը, որոնք անմիջականորեն կապված են նեյրոբիոքիմիական գործընթացների հետ՝ ստեղծելով կախվածության ուժեղացման վտանգ (King et al., 2010).

8. Իրավիճակային ու միջավայրային գործոններ.

- Ընտանիքի, դպրոցի և ընկերական միջավայրի աջակցությունը կամ բացակայությունը մեծապես ազդում է սովորողների համացանցային վարքի վրա:

- Այն սովորողները, ովքեր ունեն սոցիալական մեկուսացում կամ վատ հուզական վերահսկողություն, հաճախ են օգտագործում համացանցը որպես փախուստի և ինքնահաստատման ուղի, ինչը բարենպաստ պայմաններ է ստեղծում կախվածության առաջացման համար (Kardefelt-Winther, 2014).

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Վերը բնութագրված մեխանիզմները փաստում են, որ համացանցային կախվածությունը բազմաշերտանի է. այն ձևավորվում է նեյրոբիոքիմիական, ճանաչողական-սոցիալական, հուզական և տեխնոլոգիական մեխանիզմների փոխազդեցությամբ: Ընդհանուր մեխանիզմների ըմբռնումը կարևոր է կանխարգելման, ժամանակին միջամտության և բուժման ծրագրերի մշակման համար:

Հետազոտությունները ցույց են տվել, որ հայ դեռահասների համացանցային կախվածությունը առավելապես պատճառաբանվում է հաղորդակցական առանձնահատկություններով: Մի շարք տեսաբաններ պնդում են, որ համացանցային հաղորդակցության առանձնահատուկ հնարավորություններն առցանց շփվողներին թույլ են տալիս սոցիալական տեսանկյունից ավելի հաջողակ լինել առցանց ռեժիմում, քան առերես շփման ժամանակ:

Սովորողների համացանցային կախվածությունը դիտարկվել է սոցիալական ինքնության տեսության գաղափարախոսների կողմից: Ըստ այդ տեսության՝ համակարգչային հաղորդակցության անանուն կամ անհատականացված պայմաններում զարգանում է անձի սոցիալական ինքնությունը և ամրապնդվում են խմբահեն կապերը:

Հիմնախնդրի վերաբերյալ գիտական գրականության վերլուծությունը ցույց տվեց, որ համացանցային կախվածության մեխանիզմները դիտարկվում են նաև հիպերանձնային տեսության համատեքստում, ըստ որի՝ առցանց շփումները մեղմում են սովորողների ճանաչողական պահանջմունքները՝ նրանց դարձնելով ավելի ինքնավստահ. նրանք ծախսելով մեծածավալ ճանաչողական ռեսուրսներ՝ բարելավում են իրենց դրական ինքնաներկայացման հնարավորություններն ու միջանձնային հարաբերությունները:

Այս տեսության հեղինակը ամերիկացի հաղորդակցաբան Ջ. Բ. Վալթերն է: Նա իր «Համակարգչային միջնորդավորված հաղորդակցություն. ապանձնային, միջանձնային և հիպերանձնային փոխազդեցություն» խորագրով իգիտական հոդվածում նշում է, որ համակարգչային կամ համացանցային միջնորդավորված հաղորդակցությունը (CMC) երբեմն կարող է լինել նույնիսկ ավելի ինտենսիվ և հուզական, քան իրական (face-to-face) շփումը:

Ընդ որում առցանց հաղորդակցությունը կարող է դառնալ «հիպերանձնային», քանի որ. «Համակարգչային միջնորդավորված հաղորդակցությունը կարող է դառնալ հիպերանձնային, քանի որ այն հաղորդակցվողներին հնարավորություն է տալիս օպտիմալացնել իրենց ինքնաներկայացումը և ընդգծել իրենց սոցիալապես ցանկալի հատկանիշները» (Walther, 1996): Այսինքն՝ համացանցային միջավայրում.

- մարդիկ կարող են անել ընտրողական ինքնաներկայացում (ցույց տալ միայն իրենց ցանկալի կողմերը),
- մյուսները հակված են իդեալականացնել զրուցակցին,
- հաղորդագրությունները կարելի է մտածված ձևակերպել և խմբագրել,
- առաջանում է փոխադարձ ուժեղացող շփման շրջան (feedback loop), որը մեծացնում է մտերմության զգացումը:

Այս ամենը կարող են ուժեղացնել առցանց շփման գրավչությունը և նպաստել համացանցային կախվածության ձևավորմանը:

Ջ. Բ. Վալթերի դիտարկմամբ՝ թվային միջավայրում հաղորդակցվող սուբյեկտը վերահսկում է տեղեկատվության ծավալն ու բովանդակությունը, ինչի արդյունքում ձևավորվում է սոցիալ-հոգեբանական «ուժեղացված» կապ: Այս մեխանիզմը կարող է մեծացնել առցանց փոխազդեցության հուզական արժեքը և նպաստել կրկնվող ներգրավվածությանը:

Ջ. Բ. Վալթերը տվել է հիպերանձնային հաղորդակցության 4 հիմնական մեխանիզմները՝

1. Ընտրողական ինքնաներկայացում

Առցանց միջավայրում անհատը կարող է վերահսկել այն տեղեկատվությունը, որը ներկայացնում է իր մասին: Նա հաճախ ցույց է տալիս միայն իր դրական, սոցիալապես ընդունելի հատկանիշները՝ թաքցնելով թերությունները:

2. Ջրուցակցի իդեալականացում

Սահմանափակ հաղորդակցական ազդակների պատճառով զրուցակիցը հակված է լրացնել տեղեկատվության բացերը սեփական պատկերացումներով՝ հաճախ ձևավորելով իդեալականացված պատկեր:

3. Վերահսկելի հաղորդակցության իրականուցում

Առցանց հաղորդակցության ժամանակ հաղորդագրությունները հնարավոր է մտածված կազմել, խմբագրել և վերահսկել: Սա թույլ է տալիս հաղորդակցությունը դարձնել ավելի «կատարյալ» և սոցիալապես արդյունավետ:

4. Հետադարձ կապի ուժեղացման շրջան

Ընտրողական ինքնաներկայացումը և զրուցակցի իդեալականացումը փոխադարձաբար ուժեղացնում են միմյանց: Արդյունքում ձևավորվում է դրական հետադարձ կապի շրջան, որը խորացնում է հաղորդակցության հուզական ինտենսիվությունը:

Այս մեխանիզմների համատեքստում էլ դրանք դառնում են համացանցայինկախվածության հիմնական ռիսկային գործոններ:

Հետագայում զարգացնելով հիպերանձնային հաղորդակցության տեսությունը՝ Ջ. Բ Վալթերը և Մ. Ռ. Պարկսը իրենց «Հաղորդակցական ազդակների կորուստ և վերականգնում. համակարգչային միջնորդավորված հաղորդակցությունը և հարաբերությունները» աշխատությունում նշում են. «Համակարգչային միջնորդավորված հաղորդակցության մասնակիցները հարմարվում են սոցիալական ազդակների սահմանափակությանը և մշակում են ռազմավարություններ, որոնք հնարավորություն են տալիս արդյունավետ իրականացնել միջանձնային հաղորդակցությունը»(Walther & Parks, 2002):

Արտեմիո Ռամիրես կրտսերի և Շուանգյուե ժանի կարծիքով. «Համակարգչային միջնորդավորված հաղորդակցությունից դեպի դեմառդեմ շփման անցումը կարող է հաստատել կամ կասկածի տակ դնել այն սպասումները, որոնք ձևավորվել են առցանց փոխազդեցության ընթացքում»(Ramirez & Zhang, 2007): Ընդ որում. «Համակարգչային միջնորդավորված հաղորդակցության միջավայրերը հնարավորություն են տալիս մարդկանց մտածված ձևակերպել հաղորդագրությունները և վերահսկել այն տպավորությունը, որը ստեղծվում է զրուցակցի մոտ»(Ramirez & Zhang, 2007):

Այսպիսով հիպերանձնային տեսությունը, հանդիսանալով համացանցային կախվածության տեսական հիմքի կարևոր տարր, թույլ է տալիս կանխատեսել առցանց վարքագծային մեխանիզմները, բացատրել համակարգչային միջնորդավորված հաղորդակցության առանձնահատկությունները: Միևնույն ժամանակ այն ընդգծում է, որ հաղորդակցվողները կիրառում են ընտրողական ինքնաներկայացում, գրուցակիցը իդեալականացնում նրանց, հաղորդակցությունն ունի վերահսկվող կառուցվածք, և ձևավորվում է պատասխանական հետադարձ կապի ուժեղացվող շրջան, որոնք միասին խթանում են հաղորդակցության հուզական և սոցիալական ներգրավվածությունը:

Այս տեսական մոտեցումներն հաստատեցին Ա.Կապլանի այն բնորոշումը, որ սոցիալական շփումը նախընտրող անհատները վերջինիս նկատմամբ վստահություն են ձեռք բերում, ինչը կարող է հանգեցնել համացանցի խնդրահարույց օգտագործման այլ ախտանշանների ի հայտ գալուն, ինչպիսիք են համացանց մուտք գործելը՝ տրամադրությունը փոխելու նպատակով, ճանաչողական կախվածությունը, կոմպուլսիվ օգտագործումը և այլ բացասական հետևանքներ: Համացանցի խնդրահարույց օգտագործման երկու կարևորագույն հատկանիշներն են՝ համացանցը որպես տրամադրության կարգավորիչ օգտագործելու շահադրդումը և ճանաչողական կախվածությունն առցանց աշխարհից:

Այսպիսով կատարված հետազոտության արդյունքները փաստում են, որ սովորողների համացանցային կախվածությունը բազմաշերտ և բարդ սոցիալ-հոգեբանական երևույթ է, որը ձևավորվում է տարբեր մեխանիզմների փոխազդեցությամբ՝ ընդգրկելով նեյրոբիոքիմիական, ճանաչողական, հուզական, սոցիալական և տեխնոլոգիական գործոններ: Հատկապես կարևոր է այն հանգամանքը, որ համացանցային միջավայրը ոչ միայն բավարարում է հաղորդակցական և ինքնահաստատման պահանջմունքները, այլև ստեղծում է կախվածության խորացման բարենպաստ պայմաններ:

Հիպերանձնային հաղորդակցության տեսության շրջանակներում բացահայտված մեխանիզմները (ընտրողական ինքնաներկայացում, գրուցակցի իդեալականացում, հաղորդակցության վերահսկելիություն և հետադարձ կապի ուժեղացման շրջան) էական դեր են խաղում առցանց ներգրավվածության աճի և կախվածության ձևավորման գործընթացում:

Արձանագրվում է նաև, որ համացանցը հաճախ օգտագործվում է որպես հուզական կարգավորման և սոցիալական դժվարություններից փախուստի միջոց, ինչը կարող է հանգեցնել իրական սոցիալական կապերի թուլացման և անձի սոցիալականացման խաթարման:

Ուստի, անհրաժեշտ է մշակել գիտականորեն հիմնավորված կանխարգելիչ և միջամտային ծրագրեր, որոնք ուղղված կլինեն սովորողների մեդիագրագիտության զարգացմանը, ինքնակարգավորման հմտությունների ձևավորմանը և առողջ սոցիալական միջավայրի ապահովմանը՝ ինչպես ընտանիքում, այնպես էլ կրթական հաստատություններում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Andreassen C. S., Torsheim T., Brunborg G. S., & Pallesen S.** (2012). Development of a Facebook addiction scale. *Psychological Reports*, 110(2), 501–517. <https://doi.org/10.2466/02.09.18.PR0.110.2.501-517>
- Beard K. W.** (2008). Internet addiction in children and adolescents. In C. B. Yarnall (Ed.), *Computer science research trends* (pp. 59–70). Nova Science Publishers.
- Block J.** (2007). Prevalence underestimated in problematic Internet use study. *CNS Spectrums*, 12(14), 14–15.
- Bogost I.** (2012). Pretty hate machines: A review of gameplay mode. *Game Studies*, 12(2).
- Brand M., Young K. S., Laier C., Wölfling K., & Potenza M. N.** (2016). Integrating psychological and neurobiological considerations regarding the development and maintenance of specific Internet-use disorders: An Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 71, 252–266. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.033>
- Caplan S. E.** (2007). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 985–1002. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.08.001>
- 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](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- Kardefelt-Winther D.** (2014). A conceptual and methodological critique of Internet addiction research: Towards a model of compensatory Internet use. *Computers in Human Behavior*, 31, 351–354. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.059>
- King D. L., Delfabbro P. H., & Griffiths M. D.** (2010). The role of structural characteristics in problematic video game play: A systematic review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 8(2), 90–106. <https://doi.org/10.1007/s11469-009-9206-4>
- Kuss D. J., & Griffiths M. D.** (2015). *Internet addiction in psychotherapy*. Palgrave Macmillan.
- Meerkerk G. J., Van Den Eijnden R. J. J. M., Vermulst A. A., & Garretsen H. L.** (2009). The compulsive Internet use scale (CIUS): Some psychometric properties. *CyberPsychology & Behavior*, 12(1), 1–6. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0181>

- Ramirez A., Jr., & Zhang S.** (2007). When online meets offline: An expectancy violations theory perspective on modality switching. *Communication Monographs*, 74(1), 2–23.
<https://doi.org/10.1080/03637750601150943>
- Walther J. B.** (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23(1), 3–43.
<https://doi.org/10.1177/009365096023001001>
- Walther J. B., & Parks M. R.** (2002). Cues filtered out, cues filtered in: Computer-mediated communication and relationships. In M. L. Knapp & J. A. Daly (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (3rd ed., pp. 529–563). Sage Publications.

РЕЗЮМЕ

МЕХАНИЗМЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У СТУДЕНТОВ ЛУСИНЕ СЕРОБЯН

Статья посвящена всестороннему исследованию механизмов интернет-зависимости обучающихся и её многоаспектных последствий. Анализируется, что цифровые технологии, являясь важным инструментом социализации, одновременно могут порождать дисфункциональное поведение, проявляющееся в форме интернет-зависимости. Выделяются основные механизмы формирования зависимости — нейробиохимические, социально-когнитивные, эмоциональные, поведенческие, технологические и средовые, функционирующие во взаимосвязанной системе.

Особое внимание уделяется активации дофаминовой системы, социальному самопрезентированию, влиянию быстрой обратной связи в виртуальной среде и особенностям онлайн-коммуникации. Представляется также теория гиперперсональной коммуникации, согласно которой онлайн-взаимодействие может становиться более интенсивным и эмоционально насыщенным за счёт селективной самопрезентации, идеализации собеседника и управляемости коммуникации.

В статье подчёркивается, что интернет-зависимость особенно распространена среди подростков и может иметь негативные социальные, психологические, физические и образовательные последствия. Анализ научной литературы показывает, что данная проблема требует комплексного подхода, включающего разработку эффективных стратегий профилактики и вмешательства.

Ключевые слова: цифровые технологии, обучающиеся, социализация, интернет-зависимость, педагогические механизмы, средовые факторы, социальная изоляция, социальная идентичность.

SUMMARY
MECHANISMS AND CONSEQUENCES OF INTERNET ADDICTION AMONG STUDENTS
LUSINE SEROBYAN

The article is devoted to a comprehensive study of the mechanisms of students' internet addiction and its multifaceted consequences. It is analyzed that digital technologies, while serving as an important tool of socialization, can simultaneously generate dysfunctional behavior manifested in the form of internet addiction. The main mechanisms of addiction formation are identified, including neurobiochemical, socio-cognitive, emotional, behavioral, technological, and environmental factors, which operate within an interconnected system.

Special attention is paid to the activation of the dopaminergic system, social self-presentation, the impact of rapid feedback in the virtual environment, and the features of online communication. The theory of hyperpersonal communication is also presented, according to which online interaction can become more intense and emotionally rich due to selective self-presentation, idealization of the interlocutor, and the controllability of communication.

The article emphasizes that internet addiction is particularly widespread among adolescents and may have negative social, psychological, physical, and educational consequences. The analysis of scientific literature shows that this issue requires a comprehensive approach, including the development of effective prevention and intervention strategies.

Keywords: *digital technologies, learners, socialization, internet addiction, pedagogical mechanisms, environmental factors, social isolation, social identity.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 19.02. 2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 22.02. 2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 27.03.2026

**Պրոֆեսիոնալիզմի եվ անվտանգ ու արդյունավետ կլինիկական գործունեության
ինտեգրումը ստոմատոլոգիական կրթության մեջ**

ԳԱՅԱՆԵ ՄԱՆՐԻԿՅԱՆ

*Երևանի Մխիթար Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարան, ՀՀ, Երևան
էլ հասցե՝ gana-stom@yandex.ru*

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.314

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն ուսումնամեթոդական հոդվածը ներկայացնում է Association for Dental Education in Europe-ի կողմից սահմանված առաջին (պրոֆեսիոնալիզմ) և երկրորդ (անվտանգ և արդյունավետ կլինիկական պրակտիկա) դոմենների համակարգային վերլուծությունը՝ որպես ժամանակակից ստոմատոլոգիական կրթության առանցքային հիմք: Հոդվածի նպատակն է բացահայտել նշված դոմեններում ներառված կոմպետենտությունների փոխկապակցվածությունը և դրանց կիրառելիությունը կրթական ծրագրերի նախագծման ու կատարելագործման գործընթացում: Մեթոդաբանությունը հիմնված է բովանդակային և թեմատիկ վերլուծության վրա՝ դասակարգելով ուսումնառության արդյունքները ըստ էթիկական, իրավական, կլինիկական և կառավարչական ուղղությունների: Վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ պրոֆեսիոնալիզմի, ապացույցների վրա հիմնված մտածողության, թիմային աշխատանքի և ռիսկերի կառավարման ինտեգրումը ձևավորում է հիվանդակենտրոն, անվտանգ և հաշվետու կլինիկական պրակտիկայի մոդել: Դոմենների համակցված կիրառումը կրթական միջավայրում նպաստում է բարձր որակավորման, սոցիալապես պատասխանատու և շարունակաբար զարգացող ստոմատոլոգների պատրաստմանը՝ համահունչ եվրոպական կրթական չափանիշներին:

Բանալի բառեր՝ ADEE, պրոֆեսիոնալիզմ, ստոմատոլոգիական կրթություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Եվրոպական ստոմատոլոգիական կրթության արդիականացման գործընթացում առանցքային դեր ունի Association for Dental Education in Europe-ի (ADEE) կողմից մշակված «Եվրոպացի ստոմատոլոգի պրոֆիլն ու կոմպետենտությունները» շրջանակը, որը սահմանում է մասնագիտական պատրաստվածության հստակ չափանիշներ և կրթական արդյունքներ: Այս շրջանակում առաջին դոմենը՝ պրոֆեսիոնալիզմը, և երկրորդ դոմենը՝ անվտանգ և արդյունավետ կլինիկական պրակտիկան, ձևավորում են ստոմատոլոգիական կրթության էթիկական (Ustrell-Torrent et al., 2021), իրավական, կլինիկական և կառավարչական հիմքերը՝ ապահովելով բարձր որակի, հիվանդակենտրոն և հասարակության նկատմամբ պատասխանատու խնամք (Field, Cowpe, et al., 2017; Forouzadeh et al., 2018):

Ժամանակակից առողջապահական միջավայրը պահանջում է ոչ միայն գիտական և կլինիկական հմտություններ, այլև բարձր մակարդակի էթիկական վարվելակերպ, իրավական գիտակցություն, հաշվետվողականություն և թվային պրոֆեսիոնալիզմ (Andersson et al., 2022): Առաջին դոմենում ընդգրկված էթիկայի, կարգավորման և մասնագիտական վարքագծի կոմպետենտությունները միտված են ապագա ստոմատոլոգի ձևավորմանը որպես ինքնագիտակից, պատասխանատու և սոցիալապես պարտավորված մասնագետի, ով հարգում է բուժառուի ինքնավարությունը, ապահովում է գաղտնիությունը և գործում է օրենքի ու մասնագիտական նորմերի շրջանակում:

Միևնույն ժամանակ, երկրորդ դոմենը շեշտադրում է ապացույցների վրա հիմնված որոշումների կայացումը, ռիսկերի կառավարումը, թիմային աշխատանքը և առաջնորդությունը՝ ապահովելով անվտանգ, արդյունավետ և կայուն կլինիկական պրակտիկա: Ապացույցների քննադատական գնահատումը, կլինիկական աուդիտը, որակի կառավարումը և շարունակական մասնագիտական զարգացումը դիտարկվում են որպես համակարգային բաղադրիչներ, որոնք նպաստում են բուժառուի խնամքի բարելավմանը և առողջապահական համակարգի արդյունավետությանը (Field, DeLap, et al., 2017):

Սույն ուսումնամեթոդական հոդվածի նպատակն է վերլուծել և համակարգված ներկայացնել ADEE-ի Առաջին և Երկրորդ դոմենների կոմպետենտությունները՝ ընդգծելով դրանց փոխկապակցվածությունը և կիրառելիությունը ստոմատոլոգիական կրթական ծրագրերի նախագծման, ուսումնառության արդյունքների ձևակերպման և գնահատման գործընթացում: Հոդվածը միտված է աջակցելու կրթական ծրագրերի ներդաշնակեցմանը եվրոպական չափանիշներին, ինչպես նաև նպաստելու

պրոֆեսիոնալ, անվտանգ և ապացույցների վրա հիմնված կլինիկական մտածողության ձևավորմանը:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Սույն ուսումնամեթոդական աշխատանքը հիմնված է որակական վերլուծության և կրթական փաստաթղթերի համադրական ուսումնասիրության վրա: Հիմք է ընդունվել ADEE-ի կողմից սահմանված «Եվրոպացի ստոմատոլոգի պրոֆիլն ու կոմպետենտությունները» շրջանակը՝ մասնավորապես առաջին (պրոֆեսիոնալիզմ) և երկրորդ (անվտանգ և արդյունավետ կլինիկական պրակտիկա) դոմենները: Վերլուծության առարկա են հանդիսացել նշված դոմեններում ներկայացված կոմպետենտության ոլորտներն ու ուսումնառության արդյունքները (Field et al., 2025):

Մեթոդաբանական հիմքը կազմել է բովանդակային (content analysis) և թեմատիկ (thematic synthesis) վերլուծությունը: Նախ կատարվել է ուսումնառության արդյունքների դասակարգում՝ ըստ էթիկական, իրավական, կառավարչական, կլինիկական և հաղորդակցական ուղղությունների: Այնուհետև իրականացվել է դրանց ինտեգրված քարտեզագրում՝ պարզելու համար Առաջին և երկրորդ դոմենների միջև փոխկապակցվածությունները, կրկնվող կամ փոխլրացնող բաղադրիչները և կրթական շարունակականության տրամաբանությունը:

Ուսումնառության արդյունքները վերաձևակերպվել և համակարգվել են կրթական ծրագրի սկզբունքների համաձայն՝ նպատակ ունենալով ապահովել դրանց համապատասխանությունը կարողունակությունների վրա հիմնված կրթության (competency-based education) մոտեցմանը: Հատուկ ուշադրություն է դարձվել չափելիության, կիրառելիության և գնահատելիության սկզբունքներին՝ ապահովելու համար ուսումնառության արդյունքների գործնական կիրառելիությունը ծրագրի մշակման և գնահատման գործընթացում:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Դոմեն I. Պրոֆեսիոնալիզմ

ADEE-ի Դոմեն I-ը ընդգրկում է ստոմատոլոգի պրոֆեսիոնալիզմի հիմքերը՝ էթիկայի կիրառում, իրավական և կարգավորող դաշտի իմացություն, հիվանդի ինքնավարության ու գաղտնիության պաշտպանություն, թվային պրոֆեսիոնալիզմ, ինչպես նաև հաշվետվողականություն և անաչառություն: Այն նաև շեշտադրում է արդյունավետ հաղորդակցությունը, հիվանդակենտրոն և բազմամասնագիտական մոտեցումը, առողջության խթանումը, ինքնավերլուծությունն ու շարունակական մասնագիտական զարգացումը՝ ապահովելով անվտանգ (Padmanabhan et al., 2024), իրավաչափ և բարձրորակ խնամք (Աղյուսակ 1) (Jarva et al., 2023; (McLoughlin et al., 2017):

Աղյուսակ 1. Պրոֆեսիոնալիզմ

ԴՈՄԵՆ I: Պրոֆեսիոնալիզմ	
Կոմպետենտության ոլորտ	Ուսումնառության արդյունքներ
1.1 ԷԹԻԿԱ	1.1.1 Կիրառել հիմնական էթիկական սկզբունքները հիվանդների խնամքի և առողջապահական հետազոտությունների ընթացքում: 1.1.2 Տարբերակել էթիկական կամ ոչ էթիկական իրավիճակները և գործել դրանց համապատասխան: 1.1.3 Կիրառել էթիկական սկզբունքները ստոմատոլոգիայի գործարարության ասպեկտներում: 1.1.4 Ցուցաբերել արժանապատիվ վերաբերմունք և հարգանք այլոց նկատմամբ՝ անկախ սոցիալական կարգավիճակից և անհատական առանձնահատկություններից (օրինակ տարիք, մշակույթ, ծագում, հնարավորություններ, հաշմանդամություն, սեռ, լեզու, կրոն, սեռական կողմնորոշում և այլն): 1.1.5 Ապահովել բուժառուի վերաբերյալ տեղեկատվության գաղտնիությունը, այդ թվում՝ առողջապահական միջավայրից դուրս իրավիճակներում: 1.1.6 Ցուցաբերել հարգանք հիվանդի ինքնավարության, ընտրության իրավունքի և տեղեկացված համաձայնության նկատմամբ: 1.1.7 Ցուցաբերել անաչառություն և գործել անհապաղ, եթե խնամքի տրամադրման գործընթացում առկա է վտանգի սպառնալիք որևէ մեկի համար: 1.1.8 Ցուցաբերել թվային պրոֆեսիոնալիզմ՝ պաշտպանելով բուժառուի վերաբերյալ տեղեկատվությունը՝ սոցիալական ցանցերի և թվային

