



**Վ. ԲՐՅՈՒՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ В. БРЮСОВА
BRUSOV STATE UNIVERSITY**

**ԲԱՆԲԵՐ
Վ. ԲՐՅՈՒՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
ВЕСТНИК
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ В. БРЮСОВА
BULLETIN OF BRUSOV STATE UNIVERSITY**

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ
ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

ПЕДАГОГИКА И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ

PEDAGOGY AND SOCIAL SCIENCES

2(73)

**Վ. ԲՐՅՈՒՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
«ԼԻՆԳՎԱ» ՀՐԱՏԱՐԱԿԶՈՒԹՅՈՒՆ**

ԵՐԵՎԱՆ - 2025

Բանբերը հրատարակվում է տարեկան երկու անգամ Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի գիտական խորհրդի որոշմամբ:

Вестник издается два раза в год по решению ученого совета Государственного университета имени В. Брюсова.

Bulletin is published twice a year by the decision of Brusov State University Scientific Council.

Խմբագրական խորհուրդ՝

Գյուրջինյան Դավիթ	բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (<i>գլխավոր խմբագիր, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան</i>)
Եղիազարյան Գայանե	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>գլխավոր խմբագրի տեղակալ, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան</i>)
Աբրահամյան Կարինե	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան</i>)
Գասպարյան Գայանե	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան</i>)
Համբարձումյան Դիանա	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան</i>)
Աբրահամյան Սուրեն	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան</i>)
Էթարյան Ելենա	բանասիրական գիտությունների դոկտոր (<i>Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան</i>)
Սարգսյան Իննա	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան</i>)
Թովուզյան Արդա	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Խ. Արմյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան</i>)

Խաչատրյան Կարեն	պատմական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Երևանի պետական համալսարանի պատմության ֆակուլտետ</i>)
Միքայելյան Միքայել	տնտեսագիտության դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>ՀՀ ԳԱԱ Մ. Քոթանյանի անվան տնտեսագիտության ինստիտուտ</i>)
Օրդուխանյան Էմիլ	քաղաքական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (<i>ՀՀ ԳԱԱ Փիլիսոփայության, սոցիոլոգիայի և իրավունքի ինստիտուտ</i>)
Սարվազյան Լիլիթ	փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (<i>ՀՀ ԳԱԱ Փիլիսոփայության, սոցիոլոգիայի և իրավունքի ինստիտուտ</i>)
Պախսարյան Նարայա	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Մոսկվայի պետական համալսարան, ՌԴ</i>)
Սերեբրյակովա Սվետլանա	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Հյուսիս-Կովկասյան ֆեդերատիվ համալսարան, Ռուսաստանի թարգմանիչների միության Ստավրոպոլյան մարզային բաժանմունք, ՌԴ</i>)
Միսկին Սերգեյ	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Մոսկվայի քաղաքային մանկավարժական համալսարան, ՌԴ</i>)
Կուդրյավցև Վլադիմիր	հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Մոսկվայի պետական հոգեբանամանկավարժական համալսարան, Մոսկվայի հոգեվերլուծության ինստիտուտ, ՌԴ</i>)
Գլոբովա Ժաննա	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (<i>Էմանուել Կանյի անվ. կրթության և հումանիտար գիտությունների ինստիտուտ, Կալինինգրադ, ՌԴ</i>)
Շահվերդյան Անուշ	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (<i>Համաշխարհային բանկի կրթության գծով միջազգային խորհրդարան, Վաշինգտոն, ԱՄՆ</i>)

Խմբագրական կազմ՝

Մանասյան Մաքսիմ	Աշխարհագրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Միլիտոսյան Լուիզա	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Ասատրյան Սուսաննա	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Շահինյան Անի	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Սամուելյան Սվետլանա	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Եղիազարյան Հարություն	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու
Հակոբջանյան Հրաչիկ	բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Սարգսյան Լևոն	հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Ասլանյան Վարդան	փիլիսոփայական և աստվածաբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Գալստյան Հասմիկ	տնտեսագիտության թեկնածու, դոցենտ
Չերքեզյան Էմիլ	տնտեսագիտության թեկնածու

Տեխնիկական խմբագիր՝

Փիլավջյան Հասմիկ

Редакционный совет:

Гюрджинян Давид	кандидат филологических наук, доцент (гл. редактор, Государственный университет имени В. Брюсова)
Егуазарян Гаяне	доктор филологических наук, профессор (зам. гл. редактора, Государственный университет имени В. Брюсова)
Абраамян Карине	доктор филологических наук, профессор (Государственный университет имени В. Брюсова)
Гаспарян Гаяне	доктор филологических наук, профессор (Государственный университет имени В. Брюсова)

Амбардзумян Диана	доктор филологических наук, профессор (Государственный университет имени В. Брюсова)
Абраамян Сурен	доктор филологических наук, профессор (Государственный университет имени В. Брюсова)
Этарян Елена	доктор филологических наук (Государственный университет имени В. Брюсова)
Сарксян Инна	доктор педагогических наук, профессор (Государственный университет имени В. Брюсова)
Топузян Аида	доктор педагогических наук, профессор (Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна)
Хачатрян Карен	доктор исторических наук, профессор (Ереванский государственный университет, факультет истории)
Микаелян Микаел	доктор экономических наук, профессор (Институт экономики имени М. Котаняна НАН РА)
Ордуханян Эмиль	кандидат политических наук, доцент (Институт философии, социологии и права НАН РА)
Сарвазян Лилит	кандидат философических наук, доцент (Институт философии, социологии и права НАН РА)
Пахсарян Наталья	доктор филологических наук, профессор (Московский государственный университет, РФ)
Серебрякова Светлана	доктор филологических наук, профессор (Северо-Кавказский федеральный университет, Ставропольское краевое отделение Союза переводчиков России, РФ)
Мыскин Сергей	доктор филологических наук, профессор, (Московский городской педагогический университет, РФ)

Кудрявцев Владимир	Доктор психологических наук, профессор, (Московский государственный психолого-педагогический университет, Московский институт психоанализа, РФ)
Глотова Жанна	кандидат педагогических наук, доцент (Гуманитарно-педагогический институт им. Эммануила Канта, Калининград, РФ)
Шахвердян Ануш	кандидат педагогических наук, доцент (Международный консультант Всемирного банка по образованию, Вашингтон, США)

Редакционная коллегия:

Манасян Максим	доктор географических наук, профессор
Милитосян Луиза	кандидат педагогических наук, доцент
Асатрян Сусанна	кандидат педагогических наук, доцент
Шагинян Ани	кандидат педагогических наук, доцент
Самуелян Светлана	кандидат педагогических наук, доцент
Егизарян Арутюн	кандидат педагогических наук
Акобджанян Грачик	кандидат филологических наук, доцент
Сарксян Левон	кандидат психологических наук,
Асланян Вардан	кандидат философских и теологических наук, доцент
Галстян Асмик	кандидат экономических наук, доцент
Черкезян Эмиль	кандидат экономических наук

Технический редактор:

Пилавджян Асмик

Editorial Council:

Gyurjinyan Davit	Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor (Brusov State University)
Yeghiazaryan Gayane	Doctor of Sciences (Philology), Professor (Brusov State University)
Khachikyan Anaida	Doctor of Sciences (Philology), Professor (Brusov State University)
Abrahamyan Karine	Doctor of Sciences (Philology), Professor (Brusov State University)

<i>Gasparyan Gayane</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor (<i>Brusov State University</i>)
<i>Hambardzumyan Diana</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor (<i>Brusov State University</i>)
<i>Abrahamyan Suren</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor (<i>Brusov State University</i>)
<i>Etaryan Yelena</i>	Doctor of Sciences (Philology), (<i>Brusov State University</i>)
<i>Sargsyan Inna</i>	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (<i>Brusov State University</i>)
<i>Topuzyan Aida</i>	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (<i>Armenian State Pedagogical University after KH. Abovyan</i>)
<i>Khachatryan Karen</i>	Doctor of Sciences (History), Professor (<i>Yerevan State University, Faculty of History</i>)
<i>Mikaelyan Mikael</i>	Doctor of Sciences (Economics), Professor (<i>Institute of Economics after M. Kotanyan NAS RA</i>)
<i>Ordukhanyan Emil</i>	Candidate of Sciences (Political Sciences), Associate Professor (<i>Institute of Philosophy, Sociology And Law of NAS RA</i>)
<i>Sarvazyan Lilit</i>	Candidate of Sciences (Philosophy), Associate Professor (<i>Institute of Philosophy, Sociology And Law of NAS RA</i>)
<i>Pakhsaryan Natalya</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor (<i>Moscow State University, RF</i>)
<i>Serebryakova Svetlana</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor (<i>North-Caucasian Federal University, Stavropol Regional Department of the Russian Translator's Union, RF</i>)
<i>Mskin Sergey</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor (<i>Moscow City University, RF</i>)
<i>Kudryavtsev Vladimir</i>	Doctor of Sciences (Psychology), Professor (<i>Moscow City University, Moscow Institute of Psychoanalysis, RF</i>)
<i>Glotova Zhanna</i>	Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor (<i>Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, RF</i>)

Shahverdyan Anush

Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor (*World Bank International Consultant on Education, Washington, USA*)

Editorial Board:

Karapetyan Igor

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Manasyan Maxim

Doctor of Sciences (Geography), Professor

Militosyan Luiza

Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

Asatryan Susanna

Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

Shahinyan Ani

Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

Samuelyan Svetlana

Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

Egiazaryan Arutyun

Candidate of Sciences (Pedagogy)

Hakobjanyan Hrachik

Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Sargsyan Levon

Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor

Aslanyan Vardan

Candidate of Sciences (Philosophy, Theology), Associate Professor

Galstyan Hasmik

Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor

Cherkezian Emil

Candidate of Sciences (Economics)

Technical Editor:

Pilavjyan Hasmik

Բանբեր Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի 2(73): - Երևան, Լինգվա, 2025, 291 էջ:

Вестник Государственного университета имени В. Брюсова 2(73). - Ереван, Лингва, 2025, 291 стр.

Bulletin of Brusov State University 2(73). - Yerevan, Lingva, 2025, 291 pages.

ISSN 1829-3107

© Լինգվա, 2025

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENTS

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ
ПЕДАГОГИКА **PEDAGOGY**

Լուսինե Առաքելյան

15

Բռնաճաղրի հաղթահարման ուղիները հուզական ինտելեկտի ձևավորման միջոցով

Лусинэ Аракелян

Пути преодоления буллинга через формирование эмоционального интеллекта

Lusine Arakelyan

Ways of Overcoming Bullying through Development of Emotional Intelligence

Արամ Բայկով, Լուսինե Պետրոսյան

30

Ինչու՞ և ինչպե՞ս կիրառել «շրջված դասարան» մոդելը բարձրագույն բժշկական կրթության մեջ

Арам Байков, Лусине Петросян

Зачем и как внедрять модель обучения «Перевернутый класс» в высшем медицинском образовании?

Aram Baykov, Lusine Petrosyan

Why and How to Implement the “Flipped Classroom” Model in Medical Education?

Բիլ Բոյլ

41

Ձևավորող դասավանդում. հարացույցի փոփոխություն՝ տվյալների մշակման մոդելի հիման վրա

Билл Бойл

Формирующее обучение: изменение парадигмы на основе модели обработки данных

Bill Boyle

Formative Teaching: a Paradigm Shift Emerging from a “Data-farming” Model

Լուսինե Պողոսյան, Թինա Մարգարյան

49

Ուսուցչի անձնային և մասնագիտական որակները՝ որպես դպրոցի կրթության որակի վրա ազդող գործոններ

Лусине Погосян, Тина Маргарян

Личные и профессиональные качества учителя как факторы, влияющие на качество образования в школе

Lusine Poghosyan, Tina Margaryan

Teacher's Personal and Professional Qualities as Factors Influencing the Quality of Education in School

Միրոսլավա Տոմաշևսկայա, Միրոսլավ Պրոխազկա

60

Ուկրաինացի աշակերտների ինտեգրումը չեխական կրթական համակարգին՝ պետական աջակցությունից մինչև դպրոցական իրականություն

Мирослава Томашевская, Мирослав Прохазка

Интеграция украинских учеников в чешскую систему образования: от государственной поддержки к школьной реальности

Myroslava Tomashevska, Miroslav Procházka

Integration of Ukrainian Students into the Czech Education System: from State Support to School Reality

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

TEACHING METHODOLOGY

Քրիստինե Դադյան

74

Ուսանողների վերլուծական հմտությունների զարգացումը գեղարվեստական ստեղծագործության և համանուն ֆիլմի համադրման միջոցով

Кристина Дадян

Развитие аналитических навыков студентов посредством художественного произведения и сопоставления с одноимённым фильмом

Kristine Dadyan

Developing Students' Analytical Skills through the Juxtaposition of a Literary Work and its Film Adaptation

Հարություն Եղիազարյան**89**

Հատուկ բժշկական խմբի ուսանողների ֆիզիկական վիճակի հսկողության մեթոդական ցուցումներ բուհական ֆիզկուլտուրայի դասերի ժամանակ

Арутюн Егиазарян

Методические рекомендации по контролю за физическим и функциональным состоянием студентов специальной медицинской группы при занятиях физической культурой в вузе

Arutyun Egiazaryan

Methodological Guidelines for Monitoring Physical and Functional Condition of Students of a Special Health Group During University Physical Education Classes

Նարինե Հեքեյան**115**

Լեզվական միջնորդավորումը որպես լեզվի ուսուցման բաղադրիչ

Нарине Экекян

Языковая медиация как составная часть обучения языку

Narine Hekekyan

Mediation as a Component of Language Teaching

Սիրանուշ Ղազարյան**127**

Ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացումն ուսումնառության տեսությունների հիման վրա

Сирануш Казарян

Развитие мультилингвальной компетенции студентов на основе теорий обучения

Siranush Ghazaryan

Developing Students' Plurilingual Competence Grounded in Learning Theories

Ագնեսա Շահնազարյան**139**

Ունկնդրման ուսուցման հնարները բուհում՝ ժամանակակից տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման միջոցով

Агнеса Шахназарян

Приемы обучения аудированию в вузе с применением современных информационно-коммуникационных технологий

Agnesa Shahnazaryan

Techniques for Teaching Listening Comprehension in Higher Education Using Modern Information and Communication Technologies

Ասյա Սամվելյան

150

Չինարեն չընյունների կարևորությունը չինարենի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում

Ася Самвелян

Значение китайских чэньюй в процессе преподавания китайского как иностранного языка

Asya Samvelyan

The Significance of Chinese Idioms (Chengyu) In the Process of Teaching Chinese as a Foreign Language

Դիանա Սարաֆյան

162

Բառաստեղծման ուսումնասիրության մեթոդական հիմքերը արժաթե դարի պոեզիայի օրինակով

Диана Сарафян

Методические основы изучения словотворчества на материале поэзии серебряного века

Diana Sarafyan

Methodological Bases for Studying Word Creation Based on Silver Age Poetry

ՀՈԳԵՐԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY

Սեդա Առաքելյան

175

Հակասոցիալական վարք դրսևորող անչափահասների ինքնավերաբերմունքի առանձնահատկությունները

Седя Аракелян

Особенности самоотношения несовершеннолетних, проявляющих антисоциальное поведение

Seda Arakelyan

Peculiarities of Self-Attitude in Adolescents Exhibiting Antisocial Behavior

Ռուզաննա Ժամկոցյան

186

Երիտասարդների անձնային առանձնահատկությունները որպես հոգեբանական պաշտպանական մեխանիզմների կիրառման կանխորոշիչներ

Рузанна Жамкоцян

Личностные особенности молодых людей как предикторы использования психологических защитных механизмов

Ruzanna Zhamkotsyan

Personality Traits of Young People as Predictors of the Use of Psychological Defense Mechanisms

Լևոն Սարգսյան, Հայկ Ավագիմյան

200

Տեղահանված անձի տրավմատիզացիայի հիմնախնդիրը

Левон Саргсян, Айк Авагимян

Проблема травматизации личности вынужденно перемещенного лица

Levon Sargsyan, Hayk Avagimyan

The Problem of Traumatization among Displaced Persons

ՏՆՏԵՍԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ЭКОНОМИКА

ECONOMICS

Արտակ Առստամյան, Կարեն Ներսիսյան

216

Շինարարարության ոլորտում հարկային վարչարարության թվայնացման հիմնախնդիրները

Артак Арустамян, Карен Нерсисян

Проблемы цифровизации налогового администрирования в строительном секторе

Artak Arustamyan, Karen Nersisyan

Problems of Digitalization of Tax Administration in the Construction Sector

Միքայել Միքայելյան, Գաբրիել Միքայելյան

231

Հայաստանի Հանրապետությունում գիտության զարգացման մի քանի հիմնախնդիր

Микаел Микаелян, Габриел Микаелян

Некоторые проблемы развития науки в Республике Армения

Mikayel Mikaelyan, Gabriel Mikaelyan

Some Problems of Scientific Development in the Republic of Armenia

Էդգար Քալանթարյան

248

Հանրային կառավարման արդյունավետությունը՝ սոցիալական կայունության հիմք

Эдгар Калантарян

Эффективность государственного управления как основа социальной стабильности

Edgar Kalantaryan

Effectiveness of Public Administration as the Basis for Social Stability

**ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅՈՒՆ
ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY**

Դավիթ Աբելյան

258

Ֆալիբիլիզմի զարգացումը Կառլ Փոփերի իմացաբանությունում և գիտության փիլիսոփայությունում

Давид Акелян

Развитие фаллибилизма в эпистемологии и философии науки Карла Поппера

Davit Akelyan

The Development of Fallibilism in Karl Popper's Epistemology and Philosophy of Science

**ԱՇԽԱՐՀԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ
ГЕОГРАФИЯ GEOGRAPHY**

Մաքսիմ Մանասյան

272

Զբոսաշրջության աշխարհագրական ուսումնասիրության հիմնահարցերը

Максим Манасян

Основные вопросы географического изучения туризма

Maxim Manasyan

Fundamental Issues of the Geographical Study of Tourism

Տեղեկություններ հեղինակների մասին

285

Сведения об авторах

Information about the Authors

УДК 37.013.78

DOI: 10.51307/182931072015233260-25.73-15

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ БУЛЛИНГА ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

ЛУСИНЭ АРАКЕЛЯН

Абстракт

Буллинг (травля) является одной из наиболее острых социально-психологических проблем современной школы, оказывающей разрушительное влияние на эмоциональное благополучие, самооценку и учебные достижения учащихся. Цель данной статьи – исследовать эффективные пути профилактики и преодоления буллинга через развитие осознанности, эмоциональной грамотности и эмпатии у учащихся, опираясь на теорию эмоционального интеллекта Д. Гоулмена. В работе применён междисциплинарный подход, объединяющий педагогические, психологические и медиааналитические методы, что позволяет рассматривать проблему в комплексном контексте. На примерах сериала *Adolescence* (Netflix, 2025) и мультфильма *Inside Out* (Pixar, 2015) показано, как визуальные медиа способствуют формированию навыков распознавания и регулирования эмоций, понимания переживаний других и развития сочувствия. Особое внимание уделено армянскому образовательному контексту, где проблема буллинга остаётся недостаточно изученной и требует системного подхода к профилактике. В данной статье изучена возможность интеграции программ социально-эмоционального обучения (Social Emotional Learning (SEL)) в школьную практику, ориентированная на развитие эмпатии, осознанного поведения, конструктивного взаимодействия и навыков разрешения конфликтов. Сделан вывод, что формирование эмоциональной культуры в образовательных учреждениях способствует существенно снижать уровень насилия, улучшать психологический климат, повышать эмоциональную устойчивость и укреплять ценности взаимного уважения, поддержки и коллективной ответственности среди учащихся.

Ключевые слова: буллинг, эмоциональный интеллект, осознанность, эмпатия, педагогика, Армения, медиаобразование

Введение

Буллинг – это систематическое агрессивное поведение, направленное на унижение, запугивание и социальное исключение отдельных учеников из школьной группы. Он может проявляться в различных формах: физической, вербальной, психологической, а также в киберпространстве. Буллинг оказывает разрушительное воздействие на эмоциональное благополучие, самооценку и учебные достижения учащихся, формируя у них тревожность, депрессивные симптомы и социальную изоляцию. Международные исследования, осуществленные Деном Олвеусом, (Olweus, 2013) показали, что буллинг тесно связан не только с агрессией, но и с низким уровнем эмоциональной осознанности и недостатком эмпатии у детей.

Американский психолог Дэниэл Гоулман (Гоулман, 2021) в своей теории эмоционального интеллекта подчеркивает, что способность распознавать и регулировать собственные эмоции, а также понимать чувства других людей, является ключевым фактором формирования здоровых социальных отношений. Развитие этих навыков способствует снижению агрессивного поведения и укреплению конструктивного взаимодействия среди учащихся. В этом контексте формирование осознанности и эмпатии выступает важным инструментом профилактики буллинга и создания безопасной и поддерживающей школьной среды.

Особое внимание в данной статье уделено использованию медиа-продуктов – сериала *Adolescence* (Netflix, 2025) и мультфильма *Inside Out* (Pixar, 2015) – в качестве образовательных инструментов. Они демонстрируют эмоциональные переживания героев и последствия межличностных конфликтов, что позволяет детям наглядно осознавать свои эмоции и чувства других людей.

Актуальность темы определяется необходимостью интеграции программ социально-эмоционального обучения (SEL) в армянскую систему образования. В отличие от многих зарубежных стран, где SEL уже стал неотъемлемой частью школьной практики (таких как США, Канада, Великобритания, Финляндия, Норвегия и Сингапур). В этих странах социально-эмоциональное обучение интегрировано в национальные учебные программы и направлено на формирование у учащихся навыков саморегуляции, осознанности, эмпатии и конструктивного общения. В Армении системные подходы к развитию эмоционального интеллекта и профилактике буллинга пока находятся на начальной стадии.

В США с 1994 года организация CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning)¹ продвигает SEL как часть образовательной практики. В Португалии программы SEL способствуют развитию коммуникации и саморегуляции, что подтверждает исследование Coelho et al. (2023). В Китае с 2002 года внедряются адаптированные к культурному контексту программы SEL, а в ряде европейских стран, включая Финляндию и Италию, акцент делается на дошкольное SEL. Примеры успешно реализованных программ включают: Second Step (эмпатия через ролевые игры), PATHS² (развитие самоконтроля через уроки эмоций) и RULER (интеграция эмоций в ежедневную школьную рутину с акцентом на распознавание и регуляцию эмоций). Опыт этих стран подтверждает, что системное развитие эмоциональной культуры в школах способствует снижению уровня насилия, улучшению психологического климата и повышению академической мотивации учащихся.

Медиаобразование в последние годы становится мощным инструментом формирования эмоциональной осознанности. Фильмы и сериалы не только развлекают, но и моделируют сложные эмоциональные сценарии, позволяя зрителям сопереживать персонажам и осознавать собственные чувства.

Исходя из вышеизложенного, **цель исследования** заключается в изучении путей преодоления буллинга через формирование осознанности и эмпатии у учащихся, а также в анализе потенциала визуальных медиа как инструментов социально-эмоционального обучения. **Основные задачи исследования** включают: выявление взаимосвязи между эмоциональной грамотностью и агрессивным поведением, анализ педагогических и психологических механизмов развития эмпатии, а также определение возможностей использования сериалов и мультфильмов, таких как *Adolescence* и *Inside Out*, в образовательной практике.

Методология исследования

В настоящем исследовании применяется междисциплинарный подход, сочетающий педагогические, психологические и медиааналитические методы, что позволяет комплексно изучать пути

1 Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) - это международная организация, которая разрабатывает и продвигает программы социально-эмоционального обучения в школах по всему миру, помогая интегрировать навыки общения, самоосознания и сотрудничества в учебный процесс.

2 Программа PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies - «Стимулирование альтернативных стратегий мышления») - это международная образовательная программа, применяемая в школах для развития у детей эмоционального интеллекта, навыков саморегуляции и позитивного социального поведения.

преодоления буллинга через развитие осознанности и эмпатии у школьников. Методология направлена на выявление педагогических стратегий, которые могут быть реализованы в образовательной практике, и на анализ влияния визуальных медиа на формирование эмоциональной грамотности учащихся.

Первый компонент исследования – педагогико-психологический анализ. Он включает обзор теорий эмоционального интеллекта (Goleman, 1995), социально-эмоционального обучения (SEL) и существующих программ профилактики буллинга. Особое внимание уделяется изучению механизмов развития осознанности, навыков саморегуляции и когнитивной эмпатии, которые способствуют снижению агрессивного поведения и формированию конструктивного взаимодействия среди школьников. Для этого используются методы контент-анализа научных публикаций, кейс-стади и сравнительный анализ практик зарубежных образовательных систем.

Второй компонент – медиаанализ. В качестве объектов исследования выбраны сериал *Adolescence* (Netflix, 2025) и мультфильм *Inside Out* (Pixar, 2015), которые иллюстрируют эмоциональные переживания подростков и последствия межличностных конфликтов. Применяется качественный контент-анализ сюжетных линий, диалогов и визуальных образов, направленный на выявление педагогически значимых сцен, демонстрирующих проявления буллинга, эмоциональную реакцию персонажей и пути разрешения конфликтов. Особое внимание уделяется сценам, способствующим развитию эмоциональной осознанности, распознаванию чувств других и формированию эмпатии у зрителей.

Третий компонент – практическая педагогическая апробация. На основе выявленных медиасцен и педагогических стратегий разрабатываются упражнения для учащихся: обсуждение эмоциональных состояний персонажей, ролевые игры, создание собственных историй и рефлексивных дневников. Эти упражнения направлены на формирование навыков эмоциональной саморегуляции, сопереживания и конструктивного разрешения конфликтов. Эффективность методики оценивается через наблюдение, анкетирование и обсуждения с учениками, что позволяет определить изменения в восприятии эмоций, уровне эмпатии и отношении к проявлениям буллинга.

Таким образом, методология исследования обеспечивает комплексный подход к изучению буллинга и формированию осознанности и эмпатии у школьников, сочетая теоретический анализ, медиапросмотр и педагогическую практику. Применение этой методологии позволяет не

только выявить ключевые психологические и социальные факторы проявления буллинга, но и предложить конкретные инструменты для интеграции социально-эмоционального обучения в учебную практику, актуальные для армянской образовательной системы.

Теоретические основы: эмоциональный интеллект и педагогическая осознанность

Теория эмоционального интеллекта Д. Гоулмена (Гоулман Д., 2021, стр. 22) определяет ЭИ как совокупность пяти ключевых компонентов: самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия и социальные навыки. Буллинг, по мнению автора, возникает как следствие дефицита этих компонентов. Агрессоры не способны распознавать собственные эмоции, а жертвы – конструктивно выражать боль и тревогу.

Психологическая осознанность предполагает способность различать эмоции, отслеживать их причины и последствия. Эмпатия – понимание внутреннего состояния другого человека – формирует основу ненасильственного общения.

В педагогике развитие осознанности и эмпатии связано с концепцией социально-эмоционального обучения (SEL), направленного на формирование эмоциональной грамотности через диалог, групповые игры, обсуждения и совместное решение конфликтов.

Метаанализ Вана Нурдена и др. (Van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M., 2015) показал, что внедрение программ социально-эмоционального обучения (SEL) снижает уровень школьного буллинга в среднем на **20–30%**, а также способствует повышению уровня эмпатии и саморегуляции у учащихся. Исследование охватило более пятидесяти эмпирических работ из разных стран, что позволяет говорить о высокой надежности и универсальности полученных данных. Программы SEL, как отмечают авторы, формируют у детей способность распознавать собственные эмоции и эмоции других, конструктивно выражать чувства и предотвращать конфликты на ранних стадиях. Такие результаты подтверждают необходимость интеграции эмоциональных компетенций в учебный процесс, особенно на уровне **начальной и основной школы**, когда закладываются базовые модели социального взаимодействия. Для армянского образовательного контекста это особенно актуально, поскольку развитие эмоционального интеллекта пока не имеет устойчивой институциональной базы и реализуется преимущественно через частные инициативы педагогов.

В Армении феномен буллинга часто рассматривается как «естественная часть взросления». Многие родители и учителя

недооценивают серьёзность проблемы, что приводит к отсутствию системных мер профилактики.

По данным из отчета UNESCO Education Sector (p. 23, 2019) указывают, что 17,1% подростков в возрасте 13-15 лет подвергались буллингу хотя бы раз в последние месяцы (19,8% среди мальчиков и 14,9% среди девочек). Согласно отчету Human Rights Defender of Armenia (ad hoc report on bullying, 2023), проблема буллинга усугубляется отсутствием правового регулирования и мониторинга в школах, с ростом жалоб на случаи травли в образовательных учреждениях.

Изучив все основополагающие вышеизложенные документы и исследования, нами выделены следующие основные факторы **провоцирующие случаи буллинга в школьной среде.**

- **внешность и одежда учащихся**, особенно когда они не соответствуют принятым в группе нормам или ожиданиям;
- **социальное происхождение или миграционный опыт**, что нередко становится причиной стереотипизации и социальной изоляции;
- **академическая успеваемость** – как низкая, вызывающая насмешки, так и высокая, провоцирующая зависть со стороны сверстников;
- **особенности речи или акцента**, особенно у детей, для которых язык обучения не является родным или владеют диалектом;
- **гендерное поведение**, выходящее за рамки традиционных представлений о «мужском» и «женском» поведении;
- **наличие** особенностей развития, вызывающих у сверстников непонимание или отторжение.

Эти факторы отражают сложное взаимодействие социальных, культурных и психологических аспектов школьной среды, требующее комплексного педагогического подхода, направленного на формирование эмпатии, инклюзивности и эмоциональной осознанности. На основе этого возникает необходимость наличия в армянских школах **квалифицированных педагогов-психологов**, способных работать с эмоциональными трудностями учащихся. Учителя, как правило, **сосредоточены на дисциплине и академической успеваемости**, тогда как эмоциональные и поведенческие аспекты не всегда оказываются в центре системного внимания. Такая ситуация усиливает риск формирования агрессивных моделей взаимодействия, поскольку дети не получают навыков саморегуляции и эмпатии в рамках школьной культуры. Решение этой проблемы требует **перехода от реактивных мер** – наказаний и административных санкций – **к проактивным стратегиям**, направленным на создание поддерживающей и осознанной образовательной среды.

Для реализации сформулированной цели можно предложить следующие пути преодоления буллинга;

1. **включение модулей социально-эмоционального обучения (SEL), которые способствуют формированию эмоциональной грамотности.** На основе этого в учебные программы необходимо постепенно внедрять практические упражнения по развитию эмоциональной грамотности;
2. **проведение регулярных тренингов для педагогов,** направленных на развитие навыков саморегуляции, эмпатического общения и конструктивного реагирования на агрессию;
3. **медиаанализ:** эмоциональная грамотность через экранные образы, которые способствуют формированию ценностей уважения и взаимопонимания;
4. **организацию системных диалогов с родителями,** включающих семинары о детской психологии, цифровой этике и профилактике кибербуллинга.

На основе изложенного выше можно формировать эмоционально безопасную среду, в которой профилактика буллинга может стать частью повседневной педагогической практики.

Медиаанализ: эмоциональная грамотность через экранные образы

Медиаобразование в последние годы становится мощным инструментом формирования **эмоциональной культуры и осознанности** у учащихся. Современные фильмы, сериалы и анимационные проекты не только выполняют развлекательную функцию, но и **моделируют сложные эмоциональные и моральные сценарии**, позволяя зрителям безопасно пройти через широкий спектр чувств - от страха и тревоги до сочувствия и принятия. Через сопереживание персонажам школьники учатся **распознавать собственные эмоции**, понимать причины конфликтов и последствия деструктивного поведения.

Особое значение медиаобразование приобретает в педагогической практике, где оно может выступать **альтернативным методом воспитания**. Анализ художественных произведений помогает развивать критическое мышление, эмоциональную рефлекссию и эмпатию, что напрямую соотносится с принципами социально-эмоционального обучения (SEL). При этом важно, чтобы работа с медиаматериалами сопровождалась направленным обсуждением, групповыми дебатами и рефлексивными заданиями, способствующими осмыслению увиденного.

Таким образом, медиаобразование становится не только средством передачи знаний, но и **педагогическим пространством для формирования эмоционального интеллекта** и профилактики буллинга.

Сериал Adolescence (Netflix, 2025)

Сюжет сериала построен вокруг 13-летнего подростка Джейми Миллера, ставшего жертвой кибербуллинга со стороны одноклассников и онлайн-сообщества. Постоянное давление, насмешки и социальная изоляция приводят его к эмоциональному срыву и трагическим событиям, включая убийство одноклассницы, что символизирует крайние последствия непрожитых эмоций и отсутствия эффективной поддержки. Сериал исследует сложные психологические и социальные механизмы агрессии, демонстрируя, как травля и игнорирование эмоциональных потребностей подростка могут приводить к разрушительным последствиям.

Анализ сериала показывает, что агрессивное поведение Джейми формируется в условиях недостаточной поддержки со стороны родителей и педагогов, отсутствия открытого диалога и навыков эмоциональной регуляции. В ряде эпизодов представлены сцены терапии с психологом, где подросток постепенно учится осознавать свои чувства, идентифицировать источники гнева и разочарования и вырабатывать стратегии конструктивного поведения. Эти сцены соответствуют модели эмоционального интеллекта Гоулмена: переход от неосознанного, импульсивного гнева к осознанной саморефлексии, развитию эмпатии и способности учитывать чувства других.

В процессе педагогической практики сериал может быть использован как визуальный материал при обсуждении тем кибербуллинга, агрессии, эмоциональной изоляции и её последствий. Совместный просмотр эпизодов с последующим обсуждением позволяет учащимся анализировать эмоциональные реакции персонажей, размышлять о причинах и последствиях насилия, а также обсуждать стратегии эмоциональной саморегуляции и поддержки сверстников. Наши педагогические исследования подтверждают эффективность медиаподхода в развитии эмоциональной осознанности студентов. В рамках одного из учебных курсов был организован совместный просмотр сериала Adolescence (Netflix, 2025) с последующим анализом и обсуждением в форме диалогов между студентами первого и второго курсов университета. Был проведен предварительный опрос участников (всего 40 человек), которые уверенно заявляли, что никогда не подвергались буллингу и не участвовали в подобных ситуациях.

Однако после просмотра и коллективного обсуждения сюжетных линий, мотивов поведения героев и эмоциональных состояний персонажей, студенты начали узнавать в происходящем собственные жизненные опыты. В ходе дискуссии 95% участников признались, что в школьные годы сталкивались с травлей – как в роли жертвы, наблюдателя или даже инициатора. Более того, около 10% из них осознали, что ранее не воспринимали собственные переживания как форму буллинга.

Таким образом, сериал *Adolescence* стал эффективным инструментом для акцентирования внимания на осознанность и эмпатию, помогая выявить природу буллинга и осмыслить её. Он позволил студентам глубже понять механизмы насилия и подчеркнул значимость эмоциональной поддержки и эмпатии в образовательной среде.

Мультфильм Inside Out (Головоломка, Pixar, 2015)

Мультфильм показывает внутренний мир девочки Райли, где её эмоции – Радость, Грусть, Гнев, Страх и Брезгливость – управляют поведением и взаимодействием с окружающей средой. Конфликт между Радостью и Грустью отражает противоречие между стремлением «всегда быть счастливой» и необходимостью проживать сложные, порой болезненные эмоции. Фильм демонстрирует, что эмоциональная осознанность и принятие собственных переживаний являются ключевыми для психологического благополучия и развития способности к эмпатии.

Педагогическое значение мультфильма заключается в том, что он наглядно иллюстрирует детям процессы саморегуляции и эмоциональной рефлексии. Например, сцены, где Грусть помогает Райли восстановить связь с друзьями и семьёй, показывают, что переживание негативных эмоций не является слабостью, а может стать ресурсом для понимания себя и других. Такой подход способствует формированию когнитивной и аффективной эмпатии, умению осознавать чувства окружающих и адаптивно реагировать на стрессовые ситуации.

Для армянских школ мультфильм может использоваться как часть уроков психологии, гражданского воспитания или социально-эмоционального обучения. Совместный просмотр с последующим обсуждением позволяет детям идентифицировать собственные эмоции, анализировать реакции персонажей и учиться выражать сочувствие к другим. Практики обсуждения, ролевых игр и творческих заданий после просмотра стимулируют развитие навыков эмоциональной саморегуляции, способствуют снижению агрессивного поведения и формируют позитивный социальный климат в классе.

Таким образом, *Inside Out* и *Adolescence* выступают взаимодополняющими инструментами формирования эмоциональной культуры и эмпатии у школьников, демонстрируя, как осознанность и понимание эмоций могут служить эффективными стратегиями преодоления буллинга.

Педагогические стратегии преодоления буллинга

На основе вышеизложенного, а также анализа теоретических подходов и медиа-практик, можно выделить несколько ключевых направлений работы по преодолению буллинга.

1. Эмоциональное образование - это целенаправленное и системное включение в образовательный процесс тем, развивающих эмоциональную чувствительность, эмпатию и навыки конструктивной коммуникации, с целью формирования эмоционального интеллекта и устойчивых навыков саморегуляции.

2. Рефлексивные практики - ведение «эмоциональных дневников» и обсуждение трудных ситуаций, что помогает осознавать собственные чувства и последствия агрессии.

3. Игровые тренинги и ролевые сценарии - моделирование конфликтов с позиции разных участников для развития эмпатии и конструктивного поведения.

4. Медиаинтеграция - использование отрывков из сериалов и мультфильмов, таких как *Inside Out* и *Adolescence*, для анализа эмоций и поведения персонажей.

5. Партнёрство с родителями - совместные семинары о важности эмпатического воспитания и обсуждении конфликтов.

6. Создание безопасного пространства - школьные сообщества поддержки с участием педагогов, психологов и старшеклассников-медиаторов.

7. Педагогическая эмпатия - способность учителя чувствовать эмоциональные сигналы учеников и реагировать без осуждения. Эмпатичный педагог становится моделью для подражания, снижая агрессивные проявления в коллективе.

Комплексное применение этих стратегий может способствовать развитию у школьников **эмоциональной грамотности, осознанности и эмпатии**, формируя безопасную и поддерживающую образовательную среду. Использование медиа в этом процессе позволяет визуализировать эмоциональные сценарии, обсудить скрытые формы буллинга и стимулировать критическое переосмысление личного опыта.

Эти подходы подчеркивают, что **преодоление буллинга возможно через формирование эмоциональной культуры и воспитание эмпатии**, а интеграция визуальных медиа делает процесс обучения более наглядным и доступным.

Сопоставительный анализ сериала *Adolescence* и мультфильма *Inside Out* демонстрирует две противоположные стратегии эмоционального развития у подростков. В первом произведении сюжет сосредоточен на пути от разрушения к осознанному пониманию собственных эмоций: герой сталкивается с кибербуллингом, переживает эмоциональный кризис и постепенно через терапевтические сессии приходит к саморефлексии и эмпатии. Во втором – мультфильм показывает путь от подавления чувств к их интеграции: внутренний конфликт между Радостью и Грустью учит ребёнка распознавать сложные эмоции, принимать их и использовать для формирования эмпатических отношений. Обе истории подтверждают, что преодоление буллинга невозможно без развития эмоциональной грамотности и эмпатического восприятия, а педагогические стратегии должны стать неотъемлемой частью учебной жизни.

Для армянской образовательной системы важно учитывать культурные и социальные особенности, такие как ориентация на коллективизм, авторитарные модели воспитания и существующее табу на выражение эмоций. Эти факторы препятствуют открытому диалогу о чувствах, эмоциональных трудностях и случаях травли.

Таким образом, педагогическая задача заключается не только в информировании учеников о буллинге, но и в трансформации эмоциональной культуры школы, где проявление эмоций воспринимается как естественная и безопасная часть образовательного процесса. Внедрение стратегий социально-эмоционального обучения, использование медиаресурсов и развитие педагогической эмпатии создают условия для формирования эмоционально грамотного, сочувствующего и социально ответственного школьного сообщества.

Заключение

Проблема буллинга требует не разовых административных мер, а системного, осознанного и педагогически выверенного подхода, основанного на развитии эмоциональной грамотности, эмпатии и культуры ненасильственного взаимодействия. Анализ теории эмоционального интеллекта Д. Гоулмена, международного опыта внедрения программ SEL, а также медиaprактик, представленных в сериале *Adolescence* и мультфильме *Inside Out*, подтверждает, что профилактика травли

становится эффективной тогда, когда школа сознательно формирует пространство, в котором эмоции признаются, обсуждаются и осмысляются.

Результаты исследования подтверждают, что преодоление буллинга эффективно достигается через развитие осознанности и эмпатии у учащихся. Ключевыми являются педагогические стратегии, направленные на формирование эмоциональной грамотности и культуры уважительного общения. Среди них - внедрение программ социально-эмоционального обучения, использование рефлексивных практик, ролевых игр и медиаматериалов, способствующих эмоциональному осмыслению опыта. Важную роль играет сотрудничество с родителями и психологами, а также формирование атмосферы педагогической эмпатии, где учитель выступает моделью заботливого и поддерживающего взаимодействия.

Сопоставительный анализ медиаматериалов показывает, что путь к преодолению буллинга лежит не через подавление эмоций, а через их осознание, признание и интеграцию в личностный опыт. Эмоциональная грамотность снижает тревожность, агрессивность и социальную фрагментацию, а формирование эмпатии укрепляет доверие, взаимопонимание и общую устойчивость ученического коллектива.

Для Армении, где SEL-подходы находятся на этапе становления, особенно важно создание институциональной базы эмоционального образования: разработка обучающих программ для педагогов, введение школьных психологов как постоянных членов образовательной команды, а также использование медиаобразования как современного, естественного для подростков инструмента формирования сопереживания.

Таким образом, формирование эмоциональной культуры в школе является не просто одним из компонентов воспитательной работы, а ключевым условием профилактики буллинга, укрепления психологического благополучия и построения поддерживающего, гуманного и социально ответственного образовательного сообщества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ REFERENCES

1. Гоулман Д. (2021). Эмоциональный интеллект; Почему он может значить больше, чем IQ, Москва, «Манн, Иванов и Фербер», 544 с.
Goulman D. (2021). Jemocional'nyj intellekt; Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ, Moskva, «Mann, Ivanov i Ferber», 544 s. (in Russian)

2. Docter P., (2015). Inside out: The story of emotions. Pixar Animation Studios. <https://www.imdb.com/title/tt2096673> (Accessed 07.10.2025)
3. Barantini Ph., (2025). Adolescence. Netflix. <https://www.imdb.com/title/tt31806037> (Accessed 07.10.2025)
4. UNESCO Education Sector. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. p. 71. <https://www.unicef.org/media/66496/file/behind-the-numbers.pdf> (Accessed 07.10.2025)
5. Human Rights Defender of the Republic of Armenia. (2023). Ad hoc report. The Problem of Bullying in RA Public Education Institutions. p. 62. <https://ombuds.am/images/files/fad6a163ffb49c458107f61814ebc511.pdf> (Accessed 07.10.2025)
6. Olweus D., (2013). School bullying: Development and some important challenges. Annual Review of Clinical Psychology, Volume 9, p. 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516> (Accessed 07.10.2025)
7. Van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and anti-bullying programs in schools. Journal of Adolescence, pages 5–16.
8. Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents. A Systematic Review <https://www.researchgate.net/publication/262808563> (Accessed: 07.10.2025)

ԼՈՒՍԻՆԵ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ - ԲՈՆԱԾԱՂԻ ՀԱՂԹԱՀԱՐՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ՀՈՒՋԱԿԱՆ ԻՆՏԵԼԵԿՏԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԻՋՈՑՈՎ

Հիմնաբառեր՝ բռնաձաղր, հուզական ինտելեկտ, գիտակցություն, ապրումակցում, մանկավարժություն, Հայաստան, մեղիակրթություն:

Բռնաձաղրը ամենասուր սոցիալ-հոգեբանական խնդիրներից մեկն է, որը կործանարար ազդեցություն է ունենում սովորողների հուզական բարեկեցության, ինքնագնահատականի և առաջադիմության վրա: Այս հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել բռնաձաղրի կանխարգելման և հաղթահարման արդյունավետ ուղիները՝ սովորողների մոտ գիտակցության, հուզական իմացության և ապրումակցման զարգացման միջոցով, հիմնվելով Դ. Գոուլմանի հուզական ինտելեկտի տեսության վրա: Հոդվածում կիրառվել է միջգիտակարգային մոտեցում, որը միավորում է

մանկավարժական, հոգեբանական և մեդիավերլուծական մեթոդները, ինչը թույլ է տալիս դիտարկել խնդիրը համալիր համատեքստում: «Adolescence» բազմասերիանոց ֆիլմի (Netflix, 2025) և «Inside Out» մուլտֆիլմի (Pixar, 2015) օրինակներով ցույց է տրված, թե ինչպես է մեդիան նպաստում հույզերի ճանաչման և կարգավորման հմտությունների ձևավորմանը, դիմացինի զգացմունքների ընկալմանը և ապրումակցման զարգացմանը: Հատուկ ուշադրություն է դարձվել հայաստանյան կրթական միջավայրին, որտեղ բռնաձաղրի խնդիրը մնում է ոչ բավարար ուսումնասիրված և պահանջում է կանխարգելման համակարգային մոտեցում: Այս հոդվածում ուսումնասիրվել է սոցիալ-հուզական ուսուցման (Social Emotional Learning (SEL)) ծրագրերի ներառման հնարավորությունը ուսումնական գործընթացում՝ ուղղված ապրումակցման, գիտակցված վարքագծի, կառուցողական փոխազդեցության և կոնֆլիկտների լուծման հմտությունների զարգացմանը: Կրթական հաստատություններում հուզական մշակույթի ձևավորումը նպաստում է բռնության մակարդակի էական նվազմանը, հոգեբանական միջավայրի բարելավմանը, հուզական կայունությանը և սովորողների շրջանում փոխադարձ հարգանքի, աջակցության և կոլեկտիվ պատասխանատվության արժեքների ամրապնդմանը:

LUSINE ARAKELYAN - WAYS OF OVERCOMING BULLYING THROUGH DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Keywords: *bullying, emotional intelligence, mindfulness, empathy, pedagogy, Armenia, media education*

Bullying is one of the most pressing socio-psychological problems of the modern school environment, exerting a destructive impact on students' emotional well-being, self-esteem, and academic performance. The aim of this article is to explore effective strategies for preventing and overcoming bullying through the development of mindfulness, emotional literacy, and empathy among schoolchildren, drawing on D. Goleman's theory of emotional intelligence. The study employs an interdisciplinary approach, combining pedagogical, psychological, and media-analytic methods, which makes it possible to examine the issue in a comprehensive context. Using examples from the series *Adolescence* (Netflix, 2025) and the animated film *Inside Out* (Pixar, 2015), the article demonstrates how visual media can support the development of skills related to recognizing and regulating emotions, understanding others' experiences, and fostering compassion. This study focuses on the Armenian

educational context, where the problem of bullying remains insufficiently researched and requires a systematic preventive approach. The article examines the potential integration of Social Emotional Learning (SEL) programs into school practice, aimed at developing empathy, mindful behavior, constructive interaction, and conflict-resolution skills. It concludes that fostering emotional culture within educational institutions can significantly reduce levels of violence, improve the psychological climate, strengthen emotional resilience, and promote the values of mutual respect, support, and collective responsibility among students.

Ներկայացվել է՝	29.09.2025 թ.
Գրախոսվել է՝	04.11.2025 թ.

**ԻՆՉՈՒՐ ԵՎ ԻՆՉՊԵՍ ԿԻՐԱՌԵԼ «ՇՐՋՎԱԾ ԴԱՍԱՐԱՆ»
ՄՈԴԵԼԸ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԲԺՇԿԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ**

**ԱՐԱՄ ԲԱՅԿՈՎ
ԼՈՒՍԻՆԵ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ**

Համառոտագիր

Ժամանակակից աշխարհում տեղի ունեցող փոփոխությունները, մասնավորապես՝ համաշխարհայնացումը, բաց սահմանները, մասնագետների ակտիվ շարժը, տեղեկատվական տեխնոլոգիաների սրընթաց զարգացումը, տարբեր միջազգային և համապետական չափորոշիչների կիրառումը նոր, ավելի խիստ և բազմազան պահանջներ են դնում բժշկական կրթության կազմակերպիչների և իրագործողների առաջ՝ կիրառելու համար այնպիսի կրթական մոդելներ, որոնք կապահովեն որակյալ և մրցունակ մասնագետների պատրաստումը: Բժշկական կրթության մեջ առավել արդյունավետ են այն մոդելները, որոնք ապահովում են գիտելիքի հենքի վրա ձևավորվող հմտությունների և կարողունակությունների ձեռքբերումը:

Սույն հոդվածի նպատակն է ներկայացնել բարձրագույն բժշկական կրթության մեջ «շրջված դասարան» մոդելի կիրառման առավելությունները՝ որպես ավելի բարձր մակարդակի կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերման գործիք, ինչպես նաև դրա կիրառման սահմանափակումներն ու մարտահրավերները:

«Շրջված դասարան» մոդելը խառն ուսուցման տեսակ է՝ բաղկացած համացանցի կիրառմամբ նախապես կատարվող արտալսարանային և դրան հաջորդող փոխներգործուն լսարանային բաղադրիչներից: Բարձրագույն բժշկական կրթության մեջ մոդելի կիրառումն ունի բարձր արդյունավետություն ինչպես տարբեր դասընթացներում ուսանողների ցուցաբերած ակադեմիական առաջադիմության և մնացորդային գիտելիքների, այնպես էլ բժշկի գործունեության և շարունակական կրթության համար անհրաժեշտ հմտությունների ձեռքբերման առումով: Ուսանողները դառնում են ավելի ինքնուրույն, կազմակերպված, ձեռք են բերում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման, սեփական ժամանակը արդյունավետ տնօրինելու, թիմային աշխատանքի, միմյանց և դասախոսի հետ հաղորդակցվելու հմտություններ, իսկ դասի ժամանակը

տրամադրվում է ոչ թե պասիվ գիտելիքի, այլ ավելի բարձր մակարդակի վերջնարդյունքների ձեռքբերմանը: Սակայն մոդելի կիրառման ընթացքում կարող են ծագել տեխնիկական խնդիրներ, անհրաժեշտ է ժամանակ և ռեսուրսներ տրամադրել դասախոսների վերապատրաստումների, նյութական, կազմակերպարավական և այլ հարցեր լուծելու համար:

Ամփոփելով՝ բարձրագույն բժշկական կրթության մեջ «շրջված դասարան» մոդելի համակարգված կիրառումը հնարավորություն կտա պատրաստել բանիմաց, հմուտ, ոլորտի մարտահրավերները հաղթահարող, մրցունակ մասնագետներ:

***Հիմնաբառեր՝** շրջված դասարան, փոխներգործուն ուսուցում, գիտելիքի կիրառում, կրթական վերջնարդյունքներ, բարձրագույն բժշկական կրթություն:*

Ներածություն

Բժշկության ոլորտը կրել և շարունակաբար կրում է նշանակալի փոփոխություններ՝ պայմանավորմամբ մասնագետների որակավորման պահանջների խստացմամբ, բազմազանացմամբ: **Բժշկի մասնագիտության մեջ առանցքային նշանակություն ունեն գիտելիքի հիմքի վրա ձևավորվող հմտություններն ու կարողունակությունները, հետևաբար բժշկական կրթության մեթոդաբանության մեջ առավել արդյունավետ են գիտելիքի նյութականացում, գործնականացում ապահովող մոդելները:** Ժամանակակից կրթությունը զարգանում է այնպիսի կրթական միջավայրերի ձևավորման ուղղությամբ, որտեղ ուսանողներն առնչվում են իրական խնդիրների, որոնք պետք է լուծվեն՝ կիրառելով նախապես ձեռք բերված գիտելիքը (Sharma, Lau, Doherty & Harbutt, 2015): **Նկարագրվածը լիովին համապատասխանում է «շրջված դասարան» մոդելին** (ՇԴՄ, flipped classroom), որի դեպքում լսարանային և արտալսարանային ուսուցման բաղադրիչները «շրջված», տեղերով փոխված են: ՇԴՄ-ն խմբային փոխներգործուն ուսուցում է լսարանում, որին նախորդում է համակարգչային ինքնուրույն ուսումնառությունը լսարանից դուրս (Bishop & Verleger, 2013):

Սույն հոդվածի նպատակն է ներկայացնել ՇԴՄ դերը բարձրագույն բժշկական կրթության մեջ՝ որպես Բլումի տաքսոնոմիայի իմացական (կոգնիտիվ) դոմենի ավելի բարձր մակարդակի կրթական վերջնարդյունքների ձևավորման գործիք, **քննարկել դրա կիրառման սկզբունքները, առավելություններն ու խոչընդոտները:**

Հոդվածը մշակելու համար օգտագործվել են համացանցում հասանելի հայալեզու, ռուսալեզու և անգլիալեզու հրապարակումներ՝ առանց հրապարակման տարեթվի սահմանափակման:

ՇԴՄ-ն՝ որպես ուսուցման տեսակ

ՇԴՄ-ն խառը ուսուցման (blended learning) տեսակ է, որը ներառում է դեմ առ դեմ առկա ուսուցման և համացանցի կիրառմամբ հեռավար ուսուցման բաղադրիչներ (Hew & Lo, 2018): Այս դեպքում ուսանողները ծրագրին համապատասխան ուսումնական նյութերը կարդում և տեսադասախոսությունները դիտում, ունենդրում են տանը, իսկ լսարանում դասախոսի ուղղորդմամբ լուծում են խնդիրներ, քննարկում և վերլուծում առաջադրանքներ (Nouri, 2016): **ՇԴՄ-ն առավել ուշադրություն գրավեց և կիրառելի դարձավ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների զարգացմանը զուգընթաց:** Դրանում կարելի է համոզվել՝ ուսումնասիրելով հանդեսների առցանց շտեմարաններում ՇԴՄ-ին վերաբերող հրապարակումների վիճակագրությունը: Օրինակ՝ Web of Science Core Collection շտեմարանում 2012թ.-ին ներկայացված է 3, իսկ 2021թ.-ին՝ 260-ի հրապարակում՝ նշանակալի աճ գրանցելով 2020թ.-ին (382) (Ağirman & Ercoşkun, 2022).

Եթե ՇԴՄ-ն դիտարկենք Բլումի տաքսոնոմիայի տեսանկյունից, ապա այս դեպքում «գիտելիք» և «ըմբռնում» մակարդակների կրթական վերջնարդյունքներն ուսանողները ձեռք են բերում ինքնուրույն՝ դասից դուրս, մինչդեռ ավելի բարձր՝ «կիրառում», «վերլուծություն», «սինթեզ» և «գնահատում» մակարդակների վերջնարդյունքները ձևավորվում են լսարանային միջավայրում դասախոսի աջակցությամբ (Newton, Da Silva & Peters, 2020): **ՇԴՄ-ն առաջարկում է ճկուն, ուսանողակենտրոն ուսումնական միջավայր, որով բարելավվում են ակադեմիական ձեռքբերումները ուսուցման անհատական պլանավորման և ուսանող-դասախոս առավել սերտ փոխգործակցության միջոցով** (Soma, 2024):

ՇԴՄ-ն հաջողությամբ կիրառելու համար անհրաժեշտ է, որ նրա արտալսարանային և լսարանային բաղադրիչները լինեն հստակ մշակված և միմյանց համապատասխան:

ՇԴՄ-ի արտալսարանային բաղադրիչի նյութերը՝ առցանց հասանելի դասագրքեր, ծայնային դասագրքեր, տեսադասախոսություններ, փոքրաստներ, անիմացիաներ, փոխներգործուն խաղեր և այլ միջոցներ, պետք է համապատասխանեցված լինեն դասընթացի ուսումնական ծրագրին ու կրթական վերջնարդյունքներին: Ուսումնական նյութերի համացանցային ռեսուրսների առկայությունը հնարավորություն է տալիս ուսանողներին դառնալու ավելի կազմակերպված, նպատակաուղղված, ինքնուրույն, շարժունակ և պատասխանատու (Ղամբարյան, Բայկով, 2014): Նրանք կարող են թեման սովորել իրենց հարմար արագությամբ և տեղում, վերադիտել տրամադրված նյութը այնքան, որքան անհրաժեշտ է (Nichat, Gajbe, Bankar, Singh & Badge, 2023): Ինչպես նաև, համացանցից

և գաջեթներից կախվածություն ունեցող ուսանողներն այս դեպքում դրանք կիրառում են կրթական նպատակներով: Դասախոսները կարող են ավելի խորացնել դասավանդման մեջ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների գործիքների գործածության վերաբերյալ իրենց գիտելիքները, ստեղծվում են նաև շարունակական կրթության լայն հնարավորություններ (Ղամբարյան, Բայկով, 2014): Արտալսարանային բաղադրիչի զարգացմանը զարկ տվեց COVID-19 համավարակը, երբ բազմաթիվ բուհերում ուսուցման գործընթացը առցանց էր, որը ստիպեց հմտանալ հեռավար տարբեր գործիքների կիրառման մեջ և ուսումնական նյութերը հասանելի դարձնել համացանցում (Kim, Kim, Yoon, Lee, Lee, Byun, Cho, Kim, Lee, Kim & Chang, 2021):

Լսարանային աշխատանքի ընթացքում դասախոսը ավելի շատ մարզիչի, մենթորի դերում է, քան գիտելիքի պասիվ փոխանցողի: Այն կարող է ներառել ուսանողակենտրոն ուսուցման տարբեր մեթոդներ՝ քննարկում/բանավեճ, համատեղ ուսուցում, համագործակցային աշխատանք, խնդրի վրա հիմնված ուսուցում, դեպքի ուսումնասիրություն, մտազրոհ, դերային խաղեր և սիմուլյացիա (իրավիճակի մոդելավորում), հիվանդի մահճակալի մոտ ուսուցում և այլն (Բայկով, Պետրոսյան, 2024, Baykov, Shaghatyan, 2022): Այս մեթոդների շրջանակներում ներկայացված առաջադրանքները կատարելու համար անհրաժեշտ է կիրառել տեսական գիտելիքներ, վերլուծել տվյալներ, գնահատել ստացված արդյունքները, ստեղծել նորը՝ համահունչ Բլումի տաքսոնոմիայի մակարդակներին: Մեթոդների այսպիսի բազմազանությունը ոչ միայն գրավիչ է դարձնում դասը, այլև հնարավորություն է ստեղծում ձևավորող (ընթացիկ) և ամփոփիչ գնահատման համակարգում ևս կիրառել տարբեր մեթոդներ, քանի որ լսարանային աշխատանքի ընթացքում հնարավոր է մարզել բազմաբաղադրյալ գնահատման մեթոդները: Կարելի է դիտարկել նաև հակադարձ կապը՝ ուսումնառության ընթացքում պարբերաբար իրականացվող ձևավորող գնահատումը լավ հնարավորություններ է տալիս դասավանդման և ուսումնառության ընթացիկ խնդիրները վաղ վերհանելու և շտկելու համար (Gasmalla, Ibrahim, Wadi & Taha, 2023, Schuwirth & van der Vleuten, 2020, Trowbridge, Rencic, Durning & American College of Physicians, 2015): Ձևավորող գնահատումը նաև լավ գործիք է ուսանողների տարբեր տիպերը (ինչպես օրինակ՝ ըստ Sh.W. Riechmann-ի և A.F. Grasha-ի (1974) սանդղակի՝ ուսանողները բաժանվում են *անկախ, խուսափող, համագործակցող, կախյալ, մրցակցող* և *մասնակցող* տիպերի) բացահայտելու և անհատական մոտեցում ցուցաբերելու համար (Ավետիսյան, Բայկով, Պետրոսյան, 2025): Ասվածից հետևում է, որ **ՇԴՄ-**

ով դասավանդելը ավելի է ամրացնում դասավանդում-ուսումնառություն-գնահատում հայտնի եռամիասնության տարբեր բաղադրիչների միջև գործակցությունը:

Ուսումնական գործընթացի տարբեր բաղադրիչները մշակելու, դրանք համակշռելու և արդյունավետ իրագործելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել ուսանողների սովորելու ոճը: Օրինակ՝ VARK (Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic) հարցաշարով գնահատվում են սովորողի՝ տեղեկույթն ընկալելու զգայական նախընտրությունները: Ըստ այդմ՝ սովորողները նախընտրում են տեղեկույթի տրամադրման տեսողական (սովորել աղյուսակներով, գծապատկերներով և այլն), լսողական (սովորել բանավոր խոսքի և հաղորդակցության միջոցով), կարդալ/գրելու (սովորել տպագրված տեքստով) և շարժողական (սովորել անմիջապես պրակտիկայից) տարբերակները (Ferrer-Valdivia, Herrera-Barraza & Garrido-Urrutia, 2025):

Ուսանողների այսպիսի բազմազանության պայմաններում ՇԴՄ-ն հաջողությամբ կիրառելու համար անհրաժեշտ է, որ դասախոսներն ունենան համապատասխան պատրաստվածություն և ուսումնական գործընթացում ներառեն տարբեր մեթոդներ և գործիքներ:

Չնայած ՇԴՄ-ի առավելություններին՝ դրա կիրառման ընթացքում կարող են լինել որոշ սահմանափակումներ և մարտահրավերներ: Մասնավորապես հնարավոր են տեխնիկական խնդիրներ, ինչպիսիք են համացանցային անկայուն կապը կամ գաջեթները և համակարգիչները հատուկ ծախսատար ու բարդ ծրագրերով ապահովելու խնդիրը: Մոդելի կիրառման համար օրեցօր աճող մարտահրավեր է արհեստական բանականության գործիքների հասանելիությունը: Ուսանողների կողմից մասնավորապես ChatGPT հարթակի կիրառումը հնարավորություն է տալիս արագ գտնելու հարցի պատասխանը, սակայն նվազեցնում է խնդիրը հասկանալու ձգտումը և սովորելու հմտությունները, հաղորդակցությունը միմյանց և դասախոսների հետ, ավելացնում է տեղեկատվության անորակ և սխալ լինելու հավանականությունը (Hasanein & Sobaih, 2023): ՇԴՄ-ն պահանջում է դասախոսների աշխատանքի հստակ պլանավորում և պատրաստություն, այն ավելացնում է դասախոսական կազմի աշխատանքի ծավալը և ծախսած ժամանակը, որոշ ուսանողներ հնարավոր է արտալսարանային բաղադրիչից ունենան ցածր մոտիվացիա և ինքնամեկուսացվեն (Nichat, Gajbe, Bankar, Singh & Badge, 2023): Բուրդ պետք է կատարի նյութական ներդրումներ, ապահովի էլեկտրոնային հարթակներին ինստիտուցիոնալ բաժանորդագրությունը, դասախոսական կազմի վերապատրաստումները, առաջադրի կազմակերպահրավական լուծումներ՝ պայմանավորված դասընթացներում

մեթոդի պարտադիր հաստատմամբ և ուսումնական նյութերի պատրաստման հետ կապված դասախոսական կազմի հավելյալ աշխատանքով (Բայկով, Պետրոսյան, 2024):

ՇԴՄ-ն բժշկական կրթության մեջ

Բժշկական կրթությունը պետք է ապահովի հմտությունների և կարողունակությունների ձեռքբերումը, որն առանցքային է բժշկի գործունեության համար: Այսպես՝ Երևանի Մ. Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարանի «Բուժական գործ» մասնագիտության անընդհատ և ինտեգրացված կրթական ծրագրի 12 վերջնարդյունքներից 11-ը, իսկ ՀՀ «Բժշկություն» որակավորումների ոլորտային շրջանակի բնութագրերում 5 կետերից 4-ը ներկայացված է իմացական (կոգնիտիվ) ունակությունների ավելի բարձր՝ հմտությունների և կարողունակությունների մակարդակում: Բժշկական կրթության մեջ ՇԴՄ-ի արդյունավետության մասին կան բազմաթիվ տվյալներ, չնայած որ այն չի կարող լիովին ապահովել որոշ, օրինակ, ձեռքի հմտությունների ձեռքբերումը (Nichat, Gajbe, Bankar, Singh & Badge, 2023): Ուսանողների կարծիքով այն հետաքրքիր է, զարգացնում է հետազոտական և հաղորդակցության հմտությունները (Лытохина, Киреева, Литвинова, Волель, 2022): Ցույց է տրվել, որ ՇԴՄ-ով դասավանդված ուսանողները ցուցաբերել են ավելի բարձր ակադեմիական առաջադիմություն և մնացորդային գիտելիքներ, կամ դասընթացը ՇԴՄ-ով անցկացնելը նպաստել է ժամանակը խնայելուն (Dombrowski, Wrobel, Dazert & Volkenstein, 2018, Ji, Luo, Feng, Xiang & Xu, 2022): 2020-2021 թվականներին, պայմանավորված COVID-19 համավարակով, Երևանի Մ. Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարանում մշակվեցին և ուսումնական գործընթացում հաջողությամբ կիրառվեցին ՇԴՄ տարրեր:

Եզրակացություն

Բարձրագույն բժշկական կրթության համակարգում Բլումի տաքսոնոմիայի բարձր մակարդակների կրթական վերջնարդյունքների (կարողունակությունների) ձևավորման համար կարևոր են կրթական մեթոդաբանությունը և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառումը: Այս իմաստով ՇԴՄ-ն կարող է լինել նորարարական, ուսանողակենտրոն, ուսուցման տարրեր մեթոդներ ներառող, արդյունքում՝ գիտելիքի հենքի վրա հմտություններ և կարողունակություններ ձևավորող ուսուցման մոդել, որի լիարժեք ներդրումը և շարունակական կատարելագործումը նշանակալի քայլ կլինի մրցունակ բժիշկների պատրաստման գործընթացում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Ավետիսյան Լ., Բայկով Ա., Պետրոսյան Լ. (2025), Բարձրագույն բժշկական կրթության համակարգում գնահատումը որպես ուսումնական գործընթացի կարևոր բաղադրիչ. գնահատման համակարգի էվոլյուցիան ԵՊԲՀ-ում: Բժշկություն, գիտություն և կրթություն, N39, էջ 57-68:
 Avetisyan L., Baykov A., Petrosyan L. (2025), Bard'ragowyn bjhshkakan krt'owt'yan hamakargowm gnahatowmy' orpes owsowmnakan gorc'y'nt'aci kar&or baghadrich. gnahatman hamakargi e'volyowcian EPBH-owm: Bjhshkowt'yown, gitowt'yown & krt'owt'yown, N39, e'j 57-68: (in Armenian)
2. Բայկով Ա., Պետրոսյան Լ. (2024), Բարձրագույն բժշկական կրթության մեջ ուսուցման «շրջված դասարան» մոդելի ներդնման հեռանկարները: Բժշկություն, գիտություն և կրթություն, N37, էջ 106-114:
 Baykov A., Petrosyan L. (2024), Bard'ragowyn bjhshkakan krt'owt'yan mej owsowcman «shrvac' dasaran» modeli nerdnman her'ankarnery': Bjhshkowt'yown, gitowt'yown & krt'owt'yown, N37, e'j 106-114: (in Armenian)
3. Ղամբարյան Գ., Բայկով Ա. (2014), Հեռավար ուսուցումը բժշկական կրթության համակարգում: «Բարձրագույն բժշկական կրթությունը. ներկան և ապագան» ուսումնամեթոդական XX գիտաժողովի նյութերի ժողովածու, էջ 127-133:
 Ghambaryan G., Baykov A. (2014), Her'avar owsowcowmy' bjhshkakan krt'owt'yan hamakargowm: «Bard'ragowyn bjhshkakan krt'owt'yowny'. nerkan & apagan» owsowmnamet'odakan XX gitajhoghovi nyowt'eri jhoghovac'ow, e'j 127-133: (in Armenian)
4. Лутوخина Ю., Киреева Н., Литвинова Т., Волель Б. (2022). Результаты внедрения подхода “перевернутый класс” с элементами проектной деятельности в институте клинической медицины им. Н.В. Склифосовского Сеченовского университета. Медицинское образование и профессиональное развитие, т. 13, № 4, с. 81-92.
 Lutohina Ju., Kireeva N., Litvinova T., Volel' B. (2022). Rezul'taty vnedrenija podhoda “perevernutyj klass” s jelementami proektnoj dejatel'nosti v institute klinicheskoy mediciny im. N.V. Sklifosovskogo Sechenovskogo universiteta. Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie, t. 13, № 4, s. 81-92. (in Russian)
5. Ağırman, N., & Ercoşkun, M. H. (2022). History of the flipped classroom model and uses of the flipped classroom concept. International Journal of

- Curriculum and Instructional Studies, 12(1), 71-88. [https://doi:10.31704/ijocis.2022.004](https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.004)
6. Baykov, A., Shaghatyan, T. (2022). Bedside teaching in undergraduate medical education. *Medicine, Science and Education*, 33, p.35-41.
 7. Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June), *The Flipped Classroom: A Survey of the Research* Paper presented at 2013 ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia. 10.18260/1-2--22585
 8. Dombrowski, T., Wrobel, C., Dazert, S., & Volkenstein, S. (2018). Flipped classroom frameworks improve efficacy in undergraduate practical courses - a quasi-randomized pilot study in otorhinolaryngology. *BMC medical education*, 18(1), 294.
 9. Ferrer-Valdivia, N., Herrera-Barraza, V., & Garrido-Urrutia, C. (2025). Learning Styles in undergraduate dentistry students: A systematic review. *The Japanese dental science review*, 61, 79-89. <https://doi.org/10.1016/j.jdsr.2025.03.004>
 10. Gasmalla, H. E. E., Ibrahim, A. A. M., Wadi, M. M., & Taha, M. H. (Eds.). (2023). *Written assessment in medical education*. Springer.
 11. Hasanein, A. M., & Sobaih, A. E. E. (2023). Drivers and Consequences of ChatGPT Use in Higher Education: Key Stakeholder Perspectives. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 13(11), 2599-2614.
 12. Hew, K. F., & Lo, C. K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis. *BMC medical education*, 18(1), 38.
 13. Ji, M., Luo, Z., Feng, D., Xiang, Y., & Xu, J. (2022). Short- and Long-Term Influences of Flipped Classroom Teaching in Physiology Course on Medical Students' Learning Effectiveness. *Frontiers in public health*, 10, 835810. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.835810>
 14. Kim, T. H., Kim, J. S., Yoon, H. I., Lee, J., Lee, J. J. B., Byun, H. K., Cho, Y., Kim, Y. B., Lee, I. J., Kim, K. H., & Chang, J. S. (2021). Medical student education through flipped learning and virtual rotations in radiation oncology during the COVID-19 pandemic: a cross sectional research. *Radiation oncology (London, England)*, 16(1), 204.
 15. Newton, Phil & Da Silva, Ana & Peters, Lee. (2020). A Pragmatic Master List of Action Verbs for Bloom's Taxonomy. *Frontiers in Education*. 5. 107. 10.3389/feduc.2020.00107.

16. Nichat, A., Gajbe, U., Bankar, N. J., Singh, B. R., & Badge, A. K. (2023). Flipped Classrooms in Medical Education: Improving Learning Outcomes and Engaging Students in Critical Thinking Skills. *Cureus*, 15(11), e48199.
17. Nouri, J. (2016). The Flipped Classroom: For Active, Effective and Increased Learning - Especially for Low Achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13, 33.
18. Riechmann, S. W., & Grasha, A. F. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of a Student Learning Style Scales instrument. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 87(2), 213–223. Schuwirth, L. W. T., & van der Vleuten, C. P. M. (2020). A history of assessment in medical education. *Advances in health sciences education: theory and practice*, 25(5), 1045–1056.
19. Sharma, N., Lau, C. S., Doherty, I., & Harbutt, D. (2015). How we flipped the medical classroom. *Medical teacher*, 37(4), 327–330.
20. Somaa F. (2024). The Flipped Classroom Approach: A Review of Cognitive Styles and Academic Performances. *Cureus*, 16(7), e63729.
21. Trowbridge, R. L., Rencic, J. J., Durning, S. J., & American College of Physicians, issuing body. (2015). *Teaching clinical reasoning* (R. L. Trowbridge, J. J. Rencic, & S. J. Durning, Eds.). American College of Physicians.

АРАМ БАЙКОВ, ЛУСИНЕ ПЕТРОСЯН - ЗАЧЕМ И КАК ВНЕДРЯТЬ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» В ВЫСШЕМ МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ?

Ключевые слова: перевернутый класс, интерактивное обучение, применение знаний, результаты обучения, высшее медицинское образование

Изменения, происходящие в современном мире предъявляют новые, более жесткие и разнообразные требования к организаторам медицинского образования и преподавателям, которые должны внедрять инновационные образовательные модели, обеспечивающие подготовку высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов. Наибольшую эффективность демонстрируют те модели обучения, которые направлены на формирование практических навыков и профессиональных компетенций на основе прочной теоретической базы.

Целью данной статьи является представление преимуществ использования модели «перевернутый класс» в высшем медицинском образовании как инструмента для обеспечения результатов обучения, а также представление ограничений и сложностей ее применения.

Модель «перевернутый класс» – это тип смешанного обучения, который состоит из двух компонентов: предварительно самостоятельно выполненного онлайн-обучения и последующего за ним интерактивного обучения в аудитории. Применение данной модели в высшем медицинском образовании является высокоэффективным как с точки зрения академической успеваемости и остаточных знаний, демонстрируемых студентами на различных курсах, так и с точки зрения приобретения навыков, необходимых для врачебной практики и непрерывного образования. Благодаря применению модели студенты становятся более самостоятельными, организованными, приобретают навыки использования информационных технологий, эффективного управления собственным временем, работы в команде, общения друг с другом и преподавателем. Вместе с тем, реализация модели «перевернутый класс» сопряжена с рядом вызовов – среди них технические трудности, необходимость выделения дополнительных временных и кадровых ресурсов на подготовку преподавателей, а также решение организационных, материально-технических и правовых вопросов, связанных с внедрением инновационных форм обучения.

ARAM BAYKOV, LUSINE PETROSYAN – WHY AND HOW TO IMPLEMENT THE “FLIPPED CLASSROOM” MODEL IN MEDICAL EDUCATION?

Keywords: *flipped classroom, interactive learning, knowledge application, learning outcomes, medical education*

The ongoing changes in the modern world impose new, more stringent and diverse requirements on the organizers and implementers of medical education, who must adopt innovative educational models ensuring the training of highly qualified and competitive professionals. The most effective models in medical education are those that ensure the acquisition of practical skills and professional competencies based on knowledge.

The purpose of this article is to present the advantages, as well as the limitations and challenges of implementation of the "flipped classroom" model in basic medical education.

The "flipped classroom" is a type of blended learning that consists of pre-class online learning and subsequent interactive classroom activities. The application of this model has proven to be highly effective both in terms of academic performance and the knowledge retention demonstrated by student, and in terms of the development of skills essential for medical practice and lifelong learning. Students become more independent, organized, and proficient in using information technologies; they develop effective time management, teamwork, and communication skills in interactions with peers and instructors. However, the implementation of this model is associated with a number of challenges, including technical difficulties, the need to allocate additional time and resources for teachers training, the necessity to address organizational, logistical, and legal issues related to the integration of innovative teaching approaches into the educational process.

Ներկայացվել է՝	30.09.2025 թ.
Գրախոսվել է՝	30.10.2025 թ.

FORMATIVE TEACHING: A PARADIGM SHIFT EMERGING FROM A 'DATA-FARMING' MODEL'

BILL BOYLE

Abstract

This article examines the long-term effects of summative, test-driven assessment on the UK education system, tracing its origins to the 1988 Education Reform Act. The dominance of standardised testing and punitive measures has undermined creativity, learner autonomy, and teacher agency, fostering a culture of performance over genuine learning. In contrast, the **Bangladesh National Curriculum Framework (2021)** exemplifies a progressive shift toward formative, learner-centred pedagogy grounded in Vygotskian principles of collaborative and self-regulated learning. The article argues that authentic formative assessment must be theorised, contextualised, and integrated into daily teaching practices through systematic teacher training and reflective professional development. Reconceptualising assessment as an interactive and equitable process highlights the need to nurture metacognitive awareness, learner empowerment, and democratic participation within the classroom.

Keywords: *formative assessment, learner-centred pedagogy, self-regulated learning, differentiation, models of assessment*

Introduction

The UK schooling system at both primary and secondary phases is allegedly suffering an unprecedented escalation in 'poor behaviour'. Or, rather, that is the reason and description being applied by the Secretary of State for Education, Bridget Phillipson, to explain the exponential rise of suspensions, exclusions, use of isolation rooms and other punitive measures. The CEOs (formerly called 'headteachers') in the majority of MAT-models have ascribed these strategies as necessary to 'encourage' learners in their establishments to reach the 'grade standards' required by the Department for Education (DFE) and its evaluation force, Office for Standards in Education (Ofsted).

Some context on how this situation exists in 2025. The UK's first National Curriculum was only established as recently as 1988 by the Education Reform

Act of Parliament. This Act has never been repealed so its clauses still stand. One of these clauses (clause 2 of the Act), was lauded in the media at the time, still exists in legislature, but is largely ignored by schools – and by the DFE. The relevant clause states that students should experience “a balanced and broadly based curriculum which (a) promotes the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils at the school and of society; and (b) prepares such pupils for the opportunities, responsibilities and experiences of adult life.”. There was also substantive reference in the Act to the purpose and models of assessment: two labels were applied, and these two remain currently: summative assessment and formative assessment, with the implication, again in the Act, that there should be a balance between the two processes in the process of teaching.

Origins of the UK Assessment Model and Its Long-Term Effects

The problems began immediately. The ruling Government, Conservative, lead at that time by Margaret Thatcher could only see, or tolerate, a form of curriculum and of the student assessment of that curriculum that scored and graded learners by chronological age testing. Despite a pilot ‘competition’ in 1990 – in which my Research Centre, The Centre for Formative Assessment Studies (CFAS), University of Manchester was one of the three participants funded by the DFE – to determine the form of Standard Assessment Task (SAT) for the primary phase, the traditional ‘test booklet’ supplied by NFER was, unsurprisingly, selected by the DFE to be the sole form and format of annual assessment (initially for aged 7 and 11 children, subsequently reduced to those in the final year of primary). CFAS piloted a model of formative, learner-centred, differentiated, curriculum-strands-based teaching, learning and assessment. This was based on supporting the learning development of the child through confirmatory and exploratory strands of curriculum domain-based, learning objectives, taught in a differentiated model, in different styles, at different paces and based on accessible, equitable and engaging stimuli. Sadly, once the DFE decision was made, the dice was cast and the history of UK teaching and critically, ‘assessment’ was determined for the next 35 years, ie to-date. The implications carried through from primary schools – where ‘coaching’ for the ‘SAT’ dominated the curriculum (Boyle & Bragg, 2006) and its teaching time – to the secondary phase of schooling where a rigid model of ‘one size fits all’ and coaching for GCSE Grades began from the child’s entrance into that sphere. The phrase ‘data-farming’ was born and despite regular changes of DFE personnel, this ‘hard line’ approach to ‘coached performance’ has stifled both students and teachers and is still the dominant factor in contributing to disengagement in secondary schooling – although the

daily menu of coaching of primary age children has also resulted in a similar stifling of creativity, development, engagement, empowerment and the aim of automaticity ('the self-regulated learner') is an abandoned aim in many primary schools.

Theoretical Foundations and International Reform Efforts

As the Director of a Research and Practice Centre for formative pedagogy/teaching studies, the frustration at the waste of children's and teachers' time and talent is immense. Therefore, my team found ourselves – and our methodology – more welcomed on international reform work in countries that realised that learning 'cannot be imposed from without, it grows from within' (Vygotsky, 1978). 'It would seem that both teachers and policy makers who originate strategies/frameworks are missing the point that children become demotivated when they do not see the personal relevance for these learning 'menus' – the 'what' that is being planned to learn and being 'delivered' to them – because they have no role in negotiating aspects of that planning.' (Vygotsky 1978, in Boyle & Charles, 2013).

Acting as a UNICEF Technical Adviser, within the current global education context, the Bangladesh National Curriculum Framework 2021, which covers the stages Pre-Primary to Grade 12, received approval (as the country's first continuous development curriculum through all schooling phases). One of the underpinning constructs of this Curriculum Framework clearly stated that the formative assessment process plays an effective, inclusive and equitable role in all stages of the teaching-learning process. Therefore, to achieve that ambition, the new Curriculum Framework expresses the requirement for transformative changes in the regulation of the teaching-learning process; in brief, the major pedagogical change aspired for and anticipated is from a didactic, transmission model of teaching to a transactional, formative, learner-centred model. The Framework emphasizes this formative aim: for the learner, 'considering the individual capabilities and needs of each learner, the questions of what, how, when, where and why to learn will be decided according to their own preferences and abilities' (Bangladesh National Curriculum Framework, p. 76). Similarly, 'This will enable learners to manage their own learning with confidence. The learning environment in the classroom will be learner-centred, democratic, and collaborative. Learning activities will be tailored to each learner's social and cultural contexts and learning needs' (Bangladesh National Curriculum Framework, p. 77-78).

In the Bangladesh National Curriculum Framework 2021 (p. 78), it states: 'Learners will move from surface learning to deep learning. Going beyond the traditional roles, the teacher will become a co-learner in the classroom, through

reflective learning in keeping with the ever-changing context'. An excellent aim in the Curriculum Framework document, but in reality terms is this actualised? For learners 'to become strategic and have an awareness and understanding of their own learning requirements, optimal conditions require that these learners are trained to become self-regulated learners' (Graham et al 2005, Perry et al 2007, Schunk & Zimmerman, 2007). The Vygotskian style is at the heart of these interactions as learners become autonomous and start to actively construct knowledge (Boyle & Charle, 2013, p. 180). However, learners will not independently arrive at this position *unless teachers change from a didactic to a more learner-centred pedagogy*' (Boyle & Charles, 2013 p. 180, Perry et al 2007).

Requirements for Formative Pedagogy and Challenges in Implementation

Therefore, while the Curriculum Framework's statements of formative intention are recognised and recommended as positive steps, 'formative (teaching) has to be theorised, understood and practised within the perspective of situated teaching and learning for its full social and cultural effect on the learner to be understood' (Boyle & Charles, 2013, p. 2; 2012). This is not a statement of rhetoric; it forms the core of a formative teaching philosophy and therefore informs pedagogical practice in the classroom. To achieve this transformation (as aspired to in the new Bangladesh Curriculum and assessment documents) teachers need to be trained to have, to understand transactional teaching and learning and the nuances implicit in 'learner-centred teaching; trained to revisit, reflect, and demonstrate (through continuous professional training) a philosophy of teaching and learning of their own to provide a purpose and rationale for their pedagogy. As an experienced international assessment researcher we are concerned by the misunderstandings that teachers have about the definition or plural definitions of formativeness. For one example, in training workshops, I have heard teachers being told that 'formative assessment informs next steps.' But what information does the teacher have to base those 'next steps' on? How individualised, specific and in 'real time' is that information so that the teacher can differentiate her/his planning and support for the learner?

Therefore, how does the Bangladesh National Curriculum Framework 2021, offer a baseline, at least, to provide the teacher with a formative, learner-centred pedagogical model and methodology which can be empiricized and built upon through further training (of teachers)?

As 'assessment' is an integral part of the daily classroom teaching and learning process (Boyle & Charles, 2013, p.3), engagement, inclusiveness and

equity in teaching and learning can only be assured if all those three component parts of the system are responsive to the differentiated learning needs of students. "To the extent that students do not have the same abilities at the same time nor the same (learning) needs nor the same ways of working, an optimal situation for one student will not be optimal for another.....one can write a simple equation: diversity in students + appropriate treatment for each student = diversity in (teaching) approach' (Perrenoud, 1998, p. 93-94).

Therefore, it is essential to design and implement a formative teaching policy and process which is understood and accepted by a trained teaching workforce and effectively integrated within the daily pattern for the success of these proposals. The new curriculum lays great emphasis on the successful implementation of formative assessment. In the definition of the Bangladesh National Curriculum Framework document, formative assessment refers to a model of continuous assessment embedded in the learning process with its main objective of providing teachers with more specific learning information to use to enable prompt adjustment of teaching and individualised, learning support. The intention stated in the 'Bangladesh Student Assessment Policy in View of the National Curriculum Framework' document is that this formative model of assessment integrated within teaching will be conducted continuously throughout the academic year as an integral and natural part of the classroom teaching-learning process.

