

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԵՎ
ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ
ՀԻՄՆԱԽՆՆԴԻՐՆԵՐ

Միջբուհական կոնսորցիումի գիտական հանդես

•

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ

Научное периодическое издание межвузовского консорциума

•

MAIN ISSUES OF PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY

Scientific Periodical of INTERCOLLEGIATE CONSORTIUM

1

*Երաշխավորվել է փայագրության միջբուհական կոնսորցիումի բուհերի ռեկտորների
խորհրդի և Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական
համալսարանի գիտական խորհրդի կողմից:*

*Լրացրվական գործունեություն իրականացնող՝ «Խաչատուր Աբովյանի անվան
հայկական պետական մանկավարժական համալսարան» ՊՈԱԿ
Հասցե՝ ԸԸ, ք. Երևան, Տիգրան Մեծի 17
Վկայական՝ 03 Ա 058062: Տրված՝ 24.12.2002 թ.*

ISSN 1829–1295

© ԽԱՉԱՏՈՒՐ ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ԳԱՅԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ, 2016

Իտմբագրական խորհրդի նախագահ՝

**Տիգրան Սարգսյան
Գլխավոր խմբագիր՝**

Նաիրա Հակոբյան

Եվրասիական տնտեսական հասնձնաժողովի կոլեգիայի նախագահ

Իրաչարտր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկա-
վարժական համալսարանի պրոֆեսոր, հոգեբանական գիտու-
թյունների դոկտոր

Պարասիանաբու բարբուղար՝

Կանո Վարդանյան

Իրաչարտր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժա-
կան համալսարանի գիտահետազոտական կենտրոնի ղեկավար, հո-
գեբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Իտմբագրական կոլեգիա՝

Ռուբեն Միրզախանյան

Իրաչարտր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժա-
կան համալսարանի ռեկտոր, պարմական գիտությունների դոկտոր,
պրոֆեսոր

Գուրգեն Խաչատրյան

Վանաձորի Հովհաննես Թումանյանի անվան պետական մանկա-
վարժական ինստիտուտի ռեկտոր, բանասիրական գիտությունների
դոկտոր, պրոֆեսոր

Ռուզաննա Հակոբյան

Գալստի պետական համալսարանի ռեկտոր, իրավաբանական գի-
տությունների դոկտոր

Նորայր Ղուկասյան

Հայաստանի Հանրապետության կրթության և գիտության նախարա-
րության Կրթության ազգային ինստիտուտի տնօրեն

Արտուշ Ղուկասյան

Գորիսի պետական համալսարանի ռեկտոր, ֆիզիկամաթեմատիկական
գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Վահրամ Առաքելյան

Ֆիզիկական կուլտուրայի հայկական պետական ինստիտուտի
ռեկտոր, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Վարդևան Գրիգորյան

Գյումրիի Միքայել Նալբանդյանի անվան պետական մանկավար-
ժական ինստիտուտի ռեկտոր, մանկավարժական գիտությունների
դոկտոր, պրոֆեսոր

Արտեմ Սարգսյան

Հայաստանի Հանրապետության Գիտությունների ազգային ակադե-
միայի թղթակից անդամ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր,
պրոֆեսոր

Աելիտա Դոլուխանյան

Իրաչարտր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավար-
ժական համալսարանի հայ գրականության և նրա դասավանդման
մեթոդիկայի սեփրոնի վարիչ, Հայաստանի Հանրապետության գիտու-
թյունների ազգային ակադեմիայի թղթակից անդամ, բանասիրական
գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Սրբուհի Գևորգյան

Իրաչարտր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական
համալսարանի պրոռեկտոր, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր,
պրոֆեսոր

Հերբերտ Քերիլս

Բեյզիայի Գենրի համալսարանի պրոֆեսոր, միջազգային սոցիոլո-
գիական սոցիալիստիկ անդամ

Հայկ Պետրոսյան

Մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Այա Բերբերյան

Ռուս-հայկական (Մլավոնական) համալսարանի հոգեբանության սե-
փրոնի վարիչ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Ժակլին Մեմժեն

Ֆրանսիայի Լիոնի Ժան-Մուլեն 3 համալսարանի պրոֆեսոր, միջազ-
գային հոգեբանական սոցիալիստիկ անդամ

Լյուդմիլա Օբուխովա	Ռուսաստանի բնական գիտությունների ակադեմիայի իսկական անդամ, Մոսկվայի պետական հոգեբանամանկավարժական համալսարանի քրայիքային հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Լյուդմիլա Բալասնիկովա	Ռուսաստանի Գեոցենի անվան պետական մանկավարժական համալսարանի մանկավարժական գիտությունների ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի ամբիոնի համադեկավար, բանասիրական գիտությունների թեկնածու
Սերգեյ Աթանասյան	Մոսկվայի քաղաքային մանկավարժական համալսարանի ուսումնական աշխատանքների գծով պրոռեկտոր, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Իրակլի Իմեդաձե	Վրաստանի գիտությունների ազգային ակադեմիայի թղթակից անդամ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, Դ. Ն. Ուզնաձեի հոգեբանության ինստիտուտի տնօրեն
Դմիտրի Շևչենկո	Ռուսաստանի Դաշնության պետական հումանիտար համալսարանի մարքեթինգի և գովազդային գործունեության վարչության պետ, տնտեսագիտության դոկտոր, պրոֆեսոր
Օլգա Տրիֆոնովա	Մոսկվայի քաղաքային մանկավարժական համալսարանի սասպրանտուրայի և դոկտորանտուրայի բաժնի վարիչ, քիմիական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Յան Դոլակ	Բոնոյի Մասարիկ համալսարանի թանգարանագիտության և ժառանգության ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի ամբիոնի վարիչ, պարսկական գիտությունների դոկտոր (PHD, Չեխիա)
Լիլիա Բալասանյան	Խաչատրուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի օրսար լեզուների դասավանդման մեթոդիկաների ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու
Իննա Մարգարյան	Խաչատրուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի վարիչ, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Տիգրան Միքայելյան	Խաչատրուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի օրսար լեզուների ֆակուլտետի դեկան, բանասիրական գիտությունների թեկնածու
Անի Մանուկյան	Խաչատրուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի արտասահմանյան լեզուների և նրանց դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Միջբուհական կոնսորցիումի «Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ» գիրական հանդեսը միտված է նպաստելու Հայաստանի Հանրապետությունում բարձրագույն մանկավարժական կրթական համակարգի բարելավմանը և առաջընթացին: Պարբերականում զեպրեղվում են գիրապետական և գիրամեթոդական բնույթի հոդվածներ, որոնք կօժանդակեն մանկավարժության և հոգեբանության բնագավառների առջև ծառայած խնդիրների լուծմանը, կրթության կառավարման հիմնախնդիրների լուսաբանմանը, համաշխարհային փորձի ուսումնասիրմանը և միջազգային կրթական գործընթացների առաջադրած դրոյթների համակարգված և միասնական ներդրմանը:

Գիրական հանդեսը նախատեսված է մանկավարժների, հոգեբանների, բարձրագույն կրթության համակարգում աշխատողների և առհասարակ մանկավարժա-հոգեբանական գիտությունների զարգացմամբ շահագրգիռ յուրաքանչյուրի համար:

Председатель редакционного совета

Тигран Саркисян	<i>Чрезвычайный и полномочный посол Республики Армения в США, председатель совета Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат экономических наук, почетный доктор Государственного экономического университета Армении</i>
Главный редактор	
Наира Акопян	<i>Профессор Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор психологических наук</i>
Ответственный секретарь	
Камо Варданян	<i>руководитель научно-исследовательского центра Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доцент кафедры развития и прикладной психологии факультета социальной педагогики и психологии АГПУ им. Хачатура Абовяна, доктор психологических наук, дцент</i>
Редакционная коллегия	
Рубен Мирзаханян	<i>ректор Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доктор исторических наук, профессор</i>
Гурген Хачатрян	<i>ректор Ванадзорского государственного педагогического института им. Ованнеса Туманяна, доктор филологических наук, профессор</i>
Рузанна Акопян	<i>ректор Гаварского государственного университета, доктор юридических наук</i>
Норайр Гукасян	<i>директор Национального института образования Министерства образования и науки РА</i>
Артуш Гукасян	<i>ректор Горисского государственного университета, доктор физико-математических наук, профессор</i>
Ваграм Аракелян	<i>ректор Армянского государственного института физической культуры, доктор педагогических наук, профессор</i>
Вардеван Григорян	<i>ректор Гюмрийского государственного педагогического института им. Микаэла Налбандяна, доктор филологических наук, профессор</i>
Артем Саркисян	<i>член-корреспондент НАН РА, доктор филологических наук, профессор факультета культуры Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна</i>
Аэлиита Долуханян	<i>член-корреспондент НАН РА, заведующая кафедрой армянской литературы и методики ее преподавания Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор филологических наук, профессор</i>
Србуи Геворкян	<i>проректор по научно-учебной работе Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доктор психологических наук, профессор</i>
Гайк Петросян	<i>доктор педагогических наук, профессор</i>
Ася Берберян	<i>заведующая кафедрой психологии Российско-Армянского (Славянского) университета, доктор психологических наук, профессор</i>
Людмила Обухова	<i>действительный член Российской академии естественных наук, заведующая кафедрой возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, доктор психологических наук, профессор</i>

- Людмила Белясникова** *созаведующая кафедрой педагогических наук ЮНЕСКО Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, кандидат филологических наук*
- Сергей Атанасян** *проректор по учебной работе Московского городского педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор*
- Ираклий Имедалдзе** *директор института психологии им. Д. Н. Уznaдзе, член-корреспондент Национальной академии наук Грузии, доктор психологических наук*
- Дмитрий Шевченко** *руководитель отдела маркетинга и рекламной деятельности Российского государственного гуманитарного университета, доктор экономических наук, профессор*
- Ольга Трифонова** *руководитель отдела аспирантуры и докторантуры Московского городского педагогического университета, кандидат химических наук, доцент*
- Ян Долак** *заведующий кафедрой музееведения и мирового наследия ЮНЕСКО университета им. Масарика г. Брно, доктор исторических наук (PhD, Чехия)*
- Лилия Баласанян** *доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Армянского государственного педагогического университета им. Хачатуря Абовяна, кандидат педагогических наук*
- Инна Саркисян** *заведующая кафедрой русского языка Армянского государственного педагогического университета им. Хачатуря Абовяна, доктор педагогических наук, профессор*
- Тигран Микаелян** *декан факультета иностранных языков Армянского государственного педагогического университета им. Хачатуря Абовяна, кандидат филологических наук*
- Ани Манукян** *доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Армянского государственного педагогического университета им. Хачатуря Абовяна, кандидат педагогических наук*

Научное периодическое издание межвузовского консорциума «Проблемы педагогики и психологии» призвано способствовать развитию и совершенствованию педагогической образовательной системы в Республике Армения. В издании представлены научно-теоретические и научно-методические статьи, способствующие решению насущных задач педагогики и психологии, освещающие основные проблемы управления образовательным процессом, изучающие международный опыт в сфере образования и направленные на практическое внедрение результатов объединенного и систематизированного образовательного процесса.

Издание предназначено для педагогов, психологов, работников высшей школы и всех тех, кого интересуют вопросы развития педагогической и психологической мысли.

Chief of the Editorial Council

Tigran Sargsyan Chairman of the Board of the Eurasian Economic Commission

Chief Editor

Naira Hakobyan Professor of Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Psychological Sciences.

Responsible Secretary

Kamo Vardanyan Director of the Scientific Research Center at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor.

Editorial Board

Ruben Mirzakhanyan Rector of the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Historical Sciences, Professor.

Gurgen Khachatryan Rector of Vanadsor State Pedagogical Institute after Hovhannes Tumanyan, Doctor of philological sciences, Professor.

Ruzanna Hakobyan Rector of Gavar State University, Doctor of Juridical Sciences

Norik Ghukasyan Director of National Institute of Education at the Ministry of Education and Science.

Artush Ghukasyan Rector of Goris State University, Doctor of Physical–Mathematical Sciences, Professor.

Vahram Araqelyan Rector of the Armenian State Institute of Physical Culture, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Vardevan Grigoryan Rector of Gyumri State Pedagogical Institute after M. Nalbandyan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Sergey Atanasyan Vice–rector of education at Moscow City Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Aelita Dolukhanyan Doctor of Philological Sciences, Professor, Correspondent Member of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, Head of the Chair of the Armenian Literature and its Teaching Methods, Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan.

Srbuhi Gevorgyan Vice–rector of Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Psychological Sciences, Professor.

Herbert Jerich Belgium Ghent University Professor, International Sociological Association Member

Hayk Petrosyan Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Asya Berberyan Head of the Chair of Psychology at Russian–Armenian (Slavonic) University, Doctor of Psychological Sciences, Professor.

Lyudmila Obukhova Member of the Russian Academy of Natural Sciences. Head of the Chair of Age Psychology of the Moscow State Psychological Pedagogical University, Doctor of Psychological Sciences, Professor.

Liudmila Beliasnikova Co–Chairholder of UNESCO chair of Sciences of Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, PhD in Philological Sciences.

- Jacqueline Mesjen* Jan Mullen 3 University Professor, Lion, France, International Psychological Association Member
- Artem Sargsyan* Correspondent Member of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, Doctor of Philology, Professor of the Faculty of Culture of the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan
- Irakly Imedadze* Director of the Institut of Psychology after D. N. Uznadse, Correspondent Member of the National Academy of Sciences in Georgia, Doctor of Psychological Sciences.
- Dmitri Shevchenko* Head of the Administration of Marketing and Advertising at the State Humanitarian University of the Russian Federation, Doctor of Economical Sciences, Professor.
- Olga Trifonova* Head of the Department of Postgraduate and Doctorate Education at Moscow City Pedagogical University, PhD in Chemical Sciences, Associate Professor.
- Jan Dolak* Chairholder of the UNESCO chair on Museology and World Heritage at the Masarik University of Brno, Doctor of Historical sciences. (PHD, the Czech Republic).
- Lilia Balasanyan* Associate Professor of the Chair of Foreign Language Teaching Methodology of the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD in Pedagogical Sciences.
- Inna Sargsyan* Head of the Chain of Russian language of the Department of Russian Language of the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Professor
- Tigran Miqaelyan* Dean of the Faculty of Foreign Languages, Armenian State Pedagogical University, PhD in Philological Sciences.
- Ani Manukyan* Associate Professor of the Chair of Foreign Language Teaching Methods, PhD in Pedagogical Sciences.

The scientific periodical of intercollegiate consortium “Main Issues of Pedagogy and Psychology” is aimed at contributing the improvement and progress of higher pedagogical educational system in the Republic of Armenia. The periodical includes articles on scientific – theoretical and scientific – methodological content which will support to solve the problems existing in the spheres of pedagogy and psychology, to reveal main issues on education Management, to study the Worldwide practice and to promote systemized and joint implementation of objectives proposed by International Educational Activities.

The scientific periodical is for pedagogues, psychologists, higher educational staff and for anyone who is interested in the development of pedagogical – psychological sciences.

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՅՈՒՄՆԵՐ ԵՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՆԵԶՄԵՆԹ

ԱՄԱԼՅԱ ՍԱՐԻԲԵԿՅԱՆ

Հասարակական-մշակութային զարգացման հայեցակարգային տեղաշարժերի արդի դրսևորումները. գիտելիքը և կրթությունն այդ համատեքստում. 15

ՆԻՆԱ ՏԱՏԿԱԼՈ

Մեծահասակների կրթության սոցիալական հայեցակետերը ՀՀ ժամանակակից կրթական հարացույցի լույսի ներքո. 25

ԱՆԻ ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ

Մոլորողների կրթական կարիքների բավարարումը (Ֆինլանդիայի կրթական համակարգի փորձի հիման վրա). 32

ՀԱԿՈՐ ԹԱԳԵՎՈՍՅԱՆ

Մերժանյարական ինստիտուտի հիմնախնդիրը գին/որակային ստորաբաժանումներում սոցիալ-մանկավարժական գործունեության կազմակերպման համակարգի զարգացման համատեքստում 38

ՍՅՈՒԶԱՆԵԱ ԵՂԻԱԶԱՐՅԱՆ

Ուսանողության մասնագիտական կողմնորոշման հիմնախնդիրները շուկայական արդի հարաբերությունների պայմաններում 46

ՌՈՒԶԱՆԵԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

Ռուսաց լեզվի ուսուցման ընթացքում իրալսիտու ուսանողների հանրաքաղաքական խոսույթային կունկերենցիայի ձևավորումը 52

ՍԻՐԱՐՓԻ ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ, ՔՆԱՐԻԿ ՀԱՐՈՅԱՆ

Հակամիջ ածանցների ուսուցման մեթոդիկան 59

ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ԵՎ ԿԻՐԱՌԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ԿԱՄՈ ՎԱՐԳԱՆՅԱՆ

Տարաբնույթ ոչ լեզուալ աուտորդետարուկրիվ վարքի պարճառականության հիմնախնդիրը 65

ՀՆԵՐԻ ՌՈԳԻԳԵՐ

Ճանաչողական հոգեբանության կիրառումը կրթության ոլորտում. 73

ԳԱՅԱՆԵ ՂԱԶԱՐՅԱՆ, ՔՐԻՍՏԻՆԱ ՎԱՐԳԱՆՅԱՆ, ԱՐՄԵՆԵ ՄԻԻԹԱՐՅԱՆ

Դասրապարտյայների հակահասարակական սուբկուլտուրայի և հուզական խառնվածքի դրսևորումները 78

ԳԱՅԱՆԵ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

Շարարային դիաբեթ ունեցող անճանց հոգեբանական բնութագիրը և սոցիալ հոգեբանական աղապարացիան 84

ԱՐՄԵՆ ԼՈՔՅԱՆ

Հանրային ծառայողների մրաճողության և դժվար իրավիճակներում վարքի ռազմավարությունների առանճնահայկությունները 90

ԼԵԶՎԻ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՆԼԻՏԱ ԴՈԼՈՒԻԱՆՅԱՆ, ԼԻԼՅԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

Խաչատուր Կեչառեցու դերը հայ միջնադարյան մայրենագրության մեջ. 99

ՄԱՐԳՈՒՇ ՄԻՐՈՒՄՅԱՆ

Բայական պարկերափոր արտահայտությունների կառուցարիպերը
Հովի. Թումանյանի արեղծագործություններում. 108

ՄԱՅՐԱՆՈՒՇ ՇԱՀՈՒՄՅԱՆ

Արևելահայերենի և արևմտահայերենի մերձեցման և
միության հարցերը Հրաչյա Աճառյանի աշխատություններում 115

ԳԻՏԱԿԱՆ ՄՏՈՐՈՒՄՆԵՐ

ԼԵՎՈՆ ՇԻՐԻՆՅԱՆ

Համասարակշռության «անփոփոխ օրենքի» գործառույթը. 122

ՔՐԻՍՏԻՆԵ ՂԱԶԱՐՅԱՆ, ԵՎԳԵՆԻԱ ՏՈՒՏԻՆԱՍ

Ռուսական հասարակության զարգացման ժամանակակից փուլում
միջազգային կոնֆլիկտը իբրև էքստրեմիզմի դրսևորման միջոց 149

ԲԱԳՐԱՏ ԲԱԳՐԱՏՅԱՆ

Ակնարկ պետական կառավարման իրավաբանաբանական
վերլուծության սկզբունքների. 154

ԱՐԵՆ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

Պաշտպանության ռազմավարական վերանայումը պաշտպանական
բարեփոխումների համարեքսպում. 159

ՈՍԿԵ ԷՋԵՐ

ՄԱՍԼՈՒԻ ԱԲՐԱՀԱՄ

Դրդապարճառ և անհարականություն. ինքնաիրացված մարդիկ.
հեղազոտություն հոգեբանական առողջության մասին 167

ԳԻՏԱԿԱՆ ՕՐԱՑՈՒՅՑ 176

СОДЕРЖАНИЕ

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ

АМАЛИЯ САРИБЕКЯН

Современные проявления концептуальных трансформаций общественно-экономического развития: знание и образование в этом контексте. 15

НИНА ТАТКАЛО

Социальные аспекты образования взрослых в свете современной парадигмы образования в РА. 25

АНИ МАНУКЯН

Удовлетворение образовательных потребностей учащихся (на опыте образования Финляндии). 32

АКОП ТАДЕВОСЯН

Проблема сержантского института в контексте развития системы организации социально-педагогической деятельности в воинских подразделениях. 38

СЮЗАННА ЕГИАЗАРЯН

Проблема профессиональной ориентации студенчества в условиях современных рыночных отношений. 46

РУЗАННА САРКИСЯН

Формирование социополитической дискурсивной компетенции италофонов при обучении русскому языку. 52

СИРАРПИ ХАЧАТРЯН, КНАРИК АРОЯН

Методика обучения антонимичным аффиксам. 59

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

КАМО ВАРДАНЯН

Проблема причинности различного нелетального саморазрушительного поведения. 65

АНРИ РОДИГЕР

Применение когнитивной психологии в образовании. 73

ГАЯНЕ КАЗАРЯН, КРИСТИНА ВАРДАНЯН, АРМИНЕ МХИТАРЯН

Асоциальные субкультуры и проявление эмоционального темперамента осужденных. 78

ГАЯНЕ ГРИГОРЯН

Психологическая характеристика диабетиков и их социально-психологическая адаптация. 84

АРСЕН ЛОКЯН

Особенности мышления и стратегии поведения государственных служащих в трудных жизненных ситуациях. 90

ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

АЭЛИТА ДОЛУХАНИЯН, ЛИЛИЯ АРУТЮНЯН

Роль Хачатура Кечареци в армянской средневековой литературе. 99

МАРГУШ МИРУМЯН

Структурные типы глагольных образных выражений в произведениях Ов. Туманяна. 108

МАЙРАНУШ ШАУМЯН

*Вопросы сближения и слияния западноармянского и восточноармянского языков
в работах Грачья Ачаряна.* 115

РАЗМЫШЛЕНИЯ УЧЕНОГО

ЛЕВОН ШИРИНЯН

Концепт уравнищенности “неизменного закона” 122

КРИСТИНЭ КАЗАРЯН, ЕВГЕНИЯ ТУТИНАС

*Межнациональный конфликт как среда для проявления экстремизма
на современном этапе развития российского общества* 149

БАГРАТ БАГРАТЯН

*Краткий очерк принципов юридико-политологического исследования
государственного управления.* 154

АРЕН САРКИСЯН

Стратегический пересмотр обороны в контексте оборонных реформ 159

ЗОЛОТЫЕ СТРАНИЦЫ

МАСЛОУ АБРАХАМ

Мотивация и личность» Самоактуализированные Люди: Исследование психологического здоровья . . . 167

НАУЧНЫЙ КАЛЕНДАРЬ 176

CONTENTS

ECONOMIC DEVELOPMENTS AND EDUCATION MANAGEMENT

AMALYA SARIBEKYAN

*Modern Manifestations Of Conceptual Transformations Of Social And Economic Development:
The Role Of Knowledge And Education In This Context 15*

NINA TATKALO

*Social Aspects Of Education Of Adults From The Perspective
Of Modern Educational Paradigm In RA 25*

ANI MANUKYAN

Meeting Educational Needs Of The Learners /On The Experience Of Finnish Education/. 32

HAKOB TADEVOSYAN

*Problem Of Sergeant Institute In The Context Of Development Of The Sistem Organizations
Of Social-Pedagogical Activity In Military Units 38*

SYUZANNA YEGHIAZYAN

The of the students' professional orientation in the current market conditions 46

RUZANNA SARGSYAN

*Formation Of Sociopolitical Discourse Competence Of Italophones
During Russian Language Teaching/Learning 52*

SIRARPI KHACHATRYAN, QNARIK HAROYAN

Teaching Methodology Of Antonymous Suffixes 59

DEVELOPMENTAL AND APPLIED PSYCHOLOGY

KAMO VARDANYAN

The Problems Of Various None-Lethal Auto-Destructive Behavior 65

HENRY L. ROEDIGER

Applying Cognitive Psychology To Education: Translational Educational Science 73

GAYANE GHAZARYAN, KRISTINA VARDANYAN, ARMINE MKHITARYAN

Anti-Social Subculture And Emotional Temperament Manifestation Of The Convicted 78

GAYANE GRIGORYAN

Psychological Characteristics And Social-Psychological Adaptation Of Diabetic People 84

ARSEN LOQYAN

The Peculiarities of Thinking and Coping Strategies of Public Servants in Difficult Situations. 90

THEORY AND HISTORY OF LANGUAGE AND CULTURE

AELITA DOLUKHANYAN, LILIA HARUTYUNYAN

The Role Of Khachatur Kecharetsi In Armenian Medieval Literature 99

MARGUSH MIRUMYAN

Structural Types Of Verbal Trope Expressions In The Works Of Hovhannes Tumanyan 108

MAYRANUSH SHAHUMYAN

*Convergence And Merging Of The Western And Eastern
Armenian Languages In Acharyan's Studies. 115*

SCIENTISTS’ CONCERNS

LEVON SHIRINYAN

Balance Function Of “Immutable Law” 122

KRISTINE GHAZARYAN, YEVGENIA TUTINAS

*International Conflict As A Ground For Extremism Display In The
Current Stage Of Russian Society Dvelopment. 149*

BAGRAT BAGRATYAN

A Brief Outline Of The Principles Of Legal And Political Research Of Public Administration. 154

AREN SARGSYAN

Strategic Defence Review In The Context Of Defence Reforms 159

GOLDEN PAGES

ABRAHAM MASLOW

Motivation and personality: Self-actualized people, psychological health study. 167

SCIENTIFIC CALENDAR176

ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆԵՐ ԵՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՆԵՋՄԵՆՏ

JUDY A. BECK

Washington, ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education,

HARRIET C. WYNN

American Association of Colleges for Teacher Education,

TECHNOLOGY IN TEACHER EDUCATION: PROGRESS ALONG THE CONTINUUM

Introduction

Schools, colleges, and departments of education (SCDEs) may be placed along a continuum in their integration of technology. The 1995 Office of Technology Assessment (OTA) report, *Teachers & Technology: Making the Connection*, spoke to one end of the continuum when it raised two important points—that “technology is not central to the teacher preparation experience” and that “most technology instruction . . . is teaching about technology . . . not teaching with technology across the curriculum” (p. 165). However, the other end of the continuum has been captured by Pellegrino and Altman in the design dimensions outlined below. These dimensions illustrate “changing courses and changing thinking” and provide a conceptual framework to describe the work of Peabody College at Vanderbilt University (TN) in incorporating technology in teacher education: The first design dimension . . . involves moving students from consumers and participant observers of technology-based learning applications to producers of content applications appropriate for their own teaching. . . . The second design dimension . . . involves the shift of technology applications from supplementary to central in a given course’s

learning activities. . . . The third design dimension. . . . represents a gradual and progressive increase in the sophistication and complexity of the technology-based applications that students experience in a course. In part, this dimension captures the fact that over the length of their teacher preparation program students mature in their own understanding and sophistication with respect to content knowledge, pedagogical content knowledge, and knowledge of technology. (1997, pp. 96–99)

This Digest will review preservice student and teacher education faculty use of technology and SCDE institutional capacity. Several examples of SCDE programs that have integrated technology into teacher education will be presented and factors supporting change will be highlighted.