	հաղորդակցության պատշաճ կիրառմամբ՝ հաշվի առնելով, թե ինչպես կարող է այդ ամենն անդրադառնալ էթիկական մարտահրավերներով և իրավիճակներում և/կամ վնասել մասնագիտական հեղինակությունը:
1.2 ԿԱՐԳԱՎՈՐՈՒՄ	1.2.1 Նկարագրել ստոմատոլոգիական գործունեության կարգավորումը, տեղական իրավական շրջանակը (երկրի կամ կազմակերպության) և ստոմատոլոգիական գործունեության հետ կապված տարբեր կանոնակարգերը՝ ներառյալ համապատասխան կարգավորող մարմնում գրանցվելու պահանջը: 1.2.2 Կիրառել համաձայնության վերաբերյալ օրենքը և ուղեցույցները բոլոր բուժառուների նկատմամբ, այդ թվում՝ երեխաների և այն մեծահասակների, ովքեր չեն կարողանում ինքնուրույն համաձայնություն տալ: 1.2.3 Նկարագրել և ապահովել ստոմատոլոգիական թիմի բոլոր անդամների գործունեության շրջանակի պահպանումը: 1.2.4 Հետևել բոլոր լրատվամիջոցներում գովազդի վերաբերյալ կանոնակարգին կամ ընդունված գործելակերպի չափանիշներին: 1.2.5 Քննարկել ընդհանուր օրենսդրության կամ կարգավորման հետևանքները և կարողանալ կիրառել դրանք այնպիսի ոլորտներում, ինչպիսիք են առողջապահության և անվտանգության օրենսդրությունը, վարակների կանխարգելման և վերահսկման ընթացակարգերը, տվյալների պաշտպանությունը և իոնացնող ճառագայթման օգտագործումը:
1.3 ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՎԱՐՔԱԳԻԾ	1.3.1 Արդյունավետորեն շփվել հիվանդների (ներառյալ ծնողների և խնամակալների), ստոմատոլոգիական թիմի գործընկերների, այլ

	առողջապահության մասնագետների, շահագրգիռ կողմերի և հանրության հետ 1.3.2 Ցուցաբերել բազմակողմանի մոտեցում՝ մշտապես ապահովելով բուժառուների բարձրորակ խնամք: 1.3.3 Ճանաչել առողջապահության սոցիալական հասկացությունները՝ գիտակցելով, որ հասարակության անդամների կողմից իրենց առողջության վստահումը բժշկին, արտոնություն է, և որ այս արտոնության հետ մեկտեղ ծագում են նաև պարտականություններ: 1.3.4 Ցուցաբերել հիվանդակենտրոն խնամք՝ ապահովելով, որ բուժառուների շահերը լինեն առաջին տեղում և մշտապես պաշտպանված: 1.3.5 Խրախուսել և խթանել բուժառուների ընդհանուր առողջությունը: 1.3.6 Արտահայտել բարձր ինքնագիտակցություն և բացահայտել սեփական թերությունները՝ ինքնավերլուծության, գործընկերների կողմից քննադատական գնահատման և փորձագիտական գրախոսության միջոցով: 1.3.7 Արտահայտել հայեցակարգային դատողության հմտություններ՝ խնդիրների մասին մտածելու և հասկանալու համար, պատկերացնել, թե երբ դիմել աջակցության կամ խորհրդատվության: 1.3.8 Ընտրել և առաջնահերթություն տալ բուժման այնպիսի տարբերակների, որոնք հաշվի են առնում յուրաքանչյուր հիվանդի անհատական կարիքները, նպատակները և արժեքները, համատեղելի են ժամանակակից թերապիայի մոտեցումների հետ և համապատասխանում են մարդու իրավունքներին, բերանի խոռոչի առողջության խնամքի համապարփակ
--	--

	փիլիսոփայությանը և առողջապահության տնտեսագիտությանը: 1.3.9 Ցուցաբերել սեփական որոշումների, գործողությունների և աշխատանքի վերաբերյալ մտորելու հմտություններ և կիրառել դրանք շարունակական մասնագիտական զարգացման գործընթացում 1.3.10 Ցուցաբերել հաշվետվողականություն և գնահատել սեփական գործողություններն ու որոշումները բաց և թափանցիկ բացատրելու անհրաժեշտությունը: 1.3.11 Նկարագրել աուդիտի, կլինիկական կառավարման և փորձագիտական գնահատման գործընթացներում ներառված ընթացակարգերը:
--	--

Դոմեն II. Անվտանգ և արդյունավետ կլինիկական պրակտիկա

ADEE-ի Դոմեն II-ը վերաբերում է անվտանգ և արդյունավետ կլինիկական պրակտիկային՝ գիտական ապացույցների վրա հիմնված որոշումների ընդունմամբ, ռիսկերի և ռեսուրսների կառավարմամբ, թիմային արդյունավետ համագործակցությամբ և հիվանդակենտրոն խնամքի կազմակերպմամբ: Այն ընդգրկում է որակի վերահսկումը, իրավաչափ փաստաթղթավորումը, սուր և պլանային վիճակների կառավարումը, ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառումը և շարունակական մասնագիտական զարգացումը՝ ապահովելով բարձրորակ և անվտանգ ստոմատոլոգիական ծառայություններ (Ադյուսակ 2) (Field, DeLap, et al., 2017; Jarva et al., 2023; (Padmanabhan et al., 2024):

Ադյուսակ 2. Անվտանգ և արդյունավետ կլինիկական պրակտիկա

ԴՈՄԵՆ II: Անվտանգ և արդյունավետ կլինիկական պրակտիկա	
Կոմպետենտության ոլորտ	Ուսումնառության արդյունքներ
2.1 ԱՊԱՅՈՒՅՑՆԵՐԻ ՎՐԱ ՀԻՄՆՎԱԾ ՊՐԱԿՏԻԿԱ	2.1.1 Հաջողությամբ կիրառել ստոմատոլոգիայի գիտական հիմքերը՝ ներառյալ համապատասխան կենսաբժշկական գիտությունները, գիտելիքների

	ձեռքբերման մեխանիզմները, գիտական մեթոդը և ապացույցների գնահատումը: 2.1.2 Կիրառել կենսաթժկական և կլինիկական գիտությունների ժամանակակից գիտելիքները բոլոր կլինիկական իրավիճակներում: 2.1.3 Գնահատել արտադրողների կողմից ներկայացված պնդումների վավերականությունը, հիմնականում՝ կապված արտադրանքի և տեխնիկայի ռիսկի, կլինիկական արդյունավետության և արժեքի հետ: 2.1.4 Գնահատել հրապարակված կլինիկական, գիտական և հանրային առողջապահությանն առնչվող հետազոտությունները և դրանց արդյունքում ստացված տեղեկատվությունը դիտարկել բուժառուի բերանի խոռոչի առողջության բարելավման նպատակով: 2.1.5 Նկարագրել բերանի խոռոչի առողջության պահպանման, վարքագծի փոփոխության, ռիսկի գնահատման և բերանի խոռոչի հիվանդությունների բուժման ժամանակակից մոտեցումները:
2.2 ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ ԵՎ ԱՌԱՋՆՈՐԴՈՒԹՅՈՒՆ	2.2.1 Ստեղծել, կառավարել և պահպանել անվտանգ աշխատանքային միջավայր: 2.2.2 Արդյունավետ կառավարել սեփական ժամանակն ու ռեսուրսները: 2.2.3 Արդյունավետորեն ինտեգրել ստոմատոլոգիական թիմի մյուս անդամներին ռիսկերի կառավարման գործընթացում, օրինակ՝, աշխատանքային դիրք, տեսողական ընկալում, սարքավորումների օգտագործում, սթրեսի և գերհոգնածության կառավարում, վարակների տարածման վերահսկողություն, վտանգավոր քիմիական նյութերի և իոնացնող ճառագայթման հետ աշխատանք: 2.2.4 Բացահայտել և արդյունավետորեն ներկայացնել մտահոգությունները՝ համապատասխանաբար տարբեր մակարդակներում՝

	դիտարկելով, որ մտահոգություններ հայտնողները պետք է պաշտպանված լինեն խտրականությունից: 2.2.5 Կարճաժամկետ և երկարաժամկետ հեռանկարում կառավարել անբարենպաստ և անցանկալի իրադարձությունները: 2.2.6 Դիտարկել փոփոխություններ՝ թիմում և ավելի լայն գործնական միջավայրում, որոնց արդյունքում զգալիորեն կբարելավվեն ռեսուրսների կիրառման արդյունավետությունն ու կայունությունը:
2.3 ԹԻՄԱՅԻՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ ԵՎ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆ	2.3.1 Արդյունավետորեն կառավարել ստոմատոլոգիական թիմի բոլոր անդամներին: 2.3.2 Նկարագրել ստոմատոլոգիական թիմի բոլոր անդամների դերը, և թե ինչպես նրանք կարող են նպաստել հիվանդակենտրոն մոտեցմանը՝ անվտանգ և արդյունավետ խնամք ապահովելու նպատակով: 2.3.3 Արդյունավետորեն պահանջել և կիսվել տեղեկատվությամբ և մասնագիտական գիտելիքներով՝ օգտագործելով բանավոր, գրավոր և էլեկտրոնային մեթոդներ: 2.3.4 Նախաձեռնել համապատասխան ուղեգրումներ՝ խնամքը արդյունավետ կազմակերպելու համար, ներառյալ չարաշահման և անտեսման վերաբերյալ մտահոգությունները: 2.3.5 Հավաքել և ճիշտ հաշվետվություն հաղորդել կլինիկական, լաբորատոր և այլ ախտորոշիչ ընթացակարգերի և թեստերի վերաբերյալ: 2.3.6 Ամենօրյա կամ անհետաձգելի իրավիճակներում անհրաժեշտության դեպքում արդյունավետորեն համագործակցել ավելի լայն բժշկական թիմի հետ: 2.3.7 Հավաքել տեղեկացված համաձայնություն՝ բուժառուներին արդյունավետորեն բացատրելով և պարզաբանելով բուժման պլանավորման ասպեկտները՝

	ներառյալ ռիսկերը, առավելությունները և բուժման արդյունքների հավանական կայունությունը: 2.3.8 Արդյունավետորեն բացատրել հիվանդներին օգտագործվող ստոմատոլոգիական նյութերի հատկությունները, դրանց կիրառման ռիսկերը և առավելությունները: 2.3.9 Հիվանդի կյանքի բոլոր փուլերում լուսաբանել բերանի խոռոչի առողջության պահպանման անհրաժեշտությունը՝ շեշտադրելով բերանի խոռոչի հիվանդությունների կանխարգելման, ռիսկերի գնահատման և բուժման ժամանակակից մոտեցումները: 2.3.10 Գնահատել և հաշվի առնել բուժառուների մտավոր, սոցիալ-հուզական և լեզվական զարգացման մակարդակը: 2.3.11 Պլանավորել այն բուժառուների բուժման արդյունավետ վարումը, որոնց կարիքները, ցանկություններն ու պահանջները կարող են ազդել ստոմատոլոգիական խնամքի պլանավորման և իրականացման ընթացքի վրա: 2.3.12 Շեշտադրել բուժառուների դերը բերանի խոռոչի հիվանդությունների կանխարգելման գործում, հնարավորության դեպքում, ստեղծելով իրազեկման անհատականացված մեթոդներ և մոտեցումներ յուրաքանչյուր բուժառուի հանդեպ: 2.3.13 Բացատրել և գնահատել առաջադեմ միջամտությունների անհրաժեշտությունը, ընտրել համապատասխան պատշաճ մեթոդ՝ ժամանակին մասնագիտացված խնամքի միջամտության ուղեգրելու համար: 2.3.14 Գնահատել բուժման արդյունքները և մշակել հիվանդների համար արդյունավետ մոնիթորինգի և պահպանման ծրագիր՝ անհրաժեշտության դեպքում համագործակցելով ստոմատոլոգիական ավելի մեծ թիմի հետ
--	---

	2.3.15 Կառավարել բերանի խոռոչի սուր վիճակները՝ ներառյալ հիվանդների ուղեգրման հետ առնչվող հարցերը և նշանակումների դեղատոմսերը: 2.3.16 Կազմակերպել հիվանդների խորհրդատվություն՝ նրանց հիվանդությունների և խանգարումների բնույթի և ծանրության վերաբերյալ՝ հիվանդին հաղորդելով բուժման արդյունքների իրատեսական ակնկալիքների և հավանական կանխատեսումների վերաբերյալ տեղեկատվություն: 2.3.17 Արդյունավետորեն համագործակցել լաբորատորիայի տեխնիկի հետ՝ համապատասխան վերականգնումներ և կառույցներ նախագծելու և նշանակելու համար: 2.3.18 Կառավարել պրոթեզների (անշարժ և շարժական) և կառույցների, այդ թվում՝ ատամնային իմպլանտների և դրանց հետ կապված բաղադրիչների որակի արդյունավետությունը: 2.3.19 Կենտրոնացնել առողջապահության և ստոմատոլոգիայի ոլորտի մասնագետներին՝ բերանի խոռոչի առողջության պահպանման ու վերականգնման հիմնական հմտությունների ուղղություններով: 2.3.20 Արտահայտել համապատասխան մասնագիտական վարքագիծ՝ ստոմատոլոգիական թիմի բոլոր անդամների և առողջապահական ոլորտի այլ մասնագետների հետ շփումներում:
2.4 ԱՌԻԴԻՏ ԵՎ ՌԻՍԿԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ	2.4.1 Ստեղծել և համակարգել բուժառուների վերաբերյալ ճշգրիտ գրառումներ՝ համաձայն իրավական պահանջների: 2.4.2 Մեկնաբանել, դասակարգել և վերլուծել ռենտգենաբանական և այլ տվյալներ 2.4.3 Արդյունավետորեն կառավարել կլինիկայում առկա վտանգները՝ ներառյալ խաչաձև վարակների վերահսկումը, վտանգավոր նյութերի օգտագործումը և իոնացնող ճառագայթման հետ աշխատանքը:

	2.4.4 Կառավարել անհատականացված սարքավորումների որակը : 2.4.5 Ժամանակին ստուգել և գնահատել ստոմատոլոգիական սարքավորումների սպասարկման անհրաժեշտությունը 2.4.6 Գնահատել հիվանդակենտրոն խնամքի հետ անմիջականորեն կապված անձանց, այդ թվում՝ հարազատների և խնամողների գոհունակությունը/դժգոհությունը 2.4.7 Ներդնել, մեկնաբանել և տարածել աուդիտի և կլինիկական կառավարման ասպեկտները
2.5 ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՈՒՄ ԵՎ	2.5.1 Կիրառել ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաները փաստաթղթավորման, շարունակական կրթության իրականացման, հաղորդակցության, առողջապահությանը վերաբերող տեղեկատվության փոխանակման և կառավարման համար: 2.5.2 Վերանայել գիտելիքների և հմտությունների բազան (սեփականը և ավելի լայն թիմի) և ընտրել լրացուցիչ տեղեկատվություն/ուսուցում՝ բացահայտված թերությունները շտկելու համար: 2.5.3 Արդյունավետորեն գնահատել աշխատանքը (սեփականը և ավելի լայն թիմի) և ընտրել լրացուցիչ ուսուցում/աջակցություն՝ բացահայտված թերությունները շտկելու համար: 2.5.4 Ցուցադրել «կլինիկական նվաճումների արձանագրություն»՝ կիրառելով կլինիկական գործունեության արտացոլման ժամանակակից պորտֆոլիո, ինչը կարող է կիրառվել հպարտությամբ և արժեքավոր լինել, որպես ուսումնական գործիք, որը դրականորեն է ազդում սովորողների ապագա և շարունակական կլինիկական և մասնագիտական պրակտիկայի վրա:

ADEE-ի առաջին և երկրորդ դոմենների համադրված վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ժամանակակից ստոմատոլոգիական կրթությունը պետք է դիտարկել ոչ թե առանձին գիտելիքների և հմտությունների փոխանցման, այլ համակցված կարողունակությունների ձևավորման համատեքստում: Պրոֆեսիոնալիզմը և անվտանգ կլինիկական պրակտիկական հանդես են գալիս որպես փոխկապակցված համակարգ, որտեղ էթիկական դատողությունը, իրավական գիտակցությունը և ապացույցների վրա հիմնված ալլոռոշումների կայացումը ձևավորում են միասնական մասնագիտական ինքնություն (Andersson et al., 2022; Field, Cowpe, et al., 2017):

Առաջին դոմենի շրջանակում էթիկական սկզբունքների, կարգավորման պահանջների և մասնագիտական վարքագծի ընդգծումը կարևոր է հասարակական վստահության պահպանման տեսանկյունից: Հատկապես թվային պրոֆեսիոնալիզմի (Mohammadzadeh et al., 2024) ընդգրկումը ցույց է տալիս կրթական շրջանակի ադապտացիան ժամանակակից տեղեկատվական միջավայրին, որտեղ մասնագիտական սահմանները հաճախ ընդլայնվում են առցանց հարթակներում: Սա պահանջում է ոչ միայն տեխնիկական հմտություններ, այլև արժեքահեն մտածողություն և պատասխանատվության բարձր մակարդակ (Corrao & Argano, 2022; Field et al., 2025; McLoughlin et al., 2017):

Երկրորդ դոմենը, իր հերթին, ապահովում է, որ կլինիկական որոշումները հիմնված լինեն գիտական ապացույցների, ռիսկերի գնահատման և թիմային համագործակցության վրա: Ապացույցների քննադատական գնահատման, աուդիտի և որակի կառավարման ընդգրկումը նպաստում է համակարգային մտածողության զարգացմանը և նվազեցնում է անհատական կամ սուբյեկտիվ որոշումների ազդեցությունը (Field, DeLap, et al., 2017):

Քննարկման կարևոր եզրահանգումն այն է, որ երկու դոմենների ինտեգրումը կրթական ծրագրերում հնարավորություն է տալիս ձևավորել ոչ միայն կլինիկական հմտություններով, այլև բարձր էթիկական և առաջնորդական կարողություններով մասնագետներ: Այս մոտեցումը համահունչ է կարողունակությունների վրա հիմնված կրթության սկզբունքներին և նպաստում է հիվանդակենտրոն, անվտանգ և կայուն ստոմատոլոգիական պրակտիկայի զարգացմանը:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

ADEE-ի Առաջին և Երկրորդ դոմենների համակարգային վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ժամանակակից ստոմատոլոգիական կրթությունը պետք է կառուցվի ինտեգրված կարողունակությունների ձևավորման սկզբունքով՝ միավորելով պրոֆեսիոնալ արժեքները, իրավական պատասխանատվությունը և ապացույցների վրա հիմնված կլինիկական մտածողությունը: Պրոֆեսիոնալիզմը ապահովում է

էթիկական կայուն հիմք և հասարակական վստահություն, մինչդեռ անվտանգ և արդյունավետ կլինիկական պրակտիկան երաշխավորում է գիտականորեն հիմնավորված, ռիսկերի կառավարմամբ պայմանավորված և թիմային համագործակցության վրա հիմնված խնամք: Դոմենների համակցված կիրառումը կրթական ծրագրերում նպաստում է հիվանդակենտրոն, հաշվետու և շարունակաբար զարգացող մասնագետների ձևավորմանը՝ համահունչ եվրոպական կրթական չափանիշներին և առողջապահական համակարգի ժամանակակից պահանջներին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Andersson H., Svensson A., Frank C., Rantala A., Holmberg M., & Bremer A. (2022).** Ethics education to support ethical competence learning in healthcare: an integrative systematic review. *BioMed Central Medical Ethics*, 23(1), 1–26. <https://doi.org/10.1186/s12910-022-00766-z>
- Corrao S. & Argano C. (2022).** Rethinking clinical decision-making to improve clinical reasoning. *Frontiers in Medicine*, 9(9). <https://doi.org/10.3389/fmed.2022.900543>
- Field J. C., Cowpe, J. G. & Walmsley, A. D. (2017).** The Graduating European Dentist: A New Undergraduate Curriculum Framework. *European Journal of Dental Education*, 21, 2–10. <https://doi.org/10.1111/eje.12307>
- Field J. C., DeLap E. & Manzanares Cespedes M. C. (2017).** The Graduating European Dentist-Domain II: Safe and Effective Clinical Practice. *European Journal of Dental Education*, 21, 14–17. <https://doi.org/10.1111/eje.12309>
- Field J., Vital S., Murphy, D., Dixon, J., Davies, J., Kavadella, A., Al-Haroni, M., Brady, P., Daly, B., Dolan, M., Galo, F., Grolleau, C., Kavanagh, D., Leung, A., Lyons, P., Manzanares, M.-C., Patel, U., Rederiene, G., Pavão, M., & Ponces, M. J. (2025).** The Graduating European Dentist Curriculum Framework: A Multi-Stakeholder View. *European Journal of Dental Education : Official Journal of the Association for Dental Education in Europe*, 29(4), 691–702. <https://doi.org/10.1111/eje.70028>
- Forouzadeh M., Kiani M., & Bazmi S. (2018).** Professionalism and its role in the formation of medical professional identity. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, 32(130), 765–768. <https://doi.org/10.14196/mjiri.32.130>
- Jarva E., Oikarinen A., Andersson J., Tomietto M., Kääriäinen M., & Mikkonen K. (2023).** Healthcare professionals' digital health competence and its core factors;

- development and psychometric testing of two instruments. *International Journal of Medical Informatics*, 171, 104995. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2023.104995>
- McLoughlin J., Zijlstra-Shaw S., Davies J. R., & Field J. C. (2017).** The Graduating European Dentist-Domain I: Professionalism. *European Journal of Dental Education*, 21, 11–13. <https://doi.org/10.1111/eje.12308>
- Mohammadzadeh Z., Shokri M., Saeidnia H. R., Kozak M., Marengo A., Lund B. D., Ausloos, M., & Ghiasi, N. (2024).** Principles of digital professionalism for the metaverse in healthcare. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12911-024-02607-y>
- Padmanabhan, V., Islam, M. S., Rahman, M. M., Chaitanya, N. C., & Sivan, P. P. (2024).** Understanding patient safety in dentistry: evaluating the present and envisioning the future—a narrative review. *BMJ Open Quality*, 13(Suppl 2), e002502. <https://doi.org/10.1136/bmjog-2023-002502>
- Ustrell-Torrent J., Buxarrais-Estrada M. & Riutord-Sbert P. (2021).** Ethical relationship in the dentist-patient interaction. *Journal of Clinical and Experimental Dentistry*, 13(1), e61–e66. <https://doi.org/10.4317/jced.57597>

РЕЗЮМЕ

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА, БЕЗОПАСНОЙ И ЭФФЕКТИВНОЙ КЛИНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В СТОМАТОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гаяне Манрикян

В данной учебно-методической статье представлен систематический анализ Первой (Профессионализм) и Второй (Безопасная и эффективная клиническая практика) сферы определенной, Ассоциацией Стоматологического Образования в Европе как основа современного стоматологического образования. Цель статьи — выявить взаимосвязи компетенций, включенных в указанные области, и их применимость в процессе разработки и совершенствования образовательных программ. Методология основана на контентном и тематическом анализе, классифицирующем результаты обучения по этическим, правовым, клиническим и управленческим направлениям. Анализ показывает, что интеграция профессионализма, доказательного мышления, командной работы и управления рисками формирует модель пациентоориентированной, безопасной и ответственной клинической практики. Совместное использование этих областей в образовательной среде способствует подготовке высококвалифицированных, социально ответственных и постоянно развивающихся стоматологов в соответствии с европейскими стандартами образования.

Ключевые слова: ADEE, профессионализм, стоматологическое образование.

SUMMARY

Integrating professionalism, safe and effective clinical practice into dental education

Gayane Manrikyan

This educational-methodological article presents a systematic analysis of the First (Professionalism) and Second (Safe and Effective Clinical Practice) domains defined by the Association for Dental Education in Europe as the key foundation of modern dental education.

The aim of the article is to reveal the interrelationship of the competencies included in the mentioned domains and their applicability in the process of designing and improving educational programs. The methodology is based on content and thematic analysis, classifying learning outcomes according to ethical, legal, clinical and managerial directions. The analysis shows that the integration of professionalism, evidence-based thinking,

teamwork and risk management forms a model of patient-oriented, safe and responsible clinical practice. The combined use of current domains in the educational environment contributes to the preparation of highly qualified, socially responsible and continuously developing dentists in accordance with European educational standards.