Therefore, the new Curriculum Framework policy has considered and required the role of assessment to be 'much more than a tool for verifying and reporting learning outcomes.' Assessment, within its role of integration and support of teaching and learning, identifies the whole range of individual learning challenges, progressions and natural regressions which occur during the teaching-learning process and will use that observed information to enable teachers to adjust their planning for the necessary differentiated teaching accordingly. In this proposed 'New Student Assessment Policy' model, assessment has been described as formative teaching and learning. However, the labelling of a technical process does not ensure that it takes place. To ensure that learners are consistently and continuously supported in their learning development, teachers need to have specific, timely information on the conceptual understandings of those learners. Two contextual factors are vital for this process to take place and for formative teaching and learning to be present. Firstly, there must be a flexible teaching and learning relationship between teacher and learner. In the pedagogical research literature this is described as transactional, a continuous exchange of information between teacher and learner. The traditional model of transmission in the classroom

context was teacher as dispenser of knowledge and learner as supplier of answers/responses. Transactional teaching engages the learner in the processes of real dialogue, co-construction of knowledge and ownership of their own learning development (Perrenoud, 1991, 1998, Boyle & Charles 2013, 2016; Charles and Boyle, 2014). The second critical factor is for the teacher to understand thoroughly her/his role in this development model of teaching and learning. The model depends on the teacher understanding what differentiation is and that differentiation is at the core of all formative teaching and learning.

Conclusion

The role of the teacher trained in formative methodologies and multimodal teaching remains central in creating a metacognitive culture which is formative in intention. 'And those pre-service qualification training models and continuing professional development sessions, if the participants are ever to become fully formative in understanding and performance, must focus on the fact that 'the more that assessment is integrated into situations, becomes interactive and endures, then the further it distances itself from normative and summative processes, the provinces of tests and examinations and their consequences.' (Perrenoud (in Boyle & Charles, 2013, p.205)). The alternative is, nothing changes. Pedagogical models shape students into 'autonomous habits of mind or into passive habits of following, waiting to be told what to do and what things mean. The teacher's pedagogical positioning can encourage and support growth of children, locate and empower children at the centre of learning, or it can stultify and reduce the process to following externally prescribed schema' (Boyle & Charles, 2013 p. 67).

REFERENCES

1. Alexander RJ (2008) *Essays on Pedagogy*. London: Routledge
2. Boyle B & Bragg J (2006) A Curriculum Without Foundation. *British Education Research Journal*
3. Boyle B & Charles M (2012) Daniel, Mr Bear & Bernstein: Searching for an Equitable Pedagogy through Guided group work. *The Curriculum Journal* Vol 23 (1) p. 117-133
4. Boyle B & Charles M (2013) *Formative Assessment for Teaching and Learning*, SAGE Publishers: UK
5. Boyle B & Charles M (2016) *Curriculum Development*. SAGE Publishers UK

6. Charles M & Boyle B (2014) Using Multiliteracies & Multimodalities To Support Young Children's Learning. SAGE Publishers: UK
7. Graham S, Harris KR, Mason I (2005) Improving the Writing Performance, Knowledge & Self-Efficacy of Struggling Young Writers: The Effects of Self-Regulated Strategy Development. Contemporary Educational Psychology. Vol 30 pp 207-241
8. Perrenoud P (1991) Towards a pragmatic approach to formative evaluation. In, P. Weston (editor) Assessment of Pupils' Achievement: Motivation and school success. Amsterdam: Swets & Zeitlinger p 79-101
9. Perrenoud P. (1998) From a formative evaluation to a controlled regulation of learning processes towards a wider conceptual field: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. Vol 5 (10), p.85-102)
10. Perrenoud P (2001) Reflective practice at the heart of the Training Project? Notebooks Pedagogiques. January number 390, pp 42-45.
11. Perry N E, Hutchinson L & Thauberger C (2007) Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading & writing. Reading & Writing Quarterly Vol 23 pp 27-50
12. Schunk DH & Zimmerman BJ (2007) Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading & writing through modelling. Reading & Writing Quarterly Vol 23 pp 7-25
13. Vygotsky LS (1978) Mind in Society. Cambridge, Mass: Harvard, USA.

ԲԻԼ ԲՈՅԼ - ՁԵՎԱՎՈՐՈՂ ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄ. ՀԱՐԱՑՈՒՅՑԻ ՓՈՓՈԽՈՒԹՅՈՒՆ՝ ՏՎՅԱԼՆԵՐԻ ՄՇԱԿՄԱՆ ՄՈԴԵԼԻ ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ

Հիմնաբառեր՝ ձևավորող գնահատում, ուսանողակենտրոն մանկավարժություն, ինքնակարգավորվող ուսումնառություն, տարբերակում, գնահատման մոդելներ

Հոդվածը վերլուծում է Մեծ Բրիտանիայի կրթական համակարգում ամփոփիչ, թեստային գնահատման երկարաժամկետ ազդեցությունները, որոնք սկիզբ են առել 1988 թ. Կրթական բարեփոխումների ակտից: Ստանդարտացված թեստավորման և պատժիչ մեխանիզմների գերակշռությունը սահմանափակել է ստեղծագործականությունը, սովորողի ինքնավարությունը և դասավանդողի մասնագիտական ազատությունը՝ նպաստելով կատարողականության վրա հիմնված մշակույթի ձևավորմանը: Բանգլադեշի՝ 2021 թ. Ազգային ուսումնական ծրագիրը հանդես է գալիս որպես ձևավորող, սովորողակենտրոն

մանկավարժական մոտեցման առաջադեմ օրինակ, որը խարսխված է Վիգոտսկու համագործակցային և ինքնակարգավորման ուսուցման սկզբունքների վրա: Հոդվածում նշվում է, որ իրական ձևավորող գնահատումը պահանջում է տեսական հիմնավորում, համատեքստայնացում և ինտեգրում առօրյա դասավանդման գործընթացին՝ դասավանդողների համակարգված մասնագիտական զարգացման միջոցով: Գնահատման՝ որպես փոխներգործուն գործընթացի վերաիմաստավորումը, ընդգծում է մետաճանաչողական գիտակցության զարգացման, սովորողների ակտիվ մասնակցությունը խթանելու և դասարապրոցեսում հավասարության ապահովման անհրաժեշտությունը:

БИЛЛ БОЙЛ - ФОРМИРУЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ: ИЗМЕНЕНИЕ ПАРАДИГМЫ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ ОБРАБОТКИ ДАННЫХ

***Ключевые слова:** формирующее оценивание, личностно-ориентированная педагогика, саморегулируемое обучение, дифференциация, модели оценивания*

В статье анализируются долгосрочные последствия итогового тестового оценивания в системе образования Великобритании, истоки которого восходят к Закону об образовательной реформе 1988 года. Господство стандартизированного тестирования и карательных механизмов ограничило креативность, автономию учащихся и профессиональную свободу педагогов, формируя культуру ориентации на показатели вместо подлинного обучения. Национальная учебная программа Бангладеша (2021) рассматривается как пример прогрессивного перехода к формирующей, ориентированной на учащегося педагогике, основанной на принципах сотрудничества и саморегуляции Выготского . В статье утверждается, что подлинное формирующее оценивание требует теоретического обоснования, контекстуализации и интеграции в повседневную педагогическую практику посредством систематического повышения квалификации и рефлексивного профессионального развития учителей. Переосмысление оценивания как интерактивного и справедливого процесса подчеркивает значимость развития метакогнитивных навыков, расширения возможностей обучающихся и укрепления демократического участия в учебной среде.

**Ներկայացվել է՝ 29.09.2025 թ.
Գրախոսվել է՝ 06.11.2025 թ.**

**ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԱՆՁՆԱՅԻՆ ԵՎ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՈՐԱԿՆԵՐԸ՝
ՈՐՊԵՍ ԴՊՐՈՑԻ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ՎՐԱ
ԱԶԴՈՂ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐ**

**ԼՈՒՍԻՆԵ ՊՈՂՈՍՅԱՆ
ԹԻՆԱ ՄԱՐԳԱՐՅԱՆ**

Համառոտագիր

Ժամանակակից կրթական համակարգերում իբրև կրթության որակի բարձրացման հիմնական պայման դիտարկվում է ուսուցչի դերը: Հոդվածում ուսումնասիրվում է ուսուցչի անձնային և մասնագիտական որակների փոխազդեցությունը դպրոցական կրթության արդյունավետության վրա՝ տեսական վերլուծության և գործնական հետազոտության համադրությամբ: Հաստատվում է, որ ուսուցչի հուզական կայունությունը, ապրումակցումը, հաղորդակցման կարողությունները և ինքնավստահությունը նույնքան կարևոր են, որքան առարկայական գիտելիքների խորությունը, մեթոդական ճկունությունն ու տեղեկատվական հմտությունները: Արտաշատ քաղաքի երկու հիմնական դպրոցներում իրականացված ուսումնասիրության նպատակն էր գնահատել ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերությունների հուզական-հոգեբանական մթնոլորտը և պարզել դրա ազդեցությունը սովորողների առաջադիմության վրա: Արդյունքները ցույց են տվել, որ այն դպրոցներում, որտեղ ուսուցիչները դրսևորում են բարձր հանդուրժողականություն, ապրումակցում և դրական վերաբերմունք, սովորողների ուսումնական արդյունքները և շահադրդումն ավելի բարձր են: Հոդվածում ընդգծվում է, որ ուսուցչի մասնագիտական կարողությունները պետք է ուղեկցվեն անձնային հասունությամբ, իսկ վերապատրաստման ծրագրերը ներառեն ինչպես կոշտ (hard), այնպես էլ փափուկ (soft) հմտությունների զարգացում՝ կրթական միջավայրի բարելավման և կրթության որակի բարձրացման նպատակով:

Հիմնաբառեր՝ ուսուցիչ, կրթության որակ, անձնային որակներ, մասնագիտական հմտություններ, ապրումակցում, հուզական կայունություն, առաջադիմություն

Ներածություն

Կրթական համակարգի առջև ծառացած հիմնական խնդիրներից մեկը կրթության որակի շարունակական բարձրացումն է: Աշակերտակենտրոն մոտեցումների, տեխնոլոգիական նորարարությունների և կրթական բարեփոխումների պայմաններում առավել կարևոր է դառնում ուսուցչի դերը: Կրթության արդյունավետությունը պայմանավորված է ոչ միայն ծրագրային և մեթոդական փաստաթղթերով, այլև դրանց կրողով՝ ուսուցչի անհատականությամբ:

Ուսուցչի մասնագիտական գործունեության որակը ձևավորվում է երկու փոխկապակցված հարթություններում՝ **մասնագիտական և անձնային**: Մասնագիտական հարթությունը ներառում է առարկայական գիտելիքների խորությունը, մեթոդաբանական ճկունությունը և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման կարողությունը, որոնք ապահովում են ուսուցման գիտական և նորարարական հիմքը: Անձնային հարթությունը վերաբերում է ուսուցչի հուզական ինտելեկտին, հաղորդակցման մշակույթին, համբերատարությանը և ապրումակցմանը՝ ձևավորելով դասարանում առողջ հոգեբանական մթնոլորտ: Այս երկու բաղադրիչների հավասարակշռությունը կրթության որակի բարձրացման հիմնական նախապայմանն է:

Տարբեր հետազոտություններ վկայում են, որ ուսուցչի անհատական որակները՝ հուզական կայունությունը, բարեխղճությունը և ինքնավստահությունը, նպաստում են դասավանդման արդյունավետությանը, դասարանի դրական մթնոլորտի ձևավորմանը և աշակերտների շահադրդման բարձրացմանը: Բարձր ինքնաարդյունավետությամբ ուսուցիչները կարողանում են արդյունավետորեն կառավարել ուսումնական գործընթացը, զարգացնել համագործակցային հարաբերություններ և նվազեցնել կոնֆլիկտայնությունը:

Այս տեսական դիտարկումների հիման վրա իրականացվել է նաև **գործնական հետազոտություն** Արտաշատ քաղաքի երկու հիմնական դպրոցներում, որի նպատակն էր գնահատել ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերությունների հուզական-հոգեբանական մթնոլորտը, պարզել վստահության և հարգանքի մակարդակը, ինչպես նաև բացահայտել՝ ինչ ազդեցություն ունեն ուսուցիչների անձնային որակները սովորողների առաջադիմության վրա:

Հետազոտության արդյունքները ցույց են տվել, որ այն դպրոցում, որտեղ ուսուցիչները ապրումակցող են, դրսևորում են հանդուրժողականություն և խանդավառություն, աշակերտների միջին առաջադիմությունն ու ուսումնական մոտիվացիան զգալիորեն բարձր են: Սա ևս մեկ անգամ ապացուցում է, որ կրթության որակի բարձրացման բանալին ոչ

միայն մասնագիտական հմտությունների կատարելագործումն է, այլև ուսուցչի անձնային որակների մշտական զարգացումը:

Հոդվածում արծարծված խնդրի կարճ նկարագրությունը

Հոդվածում ներկայացվում է ուսուցչի մասնագիտական գործունեության որակը ապահովող երկու փոխկապակցված բաղադրիչ՝ մասնագիտական և անձնային: Քննարկվում է, որ ուսուցչի անձնային և մասնագիտական որակների համադրությունը ձևավորում է դպրոցի կրթական միջավայրը և անմիջական ազդեցություն ունի սովորողների առաջադիմության, մոտիվացիայի և արժեքային համակարգի վրա:

Ներկայացված հոդվածի նորույթը / արդիականությունը

Հոդվածի նորույթն այն է, որ ուսուցչի անձնային և մասնագիտական որակների փոխազդեցությունը դիտարկվում է ոչ միայն տեսական, այլև գործնական դիտանկյունից՝ հիմք ընդունելով Արտաշատ քաղաքի դպրոցներում իրականացված հետազոտության տվյալները: Ներկայացվում է փափուկ (soft) և կոշտ (hard) հմտությունների համադրման ազդեցությունը կրթական միջավայրի արդյունավետության վրա:

Կարևոր փաստարկները և ուսումնասիրության մեթոդները

Հեղինակները կիրառել են գիտամեթոդական գրականության վերլուծության, համեմատության և հարցման մեթոդները: Փաստարկվում է, որ ուսուցչի հուզական կայունությունը, հաղորդակցման հմտությունները և ապրումակցումը նպաստում են ուսումնական առաջադիմությանը և կրթական միջավայրի բարելավմանը:

Ժամանակակից կրթական համակարգերում կրթության որակի բարձրացումը դիտարկվում է որպես առաջնային խնդիր, իսկ դրա առանցքում կանգնած է ուսուցիչը: Կրթության արդյունավետությունը պայմանավորված է ոչ միայն ծրագրային և մեթոդական փաստաթղթերով, այլև դրանց կրողով՝ ուսուցչի անձով: Ուսուցչի անձնային և մասնագիտական որակների համադրությունը ձևավորում է դպրոցի կրթական միջավայրը և անմիջական ազդեցություն է ունենում սովորողների ուսումնական առաջադիմության, շահադրդման և արժեքային կողմնորոշումների վրա:

Ուսուցչի անձնային հատկանիշները հաճախ հանդես են գալիս որպես «թաքնված ծրագրի» բաղադրիչներ: Դրանք չեն ամրագրվում չափորոշիչներում, սակայն ձևավորում են դասարանի մթնոլորտը: Համբերատարությունը, արդարամտությունը, հաղորդակցման մշակույթը և հուզական կայունությունը պայմանավորում են ուսումնական միջավայրի որակը: Մետավերլուծությունները ցույց են տալիս, որ ուսուցչի անհատական որակները՝ բարեխղճությունը, հուզական կայունությունը,

էքստրավերսիան և նորի հանդեպ բաց լինելը, դրականորեն կապ ունեն դասավանդման արդյունավետության հետ և նվազեցնում են մասնագիտական այրման հավանականությունը (Kim, Jörg & Klassen, 2019):

Ձեռն և Կումեն (2016) փաստում են, որ բարձր ինքնաարդյունավետությամբ ուսուցիչները նպաստում են դասարանի արդյունավետ կառավարմանը և սովորողների մոտիվացիայի աճին: Ուսուցիչների սոցիալ-հուզական կարողությունները, օրինակ՝ վստահելի հարաբերություններ կառուցելու ունակությունը և դասարանում դրական մթնոլորտ ստեղծելու կարողությունը, ուղիղ կապ ունեն աշակերտների ներգրավվածության և ուսումնական ակտիվության հետ (Frontiers in Psychology, 2025): Ուսուցիչների խանդավառությունը և հուզական ներգրավվածությունը (Zhang & Li) (2024), ուժեղացնում են աշակերտների պատկանելության զգացումը դպրոցին և խթանում ուսումնական շահադրման աճը:

Ուսուցչի մասնագիտական որակները ձևավորում են դասավանդման մեթոդաբանական և բովանդակային հիմքերը: Առարկայական գիտելիքների խորությունը ապահովում է դասընթացի գիտականությունը, դիդակտիկ ճկունությունը թույլ է տալիս տարբերակել դասավանդումը ըստ սովորողների անհատական կարիքների, ՏՏ հմտությունները ստեղծում են նորարարական միջավայր՝ համատեղելով ավանդական և թվային մեթոդները, իսկ հետազոտական մտածողությունը նպաստում է ուսուցչի մասնագիտական ինքնազարգացմանը: Վերլուծությունները ցույց են տալիս, որ միայն մասնագիտական չափանիշներին համապատասխանելը, առանց անձնային հատկանիշների, մեխանիկական միջավայր է ստեղծում, իսկ միայն բարեսիրական և հասանելի լինելը առանց մասնագիտական խորության չի ապահովում բարձր արդյունքներ:

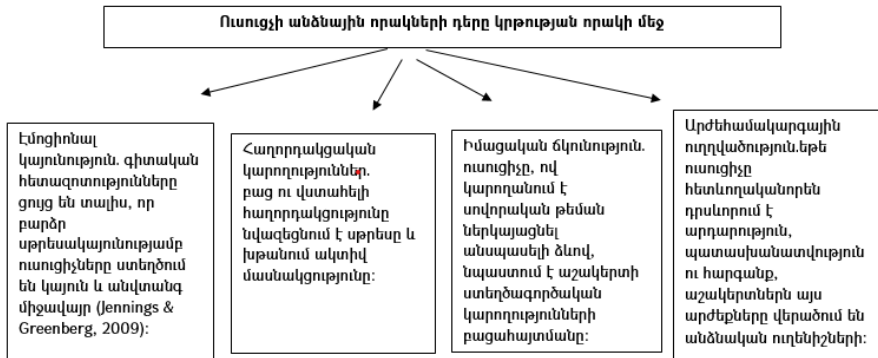
«Պիգմալիոնի էֆեկտը», որը դիտարկվել է Rosenthal & Jacobson (1968) հետազոտությունում, փաստում է, որ ուսուցչի դրական ակնկալիքները ձևավորում են ինքնիրագործվող կանխատեսումներ՝ բարձրացնելով աշակերտների ուսումնական նվաճումները:

Այսպիսով, ուսուցչի անհատական հատկանիշները՝ ինքնավստահությունը, հուզական կայունությունը, խանդավառությունը, էմպատիայի և աջակցող հարաբերությունների ունակությունը՝ համադրված մասնագիտական հմտությունների հետ, կազմում են դպրոցական կրթության բարձր որակի հիմքը:

Դիտարկենք, պատմության ուսուցիչը, որը խրախուսում է վերլուծությունը և համեմատական մտածողությունը, աշակերտի մոտ

ձևավորում է քննադատական մտածողություն: Մաթեմատիկայի ուսուցիչը, որը համբերատար բացատրում է բարդ խնդիրը՝ գտնելով աշակերտի համար հասկանալի տարբերակ, օգնում է հաղթահարել վախերը և զարգացնել վստահություն: Տարրական դասարանների ուսուցիչը, որը դասարանային ժամերին խոսում է բարության, հայրենասիրության և փոխօգնության մասին, դաստիարակում է հասարակության համար օգտակար քաղաքացի:

Դպրոցում հաճախ լինում են նաև դեպքեր, երբ առարկայի մասնագետը բարձր որակավորում ունի և իր գիտելիքներով անփոխարինելի է թվում, սակայն անձնային որակների պակասի պատճառով դառնում է հակասությունների աղբյուր: Օրինակ, երբ ուսուցիչը մշտապես կոնֆլիկտային է, անհանդուրժող ու աշակերտների հետ հաճախ է հայտնվում անախորժ իրավիճակներում, արդյունքում խաթարվում է աշակերտ-ուսուցիչ-ծնող հարաբերությունների հավասարակշռությունը: Այսպիսի դեպքերում ծնողները նույնիսկ ստիպված են լինում երեխային տեղափոխել այլ դպրոց՝ խուսափելու համար ուսուցչի հետ կապված լարվածությունից: Սա վկայում է, որ միայն մասնագիտական բարձր պատրաստվածությունը բավարար չէ կրթական որակի բարձրացման համար. այն պետք է ուղեկցվի համբերությամբ, մարդկային վերաբերմունքով և հոգատարությամբ:

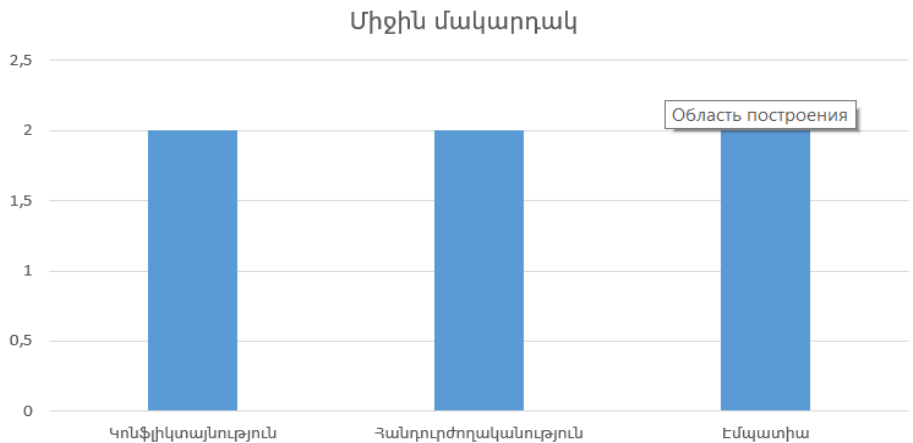


Արտաշատ քաղաքի երկու հիմնական դպրոցներում իրականացված հետազոտության նպատակն էր գնահատել **ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերությունների էմոցիոնալ-հոգեբանական մթնոլորտը**, բացահայտել, թե ինչպես են սովորողները ընկալում իրենց ուսուցիչների վերաբերմունքն ու աջակցությունը, ինչպես նաև որոշել համագործակցության, վստահության և հարգանքի մակարդակը: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել է Տ. Ն. Կյուլեայի մոդիֆիկացված «Ուսուցիչ-աշակերտ» դիագնոստիկ մեթոդը, որը հնարավորություն է

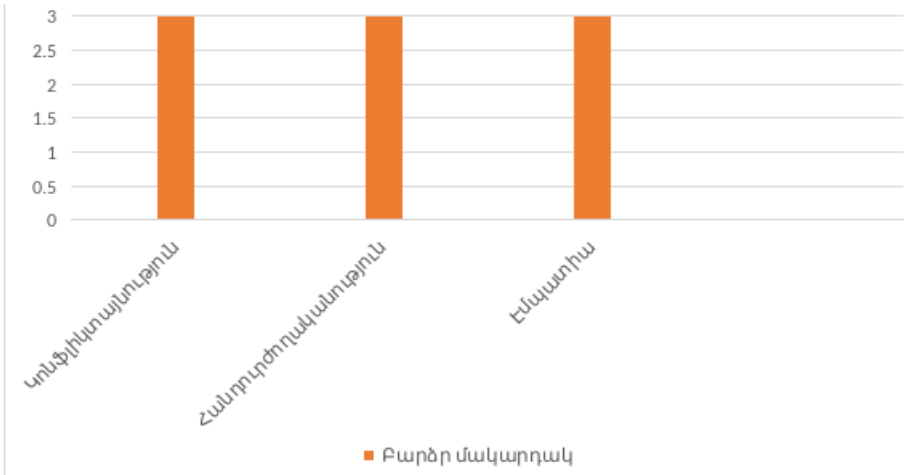
տալիս վերհանել դասարանում ձևավորվող փոխհարաբերությունների որակը և դրանց ազդեցությունը սովորողների ուսումնական ակտիվության վրա:

Հետազոտությանը մասնակցել են երկու տարբեր կրթական միջավայր ունեցող դպրոցների աշակերտներ՝ տարբեր տարիքային խմբերից: Ստացված տվյալների վերլուծությունը ցույց է տվել, որ հ. 4 հիմնական դպրոցում ուսուցիչների **կոնֆլիկտայնության, հանդուրժողականության և ապրումակցման** միջին ցուցանիշը կազմել է մոտավորապես **2 միավոր**, ինչը վկայում է հարաբերականորեն **միջին մակարդակի** հոգեբանական մթնոլորտի մասին: Մինչդեռ հ. 1 հիմնական դպրոցում նույն ցուցանիշը կազմել է **3 միավոր**, ինչը կարելի է բնութագրել որպես **բարձր մակարդակ**, երբ դասարանում գերակշռում են փոխըմբռնումը, հոգատարությունը և վստահությունը:

Այս տարբերությունը ցույց է տալիս, որ ուսուցիչների անձնային և հուզական որակները զգալի դեր ունեն դասարանի ընդհանուր մթնոլորտի ձևավորման և աշակերտների մոտիվացիայի վրա: Այն դպրոցներում, որտեղ ուսուցիչները ապրումակցող են, դրսևորում են **դրական վերաբերմունք և համագործակցային վարքագիծ**, սովորողների միջին առաջադիմությունն ու ուսումնական ակտիվությունը նկատելիորեն բարձր են:



Գծագիր 1. «Ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերությունների մակարդակը h4 դպրոցում»



Գծագիր 2. «Ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերությունների մակարդակը հ1 դպրոցում»

Այս տարբերությունը արտացոլվեց նաև սովորողների միջին առաջադիմության մեջ՝ հ. 4՝ 72, հ.1՝ 85: Հ1 հիմնական դպրոցում աշակերտների առաջադիմությունն ավելի բարձր է, քան հ. 4 դպրոցի աշակերտներինը:

Կատարված հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ ուսուցիչների մասնագիտական և անձնային որակներն ուղիղ ազդեցություն ունեն դպրոցում կրթության որակի վրա: Հետևաբար, ուսուցիչները պետք է շարունակաբար աշխատանքներ կատարեն երկու ուղղություններով՝ մասնագիտական գիտելիքների զարգացում և անձնային որակների մշակում, որոնք կօգնեն դպրոցում դրական մթնոլորտի ստեղծմանն ու կրթության որակի բարձրացմանը:

Վերլուծությունը հաստատում է, որ ուսուցիչների փափուկ հմտությունները՝ հուզական կայունությունը, ապրումակցումը և խանդավառությունը, ուղիղ կապ ունեն աշակերտների առաջադիմության և դասարանի ընդհանուր արդյունավետության հետ: Հետևաբար, ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագիրը պետք է ներառի ինչպես կոշտ հմտությունների (hard skills), այնպես էլ փափուկ հմտությունների (soft skills) զարգացման բաղադրիչներ՝ ապահովելու կրթության ամբողջական որակը:

Ուսուցչի դերը կրթության որակի ձևավորման և պահպանման գործում առանցքային է, քանի որ նա ոչ միայն գիտելիքի փոխանցողն է, այլև կրթական արժեքների, մշակույթի և փոխհարաբերությունների կառուցողը: Կատարված հետազոտությունը ցույց տվեց, որ ուսուցիչների անձնային հատկանիշները՝ ապրումակցումը, հուզական կայունությունը,

հաղորդակցման և համագործակցության կարողությունները, ունեն նույնքան կարևոր ազդեցություն կրթական արդյունքների վրա, որքան նրանց մասնագիտական պատրաստվածությունը:

Արտաշատ քաղաքի դպրոցներում իրականացված ուսումնասիրությունը հաստատեց, որ այն ուսուցիչները, ովքեր կարողանում են ստեղծել դրական հոգեբանական մթնոլորտ, վստահության և հարգանքի միջավայր, նպաստում են սովորողների առաջադիմության, ինքնավստահության և ուսումնական շահադրդման բարձրացմանը: Այսպիսով, կրթության որակի բարելավման հիմնաքարը ուսուցչի ամբողջական զարգացումն է՝ ներառյալ թե՛ մասնագիտական, թե՛ անձնային ասպեկտները:

Հետևաբար, ուսուցիչների վերապատրաստման և մասնագիտական զարգացման ծրագրերը պետք է կառուցվեն երկու փոխլրացնող ուղղություններով՝

- **Կոշտ հմտությունների (hard skills)** զարգացում՝ առարկայական գիտելիքների խորացման, մեթոդական կարողությունների և նորարարական տեխնոլոգիաների արդյունավետ կիրառման միջոցով:

- **Փափուկ հմտությունների (soft skills)** զարգացում՝ հուզական ինտելեկտի, հաղորդակցման, ինքնակարգավորման և համագործակցային հմտությունների ձևավորման միջոցով:

Միայն այս երկու ուղղությունների ներդաշնակ համադրմամբ հնարավոր կլինի ձևավորել այնպիսի կրթական միջավայր, որտեղ աշակերտը ոչ միայն ձեռք կբերի բարձր ակադեմիական արդյունքներ, այլև կզարգանա որպես ինքնավստահ, արժեքային համակարգ ունեցող և սոցիալապես պատասխանատու անհատ:

Եզրակացություն

Ժամանակակից կրթության արդյունավետության բարձրացման առանցքային գործոնն ուսուցիչն է, որի անձնային և մասնագիտական հատկանիշների համադրությունն ուղիղ ազդեցություն է ունենում աշակերտների ուսումնական առաջադիմության, շահադրդման և դասարանային միջավայրի վրա: Հետազոտության և վերլուծության արդյունքները պարզում են, որ միայն առարկայական գիտելիքների խորությունը, մեթոդաբանական ճկունությունն ու տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման հմտությունները բավարար չեն բարձր կրթական արդյունքներ ապահովելու համար:

Ուսուցիչների հուզական կայունությունը, ապրումակցումը, հաղորդակցման և համագործակցման կարողությունները ոչ պակաս կարևոր են՝ ձևավորելով դրական հոգեբանական մթնոլորտ,

բարձրացնում աշակերտների ներգրավվածությունը և նպաստում ուսումնական մոտիվացիայի աճին: Արտաշատ քաղաքի երկու դպրոցներում անցկացված գործնական հետազոտությունը ցույց տվեց, որ այն դպրոցներում, որտեղ ուսուցիչները ապրումակցող են, դրսևորում են հանդուրժողականություն և խանդավառություն, սովորողների միջին առաջադիմությունն ու ուսումնական ակտիվությունը զգալիորեն բարձր են, ինչը հաստատում է անձնային հատկանիշների կարևորությունը կրթության որակի վրա ազդեցության համատեքստում:

Ուստի ուսուցիչների վերապատրաստման և մասնագիտական զարգացման ծրագրերը պետք է կառուցվեն երկու փոխլրացնող ուղղություններով. առաջինը՝ կոշտ հմտությունների (hard skills) զարգացում՝ առարկայական գիտելիքների խորացման, մեթոդական կարողությունների և նորարարական տեխնոլոգիաների արդյունավետ կիրառման միջոցով, երկրորդը՝ փափուկ հմտությունների (soft skills) զարգացում՝ հուզական ինտելեկտի, հաղորդակցման, ինքնակարգավորման և համագործակցային կարողությունների ձևավորման միջոցով:

Վերջնականապես, ուսումնասիրության արդյունքները հաստատում են, որ ուսուցչի ամբողջական զարգացումը՝ համադրելով մասնագիտական կարողությունները և անձնային հատկանիշները, հանդիսանում է դպրոցական կրթության բարձր որակի ապահովման և պահպանման հիմնական երաշխիքը: Այս մոտեցումը ստեղծում է այնպիսի կրթական միջավայր, որտեղ աշակերտը ոչ միայն ձեռք է բերում բարձր ակադեմիական արդյունքներ, այլև զարգանում է որպես ինքնավստահ, արժեքային համակարգ ունեցող և սոցիալապես պատասխանատու անհատ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Հակոբյան, Ա. (2020). Մանկավարժության հիմունքներ. Երևան. 168 էջ.
Hakobyan, A. (2020). Mankavardzut'yan himunk'ner. Yerevan. 168 ej'.
(in Armenian)
2. ՀՀ օրենքը «Հանրակրթության մասին» /ընդունված՝ 2009 թ. դեկտեմբերի 10-ին/.
HH o'renqy' «Hanrakrt'owt'yan masin» /y'ndownvac' 2009 t. dekemberi 10-in/. (in Armenian)
3. Бардин К. В. «Как научить детей учиться» (книга для учителя). М.: Просвещение, 1987, 112 с.

- Bardin K. V. «Kak nauchit' detej uchit'sja» (kniga dlja uchitelja). M.: Prosveshhenie, 1987, 112 s. (in Russian)
4. UNICEF (2021). Teachers as Key to Quality Education. UNICEF Education Reports.
 5. UNICEF (2022). Education Quality Framework.
 6. Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163–195.
 7. Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston .240 pages.
 8. *Frontiers in Psychology*. (2025). The impact of teacher socio-emotional competence on student engagement: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, 1526371.
 9. Zhang, Y., & Li, J. (2024). How teachers' enthusiasm influences students' school belonging: The mediation role of teaching practices. *International Journal of Educational Research*, 124, 102310.
 10. Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.

ЛУСИНЕ ПОГОСЯН, ТИНА МАРГАРЯН – ЛИЧНЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

***Ключевые слова:** учитель, качество образования, личностные качества, профессиональные навыки, эмпатия, эмоциональная устойчивость, прогресс / успеваемость*

В современных образовательных системах ключевым условием повышения качества образования рассматривается **роль учителя**. В статье исследуется **взаимосвязь личностных и профессиональных качеств учителя** с эффективностью школьного образования на основе сочетания **теоретического анализа и практического исследования**. Установлено, что **эмоциональная устойчивость, эмпатия, коммуникативные способности и уверенность в себе учителя** столь же важны, как **глубина предметных знаний, методическая гибкость и владение информационными технологиями**.

Целью проведённого исследования, осуществлённого в двух основных школах города Арташата, было **оценить эмоционально-психологический климат во взаимоотношениях между учителем и учеником** и выявить его **влияние на успеваемость школьников**. Результаты показали, что в тех школах, где учителя проявляют **высокую терпимость, эмпатию и позитивное отношение**, учебные достижения и мотивация учащихся заметно выше.

В статье подчёркивается, что **профессиональные компетенции учителя должны сопровождаться личностной зрелостью**, а программы повышения квалификации – включать развитие как «жёстких» (**hard**), так и «мягких» (**soft**) навыков с целью **совершенствования образовательной среды и повышения качества образования**.

LUSINE POGHOSYAN, TINA MARGARYAN - TEACHER'S PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES AS FACTORS INFLUENCING THE QUALITY OF EDUCATION IN SCHOOL

Keywords: *Teacher, Quality of education, Personal qualities, Professional skills, Empathy, Emotional stability, Progress / Advancement*

In modern educational systems, the teacher's role is recognized as a key factor in improving the quality of education. This article explores the relationship between teachers' personal and professional qualities and the effectiveness of school education, combining theoretical analysis with empirical research. The study establishes that a teacher's emotional stability, empathy, communication skills and self-confidence are just as essential as subject-matter expertise, methodological flexibility, and information literacy.

The aim of the study, conducted in two primary schools in the city of Artashat, was to assess the emotional and psychological climate of teacher-student interactions and to identify its impact on students' academic performance. The findings revealed that in schools where teachers demonstrate greater tolerance, empathy, and a positive attitude, students' academic achievement and learning motivation tend to be significantly higher.

The article emphasizes that professional competencies must be accompanied by personal maturity, and that teacher development programs should focus on cultivating both “hard” and “soft” skills in order to foster a supportive educational environment and enhance the overall quality of education.

Ներկայացվել է՝ 01.10.2025 թ.
Գրախոսվել է՝ 01.12.2025 թ.

UDC 37.014.24

DOI: 10.51307/182931072015233260-25.73-60

INTEGRATION OF UKRAINIAN STUDENTS INTO THE CZECH EDUCATION SYSTEM: FROM STATE SUPPORT TO SCHOOL REALITY

MYROSLAVA TOMASHEVSKA
MIROSLAV PROCHÁZKA

Abstract

This article analyses the integration of Ukrainian students into the Czech education system in the context of post-crisis migration caused by the war in Ukraine. The aim of the study is to identify the key directions of governmental and institutional support for integration and to characterise actual adaptation processes within school environments through the lived experiences of students themselves.

The methodological framework combines an analysis of policy and legislative documents (*Lex Ukrajina*, methodological guidelines of the Ministry of Education, Youth and Sports, and materials provided by META and NPI ČR) with qualitative data collected through classroom observations and interviews with Ukrainian students.

The findings reveal that successful integration occurs in schools where targeted language support, individualised pedagogical approaches, and an open intercultural atmosphere are effectively combined. Particular emphasis is placed on teachers' preparedness to work with refugee children and on collaboration with Ukrainian teaching assistants who act as mediators between schools, students, and parents.

The study underlines the importance of further developing teachers' intercultural competence and ensuring systematic support for the psychological well-being of students who have experienced the trauma of war and forced migration.

Keywords: *integration, Ukrainian students, Czech Republic, school adaptation, Lex Ukrajina, language support, intercultural competence*

Introduction

The war in Ukraine, which began in 2022, has triggered one of the largest humanitarian crises in Europe since the Second World War. The Czech Republic has become a refuge for almost half a million Ukrainian refugees, approximately one-third of whom are children under the age of 18 requiring continuous access to education (UNHCR, 2023).

According to Act No. 67/2022 Sb., the Czech Republic has committed to providing free education to all children under temporary protection. As reported by PAQ Research (December 2022), 90% of Ukrainian refugee children were already attending Czech primary schools. As of 30 September 2022, there were 51,000 Ukrainian students enrolled in Czech primary schools, of whom almost 40,000 (78%) held temporary protection status (MŠMT, 2022). The act stipulates that Ukrainian children are obliged to attend school, receive education in accredited institutions, and integrate into the Czech educational environment. At the beginning of the 2022–2023 academic year, nearly 60% of primary schools had Ukrainian refugee students in their classes. Around 40% of schools hosted between one and five Ukrainian students, while about 1% enrolled more than five students fully integrated into Czech classrooms. In total, 3.6% of all Ukrainian refugee children were educated in mainstream Czech primary schools (MŠMT, 2022).

According to data from the Czech Ministry of Education, Youth and Sports (2024), the Czech Republic has integrated almost 50,000 Ukrainian refugee children into its education system and has also enabled more than 3,500 Ukrainians to continue their studies at Czech universities. Czech schools managed to accommodate a large number of Ukrainian students who did not speak Czech and were unfamiliar with the specific features of the national education system. The adaptation of newly arrived Ukrainian students has become one of the most significant challenges for the Czech school sector. The arrival of refugees was sudden, and educational institutions were not adequately prepared in terms of material resources, staffing, or methodological support to cope with such an intensive influx.

The aim of the study is to identify the key directions of governmental and institutional support for the integration of Ukrainian students in the Czech Republic and to describe the actual processes of their social and linguistic adaptation within school environments through the lens of the students' own experiences.

Methodology. The study is based on a qualitative research design that combines the analysis of policy and legal documents, targeted observation within school environments, and semi-structured interviews with Ukrainian

students integrated into Czech schools. Empirical data were collected in 2023 in primary and lower secondary schools in the South Bohemian Region. Thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) was applied to identify key aspects of students' social and linguistic adaptation. All stages of the research were conducted in accordance with ethical standards, ensuring the anonymity and voluntary participation of respondents.

Exposition of the main material.

Supportive Measures Facilitating Integration. To ease the integration of Ukrainian migrants, the Czech government, educational institutions, and non-governmental organizations implemented a set of comprehensive measures designed to support and accompany Ukrainian students adapting to new learning conditions. These measures included both legislative and practical-methodological initiatives, ensuring a systematic approach to integration.

Lex Ukrajina On 21 March 2022, a legislative framework known as *Lex Ukrajina* came into effect, aimed at facilitating and adapting the conditions of residence and education for refugees from Ukraine. In particular, this law allowed Ukrainian children to be admitted into the Czech education system under the same conditions as Czech students. Since its initial adoption, *Lex Ukrajina* has undergone multiple amendments in response to the evolving situation and the continued influx of Ukrainian refugees. Gradual updates to the law (Acts No. 175/2022 Sb., 198/2022 Sb., 20/2023 Sb., 75/2023 Sb., and 454/2023 Sb.) reflected the need to specify mechanisms of temporary protection and to define the educational rights of children under temporary protection status. In 2025, a new version - *Lex Ukrajina VII* (adopted on 11 February 2025) - was introduced, providing more detailed procedures regarding residence and ensuring Ukrainian students' access to Czech education (META, 2025; Ministry of the Interior of the Czech Republic, 2025).

Thus, *Lex Ukrajina* remains a key legal instrument defining the principles of equal access to education and guiding further systemic reforms in Czech educational policy.

Admission to School. According to the legislation, a child under temporary protection is required to begin compulsory education within 90 days of obtaining this status (META, 2024). Following an assessment of the student's educational level and individual needs, the school principal assigns the student to a class corresponding to their age, with an allowable difference of no more than one year (MŠMT, 2023b). Schools are obliged to admit Ukrainian students, except in cases where the school's full capacity has been reached. This regulation has played a crucial role in preventing discrimination in the

admission process and ensuring the principle of educational accessibility for all refugee children.

Adaptation Period. To facilitate the inclusion of Ukrainian students, school principals were authorized to make temporary adjustments to the school curriculum by partially or fully replacing subject content with alternative forms of instruction that did not necessarily have to comply strictly with the Framework Educational Programme (RVP) (META, 2024). The main objective of these changes was to gradually prepare children for the standard curriculum and to develop their basic learning competences. This adaptation stage may last up to twelve months from the date the temporary protection status is granted, after which the educational process must be aligned with national requirements. The total number of instructional hours cannot be altered; however, the school principal is entitled to temporarily modify the list or intensity of subjects, taking into account the student's real situation and educational needs (META, 2024).

Thus, the adaptation period serves not merely as a transitional phase but as a key element of pedagogical flexibility, allowing schools to prevent student overload and maintain learners' motivation.

Assessment. The differences between the Ukrainian and Czech assessment systems have required the adaptation of approaches to evaluating students' academic progress. In the initial phase of integration, the use of descriptive (formative) assessment rather than the traditional grading system is recommended (MŠMT, 2023b). Teachers are expected to take into account the student's level of Czech language proficiency and to ensure that language barriers do not negatively influence final grades. When assessing students' performance, it is also important to consider indicators of integration dynamics - progress in communication, participation in group activities, and the ability to cooperate with classmates and teachers (MŠMT, 2022b). This approach makes the learning process more humane and developmental, reduces anxiety, and strengthens students' intrinsic motivation.

Czech Language Courses. During the first twelve months of residence in the Czech Republic, Ukrainian students are entitled to 200 hours of free Czech language instruction (Ptáčková et al., 2024). At the lower secondary level of education, Czech may temporarily replace the second foreign language, thereby reducing academic load and allowing students to focus on mastering the language of instruction. The Ministry of Education, Youth and Sports (MŠMT) recommends that schools organize these lessons as optional language groups consisting of at least seven students, combining children from different classes when necessary (MŠMT, 2023b). Language support is viewed not only

as a learning instrument but also as a strategic element of integration policy aimed at ensuring equal access to knowledge and full participation in the school community.

Proficiency in the Czech language becomes a key factor in achieving academic autonomy, social adaptation, and a sense of belonging. Research conducted by ČŠI and META (2024) confirms that intensive language support during the first months of residence is a strong predictor of successful academic adaptation and increased student motivation. Practical experience has shown that a combination of language courses, tutoring support, and the inclusion of elements of Ukrainian culture in the educational process fosters the sustainable inclusion of students into the Czech education system.

Ukrainian Teaching Assistants. Czech schools have been given the opportunity to employ Ukrainian teaching assistants with a basic level of Czech language proficiency sufficient for performing their professional duties (Ptáčková et al., 2024). The level of language competence is verified during an interview with the school administration. The qualification requirements for these assistants remain identical to those applied to teaching assistants in the Czech Republic (MŠMT, 2022f). According to the *Methodological Recommendations for the Work of Ukrainian Teaching Assistants* (MŠMT, 2022), the main mission of this position is to provide a cultural and linguistic bridge between students and teachers, supporting communication, social adaptation, and the emotional well-being of children. The National Pedagogical Institute (NPI ČR, 2022) emphasises that the key role of the assistant lies in supporting multilingual students and facilitating interaction between the school and the family. The assistant not only translates but also explains cultural contexts, helping teachers to develop sensitivity to diversity and a respectful attitude towards Ukrainian students. Practical experience has shown that the presence of Ukrainian assistants contributes not only to the successful integration of children but also to strengthening trust between parents and schools, thereby reducing anxiety and misunderstanding.

The *Inkluzivní škola* portal (2023) highlights that Ukrainian teaching assistants constitute an important part of the inclusive education strategy, and their participation enables schools to respond flexibly to the needs of students from diverse linguistic and cultural backgrounds. Such practice reinforces collaboration within teaching teams and establishes a sustainable model of support that combines academic development with emotional growth.

Psychological Support. Most educational institutions, non-governmental organisations, and volunteer initiatives actively provide psychological assistance to Ukrainian children and their families in both Ukrainian and Russian

languages. The National Institute of Mental Health (NUDZ) has developed materials for teachers focusing on children's and adolescents' mental well-being, prevention of emotional disorders, and the identification of signs of anxiety and trauma within the school environment (NUDZ, 2023). The availability of systematic psychological support helps to mitigate the consequences of war-related trauma, foster a sense of safety and trust in the school environment, and represents an essential component of successful integration.

Adaptation Processes in the School Environment: Students' Perspectives

The Stage of Adaptation Classes (February–June 2022). The period of adaptation classes in spring 2022 represented the first stage of entry into a new educational and cultural environment for most Ukrainian students. These classes served not only an educational but also a psychosocial function, creating a space of safety and recovery after the traumatic events of the war. Teachers, often of Ukrainian origin, combined instruction with elements of emotional support and individual guidance, helping children adapt to new conditions and gradually engage in the learning process. As shown by the interviews, a key aspect of this period was the opportunity to speak one's native language, to feel safe, and to share personal experiences. The creation of such a space of mutual understanding and trust contributed to developing a basic sense of stability necessary for initiating learning activities. Teachers demonstrated elements of pedagogical empathy – attentiveness, patience, readiness for dialogue, and emotional responsiveness.

“Our teacher always told us that we are strong and that everything will get better. When someone started crying, she would sit next to them and just listen.” (male student, Grade 8).

Such practice aligns with the concept of *trauma-informed education* (UNHCR, 2022), in which the teacher's attention is directed not only towards learning outcomes but also towards the student's emotional state. Thus, the adaptation classes became a bridge between a traumatic past and a new educational reality, where children were learning to feel safe again.

The Stage of Integration into Czech Classes (from September 2022) In the initial phase of admitting Ukrainian students, school management and teachers primarily focused on social adaptation, while academic adaptation remained in the background (Šed'ová et al., 2025). This prioritisation reflects the school's essential role as a space of psychological safety and social support for children forced to leave their homes. As noted by Trickett and Birman

(2005), successful social adaptation creates the foundation for subsequent academic achievement and the development of intrinsic motivation for learning.

At the beginning of the 2022/2023 school year, most Ukrainian students who had completed adaptation classes were gradually integrated into mainstream Czech classrooms. This transition represented a turning point — a shift from a protected, homogeneous space to a multilingual and culturally diverse school environment. For many children, it meant the need to find their place within a new peer group, learn to express their thoughts in Czech, and understand new patterns of classroom communication.

At the same time, new Ukrainian students continued to arrive and were placed directly into Czech classes without a preparatory adaptation phase. For them, Ukrainian teaching assistants often became the key intermediaries during the first weeks, acting as cultural and linguistic mediators between the student and the school community.

“Natalia Ivanivna took me around the whole school so that I could get my bearings. She helped me with the timetable and stayed with me in all the lessons for about a week - helping and translating.” (female student, Grade 6).

Many Ukrainian students emphasised that it was their classmates who were the first to help them adapt.

“My classmate, who sat next to me, tried to explain everything in other words, showed things with gestures, and used a translator to help me understand difficult words.” (male student, Grade 8)

A participant in the study recalled: *“When I first came to school, English helped me - I had studied it intensively in Ukraine. We communicated in English, with gestures and a few Czech words... we just understood each other. Now I have two Czech friends and one Ukrainian.” (male student, Grade 7).*

These testimonies show that horizontal peer relationships became the first form of social support, helping to reduce anxiety and foster a sense of belonging. Communication, even when partially mediated through English, helped students overcome isolation and build bridges between cultures. In later interviews, most respondents noted that teachers' support also played a decisive role in their adaptation. Pedagogical sensitivity, expressed through everyday acts of attention — patience, kindness, and willingness to clarify misunderstandings – was perceived by students as a sign of respect and acceptance.

“My teacher always asks me if I understand everything. And if I don't, she explains it again right during the lesson.” (female student, Grade 8).

Such expressions of pedagogical empathy create an atmosphere of trust and safety, where mistakes are perceived not as failures but as a natural part

of the learning process. Many respondents emphasised that the issue of language remained emotionally sensitive. Some students viewed positively the fact that their teacher knew Russian:

“My class teacher knows Russian – it really helped me.” (female student, Grade 5)

At the same time, others preferred to communicate exclusively in Czech, linking this choice to their integration process and personal identity:

“I don’t want anyone to speak Russian with me. I will learn Czech.” (female student, Grade 9)

These differences illustrate that linguistic adaptation extends beyond the linguistic dimension and touches upon the sphere of cultural identity and self-determination. For some students, the use of Russian served as a “safety bridge” between the past and the present, while for others it acted as a reminder of traumatic experiences and a symbol of distancing from them. Particular attention should be paid to cases in which teachers made conscious efforts to demonstrate interest in and respect for Ukrainian culture. One participant recalled:

“Our class teacher prepared a presentation about Ukraine. All my Czech classmates were amazed by how beautiful our country is... I felt an enormous sense of pride and joy.” (female student, Grade 7).

Such pedagogical initiatives help to strengthen students’ positive identity and foster an atmosphere of mutual respect. In pedagogical terms, these actions can be interpreted as manifestations of intercultural sensitivity (Deardorff, 2006), aimed at fostering a respectful dialogue between cultures. Respondents also emphasised that attention from school leadership was perceived as a sign of recognition and care:

“In the corridor, the school principal came up to me and asked, ‘Hi, how are you?’... In Ukraine, that never happened — our principal always looked very strict.” (male student, Grade 6).

Even brief and informal expressions of interest had a strong emotional impact, helping children feel noticed and equal. For many, such gestures became symbols of new stability and trust. Not all schools included in the study had a school psychologist. In some institutions, this role was partially assumed by class teachers or Ukrainian teaching assistants. However, where psychological support was available, students described it as a particularly meaningful part of the adaptation process:

“We had a Ukrainian psychologist at school, and I met with her every week. I often felt anxious, especially when I remembered what was happening at home. She taught me to breathe slowly, close my eyes, and imagine a place

where I felt calm. We drew what I was afraid of and then ‘turned’ it into something good together. After these meetings, I felt lighter.” (female student, Grade 6).

Thus, psychological support served not only a therapeutic but also a preventive function, helping children cope with anxiety and restore emotional balance. At the same time, the interviews revealed that the effectiveness of integration depended not only on the availability of specialists but also on the social structure of the class and the nature of interpersonal relations. The most successful outcomes were observed in classrooms where a Ukrainian student was the only newcomer, as this facilitated faster interaction with Czech peers and more active participation in the school community. A similar pattern was noted in research by ČŠI (2023), which highlighted that a high concentration of students of the same nationality within one class may unintentionally reinforce isolation and limit intercultural interaction. Teachers who actively used group and pair work, on the other hand, reported positive effects of joint activities. However, social adaptation did not occur without difficulties. Some students encountered cultural and political tensions reflecting the consequences of war and trauma:

“A classmate told me that Russia would win... I can’t listen to that, because my father is fighting.” (male student, Grade 7).

For Ukrainian children who have experienced loss, evacuation, or separation from family, such situations trigger painful memories and heighten feelings of vulnerability. This underscores the need for pedagogical tact and the school’s readiness to address identity-based conflicts that inevitably arise in multicultural environments. Another area of social tension involved interactions with students of Roma origin. In one of the schools studied, a significant proportion of the student body consisted of Roma children, which created an additional cultural layer of interaction:

“I’m friends with two Ukrainians and one Czech in my class, but sometimes I have problems with a Roma classmate. He keeps picking on me.” (male student, Grade 6).

These accounts show that the integration of Ukrainian students does not take place in a vacuum but within environments already marked by complex social relations among diverse student groups. For schools with ethnically mixed populations, this means the need for sensitive pedagogical facilitation and the creation of mechanisms to prevent micro-conflicts related to identity, status, and belonging (Bhabha, 1994). Moreover, the social adaptation of Ukrainian students was complicated not only by interethnic dynamics but also by internal divisions within the Ukrainian diaspora itself:

“There are eight Ukrainian students in our class... we’ve split into two groups that don’t get along.” (female student, Grade 9).

This fragment demonstrates that Ukrainian students, despite sharing national identity and similar migration experiences, do not form a homogeneous community. On the contrary, internal differences related to regional background, social experience, or time of arrival in the Czech Republic often emerge. Those who arrived earlier typically feel more confident, have better language skills, and tend to occupy dominant positions in informal hierarchies. Newly arrived students, by contrast, may be perceived as outsiders even within their own group. This intragroup fragmentation reflects a phenomenon described in migration sociology as secondary differentiation of migrant communities (Portes & Zhou, 1993). It illustrates that ethnic or linguistic commonality does not guarantee social cohesion. Under conditions of stress and uncertainty, children often reproduce familiar patterns of status and belonging, transferring them into the school context.

Thus, the social adaptation of Ukrainian students in Czech schools emerges as a multi-layered process encompassing emotional acceptance, intercultural recognition, and the development of trustful relationships. These factors together constitute the foundation for subsequent academic success and long-term integration into the school community. It is important to note that the level of Czech language proficiency functions not only as a tool of communication but also as an indicator of the depth of a child’s inclusion in the new educational culture.

Conclusions. The findings indicate that schools which actively develop intercultural competences and address the individual needs of newly arrived students demonstrate higher levels of engagement and a more positive school climate (Oskarsdottir, 2017; Procházka et al., 2023). Schools strive to create a supportive environment through a variety of adaptive measures, including individualised support, intensive language instruction, and the adaptation of teaching methods to the needs of students with a non-native language background. A key role is played by the collaboration between teachers, teaching assistants, and parents, which can significantly influence not only the child’s academic success but also their social well-being. Equally important is the teachers’ readiness to work in culturally diverse classrooms and to continuously develop their intercultural competence.

Although adaptation processes vary, the results show that the most successful integration occurs in schools where targeted language support, an individualised pedagogical approach, and an open intercultural atmosphere coexist. A continuing challenge lies in finding appropriate strategies for

students who, for various reasons, remain less engaged in school life - whether due to uncertainty about the future, cultural differences, or personal barriers. It is essential to create conditions that promote not only academic achievement but also natural inclusion into the school community and the strengthening of intercultural relationships.

The study further demonstrates that linguistic adaptation is a key factor in both social and academic integration of Ukrainian students. While some students manage this process successfully, others face obstacles that hinder their full participation. The varying level of teachers' preparedness for work in heterogeneous classrooms highlights the need for targeted methodological support.

This research opens opportunities for further analysis of effective strategies for integrating students with a migrant background into the Czech educational system.

REFERENCES

1. Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
2. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
3. Česká školní inspekce (ČŠI). (2023). *Zpráva o integraci žáků s odlišným mateřským jazykem do českých škol*. Praha: ČŠI. <https://www.csicr.cz/>
4. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
5. Inkluzivní škola. (2023). *Pedagogičtí pracovníci z Ukrajiny: informace a doporučení*. <https://inkluzivniskola.cz/pedagogicti-pracovnici-z-ukrajiny>
6. META, o.p.s. (2025). *High school admissions in 2025: Actual information for the 2025 admissions process*. Praha: META. <https://meta-ops.eu/cizinci-rodice-deti/actual-information-for-the-2025-admissions-process/>
7. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT). (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
8. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT). (2022). *Informace o počtu žáků z Ukrajiny ve školách k 30. září 2022*. Praha: MŠMT. <https://msmt.cz>

9. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT). (2022f). *Metodické doporučení k práci ukrajinských asistentů pedagoga ve školách*. Praha: MŠMT. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/12/Metodika_ukr_AP_CZ.pdf
10. Národní pedagogický institut ČR (NPI ČR). (2022). *Stručný průvodce pro asistenty pedagoga podporující děti a žáky z Ukrajiny*. Praha: NPI ČR. <https://ukrajina.npi.cz/files/strucny-pruvodce-ap.pdf>
11. Národní ústav duševního zdraví (NUDZ). (2023). *Duševní zdraví ukrajinských uprchlíků v České republice: Výzkumná zpráva*. Klecany: NUDZ. <https://www.nudz.cz>
12. Novosák, J., Andrys, O., Zatloukal, P., Pavlas, T., & Spitzerová, M. (2022). *Průběžná zpráva o integraci ukrajinských dětí a žáků*. Praha: ČŠI. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Prubezna-zprava-o-integraci-a-vzd>
13. Óskarsdóttir, E. (2017). *Constructing support as inclusive practice: A self-study* [Unpublished EdD thesis]. University of Iceland.
14. PAQ Research. (2023). *Voice of Ukrainians: Education, housing, employment, poverty...* Prague: PAQ Research & Institute of Sociology of the Czech Academy of Sciences. https://www.paqresearch.cz/content/files/2023/01/PAQ_VoiceOfUkrainians_English_reports_1-3_v3.pdf
15. Portes, A., & Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1), 74–96.
16. Procházka, M., Vítečková, M., Dobiáš, V., Lietavcová, M., Faltová, M., Najmonová, M., Vácha, Z., Veber, T., Emilsson Peskova, R., Lund Johannessen, Ø., & Óskarsdóttir, E. (2023). *Učitel jako spolutvůrce inkluzivní školy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity.
17. Ptáčková, K., Zachvatošin, A., Poeta, M., Baránková, N., & Jiroutová, M. (2024, April 8). *Lex Ukrajina – vzdělávání*. Inkluzivní škola. <https://inkluzivniskola.cz/ukrajina/lexukrajina1a2-vzdelavani>
18. Řízení školy. (2023). *Ukrajinský asistent pedagoga: doporučení pro školy*. <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/ukrajinsky-asistent-pedagoga-doporuceni.a-18265.html>
19. Šed'ová, K., Obrovská, J., Hlad'o, P., Lojdová, K., Machovcová, K., Stupak, O., Fico, M., & Lintner, T. (2025). "They usually look happy": Approaches

to the adaptation of Ukrainian refugees in Czech schools. *Pedagogy, Culture & Society*.

20. Trickett, E. J., & Birman, D. (2005). Acculturation, school context, and school outcomes: Adaptation of refugee adolescents from the former Soviet Union. *Psychology in the Schools*, 42(1), 27–38.
21. UNHCR. (2023). *Czech Republic: Factsheet – UNHCR Global Focus (September 2023)*. United Nations High Commissioner for Refugees. <https://data.unhcr.org/en/documents/details/103955>
22. UNHCR. (2023, February 28). *Operational Data Portal: Ukraine Refugee Situation*. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>
23. Zákon č. 67/2022 Sb. (2022). *Zákon o opatřeních ve školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny způsobeným invází vojsk Ruské federace (Lex Ukrajina I)*. Sbírka zákonů ČR. <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=39343>

ՄԻՐՈՍԼԱՎԱ ՏՈՄԱՇԵՎՍԿԱՅԱ, ՄԻՐՈՍԼԱՎ ՊՐՈԽԱԶԿԱ - ՈւԿՐԱԻՆԱՑԻ ԱՇԿԱԵՐՏՆԵՐԻ ԻՆՏԵԳՐՈՒՄԸ ՉԵԽԱԿԱՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻՆ՝ ՊԵՏԱԿԱՆ ԱԶԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԻՑ ՄԻՆԶԵՎ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԻՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հիմնաբաներ՝ ինտեգրում, ուկրաինացի աշակերտներ, Չեխիա, դպրոցական ադապտացիա, Lex Ukrajina, լեզվական աջակցություն, միջմշակութային կոմպետենտություն:

Հոդվածը նվիրված է ուկրաինացի աշակերտների՝ Չեխիայի կրթական համակարգ ներառման վերլուծությանը՝ Ուկրաինայում պատերազմի հետևանքով առաջացած հետճգնաժամային միգրացիայի պայմաններում: Հետազոտության նպատակը բացահայտելն է պետական և ինստիտուցիոնալ աջակցության հիմնական ուղղությունները, ինչպես նաև բնութագրել դպրոցական միջավայրում տեղի ունեցող իրական ադապտացիոն գործընթացները՝ աշակերտների սեփական փորձի միջոցով: Աշխատանքի մեթոդաբանական հիմքը ներառում է նորմատիվ փաստաթղթերի վերլուծություն (Lex Ukrajina, Չեխիայի Կրթության, երիտասարդության և սպորտի նախարարության մեթոդական առաջարկություններ, META և NPI ČR նյութեր) և որակական տվյալներ, որոնք ստացվել են դիտարկումների և ուկրաինացի աշակերտների հետ անցկացված հարցազրույցների միջոցով: Արդյունքները ցույց են տալիս, որ հաջող ինտեգրումը տեղի է ունենում այն դպրոցներում, որտեղ

համադրվում են նպատակային լեզվական աջակցությունը, անհատականացված մանկավարժական մոտեցումները և բաց միջմշակութային մթնոլորտը: Հատուկ կարևորություն ունի ուսուցիչների պատրաստվածությունը՝ աշխատելու փախստական երեխաների հետ, ինչպես նաև ուկրաինացի մանկավարժական ասիստենտների համագործակցությունը որպես միջնորդների՝ դպրոցի, աշակերտների և ծնողների միջև: Հետազոտությունը ընդգծում է մանկավարժների միջմշակութային կարողունակությունների հետագա զարգացման և պատերազմի ու հարկադիր միգրացիայի հետևանքով տրավմատիկ փորձ ապրած աշակերտների հոգեբանական բարեկեցության համակարգային աջակցության անհրաժեշտությունը:

МИРОСЛАВА ТОМАШЕВСКАЯ, МИРОСЛАВ ПРОХАЗКА - ИНТЕГРАЦИЯ УКРАИНСКИХ УЧЕНИКОВ В ЧЕШСКУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОДДЕРЖКИ К ШКОЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Ключевые слова: интеграция, украинские ученики, Чехия, школьная адаптация, Lex Ukrajina, языковая поддержка, интеркультурная компетентность

Статья посвящена анализу интеграции украинских учеников в чешскую систему образования в условиях посткризисной миграции, вызванной войной в Украине. Цель исследования – раскрыть ключевые направления государственной и институциональной поддержки интеграции, а также охарактеризовать реальные адаптационные процессы в школьной среде через опыт самих учеников. Методологическая основа работы включает анализ нормативных документов (Lex Ukrajina, методические рекомендации MŠMT, материалы META и NPI ČR) и качественные данные, полученные в ходе наблюдений и интервью с украинскими учащимися. Результаты показывают, что успешная интеграция происходит в школах, где сочетаются целенаправленная языковая поддержка, индивидуализированные педагогические подходы и открытая межкультурная атмосфера. Особое значение имеет подготовка учителей к работе с детьми-беженцами и сотрудничество с украинскими ассистентами как медиаторами между школой, учениками и родителями. Исследование подчёркивает необходимость дальнейшего развития интеркультурной компетентности педагогов и системной поддержки психического благополучия учащихся, *переживших травматический опыт войны и вынужденной миграции.*

Ներկայացվել է՝ 01.10.2025 թ.
Գրախոսվել է՝ 03.11.2025 թ.

**ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ԳԵՂԱՐՎԵՍԱԿԱՆ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ ԵՎ
ՀԱՄԱՆՈՒՆ ՖԻԼՄԻ ՀԱՄԱԴՐՄԱՆ ՄԻՋՈՑՈՎ**

ՔՐԻՍՏԻՆԵ ԴԱԴՅԱՆ

Համառոտագիր

Հոդվածում դիտարկվում է ամերիկացի գրող Ֆրենսիս Աքոթ Ֆիցջերալդի «Մեծն Գեթսբի» վեպի դասավանդումը՝ տեսողական և էլեկտրոնային ռեսուրսների միջոցով: Ֆիլմերի ցուցադրումը գրականության դասավանդման մեջ կարևոր է և նպաստավոր: Առաջարկվում է վեպի մանրամասն քննարկում, այնուհետև՝ ֆիլմի դիտում, որից հետո տարբեր մեթոդների կիրառում՝ վեպը խորությամբ ընկալելու համար: Բազ Լուրմանի «Մեծն Գեթսբի» ֆիլմը հնարավորություն է տալիս ավելի խորությամբ հասկանալու Ֆիցջերալդի վեպի հիմնական թեմաները, ինչպիսիք են երազանքների հետապնդումը, անհավասարությունը և ունայնությունը, 1920-ականների մշակութային և սոցիալական փոփոխությունները Միացյալ Նահանգներում: Տեսողական պատկերների, ոճական տարրերի և երաժշտության միջոցով Բազ Լուրմանը ստեղծում է դասական ստեղծագործության ժամանակակից մեկնաբանություն, որն օգնում է ուսանողներին ավելի լավ հասկանալու բնագրի ենթատեքստն ու կերպարների զգացմունքների տատանումները: Ֆիլմի միջոցով ուսանողները կարող են կատարել գրական տեքստի և դրա կինոադապտացիայի համեմատական վերլուծություն, քննարկել այն միջոցները, որոնցով ռեժիսորը փոխանցում է ստեղծագործության հիմնական գաղափարները, բացահայտում մշակութային և պատմական ասպեկտները, որոնք ազդել են ինչպես գրքի, այնպես էլ ֆիլմի ստեղծման վրա:

Հիմնաբառեր՝ տեսողական և էլեկտրոնային ռեսուրսներ, տեսողական կոլաժներ, Ջեյ Գեթսբի, Դեյզի Բյուքենեն, Բազ Լուրման

Ներածություն

Հոդվածի հիմնախնդիրն այն է, որ ֆիլմերի վրա հիմնված ուսումնական նյութերը օգնեն ուսանողներին զարգացնելու գրական

ստեղծագործություններ մեկնաբանելու հմտությունները: Ֆ. Աքոթ Ֆիցցերալդի «Մեծն Գեթսբի» վեպի ուսուցումը ֆիլմի միջոցով թույլ է տալիս ավելի խորությամբ հասկանալու մարդկային ձգտումների և պատրանքների հավերժական հարցերը:

Հոդվածի արդիականությունը և նորույթը տեսողական և էլեկտրոնային ռեսուրսների միջոցով ուսուցումն է, քանի որ շատ ուսանողներ ոգեշնչված են մուլտիմեդիայով և զգայուն են արձագանքում նման նյութերին: Որոշ նորարարություններ ներդնելով և կրթությունը զվարճանքի հետ համատեղելով՝ մենք նաև հույս ունենք դասընթացի մեջ հաճույքի զգացում սերմանել: Ուսուցման և հետազոտության փոխազդեցությունը այնքան բնական է և փոխշահավետ, որ կարելի է նույնիսկ ասել, որ ուսուցումն ու հետազոտությունը պետք է անբաժան լինեն:

Հոդվածի տեսական նշանակությունը

«Մեծն Գեթսբի» վեպի և նմանատիպ ստեղծագործությունների ուսումնասիրությունը ֆիլմերի միջոցով կարող է ուսուցման նորարարական մոտեցում լինել: Սա թույլ է տալիս մեզ դուրս գալ ընթերցանության և տեքստի ավանդական վերլուծության սահմաններից: Այն հնարավորություն է տալիս կիրառելու ոչ ավանդական մեթոդներ: Օգնում է ստեղծելու գրական վերլուծության ավելի ընդգրկուն և բազմաշերտ մոտեցում:

Հոդվածի գործնական նշանակությունը

Ֆիլմերի դիտումը կարող է գրականության ուսուցման գործընթացը դարձնել ավելի փոխներգործուն և գրավիչ: Սա հնարավորություն է տալիս ներգրավվել տեքստի մեջ: Էկրանի հերոսները, երկխոսությունները և տեսարանները մեծացնում են սովորելու հանդեպ հետաքրքրությունը, զարգացնում քննական մտածողությունը և վերլուծելու կարողությունները:

Հոդվածում կիրառվել են խմբային քննարկումների, վերլուծության ու համադրության, դիտման, զրույցի, հարցադրման մեթոդները:

Հոդվածի նպատակն է նպաստել ուսանողների քննական մտածողության զարգացմանը՝ նրանց ներգրավելով ստեղծագործության մեկնաբանման մեջ: Ուսանողին կներկայացվեն նույն պատմության կառուցվածքի, տեղի ու ժամանակի արտահայտման, հեռուստադիտողի կամ ընթերցողի վրա ազդելու մեթոդների տարբերությունները: Թե ինչպես են առկա ներքին մենախոսությունները, նկարագրությունները, խորհրդանիշները վեպում ցուցադրվում կինոսարքերի միջոցով՝ կիրառելով տեսողական էֆեկտներ, մոնտաժ, երաժշտություն, որոնք օգտագործվում են հույզեր փոխանցելու համար:

Ֆիցջերալդի վեպի և Լուրմանի ֆիլմի համեմատական վերլուծություն

Գեղարվեստական հաղորդակցության էության ըմբռնումը հնարավոր է դարձել Յու. Մ. Լուրմանի և Մ. Մ. Բախտինի կոնցեպտուալ դրույթների համադրման շնորհիվ: Նախ՝ «Գրական ստեղծագործությունը սեմիոտիկ տարածություն է, «տեքստ է տեքստի մեջ», իսկ այդ տեքստը՝ որպես «մտքի գեներատոր»՝ «մտածող սարք», նման է մարդկային գիտակցությանը, և որպեսզի այն գործի դրվի, զրուցակից է հարկավոր (Лотман, 1981): Երկրորդ՝ «Ըմբռնել արվեստի գործը՝ նշանակում է «ներգրավվել», այսինքն՝ «առանց հրաժարվելու ինքդ քեզնից և ուրիշին առանց վերափոխելու՝ «գտնել քեզ ուրիշի մեջ», «ուրիշին գտնել քո մեջ» (Бахтин, 1979): Հետևաբար, անհրաժեշտ են որոշակի մեթոդներ՝ ուսանողներին ընթերցանության մղելու, նրանց ստեղծագործության խորքերին հաղորդակից դարձնելու համար:

Մեր օրերում մեծ խնդիր է ժամանակակից լեզուներ ուսումնասիրող ուսանողներին դասավանդել գրականություն: Ուսանողներից շատերը կարծում են, որ գրականագիտությունը բաղկացած է սև և սպիտակ գծերից: Այսինքն՝ մտածում են, որ իրենց պատասխանը կարող է լինել ճիշտ կամ սխալ: Եվ նրանք զարմանում են, երբ հայտնաբերում են, որ գրական ստեղծագործության տարբեր մեկնաբանություններ կարող են հավասարապես ճիշտ լինել: Ավելին, շատ ուսանողներ սովոր չեն կանոնավոր ընթերցանության և, հետևաբար, դժվար թե ունենան քննական ու վերլուծական հմտություններ: Որոշ ուսանողներ իրենց հետազոտողներ համարելու վստահություն չունեն: Որպեսզի նրանց վստահություն ներշնչենք և ստիպենք զգալ, որ նրանք մեզ հետ նույն հարթության վրա են, կարծում ենք՝ օգտակար է պատմել նրանց այն կասկածների և խնդիրների մասին, որ ունեցել ենք գործն ուսումնասիրելիս: Պետք է ցույց տալ, որ գրական տեքստերում շատ բան հաճախ բաց է մեկնաբանման համար, պետք է մտածել ինքնուրույն և խուսափել քարացած մոտեցումներից: Ա.Ա. Լեոնտևը գրում է. «Կասկած չկա, որ յուրաքանչյուր ընթերցող «կարդում» է տեքստից մի փոքր տարբերվող բովանդակություն: Սակայն տեքստը այլ կերպ ընկալվելով՝ մենք չենք կառուցում տարբեր աշխարհներ, մենք տարբեր ձևով կառուցում ենք նույն աշխարհը: Այդ աշխարհը մենք կարող ենք տեսնել տարբեր կողմերից, տարբեր աստիճանի պարզությամբ, կարող ենք տեսնել ամբողջ պատկերից մի հատված...» (Леонтьев, 1999):

Սյուզեն Զոնտագն իր «Ընդդեմ մեկնաբանությունների» էսսեում գրում է. «Հասկանալ նշանակում է մեկնաբանել: Իսկ մեկնաբանել

նշանակում է վերաձևակերպել երևույթը՝ դրան համարժեք գտնելով» (Зонтаг, 1966):

Գիտակցելով այն խնդիրները, որոնց բախվում են ուսանողները գրականություն ուսումնասիրելիս (շատերը գրականությունը համարում են բարդ և ընտրյալներին հասու), մեր հիմնական նպատակն է բարձրացնել նրանց վստահությունը գրական տեքստեր ուսումնասիրելու նկատմամբ, սովորեցնել հմտություններ, որոնք կարող են կիրառվել գործնականում, ինչպես, օրինակ, օգտագործել ստեղծագործական երևակայություն, ինքնուրույն մտածել, և, վերջին հաշվով, գնահատել այն զգացողությունը, որ ստանում ենք գրականություն ուսումնասիրելիս:

Ի.Գ. Պեստալոցիի համար «մեթոդ» բառը նույնքան կարևոր է: Նա կարծում է, որ ուսուցչի օգնությունն աշակերտին «ինքնօգնություն» է, որ մեթոդը թռչող անիվ է, որը միայն պետք է գործարկել, որպեսզի հետո ինքնուրույն շարժվի: Այդ ժամանակ նույնիսկ անկարող ուսուցիչը վնաս չի պատճառի աշակերտին և կարող է հաջողությամբ գնալ դեպի իր նպատակը:

Արդյունավետ միջոց է ուսանողներին գրականության մեջ ներգրավել՝ ընտրած ստեղծագործության **էկրանացումը** ցուցադրելով: Կարծում ենք, որ ֆիլմերի ցուցադրումը գրականության դասավանդման մեջ կարևոր է և նպաստավոր, հատկապես, երբ ֆիլմն օգտագործվում է ուսանողներին ընթերցանության մղելու, նրանց գիտելիքներ փոխանցելու, նրանց մեջ մտածելու և վերլուծելու հմտություններ զարգացնելու համար:

Մեր օրերում էլեկտրոնային նյութերի օգտագործումը շատ հաճախ նույնացվում է նորարարական ուսուցման հետ, սակայն երբեք չպետք է մոռանալ, որ միայն դրանց օգտագործումը բավարար չէ: Ավելի շուտ, դրանց օգտագործումը պետք է մանրակրկտորեն հարմարեցվի ուսանողների կարիքներին: Եթե դասախոսի կայքը պարզապես նյութերի հավաքածու է, դժվար կլինի հիմնավորել, թե ինչո՞ւ պետք է այդ նյութերը փոխարինեն գրքերին: Նման կայքերը կարող են նույնիսկ խթանել ուսանողների պասիվությունը, քանի որ դրանք կարող են զրկել նրանց՝ գրադարան այցելելուց: Համացանցի անսահմանափակ մուտքն ընդհանրապես կարող է նաև ուսանողներին հեղեղել երբեմն այնպիսի նյութերով, որոնք նույնիսկ չարժե կարդալ, իսկ վատագույն դեպքում՝ լինեն մոլորեցնող կամ սխալ: Ուսուցման հետ օգտագործվելիս այն պետք է միշտ լինի դինամիկ և նպաստի փոխներգործունությանը, բայց, այնուամենայնիվ, ուսուցման գործընթացի հսկումը պարտադիր է. դասախոսը պետք է ուղղորդող լինի. թույլ տա ուսանողներին ազատ տեղաշարժվել, բայց հսկի, որպեսզի նրանց քայլերը լինեն նպատակաուղղված:

Ուսումնասիրության համար ծրագրային թեմաներից առանձնացրել ենք ամերիկացի գրող Ֆրենսիս Աքոթ Ֆիցջերալդի «Մեծն Գեթսբի» (1925 թ.) վեպը: Թեկուզ Լոուրենսն ասել է. «Մի՛ հավատացե՛ք պատմողին, հավատացե՛ք պատմությանը», այնուհանդերձ ցանկալի է, որ ուսանողները դիտեն ֆիլմը որպես Լուրմանի մեկնաբանություն, այլ ոչ թե՝ ճշգրիտ վերարտադրություն (Նույն տեղում): Մինչ Բազ Լուրմանի ֆիլմի (2013 թ.) ցուցադրումը՝ պետք է հաղթահարել մի շարք կասկածներ: Օրինակ՝ պետք չէ ասել, ինչպես ընդունված է կարծել, թե ֆիլմը զիջում է վեպին, քանի որ այդ պարագային չենք ունենա անհրաժեշտ ոգևորություն: Այս դժվարությունը հաղթահարելու համար պետք է ուսումնասիրել վեպը, որպեսզի ուսանողները ծանոթ լինեն գործին՝ նախքան Լուրմանի ֆիլմին անցնելը: Սա հարմար մարտավարություն է:

Վեպի ուսուցումը կատարվում է հետևյալ կերպ. առաջին երկու դասերին մանրամասն ուսումնասիրում ենք վեպը գլուխ առ գլուխ, քննարկում, թե արդյո՞ք այն հարմար է նկարահանելու համար՝ հաշվի առնելով դրա պատմողական տեխնիկան:

Գեղարվեստական գրականության լեզուն չափազանց բազմազան է: Որոշ գրական ստեղծագործություններ ունեն կինեմատոգրաֆիկ հատկանիշներ, իսկ կան գործեր, որ գրված են այնպիսի լեզվով, որը չի կարող էկրանացվել ընդհանրապես: Իր «Գրականություն և կինո» հոդվածում Միխայիլ Ռոմը քննարկում է կինոյի մոնտաժն ու ճկուն արտահայտչականությունը և ընդգծում այն միտքը, որ «կինոդրամատուրգի վարպետությունը բխում է ոչ այնքան կինոյի հատուկ պահանջներից, որքան գրականության ավանդույթներից» (Ромм, 1954):

Պետք է ուսումնասիրվեն հիմնական թեմաները և առանձնացվեն կերպարները՝ քննարկելով, օրինակ՝ տղամարդկանցից ովքե՞ր են «կորուսյալ սերնդի» ներկայացուցիչներ: Եզրափակիչ դասին հարկավոր է հետազոտել վեպի կառուցվածքային և ռեալական առանձնահատկությունները և վերլուծել մինչև այսօր եղած քննական մոտեցումները:

Ֆիլմի ցուցադրությունից առաջ ուսանողներին տրամադրում ենք աշխատանքային թերթիկներ: Խնդրում ենք նրանց կարդալ վեպում առկա նկարագրությունները, կերպարների արտաքին և ներքին բնութագիրները, և հետո հանձնարարվում է իրենց պատկերացմամբ **նկարել** վեպի կերպարներին, այս կամ այն տեսարանը: Հետո նոր ցուցադրվում են Քերի Մալիգանի (մարմնավորել է Դեյզի Բյուքենենին), բոլորին քաջ հայտնի Լեոնարդո դի Կապրիոյի (մարմնավորել է Ջեյ Գեթսբիին), Ջոել Էդգերտոնի (մարմնավորել է Թոմ Բյուքենենին), Թորի Մագուայրի (մարմնավորել է Նիկ Քարավեյին), Էլիզաբեթ Մոսի (մարմնավորել է Ջորդան Բեյքերը), Այլա Ֆիշերի (մարմնավորել է Միրթլ Ուիլսոնին), Ջեյսոն Քլարկի

(մարմնավորել է Ջորջ Ուիլսոնին) լուսանկարները: Այս վարժության նպատակն է ակտիվորեն մղել ուսանողներին ընթերցանության, խրախուսել նրանց: Նրանք պետք է իրենց համարեն այդ ֆիլմի ռեժիսորը: Նույնիսկ, երբ ուսանողները սխալներ են թույլ տալիս (ոմանք բնագաղաբար նկարում էին վեպի հերոսներին ոչ այնպես, ինչպես բնութագրել է Ֆիցջերալդը), պետք է բացատրել, որ դա ընթերցանության բնական գործընթաց է, քանի որ հաճախ լինում են դեպքեր, երբ երևակայությունն առաջ է անցնում և հրաժարվում է հաշվի առնել բնօրինակ տեքստում առկա մանրամասները: Այս մեթոդը հաճախ ենք կիրառում, և շատերը խոստովանում են, որ եթե ֆիլմը դիտելուց հետո իրենց առաջարկեին նույն վարժությունը, ապա շատ դժվար կլիներ Քերի Մալիգանին և Լեոնարդո դի Կապրիոյին չնկարել Դեյզիի և Գեթսբիի դերերում:

Դեյվիդ Էրլիչը իր «Ինչու է Բազ Լուրմանի «Մեծ Գեթսբին» չգնահատված ժամանակակից դասական» հոդվածում գրում է. «Ֆանտազիայի և իրականության արբեցնող փոխազդեցությունը ֆիլմում տարածվում է նաև դերասանական կազմի վրա: Մի կողմից, Գեթսբին գոռում է հայտնի դեմքի անհրաժեշտության մասին, և Լեոնարդո դի Կապրիոն հենց այդպիսի ակնհայտ ընտրություն էր 2013 թվականին, ինչպես Ռոբերտ Ռեդֆորդը՝ 1974-ին: Լուրմանն ուզում էր՝ մոռանաք, թե ում եք նայում, բայց երբեք չի ցանկանում, որպեսզի դուք կորցնեք տեսադաշտից այն, թե ինչպես է Դի Կապրիոն խաղում Գեթսբիին այնպես, ինչպես Գեթսբին կխաղար ինքն իրեն» (Ehrlich, 2017):

Դասընթացի այս հատվածի մեծ մասը նվիրված էր վեպի ու ֆիլմի համեմատությանը և հակադրմանը: Դա արդյունավետ անելու համար ուսանողները պետք է լավ իմանան վեպը և մտածված ու զգայուն արձագանքեն նյութին:

Վեպն արդյունավետ ուսուցանելու համար պահանջվում է բազմակողմանի մոտեցում: Օգտակար կլինի հաշվի առնել տեքստի թե՛ թեմատիկ խորությունը, թե՛ դրա մշակութային նշանակությունը: Նախքան վեպի մեջ խորանալը՝ շատ կարևոր է ուսանողներին որոշակի նախապատմություն տալ: Դա կարելի է անել հետևյալ ձևով:

Պետք է տալ պատմական ակնարկ. քննարկել 1920-ական թվականները, ժամանակաշրջան, որը հայտնի է *ջազի դարաշրջան* անունով, պատմել Ֆիցջերալդի կյանքի մասին, խոսել նրա ամուսնությունից Ջելդա Սելրի հետ, Ջելդայի հիվանդությունից, ինչպես նաև գրողի պայքարը փառքի համար ու ֆինանսական անկայունության դեմ:

Օգտակար են **խմբային** քննարկումները. փոքր խմբերին հանձնարարել հատուկ թեմաներ, օրինակ՝ *ամերիկյան երազանք, սեր կամ*

սոցիալական դաս: Յուրաքանչյուր խումբ պետք է խորությամբ վերլուծի իրեն հանձնարարված թեման և իր տեսակետներն ու գաղափարները ներկայացնի լսարանին:

Այդ խմբերին հանձնարարել նաև **վերաշարադրել** հիմնական տեսարանները մեկ այլ կերպարի տեսանկյունից (օրինակ՝ Թոմ Բյուքենենի):

Խնդրել ստեղծել տեսողական կոլաժներ, որոնք բնութագրում են կերպարների անհատականության գծերը. ինչպիսի՞ն են Գեթսբին, Դեյզին կամ Թոմը:

Կազմակերպել **բանավեճեր** կենտրոնական հարցերի շուրջ. արդյո՞ք Գեթսբին ողբերգական հերոս է: Ինչո՞ւ է վերնագրված «Մեծն Գեթսբի», ինչո՞վ է մեծ Գեթսբին: Ինչո՞ւ է լաց լինում Դեյզին, երբ Գեթսբին առաջին հանդիպման ժամանակ նրան իր վերնաշապիկներն է ցույց տալիս: Արդյո՞ք Դեյզին մեղավոր է Գեթսբիի մահվան մեջ: Արդյո՞ք *ամերիկյան երազանքը* դեռևս նշանակություն ունի այսօրվա աշխարհում:

Վերջապես, վեպը կարդալուց հետո դասախոսը պետք է ուսանողներին ներկայացնի տարբեր քննադատական մոտեցումներ, որոնց միջոցով էլ կարող է մեկնաբանել վեպը: Օրինակ՝ հատկանշական է Յա. Ն. Զասուրսկու մոտեցումը. վերլուծելով Գեթսբիի կերպարը՝ Զասուրսկին համեմատություն է տանում Զեյ Գեթսբիի և Դրայզերի «Ամերիկյան ողբերգություն» վեպի հերոս Կլայդ Գրիֆիտսի միջև: Նա գրում է. «Եթե Կլայդ Գրիֆիտսը կործանեց Ռոբերտային հանուն հարուստ աղջկա հետ ամուսնանալու, ապա Գեթսբին հասնում է հարստության, որպեսզի իրավունք ունենա նվաճելու սիրած կնոջը, բայց պարզվում է, որ դա անհնար է, և հենց դրա մեջ է նրա ողբերգությունը: Գեթսբիի և Կլայդի ողբերգություններն ընդհանրապես նման չեն իրար, բայց առաջնային պատճառը երկուսի համար էլ մեկն է. դա ամերիկյան ողբերգությունն է մարդու, որին կործանում է բուրժուական Ամերիկյան իր դեմիզով, որ փողն ամեն ինչ կարող է» (Засыркин, 1984):

Ավելորդ չի լինի քննարկել, թե ինչպես է Նիկի հիացմունքը Գեթսբիի հանդեպ ձևավորում իրադարձությունների նկարագրությունը: *Նիկը կարեկցո՞ւմ է Գեթսբիին: Ինչպե՞ս են նրա դադողություններն ազդում մյուս կերպարների վրա, և թե ինչպես են ընթերցողներն ընկալում դրանք*: Երբ ուսանողներին հանձնարարել էինք շատ հակիրճ նկարագրել հերոսներին և վեպի առանձնահատկությունները, նրանք մեկնաբանել էին այսպես. «Վեպն ունի ոչ գծային կառուցվածք, իսկ Նիկի շարադրանքն անվստահելի է: Թոմ Բյուքենենը փողի մարմնացում է: Դեյզիի նկատմամբ նրա վերաբերմունքը և Միրթլ Ուիլսոնի հետ ունեցած սիրավեպը կտրուկ հակադրվում են Գեթսբիի իդեալիստական, սեփական ձեռքերով ստեղծած

հարստությանը: Զորդան Բեյքերը 1920-ականների ժամանակակից կնոջ խորհրդանիշն է՝ անկախ, ցինիկ և բարոյապես երկիմաստ: Միրթ Ուիլսոնը ներկայացնում է սոցիալական սանդուղքով վեր բարձրանալու ցածր խավի փորձը, իսկ Թոմի հետ նրա սիրավեպը ընդգծում է դասերի միջև առկա անհավասարությունը: Ֆիցջերալդի արձակը քնարական է ու բանաստեղծական, լեզուն պատկերային է և նկարագրական: Ֆիցջերալդը օգտագործում է առարկաները, խորհրդանիշները և նույնիսկ գույները ավելի մեծ խնդիրներ բացահայտելու համար: Օրինակ, Գեթսբիի դեղին մեքենան խորհրդանշում է հարստությունն ու անկումը, բայց նաև՝ հարստության ձգտման հետ կապված վտանգն ու անխոհեմությունը:

Վեպն ընթերցելուց և ուսումնասիրելուց հետո դիտում ենք ֆիլմը: Դիտելուց հետո կարևոր է գտնել այն տարբերությունները, որոնք առկա են Ֆիցջերալդի «Մեծն Գեթսբի» վեպի և Լույմանի ֆիլմի միջև: Ցանկալի է հարցերի և քննարկման միջոցով պարզել այն: Շատ կարևոր են հարցադրումները: Ե. Ն. Իլինը կարծում է, որ գեղարվեստական տեքստի մեջ կարելի է խորանալ հարցի օգնությամբ. «Որպեսզի աշակերտի ձեռքն անհամբերությամբ ձգվի դեպի գրական գլուխգործոցը, ինչպես դեպի հասած խնձորը կամ շոգ օրին՝ դեպի պաղ աղբյուրը, հարցը պետք է մեկ կամ երկու անգամ հնչի դասի ժամանակ, և աշակերտը չի հանգստանա, մինչև պատասխանը չգտնի» (Ильин, 1995):

Հարցադրումներն ու քննարկումներն անցկացվել են լսարանում վեպի դասավանդման ընթացքում: Մեր կազմած հարցերի հիման վրա կատարված քննարկումից հետո ուսանողների հետ միասին ստացել ենք հետևյալ պատասխանները.