A Snapshot of SCDE Integration of Technology

During the fall of 1996, a survey on technology was distributed to member institutions responsible for teacher education programs as part of the American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) and National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) Joint Data Collection System. The study shows a number of positive aspects of the use and potential use of both basic and

interactive information technologies within teacher education (Persichitte, Tharp, & Caffarella, 1997). While there is room for improvement in technology utilization, the idea that schools of education are technologically bankrupt is not supported. To the contrary, in student use, faculty use, and institutional capacity, SCDEs are moving forward and in some cases, leading the way.

Preservice Student Use of Technology

At 40% of the responding SCDEs (n=466; 63% return rate), students are required during the on-campus part of their program to design and deliver instruction incorporating various technologies. Students at another 50% of the SCDEs are required to demonstrate the use of at least one technology during their on-campus classes. At 28% of the SCDEs, students are required to design and deliver instruction that incorporates various technologies during the student teaching experience. Almost all institutions provide students accessibility to basic word processing, spreadsheet, and presentation programs. Students at 57% of the SCDEs, have access to the most advanced electronic technologies.

As the survey results indicate, trends for using technology in on-campus classes are positive. However, use of technology does drop off during student teaching. Schools of education have been encouraged to continue to identify and implement technology-rich instructional strategies within required preparation course work.

Faculty Use of Technology

Faculty members at 45% of the SCDEs responding regularly use computers, televisions, and VCRs as interactive instructional tools during class periods. Faculty members at another 53% occasionally use some technology to present information during class periods. In addition, 81% of SCDEs require students to use computer applications to complete assignments. Faculty use of e-mail is primarily to communicate within the SCDE

(93% of institutions). However, at 67% of responding SCDEs, faculty use e-mail to communicate with colleagues at other institutions and to collaborate on projects.

These findings are encouraging as current literature continues to stress the importance of the use and modeling of multiple technologies by higher education faculty responsible for the preparation of future teachers. Faculty use technology to present information during class, to conduct research, and to communicate with their peers.

Institutional Capacity

At the time of the survey, 42% of the SCDEs responding had classrooms wired for the Internet. Fully 98% of the institutions reported that they have classrooms with televisions and videocassette recorders available for instructional purposes. In terms of planning, 55% of SCDE had budgeted a plan to purchase, replace, and upgrade a variety of educational technologies, while 38% had a plan but did not have a supporting budget.

The majority of preservice students have access to some advanced electronic technologies and software applications. SCDEs generally have well-equipped classrooms and their information infrastructure is generally part of a budget plan for purchase, replacement, and upgrades.

Programs Model Technology Integration

Three schools of education that have been identified as having implemented long-term efforts to integrate technology throughout their programs are Curry School of Education at the University of Virginia; College of Education and Human Services, Western Illinois University; and College of Education, Michigan State University (AACTE, 1998).

Curry School of Education, University of Virginia

In the mid-1980s the Curry School designated education technology as one

strand for integration throughout the program with the goal of ensuring that preservice teachers will be prepared to integrate appropriate uses of educational technologies in their own teaching after graduation, and serve as leaders for other teachers. The school developed partnerships with local school divisions and state policy makers as essential elements in the work. Specific programs include TeacherLink, a regional telecommunications network; Public Education Network (PEN), one of the nation's first statewide K-12 Internet systems; CaseNET, a series of case-based courses on the World Wide Web; the Technology Infusion Project (TIP), pairing preservice teachers with local classroom teachers; and others. The Curry Educational Technology Center provides support and resources within the school (Curry School of Education, 1997).

College of Education and Human Services, Western Illinois University

The College of Education and Human Services, Western Illinois University, aided by remarkable success in achieving external and state funding, developed interactive multimedia laboratories, developed numerous electronic classrooms, established an instructional video lab and a faculty development lab, made use of compressed video to link to school districts, established a distance learning program with a middle school located 90 miles from campus, developed technology competencies for its teacher education program, redesigned the curriculum in 12 different courses, and employed instructional designers to assist faculty in course development (Smith, Barker, Baker, & Dickson, 1996).

College of Education, Michigan State University

The College of Education at Michigan State University designed its technology integration program to achieve four objectives: (1) to prepare a new generation of K-12 teachers who are able to use technology

creatively and critically to enhance student learning, (2) to prepare a new generation of teacher educators who are able to use and model the use of technology to enhance student learning, (3) to prepare a new generation of educational researchers who are able to investigate educational uses of technology, and (4) to support K-12 schools in their efforts to enrich student learning through the use of technology. Michigan State mobilized top graduate students to support teacher educators and teacher candidates in integrating technology in their teaching and learning and established unique laboratories to support research on teaching with technology. A technology exploration center, authentic assessment of technology competencies for teacher education students, and implementation of an educational technology certificate program are a few of the other components of the program (Michigan State University, 1997).

Support for Change

The OTA report cited "time, limited resources, faculty comfort level and attitudes, and little institutional encouragement for technology use" as barriers to a more integrated use of technology in SCDEs (1995, p. 187). A group of deans from teacher education institutions in the northeast cited a similar list in late 1997—with lack of funding leading the way. Of the 93% of responding institutions to the 1996 AACTE/NCATE survey that have plans for purchasing, replacing, and upgrading technology, only 55% have budgets for such actions. Up to this point, federal and state monies that have been made available for educational technology advancements and professional development have not been accessible to higher education. The E-Rate discounts do not apply to schools of education or their libraries. SCDEs are learning to make the case within their own institutions for technology-related funding and are forming partnerships and consortia

to strengthen resources.

NCATE is in the process of revising its standards for implementation in the year 2000. Current unit standards reflect recommendations from the International Society for Technology in Education (ISTE). New standards for the infusion of technology in teacher education programs and a vision for what skills and understandings graduating students should bring into the classroom will be a significant facet of the revisions (NCATE, 1997). As states require more capability with technology through licensing and certification standards, schools of education will align programs to produce new teachers able to meet those requirements.

Positive Movement on the Continuum
The National Commission on Teaching & America's Future, in its report *What Matters Most: Teaching for America's Future* (1996), posed this challenge: "Schools of education . . . need to model how to teach for understanding in a multicultural context, how to continually assess and respond to student learning, and how to use new technologies in doing so" (p.77). America's schools, colleges, and departments of education are doing much more to meet that challenge than is commonly believed. The teachers of tomorrow are being prepared today in environments that increasingly are infused with technology, moving toward the reality of the 21st century.

REFERENCES

1. American Association of Colleges for Teacher Education. (1998). Best Practice: Innovative use of technology award. Press release. Washington, DC: Author.
2. Curry School of Education. (1997). The Curry School technology strand. Unpublished manuscript, University of Virginia, Charlottesville.
3. Michigan State University. (1997). Learning and teaching with technology. East Lansing: Author.
4. National Commission on Teaching & America's Future. (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: Author. ED395931
5. National Council for Accreditation of Teacher Education. (1997). *Technology and the new professional teacher. Preparing for the 21st century classroom*. Washington, DC: Author.
6. Pellegrino, J. W., & Altman, J. E. (1997). Information technology and teacher preparation: Some critical issues and illustrative solutions. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 89-121.
7. Persichitte, K. A., Tharp, D. D., & Caffarella, E. P. (1997). The use of technology by schools, colleges, and departments of education: 1996. Unpublished manuscript, American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, DC.
8. Smith, B., Barker, B., Baker, , & Dickson, M. (1996). *Tools for teaching with technology. The WIU approach to integrating technology into teacher education*. Macomb, IL: Western Illinois Unviersity. ED404307
9. U.S. Congress, Office of Technology Assessment. (1995). *Teachers & technology: Making the connection*. OTA-EHR-616. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. ED386155

ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՌԻՍՈՒՑՉԻ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵԶ/
ՇԱՐՈՒՆԱԿԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՅՈՒՄ

ԶՈՒԳԻ ԲԵՔ,

Վաշինգտոն, Բասալանդման և դասավանդողների կրթության ԵՌԻՔ կենտրոն

ՀԱՐԵԹ ՈՒԻՆ

Ուսուցիչների կրթության քոլեջների Ամերիկյան ասոցիացիա

Տեխնոլոգիաների կիրառման առումով դպրոցները, համալսարանները և կրթական այլ հաստատությունները գտնվում են անընդհատ և շարունակական զարգացման գործընթացում: Եթե տեխնոլոգիաների գնահատման գրասենյակի զեկույցում նշվում է, որ տեխնոլոգիաների կիրառումը ուսուցիչ-մանկավարժի կարիերայում անքակտելի մաս է կազմում, առավել ևս տեղեկատվական տեխնոլոգիաների արագ զարգացման արդի դարաշրջանում: Քանի որ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառումը ստիպում է մանկավարժներին փոխել ոչ միայն ուսուցման ռճն ու բովանդակությունը, այլև տարբերակված մտածողություն է ձևավորում, այժմ սովորողը սովորական «կրթական սպառողից» դառնում է «կրթական արտադրող»: Կրթության ոլորտում այս և այլ ուշագրավ բարեփոխումների մասին է խոսվում հոդվածում:

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ /
ПОСТУПАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

ДЖУДИ БЕК

ХАРЕТУИН

Технологии в школах, университетах и других учебных заведениях находятся в постоянном и непрерывном развитии. В докладе Офиса по оценке технологий говорится, что использование технологий является неотъемлемой частью работы учителя и его карьеры, особенно в нашу эпоху бурного развития информационных технологий. Поскольку использование информационных технологий заставляет учителей не только изменить стиль и содержание работы, но и дифференцировать мышление, постольку обучающийся в настоящее время, являясь обычным “потребителем образования”, становится “производителем образования”. Об этой и других актуальных реформах в системе образования говорится в данной статье.

TEACHERS' PERCEPTION TOWARDS ICT INTEGRATION: PROFESSIONAL DEVELOPMENT THROUGH BLENDED LEARNING

Integrating Information and Communication Technology (ICT) into teaching and learning is a growing area that has attracted many educators' efforts in recent years. The teachers need to be involved in collaborative projects and development of intervention change strategies, which would include teaching partnerships with ICT as a tool. Teachers' perception is major predictor of the use of new technologies in instructional settings. The early studies indicated that blended learning can be as successful as either online or face-to-face instruction particular in prepared teacher field. Blended learning can lead to improved training, increased access and flexibility, and better cost-effectiveness. The objective of this paper is to analyze the science teachers' perception towards the usage ICT on e-course design through training them by Blended learning approach. The study was conducted on a sample of 60 science teachers of secondary school in Yemen. Questionnaire was used to know the teachers' perception toward integrating ICT in instructional design, which included 25 items. To analyse and interpret the data, t-test and ANCOVA statistical techniques were used. The finding showed that there was significant difference between the teachers' perception towards integrating ICT in favour of experimental group who used blended learning approach. Recommendations were although there was the teachers' readiness to use ICT, but the concerned parties should determine the training needs for proper ICT integration in the classrooms, and improve their

programmes for preparing teachers to use ICT according to their needs.

Keywords: Blended learning, e-course design, ICT integration in teaching, in-service teachers, teachers' perception

Introduction

The rapid growth in Information Communication and Technologies (ICT) has brought remarkable changes in the recent years. ICT is becoming increasingly important in daily lives and in educational system. As the teacher plays a very essential role in the management of learning, they should possess training in using the most modern technologies in the field of education. So the teachers' perception is important as it forms a tendency which helps them to be favourable or unfavourable towards the usage of the most modern technology in the field of education in future when they go out for teaching. Previous Researches focused on explaining technology adoption and acceptance, how a technology's attributes affect an individual's perception of a technology. This in turn affects the usage of the specific technology and Technology readiness [1], to embrace and use new technologies to accomplish goals in home life and at work [2]. It is a combination of positive and negative technology-related beliefs.

Teachers must develop not only essential computer skills but also proficiency in using a variety of technology tools to solve problems, make informed decisions, and generate new knowledge related to their professional performance [3]. Establishing quality in E-learning is a very important issue for any academic program or course of study [4]. So there is the need to encourage

e-course production at various levels of education [5]. [6] stated that e-course is digital information delivered over network-based electronic devices which allows them to share visions and influence each other's knowledge, attitudes or behaviour. The content experts agree that the online course followed the general design principles for web-based course instruction criteria on completeness. Constructivism supports several approaches to explain the design and development processes of content development [7]. The ADDIE model is a basic model for designing and developing of educational content, it includes Analysis, Design, Development, Implementation, and Evaluation [8].

Consequently, developing technology offers many methods and tools, facilitating the flexibility now needed in the learning environment which can help reshape teacher preparation programs to better assist teachers to be more effective in the classroom. Yet developers of online professional learning communities face significant challenges in organizing and maintaining a virtual community in which participants develop a sense of belonging, trust, and support which are prerequisites to learning in a community [9]. One strategy to address the challenge of community building in online environments is to utilize a blended approach to professional development. Moreover the interest in research on blended learning in the context of teacher education has increased and developed greatly [10], as evidenced by the growing literature on blended learning and its value being identified and recognized. While there are a wide variety of definitions of blended learning, the most common is that which recognizes some combination of virtual and physical environments [11]. There are three categories of blended learning systems based on the primary objective of the blend [12]:

Enabling blends by providing the same

learning experience but through a different mode where learners choose the option that meets their cost and time constraints.

Enhancing the blend by adopting learning management systems to provide supplementary resources for courses that are mainly conducted face-to-face.

Transforming blends by utilising technology-mediated approaches in teaching as a main instruction method combined with traditional learning [13]

The study of [14] has shown that such workshops for preparation of teachers may offer impact on changing teachers' practice on their student's achievement. In the context of the above explanations that the use of blended learning approach to improve teachers' performance in ICT integration and to develop positive perception towards e-course using ICT, the present study attempted to determine how blended learning approach affects on teacher perception towards ICT use in e-course design.

Methodology

Research design

The present study is quasi-experimental in nature wherein a pre-test and post-test design was employed with experimental group and control group. The experimental group used blended learning approach whereas the control group used traditional method.

Participants

The sample consisted of 60 science teachers distributed into two groups: one experimental group consisting of 30 teachers and the other control group consisting of 30 teachers. The sample of the study was chosen according to teacher's level as indicated in their in-service training profile to use computer and internet. Subjects were arranged randomly after matching in experimental as well as control group.

The tool used

A perception scale was used to measure the teachers' perception of ICT integration

on e-course design. The perception scale consisted of 25 items, and the response for each item was assessed using Likert Scale with 5-point scale ranging from 1=strongly disagreed to 5=strongly agreed. The content validity was established by the questionnaire which contained contained questions concerning the teachers' perception on motivation, facilities and current skill of ICT in terms of e-course design. The content validity was established by experts in this field. And it had a reliability coefficient (Cronbach Alpha value) of 0.89.

Experimental Intervention

This study adopted a Model of Blended Learning which is flex; this model features an online platform that delivers most of the curricula.

Face to face instruction includes 12 sessions in computer lab and online learning includes 20 sessions (asynchronous and synchronous).The training Program extended over 8 weeks approximately, selecting 4 days per week for 32 periods of two hour session each.

Table (1) Blended Instruction Model

Time allocation for training program processes	
Process	session
Face to face Project(discussion, feedback, workshop) Computer assisted instruction	12
Online learning Asynchronous (e-mail, discussion, forum, blog in web website) Synchronous(chat ,video ,audio conference live in website)	20
Total	32

Experimentation along with the computer assisted instruction was by using CD-ROM, and presentation PowerPoint. Online learning was facilitated via website online learning platform (<https://sites.google.com/site/alearning/>). Before intervention the participants were informed about objectives of the program and session processes and they were extended invitation to join in website through their emails.

Control group had a total of 32 sessions in class room and also in computer laboratory, they had assignments which were delivered and discussed with the trainer.

Data analysis

The data collected using the scale is sub-

jected to the percentage, arithmetic mean, t-test, ANCOVA, and the findings were interpreted. For the differences and relationships, a significance level of $p < 0.05$ was deemed as sufficient.

Results

Equivalence and According

Table 2 summarizes the findings on the equivalence between the experiment and control groups in perception scores before intervention.

Table (2): Mean scores between experimental and control group in pre-test before intervention on perception scale toward using ICT in e-course design

Group	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig (P-value)
experimental	30	59.3000	4.57994	1.630	58	.108
Control	30	57.3667	4.60497			

An examination of t-test results in Table 2 reveals that there is not any significant difference between the two groups in their perception scores ($t_{(2,58)} = 1.630, p > 0.05$). It is indicated that the groups were equivalent in their perception, to put it differently, that the experiment and control groups were similar in their perception. It has been observed that the teacher perception scores of the two groups are close to each other when the scores of their perception scale are taken.

Effectiveness of Blended learning on perception scale

ANCOVA was performed there was significant difference between experimental group and control group in the post test scores of perception on ICT use when their pre test scores of perception on ICT use is taken as covariate for which the results are given in table(3,4,5):

Table (3): The adjusted mean post test perception scores of experimental group and control group

Group	N	Adjusted Mean Scores of perception scale	
		Mean	Adjusted Mean
Experimental	30	86.27	85.983 ^a
Control	30	73.60	73.884 ^a

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: pre perception = 58.33.

It is found from the table (3) that the adjusted mean scores on perception of experimental group (mean=85.983) was found to be greater than that of the control group (mean = 73.884). Through analysis of covariance the results were tabulated in the

table 4

Table (4): analysis of covariance associated with perception scale on ICT use after intervention of groups with knowledge perception on ICT use before intervention as covariate

Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
perception scale on ICT use before intervention	105.358	1	105.358	5.117	.028	.082
group	2099.654	1	2099.654	101.968	.000	.641
Error	1173.709	57	20.591			
Total	387046.000	60				

a. R Squared = .682 (Adjusted R Squared = .670)

From the ANCOVA table, it is evident that the obtained $F_{(1, 57)} = 5.117$ on the adjusted means of perception scale on ICT use before intervention of the treatment groups is significant at 0.05 level. This signifies that the covariate perception before intervention predicts the dependent variable perception” after intervention. And obtained $F_{(1, 57)} = 101.968$ on the adjusted

means of perception after intervention of the treatment groups is significant at 0.05 level. Hence there is significant difference between experimental group and control group in the adjusted mean in posttest perception scores when their pretest score of perception is taken as covariate. From the main effect of treatment it is concluded that there is a significant effect of treatment

on perception after intervention after controlling the effect of perception before intervention. From the table (5) it is noticed that there is a difference among the groups

in perception by taking the adjusted mean.

Table (5): Post Hoc tests (DLS) for the effect of treatment on perception scale of experimental group and control group

(I) Group	(J) Group	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a
Experimental	Control	12.099*	1.198	.000
Control	Experimental	-12.099*	1.198	.000
Based on estimated marginal means				
*. The mean difference is significant at the .05 level.				
a. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).				

The table (5) shows that the mean differences in post test of groups with teachers' perception on ICT integration before intervention as covariate were positive signifying better effect on experimental group than traditional group, and p value < .05 is statistically significant. The result found that there is significant difference in the effect of blended learning on teachers' perception than traditional method. This indicates that the blended learning strategy is more effective compared to traditional method on development of teacher's perception toward ICT use in e-course design.

Table (4) shows that the effect size $\eta^2 = 0.641$ is large on teachers' perception toward ICT integration in teaching which means that the effect is significant. This large effect may be due to the activities and techniques which are used in blended learning program to develop teachers' perception. On the other hand, the results found that effect of Blended learning environment on the teachers' perception was more than the effect of traditional learning environment on the teachers' perception.

Conclusion

At the end of this study, it has been observed that the teachers who were trained in blended learning environment

are academically more successful than the teachers who have trained in traditional learning environment. Based on the findings the following conclusions were reached:

Blended learning provided teachers with a better learning environment through variety of multi-media resources which enhanced self-learning strategies and reflected on their perception toward ICT use [15].

Blended learning stimulated teachers towards independent practice e-course design instead of direct instruction. According to [16] some of the main motivators for learners' participation are the ability to learn from others by gaining opinions, advice or responses from others and giving or receiving help from moderators.

Blended learning provided teachers with enjoyment, pleasure, and variation which were significant enough to affect the teachers' perception positively on the usage of ICT in teaching. The findings of [17] on learner perceptions of participation opportunities in online synchronous, they revealed common factors that motivated the teachers. These factors are presenter role, the facilitation style, the assessment of participation, which encouraged more activity which indicated greater tendencies

towards making early and additional contributions to discussions.

Therefore this paper is an attempt to present the important issues that must be addressed by in-service teacher professional development programs if schools and other educational institutions are to fully exploit the potential of computers and the Internet as educational tools, in terms of using ICT as a resource for e-course design. Further, the teachers must be prepared and always accept any changes in technology. This

study may help to determine teachers' professional development needs for proper ICT integration in the classrooms. It is from such contextual uses of ICT, that the concerned parties can improve their programmes, and predict that e-course production enriches the e-learning in a dynamic way. It is said that people are visual minded. They retain 20% of what they hear. 50% of what they hear and see. And probably, 100% of what they hear and see and do.

REFERENCE

1. C. E. Porter and N. Donthu, "Using the technology acceptance model to explain how attitudes determine internet usage. The role of perceived access barriers and demographics," *Journal of Business Research*, 59, 999-1007, 2006.
2. Parasuraman, A. "Technology readiness index (TRI): A multiple-item scale to measure readiness to embrace new technologies," *Journal of Service Research*, 2, 307-320, 2000.
3. Teacher Technology Competency Committee (TTCC), *Teacher Technology Competencies*, 1998. [online] available: accessed 10 march 2016.
4. <http://www.edb.utexas.edu/education/assets/files/ltc/about/TTCompetencies.pdf> .
5. M. K. Afifi & S .S Alamri, "Effective principles in designing E-course in light of learning theories," *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(1), 128-142, 2014.
6. P. Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*. On the Horizon, 9(5), 1-6, 2001.
7. Buchholz, A & A. Zeffass, *E-content in Europe: Dimensions of an emerging field: E-Content. Technologies and Perspectives for the European Market*. ISBN: 978-3-540-25093-X Springer Berlin Heidelberg New York, 2005.
8. L. Eremias & R. Subash, "E-content development: a milestone in the dynamic progress of e-learning," *International Journal of Teacher Educational Research (IJTER)* Vol.2 No.1 January,2013 ISSN: 2319-4642, 2013.
9. B. Seels & R.C. Richey, *Instructional technology: The definition and domains of the field*. Washington, DC: Association for Educational Communication and Technology,1994.
10. Charalambos, V., Michalinos, Z., & Chamberlain, R, "The design of online learning communities: Critical issues," *Educational Media International*, 41(2), 135-143.
11. Ho, V., Nakamoria, Y., Ho, T., Ho, S, *Study on A Model for Teacher Professional Development In Vietnam Based On Knowledge Management*, Proceedings of the 57th Annual Meeting of the ISSS, HaiPhong, Vietnam, 2014.
12. Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.). (in press). *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2004.
13. Singh, H., & Reed, C. A white paper: Achieving success with blended learning, 2001.[online] retrieved November, 2014 from <http://www.leerbeleving.nl/wbts/wbt2014/blend-ce.pdf>
14. Eryilmaz, A. "The Effectiveness Of Blended Learning Environments," *Contemporary Issues In Education Research – 4th Quarter Volume 8, Number 4*,2015.
15. Graham, C. R., Allen, S. and Ure, D, *Blended learning environments: A review of the research literature*. Unpublished manuscript, Provo, UT.Reasons, S. G. (2004).
16. C. R. Graham, *Blended learning systems: definition, current trends, and future directions*, In *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives Local Designs*, edited by C. J. Bonk and C. R. Graham, pp. 3-21. SanFrancisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006.
17. C. Weaver, *What encourages student participation in online discussions?*, Unpublished PhD thesis, University of Southern Queensland, Towomba, Australia, 2005.
18. H. L. Lim and f. Sudweeks, "Student perceptions of participation opportunities in online synchronous tutorials" in Méndez-Vilas, A., Solano Martin, A., Mesa González, J. And Mesa González, J. A. (eds), *Current Developments in Technology-Assisted Education*, Vol. 2, Badajoz, Spain: Formatex, pp 1486-1490-2006.

ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ԸՆԿԱԼՈՒՄԸ ՏՀՏ-ՆԵՐԻ ԻՆՏԵԳՐՄԱՆ ՄԱՍԻՆ/ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱ-
ԿԱՆ ԶԱՐԳՎՅՈՒՄ ԽԱՌԸ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑՈՎ

ԱՐՎԱ ԱՀՄԵԴ ԱՐԴՈՒ ՔԱՍԵՄ

Միսորի համալսարանի ասպիրանտ, Հնդկաստան

Գ. ՎԻՇՎԱՆԱՏԱՊԱ

Միսորի համալսարանի պրոֆեսոր, Հնդկաստան

Վերջին տարիներին տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ինտեգրումը ուսուցման/ուսումնառության գործընթացում անհամեմատ աճել է: Ուսուցիչները պետք է ներգրավված լինեն համագործակցային ծրագրերի ստեղծման և դրանց զարգացման գործընթացներում, աջակցեն բարեփոխումների ռազմավարություններին և կիրառեն ՏՀՏ-ները որպես դասավանդման անփոխարինելի գործիք: Նախնական ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ խառը ուսուցումը, որը ներառում է և՛ առցանց, և՛ դեմ առ դեմ ուսուցում, կարող է ավելի արդյունավետ լինել, եթե ունենանք ՏՀՏ-ների մասին խորը գիտելիքներով զինված և պատրաստված ուսուցիչներ: Խառը ուսուցումը ապահովում է հասանելիություն, ճկունություն և առկա ներուժի արդյունավետ ծախսում: Սույն հոդվածի նպատակն է վերլուծել ուսուցիչների ընկալումը ՏՀՏ-ների մասին և դրանց հնարավորինս լայն կիրառումը դասավանդման գործընթացում:

**О ВОСПРИЯТИИ УЧИТЕЛЯМИ ИНТЕГРАЦИИ ИКТ
/ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕРЕЗ СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ**

АРВА АХМЕД АБДУ КАСЕМ

Аспирант университета Мисори, Индия

Г.ВИШВАНАТАПА

Профессор университета Мисори, Индия

В последние годы в процессе преподавания значительно возросла интеграция информационно-коммуникационных технологий обучения. Учителя должны быть вовлечены в процессы создания и развития совместных программ по поддержке стратегии реформирования и применения средств массовой информации в области ИКТ в качестве необходимого инструмента обучения. Предварительные исследования показывают, что смешанное обучение, включающее в себя как обучение онлайн, так и обучение «лицом к лицу», может быть более эффективным, если преподаватели обладают глубокими знаниями в области ИКТ. Смешанное обучение предоставляет доступ к гибкому экономически эффективному потенциалу. Целью данной статьи является анализ восприятия учителями ИКТ и возможно широкое их (ИКТ) использование в учебном процессе.

ВЗРОСЛЫЙ ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается взрослый человек как субъект обучения, его особенности как характеристики, которые должны быть учтены при планировании и организации учебного процесса.

Ключевые слова: взрослый человек, субъект обучения, особенности, организации учебного процесса.

Отношение к взрослому человеку как активному участнику процесса обучения – субъекту, учет его субъектных особенностей являются необходимым условием обеспечения принципов современного образования. Отличительные характеристики субъекта, проявляющиеся во взрослом возрасте, несомненно, должны находить отражение в дидактике высшей школы. Субъективность взрослого наиболее ярко может проявляться во всех аспектах его жизнедеятельности, в социальном взаимодействии, особенно в части передачи (трансляции) и взаимного обмена личным и профессиональным опытом.