Keywords: *ADEE, professionalism, dental education.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 09.03. 2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 12.03. 2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 19.04.2026

ԱՆՁԻ ՀԱՄՈՉՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ՏԵՂՆ ՈՒ ԴԵՐԸ ԳԻՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՐՀԱՅԱՑՔԻ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔՈՒՄ

ԱՐՏԱՇԵՍ ՄԿՈՅԱՆ

Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան, ՀՀ, Գյումրի
Էլ.հասցե՝ artshesmkoyan01@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.315

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը վերաբերում ոչ միայն գիտական իմացությանը, այլև մասնագիտական կրթությանը: Հոդվածի նպատակն է անդրադառնալ անձի համոզմունքներին, որոնք էական դերակատարում ունեն գիտական աշխարհայացքի ձևավորման գործընթացում: Գիտելիքները իրենց կայացման ճանապարհին անցնում են բարդ ուղի բազմաթիվ անգամ կրկնելով նախորդ շրջանների ձեռքբերումների, հաջողությունների և անհաջողությունների ու կրած վնասների ազդեցությունները: Հոդվածը մի անդրադարձ է համոզմունքներին որպես հուսալի իմացության հզոր գործիքի: Որպես Մեթոքսանական հիմք դիտարկվել են դետերմինացիայի անձի շարունակական զարգացման սկզբունքները, իսկ որպես մեթոդ դիտարկվել է անձի կառուցվածքի և առկա գրականության վերլուծության մեթոդները: Հոդվածի վերջնարդյունքը հանգում է այն գաղափարին որ կրթության վերջնարդյունքը արդեն ձևավորված համոզմունքներն են գիտական իմացության գործընթացում: Հիմնական եզրակացության շրջանակում արձանագրվել է համոզմունքների բացառիկ դերակատարումը աշխարհայացքի դինամիկ զարգացումների գործընթացում:

Բանալի բառեր՝ անձ, տեղ և դերակարում, համոզմունք, իմացություն, աշխարհայացք:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ակնհայտ է, որ աշխարհայացքի ձևավորման խնդիրը պահանջում է ոչ միայն իմանալ նրա էությունն ու առանձնահատկությունները, այլև անձի կառուցվածքը, աշխարհայացքի կառուցվածքային բաղադրիչների հարաբերակցությունը: Աշխարհայացքը՝ որպես հասարակության և անձի հոգևոր կյանքի յուրահատուկ երևույթ, ունի բարդ, բազմաշերտ կառուցվածք: Հետազոտողներն աշխարհայացքի

կառուցվածքում առանձնացնում են տարբեր տարրեր՝ այն դիտարկելով որպես փիլիսոփայական, սոցիալ-քաղաքական և տնտեսագիտական հայացքների ամբողջություն:

Բոլոր ժամանակներում աշխարհայացքի խնդիրը մշտապես եղել է հետազոտողների ուշադրության կենտրոնում: Այդ բարդ կառուցվածքի տարբեր բաղադրիչներին անդրադարձել են բազմաթիվ նշանավոր հետազոտողներ, որոնց թվում են՝ Վ.Պ.Ռոժինը (Рожин, 1965), Պ.Ի.Գերասիմովը, Վ.Գ. Յակովլև (Яковлева, 1997), Վ.Ֆ.Բեսպալչին և ուրիշներ: Նրանցից ոմանք Մ.Ն.Ալեքսևը (Алексеев, 1983), Գ.Ա.Գլեզերմանը, Ի.Յու. Լեոները (Лернер, 1980), Է.Մ.Մոնոսոնը (Монозон, 1966) աշխարհայացքի կառուցվածքում կարևոր տեղ են հատկացրել գիտական գիտելիքներին, դրանց բովանդակությանը և գործառույթներին:

Գիտական գիտելիքների առաջատար դերը աշխարհայացքի ձևավորման գործում բացատրվում է նրանցում օբյեկտիվ իրականության արտացոլման խորությամբ ու լայնությամբ, նպատակասլաց և կազմակերպված բնույթով: Գիտական գիտելիքների աշխարհայացքային ֆունկցիան որոշակիորեն արտահայտվում է օբյեկտիվ աշխարհի վերաբերյալ ինֆորմացիայի աղբյուր լինելու մեջ: Գիտական գիտելիքների մյուս աշխարհայացքային առանձնահատկությունն այն է, որ իմացության պրոցեսում նրանք հանդես են գալիս որպես տեսական հիմք այլ գիտելիքների համակարգերի կառուցման, տեսության ստեղծման համար:

Գիտելիքները, անշուշտ, անհրաժեշտ են գիտական աշխարհայացքի ձևավորման համար, քանի որ առանց ամուր գիտական հիմքի չի կարելի պատկերացնել ամբողջական աշխարհայացքը: Սակայն, աշխարհայացքը, ինչպես հայտնի է, չի սահմանափակվում սոսկ գիտելիքներով, որքան էլ դրանք լինեն հարուստ: Գիտական աշխարհայացքը իրենից ներկայացնում է գիտական հայացքների, համոզմունքների, գաղափարների, իդեալների, սկզբունքների, արժեքային կողմնորոշումների համակցություն: Գիտական աշխարհայացքի էությունն ուսումնասիրող հեղինակները աշխարհայացքի բարդ կառույցում, առաջին հերթին, առանձնացնում են գիտական աշխարհայացքային տարաբնույթ հայացքները, իսկ ոմանք էլ աշխարհայացքը դիտարկում են իբրև հայացքների ամբողջություն (Герасимов, 1989): Թեև հոգեբան Ն.Մենչինսկայան նշում է, թե այդ հայացքները բավարար չափով պարզաբանված չեն գիտության մեջ, սակայն, ընդունում է դրանց կարևոր դերը և տեղը աշխարհայացքի կառուցվածքում: Գիտական աշխարհայացքի կորիզը, ինչպես ասում են՝ քվինթեսենցիան, կազմում են գիտական համոզմունքները: Ուստի, պատահական չէ, որ վերջին երեք տասնամյակների ընթացքում շատ հետազոտողներ ուսումնասիրության առարկա են դարձրել անձի համոզմունքները: Այդ

գրականության ուսումնասիրությունից պարզվում է, որ «Համոզմունք» հասկացությունը տարբեր հեղինակներ օգտագործում են տարբեր իմաստային նշանակությամբ, մի հանգամանք, որը երբեմն տեղիք է տալիս որոշ թյուրիմացությունների:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հիրավի, «համոզմունք» հասկացությունը կարող է օգտագործվել և օգտագործվում է այլազան իմաստներով: Ուստի, պատահական չէ, որ հոգեբանամանկավարժական գրականության մեջ չկա միասնական կարծիք՝ համոզմունքների էության, ֆունկցիաների, կառուցվածքի, ձևավորման ուղիների և փուլերի մասին: Այսպես, օրինակ, համոզմունքը համարվում է խոր և հիմնավորված հավատ, մյուս դեպքում դիտվում է իբրև անձի գիտակցված պահանջմունքների համակարգ, երրորդ դեպքում՝ բնորոշվում է որպես շրջապատող աշխարհի առարկաների ու երևույթների նկատմամբ մարդու ունեցած հարաբերություն: Այս իրավիճակը բացատրվում է այդ բարդ երևույթի՝ մինչև այժմ անհրաժեշտ խորությամբ ուսումնասիրված չլինելով: Դա է պատճառը, որ դեռևս չկա պարզություն այն հարցում, թե ի՞նչ տարրերից է գոյանում համոզմունքը, որոնք են նրա կառուցվածքային բաղադրիչները, այդ երևույթի որ հատկություններն են առաջատար, որոշիչ, որոնց հաշվառմամբ հնարավոր է տալ այդ հասկացության գիտականորեն հիմնավորված բնորոշումը: Վերը նշված սահմանումներից ոչ մեկը չի կարող միաժամանակ վերաբերել թե՛ բարոյական, թե՛ քաղաքական, թե՛ իրավական, թե՛ գեղագիտական համոզմունքներին: ձևավորման ուղիների և փուլերի մասին: Այսպես, օրինակ, համոզմունքը համարվում է խոր և հիմնավորված հավատ, մյուս դեպքում դիտվում է իբրև անձի գիտակցված պահանջմունքների համակարգ, երրորդ դեպքում՝ բնորոշվում է որպես շրջապատող աշխարհի առարկաների ու երևույթների նկատմամբ մարդու ունեցած հարաբերություն: Այս Այս իրավիճակը բացատրվում է այդ բարդ երևույթի՝ մինչև այժմ անհրաժեշտ խորությամբ ուսումնասիրված չլինելով: Դա է պատճառը, որ դեռևս չկա պարզություն այն հարցում, թե ի՞նչ տարրերից է գոյանում համոզմունքը, որոնք են նրա կառուցվածքային բաղադրիչները, այդ երևույթի որ հատկություններն են առաջատար, որոշիչ, որոնց հաշվառմամբ հնարավոր է տալ այդ հասկացության գիտականորեն հիմնավորված բնորոշումը: Վերը նշված սահմանումներից ոչ մեկը չի կարող միաժամանակ վերաբերել թե՛ բարոյական, թե՛ քաղաքական, թե՛ իրավական, թե՛ գեղագիտական համոզմունքներին: Համոզմունքները գնահատելիս կարելի է մոտենալ առնվազն երեք տեսանկյուններով՝ հոգեբանական, իմացաբանական և սոցիոլոգիական: Հարկ է դիտարկել նրա եռամիասնական ֆունկցիան՝ որպես մարդու ակտիվության ներքին դրդապատճառ, նրա հայացքների, գաղափարների վիճակ և

որպես սոցիալական նպատակասլացության գիծ: Համոզմունքների առաջացման և գործողության բարդ պայմաններն արտացոլվում են նրանց բովանդակության մեջ՝ իբրև մարդու զգացմունքների, մտքերի և կամքի հյուսվածք: Համոզմունքների բովանդակության մեջ կենտրոնանում են ամենից առաջ մարդու հոգեբանական բնութագիրը՝ հակումները, ցանկությունները, հետաքրքրությունները, ձգտումները, դիրքորոշումները, կողմնորոշումները, այսինքն՝ այն ամենը, ինչը նրանց հաղորդում է խոր անձնային բնույթ: Համոզմունքների մշակումը կապված է անձի հուզական վիճակների հետ, որոնք ուղեկցվում են վերապրումներով, իսկ վերջիններս ստեղծում են որոշակի ներքին ֆոն՝ եզրակացությունների՝ որպես համոզմունքների ձևավորման համար: Համոզմունքների բովանդակության մեջ մեծ տեղ են գրավում իմացական գործունեության հուզաազգացմունքային և վերացական-տրամաբանական արդյունքները:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Համոզմունքները հենվում են այն գիտելիքների վրա, որոնք օգտագործվում են դրանց ձևավորման համար՝ որպես ելակետային շինանյութ: Յուրաքանչյուր համոզմունք որոշակի գիտելիք է, թեև ամեն գիտելիք չէ որ դառնում է համոզմունք: Համոզմունքի մեջ մտնում են այն գիտելիքները, որոնք անցնում են մարդու ապրումների բովով՝ մասնակցելով նրա կենսական դիրքորոշումների, սկզբունքային վճիռների մշակմանը:

Համոզմունքը անհատական գիտակցության բարդ ձև է, որը միավորում է արտաքին աշխարհի երևույթների վերաբերյալ գիտելիքները, նրանց հավաստիության սուբյեկտիվ գնահատականը, հավատը նրա ճշտության նկատմամբ:

Համոզմունքը կայուն հայացք է, սեփական կարծիք, տեսակետ դարձած գիտելիք: Մարդու համոզմունքների հիմքում ընկած են որոշակի գիտելիքներ: Համոզմունքներն ու գիտելիքները ունեն ընդհանուր կողմեր: Երկուսն էլ իրականության նկատմամբ անձի ունեցած հարաբերության, իրականության սուբյեկտիվ արտացոլման արտահայտություն են: Դա նշանակում է, որ գիտելիքները և համոզմունքները բնության ու հասարակության անմիջական և միջնորդավորված ճանաչողության արդյունք են: Դրանք առաջանում են աշխարհի հետ մարդու ունեցած գործուն փոխներգործության ընթացքում և արտահայտում են ոչ միայն նրա համաձայնությունն աշխարհի հետ, այլև իրականության ակտիվ վերափոխումը: Սա պայմանավորված է նրանով, որ մարդկությունը հասել է գիտակցության և իրազեկության այնպիսի մակարդակի, որը թույլ է տալիս նրան գիտակցաբար կարգավորել իր հարաբերությունները սոցիալական ինստիտուտների և բնական տարրերի հետ՝ ուղղորդելով իր գործունեությունը գիտության և տեխնոլոգիայի, հաղորդակցության, կրթության և դաստիարակության

մեջ՝ սթափորեն հաշվի առնելով իր կարողությունների իրական սահմանները՝ հիմնվելով գիտական գիտելիքների և բնության, հասարակության և մշակույթի օբյեկտիվ օրենքների վրա: Այսօր փիլիսոփայության հիմնարար խնդիրն է ուսումնասիրել մարդու և բնության, մարդու և հասարակության, մարդու և մշակույթի միջև նոր հարաբերությունների այս դիալեկտիկան:

Անձի թե՛ գիտելիքներում, թե՛ համոզմունքներում ամրակայվում է մարդկանց անհատական և կոլեկտիվ փորձը: Անձնական փորձը միջնորդավորվում է մարդկության կողմից ընդհանրացված գիտելիքներով, նրա պրակտիկայով: Այն չունի ինքնուրույն նշանակություն (Беспальчи, 1966): Մարդու անձնական կեցությունը, նրա գիտելիքները, գիտակցությունը այսպես թե այնպես բնորոշվում են հասարակական կեցությամբ և դրսևորվում են իբրև հասարակականի, օբյեկտիվի սուբյեկտիվ արտահայտություն: Ինքնագիտակցության զարգացումը անմիջականորեն կապված է մարդու մտորումների հետ, այսինքն՝ իր մտավոր, հոգևոր և հոգեկան կարողությունների ըմբռնման և գնահատման հետ: Մարդու հոգևոր աշխարհը, կախված սոցիալական հանգամանքներից և անհատական բնութագրերից, կարող է զարգանալ ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական: Սա բացատրվում է նրանով, որ մարդը կարող է լինել սոցիալապես դրական կամ սոցիալապես բացասական անհատականություն, ինչը օբյեկտիվորեն արտացոլվում է իր նպատակներին հասնելու նրա գործողություններում:

Գիտելիքների և համոզմունքների ընդհանրություններն ուսուցման և դաստիարակության պրակտիկայում որոշակի դժվարություններ են ստեղծում: Բանն այն է, որ երբեմն ոչ ճիշտ են ընտրվում գիտելիքների և համոզմունքների ընդհանրության օբյեկտիվ հատկանիշները, դրանց տարբերակման չափանիշները: Այդ պատճառով էլ հաճախ նույնացվում են ուսումնառողների գիտելիքները նրանց համոզմունքների հետ: Այս դեպքում պակաս արդյունավետ է դառնում սովորող երիտասարդության գիտական աշխարհայացքի ձևավորման աշխատանքը, դաստիարակության այդ կարևոր բնագավառում ճանապարհ է հարթվում ձևապաշտության՝ ֆորմալիզմի համար: Համոզմունքն այն գիտելիքն է, որն իմաստավորվում է սուբյեկտի կողմից, ստանում անձնային իմաստ: Դա մարդու ձեռք բերած գիտելիքների, կենսափորձի միասնությունն է՝ բարձրացված սեփական կարծիքի մակարդակի: Համոզմունքը կապված է նրա ամբողջ էության հետ, առանց որի իմաստագրվում են կյանքի բուն նպատակն ու գեղեցիկ իդեալները:

Համոզմունքի հիմքը գիտելիքն է, սակայն վերջինս անմիջապես չի մտնում գիտակցության ոլորտ: Կապված լինելով մարդու կենսափորձի հետ, անցնելով նրա մտքի ու սրտի «լաբորատորիայով»՝ համոզմունքը ձուլվում է անձի ներաշխարհին և

ապա դառնում նրա սեփականությունը: Այլ կերպ ասած, նրա համոզմունքն առաջին հերթին կապվում է մարդու մտավոր ոլորտի, նրա բանականության հետ, թեև ճիշտ չի լինի այն համարել միայն բանականության «պտուղը»: Գիտելիքը վերածվում է համոզմունքի, երբ համապատասխանում է մարդու կենսական պահանջմունքներին, որոնք միջնորդավորված են մարդկային հույզերով ու զգացմունքներով: Եվ որպեսզի

գիտելիքը ստանա անձնային իմաստ, անհրաժեշտ է այն վերապրել: Համոզմունքը հույզերով երանգավորված, զգացմունքներով իմաստավորված գիտելիքն է:

Մարդու պահանջմունքների վրա խարսխվող, զգացմունքներով իմաստավորված համոզմունքները սովորաբար ծառայում են իբրև գործողության ներքին ազդակներ, կամային գործողությունների մղող ուժ, դրդապատճառ: Համոզմունքները, ինչպես նկատեցինք, գործուն բնույթ են կրում, երբ խթանում են մարդու բնավորության կամային որակները, դրսևորում նրա գործելու պատրաստակամությունը, պահանջմունքները բավարարելու ձգտումը, նպատակասլացությունը:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Այսպիսով, համոզմունքներն առնչվում են անձի բանականության, զգացմունքների և կամքի հետ: Դրանք արտահայտում են անձնավորության էությունը: Այդ առումով եթե ծավալուն, համակարգված ձևով պատկերացնելու լինենք համոզմունքների բովանդակությունը, ապա կարելի կլինի առանձնացնել հետևյալ հիմնական բաղադրիչները.

1. մարդու գիտելիքներն արտաքին աշխարհի կարևորագույն հատկությունների ու հարաբերությունների մասին՝ անհատի կողմից որոշակի մտածողական նյութի յուրացման տեսքով,

2. այդ նյութի իմաստի հասկացում՝ արտացոլվող առարկաների նշանակության բացահայտման տեսքով,

3. իր հայացքների, պատկերացումների, գաղափարների գնահատում գիտելիքների և դրանցով արտացոլված արտաքին աշխարհի առարկաների համադրման միջոցով,

4. գիտելիքների յուրացման անհրաժեշտության հիմնավորում՝ ըստ տվյալ մարդու պահանջմունքների և հետաքրքրությունների,

5. գիտելիքից գործողության անցման անհրաժեշտության գիտակցում,

6. վճռի ընդունում, գործողության պլանի գնահատում,

7. ընդունած վճռի հիմնավորում, դրա ճշտության արտացոլում, սուբյեկտիվ պատրաստվածությունը՝ ակտիվ գործողության: Համոզմունքները՝ որպես ինտեգրատիվ գոյացումներ, իրենցից ներկայացնում են մարդու զգացմունքների, մտքերի և կամքի ծուլվածք, սակայն դրանց բովանդակությունը՝ առավել հստակ դրսևորվում է այն գաղափարների ու հայացքների օգնությամբ, որոնց հավաստիությանը ու նշանակությանը հավատում է մարդը և որոնք համարում է իր կենսագործունեության ելակետային ղեկավար սկզբունքներ:

Այսպիսով համոզմունքները չափազանց կարևոր տեղ ու դեր ունեն աշխարհայացքի կառուցվածքում և նրա մյուս բաղադրիչների՝ գիտելիքների, գաղափարների, հայացքների, իդեալների, արժեքային կողմնորոշումների հետ միասին կազմում են մի ամբողջական կոտ համակարգ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Մկոյան Ա.Ա. (2023) Անդրադարձ աշխարհայացքի և աշխարհայացքային գիտելիքի ձևավորման խնդիրներին, Երևան, ՀՊՄՀ գիտական տեղեկագիր, (2).

Մկոյան Ա.Ա. (2008) Աշխարհայացքի ձևավորման տեսությունը և պրակտիկան, Գյումրի, 2008.

Алексеев П. (1983), Наука и мировоззрение, М.

Беспальчи В. Ф. (1966) Мировоззрение и труд, Киев.

Герасимов Г. И. (1989) Структура и основные черты научного мировоззрения Ростов-на-Дону, С. 8-33.

Лернер И. Я. (1980) Процесс обучения и его закономерности. М., Знание,

Менчинская Н. (1978), Психологические проблемы формирования мировоззрения, М., под ред. Моносозна .

Менчинская Н. (1970) Вопросы умственного развития ребёнка.

Мкоян А.А. (2002) Педагогические эксперименты по формированию мировоззрения, Наири.

Мкоян А.А. (2001) Принципы, критерии условия, пути и средства формирования мировоззрения студентов, Наири.

Мкоян А.А. (2001), Мировоззрение личности: научно-теоретический очерк, Наири.

Моносзон Э. (1966) Формирование научного мировоззрения учащиеся молодежи, М, Педагогика (10).

Рожин В. (1965) Пути формирования научного мировоззрения, Л.

- Яковлева Е. Л.** (1997). Психология развития творческого потенциала личности. М.
- Шмелев И.С.** (2018). Проблемы национального самосознания: Традиции и новаторство. –М,ИМЛИ РАН.

REFERENCE LIST

- Mkoyan A.A.** (2023). Razmyshleniya o problemah mirovozzreniya i formirovaniya znanij o mirovozzrenii (*Reflections on the problems of worldview and the formation of knowledge about worldview*), Erevan, Nauchnyj vestnik ASPU, (2).
- Mkoyan A.A.** (2008). Teoriya i praktika formirovaniya mirovozzreniya (*Theory and practice of worldview formation*), Gyumri, 2008.
- Alekseev P.** (1983). Nauka i mirovozzrenie (*Science and worldview*), M.
- Bespal'chi V. F.** (1966). Mirovozzrenie i trud (*Worldview and work*), Kiev.
- Gerasimov G. I.** (1989). Struktura i osnovnye cherty nauchnogo mirovozzreniya (*The structure and main features of the scientific worldview*) Rostov-na- Donu, С. 8-33.
- Lerner I. Ya.** (1980). Process obucheniya i ego zakonomernosti (*The learning process and its patterns*). М., Znanie,
- Menchinskaya N.** (1978). Psihologicheskie problemy formirovaniya mirovozzreniya (*Psychological problems of worldview formation*), М., pod red. Monosozna .
- Menchinskaya N.** (1970). Voprosy umstvennogo razvitiya rebyonka (*Issues of mental development of a child*).
- Mkoyan A.A.** (2002). Pedagogicheskie eksperimenty po formirovaniya mirovozzreniya (*Pedagogical experiments in the formation of worldview*), Nairi.
- Mkoyan A.A.** (2001). Principy, kriterii usloviya, puti i sredsya formirovaniya mirovozzreniya studentov (*Principles, criteria, conditions, ways and means of forming students' worldviews*), Nairi.
- Mkoyan A.A.** (2001). Mirovozzrenie lichnosti: nauchno-teoreticheskij ocherk (*Personality's worldview: a scientific and theoretical essay*), Nairi.
- Monoszon E.** (1966) Formirovanie nauchnogo mirovozzreniya uchashchiesya molodezhi (*Formation of scientific worldview among young students*), М, Pedagogika (10).
- Rozhin V.** (1965) Puti formirovaniya nauchnogo mirovozzreniya (*Ways of forming a scientific worldview*), L.
- Yakovleva E. L.** (1997). Psihologiya razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti (*Psychology of the development of creative potential of an individual*). М.

Shmelev I.S. (2018). Problemy nacional'nogo samosoznaniya: Tradicii i novatorstvo (*Problems of national identity: Traditions and innovation*). M., IMLI RAN.

РЕЗЮМЕ

МЕСТО И РОЛЬ ЛИЧНЫХ УБЕЖДЕНИЙ В ОБЩЕЙ СТРУКТУРЕ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Арташес Мкоян

Статья посвящена не только научным знаниям, но и профессиональному образованию. Цель статьи – рассмотреть убеждения человека, играющие значительную роль в процессе формирования научного мировоззрения. Знание проходит сложный путь к своему становлению, повторяя последствия достижений, успехов и неудач предыдущих периодов, а также многократно понесенные потери. Статья представляет собой размышление об убеждениях как мощном инструменте надежного знания. В качестве методологической основы рассмотрены принципы непрерывного развития личности-детерминанта, а в качестве метода – методы анализа структуры личности и существующая литература. Конечный результат статьи сводится к идее, что конечным результатом образования являются уже сформированные убеждения в процессе научного знания. Главный вывод отмечает исключительную роль убеждений в процессе динамического развития мировоззрения.

Ключевые слова: личность, место и роль, убеждения, знания, мировоззрение.

SUMMARY
**THE PLACE AND ROLE OF PERSONAL CONVINCES IN THE GENERAL STRUCTURE
OF THE SCIENTIFIC WORLDVIEW**

Artashes Mkoyan

The article concerns not only scientific knowledge, but also professional education. The aim of the article is to address the beliefs of a person, which play a significant role in the process of forming a scientific worldview. Knowledge goes through a complex path on its way to its establishment, repeating the effects of achievements, successes and failures of previous periods and the losses suffered many times. The article is a reflection on beliefs as a powerful tool for reliable knowledge. The principles of the continuous development of the person of determination were considered as a methodological basis, and the methods of analyzing the structure of the person and the existing literature were considered as a method. The final result of the article comes down to the idea that the final result of education is already formed beliefs in the process of scientific knowledge. The main conclusion notes the exceptional role of beliefs in the process of dynamic developments of the worldview.

Keywords: *person, place and role, belief, knowledge, worldview.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 30.01. 2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 02.02. 2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 27.03.2026

ՀԱՅ ԲԱՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

ԺՈՂՈՎՐԴԱԽՈՍԱԿՑԱԿԱՆ ԵՎ ԲԱՐԲԱՌԱՅԻՆ ԲԱՌԱՇԵՐՏԵՐԻ ԳՈՐԾԱՌԱԿԱՆ
ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ ՆԱՐ-ԴՈՍԻ «ՄԵՐ ԹԱՂԸ» ՊԱՏՄՎԱԾԱՇԱՐՈՒՄ

ՔՐԻՍՏԻՆԵ ՆԻԿՈՂՈՍՅԱՆ

Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան, ՀՀ, Գյումրի
Էլ. հասցե՝ gristinenikoghosyan@mail.ru

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.316

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հետազոտության օբյեկտն է ժողովրդախոսակցական և բարբառային բառաշերտերի դրսևորումները Նար-Դոսի խոսքարվեստում՝ «Մեր թաղը» պատմվածաշարի լեզվական նյութի հիման վրա: Հոդվածի նպատակն է բացահայտել ոչ գրական բառապաշարի կիրառության լեզվաոճական առանձնահատկությունները և դրանց մասնակցությունը գեղարվեստական խոսքի կառուցվածքային կազմակերպմանը: Հետազոտության մեթոդաբանությունն ընտրվել է պատմագիտական և գրականագիտական և լեզվաբանական նյութերի վերլուծման սկզբունքների հիման վրա, հատկապես՝ կոնկրետ իրավիճակների ուսումնասիրմամբ և պատճառահետևանքային կապերի բացահայտմամբ: Իսկ որպես մեթոդ՝ դիտարկվել են ժողովրդախոսակցական եւ բարբառային միավորները՝ որպես խոսքի ժողովրդայնացման եւ կերպարների լեզվական առանձնահատկությունները ընդգծող միջոցներ:

Վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ Նար-Դոսի ստեղծագործություններում ժողովրդախոսակցական և բարբառային միավորները հանդես են գալիս ոչ թե որպես խոսքի արտաքին ժողովրդայնացման միջոց, այլ որպես ստեղծագործության լեզվաոճական կառուցվածքի ներքին տարրեր՝ ապահովելով կերպարների լեզվական անհատականացումը, սոցիալական միջավայրի լեզվական արտահայտումը և հեղինակային խոսքի բազմաշերտ կազմակերպումը: Դրանց նպատակային և

տարբերակված գործածությունը պայմանավորված է հաղորդակցական իրավիճակով և գեղարվեստական մտածողության լեզվական մոդելավորման սկզբունքներով:

Ուսումնասիրության վերջնարդյունքը դրսևորվում է Նար-Դոսի լեզվի ոչ գրական շերտերի համակարգային վերաիմաստավորմամբ. սույն ուսումնասիրության մեջ ժողովրդախոսակցական և բարբառային բառապաշարը դիտարկվում է փոխկապակցված գործառական համակարգում՝ դրանց տարբերակմամբ համահասկանալիության աստիճանի և տարածական սահմանափակվածության չափանիշներով: Այս մոտեցումը հնարավորություն է տալիս հստակեցնելու ոչ գրական բառաշերտերի ներքին կառուցվածքը և բացահայտելու դրանց դերը գեղարվեստական խոսքի կազմակերպման մեջ՝ ցույց տալով, որ դրանք մասնակցում են ոչ միայն կերպարային խոսքի ձևավորմանը, այլև հայ գրական լեզվի արտահայտչական հնարավորությունների հարստացմանը:

Բանալի բառեր՝ գեղարվեստական լեզու, ժողովրդախոսակցական բառապաշար, բարբառային բառաշերտ, կերպարային խոսք, լեզվական անհատականացում, գործառական ոճաբանություն, լեզվառճական կառուցվածք, հայ արձակ:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Նար-Դոսի գեղարվեստական լեզուն հայ գրական արձակում առանձնանում է խոսքային բազմաշերտ կառուցվածքով, որի կարևոր բաղադրիչներից են ժողովրդախոսակցական և բարբառային բառապաշարի միավորները: Գրողը ստեղծագործություններում գործածում է գրական, բարբառային և ժողովրդախոսակցական լեզվական միավորներ՝ ձևավորելով խոսքի այնպիսի համակարգ, որը նպաստում է կերպարների լեզվական անհատականացմանը և պատկերվող սոցիալական միջավայրի բնական վերարտադրմանը:

«Մեր թաղը» պատմվածաշարի պատմվածքների սյուժեն համապատասխան միջավայր պատկերելու, նրանում ծավալվող իրադարձությունները վերարտադրելու, իրական բներանգ ստեղծելու, գործող հերոսներին տիպականացնելու համար, բնականաբար, անհրաժեշտ են ոչ միայն գեղարվեստական վառ երևակայություն, լեզվառճական համապատասխան միջոցներ, այլև որոշակի ժողովրդախոսակցական ու բարբառային բառերի օգտագործում (իհարկե, առանց վերջիններիս չարաշահման),