Հարց 1. Ինչպիսի՞ն է Նիկ Քարավեյի դերը վեպում և ինչպե՞ս է այն արտահայտվել ֆիլմում:

Պատասխան - Վեպում պատմությունը պատմվում է Նիկ Քարավեյի կողմից առաջին դեմքով: Նա և՛ իրադարձությունների պատմողն է, և՛ դիտորդը: Նրա սուբյեկտիվ մեկնաբանությունը ձևավորում է այն, թե ինչպես ենք մենք տեսնում և ընկալում Գեթսբիին և մյուս կերպարներին: **Վեպում** Նիկը փոքր-ինչ պասիվ կերպար է, նա ավելի շատ մի մարդ է, որի միջոցով պատմությունը ծավալվում է: Նա ակտիվորեն չի ձևավորում սյուժեն: **Ֆիլմում** Նիկը նույպես հանդես է գալիս որպես պատմող, բայց այնտեղ նա գրում է իր հուշերը: **Ֆիլմում** Նիկին հաճախ ավելի շատ է ազատություն տրվում: Նրա կապը Դեյզիի հետ պատկերված է մի փոքր ավելի շեշտադրմամբ, թեև վեպում դա չկա:

Հարց 2. Ինչպիսի՞ն է Գեթսբիի պատմությունը վեպում և ինչպե՞ս է այն ցուցադրված ֆիլմում:

Պատասխան - Վեպում Գեթսեմիի անցյալը պատված է առեղծվածով, և ճշմարտությունը մասամբ է բացահայտվում: Մենք իմանում ենք Գեթսեմիի համեստ ծագման մասին, և թե ինչպես է նա դառնում հարուստ ու առեղծվածային կերպար: **Վեպում** բաց են թողնված Գեթսեմիի կյանքի որոշ դրվագներ: **Ֆիլմում** Գեթսեմիի պատմությունն ավելի հստակ է բացահայտվում: Այնտեղ ավելի շատ են տեսողական հետադարձ հայացքները, որոնք ցույց են տալիս Գեթսեմիի հարստության աճը, նրա հարաբերությունները Դեյզիի հետ, նրան վերադարձնելու փորձերը, որոնք ավելի մանրամասն են, քան գրքում:

Հարց 3. Ինչպիսի՞ կերպար է Դեյզի Բյուքենենը վեպում և ֆիլմում:

Պատասխան - Վեպում Դեյզին ներկայացված է փոքր-ինչ մակերեսային: Նրա հմայքը նշանակալի է, բայց նա հիմնականում անհասանելի ամերիկյան երազանքի խորհրդանիշն է: Անվճռականությունն ու զգացմունքային բախումը նրա կերպարի հիմնական հատկանիշներն են, սակայն նա այնքան էլ չի զարգանում վեպի ընթացքում: **Ֆիլմում** Դեյզին ավելի զգացմունքային է երևում: Նրա հարաբերությունները Գեթսեմիի հետ հստակորեն ընդգծված են տեսողական տարրերի միջոցով, և նրա հուզական խառնաշփոթը ցուցադրվում է ավելի բուռն, որն այնքան էլ վառ նկարագրված չէ վեպում, դրա վկայությունը «որոշիչ բացատրման տեսարանն» է կամ Գեթսեմիի հետ առաջին հանդիպումը:

Հարց 4. Վեպում առկա նկարագրությունները ինչպե՞ս են ցուցադրվել ֆիլմում:

Պատասխան - Վեպը հարուստ է նկարագրական արձակով: Այնուամենայնիվ, դրա մեծ մասը փոխանցվում է մեզ Նիկի դիտարկումների միջոցով և լիովին չի ընկալվում զգայական դաշտում: **Ֆիլմում** վիզուալ տեսարանն առաջնային է: Գեթսեմիի խնջույքների շքեղությունը, միջավայրերի միջև եղած կտրուկ տարբերությունները կյանքի են կոչվում համարձակ, գունեղ և դինամիկ պատկերների միջոցով: Ֆիլմում օգտագործված է ժամանակակից տեխնիկա և ժամանակակից երաժշտություն:

Հարց 5. Ինչպիսի՞ն են կերպարների հարաբերությունները վեպում և ինչպե՞ս են դրանք շեշտադրվել ֆիլմում:

Պատասխան - Փոխհարաբերությունները **վեպում** ավելի նուրբ են ներկայացված: Գեթսեմիի մոլուցքը դեպի Դեյզին, Թոմի և Դեյզիի բարդ ամուսնությունը և Նիկի կարճատև սիրավեպը Ջորդան Բեյքերի հետ բոլորն էլ կարևոր են, բայց խորապես ուսումնասիրված չեն: **Ֆիլմում** ընդգծված են զգացմունքային առճակատումները, կերպարների միջև եղող

հարաբերությունները (օրինակ՝ Գեթսբին և Դեյզին կամ Թոմն ու Դեյզին), որից էլ կերպարները դառնում են ավելի բացահայտ և դրամատիկ:

Հարց 6. Ի՞նչ խորհրդանիշներ կան վեպում, և ինչպե՞ս են դրանք ներկայացվել ֆիլմում:

Պատասխան - Վեպում կան խորհրդանիշներ, ինչպիսիք են կանաչ լույսը ծովածոցում, բժիշկ Թ. Ջ. Էքլերգի աչքերը և մոխրի արահետը: Ֆիլմերում այս խորհրդանիշները կարող են լինել ավելի բառացի և ընդգծված տեսողական նշաններով: 2013 թվականին նկարահանած «Մեծն Գեթսբի» **ֆիլմում**, օրինակ, բժիշկ Էքլերգի աչքերը և գովազդային վահանակն ավելի մեծ նշանակություն են ստանում, քան **վեպում**:

Հարց 7. Ինչպե՞ս է ավարտվում վեպը և ինչպե՞ս է այն ցուցադրվել ֆիլմում:

Պատասխան - **Վեպն** ավարտվում է Նիկի մտորումներով Գեթսբիի ողբերգական մահվան և նրա երազանքի ծախսողման մասին: Դա մոայլ եզրակացություն է, որն ընդգծում է ամերիկյան երազանքի դատարկությունը և անցյալը վերագտնելու անհնարինությունը: **Վեպում** Գեթսբին մահանում է, սակայն նրա մահը և կյանքի վերջին րոպեները ստեղծագործության կենտրոնական տարրերը չեն: Ֆիցցերալդն ավելի շատ կենտրոնանում է, թե Նիկը և մյուս հերոսները ինչպես են արձագանքում Գեթսբիի մահվանը:

Ռեժիսորները կարող են փոխել ավարտի ընթացքը կամ ավելի շատ կենտրոնանալ հերոսների վերջին պահերի էմոցիոնալ կողմերի վրա: 2013 թվականին նկարահանած «Մեծն Գեթսբի» **ֆիլմում** Գեթսբիի մահը ավելի դրամատիկ է ներկայացված, իսկ վերջում *ամերիկյան երազանքի* մասին Նիկի ծայրը մեկնաբանության լայն հնարավորություն է տալիս: **Ֆիլմն** ավելի մանրամասն է ներկայացնում Գեթսբիի վերջին օրերը, նրա միայնությունը, և թե ինչպես է նրա մահը դառնում անհասանելի իդեալի գազաթնակետը: **Ֆիլմում** նրա մահվան դաժան տեսարանը հեռուստադիտողին հնարավորություն է տալիս տեսնելու, թե որքան ողբերգական է նրա ճակատագիրը, և որ նրա երազանքներն ի սկզբանե կորստյան էին դատապարտված:

Ուսանողների հետ միասին ուսումնասիրել ենք նաև այն, թե ինչպես են հագնված ֆիլմի հերոսները: Հերոսների զգեստները ստեղծվել են հայտնի դիզայներ Քեթրին Մարտինի (ֆիլմի ռեժիսոր Բազ Լուրմանի կինը) ղեկավարությամբ, և դրանց մեծ մասը պատրաստվել է նորաձևության ոլորտում հայտնի ապրանքանիշների կողմից: Գլխավոր հերոսներ Դեյզին և Ջորդանը կրում էին բարձր նորաձևության այնպիսի ապրանքանիշների հագուստներ, ինչպիսիք են Miu Miu-ն, Prada-ն և Chanel-ը: Ֆիլմում օգտագործել են նաև Tiffany & Co-ի ստեղծած զարդերը,

որոնք էլ ավելի շքեղություն էին հաղորդում նրանց կերպարին: Ջեյ Գեթսբիի կերպարը ստեղծվել է Brooks Brothers ապրանքանիշի կոստյումներով, որոնք 20-րդ դարի սկզբին դարձել են ամերիկյան նորաձևության ոճի և նրբագեղության խորհրդանիշ: Նիք Քարավեյը նույնպես կրում էր դասական ապրանքանիշների հագուստ, ինչպիսիք են Hickey Freeman-ը և Brooks Brothers-ը:

Այդ հագուստներն ու աքսեսուարները ոչ միայն համապատասխանում էին պատմական համատեքստին, այլև ոճի և նրբակրթության զգացում են սերմանում հանդիսատեսի մեջ: Դա մի տեսակ նուրբ ճաշակ զարգացնելու մշակութային քարոզչություն էր, որն ընդգծում էր 1920-ականների շքեղությունն ու նրբագեղությունը, ինչը հատկապես նկատելի էր վառ և հաճախ շոալլ հանդերձանքների ֆոնին: Խնամքով ընտրված հագուստի, պճնանքի պարագաների միջոցով ֆիլմը ոչ միայն գրավում է հանրությանը, այլև ստիպում նրան մտածել, թե ինչպես կարող է նորաձևությունը լինել մշակութային և ինքնության կարևորագույն մաս:

Ինչ վերաբերում է մեր առաջարկած մեթոդներին, կարևոր է դիտարկել դրանց դրական և բացասական կողմերը: Կան մի շարք թակարդներ, հատկապես *դասախոսակենտրոն* ուսուցման մեջ, որտեղ կարող են առաջանալ խնդիրներ: Երբեմն չափազանց դժվար է հետազոտության մեջ խորասուզված դասախոսների համար հիշել, թե ինչպես են իրենք առաջին անգամ ընթերցել տվյալ վեպը: Հնարավոր է նաև, որ շատ ուսանողներ չունեն համապատասխան գիտելիքներ, և որոշ դասախոսներ կարող են հիասթափվել նրանցից և չխանդավառվեն այն ուսանողներով, որոնք չեն հիանում տվյալ գրական ստեղծագործությամբ:

Ընդհանուր առմամբ, այս դասընթացի ուսուցման առավելությունները շատ ավելին են, քան թերությունները: Կկարողանանք ուսանողների հետ կառուցել լավ հարաբերություններ, որոնք խթան կդառնան նոր գաղափարների համար: Մենք՝ որպես մանկավարժներ, պարտավոր ենք ընդունել, որ կարող ենք նոր մտքեր ձևավորել ուսանողների կարծիքներից: Ուսուցումն ու սովորելը, ի վերջո, երկկողմանի են:

Եզրակացություն

Ուսուցման հաջողությունը կայանում է ինտելեկտուալ կարողությունների և փորձի վրա, սակայն դրա մյուս կարևոր բաղադրիչներն են ոգևորությունը, վստահությունը, նախաձեռնությունը և համառությունը: Տարբեր նյութերի և այլ տեսողական ռեսուրսների օգտագործումը օգնում են կյանքի կոչել գրականությունը, դրանք այն դարձնում են հետաքրքրաշարժ: ***Խմբային քննարկումները,***

վերաշարադրանքը, տեսողական կոլաժների ստեղծումը, բանավեճերը, հարցադրումները գրական տեքստի ուսուցման մեջ կարևոր են՝ ստեղծագործությունն ավելի խորությամբ ընկալելու համար: Այս մեթոդները կիրառելով՝ ընդհանրացնենք այն առավելություններն ու թերությունները, որոնք ի հայտ են գալիս գրական ստեղծագործությունները ֆիլմերի միջոցով ուսուցանելիս:

1. Ֆիլմերն ուսանողին օգնում են ավելի լավ հասկանալու և պատկերացնելու կերպարները, իրադարձությունները և վեպում նկարագրվող աշխարհը: Սա հատկապես օգտակար է, եթե գրական ստեղծագործությունն ընդգրկում է բարդ կամ վերացական տարրեր, որոնք կարող են դժվար հասկանալի լինել տեքստային ձևաչափով:
2. Ուսանողը տեսնում է, թե ինչպես է ռեժիսորը մեկնաբանում գրական ստեղծագործության իրադարձությունները, թեմաները և կոնֆլիկտները, և այն ավելի դյուրին է դարձնում սյուժեի ընկալումը:
3. Որոշ ուսանողներ ֆիլմը կարող են ավելի հեշտությամբ ընկալել, քան գրական ստեղծագործությունը, հատկապես, եթե այն բարդ է կամ շատ ծավալուն: Ֆիլմը կարող է հակիրճ կերպով փոխանցել հիմնական գաղափարները և սյուժեն:
4. Ֆիլմը կարող է ուսանողի մեջ առաջացնել ավելի ընդգծուն զգացմունքայնություն՝ երաժշտության, դերասանական խաղի և տեսողական էֆեկտների շնորհիվ:
5. Երբեմն գրքերի վրա հիմնված ֆիլմերը կարող են ոգեշնչել ուսանողին վերադառնալու բնօրինակ ստեղծագործությանը՝ գրական տեքստն ավելի խորությամբ ուսումնասիրելու և հասկանալու համար:
6. Այնուամենայնիվ, հարկ է նշել, որ ֆիլմը միշտ գրքի մեկնաբանությունն է, և այն կարող է չփոխանցել բոլոր նրբությունները, որոնք առկա են բնօրինակ տեքստում:
7. Ֆիլմում ժամանակի և ներկայացման ձևի սահմանափակումների պատճառով կերպարները կարող են երևալ ավելի քիչ շերտերով, քան գրական ստեղծագործության մեջ է: Եվ ուսանողը կարող է լավ չհասկանալ հերոսների արարքների դրդապատճառները:
8. Հետևաբար, ֆիլմերի միջոցով գրական ստեղծագործությունների ուսուցումը կարող է օգտակար լինել, եթե այն համատեղվի բնօրինակ տեքստի խոր վերլուծության հետ՝ չկորցնելու համար հիմնական թեմաներն ու գաղափարները:

Այսպիսով, ուսանողները խորանում են գրական ստեղծագործության մեջ, դառնում գրական հետախույզներ, որոնք գտնում են խնամքով թաքցրած ապացույցները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Бахтин М. М., Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – С. 312.
Bahtin M. M., Jestetika slovesnogo tvorchestva / M.M. Bahtin. – М.: Iskusstvo, 1979. – S. 312. (in Russian)
2. Засурский Я. Н., Американская литература XX века. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984, с. 203.
Zasurskij Ja. N., Amerikanskaja literatura HH veka. M.: Izd-vo Mosk. Un-ta, 1984, s. 203. (in Russian)
3. Ильин Е. Н., Как увлечь книгой /Е.Н. Ильин. – СПб.: Взмах, 1995, с. 16.
Il'in, E.N. Kak uvlech' knigoj /E.N. Il'in. – SPb.: Vzmah, 1995, s. 16.
4. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999, с. 144.
Leont'ev, A.A. Osnovy psiholingvistiki / A.A. Leont'ev. – М.: Smysl, 1999, s. 144. (in Russian)
5. Лотман Ю. М. , Текст в тексте / Ю.М. Лотман // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1981. – Т. 16. – Вып., с. 5.
Lotman, Ju.M. Tekst v tekste / Ju.M. Lotman // Trudy po znakovym sistemam. – Tartu, 1981. – T. 16. – Vyp., s. 5. (in Russian)
6. Ромм М., Литература и кино // Вопросы кинодрама-тургии. 1954. № 1, с. 43-69.
Romm M., Literatura i kino // Voprosy kinodrama-turgii. 1954. № 1, s. 43-69. (in Russian)

ԷԼԵԿՏՐՈՆԱԿԻՆ աղբյուրներ

7. Ehrlich D., With new episodes of Baz Luhrmann's "The Get Down" about to premiere, we sing the praises of the director's under-appreciated masterpiece.
<https://www.indiewire.com/features/general/baz-luhrmann-the-great-gatsby-underrated-leonardo-dicaprio-carey-mulligan-1201799900/> APRIL 3, 2017 12:52
8. Зонтаг С., «Против интерпретации», эссе, 1966 г. <https://jamsession.ru/theatre/zontag>
Zontag S., «Protiv interpretacii», jesse, 1966 g. <https://jamsession.ru/theatre/zontag>

КРИСТИНЭ ДАДЯН - РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ И СОПОСТАВЛЕНИЯ С ОДНОИМЁННЫМ ФИЛЬМОМ

Ключевые слова: визуальные и электронные ресурсы, визуальные коллажи, Джей Гэтсби, Дейзи Бьюкенен, Баз Лурман

В статье рассматривается преподавание романа американского писателя Фрэнсиса Скотта Фицджеральда «Великий Гэтсби» с использованием визуальных и электронных ресурсов. Показ фильмов в преподавании литературы играет важную роль и приносит значительную пользу. Предлагается подробное обсуждение романа, за которым следует просмотр фильма, а затем применение различных методов для глубокого восприятия произведения. Фильм Баз Лурмана «Великий Гэтсби» позволяет лучше понять основные темы романа Фицджеральда, такие как стремление к мечте, социальное неравенство и тщетность усилий, а также культурные и социальные изменения в США 1920-х годов. С помощью визуальных коллажей, стилистических элементов и музыки Баз Лурман создает современную интерпретацию классического произведения, что помогает студентам глубже понять подтекст оригинального текста и эмоциональные переживания персонажей. Посредством фильма студенты могут провести сравнительный анализ литературного произведения и его киноадаптации, обсудить приемы, с помощью которых режиссер передает основные идеи романа, а также выявить культурные и исторические аспекты, повлиявшие как на создание книги, так и на экранизацию.

KRISTINE DADYAN - DEVELOPING STUDENTS' ANALYTICAL SKILLS THROUGH THE JUXTAPOSITION OF A LITERARY WORK AND ITS FILM ADAPTATION

Keywords: Visual and electronic resources, visual collages, Jay Gatsby, Daisy Buchanan, Baz Luhrmann

The article discusses the teaching of the novel *The Great Gatsby* by American writer F. Scott Fitzgerald through visual and electronic resources. The screening of films in literature education is significant and beneficial.

A detailed discussion of the novel is proposed, followed by the viewing of the film, after which various methods are used to gain a deeper understanding of the novel. The film *The Great Gatsby* provides an opportunity to better understand the main themes of Fitzgerald's novel, such as the pursuit

of dreams, inequality and vanity, as well as the cultural and social changes in the United States during the 1920s. Through visual imagery, stylistic elements, and music, Baz Luhrmann creates a modern interpretation of the classic work, helping students better understand the subtext and emotional nuances of the original. Through the film, students can conduct a comparative analysis of the literary text and its film adaptation, discuss the methods used by the director to convey the main ideas of the work and uncover the cultural and historical aspects that influenced the creation of both the book and the film.

Ներկայացվել է՝	03.10.2025 թ.
Գրախոսվել է՝	03.11.2025 թ.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОНТРОЛЮ ЗА ФИЗИЧЕСКИМ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫМ СОСТОЯНИЕМ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ ПРИ ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ

АРУТЮН ЕГИАЗАРЯН

Аннотация

В данной работе освещается проблема контроля за физическим состоянием студентов специальной медицинской группы здоровья (СМГ). В связи с разнообразием заболеваний и расстройств у студентов, входящих в специальную медицинскую группу, проблематичным является составление универсального комплекса тестирований, нацеленных на оценку физического и функционального состояния организма. В работе предлагается комплекс тестов и функциональных проб, позволяющих оценить состояние широкого круга студентов специальной медицинской группы с целью текущего и оперативного контроля при занятиях физической культурой в вузе.

Ключевые слова: специальная медицинская группа, СМГ, тестирование, функциональная проба, оперативный контроль, текущий контроль

Введение

В связи с широким спектром заболеваний и ограничений, которые встречаются у студентов специальной медицинской группы (СМГ), становится проблематичным составление комплекса унифицированных тестов на определение физического и функционального состояния человека. В данной работе предлагается ряд рекомендаций, касающихся планового и оперативного контроля за физическим состоянием студентов в рамках занятий по физической культуре.

Основной целью занятий физической культурой для людей специальной медицинской группы является общее укрепление здоровья и иммунитета, повышение физической активности и работоспособности, а в некоторых случаях – также и ослабление симптоматики заболевания.

Очевидно, что состояние здоровья студентов специальной медицинской группы препятствует применению используемого при работе со студентами основной группы нормативного подхода в целях оценки их физического развития. В специальную медицинскую группу здоровья в республике Армения входят люди с широким перечнем

заболеваний и дисфункций организма: от заболеваний глаз, нервно-вегетативной системы, до дисфункций ЖКТ, заболевания ССС и др.

Отсюда, следует, что оценка физического развития не может быть унифицирована и обнаруживает функциональность только при индивидуальном подходе. Есть, тем не менее, ряд функциональных проб и тестов на физическую подготовленность, которые могут быть применимы к широкой группе студентов СМГ с разными заболеваниями и расстройствами.

Цель данной работы заключается в том, чтобы предоставить преподавателям инструментарий оценки физического и функционального состояния студентов СМГ без использования специальных технических средств и измерительных приборов.

Иными словами, ниже представлены тесты, которые не требуют никаких дополнительных условий для их применения, кроме наличия тестируемого, тестирующего и подручных материалов.

Медицинские группы для занятий физкультурой

Выделяют несколько групп здоровья: основная, подготовительная, специальная группа (подгруппа «А», подгруппа «Б»). Ниже приводится краткая характеристика каждой группы и принципы распределения учащихся по группам.

Основная группа

Входят студенты:

- без нарушений состояния здоровья и физического развития;
- с функциональными нарушениями, не повлекшими отставание от сверстников в физическом развитии и физической подготовленности.

Порядок:

- разрешаются занятия в полном объеме по учебной программе физического воспитания с использованием профилактических технологий, подготовка и сдача тестов индивидуальной физической подготовленности.

Подготовительная группа

Входят студенты:

- имеющие морфофункциональные нарушения или физически слабо подготовленные;
- входящие в группы риска по возникновению заболеваний (патологических состояний);
- с хроническими заболеваниями (состояниями) в стадии стойкой клинико-лабораторной ремиссии, длящейся не менее 3 - 5 лет.

Порядок:

- разрешаются занятия по учебным программам физического воспитания при условии более постепенного освоения комплекса двигательных навыков и умений, особенно связанных с предъявлением к организму повышенных требований, более осторожного дозирования физической нагрузки и исключения противопоказанных движений;
- тестовые испытания, сдача индивидуальных нормативов и участие в массовых физкультурных мероприятиях не разрешается без дополнительного медицинского осмотра;
- рекомендуются дополнительные занятия для повышения общей физической подготовки в образовательной организации или в домашних условиях.

Специальная группа, подгруппа "А"

Входят студенты:

- с нарушениями состояния здоровья постоянного (хронические заболевания (состояния), врожденные пороки развития, деформации без прогрессирования, в стадии компенсации) или временного характера;
- с нарушениями физического развития, требующими ограничения физических нагрузок.

Порядок:

- разрешаются занятия оздоровительной физической культурой по специальным программам (профилактические и оздоровительные технологии);
- при занятиях оздоровительной физической культурой должны учитываться характер и степень выраженности нарушений состояния здоровья, физического развития и уровень функциональных возможностей несовершеннолетнего, при этом резко ограничивают скоростно-силовые, акробатические упражнения и подвижные игры умеренной интенсивности, рекомендуются прогулки на открытом воздухе;
- возможны занятия адаптивной физической культурой.

Специальная группа, подгруппа "Б"

Входят студенты:

- нарушения состояния здоровья постоянного (хронические заболевания (состояния) в стадии субкомпенсации) и временного характера, без выраженных нарушений самочувствия.

Порядок:

- рекомендуются в обязательном порядке занятия лечебной физкультурой в медицинской организации, а также проведение регулярных самостоятельных занятий в домашних условиях по комплексам, предложенным врачом по лечебной физкультуре медицинской организации.

Планирование учебного процесса по физической культуре для студентов специальной медицинской группы здоровья.

Учебный материал каждой дидактической единицы дифференцирован через следующие разделы и подразделы программы:

Теоретический – формирующий мировоззренческую систему научно-практических знаний и отношений к физической культуре;

Практический – состоящий из двух подразделов: – методико-практического метода, обеспечивающего операционное овладение методами и способами физкультурно-спортивной деятельности для достижения учебных, профессиональных и жизненных целей личности – учебно-тренировочного, содействующего приобретению опыта творческой практической деятельности, развитию самостоятельности в физической культуре и спорте в целях достижения физического совершенства, повышения уровня функциональных и двигательных способностей, направленному формированию качеств и свойств личности;

Контрольный – определяющий дифференцированный и объективный учет процесса и результатов учебной деятельности студентов. Профессиональная направленность образовательного процесса по физической культуре объединяет все три раздела программы, выполняя связующую, координирующую и активизирующую функцию.

Распределение в учебные отделения проводится в начале учебного года с учетом пола, состояния здоровья (медицинского заключения), физического развития, физической и спортивной подготовленности, интересов студента. В основное отделение зачисляются студенты, отнесенные к основной и подготовительной медицинским группам. В специальное отделение зачисляются студенты, отнесенные по данным медицинского обследования в специальную медицинскую группу. Учебные группы комплектуются по полу и с учетом уровня функционального состояния студентов. Студенты, освобожденные по состоянию здоровья от практических занятий на длительный срок, зачисляются в специальное учебное отделение для освоения доступных им разделов учебной программы. Физическое воспитание студентов осуществляется с использованием разнообразных форм учебных и вне учебных занятий на протяжении всего периода обучения в вузе.

Одним из важных видов физической культуры, для обеспечения комплексного подхода для достижения целей занятий физической культурой для студентов СМГ является оздоровительно-реабилитационная физическая культура.

Оздоровительно-реабилитационная физическая культура — это специально направленное использование физических упражнений в качестве средств лечения заболеваний и восстановления функций

организма, нарушенных или утраченных вследствие заболеваний, травм, переутомления и других причин.

В оздоровительно-реабилитационной физической культуре значительно возрастает роль таких методических принципов, как принцип индивидуализации и постепенного повышения нагрузок.

Задачи оздоровительно-реабилитационной физической культуры:

- нормализация работы сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной систем;
- улучшение обмена веществ;
- восстановление подвижности суставов, силы и тонуса мышц;
- формирование правильных двигательных навыков;
- ускорение процессов регенерации тканей;
- борьба с гиподинамией;
- восстановление психологического состояния человека.

Основные принципы, которыми руководствуются при проведении занятий

1. **Индивидуализация** - программа строится с учетом диагноза, возраста, пола, физической подготовки, сопутствующих заболеваний.
2. **Постепенность** - нагрузки увеличиваются по мере восстановления организма.
3. **Дозированность** - упражнения выполняются в пределах допустимой нагрузки.
4. **Систематичность** - регулярные занятия важнее редких интенсивных.
5. **Комплексность** - соединение физической активности, дыхательных практик, психотерапевтической поддержки и массажа.
6. **Функциональная направленность** - упражнения подбираются для конкретной системы организма (например, дыхательная гимнастика при бронхолегочных заболеваниях).
7. **Безопасность** - исключение перегрузок и травмирующих движений.

Можно выделить следующие основные отличия от обычной физической культуры

- в основе - **медицинские показания** и диагностика;
- акцент на **реабилитацию**, а не только на развитие физических качеств;
- строгое соблюдение **дозировки нагрузок**;
- ориентированность на **специфические проблемы организма**.

Оздоровительно-реабилитационное направление представлено в основном тремя формами:

- 1) группы ЛФК при диспансерах, больницах;

2) группы здоровья в коллективах физической культуры, на физкультурно-спортивных базах и т. д.;

3) самостоятельные занятия.

В контексте занятий по физической культуре в рамках предмета вуза, главной формой остаются коллективные (урочные) занятия физической культурой.

Характеристика положительного эффекта воздействия физических нагрузок

1. Общий положительный эффект. Общий эффект регулярных занятий физическими упражнениями (тренированность) заключается в:

- повышении устойчивости ЦНС: в состоянии покоя у тренированных лиц отмечается более низкая возбудимость нервной системы; во время работы повышаются возможности достижения повышенной возбудимости и увеличивается лабильность периферической нервной системы;
- положительных изменениях в опорно-двигательном аппарате: увеличивается масса и объем скелетных мышц, улучшается их кровоснабжение, укрепляются сухожилия и связочный аппарат суставов и др.;
- экономии функций отдельных органов и кровообращения в целом, улучшении состава крови и т.п.;
- уменьшении расхода энергии в состоянии покоя: в результате экономии всех функций общий расход энергии у тренированного организма ниже, чем у атренированного, на 10–15%;
- существенном уменьшении периода восстановления после физической нагрузки любой интенсивности. Как правило, повышение общей адаптации к физическим нагрузкам имеет и неспецифический эффект – повышение устойчивости организма к действию неблагоприятных факторов внешней среды (стрессовых ситуаций, высоких и низких температур, радиации, травм, гипоксии), к простудным инфекционным заболеваниям. В то же время, длительное использование предельных тренировочных нагрузок, что особенно часто случается в «большом спорте», может привести к противоположному эффекту – угнетению иммунитета и повышению восприимчивости к инфекционным заболеваниям.

2. Локальный положительный эффект

Локальный эффект повышения тренированности, который является неотъемлемой частью общего, связан с ростом функциональных возможностей отдельных физиологических систем.

Изменения в составе крови

Регуляция состава крови зависит от целого ряда факторов, на которые может оказывать влияние человек: полноценное питание, пребывание на свежем воздухе, регулярные физические нагрузки и др. В данном контексте мы рассматриваем влияние физических нагрузок. При регулярных занятиях физическими упражнениями в крови увеличивается количество эритроцитов (при кратковременной интенсивной работе – за счет выброса эритроцитов из «кровенных депо», а при длительной интенсивной нагрузке – за счет усиления функций кроветворных органов). Повышается содержание гемоглобина в единице объема крови, увеличивается кислородная емкость крови, что усиливает ее кислородно-транспортную возможность.

В работе сердечно-сосудистой системы

Даже в покое сердце выполняет огромную работу. Под влиянием физической нагрузки расширяются границы его возможностей, и оно приспосабливается к перебошке намного большего количества крови, чем это может сделать сердце нетренированного человека. Работая с повышенной нагрузкой при выполнении активных физических упражнений, сердце неизбежно само тренируется, так как в этом случае через коронарные сосуды улучшается питание самой сердечной мышцы, увеличивается ее масса, изменяются размеры и функциональные возможности. Показателями работоспособности сердца являются частота пульса, кровяное давление, систолический объем крови, минутный объем крови. Наиболее простым и информативным показателем работы сердечно-сосудистой системы является пульс. **Пульс** – волна колебаний, распространяемая по эластичным стенкам артерий в результате гидродинамического удара порции крови, выбрасываемой в аорту под большим давлением при сокращении левого желудочка. Частота пульса соответствует частоте сокращений сердца (ЧСС) и составляет в среднем 60–80 удар/мин. Регулярные физические нагрузки вызывают урежение пульса на 20 единиц в покое за счет увеличения фазы отдыха (расслабления) сердечной мышцы. Предельная ЧСС у тренированных людей при физической нагрузке находится на уровне 200–220 удар./мин. Нетренированное сердце такой частоты достигнуть не может, что ограничивает его возможности в стрессовых ситуациях.

В дыхательной системе

Работа дыхательной системы (совместно с кровообращением), усиливается при мышечной деятельности и оценивается частотой дыхания, легочной вентиляцией, жизненной емкостью легких, потреблением кислорода, кислородной задолженностью и другими показателями. При этом следует помнить о том, что в организме имеются особые механизмы, которые автоматически управляют дыханием. Даже в бессознательном состоянии процесс дыхания не прекращается. Главным регулятором

дыхания является дыхательный центр, расположенный в продолговатом мозге. В состоянии покоя дыхание совершается ритмично, причем временное соотношение вдоха и выдоха приблизительно равно 1:2. При выполнении работы частота и ритм дыхания могут изменяться в зависимости от ритма движения. Но практически дыхание человека может быть различным в зависимости от обстановки. В то же время он может сознательно в некоторой степени управлять своим дыханием: задержка, изменение частоты и глубины, т.е. изменять его отдельные параметры. Частота дыхания (смена вдоха и выдоха и дыхательной паузы) в покое составляет 16–20 циклов. При физической работе частота дыхания увеличивается в среднем в 2–4 раза. С учащением дыхания неизбежно уменьшается его глубина, изменяются и отдельные показатели эффективности дыхания. В соревновательной практике в циклических видах спорта наблюдается частота дыхания 40–80 циклов в минуту, обеспечивающая наибольшую величину потребления кислорода.

В опорно-двигательном аппарате

Регулярные физические нагрузки увеличивают прочность костной ткани, повышают эластичность мышечных сухожилий и связок, увеличивают выработку внутрисуставной (синовиальной) жидкости. Все это способствует возрастанию амплитуды движений (гибкости). Заметные изменения происходят и в скелетных мышцах. За счет увеличения количества и утолщения мышечных волокон происходит рост силовых показателей мышц. У спортсменов и у не занимающихся физическими упражнениями они существенно различаются. При регулярных физических нагрузках увеличивается способность организма откладывать в мышцах (и печени) запас углеводов в виде гликогена и тем самым улучшать так называемое тканевое дыхание мышц. Это повышает его потенциальные возможности к проявлению не только физической, но и умственной работоспособности

3. Общий положительный эффект. Общий эффект регулярных занятий физическими упражнениями (тренированность) заключается в:

- повышении устойчивости ЦНС: в состоянии покоя у тренированных лиц отмечается несколько более пониженная возбудимость нервной системы; во время работы повышаются возможности достижения повышенной возбудимости и увеличивается лабильность периферической нервной системы;
- положительных изменениях в опорно-двигательном аппарате: увеличивается масса и объем скелетных мышц, улучшается их кровоснабжение, укрепляются сухожилия и связочный аппарат суставов и др.;
- экономизации функций отдельных органов и кровообращения в целом; в улучшении состава крови и т.п.;

- уменьшении расхода энергии в состоянии покоя: из-за экономизации всех функций общий расход энергии у тренированного организма ниже, чем у нетренированного, на 10–15%;
- существенном уменьшении периода восстановления после физической нагрузки любой интенсивности. Как правило, повышение общей тренированности к физическим нагрузкам имеет и неспецифический эффект – повышение устойчивости организма к действию неблагоприятных факторов внешней среды (стрессовых ситуаций, высоких и низких температур, радиации, травм, гипоксии), к простудным инфекционным заболеваниям. В то же время, длительное использование предельных тренировочных нагрузок, что особенно часто случается в «большом спорте», может привести к противоположному эффекту – угнетению иммунитета и повышению восприимчивости к инфекционным заболеваниям.

4. Локальный положительный эффект. Локальный эффект повышения тренированности, который является неотъемлемой частью общего, связан с ростом функциональных возможностей отдельных физиологических систем.

Изменения в составе крови. Регуляция состава крови зависит от целого ряда факторов, на которые может оказывать свое влияние человек: полноценное питание, пребывание на свежем воздухе, регулярные физические нагрузки и др. В данном контексте мы рассматриваем влияние физических нагрузок. При регулярных занятиях физическими упражнениями в крови увеличивается количество эритроцитов (при кратковременной интенсивной работе – за счет выхода эритроцитов из «кровенных депо»; при длительной интенсивной нагрузке – за счет усиления функций кроветворных органов). Повышается содержание гемоглобина в единице объема крови, соответственно увеличивается кислородная емкость крови, что усиливает ее кислородно-транспортную возможность.

В работе сердечно-сосудистой системы. Даже в покое сердце выполняет огромную работу. Под влиянием физической нагрузки расширяются границы его возможностей, и оно приспосабливается к переброске намного большего количества крови, чем это может сделать сердце нетренированного человека. Работая с повышенной нагрузкой при выполнении активных физических упражнений, сердце неизбежно само тренируется, так как в этом случае через коронарные сосуды улучшается питание самой сердечной мышцы, увеличивается ее масса, изменяются размеры и функциональные возможности. Показателями работоспособности сердца являются частота пульса, кровяное давление, систолический объем крови, минутный объем крови. Наиболее простым и информативным показателем работы сердечно-сосудистой системы является пульс. **Пульс** – волна колебаний, распространяемая по эластичным стенкам артерий в результате гидродинамического удара

порции крови, выбрасываемой в аорту под большим давлением при сокращении левого желудочка. Частота пульса соответствует частоте сокращений сердца (ЧСС) и составляет в среднем 60–80 удар/мин. Регулярные физические нагрузки вызывают урежение пульса в 20 покое за счет увеличения фазы отдыха (расслабления) сердечной мышцы. Предельная ЧСС у тренированных людей при физической нагрузке находится на уровне 200–220 удар./мин. Нетренированное сердце такой частоты достигнуть не может, что ограничивает его возможности в стрессовых ситуациях.

В дыхательной системе. Работа системы дыхания (совместно с кровообращением) по газообмену, который усиливается при мышечной деятельности, оценивается частотой дыхания, легочной вентиляцией, жизненной емкостью легких, потреблением кислорода, кислородным долгом и другими показателями. При этом следует помнить о том, что в организме имеются особые механизмы, которые автоматически управляют дыханием. Даже в бессознательном состоянии процесс дыхания не прекращается. Главным регулятором дыхания является дыхательный центр, расположенный в продолговатом мозге. В состоянии покоя дыхание совершается ритмично, причем временное соотношение вдоха и выдоха приблизительно равно 1:2. При выполнении работы частота и ритм дыхания могут изменяться в зависимости от ритма движения. Но практически дыхание человека может быть различным в зависимости от обстановки. В то же время он может сознательно в некоторой степени управлять своим дыханием: задержка, изменение частоты и глубины, т.е. изменять его отдельные параметры. Частота дыхания (смена вдоха и выдоха и дыхательной паузы) в покое составляет 16–20 циклов. При физической работе частота дыхания увеличивается в среднем в 2–4 раза. С учащением дыхания неизбежно уменьшается его глубина, изменяются и отдельные показатели эффективности дыхания. В соревновательной практике в циклических видах спорта наблюдается частота дыхания 40–80 циклов в мин, обеспечивающая наибольшую величину потребления кислорода.

В опорно-двигательном аппарате. Регулярные физические нагрузки увеличивают прочность костной ткани, повышают эластичность мышечных сухожилий и связок, увеличивают выработку внутрисуставной (синовиальной) жидкости. Все это способствует возрастанию амплитуды движений (гибкости). Заметные изменения происходят и в скелетных мышцах. За счет увеличения количества и утолщения мышечных волокон происходит рост силовых показателей мышц. У спортсменов и у не занимающихся физическими упражнениями они существенно различаются. При регулярных физических нагрузках увеличивается способность организма откладывать в мышцах (и печени) запас углеводов в виде гликогена и тем самым улучшать так называемое тканевое дыхание

мышц. Это повышает его потенциальные возможности к проявлению не только физической, но и умственной работоспособности

Контроль за физическим и функциональным состоянием студентов СМГ

Цель контроля – оптимизировать процесс физического развития студента на основе объективной оценки различных сторон его состояния.

Контролируется выполнение запланированного содержания спортивной подготовки на каждом ее этапе посредством выявления состояния различных сторон подготовленности спортсменов (физической, технической, тактической).

Основные задачи:

1. Определение состояния здоровья учащихся и решение вопросов допуска их к занятиям в различных формах и группах;
2. Осуществление врачебного контроля на занятиях по физическому воспитанию и спортом;
3. Диагностика функционального состояния;
4. Оценка физического развития и выявление заболеваний и травм.

Основные виды контроля за эффективностью тренировочных занятий

Система медицинского обеспечения лиц, занимающихся физической культурой и спортом, называется врачебным контролем в физическом воспитании.

Принято выделять три вида контроля: этапный, текущий и оперативный.

1. **Этапный контроль** позволяет подвести итоги учебной работы за определенный период: в течение нескольких лет, года, макроцикла или этапа.

2. **Текущий контроль** направлен на оценку текущих состояний, которые являются следствием нагрузок серии занятий.

3. **Оперативный контроль** предусматривает оценку оперативных состояний – срочных реакций организма студента на нагрузки в ходе отдельных занятий.

Основные методы контроля за эффективностью тренировочных занятий

Основная цель врачебных обследований – определение и оценка состояния здоровья, физического развития и физической подготовленности обследуемых.

Полученные данные позволяют рекомендовать виды физических упражнений, величину нагрузки и методику применения в соответствии с состоянием организма. В результате обследования составляется заключение о состоянии здоровья, включающее указания о допустимой нагрузке, а также иные сведения.

Комплексы тестов для студентов СМГ

Цель таких тестирований – выявить уровень физического и функционального развития студентов.

Основные задачи:

- Оценка влияния занятий физкультурой на физическое развитие студентов СМГ на определенном этапе учебного процесса;
- Корректировка учебного процесса на основе результатов тестирования;
- Построение плана на следующий цикл учебного процесса (семестр), на основе данных тестирования;
- Мониторинг физического состояния студентов СМГ в динамике в процессе занятия.

Тесты, применимые для СМГ, условно разделим на 2 группы:

1. Тесты на оценку развития физических и двигательных способностей;
2. Функциональные пробы.

Тесты на оценку развития физических и двигательных способностей

Силовые способности

Тест №1. Приседания в индивидуальном темпе за 30с.

Цель: оценить силовую выносливость нижних конечностей и функциональную независимость при повышенной массе тела/диабете

Методика и описание.

Стандартизация положения: учащийся сидит на краю, стопы под коленями, спина нейтральна. Разрешено опираться руками о бедра/стул (вариант СМГ). Для продвинутого варианта – руки скрещены на груди (фиксируйте, какой вариант применён!).

Испытуемый становится в исходное положение, ноги на ширине плеч, руки опущены или опираются о спинку стула. По команде учащийся начинает выполнять приседания в комфортном для себя темпе.

Приседания выполняются так, чтобы в коленях и тазобедренном суставе образовывался угол около 90 градусов. Пятки не отрываются от пола, а сгибания в коленях выполняются в одной плоскости для обеих ног.

1. По сигналу «старт» учащийся встаёт до полного выпрямления, затем садится, делая максимум повторений за 30 с.
2. Зачётный повтор – только при полном разгибании в коленях/тазобедренных суставах и контролируемом касании сиденья.
3. Одна пробная серия составляет 5 повторов на технику, затем – одна зачётная (30 с).

Следует фиксировать число корректных повторов, вариант (с руками/без), боль (по шкале от 0 до 10), ЧСС до/после (по возможности).

Оценка (вариант «с опорой руками»):

- Высокий уровень: ≥ 18 повторов, Borg ≤ 4 , без боли/нестабильности.

- Средний: 12–17 повторов или Borg 5–6, умеренная усталость, техника сохранена.
- Низкий: ≤ 11 повторов или боль/валгус/утрата техники, необходимость остановки.

Если выполнено «без опоры руками» - повисить планку на ~2 повтора в каждой категории; главное – сравнивать с самим собой по одному и тому же варианту.

Тест №2. Динамометрия.

Цель: измерить уровень силы и мышц сгибателей рук.

Методика и описание. Используется динамометр. Испытуемый берет динамометр в руки и приложив максимум усилий выполняет сжатие кисти руки.

Оценка. Фиксируется показатель аппарата. Количество попыток 3, записывается максимальный из всех.

Выносливость

Тест №3. Удержание туловища в положении лёжа на животе, руки за головой

Цель: измерить стабильности позвоночника и состояния «мышечного корсета».

Методика и описание. Испытуемый принимает исходное положение: лежа на животе, ноги выпрямлены, стопы прижаты к полу, руки сцеплены за головой. По команде он поднимает верхнюю часть туловища вверх, стараясь зафиксировать положение, при этом нижняя часть тела (таз, ноги) остаётся на полу. Туловище удерживается в максимально возможной приподнятой позиции, без прогибов в шее, взгляд направлен вперёд или вниз.

Оценка. Фиксируется время удержания положения в секундах. Количество попыток – 1.

Тест №4. Шаговый тест (упрощённый Гарвардский): подъем на ступеньку высотой 20 см в течение 2 минут (для заболеваний ССС).

- Измерение пульса до, сразу после и через 3 минуты.

Противопоказания/стоп-критерии: АД в покое $\geq 180/110$ мм рт. ст., ЧСС в покое ≥ 100 уд/мин, выраженная стенокардия, аритмии, одышка в покое, головокружение/тошнота; во время теста – боль давящего характера, сильная одышка, головокружение, бледность/холодный пот, ЧСС $>$ субмакс. (≈ 170 – возраст) или рост АД $> 220/110$.

Инвентарь: устойчивый степ 20 см, секундомер, тонометр, пульсометр (или пальпация лучевой артерии), стул.

Методика и описание:

1. Измерить АД и ЧСС в покое (HR_0) сидя после 5 мин отдыха.
2. Пояснить темп: «вверх-вверх-вниз-вниз», скорость – комфортная, без рывков, 2 мин.

3. Запустить таймер на 2:00. Инструктор контролирует технику и самочувствие.
4. По сигналу «стоп» – посадить, сразу измерить ЧСС (HR_1) за 30 с $\times 2$ или по пульсометру.
5. Покой 3 мин. и повторное измерение ЧСС (HR_3). При необходимости – АД. Что фиксируем: HR_0 , HR_1 , HR_3 , субъективная нагрузка (Borg 0–10), наличие симптомов.

Показатель восстановления (Recovery %):

$$\text{Recovery \%} = \frac{HR_1 - HR_3}{HR_1 - HR_0} \times 100\%$$

- чем выше %, тем лучше восстановление.

Оценка:

- Высокий уровень: Recovery $\geq 85\%$ и без симптомов; $HR_1 \leq$ субмакс, нормализация самочувствия ≤ 3 –4 мин.
- Средний: 70–84%; лёгкая одышка, восстановление ≤ 5 мин
- Низкий: 50–69% или выраженная одышка/головокружение, восстановление > 5 мин.

Пример расчёта: $HR_0=80$, $HR_1=110$, $HR_3=90 \rightarrow (110-90)/(110-80)=20/30=0,666\dots$, т.е. 66,7% $\rightarrow$ низкий.

Противопоказания/стоп-критерии. Recovery $< 50\%$ или ухудшение состояния здоровья, головокружение, тошнота, слабость.

Примечания: первые занятия - пробная минута и более медленный темп; студентам с гипертонией держать темп «разговорный» (возможность говорить фразами без одышки).

Быстрота.

Тест №5. Реакция на падающую линейку (тест на быстроту одиночного движения)

Цель: измерить быстроту простой двигательной реакции и одиночного движения верхней конечности.

Методика и описание. Испытуемый сидит за столом, вытянув рабочую руку (обычно доминирующую) вперёд, ладонь раскрыта, пальцы направлены вверх. Экзаменатор удерживает линейку вертикально (например, 50-сантиметровую), располагая её нулевой отметкой между большим и указательным пальцами испытуемого, не касаясь их. Без предупреждения экзаменатор отпускает линейку. Испытуемый должен как можно быстрее сжать пальцы и поймать линейку.

Оценка. Фиксируется расстояние (в сантиметрах), на котором была перехвачена линейка. Это значение затем может быть переведено во время реакции по формуле:

$$t = \sqrt{\frac{2h}{g}}$$

Здесь t – время реакции (в секундах), h – расстояние падения (в метрах), g – ускорение свободного падения (≈ 9.8 м/с²). Количество попыток – 3, в зачёт идёт лучший результат (наименьшее расстояние).

Гибкость.

Тест №6. наклон вперед стоя на краю возвышения

Цель: измерить уровень общей активной гибкости, преимущественно в области задней поверхности тела (поясничный отдел, тазобедренные суставы, мышцы задней поверхности бедра).

Методика и описание. Испытуемый встаёт на край невысокой платформы или гимнастической скамьи (высотой 15–30 см), ноги вместе, колени выпрямлены, ступни полностью на поверхности. Руки свободно опущены. По команде испытуемый медленно наклоняется вперёд, не сгибая коленей, стараясь опустить руки как можно ниже. Рывки и пружинящие движения не допускаются.

Оценка. Результат фиксируется по шкале, расположенной на передней поверхности платформы:

- «0» – уровень стоп;
- Положительные значения (например, +5 см, +10 см) – если пальцы рук не достают до уровня стоп;
- Отрицательные значения (например, –5 см, –10 см) – если пальцы проходят ниже уровня стоп.

Измеряется достигнутое расстояние в сантиметрах. Количество попыток 2, – в зачёт идёт лучший результат.

Ловкость

Тест №7. Метание баскетбольного мяча

Цель: оценить уровень ловкости, точности и координации движений при выполнении серийных двигательных действий.

Методика и описание: испытуемый становится в обозначенную зону на расстоянии 3 метров от баскетбольной корзины (можно использовать стандартное кольцо или уменьшенное – в зависимости от условий и возраста). По команде он выполняет серию из 10 бросков баскетбольным мячом в кольцо. Каждый бросок выполняется поочерёдно, с паузой в 1-2 секунды между попытками. Разрешается использовать как двуручные, так и одиночные броски без дриблинга.

Оценка. Фиксируется количество точных попаданий в корзину из 10 попыток. Количество попыток – 1.

Тест №7. Тест Ромберга (статическое равновесие)

Цель: экспресс-оценка интеграции зрительной, вестибулярной и проприоцептивной систем.

Методика и описание:

1. Стойка ноги вместе, носки/пятки соприкасаются, руки вперёд на 90°, глаза открыты – 10 с (проба).
2. Закрывать глаза, засесть время. Норма – удержание до 30 с.
3. Критерии окончания: шаг, разведение ног, открытие глаз, хватание опоры, явная «падающая» амплитуда качания.

Оценка. Фиксируем время удержания (с), характер качаний (мелкие/крупные), направление (вперёд/назад/вбок), необходимость страховки.

- Негативная проба (норма): устойчиво 30 с, качание малое.
- Пограничная: 15–29 с, выраженное, но контролируемое качание.
- Позитивная: < 15 с или шаг/падение.

Опция: при «негативной» пробе – усложнённый Ромберг (тандем-стойка) для тонкой диагностики.

Тест №8. Тест на равновесие – стойка на одной ноге с закрытыми глазами.

Цель: оценка проприоцепции и статического баланса.

Методика и описание:

1. Босиком/в привычной обуви. Руки на поясе. Встать на опорную ногу, другую согнуть до 90° в колене, глаза закрыть.
2. Засесть время. Стоп при: касании пола «летающей» ногой, перестановке опорной стопы, открытии глаз, касании опоры.
3. Выполнить по 2 попытки на каждую ногу, берём лучший результат. Максимум – 30 с.

Оценка.

Фиксируется лучший результат (с), асимметрия право/лево (с), субъективная устойчивость.

- Высокий уровень: ≥ 15 с (на обе ноги), асимметрия ≤ 3 с.
- Средний: 10–14 с или асимметрия 4–6 с.
- Низкий: < 10 с или асимметрия ≥ 7 с, страх падения.

Безопасность: тест выполняется рядом с опорой; сначала – с открытыми глазами пробная попытка.

Тест №9. Простая ходьба по прямой линии (5 м) – оценивается устойчивость, шаг, координация.

Цель: оценить динамический баланс, симметрию шага, координацию.

Методика и описание:

1. Инструктаж: идти обычным шагом по линии от старта до финиша; смотреть вперёд, не на ноги.
2. Одна пробная попытка, затем 2 зачётные, берём лучшую. Разрешена привычная ортопедия/ортезы; наличие вспомогательных средств фиксировать.
3. Критерии ошибок: сход с линии (каждый выход – 1 ошибка), явные «зигзаги», подскользывания, остановка.

Оценка.

Фиксируется время (с), число сходов/ошибок, длина шага (по следам/меткам), симметрию шага (на глаз/в см), потребность в опоре.

- Высокий уровень: время $\leq 5,0$ с (скорость $\geq 1,0$ м/с), ошибок 0–1, шаги симметричны.
- Средний: 5,1–6,5 с, ошибок 2–3, умеренная асимметрия.
- Низкий: $> 6,5$ с или ≥ 4 ошибок, выраженная асимметрия, необходимость постоянной опоры.

Функциональные пробы.

Тест №10 и Тест №11. проба Штанге и проба Генчи

Функциональные дыхательные пробы Штанге (на вдохе) и Генчи (на выдохе) позволяют оценить обеспеченность организма кислородом.

Методика и описание.

Обследуемый находится в положении сидя. Перед замером необходимо сделать три обычных цикла вдох-выдох, примерно на 3/4 глубины полного вдоха. Если проводится проба Штанге, задерживается дыхание на вдохе. Проба Генчи проводится на полном выдохе. С помощью секундомера подсчитывается время задержки дыхания.

Оценка.

Таблица 1. Оценка пробы Штанге

Задержка дыхания на вдохе (проба Штанге)	Оценка
50 секунд и выше	отлично
40-50 секунд	хорошо
менее 40 секунд	плохо

Таблица 2. Оценка пробы Генчи

Задержка дыхания на выдохе (проба Генчи)	Оценка
40 секунд и выше	отлично
35-40 секунд	хорошо
менее 35 секунд	плохо

Более усложненный вариант функциональных проб Штанге и Генчи дополняется *показателем реакции* частоты сердечных сокращений. Определяется он следующим образом: до проведения дыхательной пробы у испытуемого дважды в положении стоя измеряется пульс. Сразу же после проведения пробы (как только испытуемый начинает дышать), вновь подсчитывается пульс. Показатель реакции равен отношению пульса после пробы к исходному пульсу испытуемого.

Показатель реакции у здорового человека не должен превышать 1,2 (более высокая цифра означает неблагоприятную реакцию сердечно-сосудистой системы на недостаток кислорода).

Тест №12. Индекс Руфье. Уровень развития адаптационных резервов кардиореспираторной системы.

Цель: оценка функционального состояния сердечно-сосудистой системы и физической работоспособности организма. Определение адаптационных возможностей сердца к физической нагрузке.

Методика и описание.

Подготовка. Студент сидит спокойно в течение 5 минут. Определяется пульс за 15 секунд (P1).

Нагрузка. Выполняется 30 приседаний за 45 секунд (для СМГ можно упростить – 20 приседаний за 30–40 секунд, с опорой на стул или шведскую стенку). Темп фиксированный: 1 приседание ≈ 1,5 секунды. Преподаватель контролирует правильность выполнения и равномерность темпа.

Измерения после нагрузки. Пульс сразу после нагрузки за 15 секунд (P2). Пульс через 1 минуту отдыха за 15 секунд (P3).

Результаты подсчитываются по формуле:

$$ИР = \frac{4 * (P_1 + P_2 + P_3) - 200}{10} \text{ усл. ед.}$$

, где P1, P2, P3 – количество ударов за 15 секунд.

Оценка.

Таблица 3. Оценка индекса Руфье

Индекс Руфье	Оценка
0 – 3	Отличное состояние сердца
4 – 6	Хорошее состояние
7 – 9	Удовлетворительное
10 – 14	Слабое состояние
≥ 15	Очень слабое состояние

Тест №13. Индекс Кердо.

Цель. Определение вегетативного тонуса (баланса между симпатической и парасимпатической нервной системой).

Методика и описание.

Студент в течение 5 минут находится в состоянии покоя, сидя или лёжа. Измеряются: АДс - систолическое артериальное давление (мм рт. ст.), АДд - диастолическое артериальное давление (мм рт. ст.), ЧСС - частота сердечных сокращений (уд/мин).

Результаты подсчитываются по формуле:

$$ИК = 1 - \frac{АД_{диастол.}}{ЧСС} * 100$$

Оценка.

- $КІ \approx 0$ → функциональное равновесие (эйтония).
- $КІ > 0$ (положительный) → относительное преобладание симпатической регуляции (симпатикотония).
- $КІ < 0$ (отрицательный) → относительное преобладание парасимпатической регуляции (ваготония)

Норма/близко к нулю: примерно **-10 ... +10%**

Для выраженной симпатикотонии/ваготонии используют границы **> +15%** и **< -15%** соответственно.

- Значение $КІ > +10$ – косвенный признак ослабления опорной функции склеры при близорукости

- Значительный сдвиг $КІ$ в сторону ваготонии, ($КІ < -10$) – неблагоприятный признак, свидетельствующий о высоком риске развития заболевания.

Если $КІ$ близок к нулю, это следует документировать как «вегетативное равновесие» (учесть контекст: физсостояние, время суток).

Если $КІ$ положителен и особенно $> +15$, следует заподозрить повышенную симпатическую нагрузку (стресс, тревога, активность, побочный эффект лекарств). При клинической значимости – уточнить анамнез, проверить артериальное давление в динамике, при необходимости - направить на HRV/велоэргометрию/консультацию.

Если $КІ$ значительно отрицателен (< -15) - возможна выраженная ваготония (повышенный парасимп. тонус). Оценить наличие брадикардии, обмороков, другие симптомы.

Противопоказания/стоп-критерии.

- Индекс сильно зависит от ЧСС (в формуле ЧСС в знаменателе), поэтому при сравнениях и интерпретации учитывайте влияние факторов,

влияющих на пульс (физнагрузка, кофеин, температура, лекарства — бета-блокаторы и др.).

- У учащихся с гипертонией (высоким АД) индекс Кердо может давать ошибочное представление о вагосимпатическом балансе; применение индекса в этих случаях ограничено.
- При выраженных аритмиях (мерцательная аритмия, частые экстрасистолы) и при неточных измерениях давления/пульса индекс ненадёжен.
- Это приблизительная оценка - не замена комплексной вегетативной диагностики (вариабельность сердечного ритма, HRV, тесты с нагрузкой, фармакологические пробы и т.п.).

Тест №14. Подъём рук с глубоким вдохом и выдохом.

Цель: оценить бронхолёгочную реакцию на лёгкую циклическую работу.

Противопоказания/стоп-критерии: приступ астмы, сатурация < 95% (если есть пульсоксиметр), одышка в покое ≥ 3 баллов по Borg, головокружение, боль в грудной клетке, сухой «свистящий» кашель, который усиливается.

Инвентарь: стул со спинкой (при необходимости), секундомер, (желательно) пульсоксиметр.

Методика и описание:

1. Исходно: сидя/стоя, плечи расслаблены. Показать технику: вдох – подъём рук через стороны вверх, выдох – опускание рук.
2. Ритм - комфортный ($\approx 6-8$ циклов/мин), 10 повторений подряд.
3. После выполнения – 1-2 мин спокойного сидения.

Фиксируется:

- количество выполненных повторений (если прервали);
- оценка одышки по модифицированной шкале Борга (0-10) до, сразу после, через 1 мин;
- наличие кашля/свистов, сатурации, время восстановления до исходной одышки.

Оценка:

- Высокий уровень: 10/10 повторений; Borg пост ≤ 2 ; отсутствие кашля/свистов; восстановление Borg до исходного ≤ 1 мин; SpO₂ не падает > 2 п.п.
- Средний: 8–10 повторений; Borg 3–4; кратковременный кашель ≤ 30 с; восстановление ≤ 2 мин; падение SpO₂ ≤ 3 п.п.
- Низкий: < 8 повторений или Borg ≥ 5 , свистящее дыхание/затяжной кашель > 30 с, падение SpO₂ > 3 п.п., восстановление > 2 мин.

Противопоказания/стоп-критерии. Нарастающая одышка, свисты, головокружение – прекратить, посадить, ингалятор по индивидуальному плану.

Примечания: у астматиков тест проводится только при наличии ингалятора-бронходилататора; необходимо фиксировать «триггеры» (холодный зал, пыль, запахи).

Тест №15. Тест на осанку – стоя у стены, проверка контакта затылка, лопаток, ягодиц и пяток со стеной.

Цель: скрининг постуральных отклонений

Методика и описание:

Встать спиной к стене: пятки, ягодицы, лопатки, затылок. Стремимся к контакту; стопы на ширине таза, колени мягкие.

Оценить:

- касание затылка (да/нет, расстояние в см, если нет);
- касание лопаток (да/нет, крыловидность);
- касание ягодиц (да/нет);
- касание пяток (да/нет);
- зазор в пояснице: проходит ли «лист бумаги/ладонь» (в норме – **лист** проходит туго; «ладонь» и больше – гиперлордоз).

Попросить сделать мягкий «подтягивающий» самокорректирующий вдох и снова проверить точки.

Фиксируется количество неполных контактов (0-4), расстояние от затылка до стены (см), тип зазора в пояснице (лист/2 пальца/ладонь), крыловидные лопатки (да/нет).

Оценка:

- Хорошо: все 4 контакта, поясничный зазор = «лист», голова касается или ≤ 2 см.
- Умеренные нарушения: 1-2 точки без контакта или поясничный зазор «2 пальца» / «ладонь», голова 2-5 см.
- Выраженные нарушения: ≥ 3 точки без контакта или голова > 5 см, явная крыловидность лопаток.
→ По итогам назначаются коррекционные упражнения (растяжение грудных, укрепление разгибателей, глубоких сгибателей шеи и т.д.).

Тест №16. Тест 6-минутной ходьбы.

Цель тестирования: оценить функциональную мобильность (ходьбу) – способность перемещаться с помощью ходьбы – и выносливость испытуемого.

Методика и описание. Шестиминутный тест является функциональным для людей, которые могут ходить самостоятельно или с использованием технических средств реабилитации (тростей, ходунков). В ходе теста оценивается расстояние, которое человек проходит за 6 минут без посторонней помощи. Тест используется в качестве инструмента

оценки функциональной мобильности (ходьбы) – возможности испытуемого перемещаться с помощью ходьбы, – а также в качестве инструмента оценки выносливости. Тестирование можно проводить на предпочтительной или максимальной скорости.

Во время тестирования рекомендуется проводить измерение частоты сердечных сокращений на момент начала теста (в покое), после его проведения (сразу после нагрузки) и через минуту по его окончании (восстановление в покое). Перед началом и в конце теста можно оценить уровень нагрузки по шкале Борга, пульс и при возможности сатурацию (при наличии пульсоксиметра).

Порядок прохождения теста. Испытуемому предлагают пройти как можно большую дистанцию за 6 минут в привычном для него темпе, после чего пройденное расстояние регистрируется. По команде «Марш!» начинается отсчитываться время. Как только истекают 6 минут, по команде «Стоп!» испытуемый останавливается. Испытуемому разрешено останавливаться и отдыхать во время теста. Он должен возобновить ходьбу, когда сочтет это возможным. На прохождение теста дается 2 попытки с паузой отдыха между ними продолжительностью 2 минуты. Из двух полученных результатов выбирается лучший.

Оценка.

Оценка по шкале Борга выполняется следующим образом: студенту необходимо выбрать одно из чисел, отражающее степень одышки, которую он испытывает после выполнения теста ходьбы в течение 6 мин.

- 0 – состояние покоя;
- 1 – очень легко;
- 2 – легко;
- 3 – умеренная нагрузка;
- 4 – довольно тяжело;
- 5 – тяжело;
- 6 – тяжело;
- 7 – очень тяжело;
- 8 – очень тяжело;
- 9 – очень-очень тяжело;
- 10 – максимальная нагрузка.

Противопоказания/стоп-критерии:

- Боль в грудной клетке;
- Невыносимая одышка;
- Судороги в ногах;
- Нарушение устойчивости;

- Головокружение;
- Резкая бледность;
- Снижение насыщения крови кислородом до 86 %.

Примечание. Для этого инструмента оценки по объективным причинам не существует нормальных значений, на которые можно ориентироваться. Поэтому его можно использовать только для того, чтобы оценить прогресс студента за период обучения, сравнивая исходный уровень мобильности и уровень мобильности, достигнутый за время обучения.

Тест №17. Тест «Подъем и спуск по лестнице»

Цель тестирования: оценить функциональную мобильность.

Методика и описание. Измеряет время, необходимое для подъема на 1 лестничный пролет, разворота на площадке и спуска по тому же лестничному пролету. При проведении теста испытуемый может идти самостоятельно, держаться за перила или использовать технические средства реабилитации (трости или одну трость). Инструмент позволяет оценить функциональную мобильность – ходьбу по лестнице, выносливость и среднюю скорость ходьбы по лестнице (в метрах в секунду).

Порядок прохождения теста. Испытуемому предлагают встать на расстоянии 30 см от края лестничного пролета высотой 10–14 ступеней со стандартной высотой ступени (19,5 см) и быстро, но безопасно подняться по лестнице, затем развернуться на верхней ступеньке и полностью спуститься вниз, пока обе ноги не коснутся нижней ступеньки. Испытуемым разрешается выбирать любой способ перемещения по лестнице, допускается использование таких схем, как «шаг к ноге» (приставной шаг) или «нога над ногой» (попеременный шаг), бег по лестнице, пропуск ступеней или любой другой вариант. Испытуемый должен смотреть в направлении движения, а не в сторону. При ходьбе по лестнице можно держаться за перила или использовать одну или две трости. На прохождение теста дается 3 попытки с паузой отдыха между ними продолжительностью 2 минуты. Из трех полученных результатов выбирается лучший.

Оценка

1. Время прохождения (подъём + разворот + спуск).

- < 20 сек – хороший уровень функциональной мобильности (движения уверенные, выносливость достаточная).
- 20–30 сек – удовлетворительный уровень, есть умеренные ограничения.
- 31–45 сек – сниженный уровень, требуется контроль, заметна утомляемость.
- 45 сек – низкий уровень функциональной мобильности, выраженные ограничения, возможна потребность в сторонней помощи.

2. Техника выполнения.

- 0 баллов – полностью самостоятельное выполнение без опоры.
- 1 балл – с опорой на перила/трость, без остановок.
- 2 балла – с опорой и остановками на площадке или на ступенях.
- 3 балла – выполнение с выраженными затруднениями, возможна сторонняя помощь.

3. Выносливость (субъективная оценка).

После выполнения теста фиксируется:

- отсутствие выраженной одышки, лёгкая усталость – норма;
- умеренная одышка, учащённый пульс – средний уровень;
- сильная одышка, необходимость срочного отдыха – низкий уровень выносливости.

Для этого инструмента оценки, как и в случае с предыдущим, по объективным причинам не существует нормальных значений, на которые можно ориентироваться. Поэтому его можно использовать только для того, чтобы оценить прогресс студента за период обучения, сравнивая исходный уровень мобильности и уровень мобильности, достигнутый за время обучения.

Рекомендации по применению тестов для СМГ.

Очевидно, что не каждый тест может быть использован для оценки физического и функционального состояния студентов СМГ с разными заболеваниями и расстройствами. Ниже представлены рекомендации по применению вышеописанных тестов и проб.

Таблица 4. Сводная таблица рекомендованных тестов и групп заболеваний для студентов СМГ.

Группа заболеваний	№ теста*
Заболевания нервной системы и заболевания глаз	3,4**,5,6,8**,9,10,11,12,13,14,15,16,17
Заболевания пищеварительной системы	1,2,3**,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17
Заболевания органов дыхания и сердечно-сосудистой системы	1,2,3**,4**,5,6,7,8,9,12**,13,14,15,16*,17**
Заболевания опорно-двигательного аппарата	1**,2,3**,4**,5,6**,7**,8**,9,10,11,12*,13,14,15,17**
Гормональные нарушения и нарушения обмена веществ	1**,2,3,4,5,6,7,8**,9,10**,11**,12,13,14,15,16,17
*Информация носит рекомендательный характер, в случае возникновения негативных эффектов, необходимо немедленно прекратить тестирование.	
**Не рекомендуется применение при наличии нагрузок на системы организма, с заболеванием и расстройством.	

Заключение

Представленный комплекс тестов и проб для оценки физического и функционального состояния студентов позволяет организовать текущий и оперативный контроль без использования специальных технических средств и дорогостоящих приборов. Осуществление контроля для студентов специальной медицинской группы здоровья является важной составляющей всего процесса обучения. Обеспечение безопасного и информативного тестирования среди студентов с разными группами болезней и расстройств позволит значительно улучшить качество всего образовательного процесса в рамках занятий по физической культуре.

Представленные тесты и рекомендации к ним могут применяться как для оценки студентов вузов, так и школьников, а также в рамках систематических занятий по физической культуре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ REFERENCE

1. Григорьев, А. П., Данилов, В. А., Лифанов, Е. В., Нуруллин, И. Ф., Хасанзянов, И. И., Шершунова, В. Н., и Самойленко, П. М. (2020). Самостоятельная работа студентов на занятиях по физической культуре как способ укрепления здоровья. 57 с
Grigor'ev, A. P., Danilov, V. A., Lifanov, E. V., Nurullin, I. F., Hasanzjanov, I. I., Shershunova, V. N., i Samojlenko, P. M. (2020). Samostojatel'naja rabota studentov na zanjatijah po fizicheskoj kul'ture kak sposob ukreplenija zdorov'ja. 57p (in Russian).
2. Кардиология: национальное руководство / ред. Е. В. Шляхто. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2015. 800с. (Национальные руководства).
Kardiologija: nacional'noe rukovodstvo / red. E. V. Shljahto. – М. : GJeOTAR-Media, 2015. 800p. (Nacional'nye rukovodstva). (in Russian).
3. Кердо, И. (2009). Индекс для оценки вегетативного тонуса, вычисляемый из данных кровообращения. *Спортивна медицина*, (1-2), с. 33-44.
Kerdo, I. (2009). Indeks dlja ocenki vegetativnogo tonusa, vychisljaemyj iz dannyh krovoobrashhenija. *Sportivna medicina*, (1-2), p. 33-44. (in Russian).
4. Тарасов А.В. (2020) Методическое пособие по физической культуре для обучающихся по направлению подготовки 49.02.01 Физическая культура – Омск: БПОУ ОО «ОКОТСиТ». 16 с.
Tarasov A.V. (2020) Metodicheskoe posobie po fizicheskoj kul'ture dlja obuchajushhihsja po napravleniju podgotovki 49.02.01 Fizicheskaja kul'tura – Омск: ВПОУ ОО «ОКОТСИТ». 16p.

5. SeekFreaks. (2016, July 5). *Resource: Top 10 walking tests for school-based PTs*. SeekFreaks. <https://www.seekfreaks.com/index.php/2016/07/05/resource-top-10-walking-tests-for-school-based-pts/>

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆ ԵՂԻԱԶԱՐՅԱՆ - ՀԱՏՈՒԿ ԲԺՇԿԱԿԱՆ ԽՄԲԻ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ՎԻՃԱԿԻ ՀՍԿՈՂՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՑՈՒՑՈՒՄՆԵՐ ԲՈՒՀԱԿԱՆ ՖԻԶԿՈՒԼՏՈՒՐԱՅԻ ԴԱՍԵՐԻ ԺԱՄԱՆԱԿ

Հիմնաբառեր՝ հատուկ բժշկական խումբ, ՀԲԽ, թեստավորում, ֆունկցիոնալ փորձարկում, օպերատիվ վերահսկում, ընթացիկ վերահսկում

Այս աշխատանքում դիտարկվում է հատուկ բժշկական խմբի ուսանողների ֆիզիկական վիճակի հսկողության հարցը: Քանի որ այս խմբի ուսանողների մոտ հիվանդությունների և խանգարումների բազմազանությունը շատ մեծ է, ունիվերսալ թեստերի համալիր մշակելը՝ օրգանիզմի ֆիզիկական և ֆունկցիոնալ վիճակը գնահատելու համար, խիստ բարդ խնդիր է: Աշխատանքում առաջարկվում է թեստերի և ֆունկցիոնալ փորձանմուշների համալիր, որն հնարավորություն է տալիս գնահատել հատուկ բժշկական խմբի ուսանողների լայն շրջանակի վիճակը՝ բուսում ֆիզիկական դաստիարակության դասերի ընթացքում ընթացիկ և արդյունավետ հսկողություն իրականացնելու նպատակով:

ARUTYUN EGIAZARYAN - METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR MONITORING PHYSICAL AND FUNCTIONAL CONDITION OF STUDENTS OF A SPECIAL HEALTH GROUP DURING UNIVERSITY PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Keywords: *special medical group, SMG, assessment, functional test, real-time monitoring, ongoing monitoring*

This paper examines the issue of monitoring the physical condition of students in special medical groups. Since the variety of diseases and disorders among students in this group is extensive, developing a universal set of tests to assess the physical and functional state of the body is a highly complex task. This study proposes a complex of tests and functional trials that enables the assessment of the condition of a wide range of students in special medical groups for the purpose of implementing ongoing and effective monitoring during physical education classes at the university.

Ներկայացվել է՝ 01.10.2025 թ.
Գրախոսվել է՝ 14.11.2025 թ.

ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՄԻՋՆՈՐԴԱՎՈՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉ

ՆԱՐԻՆԵ ՀԵՔԵՔՅԱՆ

Համառոտագիր

Լեզուների ուսուցման գործընթացում կարևորվող հաղորդակցական կարողությունների շարքում իր հատուկ տեղն ունի նաև լեզվական միջնորդավորումը: Սկզբնապես այն առավելաբար ներկայացվել է իբրև գրավոր և բանավոր թարգմանություն, իսկ ավելի ուշ՝ որպես ընկալմանը, խոսքի կառուցմանը, փոխգործակցությանը զուգահեռ հաղորդակցման ձև:

Հոդվածում քննության են առնվում միջնորդավորման տարբեր տեսակները՝ միջլեզվական և ներլեզվական միջնորդավորումը, իմացական (կոգնիտիվ) միջնորդավորումը՝ իր տարբեր դրսևորումներով և գործունեության համապատասխան ձևերով:

Հատուկ շեշտադրվում է ներլեզվական միջնորդավորման հմտությունների ձևավորման կարևորությունը հայերենի ուսուցման գործընթացում թե՛ դպրոցում և թե՛ հատկապես բուհում, ինչպես նաև համապատասխան նկարագրիչների մշակման կարևորությունը ոչ միայն օտարախոսների համար, այլև ազգային մակարդակում: Դա կնպաստի դպրոցական և բուհական ծրագրերում անհրաժեշտ վերջնարդյունքներ հստակորեն սահմանելուն և դասավանդման գործընթացում այդ վերջնարդյունքներն ապահովող գործունեության համապատասխան տեսակներ նախատեսելուն:

Հիմնաբառեր՝ ներլեզվական միջնորդավորում, միջլեզվական միջնորդավորում, տեքստի միջնորդավորում, ընկալման միջնորդավորում, հաղորդակցման միջնորդավորում, միջնորդավորման գործունեության ձևեր

Ներածություն

Լեզվական կրթության ոլորտում 21-րդ դարի սկիզբը նշանավորվեց լեզուների ուսուցման և ուսումնառության վերաիմաստավորմամբ և մոտեցումների փոփոխությամբ: 2001 թ. Եվրոպայի խորհրդի

հրատարակած “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment” (CEFR)¹ կոլեկտիվ աշխատությամբ օտար լեզուների ուսուցման բնագավառում առաջնահերթությունը տրվեց դեռևս 20-րդ դարի 60-70-ական թթ. ձևավորված հաղորդակցական մոտեցմանը: Կարևորվեց հաղորդակցական հմտությունների զարգացումը. լեզուների, մասնավորապես օտար լեզուների ուսուցման գործընթացում առավելաբար շեշտվեց լեզվական չորս հմտությունների, լեզվի գործառույթների և քերականության ուսուցումը:

Հիշյալ փաստաթղթում մանրամասն ներկայացված են լեզվի տիրապետման տարբեր մակարդակներում հաղորդակցական չորս հմտությունները սահմանող չափորոշիչները: Եվ ոչ միայն: Քանի որ հաղորդակցության մեջ պակաս կարևոր չէ փոխգործակցությունը, այսինքն՝ լեզվական չորս հմտությունների ճիշտ միահյուսումն ու կիրառումը, բավականին մանրամասն սահմանված են նաև բանավոր և գրավոր փոխգործակցության չափորոշիչները լեզվի իմացության տարբեր մակարդակների համար:

Ինչ վերաբերում է լեզվական միջնորդավորմանը ², ապա ի տարբերություն նախորդների՝ հիշյալ աշխատության մեջ այն ներկայացված է ընդհանուր գծերով՝ առանց համապատասխան չափորոշիչների, զուտ գործունեության ձևերով ու ռազմավարություններով:

Հոդվածի նպատակն է ի մի բերել լեզվական միջնորդավորման մերօրյա ընկալումները և ուրվագծել այդ կարողունակության ձևավորման ուղղությունները լեզուների, մասնավորապես հայերենի ուսուցման գործընթացում:

Արդիականությունը

Արևմուտքում վերջին քսան տարիների ընթացքում լեզվակրթության խնդիրներին նվիրված ուսումնասիրությունների մեջ զգալի տեղ ունեն լեզվական միջնորդավորմանը վերաբերող աշխատությունները, որոնցում այն վերագնահատվում է և նորովի մեկնաբանվում: Միջնորդավորման նկատմամբ ձևավորված նոր մոտեցումներն իրենց տեղն են գտել ԼԻՀՀ

¹ Հայերեն թարգմանությունը՝ «Լեզուների իմացության / իրազեկության համաեվրոպական համակարգ. ուսումնառություն, դասավանդում, գնահատում» (ԼԻՀՀ), 2005:

² Լեզվական կրթության ոլորտում *միջնորդավորում* եզրույթը (անգլ. mediation) առաջին անգամ գործածվել է նշված աշխատության մեջ, սակայն առանց լիարժեք բնորոշման: Իսկ առհասարակ այն բնորոշ է տարբեր ոլորտների՝ իրավունք և արդարադատություն, դիվանագիտություն, կոնֆլիկտաբանություն, սոցիոլոգիա, թարգմանություն և թարգմանաբանություն և այլն:

հարակից հատորում (CEFR, 2020)՝ դիտարկվելով ավելի լայն ընդգրկմամբ և գործունեության տարբեր տեսակներով: Ուստի կարևոր է դրանց հիման վրա հստակեցնել սահմանվելիք համապատասխան չափորոշիչները, հայերենում միջնորդավորման գործունեության տեսակները և վերջիններիս ուսուցմանն առնչվող խնդիրները:

Լեզվական միջնորդավորման մեկնաբանությունը և գործունեության ձևերը

«Լեզուների իմացության / իրազեկության համաեվրոպական համակարգ. ուսումնառություն, դասավանդում, գնահատում» աշխատության մեջ միջնորդավորումը բնորոշվում է հետևյալ կերպ. «Միջնորդող խոսքային գործունեության ժամանակ խոսողն իր սեփական մտքերը չի արտահայտում: Նա պարզապես միջնորդի դեր է ստանձնում զրուցակիցների միջև, որոնք ի վիճակի չեն անմիջականորեն հասկանալ միմյանց. սրանք սովորաբար (բայց ոչ բացառապես) տարբեր լեզուներով խոսողներն են լինում: Միջնորդավորման գործունեությունը ներառում է թե՛ բանավոր, թե՛ գրավոր թարգմանությունը, ինչպես նաև նույն լեզվով տեքստերի ամփոփումն ու վերաձևակերպումը, երբ բնագիր տեքստի լեզուն հասկանալի չէ ընթերցողին / լսողին» (ԼԻՀՀ, 2005, էջ 100): Ինչպես երևում է *Գծապատկեր 1*-ից, շեշտադրվել է միջնորդավորման առավելաբար մեկ դրսևորումը՝ թարգմանությունը:

ԼԻՀՀ-ի՝ 2020 թ. հրատարակված հարակից հատորում (CEFR, 2020), սակայն, առանձնացվում են ոչ թե հաղորդակցական չորս հմտությունները, այլ հաղորդակցման չորս ձևերը կամ եղանակները:

Սրանք ենթադրում են հետևյալ գործընթացները՝

- խոսքի ընկալում (հաղորդակցվող կողմերից մեկը լսող է կամ ընթերցող),
- խոսքի կառուցում (հաղորդակցվող կողմերից մեկը գրող է կամ խոսող),
- փոխգործակցություն (հաղորդակցվող կողմերից յուրաքանչյուրը միաժամանակ խոսք ընկալող և կառուցող է),
- միջնորդավորում (մեկը հաղորդակցվող կողմերի միջև լեզվական կամուրջ ստեղծող է):



Այս մոտեցմամբ՝ հաղորդակցման մեջ միջնորդավորմանն ավելի մեծ տեղ է հատկացվում: Հիշյալ փաստաթղթում այն ներկայացվում է ավելի լայն և բազմակողմ ըմբռնմամբ: Միջնորդավորումը բնութագրվում է որպես հաղորդակցական գործունեության մի տեսակ, երբ լեզուն գործածողը / սովորողը խթանում է հաղորդակցումը՝ հանդես գալով որպես սոցիալական միջնորդ, որը կամուրջներ է ստեղծում և օգնում է բովանդակություն փոխանցել երբեմն նույն լեզվի շրջանակում կամ նրա տարբեր դրսևորումների միջև (օրինակ՝ բարբառ-գրական լեզու), երբեմն՝ տարբեր լեզուների: Ըստ այդմ էլ տարբերակվում են *ներլեզվական միջնորդավորում* և *միջլեզվական միջնորդավորում* հասկացությունները:

Ներլեզվական միջնորդավորումը առօրյա սոցիալական գործունեություն է, որն իրականացվում է այն ժամանակ, երբ կարիք է լինում լեզվի մեկ տարբերակով կամ դրսևորմամբ արտահայտված տեղեկությունը փոխանցել մեկ այլ տարբերակի կամ դրսևորման, օրինակ՝ արևմտահայերեն խոսքը՝ արևելահայերենի, կամ նշանացի (ժեստերի) լեզուն՝ խոսքի, ինչպես նաև տվյալ լեզվով ծավալուն կամ խրթին ձևակերպված տեղեկությունը ներկայացնելու սեղմ, պարզեցված տարբերակով՝ այդպիսով մեկ կամ մի քանի հոգու համար այն մեկնաբանելով կամ առավել ընկալելի դարձնելով: Այսինքն՝ ներլեզվական

միջնորդավորումն ուղղված է բարդ տեղեկությունները պարզեցնելուն, խոսակիցներին կամ լսարանին ավելի հասկանալի դարձնելուն (Kerr, 2023):

Միջլեզվական միջնորդավորումը միջմշակութային հաղորդակցության մեջ լեզվական և մշակութային խոչընդոտների հաղթահարումով ստեղծվող բովանդակություն է, որը նպաստում է հաղորդակցվող կողմերի ավելի խոր փոխըմբռնմանը:

Ինչպես երևում է, լեզվական միջնորդավորումն այսօր արդեն այլ բովանդակություն է ստացել: Եթե նախկինում այն ընկալվում էր իբրև տեքստի միջնորդավորում՝ գլխավորապես գրավոր և բանավոր թարգմանության ձևով, ապա այժմ այն դիտվում է նաև որպես փոխգործակցությունը և հաղորդակցումը հեշտացնող միջոց: Ընդ որում, տեքստի թարգմանությունն այս դեպքում միջնորդավորման միայն մեկ դրսևորումն է: Եվ ինչպես իրավացիորեն նկատում է Բ. Դենդրինոսը, համաժամանակյա, հաջորդական և գրավոր թարգմանությունը մասնագիտացված գործունեություններ են. դրանք ընդհանուր լեզվական հաղորդակցական իրազեկություններ չեն: Վերջիններս տարբերվում են պաշտոնական թարգմանությունից և ենթադրում են ոչ պաշտոնական իրավիճակում (ընկերների, ընտանիքի անդամների, օտարների համար) չհասկացված բնագիր լեզվով տեքստի վերաձևակերպում կամ փոխադրում հասկանալի լեզվով (Dendrinios, 2006, p. 16): Այսինքն՝ շուրջ մեկուկես տասնամյակի ընթացքում այս խնդրի գիտական ուսումնասիրության շնորհիվ լեզուների ուսուցման համաեվրոպական մոտեցումներում փոխհամաձայնություն է ձեռք բերվել ինչպես երկլեզվյա, այնպես էլ միալեզվյա միջնորդավորման ուսուցման և գնահատման վերաբերյալ:

2000-ականներին իրականացված հետազոտությունները (Zarate, 2004; Coste&Cavalli, 2015; Safonova 2018 և ուրիշներ) ապացուցում են, որ այսօր անառարկելի է լեզվական միջնորդավորման՝ որպես հաղորդակցական գործունեության ուսուցման կարևորությունը: Սրանից բխում է միջնորդավորման ուսուցման նպատակների ու բովանդակության սահմանման, ինչպես նաև համապատասխան կարողությունների գնահատման անհրաժեշտությունը ուսուցման տարբեր մակարդակներում: Իսկ սա կարող է համակարգված ձևով իրականացվել ներլեզվական և միջլեզվական միջնորդավորման կարողունակության լավ մշակված չափորոշիչների հիման վրա:

Լեզվական միջնորդավորման կարողունակության ձևավորման համար անհրաժեշտ հմտությունները նկարագրելու նպատակով անդրադարձ է արվել խոսքային գործունեության հիշյալ բաղադրիչի եզրաբանությանն ու մեթոդական մոտեցումներին, որոնք արտացոլված են

Կոստեի և Կավալլիի (Coste& Cavalli, 2015) առաջ քաշած մոդելում, Նորթի և Պիկարդոյի (North&Piccardo, 2016) մշակումներում:

Ըստ հիշյալ հետազոտողների՝ իմացական (կոգնիտիվ) միջնորդավորման բաղադրիչներից է *տեղեկույթի փոխանցումը* (գրավոր և բանավոր), որը դրսևորվում է *տեքստի, ընկալման և հաղորդակցության* միջնորդավորումներով:

Տեքստի միջնորդավորումը ենթադրում է՝

- որոշակի տեղեկությունների փոխանցում վերաձևակերպման կամ վերաշարադրման միջոցով.
- տեսողական միջոցներով ներկայացված տվյալների մեկնաբանում.
- տեքստի բովանդակության փոխանցում հիմնականում սեղմ, համառոտ տարբերակով (ամփոփում), տարբեր տեքստերից քաղված տեղեկությունների ամփոփ ներկայացում.
- տեքստի թարգմանություն /փոխադրում.
- գրառումներ ոլորտային (նաև այլ ոլորտների) ծանոթ և անծանոթ թեմաներով դասախոսությունների, սեմինարների, ժողովների ժամանակ.
- գեղարվեստական տեքստերի կամ գործերի (գրականություն, թատրոն, կինո) վերլուծություն, գնահատում, սեփական վերաբերմունքի արտահայտում, զուգահեռների անցկացում և այլն:

Ընկալման միջնորդավորումը իրականացվում է խմբային համագործակցության միջոցով, երբ խմբի անդամները որևէ բովանդակություն կառուցելու նպատակով համագործակցում են միմյանց հետ՝ սահմանելով որոշակի նպատակներ, խնդիրներ, քննարկելով առաջարկվող գաղափարներն ու տեսակետները, միմյանց համար մեկնաբանելով դրանք, եզրահանգումներ անելով: Ընկալման միջնորդավորումը դյուրացնում է կողմերի փոխգործակցությունը և բովանդակություն ձևավորում՝ համագործակցությամբ:

Ընկալման միջնորդավորումը դրսևորվում է նաև փոխգործակցության կառավարման ժամանակ, երբ անհրաժեշտ է լինում համակարգել խմբի աշխատանքը՝ ուղղորդելով և վերահսկելով խմբի անդամների փոխգործակցությունը, նպաստելով տրամաբանական խոսույթի ձևավորմանը: Այս դրսևորմամբ, սակայն, այն կապվում է նաև միջնորդավորման հաջորդ տեսակին:

Հաղորդակցման միջնորդավորումը, հիմնված լինելով լեզվի վրա, այդուհանդերձ սոցիալական միջնորդավորման դրսևորում է, քանի որ լեզուն մարդկանց միջև թյուրըմբռնումների միակ պատճառը չէ: Այստեղ որոշակի դեր ունեն հաղորդակցվող կողմերի մշակութային առանձնահատկությունները, նրանց պահանջները, սկզբունքները և այլն:

Հենց այս դեպքերում է, որ հաճախ անհրաժեշտ է լինում մի երրորդ անձի միջամտությունը կողմերի տարաձայնությունները կամ անհամաձայնությունը հարթելու համար: Այսինքն՝ հաղորդակցման միջնորդավորումը դյուրացնում է մի կողմից՝ բազմամշակույթ հաղորդակցումը, մյուս կողմից՝ հաղորդակցումը նուրբ իրավիճակներում և անհամաձայնությունների պարագայում:

Որևէ լեզվի կրող, որը հանդես է գալիս որպես միջնորդ, իրականացնում է հետևյալ գործառույթները.