В данном контексте целесообразно рассматривать обучение как целенаправленное пробуждение и удовлетворение познавательной активности человека путем его приобщения к общим и профессиональным знаниям, способам их получения, сохранения и применения в личной практике [2, с. 66]. Данная дефиниция наиболее четко отражает специфику обучения именно взрослых обучающихся как активных носителей предметно-практической активности и познания, осуществляющих изменение в других людях и в себе самом.

Взрослый человек, получающий знания в любой образовательной системе, является обучающимся. Этим подчеркивается, что он обучается сам и при помощи дру-

гих (преподавателя, других обучающихся в этой системе), являясь активным субъектом образовательного процесса и при этом характеризуясь многими субъектными чертами и качествами. При анализе и прогнозировании различных явлений (процессов, объектов, субъектов) в сфере обучения довольно часто можно столкнуться с многомерностью их описания. Ввиду многообразия факторов каждого взрослого человека можно рассматривать как точку в n -мерном пространстве. Взрослый обучающийся выступает в данном рассмотрении как объект, характеризуемый определенными значениями n показателей.

При рассмотрении обучения как особой формы субъект – субъектных или полусубъектных взаимодействий преподавателя и взрослых обучающихся необходимо определить понятие «взаимодействие», которое можно обозначить как форму организации совместной деятельности, основанную на сотрудничестве, в процессе которого происходит обмен действиями между субъектами с определенной целью. Цель, которая изначально сформулирована преподавателем (субъект $C1$), в ходе общения может быть скорректирована и уточнена с учетом интересов, результирующих ориентиров обучающегося (субъект Cn) или обучающихся ΣCn . В результате осуществления взаимодействия образуется общий совокупный субъект $\Sigma Cn+C1$, характеризующийся общностью цели этого взаимодействия. Взаимодействие субъектов можно рассматривать как сложный многообразный процесс, в котором происходит взаимосвязанное и взаимообусловленное изменение субъектов в результате обмена социальным, личным, профессиональным опытом, т.е. взаимного обучения.

Такое понимание является принципиальным в нескольких аспектах:

- осознание субъектности обучающихся, что проявляется в совместной деятельности C_n , ΣC_n с преподавателем $C1$ по конструированию учебных ситуаций, форм и видов организации занятий с учетом их мотивации, опыта;

- учет особых субъект-субъектных отношений в формате «обучающийся – обучающийся» $C2-C3$, формате «обучающийся – группа обучающихся» $C2-\Sigma C_n$;

- появление особого видения роли и места преподавателя $C1$ в образовательном процессе.

Необходимо выявление специфических характеристик взрослого, которые будут являться факторами, необходимыми для учета при планировании и организации образовательного процесса.

Специфическими особенностями взрослого человека как субъекта обучения C_n являются:

- самостоятельность, осознание себя самоуправляемой личностью, преобладание самообразования, самовоспитания, саморазвития;

- наличие жизненного, личного и иного уникального опыта, который стано-

вится источником обучения его самого и других обучающихся ΣC_n ;

- наличие профессионального опыта, готовых, апробованных алгоритмов принятия решений, к которому может апеллировать преподаватель $C1$ и ΣC_n при осуществлении взаимодействия;

- наличие опыта обучения (умение учиться); получение предыдущего опыта обучения в другой образовательной парадигме;

- наличие подсознательного опыта;
- особая мотивация на решение жизненных, профессиональных проблем; обогащение опыта, полезность, мотивация достижений (заинтересованность);

- наличие сформированной системы критериев оценки явлений (процессов, субъектов);

- стремление к безотлагательной реализации полученных знаний и умений, сформированных компетенций;

- отношение к обучению как инвестиционному проекту с желанием получения мгновенного эффекта от вложенных инвестиций в интеллектуальный капитал.

Описанные характеристики субъектов можно рассмотреть в двух плоскостях: как возможности и как препятствия обучения.

<i>Особенности субъекта C_n</i>	
<i>Возможности</i>	<i>Препятствия</i>
Желание учиться, быть востребованным в организации этого процесса, заинтересованность и ответственность.	Барьеры прошлого опыта обучения: когнитивная ригидность, дидактогения.
Обогащение учебных заданий, ситуаций реальными особенностями и подробностями, дополнительными параметрами.	Рольевой конфликт (имеющиеся статусы и роль «ученика»).
Опыт – источник обучения преподавателя $C1$, другого обучающегося, обучающихся.	Самоуверенность (я все знаю) или чрезмерная самокритичность.
Предложение нестандартных решений. Использование шаблонов, алгоритмов из другой области знаний, деятельности.	Понимание и нежелание ответственности.
Привнесение элементов корпоративных культур, носителям которых он является.	Оценочные барьеры (боязнь критики).
Ориентация на совместную деятельность.	Психологические, психические, когнитивные особенности (лень, усталость, невозможность сосредоточения, переключение внимания, отсутствие гибкости мышления).
	Субъект – субъектные конфликты.
	Неадекватная требовательность в отношении компетентности преподавателя.

Рис.1. Возможности и препятствия, обусловленные особенностями взрослого субъекта обучения

Особенность группы взрослых обучающихся субъектов Σ Сп – широта и вариативность описанных выше особенностей. Преподавателю необходимо чутко диагностировать уровень группы по различным параметрам и, по возможности, учитывать эти особенности, используя адекватные разнообразные способы и формы проведения занятий. При создании учебных ситуаций, моделей важно задавать конечный результат (цель) их выполнения, подчеркивать значимость в реальной практике и апеллировать к опыту обучающихся для уточнения условий, учета дополнительных факторов, нестандартных подходов к их разрешению. Ведущая роль преподавателя в этом случае выражается не в регламентации и жестком управлении процессом, а в ко-

ординации, организации процесса, выполнении диспетчерских функций для обеспечения уровня самоактуализации и саморазвития.

Важное условие, обеспечивающее эффективность и результативность процесса обучения взрослых – ориентация на осуществление субъект-субъектного взаимодействия, учет особенностей обучающихся, создание благоприятного психологического климата. Традиционно обучение взрослых в рамках образовательного процесса вуза происходит в группе. Умелый учет этого формата обучения, организация субъект – субъектного взаимодействия может позволить получить синергетический эффект обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Базарова Г.Т. Особенности обучения взрослых. // Менеджер по персоналу №2, 2007г. URL:<http://www.ipkgos.ru/up/text/Bazarova.pdf> (дата обращения 29.11.09)
2. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону : Феникс,1997. – 480 с.
4. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2002. – 128 с.
5. Психология развития / под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой. – М.: ЧеРо, 2005. – 524 с.
6. Содержание и технологии образования взрослых: проблема опережающего образования: сб. научных трудов / Ин-т образования взрослых Рос. акад. Образования. Под ред. А. Е. Марона. М.: ИОВ, 2007. – 118 с.

ADULT AS A SUBJECT OF STUDY

NINA TOLKACHEVA

Siberian Academy of Public Administration

The article reveals adult as a subject of study, his peculiarities and characteristic features, which must be taken into account in the planning and organization of educational process. A grown up person who has a high degree of motivation to study is an active subject in the process of education. The author investigates and describes the adult age characteristics on two levels: as an opportunity and as a learning and memorizing obstacle.

ՄԵԾԱՀԱՍԱԿԸ՝ ԻԲՐԵՎ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ՍՈՒԲՅԵԿՏ

ՆԻՆԱ ՏՈԼԿԱԶԵՎԱ

Միբիբի պերական ծառայության ակադեմիա

Հոդվածում մեծահասակը դիտարկվում է իբրև ուսուցման սուբյեկտ: Մեկնաբանվում է մեծահասակի ուսումնական գործընթացի առանձնահատկություններն ու բնութագրերը, շեշտարվում վերջիններիս յուրատիպությունները, որոնք անհրաժեշտ է հաշվառել ուսումնական գործընթացի պլանավորման և կազմակերպման ընթացքում:

ՆԱԶԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

Երևանի պետական համալսարանի Հայ բանասիրության ֆակուլտետի
մասնկալարժության ամբիոնի վարիչ,
մասնկալարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

ԱԻԳԱ ՏԻԳՐԱՆՅԱՆ

ԵՊՀ բանասիրության ֆակուլտետի մասնկալարժության ամբիոնի սասյիրանսը

ԲԱՐԵՓՈՆՈՒՄՆԵՐԸ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԵՎ ՀԵՏԲՈՒՀԱԿԱՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

Հոդվածն անդրադառնում է Հայաստանում բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության ոլորտում իրականացված բարեփոխումներին՝ ուղղված այն համակարգերի ներդրմանն ու գործարկմանը, որոնք նպաստում են ինտեգրմանը Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքին:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ.

բարեփոխումներ, բարձրագույն կրթություն, կառավարում, որակավորումների ազգային շրջանակ, կրեդիտ, ուսանող, շարժունություն, փոխձանաչում:

2005թ. մայիսի 19-ին ստորագրելով Բոլոնիայի անդամ երկրների կրթության նախարարների Բերգենի Կոմյունիկեն՝ Հայաստանը պաշտոնապես միացավ Բոլոնիայի գործընթացին և ստանձնեց պատասխանատվություն՝ մինչև 2010թ. ավարտել Բոլոնիայի գործընթացի հիմնական սկզբունքների իրականացումն ըստ գործողությունների առանձին ուղղությունների և դառնալ կազմավորվող Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի (ԵԲԿՏ) մաս:

Ինտեգրումը Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքին ենթադրում է ՀՀ միջին, բարձրագույն և շարունակական կրթական համակարգում խորքային փոփոխությունների իրականացում Բոլոնիայի գործընթացի պահանջներին

համապատասխան, որը նշանակում է.

ներմուծել համընթանելի և համադրելի որակավորումների եռաստիճան համակարգ,

կատարել անցում ուսուցման կազմակերպման կրեդիտային համակարգին՝ միաժամանակ նախաձեռնելով կրթական ծրագրերի արմատական վերափոխումներ,

ներդնել մասնագիտական կրթության որակի գնահատման և ապահովման եվրոպական չափանիշներ՝ նպաստելով որակի հավաստման ազգային համակարգի ստեղծմանը,

կրեդիտների կուտակման և փոխանցման, որակի գնահատման և ապահովման համակարգերի, ձանաչման թափանցիկ ընթացակարգերի, ինչպես նաև դիպլոմի համաեվրոպական հավելվածի ներդրման միջոցով խթանել ուսանողների և դասախոսների շարժունությունն ու Հայաստանի բարձրագույն կրթական համակարգի գրավչությունը,

ստեղծել նախադրյալներ շարունակական կրթության համակարգի ձևավորման և զարգացման համար,

բարձրացնել ուսանողների դերը և մասնակցությունը, մասնավորապես բուհերի կառավարման գործընթացում,

ինտեգրել բուհերում կրթական և գիտական գործընթացները:

Որակավորումների եռաստիճան համակարգ:

Հայաստանում բարձրագույն կրթության երկաստիճան (բակալավրիատ, մագիստրատուրա), այժմ

1 Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005

եռաստիճան, կառուցվածքի ներդրումը սկսվել է Հայաստանի պետական ճարտարագիտական համալսարանում 1992թ.-ին: Այնուհետև այն ներմուծվել է նաև Երևանի պետական համալսարան (1995թ.) և Հայաստանի գյուղատնտեսական ակադեմիա (1998թ.): Մագիստրոսի կրթական ծրագրով է սկսվել Հայաստանի ամերիկյան համալսարանի գործունեությունը (1991թ.): Անցումը բարձրագույն կրթության մեկ աստիճանից երկաստիճան համակարգին նշված բուհերում իրականացվել է գիտափորձի միջոցով՝ ՀՀ կառավարության համապատասխան որոշումների և բուհերի կանոնադրությունների հիման վրա: Բակլավլրի և մագիստրոսի որակավորումները օրենսդրորեն ամրագրվել են ՀՀ «Կրթության մասին» օրենքով 1999թ.-ին:

2004/2005 ուսումնական տարվանից Հայաստանում ներդրվել է բարձրագույն կրթության երկաստիճան համակարգը¹: 2004թ.-ից ՀՀ բոլոր բուհերում դադարեցվել է ընդունելությունը դիպլոմավորված մասնագետի կրթական ծրագրով, իսկ նույնանուն որակավորումը հավասարեցվել է մագիստրոսի որակավորմանը: ՀՀ «Կրթության մասին» և «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» օրենքները նախատեսում են նաև հետազոտողի որակավորման շնորհումը հետբուհական մասնագիտական կրթության եռամյա ծրագրի ավարտին, որը Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքների համաձայն, բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգի երրորդ աստիճանն է: 2006թ.-ին հաստատվել է «Հայաստանի Հանրապետությունում բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգի ներդրման» ծրագիրը:

Նշված օրենքները բարենպաստ

օրենսդրական հիմքեր են ստեղծել բարձրագույն և հետբուհական, շարունակական կրթության համակարգի ընդհանուր բարեփոխումների, ինչպես նաև՝ Բոլոնիայի սկզբունքներով ուղղորդվող կառուցվածքային բարեփոխումների համար: Դրանց ընդունումից հետո ՀՀ կրթության համակարգում աշխատանքներն նպատակաուղղել են միջին, բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության ոլորտում բազմակողմանի բարեփոխումների իրականացմանը, որոնք ներառում են կրթության կառուցվածքը, բովանդակությունը, կառավարումը, և որոնց նպատակն է ապահովել ՀՀ մասնագիտական կրթության համակարգի առավել ինտեգրումը ԵԲԿՏ-ին և խթանել միջազգային ապարեզում կրթական համակարգի մրցունակությունը:

Ակադեմիական կրեդիտների կուրսական և փոխանցման համակարգ: Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակներում կատարվող աշխատանքների կարևորագույն ուղղություններից է բարձրագույն կրթության կազմակերպումը ակադեմիական կրեդիտների կուրսական և փոխանցման համակարգով՝ Եվրոպական կրեդիտների փոխանցման համակարգին (ԵԿՓՀ- ECTS) համապատասխան: ՀՀ կառավարությունը հաստատել է «ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում կրեդիտային համակարգի ներդրման մասին» որոշումը², որից հետո համապատասխան քայլեր են ձեռնարկվել բարձրագույն կրթության՝ կրեդիտային համակարգով կազմակերպման ուղղությամբ: Այնուհետև հաստատվել է «Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքների իրագործման ժամանակացույցը»³, որը միասնական պահանջներ է սահմանել բարձրագույն կրթության ոլորտի համար կրեդիտային համակարգին

1 «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենք (2004թ.), ՀՀ կառավարության N 425-Ն որոշում, 2004 թ. մարտի 31

2 ՀՀ կառավարության N 2307-Ն որոշում, 2005թ. դեկտեմբերի 22

3 ՀՀ կառավարության արձանագրային որոշում, 2006թ. նոյեմբեր

անցման, կրթության որակի ապահովման համար: Կրեդիտային համակարգի անցման գործընթացին աջակցելու նպատակով մշակվել և բուհերին են տրամադրվել «Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ուսման գործընթացի կրեդիտային համակարգով կազմակերպման օրինակելի կարգը», կրեդիտային համակարգի ներդրման մեթոդական ուղեցույցը: Գործող մասնագիտությունների ուսումնական պլանները և առարկայական ծրագրերը վերակազմվել են մոդուլային սկզբունքով և կրեդիտային հենքով: Բուհերի մեծ

մասում արդեն իսկ բավարար դրական փորձ է կուտակվել, մասնավորապես՝ բուհերի կողմից մշակվել, հրատարակվել և շրջանառության մեջ են դրվել դասախոսների և ուսանողների համար նախատեսված «Ակադեմիական կրեդիտների կուտակման և փոխանցման համակարգով ուսումնական գործընթացի կազմակերպման ուղեցույց»-ները: Որոշակի մասնագիտությունների գծով մի շարք բուհերի (ՀՊՃՀ, ԵՊՀ, ԵՊՏՀ, ԵՊԼՀ, Ռուս-հայկական (սլավոնական) համալսարան և այլն) կոնսորցիումի արդյունքում ձեռք է բերվել համաձայնություն՝ միասնական չափանիշներով կրեդիտային համակարգին անցնելու կապակցությամբ:

Որակի ապահովում և գնահատում:

Եվրոպական կրթական տարածքին Հայաստանի ինտեգրման ուղղությամբ կատարվող կարևորագույն աշխատանքներից է եվրոպական չափանիշներին համապատասխան որակի ապահովման և գնահատման ազգային համակարգի ստեղծումը: 2008թ. հիմնադրվել է «Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն» (ՈԱԱԿ) հիմնադրամը¹: 2008թ. -ի մարտի 4-ին Բրյուսելում տեղի է ունեցել Որակի Հավաստման Եվրոպական Ռեգիստրի հիմնադիր նիստը, որին մասնակցում

էին Բոլոնիայի անդամ երկրները և սոցիալական գործընկերները: Հայաստանը դարձել է Որակի հավաստման եվրոպական ռեգիստրի լիիրավ անդամ:

Գրեթե բոլոր բուհերում ստեղծվել են որակի ապահովման ներբուհական միավորներ, որոնց կողմից իրականացվում են բուհի որակի ապահովման և գնահատման մեխանիզմների ներդրման աշխատանքներ: Մասնավորապես, ներդրվել է «Պրոֆեսորադասախոսական կազմի աշխատանքների գնահատման բազմագործոնային ռեյտինգավորման (վարկանիշային) համակարգ»: Կատարվել են ներքին մոնիտորինգային հետազոտություններ՝ ուսանողների, դասախոսների և գործատուների շրջանում, որոնք թույլ են տվել հստակեցնել այն բացթողումները, որոնք առկա են ուսումնական գործընթացում: Բուհերը մշակել և իրենց խորհուրդներում հաստատել են զարգացման ռազմավարական ծրագրեր և հայեցակարգեր:

«ԵԲԿՏ-ի որակի ապահովման չափանիշներին և ուղեցույցներին» համապատասխան մշակվել և հաստատվել են «ՀՀ մասնագիտական կրթության հավատարմագրման չափանիշները» և «ՀՀ-ում մասնագիտական կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների և դրանց մասնագիտությունների պետական հավատարմագրման կարգը»²: 2015թվականին «Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն» հիմնադրամի Հավատարմագրման հանձնաժողովը համապատասխան որոշումներ ընդունեց՝ Երևանի պետական համալսարանին 6 տարի ժամկետով, Երևանի Մ. Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարանին 4 տարի ժամկետով, Հայաստանի ազգային պոլիտեխնիկական համալսարանին 4 տարի ժամկետով, Երևանի «Գլաձոր» համալսարանին 4 տարի ժամկետով,

1 ՀՀ կառավարության N 1486-Ն որոշում, 2008թ. նոյեմբերի 27

2 ՀՀ կառավարության N959-Ն, N 978-Ն որոշումներ, 2011թ հունիսի 30

Հայաստանի ազգային ագրարային համալսարանին 4 տարի ժամկետով, Հյուսիսային համալսարանին 2 տարի ժամկետով, Երևանի Վ. Բյուրսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանին 4 տարի ժամկետով, Հայաստանի Հանրապետության պետական կառավարման ակադեմիային 4 տարի ժամկետով, Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարանին 4 տարի ժամկետով, «Մխիթար Գոշ» հայ-ռուսական միջազգային համալսարանին 2 տարի ժամկետով, ինստիտուցիոնալ կարողությունների հավատարմագրման մասին¹ :

Որակավորումների ազգային շրջանակ: Բոլոնիայի գործընթացի առանցքային ուղղություններից է եվրոպական որակավորումների շրջանակին համապատասխան որակավորումների ազգային շրջանակի ստեղծումը (ՈԱՇ): ՈԱՇ-ի մշակման աշխատանքներն ընթացել են Եվրոպական խորհրդի փորձագիտական աջակցությամբ: ՀՀ կառավարության որոշմամբ հաստատվել է Հայաստանի Հանրապետության կրթության որակավորումների ազգային շրջանակը² (Հայաստանի Հանրապետության կրթության որակավորումները և դրանց համապատասխան ընդհանրական բնութագրերը), ինչպես նաև կրթության որակավորումների ազգային շրջանակի ներդրման և գործարկման ուղեցույցը:

Ուսանողների, դասախոսների, շրջանավարտների շարժունություն և որակավորումների, դիպլոմների ու կրթական վերջնարդյունքների փոխձանաչում: Ուսանողների, դասախոսների և շրջանավարտների անարգել շարժունությունը ԵԲԿՏ-ի կարևորագույն բնութագրիչներից է: Եվրոպայում առկա են աշխարհագրությունից անկախ ուսման արդյունքների փոխ-

ձանաչման հուսալի մեխանիզմներ՝ Եվրոպական կրեդիտների փոխանցման համակարգ(ECTS), դիպլոմի միասնական ներդիր, ԷՆԻԿ/ՆԱՐԻԿ (ENIC/NARIC) ցանց, որոնք լայնորեն օգտագործվում են միջազգային և Եվրոպական տարածքում ուսանողների շարժունության խթանման և ընդլայնման նպատակով: Ակադեմիական շարժունության համարժեք պայմաններ են ստեղծված նաև դասախոսների և գիտաշխատողների համար:

Հայաստանում մեծածավալ աշխատանքներ են կատարվել նաև շարժունության խթանման և որակավորումների ձանաչման ուղղությամբ: 2004թ.-ին ՀՀ Ազգային ժողովը վավերացրել է Լիսաբոնի որակավորումների ձանաչման կոնվենցիան, որը իրավական հիմք է հանդիսացել «Ակադեմիական փոխձանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոն» (ԱՓՇԱՏԿ) հիմնադրամի ստեղծման համար:

ԱՓՇԱՏԿ հիմնադրամը 2006թ.-ի հունվարից դարձել է միջազգային ԷՆԻԿ/ՆԱՐԻԿ ցանցի լիիրավ անդամ: Ներկայումս ԷՆԻԿ/ՆԱՐԻԿ ցանցի բոլոր եվրոպական անդամները և նմանատիպ կենտրոնների այլ տարածաշրջանային (Միջերկրական, Ասիա-Խաղաղօվկիանոսյան և այլն) ցանցերը պաշտոնապես ձանաչում են ԱՓՇԱՏԿ-ը որպես Հայաստանյան ներկայացուցիչ: 2006թ.-ից ԱՓՇԱՏԿ-ի կողմից իրականացվում է օտարերկրյա որակավորումների գնահատում և ձանաչում՝ համաձայն Լիսաբոնի կոնվենցիայի և միջպետական համաձայնագրերի դրույթների: Արտերկրում ձեռք բերված որակավորումները ՀՀ-ում անցնում են գնահատման և ձանաչման գործընթաց, որի արդյունքում տրվում է որակավորման ամբողջական, մասնակի ձանաչման կամ մերժման

տեղեկանք՝ հայերեն կամ անգլերեն լեզուներով, համաձայն միջազգային չափանիշների: ՀՀ-ում ձեռք բերված որակավորումներն արտերկրներում

1 <http://www.anqa.am/>
2 ՀՀ կառավարության N332-Ն որոշում, 2011 թ. մարտի 3

անցնում են նմանատիպ գնահատման և ձանաչման գործընթաց, որն իրականացվում է ընդունող երկրի համապատասխան լիազոր մարմնի կողմից: Այդ նպատակով ԱՓՇԱՏԿ-ի կողմից ԷՆԻԿ/ՆԱՐԻԿ ցանցի անդամ երկրների լիազոր մարմիններին տրամադրվում է տեղեկատվություն և խորհրդատվություն: Այսպիսով, Հայաստանն այսօր միջազգային և եվրոպական պահանջներին համապատասխան իրականացնում է դիպլոմների և կրթական վերջնադրույնները հաստատող այլ փաստաթղթերի՝ վկայականների և այլն,

փոխանցման գործառույթ:

Ուսանողների մասնակցության և ներգրավվածության բարձրացում:

Ուսանողների մասնակցությունը բուհի ակադեմիական և կառավարման գործընթացներին խիստ կարևորվում է ԵԲԿՏ-ում, քանի որ ուսանողները հանդիսանում են բարձրագույն կրթության հիմնական շահառուները: ՀՀ-ում իրականացվել են մի շարք կարևոր քայլեր ուսանողների դերի և ներգրավվածության բարձրացման ուղղությամբ: Մասնավորապես, 2004թ.-ին ընդունված «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքով սահմանվել են ուսանողների իրավունքներն ու պարտականությունները: Օրենքով սահմանվել է, որ ուսանողն իրավունք ունի ընտրելու տվյալ մասնագիտության (մասնագիտացման) ուսուցման համար պարտադիր և ոչ պարտադիր դասընթացներ, մասնակցելու իր կրթության բովանդակության ձևավորմանը (ուսումնական դասընթացների և մասնագիտացման ընտրությանը), մասնակցելու բուհի համապատասխան կառավարման մարմինների աշխատանքներին, բողոքարկելու բարձրագույն ուսումնական հաստատության ղեկավարության հրամաններն ու կարգադրությունները և այլն: Օրենքը նաև սահմանել է, որ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունում ուսանողները կա-

րող են միավորվել ուսանողական խորհուրդներում, ուսանողական գիտական ընկերություններում և ուսանողական այլ կազմակերպություններում, որոնց ստեղծման և գործունեության կարգը հաստատում է կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմինը: Համաձայն «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքի՝ բուհական պրոֆեսորադասախոսական կազմը, գիտաշխատողները և ուսանողներն օժտված են ակադեմիական ազատություններով: Նրանք իրավունք ունեն մասնակցելու համալսարանի գործունեությանն առնչվող բոլոր խնդիրների քննարկմանը և ընտրովի մարմինների աշխատանքին: Ըստ այդմ ներկայումս բուհերի կառավարման մարմիններում անդամների թվի առնվազն քսանհինգ տոկոսն ուսանողներն են, որոնց առաջադրումն ու

ընտրությունն իրականացնում է համապատասխան մակարդակի ուսանողական ինքնակառավարման ընտրովի ներկայացուցչական մարմինը՝ ուսանողական խորհուրդը: Կարևոր առաջընթաց է նաև ուսանողներին աջակցող և խթանող կառույցների ստեղծումը ազգային մակարդակում: Ներկայումս Հայաստանում գործում են մի քանի կառույցներ, ինչպիսիք են Հայաստանի երիտասարդական հիմնադրամը, Հայաստանի ուսանողական ազգային ասոցիացիան, Հայաստանի երիտասարդության ազգային խորհուրդը, որոնք իրականացնում են բազմաբնույթ ծրագրեր՝ ուղղված ուսանողների և երիտասարդության խնդիրների լուծմանը, խթանում են ուսանողական ակտիվությունը և նախաձեռնողականությունը, ինչպես նաև մասնակցում են ուսանողների ներգրավվածության բարձրացմանն ուղղված քաղաքականության ձևավորմանը: Հայաստանի ուսանողական ազգային ասոցիացիան սկսել է նաև Եվրոպական ուսանողական միությանն անդամակցելու գործընթացը,

ինչը կարևոր քայլ է միջազգային ուսանողական կառույցների հետ կապերի ամրապնդման և արդյունավետ քննարկումների ու փորձի փոխանակման հարթակի ստեղծման ուղղությամբ:

ՀՀ կրթության և գիտության ոլորտում ակտիվ աշխատանքներ են ծավալվում ԵՄ-ի տարբեր երկրների միջև կրթության և գիտության ոլորտներում միջպետական համագործակցությունն ընդլայնելու նպատակով: Ներկայումս ՀՀ կրթության և գիտության ոլորտներում համագործակցության ուղղությամբ միջպետական պայմանագրեր են կնքված շուրջ 20 եվրոպական երկրների հետ: Աշխատանքներ են տարվում այդ երկրների ցանկը մեծացնելու ուղղությամբ: Միջպետական պայմանագրերը մեծապես նպաստում են ուսանողների, դասախոսների և գիտական աշխատողների շարժունությանը, շարունակական կրթության ապահովմանը, ուսումնական հաստատությունների միջև գործնական կապերի ստեղծմանը, և այլն:

Բարձրագույն կրթության ոլորտում տրանսեվրոպական համագործակցության սխեմա է ԵՄ-ի Տեմպուս (Tempus) ծրագիրը, որի նպատակն է նպաստել Եվրոպայի նոր անկախ պետությունների բարձրագույն կրթական համակարգերի և մասնավորապես մարդկային ռեսուրսների զարգացմանը, ինչպես նաև խթանել համագործակցությունը այդ երկրների բարձրագույն կրթական հաստատությունների միջև: Տեմպուսի ծրագրերում Հայաստանի բարձրագույն կրթական հաստատությունները ներգրավված են ավելի քան տասը տարի:

Հիմնախնդիրները և մարտահրավերները: Չնայած իրականացված մեծածավալ աշխատանքներին, ՀՀ կրթական համակարգի ԵՄ-ի հետ ինտեգրման գործընթացում դեռևս առկա են բազմաթիվ հիմնախնդիրներ և մարտահրավերներ: Իրականացված փոփոխություններն ունեն հետագա զարգացման ու կատարելագործման անհրաժեշտու-

թյուն և իրենց հիմնական շահառուներին՝ ուսանողներին, դասախոսներին և գործատուներին, ուղղակիորեն հասնելու անհրաժեշտություն: Այսօր առաջնային է ուսանողների, դասախոսների և գործատուների առավելագույն ներգրավումը Բոլոնիայի

գործընթացի հետագա զարգացումներում և խիստ կարևոր է նորաստեղծ կառույցների և գործընթացների ու ընթացակարգերի ամբողջական ընկալումը և ընդունումը ինչպես համալսարանական հանրության՝ ուսանողների, դասախոսների, վարչական և ղեկավար կազմի, այնպես էլ հասարակության լայն խավերի կողմից:

Հիմնախնդիրների և մարտահրավերների թվում կարևոր է առանձնացնել հետևյալ ուղղությունները.