որոնց շնորհիվ խոսքը դառնում է ժողովրդաշունչ, իսկ կերպարները՝ տեսանելի, համոզիչ և իրական (Նար-Դոս, 1982):

Պատմվածաշարի լեզվի էական առանձնահատկություններից մեկը ժողովրդայնությունն է, որը, ինչպես նշում է Հ. Հարությունյանը, «ամենից առաջ ենթադրում է ժողովրդական լեզվամտածողության էական գծերի հմուտ օգտագործում» (Հարությունյան, 1979):

Նար-Դոսի լեզվի ժողովրդայնության մասին այս դիտարկումները իրենց արտացոլումն են գտել նաև գրականագիտական գնահատականներում: Մասնավորապես, գրողի կողմից ժողովրդական այդ ճոխ գանձարանից օգտվելու ձևն ու չափը, ինչպես կասեր Հ. Թումանյանը, «շնորհքի բան է» (Թումանյան, 1994):

Նար-Դոսն այդպիսի «շնորհքով» օժտված հեղինակ էր, որին հաջողվեց ստեղծել գեղարվեստական խոսքի մի այնպիսի լեզվական համակարգ, որ, լինելով իրենը, միաժամանակ ժողովրդին էր ու ժողովրդական: «Նար-Դոսը մեր իրապաշտ վեպի մեծ գիտակից վարպետներից մեկն էր: Նա... ուշադիր հետազոտում էր, մանրագնին դիտում, իրականության լույսի տակ, մարդկային ալեկոծվող, ծովածավալ կյանքը՝ կրքերի բախում, շահերի կռիվ, վիշտ, կեղեքում, տանջանքներ... հաղթողներ և պարտվածներ՝ հասարակական թոհուրեհը: Իր ոճը իրեն պես էր: Իրեն պես անկեղծ, պարզ, լուրջ, զուսպ, ճշգրիտ: Նար-Դոսը մեր խոսքի լուրջ վարպետներից էր և մեր գրականության հարատև փառքերից մեկը» (Սահակյան, Ներսիսյան, 2005), սա թերևս Նար-Դոսի լեզվի ժողովրդայնության ամենախոր, ընդգրկուն գնահատականն է:

Նար-Դոսի լեզվի ժողովրդայնության մասին առկա գրականագիտական դիտարկումները հիմնականում շեշտադրել են նրա խոսքի գաղափարական և գեղարվեստական առանձնահատկությունները, մինչդեռ ժողովրդախոսակցական և բարբառային բառաշերտերի փոխկապակցված գործառական դրսևորումների համակարգային քննությունը շարունակում է մնալ հատուկ ուսումնասիրություն պահանջող ոլորտ: Այդ համատեքստում նպատակահարմար է քննության առնել, թե ինչ լեզվական միջոցներով են նշված բառաշերտերը իրացվում «Մեր թաղը» պատմվածաշարի առանձին կերպարների խոսքում:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ուսումնասիրության առարկան Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարի լեզվում ժողովրդախոսակցական և բարբառային բառաշերտերի գործառական դրսևորումներն են դրանց կառուցվածքային, իմաստային և ոճական հատկանիշների համատեքստում: Հետազոտության նյութը կազմում են պատմվածաշարից քաղված լեզվական միավորները, որոնք ենթարկվել են նպատակային ընտրության և դասակարգման:

Աշխատանքում կիրառվել են նկարագրական, կառուցվածքային-գործառական և համադրական վերլուծության մեթոդները, որոնց համակցված կիրառմամբ հնարավոր է դարձել բացահայտել ոչ գրական բառապաշարի դերակատարությունը գեղարվեստական խոսքի կազմակերպման և կերպարային լեզվի մոդելավորման գործընթացում:

ՔՆՆԱԼԿՈՒՄ

Լեզվաբանական գրականության մեջ ժողովրդախոսակցական բառաշերտը դիտարկվում է որպես գրական լեզվի խոսակցական տարբերակ, որը ձևավորվում և գործածվում է բանավոր հաղորդակցման պայմաններում: Ժողովրդախոսակցական բառաշերտը գրական լեզվի խոսակցական տարբերակն է, որը հակադրվում է պաշտոնականին իր անմիջականությամբ: Այս շերտը նաև գրական լեզուն ժողովրդի կենդանի լեզվին կապող օղակն է, գրական երկը հոգեհարազատ է դարձնում ժողովրդի բոլոր խավերին՝ դրանով իսկ մասամբ մեղմացնելով գրական և խոսակցական լեզուների միջև եղած տարբերությունը (Հարությունյան, 1979):

Ժողովրդախոսակցական բառաշերտին պատկանող լեզվական միավորների գործառությային առանձնահատկությունները մասին Ա. Եֆիմովը նշում է. «Ժողովրդախոսակցական բառաշերտի բառերը լեզվական այնպիսի միջոցներ են, որոնք նախ և առաջ գործածվում են համազգային խոսակցական, կենցաղային լեզվի տարբեր ոճերում և դուրս են եկել գրական արտահայտության համընդհանուր ճանաչում գտած միջոցների ու նորմերի սահմաններից» (Ефимов, 1957): Ներկայացված սահմանումները ցույց են տալիս, որ ժողովրդախոսակցական բառաշերտը գրական լեզվի և կենդանի խոսակցական լեզվի փոխազդեցության կարևոր դրսևորումներից է:

Վերոնշյալ տեսական դրույթները հիմք են Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարի լեզվում ժողովրդախոսակցական և բարբառային բառաշերտերի գործառական դրսևորումների քննության համար, որոնք հատկապես տեսանելի են կերպարների խոսքում՝ հանդես գալով ոչ միայն որպես լեզվական, այլև կերպարակերտման կարևոր միջոցներ:

Ժողովրդախոսակցական բառաշերտը Նար-Դոսի խոսքում

Բառապաշարը ոճաբանական և հուզաարտահայտչական երանգավորման տեսանկյունից դասակարգելիս առանձնացվում են գրական և ոչ գրական (իր ենթաշերտերով՝ բարբառային և ժողովրդախոսակցական բառեր) բառաշերտերը:

Բառապաշարի ժողովրդախոսակցական շերտը Նար-Դոսի համար ոչ թե միջոց է եղել կերտելու իր ստեղծագործությունները, այլ սեփական մտածողությանը համապատասխան ինքարտահայտման եղանակ, քանզի բխում է իր էությունից: Այդ պատճառով էլ ժողովրդականի տարրերով հագեցած են և՛ հեղինակային խոսքը, և՛ հերոսներին: Միննույն ժամանակ Նար-Դոսը հստակ գիտակցել է յուրաքանչյուր բառի կշիռն ու արժեքը, նրա տեղն ու դերը խոսքում, ինչի լավագույն ապացույցն այն է, որ իր գործածած խոսակցական կամ բարբառային բառերի ոճական արժեքն ընդգծելու կամ էլ դրանցով միջավայրը տիպականացնելու, հերոսներին անհատականացնելու նպատակամիտվածությամբ միաժամանակ գործածել է տվյալ բառի ժողովրդական կամ բարբառային տարբերակը՝ որպես հերոսների անհատականացման, միջավայրի ընդգծման ոճական միջոց, իսկ հեղինակային խոսքում՝ դրա գրական համարժեքը:

Ժողովրդախոսակցական լեզվի անբաժանելի մասն են ձայնարկությունները, որոնք խոսքին հաղորդում են անմիջականություն, կենդանություն և հուզական երանգավորում: Դրանք, որպես կանոն, նախադասության մեջ հանդես են գալիս միջանկյալ բառի գործառությամբ և արտահայտում են հերոսների զգացմունքային վիճակները՝ ցավն ու տառապանքը, ուրախությունն ու հրճվանքը, զարմանքը, ափսոսանքն ու հիացմունքը: Նմանօրինակ կիրառությունները պատմվածաշարում մեծաթիվ են և բնորոշ են հատկապես հերոսների երկխոսություններին.

«- Վա՛յ, հայրիկ ջան...» (Նար-Դոս, 1982):

Վո՛ւյ, վո՛ւյ, ոնց ա թափում... Քա՛, քա՛, քա՛ ձեռներն ու ոտներն էլ կապել ա թոկով... (Նար-Դոս, 1982):

«- Էէ՛հ, - նեղսրտությամբ արտասանեց Սաքուլը. . . » (Նար-Դոս, 1982):

«- *Ա'իս, որդի, որդի...*» (Նար-Դոս, 1982):

«- *Ջա'ն, ջա'ն, մատաղ, ջա'ն, - արտասանեց պառավ Մարանը*» (Նար-Դոս, 1982):

Նման կիրառություններում ձայնարկությունները ձևավորում են խոսքի հուզաարտահայտչականությունը և միաժամանակ ծառայում են կերպարների սոցիալական և հոգեբանական անհատականացմանը:

Ժողովրդախոսակցական բառաշերտի շրջանակում առանձնանում են նաև խոսքի գնահատողական և հուզական արտահայտման այլ միջոցներ, որոնց շարքին են պատկանում օրինանքներն ու անեծքները: Վերջիններս երկխոսություններում զգալի տեղ են զբաղեցնում՝ խոսքին հաղորդելով արտահայտչական երանգ և արտացոլելով կերպարների հուզական ու սոցիալական դիրքորոշումները: Օրինակ՝ *«քու սիրտը չմեռնի»* (Նար-Դոս, 1982), *«սև գրողը տեսնի պոլիցի երեսը»* (Նար-Դոս, 1982), *«տափը դնեմ նրա գլուխը»* (Նար-Դոս, 1982), *«ձեր ծնունդը չորանա»* (էջ 34), *«հողեմ գիժ գլուխդ»* (էջ 67), *«ջանը կրակ ընկնի»* (էջ 44), *«ընենց քնով անցնես, որ էլ վեր չկենաս»* (էջ 50), *«չոռ արեք»* (էջ 58), *«արևդ ապրի»* (էջ 53) և այլն:

Նման ձևակերպումները ոչ միայն արտահայտում են կերպարների հուզական վիճակը, այլև լեզվական մակարդակում վերարտադրում են տվյալ սոցիալական միջավայրի արժեքային համակարգն ու խոսքային ավանդույթները:

Ժողովրդախոսակցական բառաշերտում առանձնահատուկ տեղ են զբաղեցնում անձնանունների ժողովրդախոսակցական ձևերը (*Դարչո, Նատո, Յական, Էփո, Օսան, Մաքուլ, Մայի, Ակոբ, Անան, Հեղնար, Մարան, Սոնե* և այլն), որոնք գործածվում են կերպարների լեզվական անհատականացման և միջավայրի սոցիալական բնութագրման նպատակով:

Անձնանունների ժողովրդական ձևափոխված տարբերակների կողքին կիրառվում են նաև ժողովրդական մականուններ (օրինակ՝ *«թաքախ ման ածող Յական», «գիր բացող Գրիգոր»*), որոնց միջոցով ընդգծվում է կերպարի սոցիալական դիրքը և անհատական բնութագիրը՝ միաժամանակ ձևավորելով գնահատողական երանգ:

Անձնանունների հետ մեկտեղ հաճախ գործածվում են նաև դիմելաձևեր՝ *«աղա», «ազի», «նանի»* և այլն, որոնք արտահայտում են ավանդական խոսքային երիկետի ձևերը և արտացոլում են տվյալ միջավայրի սոցիալ-հաղորդակցական նորմերը:

Անվանական և դիմելաձևային միավորներից բացի, ժողովրդախոսակցական շերտը Նար-Դոսի խոսքարվեստում դրսևորվում է նաև լայն բառապաշարային կազմով:

Գրողի լեզվում գործածվում են բազմաթիվ խոսակցական բնույթի բառեր և արտահայտություններ, որոնք վերարտադրում են առօրյա հաղորդակցական միջավայրը և խոսքին հաղորդում բնականությունն ու կենդանի հնչերանգ: Դրանց շարքին են պատկանում ինչպես կենցաղային իրողությունները բնութագրող բառերը («գրբաց», «նըմուտ», «աստոձ», «գորթ»), այնպես էլ գործողություն և շարժում արտահայտող բայերը («ճղճղացնել», «շփշփալ», «քչքչալ», «մրթմրթալ», «թրխկացնել», «փոփռացնել»), ինչպես նաև կերպարի վիճակն ու արտաքին նկարագիրը բնորոշող միավորները («անտեր-մունդրիկ», «մսեղ մարդ», «քրտնքակոխ», «պատառոտուն») և այլն:

Ժողովրդախոսակցական շերտի վերոնշյալ միավորների գործառական դրսևորումները դիտելի են հետևյալ օրինակներում. «Պառավը, խորին վշտով համակված, մի կարճ ժամանակ խոնարհված մնաց որդու վրա, հետո մի ծանր թառանչ քաշեց, գնաց բաց արեց կապոցը և սկսեց *թեժ-թեժ հացերը* փռել թախտի վրա, որ սառչեն: Այժմ սենյակի մեջ տարածվեց *տաք-տաք հացերի* ախորժալի հոտը» (էջ 6), «Շուտով նրա աչքերի *կոպերը ծանրացան*, և նա նստած տեղը *սկսեց նիռհել*» (էջ 35), «Գոնե քունը գար, որ թերևս առժամանակ մոռանար այն անտանելի *պապակը*: Ոգելից խմիչքի *ծարավը* չէր այնքան, որ տանջում էր նրան. . . » (էջ 36):

Այսպիսով, Նար-Դոսի խոսքում ժողովրդախոսակցական բառաշերտը, պահպանելով իր համազգային և կենցաղային բնույթը, գործածվում է գրական լեզվի խոսակցական ենթահամակարգին բնորոշ արտահայտչական միջոցների կարգավիճակով: Այն հանդես է գալիս որպես գեղարվեստական խոսքի կառուցվածքային-գործառական բաղադրիչ՝ համակարգային կերպով ներգրավված կերպարների լեզվական տարբերակման և պատկերվող սոցիալական միջավայրի ոճական վերարտադրության գործընթացում:

Բարբառային բառաշերտը Նար-Դոսի խոսքում

Ժողովրդախոսակցական բառաշերտի քննությունը ցույց է տալիս, որ ոչ գրական լեզվական միավորների գործածությունը Նար-Դոսի խոսքում ներառում է նաև տարածքային բնույթ ունեցող դրսևորումներ, որոնք պայմանավորում են բարբառային բառաշերտի ուսումնասիրության անհրաժեշտությունը:

Բարբառային բառերը՝ որպես լեզվի տարածքային բառաշերտի միավորներ, գտնվում են գրական լեզվի նորմի սահմաններից դուրս և գործառական ոճերում սովորաբար չեն կիրառվում՝ բացառությամբ հատուկ ոճավորման կամ մեջբերման

դեպքերի: Գեղարվեստական խոսքում, սակայն, դրանք հանդես են գալիս որպես գիտակցված ոճական միջոց՝ ծառայելով միջավայրի տիպականացմանը և կերպարների խոսքի անհատականացմանը:

Ի տարբերություն ժողովրդախոսակցական բառերի՝ բարբառային բառաշերտը ունի տարածքային սահմանափակում և բնորոշ է որոշակի խոսքային միջավայրի՝ լիարժեք ընկալելի լինելով հիմնականում տվյալ բարբառախոս հանրության շրջանակում (*Հայոց լեզվի բարբառային բառարան*, 2002):

Բարբառային բառաշերտի քննությունը չի սահմանափակվում միայն հեղինակի ծննդավայրի խոսվածքային նյութով, քանի որ այն ներառում է նաև հին հայերենից և տարբեր օտար լեզուներից (արաբերեն, թուրքերեն, պարսկերեն, ռուսերեն) փոխառված ձևեր, որոնք պատմաժամանակագրական հենքի վրա ընկալվում են որպես խոսվածքին հարազատ բառեր: Դա պայմանավորված է փոխառյալ բառերի հնչյունական, քերականական և իմաստային յուրացմամբ ու կանոնավոր գործածությամբ:

Բարբառային բառերի մի մասը տարածքային առումով հասկանալի է մի քանի բարբառախոս շրջաններում և ունի համեմատաբար լայն գործածություն: Նյութի քննությունը ցույց է տալիս, որ այդ միավորները գործածական են ինչպես *Ուլ*, այնպես էլ *Կը* ճյուղի բարբառներում (Արարատյան, Ղարաբաղի, Լոռու, Թբիլիսիի, նաև Կարնո բարբառի խոսվածքներում):

Նար-Դոսի գեղարվեստական խոսքում բառապաշարի ժողովրդախոսակցական և բարբառային շերտերը հանդես են գալիս անքակտելի միասնության մեջ, և դրանք միմյանցից հստակ զատորոշելը հաճախ դժվար է: Այդուհանդերձ, սույն ուսումնասիրության մեջ դրանց տարբերակումը փորձել ենք իրականացնել գործածության տարածական սահմանափակվածության և համահասկանալիության աստիճանի հիման վրա:

Ուստի ժողովրդախոսակցական բառերի ճանաչումն ու առանձնացումը կատարել ենք՝ նկատի ունենալով դրանց համահասկանալիությունը՝ ի տարբերություն բարբառային բառաձևերի (գավառաբանությունների), որոնք, ինչպես նշվում է լեզվաբանական գրականության մեջ, «նեղ տեղային բնույթի են, անմատչելի հանրության համար և բավական հեռու գրական նորմայից» (Մելքոնյան, 1984):

Ժողովրդախոսակցական բառապաշարը, իր հերթին, «մատչելիությամբ և համահասկանալիությամբ յուրահատուկ տեղ է գրավում գրքային, ինչպես և

տարածական սահմանափակություն ունեցող առանձնացված, մեկուսացված բարբառային խոսքի նկատմամբ՝ վերջիններիս հանդեպ ունենալով ակնհայտ առավելություն» (Էլոյան, 1989):

Այս առումով բարբառային բառերի հնչյունական առանձնահատկությունների քննությունը տվյալ դեպքում կարևոր է ոչ թե պատմալեզվաբանական նկարագրության տեսանկյունից, այլ որպես գեղարվեստական խոսքում կերպարների լեզվական անհատականացման և միջավայրի բնական հնչերանգի ձևավորման միջոց:

Բարբառային (և խոսակցական) բառաշերտում առկա են գրական ձևերի հնչյունական վերափոխմամբ պայմանավորված տարբերակներ, որոնք դրսևորվում են հնչյունափոխության տարբեր տեսակներով՝ երկհնչյունների պարզեցմամբ, ձայնավորների հնչյունափոխմամբ, ինչպես նաև բաղաձայնների անկմամբ, հավելմամբ և դրափոխությամբ:

Առավել հաճախակի հանդիպում է երկհնչյունների պարզեցումը: Այսպես՝

«Օղորմածիկ Դարչոյի էն (այն) շաշ մերը . . .» (էջ 21),

«Ձենդ կտրի, թե չէ, էս (այս) ա, էլի վեր կացա» (էջ 58),

« . . . որ ինձ էստեղը (այստեղ) հասցրին . . .» (էջ 16),

«Էննա (այն է), իրիկնապահին, խալիսը որ քաշվում ա, Դարչոյի մերը . . .» (էջ 20):

Նման հնչյունական պարզեցումները ոչ միայն վկայում են խոսվածքային շերտի առկայության մասին, այլև գործառական մակարդակում ապահովում են կերպարների լեզվական բնականությունը՝ ձևավորելով տարածականորեն կոնկրետ խոսքային միջավայր:

Երկհնչյունների պարզեցմանը զուգահեռ հանդիպում են նաև ձայնավորների հնչյունափոխության դեպքեր, ինչպես՝ «*իրեք*» (երեք) և «*քսօր*» (այսօր) ձևերը, ինչպես՝

«Իրեք (երեք) օր ա չորչարվել էս . . .» (էջ 20):

«Վու՛յ, չէ, Բաղդո ջան, քսօր (այսօր) են ածել» (էջ 48):

Ձայնավորների հնչյունափոխության հետ մեկտեղ դիտվում են նաև ձայնավորների սղման դեպքեր: Այդպիսիք են՝ «*հմար*» (համար), «*պտի*» (պիտի), «*սհաթ*» (սահաթ) և այլն:

Բարբառային խոսքում նկատվում են նաև բաղաձայնային փոփոխություններ, որոնք արտահայտվում են բաղաձայնի անկման, հավելման և դրափոխության ձևերով:

Բաղաձայնի անկումը դրսևորվում է, մասնավորապես, «հ» հնչյունի կորստով, ինչպես՝

«Եվ եթե երբեմն **աջողվում** էր այդ, Հոպոպն ավելի էր կատաղում» (էջ 68):

«- **Ետո** ինչ: Ետո էն, որ իրեք հատ են ու շատ էլ չար» (էջ 24):

Նույն ենթատեսակին է պատկանում նաև «կե» (կեր) ձևը, որտեղ նկատվում է վերջին «ր» բաղաձայնի անկում:

«... վեր կաց, **կե** (կեր)» (էջ 5):

Ուսումնասիրվող նյութում բաղաձայնի հավելումը դրսևորվում է, մասնավորապես, բառամիջում «ն» հնչյունի ավելացմամբ, ինչպես «մենձ» (մեծ) և «փոնիցը» (փոից) ձևերում:

«- Էս **մենձը** քիրն ա, ասում, թե կնիկը, շատ ա դարդ անում» (էջ 20):

«- Ազին էլ հրես **փոնիցը** (փոից) հացերը կբերի» (էջ 5):

Բաղաձայնի հավելման և անկման կողքին բարբառային խոսքում նկատվում են նաև հնչյունների դրափոխության երևույթ, ինչպես՝

«Էհ, երեխեք են, էլի, ուստա Ասատուր, ինչ էս **անգաջ** դնում...» (էջ 64):

Ձայնավորային և բաղաձայնային հնչյունական փոփոխությունները արտացոլում են խոսվածքային համակարգի ներքին օրինաչափությունները և գեղարվեստական խոսքում նպաստում միջավայրի տեղայնացմանն ու կերպարների լեզվական անհատականացմանը:

Բարբառային շերտին բնորոշ են հետևյալ բառային միավորները՝ *քշտած, տերտեր, հեքիմ, մենձ, պտի, վախտ, բոկոտն, դազգահ, ջուլիակ, սուփրա, փռան, թութա, ախառի, խալիս, լեզվակոխ, անեծքակոխ* և այլն:

Բարբառային առանձնահատկությունները դրսևորվում են ոչ միայն հնչյունական, այլև իմաստային մակարդակում: Ս. Մելքոնյանը գրում է. «Բարբառային իմաստը գրական բառի այն իմաստային առումն է, որը ընդհանուր գրական արժեք չունի: Նման դեպքերում բառը ձևով գրական է, իսկ իմաստային այս կամ այն առումով՝ բարբառային» (Մելքոնյան Ս., 1984):

Այդպիսի կիրառություն կարելի է տեսնել, օրինակ, **թափել** բառի դեպքում՝

«Այդ երեք տարվա ընթացքում նրանք քանդվեցին, քարը քսվեցին, տանն էլ ոսկեղենն ու արծաթեղենն չմնաց՝ գրավ դրին, ժամանակին չկարողացան **թափել**՝

կորցրին» (էջ 4) (բարբ.՝ ազատել, այսինքն՝ գրավը մարել) (Հայոց լեզվի բարբառային բառարան, 2002):

Ժողովրդախոսակցական և բարբառային խոսքում բառերի իմաստային ընդլայնումը դրսևորվում է բարբառային բազմիմաստության ձևավորմամբ, որը հարստացնում է խոսքի իմաստային կառուցվածքը: Այսպես՝ *թակել* բառը ժողովրդախոսակցական լեզվում և բարբառներում գործածվում է *ծեծել, խփել* իմաստներով: Օրինակ՝ *«Այժմ անձրևն սկսեց թակել ուղղակի նրա գլուխն ու մեջքը» (էջ 14):*

Գործառական առումով նման կիրառություններում բառը ձեռք է բերում լրացուցիչ արտահայտչական և պատկերավոր արժեք՝ նպաստելով նկարագրվող երևույթի կենդանի և ազդեցիկ ներկայացմանը:

Բարբառային բառերը Նար-Դոսի գեղարվեստական խոսքում գործածվում են ստեղծագործության թեմատիկ և միջավայրային պայմանավորվածությամբ՝ ծառայելով կերպարների խոսքի ոճավորմանը և պատկերվող տարածական իրականության վերարտադրմանը:

Բարբառային բառերի գործառական դերը հստակ երևում է նաև հետևյալ օրինակներում՝ *«Կռվելիս նախ երկար ժամանակ լեզվակոխ ու անեծքակոխ էր անում համարձակ հակառակորդին. . .» (էջ 41), «Մեկը մյուսի հետևից կամացուկ, իրար հրելով ու փսփսալով ներս էին մտնում թաղի կանայք և տապ անում իրար քամակի» (էջ 22):*

Այստեղ *«լեզվակոխ», «անեծքակոխ»* և *«տապ անել»* ձևերը խոսվածքային-բարբառային բնույթի միավորներ են, որոնք հաղորդում են խոսքին տեղայնացված գունավորում՝ ընդգծելով կերպարների սոցիալական միջավայրն ու խոսքի ինքնատիպությունը: Այսպիսով, բարբառային միավորները հանդես են գալիս որպես կերպարային լեզվի ոճական ձևավորման միջոցներ:

Բարբառային բառերը կարևոր դեր ունեն նաև քաղաքային-փողոցային միջավայրի ներկայացման մեջ: Օրինակ՝ *«Այդ լռությունը խանգարում է խառ թուր ծախող մի կինտո, որը թաքախը գլխին և կշեռքն ուսին՝ անցնում է դրան մոտով և իր առողջ թոքերի ամբողջ թափով աղաղակում. «Թուրթա՛, թուրթա՛, ախառի՛ թուրթա՛»» (էջ 15):* Այստեղ *«կինտո», «թաքախ», «թուրթա», «ախառի»* ձևերը ոչ միայն խոսվածքային-բարբառային միավորներ են, այլև սոցիալական միջավայրի ցուցիչներ: Դրանք կերպարի խոսքը տեղայնացնում են՝ ընթերցողի առաջ ձևավորելով կոնկրետ քաղաքային

իրականություն: Կրկնվող «թուլթա» կանչաձևը և դրա հնչերանգային երկարաձգումը ընդգծում են փողոցային վաճառքի իրավիճակային ընթացքը և խոսքի անմիջականությունը:

Ժողովրդախոսակցական և բարբառային բառապաշարում առանձնանում են նաև կենցաղային կյանքի իրողությունները ներկայացնող միավորներ, որոնց միջոցով բացահայտվում են գրողի պատկերած միջավայրը և այնտեղ ապրող մարդկանց կենսակերպը: Դրանք վերաբերում են գյուղական կյանքին ու կենցաղին բնորոշ առարկաների, գործողությունների և երևույթների անվանումներին, ինչպես նաև բույսերի, կենդանիների և այլ նյութական իրողությունների նշումներին:

Լեզվաբանական գրականության մեջ նման բառապաշարը բնութագրվում է որպես «կենցաղագրական բառաշերտ» (Եզեկյան, 2007): Գյուղական կոլորիտի ստեղծման և ժամանակաշրջանի իրական պատկերի վերարտադրության գործում այս միավորներն ունեն կարևոր դեր՝ նյութականացնելով միջավայրային պատկերը և հստակեցնելով տվյալ ժամանակի հայ մարդու կենցաղին ու ապրելակերպին բնորոշ իրողությունները: Ինչպես նշում է Լ. Եզեկյանը՝ «Այս բառաշերտի հիմնական առանձնահատկությունն այն է, որ անվանում և ավելի պարզորոշ է դարձնում այն առարկաներն ու երևույթները և այնպիսի հասկացողություններ, որոնք բնորոշ են տվյալ ժամանակաշրջանի հայ մարդուն, նրա կենցաղին ու ապրելակերպին» (Եզեկյան, 2007):

Այդ բառերի մեջ առանձնանում են ինչպես հագուստին վերաբերող միավորները (*չուխա, աբա, չուստ, թասակ, դերիա, աղլուխ, ոտնաման, մթել*), այնպես էլ գյուղական կյանքն ու կենցաղը բնութագրող բառերը (*թելեժկա, կապերտ, թոկ, հինաձ, տխիլ, խանչալ, գալ*):

Գործառական առումով նման բառապաշարի գործածությունը ոչ միայն ապահովում է միջավայրի տեսանելի և նյութականացված պատկերը, այլև նպաստում է կերպարների սոցիալական դիմագծերի և խոսքի անհատականացմանը:

Ժողովրդախոսակցական և բարբառային բառաշերտերի համադրական քննությունը ցույց է տալիս, որ դրանք «Մեր թաղը» պատմվածաշարի լեզվական համակարգում գործում են փոխլրացնող հարաբերությամբ: Ժողովրդախոսակցական միավորները ապահովում են խոսքի հաղորդակցական բնականությունը և համազգային ընկալելիությունը, մինչդեռ բարբառային ձևերը իրականացնում են տարածական և

սոցիալական կոնկրետացում՝ տեղայնացնելով կերպարների խոսքը և միջավայրային պատկերը:

Նույն տեքստային միջավայրում դրանց համակցված գործածությունը ձևավորում է լեզվական բազմահարթություն, որի շրջանակում խոսքը ձեռք է բերում թե՛ համընդհանուր հաղորդակցական հասանելիություն, թե՛ տեղային հնչերանգային առանձնահատկություն:

Այս համադրությունը հատկապես տեսանելի է կերպարների երկխոսություններում, որտեղ ժողովրդախոսակցական շերտը կառուցում է բնական խոսքային հոսք, իսկ բարբառային միավորները նշանավորում են սոցիալական պատկանելիությունը և տարածական միջավայրը:

ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆ

Այսպիսով՝ ուսումնասիրության արդյունքները վկայում են, որ Նար-Դոսի «Մեր թաղը» պատմվածաշարի լեզվական կառուցվածքում ժողովրդախոսակցական և բարբառային բառաշերտերը հանդես են գալիս որպես գեղարվեստական խոսքի ներքին բաղադրիչներ՝ ապահովելով կերպարների լեզվական անհատականացումը և սոցիալական միջավայրի լեզվական արտահայտումը: Վերլուծությամբ հստակեցվեցին երկու շերտերի տարբերակման սկզբունքները՝ համահասկանալիության աստիճանի և տարածական սահմանափակվածության հիմքով, ինչպես նաև ցույց տրվեց դրանց փոխլրացնող գործառույթը նույն տեքստային համակարգում: Հետազոտական նյութը վկայում է, որ բարբառային և ժողովրդախոսակցական միավորների կիրառությունը պայմանավորված է ոչ միայն ժողովրդայնության գեղարվեստական սկզբունքով, այլև խոսքի կառուցվածքային կազմակերպմամբ՝ նպաստելով կերպարային խոսքի շերտավորմանը և միջավայրային կոնկրետությանը:

Այսպիսով, «Մեր թաղը» պատմվածաշարի լեզուն հանդես է գալիս որպես լեզվական բազմաշերտ ամբողջություն, որտեղ ոչ գրական բառապաշարը ներգրավված է գեղարվեստական խոսքի կառուցման գործընթացում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Էլոյան Ս. (1989). *Ժամանակակից հայերենի բառային ոճաբանություն*: Երևան:
- Թումանյան Հ. (1994). *Երկերի ժողովածու* (հ. 6): Երևան:
- Հայոց լեզվի բարբառային բառարան (հ. 2): (2002). Երևան: ՀՀ ԳԱԱ Հրապյա Աճառյանի անվան լեզվի ինստիտուտ, «Գիտություն» հրատ.
- Հարությունյան Հ. (1979). *Գրողի լեզվի և ոճի հարցեր*: Երևան.
- Մելքոնյան Ս. (1984). *Անհարկներ հայոց լեզվի ոճաբանության*: Երևան.
- Նար-Դոս. (1982). *Մեր թաղը*: Երևան.
- Սահակյան Վ., Ներսիսյան Ռ. (2005). *Գնահատանքի խոսքեր հայոց մեծերի մասին*: Երևան.
- Ефимов А. И. (1957). *Стилистика художественной речи*: Москва.

REFERENCE LIST

- Eloyan S. (1989). *Sovremennaya armyanskaya leksicheskaya stilistika (Modern Armenian lexical stylistics)*. Erevan.
- Tumanyan G. (1994). *Sbornik sochinenij (Collection of works)*. (tom 6). Erevan.
- Dialektnyj slovar' armyanskogo yazyka (Dialectal Dictionary of the Armenian Language)*. (2002). (tom 2). Erevan. Institut yazyka im. Grach'ya Acharyana Nacional'noj akademii nauk Respubliki Armeniya, izdatel'stvo «Nauka».
- Arutyunyan G. (1979). *Voprosy yazyka i stilya pisatelya (Questions of language and style of the writer)*. Erevan.
- Melkonyan S. (1984). *Ocherki po stilistike armyanskogo yazyka (Essays on the stylistics of the Armenian language)*. Erevan.
- Nar-Dos. (1982). *Nash rajon (Our district)*. Erevan.
- Saakyan V., Nersisyan R. (2005). *Slova blagodarnosti velikim armyanam (Words of gratitude to the great Armenians)*. Erevan.
- Efimov A. I. (1957). *Stilistika hudozhestvennoj rechi (Stylistics of artistic speech)*. Moskva.

РЕЗЮМЕ

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ НАРОДНО-РАЗГОВОРНОГО И ДИАЛЕКТНОГО ЛЕКСИЧЕСКИХ СЛОЁВ В ЦИКЛЕ РАССКАЗОВ НАР-ДОСА «НАШ КВАРТАЛ»

Кристине Никогосян

Объектом исследования являются проявления народно-разговорного и диалектного лексических слоёв в художественной речи Нар-Доса на материале языка цикла рассказов «Наш квартал». Цель исследования заключается в выявлении лингвостилистических особенностей употребления нелитературной лексики и определении её роли в структурной организации художественной речи. Проведённый анализ показывает, что в произведениях Нар-Доса разговорные и диалектные единицы выступают не столько как средство внешней «народности» речи, сколько как внутренние элементы языково-стилистической структуры произведения, обеспечивая языковую индивидуализацию персонажей, отражение языковой среды социальной действительности и многослойную организацию авторской речи. Их целенаправленное и дифференцированное употребление обусловлено коммуникативной ситуацией и принципами языкового моделирования художественного мышления. Методология исследования основана на принципах историко-филологического и литературоведческого анализа, а также анализа лингвистического материала, в частности через изучение конкретных ситуаций и выявление причинно-следственных связей. В качестве метода анализируются народно-разговорные и диалектные единицы как средство придания речи народного характера и средство подчёркивания языковых особенностей персонажей.

Научная новизна исследования проявляется в системном переосмыслении нелитературных слоёв языка Нар-Доса. В настоящем исследовании разговорная и диалектная лексика рассматриваются как взаимосвязанная функциональная система с их разграничением по степени общеупотребительности и пространственной ограниченности. Такой подход позволяет уточнить внутреннюю структуру нелитературных лексических слоёв и выявить их роль в организации художественной речи, показывая, что они участвуют не только в формировании речевой характеристики

персонажей, но и в обогащении выразительных возможностей армянского литературного языка.

Ключевые слова: художественный язык, разговорная лексика, диалектный словарный слой, речь персонажей, языковая индивидуализация, функциональная стилистика, языково-стилистическая структура, армянская проза.

SUMMARY

FUNCTIONAL ROLES OF COLLOQUIAL AND DIALECTAL LEXICAL LAYERS IN NAR-DOS'S SHORT STORY CYCLE "OUR NEIGHBORHOOD"

Kristine Nikoghosyan

The object of this study is the manifestations of colloquial and dialectal lexical layers in Nar-Dos's artistic language, based on the linguistic material of the short story cycle "Our Neighborhood". The aim of the study is to identify the linguistic-stylistic features of non-literary vocabulary usage and to determine its role in the structural organization of artistic discourse. The methodology of the study is based on the principles of historical, literary, and linguistic analysis, particularly through examining specific situations and identifying cause-and-effect relationships. Colloquial and dialectal units were analyzed as means of popularizing speech and emphasizing the linguistic characteristics of the characters. The analysis demonstrates that in Nar-Dos's works colloquial and dialectal units function not merely as a means of externally "popularizing" the speech, but rather as internal elements of the linguistic and stylistic structure of the text. They contribute to the linguistic individualization of characters, the representation of the linguistic environment of the social milieu, and the multilayered organization of the author's narrative. Their purposeful and differentiated usage is conditioned by the communicative situation and by the principles of linguistic modeling of artistic thought.

The main result of the study lies in the systemic reinterpretation of the non-literary layers of Nar-Dos's language. In this research, colloquial and dialectal vocabulary are considered within an interconnected functional system, differentiated according to the degree of general comprehensibility and spatial limitation. This approach makes it possible to clarify the internal structure of non-literary lexical layers and to reveal their role in the organization of artistic

discourse, demonstrating that they contribute not only to the formation of characters' speech but also to the enrichment of the expressive potential of the Armenian literary language.

Keywords: *literary language, colloquial vocabulary, dialectal lexical layer, character speech, linguistic individualization, functional stylistics, linguistic-stylistic structure, Armenian prose.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 14.01. 2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 17.01. 2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 22.02.202

**ՄԽԻԹԱՐ ԳՈՇԻ ԳՐԱԿԱՆ ԺԱՌԱՆԳՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՉԱԿԱՆ
ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ**

ՕՖԵԼՅԱ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան, ՀՀ, Գյումրի
Էլ. հասցե՝ ofelya.hovhannisyan82@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.317

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Մխիթար Գոշի բարոյախոսական ժառանգության քննությունը ավագ դպրոցի կրթական հարացույցում դիտարկվում է որպես արդիականության մարտահրավերներին դիմակայելու հիմնարար միջոց: Ժամանակակից պատանու բարոյական ապակողմնորոշման պայմաններում Գոշի բարոյախոսական համակարգը, խարսխված լինելով արդարության, չափավորության և բանականության սկզբունքների վրա, առաջարկում է հասարակական արատների դեմ ներքին դիմադրողականություն ձևավորելու համար կարևոր և ինքնատիպ զինանոց: Գոշի աշխարհայացքում բարոյականությունը հանդես է գալիս իրավագիտության և պետականաշինության գաղափարի հետ օրգանական միասնության մեջ: Իրավական պետության կայացման համատեքստում նրա պատգամած «համընդհանուր բարիքի» և սոցիալական պատասխանատվության սկզբունքները վերածվում են կրթական ուղենիշների՝ սերմանելով այն գիտակցությունը, որ անհատական առաքիլությունը հասարակական-պետական հզորության հիմնասյունն է: Առակների այլաբանական կառուցվածքն ու բարոյական երկրնորանքների լուծումը հզոր մեթոդական գործիքներ են պատանիների վերլուծական կարողությունների զարգացման համար: Դրանք նպաստում են երևույթների ենթատեքստային ընկալմանը և պատճառահետևանքային կապերի բացահայտման միջոցով գիտակցված բարոյական ընտրության կայացմանը: Միջնադարյան իմաստության վերհանումը թույլ է տալիս սովորողին ընկալել ազգային մշակույթը որպես համամարդկային քաղաքակրթության անքակտելի մաս՝ խթանելով ազգային ինքնաճանաչումն ու արժանապատվության ամրապնդումը:

Այսպիսով, Մխիթար Գոշի բարոյախոսական համակարգի ներդրումը կրթական գործընթացում ոչ միայն պատմագիտական ճանաչողության խնդիր է, այլև գիտամանկավարժական ռազմավարություն, որի նպատակն է ձևավորել բանական, բարոյապես հասուն և քաղաքացիական ակտիվ դիրքորոշում ունեցող ժամանակակից անհատին:

Բանալի բառեր՝ այլաբանական կառուցվածք, բարոյախրավական արժեհամակարգ, քաղաքացիական պատասխանատվություն, քննադատական մտածողություն, արժեքային կողմնորոշում, պետականակենտրոն դաստիարակություն, ազգային ինքնություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Մխիթար Գոշի աշխարհայացքային հարացույցում բարոյականությունը դիտարկվում է որպես բացարձակ արժեք (Անթաբյան, 1980): Նա հայ իրականության մեջ հիմնավորեց իրավունքի և բարոյականության օրգանական փոխլրացվածության գաղափարը՝ պնդելով, որ իրավունքն առանց բարոյական հիմքի կույր է, իսկ բարոյականությունն առանց իրավական լծակների՝ անգոր:

Գոշի գրական-փիլիսոփայական ժառանգությունը բնութագրվում է որպես «կանոնական բարոյախոսություն»: Հեղինակը էթիկական նորմերը տեղափոխում է իրավական-գործնական հարթություն. եթե ավանդական քարոզախոսությունը սահմանափակվում էր գթասրտության հորդորներով, ապա Գոշը ձգտում է սահմանել այդ գթասրտության «իրավական չափը» և դրա դրսևորման մեխանիզմները հասարակական փոխհարաբերություններում: Նրա հայեցակարգում բարոյականությունը հասարակական համակեցությունն ապահովող հիմնական «շաղախն» է (Արևշատյան, 1975): Ըստ հեղինակի՝ առանց անհատի ներքին բարոյական զսպանակների, սոսկ արտաքին օրենքը ի գործու չէ երաշխավորել հասարակական կայուն կարգը (Օհանյան, 2012): Եթե նախորդող շրջանում ստախոսությունը դիտարկվում էր գուտ որպես աստվածային պատվիրանի խախտում (մեղք), ապա Գոշի վերլուծական համակարգում այն որակվում է որպես սոցիալական հանցանք, քանի որ խաթարում է միջանձնային վստահությունը՝ կազմալուծելով համակեցության հնարավորությունը (Մկրտչյան, 2005): «Դատաստանագրքի» և առակների գաղափարական միասնությունն ու փոխկապակցվածությունը Գոշի մեթոդաբանական հանճարի լավագույն վկայությունն են:

«Դատաստանագիրքն» ուրվագծում է իրավական այն սահմանագիծը, որի խախտման պարագայում պետական կամ եկեղեցական ատյանները կիրառում են պատժամիջոցներ: Առակների գերագույն նպատակը բարոյական այնպիսի գիտակցության արմատավորումն է, որը կբացառի անհատի առնչությունը «Դատաստանագրքի» պատժիչ գործառույթներին: Այլ կերպ ասած՝ բարոյական դաստիարակությունը պետք է դառնա այն հաստատուն հիմքը, որը կկանխարգելի իրավախախտումը դեռևս մտադրության կամ գաղափարի մակարդակում (Գևորգյան, 2010): Գոշի ստեղծագործական հանճարի գագաթնակետը դրսևորվում է կենդանական,

բուսական և նույնիսկ անշունչ առարկաների (օրինակ՝ երկնային մարմինների) աշխարհի այլաբանական պատկերման մեջ, որի միջոցով նա վերհանում է մարդկային հոգեբանության նրբագույն և հակասական շերտերը: Գոշի կերտած կերպարները զուրկ են միազիժ բնութագրումներից. նրանք մարմնավորում են որոշակի սոցիալական դերեր և հոգեբանական տիպեր՝ տիրակալից մինչև հնազանդվող, խորամանկից մինչև անձնագոհ (Մկրտչյան, 2005): Հեղինակի փիլիսոփայության մեջ բարոյականությունը մարդկային հասարակության մեջ տիեզերական բնականոն կարգի արտացոլումն է (Արևշատյան, 1975): Այս համատեքստում այլաբանությունը Գոշի ձեռքում վերածվում է յուրօրինակ «էթիկական դիվանագիտության»՝ հանդես գալով որպես բարոյական խրատի մատուցման մեղմացնող և ներագդող գործիք, որն իրականացնում է մի քանի առանցքային գործառույթներ (Գոշ, 1980):

Միջնադարյան հասարակարգում իշխանավորների կամայականությունների կամ դատական համակարգի անարդարությունների բացահայտ քննադատությունը հղի էր վտանգավոր հետևանքներով: Այս համատեքստում այլաբանությունը հանդես էր գալիս որպես գեղագիտական «հեռավորություն» պահպանելու արդյունավետ հնարավորություն: Քողարկվելով «առյուծի» կամ «գայլի» այլաբանական կերպարների ներքո՝ Գոշը փաստացի իրականացնում էր իր ժամանակաշրջանի տիրակալների և սոցիալական արատների խորքային վերլուծություն ու քննադատություն: Այլաբանական վերլուծության մեթոդը բացառիկ արդյունավետություն է դրսևորում ավագ դպրոցի կրթական գործընթացում, քանի որ այն նպաստում է սովորողների ընկալումների տեղափոխմանը կոնկրետ պատկերից դեպի վերացարկված գաղափարական ընդհանրացումներ, հնարավորություն է ընձեռում կազմակերպել բովանդակային բանավեճեր, որտեղ աշակերտները քննության են առնում ոչ թե անձնավորված կերպարներ, այլ նրանցով ներկայացված բարոյական և արժեքային հայեցակարգերը (Գևորգյան, 2010), ստեղծում է վերլուծական հարթակ հասարակական բացասական երևույթների (անարդարություն, կեղծավորություն) քննարկման համար՝ ապահովելով անհրաժեշտ ակադեմիական չեզոքություն և վերլուծական սթափություն (Օհանյան, 2012):

Մխիթար Գոշի հայեցակարգային մոտեցումը մարդու էությանն ու նրա էթիկական պարտավորություններին հայ միջնադարյան մտածողության մեջ ներմուծում է որակական նոր հարացույց (Արևշատյան, 1975): Հեղինակն ընդգծում է, որ մարդը նախևառաջ բանական էակ է, և հենց այդ բանականությունն է հանդիսանում նրա ազատ կամքի և ինքնորոշման աղբյուրը: Գոշի փիլիսոփայության մեջ բարոյականությունը դիտարկվում է որպես բանականության բարձրագույն դրսևորում. հետևաբար, ցանկացած անբարո արարք որակվում է որպես գործողություն սեփական

բանականության դեմ: Մարդը չի դիտարկվում որպես կանոնների ու պատվիրանների մեխանիկական կատարող. Գոշը առաջնային է համարում ներքին համոզմունքի գործոնը: Բարոյական ինքնավարության սկզբունքը ենթադրում է բարու գիտակցված ընտրություն՝ զերծ պատժի վախից կամ արտաքին հարկադրանքից (Օհանյան, 2012): Սա կարևորագույն հիմք է ավագ դպրոցականների շրջանում սեփական արարքների համար անհատական պատասխանատվության գիտակցումն արմատավորելու համար (Գևորգյան, 2010):

Գոշի մշակած բարոյական սկզբունքները զուրկ են վերացականությունից և ունեն ընդգծված գործնական-քաղաքացիական ուղղվածություն: Նրա արժեհամակարգը խարսխված է երեք հիմնարար առանցքների վրա՝ արդարամտություն, չափավորություն, խոհեմություն:

Այս երեք հիմնարար հատկանիշների համադրությամբ Մխիթար Գոշը կերտում է «բարոյական քաղաքացու» հայեցակարգային մոդելը, որն իր արդիականությունն է պահպանում ժամանակակից քաղաքացիական հասարակության կայացման համատեքստում: Հեղինակը հետևողականորեն գուգահեռներ է անցկացնում տիեզերական օրինաչափությունների և մարդկային վարքագծի միջև՝ հիմնավորելով այն թեզը, որ ինչպես բնական երևույթները (արեգակի շարժը, տարվա եղանակների հերթագայությունը) ենթարկվում են անխախտ կանոնների, այնպես էլ բարոյականությունը մարդկային կեցության բնական անհրաժեշտությունն է (Արևշատյան, 1975):

Ըստ Գոշի՝ չարիքը, անարդարությունը և ազահությունը խաթարում են տիեզերական ներդաշնակությունը. հետևաբար, անբարո անհատը օտարվում է կյանքի բնականոն հունից: Սա առանցքային դաստիարակչական դրույթ է ավագ դպրոցի համար, քանի որ բարոյականությունը ներկայացվում է ոչ թե որպես արտաքին արհեստական սահմանափակում, այլ որպես առողջ և բնականոն կենսակերպի անկյունաքար: Գոշի ընկալմամբ՝ մարդկային արատները զուտ անձնային բնութագրիչներ չեն, այլ հասարակության կառուցվածքային քայքայման հիմնական գործոններ: Մի շարք առակներում երևում է հասարակական շերտավորումը և սոցիալական պայքարի առկայությունը:

Գրականագետ Դ.

Գասպարյանի նկատում է. «Մեծի վարքը օրինակելի է դառնում փոքրերի համար: Այս դաստիարակչական գաղափարը Գոշի առակների ուղենիշ սկզբունքներից մեկն է» (Գասպարյան, 2009):

Օրինակ՝ **«Ձկները և նրանց թագավորը»** առակում *ձկները մեղադրվեցին իրենց թագավորից. «Բնշո՞ւ եք ուտում ձեզնից մանր ձկներին: Հա մարձակություն ստանալով՝ ձկները պատասխանում են.*

«Որովհետև քեզնից սովորեցինք, շատերը եկան քեզ երկրպագելու, և կլանելով՝ քեզ կերակուր դարձրին: Ըստ այդմ իրենք ևս ավելի հանդուգն եղան:»

«Ջայլամն ու ծիտը»

առակում

հեղինակը

հանդիմանում է ունայն ցանկությունները, որ փոքրերը, տեսնելով հզորների գործը, իրենք ևս ցանկանում են գործել՝ չմտածելով իրենց տկարության մասին: Ծիտը տեսնելով, որ ջայլամը մեծ-մեծ ձվեր է ածում, գայթակղվեց և ուսանելուն պատակով հարցրեց գաղտնիքը: Ջայլամն ասաց. «Կրակ եմ ուտում և այդ պատճառով էլ խոշոր ձվեր եմ ածում»: Կարծելով, թե ճիշտ է ասածը, ծիտը կրակ կերավ ու մեռավ: Չմտածեց, որ ոչ թե դա է պատճառը, այլ հասակի մեծությունը: Քննադատելով ազահությունը՝ Գոշը թիրախավորում է շահագործման երևույթը, որը խարխուլում է երկրի տնտեսական և իրավական հիմքերը: Նա փաստում է, որ նյութապաշտությունը մթագնում է բանականությունը՝ հանգեցնելով հանրային շահի նկատմամբ հանցավոր անտարբերության: Ամբարտավանությունը և իշխանատենչությունը դիտարկվում են որպես ներքին պառակտումների և երկպառակությունների աղբյուր, որոնք թուլացնում են պետականության դիմադրողականությունը արտաքին մարտահրավերների պայմաններում:

Գոշի խրատական ժառանգությունն ու առակներն ունեն ինչպես ուղղահայաց, այնպես էլ հորիզոնական ընդգրկում: Նա իր պատգամներն է ուղղում հասարակության բոլոր օղակներին՝ սկսած արքայից ու բարձրաստիճան իշխանավորներից, դատավորներից ու հոգևորականությունից, մինչև ռամիկներն ու շինականները (Գոշ, 1980): Սա փաստում է նրա մտածողության ժողովրդավարական և համապարփակ բնույթի մասին. բարոյական նորմը հանդես է գալիս որպես համապարտադիր գաղափար, անկախ անհատի սոցիալական դիրքից, դասային պատկանելությունից կամ ծագումնաբանությունից:

Պետականակենտրոն բարոյախոսությունը ավագ դպրոցի կրթական համատեքստում ձեռք է բերում առանցքային նշանակություն (Գևորգյան, 2010): Գոշը սովորեցնում է, որ անհատի բարոյական նկարագիրը պայմանավորված է հանրային բարօրության մեջ նրա ունեցած ներդրմամբ: Որևէ անհատ կամ սոցիալական խումբ դուրս չէ բարոյական պատասխանատվության տիրույթից: Այս մոտեցումը նպաստում է սովորողների քաղաքացիական ինքնագիտակցության բյուրեղացմանը՝ ամրագրելով այն հիմնարար թեզը, որ անձնական առաքիլությունը հանդիսանում է հզոր և կայուն պետականության անխախտ նախապայմանը (Օհանյան, 2012): Գրականագետ Դ. Գասպարյանի հավելումով՝ «Առակների ոգին սոցիալական դասերի համերաշխությունն է. իշխաններն իրենց տեղում պետք է ճիշտ լինեն, ենթականերն իրենց: Եթե ամեն ինչ

իրար խառնվի, անկարգություն կլինի, և հանրությունը կկորցնի իր հավասարակշռությունը» (Գասպարյան, 2009):

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ելնելով հոդվածի հիմնական առաջադրություններից՝ թեմայի քննաբանության համար ընտրել ենք հետևյալ մեթոդաբանական գործիքակազմը՝ հոգեբանական վերլուծության, տիպաբանական, մեկնաբանական, համադրական և նկարագրական մեթոդներ: Դրանք հնարավորություն են ընձեռում թափանցելու առակների հերոսների ներաշխարհի ծալքերը և բացահայտելու այն հոգեբանական զուգորդումները, որոնք ձևավորում են հեղինակի աշխարհընկալումը, վերհանելու առակներին բնորոշ կառուցվածքային ձևերը, խորքային շերտերն ու թաքնված իմաստները՝ դիտարկելով հեղինակի խոսքը որպես ինքնատիպ հոգևոր վավերագիր: Վերոնշյալ մեթոդները բավարար հնարավորություններ են ստեղծել իրականացնելու գրականագիտական ճշմարիտ վերլուծություններ՝ հենվելով հեղինակի ստեղծագործությունների վրա, բացահայտելով դրանց գեղագիտական հմայքն ու կենսական ճշմարտությունները: Այս մեթոդների համակարգային կիրառումը թույլ է տալիս ՄԽ. Գոշի արվեստը դիտարկել ոչ թե լոկ որպես գրական փաստ, այլ որպես մի ամբողջություն, որտեղ կյանքը և մարդկային ելևէջները միահյուսվում են ինքնատիպ գեղագիտության մեջ:

ՔՆՆԱԲԿՈՒՄ

Մխիթար Գոշի առակների ժանրային առանձնահատկությունների քննությունը հնարավորություն է ընձեռում բացահայտելու այն գեղագիտական մեխանիզմները, որոնց միջոցով հեղինակը ներագրում է ընթերցողի բարոյական գիտակցության վրա: Հեղինակը հմտորեն կամրջում է գեղարվեստական այլաբանությունը և սոցիալական իրականությունը: Այս մեթոդաբանությունը զարգացնում է երևույթների խորքը տեսնելու հմտությունը և օգնում է վերհանել պատճառահետևանքային կապերը՝ հիմնավորելով, որ յուրաքանչյուր այլաբանական կառույց ունի օբյեկտիվ սոցիալ-հոգեբանական հիմք: Այն բովանդակությունը, որը սովորողն ընկալում է որպես սյուժետային պատմություն և վերլուծում որպես տիպաբանական իրավիճակ, վերջնարդյունքում վերածվում է ներքին համոզմունքի և վարքագծային կանոնի (Գևորգյան, 2010): Սա բյուրեղացնում է պատանու բարոյական կողմնորոշիչները՝ նրան օժտելով կյանքի բարդ իրավիճակներում ճիշտ դիրքորոշվելու «բանալիներով»: Այլաբանությունը Գոշի ստեղծագործական մեթոդում վերաճում է ճանաչողական գործիքի, որի օգնությամբ հեղինակը քննության է առնում մարդկային հոգեկերտվածքի և հասարակական կեցության բազմաշերտ կոդները: Գոշի առակների ժանրային հիմքում ընկած է ազգային աշխարհընկալումը, սակայն դրանց գաղափարական բովանդակությունը դուրս է գալիս

ազգային սահմաններից՝ ձեռք բերելով համամարդկային և տիեզերական հնչեղություն: Առակների ժանրային յուրահատկությունը պատանուց պահանջում է բազմաշերտ ընկալում (Մկրտչյան, 2005): Մխիթար Գոշի «կատարյալ մարդու» տիպարը ոչ թե վերացական է, այլ բարոյական և քաղաքացիական առաքինությունների ներդաշնակ համադրություն: Այս տիպաբանությունը հենվում է այնպիսի հիմնասյուների վրա, որոնք անմիջականորեն առնչվում են ժամանակակից պատանու անհատականության ձևավորմանը (Գևորգյան, 2010): Կատարյալ մարդը Գոշի ընկալմամբ բանական էակ է, ով իր առավելությունն իրացնում է գիտելիքի և քննական մտքի միջոցով: Հեղինակը գերակա արժեք է համարում ուսումնի ու լուսավորությունը՝ փաստելով, որ տգիտությունը բոլոր սոցիալական չարիքների և բարոյական անկման ակունքն է: Իմաստությունը նրա համար ոչ թե լոկ տեղեկատվական պաշար է, այլ երևույթների պատճառահետևանքային կապերը վերհանելու և իմաստավորելու ունակություն: Մխիթար Գոշի «կատարյալ մարդու» հարացույցը խաբսիված է բանականություն – առաքինություն – արդարություն անքակտելի եռամիասնության վրա: Այս բաղադրիչների համակողմանի ներդաշնակությունը կրթական գործընթացում հնարավորություն է ընձեռում ավագ դպրոցում ձևավորել այնպիսի անհատականություն, որն օժտված է քննադատական մտածողությամբ, բարոյական ամուրի հենքով և ակտիվ քաղաքացիական դիրքորոշմամբ (Օհանյան, 2012): Ավագ դպրոցական տարիքում պատանին թևակոխում է սոցիալականացման այնպիսի փուլ, երբ սկսում է իրեն ընկալել որպես հասարակության ներգործուն անդամ: Գոշի մարդակենտրոն տիպաբանությունը մատուցում է հստակ ուղենիշներ՝ անձնական ներուժը հանրային օգտակարության վերածելու համար: Հեղինակի համար արդարությունը ոչ միայն իրավական եզրույթ է, այլև բարոյական կեցվածք: «Կատարյալ մարդը» նա է, ով ոչ միայն սեփական վարքագծում է առաջնորդվում արդարության սկզբունքով, այլև ունակ է ցուցաբերելու ակտիվ անհամաձայնություն ցանկացած անարդարության նկատմամբ: Սա նպաստում է սովորողի մեջ քաղաքացիական համարձակության և բարոյական կայունության ձևավորմանը՝ զերծ պահելով նրան կրավորական դիտորդի դերից և օգնելով դիմակայել արտաքին բացասական ազդեցություններին: Գոշը փառաբանում է այն անհատին, ով իր մտավոր և բարոյական կարողությունները ներդնում է պետականության և ժողովրդի հզորացման գործում: Այս գաղափարը սերմանում է գիտակցված հայրենասիրություն՝ ընդգծելով, որ հայրենիքի հանդեպ սերը ոչ թե լոկ վերացական հուզական զեղում է, այլ կոնկրետ պատասխանատվություն և նվիրում: «Կատարյալ մարդը» հանրության հետ կապված է իր գործունեությամբ, ինչը պատանուն հուշում է, որ ապագա մասնագիտական հաջողությունը պետք է ունենա նաև բարձր սոցիալական ու բարոյական արժեք:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Մխիթար Գոշի կողմից առաջադրված «կատարյալ մարդու» տիպաբանությունը հանդիսանում է պատանեկան տարիքի հոգեբանական և արժեքային վերափոխումների արդյունավետ մեթոդաբանական գործիք: Այն հնարավորություն է ընձեռում ավագ դպրոցականին դուրս բերել նեղ անձնակենտրոն շահերի տիրույթից՝ ձևավորելով սոցիալական բարձր պատասխանատվություն և գեղագիտական ներագդեցությամբ հիմնավորված բարոյական ներքին հենք: Գոշի գրական ժառանգությունը ծառայում է որպես հիմնարար առանցք, որի վրա խարսխվում է բարոյապես հասուն անհատի և գիտակից քաղաքացու կերտման գործընթացը: Գոշի կողմից սահմանված բարոյական և իրավական նորմերը, մասնավորապես՝ դատական իշխանության անկողմնակալությունը, տիրակալի (իշխանության) պատասխանատվությունը հանրության առջև և մարդու իրավունքների նախնական տարրերը, իրենց էությամբ համահունչ են ժամանակակից ժողովրդավարական և քաղաքացիական հասարակության սկզբունքներին: Այս կապը թույլ է տալիս միջնադարյան արժեքները ներկայացնել ոչ թե որպես պատմական մասունք, այլ որպես արդիական քաղաքացիական կողմնորոշիչներ: Մխիթար Գոշի առակներում արտացոլված բարոյաիրավական արժեքները՝ արդարադատությունը, հավասարությունը և չափավորությունը, իրենց գաղափարական բովանդակությամբ լիովին համապատասխանում են հանրակրթության պետական չափորոշչով սահմանված կարողունակություններին: Դրանք կարող են ծառայել որպես հանձնարարելի ուսուցողական նյութ ավագ դպրոցականների քաղաքացիական դաստիարակության, իրավական գիտակցության բարձրացման և էթիկական կողմնորոշման համար: Մխիթար Գոշի ստեղծագործական ժառանգության համակարգված և նպատակային կիրառումը կրթական գործընթացում հնարավորություն է տալիս հայ գրականության դասաժամերը վերածել անհատի բարոյական կոփման և գաղափարական վերլուծության գործունե հարթակի: Սա նպաստում է այնպիսի վերջնարդյունքների ապահովմանը, որտեղ աշակերտը ոչ միայն ստանում է գրական գիտելիք, այլև յուրացնում է բարոյականության և պետականակենտրոն մտածողության անխախտ սկզբունքները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

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

Անթաբյան Փ. (1980). *Մխիթար Գոշ*: «Հայաստան»:

- Արևշատյան Ս. (1975). *Փիլիսոփայական գիտությունը միջնադարյան Հայաստանում*: «Հայաստան»:
- Բադալյան Ս. (2002). *Մխիթար Գոշի սոցիալ-իրավական հայացքները*: «Մխիթար Գոշ»:
- Գասպարյան Դ. (2009). *Հայ հին և միջնադարյան գրականության պատմություն*: «Տիգրան Մեծ»:
- Գոշ Մ. (1980). *Առակներ*: «Սովետական գրող»:
- Գոշ, Մ. (1975). *Գիրք դատաստանի*: «Հայաստան»:
- Գևորգյան Ա. (2010). *Հայ մանկավարժության պատմություն*: «Երևանի համալսարանի հրատարակչություն»:
- Դարբինյան-Մելքոնյան Հ. (2001). *Մխիթար Գոշի «Դատաստանագիրքը» որպես պատմական աղբյուր*: «Գիտություն»:
- Թոսունյան Գ. (1987). *Մխիթար Գոշի «Դատաստանագրքի» լեզուն*: ՀԽՍՀ ԳԱ հրատարակչություն:
- Իշխանյան Ռ. (1993). *Հայ հին գրականության պատմություն*: «Երևանի համալսարանի հրատարակչություն»:
- Մկրտչյան Մ. (2005). *Հայ միջնադարյան առակը*: «Գիտություն»:
- Մնացականյան Ա. (1981). *Հայկական միջնադարյան քնարերգություն*: «Սովետական գրող»:
- Նալբանդյան Վ. (1982). *Միջնադարյան հայ գրականության հիմնական ուղղությունները*: «Լույս»:
- Օհանյան Ս. (2012). *Դաստիարակության տեսություն և մեթոդիկա*: «Էդիթ Պրինտ»:

REFERENCE LIST

- Abegyan M. (1946). Istoriya drevnearmyanskoj literatury (*History of ancient Armenian literature*) (tom 2). Izdatel'stvo Akademii nauk Armyanskoj SSR.
- Antabyan P. (1980). Mhitar Gosh (*Mkhitar Gosh*). «Armeniya».
- Arevshatyan S. (1975). Filosofskaya nauka v srednevekovoj Armenii (*Philosophy in Medieval Armenia*). «Armeniya».
- Badalyan S. (2002). Social'nye i pravovye vzglyady Mhitara Gosha (*Social and legal views of Mkhitar Gosh*). «Mhitar Gosh».
- Gasparyan D. (2009). Istoriya drevnearmyanskoj i srednevekovoj literatury (*History of ancient Armenian and medieval literature*). «Tigran Velikij».
- Gevorgyan A. (2010). Istoriya armyanskoj pedagogiki (*History of Armenian pedagogy*). Izdatel'stvo Erevanskogo universiteta.

- Gosh M.** (1980). *Poslovice (Fables)*. «Sovetskij pisatel'».
- Gosh M.** (1975). *Kniga Suda (The Book of Judgment)*. «Armeniya».
- Darbinyan-Melkonyan G.** (2001). «Kniga zakonov» Mhitara Gosha kak istoricheskij istochnik (*Mkhitar Gosh's "Book of Laws" as a historical source*). «Nauka».
- Tosunyan G.** (1987). Yazyk «Knigi zakonov» Mhitara Gosha (*The language of the "Book of Laws" by Mkhitar Gosh*). Izdatel'stvo Akademii nauk Armyanskoj SSR.
- Ishkhanyan R.** (1993). Istoriya drevnej armyanskoj literatury (*History of ancient Armenian literature*). «Izdatel'stvo Erevanskogo universiteta».
- Mkrtchyan M.** (2005). Armyanskaya srednevekovaya pritcha (*Armenian medieval parable*). «Nauka».
- Mnacakanyan A.** (1981). Armyanskaya srednevekovaya liricheskaya poeziya (*Armenian medieval lyric poetry*). «Sovetskij pisatel'».
- Nalbandyan V.** (1982). Osnovnye napravleniya srednevekovoj armyanskoj literatury (*The main directions of medieval Armenian literature*). «Lujs».
- Oganyan S.** (2012). Teoriya i metodologiya obrazovaniya (*Theory and methodology of education*). «Redaktirovat' pechatnye izdaniya».

РЕЗЮМЕ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО НАСЛЕДИЯ МЕХИТАРА ГОША

Офелия Оганнисян

Изучение этического наследия Мхитара Гоша в образовательной парадигме старшей школы рассматривается как фундаментальное средство противостояния вызовам современности. В условиях моральной дезориентации современного подростка этическая система Гоша, основанная на принципах справедливости, умеренности и рационализма, предлагает оригинальный и важный арсенал для формирования внутреннего иммунитета против общественных пороков. В мировоззрении Гоша нравственность выступает в органическом единстве с правоведением и идеей государственного строительства. В контексте становления правового государства завещанные им принципы «всеобщего блага» и социальной ответственности превращаются в образовательные ориентиры, прививая осознание того, что индивидуальная добродетель является столпом общественно-государственной мощи. Аллегорическая структура притч и решение моральных дилемм служат мощными методическими инструментами для развития аналитических способностей подростков. Они способствуют контекстуальному

восприятию явлений и принятию осознанного морального выбора через выявление причинно-следственных связей. Актуализация средневековой мудрости позволяет учащемуся воспринимать национальную культуру как неотъемлемую часть общечеловеческой цивилизации, стимулируя национальное самопознание и укрепление чувства достоинства. Таким образом, внедрение этической системы Мхитара Гоша в образовательный процесс является не только задачей историко-познавательного характера, но и научно-педагогической стратегией, целью которой является формирование рациональной, морально зрелой личности с активной гражданской позицией.

***Ключевые слова:** аллегорическая структура, морально-правовая система ценностей, гражданская ответственность, критическое мышление, ценностная ориентация, государственно-центричное воспитание, национальная идентичность.*

SUMMARY

THE EDUCATIONAL SIGNIFICANCE OF THE LITERARY HERITAGE OF MEKHITAR GOSHA

Ofelya Hovhannisyan

The examination of Mkhitar Gosh's ethical heritage within the educational paradigm of high school is regarded as a fundamental means of confronting the challenges of modernity. In the face of the moral disorientation prevalent among contemporary youth, Gosh's ethical system—anchored in the principles of justice, moderation, and reason—offers a vital and distinctive arsenal for cultivating internal resilience against social vices. In Gosh's worldview, morality exists in organic unity with jurisprudence and the concept of state-building. Within the context of establishing a rule-of-law state, his bequeathed principles of the "common good" and social responsibility are transformed into educational benchmarks, instilling the realization that individual virtue is the cornerstone of socio-political strength. The allegorical structure of his fables and the resolution of moral dilemmas serve as powerful methodological tools for developing the analytical capacities of adolescents. These elements facilitate a contextual understanding of phenomena and foster conscious moral decision-making through the disclosure of cause-and-effect relationships. The revitalization of medieval wisdom allows students to perceive national culture as an inseparable part of universal civilization, thereby promoting national self-awareness and the strengthening of personal dignity. Ultimately, the integration of Mkhitar Gosh's ethical system into the educational process is not merely a matter

of historical inquiry, but a strategic pedagogical approach aimed at shaping a rational, morally mature, and civically engaged modern individual.

Keywords: *allegorical structure, moral-legal value system, civic responsibility, critical thinking, value orientation, state-centered education, national identity.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 12.02. 2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 15.02. 2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 21.03.2026

ՍԻՐՎԱՐԴ ԱՍՐՅԱՆ

Խ. Արմավյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ asryansilva@gmail.com

ԱՆՆԱ ԴԱՎԹՅԱՆ

Խ. Արմավյանի անվան ՀՊՄՀ, ՀՀ, Երևան

Էլ. հասցե՝ asryansilva@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.318

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հետազոտության օբյեկտը գյուղական միջավայրում հետամնաց բարքերն ու անգիտությունն են: Հետազոտության նպատակն է՝ բացահայտել անցյալ դարաշրջանի բարքերը, մարդկային մտածելակերպի ինքնատիպությունը, կյանքի և մահվան, մարդու և բնության փոխհարաբերությունների մասին խորհրդածությունները Հովհաննես Թումանյանի «Դեպի անհունը» պոեմի հիման վրա: Հետազոտության մեթոդաբանությունը և մեթոդները. որպես մեթոդաբանական հիմք ընդունվել է պատմական ժամանակաշրջանի գյուղական մտածելակերպի առանձնահատուկ դրսևորումները, մտածելակերպի և իրական արարքների փոխկապակցվածությունը, պատճառահետևանքային կապերը, տվյալ ժամանակաշրջանի մարդու ընդհանուր զարգացման յուրահատկությունները:

Որպես մեթոդ ընտրվել է տվյալ ժամանակաշրջանի և ներկա ժամանակաշրջանի համեմատությունը, գրական ստեղծագործության վերլուծությունը, ինչպես նաև ստեղծագործության համակարգային բացահայտումները և տարբեր մոտեցումների միասնական ամբողջականությունը:

Որպես վերջնարդյունք արձանագրենք՝ մարդը որպես բնության մասնիկ՝ մահվանից հետո շարունակաում է ապրել բնության մեջ՝ ձուլվելով բնությանը, նրա ֆիզիկական մահը դեռևս չի նշանակում նրա կյանքի ավարտը, որովհետև նա գնում է դեպի անհունը՝ մնալով մարդկանց հիշողություններում՝ իր գործերով ու բարի հուշերով, և ինչպես մեր անմահ Հ. Թումանյանն է գրել. «Գործն է անմահ, լավ իմացեք»:

Որպես հիմնական եզրակացություն՝ արձանագրենք, որ ֆիզիկական մահը կյանքի ավարտ չէ, քանի որ մարդը եղել և շարունակում է մնալ բնության օրգանական

մաս՝ շարունակելով գոյատևել մարդկանց հիշողություններում, հուզական ապրումներում և իր կերպարով լավ հետագիծ թողնելով ապրողների համար:

Բանալի բառեր՝ հետամնացություն, խավար, մահ, ողբերգություն, լեթարգիկ քուն, թաղվել կենդանի, հուշ, կորստի ցավ, հոգի, անհուն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

...Բայց ո՞վ կտա էն վայելքը՝ ինքս ինձ էլ չըզգայի,

Ու հալվեի, ծավալվեի, ամենքի հետ լինեի...

«Աշխարհներ հայտնագործելը Թումանյանի մենաշնորհն է: «Իմ ընկեր Նետոն» մի յուրահատուկ աշխարհ է, «Լոռեցի Սաքոն» մի այլ աշխարհ է՝ մարդկային հոգու մթին քարանձավների մեջ՝ միամիտ մարդու հորինած չարքերով ու ոգիներով լցված: «Հառաչանքը» աշխարհ է՝ ըմբոստության հրդեհով: «Անուշը» բազում աշխարհներ է ամփոփում իր մեջ, հետո վերին մի խորհրդով այդ աշխարհները բաց է լինում մարդկությանն ի ցույց և ի զարմանք: Այդպիսին են «Դեպի անհունը», ապա կատարյալ աշխարհի երազանք «Հազարան բլբուլը», որ մնաց անավարտ» (Թումանյան):

Թումանյանի «Դեպի անհունը» պոեմը ևս յուրահատուկ մի աշխարհ է՝ հյուսված հոգու և զգացմունքների նրբին գույներից: Սակայն այն ներքին էությանբ տարբերվում է մյուս պոեմներից: Պոեմն սկսվում է ինքնատիպ ու գեղեցիկ պատկերով, որ, թերևս հատուկ է միայն հենց իրեն՝ Թումանյանին.

Բանաստեղծը նպատակ է դրել քննադատել կյանքի ստվերոտ կողմերը, այն է՝ հետամնացություն, խավար, որը պատճառ էր դառնում բազմաթիվ մահերի, ողբերգություն ծնում: Բանաստեղծը ցավով նկատել է, որ երբեմն լեթարգիկ քունը դիտվում էր իբրև մահ, որի հետևանքը լինում էր այն, որ մարդը թաղվում էր կենդանի:

Պոեմը տարբեր վերնագրեր ունենալով՝ «Կենդանի թաղվածը (Լեթարգիա)», «Սրհար», «Խավարի մեջ», «Ճերմակ աղավնի», ի վերջո ստացել է վերջնական անվանում՝ «Դեպի անհունը»: Փոխվել է սյուժեն, փոխվել է մտահղացումը, պոեմը ստացել է նոր ուղղություն:

Հընչում էր փըրփըրուն վտակն արծաթի,

Արևը խաղում պայծառ կապույտում...(էջ 218)

Իսկ «երազ հովիտը» գալիս է լրացնելու պայծառ, կապույտ ու արծաթե վտակի արևոտ պատկերը:

Ու թընդում էր հեշտ ծիծաղն ինձ ծաղրող,

-Չե՛ս կարող, չե՛, չե՛ս կարող...(218)

Սա հուշն է մահացած Հասմիկի, հուշ, որ ավելի շատ իրական երազի է նման...

Պոեմը գրված է քնարական ուժեղ շնչով, աչքի է ընկնում որոշակի առանձնահատկություններով:

ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հովհաննես Թումանյանի «Դեպի անհունը» պոեմը թեմատիկ տեսանկյունից լայն ու խոր ընդգրկվածություն ունի: Այն Լոռվա նահապետական աշխարհին բնորոշող թեմա է, որ ժամանակային առումով ընդգրկում է 19-րդ դարի վերջը և 20-րդ դարի սկիզբը: Թեման ունի հնագիտական, պատմական, փիլիսոփայական ու բանասիրական արժեք:

Հետազոտությունն իրականացվել է պատմաբանասիրական, գրականագիտական վերլուծական մեթոդով:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Քնարական հերոսը բնութագրվում է իր հույզերի ու մտորումների շրջանակներում: Գործողություն, սյուժե գրեթե չկա: Առաջին հայացքից թվում է սոսկ քնարական հերոսի կնոջ՝ Հասմիկի հիվանդության պատճառով տուն վերադառնալու, թաղման և այլ երևույթների հիշատակությունն է. Բայց ո՛չ: Այստեղ կա և՛ խոհ, և՛ խորը աշխարհագրագողություն, և՛ կորստի ցավ, և՛ հոգու մի ծալքում փայփայած անուրջ այն «երազ հովտի...մասին, որը մարդկության առաջ կբացի «երջանկության խորհուրդը»:

Հանկարծ նա ճչաց,

Ձեռքումըս դառավ ճերմակ աղավնի,

Ու թևին արավ, ու թռնա՛վ, գրնաց.

Գնա՛ց ճախրելու էն երազ հովտում... (Թումանյան, 1985)

Սուզվեց, կապույտի մեջ անէացավ երազը... Արթնանում է քնից հերոսը, սակայն ծանր, սև կասկածը նստած է հոգում: Ու մտքի մեջ ծանր ու թեթև է անում տեսածը, թեկուզ երազին չի էլ հավատում, բայց՝

Կյանքը երազ է, երազն էլ մի կյանք,

Երկուսն էլ անցվոր, երկուսն էլ պատրանք:(Թումանյան, 1985):

Հիրավի, կյանքում էլ այդպես է, գալիս է մի պահ, երբ խառնվում են կյանքի ու երազի իրական սահմանները: Հուշերն ու մտքերը կրկին շրջափակում են պոեմի հերոսին, և խառնվում են պայծառն ու խավարը:

Եվ արդեն թվում է, թե տեսնում ենք սև դագաղը, այնտեղ պառկած ճերմակագեեստ կնոջը, լսում նրա սգացող մոր ողբը: Ու չկա փրկության ափ, չկա թուփ, որից կարելի լինի բռնել...

Ու դժվար չէ ըմբռնել ալևոր մարդու խոսքերը.

Մենք՝ հողեղեններս՝ անճար ու չնչին,
Ի՛նչ ենք աստուծո կամքի առաջին...
Բաց է էս ճափեն ամենքիս համար...

Այո: Դա այն ճանապարհն է, որով գնում են «ծեր, երիտասարդ, մեղավոր, արդար» և բնավ էլ կարևոր չէ՝ «էսօր, թե՛ եգուց»: Մի վերին, չգրված օրենքով դա եղել է այդպես, այդպես էլ կմնա:

Եվ խորհում է հերոսը, թե ինչն է կյանքում հաստատուն, ինչը՝ անցողիկ: Եթե կյանքում հաստատուն մի բան կա, դա իմաստուն հոգին է, որ անմահ է...

Պոեմի VI-րդ գլուխն աչքի է ընկնում պանթեիստական խոր ընդհանրացումներով: Հերոսը փորձում է հաշտվել մահվան հետ, որն այնպես հզոր է, միայն թե գալիս է եզրահանգման. անցողիկ է կյանքը, դատարկ է մահը, և որ նրանք՝

Մի մեծ հավերժի ձևերն են միայն,
Ինչպես որ ահա «երեկն» ու «էսօր»:

Աշխարհն անընդհատ փոխվում է.

էսօր ինչ է, որ-մի երեկ է նոր,
էսօրն էլ կանցնի, երեկ կըդա՛նա...(Թումանյան, 1978):

Եվ այսպես անընդհատ, անվերջ փոխվում է ամեն ինչ, կրկնվում է նույնը, մարմինը նույնն է մնում, փոխվում է արտաքին կեղևը: Անկրկնելի ու գեղեցիկ է համեմատությունը.

էսպես էլ հոգին
Փոփոխում է միայն կեղևն արտաքին-
Մարմինն՝ էսօրվան օրին նըմանակ,
Իսկ ինքը անվերջ, ինչպես ժամանակ:

Կամ ևս սիրուն,-հոսանուտ մի գետ,
Որ հազար ալիք ու ծրփանք ունի.
Գալիս են ալիք, անցնում են անհետ,
Անցնում են դեպի անդունդն օվկիանի,
Ուր ամեն ալիք, ուր ամեն մի կաթ
Ապրում է դարձյալ անվե՛րջ, անընդհատ...

Գնում են ալիքները դեպի անհունը՝ դեպի «ակունքը երջանկության», ուր ամեն ինչ հալվում, միանում է ամբողջի մեջ վերին խորհրդով: Ու թվում է, թե պոեմի քնարական հերոսը ինքն էլ է ձգտում թռչել այն ճերմակ աղավնու հետևից, որ մի օր թռավ իր ձեռքից, թռավ անվերադարձ: Խոր իմաստ կա դրա մեջ, որ կարելի է յուրովի ընկալել: Ձգտում, գուցե ոչ այն պատճառով, որ վաղ թե ուշ այդ է մարդու վերջին

հանգրվանը, այլև այն պատճառով, որ այնտեղ կարելի է գտնել և զգալ նրան, նրա հետ ապրել «մի ուրիշ, անվե՛րջ կյանքով»:

Իսկ հույսը չի մարում. գուցե նա կենդանի՞ է, գուցե նրան թաղե՞լ են ողջ-
ո՞ղջ... Իսկ անողորք մի ձայն հանգիստ չի տալիս, տանջում է իր ճնշող խորհուրդներով՝
մարդու և կյանքի ունայնության մասին.

Եվ ի՛նչ է մարդը, և ի՛նչ իրեն կյանք.-

Եղծական ձևեր, ձայներ, շարժումներ:

Հավերժականը չունի կերպարանք,

Նա լուռ է, անշարժ, հաստատ, աներեր...