- տեղեկությունների փոխանցման պարագայում կատարում է **օգնականի** դեր, որը որևէ բովանդակություն փոխանցում է հասցեատիրոջը,
- ընկալման միջնորդավորման դեպքում հանդես է գալիս իբրև «**համահեղինակ**», որը որևէ գաղափար կամ տեսակետ վերաձևակերպելով՝ փոխանցում է ուրիշներին (սովորողներ, թիմակիցներ և այլն) և նրանց հետ համագործակցելով՝ բովանդակություն ձևավորում,
- սոցիալական փոխգործակցության մեջ **միջնորդի** դեր է ստանձնում երկու խոսակիցների միջև:

Միջնորդավորման հմտությունների ձևավորման գործընթացում առանձնահատուկ կարևորություն ունեն սովորողների կարողությունների **գնահատումն ու հետադարձ կապի ապահովումը**: Հաղորդակցական կարողունակության այնպիսի բազմակողմ ու բազմաշերտ բաղադրիչի գնահատման համար, ինչպիսին միջնորդավորումն է, գնահատման մեկ տեսանկյունն ու մեկ գործիքը բավական չեն: Հետաքրքրական տեսակետ են առաջ քաշում, օրինակ, Ն. Կասատկինան և Վ. Տևսը (Касаткина и Тевс, 2023) եռակողմ գնահատման վերաբերյալ:

Այդ մոտեցմամբ առաջինը դասավանդողի գնահատումն է: Այն հավասարաժեք է գնահատման մյուս երկու ձևերին, որոնցից մեկը սովորողների փոխադարձ գնահատումն է, իսկ մյուսը՝ ինքնագնահատումը: Գնահատման նպատակով հարկավոր է մշակել հատուկ սանդակներ, որոնցում կարող են փոփոխություններ կատարվել՝ պայմանավորված առաջադրանքների բնույթով, առաջադրված պահանջներով և սովորողների լեզվական մակարդակով: Սովորողների փոխադարձ գնահատումը նպաստում է միմյանց աշխատանքի ուժեղ և թույլ կողմերի բացահայտմանը, համապատասխան առաջարկությունների միջոցով աշխատանքի լավարկմանը: Ընկերների աշխատանքը գնահատելիս սովորողները ստանձնում են որոշակի պատասխանատվություն, որն առավել ընդգծված դրսևորվում է ինքնագնահատման և ինքնանդրադարձի ժամանակ: Այս մոտեցումը թույլ

է տալիս սովորողի լեզվական միջնորդավորման կարողությունները գնահատել տարբեր տեսանկյուններից, վեր հանել գնահատման մեջ եղած ընդհանրություններն ու տարբերությունները:

ԼԻՀՀ-ում լեզվական միջնորդավորման նկարագրիչները սահմանված են օտար լեզուների համար: Սակայն պետք է ասել, որ լեզվական միջնորդավորումը՝ որպես հաղորդակցական կարողություն, նույնքան կարևոր է նաև մայրենի կամ առաջին լեզվի համար: Իհարկե, հայերենի պետական չափորոշիչում սահմանվում են միջնորդավորման կարողունակության ձևավորմանն ուղղված որոշ պահանջներ³, սակայն ազգային մակարդակում դրանց ավելի մանրամասն նկարագրման և գնահատման չափանիշների մշակման կարևորությունն այսօր անառարկելի է: Գաղտնիք չէ, որ լեզվական միջնորդավորման՝ վերևում նշված կարողությունները հանրակրթական դպրոցում հաճախ անհրաժեշտ չափով ու մակարդակով չեն ձևավորվում, և բուհում ծագում են խնդիրներ՝ պայմանավորված ուսանողների՝ ճիշտ գրառումներ կատարելու, սեփական և այլոց մտքերը վերաձևակերպելու, խոսքը համառոտելու, խոսքի/տեքստի բովանդակությունն ամփոփ ներկայացնելու, հիմնավորված կարծիք արտահայտելու և այլ կարողությունների պակասով: Իսկ դա նշանակում է, որ այդ բացը պետք է լրացվի համապատասխան կարողությունների ձևավորմամբ: Ընդ որում, դա պետք է արվի ոչ միայն լեզվի դասերին, այլև մյուս դասընթացների շրջանակներում՝ խթանելով փոխգործակցելու պատրաստ և համապատասխան որակներ ունեցող ապագա մասնագետների պատրաստումը:

³ 5-6-րդ դասարաններում, օրինակ, սահմանվում է տարբեր աղբյուրներից գտած նյութը նոր ձևով, սեփական բառերով վերշարադրելու և լսարանին բացատրություններով ներկայացնելու, տեքստերի միտքը գծապատկերներով, աղյուսակներով, ոչ խոսքային միջոցներով արտահայտելու պահանջ, 7-9-րդ դասարաններում՝ գրաֆիկներ, աղյուսակներ, տրամագրեր և այլն կազմելու և բացատրելու պահանջ, 10-11-րդ դասարաններում՝ արևմտահայերենի և արևելահայերենի, նաև հայերենի բարբառների լեզվական առանձնահատկությունները ճանաչելու և պարզ փոխադրումներ կատարելու պահանջ (տե՛ս Հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների 1-ին և 4-րդ դասարանների «Մայրենի» «Մայրենի» 1-6-րդ, «Հայոց լեզու» 7-12-րդ, «Գրականություն» 7-9-րդ և «Հայ գրականություն» 10-12-րդ դասարանների առարկայական չափորոշիչ (30.03.2023), <https://www.arlis.am/hy/acts/176068>):

Մեզանում արդեն սկսել են որոշակի քայլեր նախաձեռնել հայերենի՝ ոչ միայն որպես օտար (երկրորդ), այլև որպես մայրենի (առաջին) լեզվի համար միջնորդավորման չափորոշիչների մշակման ուղղությամբ: Սակայն մինչև դրանց վերջնական ձևավորումը թերևս կարելի է այսօր էլ դասընթացների վերջնարդյունքներում սահմանել միջնորդավորման որոշակի կարողություններ՝ ելնելով եվրոպական սանդղակի բարձր մակարդակների չափորոշիչներից և դրանք հարմարեցնելով մեր պահանջներին, դասավանդման գործընթացում նախատեսել աշխատանքի այնպիսի տեսակներ և առաջադրանքներ, որոնք կնպաստեն այդ կարողության զարգացմանը:

Եզրակացություն

Միջնորդավորման՝ որպես հաղորդակցական բազմակողմ կարողության քննությունը ցույց տվեց, որ՝

1. լեզվական միջնորդավորումը վերջին քսանամյակում նոր՝ ավելի լայն բովանդակություն է ստացել: Մշակվել են լեզվական միջնորդավորման եվրոպական նոր չափորոշիչներ, որոնք օտար լեզուների ուսուցման մեջ բովանդակային նոր մոտեցումներ են ձևավորել:
2. այսօր արդեն լեզվական միջնորդավորումը դիտարկվում է ոչ միայն միջմշակութային համատեքստում, այլև նույն մշակույթի շրջանակում. առանձնացվում են *միջլեզվական* և *ներլեզվական միջնորդավորում* հասկացությունները:
3. բուհական տարբեր, հատկապես լեզվական դասընթացներում անհրաժեշտ է պատշաճ ուշադրություն դարձնել լեզվական միջնորդավորման հմտությունների ձևավորմանը՝ ելնելով մասնագիտացման վերջնարդյունքներից:
4. միջնորդավորման կարողունակության ձևավորմանը մեծապես նպաստում է գնահատումը, որի իրականացումը *գնահատում-փոխգնահատում-ինքնագնահատում* ձևաչափով արդյունավետ հետադարձ կապ է ապահովում և այդ կարողունակության հետագա զարգացման նախադրյալներ ստեղծում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

REFERENCES

1. ԼԻՀՀ - Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգ. ուսումնառություն, դասավանդում, գնահատում, (2005), Երևան:
LIHH - Lezuni eri imac'ut'yan/irazekut'yan hamaevropakan hamakarg: usumnar'utyun, dasavandum, gnahatum. (2005) Erevan. (In Armenian)
2. Հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում «Մայրենի» 1-6-րդ, «Հայոց լեզու» 7-12-րդ, «Գրականություն» 7-9-րդ և «Հայ գրականություն» 10-12-րդ դասարանների առարկայական չափորոշիչ (2023), <https://www.arlis.am/hy/acts/176068> (Դիտված՝ 14.10.2025):
Hanrakrt'akan usumnakan hastatut'yunnerum "Majreni" 1-6-rd, "Hayoc' lezu" 7-12-rd, "Grakanut'yun" 7-9-rd yev "Hay grakanut'yun" 10-12-rd dasaranneri ar'arkayakan chaporoshich (2023). (In Armenian)
3. CEFR - Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2001), <https://rm.coe.int/1680459f97> (Accessed 14.10.2025)
4. CEFR - Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume (2020), <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (Accessed 14.10.2025):
5. Coste, D., & Cavalli, M. (2015). Education, Mobility, Otherness the Mediation Functions of Schools. <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee> (Accessed 14.10.2025):
6. Cuadrado, A. S. (2022) Mediation in/for the language classroom: learning situations and formative assessment, CEFR Online Workshop Series #8, <https://rm.coe.int/cefr-online-workshop-series-2022-8-presentation/1680a8ff6f> (Accessed 14.10.2025):
7. Dendrinos, B. (2006) Mediation in Communication, Language Teaching and Testing, https://www.academia.edu/4711151/MEDIATION_IN_COMMUNICATION_LANGUAGE_TEACHING_AND_TESTING (Accessed 14.10.2025):
8. Kerr, Ph. (2023) Interlingual mediation, from A- Rethinking Language. <https://www.cambridge.org/core/books/abs/philip-kerrs-30-trends-in-elt/interlingual-mediation/24C8D7580E11360DE0F2B726BDFE3715> (Accessed 14.10.2025):
9. North, B. & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference

- (CEFR). A Council of Europe project. Language Teaching 49 (3), 1-5. https://www.academia.edu/30569727/North_B_and_Piccardo_E_2016_Developing_illustrative_descriptors_of_aspects_of_mediation_for_the_Common_European_Framework_of_Reference_CEFR_A_Council_of_Europe_project_Language_Teaching_49_3_1_5 (Accessed 14.10.2025):
10. Safonova, V. (2018) Educating the Language Learner as a Cultural Mediator in the English Classroom // Proceedings of the 11th Innovation in Language Learning International Conference. Bologna, Florence: Filodiritto Publisher. <https://conference.pixel-online.net/files/ict4ll/ed0011/FP/5213-QIL3514-FP-ICT4LL11.pdf> (Accessed 14.10.2025):
 11. Zarate, G. (2004) Cultural mediation in language learning and teaching, COE, <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/GEN-EN.pdf?ver=WSpThPHNEdMuOXB0mmOo20%3d%3d> (Accessed 14.10.2025)
 12. Касаткина, Н. Н., Тевс В.В. (2023) Оценивание медиативного аспекта коммуникативной компетенции студентов // Ярославский педагогический вестник, № 6 (135). <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenivanie-mediativnogo-aspekta-kommunikativnoj-kompetentsii-studentov/viewer> (Просмотрено 14.10.2025):
Kasatkina, N. N., Tevs V.V. (2023) Ocenivanie mediativnogo aspekta kommunikativnoj kompetencii studentov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik, № 6 (135). (In Russian)

НАРИНЕ ЭКЕЯН - ЯЗЫКОВАЯ МЕДИАЦИЯ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: *межъязыковая медиация, внутриязыковая медиация, медиация текста, медиация понимания, медиация концепций, опосредованная коммуникация, виды медиативной деятельности*

В статье рассматривается новое понимание языковой медиации как одного из видов речевой (или коммуникативной) деятельности человека. Представлены виды медиации – межъязыковая, внутриязыковая и когнитивная – в их различных проявлениях и соответствующих видах деятельности.

Особое внимание уделяется формированию внутриязыковых медиативных навыков в процессе изучения армянского языка в школе и особенно в вузе, а также необходимости разработки соответствующих

дескрипторов не только для изучающих армянский язык как иностранный, но и на национальном уровне.

Данный подход позволяет сформулировать в школьных и вузовских программах необходимые конечные результаты и определить соответствующие виды деятельности, обеспечивающие достижение этих результатов.

NARINE HEKEYAN - MEDIATION AS A COMPONENT OF LANGUAGE TEACHING

Key words: *interlinguistic mediation, intralinguistic mediation, text mediation, conceptual mediation, communicative mediation, mediation activities*

The article presents a new approach to linguistic mediation as a distinct form of communicative activity. It describes several types of mediation - interlinguistic, intralinguistic, and cognitive (or conceptual) - discussing their various forms and the corresponding communicative practices.

Special attention is given to the development of intralinguistic mediation skills in the process of teaching Armenian, both in schools and, in particular, in higher education institutions. The article also emphasizes the need to develop appropriate descriptors not only for learners of Armenian as a foreign language but also at the national level. This will make it possible to clearly define the intended learning outcomes in school and university curricula and to plan the corresponding teaching activities that ensure their achievement.

Ներկայացվել է՝
Գրախոսվել է՝

01.10.2025 թ.
03.11.2025 թ.

**ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԲԱԶՄԱԼԵԶՈՒ ԿԱՐՈՂՈՒՆԱԿՈՒԹՅԱՆ
ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ**

ՍԻՐԱՆՈՒՇ ՂԱԶԱՐՅԱՆ

Համառոտագիր

Հոդվածում ներկայացվում են Հայաստանի Հանրապետության բուհերի ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացման գործընթացն ուսումնառության համապատասխան տեսությունների հիման վրա իրականացնելու անհրաժեշտությունը և հնարավորությունները: Շեշտը դրվում է Հայաստանի Հանրապետության բուհերի ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացման գործընթացի վրա ինստիտուցիոնալ համատեքստում, այլ կերպ ասած՝ անձի բազմալեզվության խրախուսմանը բուհերում անգլերենի՝ որպես երրորդ օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում (ռուսերենից և ֆրանսերենից հետո): Հետազոտությունը հիմնված է այն գաղափարի վրա, որ ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացումը կարող է արդյունավետորեն ընթանալ, եթե հիմնվի ուսումնառության համապատասխան տեսությունների, մասնավորապես՝ *ճանաչողական, կառուցողականության և սոցիալական ճանաչողության* տեսությունների վրա: Հոդվածում ներկայացվում են յուրաքանչյուր տեսության շրջանակում մշակված առաջադրանքների որոշ օրինակներ: Հակիրճ նկարագրվում են Հայաստանի Հանրապետության երեք բուհում (Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանում, Երևանի պետական համալսարանում, Հայ-ռուսական համալսարանում) իրականացված փորձարարական ուսուցման արդյունքները, որոնք հաստատում են կիրառված առաջադրանքների արդյունավետությունը: Հետազոտության հիմնական արդյունքն այն է, որ Հայաստանի Հանրապետության բուհերի ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացմանն ուղղված առաջադրանքները, որոնք հիմնված են վերոնշյալ տեսությունների վրա, արդյունավետ են և կարող են ներդրվել ինչպես անգլերենի՝ որպես օտար լեզվի, այնպես էլ այլ օտար լեզուների ուսուցման գործընթացներում:

Հիմնաբառեր՝ բազմալեզու կարողունակություն, ուսումնառության տեսություն, ճանաչողական տեսություն, կառուցողականության տեսություն, սոցիալական ճանաչողության տեսություն

Ներածություն

Ժամանակակից աշխարհում տեղի ունեցող արագընթաց փոփոխությունների համատեքստում շարունակական փոփոխություններ են տեղի ունենում նաև լեզվակրթության ոլորտում, որում ներկայումս առանձնահատուկ կարևորություն ունի ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացումը: Հետևաբար, հետազոտության **արդիականությունը** պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացումը ժամանակի անժխտելի պահանջ է դարձել և պետք է իրականացվի ուսումնառության համապատասխան տեսությունների հաշվառմամբ:

Հոդվածի **նպատակն է** ուսումնասիրել և գործնական փորձարկման միջոցով հիմնավորել ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացման հնարավորությունները՝ ուսումնառության *ճանաչողական, կառուցողականության և սոցիալական ճանաչողության* տեսությունների հիման վրա:

Հիմք ընդունելով հետազոտության նպատակը՝ առաջադրվել են հետևյալ **խնդիրները**.

- ներկայացնել ուսումնառության հիմնական տեսությունները, որոնց հիման վրա արդյունավետորեն կարող է հիմնվել ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացման գործընթացը,

- վերոնշյալը հիմնավորել համապատասխան օրինակներով և փորձարարական ուսուցման արդյունքների վերլուծությամբ:

Առաջադրված խնդիրների լուծման համար կիրառվել են հետևյալ **մեթոդները**՝ հետազոտության հիմնախնդրին առնչվող մասնագիտական գրականության ուսումնասիրություն, վերլուծություն, թեստավորում (հայտորոշիչ, ստուգիչ), փորձարարական ուսուցում, հետփորձարարական անկետավորում:

Հետազոտության **նորույթն** այն է, որ մշակվել և ուսուցման գործընթացում փորձարկվել են ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացմանն ուղղված առաջադրանքներ՝ հիմնված ուսումնառության ընտրված տեսությունների վրա:

Հետազոտության **տեսական նշանակությունն** այն է, որ այն կարող է ընդլայնել բուհերում օտար լեզուների ուսուցման մոտեցումները, իսկ **գործնական նշանակությունը**՝ նրանում, որ հետազոտության արդյունքները կարող են կիրառվել բուհերում, ինչպես անզլերենի՝ որպես

օտար լեզվի դասընթացներում, այնպես էլ այլ օտար լեզուների դասընթացներում:

Ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացման անհրաժեշտությունը

Հայաստանի Հանրապետությունում լեզվակրթության ոլորտում մեծածավալ բարեփոխումներ են սկսվել հատկապես 2005 թ. -ից ի վեր և շարունակվում են մինչ այսօր: Հայաստանը, դառնալով բոլոնյան գործընթացի լիիրավ անդամ և միանալով Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի ստեղծման գործընթացին, որդեգրել է լեզվակրթության որոշակի քաղաքականություն, որը համահունչ է Եվրախորհրդի լեզվակրթության քաղաքականությանը: Վերոնշյալ քաղաքականության առաջնային խնդիրներից մեկը բազմալեզու կրթության խրախուսումն է կամ սովորողների բազմալեզու կարողունակության զարգացման շեշտադրումը, ինչը կարող է նպաստել անձանց մուտքին միջազգային հանրություն, միաժամանակ նաև սեփական լեզուն, մշակույթը և երկիրը այդ հանրությանը ներկայացնելուն:

Յուրաքանչյուր նոր օտար լեզվի յուրացման գործընթացում սովորողները զարգացնում են մի շարք ընդհանուր և լեզվական-հաղորդակցական կարողունակություններ: Ի լրումն վերոնշյալի՝ զարգանում է նաև սովորողների բազմալեզու կարողունակությունը, որն անմիջականորեն կապված է նաև բազմամշակութային կարողունակության հետ, քանի որ լեզուն և մշակույթն անբաժան են:

Անձի բազմալեզու և բազմամշակութային կարողունակությանը բնորոշ հատկանիշ է այն, որ այդ կարողունակությունը կազմված չէ առանձին լեզուների պարզ հավելումներից, այլ հնարավորություն է տալիս տարբեր համադրությունների և փոփոխությունների: Որոշ դեպքերում անգամ հնարավոր է հաղորդակցվել մի քանի լեզուներով՝ սահուն անցում կատարելով մեկ լեզվից մյուսին: Այս համատեքստում կարևորվում է նաև սովորողի մասնակի կարողունակության գաղափարը:

Ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացման և ուսումնառության տեսությունների կապը

Ներկայումս ուսանողների բազմալեզու կարողունակության արդյունավետ զարգացումը ենթադրում է ուսուցման նպատակների և ուսումնառության վերջնարդյունքների ճշգրիտ ձևակերպում՝ հաշվի առնելով ուսանողների լեզուների իմացության և կիրառման նախորդող փորձը, դրանց համապատասխան դասավանդման, ուսումնառության և գնահատման մեթոդների և կյանքին հնարավորինս մոտ բնագրային նյութերի ընտրություն, ինչպես նաև հետադարձ կապի մեխանիզմների

մշակում: Վերոնշյալի հիմքում պետք է ընկած լինեն ուսումնառության համապատասխան տեսություններ:

Գոյություն ունեն ուսումնառության տարբեր տեսություններ՝ *կառուցողականության, վարքաբանական, հումանիստական, ճանաչողական, սոցիալական ճանաչողության* և այլն: Ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացման գործընթացում, կարծում ենք, ցանկալի է հիմնվել հատկապես *ճանաչողական, կառուցողականության և սոցիալական ճանաչողության* տեսությունների հիման վրա:

Ճանաչողական տեսություն

Ըստ *ճանաչողական տեսության*՝ սովորողի կողմից նոր տեղեկատվությունը ենթարկվում է տարաբնույթ մշակման, ստեղծվում են կապեր կամ զուգորդություններ արդեն իմացած գիտելիքի հետ:

Նոր գիտելիքը կամ տեղեկատվությունը իմաստալից է դառնում միայն այն դեպքում, երբ այն կարող է կապված լինել սովորողի ուղեղի, այսպես կոչված, «ճանաչողական ցանցում» արդեն գոյություն ունեցող հասկացությունների հետ (Malik, 2021, էջ 70): Այստեղից էլ հետևում է ծանոթ հասկացությունների միջոցով անծանոթ հասկացությունները ներկայացնելու անհրաժեշտությունը, որը ենթադրում է ոչ միայն ներլեզվական բացատրություններ, այլ նաև միջլեզվային համեմատություններ և զուգորդություններ:

Ներկայացնենք ճանաչողական տեսության կիրառմանը վերաբերող առաջադրանքի օրինակ անգլերենի՝ որպես երրորդ օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում կիրառելու համար: Առաջադրանքը նախատեսված է հայալեզու ուսանողների համար, ովքեր տիրապետում են ռուսերենին, ֆրանսերենին և սովորում են անգլերեն: Դասավանդողը ուսանողներին հանձնարարում է ընթերցել անգլերեն տեքստը՝ փորձելով կռահել ընդգծված բառերի իմաստը՝ հիմնվելով համատեքստի վրա: Կարևոր է այն հանգամանքը, որ ուսանողները բառիմաստները պետք է կռահեն՝ հիմնվելով համատեքստի վրա, քանի որ բառերն ընտրված են այնպես, որ նման են ֆրանսերեն կամ ռուսերեն նույնարմատ բառերի, սակայն ունեն իմաստային տարբերություններ: Այս դեպքում սովորողները փորձում են բառիմաստները կռահել՝ հիմնվելով համատեքստի, այլ ոչ թե այլ օտար լեզուների նման բառերի հետ համեմատության վրա: Անշուշտ, նրանք նաև գտնում են իրենց իմացած լեզուներում նույնարմատ բառերը, հակադրում միմյանց, տարբերություններ վերհանում, վերլուծում: Ուսանողներն այս դեպքում ակտիվություն են դրսևորում՝ փորձելով կռահել բառիմաստները՝ կիրառելով համատեքստից կռահման, հակադրելու, վերլուծելու կարողություններ: Աշխատանքը կատարվում է զույգերով կամ խմբերով՝

առավելագույնս ապահովելով միջանձնային շփում և քննարկում: Առաջադրանքի արդյունքում ուսանողները ծանոթանում են անգլերենում, ֆրանսերենում և ռուսերենում նույնարմատ, սակայն տարբերվող կամ նաև այլ իմաստ ունեցող բառերի հետ:

Ներկայացնենք առաջադրանքի համար նախընտրելի տեքստի օրինակ:

Anush liked to read during breakfast. One day, while flipping through a **magazine** with glossy pages, she saw an article titled “Help Your Friends: Listen and Care.” The article discussed the importance of showing **sympathy** to others. As she read, she **realized** that she hadn’t been very supportive of her own friends. Anush decided that, **eventually**, she would make a conscious effort to be more understanding and attentive to her friends’ needs.

Անուշը սիրում էր ընթերցել նախաճաշի ժամանակ: Մի օր, երբ նա թերթում էր փայլուն թերթերով մի **ամսագիր**, տեսավ հոդված՝ «Օգնի՛ր ընկերներիդ. լսի՛ր և հո՛գ տար» վերնագրով: Հոդվածում ներկայացվում էր այլոց հանդեպ **կարեկցանք** ցուցաբերելու կարևորությունը: Կարդալով հոդվածը՝ նա **հասկացավ**, որ ինքն այնքան էլ չի աջակցում իր ընկերներին: Անուշը որոշեց, որ, **ի վերջո**, գիտակից ջանքեր կգործադրի առավել հասկացող և ուշադիր լինելու իր ընկերների կարիքների նկատմամբ:

Վերոնշյալ տեքստում ուսանողները պետք է կոահեն հետևյալ բառերի իմաստը.

- *magazine* (ամսագիր), որը նման է ռուսերենում այլ իմաստ ունեցող *магazine* (խանութ) բառին, մինչդեռ ֆրանսերենում առկա են թե՛ *magazine* (ամսագիր), թե՛ *magasin* (խանութ) բառերը, ինչը կարող է շփոթմունք առաջացնել ուսանողների մոտ),

- *sympathy* (կարեկցանք), որը նման է իմաստով տարբեր ռուսերեն *сoмnаmуя* (համակրանք) և ֆրանսերեն *sympathie* բառին, որը նշանակում է, թե՛ *համակրանք*, թե՛ *կարեկցանք*, սակայն վերջին իմաստով այդքան հաճախ չի գործածվում),

- *realize* (հասկանալ, գիտակցել), որը նման է ռուսերեն այլ իմաստ ունեցող *реализовывать* (իրականացնել) և ֆրանսերեն *réaliser* (իրականացնել) բառին:

- *eventually* (ի վերջո), որը նման է ֆրանսերեն *éventuellement* (միգուցե, հավանաբար) բառին, որը լրիվ այլ իմաստ ունի, և ռուսերեն ոչ հաճախ կիրառվող *эвeнтyальнoй* (*հնարավոր, հավանական*) բառին, որը փոխառված է ֆրանսերենից:

Այսպիսով, բացի այն, որ կիրառելի է դառնում ճանաչողական տեսության գաղափարը, այն է՝ ուսանողները կոահում են նոր բառերի

իմաստը համատեքստից. տեքստը կառուցված է այնպես, որ կան բացատրություններ, ծանոթ հասկացությունների միջոցով ուսանողները սովորում են նոր հասկացությունները, նրանք նաև ներգրավվում են առաջադրանքի կատարման մեջ, տեղի է ունենում սոցիալական շփում, քանի որ աշխատանքը զույգերով է, իսկ աշխատանքն ավարտվում է կոնկրետ արդյունքով. ուսանողներն ունենում են տարբեր լեզուներում նույնարմատ, սակայն տարբերվող իմաստ ունեցող բառերի ցանկ:

Կառուցողականության տեսություն

Համաձայն *կառուցողականության տեսության՝* ուսումնառությունն իրականանում է, երբ սովորողը ձեռք է բերում նոր տեղեկատվությունը և այն տեղադրում արդեն առկա գիտելիքի և փորձի վրա:

Սա նշանակում է, որ սովորողներն իրենց իսկ ուսումնառության ակտիվ մասնակիցներ են դառնում, նոր գիտելիքը ձևավորվում է նախորդող գիտելիքի և փորձի հիման վրա: Տեղի է ունենում ռեֆլեքսիա, որի արդյունքում յուրաքանչյուր սովորող կառուցում է իր ուրույն գիտելիքը (Kurt, 2021): Սա նաև ենթադրում է, որ յուրաքանչյուր սովորողի մոտ միևնույն գիտելիքը տարբեր նախորդող գիտելիքների շնորհիվ տարբեր դրսևորումներ է ստանում:

Կառուցողականության տեսությունը կարող է ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացման արդյունավետ հիմք լինել, քանի որ բազմալեզու կարողունակությունն էլ զարգանում է միևնույն սկզբունքով. նոր յուրացվող լեզվի գիտելիքներն ավելանում են արդեն գոյություն ունեցող ընդհանուր և հատկապես լեզվական և հաղորդակցական գիտելիքին, և յուրաքանչյուր ուսանող, կախված իր նախկին գիտելիքներից և փորձից, այլ կերպ է կառուցում նոր լեզվի իր գիտելիքների պաշարը: Իսկ բուհերում նոր լեզվի ուսուցման խմբերում հաճախ ընդգրկվում են նույն նախորդող լեզուների տիրապետող ուսանողներ, այս դեպքում դասավանդողի կողմից կառուցողականության տեսության հիմնադրույթների վրա հիմնված ուսուցման կազմակերպումը կարող է դառնալ անհրաժեշտություն:

Կառուցողականության տեսության հիման վրա հանձնարարվող առաջադրանքի օրինակ կարող է լինել հետևյալը. դասավանդողը հանձնարարում է ուսանողներին կատարել խմբային նախագծային աշխատանք՝ կազմելով հաճախակի հանդիպող ֆրանսերեն-անգլերեն-ռուսերեն-հայերեն նույնարմատ բառերի ցանկ կոնկրետ թեմայի շրջանակում: Ուսանողներն իրենք են փնտրում և գտնում ֆրանսերենում, անգլերենում, ռուսերենում և հայերենում նույն արմատն ունեցող բառերը, համեմատում իմաստները, դասակարգում դրանք՝ ըստ կիրառման հաճախականության, տարբերակում նույն իմաստն ունեցող և չունեցող

բառերը: Նրանք ընդգրկվում են ակտիվ հետազոտական աշխատանքում: Բացի այդ՝ առաջադրանքը կատարվում է խմբերով: Յուրաքանչյուր խումբ պատասխանատու է լինում որոշակի տառերով սկսվող բառերի համար: Խմբում յուրաքանչյուր անդամ պատասխանատու է լինում կոնկրետ աշխատանքի համար: Ուսանողները համագործակցում են միմյանց, ինչպես նաև լեզուներին տիրապետող այլ անձանց հետ՝ վերհանելով նրանց կողմից նկատված նույնարմատ բառերը ևս: Աշխատանքի ավարտին առկա է լինում կոնկրետ շոշափելի արդյունք, այսպես կոչված, «արտադրանք»: Առաջադրանքի արդյունքում ստեղծվում է համապատասխան բառացանկ-բրոշյուր: Այսպիսով, բացի այն, որ կիրառելի է դառնում կառուցողականության տեսության գաղափարը, ուսանողները ներգրավվում են առաջադրանքի կատարման մեջ, տեղի է ունենում սոցիալական շփում, աշխատանքն ավարտվում է շոշափելի արդյունքով:

Ստորև ներկայացնում ենք նշված լեզուներում նույնարմատ բառերի մի քանի օրինակ «Սնունդ» թեմայի շուրջ (տե՛ս Աղյուսակ 1):

Աղյուսակ 1. Մի քանի լեզուներում առկա նույնարմատ բառերի օրինակներ

	Անգլերեն	Ֆրանսերեն	Ռուսերեն	Հայերեն ¹
1.	banana	banane	банан	բանան
2.	caramel	caramel	карамель	կարամել
3.	liquor	liqueur	ликёр	լիկյոր
4.	fillet	filet	филе	ֆիլե

Սոցիալական ճանաչողության տեսություն

Ուսումնառության հաջորդ տեսությունը, որը, կարծում ենք, կարևոր է հաշվի առնել ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացման գործընթացում *սոցիալական ճանաչողության* տեսությունն է:

Այս տեսության էությունն այն է, որ ուսանողը սովորում է՝ դիտարկելով և հետևելով այլ անձանց (Brinkmann, 2024): Տեսության կիրառությունն արտացոլող առաջադրանքի օրինակ կարող է լինել հետևյալը. դասավանդողն ուսանողներին հանձնարարում է իրականացնել միջլեզվային հաղորդակցական խնդիրներ ներառող դերախաղ՝ կիրառելով նոր յուրացրած անգլերեն բառերը: Միջլեզվային հաղորդակցական խնդիրները կարող են ունենալ ինչպես լեզվական, մշակութային, այնպես էլ հաղորդակցական բնույթ: Օրինակ՝ տարբեր

¹ Նշված բառերը կարող են ունենալ նաև հայերեն ավելի գեղեցիկ համարժեքներ, սակայն այս դեպքում ընտրվում են այլ լեզուներին մոտ այն տարբերակները, որոնք կիրառվում են առօրյա խոսակցական հայերենում, քանի որ նպատակը համեմատության արդյունքում ուսանողների կողմից օտարալեզու բառերի յուրացումը և մտապահումն է:

լեզուներով հաղորդակցություն, փոխներթափանցման պատճառով բառի սխալ կիրառություն և դրա արդյունքում հաղորդակցության խափանում, սխալ բառի կիրառություն, ոչ ճիշտ ժեստերի կիրառում, զրուցակիցների միջև տվյալ մշակույթում բնորոշ հեռավորության խախտում և այլն: Ստորև ներկայացնում ենք դերախաղի օրինակ (տե՛ս Աղյուսակ 2):

Աղյուսակ 2. «Բազմամշակութային բանակցություն» անվանմամբ դերախաղ

Նկարագրություն	
Իրավիճակ	Տարբեր ազգերի ներկայացուցիչներ հանդիպում են՝ քննարկելու համատեղ աշխատանքային նախագիծ:
Դերեր	Հանդիպմանը ներկա են Անահիտը Հայաստանից, Ջեյմսն Անգլիայից, Իվանը Ռուսաստանից և Սոֆին Ֆրանսիայից:
Նպատակ	Դերախաղի նպատակն է հաջողությամբ իրականացնել համատեղ քննարկումը՝ անկախ լեզվական և մշակութային տարբերություններից բխող հաղորդակցական մարտահրավերներից:
Հաղորդակցական մարտահրավերներ	
Ողջույնի տարբեր ձևեր	
Ջեյմսը ողջունում է բոլորին պաշտոնական ձեռքսեղմումով, ի պատասխան՝ Անահիտը ջերմորեն ողջագուրվում է՝ համբուրելով զրուցակիցներին: Սոֆին համբուրում է զրուցակիցներին երկու անգամ: Իվանը մեկնում է ձեռքը ձեռքսեղմման համար, սակայն մի պահ շփոթվում Անահիտի և Սոֆիի ողջույնից: Ջեյմսն առաջարկում է բոլորին ձեռքսեղմումով բարևել՝ պահպանելով պաշտոնականությունը: Սոֆին և Անահիտն ընդունում են առաջարկը և ներողություն խնդրում անհարմարություն պատճառելու համար: Իվանը մեկնաբանում է մշակութային տարբերությունները՝ ներկայացնելով հետաքրքիր հումորային դրվագներ իր կենսափորձից:	
Դիմելաձևերի տարբերություն	
Քննարկման ժամանակ Սոֆին բոլորին դիմում է պաշտոնական ձևով՝ կիրառելով <i>monsieur</i> (պարոն), <i>madame</i> (տիկին) դիմելաձևերը և ազգանունները, Ջեյմսը դիմում է միայն անունով, Անահիտը հաճախակի անցում է կատարում պաշտոնական դիմելաձևից ոչ պաշտոնականի, Իվանը հարցնում է բոլորի հայրանունները, որպեսզի նրանց դիմի անունով և հայրանունով, ինչը շփոթմունք է առաջացնում մյուսների մոտ:	

Ոչ խոսքային հաղորդակցության տարբերություններ

Նախագծի քննարկման ժամանակ Անահիտը շատ է կիրառում ժեստեր, նայում է զրուցակիցների աչքերին և մոտ է կանգնում նրանց: Ի վանը շարունակ մեկ քայլ ետ է գնում: Ջեյմսն առաջարկում է պահպանել պատշաճ հեռավորությունը, որպեսզի բոլորն իրենց հարմարավետ զգան: Անահիտը ներողություն է խնդրում և այդ առնչությամբ մի քանի հետաքրքիր հայկական ավանդույթի մասին է պատմում: Սոֆին լրացնում է պատմությունը ֆրանսիական հետաքրքիր ավանդույթներով:

Թյուրմբոնումներ

Ջեյմսը խոսքի մեջ կիրառում է դարձվածք՝ *hit the ground running* (սկսել որևէ գործ խանդավառությամբ և մեծ արդյունավետությամբ (բառացի՝ հարվածել գետնին վազելիս)): Մյուսները ճիշտ չեն հասկանում ասվածի իմաստը, քանի որ ընկալում են բառացի թարգմանությունը: Ստեղծվում է ծիծաղելի իրավիճակ: Բոլորը կատակում են: Ի վերջո, Ջեյմսը բացատրում է դարձվածքի իմաստը: Մասնակիցները սկսում են ասել տարբեր դարձվածքներ իրենց լեզուներով՝ խնդրելով մյուսներին կռահել իմաստը: Քննարկվում են միևնույն դարձվածքի տարբեր դրսևորումները տարբեր լեզուներում՝ պայմանավորված սոցիալ-մշակութային առանձնահատկություններով:

Ուսանողները նաև այս համատեքստում փորձում են կիրառել նոր յուրացրած բառերը՝ զարգացնելով բառերի ճիշտ գործածության, ինչպես նաև հաղորդակցական կարողություններ: Նրանք ակտիվություն են դրսևորում՝ բաշխելով դերերը, ընտրելով դերին համապատասխան խոսք, սյուժե և այլն: Նրանք հաղորդակցվում են միմյանց հետ՝ որոշելով դերախաղի ամեն մանրուք: Առաջադրանքի արդյունքում ստեղծվում են փոքր ներկայացումներ:

Վերոնշյալ օրինակները փաստում են այն մասին, որ ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացումն արդյունավետորեն կարող է իրականացվել ուսումնառության ճանաչողական, կառուցողականության, սոցիալական ճանաչողության տեսությունների հիման վրա:

Փորձարարական ուսուցում՝ ուղղված ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացմանը՝ վերոնշյալ տեսությունների հիման վրա

Նշված տեսությունների հիման վրա ստեղծված վերոնշյալ և նման այլ առաջադրանքների արդյունավետությունը հիմնավորելու նպատակով իրականացրել ենք փորձարարական ուսուցում Հայաստանի Հանրապետության երեք բուհում՝ Վ. Բոյուսովի անվան պետական

համալսարանում, Երևանի պետական համալսարանում, Հայ-ռուսական համալսարանում: Նշված բուհերից ընտրվել են 3-րդ կուրսի անգլերենի A2+ մակարդակ ունեցող բազմալեզու ուսանողներ, որոնք, ի լրումն անգլերենի, տիրապետում են նաև ռուսերեն և ֆրանսերեն օտար լեզուներին: Ընտրվել է 116 ուսանող (Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանից՝ 62, Հայ-ռուսական համալսարանից՝ 36, Երևանի պետական համալսարանից՝ 18): Յուրաքանչյուր բուհում ուսանողները բաշխվել են ստուգողական և փորձարարական խմբերի, որպեսզի արդյունքները լինեն առավելագույնս ճշգրիտ:

Փորձարարական ուսուցումն իրականացվել է մեկ կիսամյակ տևողությամբ: Փորձարարական ուսուցման ընթացքում կիրառվել են ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացմանն ուղղված բազմաթիվ մեթոդներ և առաջադրանքներ, ներառյալ՝ վերոնշյալ տեսությունների հիման վրա ստեղծված մի շարք առաջադրանքներ:

Նախափորձարարական և հետփորձարարական թեստավորման արդյունքների վերլուծությամբ և համադրությամբ ակնհայտ է եղել ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացման դրական շարժընթացը և վերոնշյալ առաջադրանքների կիրառման արդյունավետությունը:

Փորձարարական ուսուցման ավարտին իրականացրած հետփորձարարական անկետավորման արդյունքների վերլուծությունը նույնպես հաստատել է ուսումնառության *ճանաչողական, կառուցողականության* և *սոցիալական ճանաչողության* տեսությունների հիման վրա մշակված առաջադրանքների կիրառման արդյունավետությունն ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացման գործընթացում:

Եզրակացություն

Այսպիսով, ուսանողների բազմալեզու կարողունակության զարգացումը հնարավոր է իրականացնել ուսումնառության *ճանաչողական, կառուցողականության* և *սոցիալական ճանաչողության* տեսությունների հիման վրա մշակված համապատասխան առաջադրանքների միջոցով՝ հաշվի առնելով ուսանողների ընդհանուր նախնական գիտելիքները, այլ լեզուներից ունեցած գիտելիքները (ներառյալ՝ մշակութային), միջլեզվային համեմատություններ կատարելու կարողությունները, հաղորդակցական կարողությունները, ընդհանուր հաղորդակցական և սոցիալական փորձը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Brinkmann, L. Social Cognitive Theory: Overview, Definition & Examples. Psychology 102: Educational Psychology. [Online] Retrieved October 22, 2024 from <https://study.com/academy/lesson/social-cognitive-learning-theory-definition-and-examples.html>
2. Kurt, S. (2021). Constructivist Learning Theory. Educational Technology. Retrieved June 14, 2023, from <https://educationaltechnology.net/-constructivist-learning-theory/>
3. Malik, S. (2021). Learning Theory of Cognitivism and Its Implications on Students' Learning. World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development, 7(5), pp. 67-71.

СИРАНУШ КАЗАРЯН - РАЗВИТИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ТЕОРИЙ ОБУЧЕНИЯ

Ключевые слова: мультилингвальная компетенция, теория обучения, теория когнитивизма, теория конструктивизма, социально-когнитивная теория

В статье рассматривается необходимость и возможности реализации процесса развития мультилингвальной компетенции студентов вузов Республики Армения на основе соответствующих теорий обучения. Анализ проводится в институциональном контексте, то есть рассматривается стимулирование индивидуального многоязычия в процессе преподавания английского языка как третьего иностранного (после русского и французского) в армянских вузах. Исследование основано на предположении, что развитие мультилингвальной компетенции студентов может быть наиболее эффективным при опоре на соответствующие теории обучения, в частности на когнитивизм, конструктивизм и социально-когнитивную теорию. В статье приведены примеры учебных заданий, разработанных в рамках каждой из этих теорий, и кратко описаны результаты экспериментального обучения, проведенного в трех вузах Республики Армения (Государственный университет им. В. Брюсова, Ереванский государственный университет, Российско-армянский университет), которые подтверждают эффективность примененных подходов. Основной вывод исследования заключается в том, что задания, направленные на развитие мультилингвальной компетенции студентов и

основанные на вышеуказанных теориях, являются эффективными и могут быть успешно внедрены в учебные процессы как при преподавании английского языка, так и других иностранных языков.

SIRANUSH GHAZARYAN - DEVELOPING STUDENTS' PLURILINGUAL COMPETENCE GROUNDED IN LEARNING THEORIES

Keywords: *plurilingual competence, learning theory, cognitivism theory, constructivism theory, social cognitive theory*

The article examines the necessity and possibilities of developing students' plurilingual competence in universities of the Republic of Armenia based on relevant learning theories. The analysis is conducted in an institutional context, focusing on the promotion of individual plurilingualism through teaching English as a third foreign language (after Russian and French) in Armenian higher education institutions. The study is based on the assumption that the development of students' plurilingual competence can be most effective when aligned with appropriate learning theories, specifically cognitivism, constructivism, and social cognitive theory. The article provides examples of learning tasks designed according to each of these theories and briefly presents the results of experimental teaching conducted at three Armenian universities (Brusov State University, Yerevan State University, and Russian-Armenian University), which confirm the effectiveness of the applied approaches. The main conclusion of the study is that tasks aimed at developing students' plurilingual competence, based on the aforementioned theories, are effective and can be successfully integrated into the teaching process, both for English as a foreign language and for other foreign languages.

Ներկայացվել է՝ 01.10.2025 թ.
Գրախոսվել է՝ 30.11.2025 թ.

**ՈՒՆԿՆԴՐՄԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀՆԱՐՆԵՐԸ ԲՈՒՀՈՒՄ՝
ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ԵՎ ՀԱՂՈՐԴԱՑԱԿԱՆ
ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ՄԻՋՈՑՈՎ**

ԱԳՆԵՍԱ ՇԱՀՆԱԶԱՐՅԱՆ

Համառոտագիր

Հոդվածում ուսումնասիրվում են բուհում ունկնդրման ուսուցման հնարները ժամանակակից ՏՀՏ –ի միջոցով:

Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը առանձնահատուկ դեր է կատարում օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում, քանի որ նպաստում է ուսանողների ուսուցման շահադրդման բարձրացմանը, խնայում է դասավանդման ժամանակը, իսկ նրա ընձեռնած փոխներգործությունն ու հստակությունը նպաստում են ուսումնական նյութի ավելի մատչելի ներկայացմանը, ընկալմանը և յուրացմանը:

Ուսուցման գործընթացում ՏՀՏ կիրառումը հնարավորություն է տալիս ընդլայնել կրթության հասանելիությունը և ուսուցումը դարձնել ավելի ճկուն և անհատականացված: Էլեկտրոնային ռեսուրսները և առցանց հարթակները հարստացնում են ուսումնական գործընթացը՝ ուսանողներին տրամադրելով ինքնուրույն և հետազոտական գործունեության լայն հնարավորություններ:

Հոդվածում վերլուծվում են այն թվային ռեսուրսները, առցանց հարթակները և ինտերակտիվ գործիքները, որոնք նպաստում են օտար լեզվով խոսքի ըմբռնման հմտությունների ձևավորմանը: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում սովորողների շահադրդման ուժեղացմանը, ինքնուրույնության ձևավորմանը և ուսուցման անհատականացմանը: Հոդվածի արդիականությունը պայմանավորված է կրթության թվայնացման համատեքստում ուսանողների ունկնդրման հմտությունների ձևավորման, նոր արդյունավետ մոտեցումներ գտնելու անհրաժեշտությամբ:

Հիմնաբառեր՝ ունկնդրում, տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ /ՏՀՏ/, ունկնդրման հմտություններ, բարձրագույն

ուսումնական հասարակություն, թվային ռեսուրսներ, արհեստական բանականություն, ինտերակտիվ ուսուցում, փողքասթեներ

Ներածություն

Ժամանակակից ՏՀՏ դարաշրջանում բուհական կրթությունը պարտադրված է արձագանքելու տեխնոլոգիական զարգացումներին: Կրթության թվայնացման համատեքստում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաները գնալով ավելի կարևոր են դառնում: Բուհում առցանց ռեսուրսների օգտագործումը նպաստում է ինչպես լեզվական գիտելիքների խորացմանը, այնպես էլ ուսանողների ինքնուրույնության զարգացմանը:

Օտար լեզուների ուսուցման ժամանակակից միտումները նպատակաուղղված են ուսանողների հաղորդակցական կարողությունների զարգացմանը, օտար լեզվով խոսքը լսելով հասկանալուն և միջմշակության շփումների և հաղորդակցության համար անհրաժեշտ հմտությունների ձևավորմանը:

Ունկնդրումը հաղորդակցական կարողության հիմնական բաղադրիչներից է և ձևավորվում է օտար լեզվով խոսքը լսելով ընկալելու գործընթացում: Ունկնդրման հմտությունների արդյունավետ տիրապետումը թույլ է տալիս ուսանողներին ոչ միայն ընկալել տեղեկատվությունը, այլև մասնակցել միջմշակության ին հաղորդակցությանը, որը օտար լեզուների ուսուցման և դասավանդման ժամանակակից մեթոդիկայի առջև դրված նպատակների և խնդիրների հրամայականն է (Ադամյան Մ., Մկրտչյան, Ա., 2019, էջ 45-54): Ունկնդրման հմտությունների արդյունավետ զարգացումը անհնար է առանց թվային տեխնոլոգիաների, մասնավորապես՝ արհեստական բանականության վրա հիմնված ռեսուրսների ինտեգրման:

Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների դերը ունկնդրման ուսուցման գործընթացում

Անվիճելի է ՏՀՏ դերը օտար լեզվի հաղորդակցական կարողությունների զարգացման գործընթացում՝ մասնավորապես ունկնդրման հմտությունների ձևավորման ընթացքում: Ժամանակակից տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաները առաջարկում են հարուստ և բազմազան ունկնդրման նյութեր՝ բարդության տարբեր աստիճաններով, տարբեր բովանդակությամբ և ձայնի տոնայնության տարբեր որակով: Դրանք հնարավորություն են տալիս սովորողներին լայն հասանելիություն ունենալ բնօրինակ ձայնային նյութերին, նպաստում են

սովորողների մոտիվացիայի բարձրացմանը: Օգտագործելով ժամանակակից տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաները՝ ուսանողները հնարավորություն ունեն.

- հաճախակի լսել բնիկ լեզվակիրների խոսքը տարբեր շեշտադրությամբ,
- հնչող խոսքը հասկանալ նույնիսկ աղմկոտ միջավայրում,
- տարբերակել խոսքի հնչերանգը, հոյզերն ու ենթատեքստերը:

Հարկավոր է նշել, որ օտար լեզուների ուսուցման և դասավանդման ժամանակակից մեթոդիկան առաջարկում է մեթոդների և հնարների լայն շրջանակ, որոնք ուղղված են ուսանողների ունկնդրման հմտությունների զարգացմանը և կատարելագործմանը:

Այսօր օտար լեզու դասավանդողները ուսումնական գործընթացում ակտիվորեն ընդգրկում են տարբեր լսողատեսողական գործիքներ՝ տեսաձայնային նյութեր, փողքասթներ, որոնք նպաստում են բնական, կենդանի խոսքի ավելի դյուրին ընկալմանը՝ ուսումնական նյութը հարմարեցնելով իրական հաղորդակցության պայմաններին: Վերջին տարիներին հատկապես արդիական են դարձել արհեստական բանականության տեխնոլոգիաների վրա հիմնված թվային գործիքները, որոնք նոր հնարավորություններ են տալիս անհատականացված և հարմարեցված ձայնային կոնտենտ ստեղծելու համար (Hubbard P., 2013, pp. 163-178):

Ունկնդրման հմտությունների և օտար լեզվով խոսքի ըմբռնման զարգացմանն ուղղված նորարարական գործիքներից է Google NotebookLM հարթակը, որը Google-ի կողմից մշակված, արհեստական բանականության վրա հիմնված հետազոտության և բովանդակության կազմակերպման գործիք է, որն օգնում է օգտատերերին արդյունավետ կառավարել իրենց աշխատանքային գործընթացը, բարելավել ուսուցումը և խթանել ստեղծագործական կարողությունները: Օգտագործվում են արհեստական բանականության տեխնոլոգիաները՝ փողքասթի ձևաչափով ընդօրինակման երկխոսություններ ստեղծելու նպատակով: Այս ռեսուրսը եզակի լուծում է, որը թույլ է տալիս վերարտադրել իրական երկխոսություններ երկու վիրտուալ զրուցակիցների միջև օգտատիրոջ կողմից նշված թեմայով, որը նախապես բեռնված է տեքստային նյութի տեսքով: Արդյունքում հայտնվում է իրական աուդիո հաղորդագրություն, որը մշակված է կենդանի քննարկման տեսքով և արտացոլում է բնօրինակ տեքստի հիմնական դրույթներն ու փաստարկները:

Վերլուծելով Google-ի NotebookLM հարթակի ներուժը, որը արհեստական բանականության միջոցով տեքստի վրա հիմնված իրատեսական փողքասթ է ստեղծում՝ ակնհայտ են դառնում նրա հիմնական առավելությունները՝

ա. հասանելիություն աուդիո բովանդակության բազմազանությանը՝ փողքասթ, ձայնային գիրք, լրատվական հաղորդագրություն, երկխոսություն լեզվակիրների հետ,

բ. Փոխազդեցություն՝ բազմիցս լսելու հնարավորություն, դանդաղ խոսք, ներկառուցված ենթագրեր,

գ. հարմարվողականություն և անձնավորում՝ նյութերի ընտրություն ըստ լեզվի իմացության մակարդակի,

դ. ինքնուրույն աշխատելու հմտությունների ձևավորում՝ ուսանողները կարող են իրենք որոշել՝ ինչ ժամանակահատվածում սերտեն կրթական նյութը և կարող են ընտրել իրենց հետաքրքրող թեմաները (Vandergrift, 2007, pp. 191-210.):

Հարթակը թվային արդյունավետ գործիք է, որը նպաստում է ընկալունակության հմտությունների ձևավորմանը և ուսանողների մոտիվացիայի խթանմանը:

Հոդվածի շրջանակներում ուսումնասիրվում է Google-ի կողմից մշակված նորարարական ռեսուրսը՝ փողքասթներ ստեղծելու առցանց հարթակը, որի բովանդակությունը ձևավորվում է դասախոսի կողմից տրամադրված տեքստի հիման վրա: Այս գործիքը հնարավորություն է տալիս ստեղծել հասանելի ձայնային նյութեր՝ հաշվի առնելով դասընթացի բառապաշարային, քերականական, թեմատիկ առանձնահատկությունները:

Այդ հարթակի հնարավորությունները թույլ են տալիս դասախոսին ուսանողի համար ստեղծել պայմաններ՝ ունկնդրվող նյութը խորությամբ ընկալելու, վերլուծելու և հետագա հաղորդակցական գործունեությունը դյուրին դարձնելու համար՝ ստեղծելով փողքասթներ, ծավալելով փոխներգործուն աշխատանք և նյութերը հարմարեցնելով դասի նպատակներին (Игнә, 2016, с. 171-176):

Հարթակի հիմնական առանձնահատկություններից է ձայնային նյութի հետ ինտերակտիվ աշխատելու հնարավորությունը: Օգտատերը կարող է առանձնացնել հատվածներ, կենտրոնանալ խոսքի որոշակի ասպեկտների վրա (բառապաշարային, հնչերանգային, տրամաբանական), ինչը ռեսուրսը դարձնում է արժեքավոր՝ հետազայում ունկնդրման վարժություններ ստեղծելու համար:

Այսպիսով, դասախոսը գործիք է ստանում ոչ միայն նյութը ներկայացնելու, այլև բազմաստիճան ուսուցում կազմակերպելու համար՝ սկսած նախնական ընկալումից մինչև ուսանողների վերլուծական և արդյունավետ գործունեությունը:

S&S ռեսուրսների միջոցով ունկնդրման ուսուցման կազմակերպման սկզբունքները

1. Անհատականացում.

Սույն ռեսուրսը թույլ է տալիս առաջադրանքը հարմարեցնել յուրաքանչյուր ուսանողի լեզվական մակարդակին և հետաքրքրություններին: Այս դեպքում շատ կարևոր է կանխատեսել թեմաների ընտրության, խոսքի արագության և առաջադրանքի բարդության տարբերակները:

2. Օրինաչափություն, պարբերականություն. ունկնդրման կայուն հմտություններ ձևավորելու համար անհրաժեշտ է պարբերաբար կատարել գործնական աշխատանքներ: Այդ հարցում նպատակահարմար է ունկնդրման օրագրերի օգտագործումը:

3. Միավորում խոսքային գործունեության այլ տեսակների հետ.

Ունկնդրումը չպետք է մեկուսացված լինի: Այն պետք է համատեղել խոսելու, գրելու և կարդալու հետ: Օրինակ՝ ունկնդրելուց հետո քննարկել կամ գրել կարճ կենսագրական տեղեկություններ:

Այսօր NotebookLM հարթակը եզակի լուծում է, որը չունի անմիջական նմանակ, որը կկարողանար համատեղել իրական ծայնի վերարտադրումը, դիդակտիկ մշակման ինտերակտիվ գործառնությունները և բովանդակության վերլուծությունը: Այս հարթակի ներուժը նոր հորիզոններ է բացում արհեստական բանականությունը կրթական նպատակներով կիրառելու գործընթացում, մասնավորապես հաղորդակցական գործունեության ընկալունակ տեսակների ձևավորման և կատարելագործման ոլորտում (Полат, 2020, pp. 16-24):

Ունդրման ուսուցման արդյունավետ հնարներ

BBC Learning English-ի, Voice of America (VOA), Elllo.org-ի, TED Talks-ի նման ռեսուրսները հնարավորություն են տալիս օգտվել ծայնային նյութերի լայն տեսականուց: Դասավանդողը կարող է այս նյութերի հիման վրա կիրառել հետևյալ հնարները՝

- Նախնական ունկնդրում՝ քննարկել թեման և հիմնաբառերը:
- Հիմնական ունկնդրում՝ բացահայտել գլխավոր գաղափարի մանրամասները:
- Հետուսկնդրում՝ պատասխանել հարցերին, քննարկել բովանդակությունը, լրացնել թեստերը:
- Հիմնվել ստույգ նյութերի վրա՝ (Authentic materials) բնօրինակ հաղորդումներ, ռադիոհաղորդումներ, ֆիլմերի հատվածներ և իրական կյանքի դեպքերին վերաբերող հաղորդակցության պատրաստում:
- Փոխներգործուն առաջադրանքներ՝

Լսիր և ընտրիր ճիշտ պատասխանը/ Listen and choose the correct answer.

Լսիր և լրացրո՛ւ բաց թողնված բառերը/ Listen and fill in the missing words.

Կառուցիր երկխոսություն ունկնդրած նյութի հիման վրա/ Build a dialogue based on the material you listened to.

Ընտրիր ունկնդրած խոսքի հիմնական միտքը/ Choose the main idea of the speech you heard.

• Մշակութային ունկնդրման նյութեր՝ օտար լեզվով մշակութային կոնտենտ (երգեր, ժեստեր, ծայնային արտահայտչաձևեր), որոնք նպաստում են և՛ ունկնդրման, և՛ մշակութային հաղորդակցության կարողությունների զարգացմանը:

Նման հնարներն ունեն մի շարք առավելություններ.

1. անհատական մոտեցում. սովորողը կարող է լսել նյութը իրեն հարմար ռիթմով,
2. ամուր ներգրավում. տեսողական և ծայնային նյութերի համադրությունը բարձրացնում է մոտիվացիան,
3. բազմազանություն. համացանցը տրամադրում է տարբեր թեմաների, ռճերի և արագության ունկնդրման նյութեր,
4. ինքնուրույն ուսումնառություն. ուսանողները կարող են աշխատել նյութերի հետ նաև առանց դասախոսի ներկայության,
5. առցանց հարթակների օգտագործում:

Օտար լեզուների դասավանդման գործում օգտագործվում են նաև այնպիսի տեխնոլոգիաներ, ինչպիսիք են փոխներգործուն հավելվածները, փոդքասթները և տեսանյութերը: Դրանք նախատեսված են ունկնդրման հմտություններ ձևավորելու, բնօրինակ նյութերի հասանելիությունն ապահովելու և հաղորդակցական իրավիճակներ ստեղծելու համար: Այդ տեխնոլոգիաները հնարավորություն են տալիս սովորողներին լսել բնիկ լեզվակիրներին, ուսումնասիրել մշակութային ասպեկտները և նպաստում են տարբեր առոգանություններով տեղեկատվության արագ ընկալման կարողությունների զարգացմանը, ինչը ուսուցումը դարձնում է ավելի արդյունավետ և գրավիչ (Филимонова, 2014, с. 219-226):

Ուսանողների շրջանում ամենատարածված և պահանջված SCS ռեսուրսներ

ա. Փոխներգործուն տեսանյութեր՝ YouTube, Edpuzzle, TED-Ed ենթագրերով և առաջադրանքներով վիդեո հարթակները, որոնք հզոր գործիքներ են: Օրինակ՝ Edpuzzle-ը թույլ է տալիս տեսանյութը դիտելիս տեղադրել դասախոսի պատրաստած հարցադրումներ ու վարժություններ՝

նյութի ընկալումը ստուգելու նպատակով, ինչը նպաստում է ընթերցանության նյութի ըմբռնմանը և հիշողության բարելավմանը:

բ. Փողքասքներ (Spotify, BBC Learning English, Français Facile). այս աուդիոընթերցումները, հարցազրույցները կամ պատմությունները ուսանողներին տրամադրում են լսողական նյութ՝ առանց տեսողական հիմքի օգնության:

գ. Փոխներգործուն հարթակներ (Quizlet, LearningApps, Wordwall), որոնք թույլ են տալիս ունկնդրել բառեր/արտահայտություններ և անմիջապես կիրառել դրանք՝ կատարելով փոխներգործուն վարժություններ:

դ. Անգլերենի ուսուցման հավելվածներ (Duolingo, Memrise, LingQ). այս հավելվածները հատկապես օգտակար են անհատական կամ հավելյալ ուսուցման ժամանակ՝ ձևավորելով ինքնուրույն ունկնդրման հմտություններ:

ե. Բջջային հավելվածներ և փողքասքներ. (LingQ, EnglishClass101, Duolingo Podcasts), որոնք թույլ են տալիս ուսանողներին պարբերաբար լսել և սովորել ամենուրեք՝ իրենց հարմար վայրում: Փողքասքները հատկապես արդյունավետ գործիք են, քանի որ դրանք պարունակում են կենդանի խոսք, կապված են իրական աշխարհի թեմաների հետ և կարող են օգտագործվել նախագծային գործունեության ժամանակ:

զ. Համագործակցային ուսուցում. Zoom-ի, Microsoft Teams-ի, Padlet-ի, Google Docs-ի օգտագործումը հնարավորություն է տալիս քննարկումներ անցկացնել ունկնդրումից հետո, ինչը նպաստում է հաղորդակցական կարողությունների և քննադատական մտածողության զարգացմանը:

է. Աշխատանք ենթագրերի և տեքստերի հետ. ունկնդրած տեքստը գրավոր տարբերակի հետ համեմատելը օգնում է ուսանողներին ավելի լավ հասկանալ խոսքի կառուցվածքը և հարստացնել իրենց բառապաշարը: Օգտակար է երկլեզու ենթագրերը օգտագործել սկզբնական փուլում և միայն թիրախային լեզվով:

Եզրակացություն

Այսպիսով, ունկնդրման հմտությունների ձևավորումը շարունակում է մնալ օտար լեզուների ժամանակակից կրթության առաջնահերթ խնդիրներից մեկը, քանի որ հենց օտար լեզվով խոսքը ունկնդրելով ընկալելու կարողությունն է ընկած սովորողների լիարժեք հաղորդակցական կարողության ձևավորման և զարգացման հիմքում: Ժամանակակից տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաները կարող են նշանակալիորեն կատարելագործել ունկնդրման ուսուցման արդյունավետությունը բուռն: Դրանք ոչ միայն նպաստում են

ունկնդրման կարողության զարգացմանը, այլև խթանում են ուսանողների հետաքրքրությունն ու շահադրդումը: Ըստ այդմ՝ բուհական ուսումնական ծրագրում S<S ինտեգրումը ավելի շուտ անհրաժեշտություն է, քան՝ ընտրություն: Նրանց կիրառումը բուհում ունկնդրման ուսուցման նոր հեռանկարներ է բացում: Թվային գործիքների ճկունությունը, մատչելիությունը և փոխազդեցությունը հնարավորություն են տալիս ստեղծելու արդյունավետ կրթական միջավայր, որը նպաստում է ինչպես ունկնդրման հմտությունների և կարողությունների, այնպես էլ օտար լեզվի ընդհանուր կարողունակության զարգացմանը: Դասախոսի խնդիրն է գրագիտորեն ներառել այդ տեխնոլոգիաները կրթական գործընթացում՝ հիմնվելով մեթոդաբանական սկզբունքների և ուսանողների լեզվական մակարդակների վրա: Հետագա հետազոտությունների հեռանկարները կապված են տարբեր կրթական համատեքստերում S<S փորձարկման, ինչպես նաև օտար լեզուների ուսուցման գործընթացում նրանց արդյունավետ կիրառման, մեթոդական առաջարկությունների մշակման հետ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ **REFERENCES**

1. Ադամյան, Մ., Մկրտչյան, Ա. (2019), Օտար լեզվի ունկնդրման հմտությունների ձևավորումը բուհում: Մանկավարժական միտք, № 2, էջ 45-54:
Adamyan, M., Mkrtchyan, A. (2019), O'tar lezvi ownkndrman hmtowt'yownneri d'&avorowmy' bowhowm: Mankavarjhakan mitq, № 2, e'j 45-54: (in Armenian)
2. Թորոսյան, Ա. (2021), Տեխնոլոգիաների կիրառումը օտար լեզվի ուսուցման մեջ, Երևան: ԵՊՀ հրատարակչություն, էջ 15-18:
T'orosyan, A. (2021), Texnologianeri kirar'owmy' o'tar lezvi owsowcman mej, Er&an: EPH hratarakchownt'yown, e'j 15-18: (in Armenian)
3. Հարությունյան Ս. (2020), Ժամանակակից ուսումնական տեխնոլոգիաները և կրթական միջավայրը, Վան Արյան հրատարակչություն, էջ 9-14:
Harowt'yownyan S. (2020), Jhamanakakic owsowmnakan texnologianery' & krt'akan mijavayry', Van Aryan hratarakchownt'yown, e'j 9-14: (in Armenian)
4. Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016), Learners' listening comprehension difficulties in English language learning: A literature review. English Language Teaching, 9(6), p. 123-133.

5. Hsu, H. Y., Wang, S. K., & Comac, L. (2008). Using audio blogs to assist English-language learning: An investigation into student perception. *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 21. № 2, p. 181–198.
6. Hubbard, P. (2013). Making a case for learner training in technology-enhanced language learning environments. *CALICO Journal*, Vol. 30. № 2., p. 163–178.
7. Tozuka, R., et al. (2024). Application of NotebookLM, a large language model with retrieval-augmented generation, for lung cancer staging. *Japanese Journal of Radiology*, p. 1–7.
8. Гальскова, Н. Д. (2019). Современная методика обучения иностранным языкам. Москва: АРКТИ.
Gal'skova, N. D. (2019). *Sovremennaja metodika obuchenija inostrannym jazykam*. Moskva: ARKTI.
9. Игна О. Н. (2016). Развитие социокультурной компетенции студентов посредством подкастов. *Язык и культура*, 1(33), с. 171-176.
Igna O. N. (2016). *Razvitie sociokul'turnoj kompetencii studentov posredstvom podkastov*. Jazyk i kul'tura, 1(33), s. 171-176.
10. Полат, Е. С. (2020). Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Академия.
Polat, E. S. (2020). *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija*. Moskva: Akademija.
11. Тарасова, Е. В. (2018). Аудирование с точки зрения подбора текста. В *Полиязычная образовательная среда: модели и технологии*. Екатеринбург. с. 54-57.
Tarasova, E. V. (2018). *Audirovanie s točki zrenija podbora teksta*. V *Polijazychnaja obrazovatel'naja sreda: modeli i tehnologii*. Ekaterinburg. s. 54-57.
12. Филимонова, Н. Ю. (2014). Подкастинг как инновационная технология в обучении английскому языку. *Язык и мир изучаемого языка*, № 5, с. 219-226.
Filimonova, N. Ju. (2014). *Podkasting kak innovacionnaja tehnologija v obuchenii anglijskomu jazyku*. Jazyk i mir izuchaemogo jazyka, № 5, s. 219-226.

Էլեկտրոնային աղբյուրներ

13. <https://www.bbc.co.uk/learningenglish> (Accessed 13.08.2025)
14. <https://www.edpuzzle.com> (Accessed 9.07.2025)
15. <https://www.ted.com/talks> (Accessed 24.07.2025)
16. <https://www.quizlet.com> (Accessed 26.08.2025)

АГНЕСА ШАХНАЗАРЯН - ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В ВУЗЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ключевые слова: аудирование, информационные технологии / ИКТ/, навыки аудирования, высшее учебное заведение, цифровые ресурсы, искусственный интеллект, интерактивное обучение, подкасты

В статье рассматриваются эффективные приёмы обучения аудированию в высшей школе с использованием современных информационно-коммуникативных технологий. Информационно-коммуникативные технологии играют особую роль в процессе обучения иностранному языку, так как способствуют повышению мотивации учащихся, экономят время обучения, а интерактивность и наглядность способствуют лучшей подаче, восприятию и усвоению учебного материала. Применение информационно-коммуникативных технологий в образовании дает возможность расширить доступ к образованию и сделать обучение гибким и индивидуализированным. Электронные ресурсы и онлайн-платформы обогащают учебный процесс, предоставляя учащимся широкие возможности для самостоятельного и исследовательского обучения. Анализируются цифровые ресурсы, онлайн-платформы и интерактивные инструменты, способствующие развитию восприятия иноязычной речи на слух. Особое внимание уделяется роли мотивации, индивидуализации обучения и формированию самостоятельной учебной деятельности студентов. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска новых эффективных подходов к формированию навыков аудирования студентов в условиях цифровизации образования.

AGNESA SHAHNAZARYAN - TECHNIQUES FOR TEACHING LISTENING COMPREHENSION IN HIGHER EDUCATION USING MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Keywords: *developing listening skills, information technology, higher education, digital resources, artificial intelligence, interactive learning, podcasts*

The article examines the methods of teaching listening comprehension at the university level based on web technologies.

Information and communication technologies play a special role in the foreign language learning process, as they increase student motivation and save instructional time. Furthermore, the interactivity and visual clarity of these tools contribute to better presentation, perception, and assimilation of educational material.

The use of technology in education offers the opportunity to expand access to education and make learning more flexible and personalized. Electronic resources and online platforms enrich the learning process, providing students with ample opportunities for independent and exploratory learning.

The relevance of the study is conditioned by the need to find new effective approaches to developing students' listening skills in the context of digitalization of education. The aim of the article is to theoretically substantiate and develop a methodology for improving listening skills through web resources, while presenting instructional possibilities that use internet platforms and tools to increase the effectiveness of listening instruction in universities.

Ներկայացվել է՝
Գրախոսվել է՝

06.10.2025 թ.
04.11.2025 թ.