1. **Բարձրագույն կրթության հավասար մատչելիություն** հասարակության բոլոր խավերի համար և բարձրագույն կրթության մեջ ընդհանուր ընդգրկվածության աճ: Չնայած այն հանգամանքին, որ վերջին տասնամյակում բարձրագույն կրթության ընդգրկվածությունը Հայաստանում զգալիորեն աճել է (գրեթե 50%-ով) հասնելով մոտ 30%-ի, այն դեռևս ցածր է միջին եվրոպական ցուցանիշից: Արևմտյան Եվրոպայի երկրներում բարձրագույն կրթության մեջ ընդհանուր ընդգրկման ցուցանիշը կազմում է 45%-ից 50%, իսկ Շվեդիայում և Նորվեգիայում այն կազմում է 65%: Հայաստանում կարևոր հիմնախնդիր է նաև բարձրագույն կրթության մատչելիությունը հասարակության տարբեր խավերի համար: Մասնավորապես, ցածր եկամուտ ունեցող և գյուղական բնակավայրերից ընտանիքների երեխաների բարձրագույն կրթություն ստանալու հնարավորությունները շատ ավելի սահմանափակ են, քան բարեկեցիկ և քաղաքաբնակ ընտանիքների երեխաներինը:

Այսպիսով, բարձրագույն կրթության մեջ ընդհանուր ընդգրկվածության աճը և մատչելիության ապահովումը կար-

ևոր մարտահրավեր է, ինչը նաև ԵԲԿՏ-ի նոր տասնամյակի գործողությունների ծրագրի հիմնական ուղություններից (սոցիալական) մեկն է:

2. Բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման մեխանիզմը հիմնականում հիմնված է մուտքերի, այլ ոչ թե ուսման արդյունքների վրա, թեև Հայաստանում անցում է կատարվել պետպատվերի համակարգից ուսանողական նպաստների համակարգի: Այլ կերպ ասած, ֆինանսավորման հիմքում ընկած է բուհերի ուսանողների թիվը, այլ ոչ թե համապատասխան գիտելիքների պաշար և հմտություններ ունեցող շրջանավարտների թիվը: Աշխատաշուկայում մասնագետների պահանջարկը, տնտեսության զարգացման առաջնային ուղղությունները և ուսանողների ընտրությունը աննշան դեր են խաղում բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման գործող համակարգում:

Այսպիսով, բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման համակարգի բարեփոխումը, ներառյալ՝ բուհերի ֆինանսավորման աղբյուրների և մեխանիզմների դիվերսիֆիկացիան, ուսանողների ֆինանսական աջակցության պետական ծրագրերի հասցեականության և արդյունավետության բարելավումը, ուսանողների ֆինանսական աջակցության ծավալների և ձևերի ընդլայնումը, բարձրագույն կրթության պետական ֆինանսավորման ծավալների ավելացումը, բարձրագույն կրթության և գործարար միջավայրի համագործակցության խթանումը և բարձրագույն կրթության մեջ մասնավոր ներդրումների խրախուսումը, կարևոր մարտահրավեր է: Բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման համակարգի բարեփոխումը նաև ԵԲԿՏ-ի նոր տասնամյակի գործողությունների ծրագրի հիմնական ուղղություններից է:

3. Փոխանաչման գործընթացի և շարժունության խթանում.

Հայաստանում միջին և բարձրագույն

մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների սովորողների, դասախոսների և գիտական աշխատողների շարժունությունը ինչպես ներքին՝ մեր երկրի հաստատությունների միջև, այնպես էլ արտաքին, խիստ սահմանափակ է, ինչի հիմնական պատճառներն են անհրաժեշտ ֆինանսական ռեսուրսների պակասը, ոչ ձկուն ուսումնական ծրագրերը, եվրոպական չափայնությամբ և մասնակցությամբ համատեղ ծրագրերի պակասը, ակադեմիական կրեդիտների փոխանցման և փոխձանաչման մեխանիզմների ու դրանց իրավական հիմքերի անկատարությունը: Արտաքին շարժունությունը ՀՀ-ում հիմնականում ապահովվում է միջպետական համաձայնագրերի և <ERASMUS MUNDUS> ծրագրի շրջանակներում, որոնք բավարար չեն:

Այսպիսով փոխանաչման գործընթացի և մեխանիզմների իրավական կարգավորումը Լիսաբոնի ձանաչման կոնվենցիայի սկզբունքներին համապատասխան, ինչպես նաև շարժունության համար անհրաժեշտ պայմանների ստեղծումը և վերջինիս ընդլայնումը ներկա փուլի կարևորագույն խնդիրներից է թե Հայաստանում, թե ԵԲԿՏ-ի բոլոր երկրներում:

4. Մասնագիտական կրթության և աշխատաշուկայի պահանջների համապատասխանություն, շրջանավարտների զբաղվածության կախում:

Վերջին տարիներին զբաղվածության և մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների շրջանավարտների աշխատանքի տեղավորման հնարավորությունները փոքր-ինչ բարելավվել են, սակայն շրջանավարտների մասնագիտացման ու աշխատաշուկայի պահանջների միջև անհամապատասխանությունն ակնհայտ է:

Համաձայն Ազգային վիճակագրության ծառայության տվյալների 20-29 տարեկանների տարիքային խմբի շրջա-

նում գործազրկությունն ամենաբարձրն է հանրապետությունում:

Շրջանավարտների աշխատանքի տեղավորման հնարավորությունները գնահատվում են 30%-ից ցածր:

Գործատուների և ուսումնական հաստատությունների միջև գործնական կապերը թույլ են, գործատուների մասնակցությունը մասնագիտական կրթությանը փոքր է:

Մասնագիտական կրթության որակավորումների և կրթական վերջնադասարանների վերաբերյալ գործատուների իրազեկության բարձրացումը, ուսանողների և շրջանավարտների համար կարիերայի և աշխատատեղերի որոնման աջակցության ծառայությունների որակի ու մատչելիության բարելավումը, գործատուների և ուսումնական հաստատությունների միջև գործնական կապերի ամրապնդումը կարևոր խնդիր են և ԵԲԿՏ-ի հետագա զարգացման ուղղություններ են:

5.Որակավորումների ազգային շրջանակի ներդրում.

ՀՀ կրթության որակավորումները և դրանց համապատասխան ընդհանրական բնութագրերը սահմանվել են ՀՀ-ի կրթության որակավորումների ազգային շրջանակում՝ համաձայն Եվրոպական որակավորումների շրջանակի, ինչը հանդիսանում է ԵԲԿՏ-ի զարգացման հիմնական գործիքներից մեկը: Սակայն որակավորումների շրջանակի հաստատումը միայն առաջին քայլն է այդ գործընթացում: Հայաստանի կրթական որակավորումների ազգային շրջանակից բխող գործողությունների իրականացումը և վերջինիս ինքնահավաստագրման գործընթացի իրականացումը ՀՀ ԿԳ նախարարության առաջնահերթ մարտահրավերներից է: Բոլոր մասնագիտությունների բակալավրի, մագիստրոսի և հետազոտողի կրթական ծրագրերի բովանդակության համադրման և ներդաշնակեցման անհրաժեշտություն ևս կա:

6.Բարձրագույն կրթության և գիտահետազոտական աշխատանքների ինսրեգրում.

Հայաստանում գիտահետազոտական աշխատանքները բաժանված են 3 տիպի կազմակերպությունների միջև, մասնավորապես՝ ՀՀ գիտությունների ազգային ակադեմիան իր գիտահետազոտական ինստիտուտներով, ոլորտային նախարարությունների գիտահետազոտական ինստիտուտները և բուհերը:

Այսպիսի կառուցվածքը և, հետևաբար, մասնատված ֆինանսավորումը, չի նպաստում գիտահետազոտական աշխատանքների գծով պետական ծախսերի արդյունավետության բարձրացմանը: Մյուս կողմից, մասնատվածությունը, ինչպես նաև ուսումնական և գիտահետազոտական աշխատանքների ավանդական տարանջատումը նվազեցնում է ինչպես ուսումնական գործընթացի, այնպես էլ գիտահետազոտական աշխատանքների որակը բուհերում:

ԵԲԿՏ-ի բոլոր երկրներում և Հայաստանում բուհերի զարգացման օրակարգային խնդիր է բարձրագույն կրթական ծրագրերում, հատկապես մագիստրոսի և հետազոտողի կրթական ծրագրերում հետազոտական աշխատանքների արդյունավետության բարձրացումը և դրանով իսկ բարձրագույն կրթության որակի բարձրացմանը նպաստելը:

7.Ակադեմիական կրեդիտների կուրսկման և փոխանցման համակարգի կապարելագործում.

ՀՀ միջին և բարձրագույն մասնագիտական կրթության համար առաջնահերթ խնդիր է ակադեմիական կրեդիտների կուրսկման և փոխանցման համակարգի լիարժեք ներդրումը և դրա ձգբիտ օգտագործումը՝ կրեդիտային կառուցվածքով ձևուն ծրագրերի ստեղծման համար: Բուհերում դեռևս առկա են խնդիրներ կապված կրեդիտների կուրսկման և փոխանցման ընթացակարգերի կիրառման հետ, մասնավորապես, խնդրահարույց են մնում կրեդիտների

հաշվարկը և շնորհունը՝ համապատասխան ծրագրային միավորների կրթական վերջնարդյունքների ու ուսանողական լրիվ աշխատաբեռի հիման վրա, նախորդող ուսումնական շրջաններում և միջբուհական շարժունության ծրագրերում ուսանողների կուտակած կրեդիտների անարգել ճանաչումը բուհերի կողմից և այլն:

Իրականացված կառուցվածքային փոփոխությունները և կրեդիտների ներդրումը բուհերում չեն ուղեկցվել կրթական ծրագրերի բովանդակային փոփոխություններով, ինչը ևս ներկա փուլի կարևոր հիմնախնդիրներից է:

Հեռանկարային խնդիր է նաև կրեդիտների կուտակման և փոխանցման համակարգի ներդրումը միջին մասնագիտական համակարգում:

8. Ուսանողակենսագրի ուսուցման իրականում, բուհերի կառավարման և ակադեմիական գործընթացներում ուսանողների մասնակցության բարձրացում.

Հայաստանյան բուհերում դեռևս գե-

րակշռում են ուսուցման ավանդական մեթոդները, որոնք չեն խրախուսում ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի, վերլուծական մտածողության և անհրաժեշտ որակների ձևավորումը: Չնայած օրենսդրական հիմքերի առկայությանը, ուսանողների իրական մասնակցությունը բուհերի կառավարման և ակադեմիական գործընթացներին բավարար չէ: Միջազգային ուսանողական կառույցների հետ հայաստանյան ուսանողական կառույցների կապերը թույլ են, իսկ դրանց աշխատանքներին հայաստանյան ուսանողները դեռևս չեն մասնակցում:

ԵԲԿՏ-ում առանձնահատուկ կարևորություն է տրվում ուսանողակենտրոն ուսուցման խթանմանը, բուհերի կառավարման և ակադեմիական գործընթացներում ուսանողների մասնակցության բարձրացմանը, ուսանողական կառույցների միջազգային համագործակցությանը: Ուստի Հայաստանում այս ուղղությամբ աշխատանքները շարունակում են մնալ օրակարգային խնդիր:

ՊՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005
2. «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության
3. մասին» ՀՀ օրենք (2004թ.), ՀՀ կառավարության N 425-Ն որոշում, 2004 թ. մարտի 31
4. ՀՀ կառավարության N 2307-Ն որոշում, 2005թ. դեկտեմբերի 22
5. ՀՀ կառավարության արձանագրային որոշում, 2006թ. նոյեմբերի 27
6. ՀՀ կառավարության N 1486-Ն որոշում, 2008թ. նոյեմբերի 27
7. ՀՀ կառավարության N959-Ն, N 978-Ն որոշումներ, 2011թ հունիսի 30
8. <http://www.anqa.am/>
9. ՀՀ կառավարության N332-Ն որոշում, 2011 թ. մարտի 3

РЕФОРМЫ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ВЫШЕГО И ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

НАЗИК АРУТЮНЯН

*заведующая кафедрой педагогики, факультет армянской филологии,
Ереванский Государственный Университет*

АИДА ТИГРАНЯН

Аспирант кафедры педагогики факультета армянской филологии ЕГУ

В статье отражены реформы, осуществленные в системе высшего образования Армении, направленные на внедрение и запуск систем, способствующих интеграции в Европейское пространство высшего образования. Представлены основные задачи, выявленные в результате исследования процессов, соответствующих требованиям Болонской системы обучения.

MANAGEMENT SYSTEM REFORMS IN THE HIGHER AND POSTGRADUATE PROFESSIONAL EDUCATION

NAZIK HARUTYUNYAN

Head of Chair/Chair of Pedagogy, Faculty of Armenian Philology, Yerevan State University

AIDA TIGRANYAN

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy, Faculty of Armenian Philology, YSU

The article reflects the reforms implemented in higher and post graduate professional education system in Armenia, aimed at founding and operating systems to facilitate integration into the European Higher Education Area. It presents the main issues and challenges that are identified in the research process, which meet the requirements of the Bologna process.

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՍԵԹՈՂԻԿԱ

ՊԱՅԼՈՉՅԱՆ ԺԱՆՆԱ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի լոգոպեդիայի և վերականգնողական թերապիայի ամբիոնի վարիչ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

ԴԱՎԹՅԱՆ Ս.

լոգոպեդ

ԼՈԳՈՂԵԴԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆ ԱՖԱԶԻԱ ՈՒՆԵՑՈՂ ԱՆՁԱՆՑ ԸՆՏԱՆԻՔՆԵՐԻ ԱՆԴԱՄՆԵՐԻՆ

Խոսքի վերականգնմանն ուղղված լոգոպեդական աշխատանքի անհրաժեշտ և կարևոր պայման է հանդիսանում աֆազիա ունեցող անձի ընտանիքի անդամների մասնակցությունը այդ գործընթացին: Սակայն մեր հասարակությունը դեռ լիարժեք տեղեկացված չէ աֆազիայի մասին: Սակավ տեղեկացվածության պատճառով աֆազիա ունեցող անձի ընտանիքի անդամները, որպես կանոն, չգիտեն, թե ինչպես հաղորդակցվել խոսքը կորցրած հարազատի հետ: Արդյունքում նրանք սխալ են մեկնաբանում նրա գործողություններն ու վարքը: Հոգվածում ներկայացված է աֆազիա ունեցող անձանց ընտանիքի անդամներին տրվող լոգոպեդական խորհրդատվության հիմնական բովանդակությունը: Հեղինակները նշում են աֆազիա ունեցող անձանց ընտանիքի անդամներին աֆազիայի ախտանշանների և դրանց հաղթահարման առանձնահատկությունների մասին տրվող տեղեկատվության կարևորությունը: Հատկապես կարևորվում է այն փաստը, որ աֆազիան հոգեկան խանգարման կամ դեմենցիայի դրսևորում չէ: Աֆազիայի դեպքում վտանգավոր է խոսքը կորցրած անձի սոցիալական և խոսքային մեկուսացումը: Հոգվածում տրված են խորհուրդներ, որոնք կնպաստեն

աֆազիա ունեցող անձի և նրա հարազատների միջև կոնտակտի հաստատմանը և խոսքի վերականգնման գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը: Լոգոպեդական խորհուրդներին հետևելը կօգնի հարազատներին շփման ընթացքում խուսափել աֆազիա ունեցող անձանց հոգեբանական վնաս պատճառող տարածված սխալներից: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ խոսքի վերականգնումը երկարատև գործընթաց է՝ հողվածում ներկայացված են նաև վարժությունների և հանձնարարությունների օրինակներ՝ խոսքի վերականգնումը տնային պայմաններում իրականացնելու համար: Լոգոպեդական խորհրդատվության հիմնական նպատակը աֆազիա ունեցող անձանց խոսքի և խոսքային հաղորդակցման վերականգնմանը նպաստող խոսքային-հաղորդակցական միջավայրի ստեղծումն է:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ: Աֆազիա, խոսքի վերականգնում, լոգոպեդական խորհրդատվություն, հաղորդակցական-խոսքային միջավայր:

Լոգոպեդական աշխատանքում կարևորվում է աֆազիա ունեցող հիվանդի հարազատների հետ շփման հաստատումը՝ նրանց լոգոպեդական աշխատանքի

մեջ ներգրավելու և աշխատանքի արդյունավետությունը երաշխավորող գիտելիքներ տրամադրելու նպատակով: Ուստի մինչ բուն աշխատանքին անցնելը լոգոպեդը պետք է իրականացնի խորհրդատվություն, որպեսզի ներկայացնի աֆազիայի և խոսքի վերականգնման գործընթացի առանձնահատկությունները:

Լոգոպեդը նախ և առաջ պետք է մատչելի և ոչ մասնագետներին հասու կերպով բացատրի, թե ինչ խնդիր ունի իրենց հարազատը, տա խոսքի խանգարման անվանումը և նշի նաև, որ գոյություն ունեն աֆազիայի տարբեր ձևեր, որոնցից յուրաքանչյուրը ենթադրում է լոգոպեդական աշխատանքի իր ծրագիրը:

Լոգոպեդական խորհրդատվության ժամանակ անհրաժեշտ է նշել հիվանդի ընդհանուր վիճակը, խոսքի խանգարման բնույթը և ծանրության աստիճանը, ինչպես նաև խոսքի վերականգնման ելքը: Կարևոր է պարզաբանել, թե ինչ է կատարվում հիվանդի հետ, քանի որ ինչպես ցույց է տալիս պրակտիկան, հիվանդի հարազատները ոչ միշտ են ճիշտ ընկալում և մեկնաբանում վերջինիս խոսքի խանգարման դրսևորումները: Այսպես, իմպրեսիվ խոսքի խանգարումը հաճախ դիտարկվում է որպես հիշողության կորուստ:

Լոգոպեդական խորհրդատվության շրջանակներում հարկ է հատուկ ընդգծել ընտանիքի անդամների մասնակցության կարևորությունը խոսքի վերականգնման աշխատանքում: Խորհրդատվությունը թույլ է տալիս լոգոպեդին աֆազիա ունեցող հիվանդի հարազատների հետ ստեղծել դրական հարաբերություններ, ապահովել վստահության մթնոլորտ:

Աֆազիա ունեցող հիվանդի հարազատներին տրվում է հետևյալ բովանդակությամբ **պեղեկապվություն**.

- աֆազիան չի հանդիսանում հոգեկան կամ մտավոր զարգացման խանգարում, նույնիսկ, եթե հիվանդի խոսքը զուրկ է իմաստից [3]
- խոսքում առկա խանգարումները

հաղթահարելի են, սակայն դրա համար պահաջվում է ժամանակ, համբերություն ու երկարատև աշխատանք

- կարևոր է աֆազիա ունեցող անձի հետ լոգոպեդական աշխատանքը սկսելու ժամկետը և տևողությունը

- խոսքը հազվադեպ է վերականգնվում ինքնաբույս կերպով և հիվանդի ընդհանուր առողջական վիճակի բարելավմանը զուգահեռ

- խոսքի վերականգնումն արդյունավետ է, եթե լոգոպեդական աշխատանքը սկսվում է հիվանդի առողջական վիճակի կայունացումից հետո հնարավոր շուտ

- լոգոպեդական աշխատանքի մտավոր տևողությունը 6 ամսից մի քանի տարի է

- լոգոպեդական աշխատանքի վաղ փուլում հիվանդը չպետք է իմանա, որ խոսքի վերականգնումը կարող է տարիներ տևել

- հիվանդի խոսքի վերակազմման համար ոչ բարենպաստ պայման է հանդիսանում «խոսքային մեկուսացումը»՝ ոչ բավարար խոսքային հաղորդակացումը [3]

- բազմալեզու հիվանդների խոսքի վերականգնման սկզբնական շրջանում նպատակահարմար է մի քանի լեզուների զուգահեռ կիրառումը, սակայն հետագայում պետք է վերահսկել այս կամ այն լեզվի գործածումը՝ դրա օգտագործման աստիճանը մինչև հիվանդությունն եղածին համապատասխանեցնելու նպատակով

- անհրաժեշտ է ներկա գտնվել հիվանդի հետ տարվող լոգոպեդական աշխատանքներին

Հաշվի առնելով աֆազիայի ձևը, ծանրության աստիճանը, խոսքի վերականգնման փուլը՝ աֆազիա ունեցող հիվանդների հարազատներին տրվում են նաև **խորհուրդներ**, հատկապես այն դեպքերում, երբ լոգոպեդի ծառայությունն անհասանելի է.

- խոսել հիվանդի հետ դանդաղ և

հանգիստ, խոսքը զուգակցել դիմախա-
ղով և ժեստերով

- վերականգնողական աշխա-
տանքի սկզբնական փուլում սահմանա-
փակել հիվանդին այցելողների քանակը

- դրդել հիվանդին կատարել
ինքնուրույն գործողություններ

- հիվանդի ներկայությամբ չխոսել
նրա խնդրի մասին

- շփվել հիվանդի հետ, մեկնաբե-
նել նրա և Ձեր կողմից կատարվող գոր-
ծողությունները

- հիվանդի հետ գրույցի ընթաց-
քում չբարձրացնել ձայնը: Կարևոր է
տարբերակել աֆազիան խլությունից
(բարձր ձայնը չի բարձրացնի հավանդի
հետ շփման որակը)

- հիվանդին ներգրավել երկխո-
սության մեջ՝ տալով նրան պարզ և հս-
տակ հարցեր

- հիվանդին դիմել այնպիսի հար-
ցերով, որոնց նա կարող է պատասխա-
նել «այո» կամ «ոչ»

- չփորձել հիվանդին խոսել սովո-
րեցնել Այբբենարանով կամ այլ մանկա-
կան գրքերով

- չստիպել բազմակի անգամներ
կրկնել այն բառերը, որոնք հիվանդին
արդեն հաջողվում է ասել

- չընդհատել հիվանդին, երբ նա
խոսում է, այլ լինել համբերատար և
փորձել հասկանալ, թե ինչ է նա ցան-
կանում

- անհրաժեշտ է գովել հիվանդին
նույնիսկ փոքր դրական տեղաշարժի
դեպքում:

Աֆազիա ունեցող անձանց խորհուրդ
է տրվում ներգրավել գործունեության
տարբեր ձևերում /պարզ հրահանգ-
ների և գործողությունների կատարում
կենցաղում, սեղանի խաղեր, հեռու-
տացույցի դիտում, զբոսանք, երկխոսու-
թյուններ առօրյա և տվյալ մարդուն հե-
տաքրքիր թեմաներով և այլն/, խթանել
գրելու և կարդալու գործընթացը, օգ-
նել կատարել **խոսքի վերականգնա-
նը նպաստող հանձնարարություններ**,

վարժություններ [1], օրինակ,

- աշխատանք թվային նյութով. գրել
1-10-ը, տասնյակներով 10-100-ը թվե-
րը, գրել պարզ թվաբանական վարժու-
թյունների պատասխանները

- միասին խաղալ թվային և առար-
կայական լոտոներ, կառուցողական
խաղեր, հավաքել կտրտված նկարներ
և պարզ փազլներ

- արտանկարել պարզ սխեմատիկ
պատկերներ

- լրացնել նկարում բաց թողնված
մասնիկը

- զուգակցված և/կամ ինքնուրույն
վերարտադրել ծանոթ երգեր, քառատո-
ղեր, ասացվածքներ [2]

- հաշվել 1-10-ը, տասնյակներով 10-
100-ը

- ըստ հրահանգի ցույց տալ նկարում
պատկերված առարկան, գործողությունը

- առարկայական նկարի տակ տե-
ղադրել համապատասխան անվանումը

- արտագրել առանձին բառեր, նա-
խադասություններ

- տեղադրել գրված նախադասու-
թյունը համապատասխան սյուժետային
նկարի տակ

- պատասխանել հարցերին՝ - մեկ
բառով, - մի քանի բառով

- աշխատանք տառադարանով. կազ-
մել բառեր՝ - ըստ օրինակի, - մտապա-
հելով օրինակը և այն վերարտադրելով,
- ինքնուրույն

- կազմել նախադասություն ըստ սյու-
ժետային նկարի

- բառերի և նախադասությունների
զուգակցված և ինքնուրույն ընթերցում

- աշխատանք ժամացույցի թվահար-
թակով

- գրավոր հրահանգների կատարում
- թելադրություն

Խոսքի վերականգնմանն ուղղված
հիվանդի հետ տարվող աշխատանքի
տևողությունը սկզբնական փուլում 15-20
րոպե է, իսկ հետագայում՝ 50-60 րոպե:

Լոգոպեդական խորհրդատվությունը
կրում է շարունակական բնույթ և պետք

է ընթանա ըստ մասնագիտական դեռն-տոլոգիայի կանոնների և սկզբունքների:

Խոսքի վերականգնման արդյունավետությունը մեծ է այն անձանց մոտ, ովքեր հիվանդանոցից դուրս գրվելուց հետո տնային պայմաններում շարունակում են օգտվել լոգոպեդական ծառայություն-

նից և կատարել մասնագետի ցուցումները: Լոգոպեդական խորհրդատվության հիմնական նպատակը աֆազիա ունեցող մարդու խոսքի և հաղորդակցման հնտությունների վերականգնմանը նպաստող հաղորդակցական-խոսքային միջավայրի ստեղծումն է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ժ.Հ. Պայրոզյան Ա.ֆազիայով հիվանդների խոսքի վերականգնման մեթոդական ուղեցույց - Երևան, 2010
2. Ժ.Հ. Պայրոզյան, Լ.Լ. Հասրաթյան Ա.ֆազիա ունեցող անձանց խոսքի ապարգելակման գործընթացում կիրառվող խոսքային նյութի ընտրության չափանիշները - // Հատուկ կրթության հիմնախնդիրներ - Երևան, 2015, #3, էջ. 104 - 111.
3. http://aupam.narod.ru/pages/fizkult/vosst_posle_ostrogo_povrezh_gol_mozga/page_06.htm

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ЧЛЕНОВ СЕМЕЙ ПАЦИЕНТОВ С АФАЗИЕЙ

ПАЙЛОЗЯН ЖАННА

заведующая кафедрой логопедии и восстановительной терапии АГПУ им. Х. Абовяна, к.п.н., доцент, логопед

ДАВТЯН С.Э.