Ու կրկին՝ երա՞գ է, թե՞ իրականություն. հնչում են թաղման ճնշող զանգերը ու
պատարագի հուզիչ մեղեդին: Լուռ է դագաղը, իսկ այնտեղ քնած հարսի ճերմակ
զգեստով աղջիկը՝ հանգի՛ստ, անփո՛ւյթ ու անզգա, ինչպես դագաղի վրա լցրած
վարդերը...

Կյանքը ասես կանգ է առել մի պահ, որ սկսվի նորից այնտեղ՝ «Վերին
Երուսաղեմում», ուր միանում են մարդ ու աստված, ուր յոթնաստեղյան լույս
խորանում չկա ցավ ու տառապանք, ուր հոգիներին սպասում է միայն բերկրանք և
ուրախություն:

«Տրտմալի» է այս աշխարհը,-ասում է բանաստեղծը, իսկ մյուս աշխարհը՝
«անտիրական»: Ու պտտվում, պպտտվում են հերոսի մտքերը կյանքի ու մահվան,
իրականի ու երագի շուրջ, թռչում են դեպի անհունը ու նորից՝ հետ: Ու մի պահ
աշխարհը դառնում է հրաշալի: Անհայտ ու անծանոթ, օտա՜ր այդ աշխարհում՝

Ոչ կարելի էր կորցրնել մի բան,

Եվ ոչ ունենալ քաղց ազահության,

Ինչպես գերեզման և ունայնություն,

Լուռ էր ու դատարկ, անփառք ու անհուն,

Ինչպես հայացքը մեռելի աչքի...

Եվ հեղինակը բերում է մի նոր համեմատություն՝ «Ինչպես հայացքը մեռելի
աչքի...»:

Ի՞նչն է գրավում պոեմի հերոսին այդ պաղ ու անարև երկրում՝ անձայն
աղո՞թքը, թե՛ անմարմին մարդիկ ու գունաթափ ստվերները: Դժվար է ասել: Գո՞ւցե . .

.

Ցավի տակ կուրացած մարդու մտքով ինչ ասես որ չի անցնում: Հասմիկը
մեռավ, բայց ապրում է բնության մեջ... Ուստի նա պատրաստ է տեսնելու նրան
բնության երևույթների մեջ: Հասմիկն այնպես ուժգնորեն փայլող արևի շողերից մեկն

է և կամ ճախրող աղավին, որ չգիտես, թե ինչ է ուզում ասել իր անհունի բարձունքներից.

Ազատ, երկնաչու էն ա՞մպն է թեթև,
Թե՞ էն աղավին, որ հիմա թըռավ... .

Իսկ հողաթումբը վերջն է ամեն ինչի: Սարսափի պատ, որից այն կողմ էլ մահը գին չունի.

Հանդո՛ւզըն մտքեր, ո՞ւր եք սլանում,
Ի՞նչ եք որոնում էն մութ սահմանում:
Ահա մեր կյանքի սահմանը վերջին,
Էն սև ու տխուր թումբերը չընչին... .

Անողորք ու դառը ճշմարտություն: Ահա կյանքի վերջին սահմանը: Ահա մարդկային կյանքի ամենամեծ ողբերգությունը. ամեն ինչ ունայն է և իր վերջն ունի... .
. Կա՛ ավելի չնչին բան, քան այդ մռայլ ու սարսափելի թումբերը: Կա՞ ավելի մեծ ողբերգություն, քան այն, որ մարդն զգում է մեծ ճամփաբաժանի գոյությունը: Չկա: Կա միայն ահեղ ու անողորք ճշմարտություն:

Պռնմի հերոսի մտքերն ամբողջ ընթացքում բախվում են իրար, մի բան, որ այնպես լարված է պահում ստեղծագործությունը: Որո՞նք են այդ մտքերը և ինչո՞ւ են այդպես համառորեն բախվում իրար: Առաջինը հերոսին այնպես ծանրորեն ճնշող խոհերն են այն մասին, որ հավետ բաժանվում է իր մյուս կեսից, իր էությունից, իր սիրած էակից: Ո՞վ կամ ի՞նչն է մեղավոր՝ մարդի՞կ, Աստվա՞ծ, չնչին թումբե՞րը, թե՞ մի ուրիշ, անտեսանելի բան... . Միևնույն է՝ բաժանումը կա, այն դեղին գույն ունի, և վա՛ղ թե ուշ փռելու է տերևաթափի իր մեռնող շունչը:

Մյուսը այդ մութ աշխարհից, այդ տխուր լաբիրինթոսից լույս աշխարհ, խաղաղ եզերք հասնելու ձգտումն է, լավատեսական ելքը, որ որոնումների հետ է կապված: Չկա ուրիշ ճշմարտություն, քան այն, որ պետք է համառորեն որոնել ու գտնել մարդկային կյանքի մի ուրիշ, բարձր իմաստ: Այստեղից էլ ձգտումը դեպի անհունը, դեպի «երկնավետ» կյանքը.

Դեպի գերազանց վիճակն երջանիկ,
Ակն երջանկության, սիրո հայրենիք,
Ուր չըկան մարդիկ և ոչ ըզգացում,
Ուր ողջին մի մեծ կյանք է միացնում... .

Դեպի երկինք՝ հանդերձյալ կյանքում գտնելու սիրո հայրենիքը, ձուլվելու կատարյալին: Ի՞նչ է սա: Հոգու անմահության քարո՞զ, հանդերձյալ կյանքի գո՞վք... Ո՛չ, դա միայն թվում է առաջին հայացքից: Եթե խորանանք պոեմի էության մեջ, կտեսնենք այն, ինչը հենց ընկած է պոեմի գաղափարական հիմքում՝ մարդու և բնության

միասնության, լավի և գեղեցիկի զուգորդման ձգտում: Եվ այստեղ է, որ անկարելի է չհիշել Բանաստեղծի կրտսեր գրչեղբոր՝ Հովհաննես Շիրազի «Բիրլիականը» (Շիրազ, 1982): Բոլոր դեպքերում Բանաստեղծն ուզում է մարդուն դիտել իբրև տիեզերքի օրգանական մի մասնիկ, տեսնել նրան՝ անմահացած մահկանացուին, որը գնում է միանալու Աստծուն:

Մի պահ հանդերձյալ կյանքը հմայում է անզգա ու անտարբեր իր լռությամբ, և թվում է՝ միայն այնտեղ կարելի է մխիթարություն գտնել: Բայց հետո համակվում ես մարդուն իբրև տիեզերքի օրգանական մի մասնիկը դիտելու Բնապաշտական մտքով:

Եվ այդ լարվածությունը կա թե՛ առաջին, թե՛ վերջին տողում: Հակասությունների կծիկը Բացվում է մերթ ընդ մերթ և ինչպես ձմեռային հին մի հեքիաթ կրկնում է նույնը.

Մի օր էլ մենք ենք էսպես գնալու,

Կյանքն էլ է դատարկ, մարդն էլ է դատարկ,

Ո՛վ է աշխարհքիս վրրա մընալու.

Անցավոր են ողջ-Բախտ, վայելք ու փառք...

Հնչում է որպես կորստի հիմն, խփում եկեղեցու տխուր զանգի նման՝
«անցավոր են ողջ-Բախտ, վայելք ու փառք...»:

Այո, սա այն սկիզբն է, որի շարունակությունը պիտի լիներ, և պիտի հանճարեղ լռեցին հաստատեր այդ.

Անց են կենում սեր ու խնդում,

Գեղեցկություն, գանձ ու գահ...

Թեկուզև հագնի երկաթե տրեխ ու ընկնի աշխարհից աշխարհ, Հասմիկը գնաց ու հետ չի գալու.

Էն պաղ դիակն էլ, որ տեսնում ես դեռ,

Էն էլ հողի տակ կըծածկեն հիմա,

Կըզա՛ն, կըզնա՛ն տարիքն անտարբեր,

Ու նա կըփտի, նա հող կըդառնա:

Անունն էլ ապրող աշխարհքի համար

Դատարկ մի հնչյուն, անխորհուրդ մի Բառ...

Հիրավի, կյանքը դատարկ է, Բախտը՝ անհաստատ, «Եթե սիրածի դագաղը մթին վիհ են իջեցրել ու դեմքը ծածկել»...

Տխուր է պոեմի հերոսը, Բայց այդ տխրությունը քնքուշ է ու լուսավոր: Պիտի կորնչի հետքը այն հին աղջկա.

Որ ձեզնից առաջ հազար տարիներ

Նույնպես սիրահար ու ժլախտ ուներ...

Եվ ո՞ւր է հիմա այդ ժպիտը՝ սառը հողի տա՞կ, թե՞ վարդերի գունատ թերթերին: Գուցե դեռ պիտի ժպտա՞ վաղորդյան ցողի միջից...

Մարդու և բնության փոխհարաբերությունը չէ սա արդյոք: Թերևս:

Եվ նորից նույնը: Անհոգ խաղում է արևը շողերի հետ, անհոգ ու հանգիստ մարդիկ գրույց են անում, կյանքը հոսում է...

Իսկ հետո իջնում է գիշերը, իջնում է՝ բերելով իր հետ խաղաղություն, որը թեն «տանջալի է», բայց և ուժաթափ հոգուն կարող է հանգիստ բերել: Եվ վաղ թե ուշ քառուր պիտի կլանի «մահ, մեռել, շիրիմ», որոնք հետո պիտի դառնան «երերուն կետեր», ու, ի վերջո, հանգչեն դողալով: Իսկ կյանքը պիտի մնա, լի ուրախություններով ու կորուստներով, վերելքներով ու վայրէջքներով.

Երկինքն էլ էսպես պայծառ ու հանդարտ...

Եվ ինչպես երեկ, էնպես ամեն մարդ...

Եվ ի՞նչ: Մնում է միայն «անմահության խորհուրդին»՝ բանաստեղծի իսկ բառերով ասած, և հավատալ «երազ հովտի» քնքուշ հեքիաթին ու հեքիաթանման իրականությանը, մնում է ընդունել արարչագործության ոգուն, որ կարծես թե ինքը բնությունն է: Մնում է հավիտյան անհունին ձուլվելու գաղափարը.

Նա գընում է բարձր ու անվերջ

Դեպի անհունն ու հավիտյան,

Վիշտը հանգչում է նըրա մեջ,

Ապրում սերը անապական:

Փա՛ռք խորհուրդին անմահության...

Եվ շուրջը լիքն է շուշաններով, անուշ բուրմունքով է պատած անտառը, լսվում է եղեմի թովչական երգը. «Փա՛ռք անպատում մըխիթարչին...»: Այո, մարդն ապրում է բնության մեջ, բնության հետ, ուստի նրա նման հավերժական է, միևնույն է՝ լինի կենդանի, թե, մեռնելով, ձուլվի անեզրությանը: Սա է, որ հիմք է տալիս Հասմիկի մահվան մոայլը հաղթահարել, համակվել լավատեսությամբ: Սա է, որ կողմնորոշում է նրան փնտրել սիրած էակին բնության երևույթների մեջ՝ «թուխ ամպի ետև» և ամենուր: Եվ նույն այդ բնությունը ցույց է տալիս նրան, թե ինչ է «սիրո իմաստը վերին».

Հավվե՛լ, միանա՛լ,

Իրեն մոռանալ...

Եվ վերջին՝ XV գլխում, նորից վտակը փրփրած հնչեցնում է իր երգը մարդու՝ անհունին ձուլվելու մասին, արևը խաղում է իր շողերի հետ, պայծառ կապույտը կարծես կյանքի հայելին է, և մարդիկ այնտեղ տեսնում են իրենց ձեռքերը, մաքրագործվում են այնտեղ աշխարհային մեղքերից: Եվ երկնի կապույտն ու արևի

շողը, արծաթե վտակը բանաստեղծի պոեմում մի տեսակ դառնում են սիմվոլիկ պատկերներ, և բանաստեղծը մեծ վարպետությամբ ու նրբությամբ մատուցում է իր ասելիքը:

Նա ներկայացնում է պարզ հոգիների ձգտումը դեպի անհունը, որ սոսկ իր վերացական փիլիսոփայության հետաքրքրության արդյունք չէր: Այդ պարզ հոգիները դեպի մարդն ունեցած անհուն սիրո կրողներն են: Եվ զարմանալի չէ, որ այն զվարթ ձայնը չի երևում, բայց կանչում է մի ուրիշ կյանքի, կանչում է այնտեղ՝

Ուր չըկա մահ անջատում,

Ուր սերն անվե՛րջ, անհատնո՛ւմ...

«Մեծ բանաստեղծի նշանավոր երկերը հանրահայտ են: Ամենքը խոսում են դրանց մասին, ամենքը գրում: Բայց ընդհանուրի կողմից ուշադիր դիտված բանաստեղծների մոտ էլ պատահում են «աննշան», «փոքրիկ» ընդգծված փայլ չունեցող և «անադմուկ» երկեր, որոնց մեջ առանձին ուժով են արտահայտված հեղինակային խոհերն ու տառապանքը: Դրանք հոգու բեկորներ են, մտերիմ, հարազատ ապրումներ..., որոնք շատ հաճախ ասվում են մեղմաձայն, թեև ժամանակին չեն գտնում անմիջական արձագանք, բայց ազնիվ մետաղի նման երբեմն չեն կորցնում իրենց բուն հատկանիշը և հանկարծ շողում են ողջ պայծառությամբ (Թամրազյան, 1978):

Խոսքը Հովհաննես Թումանյանի «Բարձրից» բանաստեղծության մասին է: Նույնը կարելի է ասել «Դեպի անհունը» պոեմի մասին, որը գրված է ժամանակակից շնչով և նուրբ երանգներով:

Ստեղծագործությունն ամեն ժամանակի մեջ նորովի է իմաստավորվում, պահում իր ներքին ասելիքն ու փայլը: Իզուր չէ, որ գրականագետ Հրանտ Թամրազյանն այն անվանել է «խորապես անհատական կնիք ունեցող» պոեմ (Թամրազյան, 1978):

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Ամփոփելով՝ կարող ենք ասել, որ Հովհաննես Թումանյանը յուրովի է մեկնաբանել մահվան առեղծվածը՝ կենտրոնանալով իր ապրած տարիների հետամնաց մի երևույթի վրա, որը կոչվում է լեթարգիական քուն: Միրած էակի՝ Հասմիկի մահվան ողբերգությունը պոեմի քնարական հերոսին մխրճում է տառապանքի մեջ, հուզական մտորումների մեջ ձգում, տանում դեպի փիլիսոփայական խոհերի խորքերը. արդյո՞ք Հասմիկին կենդանի չեն թաղել, գուցե նա մահացա՞ծ չէր, ի՞նչ է մարդու ֆիզիկական մահը. . . . Այս խոհերը նրան ստիպում

են երկար խորհել կյանքի ու մահվան հարցերի շուրջ և, ի վերջո եզրահանգել՝ չկա մահ, բոլորն էլ վերջում գնում են դեպի անհունը՝ ձուլվում բնությանը...

Այո, մարդն ապրում է բնության մեջ, բնության հետ, ուստի նրա նման հավերժական է, միևնույն է՝ լինի կենդանի, թե, մեռնելով, ձուլվի անեզրությանը: Սա է, որ հիմք է տալիս Հասմիկի մահվան մոայլը հաղթահարել, համակվել լավատեսությամբ: Սա է, որ կողմնորոշում է նրան փնտրել սիրած էակին բնության երևույթների մեջ՝ «թուխ ամպի ետև» և ամենուր: Եվ նույն այդ բնությունը ցույց է տալիս նրան, թե ինչ է «սիրո իմաստը վերին».

Հավվե՛լ, միանա՛լ,

Իրեն մոռանալ...

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Թամրազյան Հ. (1978). Բանաստեղծը և ճակատագիրը, Երևան, Սովետական գրող.

Թումանյան Հ. (1985). Դեպի անհունը, Երևան, Սովետական գրող.

Հայ նոր գրականության պատմություն (1979). հատոր 5, Երևան, ԳԱԱ

Շիրազ Հ. (1982). Բիբլիական, Երևան, Սովետական գրող.

REFERENCE LIST

Tamrazyan G. (1978). Poet i sud'ba (*The Poet and Destiny*), Erevan, Sovetskij pisatel'.

Tumanyan O. (1985), Navstrechu nezhitii (*Towards the Undead*), Erevan, sovetskij pisatel'.

Istoriya novoj armyanskoy literatury (History of New Armenian Literature). (1979), tom 5, Erevan, NAN.

Shiraz O. (1982). Biblejskoe (*Biblical*). Erevan, Sovetskij pisatel'.

РЕЗЮМЕ

ПОЭМА ОГАННЕСА ТУМАНЯНА «К БЕСКОНЕЧНОСТИ»

Сирвард Асрян, Анна Давтян

Объектом исследования являются отсталые нравы и невежество в сельской среде. Цель исследования – раскрыть моральные устои прошлой эпохи, оригинальность человеческого мышления, размышления о взаимосвязи жизни и смерти, человека и природы на основе стихотворения Ованнеса Туманяна «К нежити».

Методология и методы исследования: в качестве методологической основы были взяты специфические проявления сельского менталитета исторического периода, взаимосвязь менталитета и реальных действий, причинно-следственные связи, особенности общего развития человека в данный период.

Сравнение данного периода с современностью, анализ литературного произведения, а также систематическое изложение результатов работы и единая целостность различных подходов.

В заключение отметим, что человек, как часть природы, продолжает жить в природе и после смерти, сливаясь с ней; его физическая смерть ещё не означает конец его жизни, потому что он уходит в бездну, оставаясь в памяти людей со своими делами и добрыми воспоминаниями, и, как писал наш бессмертный Г. Туманян: «Дела бессмертны, знайте это хорошо».

В качестве главного вывода отметим, что физическая смерть не является концом жизни, потому что человек был и продолжает оставаться органической частью природы, продолжая жить в памяти людей, эмоциональных переживаниях и оставляя добрый след своим образом для живых.

Ключевые слова: *отсталость, тьма, смерть, трагедия, летаргический сон, быть похороненным заживо, память, боль утраты, душа, бездна.*

SUMMARY

HOVHANNES TUMANYAN'S POEM "TO INFINITY"

Sirvard Asryan, Anna Davtyan

The object of research is backward manners and ignorance in the rural environment. The purpose of the study is to reveal the moral foundations of the past era, the originality of human thought, reflections on the relationship between life and death, man and nature based on Hovhannes Tumanyan's poem "To the Dead". Methodology and methods of the research. The specific manifestations of the rural mentality of the historical period, the relationship between the mentality and real actions, cause-and-effect relationships, and the features of the general human development in this period were taken as a methodological basis.

Comparison of this period with modern times, analysis of a literary work, as well as a systematic presentation of work results and the unity of various approaches.

In conclusion, we note that a person, as a part of nature, continues to live in nature even after death, merging with it; his physical death does not mean the end of his life yet, because he goes into the abyss, remaining in the memory of people with his deeds and good memories, and, as our immortal G. wrote. Tumanyan: "Delas are immortal, know this well."

As the main conclusion, we note that physical death is not the end of life, because man was and continues to be an organic part of nature, continuing to live in people's memories, emotional experiences and leaving a good mark on his image for the living.

Key words: *backwardness, darkness, death, tragedy, lethargic sleep, to be buried alive, memory, pain of loss, soul, abyss.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 22.02. 2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 25.02. 2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 15.03.2026

ՆԵՈՌՈՄԱՆՏԻԿԱԿԱՆ ԳԵՂԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ՌՈՒԲԵՆ ՍԵՎԱԿԻ ՊՈԵՏԻԿԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ XX ԴԱՐԱՍԿԶԲԻ ԳՐԱԿԱՆ
ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆԵՐԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

ՇՈՂԻԿ ՄԵԼՔՈՆՅԱՆ

Երևանի պետական համալսարան, ՀՀ, Երևան

Էլ. փոստ՝ mhermkrtchyantangan@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i51.319

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Սույն հետազոտությունը նպատակաուղղված է XX դարասկզբի արևմտահայ գրականության ականավոր ներկայացուցիչ Ռուբեն Սևակի գեղարվեստական ժառանգության վերաբերմամբ՝ միջգիտակարգային հայեցակարգի շրջանակներում: Աշխատանքի առանցքում հեղինակի բժշկական դիսկուրսի և մասնագիտական փորձառության ներազդեցությունն է նրա գեղարվեստական մտածողության և պոետիկական համակարգի ձևավորման վրա:

Հետազոտության արդիականությունը պայմանավորված է Սևակի ստեղծագործությունը համաշխարհային բժիշկ-բանաստեղծների (Ա. Չեխով, Գ. Բենն, Ու. Ուիլյամս) ստեղծագործական պրակտիկայի համատեքստում քննելու անհրաժեշտությամբ: Աշխատանքում հիմնավորվում է, որ հեղինակի «կլինիկական հայացքը» ոչ թե սահմանափակել է նեոռոմանտիկական ներշնչանքը, այլ հակառակը՝ հանգեցրել է գիտական ռացիոնալիզմի և զգայականության բացառիկ սինթեզի: Վերլուծության են ենթարկվում գիտական տերմինաբանության պոետիկական փոխակերպման մեխանիզմները, որոնց շնորհիվ կենսաբանական և մարմնական իրողությունները Սևակի տեքստերում ստանում են գոյաբանական և փիլիսոփայական հնչեղություն:

Առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում եվրոպական համալսարանական կրթության (Լոզանի համալսարան) դերին՝ որպես արևմտահայ մտավորական էլիտայի գեղագիտական հայացքների ձևավորման հենքի: Ցույց է տրվում, որ Սևակի մոտ բժշկական էթիկան վերաճում է ստեղծագործական «թերապիայի», որտեղ գրական խոսքը ստանում է ազգային աղետն ու հավաքական տրավման ախտորոշելու և հոգևոր ապաքինման ուղիներ որոնելու առաքելություն: Հետազոտության արդյունքում փաստվում է, որ Սևակի պոետիկական համակարգը ինքնատիպ «ֆիզիոլոգիական քնարերգության» դրսևորում է, որտեղ անատոմիական ճշգրտությունը ծառայում է

մարդկային հոգեբանության և ազգային ճակատագրի խորքային բացահայտմանը: Աշխատանքը կարող է հիմք հանդիսանալ արևմտահայ գրականության հետագա տիպաբանական ուսումնասիրությունների համար:

Բանալի բառեր՝ Ռուբեն Սևակ, նեոռոմանտիզմ, բժշկական դիսկուրս, միջգիտակարգային քննություն, պոետիկական համակարգ, կլինիկական հայացք, համաշխարհային գրականություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության արդիականությունը բխում է արևմտահայ գրականության վերաբժնորման հրամայականից՝ համաշխարհային գրական զարգացումների արդի համատեքստում: XX դարասկզբի արևմտահայ գրականության պատմական ընթացքը, լինելով եվրոպական մոդեռնիստական միտումների և ազգային ավանդույթների բարդ ու բազմաշերտ հանգուցակետ, պահանջում է նորովի մեթոդաբանական մոտեցումներ՝ հատկապես նեոռոմանտիկական ուղղության համակողմանի քննության տեսանկյունից (Սարինյան, 2010): Ռուբեն Սևակի գեղարվեստական ժառանգությունը, որը ձևավորվել է եվրոպական բարձրագույն կրթության և մասնագիտական բժշկական դիսկուրսի սերտաճման արդյունքում, ներկայացնում է մի եզակի տիրույթ, որտեղ գիտական ճշգրտությունը վերաճում է պոետիկական հստակության (Գրիգորյան, 2015): Սույն աշխատանքի կարևորությունը պայմանավորված է նաև սփյուռքյան մտավորական էլիտայի ձևավորման մեխանիզմների բացահայտմամբ և ցեղասպանության հետևանքով կորսված մշակութային արժեքների վերականգնման անհրաժեշտությամբ, ինչը հիմնավորվում է հետևյալ փաստարկներով.

Նախ՝ աշխատանքը կարևորվում է միջգիտակարգային կապերի բացահայտման տեսանկյունից: Գիտության (բժշկության) և արվեստի (պոեզիայի) փոխազդեցության քննությունը թույլ է տալիս հայկական մշակութային տիրույթում բացահայտել մասնագիտական դիսկուրսի ազդեցությունը գեղարվեստական մտածողության վրա: Սա հնարավորություն է տալիս հասկանալու, թե ինչպես է բժշկական ճշգրտությունը վերափոխվում պոետիկական պատկերի՝ հարստացնելով գրականության հոգեբանական և մարմնական ընկալումները:

Երկրորդ՝ հետազոտությունն ունի առանցքային նշանակություն մշակութային ինտեգրման գործընթացների հետազոտման համար: Քննելով եվրոպական բարձրագույն կրթությունն ստացած հայ մտավորականության փորձը՝ աշխատանքը ցույց է տալիս, թե ինչպես են արևմտյան գեղագիտական արժեքները յուրացվել և համադրվել ազգային ինքնության պահպանման խնդիրների հետ: Սա լույս է սփռում

սփյուռքյան մտավորական էլիտայի ձևավորման և եվրոպական մոդեռնիզմի ազգային ընկալումների վրա:

Երրորդ՝ աշխատանքի հիմնարարությունը պայմանավորված է տիպաբանական համադրությամբ: Նեոռոմանտիզմի ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս հիմնավորել այս ուղղության ինքնատիպությունը և դիմակայունությունը սփյուռքյան տրավմատիկ իրադարձությունների պայմաններում (Մուրադյան, 2012): Այն ի հայտ է բերում նեոռոմանտիզմի՝ որպես ունիվերսալ գրական ուղղության, ձևավորվելու և ազգային աղետի փորձառությունը գեղարվեստորեն վերապրելու կարողությունը:

Վերջապես, հետազոտությունն ունի մշակութաբանական արժեք՝ ուղղված կորսված ժառանգության վերականգնմանը: Քանի որ 1915 թ. Հայոց ցեղասպանության հետևանքով Ռուբեն Սևակի ժառանգության զգալի մասը ոչնչացվել է, յուրաքանչյուր գիտական անդրադարձ դառնում է պատմական հիշողության ամբողջացման և ազգային մշակութային կորուստների փաստագրման կարևորագույն միջոց:

Հետազոտության գիտական նորույթը կայանում է նրանում, որ առաջին անգամ համակարգված կերպով փորձ է արվում Ռուբեն Սևակի պոետիկական դիտարկել ոչ թե որպես մեկուսի երևույթ, այլ որպես բժշկական և գեղագիտական միջգիտակարգային համադրություն: Նորույթի տարրերն են.