ՉԻՆԱՐԵՆ ՉԸՆՅՈՒՆԵՐԻ ԿԱՐԵՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՉԻՆԱՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

ԱՍՅԱ ՍԱՄՎԵԼՅԱՆ

Համառոտագիր

Չինարեն չորս հիերոգլիֆից բաղկացած դարձվածքները, որոնք առավել հայտնի են որպես չընյու (成語 chéngyǔ), չինարենի էական մասն են կազմում, կրում են մշակութային, պատմական և փիլիսոփայական իմաստներ: Դրանք ազգային մշակույթի արտահայտման ամենավառ օրինակներն են, որոնք մեծ դեր են խաղում պատմական կարևոր իրադարձություններին և կայսերական դինաստիաներին վերաբերող տեղեկությունների պահպանման և սերունդներին փոխանցման գործում: Դրանք ժողովրդական իմաստություններ են, որոնք իրենց մեջ ամփոփում են ազգային սրամտությունն ու հումորը: Չինարեն (որպես օտար լեզու) սովորողների համար չընյուների իմացությունը ոչ միայն բարելավում է նրանց սահուն և գեղեցիկ խոսքը, այլ նաև չինական մշակույթի մասին ավելի խոր պատկերացում է տալիս: Սույն հոդվածը նվիրված է չընյուի ուսուցման կարևորության ուսումնասիրությանը օտար լեզվի յուրացման գործընթացում՝ ցույց տալով, որ դարձվածային միավորների կիրառումը նպաստում է ավելի բնական հաղորդակցությանը, ընդլայնում մշակութային ըմբռնումը և նպաստում միջմշակութային արդյունավետ փոխանակմանը: Ուսումնասիրելով չընյուի ուսուցման մանկավարժական մոտեցումներն ու մարտահրավերները՝ հոդվածում ընդգծվում է չընյուները օտար լեզվի ուսումնական ծրագրերում ներառելու անհրաժեշտությունը՝ ինչպես լեզվական, այնպես էլ մշակութային սահունությունը խթանելու համար:

Հիմնաբառեր՝ չընյու, դարձվածային միավոր, մշակույթի ներառում, դասավանդման մեթոդներ, չինական մշակույթ

Ներածություն

Չընյուները եզակի և կայուն արտահայտություններ են, որոնք կազմված են չորս հիերոգլիֆներից: Դրանք ունեն հարուստ մշակութային և պատմական նշանակություն (Семенов, 2010, стр. 127): Բավական երկար

Ժամանակ չինարենի դարձվածքաբանության մեջ գոյություն ուներ մի տեսակետ, ըստ որի լեզվի բոլոր դարձվածքաբանական միավորները նշվում էին «չընյու» (成語) տերմինով (բառացի՝ պատրաստի արտահայտություն) (Войцехович, 2007, стр. 15): Մեծ թվով չինացի և արտասահմանցի լեզվաբանների աշխատություններում «չընյու» տերմինը օգտագործվում էր տարբեր իմաստներով: Տերմինի ներքո հասկացվում էր ոչ միայն բուն չընյուն (կայուն բառակապակցություն, որը հիմնականում կազմված է չորս հիերոգլիֆներից) այլ նաև տարբեր տեսակի կայուն բառակապակցություններ, ասացվածքներ, առածներ, աֆորիզմներ: 1950-ական թվականների վերջից չընյուն տարանջատվում է մյուս դարձվածքաբանական միավորներից: Չինացի լեզվաբան Վան Լին (王力) առաջիններից մեկը գիտականորեն առանձնացրեց չընյուն (成語) այլ դարձվածային միավորներից՝ սահմանելով այն որպես ինքնուրույն դաս: Նրա աշխատություններում չընյուն ներկայացվում է ոչ միայն որպես չորս հիերոգլիֆից բաղկացած կայուն արտահայտություն, այլև որպես լեզվամշակութային առանձնահատուկ երևույթ: Վան Լին առաջարկեց նաև դարձվածային միավորների այլ դասակարգումներ, որոնք հետագայում մեծ ազդեցություն ունեցան չինարեն լեզվաբանության և բառարանագրության զարգացման վրա (Войцехович, 2007, стр. 15-16):

Չընյունները, որոնք հաճախ բխում են չինական դասական գրականությունից, պատմական իրադարձություններից կամ փիլիսոփայական տեքստերից, ավելին են, քան պարզապես լեզվական կառուցվածքներ. դրանք կրում են չինական հասարակության, փիլիսոփայության և աշխարհայացքի խոր արտացոլումներ:

Չինարենը՝ որպես օտար լեզու, սովորողների համար չընյուններին տիրապետելը շատ կարևոր է: Առանց հասկանալու այս դարձվածային միավորների իմաստը, առանց դրանց պատշաճ գործածման՝ սովորողները կարող են դժվարությամբ ընկալել չինացիների խոսքը կամ բարձր մակարդակի գրավոր նյութերը: Չընյուի իմացությունն օգնում է սովորողներին գնահատել լեզվի մշակութային և պատմական հիմքերը:

Սույն հոդվածում ուսումնասիրվում է չընյուի ուսուցման կարևորությունը չինարենի յուրացման գործում, մասնավորապես՝ ինչպես են այս արտահայտությունները բարձրացնում լեզվական կարողունակությունը, խորացնում մշակութային ըմբռնումը և խթանում մշակութային միջև ավելի հարթ հաղորդակցությունը: Հեղինակը նաև ուսումնասիրում է մանկավարժական մոտեցումները, մարտահրավերները և ներկայացնում գործնական օրինակներ՝ ցույց տալու չընյուի կարևորությունը չինարենի ուսուցման մեջ:

Թեմայի **արդիականությունը**, համաշխարհայնացման, Չինաստանի միջազգային ազդեցության և կրթության ոլորտում չինարենի պահանջարկի աճի պայմաններում չինարենը դարձել է ամենաշատ ուսուցանվող լեզուներից մեկն աշխարհում: Մեծ թիվ են կազմում այն ուսանողները, ովքեր չինարենը սովորում են որպես օտար լեզու: Այս գործընթացում կենտրոնական դեր ունի լեզվի արտահայտչամիջոցների՝ մասնավորապես չինարեն չընյունների իմացությունը, որոնք յուրահատուկ են չինական լեզվամշակույթին: Չինարեն չընյունները ոչ միայն բազմաքանակ են, այլև գործածվում են տարբեր խոսույթներում՝ գրական, խոսակցական, մեդիա և ակադեմիական, ինչը նրանց ուսումնասիրությունն ու դասավանդումը դարձնում է հատկապես կարևոր չինարենը որպես օտար լեզու ուսումնասիրողների համար:

Չնայած չընյունների ուսումնասիրմանը նվիրված են բազմաթիվ աշխատություններ՝ հիմնականում կենտրոնացած չինարենի՝ որպես մայրենի լեզվի շրջանակներում, քիչ են այն հետազոտությունները, որոնք քննարկում են չընյունների ուսուցման առանձնահատկությունները որպես օտար լեզվի բաղկացուցիչ: Ներկայացված աշխատանքի **նորույթն** է համադրել լեզվաբանական, մեթոդական և մշակութաբանական մոտեցումներ՝ վերլուծելով չընյունների դերը ոչ միայն որպես լեզվամշակութային տարր, այլ նաև որպես բառապաշարային և արտահայտչամիջոցային հարստացման միջոց՝ չինարենի դասավանդման համատեքստում:

Ուսումնասիրությունն ունի **տեսական կարևորություն**, քանի որ հարստացնում է չինարենը որպես օտար լեզու ուսուցանելու մեթոդաբանության վերաբերյալ գիտելիքները՝ հատկապես կենտրոնանալով լեզվամշակութային փոխներթափանցման վրա: Այն նպաստում է նաև չընյունների կառուցվածքի, իմաստային դաշտերի և գործառույթների խորը վերլուծությանը, ինչը կարող է կիրառվել լեզվաբանական և թարգմանական հետազոտություններում:

Հոդվածն ունի նաև **գործնական նշանակություն**. նրա արդյունքները կարող են կիրառվել չինարենի դասավանդման դասագրքերի կազմման, ուսուցման մեթոդների կատարելագործման, ինչպես նաև ուսանողների լեզվամշակութային գիտակցության ձևավորման գործընթացում: Բացի այդ՝ առաջարկվող մոտեցումները կարող են օգտակար լինել լեզվի ուսուցիչների համար՝ չընյունների ուսուցումն ավելի արդյունավետ ու ուսանողակենտրոն դարձնելու տեսանկյունից:

Չընյուի դերը չինական մշակույթում

Չընյուներն ունեն մշակութային շատ կարևոր նշանակություն. դրանք չինական կրթության կարևոր տարրերն են, որոնք ուսանողներին սովորեցնում են ոչ միայն այս արտահայտությունների իմաստները, այլ նաև նրանց կրած արժեքներն ու բարոյական դասերը: Այս մշակութային համատեքստը կարևոր է օտար լեզու սովորողների համար: Առանց ավելի խորությամբ հասկանալու մշակութային առանձնահատկությունները՝ սովորողները կարող են միայն ըմբռնել չընյուի մակերեսային իմաստը՝ բաց թողնելով դրանց իրական արժեքը: Այս արտահայտություններն ամենօրյա լեզվի անբաժանելի մասն են, որոնք գործածվում են ինչպես գրավոր, այնպես էլ բանավոր խոսքում տարբեր համատեքստերում՝ գրականությունից և կրթությունից մինչև լրատվամիջոցներ և քաղաքականություն: Այնուամենայնիվ, չընյուի դասավանդումը լուրջ մարտահրավեր է դասախոսների համար. այս արտահայտությունները հաճախ իրենց բառացի թարգմանությունից դուրս իմաստ ունեն, և դրանց օգտագործումը կարող է անհասկանալի լինել նրանց համար, ովքեր ծանոթ չեն չինական մշակույթին և պատմությանը: Շատերը կենտրոնանում են չընյուի առանձին բառերի թարգմանության վրա և ամբողջ չընյուն թարգմանում են բառացի՝ անտեսելով դրա փոխաբերական իմաստը: Օրինակ՝ 乱七八糟 (luàn qī bā zāo) չընյուն բառացի նշանակում է «խառնել յոթը ութի հետ»: Բայց այդ չընյուն ունի փոխաբերական իմաստ, որը համարժեք է հայերեն «շունը տիրոջը չի ճանաչում» դարձվածքին (կարգ ու կանոնի բացակայություն, խառնաշփոթ վիճակ): Ուստի, եթե չընյուն թարգմանվի բառացի, այն ոչ մի իմաստ չի կարող արտահայտել:

Չընյուի կարևորությունը չինարենի յուրացման գործում լիովին ըմբռնելու համար նախ պետք է հասկանալ դրա մշակութային և պատմական նշանակությունը: Չընյուն հաճախ համարվում է չինական լեզվի և մշակույթի բուն էությունը (Mo Pengling (莫彭龄), 2000, p. 181): Այն մարմնավորում է չինական ավանդական արժեքները՝ արտացոլելով այնպիսի փիլիսոփայություններ, ինչպիսիք են կոնֆուցիականությունը, դաոսականությունը և բուդդայականությունը, ինչպես նաև պատմական իրադարձություններ, որոնք ձևավորել են չին ժողովրդի ազգային ինքնությունը: Չընյունները չինական հասարակության բարոյական և սոցիալական կառուցվածքի մասին պատկերացումներ են տալիս՝ մի քանի հակիրճ բառով ամփոփելով կյանքի բարդ դասերը (Ni Baoyuan (倪宝元) and Yao Pengci (姚鹏慈), 1990):

Օրինակ՝ 自力更生 (zì lì gēng shēng) չընյուն, որը նշանակում է «հոյս դնել սեփական ուժերի վրա», ոչ միայն ընդգծում է անկախության

կարևորությունը, այլ նաև արտացոլում է անձնական պատասխանատվության կոնֆուցիական արժեքը, հասկացություն, որը խորապես արմատավորված է չինական մշակույթում: Առանց մշակութային այս ըմբռնման, այս դարձվածային միավորի ամբողջական նշանակությունը կիսատ է մնում, ինչը կարող է դժվարացնել դրա արդյունավետ գործածումը:

Չընյուն սովորելով չինական մշակույթի համատեքստում՝ սովորողները ոչ միայն զարգացնում են լեզվի իմացությունը, այլև պատկերացում են կազմում չին ժողովրդի աշխարհայացքների և էթիկական սկզբունքների մասին, որոնք էլ հենց ձևավորում են չինական հասարակությունը:

Չընյուն լեզվի յուրացման գործընթացում

Չընյու սովորելը կարևոր է չինարենի յուրացման գործում առաջխաղացման համար, հատկապես այն սովորողների համար, ովքեր նպատակ ունեն հասնել չինարենի իմացության միջինից բարձր մակարդակի: Որպես լեզվական հակիրճ միավորներ՝ չընյունները թույլ են տալիս բարդ գաղափարները և նրբերանգային իմաստները փոխանցել ընդամենը մի քանի հիերոգլիֆով: Կարևոր գաղափարները հակիրճ արտահայտելու չընյունների կարողությունը դրանք դարձնում է կարևոր գործիք չինարենին սահուն տիրապետելու համար, ինչպես գրավոր, այնպես էլ բանավոր խոսքում:

Շատ գիտնականներ, որոնք ուսումնասիրել են չընյունների դասավանդումը, պարզել են, որ դրանց ուսուցումը հաճախ սահմանափակվել է չընյուի ընդհանուր իմաստի բացատրությամբ կամ թարգմանությամբ, առանց ձևաբանության, շարահյուսական գործառնության և նրբերանգային իմաստի ավելի խոր վերլուծության (Sergio Conti, 2017, p. 5) Ճոու Ցինը և Վան Մեյլինը պնդում են, որ դասավանդողների մեծ մասը բառակենտրոն մոտեցում է ցուցաբերում չընյունների ուսումնասիրության ժամանակ (cíbēnwèi 位本词), որը բխում է լեզվի ուսուցման արևմտյան տեսություններից, որոնք բառերը համարում են անբաժանելի միավորներ (Zhou Qing (周青) and Wang Meiling (王美玲), 2008, pp. 162-164): Այնուամենայնիվ, քանի որ հիերոգլիֆները չինարենի ամենափոքր միավորներն են, հիերոգլիֆակենտրոն կամ նիշակենտրոն մոտեցումը (zibēnwèi 位本字) ավելի հարմար է չինարենի ուսուցման համար, քանի որ այն կարող է սովորողներին տալ բառերի կառուցվածքի և իմաստի, ինչպես նաև դրանց շարահյուսական օգտագործման ավելի խոր ըմբռնում: Նիշակենտրոն մոտեցումը կարող է արդյունավետ լինել չընյուի իմաստային և ձևաբանական-շարահյուսական օրինաչափությունների

վերաբերյալ սովորողների իրազեկությունը բարձրացնելու համար և կարող է օգնել նրանց վերլուծել անձանոթ չընյուի իմաստն ու շարահյուսական գործառույթը (Jia Ying (贾颖), 2001, pp. 78-80):

Չընյուներին լիովին տիրապետելու համար շատ հետազոտողներ դասավանդողներին խորհուրդ են տալիս սովորողների հետ վերլուծել չընյուի իմաստի և քերականության բոլոր ասպեկտները, ներառյալ լրացուցիչ նրբերանգային իմաստները, այլ բառերի հետ համադրումները, շարահյուսական և համատեքստային օգտագործումը, ինչպես նաև մշակութային արժեքը (Pan Xianjun (潘先军), 2006, p. 22):

Չընյուն հաճախ օգտագործվում է չինական գրականության մեջ, լրատվամիջոցներում, բիզնեսում և առօրյա խոսակցական ոճում: Չընյուններին տիրապետելն անհրաժեշտ է, որպեսզի սովորողները կարողանան կարդալ և հասկանալ բարձր մակարդակի չինարեն տեքստեր, գրույցներ վարել լեզվակիրների հետ և մեկնաբանել ժամանակակից չինական լրատվամիջոցները:

Այնուամենայնիվ, չընյուի դասավանդումը բազում դժվարություններ է առաջացնում: Դարձվածային շատ միավորներ ունեն միայն փոխաբերական իմաստ և ընդհանրապես կապ չունեն դարձվածքի առանձին հիերոգլիֆների իմաստների հետ, և դրանք հասկանալու համար անհրաժեշտ է ծանոթ լինել յուրաքանչյուր արտահայտության հիմքում ընկած մշակութային կամ պատմական համատեքստին: Օրինակ՝ 对牛弹琴 (duì niú tán qín) արտահայտությունը, որը բառացի նշանակում է «կովի համար դաշնամուր նվագել», վերաբերում է արժեքավոր բան առաջարկելու անիմաստությանը նրան, ով այն չի գնահատում, բայց առանց համատեքստի՝ սովորողը կարող է չհասկանալ դրա իմաստը:

Այս մարտահրավերները հաղթահարելու համար մանկավարժները պետք է համադրեն չընյուի ուսուցումը դրա մշակութային և պատմական համատեքստի հետ՝ նպաստելով նրան, որ սովորողները ըմբռնեն յուրաքանչյուր բառի ինչպես լեզվական, այնպես էլ մշակութային նշանակությունը:

Չընյուի ուսուցման մանկավարժական մոտեցումները

Չընյուի ուսուցումը չինարենի յուրացման ժամանակ պահանջում է նորարարական և համատեքստի նկատմամբ զգայուն մանկավարժական ռազմավարություններ: Սույն ուսումնասիրության մեջ հեղինակը փորձում է ներկայացնել մի քանի արդյունավետ մեթոդներ, որոնք կարող են օգնել սովորողներին ոչ միայն անգիր անել չընյունները, այլև դրանք սահուն կերպով օգտագործել իրենց խոսքի մեջ:

Համադրեքստային ուսուցում և պատմամշակութային ինտեգրում

Չընյուն համատեքստում սովորեցնելն ամենաարդյունավետ մեթոդներից մեկն է: Չընյուները հաճախ լավագույնս ընկալվում են, երբ սովորողները տեսնում են, որ դրանք օգտագործվում են հաղորդակցության ընթացքում, օրինակ՝ գրականության մեջ, լրատվամիջոցներում կամ առօրյա խոսակցությունների ժամանակ: Երկխոսությունների, պատմվածքների կամ պատմական իրադարձությունների շրջանակներում չընյունների համատեքստայնացումը կարող է օգնել սովորողներին հասկանալ յուրաքանչյուր դարձվածքի և՛ բառացի իմաստը, և՛ փոխաբերական կամ մշակութային նշանակությունը:

Օրինակ՝ դասավանդողը կարող է սովորողներին հանձնարարել գտնել չընյուներ գրական ստեղծագործությունների, լրատվական նյութերի կամ քաղաքական ելույթների մեջ, վերլուծել դրանց ինչպես լեզվական, այնպես էլ պատմամշակութային հիմքը: Արդյունքում սովորողները ծանոթանում են չընյունների ճիշտ կիրառությանը տարբեր ոճային համատեքստերում:

Չընյունների դասավանդման մեկ այլ մոտեցում է դրանց պատմամշակութային հիմքը ներկայացնելը: Շատ չընյուններ արմատավորված են հնագույն պատմություններում, և դրանց ուսուցումն իրենց պատմական կամ գրական համատեքստի հետ մեկտեղ կարող է դրանց ավելի տպավորիչ դարձնել: Այսպիսով՝ մանկավարժները կարող են նաև օգնել սովորողներին հասկանալու արտահայտությունների ծագումը և դրանց արդիականությունը ժամանակակից հասարակության մեջ:

Օրինակ՝ դասի ժամանակ կարող է ուսումնասիրվել 塞翁失马 (sàiwēng shīmǎ) դարձվածային միավորը բախտի և ճակատագրի մասին ավելի լայն պատմության համատեքստում: Այս մոտեցումը սովորողներին տալիս է ոչ միայն չընյուի կազմության մեջ մտնող յուրաքանչյուր հիերոգլիֆի իմաստը, այլև դրա հիմքում ընկած դաոսական փիլիսոփայությունը՝ դրանով իսկ խթանելով ավելի խոր մշակութային ըմբռնումը: 塞翁失马 արտահայտության հիմքում մի ծեր մարդու մասին պատմությունն է, որը կորցնում է իր ձին, բայց դրա կորուստը հանգեցնում է մի շարք անսպասելի դրական իրադարձությունների: Այս պատմությունը ներկայացնում է բախտի ցիկլային բնույթի մասին չին ժողովրդի գաղափարը:

Չընյուն իր պատմական կամ գրական համատեքստում ներառելը նաև ուժեղացնում է սովորողների ըմբռնումը այն մասին, թե ինչպես են այս արտահայտությունները ժամանակի ընթացքում զարգացել և արմատավորվել առօրյա լեզվում: Օրինակ՝ 画龙点睛 (huà lóng diǎn jīng) դարձվածքը, որը նշանակում է «ավարտական շտկումներ ավելացնել», գալիս է մի հեքիաթից, որում հայտնի մի նկարիչ վիշապ է նկարել, բայց

միտումնավոր բաց է թողել նրա աչքերը մինչև վերջին պահը՝ վիշապին կյանքի կոչելու պահը ավելի ընդգծելու համար:¹ Դասերի ընթացքում նման պատմություններն օգնում են սովորողներին կապել արտահայտությունները կոնկրետ իրադարձությունների կամ լեզվագիտության հետ, որոնք հիմք են եղել դրանց համար՝ դարձնելով այս արտահայտություններն ավելի իմաստավոր ու հեշտ հիշվող:

Մեկ այլ օրինակ է 画蛇添足 (huà shé tiān zú) չընյուն, որը նշանակում է «օձ նկարել և ոտքեր ավելացնել»: Այս չընյուն ծագում է մի պատմությունից, որը գտնվել է Ճան Կուո Յը (战国策) հին չինական տեքստում՝ գրված Պատերազմող պետությունների ժամանակաշրջանում: Պատմությունը մի խումբ մարդկանց մասին է, որոնց առաջադրանք է տրվել՝ նկարել օձ, և լավագույն նկարողը կշահեր մրցանակ: Մի մարդ արագ ավարտում է օձի իր նկարը և վստահ լինելով, որ հաղթելու է, որոշում է օձին լրացուցիչ ոտքեր ավելացնել: Նրա մրցակիցները, սակայն, ավարտում են իրենց նկարները՝ առանց հավելյալ մանրամասների: Ի վերջո, մարդը, որը ոտքեր էր ավելացրել իր նկարին, պարտվում է մրցույթում, քանի որ նա փչացրել էր օձի պարզ բնույթը և չափազանց բարդացրել այն: ² Այսպիսով՝ 画蛇添足 չընյուն օգտագործվում է արտահայտելու այն միտքը, որ երբեմն լրացուցիչ ջանքերը կամ ավելորդ մանրամասները կարող են փչացնել արդյունքը: Այստեղ դասն այն է, որ առաջադրանքը չափազանց բարդացնելը կամ ավելորդ մանրամասներ ավելացնելը հաճախ կարող է նվազեցնել աշխատանքի իրական արժեքը: Այն ծառայում է իբրև նախազգուշացում ամեն ինչ պարզ պահելու և ավելորդ հավելումներից խուսափելու համար, որոնք կարող են շեղել սկզբնական մտադրությունը կամ նպատակը: Ուսուցման համատեքստում մանկավարժները կարող են ներկայացնել այս պատմությունն ու չընյուն միասին, որպեսզի ոչ միայն սովորեցնեն ինքնին արտահայտությունը, այլև փոխանցեն չափավորության և զսպվածության մշակութային գաղափարը:

Համատեքստի վրա հիմնված նման ուսուցումը նաև աջակցում է երկարաժամկետ հիշողության ձևավորմանը և բարձրացնում սովորողների կարողությունը՝ կիրառելու այս արտահայտությունները տարբեր սոցիալական և մասնագիտական իրավիճակներում:

¹https://wenku.baidu.com/view/c7ac67e8b62acfc789eb172ded630b1c58ee9b05.html?r=aladdin266&ind=2&igcsid=0&qtype=0&lcid=2&queryKey=%E7%94%BB%E9%BE%99%E7%82%B9%E7%9D%9B%E7%9A%84%E6%95%85%E4%BA%8B&verifyType=undefined&_wks_=1762581662801&bdQuery=%E7%94%BB%E9%BE%99%E7%82%B9%E7%9D%9B%E7%9A%84%E6%95%85%E4%BA%8B&needWelcomeRecommand=1

² <https://www.chineselearning.com/chinese-words/learn-chinese-words-hua-she-tian-zu>

Սովորմեղիայի և տեխնոլոգիայի կիրառում

Սովորմեղիա գործիքները կարող են չընյու սովորելը դարձնել ավելի գրավիչ և հասանելի: Թվային հարթակները, ինչպիսիք են տեսանյութերը, փոդքասթերը և լեզվի ուսուցման հավելվածները, կարող են օգտագործվել իրական կյանքի իրավիճակներում արտահայտությունների կիրառության օրինակներ ապահովելու համար: Տեսողական գործիքները, ինչպիսիք են նկարազարդումները կամ ինֆոգրաֆիկան, կարող են օգնել ուսանողներին կապել չընյուն իրենց իմաստների և մշակութային ենթատեքստերի հետ՝ հեշտացնելով դրանք մտապահելն ու վերհիշելը:

Օրինակ՝ սովորողները կարող են դիտել չինական հեռուստատեսային շոուներ կամ ֆիլմեր, այնուհետև մասնակցել քննարկումների, որտեղ սովորողները միասին գտնում և վերլուծում են դրանցում կիրառված չընյունները: Այս մեթոդը նաև թույլ է տալիս սովորողներին տեսնել չընյունների կիրառելիությունը բնական խոսքում՝ օգնելով հասկանալ դրանց գործածության նրբերանգները:

Փոդքասթերը հիանալի գործիք են նաև լսողական ունակությունների զարգացման համար: Դասավանդողները կարող են տրամադրել փոդքասթեր, որոնք կներառեն չընյուի մասին քննարկումներ՝ կա՛մ պատմողական ձևաչափով, կա՛մ երկխոսության: Փոդքասթերը կարող են լինել նաև լեզվակիրների հետ հարցազրույցների ձևաչափով՝ սովորողներին հնարավորություն տալով լսել տարբեր չընյուններ, որոնք օգտագործվում են ինչպես պաշտոնական, այնպես էլ ոչ պաշտոնական համատեքստերում:

Չընյու սովորելու հաջողված միջոց են նաև լեզու ուսուցանող հավելվածները: Լեզուների ուսուցման որոշ հավելվածներ, ինչպիսիք են Duolingo-ն կամ HelloChinese-ը, կարող են կիրառվել կառուցվածքային դասերի, վիկտորինաների և քարտերի միջոցով չընյու դասավանդելու համար: Խաղային տարրեր պարունակող հավելվածները թույլ են տալիս սովորողներին ստուգել չընյուի մասին իրենց գիտելիքները՝ կատարելով առաջադրանքներ և վաստակել մրցանակներ չընյունների յուրացման համար, ինչը ուսուցումը դարձնում է զվարճալի և մոտիվացնող:

Եզրակացություն

Չընյուի ուսուցումը չինարենի յուրացման մեջ կարևոր բաղադրիչ է լեզվական հմտությունների և մշակութային սահունության զարգացման համար: Չընյուն լեզվի ուսուցման մեջ ներառելով՝ մանկավարժներն օգնում են սովորողներին կողմնորոշվել չինական մշակույթի, պատմության և հաղորդակցության բարդությունների մեջ: Չընյուի ըմբռնումը և կիրառումը ոչ միայն հարստացնում է սովորողի բառապաշարը, այլև ավելի խոր կապ

է ապահովում չինական լեզվի և մշակույթի նրբությունների հետ: Քանի որ չինարենի իմացության համաշխարհային պահանջարկը շարունակում է աճել, չընյուի ներառումն ուսումնական ծրագրերում կարևոր նշանակություն ունի սովորողներին անհրաժեշտ գործիքներով ապահովելու տեսանկյունից, որպեսզի նրանք կարողանան արդյունավետ և իմաստավոր հաղորդակցվել ինչպես անձնական, այնպես էլ մասնագիտական համատեքստերում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Войцехович И. В. (2007), Практическая фразеология современного китайского языка, Издательство АСТ, Москва, с. 15-16.
Vojcehovich I. V. (2007), Prakticheskaja frazeologija sovremennogo kitajskogo jazyka, Izdatel'stvo AST, Moskva, s. 15-16. (in Russian)
2. Семенас А. Л. (2010), Лексика китайского языка, Издательство АСТ, Москва.
Semenas A. L. (2010), Leksika kitajskogo jazyka, Izdatel'stvo AST, Moskva. (in Russian)
3. Conti S. (2017), Chengyu in Chinese Language Teaching: A Preliminary Analysis of Italian Learners' Data, Irish Journal of Asian Studies 3.
4. 贾颖 (2001), 字本位与对外汉语词汇教学.
Jia Ying (2001), Zibenwei yu duiwai hanyu cihui jiaoxue. (in Chinese)
5. 莫彭龄 (2000), 汉语成语新论, 江苏社会科学, 6, 页 181-184.
Mo Pengling (2000), Hanyu chengyu xin lun [New theory of Chinese chengyu], Jiangsu shehui kexue, 6, pp. 181-184. (in Chinese)
6. 倪宝元 和 姚鹏慈 (1990), 成语九章, 杭州: 浙江教育出版社
Ni Baoyuan and Yao Pengci (1990), Chengyu jiu zhang [Chengyu in nine chapters], Hangzhou: Zhejiang Publishing House. (in Chinese)
7. 潘先军 (2006), 简论对外汉语教学中的成语问题.
Pan Xianjun (2006), Jianlun duiwai hanyu jiaoxue zhong de chengyu wenti, [Brief talk on the problem of chengyu in Chinese teaching for foreigners]. (in Chinese)
8. 周青 和 王美玲 (2008), 当前对外汉语成语教学的弊端和方法革新, 湖南科技学院学报.

Zhou Qing and Wang Meiling (2008), Dangqian duiwai hanyu chengyu jiaoxue de biduan he fangfa gexin, [The current drawbacks of chengyu teaching in Chinese for foreigners and methodological innovation], Journal of Hunan University of Science and Engineering. (in Chinese)

Էլեկտրոնային աղբյուրներ

9. https://wenku.baidu.com/view/c7ac67e8b62acfc789eb172ded630b1c58ee9b05.html?fr=aladdin266&ind=2&aigcsid=0&qtype=0&lcid=2&queryKey=%E7%94%BB%E9%BE%99%E7%82%B9%E7%9D%9B%E7%9A%84%E6%95%85%E4%BA%8B&verifyType=undefined&_wkts_=1762581596747&bdQuery=%E7%94%BB%E9%BE%99%E7%82%B9%E7%9D%9B%E7%9A%84%E6%95%85%E4%BA%8B&needWelcomeRecommand=1 (Accessed 08.11.2025)
10. <https://www.chineselearning.com/chinese-words/learn-chinese-words-hua-she-tian-zu> (Accessed 01.10.2025)

АСЯ САМВЕЛЯН - ЗНАЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ ЧЭНЬЮЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО КАК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: чэньюй, фразеологическая единица, интеграция культуры, методы преподавания, китайская культура

Китайские четырёхиероглифные идиомы, более известные как чэньюй (成语 chéngyǔ), представляют собой важную идиоматическую часть китайского языка, несут глубокие культурные, исторические и философские значения. Чэньюй – это ярчайшие примеры выражения национальной культуры. Они являются хранителями истории, культуры императорских династий, памяти о великих сражениях, поражениях и победах. Это народная мудрость, в которой заключены национальная изобретательность и юмор. Для изучающих китайский язык как иностранный знание чэньюев не только улучшает беглость и выразительность речи, но и дает более глубокое понимание китайской культуры. В настоящей статье исследуется значение преподавания чэньюев в процессе овладения иностранным языком, показано, как фразеологические единицы способствуют более естественной коммуникации, обогащают культурное восприятие и стимулируют эффективные межкультурные обмены. Анализируя педагогические подходы и трудности в преподавании чэньюев, автор подчеркивает необходимость их включения в программы обучения иностранному языку в целях развития как языковой, так и культурной компетентности.

ASYA SAMVELYAN - THE SIGNIFICANCE OF CHINESE IDIOMS (CHENGYU) IN THE PROCESS OF TEACHING CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: *chengyu, idiomatic expression, cultural integration, teaching methods, Chinese culture*

Chinese four-character idiomatic expressions, more commonly known as *chengyu* (成语), form an essential part of the Chinese language, carrying deep cultural, historical, and philosophical meanings. Chengyu are among the most vivid expressions of national culture. They repositories of history, imperial dynasties, great battles, defeats, and victories. They are vessels of folk wisdom, encapsulating national wit and humor. For learners of Chinese as a foreign language, knowledge of *chengyu* not only enhances fluency and eloquence but also provides a deeper understanding of Chinese culture. This article explores the significance of teaching *chengyu* in the acquisition of Chinese as a second language, outlining how these idiomatic expressions facilitate more natural communication, enrich cultural comprehension, and promote effective intercultural exchange. By examining pedagogical approaches and challenges in teaching *chengyu*, the article emphasizes the necessity of incorporating idioms into second language curricula to foster both linguistic and cultural fluency.

Ներկայացվել է՝
Գրախոսվել է՝

01.10.2025 թ.
03.11.2025 թ.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВОТВОРЧЕСТВА НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭЗИИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

ДИАНА САРАФЯН

Аннотация

В статье представлены методические и теоретические основы и принципы изучения словообразовательных моделей и авторских окказионализмов на материале произведений русских поэтов Серебряного века. Поэзия начала XX века представляет богатейший материал для изучения русской литературы во всем многообразии и историческом развитии. В частности, поэтические тексты русских поэтов-символистов представляют интерес для изучающих русскую литературу как период активного словотворчества, создания авторских окказионализмов на основании существующих в языке словообразовательных моделей, использования средств художественной выразительности. В статье рассматриваются методические основы изучения лингвопоэтики на материале одного из важнейших этапов развития русского литературного языка.

Знакомясь с языковой игрой, которую используют мастера слова, развивается языковое мышление будущих специалистов по русской литературе и преподавателей. В статье также представлен поэтический материал для изучения: произведения столпов эпохи Серебряного века, в частности, Валерия Брюсова, Константина Бальмонта, Александра Блока, Вячеслава Иванова. Выделяются и предлагаются конкретные аспекты для изучения и обсуждения в ходе занятий со студентами высших учебных заведений. Также приводятся примеры упражнений, позволяющих обучающимся закрепить приобретенные навыки и умения.

Ключевые слова: методика обучения, авторские окказионализмы, словообразовательные модели

Введение

В истории русской литературы словотворчество представителей Серебряного века русской литературы является одной из наименее исследованных областей. Произведения поэтов начала прошлого века

содержат богатейший лексический потенциал, в том числе, с точки зрения создания неологизмов.

Знакомство с авторскими окказионализмами, которые выдающиеся мастера слова создавали на основании существующих в языке словообразовательных моделей, способствует лучшему усвоению этих моделей, позволяет обучающимся научиться «играть» со словом, развивает фантазию, желание выучить по возможности больше слов и самим попробовать создавать новые слова, ощутив на практике все богатство и многообразие словообразовательных возможностей русского языка. Таким образом совершенствуется не только владение словесным материалом, но и способность к словотворчеству. А это, в свою очередь, позволяет расширить мышление обучающихся, способствует развитию устной и письменной речи учащихся, а также языковой культуры и познания в области литературного процесса. Подобный подход способствует практическому применению словообразовательных моделей языка учащимися, расширению представлений об образной структуре литературы.

Окказиональные лексемы крайне важны в плане обогащения словарного состава. Словотворчество – активно развивающийся процесс, требующий пристального изучения, в том числе, на уроках литературы. Довольно часто окказионализмы создаются путем применения стандартных методов словопроизводства, интерес представляют также те единицы, которые образованы специфическими способами.

Актуальность изучения слов, не закрепленных в языковой практике, обосновывается также тем обстоятельством, что эти слова часто помогают учащимся более образно усвоить возможности и закономерности словообразования, не ограничиваясь лишь изучением слов, закрепившихся в языке.

Цель статьи – обоснование практической значимости изучения словообразовательных моделей русского языка и авторских окказионализмов на материале поэзии Серебряного века на занятиях по русской литературе в Армении.

Актуальность и новизна исследования заключается в раскрытии методологии и инструментария исследования поэтических текстов представителей одного из важнейших литературных течений начала XX века в контексте изучения русской литературы. Языковые особенности произведений поэтов Серебряного века русской литературы не включены в основные курсы и недостаточно известны учащимся в Армении. Поэтические тексты не столь часто используются на занятиях русского

языка в Армении, а в случае использования представлены, в основном, такими авторами, как А. Пушкин, М. Лермонтов, Ф. Тютчев.

Эпоха Серебряного века русской литературы представляет собой несомненный интерес как один из богатейших периодов с точки зрения словотворчества. Русские поэты начала XX века экспериментировали с русским стихосложением как на литературоведческом и идейном, так и на языковом уровне. Это один из важнейших этапов развития русского литературно-художественного языка, оказавших влияние также на современную лингвопоэтическую традицию. Такие вопросы как «поэт и его язык», «поэт и язык его эпохи» представляют несомненный интерес как для лингвистов и литературоведов, так и для изучающих язык.

С одной стороны, обучающиеся знакомятся с литературным материалом, с другой - овладевают навыками лингвистического и литературоведческого анализа текста. Словотворчество является богатейшим источником образования слов, обогащения словарного запаса обучающихся, следовательно, изучение словообразовательных моделей должно стать основой формирования коммуникативной компетенции и средством развития речевых и литературоведческих навыков.

Цели и задачи исследования – обозначить круг вопросов для обсуждения в ходе занятий, выявление значимости изучения некоторых лингвистических особенностей произведений авторов Серебряного века в контексте изучения литературы и закрепления знаний в области стилистики и литературоведения, выделение конкретных авторов.

В первую очередь, рассмотрим методические основы изучения языковых особенностей произведений поэтов Серебряного века русской литературы.

Важным аспектом изучения литературных произведений являются словообразовательные модели. Методический подход к изучению словообразовательных моделей и средств художественной выразительности предполагает акцентирование внимания на развитии творческих способностей учащихся, так как сам процесс словообразования представляет собой акт словотворчества и способность применять на практике речевые шаблоны. Важным аспектом словотворчества в процессе изучения литературного произведения является создание новых слов на основании существующих в языке словообразовательных моделей. Изучение словообразовательных моделей возможно не только на конкретных примерах уже существующих в языке слов, оно эффективно также на примере того, как мастера слова создают новые лексемы, авторские окказионализмы, используя существующие в языке модели

построения слов. Таким образом, процесс обучения становится более познавательным, поскольку учащиеся не только изучают словообразовательные форманты, но также знакомятся с окказиональной лексикой на примере художественной литературы и лучше усваивают процесс словотворчества.

О. Иванова в статье «Словообразование и его роль в процессе формирования семантической компетенции» подчеркивает, что изучение языкового материала непременно затрагивает семантический аспект, «<...> а также понимание тех изменений, которые привносятся в процесс словообразования, становится базой для формирования продуктивной речевой деятельности, а значит, и способности быть активным участником межкультурного взаимодействия» (Иванова, 2017).

Следует обозначить круг вопросов, представляющих особый интерес в плане развития не только языковых, но и творческих компетенций, а также определения круга авторов, лингвопоэтика которых представляет интерес для изучающих русскую литературу.

Как отмечает Я. Роткевич, «особое место в литературном чтении должно быть уделено занятиям по языку» (Роткевич, 1959, с. 294). С принципами литературного чтения связывала вопросы воспитания речевой культуры учащихся также известный педагог, методист и литературовед М. Рыбникова (там же).

Серебряный век русской литературы представляет в данной связи особый интерес, поскольку эпоха начала XX века является важным этапом в развитии русской литературы и литературно-художественного языка, оказавшим влияние на современную лингвопоэтическую традицию. Вопросы в рамках проблемы «писатель и его язык», «писатель и язык его эпохи» представляют значительный интерес для литературоведов и филологов, поскольку «на разборе литературных произведений укрепляется выразительность языка учащихся» (Роткович, 1959, с. 270). Как известно, символисты привносили в поэтические произведения редкие слова и словосочетания, стремились постичь «магию слов». Как отмечал лидер русских символистов В. Брюсов, «слова утрачивают обычный смысл, фигуры теряют свое конкретное значение, – остается средство овладевать элементами души». Для авторов этой эпохи характерна значимость слова, существующего «вне жизни и жизненной пользы», стремление к словотворчеству и даже создание нового, «вселенского» языка.

Так, В. Хлебников искал «волшебный камень превращения всех славянских слов из одних в другие», звучали призывы ценить «слово как таковое» – во всей его полноте, с позиций единства формы и содержания,

рассматривать слово в качестве некоего строительного камня, при помощи которого можно сконструировать архитектуру литературного строения. Представители Серебряного века создали множество авторских неологизмов по существующим в языке словообразовательным моделям. Знакомство с тем, как признанные мастера слова «играли» с языком, помогает студентам лучше запомнить словообразовательные модели русского языка, попробовать самим создать новые слова, применяя теоретические знания на практике, а также глубже понять литературный процесс.

Как отмечает А. Ревякин, «изучение литературно-художественного языка как явления стиля воочию покажет, что нового привнес каждый писатель в историю литературного языка» (Ревякин, 1972, с. 191).

В данной связи интерес представляет творчество Валерия Яковлевича Брюсова – идеолога русского символизма, ученого-филолога, литературного критика, переводчика, редактора и педагога, оказавшего значительное влияние на художественно-эстетическое самосознание своей эпохи и воспитавшего поколения литературной молодежи.

Авторские новообразования являются значительным элементом поэтики Валерия Брюсова. Поэт, в частности, создает новообразования, сокращающие словосочетания в рамках одного слова, например,

<...> Когда бы маг, искусный в звездочтеньи,
Составил летопись судеб твоих <...> (Брюсов, 1973, с.242)

<...> И стала, трепетно-несмело

Там, пред порогом водной тьмы <...> (там же, с.146)

(<...> Мне снова улыбнется страсть

Улыбкой ласково-жемчужной <...> (Брюсов, 1974, с.296)

В качестве методической основы для изучения словообразовательных моделей и авторских новообразований учащимся предлагается ознакомиться с текстом и самим найти авторские окказионализмы.

В вышеуказанных примерах это слова «звездочтенье» (чтение звезд), а также сложносоставные новообразования: «трепетно-несмело», «ласково-жемчужной», «позорно-мелочный». При беглом прочтении текста учащиеся затрудняются определить, что данные лексемы в действительности являются авторскими окказионализмами, а не закрепленными в языке сложными прилагательными. Чтение поэтических текстов на предмет выявления авторских новообразований способствует выработке навыков отделения существующих в языке сложных прилагательных от авторских экспериментов со словоформами,

выполняющих оценочную функцию. Учащимся предлагается вначале определить, какие именно слова являются новообразованиями, указать словообразовательные модели, по которым они были образованы, в частности, в случае слова «звездотченье» – сложение корней (по образцу формирования сложных слов путем сложения корней с соединительной гласной «о»), либо модель образования сложных прилагательных, образующихся за счет сочетания двух простых прилагательных с названием цвета или же оттенка («трепетно-несмелый», по образцу образования сложных прилагательных, обозначающих дополнительные оттенки качества, признака или состояния, например, «уныло-однообразный»).

Интересен авторский окказионализм В. Брюсова «междумирок», который содержит глубинный смысловой пласт и может восприниматься как желание автора в лаконичной и необычной форме донести до читателя мысль о том, что он является представителем двух миров: купеческого мира, в котором он родился, и мира избранных, куда он попал благодаря своему таланту и трудолюбию:

«Я - междумирок. Равен первым,
Я на собраньи знати – пэр,
И каждым вздохом, каждым нервом
Я вторю высшим духам сфер <...>» (Брюсов, 1973, с. 373).

Таким образом, беглое чтение текста заменяется на вдумчивое прочтение, стремление найти незнакомые слова, проанализировать их структуру, отличить традиционные слова и словоформы от авторских новшеств, оценить их жизнеспособность, а также осмыслить подоплеку образования новых слов.

Интересные авторские окказионализмы создает также другой представитель Серебряного века – Константин Бальмонт. Примечательно, в частности, создание множества производных слов от основы лексемы «звезда», как глаголов, так и существительных и прилагательных: «звездозлатится», «звездотканное», «звездотканность», «звездокий», «звездоцветность», «многозвездистый» и т.д., в стихотворных произведениях «Послание к голубице», «Вольга», «Венчанные», «Колибри», «Звездоликий», «Мир» (Бальмонт, 2010).

<...> В душе звездозлатится страстоцвет,
И сладостной он ищет обороны <...> (Бальмонт, т.3, с. 283)

<...> Богиня Белой Жатвы, Богиня Звездотканности,
Бог Пламя, Бог Зеркальность, Богиня Сердце Гор... <...> (там же, т.2, с. 115)

Как степь плывет под ветром ковылями,
Молюсь в ночах в многозвездистом храме... (Бальмонт, т.5, с.22)

С точки зрения методических основ изучения литературных произведений полезно не только знакомство с авторскими окказионализмами на предмет семантической новизны и интерпретации их словообразовательной модели, но также полезен подбор синонимов к указанным окказионализмам со стороны учащихся, например, «звездозлатится» - сияет, «звздоокый» - ясноглазый и т.д. В качестве упражнений следует также предложить учащимся составить как можно больше слов по данным образовательным моделям, расширив свой словарный запас. Так, например, по модели слова «многозвездистый» - многоцветный, многоструктурный, многополярный и т.д.

Понять роль и значение окказионализмов обучающимся поможет правильный подбор «слов-опор» или моделей: многозвездистое небо, многолучистая улыбка, многоискристый рассвет, звездоокый юноша, звездоцветность неба; многозвездистый - со множеством звезд (опорное слово - звезды), звездоокый - с очами, похожими на звезду (опорное слово - очи), звездоцветность - цветы из звезд (опорное слово - цветы) и т.д.

Подобные упражнения способствуют обогащению как знаний в области словотворчества, так и обогащению словарного состава.

Специфична словотворческая деятельность Вячеслава Иванова, создавшего целый ряд неологизмов, при этом также в архаичном, старославянском стиле. Знакомство с результатами словотворческой деятельности автора полезно не только для закрепления словотворческих моделей, но и для знакомства с историей развития языка.

Приведем ряд примеров:

Прозрачность!

Купелью кристальной

Ты твердь улегчила – и тонет

Луна в сереброобразности сизой,

Колыша под влагой зыбучей.

Во мгле голубых отдалений,

По мхам малахитным узоры;

Граня снеговерхия горы

Над смутностью дольних селений. (Иванов, т.1, с.737-738)

И дух окольчужился сталью,

И страх обернулся весельем;

Предстала земля новосельем,

И миг опоясался далью.

Но благолепной пеленою

Земля лежит убелена,

Доколе мутною волною

Не размятежится весна. (<https://predanie.ru/book/220653-sobranie-sochineniy-tom-iii/>)

Поэтические тексты Вяч. Иванова представляют определенную сложность и вместе с тем весьма познавательны для учащихся в плане знакомства как с архаичной лексикой, так и с авторскими новообразованиями.

Так, в вышеприведенных примерах авторскими окказионализмами являются слова «среброобразность», где использована архаичная форма существительного «серебро - сребро», а также слова «улегчила», «окольчужился», «размятежится».

Работа с данным словоформами на занятиях по русской литературе способствует также обогащению словарного запаса, принесению в него новой, поэтической лексики, лексики ограниченного употребления, которая, помимо неологизмов и авторских окказионализмов, включает также архаизмы.

Словообразовательные новшества Александра Блока также представляют значительный интерес. Среди авторских неологизмов преобладают сложнопроизводные прилагательные, например,

Даже имя твое мне презренно,
Но, когда ты сощуришь глаза,
Слышу, воет поток многопенный,
Из пустыни подходит гроза. (Блок, т. III, с. 55)

Огнекрасные отсветы ярче
На суровом моем полотне...
Неотступная дума все жарче
Обнимает, прильнула ко мне... (там же, с. 222)

Но как ночью тьмой сквозит лазурь,
Так тот лик сквозит порой ужасным,
И золото кудрей - червенно-красным,
И голос - рокотом забытых бурь. (там же, с. 230)
И вновь, сверкнув из чаши винной,
Ты поселила в сердце страх
Своей улыбкою невинной

В тяжелозмейных волосах. (Блок, т. II, с. 211).

В вышеуказанных примерах следующие сложные имена прилагательные являются авторскими новообразованиями: «многопенный», «огнекрасные», «червонно-красный», «тяжелозмейных».

Обучающимся следует сначала идентифицировать новые слова, созданные поэтом, определить словообразовательные модели, по которым они были образованы, найти аналоги слов в языке либо объяснить слова, расширив их до пределов словосочетаний (многопенный – пенистый, огнекрасный – красный с огненным отливом, червонно-красный – красный с алым оттенком, тяжелозмейные волосы – роскошные волнистые волосы). Далее следует этап создания слов по данным словообразовательным моделям: многопенный – многозначный, многофункциональный; червонно-красный – ярко-красный, темно-красный и т.д.

Заключение

Практические занятия и упражнения, основанные на исследовании словообразовательных новшеств в русской литературе эпохи Серебряного века, могут стать средством усовершенствования языковых и литературоведческих навыков учащихся, предоставляя им интересный материал для исследования. Для достижения вышеуказанной цели, для расширения словарного запаса и усвоения словообразовательных моделей обучающимися на занятиях усваиваются не только уже существующие в языке слова либо неологизмы, но также авторские окказионализмы на уроках, что позволяет решить двоякую задачу: с одной стороны, способствуя расширению словарного запаса и лучшему усвоению словообразовательных моделей русского языка, с другой – содействуя выработке навыков работы с русским текстом и выявления новых слов, а также «игры со словом». Вышеуказанные особенности авторского стиля в поэзии сделали творчество русских поэтов-символистов как старшего, так и младшего поколения познавательным для обучающихся.

Процесс обучения лексике ограниченного употребления на материале поэзии русских символистов можно разделить на два условных этапа.

На первом этапе учащимся предлагается определить, идентифицировать, какие именно слова являются авторскими, объяснить их значение, указать те словообразовательные модели, по которым были созданы данные слова, и перечислить те слова, которые были образованы в соответствии с данными словообразовательными моделями.

Второй этап – практическая работа, в ходе которой учащиеся должны попробовать самостоятельно создать новые слова и словоформы, закрепив тем самым навыки использования определенных словообразовательных моделей, а также подобрать синонимы к созданным авторами уникальным словам.

Немаловажно определить также причины возникновения окказионализмов и сделать выводы:

а) необходимость наиболее образно и при этом кратко выразить мысль;

б) стремление эмоционально выразить свое отношение к человеку либо явлению;

в) потребность избежать тавтологии и т.д.

Лингвостилистические особенности произведений авторов эпохи Серебряного века представляют значительный интерес в контексте знакомства с эпохой, представители которой стремились создать некий абстрактный, беспредметный язык, очищенный от житейской примеси. Анализ словотворческих экспериментов русских поэтов-символистов способствует ознакомлению с нюансами языка и обогащению словарного запаса.

Важно также отметить, что произведения литературы отражают культуру, обычаи и нравы народа, следовательно, представляют интерес также в контексте изучения межкультурной коммуникации.

Познавательное знакомство с необычными языковыми экспериментами Вяч.Иванова, создававшего неологизмы в архаичном стиле. На данных примерах учащиеся знакомятся не только с авторскими окказионализмами, но и с архаичными словами, «угадывая» их и прослеживая историю эволюции конкретных слов на определенных примерах и позволяя глубже понять контекст литературного произведения.

Отдельный интерес, безусловно, представляет знакомство с поэтическим языком лидера символистов В.Я. Брюсова.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ REFERENCES

1. Бальмонт К.Д. (2010). Собр. сочинений: В 7 т, Москва, Книжный Клуб Книговек, Т.1-5.
Balmont K.D. (2010). Sobr. sochinenij: V 7 t. Moskva. Knizhnyj Klub Knigovek. T. 1-5. T.3. (In Russian)

2. Блок А.А. (1960). Собр. сочинений: В 8 т, Москва-Ленинград, Государственное издательство Художественной литературы. Blok A.A. (1960). *Sobr. sochinenij: V 8 t. Moskva-Leningrad - Gosudarstvennoe izdatel'stvo Hudozhestvennoj literatury.* (In Russian)
3. Брюсов В.Я. (1973). Собр. сочинений: В 7 т. Т. I. – Москва. Худож. лит. Brjusov V.Ja. (1973). *Sobr. sochinenij: V 7 t. T. I. Moskva. Hudozh. lit.* (In Russian)
4. Брюсов В.Я. (1974). Там же. Т. III. Brjusov V.Ja. (1974). *Tam je. T. III.* (In Russian)
5. Иванов Вяч. И. (1971). Собр. Сочинений. – Брюссель. Foyer Oriental Chretien. Ivanov Vjach. I. (1971). *Sobr. sochinenij. – Brjussel' - Foyer Oriental Chretien. T.1.* (In Russian)
6. Иванов Вяч.И. Собр. сочинений: В 4 т, т. III. URL: <https://predanie.ru/book/220653-sobranie-sochineniy-tom-iii/> (Просмотрено 28.06.2025) Ivanov Vjach. I. *Sobr. sochinenij: V 4 t. T. III.* URL: <https://predanie.ru/book/220653-sobranie-sochineniy-tom-iii/> (Accessed 25.02.2025)
7. Иванова О.Е. Словообразование и его роль в процессе формирования семантический компетенции. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/slovoobrazovanie-i-ego-rol-v-protssesse-formirovaniya-semanticheskoy-kompetentsii/viewer> (Просмотрено 19.06.2025) Ivanova O.E. *Slovoobrazovanie i ego rol' v v processe formirovaniya semanticheskij kompetencii.* URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/slovoobrazovanie-i-ego-rol-v-protssesse-formirovaniya-semanticheskoy-kompetentsii/viewer> (Accessed 25.02.2025).
8. Ревякин А.И. (1972). Проблемы изучения и преподавания литературы. - Москва. Просвещение - 367 с. Revjakin A.I. (1972). *Problemy izuchenija i prepodavaniya literatury. Moskva. Prosveshhenie - 367 s.* (In Russian).
9. Роткович Я.А. (1959). Вопросы преподавания литературы. Историко-методические очерки. - Москва. Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР - 357 с. Rotkovich Ja.A. (1959). *Voprosy prepodavaniya literatury. Istoriko-metodicheskie ocherki. Moskva. Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosveshhenija RSFSR - 357 s.* (In Russian).

ԴԻԱՆԱ ՍԱՐԱՖՅԱՆ - ԲԱՌԱՍՏԵՂԾՄԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀԻՄՔԵՐԸ ԱՐԾԱԹԵ ԴԱՐԻ ՊՈԵԶԻԱՅԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ

Հիմնաբառեր՝ դասականդման մեթոդիկա, հեղինակային նորաբանություններ, բառակազմական մոդելներ

Հոդվածը ներկայացնում է Արծաթե դարի ռուս բանաստեղծների ստեղծագործությունների հիման վրա բառակազմական մոդելների և հեղինակային նորաբանությունների ուսումնասիրության մեթոդաբանությունը և տեսական հիմքերը: XX դարասկզբի պոեզիան հարուստ նյութ է ռուս գրականությունը ողջ բազմազանության և պատմական զարգացման տեսանկյունից ուսումնասիրելու համար: Մասնավորապես, ռուս սիմվոլիստների բանաստեղծական տեքստերը հետաքրքրություն են ներկայացնում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ուսանողների համար՝ որպես բառաստեղծման ակտիվ ժամանակաշրջան, լեզվում գոյություն ունեցող բառակազմական մոդելների հիման վրա հեղինակային նորաբանությունների ստեղծման և գեղարվեստական արտահայտչամիջոցների կիրառման տեսանկյունից: Հոդվածում ներկայացված են լեզվապոետիկայի ուսումնասիրության մեթոդաբանական հիմքերը՝ գրական ռուսաց լեզվի զարգացման կարևորագույն փուլերից մեկի նյութի վրա:

Ծանոթանալով խոսքի վարպետների ստեղծած լեզվական խաղին՝ զարգանում է ռուս գրականության ապագա մասնագետների, ուսուցիչների լեզվամտածողությունը: Հոդվածում ներկայացված են նաև նյութեր ուսումնասիրության համար, մասնավորապես Վալերի Բրյուսովի, Կոնստանտին Բալմոնտի, Ալեքսանդր Բլոկի, Վյաչեսլավ Իվանովի ստեղծագործությունները: Առանձնացված են կոնկրետ թեմաներ, որոնք առաջարկվում է քննարկել և ուսումնասիրել դասերի ընթացքում:

Հարկ է նշել, որ XX դարի մեծանուն բանաստեղծ, ռուս սիմվոլիստների գաղափարախոսական առաջնորդ Վալերի Բրյուսովի բանաստեղծական տեքստերի ուսումնասիրությունն առանձնահատուկ կարևորություն ունի՝ հաշվի առնելով նաև այն հանգամանքը, որ մեր պետական համալսարանը 1962 թվականից կրում է անվանի բանաստեղծի անունը:

DIANA SARAFYAN - METHODOLOGICAL BASES FOR STUDYING WORD CREATION BASED ON SILVER AGE POETRY

Keywords: *teaching methodology, author's occasionalisms, word creation*

The article deals with the methodological and theoretical bases for studying word formation and author's occasionalisms based on the works of Russian poets of the Silver Age. The poetry of the early XX century provides rich material for studying the Russian literature in its diversity and historical development. In part, the poetry of Russian Symbolist poets is of interest to Russian literature students as a period of active word creation, author's occasionalisms based on word-formation patterns of the language, and the use of artistic expression means. The article explores the methodological foundations of learning word-formation patterns based on the material of one of the most important stages of the development of the Russian literary language. Analyzing the linguistic artistry and wordplay of literary masters fosters the development of linguistic intuition in future Russian literature specialists and educators.

The article also presents poetic material for study, the works of the pillars of the Silver Age, particularly Valery Bryusov, Konstantin Balmont, Alexander Blok, and Vyacheslav Ivanov. Specific aspects are highlighted and suggested for study and discussion during the lessons.

The study of the poetic language of Valery Bryusov, the ideological leader of Russian Symbolism, is of particular significance, especially given that our university has proudly borne his name since 1962.

Ներկայացվել է՝	10.09.2025 թ.
Գրախոսվել է՝	30.10.2025 թ.

ՀԱԿԱՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՎԱՐՔ ԴՐՍԵՎՈՐՈՂ ԱՆՉԱՓԱՀԱՍՆԵՐԻ ԻՆՔՆԱՎԵՐԱԲԵՐՄՈՒՆՔԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

ՍԵՂԱ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ

Համառոտագիր

Հոդվածում ուսումնասիրվում են հակասոցիալական վարքի դրսևորումներով անչափահասների ինքնագնահատականի բնութագրերը միջանձնային հարաբերությունների համատեքստում: Այն վերլուծում է բացասական ինքնագնահատականի ձևավորման հոգեբանական մեխանիզմները, դրա ազդեցությունը դեռահասների հաղորդակցական վերաբերմունքի վրա, ինչպես նաև առաջարկում է հոգեբանական շտկման ուղղություններ:

Հիմնաբառեր՝ ինքնավերաբերմունք, անչափահաս, հակասոցիալական վարք, պաշտպանական մեխանիզմ, ռեֆերենտային խումբ, տաճնապայնություն, կոնֆլիկտ

Ներածություն

Անչափահասների շրջանում հակասոցիալական վարքի դրսևորումները վերջին տասնամյակներում դարձել են սոցիալ-հոգեբանական հետազոտությունների կարևորագույն ուղղություններից մեկը: Դեռահասությունն անհատականության ձևավորման կարևորագույն փուլ է, երբ ընթանում է արժեքների, աշխարհայացքի, ինքն իր մասին պատկերացումների համակարգի ակտիվ ձևավորում, որն անմիջականորեն ազդում է վարքագծի, սոցիալական հարմարվողականության և կառուցողական միջանձնային հարաբերություններ ստեղծելու ունակության վրա: Այս ժամանակահատվածում ամբողջապես ձևավորվում է ինքնագիտակցությունը, որի ամենակարևոր բաղադրիչն ինքնավերաբերմունքն է՝ սեփական անհատականության նկատմամբ հուզական-գնահատողական վերաբերմունքը: Սոցիալական և հոգեբանական հարաբերությունները ձեռք են բերում հատուկ նշանակություն՝ ծնողների, հասակակիցների, ուսուցիչների հետ, որոնք էական ազդեցություն ունեն դեռահասի ինքնագնահատականի և ինքն իր նկատմամբ վերաբերմունքի բնույթի վրա: Դեռահասների հակասոցիալական վարքը դրսևորվում է

սոցիալական նորմերի խախտմամբ, ագրեսիայով, հակմամբ առ հանցագործություն: Այն ձևավորվում է մի շարք գործոնների ազդեցությամբ՝ ընտանեկան դաստիարակության առանձնահատկություններ, սոցիալական միջավայր, անձնային բնութագրեր, անհատական կենսափորձ:

Հոդվածի արդիականությունը պայմանավորված է նրանով, որ բացասական ինքնավերաբերմունքը կարող է հանդես գալ որպես և՛ հակասոցիալական վարքի պատճառ և՛ հետևանք: Ուստի երևույթի ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս առավել խորությամբ պատկերացում կազմել հակասոցիալական վարքի հիմքում ընկած ներքին հոգեբանական մեխանիզմների մասին:

Հատուկ ուշադրության է արժանի այն հարցը, թե հակասոցիալական վարք դրսևորող անչափահասների շրջանում ինչպես են ձևավորվում ինքնագիտակցությունն ու ինքնավերաբերմունքը: Ինքնավերաբերմունքը անձի սոցիալ-հոգեբանական կառուցվածքի առանցքային բաղադրիչ է, որը պայմանավորում է վարքային ընտրությունը, միջանձնային փոխհարաբերությունները և ինքնաիրացման հնարավորությունները:

Հակասոցիալական վարքագիծ ունեցող դեռահասները հաճախ ներքին կոնֆլիկտ են ունենում իրենց «ես»-կերպարի և հասարակության կողմից իրենց վարքագծի գնահատականի միջև:

Սրա ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս մեզ առավել խորությամբ պատկերացում կազմել հակասոցիալական վարքագծի հիմքում ընկած ներքին հոգեբանական մեխանիզմների մասին:

Հոդվածի նպատակն է բացահայտել ինքնավերաբերմունքի առանձնահատկությունները հակասոցիալական վարք ունեցող անչափահասների շրջանում:

«Անձի ինքնաընկալումը որոշում է նրա ողջ վարքագիծը:

Դրական ինքնագնահատականն առողջ անհատականության հիմքն է» (Роджерс, 1990, С. 143)

Ռուսական հոգեբանության մեջ «ինքնավերաբերմունք» հասկացությունը մանրամասն մշակվել է Վ. Ստոլինի և Ս. Պանտելեևի աշխատություններում:

Հեղինակների կարծիքով, ինքնավերաբերմունքը «անհատի գաղափարների, վերաբերմունքի, հուզական-գնահատողական հարաբերությունների և վարքային ռեակցիաների կայուն համակարգ է, որն ուղղված է ինքն իրեն: Այն արտահայտվում է սեփական «ես»-ի հետ կապված զգացմունքներով, համոզմունքներով, վերաբերմունքով, գնահատականներով և սպասումներով (Столин, Пантелеев, 1988. с. 5-7):

Այս կառուցվածքը ներառում է ինչպես գիտակցված, այնպես էլ անգիտակից բաղադրիչներ: Հոգեբանության մեջ ինքնավերաբերմունքը հաճախ դիտարկվում է որպես ինքնագիտակցության մի տարր, որն ազդում է անհատի վարքագծի, շահադրդման, ձգտումների մակարդակի և հոգեբանական բարեկեցության վրա (Столин, 1983, с. 112–115):

Ժամանակակից հոգեբանության մեջ առանձնացնում են ինքնավերաբերմունքի հիմնական բաղադրիչներ՝

- Ճանաչողական՝ ներառում է գիտելիքներ, պատկերացումներ ինքն իր, իր որակների, կարողությունների և դերերի մասին;
- Զգացմունքային-արժեքային՝ արտացոլում է ինքն իր նկատմամբ զգացմունքներն ու գնահատականները, ինչպիսիք են հպարտությունը, ամոթը, սեփական անձի նկատմամբ սերը կամ հակակրանքը;
- Վարքային՝ դրսևորվում է այլոց հետ փոխազդեցության ոճում (Ковалев, 2012, с. 210–215):

Հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ հակասոցիալական վարք ունեցող դեռահասներն ունեն ինքնավերաբերմունքի մի շարք առանձնահատկություններ:

Հիմնական բնութագրիչներից է ներքին կոնֆլիկտի առկայությունը: Դեռահասները հակասություն են զգում իրենց ցանկալի և իրական «ես»-ի միջև, ինչն առաջացնում է հուզական լարվածություն և նվազեցնում է սթրեսակայունությունը (Зацепин, 2018, с. 210–215):

Հակասոցիալական վարք ունեցող դեռահասները բնութագրվում են հոգեբանական պաշտպանական մեխանիզմների ակտիվ կիրառմամբ՝ պրոյեկցիա, ժխտում, հիպերփոխհատուցում և ռացիոնալիզացիա: Այս մեխանիզմները թույլ են տալիս նրանց խուսափել իրենց անհատականության և վարքի բացասական կողմերի գիտակցումից, ինչպես նաև մեղմել ներքին կոնֆլիկտները (Пантилеев 1991, с. 80–85):

Պրոյեկցիան, օրինակ, արտահայտվում է սեփական մեղքը կամ ագրեսիան ուրիշների վրա տեղափոխմամբ, ինչն օգնում է արդարացնել վարքագիծը և նվազեցնում մեղքի զգացումը: Հիպերփոխհատուցումը դրսևորվում է վարքի ցուցադրական ձևերով, որոնք ուղղված են դրական սոցիալական կերպարի ստեղծմանը և սեփական կարևորության հաստատմանը (Ермолаева, 2019, с. 102–107):

Նրանց ինքնագնահատականը հաճախ անկայուն է, ինչը կապված է թերարժեքության և սոցիալական մեկուսացման զգացումներից պաշտպանվելու անհրաժեշտության հետ (Голик, Екимова, 2020, с. 55–60):

Հուզական ոլորտում ինքնավերաբերմունքը բնութագրվում է բացասական զգացմունքների՝ ամոթի, զայրույթի, օտարացման գերակայությամբ: Այս զգացմունքները մեծացնում են մեկուսացման,

ագրեսիայի և հակասոցիալական գործողությունների հակումը (Левченко, 2021, с. 35-41):

Ժամանակակից նյարդաբանները պարզել են որ մշտական բացասական ինքնավերաբերմունք ունեցող դեռահասների մոտ ակտիվ են ուղեղի այն հատվածները, որոնք կապված են ցավի և սոցիալական մեկուսացման հետ՝ նման ֆիզիկական ցավի նկատմամբ արձագանքներին: Սա բացատրում է, թե ինչպես է բացասական ինքնավերաբերմունքն առաջացնում սթրես և ագրեսիվ ռեակցիաներ (Иванова, 2018, с. 45–50):

Հակասոցիալական վարքագիծ ունեցող դեռահասների բնորոշ գծերից մեկը քննադատության նկատմամբ բարձր զգայունակությունն է: Նրանք կտրուկ են արձագանքում բացասական գնահատականներին, ինչը հաճախ առաջացնում է ագրեսիվ կամ պաշտպանողական ռեակցիաներ՝ դժվարացնելով ուրիշների հետ կառուցողական հարաբերությունների հաստատումը (Ермолаева, 2020, с. 87–90):

Կյանքի իմաստի կորստի զգացումը նրանց ինքնավերաբերմունքի մեկ այլ կարևոր առանձնահատկություն է: Նրանցից շատերն ապրում են ինքնության ճգնաժամ և դժվարություններ անձնական նպատակներ գտնելու հարցում, ինչը բացասաբար է անդրադառնում հուզական վիճակի վրա (Иванова 2019, с. 118–121):

Բացի այդ, նրանք հաճախ ցուցաբերում են այլոց նկատմամբ վստահության ցածր մակարդակ: Մեծահասակների և հասակակիցների նկատմամբ անվստահությունը բարդացնում է առողջ միջանձնային հարաբերություններ ձևավորելու և դրական ինքնազգացողության ամրապնդման գործընթացը (Голлик, 2021, с. 130–134):

Միջանձնային հարաբերություններում նման դեռահասների վարքագիծը կարող է հակասական լինել. ոմանք խուսափում են շփումներից՝ մերժման վախի պատճառով, մինչդեռ մյուսները, ընդհակառակը, ձգտում են ծայրահեղ ինքնադրսևորման՝ սեփական կարևորությունը հաստատելու և ճանաչում ձեռք բերելու համար (Петров, 2018, с. 108–111):

Նրանք հաճախ դրսևորում են պերֆեկցիոնիզմ և չափազանց պահանջկոտություն իրենց նկատմամբ: Սա առաջացնում է սեփական անձի նկատմամբ քրոնիկ դժգոհության զգացում և նպաստում է տագնապայնության աճին (Ковалев, 2017, с. 85–88):

Այսպիսով, հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ հակասոցիալական վարք դրսևորող դեռահասների ինքնավերաբերմունքն ունի մի շարք առանձնահատկություններ.

1. Ցածր ինքնազնահատկական և ինքնանվաստացում

Դեռահասն իրեն ընկալում է որպես անարժեք, անհաջողակ, անընդունելի: Սա հաճախ բերում է ինքնաքայքայիչ վարքի և ապատիայի:

2. Բարձր ինքնագնահատականի խմբացիա

Շատերը դրսևորում են կեղծ ինքնավստահություն, ագրեսիա և ցուցադրականություն՝ իրական անապահովությունը թաքցնելու համար:

3. Սոցիալական նորմերի աղավաղված ընկալում

Ինքնագնահատականը և ես-պատկերը կառուցվում են ոչ թե ընդունված սոցիալական արժեքների, այլ սոցիալական նորմերի աղավաղված ընկալման վրա:

4. Արտաքին գնահատումից կախվածություն

Նրանց ինքնավերաբերմունքը մեծապես կախված է հասակակիցների կարծիքից:

5. Ամբիվալենտ վերաբերմունք

Միաժամանակ հանդես են գալիս և՛ գերագնահատված ես-ի, և՛ ինքնանվաստացման միտումներ:

6. Հուզական անկայունություն

Ինքնավերաբերմունքը փոփոխական է. այն կախված է իրավիճակից և միջավայրից:

Այս հատկանիշները միասին ձևավորում են ներքին հակասական կառուցվածք, որը նպաստում է հակասոցիալական վարքի խորացմանը:

Ինքնավերաբերմունքի նման առանձնահատկությունները պայմանավորված են բազմաթիվ գործոնների ազդեցությամբ, որոնց թվում կենտրոնական տեղ են զբաղեցնում ընտանիքը, հասակակիցները, սոցիալական միջավայրը և կրթական հաստատությունները: Ընտանեկան հարաբերություններով է պայմանավորված դեռահասի ինքնավերաբերմունքի բնույթը: Ընտանիքում տիրող հուզական մթնոլորտը, դաստիարակության ոճը, աջակցության մակարդակը մեծ ազդեցություն ունեն երեխայի հոգեհուզական զարգացման վրա (Защепнин, 2018, с. 34–40):

Բացասական ընտանեկան մթնոլորտը՝ հուզական օտարացումը, հաճախակի քննադատությունը, անտեսումը կամ նույնիսկ բռնությունը, հանգեցնում են ցածր ինքնագնահատականի, անապահովության զգացման ձևավորմանը: Նման պայմանները բարենպաստ միջավայր են ստեղծում հակասոցիալական վարքի ձևերի զարգացման համար, քանի որ դեռահասը փնտրում է ինքնահաստատման այլընտրանքային ուղիներ և պաշտպանական մեխանիզմներ, որոնք փոխհատուցում են սիրո և աջակցության պակասը (Голник, 2020, с. 55–60):

Ծնողների կողմից վերահսկողության բացակայությունը նույնպես նպաստում է շեղվող վարքագծի ձևավորմանը, քանի որ դեռահասը չի ստանում հստակ սահմաններ և ուղեցույցներ, որոնք անհրաժեշտ են համարժեք ինքնակարգավորման համար (Бойко, 2011, с. 75–80):

Հակասոցիալական վարք ունեցող դեռահասները հաճախ կենտրոնացած են սոցիալական դիրքի և հասակակիցների հավանության վրա, ինչը նրանց ինքնավերաբերմունքը դարձնում է խոցելի և անկայուն: Ռեֆերենտային խմբերի կողմից մերժումն ուժեղացնում է բացասական ինքնագնահատականը և կարող է հրահրել հետագա անօրինական գործողություններ:

Հասակակիցների դրական ազդեցությունը դրսևորվում է առողջ վարքագծի ձևերի աջակցությամբ, սոցիալական ներառմամբ և դրական ինքնագնահատականի ամրապնդմամբ (Ермолаева, 2022, с. 45–50):

Դպրոցը և ուսուցչական կազմը ևս զգալի ազդեցություն ունեն ինքնավերաբերմունքի ձևավորման վրա՝ գնահատման համակարգի, սոցիալական հարաբերությունների և ակադեմիական հաջողությունների միջոցով: Բացասական փորձառությունները՝ ուսուցիչների հետ կոնֆլիկտները, ծաղրը և դասընկերների կողմից մերժումը սրում են ներքին հակասությունները և մեծացնում շեղվող վարքի ռիսկը (Ковалев, 2012, с. 210–215):

Ստորև ներկայացված են անչափահասների մոտ հակասոցիալական վարքի շտկման և կանխարգելման առաջարկություններ՝ հաշվի առնելով ինքնավերաբերմունքի առանձնահատկությունները:

1. Անհատական մոտեցում

➤ Կատարել յուրաքանչյուր դեռահասի ինքնագնահատականի և անձնային բնութագրերի համապարփակ ակտորոշում՝ հաշվի առնելով հուզական ոլորտը և սոցիալական միջավայրը (Ермолаева, 2020, с. 40–55):

➤ Մշակել անհատական շտկման ծրագրեր՝ հաշվի առնելով ինքնագնահատականի և պաշտպանական մեխանիզմների առանձնահատկությունները (Бойко, 2019, с. 120–135):

2. Դրական և համարժեք ինքնագնահատականի ձևավորում

➤ Օգտագործել իմացական-վարքային մեթոդներ՝ ինքն իր մասին ադալաղված պատկերացումները շտկելու, ապակառուցողական վերաբերմունքը նվազեցնելու և ինքնաընդունումը բարձրացնելու համար (Пантилеев, 2005, с. 50–60):

➤ Նպաստել դեռահասների կողմից իրենց ուժեղ կողմերի, նվաճումների և ներքին ռեսուրսների վերաբերյալ իրազեկվածության բարձրացմանը (Голик, 2021, с. 75–105):

3. Սոցիալական և հուզական հմտությունների զարգացում

➤ Կազմակերպել հաղորդակցական հմտությունների, զայրույթի կառավարման և հուզական կարգավորման զարգացմանն ուղղված դասընթացներ:

➤ Օգտագործել դերային խաղեր և խմբային քննարկումներ՝ կառուցողական սոցիալական վարքագիծ ձևավորելու համար:

4. Աշխատել ընտանիքի և սոցիալական միջավայրի հետ

➤ Կատարել աշխատանք ծնողների հետ՝ զարգացնելով նրանց աջակցության և կառուցողական փոխազդեցության հմտությունները (Ковалев, 2016, с. 30–40):

➤ Ստեղծել պայմաններ ընտանեկան դրական մթնոլորտի ամրապնդման և բախումների նվազեցման համար (Бойко, 2019, с. 120–135):

➤ Ներգրավել դպրոցը դեռահասների համար աջակից և անվտանգ միջավայր ստեղծելու գործում:

5. Սրբեղծագործական մեթոդների կիրառում

➤ Ներառել արտթերապիայի տեխնիկաներ՝ հուզական խնդիրների հետ աշխատելու և ինքնագնահատականը բարձրացնելու համար (Ковалев 2016, с. 60–65):

Այսպիսով, հակասոցիալական վարք դրսևորող անչափահասների ինքնավերաբերմունքի առանձնահատկությունները բնութագրվում են ինքնագնահատականի անկայունությամբ, ներքին կոնֆլիկտներով և սեփական անձի նկատմամբ բացասական հույզերով: Այս հոգեբանական առանձնահատկությունները հաճախ խորանում են անբարենպաստ սոցիալական միջավայրի, մասնավորապես՝ ընտանիքի, հասակակիցների և դպրոցի միջավայրերում առկա բացասական գործոնների առկայությամբ:

Շտկման արդյունավետ գործընթացը ենթադրում է համապարփակ մոտեցում, որի հիմքում պետք է լինի դեռահասների մոտ համարժեք, դրական և կայուն ինքնագնահատականի ձևավորումը:

Կարևորվում է սոցիալական և հուզական հմտությունների համակարգված ուսուցումը, որի մեջ ներառված են հաղորդակցման արդյունավետ տեխնիկաները, հույզերի կառավարումը և կոնֆլիկտների կառուցողական լուծման մեթոդները: Արդյունքում, այս մոտեցումը նշանակալիորեն կանխարգելում է հակասոցիալական վարքի առաջացման ռիսկերը և աջակցում անձի սոցիալական ինտեգրմանը: Նշված գործընթացներում անհրաժեշտ է ներգրավել նաև ընտանիքի անդամներին՝ ձևավորելով նրանց միջև արդյունավետ հարաբերություններ, ինչպես նաև ստեղծել դպրոցական ու համայնքային աջակցման համակարգեր, որոնք ապահովեն անվտանգ և հուսալի միջավայր դեռահասների առողջ զարգացման համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Бойко В. А. (2019). Психология подросткового возраста. – СПб., 394 с.
Boyko V. A. (2019). Psikhologiya podrostkovogo vozrasta. – SPb., 394 S. (in Russian)
2. Бойко В. А. (2011). Психология развития личности. – М.: Академический проект, Boyko V. A. (2011). Psikhologiya razvitiya lichnosti. – М.: Akademicheskii proyekt. (in Russian)
3. Голик Н. Е. (2021). Самоотношение и социальная адаптация подростков. – СПб.
Golik N. E. (2021). Samootnoshenie i social'naja adaptacija podrostkov. – SPb. (in Russian)
4. Голик Н. Е. (2021). Социальная психология подростков: особенности адаптации и поведения. – СПб.
Golik N. E. (2021). Social'naja psihologiya podrostkov: osobennosti adaptacii i povedeniya. – SPb. (in Russian)
5. Голик Н.Е., Екимова В.И. Особенности самоотношения у подростков с девиантным поведением // Психология и право. – 2020. – № 3, с. 55–60.
Golik N.E., Ekimova V.I. Osobennosti samootnosheniya u podrostkov s deviantnym povedeniem // Psihologiya i pravo. – 2020. – № 3, s. 55–60. (in Russian)
6. Ермолаева Н. Ю. (2019). Влияние психологических защит на поведение подростков с девиантным поведением // Вестник психологии. – № 2., с. 102–107.
Ermolaeva N. Ju. (2019). Vlijanie psihologicheskikh zashhit na povedenie podrostkov s deviantnym povedeniem // Vestnik psihologii. – № 2., с. 102–107. (in Russian)
7. Ермолаева Н. Ю. (2020). Психокоррекция и профилактика девиантного поведения у подростков. – М.
Ermolaeva N. Ju. (2020). Psihokorrekcija i profilaktika deviantnogo povedeniya u podrostkov. – М. (in Russian)
8. Ермолаева Н. Ю. (2022). Психологические особенности подростков в девиантных группах // Журнал социальной психологии. – Т. 12, № 1. – с. 45–50.

- Ermolaeva N. Ju. (2022). Psihologicheskie osobennosti podrostkov v deviantnyh gruppah // Zhurnal social'noj psihologii. - T. 12, № 1. - s. 45–50. (in Russian)
9. Ермолаева Н. Ю. (2020). Психология подросткового возраста и девиантное поведение. - М.: Изд-во МГУ.
Ermolaeva N. Ju. (2020). Psihologija podrostkovogo vozrasta i deviantnoe povedenie. - M.: Izd-vo MGU. (in Russian)
10. Зацепин В. П. (2018). Психогенетические основы девиантного поведения. - М.: Юрайт.
Zacepin V. P. (2018). Psihogeneticheskie osnovy deviantnogo povedenija. - M.: Jurajt. (in Russian)
11. Иванова С. В. (2018). Нейропсихология и эмоциональное развитие подростков. - СПб.
Ivanova S. V. (2018). Nejropsihologija i jemocional'noe razvitie podrostkov. - SPb. (in Russian)
12. Иванова С. В. (2019). Психология личности: самоотношение и девиантное поведение подростков. - СПб.: Питер, 260 с.
Ivanova S. V. (2019). Psihologija lichnosti: samootnoshenie i deviantnoe povedenie podrostkov. - SPb.: Piter, 260 s. (in Russian)
13. Ковалев В. А. (2016). Арт-терапия и развитие эмоциональной компетентности. - М.
Kovalev V. A. (2016). Art-terapija i razvitie jemocional'noj kompetentnosti. - M. (in Russian)
14. Ковалев В. А. (2017). Коррекция девиантного поведения и развитие позитивного самоотношения у подростков. - М.: Просвещение.
Kovalev V. A. (2017). Korrekcija deviantnogo povedenija i razvitie pozitivnogo samootnoshenija u podrostkov. - M.: Prosveshhenie. (in Russian)
15. Ковалев В. А. (2012). Психология личности: Учебник.- СПб.: Питер, 432 с.
Kovalev V. A. (2012). Psihologija lichnosti: Uchebnik. - SPb.: Piter, 432 s. (in Russian)
16. Левченко Е. В. (2021). Эмоциональные особенности подростков с девиантным поведением // Психология развития. - Т. 38, № 1, с. 35–41.
Levchenko E. V. (2021). Jemocional'nye osobennosti podrostkov s deviantnym povedeniem // Psihologija razvitija. - T. 38, № 1, s. 35–41. (in Russian)

- 17.Пантилеев С. Р. (2005). Когнитивно-поведенческая терапия подростков. – М.
Pantileev S. R. (2005). Kognitivno-povedencheskaja terapija podrostkov. – М. (in Russian)
- 18.Пантилеев С. Р. (1991), Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: Изд-во МГУ, 110 с.
Pantileev S. R. (1991), Samootnoshenie kak jemocional'no-ocenochnaja sistema. – М.: Izd-vo MGU, 110 s. (in Russian)
- 19.Петров А. К. (2018). Нейропсихология подросткового возраста. – М.: Наука.
Petrov A. K. (2018). Nejropsihologija podrostkovogo vozrasta. – М.: Nauka. (in Russian)
20. Роджерс К. (1990). О становлении личности / пер. с англ. – М.: Прогресс, 298 с.
Rodzhers K. (1990). O stanovlenii lichnosti / per. s angl. – М.: Progress, 298 s. (in Russian)
21. Столин В.В. (1983). Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 284с.
Stolin V. V. (1983). Samosoznanie lichnosti. – М.: Izd-vo MGU, 284 s. (in Russian)
22. Столин, В. В., Пантелеев, С. Р. (1988). Опросник самоотношения. – М.: Изд-во МГУ. – 123 с.
Stolin, V. V., Panteleev, S. R. (1988). Oprosnik samootnoshenija. – М.: Izd-vo MGU. – 123 s. (in Russian)

СЕДА АРАКЕЛЯН - ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, ПРОЯВЛЯЮЩИХ АНТИСОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Ключевые слова: самооценка, несовершеннолетний, антисоциальное поведение, защитный механизм, референтная группа, тревожность, конфликт

В статье рассматриваются особенности самоотношения у несовершеннолетних с проявлениями антисоциального поведения в контексте межличностных отношений. Анализируются психологические механизмы формирования негативного самоотношения, его влияние на коммуникативные установки подростков, а также предлагаются направления психологической коррекции.

SEDA ARAKELYAN - PECULIARITIES OF SELF-ATTITUDE IN ADOLESCENTS EXHIBITING ANTISOCIAL BEHAVIOR

Keywords: *Self-attitude, juvenile, antisocial behavior, defense mechanism, reference group, anxiety, conflict*

The article examines the characteristics of self-attitude in adolescents exhibiting antisocial behavior, focusing on how these traits manifest in interpersonal interactions. Theoretical and empirical data demonstrate that adolescents with antisocial tendencies often display distorted self-concepts, low self-acceptance, and reduced self-esteem. These factors influence their social behavior, leading to aggression, avoidance, or domination. The paper highlights the importance of psychological support to foster positive self-perception and constructive social identity.

Ներկայացվել է՝ 02.10.2025 թ.
Գրախոսվել է՝ 10.11.2025 թ.

PERSONALITY TRAITS OF YOUNG PEOPLE AS PREDICTORS OF THE USE OF PSYCHOLOGICAL DEFENSE MECHANISMS

RUZANNA ZHAMKOTSYAN

Abstract

Contemporary psychology pays great attention to how different personality traits influence people's behavior, thinking style, and adaptation to stressful situations.

The article presents the relationship between the five main personality traits of young people (neuroticism, extroversion, openness to experience, agreeableness, conscientiousness) and psychological defense mechanisms. The research shows the influence of stable personality traits on people's adaptive strategies.

The aim of our research was to find out how different personality traits predict the use and frequency of specific defense mechanisms. 120 young people aged 21-25 participated in the study.

The results of the analyses revealed clear patterns. The personal characteristics of young people are relatively stable and influence the choice of psychological defense mechanisms.

The analysis of the obtained results showed that young people with high levels of neuroticism frequently use maladaptive defense mechanisms such as denial, projection, and regression, which, although temporarily relieve anxiety, inhibit healthy adaptation.

Meanwhile, extraversion and conscientiousness are associated with more active use of more mature psychological defense mechanisms.

Consequently, the study of personality traits can serve as an important tool for maintaining the mental health of young people. The obtained results have practical significance in the field of psychological counseling, therapy, and education, allowing professionals to develop more effective interventions that take into account personal characteristics and adaptive mechanisms.

Keywords: *psychological defense mechanisms, neuroticism, extraversion, openness to experience, agreeableness, conscientiousness*

Introduction

In the contemporary world young people face numerous and complex challenges that require quick adaptation and mental resilience. Rapid technological developments, economic and career uncertainties, academic competition, and the pandemic crises of recent years have significantly increased the level of psychological stress among young people. Under these circumstances, it becomes especially important to understand how different people respond to stressful situations and what psychological mechanisms they use to adapt.

According to the World Health Organization (WHO), mental health problems among young people continue to increase, and the 21-25 age range is a particularly sensitive period for the development of mental disorders. This age period is characterized by identity formation, making important educational and career decisions, changing social roles, and accepting the responsibilities of adult life. Therefore, the type of psychological defense mechanisms used at this stage can be decisive for both current and future mental health.

Our research addresses important gaps in our understanding of the relationship between stable personality traits and psychological defense mechanisms of young people. Although many previous researches have examined these constructs separately, there is limited empirical evidence on how the five main personality factors specifically predict the choice of defense mechanisms among young people. The obtained results have important implications for mental health professionals working with young people aged 21-25. Understanding which personal traits predispose to use primitive or mature defense mechanisms provides an opportunity to implement more targeted and personalized psychological interventions, develop preventive mental health programs adapted to personal profiles, and improve therapeutic approaches by taking into account individual differences in the use of defense mechanisms.

Literature review

Youth is a stage in a person's life when important psychological, biological, and social changes occur (Arnett, 2000).

During this period, a person forms their own identity, self-awareness, and learns effective ways to cope with mental stress (Steinberg, 2014).

There are different views on the definition of the concept of "youth", particularly:

- Psychoanalytic, according to which youth is a specific stage of psychosexual development, a period when intense inflows of libido energy are compensated by defense mechanisms.
- E. Erikson's psychosocial theory, according to which the central problem of achieving identity is resolved during the years of youth.
- Psychological, according to which the characteristics of the inner world, as well as the self-awareness of an adult, are formed during the years of youth.

According to Kurysheva (2014), youth (from 20-23 years old to 30 years old) is a stage of ontogenetic development that extends from the end of adolescence to approximately 30 years old, when a person becomes more or less established in "adult" life. Youth is, first of all, the period of time for creating a family, mastering a chosen profession, and forming attitudes towards social life and one's own role in it.

The research on the personality characteristics and psychological defense mechanisms of young people reveals complex relationships between mental functioning and defense strategies.

Cramer (2002) found that young people who use primitive defense mechanisms, such as denial, demonstrate immature behavior and are anxious. In men, projection is expressed through suspicious, hypervigilant behaviors, while in women, in communication. In women, mature defense mechanisms, such as identification, were associated with social competence.

Furnham (2012) showed that neuroticism predicted the use of less mature defense mechanisms, while in the case of openness to experience the person used socially acceptable mature psychological defense mechanisms.

The problem of a person's psychological defense mechanisms is extremely comprehensive. The discovery and description of these mechanisms is one of the serious achievements of psychoanalysis and, in general, of personality psychology. Their analysis significantly deepens the understanding of the motivation of human mental life and human relationships.

Psychological defense is a system formed during ontogenetic development that protects a person's consciousness, their self-image, and their ideas about the external world from various negative emotional experiences and perceptions, thereby contributing to the maintenance of psychological homeostasis, stability, and resolution of intrapersonal conflicts.

In general, the concept of "Psychological Defense" has been viewed in psychological literature as:

1. a means of resolving the conflict between consciousness and the unconscious,

2. a person's formed character,
3. a normal mechanism of human consciousness,
4. an ineffective and harmful means of resolving external and internal conflicts,
5. a result of emotions.

Defense, according to Freud (1936), is an integrity of unconscious mental processes designed to protect the "Ego".

Psychological defense mechanisms are important tools that relieve the mental burden and help a person maintain internal balance in stressful and overwhelming situations (Vaillant, 1992).

Various psychologists have presented their views on the positive and negative role of psychological defense mechanisms.

According to F.V. Bassin (1969) and some other researchers (B. Zeigarnik (1981), A. Nalchajyan (1980, 1988) E. Sokolova (2011), V. Myager (1983), and others), psychological defense is a normal, everyday mechanism of human consciousness. F.V. Bassin emphasizes the enormous importance of defense in eliminating various tensions of mental life. In his opinion, defense is capable of preventing the disorganization of human behavior, which occurs not only in the collision of the conscious and the unconscious, but also in the case of a conflict between quite conscious phenomena.

V.A. Tashlykov (1997), V.S. Rottenberg (1984), F.E. Vasilyuk (1984), and others unequivocally consider psychological defense to be an ineffective and harmful means of resolving external and internal conflicts. Scientists adhering to this direction believe that defense mechanisms limit the optimal development of the individual.

According to Vaillant's (1992) classification, they are divided into adaptive (for example, humor, compensation) and maladaptive (for example, denial, displacement) types, which, according to their functional impact, strengthen or weaken a person's mental health. Adaptive defense mechanisms help the person effectively restore mental balance, while maladaptive mechanisms can lead to the deepening of mental problems.

The person, as a stable psychological system, has a great influence on the choice of the type of these defense mechanisms and their intensity (Costa & McCrae, 1992).

V. G. Kamenskaya (1999) considers psychological defense adequate if a person uses defense mechanisms appropriate to the situation in different life circumstances. Moreover, the frequent use of the same defense mechanism leads to a change in character and the formation of some stable personality traits.

R. Plutchik (1979) made a great contribution to the development of psychological defenses and their testing methods. His main idea is that psychological defense mechanisms are the result of emotions, and emotions are defined as the primary means of adaptation. Plutchik identifies 8 basic adaptive reactions (incorporation, rejection, protection, destruction, reproduction, reintegration, orientation, exploration), which, in his opinion, are the prototypes of 8 basic emotions (fear, anger, joy, sadness, acceptance, disgust, anticipation, surprise). Since defense mechanisms are the result of emotions, they are classified, like emotions, into primary (denial, repression, regression, compensation, projection, displacement, intellectualization, and reaction formation) and secondary (all the others belong to them). Thus, as a result of research, R. Plutchik came to the conclusion that psychological defense mechanisms are related to personal characteristics and affective states.

The creation of the Five Factor Personality Model is based on the research of G. Allport, G. Eysenck, and R. Cattell, who suggested that it could reflect multiple personality aspects that characterize a person's adaptation to the social environment.

These 5 main factors and independent traits are: neuroticism, extraversion, openness to experience, agreeableness, and conscientiousness.

Neuroticism reflects sensitivity and susceptibility to stress, which can promote the use of maladaptive defense mechanisms (Ormel et al., 2013). Those with high neuroticism are more prone to anxiety, depression, and emotional instability, which hinders the development of effective stress management skills. The research shows that neurotic persons use less problem-focused coping strategies and have more emotional reactions.