логопед

Участие семьи пациента с афазией в процессе логопедической работы является необходимым и важным условием восстановления речи. Однако наше общество недостаточно информировано относительно такого нарушения речи, как афазия. Вследствие этого члены семей зачастую не знают, как вести себя с потерявшим речь родным человеком, неправильно интерпретируют его действия и поведение. В статье представлено основное содержание логопедического консультирования членов семей пациентов с афазией. Авторы отмечают важность предоставления семье информации относительно симптоматики афазии и особенностей ее преодоления. Особо отмечен тот факт, что афазия не является психическим нарушением или проявлением деменции. При афазии очень опасна социальная и речевая изоляция неговорящего человека. Даны рекомендации, способствующие установлению контакта с пациентом и повышению эффективности процесса восстановления речи. Следование логопедическим рекомендациям помогает родственникам избежать в процессе общения весьма распространенных ошибок, наносящих психологический вред пациенту с афазией. Принимая во внимание то обстоятельство, что восстановление речи длительный процесс, в котором не обойтись без участия близких пациенту с афазией людей, в статье даны примеры заданий и упражнений. Основная цель логопедического консультирования – формирование коммуникативно-речевой среды, способствующей восстановлению речи и речевой коммуникации у пациентов с афазией.

**SPEECH THERAPY CONSULTANCY FOR FAMILY MEMBERS OF
PATIENTS WITH APHASIA**

PAYLOZYAN ZHANNA

*Head of Chair of Rehabilitation and Speech Therapy Khachatur Abovyan Armenian State
Pedagogical University, PhD, Docent, speech/language pathologist*

DAVTYAN S.E.

speech/language pathologist

The participation of the patient's family with aphasia in the process of speech therapy is a necessary and essential prerequisite for speech recovery. However, our society is not sufficiently informed about aphasia. As a result, the family members of a person with aphasia often do not know how to deal with a relative who has lost his/her speech. As a consequence, there is frequently a misunderstanding regarding the patient's activities and behavior. The essential content of the speech therapy consultancy with the family members of the patients with aphasia is introduced in the article. The authors stress the importance of providing information to the family members of people with aphasia, regarding aphasia symptoms and its overcoming features. Particularly it is mentioned, that aphasia is not an indication of a mental disorder or dementia. In case of aphasia, the social and speech isolation of a person who has lost his/her speech, is troubling. In the article, recommendations aimed at the establishment of contact between the patient and his/her relatives, as well as increasing the effectiveness of speech restoration process are introduced. Following the speech therapy recommendations will help the relatives to avoid common mistakes in the process of communication, which cause psychological harm. Taking into account the fact, that the speech restoration is a long-lasting process, the article also provides examples of assignments and exercises for supporting the speech restoration at home. The essential goal of speech therapy consultation is the establishment of speech-communication environment, which supports the restoration of speech and communication of patients with aphasia.

Խ.Արքովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի կենսաբանության և դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի պրոֆեսոր, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՌԻՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՌՈՒԹՅԱՆ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ՁԵՎԵՐԸ ԵՎ ՌԻՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱԶՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ

Հոդվածում ներկայացվում է ուսուցման այլընտրանքային տեխնոլոգիան, որը թույլ է տալիս ուսուցանողին հասնել անհրաժեշտ և բավարար մակարդակի ուսումնական գործընթացը անհատականացնելու համար: Հոդվածը թույլ կտա ուսուցանողին իրականացնել մասնագիտական մոտեցում սովորողներին օգնելով այնպիսի ձևերի ու մեթոդների ընտրությամբ, որոնք յուրաքանչյուր սովորողի համար կապահովեն իրեն հարմար անհատական հաջողության հասնելու ուղի:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ դասավանդման մեթոդաբանություն, սովորողների ինքնաչանաձում, ինքնակողմնորոշում, ինքնազարգացում, ուսուցիչ-ուղղորդող, ուսուցիչ-գործընկեր, ուսումնաձանաչողական գործունեության անհատական ոճ, մտածողական համաուսումնական կարողություններ և հմտություններ, հոգեֆիզիոլոգիական գործառույթներ:

Այժմ մասնագիտական դասարաններում դասավանդման մեթոդաբանությունը կրում է արմատական փոփոխություններ: Ահա թե ինչու առարկայական բովանդակությունը ստանում է նոր դեր՝ սովորողների ինքնաձանաչումը, ինքնակողմնորոշումը ինքնազարգացումը ձևավորող և զարգացնող միջոց:

Պարզվում է, որ ոչ թե ուսուցիչ-հաղորդողի, այլ ուսուցիչ-ուղղորդողի գիտելիքներ են անհրաժեշտ, որը տի-

րապետում է մեթոդաբանական ուղղորդող մշակույթին բարձր մակարդակի և ընդունակ է մանկավարժական գրագետ և խորը վերլուծության առարկայի բովանդակության շրջանակներում, ինչպես նաև մանկավարժական տարբեր պայմաններում և իրադրություններում կիրառում է տարբեր մեթոդներ, հնարներ, միջոցներ և աշխատանքում է ուսումնական գործունեության հիմնական սուբյեկտին՝ սովորողին:

Ուսումնաձանաչողական գործունեության անհատական ոճի զարգացման տեսությունը թույլ է տալիս ժամանակակից ուսուցչին կենսաբանության դասերին հասնել անհրաժեշտ և բավարար մակարդակի ուսումնական գործընթացն անհատակացնելու ուղղությամբ:

Այսպիսի ուսումնական գործունեությունն արդեն չի կարող հենվել միայն էմպիրիկ տվյալների կամ ինդուկտիվ վերլուծության վրա:

Ուսուցիչ-ուղղորդողի աշխատանքը տեխնոլոգիապես արդեն որոշակի է. Հաջող ղեկավարումը և ուղղորդումը յուրաքանչյուր մակարդակում և գործունեությունում միշտ տեղի է ունենում պարբերական ալգորիթմով.

- Նախնական պայմանների վերլուծություն և խնդիրների առանձնացում
- Ռեսուրսների գնահատում և նպատակադրում
- Պլանավորում
- Իրական գործընթացի կազմա-

կերպում և շտկում

· Արդյունքների վերլուծություն

Կենսաբանությունը ավանդաբար մտնում է կառուցվածքային-օրենստացիոն առարկաների շարքի մեջ, որոնք ուսուցանում են աշխարհի գիտական քարտեզը նախօրոք տրված ալգորիթմներով և հնարավորություն են տալիս ձեռք բերելու առարկայական կարողություններ և հմտություններ գործնական հիմքի վրա: Գրականությունը և արվեստին վերաբերող առարկաներն օգնում են սովորողին ինտեգրվել ազգային և համաշխարհային մշակույթին և ձևավորել կարողություններ և հմտություններ: Դիրքորոշումային-օրինատացիոն առարկաները ենթադրում են սուբյեկտիվություն, իրականությունը բնութագրելու հաղորդակցական, երկխոսական կարողություններ և հմտություններ: Ինձ համար, որպես կենսաբանության մասնագետի և մեթոդիստի, նշված բոլոր կարողությունների և հմտությունների ձևավորումը և զարգացումը հնարավոր է իրականացնել «Կենսաբանություն» առարկայի ուսուցման գործընթացում: Չէ՛ որ կենդանի բնության մեջ այնքան բազմազան և տարատեսակ են ուսումնասիրման օբյեկտները, որ ճիշտ և նպատակային ճանաչողական գործունեության ընթացքում սովորողը և՛ ճանաչում է, և՛ սիրում է, և՛ պահպանում դրանք: Ստացվում է, որ կենսաբանության ուսուցման գործընթացում առաջանում են տարատեսակ զգացմունքներ, տարակարծություններ, երկխոսություններ, հիմնավորումներ, համոզմունքներ, դիրքորոշումներ, և կենսաբանությունը դառնում է ոչ միայն կառուցվածքային-օրինատացիոն:

Ըստ Կ.Կ. Պլատոնովի անհատականության դինամիկ համակարգի միջավայրը պետք է՝

1. Մոտիվացնի սովորողներիս որոնելու ձեռք բերելու գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ

2. Ձևավորի սովորողի գիտելիքների համակարգը

3. Ձևավորի սովորողի կարողությունների և հմտությունների համակարգը

4. Զարգացնի նրանց ճանաչողության ոլորտը հոգեֆիզիոլոգիական գործոնների զարգացման միջոցով:

Ուսուցիչը նյութը մատուցում է «եթե»-ապա» ալգորիթմով: Այս դեպքում ուսուցիչների կողմից ավելի հաճախ նկատվող աշխատանքային խնդիրներից առանձնացվում են

· ուսուցիչների ճնշող մեծամասնությունը չի կարող որոշել աշակերտին օգնելուն նպատակաուղղված մանկավարժական գործունեության քանակն ու ձևը: Խոսքը այն աշակերտների մասին է, ովքեր դժվարությունների են հանդիպում ուսումնական առարկայի սահմաններում պարտադիր և նվազագույն գիտելիքների յուրացման ժամանակ:

· Ուսուցիչների մեծ մասը դժվարանում է աշակերտներին անհատական օգնություն ցուցաբերելիս / ինքնակրթության և ինքնադաստիարակության աշխատանքները պլանավորելիս/:

Ուսուցիչների աշխատանքի վերլուծության արդյունքներում պարզվեց, որ պատճառը նույնն է. Ուսուցիչների պատրաստվածության ոչ բավարար մակարդակը: Դա ճանաչողական գործընթացների նկատմամբ ժամանակակից գիտելիքների պակասն է, ինչպես նաև հնարքների ու հմտությունների գործնական կիրառման ժամանակ կոնկրետ աշակերտի ճանաչողական ոլորտի տարբերակումն ըստ բնավորության:

Ուսուցչին պետք է օգնել գիտակցել երկու սուբյեկտների՝ ուսուցչի և աշակերտի իրական տեղերը ուսումնական գործընթացում և ոչ թե երկար ու գեղեցիկ «բարձր գիտական ոճով» բացատրել՝ կոնցեպտուալ մանկավար-

ժութիւնն՝ հասկացութիւննը:

Այսպիսով.

1. Եւ 9-րդ դասարանի աշակերտներին «Կենսաբանութիւն» եւ դասավանդում:

2. Եւ 9-րդ դասարանի աշակերտներ Արշակին, Արտակին և Աննային կենսաբանութիւն եւ սովորեցնում:

3. Եւ Արամի, Արտավազի և Արևիկի հետ «Կենսաբանութիւն» առարկայի օգնութեամբ ուսումնասիրում եւ շրջապատող աշխարհի օրենքները և սովորում եւ այնպէս վարվել, որ վնաս չպատճառեն շրջակա միջավայրին, ինձ և շրջապատողներին:

Ուսուցչի այս կոնցեպտուալ դիրքորոշումները և ոչ մէկը ինքնանպատակ չէ: Այս դիրքորոշումների միջև տարբերութիւնը միայն այն է, թե որ իրադրութեան մեջ դրանցից որի կիրառութիւնն է ավելի հաջողված:

Դպրոցն այժմ պահանջ ունի այնպիսի ուսուցչի, ով ոչ միայն սովորեցնում է, այլ ստեղծում է պայմաններ ինքնագարգացման, ինքնորոշման, ինքնաձանաչման, ինքնագնահատման համար, նաև այնպիսի ուսուցչի, ով ուսումնական ծրագրի յուրաքանչյուր փոփոխութիւնից խուճապի չի մատնվում, որովհետև տիրապետում է մասնագիտական ուղղորդիչ գործունեության հմտութիւններին: Կարճ ասած, ուսուցիչ-ուղղորդիչ դերը ճիշտ որոշված է նաև պետական փաստաթղթերում, որոնք որոշում են կրթական քաղաքականութեան աճի տեմպերը ազգային և միջազգային մակարդակով: Ե՛վ հասանելիութիւնը, և՛ կրթութեան որակը, ինչպէս նաև արդիւնավետութիւնը սկսվում են, անկասակած, «նոր որակի ուսուցչից»: Այդպիսի ուսուցիչը նորովի է գնահատում իր գործունեութիւնը: Չէ որ նա այլևս չի աշխատում նախկին «նախագծված» շրջանակներում, ուր ուսուցիչը կարող էր լինել «լավ կամ վատ» որպէս վերևից տրված ալ-

գործիքի ընդամենը իրագործող: Ուսուցիչ-ուղղորդողը համեմատում է իր «երեկը» իր «այսօրվա» հետ: Այդպիսի ուսուցիչը փնտրում և գտնում է փորձի մանրամասներ մեթոդիկաներում և տեխնոլոգիաներում՝ ստեղծագործաբար կիրառելով դրանք սեփական գործունեութեան մեջ: Նոր տեխնոլոգիան, կարող է կիրառվել այդպիսի ուսուցիչ-ուղղորդողների և ուսուցիչ-գործընկերների կողմից:

Որպէսզի արդիւնավետ կիրառի նոր տեխնոլոգիան, ուսուցչին անհրաժեշտ է ու բավարար՝

• կարողանալ հետազոտել աշակերտների ուսումնական հաջողութիւնների պարամետրերի մակարդակը և այդ տեղեկատվութիւնը՝ արտացոլել՝ մատրիցայում,

• ունենալ ուսումնական հնարքների և առաջադրանքների համակարգված քարտարան ըստ աշակերտների ուսումնական հաջողութիւնների մատրիցայի,

• կարողանալ ուսումնական գործունեութեան տարբեր էտապներում մատրիցայի և քարտարանների գուգորդմամբ ընտրել տվյալ աշակերտին անհրաժեշտ աշխատանքի ձևեր:

Ուսուցչի համար կարևոր է առանձնացնել այն աշակերտներին, որոնց մոտ աջ կամ ձախ կիսագնդի գերակայութիւնը վառ արտահայտված է, որովհետև կիսագնդերից մեկի առավել զարգացվածութիւնը կտրուկ կերպով փոխում է նոր տեղեկատվութեան ընկալման հնարավորութիւնները: Այդ պատճառով կոնկրետ աշակերտի մասին այդպիսի տեղեկատվութիւնն օգնում է ուսուցչին հասկանալ, թե տվյալ աշակերտին ինչ տեսակ տեղեկատվութիւնն է հարմար ընդունել, որպէսզի ավելի արագ իմաստավորի այն, ինչպէս նաև, թե տեղեկատվութեան մատուցման որ ձևերը կարող են պատկանել կիսագնդի աշխատանքը ակտիվացնել:

• Զարգացած աջ կիսագունդ ունեցող աշակերտը վերլուծում է ներմուծվող տեղեկատվության կոնկրետ, իրական իմաստը:

• Զարգացած ձախ կիսագունդ ունեցող աշակերտը վերլուծում է տեղեկատվությունը փաստացի հիմքերով:

• Գլխուղեղի կիսագնդերի հավասար զարգացում ունեցող աշակերտը ընդունակ է ղեկավարել կիսագնդերի «միացման» գործընթացը:

Աջ կիսագնդային մտածողության առանձնահատկությունը կարելի է բնութագրել որպես նպատակային ձեռքբերման պատրաստակամություն: Զախ կիսագնդային մտածողության հետ կապված է նաև (ըստ հետազոտողներից շատերի կարծիքի), հետևողական, աստիճանական, երկձյուղային ձանաչողության կարողությունը:

Աջ կիսագունդը կարծես «ընդգրկում է» աշխարհի ամբողջական պատկերը բառերով չարտահայտված վիճակում, իսկ ձախ կիսագունդը մեզ թույլ է տալիս անվանել աշխարհը, բայց միայն մաս առ մաս: Թվում է, որ ուսուցումը, որպես սոցիալական գործընթաց, պահանջում է օգտագործել ձախ կիսագնդի կարողությունները: Ուսուցիչը նոր նյութը մատուցում է «եթե-ապա» ալգորիթմով: Զարգացնել յուրաքանչյուր կիսագունդը անհրաժեշտ է և հնարավոր, բայց դա տեղի է ունենում շատ ավելի արդյունավետ կերպով, եթե մարդը ինքն է հասկանում, թե իր գլխուղեղային գործունեությունը կիսագնդային որ տիպին է պատկանում և եթե կա գերակշռում միմյանց նկատմամբ, ապա որքանով է այն արտահայտված:

Սովորողների գլխուղեղի կիսագնդերի ֆունկցիոնալ գերակայության որոշման մեթոդիկա

Սովորողների գլխուղեղի կիսագնդերի ֆունկցիոնալ գերակայությունը որոշելիս կիրառվում է Ի.Պ.Պավլովի մեթոդը: Այս մեթոդը փորձարկելիս փորձարկվողներին առաջարկվում է 9 քարտերից բաղկացած հավաքածու՝ հետևյալ բառերով. պերկես, արծիվ, խոյ, վազել, թռչել, լողալ, թեփուկ, փետուր, բուրդ:

Քարտերը պետք է լինեն միևնույն չափի, գրերը լինեն միատեսակ, նույն չափի: Այս 9 քարտերը ցանկացած դասավորությամբ դրված են աշակերտի դիմաց, նա պետք է դրանք բաժանի երեք խմբի (երեքական քարտով)՝ ըստ իմաստի:

Եթե աշակերտը բառերը բաժանում է ըստ դրանց ձևային հատկանիշների (մի խմբի մեջ մտնում են կենդանիների անունները (պերկես, խոյ, արծիվ), երկրորդի մեջ բայերը (լողալ, վազել, թռչել), իսկ երրորդի մեջ՝ այդ կենդանիների արտաքին ծածկույթները (թեփուկ, բուրդ, փետուր)), ապա այդ աշակերտի մտածողության գերակայությունը ձախ կիսագնդային է: Աջ կիսագնդի գերակայությամբ աչքի ընկնող աշակերտը բառերից՝ «կազմում է» երեք կերպարներ (խոյ-վազել-բուրդ, արծիվ-թռչել-փետուր, պերկես-լողալ-թեփուկ): Եթե աշակերտը հավաքում է մի ձևով, բայց նա ասում է, որ կարող է հավաքել նաև մյուս ձևով, դա ցույց է տալիս, որ այդ աշակերտը չունի որևէ կիսագնդի գերակայություն, այսինքն նա ունի հավասարապես զարգացած կիսագնդեր: Մեր հետազոտություններում մենք օգտագործեցինք Պավլովի մոդիֆիկացիոն մեթոդը՝ ավելացնելով դրան անհրաժեշտ քարտերի հավաքածու՝ տարբեր բնագավառներից վերցված բառերով:

Մենք բերում ենք 5 այդպիսի հավաքածուներ, որպեսզի ընթերցողները կարողանան դրանք կիրառել գործնականում:

ծառ թուփ խոտ	կաղնի հաղարջենի ցորեն	կաղին հատապտուղ հացահատիկ
կաթ միս խոտ	կատու շուն կով	մլավել հաչել բառաչել
հոկեյ թենիս շախմատ	խաղամաս սետ պարտիա	տափօղակ գնդակ գինվոր
երկարություն ծավալ քաշ	մետր լիտր կիլոգրամ	կտոր ջուր թխվածք
Կահիրե Մոսկվա Տոկիո	Եգիպտոս Ռուսաստան Ճապոնիա	Աֆրիկա Եվրոպա Ասիա

Ուղեղի կիսագնդերի դոմինանտության և աշակերտի համար ավելի հարմար ուսումնական աշխատանքի ձևի կամ տեսակի համապատասխանությունը

Մոտիվացիոն փուլ	Աջ կիսագնդի գերակայությամբ աշակերտները նախընտրում են	Ձախ կիսագնդի գերակայությամբ աշակերտները նախընտրում են
Տարածական կազմակերպում	· Գրատախտակի աշխատանքային ձախ կեսը	· Գրատախտակի աշխատանքային աջ կեսը
Գունային կազմակերպում	· Բաց գույնի գրատախտակ, մուգ կավիճ	· Մուգ գույնի գրատախտակ, բաց կավիճ
Կայուն ուսումնական մոտիվացիայի ստեղծման համար անհրաժեշտ պայմաններ	· Պատկերներ · Տեղեկատվության կապն իրականության հետ · Ստեղծագործական առաջադրանքներ · Գիտափորձեր · Երաժշտական ֆոն · Խոսքային և երաժշտական ռիթմը	· Դետալներ · Տեխնոլոգիաներ · Տեղեկատվության շարադման ընդունված ձև · Ուսումնական նյութի բազմանգամյա կրկնություն · Լռություն դասի ժամանակ
Մոտիվացիայի վեկտորներ	· Հեղինակության նվաճում · Կոլեկտիվում իշխող դիրք · Նոր կապերի ստեղծում · Գործունեության սոցիալական արժեք	· Ինքնուրույնության ձգտում · Գիտելիքների խորություն · Մտային գործունեության բարձր պահանջ · Կրթության պահանջ

Օպերացիոն փուլ	Աջ կիսագնդի գերակայությամբ աշակերտները նախընտրում են	Ձախ կիսագնդի գերակայությամբ աշակերտները նախընտրում են
Տեղեկատվության ընկալում	<ul style="list-style-type: none"> · Նպատակայնություն · Հնչերանգի հանդեպ ուշադրություն · Զգացողությունների ընդունման կինեստետիկ ուղի, կան «տեսնողներ» 	<ul style="list-style-type: none"> · Դիսկրետայնություն · Խոսքի մտածողական կողմ · Հաճախ լսողներ, հազվադեպ տեսնողներ
Տեղեկատվության վերանշակում	<ul style="list-style-type: none"> · Արագ · Երբեմն՝ ակնթարթային 	<ul style="list-style-type: none"> · Հետևողական · Դանդաղ
Բանականություն (ինտելեկտ)	<ul style="list-style-type: none"> · Ինտուիտիվ 	<ul style="list-style-type: none"> · Տրամաբանական
Զգացմունքներ (էմոցիաներ)	<ul style="list-style-type: none"> · Էքստրավերտություն · Հեշտ են դուրս գալիս հավասարակշռությունից 	<ul style="list-style-type: none"> · Հաճախ՝ ինտրովերտություն · Գործնականում հավասարակշռությունից դուրս չեն գալիս
Հիշողություն	<ul style="list-style-type: none"> · Տեսողական · Մտածողական 	<ul style="list-style-type: none"> · Բառատրամաբանական · Հաճախ՝ մեխանիկական
Մտածողություն	<ul style="list-style-type: none"> · Պատկերների վրա հենվող · Իրական չափանիշներով համակարգող · Եռաչափ մոդելների վրա հեշտությամբ հենվող · Մտածողական գիտափորձեր կատարող 	<ul style="list-style-type: none"> · Թվերի և նշանների վրա հենվող · Ֆորմալ չափանիշներով համակարգող · Երկչափ (հարթության վրա)
Գործունեություն	<ul style="list-style-type: none"> · Ուղղվածություն գործնական աշխատանքների նկատմամբ · Հետաքրքրում է ինքը՝ գործընթացը · Առաջադրանքներ, որոնք պետք է կատարվեն որոշակի ձշտված ժամկետներում 	<ul style="list-style-type: none"> · Ուղղվածություն տեսության նկատմամբ · Հետաքրքրում է արդյունքը · Առաջադրանքներ, որոնց կատարման համար հատուկ ժամկետներ չեն տրվում

Գիտելիքների հետազոտման և շտկման փուլ	Աջ կիսագնդի գերակայությամբ աշակերտները նախընտրում են	Ձախ կիսագնդի գերակայությամբ աշակերտները նախընտրում են
Ինքնահսկողություն	<ul style="list-style-type: none"> · Ոչ միշտ են հսկում իրենց խոսքի ճշտությունը 	<ul style="list-style-type: none"> · Ունեն խոսքի ճշտության մեծ ինքնահսկողություն
Բնորոշ սխալներ	<ul style="list-style-type: none"> · Չայնավորների շեշտվածություն · Սխալներ բառարանային բառերում · Տառերի, բառերի բացթողում · Հատուկ անունների փոքրատառերով գրություն 	<ul style="list-style-type: none"> · Մի բաղաձայնի փոխարինում մյուսով · Հոլովների վերջավորություններին լրացուցիչ տառերի ավելացում · Արմատում անշեշտ ձայնավորի ավելացում
Ստուգման մեթոդներ	<ul style="list-style-type: none"> · Բանավոր հարցում · Հետադարձ հարցում 	<ul style="list-style-type: none"> · Խնդիրների լուծում · Մի քանի պատասխաններից ճիշտ պատասխանի ընտրություն
Բնական գիտություններ	<ul style="list-style-type: none"> · Մտագրոհ · Ֆիլմի դիտում · Ծրագրավորում · Տարբեր օբյեկտների նմանության բացահայտում · Փաստերի համադրում · Հիմնական իմաստի առանձնացում · Գործընթացների մեջ կարևորագույն պահերի առանձնացում · Ընդհանրացում · Էքսկուրսիաներ, ճամփորդություններ 	<ul style="list-style-type: none"> · Օբյեկտների և գործընթացների մանրամասների վերլուծություն · Արդյունքների վերլուծություն · Տրամաբանական առաջադրանքներ · Տարբերությունների հայտնաբերում · Դետալների հայտնաբերում · Կատեգորիաների ստեղծում · Ալգորիթմային աշխատանք

Աղյուսակները կազմված են Ս.Լ.Սիրոտյուկի «Ուսուցումը հոգեֆիզիոլոգիայի կիրառմամբ» գրքի նյութերի հիման վրա (2001թ. Մոսկվա):

Ես ցանկանում եմ հատկապես կանգ առնել մտածողական համաուսումնական կարողությունների և հմտությունների (ՀԿՀ) զարգացմանը գործնականում կենսաբանության ուսուցման ընթացքում:

Մտածողության ՀԿՀ-ն օստոգենեզում իրականացվող գլխուղեղի հոգեֆիզիոլոգիական գործառույթներն են, որոնք ընկած են սովորողների գիտակցական մտածողության հիմքում:

Մտածողական համաուսումնական

կարողություններ և հմտություններ

Մտածողական ՀԿՀ-ն օստոգենեզում իրականացվող գլխուղեղի հոգեֆիզիոլոգիական ֆունկցիաներն են, որոնք ընկած են սովորողների գիտակցական մտածողության հիմքում:

Սովորողների այս կամ այն մտածողական հմտության զարգացման մակարդակը որոշվում է հոգեբանների կողմից, բայց ուսուցիչը պետք է որոշի դրանք գոնե տարվա մեջ մի անգամ իր առարկայի նյութերի հիման վրա:

Սովորողների կողմից ընդհանուր ուսումնական մտածողական հմտություններին տիրապետելու մակարդակի որոշման մեթոդիկա

Ստուգողական-մեթոդական աշխատանքի ալգորիթմ, որը նպատակ ունի որոշել և գնահատել սովորողների մտածողական ՀԿԸ-ի մակարդակը
Ե՞րբ: Թեմայի շուրջ ստուգարքային աշխատանքից հետո:

Ինչպե՞ս: Որոշակի տեսքի գրավոր աշխատանքի ձևով:

1. Վերլուծություն.