- Հոդվածում առաջին անգամ ներկայացվում է բժշկական կրթության և պրակտիկայի ազդեցությունը Սևակի պատկերային համակարգի վրա՝ հիմնավորելով հոգեբանական նկարագրությունների և մարմնայնության պատկերման գիտական ճշգրտությունը:
- Տրվում է հայ գրականության մեջ բժիշկ-բանաստեղծների ֆենոմենի բնութագիրը՝ այն համեմատելով համաշխարհային հեղինակների (Չեխով, Ուիլյամս, Բենն) փորձի հետ:
- Կիրառվում է միջգիտակարգային մեթոդաբանություն, որը միավորում է գրականագիտությունը, բժշկության պատմությունը և մշակութային մարդաբանությունը՝ Սևակի ժառանգությունը վերլուծելու համար:
- Հետազոտությունը նոր լույսի ներքո է ներկայացնում Շվեյցարիայի (մասնավորապես Լոզանի համալսարանի) դերը արևմտահայ մտավորականության ձևավորման և նոր գեղագիտական հայացքների ներմուծման գործում:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության մեթոդաբանական հիմքը կազմում է միջգիտակարգային մոտեցումը, որը հնարավորություն է տալիս Ռուբեն Սևակի գեղարվեստական ժառանգությունը

դիտարկել գրականագիտության, բժշկության պատմության և մշակութաբանության հատման տիրույթում Աշխատանքում կիրառվել են համակարգային-տիպաբանական մեթոդը՝ նեոռոմանտիկական գեղագիտության առանձնահատկությունները սահմանելու և Ռուբեն Սևակի պոետիկական համակարգի էվոլյուցիան դասակարգելու նպատակով: Սա թույլ է տվել հեղինակի ստեղծագործությունը դիտարկել որպես ներքին տրամաբանություն ունեցող ամբողջականություն: Համեմատական-գուգադրական մեթոդը ծառայել է ազգային գրական երևույթը համաշխարհային զարգացումների համատեքստում արժևորելուն: Զուգահեռներ են անցկացվել Սևակի և էվրոպական ու ռուսական գրականության ականավոր բժիշկ-բանաստեղծների ստեղծագործական սկզբունքների միջև՝ վեր հանելով հայկական միջավայրի ինքնատիպությունը:

Պատմահամեմատական վերլուծությունը թույլ է տվել հետազոտելու արևմտահայ մտավորականության ձևավորման ուղին, մասնավորապես՝ էվրոպական համալսարանական կրթության դերը նոր գեղագիտական հայացքների ներմուծման և ազգային-մշակութային ինքնության պահպանման գործընթացում:

Այս մեթոդների համադրումն ապահովում է հետազոտության արդյունքների հավաստիությունը և հնարավորություն է տալիս Ռուբեն Սևակի ստեղծագործությունը վերաբժնորել նորագույն գրականագիտական չափանիշներով:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Ռուբեն Սևակի գեղարվեստական համակարգի առաջնային բնութագրիչը բժշկական բառապաշարի և մասնագիտական եզրույթների ներառումն է բանաստեղծական կառուցվածքում, ինչը հանգեցնում է լեզվական նոր շերտի ձևավորմանը: Սա ոչ թե լոկ տեխնիկական ներմուծում է կամ բառային էկլեկտիկա, այլ «ախտորոշիչ» բաղադրիչի վերափոխումը գեղագիտական արժեքի և պատկերային սիմվոլի (Գրիգորյան, 2015): Կենսաբանական և մարմնական իրողությունները Սևակի պոետիկայում հանդես են գալիս որպես հոգեբանական ներաշխարհի արտացոլման վավերական միջոցներ: Արդյունքում ձևավորվում է ինքնատիպ «ֆիզիոլոգիական քնարերգություն», որտեղ ցավի, ախտի և մահվան տեսարանները ներկայացվում են բնագիտական բացարձակ ճշգրտության և փիլիսոփայական վերացարկման ներդաշնակ սինթեզով:

Հեղինակի մասնագիտական գործունեությունը և բժշկական պրակտիկան հիմք են հանդիսացել մի յուրահատուկ «դիտողականության» ձևավորման համար, որը հնարավորություն է տալիս երևույթները վերլուծել կլինիկական սառնասրտության և բանաստեղծական զգայականության հատման տիրույթում: Սևակի գեղարվեստական հայեցակարգում իրականությունն ընկալվում է որպես համընդհանուր

«ախտաբանական տարածք», որտեղ հեղինակը, ստանձնելով «ախտորոշողի» առաքելությունը, վեր է հանում ինչպես անհատական, այնպես էլ հասարակական արատների խորքային պատճառները: Այս մասնագիտական դիտանկյունը նպաստում է կերպարների հոգեֆիզիկական ամբողջական դիմանկարների կերտմանը, որտեղ ներաշխարհի գոյաբանական տագնապները մարմնավորվում և տեսանելի են դառնում արտաքին սոմատիկ (մարմնական) նշանների ու ախտանիշների միջոցով (Մուրադյան, 2012):

Ռուբեն Սևակի ստեղծագործական համակարգում մասնագիտական փորձառությունն արտահայտվում է մարմնի և դրա կենսագործունեության անատոմիական բացառիկ մանրամասնությամբ: Նեոռոմանտիկական ներշնչանքին զուգահեռ՝ նրա տեքստերում առանցքային նշանակություն է ստանում կենսաբանական մանրապատկերի (արյուն, նյարդային համակարգ, բջջային կառուցվածք) շեշտադրումը, ինչը պատկերային համակարգին հաղորդում է առավելագույն տեսանելիություն և զգայական հագեցվածություն: Այս մոտեցումը ձևավորում է միջգիտակարգային մի հարթակ, որտեղ բնագիտական հիմնարար գիտելիքը ծառայում է որպես նեոռոմանտիկական գեղագիտության կառուցվածքային հենք: Դրա շնորհիվ հեղինակին հաջողվում է կյանքի և մահվան հավերժական պայքարը դուրս բերել վերացական տիրույթից և ներկայացնել նյութական-կենսաբանական մակարդակում՝ մարմինը դիտարկելով որպես հոգևոր տրամանների և տիեզերական օրինաչափությունների դրսևորման առաջնային միջավայր:

Հեղինակի մասնագիտական կոչումը՝ որպես կյանքի պահապանի և բժշկի, հիմնարար կերպով պայմանավորում է նրա գեղարվեստական մտածողության բարոյական և արժեքական առանցքը: Բժշկական դիսկուրսը Սևակի պոետիկայում ներդաշնակորեն սերտաճում է քրիստոնեական և համամարդկային հումանիստական արժեքների հետ՝ կերտելով «կարեկցող բանաստեղծի» և «բարոյական ախտորոշողի» ինքնատիպ կերպարը: Ստեղծագործական գործընթացը հեղինակի համար վերաճում է յուրօրինակ հոգևոր թերապիայի կամ «վիրաբուժական միջամտության», որի գլխավոր նպատակը մարդկային տառապանքի էության վերհանումն ու հոգևոր ապաքինման հնարավոր ուղիների նախանշումն է: Սա առավել ցայտուն է դառնում ազգային աղետի և պատմական համակարգային ճգնաժամի պայմաններում, երբ բանաստեղծական խոսքը ստանում է հանրային հոգեբանական վերականգնման և ազգային ինքնության պահպանման առաքելություն (Մարինյան, 2010):

Ռուբեն Սևակի և նրա սերնդակիցների ուսումնառությունը Լոզանի համալսարանում և եվրոպական այլ գիտական կենտրոններում դուրս էր սովորական կրթական գործընթացի սահմաններից. այն հանդիսացավ արևմտահայ մտավորականի

տեսակի աշխարհայացքային վերածնունդ: Եվրոպական ակադեմիական միջավայրը հայ ուսանողությանը հաղորդակից դարձրեց արևմտյան մշակույթի ռացիոնալ կառուցվածքին և գիտական մտածողության կարգապահությանը, ինչը հիմք հանդիսացավ ազգային հոգեկերտվածքի վերարժնորման համար (Սարինյան, 2010): Այս գործընթացը հանգեցրեց գեղագիտական նոր հայեցակարգի ձևավորմանը, որտեղ եվրոպական մոդեռնիստական միտումները չընդօրինակվեցին մեխանիկորեն, այլ վերածվեցին վերլուծական գործիքակազմի: Դրա միջոցով Սևակը կարողացավ քննել ազգային իրականության բարդությունները՝ դրանք դիտարկելով համաշխարհային մշակութային զարգացումների լույսի ներքո և ստեղծելով մի գրականություն, որը և՛ արդիական էր, և՛ խորապես ազգային:

Եվրոպական բարձրագույն կրթական համակարգը, հատկապես բժշկական ֆակուլտետների խիստ գիտական միջավայրը, Սևակի մեջ ձևավորեց վերլուծական և քննական մտածողություն, որը նրա պոետիկայում ներդաշնակորեն միավորվեց նեոռոմանտիկական աշխարհընկալման հետ (Գրիգորյան, 2015): Այս բացառիկ համադրության արդյունքում ծնվեց մի գեղարվեստական համակարգ, որտեղ հուզական գեղումներն ու սուբյեկտիվ ապրումները զսպվում և կազմակերպվում էին գիտական ճշգրտությամբ: Նեոռոմանտիզմը Սևակի ստեղծագործության մեջ վերաճեց վերացական երազանքներից դեպի «գիտակցված ռոմանտիզմի», որտեղ կյանքի դրամատիզմը, հիվանդությունն ու մահը ներկայացվում էին բժշկի կլինիկական սառնասրտությամբ, բայց միևնույն ժամանակ՝ բանաստեղծի տիեզերական կարեկցանքով: Սա թույլ տվեց հեղինակին ստեղծել «մարմնական» պատկերների մի ողջ համակարգ, որտեղ յուրաքանչյուր զգացմունք ունի իր կենսաբանական և գոյաբանական հիմնավորումը:

Համալսարանական բարձրագույն կրթությունը արևմտահայ մտավորականությանը օժտեց «մշակութային դեսպանի» բացառիկ կարգավիճակով՝ նրանց դարձնելով գաղափարական կամուրջ եվրոպական քաղաքակրթության և հայ իրականության միջև: Այս նոր ձևավորված էլիտան ստանձնեց արևմտյան գեղագիտական չափանիշները տեղայնացնելու առաքելությունը՝ միաժամանակ պահպանելով և զարգացնելով ազգային ինքնության ինքնատիպությունը: Սևակի և նրա սերնդի համար եվրոպական կրթությունը ծառայեց որպես մի ինտելեկտուալ հայելի, որի միջոցով նրանք վերագտան հայկական մշակույթի թաքնված շերտերը և նորովի սահմանեցին դրանց տեղը համաշխարհային արժեքների համակարգում (Մուրադյան, 2012): Այսպիսով, եվրոպականացումը նրանց համար ոչ թե օտարում էր սեփական արմատներից, այլ սեփական մշակույթը համամարդկային մակարդակի բարձրացնելու և արդիականացնելու միակ արդյունավետ ուղին:

Շվեյցարական կրթական ու մշակութային միջավայրը՝ իր բազմալեզվությամբ, ազատական արժեքներով և ժողովրդավարական դարավոր ավանդույթներով, դարձավ այն վճռորոշ հարթակը, որտեղ տեղի ունեցավ Ռուբեն Սևակի անհատականության վերջնական հասունացումն ու ինտելեկտուալ բյուրեղացումը: Լոզանյան համատեքստում ձևավորված մտավորականի նոր տիպարը հիմնարար կերպով տարբերվում էր նահապետական ու պահպանողական կադապարներից. այն իր մեջ կրում էր արևմտյան ազատամտության և գիտական խիստ պատասխանատվության անքակտելի կնիքը (Սարինյան, 2010): Այս հանգամանքը Սևակին հնարավորություն ընձեռեց արևմտահայ գրականության մեջ ներմուծել նորագույն թեմաներ, խորքային հոգեբանական շերտեր և պատկերային այնպիսի համակարգեր, որոնք բնորոշ էին եվրոպական բարձր մշակույթին: Արվեստը նրա համար դադարեց լինել լոկ զգացմունքների արտահայտման միջոց և վերաճեց մտավոր ու հոգևոր բարձրագույն գործունեության, որտեղ գեղագիտական կատարելությունը զուգորդվում էր մարդկային գոյության խնդիրների արդիականացման հետ (Գրիգորյան, 2015):

Եվրոպական բարձրագույն կրթությունը Սևակին զինեց պատմական, սոցիալական և հոգեբանական գործընթացները խորքային՝ համակարգային մակարդակում վերլուծելու կարողությամբ: Ազգային իրականության շրջանում աղետի կանխազգացումն ու ցեղասպանության նախազգացումը նրա ստեղծագործություններում դուրս եկան սովորական հուզական ողբի շրջանակներից՝ արտահայտվելով որպես համակարգային գոյաբանական ճգնաժամի արդյունք: Նեոռոմանտիկական աշխարհընկալումը, զուգորդվելով համալսարանական կրթությունից եկող վերլուծական հմտություններին ու բժշկական հայացքին, հնարավորություն տվեց ստեղծել «անատոմիական» ճշգրտությամբ հագեցած տեքստեր: Այդ տեքստերում հայ ժողովրդի ճակատագիրը և ազգային տառապանքը քննվում էին համամարդկային ու տիեզերական համատեքստում՝ մարդու և ազգի գոյությունը դիտարկելով որպես կյանքի ու մահվան, լույսի ու ստվերի հավերժական պայքարի մի դրամատիկական դրվագ (Մուրադյան, 2012):

Համաշխարհային գրականության պատմության մեջ բժիշկ-բանաստեղծների (ինչպիսիք են Անտոն Զեխովը, Գոթֆրիդ Բենը, Ուիլյամ Կառլոս Ուիլյամսը) ստեղծագործական պրակտիկան վկայում է մասնագիտական «կլինիկական հայացքի» վճռորոշ դերի մասին: Ռուբեն Սևակի ինքնատիպությունն այս համատեքստում կայանում է նրանում, որ նա եվրոպական բնագիտական ռացիոնալիզմը համադրում է արևմտահայ նեոռոմանտիկական ավանդույթի հետ (Գրիգորյան, 2015): Ի տարբերություն եվրոպական էքսպրեսիոնիզմի կամ նատուրալիզմի, որտեղ բժշկական դետալը հաճախ ինքնանպատակ է, Սևակի մոտ «ախտորոշիչ» պատկերը վերածվում է

բարձրագույն քնարերգության՝ ստեղծելով գիտականության և հուզականության անկրկնելի միասնություն:

Եթե համաշխարհային բժշկ-բանաստեղծների մեծ մասի մոտ գերիշխում է անհատի կենսաբանական և հոգեբանական քայքայման թեման, ապա Սևակի պոետիկական համակարգում մասնագիտական հայացքն ուղղվում է դեպի ազգային հավաքական մարմինը: Նա հայ ժողովրդի պատմական ճակատագիրը և ազգային աղետը դիտարկում է որպես մի համակարգային «հիվանդություն», որն անհրաժեշտ է քննել և ախտորոշել բժշկի անաչառությամբ (Սարինյան, 2010): Այս մոտեցումը նրա ստեղծագործական պրակտիկային հաղորդում է բացառիկ դրամատիզմ, որտեղ անձնական ցավը վերաճում է համազգային և համամարդկային գոյաբանական տագնապի:

Սևակի պոետիկայի ինքնատիպության կարևորագույն շերտը մարմնական և կենսաբանական տարրերի (արյուն, նյարդ, բջիջ, կմախք) գեղագիտական վերաթևոթումն է: Համաշխարհային բժշկական գրականության մեջ այս տարրերը հաճախ կրում են զուտ ֆիզիոլոգիական բնույթ, մինչդեռ Սևակի համակարգում դրանք ստանում են սիմվոլիկ նշանակություն՝ արտահայտելով ոգու և նյութի հավերժական բախումը: Նրա «անատոմիական» ճշգրտությունը ոչ թե սահմանափակում է պատկերացումը, այլ հակառակը՝ հնարավորություն է տալիս տեսանելի և շոշափելի դարձնել նույնիսկ ամենանուրբ հոգեբանական տատանումները (Մուրադյան, 2012):

Սևակի ստեղծագործական պրակտիկան համաշխարհային բժշկ-բանաստեղծների շարքում առանձնանում է իր բարոյական-թերապևտիկ ուղղվածությամբ: Բժշկական էթիկան՝ կյանքը պահպանելու և տառապանքը մեղմելու հրամայականը, դառնում է նրա գրականության առանցքը: Ստեղծագործելը Սևակի համար յուրօրինակ «հոգևոր վիրահատություն» է, որի նպատակը ոչ միայն ցավի արձանագրումն է, այլև ազգային և մարդկային վերածննդի ուղիների որոնումը (Գրիգորյան, 2015): Այս «բուժող բանաստեղծի» առաքելությունը նրան դասում է համաշխարհային հումանիստ գրողների շարքին, ովքեր գրականությունը դիտարկում են որպես մարդկության ապաքինման սուրբ գործիք:

Ի տարբերություն իր եվրոպացի գործընկերների, ովքեր հիմնականում գործում էին միատարր մշակութային միջավայրում, Սևակը կրում էր երեք տարբեր քաղաքակրթական շերտերի ազդեցությունը՝ հայկական, եվրոպական և արևելյան (Սարինյան, 2010): Նրա պոետիկական համակարգի ինքնատիպությունը հենց այս բարդ սինթեզի արդյունքն է. նա կարողացավ բժշկական գիտելիքը, եվրոպական նեոռոմանտիզմը և հայկական ավանդական հոգեմտավոր շերտերը միավորել մեկ ամբողջականության մեջ: Սա նրա ստեղծագործությանը հաղորդում է

բազմաշերտություն, որտեղ գիտական միտքը, գեղարվեստական պատկերը և ազգային ինքնությունը հանդես են գալիս որպես մեկ անքակտելի համակարգ (Մուրադյան, 2012):

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Ռուբեն Սևակի պոետիկական համակարգը հիմնված է բնագիտական ռացիոնալիզմի և նեոռոմանտիկական գեղագիտության բացառիկ, օրգանական սինթեզի վրա: Այս գործընթացում բժշկական դիսկուրսը հեղինակի համար հանդես չի գալիս որպես լոկ արտաքին կամ օտարածին տարր, այլ հանդիսանում է նրա գեղարվեստական մտածողության հիմնարար բաղադրիչը: Սա թույլ է տալիս հեղինակին տեքստային կառույցներում ապահովել բացառիկ «անատոմիական» ճշգրտություն, որտեղ յուրաքանչյուր բանաստեղծական պատկեր ունի իր գիտականորեն հիմնավորված կենսաբանական հենքը: Միջգիտակարգային այս մոտեցումը հնարավորություն է ընձեռում մարդկային գոյության սահմանային վիճակները (ցավ, հիվանդություն, մահ) դուրս բերել զուտ զգացմունքային տիրույթից և դրանց հաղորդել գոյաբանական խորություն՝ մարմինը դիտարկելով որպես տիեզերական և հոգևոր օրինաչափությունների դրսևորման առաջնային դաշտ:

Հետազոտությամբ բացահայտվեց, որ Սևակի «կլինիկական հայացքը» հեղինակին հնարավորություն է տալիս իրականությունը դիտարկել որպես համակարգային «ախտաբանական տարածք»: Այս մասնագիտական դիտանկյունը դառնում է գեղագիտական արժեք, որի միջոցով հեղինակը կերտում է բազմաշերտ հոգեֆիզիկական դիմանկարներ: Այստեղ մարդկային ներաշխարհի խորքային տազնապները, հոգեկան ճգնաժամերն ու գոյաբանական վախերը ոչ թե պարզապես նկարագրվում են, այլ վավերացվում են մարմնական և կենսաբանական ախտանիշների գեղագիտական վերծանման միջոցով: Սևակը հաջողում է «ախտորոշել» մարդու հոգին՝ հիմնվելով նրա ֆիզիոլոգիական արտահայտությունների վրա, ինչը նրա պոետիկական համակարգը դարձնում է առավել տեսանելի, շոշափելի և գիտականորեն հավաստի՝ միաժամանակ պահպանելով բարձրագույն բանաստեղծականության չափանիշները:

Հետազոտության ընթացքում հիմնավորվեց, որ Լոգանի համալսարանական միջավայրը և շվեյցարական կրթական համակարգը վճռորոշ դեր են խաղացել Ռուբեն Սևակի՝ որպես «եվրոպականացված» հայ մտավորականի նոր տիպարի ձևավորման և հասունացման գործում: Այս կրթական փորձառությունը դուրս էր զուտ մասնագիտական հմտությունների շրջանակից. այն հեղինակին օժտեց «մշակութային միջնորդի» բարձրագույն առաքելությամբ: Սա թույլ տվեց Սևակին ազգային ճակատագիրը, հայոց ողբերգությունը և համամարդկային գոյաբանական ճգնաժամը քննել արևմտյան գիտական պատասխանատվության, ռացիոնալիզմի և

ազատամտության դիրքերից: Այսպիսով, եվրոպական ակադեմիական հիմքը դարձավ այն ինտելեկտուալ ֆիլտրը, որի միջոցով ազգային նյութը վերաճեց համամարդկային արժեքի՝ ապահովելով արևմտահայ գրականության մրցունակությունը եվրոպական նեոռոմանտիզմի համատեքստում:

Հետազոտությամբ եզրակացվեց, որ Ռուբեն Սևակի ստեղծագործական պրակտիկան համաշխարհային բժիշկ-բանաստեղծների լայն համատեքստում առանձնանում է իր ընդգծված «թերապևտիկ» և մարդասիրական ուղղվածությամբ: Բժշկական էթիկան՝ որպես կյանքի պահպանման և տառապանքի նվազեցման հրամայական, Սևակի պոետիկայում վերաճում է բարոյական բարձրագույն առաքելության: Հեղինակի համար գրական խոսքը ոչ միայն գեղագիտական ինքնանպատակ է, այլև յուրօրինակ «հոգևոր վիրահատություն», որը ծառայում է որպես ազգային տրավմայի ախտորոշման և հավաքական հոգևոր ապաքինման ուղիների որոնման գործիք: Այս մոտեցումը Սևակի գեղարվեստական համակարգը դարձնում է բարոյական դիմադրության և ազգային վերածննդի յուրօրինակ հարթակ, որտեղ բանաստեղծը ստանձնում է «ազգի բժշկի» պատասխանատվությունը՝ հատկապես պատմական աղետների և համակարգային ճգնաժամերի պայմաններում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Գրիգորյան Ա.** (2015). *Ռուբեն Սևակի պոետիկան*: ՀՀ ԳԱԱ Մ. Աբեղյանի անվան գրականության ինստիտուտ:
- Մուրադյան Ս.** (2012). *Գեղարվեստական պատկերի հոգեբանական վերլուծություն*: «Էդիթ Պրինտ»:
- Սարինյան Ս.** (2010). *Հայոց գրականության երկու դարը* (Գիրք Դ. Արևմտահայ գրականություն), «Գիտություն»:

REFERENCE LIST

- Grigoryan A.** (2015). *Poetika Rubena Sevaka (The Poetics of Ruben Sevak)*. Institut literatury im. M. Abegyan, NAN RA.
- Muradyan S.** (2012). *Psichologicheskij analiz hudozhestvennogo obraza (Psychological Analysis of the Artistic Image)*. «Redaktirovat' pechat'».
- Sarinyan S.** (2010). *Dva stoletiya armyanskoy literatury (Kniga D. Zapadnoarmyanskaya literatura) (Two Centuries of Armenian Literature, Book D (Western Armenian Literature))*. «Nauka».

РЕЗЮМЕ

ХАРАКТЕРИСТИКИ НЕОРОМАНТИЧЕСКОЙ ЭСТЕТИКИ В ПОЭТИЧЕСКОЙ
СИСТЕМЕ РУБЕНА СЕВАКА В КОНТЕКСТЕ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ
НАЧАЛА XX ВЕКА

Шогик Мелконян

Настоящее исследование направлено на переосмысление художественного наследия Рубена Севака — выдающегося представителя западноармянской литературы начала XX века — в рамках междисциплинарной концепции. В центре работы находится влияние медицинского дискурса и профессионального опыта автора на формирование его художественного мышления и поэтической системы.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью рассмотрения творчества Севака в контексте творческой практики мировых врачей-поэтов (А. Чехов, Г. Бенн, У. Уильямс). В работе обосновывается, что «клинический взгляд» автора не ограничивал его неоромантическое вдохновение, а напротив — привел к исключительному синтезу научного рационализма и чувственности. Анализируются механизмы поэтической трансформации научной терминологии, благодаря которым биологические и телесные реалии в текстах Севака обретают онтологическое и философское звучание. Особое внимание уделяется роли европейского университетского образования (Лозаннский университет) как фундамента формирования эстетических взглядов западноармянской интеллектуальной элиты. Показано, что у Севака медицинская этика перерастает в созидательную «терапию», где литературное слово берет на себя миссию диагностики национальной катастрофы и коллективной травмы, а также поиска путей духовного исцеления. В результате исследования подтверждается, что поэтическая система Севака является проявлением самобытной «физиологической лирики», где анатомическая точность служит глубокому раскрытию человеческой психологии и национальной судьбы. Работа может послужить основой для дальнейших типологических исследований западноармянской литературы.

Ключевые слова: *Рубен Севак, неоромантизм, медицинский дискурс, междисциплинарное исследование, поэтическая система, клинический взгляд, мировая литература.*

SUMMARY

THE CHARACTERISTICS OF NEOROMANTIC AESTHETICS IN RUBEN SEVAK'S
POETIC SYSTEM IN THE CONTEXT OF LITERARY DEVELOPMENTS OF THE EARLY
20TH CENTURY

Shoghik Melkonyan

This research is aimed at the re-evaluation of the artistic heritage of Ruben Sevak, a prominent representative of early 20th-century Western Armenian literature, within an interdisciplinary framework. The core of the study focuses on the influence of the author's medical discourse and professional experience on the formation of his artistic thinking and poetic system. The relevance of the research is determined by the necessity of examining Sevak's work in the context of the creative practices of world-renowned physician-poets (such as A. Chekhov, G. Benn, and W. Williams). The study substantiates that the author's "clinical gaze" did not limit his neo-romantic inspiration; on the contrary, it led to an exceptional synthesis of scientific rationalism and sensibility. It analyzes the mechanisms of poetic transformation of scientific terminology, through which biological and corporeal realities in Sevak's texts acquire ontological and philosophical resonance. Special attention is paid to the role of European university education (University of Lausanne) as the foundation for the aesthetic views of the Western Armenian intellectual elite. It is demonstrated that in Sevak's work, medical ethics evolves into a creative "therapy," where the literary word assumes the mission of diagnosing the national catastrophe and collective trauma, while searching for paths to spiritual healing. The research concludes that Sevak's poetic system is an original manifestation of "physiological lyricism," where anatomical precision serves to profoundly reveal human psychology and national destiny. This work can serve as a basis for further typological studies of Western Armenian literature.

Keywords: *Ruben Sevak, Neo-Romanticism, medical discourse, interdisciplinary study, poetic system, clinical gaze, world literature.*

Հոդվածը ստացվել է՝ 25.01.2026

Հոդվածն ուղարկվել է գրախոսման՝ 27.01.2026

Հոդվածը երաշխավորվել է տպագրության՝ 15.03.2026



Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱԴԱՆ
АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Х. АБОВЯНА