Extraversion is associated with high social activity, expressiveness, and positive emotions, which promotes the use of adaptive mechanisms (McCrae & Costa, 2008). Extraverted persons show a greater tendency to seek social support, communicate openly with people, and solve problems practically. They often use humor as a defense mechanism and are more prone to optimistic reframing. Extraversion is also associated with higher self-esteem and more effective social skills, which are important factors in coping with stress.

Conscientiousness and honesty reflect discipline, responsibility, and purposefulness, which help manage emotional stress in a healthy way. People with high levels of conscientiousness tend to engage in constructive problem-solving, planning, and self-regulation. Conscientiousness is also associated with higher academic and professional achievement, which contributes to a sense of self-confidence and stability.

Agreeableness and openness to experience are often associated with social relationships and interpersonal functioning. People with high agreeableness show a greater tendency toward cooperative and interpersonal coping strategies. Openness to experience promotes flexibility, innovation, and creative problem-solving methods. People with a high openness often use sublimation, humor, and aesthetic activities as means of relieving emotional tension.

Research methods and methodology

The aim of our research was to reveal how the personal characteristics of young people influence the choice of defense mechanisms they use.

The research questions are:

1. To find out which psychological defense mechanisms are most often used by young people.
2. To study the personal characteristics of the young people participating in the study.
3. To analyze what psychological defense mechanisms young people use due to their personal characteristics.

The study involved 120 young people (85% women, 15% men), aged 21-25, students from various faculties of Armenian State Pedagogical University after KH. Abovyan and Brusov State University.

To study the frequency of use of psychological defense mechanisms, we used the Life Style Index (LSI) questionnaire by R. Plutchik, G. Kellerman, and H.R. Conte (1979).

The methodology was developed in 1979 and is used to diagnose various psychological defense mechanisms. It is believed that there are 8 main defenses: repression, regression, displacement, denial, projection, compensation, reaction formation, and intellectualization, which are closely related to the 8 basic emotions: fear, anger, joy, sadness, acceptance, disgust, anticipation, and surprise. The methodology helps to determine the frequency of use of a particular psychological defense mechanism of respondents, as well as to determine the general applicability of psychological defense, which allows to identify the presence of internal conflicts in the personality.

We used the Five-Factor Model of Personality assessment scale "Big Five" to study the personal characteristics of young adults, The Big Five personality test was adapted by A.B. Khromov. As a result, the questionnaire contains 30 questions aimed at assessing 5 main characteristics: neuroticism, extraversion, openness to experience, agreeableness, and conscientiousness.

When selecting the methodologies, the adequacy of the methods to the objectives of our study and their compliance with the logical structure of the research were taken into account. The methods are well-known and widely used in psychological science.

First, preliminary experiments were conducted to ensure that the methods and sample were appropriately selected, and then the actual research was conducted.

Results and Discussion

The results of our research indicate that 60% of young people don't use or use denial very rarely, 25% use it moderately, while 15% use it extensively. The main reason for not applying denial is conditioned by the level of development of the person, the age-related characteristics of the development of personal structures, which contribute to the functioning of more mature defense mechanisms. Young people already have enough experience, problem-solving knowledge, and methods to process alarming information and find solutions.

While 85% of respondents showed minimal use of repression, 15% exhibited a high frequency. Because the repression mechanism is difficult to detect, these results likely reflect the methodological challenges or specific characteristics inherent to this type of psychological defense.

Regression was rarely or never employed by 70% of the respondents, whereas 30% demonstrated regular use of this defense. Regression is a primitive defense mechanism, the frequency of its use decreases more with age, since in early adulthood the individual is inclined to solve problems.

Regarding compensation, 70% of participants reported minimal to no use, compared to 30% who do utilize it.

Projection is the most widely adopted defense mechanism among the group, with 60% showing moderate usage and 40% showing excessive usage. The use of projection is determined by the level of psychological maturity of the person. A mature person uses projection relatively little and takes responsibility for his actions, advantages, and disadvantages.

84% of young respondents use Displacement little or not at all, while 16% use it extensively. Since displacement is a basic defense mechanism, it is assumed that in parallel with personality maturity, its use should decrease in favor of more mature defense mechanisms.

Only 26% of the respondents don't use intellectualization or use it very little, 42% use it moderately, and 32% use it quite a lot. Intellectualization belongs to the group of mature defense mechanisms.

53% of young people don't use or use the reaction formation very little, 30% use it moderately, and only 17% use it extensively.

Thus, young people frequently use more mature defense mechanisms, such as intellectualization and compensation. The frequency of using defense mechanisms such as denial, regression, and displacement decreases.

The study of personality traits reveals that 34% of young people have a high level of openness to experience, which indicates that they are very creative, open to trying new things, facing new challenges, and happy to think about abstract concepts. 48% of young people had an average level of openness to experience, while 18% had a low level of openness to experience, which shows that they don't like changes, don't enjoy new things, are resistant to new ideas, have little imagination, and don't like abstract or theoretical concepts.

Among all personality traits, conscientiousness is defined by a high level of thoughtfulness, good impulse control, and goal-directed behavior. 57% of young people showed high levels of conscientiousness and honesty, which indicates that they take time to prepare, complete important tasks immediately, pay attention to details, and enjoy having a limited schedule. 30% of young people showed average levels of conscientiousness and honesty and only 13% showed low levels of conscientiousness and honesty, which shows that they don't like schedules, create chaos and don't take care of things, are unable to return things or put them back where they were taken from, procrastinate on important tasks, and are unable to complete necessary or assigned tasks. Extraversion is a personality trait characterized by excitability, sociability, talkativeness, self-confidence, and a high level of emotional expressiveness.

31% of young people showed high on extroversion, which indicates that they enjoy being the center of attention, like to start conversations, and enjoy meeting new people, have a wide circle of friends and acquaintances, find new friends easily, feel a surge of energy when surrounded by other people. 59% of young people have an average level of extroversion and only 10% have low levels of extroversion, which indicates that they prefer solitude, feel exhausted when they have to communicate a lot, have difficulty starting conversations, don't like to start small talk, think carefully before speaking, and don't like to be the center of attention.

61% of young people reported high levels of agreeableness, which indicates that they have a great interest in other people, care about others, feel empathy and concern for other people, enjoy helping and contributing to other people's happiness, and help others, who need assistance. 30% of young people have an average level of agreeableness. 9% of young people have a low level of agreeableness, which indicates that they don't care how other people feel about

them, have little interest in other people's problems, insult and belittle others, and manipulate others to get what they want.

Neuroticism is a personality trait characterized by sadness, moodiness, and emotional instability. 23% of young people showed high expression of neuroticism, which indicates that they experience a lot of stress, worry about many different things, get upset easily, experience sudden mood swings, feel anxious very often, and struggle to bounce back after stressful events. 56% of young people had an average level of neuroticism. 21% of young people had a low level of neuroticism, which indicates that they are emotionally stable, deal well with stress, rarely feel sad or depressed, do not worry much, and are very calm.

The data obtained from the research were subjected to correlation analysis. Based on the results of calculations of the permissible variation of the data, the quantitative analysis of the research results was performed using SPSS-17 and Microsoft Office Excel. The degree of freedom of the data and the assessment of the reliability of the relationships were carried out using K. Pearson's table.

The study of the correlations between personal characteristics and psychological defense mechanisms revealed that neuroticism has a positive and strong relationship with denial ($r=0.338$, $p<0.01$), regression ($r=0.345$, $p<0.01$), and projection defense mechanisms ($r=0.210$, $p<0.05$), which indicates that neurotic young people tend to use more immature defense mechanisms.

Extraversion has a positive relationship with compensation ($r=0.366$, $p<0.01$) and displacement mechanisms ($r=0.285$, $p<0.05$), which indicates that active, externally oriented young people use compensation more effectively to adapt and find alternative solutions to the problem.

Agreeableness is also associated with more adaptive intellectualization ($r=0.242$, $p<0.05$) and compensation mechanisms ($r=0.237$, $p<0.05$), which confirms the role of self-control in mental resilience. Young people with high agreeableness are open to experiences, accepting different points of view.

The negative correlation between openness to experience and denial ($r=-0.227$, $p<0.05$) indicates that any novelty causes tension and anxiety, and the denial psychological mechanism is used to overcome and adapt to it.

Conscientiousness ($r=0.221$, $p<0.05$) also has a medium positive correlation with intellectualization. Conscientious young people are more responsible and tend to analyze problems and solve them through intellect. These connections indicate that these personality traits help people employ more mature psychological defense mechanisms.

Conclusions

The results of our research correspond to the research findings of Cramer and Furnham and confirm that the main personality traits of young people significantly influence the type and intensity of psychological defense mechanisms they use. High levels of neuroticism are more associated with the use of primitive defense mechanisms, while extraversion and agreeableness contribute to the use of more mature psychological defense mechanisms for adaptation.

The data obtained are important for the development of psychological support and mental health care programs, as they allow for individualization of interventions, taking into account personal characteristics.

REFERENCES

1. Bassin F. V. (1969), O sile Ja i psihologicheskoy zashhite // Voprosy filosofii. - № 2 - P. 118 - 126.
2. Vasiljuk F.E. (1984), Psihologija perezhivaniya (Analiz preodoleniya kriticheskikh situacij), - M.: Izd. Mosk. un-ta, - 200 p.
3. Zejgarnik B. V. (1981), Oposredovanie samoreguljacji v norme i patologii // Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologija. - №2. - p. 9 –15.
4. Kamenskaja V.G. (1999), Psihologicheskaja zashhita i motivacija v strukture konflikta. - SPb.: Detstvo-Press, - 147 s.
5. Kuryшева, O. V. (2014). Psihologicheskaja harakteristika molodezhi kak vozrastnoj gruppy. Logos et Praxis, (1), 67-75.
6. Mjager V.K. (1983),. Psihogigiena i psihoprofilaktika. - L., 146 p.
7. Nalchadzhjan A.A. (1980), Lichnost', psihicheskaja adaptacija i tvorchestvo. - Er.: Lujs, - 264 p.
8. Nalchadzhjan A.A. (1988), Social'no-psihicheskaja adaptacija lichnosti: (Formy, mehanizmy i strategii). - Er.: Izd-vo AN Arm SSR, - 262 p.
9. Rotenberg B.C., Arshavskij V.V. (1984), Poiskovaja aktivnost' i adaptacija. - M.: Nauka, - 275 s.
10. Tashlykov V.A. (1997), Psihologicheskaja zashhita u bol'nyh nevrozami i s psihosomaticheskimi rasstrojstvami: Posobie dlja vrachej. SPb., - 24 s.

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
12. Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual. Psychological Assessment Resources.
 13. Freud, A. (1936). The ego and the mechanisms of defense. International Universities Press.
 14. McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 159-181). Guilford Press.
 15. Ormel, J., Jeronimus, B. F., Kotov, R., Riese, H., Bos, E. H., Hankin, B., Rosmalen, J. G. M., & Oldehinkel, A. J. (2013). Neuroticism and common mental disorders: Meaning and utility of a complex relationship. *Clinical Psychology Review*, 33(5), 686-697. doi: 10.1016/j.cpr.2013.04.003. Epub 2013 Apr 29. PMID: 23702592; PMCID: PMC4382368.
 16. Plutchik R., Kellermann H., Conte H.R. A structural theory of ego defences and emotions // Isard C.E. (ed.) *Emotions in personality and psychopathology*. - N.Y.: Plenum, 1979. - P.229-257)
 17. Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
 18. Vaillant, G. E. (1992). *Ego mechanisms of defense: A guide for clinicians and researchers*. American Psychiatric Publishing.
 19. Cramer, P. (2002). Defense mechanisms, behavior, and affect in young adulthood. *Journal of personality*, 70 1, 103-26 .
 20. Furnham, A. (2012). Lay understandings of defence mechanisms: The role of personality traits and gender. *Psychology, Health & Medicine*, 17, 723 - 734.
 21. Sokolova E.T., (2011), Phenomenon of Psychological Defense, *Psychology in Russia: State of the Art*, № 4, - P. 204-225:

ՈՌԻՉԱՆԱ ԺԱՄԿՈՑՅԱՆ - ԵՐԻՏԱՍԱՐԴՆԵՐԻ ԱՆՁՆԱՅԻՆ ԱՌԱՋ- ՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՊԱՇՏՊԱՆԱԿԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԿԱՆԽՈՐՈՇԻՉՆԵՐ

***Հիմնաբառեր՝** հոգեբանական պաշտպանական մեխանիզմներ, ներուրիզացիա, էքստրովերսիա, նորույթի նկատմամբ հակվածություն, հանդուրժողականություն, բարեխղճություն*

Ժամանակակից հոգեբանությունը մեծ ուշադրություն է դարձնում, թե ինչպես են անձնային տարբեր առանձնահատկությունները սթրեսային իրավիճակներում ազդում մարդկանց վարքի, մտածողության ոճի և հարմարման վրա:

Հոդվածում ներկայացված է երիտասարդների անձնային հինգ հիմնական առանձնահատկությունների (ներուրիզացիա, էքստրովերսիա, նորույթի նկատմամբ հակվածություն, հանդուրժողականություն, բարեխղճություն) և հոգեբանական պաշտպանական մեխանիզմների միջև հարաբերությունները: Հետազոտությունը ցույց է տալիս կայուն անձնային հատկությունների ազդեցությունը մարդկանց հարմարվողական ռազմավարությունների վրա:

Մեր հետազոտության նպատակն էր պարզել, թե ինչպես են անձնային տարբեր առանձնահատկությունները կանխորոշում առանձին պաշտպանական մեխանիզմների կիրառությունը և կիրառման հաճախությունը: Հետազոտության մասնակցել են 21-25 տարեկան 120 երիտասարդ: Վերլուծությունների արդյունքում բացահայտվել են հստակ օրինաչափություններ: Երիտասարդների անձնային առանձնահատկությունները համեմատաբար կայուն են և ազդում են հոգեբանական պաշտպանական մեխանիզմների ընտրության վրա:

Ստացված արդյունքների վերլուծությունները ցույց են տվել, որ ներուրիզացիայի բարձր մակարդակ ունեցող երիտասարդները հաճախակի կիրառում են տարրական պաշտպանական մեխանիզմներ, ինչպիսիք են մերժումը, պրոյեկցիան և ռեգրեսը, որոնք թեև ժամանակավորապես թեթևացնում են անհանգստությունը, սակայն արգելակում են առողջ հարմարումը: Մինչդեռ էքստրավերտությունն ու բարեխղճությունը կապված են առավել հասուն հոգեբանական պաշտպանական մեխանիզմների ավելի ակտիվ կիրառման հետ:

Հետևաբար, անձնային առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունը կարևոր գործիք կարող է ծառայել՝ երիտասարդների հոգեկան առողջության պահպանման համար: Ստացված արդյունքները գործնական նշանակություն ունեն հոգեբանական խորհրդատվության, թերապիայի և կրթության ոլորտում՝ թույլ տալով մասնագետներին մշակել ավելի արդյունավետ միջամտություններ՝ հաշվի առնելով անձնային առանձնահատկությունները և հարմարվողական մեխանիզմները:

РУЗАННА ЖАМКОЦЯН - ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ КАК ПРЕДИКТОРЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ

Ключевые слова: *психологические защитные механизмы, нейротизм, экстраверсия, открытость новому опыту, доброжелательность, добросовестность*

Современная психология уделяет большое внимание тому, как различные личностные особенности влияют на поведение людей, стиль мышления и адаптацию в стрессовых ситуациях.

В статье представлены взаимосвязи между пятью основными личностными особенностями молодых (нейротизм, экстраверсия, открытость новому опыту, доброжелательность, добросовестность) и психологическими защитными механизмами. Исследование показывает влияние устойчивых личностных черт на адаптивные стратегии людей.

Цель нашего исследования заключалась в том, чтобы выяснить, как различные личностные особенности предопределяют применение и частоту использования отдельных защитных механизмов. В исследовании приняли участие 120 молодых людей в возрасте 21-25 лет. В результате анализа выявлены четкие закономерности. Личностные особенности молодых людей относительно стабильны и влияют на выбор психологических защитных механизмов.

Анализ полученных результатов показал, что молодые люди с высоким уровнем нейротизма часто применяют примитивные защитные механизмы – такие как отрицание, проекция и регрессия, которые, хотя и временно облегчают тревогу, однако препятствуют здоровой адаптации,

тогда как экстраверсия и добросовестность связаны с более активным применением зрелых психологических защитных механизмов.

Следовательно, изучение личностных особенностей может служить важным инструментом для сохранения психического здоровья молодых людей. Полученные результаты имеют практическое значение в области психологического консультирования, терапии и образования, позволяя специалистам разрабатывать более эффективные подходы к вмешательству с учетом личностных особенностей и адаптивных механизмов.

Ներկայացվել է՝ 01.10.2025 թ.
Գրախոսվել է՝ 31.10.2025 թ.

ՏԵՂԱՀԱՆՎԱԾ ԱՆՁԻ ՏՐԱՎՄԱՏԻԶԱՑԻԱՅԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ

ԼԵՎՈՆ ՍԱՐԳՍՅԱՆ ՀԱՅԿ ԱՎԱԳԻՄՅԱՆ

Համառոտագիր

Ժամանակակից հումանիստական աշխարհը շարունակում է աչքի ընկնել չդադարող պատերազմներով, բնաջնջումներով, բռնի տեղահանություններով: Արցախյան պատերազմների, ապա շրջափակման արդյունքում 120.000 արցախցիների բռնի տեղահանությունը պատմական հայրենիքից դրա վառ վկայությունն է: Կենսագործունեության նոր պայմաններում բռնի տեղահանվածների հիմնախնդիրների շղթայում առանձնացնում ենք հատկապես տրավմատիզացիայի դրսևորումները, որոնք սոցիալ-հոգեբանական, հոգեախտաբանական դրսևորումներին զուգընթաց առավել անհանգստացնող են այսօր: Նշենք, որ տեղահանությունը՝ որպես սոցիալ-հոգեբանական տրավմա, ուղղեկցվում է հետտրավմատիկ սթրեսային դրսևորումներով, ինչի արդյունքում զարգացող խանգարումները վնասում են մարդկային գործունեության բոլոր բնագավառները՝ կենսաբանական, հոգեբանական, սոցիալական, հանգեցնում կայուն անձնային փոփոխությունների ոչ միայն այն կրողների, այլև սոցիալական միջավայրի համար:

Այս տեսանկյունից, տրավմատիզացիայի արդյունքում անձի հարմարվողական ռեսուրսների սպառումը, սոցիալ-մշակութային մեկուսացումը, սոցիալ-հոգեբանական աջակցության համակարգերի բացակայությունը խորացնում են ստեղծված իրադրությունը՝ ձևավորելով ոչ միայն անհատական, այլև հասարակական ճգնաժամ: Հետևաբար, բռնի տեղահանության տրավմատիզացիայի ուսումնասիրությունը ուղղված է հասկանալու դրա ձևավորման պատճառականությունն ու զարգացման ընթացքը անհատի և սոցիալական խմբի մակարդակում: Արդյունքում, պարզ է դառնում, որ բռնի տեղահանության հետևանքով անձի տրավմատիզացիայի պատճառականությունն ի թիվս սոցիալ-հոգեբանական գործոնների, պայմանավորված է նաև սոցիալ-մշակութային մեկուսացմամբ, մշակութային օտարմամբ:

Հիմնաբառեր՝ տրավմա, տրավմատիզացիա, ճգնաժամ, տեղահանություն, սոցիալ-մշակութային մեկուսացում, ինքնություն

Ներածություն

Տրավմատիզացիան՝ որպես բարդ և բազմաշերտ երևույթ, ուսումնասիրվում է տարբեր գիտական մոտեցումներում, որոնք փորձում են բացահայտել դրա էությունը, առաջացման մեխանիզմները և հետևանքները: Հոգեբանության, հոգեբուժության խաչմերուկում ձևավորված մոտեցումները տրավմատիզացիան դիտարկում են ինչպես անհատական, այնպես էլ կոլեկտիվ մակարդակներում: Որոշ մոտեցումներ ընդգծում են տրավմայի ազդեցությունը հոգեկան կառուցվածքի վրա, մյուսները՝ նյարդային համակարգի կամ սոցիալական կապերի, իսկ երրորդները փորձում են բացահայտել դրա իմաստավորման և հաղթահարման ուղիները:

Հոդվածի նորույթը. տեղահանության արդյունքում անձի տրավմատիզացիայի պատճառականությունն ի թիվս այլ գործոնների, պայմանավորված է սոցիալ-մշակութային մեկուսացմամբ, մշակութային օտարմամբ:

Հոդվածի նպատակն է՝ տեղահանության արդյունքում անձի տրավմատիզացիայի սոցիալ-հոգեբանական մեխանիզմների ուսումնասիրությունն է:

Վերոնշյալ նպատակից բխում են հետևյալ **խնդիրները՝** վերլուծել անձի տրավմատիզացիայի բնութագրերը, պատճառականությունը, ախտանիշները, բնորոշել տեղահանության տրավմատիզացիան որպես սոցիալ-հոգեբանական հիմնախնդիր, մեկնաբանել տրավմատիզացիայի պատճառականության շղթայում անձի սոցիալ-մշակութային մեկուսացման խնդիրը:

ԱՆՁԻ ՏՐԱՎՄԱՏԻԶԱՑԻԱՅԻ ՏԵՍԱՄԵԹՈՂԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԻՄՔԵՐԸ

Անձի տրավմատիզացիայի տեսամեթոդաբանական հիմքերից հոգեդինամիկ մոտեցումը տրավման դիտարկում է որպես անգիտակցական մղումների և անլուծելի հուզական փորձառությունների արդյունք, որոնք խաթարում են հոգեկանի ներքին հավասարակշռությունը: Այն կենտրոնանում է ներքին պաշտպանական մեխանիզմների, ճնշված հիշողությունների և տրավմայի հետևանքով առաջացած հոգեկան անջատման վրա, ինչպես նաև ընդգծում անհատի անցյալի փորձառությունը ներկայի ախտանիշների ձևավորման մեջ: Զ. Ֆրոյդը տրավման նկարագրում է որպես «հիստերիայի պատճառ», կապելով այն անգիտակցականում ճնշված հիշողությունների հետ: Ըստ նրա՝ տրավմատիկ իրադարձությունները, որոնք չեն մշակվում

գիտակցական մակարդակում, դառնում են ներոտիկ ախտանիշների աղբյուր (Freud, S., 1896):

«Հիստերայի հետազոտումը» մենագրությունում (1895) Ֆրոյդը բացատրում է. ինքնքնին հասկանալի է, որ «տրավմատիկ» հասկացությունը ենթադրում է, որ այս կամ այն ախտանիշը կամ համախտանիշը պայմանավորված է հենց հոգեկան տրավմայով, ընդ որում, տրավմատիկ ներգործություն կարող է թողնել ցանկացած իրադարձություն, որն առաջացնում է սարսափի, վախի, ամոթի կամ հոգեկան ցավի տառապալից զգացում: Ֆրոյդը հիմնավորում է, որ տրավման ոչ միշտ է դրսևորվում մաքուր տեսքով՝ որպես կոնկրետ իրադարձության հիվանդագին հիշողություն կամ վերապրում: Այն դառնում է միայն «հիվանդության» հրահրիչ և առաջացնում՝ կարծես տրավմայի հետ ոչ մի կերպ չկապված հոգեախտաբանական ախտանիշներ (տիկեր, կակազում, քնի խանգարումներ, կաչուն պատկերացումներ, երևակայություններ և գործողություններ, առույգության նվազում, հետաքրքրությունների սահմանափակում և այլն) (Դասական հոգեվերլուծության հիմունքները, էջ 110-111):

Ջ. Հերմանը ներկայացնում է «կոմպլեքս տրավմայի» հայեցակարգը՝ կապելով երկարատև և կրկնվող բռնության հետ (օրինակ՝ ընտանեկան բռնություն, պատերազմ): Հեղինակն ընդգծում է, որ նման տրավման խաթարում է անհատի անվտանգության, ինքնության և վստահության զգացումը (Herman, 1992. p. 33-51):

Գեշտալտ հոգեբանության մեջ շեշտը դրվում է ոչ թե տրավմայի գործողության, այլ դրա ապրումների արգելափակման վրա: Հետևաբար, տրավման դիտվում է որպես օրգանիզմի և միջավայրի միջև սահման, որն առաջացել է որոշակի իրադարձությունների հուզական ապրումների արտահայտման անհնարինության հետևանքով: Այս մոտեցման թերապևտիկ նպատակը դառնում է օրգանիզմ-միջավայր կապի վերականգնումը և այնպիսի պայմանների ստեղծումը, որոնց շրջանակներում հնարավոր կլինի տրավմատիկ իրադարձությունների հետևողական ապրումը (Погодин, 2009):

Իմացական-վարքաբանական մոտեցումը տրավմատիկացիան մեկնաբանում է որպես իռացիոնալ մտածողության և վարքի հետևանք, որոնք ձևավորվում են՝ տրավմատիկ իրադարձություններին ի պատասխան: Այս մոտեցումն ընդգծում է, որ տրավմայի հետևանքով առաջացած ախտանիշները, ինչպիսիք են վախը, խուսափումը կամ ներխուժող մտքերը, պայմանավորված են մտածական սխալներով և ընկալումներով (Beck, 1976):

Անձի էկզիստենցիալ-ֆենոմենոլոգիական մոտեցումը տրավմատիզացիան դիտարկում է որպես կյանքի նշանակալիության և գոյության իմաստի զգացումը խաթարող երևույթ: Այն կենտրոնանում է անձի սուբյեկտիվ փորձառության վրա՝ ընդգծելով, որ տրավման առաջացնում է էկզիստենցիալ ճգնաժամ՝ կապված մեկուսացման, անօգնականության և աշխարհի ընկալման կորստի հետ: Վ. Ֆրանկլը տրավմայի հաղթահարումը կապում է կյանքի իմաստի որոնման հետ՝ առաջարկելով, որ նույնիսկ ծայրահեղ տառապանքի պայմաններում անհատը կարող է գտնել գոյության նպատակ, ունենալ իմաստի ընտրության ազատություն (Frankl, V. E. 1959., p. 112-115):

Ռ. Ջանոֆ-Բուլմանն առաջարկում է «կործանված ենթադրությունների» տեսությունը՝ պնդելով, որ տրավման խախտում է երեք հիմնական համոզմունք՝ «աշխարհը բարի է», «կյանքն իմաստալից է», և «ես արժեքավոր եմ»: Հեղինակն ընդգծում է, որ տրավմայից հետո անհատը պետք է վերակառուցի այս համոզմունքները: Տեսության համաձայն՝ մինչև տրավման անհատը ապրում է աշխարհի վերաբերյալ դրական պատկերացումներով, որոնք ծառայում են որպես հոգեբանական կայունության հիմք: Տրավմատիկ իրադարձությունները, ինչպիսիք են կորուստը կամ բռնությունը, կործանում են այս պատկերացումները՝ առաջացնելով անորոշություն և խոցելիություն: Հեղինակը պնդում է, որ վերականգնումը տեղի է ունենում նոր իմաստների կառուցմամբ, ինչը կարող է հանգեցնել հետտրավմատիկ աճի (Janoff-Bulman, R., 1992):

Կապվածության տեսությունները տրավմատիզացիան դիտարկում են որպես վաղ տարիքում հարաբերություններում առաջացած խաթարում, որն ազդում է անհատի կապվածության ոճի ձևավորման վրա. վաղ տրավման՝ ինչպիսիք են անտեսումը կամ բռնությունը, խանգարում են անվտանգ կապի զարգացմանը՝ հանգեցնելով անապահով կամ խառնաշփոթ կապվածության օրինաչափությունների: Այս առումով Ջ. Բոուլբին պնդում է, որ վաղ տրավման խաթարում է երեխայի անվտանգության զգացումը՝ ազդում հետագա հարաբերություններին, ինչպես նաև բացատրում է, որ տրավման կարող է խաթարել կապվածությունը՝ առաջացնելով անհանգստություն կամ մեկուսացվածություն (Bowlby, 1969):

Պ. Քրիտենդենն առաջարկել է դինամիկ-հասունացման մոդելը (Dynamic-Maturational Model, DMM), որի միջոցով բացատրում է, թե ինչպես է տրավման ձևավորում կապվածության ոճեր՝ հարմարվելով սպառնալիքներին: ԴՄ-ն ցույց է տալիս, որ տրավմայի պայմաններում երեխան զարգացնում է հարմարվողական ռազմավարություններ (օրինակ՝ գերակտիվություն կամ զսպվածություն): Այս ռազմավարությունները

կարող են պաշտպանել կարճաժամկետ, երկարաժամկետում դառնալ դիսֆունկցիոնալ: Կապվածության խաթարումը հաճախ արտացոլվում է հասուն շրջանի հարաբերություններում՝ ազդելով հարաբերություններում վստահության և մոտեմության վրա (Crittenden, 1999):

Նյարդաբանական մոտեցումը տրավմատիզացիան դիտարկվում է ուղեղի կառուցվածքում և գործառույթներում փոփոխություններ առաջացնող երևույթ: Տրավմատիկ փորձառություններն ազդում են նյարդային համակարգի աշխատանքի վրա, հատկապես՝ սթրեսի արձագանքման և հուզական կարգավորման հետ կապված կառուցվածքների (օրինակ՝ ամիգդալա, հիպոկամպ, պրեֆրոնտալ կեղև) վրա: Այս փոփոխությունները կարող են դրսևորվել ինչպես հոգեբանական, այնպես էլ ֆիզիոլոգիական ախտանիշներով՝ խորացնելով տրավմայի ազդեցությունը: Բ. վան դեր Կոլկը հիմնավորում է, որ տրավման «մարմնում պահպանվում է»՝ ազդում սոմատիկ ախտանիշների (օրինակ՝ քրոնիկ ցավ, լարվածություն) և նյարդային համակարգի վրա: Հեղինակն ընդգծում է, որ տրավման խաթարում է ուղեղի ինտեգրատիվ գործընթացները՝ առաջացնում ֆիզիոլոգիական անհավասարակշռություն (Van der Kolk, B. A., 2014):

Սոցիալ-մշակութային մոտեցումը տրավմատիզացիան դիտարկում է որպես կոլեկտիվ երևույթ՝ կապված պատմական, մշակութային և սոցիալական համատեքստի հետ: Տրավման կարող է գերազանցել անհատական փորձառությունը՝ դառնալով համայնքի կամ ազգի ինքնության մաս՝ ձևավորվելով ընդհանուր պատմության, բռնությունների կամ կորստի միջոցով: Այս մոտեցումը կենտրոնանում է տրավմայի սոցիալական կառուցման և սերունդների միջոցով դրա փոխանցման վրա: Զ. Ալեքսանդերը «մշակութային տրավմայի» հայեցակարգը ներկայացնում է որպես սպառնալիք խմբի ինքնությանը՝ վերաձևավորելով հավաքական հիշողությունն ու պատումները (նարատիվները) (Alexander, Eyerman, Giesen, Smelser & Sztompka, p., 2004): Մ.Ե.Հ. Բրեյվ Հարթն ուսումնասիրել է պատմական տրավման Հյուսիսային Ամերիկայի բնիկ հնդկացիների շրջանում՝ ընդգծել գաղութացման և ցեղասպանության հետևանքով առաջացած միջսերնդային տրավման (Brave Heart, M. Y. H., 1998):

ՏՐԱՎՄԱՏԻԶԱՑԻԱՅԻ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄՆԵՐԸ

Տրավմատիզացիան ոչ միայն անմիջական սթրեսային իրադարձությունների, այլև հասարակության, մշակույթի և միջանձնային հարաբերությունների կառուցվածքային փոփոխությունների արդյունք է: Տրավմատիզացիայի բազմազիտակարգային մոտեցումները միավորելու համար Ե. Չերեպանովն առաջարկում է մտցնել նոր գիտակարգ՝

«տրավմայի սոցիալական հոգեբանություն», ըստ որի՝ տրավման ոչ միայն և ոչ այնքան անհատական, որքան համակարգային, կոլեկտիվ իրողություն է, որի վերապրումը և հաղթահարումը մեծապես կախված է սոցիալ-մշակութային միջավայրից (Черепанов Е.): Բացի դրանից, կոլեկտիվ տրավման կարող է կուտակվել բազմաթիվ այլ տառապանքների պայմաններում (Варга, Будинайте, 2010)

Կոլեկտիվ տրավման հաճախ ծագում է պատմական, քաղաքական կամ բնական աղետների (պատերազմներ, ցեղասպանություններ, երկրաշարժեր) արդյունքում, դառնում համայնքի ինքնության մասը: Ի տարբերություն անհատական տրավմայի, այն պահպանվում է սերունդների միջև՝ մշակութային հիշողության, պատմվածքների կամ ծեսերի միջոցով, ձևավորում կոլեկտիվ գիտակցություն: Սակայն, եթե անհատական տրավման հաճախ առաջացնում է մեկուսացում, կոլեկտիվ տրավման կարող է ծառայել որպես միասնականության աղբյուր, որտեղ փորձի կիսումը դառնում է բուժման, տրավմայի հաղթահարման միջոց:

Տրավմատիզացիայի սոցիալ-հոգեբանական մեխանիզմները ցույց են տալիս, թե ինչպես է տրավմատիկ փորձառությունն ազդում անձի վրա՝ հաշվի առնելով սոցիալական միջավայրի ազդեցությունները, միջանձնային կապերը, մշակութային հենքը, սոցիալական ինքնությունը, հարմարման գործընթացը, կիրառվող քոփինգ-ռազմավարությունները, վերահսկողության կորուստը և այլն:

Սոցիալական ինքնությունն ըստ Հ. Թաջֆելի և Ջ. Թըրների՝ (Tajfel, H., & Turner, J. C., 1986) սոցիալական ինքնության տեսության (Social Identity Theory, SIT) կարող է խորապես խաթարվել տրավմայի, հատկապես կոլեկտիվ տրավմայի հետևանքով: Կոլեկտիվ տրավման, ինչպիսին ցեղասպանությունն է, կարող է քայքայել խմբի դրական ընկալումը: Եթե խումբը դառնում է բռնության թիրախ, սոցիալական համեմատությունը բացասական երանգ է ստանում՝ նվազեցնելով անհատի ինքնագնահատականը և պատկանելության զգացումը: Թաջֆելը և Թըրներն ընդգծում են, որ նման դեպքերում անհատը կարող է փորձել «դուրս գալ» խմբից կամ ընդունել ստիգմատիզացված ինքնությունը՝ առաջացնելով ներքին հակամարտություն: Տրավման կարող է քայքայել կապերը խմբի ներսում՝ խաթարելով սոցիալական նույնականացման գործընթացը: Օրինակ՝ պատերազմից հետո հասարակությունը կարող է բաժանվել՝ կորցնելով միասնականությունը, ինչը, ըստ սոցիալական ինքնության տեսության, հանգեցնում է անհատի մոտ մեկուսացման և անորոշության: Սոցիալական ինքնության խաթարումը հանգեցնում է ինքնագնահատականի անկման և ներքին կոնֆլիկտի: Թաջֆելը և Թըրները նշում են, որ անհատները ձգտում են պահպանել դրական

սոցիալական ինքնություն, սակայն տրավմայի դեպքում խմբի բացասական ընկալումը կարող է ներքնայնացվել՝ առաջացնելով ամոթ, մեղք կամ անօգնականություն: Դա հատկապես ակնհայտ է փախստականների կամ տեղահանված անձանց մոտ, ովքեր կորցնում են իրենց սոցիալական դերը (Tajfel & Turner, 1986):

Կոլեկտիվ տրավմայի դեպքում, ինչպիսին Հայոց ցեղասպանությունն է, կամ պարտությունը Արցախյան պատերազմում ու դրան հաջորդող զանգվածային բռնի տեղահանությունը, սոցիալական ինքնությունը կարող է դառնալ ինչպես միավորող ուժ (խմբային համերաշխություն), այնպես էլ բեռ (վերապրողի մեղք կամ կորուստ): Այս դինամիկան ցույց է տալիս, որ սոցիալական ինքնությունը ոչ միայն արտացոլում է տրավմայի ազդեցությունը, այլև ակտիվորեն մասնակցում դրա մշակմանը:

Տրավմատիզացիայի մյուս կարևոր սոցիալ-հոգեբանական մեխանիզմ են սթրեսի ընկալման, գնահատման և դրան հարմարվելու գործընթացները՝ կապված անձի ռեսուրսների և սոցիալական միջավայրի հետ: Ռ. Լազարուսը և Ս. Ֆոլկմանը (Lazarus & Folkman, s. 1984) նշում են, որ սթրեսն առաջանում է, երբ անհատը տրավմատիկ իրադարձությունը գնահատում է որպես իր ռեսուրսները գերազանցող սպառնալիք: Հակազդեցությունը դրան կախված է սոցիալական աջակցությունից և անձի ռազմավարություններից: Սոցիալական միջավայրի դրական աջակցությունը խթանում է հարմարվողականությունը, մինչդեռ դրա բացակայությունը խորացնում է տրավմայի ազդեցությունը:

Բ. վան դեր Կոլկն (Van der Kolk, 2014) ընդգծում է, որ տրավմայից հետո անձի հարմարումը կախված է սոցիալական կապերի որակից: Սթրեսին տրվող ֆիզիոլոգիական հակազդումը (օրինակ՝ կորտիզոլի բարձր մակարդակ) կարող է կարգավորվել աջակցող միջավայրի միջոցով, ինչը նվազեցնում է մեկուսացումը և օգնում վերականգնել հոգեբանական կայունությունը:

Յու. Ալեքսանդրովսկին (Александровский, 2000) համարում է, որ սոցիալական սթրեսը (օրինակ՝ պատերազմ կամ տնտեսական ճգնաժամ) առաջացնում է տրավմատիզացիա: Նա նշում է, որ հարմարումը կախված է խմբային համերաշխությունից և սոցիալական ինստիտուտների կայունությունից, որոնց խաթարումը խորացնում է անհատի անօգնականությունը:

Պ.Կ. Անոխինի՝ (Анохин, 1978) ֆունկցիոնալ համակարգերի տեսությունը բացատրում է, որ հարմարումը սթրեսին համակարգային գործընթաց է, որը ներառում է սոցիալական և հոգեբանական փոխազդեցություններ: Տրավմայի դեպքում անհատի հարմարումը

կախված է սոցիալական միջավայրի հետադարձ կապից, ինչի խզումը խաթարում է հարմարման հավասարակշռությունը:

Այսպիսով, նշված մոտեցումները ցույց են տալիս, որ սթրեսը և հարմարողականությունը տրավմատիզացիայի սոցիալ-հոգեբանական մեխանիզմներ են, որոնք կախված են անհատի և նրա սոցիալական միջավայրի փոխազդեցությունից. Լազարուսը և Ֆոլկմանը կենտրոնանում են սուբյեկտիվ գնահատման վրա, վան դեր Կուլը՝ ֆիզիոլոգիական և սոցիալական կապերի, իսկ Ալեքսանդրովսկին և Անդխինն ընդգծում են սոցիալական համակարգերի կարևորությունը: Ջանոֆ-Բուլմանն ավելացնում է կոգնիտիվ չափումը՝ ցույց տալով, որ հարմարումը ներառում է իմաստի վերակառուցում: Այս մեխանիզմները ցույց են տալիս, որ տրավմատիզացիան ոչ միայն անհատական, այլև սոցիալական երևույթ է, ուր հարմարումը պահանջում է ներքին և արտաքին ռեսուրսների համակցում:

ՍՈՑԻԱԼ-ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՄԵԿՈՒՍԱՑՈՒՄԸ ՈՐՊԵՏ ՏՐԱՎՄԱՏԻԶԱՑԻԱՅԻ ՄԵԽԱՆԻԶՄ

Ստիգմատիզացիան (խարանում) և սոցիալական մեկուսացումը տրավմատիզացիայի հետևանքով առաջացող սոցիալ-հոգեբանական մեխանիզմներ են, որոնք խորացնում են անհատի տրավման: Տրավման կարող է հանգեցնել ստիգմատիզացիայի՝ սոցիալական խարանի, որը նվաստացնում է անհատի կարգավիճակը և խզում նրա կապերը միջավայրի հետ՝ հանգեցնելով մեկուսացման:

Այս կապակցությամբ Բ. Լինկը և Ջ. Ֆելանը (Link & Phelan, 2001) ստիգմայի հայեցակարգում առանձնացնում են չորս բաղադրիչ՝ պիտակավորում, կարծրատիպավորում, բաժանում և կարգավիճակի կորուստ: Տրավմայի դեպքում (օրինակ՝ բռնության զոհ լինելը) անհատը կարող է պիտակավորվել որպես «թույլ»՝ կրելով սոցիալական մերժում և մեկուսացում, ինչը խորացնում է տրավմայի ազդեցությունը՝ նվազեցնելով անձի ինքնագնահատականը:

Ջ. Հերմանը (Herman, 1994) նշում է, որ տրավման հաճախ հանգեցնում է սոցիալական կապերի խզման, ինչը ստիգմայի հետ համատեղ ուժեղացնում է մեկուսացումը: Օրինակ՝ բռնության զոհերը կարող են մերժվել հանրության կողմից՝ խարանի պատճառով, ինչը խոչընդոտում է սոցիալ-հոգեբանական վերականգնմանը և խորացնում անօգնականությունը:

Է. Հոֆմանը (Goffman, 1963) նշում է, որ տրավմայի հետևանքով ստիգմատիզացված անհատները կորցնում են սոցիալական ընդունելիությունը՝ դառնալով «օտար»: Սա հանգեցնում է ինքնամեկուսացման կամ

ակտիվ մերժման՝ խմբի կողմից, ինչը խորացնում է հոգեբանական տրավման:

Վ. Ի. Լեբեդևը և Օ. Ն. Կուզնեցովը (Кузнецов О. Н., Лебедев В. И., 1972) վերլուծում են, թե ինչպես է տրավմայից հետո ստիգմատիզացիան ուժեղացնում սոցիալական մեկուսացումը: Հեղինակները նշում են, որ սոցիալական միջավայրի բացասական արձագանքը (օրինակ՝ մեղադրանք) ստիպում է անհատին հետ քաշվել՝ խաթարելով աջակցության որոնման հնարավորությունը:

Հ. Թաջֆելը և Ջ. Թըրներն (Tajfel, & Turner, 1986) իրենց սոցիալական ինքնության տեսությունում ցույց են տալիս, որ տրավմայի հետևանքով ստիգմատիզացված անձինք (օրինակ՝ փախստականներ) կորցնում են դրական ինքնընկալումը, ինչը հանգեցնում է խմբից օտարման և մեկուսացման՝ խորացնելով ներքին կոնֆլիկտը:

Մշակութային նորմերը էական ազդեցություն ունեն տրավմայի ընկալման, դրսևորման և հաղթահարման վրա: Տրավմատիզացիայի սոցիալ-հոգեբանական մեխանիզմները չեն կարող լիովին հասկանալի լինել առանց մշակութային համատեքստի, քանի որ մշակույթը սահմանում է, թե ինչն է համարվում տրավմատիկ, ինչպես է այն մեկնաբանվում և ինչպիսի աջակցություն է ընդունելի:

Ջ. Ալեքսանդերը (Alexander, Eyerman, Giesen, Smelser & Sztompka, p. 2004) «մշակութային տրավմայի» տեսությունում նշում է, որ կոլեկտիվ տրավման կախված է մշակութային իմաստավորումից: Օրինակ՝ ցեղասպանությունը կարող է ընկալվել որպես ազգային ինքնության մաս, ինչն ազդում է սոցիալական համախմբվածության և անհատի հոգեբանական արձագանքի վրա: Մշակութային պատումները (նարատիվներ) կարող են ուժեղացնել կամ մեղմել տրավմայի ազդեցությունը:

Տ. Լ. Կրյուկովան (Крюкова, 2004) վերլուծում է, թե ինչպես են մշակութային նորմերը որոշում տրավմայի հաղթահարման ռազմավարությունները: Հեղինակը նշում է, որ տրավմայի մասին լռելը կարող է ընկալվել որպես ուժի նշան, ինչը խոչընդոտում է սոցիալական աջակցության որոնմանը և խորացնում մեկուսացումը:

Մ.Ե.Հ. Բրեյվ Հարթը (Brave Heart, M. Y. H., 1998) նշում է, որ մշակութային ծեսերը (օրինակ՝ բնիկ ամերիկացիների մոտ) օգնում են տրավմայի հաղթահարմանը: Մշակույթը կարող է ապահովել սոցիալական աջակցություն՝ մեղմելով տրավմայի ազդեցությունը:

Ե. Չերեպանովը (Черепанов Е.) նշում է, որ անհնար է խուսափել տրավմայի կրկնությունից: Այս «անվերջ կրկնության» զգացողությունը բնորոշ է ցանկացած տրավմայի: Ավելին, կան բազմաթիվ տրավմայի

ախտանիշներ, որոնք կապված են դրա հետ: Դրանք են ֆլեշբեքերը, տրավմայի շարունակականության զգացողությունը և այլն: Պատմական «դեժավյուից» բացի, կոլեկտիվ տրավմայի այլ բաղադրիչներ էլ կան, որոնք որոշում են, թե ինչպես է այն վերապրվում: Օրինակ՝ մասսիֆիկացիան (մեծ թվով մարդկանց տրավմատիզացիա) և ագրեզացիան (ընդհանուր փորձի առաջացում, որով վերապրած մարդիկ կարող են կիսվել): Ե. Չերեպանովն առանձնացնում է կոլեկտիվ տրավմայի երեք տեսակ՝ զանգվածային, սոցիալական և մշակութային: Բոլոր տրավմաներն, իհարկե, բացասական են, բայց որոշներն ավելի վատ, քան մյուսները: Օրինակ, զանգվածային տրավման, ինչպիսին է բնական աղետը, որը, ինչ-որ առումով, «լավագույնն» է «վատ տրավմաներից», քանի որ բոլորը գրեթե նույն են վերապրել, բոլորը հասկանում են միմյանց և քննարկում միմյանց հետ: Համաձայն հեղինակի՝ դա է պատճառը, որ բնական աղետն ամենաքիչն է առաջացնում երկարատև հետտրավմատիկ խանգարումներ:

Այսպիսով, սոցիալական տրավման տարբերվում է մշակութային տրավմայից: Եթե առաջինը պատասխանատու է սոցիալական ինքնության ձևավորման համար, ապա մշակութային տրավման թողնում է մշակութային ժառանգություն:

ՏԵՂԱՀԱՆՎԱԾ ԱՆՁԻ ՏՐԱՎՄԱՏԻԶԱՑԻԱՅԻ ՄԵԽԱՆԻԶՄՆԵՐԸ

Բռնի տեղահանության տրավմատիզացիան առանձնանում է իր երկակի բնույթով. այն միաժամանակ անհատական և կոլեկտիվ փորձառություն է: Տեղահանվածը կարող է զգալ օտարացում, վախ, անօգնականություն և վիշտ, մինչդեռ սոցիալական կամ էթնիկական խումբը կրում է մշակութային, սոցիալական և պատմական կապերի խզման հետևանքները: Այդ գործընթացը հաճախ ուղեկցվում է հետտրավմատիկ սթրեսով, ինքնության ճգնաժամով և սոցիալական միջավայրին հարմարվելու դժվարություններով:

Տեղահանության տրավմատիզացիայի մասին խոսելիս կարևորում ենք հիշել Ուոքեր Քոնների, որը նշում է, որ էթնիկ հայրենիքը շատ ավելին է, քան տարածքը: Ինչպես վկայում է այնպիսի հուզառատ եզրույթների գրեթե համընդհանուր գործածությունը, ինչպիսիք են «հայրենի երկիրը», «ծննդավայրը», «նախնիների երկիրը», «երկիր, որտեղ իմ հայրերն են մահացել» և, վերջապես, «հայրենիքը», նման կերպ բնութագրվող տարածքը ստանում է հուզական, գրեթե պատկառանք ներշնչող երանգավորում: Հայրենիքի հետ այս հուզական կապը բխում է նրա որպես մշակութային օջախի և շատ հաճախ որպես էթնոազգային խմբի աշխարհագրական ակունքի ընկալումից: Բիսմարկյան եզրաբանությամբ՝ «Blut und Boden!», արյունն ու հողը խառնվել են: Հուզահամակ «իմ

արմատներ» հասկացությունը ենթադրում է հող: Հայրենիքի և իր ժողովրդի միջև այդպիսով ստեղծվող հոգեբանական զուգորդումները առավել (և ոչ պակաս) ուժգին են դրանց հուզական լինելու և բանական եզրույթներով մեկնաբանելուն ընդդիմանալու պատճառով (Սփյուռքագիտություն, 2022, էջ 67-69):

Բռնի տեղահանվածների հոգեկան առողջության խանգարումները սովորաբար ունեն համալիր բնույթ և ազդում են անհատի գրեթե բոլոր ոլորտների վրա՝ հուզական, ճանաչողական, վարքային, մոտիվացիոն-պահանջմունքային, հաղորդակցական: Այս խանգարումները կարող են հանգեցնել անհատի գլոբալ խնդիրների՝ ինքնության ճգնաժամ, հոգեհամաժանգի ախտանիշներ և խանգարումներ (Падун, 2012, с. 106):

Գ. ՈՒ. Սոլյատովան, նշում է, որ բռնի տեղահանվածների մոտ նորմայի և պաթոլոգիայի սահմանը դառնում է անորոշ: Այն, ինչ սովորական կյանքի պայմաններում կարող է մեկնաբանվել որպես հոգեկան առողջության խանգարում, բռնի տեղահանության անսովոր իրավիճակում ներկայացնում է նորմալ հակազդում ոչ նորմալ հանգամանքներին (Солдатова, 2001):

Ոչ միայն տրավմա վերապրած անձինք, այլև նրանց մերձավորներն են ենթարկվում տրավմատիկ ազդեցության: Օրինակ՝ Պարսից ծոցի պատերազմին մասնակցած զինվորականների երեխաները ցույց են տվել անհանգստության և դեպրեսիայի բարձր մակարդակ (Al-Turkait, Ohaeri, 2008., p. 12.): Վիետնամի պատերազմի վետերանների ՀՏՄԻ-ն նրանց երեխաների մոտ պայմանավորել է վարքային խանգարումներ (Caselli, 1995): Հոլոքոստի զոհերի ընտանիքներում ուսումնասիրվել է ծնողական տրավմայի և ՀՏՄԻ-ի միջսերնդային ազդեցությունը ծնողների գործառնությունների, երեխաների զարգացման և ընտանիքի գործունեության վրա (Dekel, Goldblatt, 2008):

Եզրակացություն

Տեղահանությունն այսօր համարվում է ամենածանր մակրոսոցիալական խնդիրներից մեկը, որը բնորոշ է բազմաթիվ երկրների և ժողովուրդների: Էթնիկ զտումները, տեղահանությունները՝ որպես զանգվածային ճգնաժամ, նպաստում են հետտրավմատիկ սթրեսի և տրավմատիզացիայի զարգացմանը: Տրավման ոչ միայն անհատական, այլև խմբային իրողություն է, որտեղ սոցիալական միջավայրը, մշակութային նորմերը և իշխանության կառուցվածքները որոշում են դրա ընկալումն ու հետևանքները: Կոլեկտիվ տրավման, ինչպես պատմական աղետները, ցեղասպանությունները, բռնի տեղահանությունները դառնում են կոլեկտիվ ինքնության մաս և փոխանցվում սերունդներին՝ մշակութային

հիշողության ու սովորույթների միջոցով: Պետք է նշենք, որ տեղահանության արդյունքում սոցիալական աջակցությունն ու ընտանեկան կապերը խթանում են հուզական վերականգնումը, մինչդեռ ստիգմատիզացիան ու մեկուսացումը խորացնում են տառապանքը: Ուստի, տրավմատիզացիայի հաղթահարումը պահանջում է ինչպես ներքին, այնպես էլ արտաքին ռեսուրսների ընդգրկում: Մշակութային նարատիվները և արժեքային համակարգերը կարևոր դեր են խաղում տեղահանության տրավմայի իմաստավորման մեջ՝ դարձնելով այն կամ զարգացման հնարավորություն, կամ խաթարման աղբյուր:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Դասական հոգեվերլուծության հիմունքները (2019) Ուսումնական ձեռնարկ/ Հեղ. Խումբ: Խմբ.՝ Ս. Մարգարյան, Մ. Ռեշետնիկով, Ա. Պրիտց. – Եր.: Հեղ. Հրատ.,– 472 էջ:
Dasakan hogeverlowc'owt'yan himownqner' (2019) Owsowmnakan d'er'nark/ Hegh. Xowmb; Xmb.' S. Margaryan, M. R'eshetnikov, A. Pritc. – Er.: Hegh. Hrat.,– 472 e'j: (in Armenian)
2. Սփյուռքագիտություն (2022) Քննական անթոլոգիա /Կազմ. և խմբ.՝ Վ. Սահակյան.– Եր.: ԵՊՀ հրատ., 586 էջ:
Sp'yowr'qagitowt'yown (2022) Qnnakan ant'ologia /Kazm. & xmb.' V. Sahakyan.– Er.: EPH hrat., 586 e'j: (in Armenian)
3. Александровский, Ю.А. (2000). Социально-стрессовые расстройства. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 45-67.
Aleksandrovskii, Yu.A. (2000). Sotsial'no-stressovye rasstroistva. Moskva: GEOTAR-Media, 45-67. (in Russian)
4. Анохин, П.К. (1978). Избранные труды: Философские аспекты теории функциональных систем. М.: Наука, 89-112.
Anokhin, P.K. (1978). Izbrannye trudy: Filosofskie aspekty teorii funktsional'nykh sistem. M.: Nauka, 89-112. (in Russian)
5. Варга А.Я., Будинайте Г.Л. Травма прошлого в России и возможности применения системной семейной терапии // Материалы российско-немецкой конференции «Травма прошлого в России и Германии: психологические последствия и возможности психотерапии». М.: ИППИП, 2010. С. 141-152.

- Varga A.Ya., Budinaite G.L. Travma proshlogo v Rossii i vozmozhnosti primeneniya sistemnoi semeinoi terapii //Materialy rossiisko-nemetskoj konferentsii «Travma proshlogo v Rossii i Germanii: psikhologicheskie posledstviya i vozmozhnosti psikhoterapii». M.: IPPiP, 2010. S. 141-152. (in Russian)
6. Кузнецов О.Н., Лебедев В.И. (1972.) Психология и психопатология одиночества. М.: Медицина, 337 с.
Kuznetsov O.N., Lebedev V.I. (1972.) Psikhologiya i psikhopatologiya odinochestva. M.: Meditsina, 337 s. (in Russian)
7. Крюкова Т.Л. (2004) Психология совладающего поведения: монография. Кострома: Avantitul. – 344 с.
Kryukova T.L. (2004) Psikhologiya sovladayushchego povedeniya: monografiya. Kostroma: Avantitul. – 344 s. (in Russian)
8. Падун М.А., Котельникова А.В. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 206 с.
Padun M.A., Kotel'nikova A.V. Psikhicheskaya travma i kartina mira: Teoriya, empiriya, praktika. – M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2012. – 206 s. (in Russian)
9. Погодин И.А. Гештальт-терапия в работе с психической травмой: диалоговофеноменологическая модель //Московский психотерапевтический журнал, 2009, № 4, С. 75– 95.
Pogodin I.A. Geshtal't-terapiya v rabote s psikhicheskoi travmoy: dialogovofenomenologicheskaya model' //Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal, 2009, № 4, S. 75– 95. (in Russian)
10. Солдатова Г.У. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности. М.: Смысл, 2002.; Соколова Е. Т. Модель психологической помощи вынужденным мигрантам в контексте проблематики насилия и расстройств самоидентичности // Психологи о мигрантах и миграции в России: Информационно-аналитический бюллетень. М., 2001. № 2. С. 21–43.
Soldatova G.U. Psikhologicheskaya pomoshch' migrantam: travma, smena kul'tury, krizis identichnosti. M.: Smysl, 2002.; Sokolova E. T. Model' psikhologicheskoi pomoshchi vynuzhdennym migrantam v kontekste problematiki nasiliya i rasstroistv samoidentichnosti // Psikhologi o migrantakh i migratsii v Rossii: Informatsionno-analiticheskii byulleten'. M., 2001. № 2. S. 21–43. (in Russian)

11. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика. – Институт психологии РАН, 2009. – 304 с.
Tarabrina N.V. Psikhologiya posttravmaticheskogo stressa: Teoriya i praktika. – Institut psikhologii RAN, 2009. – 304 s. (in Russian)
12. Черепанов Е. Социальная психология травмы. <https://psy.su/feed/9107/> (11.03.2025)
Cherepanov E. Sotsial'naya psikhologiya travmy. <https://psy.su/feed/9107/> (11.03.2025) (in Russian)
13. Alexander, J. C., Eyerman, R., Giesen, B., Smelser, N. J., & Sztompka, P. (2004). Cultural Trauma and Collective Identity. Berkeley: University of California Press.
14. Al-Turkait F.A., Ohaeri J.U. Psychopathological status, behavior problems, and family adjustment of Kuwaiti children whose fathers were involved in the first Gulf war // Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health. – 2008. – Vol. 2 (1). – P. 12.
15. Beck, A. T. (1976). Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. New York: International Universities Press.
16. Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment. London: Hogarth Press.
17. Brave Heart, M. Y. H. (1998). "The Return to the Sacred Path: Healing the Historical Trauma and Historical Unresolved Grief Response Among the Lakota." Smith College Studies in Social Work, 68(3), pp. 287-305
18. Dekel R., Goldblatt H. Is there intergenerational transmission of trauma? The case of combat veterans' children // American Journal of Orthopsychiatry. – 2008. – Vol. 78 (3). – P. 281-289.
19. Van der Kolk, B. A. (2014). The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma. New York: Viking, pp. 21-39.
20. Freud, S. (1896). "The Aetiology of Hysteria." In The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud (Vol. 3, pp. 189-221). London: Hogarth Press, 1953. (Original work published 1896):
21. Frankl, V. E. (1959). Man's Search for Meaning. Boston: Beacon Press.
22. Janoff-Bulman, R. (1992). Shattered Assumptions: Towards a New Psychology of Trauma. New York: Free Press, 1-27:
23. Herman, J. L. (1992.): Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence–From Domestic Abuse to Political Terror. New York: Basic Books.

24. Herman, J. L. (1994). Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence- From Domestic Abuse to Political Terror. Gender and Society Vol. 8, No. 1 (Mar., 1994), Published By: Sage Publications, Inc., pp. 136-138.
25. Caselli L.T. The effect of PTSD and combat level on Vietnam veterans' perceptions of child behavior and marital adjustment // Journal of Clinical Psychology. – 1995. – Vol. 51 (1). – p. 4-12.
26. Crittenden, P. M. (1999). "Attachment and Psychopathology." In Attachment Theory and Psychoanalysis. New York: Other Press.
27. Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). "Conceptualizing Stigma." Annual Review of Sociology, 27(1), 363-385, DOI: 10.1146/annurev.soc.27.1.363.
28. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer., p. 19-45.
29. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). "The Social Identity Theory of Intergroup Behavior." In S. Worchel (Ed.), Psychology of Intergroup Relations (pp. 7-24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
30. Goffman, E., (1963). Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 147 pp.

ЛЕВОН САРГСЯН, АЙК АВАГИМЯН - ПРОБЛЕМА ТРАВМАТИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ВЫНУЖДЕННО ПЕРЕМЕЩЕННОГО ЛИЦА

Ключевые слова: травма, травматизация, кризис, переселение, социокультурная изоляция, идентичность

В современном гуманистическом мире продолжают нескончаемые войны, геноциды и насильственные переселения. Ярким свидетельством этого стало насильственное перемещение 120 000 арцахцев с их исторической родины в результате карабахских войн и последующей блокады. В цепи проблем, с которыми сталкиваются вынужденно переселённые лица в новых жизненных условиях, особенно выделяются проявления травматизации, которые наряду с социально-психологическими и психопатологическими проявлениями вызывают сегодня наибольшую тревогу.

Следует отметить, что переселение как социально-психологическая травма сопровождается посттравматическими стрессовыми проявлениями, в результате чего возникающие расстройства наносят ущерб всем сферам человеческой жизнедеятельности – биологической, психологической и

социальной, – приводя к устойчивым личностным изменениям не только у самих пострадавших, но и в их социальном окружении.

С этой точки зрения истощение адаптационных ресурсов личности в результате травматизации, социокультурная изоляция и отсутствие систем социально-психологической поддержки усугубляют ситуацию, формируя не только индивидуальный, но и общественный кризис. Следовательно, исследование травматизации, вызванной насильственным переселением, направлено на понимание причин и динамики её формирования как на уровне личности, так и на уровне социальной группы.

LEVON SARGSYAN, HAYK AVAGIMYAN - THE PROBLEM OF TRAUMATIZATION AMONG DISPLACED PERSONS

Keywords: *trauma, traumatization, crisis, displacement, socio-cultural isolation, identity*

Armed conflicts and forced displacements remain a persistent challenge in today's world. The recent displacement of 120,000 Armenians from Artsakh, following the wars and subsequent blockade, is a striking example. Within the broad range of difficulties faced by forcibly displaced persons, we are concerned with the manifestations of traumatization, which-alongside socio-psychological and psychopathological expressions-are especially alarming today. It should be noted that displacement, as a socio-psychological trauma, is accompanied by post-traumatic stress manifestations, with the resulting disorders affecting all spheres of human activity-biological, psychological, social-leading to lasting personal changes not only for those directly affected but also for the broader social environment.

From this perspective, the depletion of an individual's adaptive resources as a result of traumatization, along with socio-cultural isolation and the absence of systems of socio-psychological support, exacerbates the existing situation, leading to a crisis not only on the individual but also on the societal level. Consequently, the study of traumatization caused by forced displacement is aimed at understanding its causality and developmental dynamics at both the individual and group levels.

Ներկայացվել է՝
Գրախոսվել է՝

02.10.2025 թ.
06.11.2025 թ.

ПРОБЛЕМЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ НАЛОГОВОГО АДМИНИСТРИРОВАНИЯ В СТРОИТЕЛЬНОМ СЕКТОРЕ

**АРТАК АРУСТАМЯН
КАРЕН НЕРСИСЯН**

Аннотация

В статье рассматриваются ключевые проблемы цифровизации налогового администрирования в строительном секторе Армении и России. На основе анализа статистических данных и международного опыта выявлены основные барьеры внедрения цифровых технологий: фрагментарность данных, высокий уровень неформальной занятости, сложности контроля за НДС, слабая интеграция информационных систем, а также низкий уровень цифровой грамотности отдельных участников.

В работе предложены рекомендации по совершенствованию цифровой среды налогового администрирования, предполагающему внедрение единой платформы, электронного реестра работников, использование искусственного интеллекта для оценки налоговых рисков и гармонизацию стандартов с международными практиками.

Ключевые слова: *налоговое администрирование, цифровизация, строительство, налогообложение, НДС, теневая экономика, электронные платформы*

Введение

Строительный сектор является одной из ключевых отраслей экономики, обеспечивающей не только рост валового внутреннего продукта (ВВП), но и формирование значительного количества рабочих мест, стимулирование смежных отраслей – производства строительных материалов, транспорта, логистики и финансовых услуг. В странах с развивающейся экономикой, включая Армению и Россию, строительство играет особую роль в структурных преобразованиях и формировании инвестиционного климата.

Наряду с этим именно строительная отрасль традиционно считается одной из наиболее уязвимых с точки зрения налогового администрирования. Это связано с рядом объективных и субъективных

факторов: множественностью участников (заказчики, подрядчики, субподрядчики, поставщики), высокой долей наличных расчетов, значительным числом временно занятых работников и сложностью отслеживания финансовых потоков.

Все это создаёт условия для роста теневой экономики, уклонения от уплаты налогов и использования «серых» схем оптимизации налоговых обязательств.

В последние годы государственные органы активно внедряют цифровые технологии в налоговое администрирование. Цифровизация рассматривается как ключевой инструмент повышения прозрачности, снижения административных барьеров, ускорения обмена информацией между участниками рынка и налоговыми органами.

В частности, электронная отчётность, интеграция с банковскими системами, онлайн-регистрация сделок и внедрение автоматизированных платформ позволяют повысить эффективность контроля и снизить человеческий фактор в процессе налогового администрирования.

Тем не менее, несмотря на очевидные преимущества, процесс цифровизации сталкивается с целым рядом проблем. Среди них – фрагментарность данных, отсутствие единой интегрированной системы для строительного сектора, низкий уровень цифровой грамотности отдельных субъектов, слабая защита информации от киберугроз и наличие «узких мест» при администрировании налога на добавленную стоимость (НДС). Эти проблемы ограничивают эффективность налоговой системы и препятствуют созданию прозрачной и конкурентоспособной строительной отрасли.

Таким образом, исследование вопросов цифровизации налогового администрирования в строительстве является не только актуальным, но и стратегически важным для национальной экономики.

Цель исследования - выявить ключевые проблемы цифровизации налогового администрирования в строительном секторе и предложить рекомендации по их преодолению.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические основы цифровизации налогового администрирования и её роль в строительстве;
2. Изучить особенности строительного сектора, влияющие на специфику налогового администрирования;
3. Определить основные проблемы цифровизации налогового администрирования в строительном секторе Армении и России;

4. Сравнить национальные практики с международным опытом (Эстония, Грузия, страны ЕС);
5. Сформулировать рекомендации по повышению эффективности цифровизации налогового администрирования.

Теоретические основы

1. Понятие налогового администрирования

Налоговое администрирование в экономической науке определяется как совокупность организационно-правовых и управленческих мер, обеспечивающих своевременное и полное поступление налогов и сборов в бюджетную систему государства. Оно включает:

- постановку на учёт налогоплательщиков;
- контроль за правильностью исчисления и своевременностью уплаты налогов;
- применение мер ответственности за налоговые правонарушения;
- взаимодействие налоговых органов с иными государственными и частными структурами.

Эффективность налогового администрирования напрямую влияет на устойчивость государственных финансов, уровень доверия к налоговой системе и привлекательность инвестиционного климата.

2. Особенности налогового администрирования в строительном секторе

Строительный сектор обладает рядом специфических характеристик, усложняющих налоговое администрирование:

1. *Множественность участников* – в каждом проекте задействованы заказчики, подрядчики, субподрядчики, проектные организации и поставщики материалов;
2. *Сложность финансовых потоков* – движение денежных средств осуществляется через многоуровневые цепочки договоров;
3. *Высокая доля наличных расчетов* – особенно при оплате труда рабочих;
4. *Неформальная занятость* – значительная часть работников не оформлена официально, что снижает поступления по подоходному налогу и социальным взносам;
5. *Налоговые риски по НДС* – фиктивные договоры субподрядчиков и использование «бумажных компаний» для ухода от налогообложения.

Эти факторы делают строительный сектор одним из самых проблемных с точки зрения налоговой прозрачности.

3. Цифровизация налогового администрирования

Под цифровизацией налогового администрирования понимается внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для автоматизации процессов сбора, обработки и анализа налоговой информации [1].

Основные элементы цифровизации включают:

- электронную отчётность (онлайн-декларирование налогов);
- электронные счета-фактуры и фискальные чеки;
- интеграцию баз данных (налоговых, таможенных, банковских, кадастровых);
- системы риск-анализа для отбора налогоплательщиков к проверкам;
- использование Big Data и искусственного интеллекта (AI) для выявления подозрительных транзакций;
- онлайн-мониторинг оборотов и движения денежных средств.

Цифровизация позволяет сократить административные издержки, ускорить налоговый процесс и минимизировать влияние человеческого фактора.

4. Международный опыт

Эстония

Эстония считается одним из лидеров в сфере цифрового налогового администрирования. В стране внедрена система e-Tax, позволяющая подавать декларации онлайн, контролировать уплату налогов в реальном времени и обмениваться информацией между госструктурами [11].

Грузия

Грузия также активно внедряет электронные платформы для администрирования налогов. В результате в течение 2010–2020 гг. уровень теневой экономики снизился более чем на 20%.

Страны ЕС

В Европейском союзе активно применяется практика электронных счетов-фактур (e-invoice), что позволяет автоматически контролировать обороты по НДС. В Литве и Польше система SAF-T (Standard Audit File for Tax) обеспечивает налоговым органам прямой доступ к бухгалтерским данным компаний [12].

5. Применимость к строительному сектору

Международный опыт показывает, что цифровизация эффективна только при комплексном внедрении, когда налоговые органы имеют доступ к данным из различных источников: строительных разрешений, кадастров, банковских операций, социальных фондов.

Цифровые технологии, применяемые в процессах строительства на всех его этапах, начиная с разработки проектно-сметной документации,

позволяют значительно снизить риски в области налогообложения строительных организаций благодаря эффективному учету [7].

Со стороны налоговых органов предполагается использование цифровых технологий в области взаимодействия с налогоплательщиками и в сфере налогового контроля, потому что строительный сектор выступает одним из тех, где зачастую используются схемы мошенничества, связанные с попыткой ухода от уплаты налогов [14].

Для Армении и России актуальна задача создания единой цифровой экосистемы налогового администрирования, включающей строительный сектор как один из приоритетных направлений.

Методология исследования

Методологическая основа исследования базируется на сочетании общенаучных и специальных методов экономического анализа, которые позволяют выявить проблемы цифровизации налогового администрирования в строительном секторе и предложить пути их решения.

Цифровизация налогового администрирования создает мультипликативные эффекты для экономического развития посредством нескольких каналов воздействия. Повышение собираемости налогов обеспечивает увеличение доходов бюджета, что создает дополнительные возможности для финансирования государственных программ развития инфраструктуры, образования и здравоохранения. Улучшение налогового климата способствует повышению инвестиционной привлекательности юрисдикции и стимулирует приток как внутренних, так и внешних инвестиций [6].

Снижение административных барьеров и издержек ведения бизнеса создает благоприятные условия для развития предпринимательства, особенно в сфере малого и среднего бизнеса [13].

1. Подход исследования

Цифровизация налогового администрирования в строительстве рассматривается как многофакторный процесс, в котором переплетаются экономические, правовые, организационные и технологические аспекты [5]. Поэтому исследование строится на принципах:

- системного анализа-изучения взаимосвязей между строительным сектором, налоговыми органами и цифровыми платформами;
- сравнительного анализа-сопоставления практик Армении, России и ряда стран ЕС (Эстония, Литва, Грузия);

- институционального подхода-рассмотрения влияния законодательства и организационных структур на процессы цифровизации.

2. Методы исследования

В работе применяются следующие методы:

1. **Анализ и синтез** – для выявления ключевых элементов системы налогового администрирования.
2. **Сравнительно-правовой** метод – для изучения нормативных основ цифровизации налоговой системы.
3. **Экономико-статистический** анализ – для оценки динамики налоговых поступлений, уровня занятости и объёмов строительной деятельности (2018–2025 гг.) [3].
4. **Моделирование** – для прогнозирования влияния цифровизации на налоговые поступления в строительстве.
5. **Качественный анализ** – для выявления барьеров и рисков внедрения цифровых технологий.

3. Эмпирическая база исследования

В качестве источников информации использованы:

- данные Комитета государственных доходов Армении и Федеральной налоговой службы России [4];
- статистика Национальной службы статистики Армении и Росстата;
- отчёты международных организаций (OECD, Всемирный банк, IMF) [9];
- научные публикации и аналитические обзоры по цифровизации налогового администрирования.

4. Используемые индикаторы

Для анализа применяются следующие показатели:

- доля строительного сектора в ВВП (2018–2025 гг.);
- налоговые поступления от строительных организаций;
- уровень неформальной занятости в отрасли;
- доля НДС в налоговых поступлениях;
- степень использования цифровых инструментов (онлайн-отчётность, электронные счета-фактуры, интеграция баз данных).

5. Макеты графиков

В аналитической части будут представлены графики, иллюстрирующие:

- Рисунок 1. Доля неформальной занятости в строительстве;
- Рисунок 2. Налоговые разрывы по НДС (%);

- Рисунок 3. Количество зафиксированных киберинцидентов в налоговой сфере (2018–2024 гг.);
- Рисунок 4. Прогноз влияния электронного реестра на налоговые поступления (2025–2030 гг.);
- Рисунок 5. Меры киберзащиты и их ожидаемый эффект.

Аналитическая часть

Цифровизация налогового администрирования в строительном секторе Армении и России проходит в условиях глубоких структурных вызовов. Несмотря на внедрение электронных платформ и развитие онлайн-отчётности, эффективность администрирования остаётся ограниченной [2].

1. Фрагментарность данных

Отсутствие единой платформы, объединяющей строительные разрешения, кадастровые данные, банковские операции и налоговые отчёты, приводит к информационным разрывам.

- Строительные компании часто ведут бухгалтерский учёт в различных форматах.
- Данные о сделках могут фиксироваться в налоговых органах, но не синхронизироваться с системами архитектурного и кадастрового учёта.

2. Высокий уровень неформальной занятости

Согласно экспертным оценкам, 35–40% работников строительного сектора в Армении и около 25% в России заняты неофициально. Это приводит к недопоступлениям по подоходному налогу и социальным платежам.

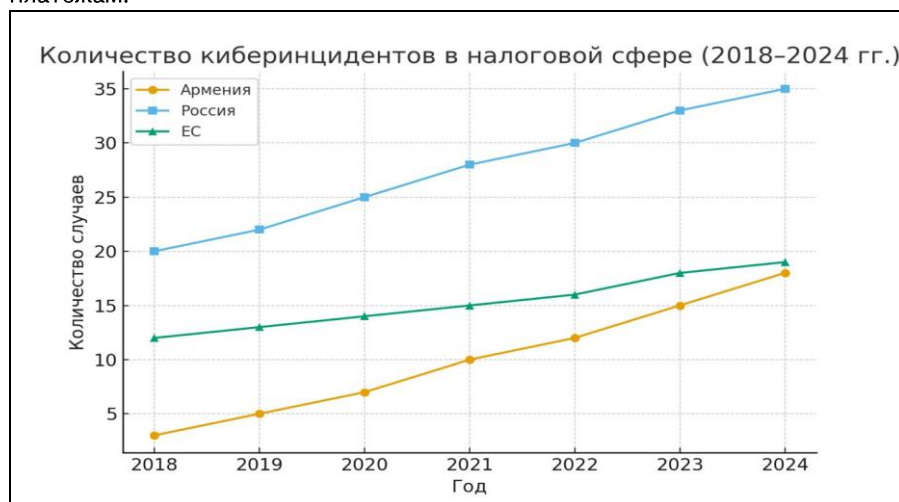


Рисунок 1. Доля неформальной занятости в строительстве

(линейный график: Армения – красная линия, Россия – синяя линия, ЕС – зелёная линия)

3. Сложности администрирования НДС

НДС остаётся одним из наиболее проблемных налогов в строительстве:

- Использование фиктивных компаний для искусственного завышения расходов;
- Многоуровневые цепочки субподрядов, где часть операций носит «бумажный» характер;
- Проблемы возврата НДС при крупных инвестиционных проектах.

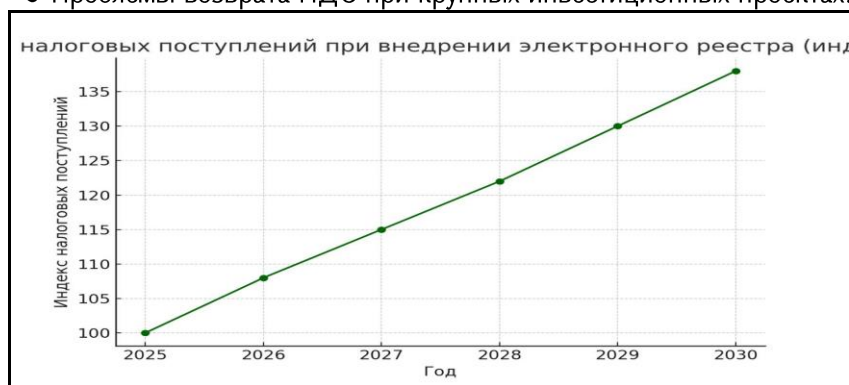


Рисунок 2. Налоговые разрывы по НДС (%)

(гистограмма для Армении, России и стран ЕС)

4. Недостаточная интеграция информационных систем

В Армении и России налоговые базы не всегда синхронизированы с системами:

- кадастра недвижимости;
- банковского мониторинга;
- системы разрешений на строительство;

В результате у налоговых органов нет единой картины движения средств в отрасли.

5. Кадровые и технические барьеры

Малые строительные компании сталкиваются со следующими проблемами:

- нехватка специалистов по работе с электронными платформами;

- дополнительные затраты на бухгалтерское ПО;
- слабое понимание преимуществ цифровизации.

6. Киберриски

Переход на цифровую отчётность повышает риск:

- утечек данных;
- атак на серверы налоговых органов;
- манипуляций с электронными документами.

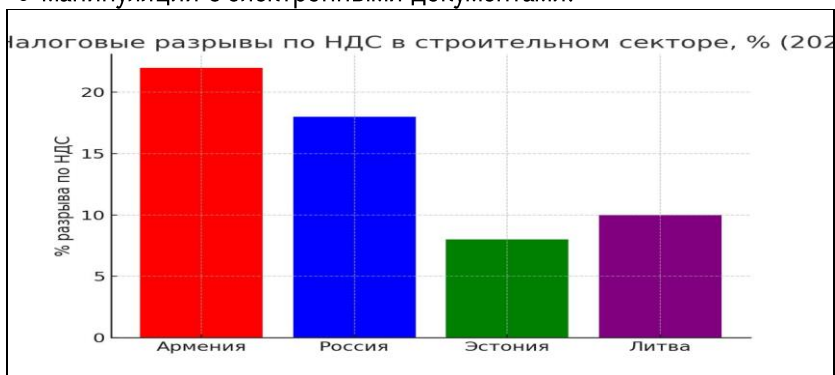


Рисунок 3. Количество зафиксированных киберинцидентов в налоговой сфере (2018–2024 гг.)

(линейный график: тенденции роста атак в Армении, России и ЕС)

Таким образом, проведённый анализ показывает, что ключевыми проблемами цифровизации налогового администрирования в строительном секторе являются [10]:

1. Фрагментарность данных и отсутствие единой платформы;
2. Высокий уровень неформальной занятости;
3. Проблемы администрирования НДС;
4. Недостаточная интеграция информационных систем;
5. Ограниченная цифровая грамотность участников рынка;
6. Рост киберугроз.

Рекомендации

На основе проведённого анализа можно выделить комплекс мер, направленных на повышение эффективности цифровизации налогового администрирования в строительном секторе. Предлагаемые решения охватывают институциональные, технологические и организационные аспекты.

1. Создание единой цифровой платформы для строительного сектора

- Формирование интегрированной системы, объединяющей налоговые данные, кадастровый учёт, разрешения на строительство и банковский мониторинг;
- Автоматическая синхронизация информации между налоговой службой, муниципальными органами и строительными компаниями;
- Внедрение системы электронных контрактов (e-contracts), что позволит минимизировать риск использования фиктивных субподрядчиков.

2. Электронный реестр работников

- Введение системы персональных QR-кодов или биометрической идентификации для строительных рабочих;
- Автоматическая регистрация работников в базе налоговых органов;
- Сокращение доли неформальной занятости и рост поступлений по подоходному налогу и социальным взносам.

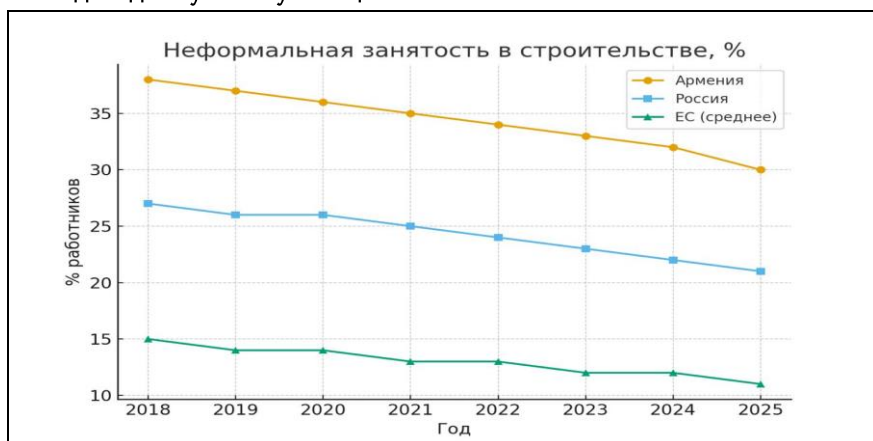


Рисунок 4. Прогноз влияния электронного реестра на налоговые поступления (2025–2030 гг.)

(линейный график: рост поступлений при снижении неформальной занятости)

3. Автоматизация администрирования НДС

- Введение обязательной системы электронных счетов-фактур (e-invoice) для всех строительных компаний;
- Использование технологии блокчейн для отслеживания цепочек субподрядов и исключения фиктивных компаний;
- Автоматический анализ налоговых разрывов по НДС с помощью Big Data.

4. Использование искусственного интеллекта и аналитики данных

- Применение AI-алгоритмов для выявления подозрительных транзакций и прогнозирования налоговых недоимок;
- Система «умного отбора» компаний для налоговых проверок, снижающая нагрузку на малый бизнес и усиливающая контроль над рискованными субъектами.

5. Повышение цифровой грамотности участников рынка

- Разработка образовательных программ для малых и средних строительных компаний.
- Организация онлайн-курсов и консультационных центров при налоговых органах.
- Финансовая поддержка компаний при переходе на цифровые системы.

6. Усиление киберзащиты

- Создание специализированного центра кибербезопасности при налоговых органах.
- Использование технологий двухфакторной аутентификации, шифрования данных и регулярных аудитов.
- Сотрудничество с международными организациями по вопросам защиты налоговых данных.

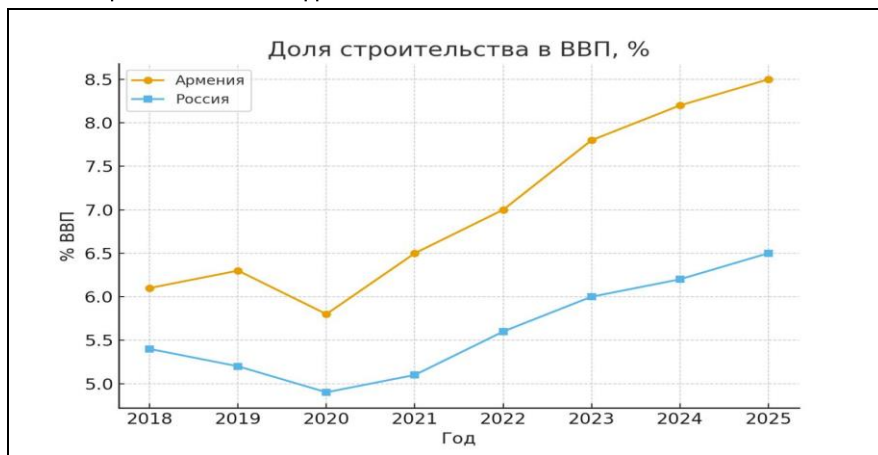


Рисунок 5. Меры киберзащиты и их ожидаемый эффект

(инфографика: защита данных → снижение рисков → рост доверия к системе)

7. Гармонизация с международными практиками

- Сближение национальных стандартов налогового администрирования с практиками ЕС и OECD [6].

- Внедрение стандартов SAF-T (Standard Audit File for Tax) для унификации обмена данными.
- Развитие международного сотрудничества в сфере налоговой цифровизации.

Внедрение данных рекомендаций позволит:

- снизить долю неформальной занятости в строительстве;
- увеличить налоговые поступления на 15–20% в среднесрочной перспективе;
- повысить доверие бизнеса к налоговым органам;
- обеспечить устойчивое развитие строительного сектора.

Заключение

Проведённое исследование показало, что цифровизация налогового администрирования в строительном секторе является одним из ключевых инструментов повышения прозрачности экономики, сокращения теневой занятости и увеличения налоговых поступлений.

Несмотря на активное внедрение отдельных цифровых решений (электронная отчётность, онлайн-кассы, электронные счета-фактуры), строительный сектор Армении и России продолжает сталкиваться с рядом серьёзных проблем:

1. Фрагментарность данных и отсутствие единой интегрированной платформы;
2. Высокий уровень неформальной занятости, приводящий к потерям бюджета;
3. Налоговые риски по НДС и использование фиктивных субподрядчиков;
4. Недостаточная интеграция информационных систем (налоговые органы – кадастр – банки);
5. Ограниченный уровень цифровой грамотности участников рынка;
6. Рост киберугроз, связанных с переходом на цифровые формы отчётности.

В статье предложен ряд мер, которые могут стать основой для повышения эффективности налогового администрирования:

- создание единой цифровой платформы для строительного сектора;
- внедрение электронного реестра работников для снижения уровня неформальной занятости;
- развитие системы e-invoice и использование блокчейн-технологий для контроля субподрядных цепочек;

- применение искусственного интеллекта и Big Data для анализа налоговых рисков;
- повышение цифровой грамотности субъектов рынка;
- усиление мер киберзащиты;
- гармонизация национальных практик с международными стандартами (OECD, EC).