Գտե՛ք համապատասխանությունը...

Ընտրե՛ք միայն այն, ինչ վերաբերում է...

Ինչո՞վ են տարբերվում...

2. Մինթեզ.

Ինչի՞ մասին է խոսքը (տերմինների թվարկում):

Անվանե՛ք մի բառով...

Ի՞նչն է ընդհանուր:

3. Համեմատություն.

Համեմատե՛ք երկու օբյեկտներ, գործընթացներ, անհատականություններ:

4. Պատճառահետևանքային կապերի կազմում.

Վերականգնե՛ք գործընթացի փուլերի դասավորությունը:

Ավարտե՛ք տերմինների, ամսաթվերի, թվերի հերթականությունը:

5. Եզրահանգում.

Կատարե՛ք եզրակացություն փորձի արդյունքների հիմնավորման համար:

Լուծե՛ք խնդիրը:

Կատարե՛ք մտային փորձ և արե՛ք եզրահանգում:

Ստուգողական-մեթոդական աշխատանքի տեքստի օրինակ, որի նպատակն է որոշել սովորողների մտածողական ՀԿԸ-ի տիրապետման մակարդակը կենսաբանության դասին

Օրինակ 1.

Թեմա: Բջջը որպես օրգանոիդների համակարգ

1. Վերլուծություն:

ա) Օրգանոիդների շարքից դու՛րս գրեք բուսական բջջի մեջ մտնող օրգանոիդները.

Հարթ էնդոպլազմային ցանց, Գոլջիի կոմպլեքս, վակուոլ, միտոքոնդ-

րիումներ, քլորոպլաստներ

բ) Կազմե՛ք համապատասխանություն օրգանոիդների և դրանց ֆունկցիաների վերաբերյալ.

Ա. կորիզ 1) բջջիներում քրոմոսոմի շարժում

Բ. լիզոսոմ 2) սպիտակուցի սինթեզ

Գ. հատիկավոր էնդոպլազմային ցանց 3) ժառանգական տեղեկատվության պահպանում ու կրկնապատկում

Դ. ցենտրիոլ 4) ներբջջային մարսողություն

2. Մինթեզ: Ինչի՞ մասին է խոսքը.

1) օրգանոիդներ, բջջիներ, հյուսվածքներ, օրգաններ, օրգանիզմներ -

2) քրոմոսոմներ, Դնթ-պոլիմերազ, Ռնթ-պոլիմերազ -

3) նուկլեոտիդ, ազատ ռիբոսոմներ, արտաքին մեմբրան -

3. Համեմատում:

Համեմատե՛ք բուսական ու կենդանական բջջիները: Ի՞նչ նմանություններ ու տարբերություններ կան դրանց միջև:

4. Տրամաբանություն (պատճառահետևանքային կապեր):

1) Շարունակեցե՛ք տրամաբանական շարքերը.

1. կորիզ/քրոմոսոմ/Գոլջիիկոմպլեքս/մեմբրան/լիզոսոմ...

2. կորիզ/տեղեկատվության պահպանում/Գոլջիիկոմպլեքս/օրգանական նյութերի պահեստավորում/լիզոսոմ..

3. կորիզ, սպիտակուց, կոդազա, վակուոլ ...

2) Ո՞րն է ավելորդ և ինչու՞:

1. Ռիբոսոմ, լիզոսոմ, միտոքոնդրիում:

2. Քլորոպլաստ, վակուոլ, թաղանթ, քլորոֆիլ:

3. Բույս, կենդանի, բակտերիա, սունկ:

5. Եզրակացություն:

Հայտնաբերված է գիտությանն անհայտ կենդանի էակի տեսակ: Այն իրենից ներկայացնում է բջջիների թաղանթ

0,5-2սմ երկարությամբ, աճում է կոշտ մակերեսների վրա, օրգաններ և բազմաձև հյուսվածքներ չունի: Ապրում և բազմանում է միայն օրգանական միջավայրի առկայության դեպքում՝ սնկերի գլխարկների վրա, հին կոճղերի վրա, փոքր ծառերին: Ընդունակ է ակտիվ շարժման. գնում է դեպի լույսը: Բջիջների կառուցվածքը ուսումնասիրելիս հայտնաբերվել է ձևավորված կորիզ: Կատարել՝ք առաջարկություն, թե հայտ-

նի թագավորություններից որի մեջ է մտնում տվյալ գոյացությունը՝ բույսերի՞, կենդանիների՞, բակտերիաների՞, թե՞ սնկերի: Ապացուցել՝ք ձեր տեսակետը:

Օրինակ 2.

Թեմա: Էվոլյուցիոն գործընթացի օրինաչափությունները

1. Վերլուծություն: Համապատասխանեցրել՝ք հասկացությունները և օրինակները.

ա)ապենդիցիտը մարդու մոտ	1. Էվոլյուցիայի սաղմնային ապացույցներ
բ) Օրգանոիդների և տարբեր օրգանիզմների բջիջներից վերցված նյութերի օգնությամբ սպիտակուցի սինթեզի հետ տարվող փորձի հնարավորություն	2. Էվոլյուցիայի կենսաքիմիական ապացույցներ
գ) Տեսակների բազմազանության տարբերությունը մայրցամաքային և հրաբխային կղզիներում	3. կենսաաշխարհագրական
դ) խռիկների առկայությունը կրծողների սաղմում	4. հնէաբանական
ե) սատկած միջատները յանտարի կտորի մեջ	5. մորֆոֆիզիոլո-գիական

2. Մինթեզ: Անվանել՝ք մեկ բառով.

Ա) արոմորֆոզ, դեգեներացիա, իդիոնադապտացիա -

Բ)արոմորֆոզ, ռեգրես (հետընթաց), իդիոնադապտացիա -

Գ)փոփոխականություն, ժառանգականություն -

Դ)փոփոխականություն, ժառանգականություն, բնական ընտրություն, մեկուսացում -

Ե)քրոմոսոմային, գենային, գենոմային -

Զ)քրոմոսոմային, գենային, գենոմային, ոչ ժառանգական -

3. Համեմատում

Արոմորֆոզների և իդիոնադապտացիաների միջև ի՞նչ ընդհանուր և ի՞նչ տարբերիչ հատկանիշներ կան:

4. Տրամաբանություն (պատճառահետևանքային կապեր)

Դու՛րս գրեք ավելորդ հասկացությունները, բացատրել՝ք ձեր ընկերոջը.

1) Արոմորֆոզ, դեգեներացիա, իդիոնադապտացիա:

2) Արոմորֆոզ, իդիոնադապտացիա, դեգեներացիա, ռեգրես:

3) ժառանգականություն, փոփոխականություն, պրոգրես, գեների դրեյֆ:

4) Օձի մոտ ոտքերի բացակայությունը, խլուրդի կուրությունը, գերբի մարմնի գծերը:

5. Եզրակացություն:

1) Հետազոտվել է կենդանիների երեք տեսակների ընկալողունակությունը տասը տարբեր վիրուսների նկատմամբ: Ա տեսակն ընկալողունակ էր N 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9 և 10 վիրուսների նկատմամբ: Բ տեսակն ընկալողունակ էր բոլոր վիրուսների նկատմամբ, բացի 2-րդ, 3-րդ և 6-րդից: Գ տեսակը ընկալողունակ էր 9-րդ վիրուսի, ինչպես նաև երկու այլ վիրուսների նկատմամբ, որոնց հանդեպ Ա և Բ տեսակներն ընկալողունակ չէին: Այդ 3 տեսակներից երկուսը մոտ

ազգակցական տեսակներ են: Որո՞նք են դրանք:

2) Մի լճում բնակվում են պերկեսներ, մանրածածաններ և գայլաձկներ: Մեկ այլ լճում ապրում են մանրածածաններ, պերկեսներ, գայլաձկներ և լոքոներ: Քանի՞ տեսակներ և պոպուլյացիաներ են ապրում երկու ջրամբարներում:

Նշված ձևով ուսուցանելու դեպքում

կենսաբանության ուսուցիչ-ուղղորդողին և ուսուցիչ-գործընկերոջը հաջողվում է զարգացնելու սովորողների կազմակերպչական, հաղորդակցական, տեղեկատվական, մտածողական համաուսումնական կարողությունները և հմտությունները, ինչպես նաև մոտիվացիոն-պահանջմունքային և զգացմունքա-կանային զարգացման մակարդակը:

ՉԲԱՎԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Կառուցողական կրթության հիմունքները, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար Այոեքս, 2004 էջ 75-78, էջ 277
2. Գևորգյան Ս., Վարդանյան Կ., Դալլարյան Ա., «Հոգեբանության դասավանդման մեթոդիկա», Երևան 2011, էջ՝ 119-121
3. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая Психология, М., 2002
4. Бершадский М.Е., Гүзеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии, М., 2003
5. Сиротюк А.Л., Обучение детей с учетом психофизиологии, М., 2001
6. Сирингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг, 1983
7. Селевко Г.К., Современные образовательные технологии, М., 1998

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ФОРМЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА УЧЕБНЫХ УСПЕХОВ

ՈՐԿԱՐԱՐՅԱՆ ԱԼԵՏԱ

Профессор кафедры биологии и методики ее преподавания Армянского государственного педагогического университета имени Хачатуря Абовяна, кандидат биологических наук

Теория развития индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности позволяет современному учащемуся на уроках биологии достичь необходимой и удовлетворительной степени индивидуализации учебного процесса.

Работа учителя-гида технологически определяется следующим образом: успешное управление и направление на каждом уровне и в каждом виде деятельности всегда происходит периодическим алгоритмом – анализ начальных условий и разделение задач, оценка и нацеливание ресурсов, планирование, организация и коррекция реального процесса, анализ результатов.

Согласно К.К.Платонову, среда динамической системы личности должна мотивировать учащихся искать и получать знания, способности, навыки; формировать систему знаний, способностей и навыков учащихся; развить их познание посредством развития психофизиологических факторов. В случае обучения согласно вышеупомянутой форме учитель-гид и учитель-партнер преуспевают в развитии организационных, информационных, коммуникационных, мыслительных способностей и навыков учащихся.

INDIVIDUAL FORMS OF STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES AND ASSESSMENT
PSYCHO-PEDAGOGICAL MEANS OF ACADEMIC SUCCESS

ALETA NERKARARYAN

*PhD in Pedagogy, Professor of the Chair of Biology and It's Teaching Methodology,
Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University*

The development theory of individual style of educational and cognitive activities allows modern students to reach the necessary and satisfactory degree in order to individualize teaching activities at biology lessons.

The teacher-guide's work is already defined technologically: successful management and guidance at any stage and of any activity is always done by periodic algorithms, which are-initial conditions analysis and issues segregation, resources evaluation and targeting, planning, real process management and correction, results analysis.

According to K. Platonov, dynamic system environment of personality must motivate students to find out and gain knowledge, capacity, skills, also it must shape students' knowledge, capacity and skills system, develop their cognition by developing psycho-physiological factors. In the case of the above mentioned form of teaching at the lessons of biology, the teacher-guide and the teacher-partner will succeed in developing students' organizational, communication, information, thinking, as well as educational abilities and skills.

ՉԱՐԳԱՑՄԱՆ ԵՎ ԿԻՐԱՌԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ВЛАДИМИР МАЗИЛОВ

*Зав. кафедрой Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д.Ушинского, доктор психологических наук, профессор*

МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ: РАЗРАБОТКА КОНЦЕПЦИИ ФАКТА

Статья посвящена важной в методологическом отношении проблеме. Особенная актуальность данной работы состоит в том, что многими авторами она вообще не осознается как методологическая проблема. В популярном психологическом словаре факт определяется как результат наблюдения или эксперимента, не допускающий неоднозначного толкования. Это противоречит широко известным ситуациям, когда факт оценивается и интерпретируется по-разному. Такой подход не позволяет конструктивно решить проблему. Анализируется подход к проблеме факта, сложившийся в философии науки. Подробно описываются исследования А.Л.Никифорова, в которых предложено рассматривать факт как имеющий структуру. Это перспективный подход, но для психологии недостаточный. Утверждается, что для психологии необходим уровневый подход к трактовке факта. Уровневый подход может быть реализован, если проблема факта рассматривается в контексте методологической теории научного исследования. Намечается перспектива дальнейших исследований, направленная на поиски синтеза уровневого строения и структурного анализа.

Ключевые слова: Методология, факт, психологическое исследование, когнитивная методология, философия науки, структура, уровень, предтеория.

(Работа выполнена при поддержке
РГНФ грант 15-06-10716)

Факт как методологическая проблема

Нам уже неоднократно приходилось писать о том, что в современной психологической науке существует явная недооценка роли методологии психологии. Это заключение может показаться ошибочным: налицо интерес к методологии психологии, методологические идеи интенсивно обсуждаются на научных конференциях, издается довольно значительное число книг и статей по методологическим вопросам и проблемам. По нашему мнению, в современной психологической литературе имеет место устойчивая недооценка роли методологических аспектов психологического знания в целом. Попробуем показать это на примере проблемы психологического факта.

Термин “факт” активно используется в современной психологии, что является абсолютно естественным, поскольку психология позиционирует себя как эмпирическая дисциплина. Не подлежит сомнению, что отношение к фактам на разных этапах развития психологии существенно различалось.

Если воспользоваться известной периодизацией М.С. Роговина, то окажется, что факты становятся значимы только на этапе научной психологии. В донаучной

психологии говорить о фактах можно лишь условно, в философской психологии фактам не уделялось сколь-нибудь существенного внимания.

Научная психология заявила о себе как эмпирическая дисциплина, наука “о фактах”. Сыграл свою роль и позитивизм, в котором “факт” был одним из ключевых понятий. На авансцену научной психологии “факт” вышел в тех версиях психологии, которые использовали субъективный метод. Очень скоро обнаружилось, что для получения “настоящего” (то есть соответствующего ожиданиям исследователя) “факта” стихийного самонаблюдения недостаточно, необходимо выполнение особых процедур, позволяющих зафиксировать именно то, что необходимо. В школе В. Вундта, в Вюрцбургской школе, в Корнелле у Титченера использовались специальные процедуры, позволявшие выделять те аспекты опыта, которые полагались значимыми в данной школе.

Отметим принципиальное отличие: в направлениях, исповедующих объективный подход, проблеме факта традиционно отводили существенно меньшее внимание.

Это обстоятельство важно для понимания того, почему в некоторых психологических направлениях проблема факта не привлекала пристального внимания исследователей. Для темы нашей статьи важно подчеркнуть, что в советской психологии проблема факта не была популярна, так как опосредствованный метод, являвшийся основным в психологическом исследовании, был объективным.

Если в психологии проблеме факта “не повезло”, то на основных ролях она оказалась в философских направлениях, в первую очередь тех, которые продолжали традиции позитивизма. Через логический позитивизм проблема факта в качестве предмета исследования попала в философию науки, где успешно и

продуктивно разрабатывалась многими исследователями. В отечественной философии проблема факта оказалась в значительной степени “вытесненной” из исследовательского пространства категориями “явления” и “сущности”, соотношением эмпирического и теоретического уровней познания.

Итак, обратимся к психологии и попробуем выяснить, в чем именно состоит проблема факта. Обратимся к популярному Большому психологическому словарю, который сообщает, что факт “в обыденном смысле синоним понятия «истина», т. е. знание, достоверность которого несомненна, в более узком смысле — результат наблюдения (в том числе измерения) и эксперимента, не допускающий нескольких истолкований” [1, с. 586].

Здесь и появляются многочисленные вопросы. Является ли действительно факт в психологии столь однозначным, что он не допускает “нескольких истолкований”?

Как быть в тех случаях, когда один факт оценивается различными психологами по-разному? Когда кто-то считает нечто очевидным фактом, но другой имеет по этому поводу совсем иное мнение?

Есть основания для того, чтобы начать обсуждение проблемы факта как методологической проблемы современной психологии.

Попробуем это сделать.

Психология традиционно характеризуется многообразием подходов к изучению того или иного явления, обилием различающихся теорий, концепций, трактовок. Десятками исчисляются определения одного и того же понятия. Короче говоря, психологию трудно удивить проблемами. В известном смысле можно утверждать, что психология – одна из самых “проблемных” наук: нерешенных вопросов в ней гораздо больше, чем най-

денных ответов. Б.Ф. Ломов в книге “Методологические и теоретические проблемы психологии” отмечал: “Многообразие проблем, огромный фактический материал, накопленный в психологической науке, задачи, которые ставятся перед ней общественной практикой, настоятельно требуют дальнейшей разработки ее методологических основ” [3, с. 3].

Чтобы как-то справиться с этим многообразием проблем психологии, попробуем их упорядочить. Для этого попытаемся выделить классы психологических проблем. Разумеется, такое выделение неизбежно имеет условный характер. Представляется, что выделение классов проблем целесообразно осуществлять в соответствии с видами психологического знания. М.С. Роговин и Г.В. Залевский выделяют три вида психологического знания. Первый вид – знание о психических процессах и индивидуальных особенностях, которое есть “предметное знание”. Второй вид – знание о самом процессе психологического исследования, о том, как получается, фиксируется и совершенствуется предметное знание о психике – “знание методологическое”. Третий вид знания – “знание историческое”, в котором отражается закономерная последовательность развития первых двух видов знания и которое помогает нам понять общее состояние психологии на каждый конкретный период времени, при каждом хронологическом срезе [18, с. 8]. Такое разделение представляется удобным. В предметном знании условно можно выделить два уровня: уровень феноменологии и уровень теории. Тогда психологические проблемы могут быть отнесены к одному из следующих классов: 1) феноменологические, 2) теоретические, 3) методологические, 4) историко-психологические.

Любая наука имеет дело с некоторой феноменологией, эмпирическими явлениями. В психологии это психические

явления. Так, в психологии могут быть выделены явления памяти, мышления, восприятия и т. д. Хотя на первый взгляд может показаться, что этот феноменологический уровень относительно самостоятелен, однако это не так. Психика изначально целостна, поэтому выделение в ней или иных явлений определяется теоретическими и методологическими представлениями. Номенклатура психических явлений определяется, исходя из теории, в действительности же это серьезная методологическая проблема. В психологии известны случаи, когда те или иные авторы утверждали, что внимания или воображения, к примеру, не существует. Это, конечно, не заставляло их доказывать, будто не существует сосредоточения на некоторых объектах или создания новых образов. Данные феномены существуют, наблюдаются и описываются, но объясняются совершенно по-иному. Психологи – авторы “революционных” концепций утверждали, что феномены имеют другую природу: сосредоточение – это не внимание, а особенности восприятия (Э. Рубин), создание новых образов – функция не воображения, а мышления (А.В. Брушлинский). Эти примеры свидетельствуют о том, что феноменологический и теоретический уровни неразрывно связаны.

Не случайно многие авторы предпочитают не дифференцировать эти два уровня и говорят о предметном знании. Осознавая всю условность и произвольность такого разделения, будем говорить о феноменологическом и теоретическом уровнях и, соответственно, о наличии феноменологических и теоретических проблем. Феноменологический уровень важен тем, что в нем реально определяются потенциальные пространства психической реальности. Поясним это. В экспериментах С. Грофа (с использованием ЛСД, а позднее и других техник) наблюдались феномены измененных

состояний сознания, трансперсональные феномены, феномены систем конденсированного опыта (СКО) и т. п. Эти феномены представляют бесспорную психическую реальность. Согласно взглядам некоторых психологов, эти феномены достойны изучения, могут быть разработаны теории, объясняющие их. Согласно мнению других, этих феноменов как бы не существует вовсе: они представляют собой артефакт или откровенное жульничество, поэтому об их специальном изучении вопрос даже не ставится. Таким образом, мы можем констатировать, что в представлении разных исследователей диапазоны пространств психической реальности не совпадают. Кто-то включает парапсихологические феномены в проблемное поле психологии, кто-то нет. Естественно, что то или иное решение определяется теоретическим осмыслением. Итак, феноменологические проблемы проявляются в определении пространств психической реальности, ее расчленении на отдельные явления.

Теоретический уровень связан с объяснением психических феноменов. На теоретическом уровне психическое становится психологическим. В психологии эти проблемы очевидны. Существуют различные теории, объясняющие один феномен. Например, избирательный характер мышления в ходе решения задачи может объясняться влиянием ассоциаций, апперцепции, детерминирующих тенденций, антиципаций и т. д. Известны десятки теорий восприятия, личности, эмоций и т. п. Не станем останавливаться на этом, т. к. многообразие психологических теорий хорошо известно (причем не понаслышке) каждому психологу-первокурснику. Теоретические проблемы в психологии наиболее многочисленны. Неразрывно связанные феноменологический и теоретический уровни составляют предметное психологическое знание. Два первых уровня связаны с двумя

классами проблем: феноменологическими и теоретическими.

Но эти два уровня (также неразрывно) связаны и с другим – методологическим. Связь эта такова, что методологический уровень является в значительной степени определяющим по отношению и к феноменологическому, и к теоретическому. Именно методология раскрывает, как будет пониматься и трактоваться предмет психологии (а, следовательно, реально определяет диапазон пространств психической реальности), методология определяет возможности изучения того или иного явления, а также метод, каким будет исследоваться психическое, наконец, утверждает приемлемые в науке в настоящий момент способы объяснения. Известно, что в психологии существуют разные трактовки предмета науки, разные взгляды на методы. Оказывается, что методологические проблемы – это наиболее существенные, наиболее глубокие.

Наконец, четвертый класс проблем – проблемы историко-психологические, возникающие в историческом знании. Как уже отмечалось, историко-психологическое знание отражает закономерную последовательность развития знания и предметного, и методологического. М.С. Роговин и Г.В. Залевский отмечали, что в “знании историческом проявляется куда более широкий принцип научного познания реальности: подход к ней как развивающейся во времени; при историческом подходе в последовательности его типов косвенно отражается углубление предметного и методологического знания...” [18, с. 10]. Эти проблемы также многочисленны. Обратим внимание на то, что многие из них носят неявный характер.

Между выделенными классами проблем в психологии существуют особые отношения. Методология является “сердцевиной” психологического знания вообще, поскольку, в конечном счете, именно она определяет существенные характе-

ристики “предметного” знания (и феноменологию, и теорию) и “истории” (как она будет интерпретироваться).

До сих пор мы обходились без упоминания термина “факт”. Где его место на рассмотренной выше схеме? Как видим, психологический факт появляется тогда, когда происходит взаимодействие феноменологии и теории: феномен, осмысленный как психическое явление, становится психологическим фактом.

Обратимся к примеру. Давно было известно каждому специалисту, занимавшемуся дрессировкой животных, что они – животные – становятся со временем способными реагировать и на такие раздражители, которые лишь ассоциативно связаны с определенной реакцией организма. По сути, это условный рефлекс. Как нам известно из истории психологии, феномен условного рефлекса открывался неоднократно. Потребовался гений И.П. Павлова (обратившего внимание на то, что слюна начинает выделяться до кормления при виде служащего, который обычно приносит еду), Е.Б.Твитмайера (обратившего внимание на то, что подопытные при исследовании коленного рефлекса начинают реагировать на раздражители, отличающиеся от исходного, – удара молоточком), В.М. Бехтерева (“Бехтерев обнаружил, что рефлекторные движения – например, отдергивание пальца от предметов, грозящих ударом электрического тока, – могут возникать не только под воздействием безусловных раздражителей (например, удара электрического тока), но и под воздействием стимулов, которые сочетаются с исходным, – так, звук зумера, звучащего во время удара электрического тока, вскоре заставляет испытуемого отдергивать палец” [20, с.268], чтобы феномен воплотился в научный факт – условный рефлекс (Павлов), особый рефлекс (Твитмайер), сочетательный рефлекс (Бехтерев)..

Актуальность данной проблемы состоит в следующем. Психология относится к дисциплинам, имеющим эмпирическую фактологическую основу. По справедливому выражению классика науки, факты – воздух ученого (И.П. Павлов). Практически общепринятая в настоящее время в психологии точка зрения, согласно которой факт есть нечто простое, не допускающее “нескольких толкований”, является существенным препятствием для развития психологической науки и практики. Главное препятствие состоит в том, что факт при таком подходе не выступает (и не может выступать) в качестве начала, объединяющего исследователей. На уровне эмпирическом затрудняет формирование фактологической основы науки, лишая возможности дополнительного анализа научного психологического факта как сложного явления, имеющего свою психологическую структуру, тем самым делая невозможным разработку стандарта для описания факта в психологии. На уровне теоретическом недооценка данной проблематики приводит к тому, что не может быть адекватно представлено соотношение эмпирического и теоретического в психологическом познании. На уровне методологическом отсутствие разработок по проблеме факта не позволяет создать целостное современное представление о структуре психологического исследования, поскольку именно факт как сложное явление выступает тем ядром, которое обеспечивает единство структуры психологического исследования.

Решение проблемы психологического факта, выявление его структуры, понимание детерминации позволит принципиально решить ряд важнейших вопросов: а) повысить соотносимость психологических фактов; б) понять, почему одни и те же факты существенно по-разному трактуются и оцениваются различными исследователями; в) спо-

способствовать улучшению взаимопонимания между исследователями, в том числе и представителями различных школ; г) способствовать разработке моделей современного исследовательского процесса в области психологии; д) внести значимый вклад в проблему интеграции психологического знания; е) внести ясность в понимание многочисленных эпизодов из истории психологии, когда одни и те же факты получали совершенно различные описание и интерпретацию со стороны разных исследователей.

Выше мы останавливались на анализе того, почему проблеме факта «не повезло» в психологии, особенно в отечественной. Впрочем, это никак не означает, что проблема не исследовалась совершенно.

Во избежание недоразумений подчеркнем, что не должно создаться впечатление, что психологический факт не исследовался в психологии. Многими авторами, особенно рассматривавшими процесс познания и научного исследования, затрагивались вопросы факта, но он не был предметом специального изучения в психологии. Среди исследователей назовем Г.И. Челпанова, Н.Н. Ланге, М.Я. Басова, Л.С. Выготского, В.Н. Ивановского, С.Л. Рубинштейна, К.Н. Корнилова, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, О.К. Тихомирова, Д.Н. Узнадзе, А.А. Леонтьева, Б.М. Теплова, Е.В. Шороховой, К.К. Платонова, М.С. Роговина и др.