Научная новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении проблем цифровизации налогового администрирования именно в строительном секторе, где переплетаются организационные, экономические и технологические барьеры.

Практическая значимость работы состоит в том, что предложенные меры могут быть использованы налоговыми органами, органами государственной власти и самими строительными компаниями для повышения эффективности администрирования, снижения уровня уклонения от налогов и роста инвестиционной привлекательности отрасли.

Таким образом, цифровизация налогового администрирования должна рассматриваться не только как технологический процесс, но и как стратегическое направление реформирования налоговой системы, напрямую влияющее на устойчивое развитие строительного сектора и всей экономики в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ REFERENCES

1. Артеменко Д.А. Цифровизация налогового администрирования: вызовы и перспективы // Финансы и кредит. – 2022. – №5. – С. 15–26.
Artemenko D.A. Cifrovizacija nalogovogo administrirovanija: vyzovy i perspektivy // Finansy i kredit. – 2022. – №5. – S. 15–26.
2. Петросян А.Г. Проблемы администрирования НДС в строительном секторе Армении // Экономика и управление. – 2021. – №4. – С. 88–96.
Petrosjan A.G. Problemy administrirovanija NDS v stroitel'nom sektore Armenii // Jekonomika i upravlenie. – 2021. – №4. – S. 88–96.
3. Федеральная налоговая служба РФ. Годовой отчёт о деятельности. – Москва, 2023.
Federal'naja nalogovaja sluzhba RF. Godovoj otchjot o dejatel'nosti. – Moskva, 2023.
4. Комитет государственных доходов Республики Армения. Статистический бюллетень. Ереван, 2023.
Komitet gosudarstvennyh dohodov Respubliki Armenija. Statisti-cheskij bjulleten'. Erevan, 2023.

5. Григорян К.С. Роль цифровых технологий в снижении теневой экономики // Журнал налоговой реформы. – 2020. – №3. – С. 44–53.
Grigorjan K.S. Rol' cifrovyyh tehnologij v snizhenii tenevoj jekonomiki // Zhurnal nalogovoj reformy. – 2020. – №3. – S. 44–53.
6. Что изменится в налоговой системе в 2025 году. (Электронный ресурс). – URL: https://www.forbes.ru/finansy/52_8129-cto-izmenitsa-v-nalogovoj-sisteme-v-2025-godu (Дата обращения: 15.07.2025).
Chto izmenitsja v nalogovoj sisteme v 2025 godu. (Jelektronnyj resurs). – URL: https://www.forbes.ru/finansy/52_8129-cto-izmenitsa-v-nalogovoj-sisteme-v-2025-godu (Accessed: 15.07.2025)
7. Чернышова Е.А., Зайцева И.Н. Налоговые правонарушения в РФ на примере строительной отрасли // Вестник науки. – 2020. – №12 (33).
Chernyshova E.A., Zajceva I.N. Nalogovye pravonarusheniya v RF na primere stroitel'noj otrasli // Vestnik nauki. – 2020. – №12 (33).
8. OECD. Tax Administration 2023: Comparative Information on OECD and Other Advanced and Emerging Economies. Paris: OECD Publishing, 2023.
9. World Bank. Digital Transformation of Tax Administration: Global Trends and Lessons. Washington, DC, 2022.
10. Alford, J., & James, O. E-Government and Public Sector Reform: Digitalization in Tax Administration. Public Management Review, 2021, 23(4), pp. 589–606.
11. Estonian Tax and Customs Board. E-Tax System Overview. Tallinn, 2022.
12. IMF. The Role of Digitalization in Modern Tax Systems. IMF Working Paper, 2021.
13. Filippovich A.A. Digital transformation of tax administration: impact on tax collection, compliance and economic development. The Eurasian Scientific Journal. 2025;17(s4): 52FAVN425. Available at: <https://esj.today/PDF/52FAVN425.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.).
14. A.S. Dolgacheva, Yu.N. Kharitonova, -He use of digital technologies in the field of taxation of construction organizations - Economy and Business: Theory and Practice, vol. 1-1 (119), 2025

ԱՐՏԱԿ ԱՌՍՏԱՄՅԱՆ, ԿԱՐԵՆ ՆԵՐՍԻՍՅԱՆ - ՇԻՆԱՐԱՐԱՐՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ ՀԱՐԿԱՅԻՆ ՎԱՐՉԱՐԱՐՈՒԹՅԱՆ ԹՎԱՅՆԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

Հիմնաբառեր՝ հարկային վարչարարություն, թվայնացում, շինարարություն, ԱԱՀ, սպվերային տնտեսություն, էլեկտրոնային հարթակներ

Հոդվածում ուսումնասիրվում են հարկային վարչարարության թվայնացման հիմնական խնդիրները Հայաստանի և Ռուսաստանի շինարարության ոլորտում: Վերլուծության հիման վրա բացահայտվել են թվային տեխնոլոգիաների ներդրման հիմնական խոչընդոտները՝ տվյալների մասնատվածություն, ոչ ֆորմալ զբաղվածության բարձր մակարդակ, ԱԱՀ վերահսկման բարդություններ, տեղեկատվական համակարգերի թույլ ինտեգրում և մասնակիցների թվային գրագիտության ցածր մակարդակ:

Հոդվածում ներկայացվում են առաջարկություններ հարկային վարչարարության թվային միջավայրի կատարելագործման ուղղությամբ. մեկ միասնական հարթակի ներդնում, աշխատողների էլեկտրոնային ռեեստրի ստեղծում, արհեստական բանականության կիրառություն հարկային ռիսկերի գնահատման համար, ինչպես նաև միջազգային ստանդարտներին ներդաշնակեցում:

Արդյունքները կարող են հիմք դառնալ կառուցապատման ոլորտում հարկային թվայնացման ռազմավարական քաղաքականության ձևակերպման համար:

ARTAK ARUSTAMYAN, KAREN NERSISYAN - PROBLEMS OF DIGITALIZATION OF TAX ADMINISTRATION IN THE CONSTRUCTION SECTOR

Keywords: *tax administration, digitalization, construction, VAT, shadow economy, electronic platforms*

The article examines the key challenges of digitalizing tax administration in the construction sectors of Armenia and Russia. Based on the analysis of statistical data and international practices, the main barriers to implementing digital technologies have been identified: data fragmentation, high levels of informal employment, difficulties in VAT control, weak integration of information systems, and low digital literacy among participants.

The paper proposes recommendations to improve the digital environment of tax administration, including the creation of a unified platform, the establishment of an electronic register of construction workers, the use of artificial intelligence for tax risk assessment, and the harmonization of standards with international best practices.

The findings provide a basis for developing a strategic framework for tax digitalization in the construction sector.

**Ներկայացվել է՝ 29.09.2025 թ.
Գրախոսվել է՝ 03.11.2025 թ.**

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻ ՔԱՆԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐ

ՄԻՔԱՅԵԼ ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ ԳԱՐՐԻԵԼ ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ

Համառոտագիր

Հայաստանում գիտության (հիմնարար և կիրառական) զարգացումը բուռն վերելք է ապրել խորհրդային իշխանության տարիներին: Դեռևս 1933 թվականի վերջին Հայաստանում գործել են 52 բուհ և գիտահետազոտական ինստիտուտներ: Գիտության զարգացումը նոր աստիճանի հասավ 1935 թվականին Երևանում Խորհրդային Միության գիտությունների ակադեմիայի մասնաճյուղի հիմնումից և պատերազմի տարիներին (1943 թ.)՝ Խորհրդային Հայաստանի գիտությունների ակադեմիայի բացումից հետո (Հայաստանը գիտության զարգացման առաջատարներից էր):

Սակայն անկախացումից հետո, օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ պատճառներով, զգալիորեն կրճատվել են գիտական կազմակերպությունների քանակը և գիտաշխատողների թիվը: Եթե 1990 թվականին գիտության գիտական սպասարկման մեջ զբաղվածների թիվը եղել է 53.1 հազար մարդ (610 գիտության դոկտոր և 4416 գիտության թեկնածու), ապա 1996 թվականին արդեն 14.7 հազար էր:

Փոխվել է նաև գիտության նկատմամբ վերաբերմունքը: Զուսենալով գիտության զարգացման հիմնավոր հայեցակարգ ու ռազմավարություն՝ պետական պատասխանատու մարմինները գիտությունը լավագույն դեպքում պահպանելու խնդիր են լուծել:

Գիտության զարգացմանը էականորեն խոչընդոտեցին պետական բյուջեից հատկացումների շոշափելի կրճատումը, 70-ից ավելի համամիութենական ձեռնարկությունների ու գիտաարտադրական միավորումների փակումը, կայացած կադրերի (հատկապես՝ երիտասարդ) երկրից արտագաղթն ու տնտեսության այլ ոլորտներ տեղափոխվելը:

Գիտության զարգացմանը չի նպաստում ՀՀ Կառավարության 2023 դեկտեմբերի 21-ին հաստատած *Գիտական կադրերի արեստավորման կարգը*:

Հիմնաբառեր՝ գիտության զարգացում, գիտաշխատող, գիտությունների ակադեմիա, ուղեղների արտագաղթ, գիտության ֆինանսավորում, գիտության ռազմավարություն:

Ներածություն

Քաղաքական անկախացում ստանալուց հետո Հայաստանը (ինչպես նաև նախկին խորհրդային հանրապետությունների մի մասը) օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ պատճառներով զգալիորեն կորցրեց գիտության բնագավառում ունեցած իր ձեռքբերումները: Որոշակիորեն կրճատվել են գիտահետազոտական կազմակերպությունների քանակը և գիտական աշխատողների թիվը, գիտությանը հատկացվող ֆինանսական միջոցները և պայմանագրային թեմաների քանակը:

Գիտության վերաբերյալ իշխանությունների պետական քաղաքականությունը չի նպաստում դրա շոշափելի զարգացմանը: Մինչդեռ այժմյան աշխարհաքաղաքական իրավիճակը, ինչպես նաև պետության անվտանգային խնդիրները պահանջում են գիտության թռիչքաձև զարգացում:

Գիտական հետազոտության ընթացքում օգտագործվել են ուսումնասիրության մի շարք մեթոդներ, մասնավորապես՝ գիտական վերացարկման, վերլուծության ու համադրման (ուսումնասիրվել են ըստ առանձին տեսակների՝ հիմնարար և կիրառական գիտությունները, դրանք դիտարկվել են որպես մեկ միասնական ամբողջություն), մակաձության ու արտածման և պատմական (գիտության զարգացման քաղաքականությունները ներկայացվել են՝ ըստ դրանց իրականացման պատմական հերթականության) մեթոդները:

Հոդվածի նպատակն է՝ գիտության նկատմամբ պետական մարմինների ուշադրությունը հրավիրել գիտական գործունեության բացթողումներին:

Ելնելով դրված նպատակից՝ խնդիր է դրվել ընդհանուր գծերով նկարագրել գիտության զարգացման վիճակը մինչև քաղաքական անկախություն ձեռք բերելը, պարզել շուկայական հարաբերությունների արմատավորման ընթացքում գիտության զարգացման հիմնական խոչընդոտները:

Հոդվածի արդյունքները կարող են օգտագործվել գիտության զարգացման ռազմավարություններ մշակելիս, ինչպես նաև բուհական համակարգի համապատասխան մագիստրոսական ծրագրերում:

Գիտության զարգացման ակնարկ (մինչև քաղաքական անկախություն ձեռքբերելը)

Մինչև Խորհրդային կարգերի հաստատումը Արևմտյան Հայաստանում, Արևելյան Հայաստանում և Կիլիկիայի Հայկական Թագավորությունում գիտության (ինչպես նաև՝ կրթության) զարգացումը հիմնականում կայացել է վանական համալիրների և հանճարեղ անհատների շնորհիվ:

Ցարական Ռուսաստանը, բամբակի նկատմամբ ունեցած մեծ պահանջարկից ելնելով, գիտական հենքի վրա դրեց բամբակաբույսի (նաև այլ մշակաբույսերի) մշակությունը՝ փորձակայաններ հիմնելով Արարատի, Արմավիրի և Էջմիածնի տարածաշրջաններում (Доклады, 1911, էջ 120, Mikayelyan, 2024, p. 240): Սակայն առաջին անգամ, ազգային շահերից բխող, պետական մակարդակով գիտության զարգացման հնարավորությունը Հայաստանում սերտորեն կապված է Երևանի պետական համալսարանի հիմնադրման հետ: Այն մեր երկրի ոչ միայն առաջին բարձրագույն ուսումնական հաստատությունն է, այլև՝ առաջին գիտական կենտրոնը:

Խորհրդային կարգեր հաստատվելուց հետո գիտության, տեխնիկայի, կրթության, արվեստի և այլ բնագավառների աչքի ընկած հայազգի մասնագետները Հայաստան հրավիրվեցին՝ ապահովելով նրանց կեցության և կացության հարցերը: Պետությունը խնդիր էր դրել զարգացնել հիմնարար և կիրառական գիտությունները: Արդեն 1933 թվականի վերջին Հայաստանում կային 52 գիտահետազոտական ինստիտուտներ և բուհեր: Դրանցից 8-ականը եղել է ծանր արդյունաբերության և առողջապահության ժողկոմատների, 17-ը՝ Հողժողկոմի, 9-ը՝ լուսավորության ժողկոմի ենթակայության ներքո: Եթե 1930 թվականին դրանց գիտաշխատողների թիվը եղել է 248, ապա 1934 թվականին՝ 1060 (Гарибджанян, 1986, с. 12):

Հայաստանում գիտության զարգացմանը զգալիորեն նպաստեց Երևանում Խորհրդային Միության գիտությունների ակադեմիայի մասնաճյուղի (1935 թ.), այնուհետև՝ Խորհրդային Հայաստանի գիտությունների ակադեմիայի (1943 թ.) բացումը:

Հիմնարար գիտությունների զարգացման շնորհիվ նոր տեխնիկայի գիտական խնդիրների մշակման համար լավագույն պայմաններ ստեղծվեցին: Արդեն նախորդ դարի 50-ական թվականներին Հայաստանում գործել են բազմաթիվ գիտահետազոտական ինստիտուտներ: Դրանցից կարելի է առանձնացնել մաթեմատիկական մեքենաների գիտահետազոտական, պոլիմերային և կոմպլեքսային էլեկտրասարքավորումների համամիութենական, Երևանի էներգետիկայի ինստիտուտները, Երևանի ֆիզիկայի ինստիտուտի օդակաձև էլեկտրոնային արագացուցիչը և այլն (Համբարձումյան, 1973, էջ 9):

Հետագա տարիներին էլ ՀԽՍՀ-ում գիտությունը շարունակել է զարգանալ՝ առաջատար դիրքեր գրավելով ԽՍՀՄ-ում: Մինչև քաղաքական անկախացումը՝ Հայաստանն առաջին հերթին աչքի է ընկել մաթեմատիկայի ու տեխնիկայի, ֆիզիկայի, աստղաֆիզիկայի ու միջուկային ֆիզիկայի, քիմիայի, բնական, ինչպես նաև երկրի մասին գիտությունների զարգացմամբ:

Հայաստանի գիտությունը հիմնականում զարգացել է ակադեմիական (հիմնարար և կիրառական) և ճյուղային ինստիտուտների շնորհիվ: Հիմնարար գիտության զարգացման առյուծի բաժինը իրականացրել են ակադեմիական ինստիտուտները, և դրանց ֆինանսավորման հիմնական աղբյուրը պետական բյուջեն էր: Նշանակալի էր նաև ԽՍՀՄ պաշտպանության նախարարությունից պատվերների համար ստացվող ֆինանսական միջոցների բաժինը:

Շնորհիվ մեծ թվով միութենական նշանակության խոշոր ձեռնարկությունների առկայության՝ կիրառական գիտությունը մեծ թափով զարգանում էր նաև ճյուղային ինստիտուտների միջոցով: Վերջիններս հիմնականում ֆինանսավորվում էին համապատասխան նախարարությունների և ձեռնարկությունների (գիտաարտադրական միավորումների) բյուջեներից: Առանձին դեպքերում էլ ճյուղային ինստիտուտները ֆինանսավորվում էին այլ պատվերների հաշվին: Գիտական գործունեության որոշ մասն էլ ապահովում էին բուհական ստորաբաժանումները:

Պատահական չէ, որ 1985 թ. գիտաշխատողների ընդհանուր թիվը կազմել է 21453, որոնցից գիտության դոկտորներ՝ 733, թեկնածուներ՝ 6751: Այս ցուցանիշներով Հայաստանը Խորհրդային Միության հանրապետությունների մեջ բնակչության 1 շնչի հաշվով առաջատար դիրքերում էր: Բավական է նշել, որ ՀԽՍՀ ԳԱ 20 ինստիտուտ 1989 թվականին անցկացված մրցույթի արդյունքներով ներգրավվել է ԽՍՀՄ ԳԱ հիմնարար հետազոտությունների ծրագրերի մշակման գործերի մեջ և դարձել 14 ծրագրի կատարող (Հաշվետվություն, 1989):

Այսպիսով, գիտության զարգացումը խորհրդային իշխանության տարիներին Հայաստանում կատարվել է ծրագրված և պետական մարմինների աջակցությամբ: Դա առավել ակնհայտ և ցայտուն է դառնում, երբ զուգահեռներ են անցկացվում անկախացման տարիներին գիտության հանդեպ ցուցաբերված վերաբերմունքի հետ: Խորհրդային տարիներին գիտության բնագավառի աշխատողները հասարակության մեջ համընդհանուր հարգանք էին վայելում:

Գիտության զարգացման մարտահրավերները անկախացումից հետո

Գիտության վերափոփոխման անհրաժեշտություն զգացվեց դեռևս նախորդ դարի 80-ական թվականներին: Մինչև խորհրդային իշխանության փլուզումը՝ գիտական-հետազոտական, նախագծային, կոնստրուկտորական և տեխնոլոգիական կազմակերպությունների առջև խնդիր էր դրվել անցնել լրիվ տնտեսաշվարկի և ինքնաֆինանսավորման (Постановление, 1987), սակայն Հայաստանում 1987 թվականի աշնանային և 1988 թվականի փետրվարյան և հետագա իրադարձությունները արգելակեցին դեպքերի նման զարգացումը (որոշ դեպքերում՝ նաև բարեբախտաբար):

Իրավիճակը կտրուկ փոխվեց շուկայական տնտեսական հարաբերությունների ձևավորման սկզբից: Անկախության առաջին տարիներից սկսած՝ օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ պատճառներով, թե՛ տնտեսական, թե՛ սոցիալական առումով գիտության բնագավառի աշխատողները հիմնականում հասարակության «երկրորդական» շարքերում հայտնվեցին: Նույնը տեղի է ունեցել նաև հետխորհրդային որոշ հանրապետություններում (Барнабский, 2011, էջ 157-158):

Իշխանության եկած ուժը անպատրաստ ոչ միայն նոր տնտեսական հարաբերությունների ձևավորման հարցում, այլև չունեւ գիտության զարգացման որևէ ծրագիր կամ հայեցակարգ:

Արտադրական ձեռնարկությունների սեփականաշնորհման ու ապապետականացման, պատերազմի, տնտեսական շրջափակման հետևանքով 1994 թ. երկրի ՀՆԱ-ն 1990 թ. նկատմամբ կազմեց 49.4 տոկոս (Հայաստանի Հանրապետության ազգային վիճակագրական ծառայություն, 1995թ., էջ 119 և 1996թ. էջ 209), պաշտոնապես գրանցված գործազուրկների թիվը հասավ 91.6 հազարի:

Վիճակն ավելի վատացավ պետական ձեռնարկությունների զանգվածային սեփականաշնորհման ու ապապետականացման հետևանքով (ՀՀ Օրենք, 1996, հոդված 47): Նախատեսվել էր սեփականաշնորհել և ապապետականացնել արդյունաբերական, տրանսպորտի և հաղորդակցության, շինարարական համալիրի, կապի, սոցիալական ոլորտի և այլ օբյեկտներ՝ 7716, որոնցից 3541-ը արդեն 1996 թվականի մարտի 9-ի դրությամբ սեփականաշնորհվել և ապապետականացվել էին:

Այս ամենը չէր կարող անհետևանք լինել ոչ միայն տնտեսության, այլև սոցիալական ոլորտի (նաև գիտության) համար:

Այսպիսով, տնտեսության աննախադեպ անկումը՝ մի կողմից, մյուս կողմից էլ գիտության նկատմամբ իշխանությունների անտարբերությունը, 70 տարում կուտակված գիտական ներուժը ջլատելու պատճառ դարձան: Դրա հետևանքը եղավ այն, որ կտրուկ կրճատվեցին գիտության

Ֆինանսավորումը (հարաբերական առումով), գիտական կազմակերպությունների և գիտական (ներառյալ՝ գիտական աստիճան ունեցող) աշխատողների թիվը: Այսպես, օրինակ, եթե 1990 թվականին եղել է 58 գիտական կազմակերպություն (ԳԱԱ-ում՝ 34), 610 գիտության դոկտոր և 4416 գիտության թեկնածու (ԳԱԱ-ում, համապատասխանաբար՝ 272 և 1409), ապա 1991 թվականին, համապատասխանաբար՝ 573 (ԳԱԱ-ում՝ 270) գիտության դոկտոր և 3789 գիտության թեկնածու:

Գիտության վրա կատարվող ծախսերը 1990-1991 թվականներին ՀՆԱ-ի նկատմամբ կազմել են 0.37-0.38 % (Տարեգիրք 1995-1996, էջ 119, Տարեգիրք 1991, էջ 103), (ՌԴ-ում՝ 2-3%, (Лебедев, 2012, էջ 111), իսկ 1995-1996 թվականներին, համապատասխանաբար՝ 0.2 և 0,3 % (ՀՀ ԱՎԾ տարեգիրք, 1995- 1996թթ. էջ 209):

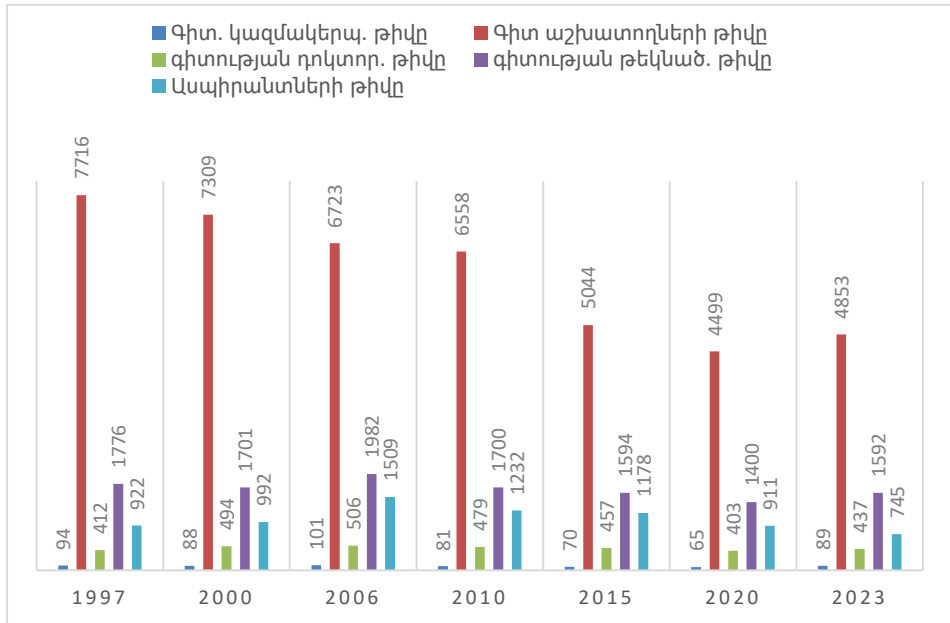
Վատթարացավ գիտության աշխատողների սոցիալական վիճակը: Եթե 1990 թվականին գիտության և գիտության սպասարկման ոլորտում զբաղված աշխատողների միջին ամսական աշխատավարձը ընդհանուր տնտեսությունում աշխատողների միջին աշխատավարձից 8.3 %-ով ավել էր, ապա 1995 թվականին նրանց միջին ամսական աշխատավարձը կազմում էր ընդհանուր տնտեսությունում 1 աշխատողի միջին աշխատավարձի 72.8 %-ը, իսկ 1996 թվականին՝ 85.4 %-ը:

Նույնն էր վիճակը նաև ՌԴ-ում: Մոսկվայում գիտնականների աշխատավարձը 15 տոկոսով ցածր էր քաղաքում ձևավորված աշխատավարձի միջին մակարդակից (Барнаровский, 2011, с. 152):

Ավելի վատ էր ՀՀ ԳԱԱ համակարգի գիտաշխատողների վիճակը Նրանց միջին ամսական աշխատավարձը 1995 թվականին կազմել է ընդհանուր տնտեսության մեջ աշխատողների միջին ամսական աշխատավարձի մոտ 45 %-ը, իսկ 1996 թվականին՝ 34.9 %-ը: 1996 թվականին 1990 թվականի համեմատ էականորեն կրճատվել է գիտաշխատողների և ասպիրանտների թիվը (համապատասխանաբար՝ 70 և 15 %-ով), իսկ ԳԱԱ-ի համակարգում՝ համապատասխանաբար՝ 15 և 28 %-ով:

Նման իրավիճակում գիտության բնագավառի աշխատողները հարկադրված էին նախ և առաջ կենսական, այն է՝ գոյության խնդիր լուծել: Այս առումով իրավացի են այն հետազոտողները, որոնց կարծիքով, «Հայաստանի Հանրապետությունից «ուղեղների» արտահոսքի հիմնական պատճառները պայմանավորված են 1990-ական թվականների տնտեսական և արդյունաբերական համակարգերի կազմալուծմամբ, գիտահետազոտական, նորարարական և փորձարարական գործունեության արդյունքների նկատմամբ պահանջարկի կտրուկ անկմամբ» (Մարգարյան և Թերզյան, 2023, էջ 75):

Ինչպես արդեն նշել ենք, խորհրդային տարիներին Հայաստանում լավ զարգացած էին և՛ հիմնարար, և՛ կիրառական գիտությունները: Արդյո՞ք երկիրը պատրաստ էր այս երկու ուղղություններն էլ զարգացնել: Ի տարբերություն մերձբալթյան հանրապետությունների՝ նույն երկրնտրանքի առջև էին կանգնած հետխորհրդային մյուս հանրապետությունները (АблажеЙ, 2022, էջ 172):



Գծապատկեր 1 ՀՀ գիտական կազմակերպությունների, գիտաշխատողների, գիտական աստիճան ունեցող մասնագետների թիվը՝ ըստ տարիների

Հիմնարար գիտության զարգացումը էապես նպաստել և նպաստում է կիրառական գիտության զարգացմանը: Իսկ Հայաստանում հիմնարար գիտությունը գլխավորապես զարգացել է ակադեմիական ինստիտուտների շնորհիվ:

Գիտության հանդեպ (հատկապես ակադեմիական) իշխանությունների վերաբերմունքը չփոխվեց նաև 21-րդ դարի շեմին: Դեռևս 1999 թվականին գիտատեխնիկական աշխատանքների ընդհանուր ծավալի 41.6%-ը կամ 900.7 մլն. դրամ բաժին է ընկել ակադեմիական կազմակերպություններին, որոնցում կենտրոնացված էր գիտական ներուժի 54.8%-ը կամ 3789 մարդ, գիտության դոկտորների 75%-ը (315 մարդ) և գիտության թեկնածուների 65%-ը (1053 մարդ): Գիտատեխնիկական աշխատանքները կատարել է 6528 մարդ,

որոնց 74.4%-ը կամ 4856-ը մասնագետ-հետազոտող է, 13.9%-ը կամ 908-ը՝ օժանդակ անձնակազմ, 11.7%-ը կամ 764-ը՝ այլ անձնակազմ: Մասնագետ-հետազոտողների ընդհանուր թվաքանակից 417-ը ունեցել է գիտության դոկտորի և 1644-ը գիտության թեկնածուի գիտական աստիճան: 1998թ. համեմատ 6.6%-ով ավելացել է գիտատեխնիկական աշխատանքներում ներգրավված մասնագետ-հետազոտողների թիվը: Գիտատեխնիկական աշխատանքները գիտամանկավարժական գործունեության հետ է համատեղել 71 մասնագետ-հետազոտող (ՀՀ ԳԱԱ, 1999): Գիտական հետազոտությունների և մշակումների վրա կատարվել է 2313.3 մլն. դրամի համախառն ծախս, որի 7.4%-ը իրականացվել է բժշկական, 51.0%-ը՝ տեխնիկական, 29.2%-ը՝ բնական, 7.8%-ը՝ հումանիտար, 2.3-ական տոկոս՝ հասարակական և գյուղատնտեսական գիտությունների բնագավառներում գիտության զարգացման հարցում անկախացումից զրեթե 10 տարի հետո, միայն կառավարությունը փորձեց «շտկել իրավիճակը», 2001 թվականի ապրիլի 19-ի նիստում քննարկելով և հավանության արժանացնելով «Հայաստանի Հանրապետությունում գիտության զարգացման հայեցակարգը» (Հայաստանի Հանրապետության Կառավարություն, 2001):

Սակայն դրանից հետո գործը չհասավ անհրաժեշտ քայլերի իրականացմանը: Դրան մասամբ նպաստեց նաև ՀՀ ԳԱԱ-ի կողմից դրսևորված հարմարվողական կեցվածքը, որը թույլ տվեց միայն մեղմել իներցիոն զարգացման բացասական հետևանքները, բայց այն անսահմանափակ չէր, մանավանդ որ գիտնականների զգալի մասը պարզապես լքեց գիտությունը՝ իր կենսական խնդիրների լուծումները փնտրելով արտասահմանում (հատկապես՝ բնական գիտությունների մասնագետները) կամ տնտեսության այլ ոլորտներում:

Կառավարությունը գիտության զարգացման ևս մեկ անհաջող փորձ կատարեց՝ 2007 թվականի փետրվարի 1-ի Կառավարության նիստում հավանության արժանացնելով ևս մեկ հայեցակարգ (Հայաստանի Հանրապետությունում գիտության ոլորտի բարեփոխումների հայեցակարգային դրույթների մասին արձանագրությունից թիվ 4 քաղվածք):

Անկախացումից առաջ Հայաստանի գիտության բյուջեն 400 մլն \$-ից ավել էր, ավելի քան 200 մլն \$ հատկացվել էր ռազմական մշակումների համար: Միայն ֆիզիկայի ինստիտուտին հատկացվող գումարը 40 մլն \$ էր, իսկ Հայաստանի գիտությանը 2000 թ. պետական բյուջեով հատկացվել է 22 մլն \$-ին համարժեք դրամ: Խնդիրներից մեկն այն է, որ բյուջեին հատկացվող միջոցները արդյունավետ չեն օգտագործվում (Հարությունյան, 2008, էջ 55): Այո՛, ոչ միայն պետական պատասխանատու

մարմիններն են գիտության նկատմամբ կրավորական վերաբերմունք ունեցել, այլև գիտության անմիջական պատասխանատվությունը, օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ պատճառներով պայմանավորված, գիտական ներուժը արդյունավետ չեն օգտագործել:

Անժխտելի է, որ «Ակադեմիան պետք է գիտության» զարգացման հարցերում լինի պետության հիմնական խորհրդատուն» (Հարությունյան, 2008, էջ 55): Իսկ այդպիսին լինելու համար իշխանությունները պետք է նպաստեն գիտության զարգացմանը՝ համապատասխան կառուցակարգեր մշակելով ու կիրառելով և ֆինանսական միջոցներ հատկացնելով:

Գիտության զարգացմանը առանձնապես չնպաստեց նաև թեմատիկ ֆինանսավորմանն անցնելը: Դրանից տուժեց հատկապես հիմնարար գիտությունը:

Պետք է դրական համարել ՀՀ նախագահի՝ 2007թ. հոկտեմբերի 1-ի հրամանագիրը «ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության կառավարման ոլորտում գիտության պետական կոմիտե ստեղծելու մասին» (ՀՀ նախագահ, 2007): Ի վերջո, ստեղծվել էր մի պետական մարմին, որը պետք է ոչ միայն գիտության ամենօրյա «հոգսերով» զբաղվեր, այլև զարգացման հայեցակարգեր և երկարաժամկետ ծրագրեր կազմեր: Սակայն այն մասամբ արդարացրեց գիտական հանրության հույսերը: Գիտական կազմակերպությունների քանակը 2010 թվականին 2006-ի համեմատ նվազել է մոտ 19 %-ով (101-ից դարձել է 81) (Սուվարյան և ուրիշներ, 2011, էջ 94): Առավել խոցելի էին թեմատիկ պլանների, դրամաշնորհների հատկացման կարգերը:

Որոշ մասնագետների իրավացի կարծիքով՝ «Գիտության և կրթության նախարարությունը գիտության կազմակերպման ոլորտում քաղաքականության որոշման գործից փաստորեն մի կողմ է քաշվել, իսկ կարևոր կազմակերպչական հարցեր անբավարար լուծումներ են ստանում» (Մկրտչյան, 2008, էջ 52) :

Գիտության հարցում պետական մարմինների մտահոգության առանցքում հիմնականում եղել է գիտության ներուժը պահպանելու ֆինանսավորումը (տե՛ս աղյուսակ 1): Դրանով է բացատրվում նաև անկախացման առաջին տարիներից սկսած և՛ գիտահետազոտական կազմակերպությունների, և՛ գիտաշխատողների թվի էական կրճատումը: Ռուսաստանում նույնպես գիտությունը գոյատևել է, այլ ոչ թե զարգացել (Семенов, 2021):

Աղյուսակ 1

Գիտության ֆինանսավորման նպատակով կատարված ծախսերը (այդ թվում՝ պետությունների հաշվին) և սպառողական գների ինդեքսը (ՍԳԻ) և 2002-2010 թվականներին*

	Ներքին ծախսեր	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
1	Ընդամենը, մլն դրամ	3440	3894	4045	4814	5692	6013	7425	8473	7988
2	Բյուջեի միջոցներից	1900	1897	2097	2593	3062	3341	4478	5079	5298
3	ՍԳԻ, %	101.1	104.7	107.0	100.6	102.9	104.4	109.0	103.4	108.2

*Աղյուսակը կազմված է Հայաստանի վիճակագրական տարեգրքերի (2005, 2011 թթ.) հիման վրա <https://armstat.am/am/?nid=586&year=2011>, <https://armstat.am/file/doc/477.pdf>

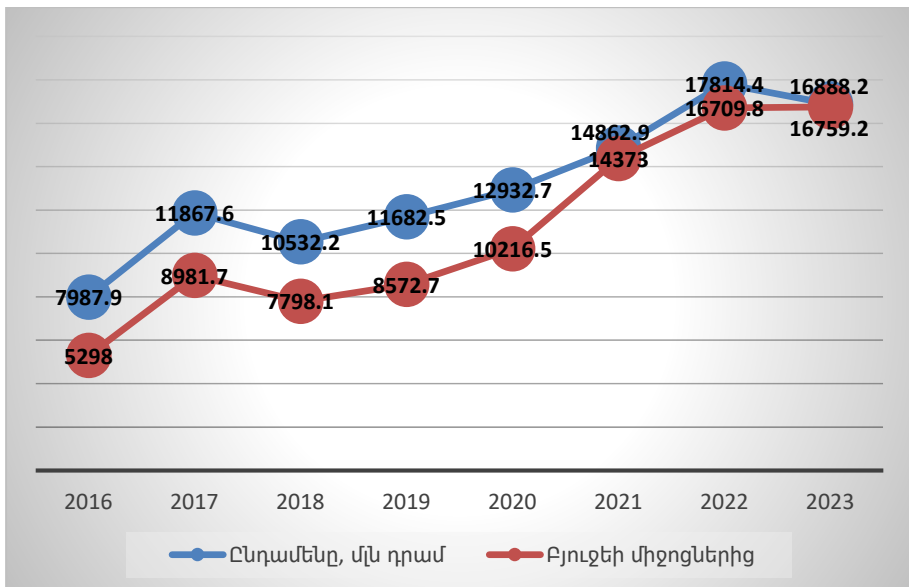
Միաժամանակ ոչ պակաս բացասական դեր է խաղացել 70-ից ավելի համամիութենական ձեռնարկությունների (այդ թվում՝ գիտաարտադրական միավորումների) փակումը, որի հետևանքով անկում ապրեց ճյուղային գիտությունը: Գիտության թերֆինանսավորման պատճառներից մեկն էլ դա էր: Այս ամենը շղթայաբար հանգեցրեց գիտության արդյունքների նկատմամբ ամբողջական պահանջարկի շոշափելի կրճատմանը:

Գիտության զարգացմանը չի նպաստում (խանգարում է) ՀՀ կառավարության 2023 թվականի դեկտեմբերի 21-ի N 2298-Ն որոշմամբ հաստատված «Գիտական կադրերի ատեստավորման կարգը....» (այսուհետև՝ Կարգ) (ՀՀ Կառավարություն, 2023): Դրանով, առաջին հերթին, խրախուսվում է ոչ թե գիտական հետազոտությունների որակը, այլ՝ քանակը:

Մասնավորապես, Կարգի 27-րդ կետում նշված չափանիշները չեն նպաստում գիտության զարգացմանը: Դրանով գիտաշխատողները ստիպված են, տպագրության ծախսը միմյանց միջև բաժանելով, դառնալ հոդվածագիր՝ չունենալով այդ հոդվածի մշակմանը էական կամ որևէ մասնակցություն: Մրցավազք է սկսվել՝ ով շատ Web of Scienc կամ scopus միջազգային գիտատեղեկատվական շտեմարաններում տպագրված հոդված ունի: Հայաստանի գիտական հոդվածներում հրապարակումները շուտով հիմնականում կդառնան անգլիալեզու: Նման պահանջներ են դրվում նաև մենագրությունների համար: Դրանով հանդերձ՝ այդ

պահանջները հակասում են ՀՀ Սահմանադրության 20-րդ հոդվածին, որով հստակ սահմանված է՝ ՀՀ-ում պետական լեզուն հայերենն է:

Ի դեպ, Եվրամիությունը սկսել է գիտական հետազոտությունների գնահատման գործում մատենաչափության դերի հիմնարար վերանայման գործընթաց: Նախկին գնահատման համակարգը հիմնված էր քվարտիլների, հղումների և H-ինդեքսի վրա: Այս մոտեցումն այժմ ճանաչվում է որպես գիտնականների և գիտական կազմակերպությունների հետազոտական գործունեության գնահատման համար ոչ պատշաճ (Семенов, 2023, с.10):



Գծապատկեր 2. Հետազոտությունների և մշակումների վրա կատարվող ներքին ծախսերը 2016-2023 թվականներին, մլն դրամ

Եզրակացություն

Սույն հետազոտությունը մեզ թույլ է տալիս կատարել ներքոհիշյալ եզրահանգումները՝

1. Խորհրդային իշխանության տարիներին Հայաստանում գիտությունը եղել է երկրի զարգացման գերադասելի բնագավառ: Այն և՛ պատասխանատու պետական մարմինների, և՛ կուսակցական վերադաս մարմնի ուշադրության կենտրոնում էր: Պատահական չէ, որ թե՛ հիմնարար, թե՛ կիրառական գիտության բնագավառներում Հայաստանը Խորհրդային Միությունում առաջատար դիրքերում է եղել:

2. Բազմաթիվ միութենական ձեռնարկությունների շնորհիվ ճյուղային գիտության մշակումները մեծ պահանջարկ են ունեցել, հատկապես՝ ռազմական արդյունաբերության մեջ:

3. Քաղաքական անկայնացում ձեռք բերելուց հետո, օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ պատճառներով պայմանավորված, առաջին հինգ տարում երկիրը կորցրեց և՛ տնտեսական, և՛ գիտական ներուժի զգալի մասը: Տեղի ունեցավ լավագույն երիտասարդ կադրերի զգալի մասի արտագաղթ:

4. Գործող իշխանությունները չեն ունեցել գիտության զարգացման հիմնավորված և կյանքի կոչված հայեցակարգ կամ ռազմավարություն:

5. Վիճակն առանձնապես չբարելավվեց հետագա տարիներին: 1990 թվականի համեմատ 2015 թվականին գիտաշխատողների թիվը մոտ 80 տկոսով կրճատվել է (2023 թ.՝ ավելի քան 80%-ով):

6. Գիտության թերֆինանսավորման պատճառներից մեկն էլ 70-ից ավելի համամիութենական (ներառյալ՝ գիտաարտադրական) ձեռնարկությունների փակումն էր և կենտրոնացված բյուջետային հատկացումների կրճատումը:

7. Անցնող տարիների ընթացքում գործող բոլոր իշխանությունները գիտության զարգացման փոխարեն դրա գոյատևելու խնդիրն են լուծել:

8. ՀՀ Կառավարության 2023 թվականի հաստատած «Գիտական կադրերի ատեստավորման կարգը...» չի նպաստում գիտության զարգացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Համբարձումյան Վ. Հ. (1973), Գիտությունը Հայաստանում 50 տարում (էջեր 7–12):
Hambar'dowmyan V. H. (1973), Gitowt'yowny' Hayastanowm 50 tarowm (e'jer 7–12): (in Armenian)
2. Հարությունյան Ս. (2008), Հայաստանի Հանրապետության գիտական համակարգը՝ իրականություն և հեռանկարներ. Ազգային գաղափար, N 1, 55-57 էջեր:
Harowt'yownyan S. (2008), Hayastani Hanrapetowt'yan gitakan hamakargy' irakanowt'yown & her'ankarner. Azgayin gaghap'ar, N 1, 55-57 e'jer: (in Armenian)
3. Մարգարյան Ա., Թերզյան Հ. (2023). Ուղեղների արտահոսքը զարգացման հիմնախնդիրների համատեքստում. Հանրային կառավարում (2023), N 2, 73–84:

- Margaryan A., T'erzyan H. (2023). Owgheghneri artahosqy' zargacman himnaxndirneri hamateqstowm. Hanrayin kar'avarowm (2023), N 2, 73–84: (in Armenian)
4. Մկրտչյան Ռ. (2008), Գիտության կազմակերպման հիմնախնդիրները Հայաստանում. Ազգային գաղափար, 2008, 2, 51–52:
Mkrtchyan R'. (2008), Gitowt'yan kazmakerpman himnaxndirneri' Hayastanowm. Azgayin gaghap'ar, 2008, 2, 51–5. (in Armenian)
 5. Սովարյան Յու. Մ., Հարությունյան, Վ.Լ., Սարգսյան Վ. Ա., Խաչատրյան Վ. Վ. (2011), Գիտակրթական համակարգը և տնտեսական զարգացումը, Եր., 150 էջ:
Sowvaryan Yow. M., Harowt'yownyan, V .L., Sargsyan V. A., Xachatryan V. V. (2011), Gitakrt'akan hamakargy' & tntesakan zargacowmy', Er., 150 e': (in Armenian)
 6. Հայկական ԽՍՀ գիտությունների ակադեմիա (1990): Հաշվետվություն Հայկական ԽՍՀ գիտությունների ակադեմիայի 1989 թ. գիտական և գիտակազմակերպական գործունեության հիմնական արդյունքների մասին: Երևան:
Haykakan XSH gitowt'yowwnneri akademiya (1990): Hashvetvowt'yown Haykakan XSH gitowt'yowwnneri akademiayi 1989 t'. gitakan & gitakazmakerpakan gorc'owneowt'yan himnakan ardyownqneri masin: Er&an: (in Armenian)
 7. Հայաստանի վիճակագրական տարեգիրք 1995-1996: <https://armstat.am/file/doc/99506978.pdf> (Դիտված՝ 25.09.2025)
Hayastani vitwakagrakan taregirq 1995-1996: <https://armstat.am/file/doc/99506978.pdf> (Accessed: 25.09.2025)
 8. Հայաստանի Հանրապետության ազգային վիճակագրական ծառայություն: (1996): Հայաստանի վիճակագրական տարեգիրք, 1995-1996: <https://armstat.am/file/doc/99506983.pdf> (Դիտված՝ 25.09.2025)
Hayastani Hanrapetowt'yan azgayin vitwakagrakan c'ar'ayowt'yown: (1996): Hayastani vitwakagrakan taregirq, 1995-1996: <https://armstat.am/file/doc/99506983.pdf> (Accessed: 25.09.2025)
 9. Հայաստանի Հանրապետության ազգային վիճակագրական ծառայություն: (1992): Հայաստանի վիճակագրական տարեգիրք 1991: Hayastani Hanrapetowt'yan azgayin vitwakagrakan c'ar'ayowt'yown: (1992): Hayastani vitwakagrakan taregirq 1991: (in Armenian)
 10. «Հայաստանի Հանրապետության պետական ձեռնարկությունների և անավարտ շինարարության օբյեկտների սեփականաշնորհման և

ապապետականացման 1996-1997 թվականների ծրագրի մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենք, <http://www.parliament.am/legislation.php?sel=show&ID=2574&lang=arm>

«Hayastani Hanrapetowt'yan petakan d'er'narkowt'yownneri & anavart shinararowt'yan o'byektneri sep'akanashnorhman & apapetakanacman 1996-1997 t'vakanneri c'ragri masin» Hayastani Hanrapetowt'yan o'renq, <http://www.parliament.am/legislation.php?sel=show&ID=2574&lang=arm> (in Armenian)

11. «Հայաստանի Հանրապետությունում գիտության զարգացման հայեցակարգը» Հայաստանի Հանրապետության Կառավարության 2001 թվականի ապրիլի 19-ի արձանագրային որոշում (նիստի արձանագրության թիվ 16 քաղվածք):
«Hayastani Hanrapetowt'yownowm gitowt'yan zargacman hayecakargy'» Hayastani Hanrapetowt'yan kar'avarowt'yan 2001 t'vakani aprili 19-i ard'anagrayin oroshowm (nisti ard'anagrowt'yan t'iv 16 qaghvac'q):
12. Հայաստանի Հանրապետության գիտությունների ազգային ակադեմիա: (2000): 1999 թվականի տարեկան գործունեության հաշվետվություն:
Hayastani Hanrapetowt'yan gitowt'yownneri azgayin akademiya: (2000): 1999 t'vakani tarekan gorc'owneowt'yan hashvetvowt'yown: (in Armenian)
13. Հայաստանի Հանրապետության Կառավարություն: (2023, դեկտեմբերի 21): «Գիտական կադրերի ատեստավորման կարգը, գիտական պետական կազմակերպություններում գիտական և ճարտարագիտատեխնիկական պաշտոնները և դրանց գնահատման նվազագույն չափանիշները» (N 2298-Ն որոշում):
Hayastani Hanrapetowt'yan kar'avarowt'yown: (2023, dektemberi 21): «Gitakan kadreri atestavorman kargy', gitakan petakan kazmakerpowt'yownnerowm gitakan & twartaragitatexnikakan pashtonneri' & dranc gnahatman nvazagowyn chap'anishnery'» (N 2298-N oroshowm): (in Armenian)
14. Հայաստանի Հանրապետության նախագահ: (2007, հոկտեմբերի 1): ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության կառավարման ոլորտում գիտության պետական կոմիտե ստեղծելու մասին (Հրամանագիր ՆՀ-231-Ն): ՀՀ պաշտոնական տեղեկագիր, 2007.10.10/50 (574), հոդ. 1028
Hayastani Hanrapetowt'yan naxagah: (2007, hoktemberi 1): HH krt'owt'yan & gitowt'yan naxararowt'yan kar'avarman olortowm gitowt'yan petakan

- komite steghc'elow masin (Hramanagir NH-231-N): HH pashtonakan teghekgagir, 2007.10.10/50 (574), hod. 1028 (in Armenian)
15. Аблажей А. М. (2022). Реформирование академического сектора науки в оценках научного. ЭКО, (8), 173–192.
Ablazhej A. M. (2022). Reformirovanie akademicheskogo sektora nauki v ocenках nauchnogo. JeKO, (8), 173–192. (in Russian)
 16. Роль показательных полей хлопчатника в связи с агрономической помощью населению в Закавказье, Труды первого Кавказского съезда сельских хозяев (15–24 ноября 1909 г. В Тифлисе), Доклады, Тифлиси, 1911, 120 с.
Rol' pokazatel'nyh# polej hlopchatnika v# svjazi s# agronomicheskoy pomoshh'ju naseleniju v# Zakavkaz'e, Trudy pervago Kavkazskago s#ezda sel'skih# hozjaev# (15–24 nojabrja 1909 g. V# Tiflise), Doklady, Tiflis', 1911, 120 s. (in Russian)
 17. Варшавский А. (2011). Проблемы науки и ее результативность. Вопросы экономики, (1), с. 151–157.
Varshavskij A. (2011). Problemy nauki i ee rezul'tativnost'. Voprosy jekonomiki, (1), с. 151–157. (in Russian)
 18. Гарибджанян С. Г. (1986). Становление и развитие науки в Советской Армении (1920 – середина 1930-х гг.): научно-аналитический обзор. АН Армянской ССР, Информационный научный центр по общественным наукам.
Garibdzhanjan S. G. (1986). Stanovlenie i razvitie nauki v Sovetskoj Armenii (1920 – seredina 1930-h gg.): nauchno-analiticheskij obzor. AN Armjanskoj SSR, Informacionnyj nauchnyj centr po obshhestvennym naukam. (in Russian)
 19. Лебедев С. А. (2012). Российская наука и образование: проблемы и перспективы. Высшее образование в России, (11), 82–89.
Lebedev S. A. (2012). Rossijskaja nauka i obrazovanie: problemy i perspektivy. Vysshee obrazovanie v Rossii, (11), 82–89. (in Russian)
 20. Семенов Е. В. (2021). Несостоявшаяся реформа науки. ЭКО, (3), 122–139.
Semenov E. V. (2021). Nesostojavshajasja reforma nauki. JeKO, (3), 122–139. (in Russian)
 21. Семенов Е. В. (2023). Европа отказывается от тупиковой научной политики, Россия продолжает подражать европейскому прошлому.

"Управление наукой: теория и практика", том 5, выпуск 3, на страницах 10–13.

Semenov E. V. (2023). Evropa otkazyvaetsja ot tupikovoj nauchnoj politiki, Rossija prodolzhaet podrazhat' evropejskomu proshlomu. "Upravlenie naukoj: teorija i praktika", tom 5, vypusk 3, na stranicah 10–13. (in Russian)

22. Mikayelyan M. (2024). Cotton production in Armenia (before the establishment of the Soviet regime). *Արդի հիմնախնդիրները Հայաստանի Հանրապետությունում. Գիտական հոդվածների ժողովածու* (N 1, p. 240-254). ՀՀ ԳԱԱ տնտեսագիտության ինստիտուտ:

Mikayelyan M. (2024). Cotton production in Armenia (before the establishment of the Soviet regime). *Social-tntesakan zargacman ardi himnaxndirneri' Hayastani Hanrapetowt'yownowm. Gitakan hodvac'neri jhoghovac'ow* (N 1, p. 240-254). HH GAA tntesagitowt'yan institowt:

23. Harutyunyan S, Hayastani Hanrapetutyun gitakan hamakarg – irakanutyun evherankarner, *Azgayingayin gaghapar*, N 1, pp. 55-57.

МИКАЕЛ МИКАЕЛЯН, ГАБРИЕЛ МИКАЕЛЯН - НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАУКИ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ

Ключевые слова: *развитие науки, исследователь, академия наук, утечка мозгов, финансирование науки, научная стратегия*

Развитие науки (фундаментальной и прикладной) в Армении переживало бурный подъём в советское время. Уже к концу 1933 года в Армении действовало 52 университета и научно-исследовательских института. Развитие науки достигло нового уровня в 1935 году с созданием в Ереване филиала Академии наук СССР, а в военные годы (1943) – с открытием Академии наук Советской Армении (Армения была одним из лидеров в развитии науки).

Однако после обретения независимости, по объективным и субъективным причинам, число научных организаций и учёных значительно сократилось. Если в 1990 году численность занятых в научном обслуживании науки составляла 53,1 тыс. человек (610 докторов наук и 4416 кандидатов наук), то в 1996 году – 14,7 тыс. человек.

Изменилось и отношение к науке. Не имея чёткой концепции и стратегии развития науки, ответственные государственные органы в лучшем случае решали проблему её сохранения.

Развитие науки существенно сдерживалось значительным сокращением государственного финансирования, закрытием более 70

общесоюзных предприятий и научно-производственных объединений, эмиграцией опытных кадров (особенно молодых) из страны и их переводом в другие отрасли экономики.

Порядок аттестации научных кадров, утвержденный Правительством Республики Армения 21 декабря 2023 года, также не способствует развитию науки.

MIKAYEL MIKAELIAN, GABRIEL MIKAELIAN - SOME PROBLEMS OF SCIENTIFIC DEVELOPMENT IN THE REPUBLIC OF ARMENIA

Keywords: *scientific development, researcher, Academy of Sciences, brain drain, science funding, scientific strategy*

The development of science (fundamental and applied) in Armenia experienced rapid growth during the Soviet era. By the end of 1933, 52 universities and research institutes were operating in Armenia. Scientific development reached a new level in 1935 with the establishment of a branch of the USSR Academy of Sciences in Yerevan, and during the war (1943) with the opening of the Academy of Sciences of Soviet Armenia (Armenia was one of the leaders in scientific development).

However, after Armenia became independent, for both objective and subjective reasons, the number of scientific organizations and scientists declined significantly. While in 1990, the number of people employed in scientific sphere was 53,100 (610 doctors of science and 4,416 candidates of science), in 1996 it was 14,700.

Attitudes toward science also shifted. In the absence of a clear concept or strategy for scientific development, the relevant authorities focused, at best, on mere institutional preservation.

Scientific development was significantly hampered by significant cuts in state funding, the closure of more than 70 all-Union enterprises and research and production associations, and the emigration of experienced personnel (especially young ones) from the country and their transfer to other sectors of the economy.

The certification procedure for scientific personnel, approved by the Government of the Republic of Armenia on December 21, 2023, also hinders scientific development.

Ներկայացվել է՝
Գրախոսվել է՝

28.10.2025 թ.
05.11.2025 թ.

ՀԱՆՐԱՅԻՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅՈՒՆԸ՝ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԿԱՅՈՒՆՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՔ

ԷԴԳԱՐ ՔԱԼԱՆԹԱՐՅԱՆ

Համառոտագիր

Յուրաքանչյուր պետության կայունությունն ու զարգացումը կախված է նրա կառավարման արդյունավետությունից: Երբ հանրային կառավարումը գործում է կազմակերպված, արդար և պատասխանատու կերպով, հասարակությունը ստանում է վստահություն և ապահովություն:

Հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել հանրային կառավարման արդյունավետության հիմքերը, ունեցած ազդեցությունը՝ դիտարկելով դրանք որպես սոցիալական կայունության հիմք: Մեր խնդիրն է կարևորել հանրային կառավարման արդյունավետությունը՝ ընդգծելով վերջինիս դերակատարությունը հասարակության զարգացման և սոցիալական պետություն կառուցելու գործում: Արդյունավետ կառավարումը նշանակում է, որ պետական մարմինները ճիշտ են օգտագործում ռեսուրսները, ապահովում են ծառայությունների որակը և իրենց քայլերում առաջնորդվում են հասարակական շահերով: Նման համակարգում քաղաքացին իրեն զգում է կարևոր ու լաված: Սոցիալական կայունությունը հնարավոր է միայն այն դեպքում, երբ կառավարությունը գործում է բաց և թափանցիկ, իսկ քաղաքացիները տեսնում են արդարության և հավասարության դրսևորումներ: Այդ ժամանակ ձևավորվում է վստահություն, որը միավորում է պետությունն ու հասարակությունը: Այսպիսով կարելի է ասել, որ հանրային կառավարման արդյունավետությունը ոչ միայն պետական կառույցների լավ աշխատանքի ցուցանիշ է, այլև ամբողջ հասարակության խաղաղության և կայունության հիմնական պայմանը:

Հետազոտության մեջ առաջադրված խնդիրների լուծման համար տեսական բազա են հանրային կառավարման, քաղաքագիտության, սոցիոլոգիայի դասական և ժամանակակից տեսությունների հիմնական դրույթները, հայեցակարգերը, մոդելներն ու մեթոդները: Հետազոտության իրականացման ընդհանուր մեթոդաբանական հիմքը վերլուծության, համեմատական և համակարգային մեթոդներն են:

Հիմնական եզրահանգումները երաշխավորել են ուսումնասիրության օբյեկտիվությունը, որի արդյունքում հանգեցինք հետևյալին.

Հասարակությունում ձևավորվում է կայուն, հավասարակշռված և վստահելի սոցիալական միջավայր, որտեղ քաղաքացիներն ունեն ապահովության, արդարության և մասնակցության զգացում: Այլ կերպ ասած՝ եթե հանրային կառավարումն արդյունավետ է, ապա դրա վերջնական արդյունքը պետք է լինի՝

- հասարակության սոցիալական կայունությունը,
- սոցիալական անհավասարությունների նվազումը,
- քաղաքացիների և պետական ինստիտուտների միջև վստահության ամրապնդումը,
- համերաշխ ու զարգացող հասարակությունը:

Հանրագումարելով՝ հանրային կառավարման արդյունավետության սոցիալական կայունության վերջնարդյունքը հասարակության մեջ վստահության, սոցիալական արդարության և համերաշխության ապահովման մեջ է:

Հիմնաբառեր՝ կառավարման արդյունավետություն, սոցիալական երաշխիք, հանրային կառավարում, սոցիալական կայունություն, մասնակցություն, վստահություն, սոցիալական պետություն

Ներածություն

Կառավարման արդյունավետությունը հասարակության կայուն զարգացման առանցքային գործոն է: Այն ապահովում է ոչ միայն պետական կառավարման արդյունավետ գործունեությունը, այլև սոցիալական կայունության և հասարակական վստահության հիմքը: Երբ կառավարման համակարգը գործում է արդյունավետ, կայունանում են տնտեսական և սոցիալական հարաբերությունները: Արդյունավետ հանրային կառավարումը կարևոր է սոցիալական կայունության համար, քանի որ այն ապահովում է ռեսուրսների օպտիմալ կառավարում, հանրային ծառայությունների (օրինակ՝ առողջապահություն, կրթություն և ենթակառուցվածքներ) արդյունավետ օգտագործում և քաղաքացիների կարիքներին արագ և համարժեք արձագանք՝ նվազեցնելով վատնումները և անարդյունավետությունը, որոնք կարող են դժգոհություն և անկայունություն առաջացնել:

Հանրային կառավարումն արտացոլում է երկրի կառավարման ինստիտուցիոնալ հիմքերը, արձագանքում է հասարակության կարիքներին և գործում է կազմակերպչական կառուցվածքների, գործընթացների, դերերի, հարաբերությունների, քաղաքականության և ծրագրերի հիման վրա: Այն ազդում է կայուն տնտեսական բարգավաճման,

սոցիալական համախմբվածության և մարդկային բարեկեցության վրա: Այն նաև ազդում է սոցիալական վստահության վրա և սահմանում է հանրային արժեքի ստեղծման պայմանները:

Հանրային կառավարման մարմինները կենտրոնական դեր են խաղում ճիշտ խթաններ սահմանելու, անորոշությունը նվազեցնելու և երկարաժամկետ բարգավաճումը խթանելու գործում: Վատ գործող պետական կառավարումը կարող է զգալիորեն խոչընդոտել միասնական շուկայի գործունեությանը, ինչպես նաև ներդրումների նվազեցմանը թե՛ տարածաշրջանային և թե՛ տեղական մակարդակներում (ECON, 2016):

Կառավարման արդյունավետության տեսական և մեթոդական հիմքերը

21-րդ դարն արժևորվեց նոր հանրային կառավարմամբ, ինչն էլ փոխարինեց կառավարման ավանդական ձևերին: Այս առումով չափազանց կարևոր է հանրային կառավարման համակարգի ամբողջական արդյունավետ գործունեության ապահովումը: Ներկայիս հասարակության սոցիալական մի շարք խնդիրները կարգավորելու համար հարկավոր է հանրային կառավարման մշակման և իրականացման համալիր մոտեցում, որն իր հերթին կարող է նպաստել հանրային կառավարման համակարգի հետագա կատարելագործմանը (Քալանթարյան Է. 2025):

Գլոբալացված և ցանցային աշխարհում շարունակվող քաղաքական, սոցիալական և տնտեսական վերափոխումների համատեքստում պետական կառավարման արդյունավետությունը ռազմավարական կառավարման ձևավորման, ինստիտուցիոնալ հաշվետվողականության ապահովման և հասարակական կառույցների արդիականացման հիմնական գործոն է: Դրանք արդյունավետորեն կարող են գործել, եթե հաշվի առնվեն որոշ գործոններ, որոնցից ներկայումս ամենից հաճախ կիրառվում է SWOT ռազմավարական պլանավորման գործիքը: SWOT վերլուծության միջոցով մշակվում են արդյունավետ ռազմավարական կառավարման մոդելներ և ռազմավարական պլաններ, որոնք առավելագույնս կարտացոլեն կառավարման գործունեության առանձնահատկությունները և մրցակցային առավելությունները, կհամապատասխանեն անձնակազմի կարողություններին և միտված կլինեն նրանց ներքին ու արտաքին միջավայրերի փոփոխվող պահանջների բավարարմանը (Էսաջատրյան Ռ. Հովհաննիսյան Ս. Սարգսյան Կ. Հովսեփյան Ա. 2020):

Կառավարման որակն անմիջականորեն ազդում է երկրի տնտեսական ցուցանիշների և քաղաքացիների բարեկեցության վրա: Արդյունավետ կառավարումը պետք է ճկուն լինի, մասնավորապես

ճգնաժամի ժամանակ, փոփոխվող հանգամանքներին հարմարվելու համար: Քաղաքացիները գնալով ավելի են մտահոգված կառավարման արդյունավետությամբ՝ բոլոր վարչական մակարդակներում: Միևնույն ժամանակ, բյուջետային սահմանափակումները պահանջում են մարդկային ռեսուրսների արդյունավետ կառավարում (ՄՌԿ)՝ ռեսուրսները օպտիմալացնելու և պետական հատվածում բարձր որակավորում ունեցող աշխատուժ զարգացնելու համար (Kalantaryan, 2025):

Կառավարչական արդյունավետության հիմքերը տեսության և պրակտիկայի համադրության մեջ են այնպիսի սկզբունքներով, ինչպիսիք են պլանավորումը, կազմակերպումը, ղեկավարումը և ռեսուրսների վերահսկումը (տեսություն), որոնք թույլ են տալիս կառավարիչներին կայացնել արդյունավետ որոշումներ և ուղղորդել իրենց թիմերին դեպի սահմանված նպատակները (մեթոդաբանություն): Արդյունավետությունը չափվում է բիզնես նպատակներին հասնելու, ռեսուրսների օգտագործումը օպտիմալացնելու և վատնումները նվազեցնելու ունակությամբ (Severo G. M. 1986):

Կառավարչական արդյունավետության տեսական հիմքերը ներառում են կառավարման գործառույթները, որոնք սահմանվել են գիտական կառավարման հիմնադիր հայր Անրի Ֆայոլի կողմից: Դրանք են.

- պլանավորում՝ նպատակների և դրանց հասնելու ռազմավարությունների սահմանում,
- կազմակերպում՝ ռեսուրսների (մարդիկ, նյութեր, ժամանակ) և գործողությունների կառուցում ծրագրերի արդյունավետ իրականացման համար,
- անձնակազմի ընտրություն՝ ճիշտ մարդկանց ընտրություն և ճիշտ գործունեության մեջ տեղաբաշխում,
- առաջնորդում (կամ ուղղորդում)՝ թիմի շահադրդում, ոգեշնչում և ուղղորդում ընդհանուր նպատակներին հասնելու համար,
- վերահսկողություն՝ կատարողականի մոնիթորինգ և ծրագրից շեղումների ուղղում (Файоль А. 1916):

Մեթոդաբանական հիմունքների վերլուծության համար անհրաժեշտ է վեր հանել կոնկրետ գործողություններ և հմտություններ, որոնք արդյունավետ կառավարիչը պետք է կիրառի: Այս համտեքստում կարևոր է հաշվի առնել մի քանի առանձնահատկություններ. մասնավորապես՝

- հիմնական հմտությունների զարգացում. այստեղ կարևոր է ակտիվ լսողությունը, կարեկցանքը, օրինակով առաջնորդելու ունակությունը և թիմի մասնագիտական զարգացմանն աջակցելու և ուղղորդելու ունակությունը,

- որակյալ որոշումների կայացում. պետք է իմանալ, թե ինչպես տալ արդյունավետ հարցեր՝ խնդիրները ընդգծելու և լուծելու համար, և որոշումներ կայացնել՝ հիմնվելով առողջ դատողության վրա,
- հուսալիություն և վստահություն, որտեղ գործընկերների և համագործակիցների միջև վստահություն ստեղծելու և խթանելու ունակությունը կարևոր է արդյունավետ ղեկավարության համար,
- արդյունավետ հաղորդակցություն, որտեղ պետք է իմանալ, թե ինչպես շփվել հստակ և համոզիչ, կարևոր է թիմը համաձայնեցնելու և ջանքերի համախմբվածությունն ապահովելու համար,
- ռեսուրսների կառավարում. սա ենթադրում է աշխատանքի և ռեսուրսների պլանավորում և կազմակերպում՝ ընկերության նպատակներին հասնելու համար՝ միաժամանակ նվազագույնի հասցնելով կորուստները,
- արդյունքների վրա կենտրոնացում. սա գործունեությունը և կատարողականը վերահսկելու ունակությունն է՝ ընկերության նպատակներին հասնելու համար (Яськов, 2006):

Կառավարման մեթոդները պատմական կատեգորիա են: Յուրաքանչյուր սոցիալ-տնտեսական հասարակարգում գործում են որոշակի տնտեսական օրենքներ, ձևավորվում են արտադրական հարաբերություններ, և դրանց համապատասխան՝ կառավարման մեթոդներ: Կառավարման գործընթացում վերջիններս միշտ ուղղակի կապի մեջ են, գործում են միաժամանակ և ոչ միայն չեն բացառում, այլև փոխադարձաբար լրացնում են միմյանց՝ կազմելով միասնական համակարգ: Կառավարման մեթոդները տարբեր իրադրություններում և ժամանակահատվածներում կիրառվում են տարբեր համամասնությամբ: Մի դեպքում առաջնայնությունը տրվում է տնտեսական, մյուս դեպքում՝ վարչակազմակերպական կամ սոցիալ-հոգեբանական մեթոդներին:

Ստրկատիրական հասարակարգից սկսված ու ներկայում ևս կիրառվող հանրահայտ «մտրակի և քաղցրաբլիթի» սկզբունքը վարչական ու տնտեսական ներագրման մեթոդների, իսկ հասարակական պարսավանքն ու գովասանքը հոգեբանական մեթոդի ձևեր էին: Սոցիալիստական հասարակարգում, ելնելով տնտեսության կենտրոնացված կառավարման պահանջներից, առաջին պլան էին մղվել վարչակազմակերպական մեթոդները: Անհատ ձեռնբերեցությունը որպես այդպիսին գոյություն չուներ, իսկ ձեռնարկությունները վերադասից ստանում էին հաստատված պլաններ, որոնք ունեին օրենքի ուժ և կանոնակարգում էին գործունեության բոլոր ոլորտները: Գրեթե անտեսվում էր տնտեսական շահը և մարդկային գործոնը, ճնշվում էր նախաձեռնողականությունը: Վարչակազմակերպչական

մեթոդների դերի գերազնահատումը և հատկապես տնտեսական մեթոդների անտեսումը ոչ միայն չէին նպաստում, այլև արգելակում էին ամբողջ ժողովրդական տնտեսության բնականոն զարգացումը, որն էլ մասնավորապես պայմանավորեց այդ հասարակարգի փլուզումը (Քալանթարյան, 2016):

Սոցիալական կայունության բարձրացման գործիքները հանրային կառավարման մեջ

Սոցիալական կայունությունը հասարակության ներդաշնակության և համախմբվածության երևույթ է, որում անհատների և խմբերի միջև հարաբերությունները հավասարակշռված են, և հակամարտությունները կառավարվում են կառուցողականորեն՝ ապահովելով կոլեկտիվ բարեկեցություն և սոցիալական ներառում: Դա ենթադրում է բնակչության հիմնարար կարիքների բավարարվածություն՝ ապահովելով բոլորի համար հավասար հնարավորություններ, սեփական կապիտալ և սոցիալական պաշտպանություն: Սոցիալական կայունությունը հասարակական կառույցների, հարաբերությունների, նորմերի և արժեքների ներդաշնակ գործունեությամբ սահմանափակում, համախմբվածություն և խաղաղ գոյակցություն պահպանելու հասարակության ունակությունն է (Giddens, 1990):

Հանրային կառավարման արդյունավետության բարձրացման գործում կարևոր է հաշվի առնել բոլոր գործիքակազմերը, որոնք ուղղակիորեն կարող են նպաստել կառավարման գործընթացին: Այն կարող է երաշխավորել սոցիալական կայունություն, որոնք նպաստում են արդյունավետության, թափանցիկության և վստահության բարձրացմանը: Այս համատեքստում կարևոր է *քաղաքացիների գոհունակության ապահովումը*, երբ հանրային ծառայությունները լավ են գործում, և ռեսուրսները պատշաճ կերպով կառավարվում են, քաղաքացիներն ավելի գոհ են և վստահում են կառավարման մարմիններին, ինչը նվազեցնում է սոցիալական լարվածության ռիսկը: Հաջորդը *դժգոհության նվազեցումն է*, որտեղ կարող ենք արձանագրել, որ հանրային կառավարման անարդյունավետությունը և վատնումը կարող են խթանել բնակչության հիասթափությունն ու դժգոհությունը: Տնտեսական աճը և բարեկեցությունը նույնպես նպաստող գործոններ են, որտեղ պետք է ընդգծենք, որ արդյունավետ կառավարումը կարող է ավելի շատ նպաստել երկրի տնտեսական և սոցիալական զարգացմանը՝ ստեղծելով ավելի կայուն և բարգավաճ միջավայր բոլոր քաղաքացիների համար: *Ճգնաժամային իրավիճակներում արձագանքելու կարողությունը*, որտեղ արդյունավետ կառավարումը կարող է ավելի արագ արձագանքել՝ ապահովելով, որ բնակչությունն ստանա անհրաժեշտ աջակցությունը և

կանխի քառսը (Ferraro V. 2023): Այս ամենի հիմքը կառավարման արդյունավետությանն ուղղված այն երևույթների և գիտակարգերի ուսումնասիրություններն են, որոնք ստեղծել են համապատասխան կառուցակարգեր կառավարման արդյունավետությունն ընդգծելու, կարևորելու առումով: Սոցիալական կայունությունը հանրային կառավարման մեջ բարձրացնելու համար օգտագործվում են մի շարք գործիքներ, որոնք նպաստում են արդյունավետության, թափանցիկության և վստահության բարձրացմանը, մասնավորապես՝

- Թափանցիկության և տեղեկատվության հասանելիության ապահովումը, որը ենթադրում է պետական որոշումների հրապարակում և համացանցային հարթակներում հասանելիություն: Պետական ծախսերի և բյուջեի հրապարակային հաշվետվությունները և օնլայն պորտալները քաղաքացիների համար՝ հարցումները, կարծիքները, առաջարկությունները նույնպես կարևոր և առանցքային կարող են լինել:
- Արդարության և իրավական կարգավորման գործիքներ, հատկապես օրենսդրությունը, որն ապահովում է հավասարություն բոլոր քաղաքացիների համար: Հաշվետվողության ընթացակարգեր պաշտոնյաների նկատմամբ, նաև կոռուպցիայի կանխարգելման ծրագրեր և անկախ հսկողության մարմինների խրախուսում:
- Քաղաքացիական մասնակցության գործիքներ՝ հանրային խորհրդի, ֆորումների և քննարկումների կազմակերպում, օնլայն հարցումներ, առաջարկությունների ընդունում և արձագանքում, ինչպես նաև տեղական համայնքների զարգացման ծրագրերում քաղաքացիների ակտիվ ներգրավվածություն:
- Արդյունավետության և գնահատման գործիքներ, որտեղ պետք է կարևորել կառավարման գործընթացների մշտական մոնիտորինգը, կատարողական ցուցանիշների (KPIs) և արդյունքների չափումները, նաև հետադարձ կապի և գնահատման համակարգեր՝ ծառայությունների որակի բարձրացումը:
- Բարեփոխումների և նորարարությունների գործիքներ՝ թվային կառավարում (e-Government) և տեխնոլոգիական լուծումները, հակակոռուպցիոն նորարարությունները նաև մշակութային և կրթական ծրագրեր՝ քաղաքացիների գիտելիքները բարձրացնելու համար (Edelstein D. 2013):

Տնտեսական աճը, դժգոհության նվազումը, բարգավաճումը սերտորեն կապված են արդյունավետ կառավարման հետ, քանի որ կայացած ինստիտուտները, հետևողական կառուցվածքային

բարեփոխումները, թափանցիկ կառավարումը ամուր հիմք են ստեղծում *Հավ կառավարման* համար, որն էլ նպաստում է երկրի զարգացմանը և բարգավաճմանը:

Եզրակացություն

Հանրագումարելով՝ պետք է նշել, որ կառավարման արդյունավետության բարձրացումը յուրաքանչյուր կառավարման համակարգի առանցքային խնդիրներից է: Տեսական և մեթոդական հիմքերի համակցումը հնարավորություն է տալիս ձևավորել կայուն, ճկուն և նորարար կառավարման համակարգեր: Ժամանակակից պայմաններում արդյունավետ կառավարումը պահանջում է տվյալահենք որոշումներ, թվային լուծումներ և մարդկային ներուժի ամբողջական իրացում: Այս համատեքստում կարևոր է մի քանի գործոնների կիրառումը, որոնք անմիջապես ազդում են արդյունավետության բարձրացմանը. մասնավորապես՝ հանրային տնտեսական և ֆինանսական ռեսուրսների օգտագործում ամենարդյունավետ ձևով՝ խուսափելով վատնումից և ավելորդ ծախսերից: Ապահովել, որ վարչական գործողությունները հասնեն իրենց նպատակներին և համապատասխանեն քաղաքացիների և համայնքի շահերին: Մատուցել բարելավված ծառայություններ, որոնք բավարարում են բնակչության կարիքները և նպաստում բարեկեցությանը:

Այս ամենը հաշվի առնելով՝ պետք է փաստել, որ հանրային կառավարման արդյունավետությունը հիմք կարող է դառնալ սոցիալական կայունության համար, որն էլ կարող է ստեղծել առավել բարեկեցիկ և զարգացած հասարակություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. **Խաչատրյան Ռ. Հովհաննիսյան Ս. Սարգսյան Կ.Հովսեփյան Ա.** (2020) Կառավարչական հմտություններ, «Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարան», էջ 11-12
Xachatryan R'. Hovhannisyan S. Sargsyan K.Hovsep'yan A. (2020) Kar'avarchakan hmtowt'yownner, «Er&ani V. Bryowsovi anvan petakan lezvahasarakagitakan hamalsaran», e'j 11-12
2. **Քալանթարյան Է.** (2025) Հանրային կազմակերպությունների կառավարման արդյունավետության մոտիվացիոն կառուցակարգերը, Գիտական Արցախ, № 1 (24), 2025, էջ 88-101

- Qalant'aryan E'. (2025) Hanrayin kazmakerpowt'yownneri kar'avarman ardyownavetowt'yan motivacion kar'owcakargery', Gitakan Arcax, № 1 (24), 2025, e'j 88-101
3. **Քալանթարյան Է.** (2016) Հանրային կազմակերպությունների տեսություն, ԵՊՀ հրատարակչություն, 4-րդ գլուխ, Եր. էջ 47-48
Qalant'aryan E'. (2016) Hanrayin kazmakerpowt'yownneri tesowt'yown, EPH hratarakchowt'yown, 4- rd glowx, Er. e'j 47-48
 4. **Файоль А.** (1916) Общее и промышленное управление. Перевод на русский язык: Б. В. Бабина-Кореня. – М., 1923. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. – URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/5783> (in Russian)
 5. **Яськов Е .Ф.** (2006) Методы управления. М.: "Академия МВД России", 135-138 стр. (in Russian)
 6. Giddens A. (1990) The consequences of modernity, Cambridge (trad. it. Bologna 1994), pp 58-63
 7. **Kalantaryan E.** (2025) Culture of corruption as a key issue in anti-corruption methodology and policies (on examples of Italy and Armenia), Journal of Sociology: Bulletin of Yerevan University 2025, Vol. 16, No. 1(41), June, pp. 69-85 (in English)
 8. **Edelstein D.** (2013) Come vengono insegnate le tecnologie e l'innovazione? Le scienze umane e l'economia della conoscenza, Ciberspazio e Diritto: Internet e le Professioni Giuridiche/Cyberspace and Law: Internet and Legal Practice, pp. 14:39-49.
 9. **ECON** (2016) Comitato delle regioni, Results of the CoR online consultation on obstacles to investments at local and regional level, Segretariato della commissione Politica economica, Bruxelles.
 10. **Ferraro V.** (2023) Il diritto pubblico ed amministrativo per le lauree delle scienze umane e della formazione primaria. Alcuni lineamenti essenziali, Torino, pp.115-119.
 11. **Severo G. M.** (1986) Il pubblico potere. Stati e amministrazioni pubbliche, Il Mulino, Bologna, pp. 48-51.

ЭДГАР КАЛАНТАРЯН - ЭФФЕКТИВНОСТЬ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНОЙ СТАБИЛЬНОСТИ

Ключевые слова: *эффективность управления, адекватная гарантия, государственное управление, социальная стабильность, участие, доверие, социальное государство*

Эффективное государственное управление считается ключевым фактором устойчивого развития общества. Оно обеспечивает не только эффективное функционирование органов государственного управления, но и основу социальной стабильности и общественного доверия. Эффективное функционирование системы государственного управления способствует стабилизации экономических и социальных отношений. Эффективное государственное управление важно с точки зрения социальной стабильности, поскольку обеспечивает оптимальное управление ресурсами, эффективное использование государственных услуг (таких как здравоохранение, образование и инфраструктура), а также быстрое и адекватное реагирование на потребности граждан, сокращая потери и неэффективность, которые могут привести к недовольству и нестабильности.

EDGAR KALANTARYAN - EFFECTIVENESS OF PUBLIC ADMINISTRATION AS THE BASIS FOR SOCIAL STABILITY

Keywords: *management efficiency, proper guarantee, public administration, social stability, participation, confidence, social state*

Effective governance is considered a key factor in the sustainable development of society. It ensures not only the effective functioning of state administration, but also the basis for social stability and public trust. When the governance system functions effectively, economic and social relations stabilize. Effective public governance is important for social stability, as it ensures optimal management of resources, efficient use of public services (such as health, education, and infrastructure), and a rapid and adequate response to citizens' needs, reducing waste and inefficiency that can lead to dissatisfaction and instability.

Ներկայացվել է՝ 28.10.2025 թ.
Գրախոսվել է՝ 30.10.2025 թ.

**ՖԱԼԻԲԻԼԻԶՄԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ԿԱՌԼ ՓՈՓԵՐԻ
ԻՄԱՑԱՐԱՆՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ
ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ
ԴԱՎԻԹ ԱՔԵԼՅԱՆ**

Համառոտագիր

Հոդվածում քննվում է Կառլ Փոփերի իմացաբանական-գիտաբանական հայացքներում ֆալիբիլիզմի զարգացման հիմնական ուղղություններն ու դրսևորման ձևերը: Փոփերը, շարունակելով քննադատական ռացիոնալիզմի ավանդույթը, մերժում է գիտելիքի անսխալական և բացարձակ հիմքերի գաղափարը՝ ընդգծելով գիտելիքի և տեսությունների սխալական բնույթը: Հեղինակը ցույց է տալիս, որ փոփերյան ֆալիբիլիզմը զարգանում է երկու հիմնական ուղղությամբ. առաջինում այն հանդես է գալիս որպես իմացաբանական սկզբունք, որն ուղղված է դասական իմացաբանության և մաքսիմալիստական իմացաբանական դիրքորոշում ունեցող հայեցակարգերի սահմանափակումները հաղթահարելուն, իսկ երկրորդում՝ որպես գիտական հետազոտության համար կարգավորող և մեթոդաբանական նշանակություն ունեցող համընդհանուր կանոն կամ գիտական պրակտիկա: Հետազոտությունում հատկապես ուշադրություն է դարձվում ինդուկցիայի և դեմարկացիայի հիմնախնդիրներին, որոնց լուծման համար Փոփերը առաջարկում է ոչ ինդուկտիվիստական դեդուկտիվ նենգափոխման մեթոդը: Հերքելիության սկզբունքը ձևակերպվում է այնպես, որ հավասարակշռի գիտելիքի վերանայման և բազիսային դատողությունների անհրաժեշտության գաղափարները: Արդյունքում Փոփերի ֆալիբիլիզմը դիտարկվում է որպես ծայրահեղ հայեցակարգային դիրքորոշումները հավասարակշռող չափավոր իմացաբանական դիրքորոշում և գիտական ճանաչողության համընդհանուր մեթոդաբանական-կարգավորող կանոն, որն ապահովում է քննադատական մտածողությունը, գիտական առաջընթացը և գիտելիքների շարունակական աճը:

Հիմնաբառեր՝ սխալականություն, քննադատական ռացիոնալիզմ, հերքելիություն, մեթոդաբանական նենգափոխում, ինդուկցիայի խնդիր, դեմարկացիայի խնդիր, նորմատիվ-կարգավորող ֆալիբիլիզմ

Ներածություն

Քննադական ռացիոնալիզմի շրջանակում Կառլ Փոփերը ֆալսիֆիկացիոն առավել ընդհանուր սկզբունքները կիրառում է գիտական ճանաչողության, գիտական գիտելիքի և գիտական տեսությունների հիմնավորման հարցերի առնչությամբ՝ իր տեսության հիմքում ընդունելով ֆալսիֆիկացիոն բխող հետևյալ կանխադրույթները՝ «1. Մենք անսխալական չենք և կարող ենք սխալներ թույլ տալ, սակայն կարող ենք նաև սովորել մեր սխալների վրա, 2. մենք չենք կարող հավաստել մեր տեսությունների ճշմարտացիությունը, սակայն կարող ենք դրանք ենթարկել խելամիտ քննության և փորձում կիրառել այն տեսությունները, որոնք ավելի լավ են դիմանում քննադատությանը և ունեն բացատրելու, նկարագրելու ավելի մեծ կարողություններ» (Поппер, 2002, с. 255): Այստեսակ կանխադրույթներից, ըստ Փոփերի, բխում է գլխավոր իմացաբանական-գիտաբանական հիմնախնդիրը, որը նախորդ մտածողները այդպես էլ չեն կարողացել լուծել, հետևյալն է. *«Ինչպե՞ս կարող ենք ընդունել, որ մեր գիտելիքը մարդկային՝ չափազանց մարդկային երևույթ է, և միևնույն ժամանակ չընկնել մեկ այլ ծայրահեղության մեջ՝ պնդելով, թե այն ամբողջությամբ անհատի քմահաճույք և կամայականություն է»* (Popper, 2002, p. 21):

Հոդվածի հիմնական նպատակն է բացահայտել Կառլ Փոփերի իմացաբանական-գիտաբանական հայացքներում ֆալսիֆիկացիոն զարգացման հիմնական ուղղություններն ու դրսևորման ձևերը, ինչպես նաև ցույց տալ փոփերյան ֆալսիֆիկացիոն իմացաբանական-մեթոդաբանական նշանակությունը իմացաբանության ու գիտության փիլիսոփայության արդի խնդրակարգի վերափմաստավորման համատեքստում:

Հոդվածի արդիականությունը. Հարյուրամյակներ շարունակ փիլիսոփայական իմացաբանության մի շարք ներկայացուցիչներ համարել են, որ մարդկային իմացությունը պետք է հիմնվի անհերքելի, անսխալական և բացարձակ իմացական հիմքերի վրա: Գիտելիքի նկատմամբ այստեսակ մաքսիմալիստական պահանջների ապահովման գործնական բարդությունները ստիպեցին վերափմաստավորել իմացաբանության և գիտության փիլիսոփայության արդի խնդրակարգը՝ կասկածի տակ դնելով հիմնավոր և ռացիոնալ ճանաչողության հնարավորությունն ընդհանրապես: 19-20-րդ դարեր պրագմատիզմի և քննադատական ռացիոնալիզմի շրջանակում զարգացող ֆալսիֆիկացիոն հավասարակշռված և չափավոր լավատեսական լուծում է առաջարկում առկա ծայրահեղ հայեցակարգային մոտեցումների նկատմամբ՝ սկզբունքորեն նոր լուծում առաջարկելով գիտելիքի և ճշմարտության,

ինչպես նաև իմացաբանության ու գիտության փիլիսոփայության մի շարք արդի հիմնախնդիրների համար: Ուստի Կառլ Փոփերի ֆալսիֆիկատական հայացքների ուսումնասիրումը թույլ կտա նորովի վերաիմաստավորել իմացաբանական-գիտաբանական արդի խնդրակարգի հիմնախնդիրը և դրանց նկատմամբ չափավոր լավատեսական լուծումների հնարավորության հիմնահարցը:

Հոդվածի նորույթը. Փոփերի իմացաբանական-գիտաբանական հայացքներում բացահայտվում է ֆալսիֆիզմի դերն ու նշանակությունը որպես գիտության համար հարացուցային նշանակություն ունեցող համընդհանուր մեթոդաբանական-կարգավորող մոտեցում և կանոն:

Հեղազոտության մեթոդները. Հոդվածում կիրառվում են առաջնային և երկրորդային աղբյուրների վերլուծության, համեմատության, համանմանության և ընդհանրացման մեթոդները:

Ֆալսիֆիզմը գիտության զարգացման հայեցակարգային ճգնաժամի համատեքստում

Իրականության վերաբերյալ բացարձակ ճշմարիտ և հավաստի գիտելիքների ձեռքբերման անհիմն պատկերացումների և չարդարացված ակնկալիքների ձևավորման հարցում Փոփերը մեղադրում է նախորդող գրեթե բոլոր մտածողներին՝ հունական փիլիսոփայության ներկայացուցիչներից մինչև պոզիտիվիստներ: Ըստ փիլիսոփայի՝ լուծումը այն ընկալման մեջ է, որ մենք բոլորս կարող ենք և հաճախ իրապես սխալվում ենք՝ թե՛ առանձին, թե՛ հավաքական առումով: Սխալը և մարդկային սխալականության գաղափարը չպետք է դիտել որպես իմացաբանական վատատեսության դրսևորում և պատճառ: Սա ընդամենը ենթադրում է, որ մենք կարող ենք ձգտել ճշմարտությանը՝ օբյեկտիվ ճշմարտությանը, թեև հաճախ կարող ենք դրանից շատ հեռու լինել: Եվ եթե մենք ընդունում ենք ճշմարտությունը, ապա պետք է այն անընդհատ փնտրել մեր սխալները որոնելու միջոցով՝ անխոնջ ռացիոնալ քննադատությամբ և ինքնաքննադատությամբ: Պետք է արձանագրել, որ նախորդ բոլոր հայեցակարգերը ծայրահեղ ու մաքսիմալիստական են իրենց նպատակներում և պահանջներում: Հայեցակարգերի մի մասի (պոզիտիվիզմ, ջաստիֆիկացիոնիզմ, ֆունդամենտալիզմ, ինֆալիբիլիզմ) ըմբռնմամբ՝ գիտությունը ոչ միայն ձգտում է բացարձակ հիմնավոր և ճշմարիտ գիտելիքների ձեռք բերմանը, այլ նաև առանձին դեպքերում կարողանում է հասնել այդպիսի իմացությանը (Haack, 1982, p. 172): Սակայն այս հայեցակարգերից և ոչ մեկը չի կարողանում ապահովել բացարձակ, հիմնավոր ու անսկասկածելի իմացությունը երաշխավորող իմացական անհրաժեշտ հիմքեր: Մեկ այլ խումբ հայեցակարգեր (սկեպտիցիզմ, ռելյատիվիզմ), հիմք ընդունելով բացարձակ ճշմարտության

ու վերջնականապես հիմնավոր, անսխալական իմացության անհնարինությունը, կասկածի տակ են առնում գիտական ճանաչողության, որևէ հիմնավոր իմացության ձեռք բերման և գիտելիքների աճն ապահովող գիտական մեթոդի գոյության հնարավորությունն ընդհանրապես (Popper, Popper Selections, 1985, p. 187-189): Ստեղծված իրավիճակի հետ հաշտվելու պարագայում մնում է ընտրություն կատարել երկու խնդրահարույց և ծայրահեղ մոտեցումների միջև: Սակայն Փոփերը հրաժարվում է երկու ծայրահեղ մոտեցումներից և փորձում է քննադատական ռացիոնալիզմի ու ֆալսիֆիկատական իմացաբանության շրջանակում կառուցել մյուս հայեցակարգերին հավասարակշռող, դրանց ծայրահեղությունները հաղթահարող իմացաբանական-գիտաբանական տեսություն: Փոփերը նաև հրաժարվում է դասական իմացաբանության բացարձակ ու անսխալական ճշմարտության գաղափարից և գիտելիքի նկատմամբ ճշմարտության, լիարժեք հիմնավորվածության և անսխալականության պահանջից՝ ջաստիֆիկացիոնիզմից: Արդյունքում նա իմացաբանության խնդրակարգը ձևակերպում է երկու առանձին հիմնախնդիրների տեսքով, որոնց անվանում է «ինդուկցիայի խնդիր» և «դեմարկացիայի խնդիր», որոնք, իր պնդմամբ, իմացաբանության գրեթե բոլոր խնդիրների աղբյուրներն են:

Ֆալսիֆիզմը և ինդուկցիայի հիմնախնդիրը

Փոփերն արձանագրում է, որ Հյումի ինդուկցիայի հիմնախնդիրը բաղկացած է երկու խնդրից՝ տրամաբանական և հոգեբանական: Տրամաբանական խնդրին, որն է, թե *արդյոք մեր նախորդ փորձը, որքան էլ կրկնվող դեպքերի քանակը լինի, կարող երաշխավորել կամ համոզիչ ապացույց ներկայացնել այն բանի օգտին, որ ապագայում դիտարկվելիք իրադարձությունները կլինեն ճիշտ այնպես, ինչպես նախկինում մեր փորձի շրջանակում դիտված իրադարձություններն են*, Հյումը բացասական պատասխան է տալիս: Հոգաբանական հարցին, թե *ինչու են բոլոր ողջամիտ մարդիկ ակնկալում և հավատում, թե այն դեպքերը, որոնք նախկինում իրենց փորձում չեն հանդիպել, կհամապատասխանեն իրենց փորձառության մեջ տրված նախորդ դեպքերին*, Հյումը պատասխանում է, որ մարդիկ շարժվում են սովորույթի ուժով և հոգեբանական հակվածությամբ, առանց որի մարդիկ չեն կարող: Ստացվում է, որ մեր բոլոր համոզմունքներն ու եզրակացությունները սխալական են և զգալի չափով կախված են մարդկային ոչ ռացիոնալ հակվածություններից: Հյումը կարծում է, որ տրամաբանորեն հնարավոր չէ լուծել ինդուկցիայի խնդիրը, սակայն հոգեբանական առումով այն նաև հնարավոր չէ օտարել մարդուց և յուրաքանչյուր անհատի փորձառությունից: Ինդուկտիվ մտահանգման խնդրահարույց բնույթը թեև գիտակցում էին շատերը, գիտության

ներկայացուցիչներից ոչ բոլորն էին պատրաստ հրաժարվել դրանից: 20-րդ դարի առաջին կեսում մի շարք մտածողների կողմից ինդուկցիայի խնդրի լուծման փորձեր ձեռնարկվեցին, որոնցից հատկանշական է փրոբաբիլիստական իմացաբանության ներկայացուցիչ Ռուդոլֆ Կառնապի փրոբաբիլիստական մոտեցումը: Նա թեև ընդունում է, որ գիտական տեսությունները հավասարապես անապացուցելի են, սակայն պնդում է, որ դրանք միևնույն ժամանակ ունեն հավանականության տարբեր աստիճաններ՝ հաշվի առնելով առկա էմպիրիկ հիմնավորումները: Փրոբաբիլիստներն ընդունում էին էմպիրիկ հիմնավորումների և փորձի սխալական բնույթը, սակայն կարծում էին, որ առկա էմպիրիկ տվյալների հիման վրա հնարավոր է ռացիոնալ նախընտրություն կատարել մրցակցող վարկածների և տեսությունների միջև: Հաշվի առնելով գործող հայեցակարգերի թերությունները՝ փրոբաբիլիստները հավատացած էին որ այսպիսի մոտեցումը նոր խոսք է իմացաբանությունում, որը կարող է լուծել փորձի և տեսության տրամաբանական ու հիմնավոր կապի խնդիրը, ինչպես նաև գիտությանը վերադարձնել ռացիոնալ ճանաչողության տիրույթ: Փոփերը խիստ քննադատելի է համարում ինդուկցիայի խնդրի փրոբաբիլիստական լուծումը, քանի որ այն հիմնվում է ինդուկտիվ տրամաբանության վրա և հանգեցնում է կամ անվերջ հետադիմության կամ էլ ապրիորիզմի: Տեսության կամ դատողության հավանական լինելը կամ ընդունելի լինելու հավանականությունը չի կարող վերջնականապես բխեցվել բազային դատողություններից հետևյալ փաստարկներով՝

1. Եթե պնդումը համարվում է հավանական, ապա մեզ պետք է գալու մի նոր պնդում, որը ենթադրաբար պետք է մի փոքր ավելի հավանական համարի դիտարկվող հավանական պնդումը:

2. Հավանական պնդումներից և ոչ մեկը չի կարող վերջնականապես հիմնավորվել, մշտապես կարիք է լինելու մեկ այլ հավանական պնդման, որը պետք է կարողանա նախորդ պնդման հավանականությունը մի փոքր էլ ավելացնել:

3. Սա հանգեցնում է անվերջ հետադիմության և մեր տեսությունների հավանական լինելը փրկող նոր պնդումների անսպառ որոնումների: Հետևաբար փրոբաբիլիզմն ընդունելու պարագայում մենք կամ պետք է ընտրենք ապրիորիզմը, կամ էլ անվերջ հետադիմությունը (Popper, The Logic of Scientific Discoveries, 1985, p. 262-263):

Փոփերն իր լուծումն է առաջարկում ինդուկցիայի հիմնախնդրի վերաբերյալ: Նախ, ի պատասխան առաջացած մտահոգությունների և քննադատությունների, Փոփերը մերժում է ինդուկտիվ տրամաբանությունը, քանի որ *«այն չի ապահովում տեսական*

համակարգերի տարբերակման էմպիրիկ, ոչմեթաֆիզիկական որևէ հստակ միջոց...», այն չի տալիս դեմարկացիայի պարզաճ չափանիշ» (The Logic of Scientific Discoveries, 1985, p. 11): Ապա փիլիսոփան սահմանում է էմպիրիկ գիտության շրջանակը՝ այն ներկայացնելով որպես «իրական» կամ «մեր փորձի աշխարհ»: Այստեղից բխում է, որ էմպիրիկ դատողությունները պետք է լինեն սինթետիկ, որպեսզի կարողանան ներկայացնել հակասություններից զերծ, հնարավոր փորձի աշխարհը: Դրանք պետք է բավարարեն դեմարկացիայի չափանիշին, չպետք է լինեն մետաֆիզիկական, այլ պետք է ներկայացնեն հնարավոր փորձառության աշխարհը: Եվ էմպիրիկական դատողությունները պետք է ինչ-որ կերպ տարբեր լինեն մեր փորձի աշխարհը ներկայացնող մնացյալ համանման (մրցակցող) դատողություններից: Հարցին, թե ինչպես է դատողությունը կամ համակարգը, որը ներկայացնում է մեր փորձի աշխարհը, առանձնացվում մյուսներից, Փոփերը պատասխանում է այսկերպ. դրանց առանձնացնում է այն փաստը, որ վերջիններս ենթարկվել են փորձաքննության և հաջողել են դիմանալ քննադատությանը: Այնուհետև Փոփերն առաջարկում է ինդուկցիայի իր բանաձևը՝ *ինչպե՞ս է հնարավոր այնպիսի էմպիրիկ գիտությունն ու գիտական գիտելիքը, որը կարող է համապատասխանել դեմարկացիայի չափանիշին և կարող է մոտեցնել մեզ դեպի ուղենիշ ու իդեալ համարվող ճշմարտությունը*: Միևնույն ժամանակ Փոփերը վերաձևակերպում է Հյումի ինդուկտիվ հիմնախնդրի երկու հիմնահարցերը՝

1. Կարելի՞ է արդյոք որոշ բացատրական համընդհանուր տեսության ճշմարտացիությունը հիմնավորել էմպիրիկորեն, այսինքն՝ կրկնվող փորձերի կամ դիտումների էմպիրիկ պնդումներով:

2. Կարելի՞ է արդյոք որոշ բացատրական համընդհանուր տեսության ճշմարտացիությունը կամ կեղծ լինելը հիմնավորել էմպիրիկորեն, այսինքն՝ կրկնվող փորձերի կամ դիտումների էմպիրիկ պնդումներով կամ, այլ կերպ ասած, հնարավոր է արդյոք փորձի շրջանակում ենթադրելի ճշմարիտ էմպիրիկ դատողությունների միջոցով հաստատել ունիվերսալ տեսության ճշմարտացիությունը կամ կեղծ լինելը:

Առաջին հարցադրմանը Փոփերը, ինչպես Հյումը, տալիս է բացասական պատասխան: Սակայն երկրորդ հարցադրմանը փիլիսոփան տալիս է դրական պատասխան. *«Փորձի շրջանակում էմպիրիկ դատողությունների ճշմարտացիության ենթադրությունը երբեմն թույլ է տալիս մեզ հիմնավորել բացատրական համընդհանուր տեսության կեղծ լինելու (հերքելիության) պնդումը»* (Попер, 2022, с. 18): Այնուհետև Փոփերը ավելացնում է երկրորդ հիմնահարցից բխող և վերջինիս լրացնող երրորդ հարցադրումը՝

3. «Ճշմարտացիության կամ կեղծ լինելու տեսանկյունից հնարավոր է հաստատել որոշակի նախընտրելիություն մրցակցող համընդհանուր տեսությունների միջև էմպիրիկ դատողությունների հիման վրա»:

Երրորդ հարցադրմանը փիլիսոփան կրկին դրական է պատասխանում՝ նշելով, որ դա երբեմն կարող է տեղի ունենալ: Հնարավոր է պատկերացնել այնպիսի իրավիճակ, երբ փորձաքննության շրջանակում ներգրավված մեր էմպիրիկ պնդումները հերքեն ոչ բոլոր մրցակցող տեսությունները: Եվ քանի որ մենք փնտրում ենք ճշմարիտ տեսություն, ապա նախապատվությունը կտանք դրանցից այն մեկին, որի հերքված լինելը դեռևս փորձի շրջանակում հաստատված չէ: Գրիգորյանը արձանագրում է, որ ինդուկցիայի խնդրի վերաձևակերպման և վերարժևորման փոփոխության փորձը կարելի է նաև դիտարկել բացատրող տեսությունների (ոչ փորձնական դրույթների) համատեքստում (2015, էջ 44-52): Պատասխանելով հարցին, թե արդյոք հնարավոր է որևէ համընդհանուր բացատրող տեսության սխալականությունը հաստատել փորձում տրված եզակի «ստուգող դատողությամբ», Փոփերը դրական պատասխան է տալիս՝ նշելով, որ փորձնական եզակի փաստը կարող է միայն ցույց տալ առաջադրված համընդհանուր բացատրող տեսության սխալականությունը և օգնել՝ մրցակցող բացատրող տեսությունների միջև նախընտրություն կատարելիս: Հետևաբար՝ գիտության մեթոդը պետք է օգնի մարդկանց *հերքել գիտական արդյունքները և ի ցույց դնել ենթադրյալ տեսությունների սխալականությունը* (Swartz, Perkinson, Edgerton, 1980): Այսպիսով, փիլիսոփայության և գիտության մեջ մեր հիմնական մտահոգությունը պետք է լինի ճշմարտության որոնումը, այլ ոչ թե հիմնավորման նպատակադրումը:

Ֆալսիֆիկմը և դեմարկացիայի հիմնախնդիրը

Ճշմարտության որոնման համար նախևառաջ պետք է այն կարողանալ տարանջատել այն ոչ ճշմարտությունից՝ սխալից, մոլորությունից և ճշմարտանմանությունից, կամ, այլ կերպ ասած, ունենալ գիտական գիտելիքի դեմարկացիայի համընդհանուր չափանիշ, որը կարելի է արտահայտել հետևյալ հարցադրմամբ՝ *ինչպե՞ս է հնարավոր գիտական և ոչ գիտական գիտելիքների տարանջատումը, հնարավոր է գիտաչափության որևէ օբյեկտիվ չափանիշների գոյություն, ե՞րբ կարելի է գիտելիքը համարել գիտական*: Փոփերը գտնում է, որ գիտական և ոչ գիտական գիտելիքների մեջ ոչ միայն հնարավոր է դեմարկացիա, այլ նաև այն անհրաժեշտություն է գիտության և ճանաչողության հիմնական նպատակին՝ գիտական գիտելիքների աճին ու գիտության զարգացմանը հասնելու համար: Ընդհանուր առմամբ դեմարկացիայի չափանիշի

նախորդ բոլոր լուծումները եղել են թերի և անպտուղ, քանի որ հիմնվել են հետևյալ խնդրահարույց կանխադրույթների վրա՝

1. Գիտելիքը պետք է հիմնված լինի բացարձակ ճշմարիտ, հիմնավոր և անսխալական իմացաբանական-գիտաբանական հիմքերի վրա (ֆունդամենտալիզմ),
2. Գիտելիքը պահանջում է բացարձակ հիմնավորվածություն և անսխալականություն (ջաստիֆիկացիոնիզմ),
3. Հնարավոր է ձեռք բերել իրականության վերաբերյալ հիմնավոր գիտելիքներ փորձի և դիտումների միջոցով (ինդուկտիվիստական վերիֆիկացիոնիզմ):

Դեմարկացիայի հստակ չափանիշի և, հետևաբար, գիտության մեթոդի բացակայությունը թույլ չի տալիս տարանջատել գիտությունը մետաֆիզիկայից, գիտելիքը՝ մետաֆիզիկական դրույթներից. «Կարող են լինել հեշտ ստուգելի տեսություններ, դժվարությամբ ստուգելի տեսություններ և ստուգման անենթակա տեսություններ: Այն տեսությունները, որոնք ստուգելի չեն, որևէ հետաքրքրություն չեն ներկայացնում էմպիրիկ գիտնականների համար: Դրանք կարելի է բնութագրել որպես մետաֆիզիկական» (Popper, 2002, p. 346): Փոփերին զարմացնում է գրեթե նույն ժամանակաշրջանում առաջարկված Զիգմունդ Ֆրոյդի ու Ալֆրեդ Ադլերի հոգեվերլուծության տեսությունների և Ալբերտ Այնշթայնի հարաբերականության տեսությունների միջև եղած տարբերությունը: Ըստ Փոփերի՝ Այնշթայնի տեսությունները «ռիսկային էին» այն իմաստով, որ դրանցից բխող մի շարք կանխատեսող պնդումների հերքումը կնշանակեր ողջ տեսության հերքում: Իսկ Ֆրոյդի և Ադլերի տեսություններից փորձնականորեն հերքելի ոչինչ չէր բխում (Sfetcu, 2018, p. 5): Թեև ժամանակի ընթացքում որոշ մտածողներ, ինչպես, օրինակ, պոզիտիվիստական փիլիսոփայության հետևորդները, հրաժարվում են ջաստիֆիկացիոնիստական իդեալից՝ համոզվելով, որ մեր բոլոր տեսությունները խնդրահարույց են և հնարավոր չէ ստեղծել գիտելիքների տեսական որևէ համակարգ, որը կլինի անսխալական և բացարձակ ճշմարիտ, սակայն պոզիտիվիստները գտնում են, որ փորձի ու դիտումների արդյունքում արձանագրված եզակի փաստերի վերաբերյալ հնարավոր է ձեռք բերել ճշմարիտ ու որոշակի իմացություն (Барсегян, 2006, с. 166): Ներկայացվածը, որն ավելի հայտնի է որպես տրամաբանական պոզիտիվիզմի վերիֆիկացիոնիստական սկզբունք, հավակնում էր դառնալու մետաֆիզիկայի, էմպիրիզմի և ռացիոնալիզմի սահմանափակումները հաղթահարող լավատեսական գիտական մեթոդ, ըստ որի, իմաստ ունեն բացառապես ստուգելի, չափելի և դիտելի փաստերն ու դրանց վերաբերյալ դատողությունները: Պոզիտիվիստների

դեմարկացիայի պահանջը ենթադրում է, որ փորձարարական գիտության բոլոր պնդումները (կամ բոլոր «իմաստ ունեցող» պնդումները) պետք է հնարավոր լինեն վերջնականապես որոշարկվել ճշմարտացիության արժեքի տեսանկյունից՝ այսինքն, տրամաբանորեն հնարավոր է վերջնականապես արձանագրել դրանց ճշմարիտ կամ կեղծ լինելը: Իր խորհրդածությունների արդյունքում արձանագրելով մարդկային իմացության և գիտելիքների աղբյուրների սխալականությունը, ինչպես նաև էմպիրիկ գիտելիքների ու էմպիրիկ մեթոդի սահմանափակությունները, ի դեմս ինդուկցիայի հիմնախնդրի՝ Փոփերը հրաժարվում է գիտելիքների հիմնավորման ջաստիֆիկացիոնիստական պահանջից, ինչպես նաև գիտության տիրապետող ինդուկտիվիստական վերիֆիկացիոնիզմի մեթոդից և ֆալսիբիիստական իմացաբանության շրջանակում զարգացնում է ոչինդուկտիվիստական (դեդուկտիվ) ֆալսիֆիկացիոնիզմի (հերքելիության) մեթոդը՝ այդ կերպ հերքելիությունը առաջարկելով որպես դեմարկացիայի նոր չափանիշ: Արձանագրելով, որ գիտական դրույթները և տեսություններն անհրաժեշտաբար պետք է պարունակեն էմպիրիկ բովանդակություն՝ Փոփերը գիտության մասին խոսելիս կիրառում է «էմպիրիկական գիտություն» հասկացությունը՝ դրա տակ նկատի ունենալով իրական աշխարհը կամ մեր փորձառության աշխարհը: Ցանկացած էմպիրիկ տեսական համակարգ պետք է համապատասխանի հետևյալ չափանիշներին՝

1. Պետք է պարունակի սինթետիկ բովանդակություն և լինի անհակասական,
2. Պետք է բավարարի դեմարկացիայի չափանիշին,
3. Այն պետք է լինի այնպիսի էմպիրիկ տեսական համակարգ, որը կտարբերվի աշխարհի վերաբերյալ մեր փորձառությունն արտահայտող այլ նման համակարգերից:

Հարց է առաջանում՝ ինչպե՞ս է հնարավոր մեր փորձառությունն արտահայտող տարբեր համակարգերի տարբերակումը: Այլ կերպ ասած, ինչպե՞ս է հնարավոր գիտական և ոչ գիտական գիտելիքների միջև որևէ հստակ տարանջատումը: Ըստ Փոփերի՝ դա հնարավոր է տվյալ գիտելիքը կամ տեսական համակարգը ստուգման ենթարկելու և ստուգումը բարեհաջող հաղթահարելու փաստերի արձանագրմամբ: Սակայն այն չի կարող տեղի ունենալ պոզիտիվիստական դոգմայի հիման վրա, այսինքն լինել վերջնակապես ու հիմնովին ապացուցելի, ինչպես պնդում է վերիֆիկացիոնիզմը, կամ հերքելի, ինչն էլ բխում է դոգմատիկական ֆալսիֆիկացիոնիզմից: Դեմարկացիայի խնդրի լուծումը Փոփերը փաստարկում է հետևյալ կերպ՝

1. Ինդուկցիայի խնդրի պատճառով մենք չենք կարող հիմնվել առանձին պնդումների վրա, որոնք «փորձով հաստատված են»:
2. Եթե մենք ցանկանում ենք խուսափել պոզիտիվիստների սխալից, ապա մենք պետք է ընտրենք այնպիսի չափանիշ, որը թույլ կտա մեզ ներառել փորձարարական գիտության տիրույթում անգամ այն պնդումները, որոնք չեն կարող վերիֆիկացվել (ստուգելի լինել):
3. Համակարգը փորձարարական կամ գիտական է միայն այն դեպքում, եթե այն փորձով ստուգելի է:
4. Հետևաբար դեմարկացիայի չափանիշը պետք է լինի ոչ թե ստուգելիությունը (verifiability), այլ հերքելիությունը (falsifiability):

Ըստ Փոփերի՝ վարկածը, տեսությունը կամ որևէ պնդում կարող է լինել էմպիրիկ կամ գիտական, եթե այն ունակ է փորձնական ստուգման և եթե այն տրամաբանորեն հնարավոր է հերքել, այսինքն, եթե այն նենգափոխելի է: Նենգափոխումը առաջին հերթին քննադատություն է մեր գիտելիքների, տեսությունների և իմացության նկատմամբ: Այսպիսի քննադատությունը կարող տեղի ունենալ երկու հիմնական եղանակով՝

1. էմպիրիկ քննադատությամբ, երբ տեսությունը հանդիպում է իրեն հակասող փաստին,
2. տեսական քննադատությամբ, երբ մրցակցող և անգամ հակասող տեսությունների միջև փորձ է արվում արձանագրել որևէ նախընտրություն կամ ցույց է տրվում քննադատվող տեսության ներքին հակասականությունը (Գրիգորյան, 2008, էջ 194):

Փոփերի գիտական չափանիշը նաև բխում է վերիֆիկացիայի և ֆալսիֆիկացիայի միջև տրամաբանական անհամաչափությունից, որը պայմանավորված է ընդհանուր դատողությունների տրամաբանական կերպից: Խոսքն այն մասին է, որ համընդհանուր դատողությունները չեն կարող բխեցվել եզակի փաստից, ինչը արձանագրվել է ինդուկցիայի խնդրի քննության ընթացքում, սակայն համընդհանուր դատողությունները կարող են հակասության մեջ հայտնվել որևէ հակասող եզակի փաստին հանդիպելիս: Տրամաբանության տեսանկյունից այն դրսևորվում է դեդուկտիվ մտահանգման և, մասնավորապես, modus tollens-ի միջոցով, որտեղ եզակի փաստի ճշմարտացիությունից հնարավոր է բխեցնել համընդհանուր դատողության սխալականությունը: Փոփերը հերքելիությունը (falsifiability) առաջարկում է ոչ միայն որպես գիտական գիտելիքի դեմարկացիայի, այլ նաև որպես գիտական հետազոտության մեթոդ և տեսությունների գնահատման չափանիշ: Քանի որ բոլոր գիտական տեսությունները պետք է պարունակեն էմպիրիկ բովանդակություն, նշանակում է, որ գիտության տիրույթից պետք է բացառվեն այն տեսությունները, որոնք չեն պարունակում որևէ հերքելի

(էմպիրիկ) դատողություններ (Popper, The Logic of Scientific Discoveries, 1985, p. 16): Եթե տեսությունների ողջ բովանդակությունը սկզբունքորեն հերքելի է, սա նշանակում է, որ անգամ մեր լավագույն տեսությունները հիպոթեզներ և ենթադրություններ են: Փոփերը ֆալսիֆիկացիայից բխեցնում է ենթադրությունների և հերքման դեդուկտիվ մեթոդը, որտեղ ենթադրությունները (Conjectures) համարձակ և ստեղծագործական հիպոթեզներ կամ կոահումներ են իրականության բնույթի վերաբերյալ, որոնք գիտնականները առաջադրում են խնդիրները լուծելու նպատակով, իսկ հերքումները (Refutations)՝ այդ ենթադրությունները համակարգված հերքելու փորձեր քննադատական փորձարկումների և էմպիրիկ դիտարկումների միջոցով: Այն կարելի է նկարագրել որպես գիտակցված փորձ մեր տեսություններից, մեր ենթադրություններից լավագույնները ծանր քննության ենթարկելու ու ճշմարտության ամենամոտ կանգնած ենթադրությունները պահպանելու գիտական գործընթաց, որտեղ ձեռք ենք բերում հասանելիության սահմաններում լավագույն տեսությունները և հերքում ենք այն տեսությունները, որոնք չեն հաղթահարում փորձաքննությունը:

Եզրակացություն

Ամփոփելով՝ կարելի է արձանագրել, որ ֆալիբիլիզմի առավել ընդհանուր սկզբունքների վրա հիմնված քննադատական ռացիոնալիզմի շրջանակում Փոփերն արձանագրում է գիտելիքի նկատմամբ ֆունդամենտալիստական և ջաստիֆիկացիոնիստական պահանջների անհիմնավորվածությունը՝ ցույց տալով, որ գիտելիքը ոչ միայն չի կարող հիմնվել բացարձակ և անսխալական հիմքերի վրա, այլև գիտելիքը որպես պայման չի պահանջում բացարձակ որոշակիություն և անսխալականություն: Քննարկելով ինդուկցիայի դասական հիմնախնդիրը՝ Փոփերը վերածնակերպում է խնդրի հյումյան թեզիսները՝ ի ցույց դնելով հիմնախնդրի՝ ինդուկտիվիստական վերիֆիկացիոնիզմի, փրոբաբիլիզմի և պոզիտիվիզմի նախորդ բոլոր լուծումների սահմանափակումները:

Դեմարկացիայի խնդրի Փոփերի լուծումն անմիջականորեն բխում է վերջինիս ֆալիբիլիստական իմացաբանության առավել ընդհանուր սկզբունքներից: Մասնավորապես, Փոփերի տեսության շրջանակում արձանագրվում և հիմնավորվում է ինդուկտիվ ճանապարհով ստացվող բոլոր եզրահանգումների սխալական բնույթը: Ինդուկցիային որպես այլընտրանք Փոփերն առաջարկում է դեդուկտիվ տրամաբանությունը, որտեղ առաջարկվող ենթադրությունները (տեսություն, վարկած, պնդում) լավագույն դեպքում կարող են հերքվել հակասող փաստի ի հայտ գալու հետ, ինչը համապատասխանում ու բացատրում է վերիֆիկացիայի և

նենգափոխման (ֆալսիֆիկացիա) միջև տրամաբանական անհամաչափությունը: Միևնույն ժամանակ, եթե ինդուկտիվ տրամաբանությունում ինդուկտիվ ընդհանրացմանը հակասող փորձի կամ դիտման ի հայտ գալն ու ընդհանրացման հերքումը բխում է մեթոդի սահմանափակությունից, ապա Փոփերի առաջարկած դեդուկտիվ ֆալսիֆիկացիայի շրջանակում ինդուկցիայի սահմանափակությունը վեր է ածվում գիտական գիտելիքը ոչ գիտական (մետաֆիզիկական) պնդումներից տարանջատելու չափանիշի և գիտելիքների աճը երաշխավորող մեթոդի:

Փոփերի փիլիսոփայությունում ֆալիբիլիզմը զարգանում է երկու հիմնական ուղղություններով: Առաջին դեպքում ֆալիբիլիզմը դիտարկվում է որպես իմացաբանական-գիտաբանական մեկնակետ և բազիսային սկզբունք փիլիսոփայության արդի հիմնախնդիրների լուծման և դասական իմացաբանությունից ու այլ հայեցակարգերից բխող լուծումների սահմանափակությունների և ծայրահեղությունների հաղթահարման համար: Այն նենգափոխման սկզբունքի համատեքստում ստանում է նաև մեթոդաբանական նշանակություն՝ կարգավորող գործոն հանդիսանալով դեմարկացիայի չափանիշի, ինչպես նաև նենգափոխման գործընթացում բազիսային էմպիրիկ բովանդակության ընդունման և գործընթացի մեթոդաբանական նորմավորման համար: Երկրորդ դեպքում ֆալիբիլիզմը Փոփերի իմացաբանությունում ընդունվում է որպես գիտության համար հարացուցային նշանակություն ունեցող համընդհանուր իմացաբանական մոտեցում և կանոն, որը նախևառաջ գիտական ճանաչողության ու հետազոտության շրջանակում ապահովում է ֆալիբիլիստական սկզբունքների տեղայնացումը և դրանց մեթոդաբանական-կարգավորող ու նորմատիվ գործառույթների կիրառումը գիտական պրակտիկայում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Գրիգորյան Բ. (2008), Դեմարկացիայի պրոբլեմի վերլուծությունը Իմանուիլ Կանտի և Կարլ Պոպերի մոտ: «ԿԱՆԹԵՂ» գիտական հոդվածների ժողովածու, էջ 187-196:
Grigoryan B. (2008), Demarkaciayi problemi verlowc'owt'yowny' Imanowil Kanti & Karl Poperi mot: «KANT'EGh» gitakan hodvac'neri jhoghovac'ow, e'j 187-196:
2. Գրիգորյան Բ. (2015), Դեմարկացիայի և գիտության աճի հիմնախնդիրների նույնացումն ըստ Իմրե Լակատոսի: «Բանբեր

Երևանի համալսարանի. Փիլիսոփայություն, Հոգեբանություն», № 2 (17), Երևան, էջ 44-52:

Grigoryan Q. (2015), Demarkaciayi & gitowt'yan atwi himnaxndirneri nowynacowmn y'st Imre Lakatosi: «Banber Er&ani hamalsarani. P'ilisop'ayowt'yown, Hogebanowt'yown», № 2 (17), Er&an, e'j 44-52:

3. Барсегян А. (2006). Лекции по философии, Основы гносеологии. Серия “Философская грамота”, Ер.: “Асогик”, 274 с.
Barsegian A. (2006). Lekcii po filosofii, Osnovy gnoseologii. Serija “Filosofskaja gramota”, Er.: “Asogik”, 274 s.
4. Поппер К. Р. (2022). Объективное знание: Эволюционный подход. 4-е изд., ЛЕНАНД, Москва, 384 с.
Popper K. R. (2022). Ob#ektivnoe znanie: Jevoljucionnyj podhod. 4-e izd., LENAND, Moskva, 384 s.
5. Haack S. (1982). Descartes, Peirce and the cognitive community. The Monist, vol. 65, no. 2, p. 156–181.
6. Popper K. (2002). Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge. Routledge, (original work published 1963), 608 p.
7. Popper K. (1985). The Logic of Scientific Discoveries. Routledge, London and New York, 544 p.
8. Popper K. (1985). Popper Selections. ed. Miller D. W., Princeton University Press, 480 p.
9. Sfetcu N. (2018). The distinction between falsification and refutation in the demarcation problem of Karl Popper. SetThings, MultiMedia Publishing (ed.), p. 1-37.
10. Swartz R., Perkinson H., Edgerton S. (1980). Knowledge and Fallibilism: Essays on Improving Education. New York University Press, New York and London, 152 p.

ДАВИД АКЕЛЯН - РАЗВИТИЕ ФАЛЛИБИЛИЗМА В ЭПИСТЕМОЛОГИИ И ФИЛОСОФИИ НАУКИ КАРЛА ПОППЕРА

Ключевые слова: ошибочность, критический рационализм, опровержимость, методологическая фальсификация, проблема индукции, проблема демаркации, нормативно-регулятивный фаллибилизм

В статье рассматриваются основные направления и формы проявления фаллибилизма в эпистемолого-научных взглядах Карла

Поппера. Поппер, продолжая традицию критического рационализма, отвергает идею безошибочных и абсолютных оснований знания, подчеркивая его принципиальную ошибочность и гипотетичность. Автор показывает, что попперианский фаллибилизм развивается в двух основных направлениях: во-первых, как эпистемологический принцип, направленный на преодоление ограничений классической эпистемологии и максималистских концепций, а во-вторых – как универсальное правило и практика, обладающая методологическим и регулятивным значением для научного исследования. Особое внимание уделяется проблемам индукции и демаркации, для решения которых Поппер предлагает неиндуктивистский дедуктивный метод фальсификации. Принцип опровержимости формулируется таким образом, чтобы уравновесить идеи пересмотра знания и необходимость базисных суждений. В итоге фаллибилизм предстает как универсальное правило и практика научного познания, обеспечивающая критическое мышление, научный прогресс и непрерывный рост знания.

DAVIT AKELYAN - THE DEVELOPMENT OF FALLIBILISM IN KARL POPPER'S EPISTEMOLOGY AND PHILOSOPHY OF SCIENCE

Keywords: *fallibility, critical rationalism, falsifiability, methodological falsification, problem of induction, problem of demarcation, normative-regulative fallibilism*

The article examines the main directions and forms of the development of fallibilism in Karl Popper's epistemological and scientific views. Continuing the tradition of critical rationalism, Popper rejects the idea of infallible and absolute foundations of knowledge, emphasizing its inherent fallibility and hypothetical character. The author shows that Popperian fallibilism develops in two major directions: first, as an epistemological principle aimed at overcoming the limitations of classical epistemology and maximalist conceptions; second, as a universal rule and scientific practice with methodological and regulative significance for research. The paper focuses on the problems of induction and demarcation, for which Popper proposes a non-inductivist deductive method of falsification. The principle of falsifiability is formulated in such a way as to balance the revision of knowledge with the necessity of basic statements. As a result, fallibilism is presented as a universal rule and practice of scientific inquiry, fostering critical thinking, scientific progress, and the continuous growth of knowledge.

Ներկայացվել է՝ 28.10.2025 թ.
Գրախոսվել է՝ 30.10.2025 թ.

ԶԲՈՍԱՇՐՋՈՒԹՅԱՆ ԱՇԽԱՐՀԱԳՐԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱՀԱՐՑԵՐԸ

ՄԱՔՍԻՄ ՄԱՆԱՍՅԱՆ

Համառոտագիր

Հոդվածում ներկայացվում է զբոսաշրջության աշխարհագրական էությունը, տարածականությունն ու համալիրային բնույթը: Նշվում են զբոսաշրջության աշխարհագրական ուսումնասիրության հիմնական ուղղություններն ու մեթոդները: Մեծ տեղ է հատկացվում աշխարհագրության և զբոսաշրջության փոխադարձ կապերի փոփոխություններին երկրի սոցիալ-տնտեսական զարգացման համատեքստում: Հոդվածում բնութագրվում են զբոսաշրջային աշխարհագրության ճյուղային և համալիրային կողմերը, երկրի բնության, բնակչության և տնտեսության հիմնական զբոսաշրջային գրավչությունները: Ներկա ժամանակներում աշխարհագետները մշակել են զբոսաշրջային աշխարհագրության զարգացման տարբեր մոտեցումներ և հայեցակարգեր: Դրանց թվում առանձնահատուկ հետաքրքրություն են ներկայացնում **էկոլոգիական, տարածաշրջանային, էվոլյուցիոն, համակարգային (համալիրային) տարածական և տարածաժամանակային մոտեցումներն ու հայեցակարգերը:** Մեծ է զբոսաշրջային-աշխարհագրական ուսումնասիրությունների կիրառական նշանակությունը: Մասնավորապես, գործնական կարևոր նշանակություն ունեն ուսումնասիրությունների հետևյալ ուղղությունները՝ զբոսաշրջային երթուղիների նախագծումը և բովանդակային հիմնավորումը, զբոսաշրջության առանձին տեսակների զարգացման և տարածքային կազմակերպման հիմնավորումը, համաչափ տարածքային կազմակերպման իրականացումը, զբոսաշրջային աշխարհագրական մարքեթինգը: Վերջին տարիներին կայուն զբոսաշրջության զարգացման հետ կապված առանձնահատուկ նշանակություն են ստանում հետազոտության էկոլոգիական և համալիրային մոտեցումները:

Հիմնաբառեր՝ զբոսաշրջային աշխարհագրություն, զբոսաշրջիկ, զբոսաշրջային արդյունաբերություն, զբոսաշրջային հոսքեր, ռեկրեացիա, զբոսաշրջային տարողունակություն, կայուն զբոսաշրջություն

Ներածություն

Ներկա ժամանակներում աշխարհագրությունը և հարակից գիտությունները այլ կերպ են բացատրում «գրոսաշրջություն» հասկացությունը: Եթե գրոսաշրջությունը նախկինում ակտիվ հանգստի արդյունավետ ձևերից մեկն էր, ապա ներկա ժամանակներում այդ տերմինը օգտագործվում է և՛ որպես տնտեսական երևույթ, և՛ որպես անհատի գործունեության ձև, և որպես հանգստի կազմակերպման զանգվածային ձև: Ներկայումս մասնագետների շրջանում տարածում է ստանում գրոսաշրջության լայն իմաստով ընկալումը, ըստ որի՝ գրոսաշրջությունը կարելի է բնորոշել որպես երևույթների և փոխհարաբերությունների շղթա, որը գրոսաշրջիկների, գրոսաշրջային բիզնեսի, հյուրընկալության և վարչարարության փոխգործակցության արդյունք է և գրոսաշրջիկների ներգրավման, տեղավորման և սպասարկման գործընթաց:

Արդի դարաշրջանում ռեկրեացիան, այսինքն բնակչության հանգստի կազմակերպումը, և առողջության վերականգնումը, գրոսաշրջությունը դարձել են շատ երկրների սոցիալ-տնտեսական առաջընթացի և բարեկեցության կարևորագույն աղբյուրը: Զրոսաշրջությունը տնտեսության արագ զարգացող և շահավետ ոլորտներից է, որը բավարարում է գրոսաշրջիկի պահանջմունքները և նշանակալի եկամուտ բերում այն զարգացնող երկրներին և տարածաշրջաններին: Տնտեսության մեջ նրա առանձնահատուկ դերն այն է, որ ներկայացնում է միմյանց հետ կապակցված ճյուղերի բարդ համալիր: Այստեղից բխում է համակարգային մոտեցման անհրաժեշտությունը, երբ աշխարհագրությունը գրոսաշրջությունը դիտարկում է, որպես գրոսաշրջային-տարածքային համակարգ (համալիր), որն բնութագրվում է գործառույթային և տարածքային կառուցվածքների առանձնահատուկ զծերով:

Հետազոտության արդիականությունը բացատրվում է նրանով, որ գրոսաշրջության զարգացումը ավելի ու ավելի մեծ ազդեցություն է թողնում երկրների սոցիալ-տնտեսական զարգացման և տարածքային կազմակերպման վրա: Իր հերթին գրոսաշրջության զարգացումը զգալի չափով պայմանավորված է տվյալ երկրի (տարածաշրջանի) աշխարհագրական դիրքից և ինքնատիպությունից, նրա բնության, բնակչության և տնտեսության առանձնահատկություններից:

Սույն հոդվածի նպատակն է բացահայտել գրոսաշրջության աշխարհագրական էությունը, դրսևորման համալիրային, տարածական և էկոլոգիական բնույթն ու կողմերը: Զրոսաշրջությունը գործունեության ձև է, որի զարգացումը կախված է գրոսաշրջային ծառայությունների

սպառողների նյութական ու ժամանակային ռեսուրսներից և հնարավորություններից: Զբոսաշրջության ցանկացած ձև ներառում է ուղևորությունների մի քանի տեսակ, սակայն միշտ չէ, որ ուղևորությունները համարվում են զբոսաշրջության տեսակ: Բնակվելու սահմանափակ ժամանակի և բնակության վայրի փոփոխելի լինելու հանգամանքով զբոսաշրջությունը տարբերվում է միգրացիայից: Զբոսաշրջության տեսության և աշխարհագրական մոտեցման տեսանկյունից հատկապես կարևոր է այն փաստը, որ զբոսաշրջիկի եկամտի մի մասը ծախսվում է զբոսաշրջային կենտրոնում, ինչպես նաև ուղևորության ժամանակ, երբ եկամտի զգալի մասը վերաբաշխում է առաջացնում երկրների ու տարածաշրջանների միջև:

Զբոսաշրջության մասին գիտելիքների բնագավառը՝ զբոսաշրջագիտությունը, ունի սեփական ուսումնասիրության օբյեկտ և առարկա, որոնք վեր են հանվում զբոսաշրջագիտության իմացաբանական մոդելով (Զորին, Կվարտալնով, 2006): Այն ունի երեք կարևոր ենթահամակարգ.

1) **Զբոսաշրջիկ** - զբոսաշրջության սուբյեկտն է, որը բավարարում է իր հանգստի պահանջմունքները և բնորոշվում վիճակների և հատկությունների հատուկ համակարգով (ֆիզիոլոգիական, հոգեբանական, բնապահպանական, տնտեսական, սոցիալական և այլն), որոնց իմացությունը պարտադիր է զբոսաշրջության մասնագետի համար:

2) **Զբոսաշրջային արդյունաբերությունը** (ինդուստրիան) - զբոսաշրջության օբյեկտն է, այսինքն՝ զբոսաշրջային կենտրոններն ու շրջանները, որոնք ներառում են բնական, սոցիալ-տնտեսական և պատմամշակութային պայմանների համալիրը, ինչպես նաև ծառայություններ մատուցող հաստատությունները, որոնցից զբոսաշրջիկները օգտվում են հանգստի վայրում և տեղից տեղ մեկնելիս:

3) **Զբոսաշրջային արտադրանք** - զբոսաշրջության առարկան, հանգստի գործունեության և ծառայությունների մատուցման ծրագիրը, որը կազմել է տուրօպերատորը, և որն իրացվում է զբոսաշրջային շուկայում որպես ինքնուրույն ապրանք:

Զբոսաշրջության իմացաբանական մոդելի ենթահամակարգերը փոխկապակցված են: Այսպես, օրինակ, զբոսաշրջիկը ունենում է հանգստի պահանջմունքների համակարգ, որը պետք է հաշվի առնի տուրօպերատորը զբոսաշրջային արտադրանքը մշակելիս: Մյուս կողմից, զբոսաշրջային ինդուստրիայի մեջ զբոսաշրջիկը բացահայտվում է իր հարաբերություններով, հանգստի պայմանների ընտրությամբ, ինչպես նաև՝ որպես ծառայությունների մատուցման վայրում դրանց սպառող: Զբոսաշրջության օբյեկտը բնորոշվում է այն հարաբերություններով, որ

գրոսաշրջային ինդուստրիան ունի գրոսաշրջիկի՝ որպես գրոսաշրջային ծառայությունների սպառողի, և գրոսաշրջային առարկայի՝ որպես ծառայությունների ստեղծման տեխնոլոգիայի հետ: Զրոսաշրջային արտադրանքը նախատեսում է գրոսաշրջային բացառիկ ծառայությունների ստեղծման ընտրություն և գրոսաշրջային ծրագրի լավարկման և անիմացիայի նպատակով գրոսաշրջության սուբյեկտի հետ հարաբերությունների հաստատում: Աշխարհագրության խնդիրն է՝ գրոսաշրջության ենթահամակարգերի, դրանց տարածքային կառուցվածքների, փոխադարձ կապերի տարածքային առանձնահատկությունների բացահայտումը:

Զրոսաշրջության փաթեթի կազմի հիմնական տարրերն են՝ հանգստի վայրը, տեղավորումը, փոխադրումը, սնունդը, փոխադրամիջոցները, էքսկուրսիաները: Զրոսաշրջության փաթեթը արտադրանք է, որով տուրօպերատորը դուրս է գալիս շուկա, իսկ այցելության ծրագիրն այն միջոցառումների ցանկն է, որ իրականացվում է հանգստի վայրում, գրոսաշրջիկների կոնկրետ կամ մասնագիտական պահանջմունքների և հետաքրքրությունների բավարարման համար՝ կախված նրանց այցելության նպատակից: Այցելության ծրագրերը լինում են՝ ընդհանուր ճանաչողական, մարզական, սոցիալական, գիտակրթական, մասնագիտական: Աշխարհագրությունը ակտիվ մասնակցություն կարող է ունենալ տարբեր բնույթի այցելության ծրագրերի բովանդակային մասի մշակմանը՝ հաշվի առնելով տվյալ վայրի, տարածաշրջանի կամ երկրի աշխարհագրական դիրքի, բնության, բնակչության, տնտեսության. մշակույթի առանձնահատկությունները և գրոսաշրջային երկրագրական հետաքրքրությունները:

Զրոսաշրջային արդյունաբերությունը տնտեսության խոշոր ինքնուրույն համալիր է՝ կազմված մի խումբ բնագավառներից և ձեռնարկություններից, որոնց գործունեության նպատակը հանգստի և զվարճանքների տարբեր տեսակների միջոցով տարատեսակ և անընդհատ բարդացող պահանջմունքների բավարարումն է: Այսպիսի արագ տեմպերով չի զարգացել համաշխարհային տնտեսության ոչ մի ճյուղ կամ ճյուղային համալիր: Զրոսաշրջային արդյունաբերության աճի հիմնական գործոններն են՝ բնակչության եկամուտների աճը, ազատ ժամանակի ավելացումը, քաղաքային բնակչության արագ աճը, էկոլոգիական վիճակի սրումը և այլն: Աշխարհագրության խնդիրն է՝ բացահայտել գրոսաշրջության ինդուստրիայի աճի տարածաշրջանային գործոններն ու առանձնահատկությունները, մշակել ամբողջ համալիրի և դրա մեջ մտնող ճյուղերի տարածքային կազմակերպման սկզբունքները:

Զբոսաշրջության կարևոր տարրերից է հյուրընկալությունների ոլորտը, որը հանդես է գալիս որպես տարածաշրջանի զբոսաշրջության զարգացման կարևոր գործոն: Նրա դերը մեծ է հատկապես նոր աշխատատեղեր բացվելու և տեղական բյուջեի եկամուտների ավելացման առումով: Աշխարհագրության տեսակետից կարևոր է բացահայտել զբոսաշրջության դերը տարածաշրջանի զարգացման և բնակչության կենսամակարդակի բարձրացման գործում: Զբոսաշրջության բնութագրման համար էական է **«զբոսաշրջային ծառայություն»** հասկացությունը, որը ենթադրում է հաստատությունների նպատակասլաց արտադրական գործունեություն զբոսաշրջիկների պահանջմունքները բավարարելու նպատակով:

Զբոսաշրջային ծառայության առանձնահատկությունը արտադրական գործընթացի իրացման և զբոսաշրջային սպառման զուգահեյալումն է: Այսպիսով, զբոսաշրջությունը միաժամանակ հանդես է գալիս որպես և՛ արտադրության, և՛ սպասարկման ոլորտի ճյուղ: Սխալ են այն մոտեցումները, որոնք զբոսաշրջությունը մտցնում են միայն ծառայությունների ոլորտը: Իհարկե, զբոսաշրջությունը որոշակի ծառայություններ է մատուցում բնակչությանը, ընդ որում, դրանց մի մասը նյութական ապրանքների ձևով (սնունդ, զվարճանքներ և այլն), իսկ մյուս մասը՝ աշխատանքի ձևով (էքսկուրսավար և այլն): Սակայն զբոսաշրջությունը տալիս է նաև վերջնական արտադրանք՝ զբոսաշրջային ուղեգրի տեսքով, որն իրականացվում է տուրօպերատորների կողմից:

Զբոսաշրջային ծառայությունների սպառումը տեղի է ունենում հենց իրենց արտադրության վայրում՝ զբոսաշրջության կենտրոններում, որտեղ էլ ձևավորվում է զբոսաշրջային արդյունաբերությունը: Վերջինս զբոսաշրջության տնտեսատեխնոլոգիական ցիկլի մի փուլն է և հենց այն փուլը, որի ընթացքում տեղի է ունենում զբոսաշրջային ծառայությունների արտադրությունն ու սպառումը: Դրա հետ կապված հարկ է նշել, որ որոշ հեղինակներ սխալմամբ զբոսաշրջությունը բնորոշում են սոսկ որպես արդյունաբերություն (Олдак, 1970):

Զբոսաշրջության աշխարհագրական ուսումնասիրությունն ընդգրկում է նրա բոլոր հիմնական տարրերը: Նախ և առաջ, դա զբոսաշրջիկն է, զբոսաշրջության սուբյեկտը, որը ձգտում է բավարարել իր հանգստի պահանջմունքները: Զբոսաշրջիկի տեսակից է կախված հանգստի վայրի ընտրությունը, ինչպես նաև գործունեության այն տեսակը, որը նա պատրաստվում է իրականացնել: Զբոսաշրջային բիզնեսը ձեռներեցության այն տեսակն է, որի արդյունքում ստեղծվում են զբոսաշրջային շուկայում անհրաժեշտ ապրանքներ և ծառայություններ՝

շահույթ ստանալու նպատակով: Սրա աշխարհագրական հետազոտությունը թույլ է տալիս ավելի հիմնավորված տարածականորեն կազմակերպել զբոսաշրջային բիզնեսը՝ ճիշտ ընտրելով զբոսաշրջային շուկայի և ապրանքների ու ծառայությունների արտադրության փոխադարձ տեղաբաշխման վայրերը: Աշխարհագրության խնդիրը զբոսաշրջային հոսքերի տարածական վերլուծությունն է և կանխատեսումը, ինչպես նաև զբոսաշրջության հիմնական կենտրոնների և շրջանների բացահայտումը և վերլուծությունը:

Զբոսաշրջության աշխարհագրությունը (ԶԱ) սկիզբ է առել 1920 - ական թվականներին ԱՄՆ-ում: Զբոսաշրջության հարցերին վերաբերող գիտական առաջին ուսումնասիրությունը հրատարակվել է ամերիկյան խոշորագույն աշխարհագրական հանդեսում 1933 թվականին: Ներկայումս անշեղորեն աճում է զբոսաշրջության վերաբերյալ աշխատությունների թիվն ու բաժինը գրեթե բոլոր հայտնի երկրների աշխարհագրական հետազոտություններում: Ներկայումս ԶԱ-ն՝ որպես հասարակական աշխարհագրության կազմում ձևավորված նոր գիտություն, կարելի է ընդունել կայացած գիտաճյուղ, որի ուսումնասիրության առարկան զբոսաշրջության տարածքային կազմակերպման օրինաչափությունների բացահայտումն է: ԶԱ-ն գտնում է, որ զբոսաշրջային տարածքային համակարգերը զբոսաշրջության տարածքային կազմակերպման առավել արդյունավետ ձևերն են:

Զբոսաշրջության աշխարհագրականությունը նախ և առաջ դրսևորվում է նրանով, որ հստակ արտահայտված են նրա տարածականությունը, համալիրայնությունը, սեզոնայնությունը և մարդ-բնություն հարաբերությունները: Դրանք հնարավորություն են ստեղծում աշխարհագրական հետազոտություններում լայնորեն օգտագործել **տարածական, համակարգային, տարածաժամանակային և գեոէկոլոգիական մոտեցումները** (Մանասյան, 2012):

Աշխարհագրության խնդիրն է բացահայտել զբոսաշրջության տարածքային կազմակերպման առանձնահատկությունները՝ կախված տարածաշրջանային բնական և սոցիալ-տնտեսական կոնկրետ պայմաններից: Աշխարհագետները մշակել են ԶԱ զարգացման տարբեր հայեցակարգեր՝ էկոլոգիական, տարածաշրջանային, տարածքային, էվոլյուցիոն և տարածաժամանակային: Ճամփորդությունների նպատակները, տեսակները և ձևերը, տուրի ծրագրավորումը սերտորեն կապված են որոշակի աշխարհագրական շրջանների և վայրերի հետ: Ուստի աշխարհագրական գործոնները (ֆիզիկաաշխարհագրական, տնտեսա-աշխարհագրական, էթնիկական, պատմա-մշակութային, աշխարհաքաղաքական և այլն) զբոսաշրջության մեջ խաղում են առանցքային դեր:

Աշխարհագրության տեսանկյունից զբոսաշրջության նկատմամբ էկոլոգիական մոտեցումը պայմանավորված է նրանով, որ ոլորտը անմիջականորեն շփվում է բնության հետ, փոխազդեցության մեջ է տարածաշրջանի բնական լանդշաֆտների և բնական ռեսուրսների հետ: Զբոսաշրջություն - շրջակա միջավայր կապերն ու փոխազդեցությունները բավականին բարդ են և բազմաբնույթ, և դրանց տարածքային դրսևորումների և առանձնահատկությունների բացահայտումն ու վերլուծությունը ԶԱ կարևորագույն խնդիրներից է: Անհրաժեշտ է հանգստի և զբոսաշրջության կազմակերպման հարցերը միաժամանակ զուգակցել կենդանիների, բույսերի և լանդշաֆտների պահպանության հիմնախնդրի հետ ընդհանրապես: Դրա հետ կապված էկոլոգիական զբոսաշրջությունը դարձել է արդի զբոսաշրջության կարևոր ուղղություններից մեկը:

Էկոլոգիական մոտեցման կարևորությունն ու հրատապությունը թելադրված է նաև քաղաքային բնակչության արագ աճով և բնության գրկում քաղաքային բնակչության հանգստի պահանջմունքների կազմակերպման անհրաժեշտությամբ: Ընդ որում, սեզոնայնությունը դառնում է զբոսաշրջության զարգացման և տարածքային կազմակերպման կարևոր գործոններից մեկը: Զբոսաշրջության զարգացման **էկոլոգիական հայեցակարգի** շրջանակներում շատ կարևոր է պարզել տարածքի զբոսաշրջային տարողունակությունը և այն համադրել տարածքի էկոլոգիական տարողունակության հետ: Զբոսաշրջության զարգացման և բնույթի որոշման ժամանակ անհրաժեշտ է հաշվի առնել տեղական բնակչության շահերն ու կարծիքները:

Զբոսաշրջության զարգացման **տարածաշրջանային հայեցակարգը** ելնում է այն հիմնարար դրույթից, որ վայրի աշխարհագրական դիրքը, տարածաշրջանի բնության, բնակչության, տնտեսության և մշակույթի առանձնահատկությունները զգալի չափով ազդում են զբոսաշրջության զարգացման վրա և պայմանավորում են նրա զարգացման բնույթն ու ուղղությունները: Այս հայեցակարգի շրջանակներում անհրաժեշտ է պարզել տարածաշրջանի զբոսաշրջության զարգացման հնարավորություններն ու նախադրյալները և գնահատել զբոսաշրջային-ռեսուրսային ներուժը՝ առանձնացնելով նրա բնական, տնտեսական, ժողովրդագրական և սոցիալ-մշակութային բաղադրիչները: Այս հայեցակարգի շրջանակներում կարևոր է պարզել նաև զբոսաշրջության տեղն ու դերը տարածաշրջանի սոցիալ-տնտեսական զարգացման գործում:

Հայտնի է, որ զբոսաշրջությունը շատ տարածաշրջանների համար եկամտի հիմնական աղբյուրներից մեկն է, բացի այդ՝ ստեղծում է նոր աշխատատեղեր, նպաստում է արտադրության և ենթակառուցվածքների

նոր ճյուղերի ստեղծմանը և, ընդհանրապես, մոլոտիպլիկացիոն ազդեցություն է թողնում տարածաշրջանի ամբողջ տնտեսության վրա: Աշխարհագետները մեծ տեղ են հատկացնում տարածաշրջանային զարգացման գործում զբոսաշրջության դերի գնահատման հիմնահարցերի լուսաբանմանը: Ընդ որում, նշվում է, որ զբոսաշրջությունը չի ենթադրում զարգացման մեկ ունիվերսալ մոդել: Տարածաշրջանային տարբեր առանձնահատկությունների պարագայում այլ կերպ չէր կարող լինել, քանի որ հենց տեղական կոլորիտն է նպաստում յուրահատուկ մշակութային խճանկարի ստեղծմանն ու կենդանի հետաքրքրություն է առաջացնում զբոսաշրջիկների շրջանում:

Տարածաշրջանների տնտեսական զարգացման հիմնահարցերը միշտ էլ եղել են ԶԱ ուսումնասիրության գլխավոր թեմաներից մեկը, սակայն ներկայումս դրան ավելացել է բնական ռեսուրսների պահպանության հիմնախնդիրների և տարածաշրջանային մշակութային ներառման հանդեպ աճող հետաքրքրությունը: Եթե սկզբում շեշտը դրվում էր տնտեսական զարգացման վրա, այժմ ավելի շատ ուշադրություն է նվիրվում տարածաշրջանների շրջակա միջավայրի, դրանց էթնիկ և մշակութային ինքնատիպության պահպանմանը: Քաղաքային, ծովափնյա, լեռնային, գյուղատնտեսական, միջազգային և այլ զբոսաշրջային տեսակների զարգացման ժամանակ անհրաժեշտ է հաշվի առնել տարածաշրջանների ինքնատիպությունը և առանձնահատկությունները, ինչպես նաև տեղական հետաքրքրությունները:

Զբոսաշրջության աշխարհագրական բնույթը բացատրվում է նաև նրանով, որ այն **տարածական երևույթ է**, ավելի կոնկրետ՝ տեղաշարժ (ուղևորություն) է մի վայրից մեկ այլ վայր (երկիր, տարածաշրջան) և արտահայտում է դրանց միջև առկա տարածական հարաբերությունների բնույթն ու գործակցությունը: Հենց այս փոխհարաբերությունների բնույթն ու սկզբունքներն էլ ուսումնասիրվում են ԶԱ կողմից: Աշխարհագետները տարածքային փոխազդեցության գրավիտացիոն մոդելները օգտագործվում են զբոսաշրջային հոսքերը վերլուծելու և կանխատեսելու համար: Սակայն գրավիտացիոն մոդելներում չեն արտահայտվում մարդկանց զբոսաշրջային տեղաշարժերի վրա ազդող բոլոր գործոնները, օրինակ՝ մշակութային, կլիմայական և այլն: Այդպիսի դժվարությունների հաղթահարման համար մշակվեցին գրավիտացիոն մոդելի մի քանի տարբերակներ, որոնք զբոսաշրջության ուսումնասիրություններում արտացոլում են հանգստի և ճանապարհորդությունների սկզբունքները (օրինակ, առաջարկվեցին տարբերակներ, որոնք երկարատև ճամփորդության ընթացքում ենթադրում էին մի քանի կարճատև կանգառներ և/կամ ճամփորդություններ դեպի մերձակա շրջաններ):

Աշխարհագետների համար կարևորագույնը ենթադրվող **ճամփորդության մոդելն է**, որը կարող է բավականին ճշգրիտ կանխատեսում ապահովել սպասվող հյուրերի թվաքանակի և ուղղությունների վերաբերյալ: Շղթայական ճամփորդությունը աշխարհագրորեն ժամանակավոր ձև է, որի ժամանակ զբոսաշրջիկը ձգտում է, իր կատարած ժամանակային և նյութական ծախսերին համապատասխան, առավելագույն օգուտ քաղել: Ճամփորդությունների փաթեթների ուսումնասիրությունները թույլ տվեցին ճշտել, թե հատկապես որ տեղերում են դիտվում զբոսաշրջիկների համեմատաբար շատ կուտակումներ, և զբոսաշրջիկների այդ տեղերում մնալու երկարատևության շնորհիվ պարզել դիտարժան վայրերի գրավչության աստիճանը: Այդ նպատակով ստեղծված տեղեկատվություն տվյալներ է պարունակում տվյալ ուղղությամբ շղթայական ճամփորդության ամենաարդյունավետ կանգառների և ժամկետների վերաբերյալ: Այդ տեղեկատվությունը կարող է օգտագործվել մեկօրյա և կանգառ նախատեսվող ուղևորությունների, տեսարժան վայրերն արագ կամ ավելի մանրակրկիտ դիտելու և դասակարգման համար:

Որոշ աշխարհագետներ զբոսաշրջության հիմնահարցերը դիտարկում են ավելի լայն՝ **սոցիալական զարգացման և էվոյուցիոն մոտեցման տեսանկյունից**: Բնակչության կենսամակարդակի բարձրացումը մեծացնում է մարդկանց ազատ ժամանակի հաշվին անընդհատ աճող հանգստի պահանջմունքների բավարարման անհրաժեշտությունը: Զանգվածային զբոսաշրջությունը մեկնաբանվում է որպես քաղաքային լարված կյանքից ավելի հանգիստ, սթրեսից ազատ պայմաններ տեղափոխվելու և ուժերը վերականգնելու ձգտում:

Էվոյուցիոն մոտեցմամբ առանձնացնում են զբոսաշրջային-առողջարանային գոտիների զարգացման փուլերը՝ ձևավորման, դանդաղ աճի, միավորման: Զանգվածային զբոսաշրջության լայնամասշտաբ զարգացումը տեղի է ունենում միավորման փուլում, իսկ լճացման փուլը սկսվում է այն ժամանակ, երբ առողջարանը հասնում է իր առավելագույն հնարավորություններին և կորցնում զանգվածային զբոսաշրջության շուկայում իր նորարարությունը և գրավչությունը: Այս վերջին երկու փուլերը ի վերջո կարող են հանգեցնել գրավչության կորստի կամ վերածննդի փուլերին: Վերածննդի կամ «բարձրագույն զարգացման» փուլի առաջացման պատճառ կարող են լինել նորարարությունը, նոր տեխնոլոգիաների ներդրումը. արտաքին տեսքի կատարելագործումը, զբոսաշրջային միջոցառումների բազմազանությունը և այլն: Հենց դրանից էլ կախված՝ կարող է փոխվել տվյալ զբոսաշրջային վայրի դիրքը զբոսաշրջային տարածաշրջանային և համաշխարհային շուկայում: Շատ

տարածաշրջաններում այս մոդելի փորձարկումը կարող է ցույց տալ, թե արդյոք նման փուլայնությունը կարող է ճիշտ և անփոխարինելի ցուցիչ լինել այդտեղ զբոսաշրջության երկարատև ծրագրավորման համար: Աշխարհագետները զբոսաշրջիկների վարքի, ճամփորդության ընտրության դրդապատճառների ուսումնասիրության մեծ փորձ ունեն:

Զբոսաշրջության զարգացման **տարածաժամանակային հայեցակարգը** կապված է մարդկանց ռեկրեացիոն գործունեության տարածաժամանակային դրսևորումների և դրա վերլուծության հետ: Հանգստի կազմակերպման պահանջմունքներ են առաջանում մարդկանց կենսագործունեության տարբեր ժամանակային փուլերում՝ օրական, շաբաթական, սեզոնային, տարեկան: Հանգստի կազմակերպման վերը նշված տարածաժամանակային դիմների հաշվառումը դառնում է առողջարանային-զբոսաշրջային հիմնարկների և ամբողջ գոտիների գործունեության կազմակերպման հիմնական սկզբունքներից մեկը: Մարդկանց հանգստի կազմակերպմանն և առողջության վերականգնմանն ուղղված գործունեությունը ռեկրեացիոն-աշխարհագրական տարածքի հիմնական համակարգաստեղծ գործոնն է (Веденин, 1982):

Հայտնի է, որ լեռնային երկրների ռեկրեացիոն-զբոսաշրջային ներուժն ու առանձնահատկությունները աշխարհագրական առումով համեմատաբար թույլ է ուսումնասիրված: Ուստի ՀՀ ռեկրեացիոն-զբոսաշրջային ռեսուրսների աշխարհագրական ուսումնասիրությունը և դրանց արդյունավետ օգտագործման ուղիների և սկզբունքների մշակումը դառնում են խիստ անհրաժեշտություն: Նման ուսումնասիրության տրամաբանական ավարտը բնառեկրեացիոն շրջանացումն է, որը թույլ կտա բնութագրել և գնահատել լեռնային տարածքների ռեկրեացիոն ռեսուրսների ներուժը և կանխատեսել դրանց մասնագիտացման հնարավորություններն ու զարգացման հեռանկարները (Մարտիրոսյան, 2014):

Ներկա փուլում մեծանում է զբոսաշրջային-աշխարհագրական ուսումնասիրությունների **կիրառական նշանակությունը**: Մասնավորապես, գործնական կարևոր նշանակություն ունեն ուսումնասիրությունների հետևյալ ուղղությունները՝ տարածքային արդյունավետ կազմակերպման կազմակերպման ապահովումը, զբոսաշրջության առանձին տեսակների զարգացման և տարածքային կազմակերպման հիմնավորումը, զբոսաշրջային աշխարհագրական շուկայաբանությունը, զբոսաշրջային երթուղիների նախագծումը և բովանդակային հիմնավորումը: Վերջին տարիներին, տարածաշրջաններում կայուն զբոսաշրջության զարգացման հետ կապված, առանձնահատուկ և գործնական

նշանակություն են ստանում հետազոտության էկոլոգիական և համալիրային մոտեցումները:

Եզրակացություն

ՀՀ զբոսաշրջության աշխարհագրական ուսումնասիրության հիմնական ուղղություններից են մարզերի տարածքների բնական և սոցիալ-տնտեսական ռեսուրսների ու հնարավորությունների բացահայտումը և գնահատումը զբոսաշրջության տարբեր տեսակների զարգացման տեսանկյունից, տարբեր լանդշաֆտների զբոսաշրջային գրավչության բացահայտումը, տարածքի **զբոսաշրջային տարողունակության** որոշումը: Անհրաժեշտ է պարզել զբոսաշրջության դերը հանրապետության լեռնային բնակավայրերի և տարածքների սոցիալ-տնտեսական զարգացման գործում: Կարևորագույն աշխարհագրական խնդիրն է **զբոսաշրջության շրջանացման** սկզբունքների մշակումը, տարբեր կարգի զբոսաշրջային շրջանների առանձնացումը: Արդի փուլում նշված հիմնահարցերի վերլուծության ընթացքում լայնորեն օգտագործում են համակարգայնացված և թվայնացված քարտեզներն ու աշխարհագրական տեղեկատվական համակարգերը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Չորին Ի. Վ., Կվարտալնով Վ. Ա. (2006), Տուրիստիկա, Երևան. Անտարես, 344 էջ:
Zorin I. V., Kvartalnov V. A. (2006), Touristika, Er&an. Antares, 344 e'j: (in Armenian)
2. Մանասյան Մ. Գ. (2012), Աշխարհագրության ներածություն: Եր.. Ասողիկ գրատուն, 460 էջ:
Manasyan M. G. (2012), Ashxarhagowt'yan nerac'owt'yown: Er.. Asnghik gratown, 460 e'j: (in Armenian)
3. Մարտիրոսյան Լ. (2014), Ռեկրեացիոն աշխարհագրություն: Վանաձոր, 278 էջ:
Martirosyan L. (2014), R'ekreacion ashxarhagowt'yown: Vanad'or, 278 e'j: (in Armenian)
4. Олдак П. Г. (1970). Индустрия туризма – одно из ведущих направлений развития современной экономики: Сборник, Новосибирск.
Oldak P. G. (1970). Industrija turizma – jedno iz vedushhih napravlenij razvitija sovremennoj jekonomiki: Sbornik, Novosibirsk.

5. Котляров Е.А. (1978). География отдыха и туризма. М. Мысль, 238 с.
Kotljarov E.A. (1978). Geografija otдыha i turizma. M. Mysl', 238 s.
(in Russian)
6. Николаенко Д. В. (2001). Рекреационная география, - М. Владос. 288 с.
Nikolaenko D. V. (2001). Rekreacionnaja geografija, - M. Vlados. 288 s.
7. Самойленко А. А. (2006). География туризма. Ростов – на-Дону, Феникс. 368 с.
Samojlenko A. A. (2006). Geografija turizma. Rostov – na-Donu, Feniks. 368 s.
8. Романов А. А. Саакян Р.Г. (2002). География туризма. – М., Советский спорт. 464 с.
Romanov A. A. Saakjan R.G. (2002). Geografija turizma. – M., Sovetskij sport. 464 s.
9. Веденин Ю. А. (1982). Динамика территориальных рекреационных систем. М., Наука. 190 с.
Vedenin Ju. A. (1982). Dinamika territorial'nyh rekreacionnyh sistem. M., Nauka. 190 s.

МАКСИМ МАНАСЯН - ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ТУРИЗМА

Ключевые слова: *география туризма, турист, туристическая индустрия, туристические потоки, рекреация, туристическая ёмкость, устойчивый туризм*

В статье представлена географическая сущность, территориальность и комплексный характер туризма. Указаны основные направления и методы географического изучения туризма. Особое внимание уделяется изменениям во взаимоотношениях географии и туризма в контексте социально-экономического развития страны. В статье рассматриваются отраслевые и комплексные аспекты географии туризма, основные туристские достопримечательности природы, населения и экономики страны. В настоящее время географами разработаны различные подходы и концепции развития географии туризма. Среди них особый интерес представляют экологические, региональные, эволюционные, системно (комплексно) пространственные и пространственно-временные подходы и концепции. Прикладное значение туристско-географических исследований велико. В частности, практическую важность имеют следующие

направления исследований: проектирование туристических маршрутов и обоснование их содержания, обоснование развития и территориальной организации отдельных видов туризма, организация сбалансированной территориальной структуры, туристический и географический маркетинг. В последние годы в связи с развитием устойчивого туризма особое значение приобретают экологический и комплексный подходы к исследованиям.

MAXIM MANASYAN - FUNDAMENTAL ISSUES OF THE GEOGRAPHICAL STUDY OF TOURISM

Keywords: *tourism geography, tourist, tourism industry, tourist flows, recreation, tourism capacity, sustainable tourism*

The article presents the geographical essence, spatial characteristics, and complex nature of tourism. It outlines the main directions and methods of geographical research in tourism. It focuses on the changing interrelations between geography and tourism in the context of the country's socio-economic development. The article describes sectoral and integrated aspects of tourism geography, as well as the main tourist attractions related to the country's natural environment, population, and economy. Currently, geographers have developed various approaches and concepts for the development of tourism geography. Key among these are the ecological, regional, evolutionary, systemic, spatial, and spatio-temporal approaches. The applied significance of tourism geographical research is substantial, particularly in several practical domains: the conceptual design of tourist routes, the spatial organization of specific tourism sectors, balanced territorial planning, and geographical marketing for tourism. Driven by the recent global shift toward sustainable tourism, integrated and ecological frameworks have gained particular prominence in the field."

Ներկայացվել է՝	01.10.2025 թ.
Գրախոսվել է՝	01.12.2025 թ.

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ - դասախոս, Անգլերենի հաղորդակցության ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

АРАКЕЛЯН ЛУСИНЭ - преподаватель, кафедра английской коммуникации, Государственный университет им. В. Брюсова

ARAKELYAN LUSINE - Lecturer, Chair of English Communication, Brusov State University

ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ ՍԵՂԱ - հայցորդ, Ակադեմիկոս Մ. Մազմանյանի անվան հոգեբանության ամբիոն, Խ. Արուստյանի անվան ՀՊՄՀ, Հանրային հաղորդակցության և սերվիսի ֆակուլտետի քարտուղար, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

АРАКЕЛЯН СЕДА - соискатель, кафедра психологии имени академика М. Мазманына, АГПУ имени Х. Абовяна, секретарь факультета общественных коммуникаций и сервиса, Государственный университет им. В. Брюсова

ARAKELYAN SEDA - PhD student, Chair of Psychology named after Academician M. Mazmanyan, ASPU after Kh. Abovyan, Secretary of the Faculty of Public Communications and Service, Brusov State University

ԱՌՍՏԱՄՅԱՆ ԱՐՏԱԿ - հայցորդ, Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան

АРУСТАМЯН АРТАК - соискатель, Армянский государственный экономический университет

ARTAK ARUSTAMYAN - PhD student, Armenian State University of Economics

ԱՎԱԳԻՄՅԱՆ ՀԱՅԿ - հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

АВАГИМЯН АЙК - кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики и методики преподавания языков, Государственный университет имени В. Брюсова

AVAGIMYAN HAYK - Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University

ԱՔԵԼՅԱՆ ԴԱՎԻԹ - ասպիրանտ, փիլիսոփայության պատմության, տեսության և տրամաբանության ամբիոն, Երևանի պետական համալսարան

АКЕЛЯН ДАВИД - аспирант, кафедра истории, теории философии и логики, Ереванский государственный университет

AKELYAN DAVIT - PhD student, Chair of History, Theory, and Logic of Philosophy, Yerevan State University

ԲԱՅԿՈՎ ԱՐԱՄ - բժշկական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ֆարմակոլոգիայի ամբիոն, կրթական ծրագրերի բաժնի պետ, Երևանի Մ. Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարան

БАЙКОВ АРАМ - кандидат медицинских наук, доцент, кафедра фармакологии, заведующий отделом академических программ, Ереванский государственный медицинский университет им. М. Герацци

BAYKOV ARAM - PhD in Medicine, associate professor, department of Pharmacology, head of the department of Academic Programmes, Yerevan State Medical University after M. Heratsi

ԲՈՅԼ ԲԻԼ - կրթության պրոֆեսոր և ձևավորող գնահատման ուսումնասիրությունների կենտրոնի տնօրեն, Մանչեսթերի համալսարան

БОЙЛ БИЛЛ - профессор педагогики, директор центра исследований формирующего оценивания, Манчестерский университет, Великобритания

BOYLE BILL - Professor of Education, Director of the Centre for Formative Assessment Studies, University of Manchester, UK

ԴԱԴՅԱՆ ՔՐԻՍՏԻՆԵ - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Հայագիտության ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

ДАДЯН КРИСТИНЭ - кандидат филологических наук, доцент, кафедра арменоведения, Государственный университет им. В. Брюсова

DADYAN KRISTINE - Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Chair of Armenian Studies, Brusov State University

ԵՂԻԱՉԱՐՅԱՆ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆ - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, ավագ դասախոս, Ֆիզիկական կուլտուրայի և քաղաքացիական պաշտպանության ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

ЕГИАЗАРЯН АРУТЮН - кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра физической культуры и гражданской обороны, Государственный университет имени В. Брюсова

доктор географических наук, профессор

EGIAZARIAN ARUTIUN - Ph.D, Senior Lecturer, Chair of Physical Education and Civil Defense, Brusov State University

ԺԱՄԿՈՅՅԱՆ ՌՈՒԶԱՆՆԱ - հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, ավագ դասախոս, Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի մաթիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

ЖАМКОЦЯН РУЗАННА - кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра педагогики и методики преподавания языков, Государственный университет имени В. Брюсова

ZHAMKOTSYAN RUZANNA - Candidate of Sciences (Psychology), Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University

ՀԵՔԵՔՅԱՆ ՆԱՐԻՆԵ - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Հայագիտության մաթիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

ЭКЕКЯН НАРИНЕ - кандидат филологических наук, доцент, кафедра арменоведения, Государственный университет имени В. Брюсова.

HEKEKYAN NARINE – Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Chair of Armenian Studies, Brusov State University.

ՂԱԶԱՐՅԱՆ ՍԻՐԱՆՈՒՇ - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, ավագ դասախոս, Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի մաթիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

КАЗАРЯН СИРАНУШ - кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра педагогики и методики преподавания языков, Государственный университет имени В. Брюсова

GHAZARYAN SIRANUSH - Candidate of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University

ՄԱՆԱՅԱՆ ՄԱՔՍԻՄ - աշխարհագրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, Զբոսաշրջության և սերվիսի մաթիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

МАНАСЯН МАКСИМ - доктор географических наук, профессор, кафедра туризма и сервиса, Государственный университет имени В. Брюсова
MANASYAN MAXIM - Doctor of Sciences (Geography), Professor, Chair of Tourism and Service, Brusov State University

ՄԱՐԳԱՐՅԱՆ ԹԻՆԱ - հայցորդ, մանկավարժության ամբիոն, Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

МАРГАРЯН ТИНА - соискатель, кафедра педагогики, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна

MARGARYAN TINA - PhD student, Chair of Pedagogy, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan

ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ ԳԱՐՐԻԵԼ - տնտեսագիտության թեկնածու, դոցենտ, ֆինանսական հաշվառման ամբիոն, Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան, Հայաստանի աուդիտորների և փորձագետ հաշվապահների պալատի անդամ

МИКАЕЛЯН ГАБРИЕЛ - кандидат экономических наук, доцент, кафедра финансового учета, Армянский государственный экономический университет, член палаты аудиторов и дипломированных бухгалтеров Армении

MIKAELIAN GABRIEL - Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor, Chair of of Financial Accounting, Member of the Chamber of Auditors and Expert Accountants of Armenia

ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ ՄԻՔԱՅԵԼ - տնտեսագիտության դոկտոր, պրոֆեսոր, Կառավարման ամբիոն, Վ. Բյուրուսովի անվան պետական համալսարան, ավագ գիտաշխատող, ՀՀ ԳԱԱ Մ. Քոթանյանի անվան տնտեսագիտության ինստիտուտ

МИКАЕЛЯН МИКАЕЛ - доктор экономических наук, доцент, кафедра менеджмента, Государственный университет имени В. Брюсова, старший научный сотрудник, институт экономики имени М. Котаняна НАН РА

MIKAELIAN MIKAYEL - Doctor of Sciences (Economics), Associate Professor, Chair of Managment, Brusov State University, Senior Researcher, Institute of Economics after M. Kotanyan NAS RA

ՆԵՐՍԻՍՅԱՆ ԿԱՐԵՆ - տնտեսագիտության թեկնածու, դոցենտ, ՀՀ ԳԱԱ Մ. Քոթանյանի անվան տնտեսագիտության ինստիտուտ

НЕРСИСЯН КАРЕН - кандидат экономических наук, доцент, старший научный сотрудник, институт экономики имени М. Котаняна НАН РА

NERSISYAN KAREN - Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor, Senior Researcher, Institute of Economics after M. Kotanyan NAS RA

ՇԱՀՆԱԶԱՐՅԱՆ ԱԳՆԵՍԱ - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Անգլերենի ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

ШАХНАЗАРЯН АГНЕСА - кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка, Государственный университет имени В. Брюсова

SHAHNAZARYAN AGNESA - Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Chair of English, Brusov State University

ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ - դասախոս, Ախտաֆիզիոլոգիայի ամբիոն, Երևանի Մ. Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարան

ПЕТРОСЯН ЛУСИНЕ - преподаватель, кафедра патофизиологии, Ереванский государственный медицинский университет им. М. Гераци

PETROSYAN LUSINE - Lecturer, Department of Pathophysiology, Yerevan State Medical University after M. Heratsi

ՊՈՂՈՍՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Մանկավարժության ամբիոն, Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

ПОГОСЯН ЛУСИНЕ - кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна

POGHOSYAN LUSINE - Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Chair of Pedagogy, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan

ՊՐՈԽԱԶԿԱ ՄԻՐՈՍԼԱՎ - փ.գ.դ., դոցենտ, Չեխիե Բուդեյովիցե քաղաքի Հարավային Բոհեմիայի համալսարան, Չեխիայի Հանրապետություն

ПРОХАЗКА МИРОСЛАВ - доктор философии (PhD), доцент, Южночешский университет в Ческе-Будеевице, Чешская Республика

PROCHÁZKA MIROSLAV - Doctor of Philosophy, Associate Professor, University of South Bohemia in České Budějovice, The Czech Republic

ՏՈՄԱՇԵՎՍԿԱ ՄԻՐՈՍԼԱՎԱ - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, ավագ դասախոս, Մանկավարժության ամբիոն, Հարավային Բոհեմիայի համալսարան (Չեխիե Բուդեյովիցե)

ТОМАШЕВСКА МИРОСЛАВА - кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра педагогики, Южночешский университет в Ческе-Будеёвице

TOMASHEVSKA MYROSLAVA - Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chair of Pedagogy, University of South Bohemia in České Budějovice

ՍԱՄՎԵԼՅԱՆ ԱՍՅԱ - դասախոս, Արևելյան լեզուների ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

САМВЕЛЯН АСЯ - преподаватель, кафедра восточных языков, Государственный университет им. В. Брюсова

SAMVELYAN ASYA - Chinese language lecturer, Chair of Eastern languages, Brusov State University

ՍԱՐԱՖՅԱՆ ԴԻԱՆԱ - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, ավագ դասախոս, Համաշխարհային գրականության և քաղաքակրթությունների ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

САРАФЯН ДИАНА - кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра мировой литературы и цивилизаций, Государственный университет имени В. Брюсова

SARAFYAN DIANA - Candidate of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Chair of World Literature and Civilizations, Brusov State University

ՍԱՐԳՍՅԱՆ ԼԵՎՈՆ - հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Կառավարման ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

САРГСЯН ЛЕВОН - кандидат психологических наук, доцент, кафедра менеджмента, Государственный университет имени В. Брюсова

SARGSYAN LEVON - Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Chair of Management, Brusov State University

ՔԱԼԱՆԹԱՐՅԱՆ ԷԴԳԱՐ - քաղաքական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Կառավարման ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

КАЛАНТАРЯН ЭДГАР - кандидат политических наук, доцент, кафедра менеджмента, Государственный университет имени В. Брюсова

KALANTARYAN EDGAR - PhD in Political Sciences, Associate Professor, Chair of Managment, Brusov State University

Համակարգչային ձևավորումը՝

Հասմիկ Փիլավջյանի
Մարինե Փիլիպոսյանի

Տպաքանակը՝ 100

«Լինգվա» հրատարակչություն
«Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամ
Հասցե՝ 0002, Երևան, Թումանյան փող. 42
Հեռ.՝ (+374) 10 52 20 20
Էլ. հասցե՝ bsu.sciencedep@gmail.com
<http://www.brusov.am>

**«Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամի
«Բանբեր» գիտական պարբերականի 2(73) համարը երաշխավորվել է
տպագրության ԲՊՀ գիտական խորհրդի 2025 թվականի դեկտեմբերի
25-ի № 4 նիստի որոշմամբ:**

«Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամի
«Բանբեր» գիտական պարբերականում տպագրության համար
հոդվածներին առաջադրվող պահանջները ներկայացված են ԲՊՀ
պաշտոնական կայքում.
http://brusov.am/hy/journal_list/banber_v_bryusovi_anvan_petakan_hamalsarani