Важные аспекты проблемы факта в психологии раскрываются в работах А.В. Юревича, интересны методологические исследования В.М. Аллахвердова, Т.В. Корниловой и С.Д. Смирнова, методологические работы Ф.Е. Василюка, И.Н. Карицкого и др. В работах К.А. Абульхановой, А.Ю. Агафонова, В.Г. Асеева, А.Г. Асмолова, В.А. Барабанщикова, Ф.Е. Василюка, И.П. Волкова, И.Е. Гарбера, А.Н. Гусева, М.С. Гусельцевой, А.Л. Журавлева, Ю.М. Забродина, В.П. Зинченко, Ю.П. Зин-

ченко, В.В. Знакова, И.И. Ивановой, И.Н. Карицкого, А.В. Карпова, В.А. Кольцовой, Т.В. Корниловой, Д.А. Леонтьева, Л.Я. Дорфмана, С.В. Маланова, Б.Г. Мещерякова, И.А. Мироненко, П.Я. Мясоеда, В.И. Панова, В.Ф. Петренко, В.А. Петровского, Е.Е. Соколовой, С.Д. Смирнова, Е.Б. Старовойтенко, В.А. Татенко, Д.В. Ушакова, Н.И. Чуприковой, В.Д. Шадрикова, А.В. Юревича и др., где нашли решение многие важные методологические проблемы психологии, в частности, связанные с проблемой факта в психологической науке. Важные вопросы методологии психологии, имеющие отношение к проблеме факта, обсуждаются в работах И.В. Вачкова, А.О. Прохорова, Е.В. Левченко, А.А. Пископеля, В.А. Янчука, А.Г. Лидерса и др.

Подчеркнем, что в современной психологии отсутствуют специальные исследования, посвященные факту в психологии. Этот момент достоин акцентирования, поскольку оказывается, что структура психологического факта, отражающая специфику психологического исследования, до настоящих пор по сути не раскрыта и не изучена.

Это касается и зарубежных психологических исследований. Проблема факта, естественно, затрагивается в работах, посвященных методологии психологического исследования (Ж. Пиаже, Ф. МакГиган, Р. Кирк, Р. Готтсданкер, Р. Плутчек, Д. Шассан, А. Каздин, Д. Гудвин и др.), посвященных проблемам объяснения (Fodor, 1968; Swart, 1985; Cammins, 1983; Brown, 1963 и мн. др.) и философии психологии (M. Bunge, R. Argila, 1987, J. Bermudez, 2008 и др.). Подчеркнем, что в доступной нам литературе обнаружить специальных исследований, посвященных анализу строения психологического факта нам не удалось.

Психологическая специфика, естественно, не раскрывается и в философских исследованиях проблемы факта.

Специальные философские работы, посвященные анализу факта, существуют и представляют для психологии значительный интерес (в первую очередь, в плане установления общей архитектоники факта). Речь идет о работах таких исследователей как В.А. Штофф, Л.С. Мерзон, В.С. Швырев, В.М. Капустян, С.Ф. Мартынович, В.С. Степин, Г.Ф. Хрустов, Э.М. Чудинов, А.И. Ракитов, А.Л. Никифоров, С.В. Илларионов и др.

Конечно, нельзя не назвать работы зарубежных представителей философии науки – Л. Витгенштейна, Б. Рассела, Р. Карнапа, Л. Флека, Т. Куна, П. Фейерабенда, Н. Р. Хэнсона, Б. Латура, Э. Пикеринга и др.

И все-таки не бывает правил без исключений. Нам выше уже приходилось писать о том, что психологам не свойственно задумываться и заниматься разработкой проблем методологии факта. Среди психологических исследований хотелось бы выделить методологическую работу И.И. Ивановой и В.Г. Асеева [2], посвященную методологии и методам психологического исследования, поэтому авторы просто не могли пройти мимо проблемы факта, на получение которого нацелено эмпирическое психологическое исследование. Остановимся несколько подробнее на этом труде.

Исследователи справедливо отмечают: «Прежде всего встает важный методологический вопрос об определении и внутреннего содержания, и структуры психологического факта как основной единицы первичного эмпирического и научного материала, о его месте и роли в психологическом исследовании» [2, с. 220]. Иванова и Асеев обращают внимание на важную деталь, осложняющую разработку проблемы: «С одной стороны, под эмпирическим фактом имеется в виду отдельное явление действительности, получившее адекватное отражение в познании. В этом наиболее широком смысле

факт служит элементарно необходимым компонентом, основой научного исследования. Вместе с тем и именно поэтому факт в этом смысле является лишь сырым материалом, который еще должен быть подвергнут дальнейшей обработке: анализу, изучению, интерпретации, поскольку наука не призвана регистрировать единичные, уникальные явления, а изучает устойчивые, повторяющиеся, предвидимые связи и закономерности. С другой стороны, под фактом подразумевают всякую достоверно установленную связь, зависимость, закономерность. В этом втором смысле он выступает уже как полноценный продукт научного исследования, достигнутый результат, осуществленная, хотя и частная цель науки» [2, с. 220]. Авторы совершенно справедливо обращают внимание на то, что двойственное понимание факта оказывается иногда источником серьезных недоразумений, путаницы. Поэтому необходимо различать факт эмпирический и факт научный: «Роль эмпирического факта как исходного материала нередко смешивается с ролью и значением факта научного, с результатом исследовательского процесса. Безусловная ценность и огромное значение результата научного исследования неправомерно переносятся на эмпирический факт, который ставится в один ряд с научным, переоценивается, абсолютизируется» [2, с. 220]. Авторы видят основное различие в следующем: если научный факт обыкновенно дает знание о наличии устойчивой детерминационной связи, дает возможность в определенных пределах предвидеть реальные явления, открывать закономерности их возникновения и развития, то в эмпирическом факте реально действующие закономерности проявляются далеко не однозначно: «Ввиду высокого уровня интеграции психических процессов отдельный эмпирический факт получает свое действительное место, свой психо-

логический смысл и значение только в зависимости от уровня и характера интеграции психических явлений. Один и тот же поступок может быть совершен как под влиянием импульсивного мотива, так и в результате сознательного решения. Эмпирический факт в связи с этим не имеет однозначного смысла, значения, механизма и оказывается психологически многозначным» [2, с. 220]. Характеризуя эмпирический факт, авторы отмечают: «Он представляет собой внешнее воплощение целого ряда закономерностей самых разных уровней регуляции психики, от сознания до автоматических, неосознаваемых процессов. В эмпирическом психологическом факте заключены не элементарно простые, естественно выделенные, изолированные, «чистые» факторы, связи, зависимости. В нем фиксируется сплав огромного качественного богатства психологических механизмов, стоящих за внешним проявлением. Психологический факт исключительно сложен по своим внутренним механизмам, по своему психологическому смыслу, по своей детерминации. Многозначность, многоплановость эмпирического факта в психологии (действия, поступка и т.д., зарегистрированных в наблюдении, тесте, самонаблюдении) связана не только со сложностью строения психики как системы вообще» [2, с.221].

Другой концепцией, где подробно анализируется проблема факта в психологии, причем именно в методологическом контексте, является известная работа А.В. Юревича [20]. Как справедливо отмечает автор, «... одной из особенностей современного состояния психологической науки в России служит сочетание, с одной стороны, высокой востребованности психологического знания и самих его носителей – психологов, с другой – ослабление попыток внести порядок в это знание и явное пренебрежение к методологическим вопросам» [20, с. 15].

В исследовании А.В. Юревича решается фундаментальная задача выявления строения психологического знания, в котором определенное место занимают и собственно факты.

К числу структурных элементов психологического знания А.В. Юревич относит:

Базовые «идеологии» и сопряженные с ними системы методологических принципов;

Категории;

Теории;

Законы;

Обобщения;

Объяснения и интерпретации;

Прогнозы и предсказания;

Факты и феномены;

Знание контекста (установление фактов и проявление феноменов);

Эмпирически выявленные корреляции между феноменами;

Описания;

Методики;

Технологии;

Знания, ассимилированные психологией из смежных наук [20, с.16–17].

А.В. Юревич характеризует роль фактов в структуре психологического знания: «Психологические факты и феномены обычно рассматриваются как одна из главных «единиц» эмпирического знания психологии. От других видов эмпирического опыта они отличаются относительно устойчивым характером: к фактам и феноменам обычно относят явления, обладающие достаточной воспроизводимостью и проявляющиеся более или менее постоянно – по крайней мере, при определенных обстоятельствах. Кроме того, к ним принято причислять не любые относительно стабильные психологические явления, а явления, достаточно существенные для психологической науки, выражающие какие-либо психологические закономерности» [20, с. 26–27]. «Важное свойство психологических фак-

тов и феноменов состоит в том, что они, хотя и имеют аналоги в обыденном опыте, как правило, бывают зафиксированы в специально организованных условиях психологического исследования» [20, с. 27]. Справедливо замечание, согласно которому «психологические факты и феномены как вид психологического знания органически дополняются такой его разновидностью, как знание контекста установления этих фактов и феноменов, а также условий их проявления» [20, с. 28]. А.В. Юревич отмечает, что в постмодернистской методологии научного познания прочно утвердились представления о том, что факты всегда «теоретически нагружены» и обретают смысл только в рамках определенной интерпретативной структуры, которая задается теориями, парадигмами, исследовательскими программами, исследовательскими традициями и т.п.. Согласно А.В. Юревичу, «ощущение эфемерности фактов наиболее характерно для социогуманитарных наук, таких как психология, где оно оказалось обостренным постмодернистской методологией» [20, с. 88].

Чрезвычайно ценно, что А.В. Юревич выделяет типологию психологов в зависимости от отношения к фактам: «По критерию отношения к фактам представителей психологического сообщества можно разделить на три категории. Для одних, и таких подавляющее большинство, гносеологический статус фактов попросту безразличен. Они делают то, что привыкли делать, невзирая на бурные события в философской методологии науки, в частности на распространение постмодернистской методологии. Другие охотно подхватили постмодернистские представления, не без удовольствия, явившегося естественной реакцией на долгие годы господства позитивизма и упрощенных представлений о науке, акцентируя релятивность фактов, их зависимость от теорий и т.п. Третьи,

напротив, агрессивно отреагировали на распространение подобных настроений и проявили озабоченность, сопоставимую с той, которая была вызвана формулой «материя исчезает», стремятся восстановить незыблемость фактов и в качестве таковых, и как конечного критерия истины» [20, с. 88]. «Первая позиция, очевидно, в комментариях не нуждается. Что же касается двух других, то при всех их полярных различиях их объединяет недифференцированное отношение к фактам как однотипному и гомогенному виду опыта. Как пишет А.Л. Никифоров, «большинство современных эпистемологов неявно исходит из «одномерного» понимания фактов, т.е. истолковывает факт как нечто простое, как реальное положение дел, чувственный образ, предложение. При такой трактовке факт всегда принадлежит некоторой одной плоскости – языковой, перцептивной или физической... Однако факты неоднородны, в том многообразии эмпирического опыта, который ученые вообще и психологи, в частности, привыкли именовать фактами, можно выделить существенно различающиеся между собой составляющие» [20, с.88]. Важно, что в работе А.В. Юревича предложен способ упорядочения фактов: «разнообразие можно упорядочить, выстроив факты, устанавливаемые психологической наукой в рамках системы как минимум пяти шкал, выражающих степень: 1) «жесткости» фактов; 2) их воспроизводимости; 3) контекстуальной зависимости; 4) теоретической нагруженности; 5) социализации» [20, с.89]. Представляется, что это очень перспективная идея.

Возникает вопрос, что препятствует новому пониманию факта? Основное препятствие, на наш взгляд, состоит в том, что психологический факт рассматривается сам по себе, тогда как он должен рассматриваться, трактоваться и интерпретироваться в контексте методо-

логии психологии, то есть в рамках методологической концепции психологического исследования. Будучи включенным в методологическо-психологический контекст, факт проявит реальную сложность своего строения и позволит обратиться к выявлению его детерминации.

В наших работах конца 90-х годов прошлого века было показано, что методология имеет конкретно-исторический характер и в идеале должна отвечать на вопросы и реагировать на проблемы, которые возникают внутри предметного поля науки. Иногда методологические изыскания опережают потребности науки, иногда запаздывают. В настоящее время на первый план выступает разработка общей методологии психологии. Подчеркнем, что это не попытка создать общую теорию. Мы разделяем мнение Юнга, согласно которому время общих теорий в психологии еще не пришло [7].

Дело в том, что резерв, который состоит в разработке отдельных изолированных методологических проблем (хотя и, несомненно, важнейших для психологии), к настоящему моменту практически исчерпан. В настоящий момент актуальна разработка проблем в комплексе, что ставит задачу разработки общей методологии психологии, в которой отдельные методологические категории оказались бы соотносенными в едином смысловом пространстве. Именно в их концептуальном соотношении видится новый резерв методологических исследований и разработок [8].

Представляется, что когнитивная методология, отвечающая задачам сегодняшнего дня, должна иметь уровневое строение. Это уровневое строение должно отражать не только разнородность самого психологического содержания, но и принципиально различающиеся способы и методы работы на разных уровнях [6].

В когнитивной методологии можно выделить по крайней мере три уровня.

Подчеркнем, что разные уровни не только связаны с различным содержанием, но и характеризуются различными средствами их разработки. Отметим, что философский уровень в настоящее время проработан в меньшей степени, чем два других. (Чтобы избежать недоразумений, скажем, что в данной статье речь идет только о когнитивной методологии. Других разделов методологии психологии – коммуникативной, методологии психологической практики, социальной методологии (А.В. Юревич) – мы в настоящей статье не касаемся).

Психологическое исследование, спланированное нами, основывается на концепции когнитивной методологии психологии, представляющей собой второй уровень общей методологии психологии. Когнитивная методология психологии – непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, теории, факта и т.д. в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи, на наш взгляд, не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии. Такую методологию можно назвать интегративной когнитивной методологией психологической науки.

Обратимся к когнитивной методологии.

Сформулируем суть нашего подхода к разработке когнитивной методологии. К исследованию любого феномена в области психологии существуют различные подходы. Традиционно они рассматриваются как несопоставимые, поэтому в лучшем случае речь идет о сосуществовании подходов. Мы полагаем, что при использовании специального методологического аппарата могут быть найдены дополнительные «точки соприкосновения» и «несопоставимые» концепции окажутся сопоставимыми в значительно

большей степени, чем это обычно представляется [5],[7],[8].

Задача, на наш взгляд, выполнима, если в качестве основы для сопоставления выступит общая схема психологического исследования. Схема включает в себя следующие структурные компоненты: проблема, предмет психологии, определенная проблема, предтеория, метод (включающий три уровня: идеологический, предметный и процедурный), эмпирический материал, объяснение (включающее объяснительную категорию, собственно объяснение, предполагающее уровневую структуру), теория как результат исследования. Подчеркнем, что данная схема исследования является «замкнутой», т.е. теория является основанием для постановки новой проблемы. Таким образом, инструментом сопоставления и соотнесения различных психологических концепций выступает общая когнитивная методология. Мы разделяем следующую позицию: 1) разработка общей методологии возможна, т.к. может быть разработана универсальная модель, позволяющая свести, интегрировать в «общем исследовательском пространстве» важнейшие методологические категории; 2) использование подобного рода интегративной модели позволяет учесть наработки ведущих отечественных и зарубежных методологов [10–12], [15].

Общая методология психологии – непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, теории, факта и т.д. в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи, на наш взгляд, не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии. Такую методологию можно назвать интегративной когнитивной методологией психологической науки [13], [14].

Обратимся к проблеме психологичес-

кого факта в контексте концепции общей (интегративной) методологии психологии.

Психологический факт. Казалось бы, здесь все просто: в исследовании добываются эмпирические данные, которые подлежат интерпретации. Обратимся к философии науки, которая в отличие от методологии психологии уделяет этим вопросам достойное внимание. Как предупреждал еще Кант, «разум видит только то, что сам создает по собственному плану» [3, с. 85]. Поэтому полученные эмпирические данные рассматриваются исследователем обычно «сквозь призму» предтеории (см. ниже). Фактически они уже «прединтерпретированы», хотя это обычно и не осознается самим ученым. Этот момент необходимо специально подчеркнуть.

Не имея возможности дать общую характеристику концепции (по причине ограниченности объема настоящей публикации), остановимся чуть подробнее на разработке методологической концепции факта (в первую очередь по той причине, что в современной психологии этой методологической проблеме практически не уделяется внимания). Если психологическая наука пренебрегает данной проблемой (можно предположить, что происходит это в силу кажущейся простоты данного вопроса), то философия науки обоснованно считает данную проблему одной из важнейших.

«Факт – от лат. *factum* – сделанное, совершившееся) – 1) синоним понятий истина, событие, результат; нечто реальное в противоположность вымышленному; конкретное, единичное в отличие от абстрактного и общего; 2) в философии науки – особого рода предложения, фиксирующие эмпирическое знание. Как форма эмпирического знания факт противопоставляется теории или гипотезе» [15, с.157]. Нас, понятно, будет интересовать факт во втором значении.

В понимании природы факта в современной философии науки выделяются две основные тенденции: фактуализм и теоретизм. Эти тенденции выступают одной из форм проявления старой дилеммы эмпиризм – рационализм. Если первая подчеркивает независимость и автономность фактов по отношению к различным теориям, то вторая утверждает, что факты полностью зависят от теории и при смене теорий происходит изменение всего фактуального базиса науки [15, с.157–158]. А.Л. Никифоров справедливо отмечает: «В настоящее время все шире распространяется убеждение в том, что неверно как абсолютное противопоставление фактов теории, так и полное их растворение в теории. Факт является результатом активного взаимодействия субъекта познания с объектом и обладает сложной структурой, одни элементы которого детерминируются теорией и, следовательно, зависят от нее, а другие – особенностями познаваемого объекта. Зависимость фактов от теории выражается в том, что теория формирует концептуальную основу фактов: выделяет изучаемый аспект реальности, задает язык, на котором описываются факты, детерминирует средства и методы экспериментального исследования. В то же время полученные в результате эксперимента или наблюдения данные определяются свойствами изучаемых объектов. Они заполняют содержанием концептуальную схему. Таким образом, научный факт, обладая теоретической нагруженностью, в то же время сохраняет автономность по отношению к теории, ибо его содержание не зависит от теории. Именно благодаря этой относительной независимости факты способны противоречить теории и стимулировать развитие научного познания» [15, с. 158].

В другой работе А.Л. Никифоров развивает новое представление о научном факте как о некотором сложном целом,

состоящем из нескольких элементов, связанных определенными отношениями: можно констатировать, что научный факт включает в себя три компонента: лингвистический, перцептивный и материально-практический, каждый из которых в равной мере необходим для существования факта» [16, с. 75–76]. «Три компонента факта теснейшим образом связаны между собой, и их разделение приводит к разрушению факта» [16, с. 76]. А.Л. Никифоров дает достаточно подробную характеристику компонентам факта. «Всякий факт, прежде всего, связан с некоторым предложением... Будем называть это предложение лингвистическим компонентом факта. Лингвистический компонент, очевидно, необходим, так как без него мы вообще не могли бы говорить о чем-то как о факте» [16, с. 73]. «Вторым компонентом научного факта является перцептивный компонент. Под этим я подразумеваю определенный чувственный образ или совокупность чувственных образов, включенных в процесс установления факта. Перцептивный компонент также необходим. Это обусловлено тем обстоятельством, что всякий естественнонаучный факт устанавливается путем обращения к реальным вещам и практическим действиям с этими вещами. Контакт же с внешним миром осуществляется только через посредство органов чувств. Поэтому установление всякого научного факта неизбежно связано с чувственным восприятием, и перцептивная сторона в той или иной мере необходимо присутствует в каждом факте [16, с.73]. «Не столь очевидно наличие в факте третьего, не менее важного компонента – материально-практического. Под «материально-практическим компонентом» факта мы имеем в виду совокупность приборов и инструментов, а также совокупность практических действий с этими приборами, навыки, умения, используемые при

установлении факта» [16, с. 74].

Представляется важным выделение и описание структуры научного факта, проделанное в работах А.Л. Никифорова. Для психологии, возможно, более важным является то, что факт (по крайней мере, факт психологический, но, представляется, что данная характеристика достаточно универсальна) имеет не только «горизонтальное», но и «вертикальное» строение. Иными словами, психологический факт имеет и уровневое строение.

Не имея возможности дать в рамках настоящего текста развернутого анализа, напомним только характеристику предтеории, так как она чрезвычайно важна для понимания психологической структуры факта. Предтеория представляет собой комплекс исходных представлений ученого, являющихся основой для проведения эмпирического (и даже теоретического) психологического исследования. Предтеория, таким образом, предшествует не только теории как результату исследования, но и самому эмпирическому исследованию. Предтеория имеет сложную детерминацию (образование исследователя, научные традиции, идеалы научности и т. п.). Может быть описана структура предтеории: проблема, «опредмеченная» проблема, базовая категория, моделирующее представление, идея метода, объясняющая категория, способ (вид) объяснения [6].

Вернемся к проблеме факта. В структуре факта могут быть выделены следующие уровни: идеологический, предметный, процедурный. Идеологический уровень связан с трактовкой предмета психологии, предметный и процедурный, соответственно, с базовой категорией и моделирующими представлениями. Не имея возможности здесь останавливаться на анализе уровней научного факта, сделаем лишь одно замечание, важное для истории психологии. Скажем, возьмем

классическое исследование М. Вертгеймером «фи»-феномена. Иногда замечают, что стробоскопический эффект был известен до этого, факт не был новым. Это правильно, но лишь по отношению к процедурному уровню. Ценность этого научного факта – в идеологическом и предметном уровнях. На предметном уровне была доказана целостность гештальта («видимого движения»), на идеологическом Вертгеймер показал наличие феноменального поля. Поэтому уровневая трактовка факта, на наш взгляд, открывает новые перспективы в намеченном направлении.

Интеграция структурного и уровневого подходов к анализу факта возможна, но представляет собой самостоятельную исследовательскую задачу (этого аспекта в настоящем тексте мы касаться не будем). Отметим, что такая трактовка факта позволяет по-новому решить ряд традиционных психологических проблем и объяснить известные факты: почему разными учеными одни и те же факты воспринимались и оценивались принципиально по-разному. С нашей позиции, ответ очевиден: в этих случаях факты воспринимались так потому, что оказались по-разному теоретически нагруженными, так как оценивались с позиции разных предтеорий. Итак, предварительный анализ проблемы факта свидетельствует, что психологический конструктор «факт» нуждается в специальной методологической проработке.

Как нам представляется, этот момент является ключевым для организации дальнейшего исследования. Поскольку для понимания факта столь важна соответствующая предтеория, важно понять, каким образом происходит эта интерпретация. Таким образом, неизбежно актуальным становится исследование более общей структуры, в которую включены разного рода предтеории, имеющиеся в наличии у того или иного субъекта. В

этом случае логично говорить о профессиональном сознании, в котором должны быть представлены такого рода структуры. Вероятно, не стоит специально говорить о том, что названные нами структуры исследованы чрезвычайно слабо. Можно сказать, что они вообще не исследованы. Здесь мы сталкиваемся с одной из острейших проблем психологии. Действительно, психологами исследовано много различных видов профессиональной деятельности, в частности, выявлена информационная основа многих видов деятельности. И, вероятно, никто не станет утверждать, что то же самое можно сказать о деятельности самого психолога. Похоже, очередной случай,

когда сапожник оказывается без сапог. Конечно, нельзя сбрасывать со счетов и то, что изучение профессионального сознания связано с большими проблемами. Не будем в данном тексте их обсуждать. Как представляется, более конструктивно следует рассматривать обсуждаемые вопросы в другом контексте. Речь идет о понятии внутреннего мира человека. Применительно к нашей проблематике можно говорить о внутреннем мире психолога. Таким образом, ставится задача исследования внутреннего мира психолога-профессионала. Осознавая сложность предстоящей задачи, тем не менее, приступаем к эмпирическим исследованиям структуры этого мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Еникеев Б.Н. Факт // Большой психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко и Б.Г.Мещерякова. СПб, 2008. – стр.325
2. Иванова И.И., Асеев В.Г. Методология и методы психологического исследования // Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1969, с.218-245
3. Кант И. Сочинения в шести томах. [Текст] / И.Кант. Сочинения в шести томах / Т.3. М.: Мысль, 1964. – 799 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. [Текст] М.: Наука, 1984. – 444 с.
5. Мазилев В.А. Научная психология: проблема метода [Текст]. /В.А.Мазилев // Труды Ярославского методологического семинара. Том 2: Метод психологии / Под ред. В.В.Новикова (гл.ред), И.Н.Карицкого, В.В.Козлова, В.А.Мазилова. Ярославль: МАПН, 2005. – С.248-279.
6. Мазилев В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998. 356 с.
7. Мазилев В.А. Перспективы парадигмального синтеза в современной психологии // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал, № 3, том 2 (психолого-педагогические науки), 2013а. – С. 186-194
8. Мазилев В.А. Принцип соизмеримости теорий в психологии // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. № 4, том 19, 2013. – С. 28-32.
9. Мазилев В.А. Методология отечественной психологической науки: основные направления исследований и разработок //Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2. № 3. – С. 174-186.
10. Мазилев В. А. Методология современной отечественной психологии //Методология и история психологии. 2008. Т. 3. № 3. – С. 9-24.
11. Мазилев В. А. Становление метода психологии: страницы истории (метод интроспекции) // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. № 1. – С. 61-85.
12. Мазилев В. А. Методология психологической науки: проблемы и перспективы // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 2. – С. 3-21.
13. Мазилев В.А. О предмете психологии // Методология и история психологии. 2006. Т. 1. № 1. – С. 55-72.
14. Мазилев В.А Научная психология: проблема объяснения // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. № 1.– С. 58-73.
15. Никифоров А.Л. Факт [Текст] // Новая философская энциклопедия. Т. 4. М., 2010. – С.157-158.
16. Никифоров А.Л. Философия и история науки. [Текст] / А.Л.Никифоров. М.: Идея-Пресс, 2008. – 264 с.

17. Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. [Текст] / В.Ф.Петренко. М.: Новый хронограф, 2010. – 440 с.
18. Роговин М.С. Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования. [Текст] / М.С.Роговин, Г.В.Залевский Томск, 1988. – 236 с.
19. Шульц Д. История современной психологии [Текст] / Д. Шульц, С.Шульц. СПб: Евразия, 2002. – 532 с.
20. Юревич А.В. Методология и социология психологии. М.: ИПРАН, 2010. – 286 с.

**METHODOLOGY OF PSYCHOLOGY: DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF FACT
VLADIMIR MAZILOV**

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair at Yaroslavl State Pedagogical University after K. D. Ushinsky

The article is devoted to the methodological issue of the fact development. The special relevance of this work is that many authors do not recognize it as a methodological problem. In the popular psychological dictionary the matter is generally defined as the result of observation or experiment, which does not allow equivocation. This contradicts the widely known situations where the fact is evaluated and interpreted in different ways. The author makes detailed research of A. Nikiforov, who defined the fact as a structure. According to him this is a promising approach, but from the psychological point of view the concept of the fact needs another interpretation.

**ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ. ՓԱՍՏԻ ՀԻՄՆԱԴՐՈՒՅԹԻ ՇՈՒՐՋ
ՎԼԱԴԻՄԻՐ ՄԱԶԻԼՈՎ**

*Կ. Դ. Ուշինսկու անվան Յարոսլավի պեդագոգական մանկավարժական համալսարանի
ասիստնի վարիչ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

Հոդվածը նվիրված է մեթոդաբանական կարևոր մի հիմնախնդրի: Այս աշխատանքի արդիականությունը նրանում է, որ շատ հեղինակներ այն չեն ընկալում որպես մեթոդաբանական հիմնախնդիր: Հոգեբանական հանրամատչելի բառարանում փաստը դիտարկվում է իբրև դիտարկման արդյունք կամ էքսպերեմենտ, այն դեպքում երբ այն գնահատվում և մեկնաբանվում է այլ կերպ: Նման մոտեցումը խոչընդոտում է հիմնախնդրի կառուցողական լուծմանը: Փաստի հիմնախնդրին մոտեցումը վերլուծվում է փիլիսոփայական գիտակարգի տեսանկյունից: Մանրամասնորեն ներկայացվում է Ա. Լ. Նիկիֆորովայի հետազոտությունը, որում առաջարկվում է փաստը դիտարկել իբրև կառուցվածքային գոյակցություն: Դա հեռանկարային մոտեցում է, բայց ոչ բավարար հոգեբանական գիտակարգի համար: Հիմնավորվում է, որ հոգեբանության մեջ փաստի մեկնաբանման համար անհրաժեշտ է աստիճանական մոտեցում: Աստիճանական մոտեցումը կարող է իրացվել, եթե փաստի հիմնախնդիրը դիտարկվի գիտական հետազոտության մեթոդաբանական համատեքստում: Հետագա հետազոտություններում նկատվում է հեռանկարային զարգացում ուղղված փաստի հիմնախնդրի աստիճանական զարգացման և կառուցվածքային վերլուծության համակցմանը:

ՍՐԲՈՒՇԻ ՌԱՏԻԿԻ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ

*Խ. Աբովյանի անվան Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի
ուսումնագիտական աշխատանքների գծով պրոռեկտոր,
հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

ՌՈՒԲԵՆ ՄԿՐՏՉՅԱՆ

*Խ. Աբովյանի անվան Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի
կիրառական հոգեբանության ամբիոն, հայցորդ*

ԿՈՆՖԼԻԿՏՆԵՐԻ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐԸ ԻՐԱՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՈՂՈՐՏՈՒՄ

Կոնֆլիկտների հիմնախնդիրն արդիական է եղել բոլոր ժամանակներում: Մեր օրերում ևս կոնֆլիկտը ամենարտոռոշ երևույթներից մեկն է և արդեն ոչ ոքի պետք չէ ապացուցել կոնֆլիկտները հետազոտելու անհրաժեշտության փաստի գոյությունը: Կոնֆլիկտների առաջացման, դրանց արդյունավետ հաղթահարման հիմնախնդիրների վերաբերյալ մեծ հետաքրքրություն են դրսևորում ոչ միայն սոցիոլոգներն ու հոգեբանները, այլև՝ քաղաքական գործիչները, ղեկավարները, մանկավարժները, սոցիալական աշխատողներն, այլ կերպ ասած՝ բոլոր նրանք, ովքեր իրենց գործունեությամբ կապված են մարդկային փոխհարաբերությունների հետ [1, էջ 10]: Խիստ հետաքրքրական է կոնֆլիկտաբանական խնդիրների միաձուլումը իրավաբանական գիտության հետ:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. կոնֆլիկտ, իրավական հարաբերություններ, իրավական կոնֆլիկտներ, քննչական գործունեություն:

Կոնֆլիկտները առկա են հասարակական կյանքի բոլոր ոլորտներում: Բախումներն առանձնահատուկ դրսևորումներն ունենում հատկապես իրավական հարաբերությունների դաշտում: Այս դեպքում մենք գործ ունենք իրավաբանական կոնֆլիկտի հետ: Իրավաբանական կոնֆլիկտը, լինելով հասարակական կոնֆլիկտի տարատեսակ, ունի մի

շարք առանձնահատուկություններ, որոնք էլ ուսումնասիրում է իրավաբանական կոնֆլիկտաբանությունը [2]: Իրավաբանական բառարանում իրավաբանական կոնֆլիկտաբանությունը մեկնաբանվում է իբրև գիտական նոր բնագավառ, ընդհանուր կոնֆլիկտաբանության բաժին, որի ուսումնասիրման առարկան այն կոնֆլիկտներն են, որոնք առաջանում, զարգանում ու հաղթահարվում են, ներքին (ազգային) կամ (միջազգային) իրավունքի շրջանակներում [3]: Իրավաբանական կոնֆլիկտաբանությունը սերտորեն համագործակցում է սոցիոլոգիայի, սոցիալական հոգեբանության, իրավաբանական գիտությունների ճյուղերի, ինչպես նաև պետության ու իրավունքի տեսության հետ: Իրավաբանական կոնֆլիկտաբանությունը ուսումնասիրում է իրավունքի և պետության տեսության տեսական և մեթոդոլոգիական միջոցների ողջ զինանոցը: Իրավաբանական կոնֆլիկտաբանությունը մի բնագավառ է, որի ուսումնասիրության առարկան են հանդիսանում իրավական կոնֆլիկտները, ինչպես նաև իրավական նորմերն ու ակտերը, որոնք որոշում են անհատների, սոցիալական հանրությունների, խմբերի, ինստիտուտների, կազմակերպությունների իրավական կարգավիճակը կոնֆլիկտային իրավիճակի համատեքստում [4]: Իրավաբանական կոնֆլիկտաբանությունը ընդհանրացնում և ուսումնասիրում է

այն առանձնահատկությունները, որոնք բնութագրում են կոնֆլիկտը իրավունքի տեսանկյունից: Նմանատիպ մոտեցման տեսական նշանակությունն այն է որ հնարավոր է դառնում կոնֆլիկտների ուղեկցումը պետական ինստիտուտների հետ, որոնցից մեկն իրավունքն է, հետևաբար և կոնֆլիկտների դիտարկումը ոչ վերացական սոցիալական տարածքում, այլ իրական կապի մեջ գործող իրավական կառույցների հետ: Այստեղից էլ բխեցվում է նմանատիպ մոտեցման գործնական իմաստը, պարզել՝ կարո՞ղ են արդյոք իրավական նորմերը նպաստել իրավական կոնֆլիկտների առաջացմանը, զարգացմանն ու լուծմանը, և եթե այո, ապա ինչպես բարձրացնել այդ ազդեցության արդյունավետությունը: Ուստի, նախ և առաջ, հարկ է հստակեցնել, թե կոնֆլիկտի ինչպիսի տարրերը կարող են կրել իրավական բնույթ, և որ կոնֆլիկտն է համարվում իրավաբանական: Ծանոթանացումը կոնֆլիկտների ամենատարբեր տեսակների հետ հանգեցնում է այն եզրակացության, որ իրավական տեսանկյունից դրանք ևս միատեսակ չեն: Առավել հստակ իրավական բնույթն արտահայտված է այն կոնֆլիկտներում, որոնք առաջանում ու զարգանում են պայմանավորված երկու կամ ավելի իրավական նորմերի միջև առկա իրական հակադրությամբ, որը վերաբերվում է միևնույն առարկային: Սրանք իրավական կոնֆլիկտներ են բառի ամենալիստ և նեղ իմաստով: Այս կոնֆլիկտներում հակամարտող կողմերի հետաքրքրություններն ու դրդապատճառները բնորոշվում են իրավական նորմերի իմաստով և նշանակությամբ, ինչով էլ ուղղակիորեն պայմանավորված են մասնակիցների գործողությունները:

Վ.Ն. Կուդրյավցևը գտնում է, որ գոյություն ունի կոնֆլիկտը իրավաբանական համարելու երկու այլընտրանքներ՝ կամ կոնֆլիկտի բոլոր տարրերը (դրդապատճառ, մասնակիցներ, օբյեկտ-

ներ) պետք է ունենան իրավաբանական բնույթ, կամ բավական է, որ իրավական տարր պարունակի դրանցից որևէ մեկը: Հեղինակը առավել հակված է երկրորդ տարբերակին, նշելով, որ իրավաբանական պետք է համարել ցանկացած կոնֆլիկտ, որում վեճը այսպես թե այնպես կապված է կողմերի իրավական հարաբերությունների (նրանց իրավաբանորեն նշանակալի գործողությունների ու վիճակների) հետ: Իրավաբանական կարելի է համարել նաև ցանկացած միջպետական կոնֆլիկտ, ինչպես նաև բախումն այն կողմերի հետ, որոնք պայմանագրով կապված չեն, որովհետև ցանկացած պետությունների հարաբերությունները կարգավորվում են միջազգային իրավունքի նորմերով: Իրենց բնույթով իրավաբանական են համարվում աշխատանքային, մի շարք ընտանեկան, արտադրական, կենցաղային և միջազգային կոնֆլիկտները, եթե նրանք շոշափում են երկրի սահմանադրությունը, շրջանների ու ղեկավարության ճյուղերի միջև պայմանավորվածությունը, ազգերի ու ազգությունների կարգավիճակը: Շատ կոնֆլիկտներ էլ խորթն են և պարունակում են ինչպես իրավական, այնպես էլ՝ ոչ իրավական տարրեր: Այլ կերպ ասած, ոչ բոլոր կոնֆլիկտներն են իրավաբանական, բայց գործնականորեն նրանցից յուրաքանչյուրը կարող է ավարտվել այս կամ այն իրավաբանական ընթացակարգով:

Իրավաբանական կոնֆլիկտը հատուկ տեղ է զբաղեցնում կոնֆլիկտների համակարգում: Մի շարք սոցիալ-հոգեբանական, սոցիալ-տնտեսական, էթնիկական և այլ կոնֆլիկտներ կարող են ստանալ իրավաբանական բնույթ: Կոնֆլիկտների շարքում առանձնացնում են իրավական և ոչ իրավական տարրեր, որոնք էլ հենց կարող են փոխել կոնֆլիկտի կառուցվածքը: Նմանատիպ կոնֆլիկտներն անվանում են խառը կոնֆլիկտներ: Ցանկացած պարագայում իրավաբանական կոնֆլիկտը ենթադր-

րում է կոնֆլիկտային հարաբերություններ և կոնֆլիկտային գործողություններ [5]: Կոնֆլիկտների կանխարգելման, հաղթահարման իրավաբանական հնարավորություններն ավելի լայն են քան, կոնֆլիկտի իրավական բնույթը: Սակայն մեծամասամբ կոնֆլիկտում իրավաբանական միջամտության համարի սկզբանե առկա են իրավական հիմքեր: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ կոնֆլիկտը զարգացման միտում ունեցող երևույթ է՝ Վ.Ն.Կուդրյավցեվը առանձնացնում է նրա այդ գործընթացի մի քանի փուլեր.

- Մեկ կամ երկու կողմերի մոտ իրավաբանական բնույթի դրդապատճառների առաջացում:

- Կոնֆլիկտի մեջ գտնվող կողմերի միջև իրավական բնույթի դրդապատճառների առաջացում:

- Իրավական հարաբերությունների զարգացում՝ կապված իրավաբանական մարմնի կողմից գործի դիտարկման հետ: Այս փուլը կարող է տևական լինել և կրել տարաբնույթ փոփոխություններ:

- Իրավական ակտի հրատարակում, որն ավարտում է կոնֆլիկտը: Կարող են ընդունվել մի քանի որոշումներ, որոնցից մեկը գործի վերանայումն է:

Իրավական կոնֆլիկտների զարգացումը, երբ նրանում մասնակցում են պետական իրավակիրառական օրգանները, միշտ ուղղված է օրենքի շրջանակներում և նրան համապատասխան կոնֆլիկտի լուծմանը: Սակայն շատ դեպքերում իրավաբանական կոնֆլիկտն ուղեկցվում է բռնի, հարկադրական միջոցառումներով հանգուցալուծման ողջ ընթացքում: Այնպես որ իրավաբանական կոնֆլիկտը չի կարելի դիտարկել որպես իրադարձությունների հանդարտ գործընթաց, ելնելով երկու տեսակետից.

- Լարվածությունը, հաճախ նաև բռնությունը տեղ ունեն բախվող կողմերի փոխհարաբերություններում:

- Նույնը, սակայն, այլ բովանդակ-

կությամբ և ուղղվածությամբ տեղի է ունենում իշխանական մարմիններից որևէ մեկի կողմից, հակամարտող կողմի նկատմամբ: Թեև այն ընթանում է օրենքի շրջանակներում, սակայն վերածվում է հակադիր կողմերի միջև սուր պայքարի:

Անդրադառնալով իրավաբանական կոնֆլիկտների տիպաբանությանը՝ Վ.Ն.Կուդրյավցեվը դրանք բաժանում է համընդհանուր և տարածական, խմբային և միջանձնային, իրադրային, դիրքային, սուր, դանդաղընթաց, կրկնվող, հետաքրքրությունների և իմացական կոնֆլիկտների: Սակայն իրավաբանական կոնֆլիկտի յուրահատկությունը բնորոշվում է իրավաբանական բնութագրիչով: Դրանց են պատկանում իրավունքի ճյուղը, որին վերաբերում է կոնֆլիկտը, կանոնի կառուցվածքը, իրավակիրառական հաստատության տարատեսակությունը և այլն: Հատուկ խումբ են կազմում միջազգային և ազգամիջյան կոնֆլիկտները, որոնք կարգավորվում են միջազգային իրավունքի նորմերով, պետական պայմանագրերով, ինչպես նաև ներքին, սահմանադրական օրենսդրությամբ: Կոնֆլիկտի հիմքում կարող է ընկած լինել իրավունքի ցանկացած նորմի տարբեր մեկնաբանությունը և ընկալումը՝ լիազորող, պարտադրող կամ արգելող:

Վ.Ն.Կուդրյավցեվը անդրադարձել է նաև կանոնակարգող-իրավական ոլորտում առկա կոնֆլիկտներին: Այս ոլորտի կոնֆլիկտները տարբերվում են իրավաբանական կոնֆլիկտների մյուս տեսակներից իրավաբանական հակասություններով: Դրանք առաջանում են ոչ միայն իրավաստեղծ, այլև իրավակիրառական գործընթացներում, արտահայտում են իրավունքի գոյության ներքին յուրատիպ շրջանը, դրա զարգացման և գործառնության տեխնոլոգիան: Այս տիպի կոնֆլիկտների բախման օբյեկտը իրավական գործերի ու կանոնակարգերի հակասություններն են: Նման կոնֆ-

լիկտնտրում միշտ գործում է իրավաբանական անձը: Սրանք առանձնահատուկ են իրենց թիրախային բնույթով: Հաճախ հակասություններ են առաջանում որևէ կանոնակարգի նկատմամբ տարբեր պաշտոններ զբաղեցնող սուբյեկտների, պետական կառավարման մարմինների ոչ միանշանակ վերաբերմունքի և դիրքորոշման պատճառով:

Կանոնակարգային-իրավաբանական կոնֆլիկտը երկակի բնույթ է կրում: Առաջին հերթին, այն կարող է ծագել հենց այս ոլորտում, երբ նրա կենտրոնում են գտնվում պետաիրավական երևույթները: Երկրորդ՝ այն կարող է պատճառ հանդիսանալ, մեկ այլ իրավաբանական կոնֆլիկտի բաղկացուցիչ մաս կազմել, ինչպես նաև հանդես գալ որպես ավելի ընդհանուր կոնֆլիկտային իրադրության տարր: Տարբեր իրավական հայացքները, արտահայտելով իրավագիտակցության և իրավական մշակույթի ոչ միևնույն մակարդակ, խթանում են ապագա իրավաբանական կոնֆլիկտների առաջացումը:

Առաջին հայացքից կանոնակարգային-իրավական կոնֆլիկտները իրենցից ներկայացնում են իրավական գործերի արտաքին բախում: Սակայն դա այնքան էլ այդպես չէ, քանի որ դրանց շարժումը կառավարում են մարդիկ, խմբերը, կուսակցությունները: Այս կոնֆլիկտների առավել բնորոշ դրսևորումներն են՝

Իրավական գործի կանոնակարգերի միջև հակասությունները, որոնք դրանք տարբեր կերպ մեկնաբանելու առիթ են հանդիսանում:

– Անհամապատասխանությունը պետության սահմանադրության և տարբեր շրջանների կանոնադրությունների միջև:

– Օրենքների հեռացումը սահմանադրության տառից:

– Նախագահի իրամանների և օրենքների միջև հակասությունը:

– Հակասությունները օրենքների և

ենթաօրենսդրական լրացումների միջև:

– Օրենսդրության տարբեր ձյուղերի միջև հակասությունները:

– Միջազգային իրավունքի ընդհանուր կանոնակարգերի, միջպետական պայմանագրերի ու ազգային օրենսդրության միջև հակասությունները [6]:

Գրեթե յուրաքանչյուր իրավաբանական կոնֆլիկտ կարող է վերաճել սահմանադրականի: Այն կարող է արտահայտվել մարդու և ազգային փոքրամասնությունների իրավունքների զանգվածային խախտումներով: Վ.Ն.Կուդրյավցեվը ընդգծում է, որ կան բավականին լուրջ հիմքեր ձևավորելու կոնֆլիկտային իրավունքի ընդհանուր ընթացակարգային ձյուղ՝ ավելի լայն ծավալով և բովանդակությամբ: Այն կարող է բաղկացած լինել առաջին հերթին՝ իրավական համակարգի ներսում խախտված կապերի վերականգնման վերաբերյալ սկզբունքներից և տեխնոլոգիական համակարգերից, երկրորդ՝ իրավունքի սուբյեկտների մտահասությունների միջև հակասությունների հաղթահարման նպատակով կիրառվող ենթաօրենսդրական լրացումներից, երրորդ՝ պահեստային կանոնակարգերից, չորրորդ՝ համաձայնեցնող գործընթացների տարբեր տեսակներից, հինգերորդ՝ հատուկ մարմինների գործառնություններն ու լիազորությունները սահմանող իրավական փաստաթղթերից:

Իրավական կոնֆլիկտներից զատ՝ հատուկ հետաքրքրություն են ներկայացնում հոգեբանական կոնֆլիկտները իրավակիրառական և մասնավորապես քննչական գործունեության ոլորտում: Այս ոլորտում կոնֆլիկտայնության հասկացությունը առաջին անգամ ներմուծել է Ա.Ռ.Ռատինովը, որը, կատարելով կոնֆլիկտային իրավիճակների վերլուծություն հետաքննության փուլում, առանձնացրեց կոնֆլիկտային և ոչ կոնֆլիկտային իրադրություններ, որոնք պայմանավորված էին առաջին հերթին հետաքննության վարման մարտավա-

րությամբ: Քննիչի գործունեության հոգեբանական բնութագիրը ենթադրում է մասնագիտական կարևոր նշանակություն ունեցող բաղադրիչների բացահայտում: Վ.Լ.Վասիլևը քննիչի մասնագիտական գործունեության ոլորտում առանձնացնում է հասարակական, որոնողական, վերականգնողական, հաղորդակցական, կազմակերպչական և հաստատող կողմերը, որոնք միմիանց հետ սերտորեն փոխկապակցված են [7]: Բազմաթիվ քրեագետների և քրեահոգեբանների կարծիքով քննչական գործունեության հիմնական նպատակն է հասարակության բացարձակ արժեքնե-

րի իրավական պաշտպանությունն, օրինականության հաստատումը, նախաքննության փուլում իրավախախտումների բացահայտումը, մեղադրանք առաջադրելը, մեղադրվորներին, քրեական, քաղաքացիական և վարչական պատասխանատվության ենթարկելու նպատակով դատական համապատասխան մարմնի դատին ներկայացնելը: Այսպիսով, քննիչի հոգեբանական և մասնագիտական առանձնահատկությունները պայմանավորված են քննչական գործունեության հասարակական—քաղաքական, բարոյական և հոգեբանական առանձնահատկություններով:

ՉԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. М., "ЭКСМО", 2000, 120с. (стр. 10).
2. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы-М.: Изд во Моск. университета, 1990-240с.
3. Будякова Т.П. Индивидуальность потерпевшего и моральный вред. Издательство: Юридический центр Пресс, 2005г. 245с.
4. Практика уголовного сыска. Научно-практический сборник: составитель А.Ваксян – М.: Лига Разум, -244с.
5. Муздыбаев К.Л. Психология ответственности.Л.: 1992-342с.
6. Новик Ю.И. Психологические проблемы правового регулирования. Мн.: 1989-365с.
7. Аминов И.И. Юридическая психология: учебник для вузов: Изд во: Омега-Л 2011.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ КОНФЛИКТОВ В ЮРИДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

ՏՐԵՍԻՆ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ

Проректор по учебно-научной работе Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна, доктор психологических наук, профессор

ՐԱԲԵՆ ՄԿՐՏՉՅԱՆ

Соискатель кафедры развития и прикладной психологии Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна

В статье рассмотрены возможности исследований проблематики конфликта в области юридической деятельности, дан сопоставительный анализ типов конфликта, особенностей протекания и возможностей предотвращения развития конфликтного процесса.

OUTLOOKS FOR RESEARCH ACTIVITIES IN THE LEGAL CONFLICT.

SRBUHI GEVORGYAN

*Armenian State Pedagogical University After Kh. Abovyan, Vice-Rector For Academic Affairs,
Doctor Of Pedagogy, Professor*

RUBEN MKRTCHYAN

Applied Psychology Of The Armenian State Pedagogical University After Kh. Abovyan

The article discusses possible issues of conflict studies in the field of legal activity, it has been given the comparison of the analysis for the types of conflicts, especially the flows of preventing the possible development of conflict processes.

**ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԱԴԱՊՏԱՑԻԱՅԻ ՄԻՋԱՎԱՅՐԻ ԲՆՈՒԹԱԳՐՈՒՄԸ
ԱՆՁԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԱՑՄԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ**

Հողվածում ներկայացված են անձի սոցիալական ադապտացիայի միջավայրի ուսումնասիրության հիմնահարցերը: Մատնանշվում են սոցիալական ադապտացիայի արտակարգ միջավայրի այնպիսի հատկություններ, ինչպիսիք են՝ դիպվածայնությունը, հանկարծակիությունն ու տեղայնությունը: Միջավայրի հետ անձի փոխհարաբերությունների ու սոցիալական նորաստեղծ պայմաններին հարմարվելու վերաբերյալ տարբեր հայեցակարգերի ու գիտատեսական մոդելների միջոցով ներկայացվում են սոցիալական միջավայրի տարբեր օբյեկտիվ կամ սուբյեկտիվ գործոնները, որոնք նպաստում են անձի սոցիալականացման գործընթացին:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. սոցիալական ադապտացիա, միջավայր, սոցիալականացում, արտակարգ իրավիճակ, սոցիալականացման մեխանիզմներ

Սոցիալական ադապտացիան ուղղված է անձի պահպանմանն ու զարգացմանը: Արտակարգ իրավիճակում անձի ադապտացիայի ողջ ընթացքը նպատակաուղղված է խախտված սոցիալական կարգ ու կանոնի վերականգնմանը, հասարակությունում անձի ինքնառեակիցացիայի ապահովմանը և այդ իմաստով կարող է դիտարկվել որպես անձի սոցիալականացման կարևորագույն գործընթաց: Սոցիալականացման այսպիսի դիտակետի ուսումնասիրումը հոգեբանական գիտակարգում ձեռք է բերում նոր բնութագրականներ:

Այդ գործընթացի ժամանակակից հետազոտությունները հաճախ վերաբերում են առանձին արտակարգ իրավիճակներին, իսկ արդյունքները «տարածվում» ընդհանուր երևույթի հասկացության շրջանակի վրա [5, էջ 341-345]: Նման միտումները հանգեցնում են ադապտիվ վարքի ռազմավարության միակողմանի ուսումնասիրմանն ու բացահայտմանը: Նշենք մեկ այլ վտանգավոր մեթոդաբանական միտվածություն. անձի սոցիալականացման էությունը ներկայացվում է հաճախ մասնագիտական ադապտացիայի հիմնախնդիրների ենթատեքստում, ինչը թերի է թողնում թե սոցիալականացման, և թե՛ ադապտացիայի բազմակողմանի քննությունը:

Սոցիալականացումը անձի կողմից տվյալ հասարակության մեջ ընդունված սոցիալական նորմերի, արժեքների և գիտելիքների յուրացման գործընթաց է: Այն թույլ է տալիս անձին համարվելու տվյալ սոցիալական խմբի անդամ և ներկայանալու որպես այդպիսին այլ սոցիալական խմբերին: Անձը ընդգրկվում է սոցիալականացման գործընթացի մեջ կյանքի ողջ ընթացքում, առանց որի նա չի կարող ստանձնել իր վրա որևէ հասարակայնորեն կարևորվող սոցիալական դեր: Անձի սոցիալական կայացումը պայմանավորված է լինում թե սոցիալական միջավայրի հետ նրա փոխգործողության բնույթից, և թե՛ անհատական հատկանիշներից: Այն սրվում է հատկապես սոցիալական միջավայրի արտակարգ պայմանների ներքո և

պայմանավորվում է անձի սոցիալական ձևավորման բնույթով՝ ի նկատի առնելով արտակարգ իրավիճակի կոնկրետ առանձնահատկությունները: Այսպիսով, անձի սոցիալական կերպարը հանդես է գալիս որպես տվյալ հասարակությունում արժևորվող հիմնարար բնութագրական և արտահայտվում է տվյալ սոցիալական խմբի հետ անձի նույնականացման աստիճանով:

Ամբողջացնելու համար անձի սոցիալականացման հասկացությանին շրջանակը, հակիրճ ներկայացնենք երևույթի տեսական ուղղությունների զարգացումները:

Մարդաբանական ուսումնասիրություններում սոցիալականացումը դիտվում էր նախ որպես մշակույթի միջսերնդային տրանսմիսիա: Նշանավորվում էր մշակույթային տարբեր մոդելների ժառանգականությունը և պահպանումը [19, էջ 62]: Այս կտրվածքով ներկայացվում էին այն հասարակությունները, որտեղ երեխաների սոցիալականացումը ներկայացվում էր որպես աբսորբացման ավտոմատացված մի գործընթաց. երեխան յուրացնում էր մշակույթը միայն նրա հետ փոխգործողության միջոցով: Սոցիալականացման մեկ այլ տեսական դիրքորոշում ենք տեսնում Պ.Գրենֆիլդի և Ս.Բրուների անձի կոգնիտիվ զարգացման հոգեբանական ուսումնասիրություններում [16]: Այդ տեսության համաձայն, երեխան յուրացնում է մտածողության կատեգորիաները՝ փոխգործելով սեփական մշակույթի հետ, որը համահունչ է համաշխարհային սոցիալական փորձի զարգացմանը, իսկ սոցիալականացման գործընթացը հասկացվում է համամարդկային զարգացման կատեգորիաներով:

Հոգեվերլուծաբանների կողմից արված եզրակացությունները միտված են, իրենց հերթին, անհատական իմպուլսների սոցիալականապես կարևորվող նշանակությունների ձեռքբերմանը: Վայրի պայմաններում մեծացած երե-

խաները սկսում են հակադրվել սոցիալականացված երեխաների հետ, որոնք համապատասխանում են սոցիալական կարգ ու կանոնին: Սոցիալականացման նման կոնցեպտ հանդիպում ենք Զ.Ֆրեյդի մոտ, որի համոզմամբ, սոցիալական կազմակերպությունների ներքո անձի սեռական իմպուլսները վերափոխվում են սոցիալապես ընդունելի ձևերով [6]: Այդ գաղափարի զարգացումը տեսնում ենք Հ.Հարթմանի մոտ, որը երեխայի սոցիալականացումը ներկայացրել է ադապտացիոն ընդունակությունների զարգացման տեսանկյունից: Ըստ հեղինակի, այդ պարագայում նման ընդունակությունները կարող են ծառայել թե անձին, և թե՝ սոցիալական կազմակերպությանը [17]:

Մեջբերենք նաև Զ.Ուայթինգի և Լ.Չայլդի հոգեվերլուծաբանական բիհեվիորիզմի կոնցեպտը: Համաձայն նրան, երեխայի առաջնային իմպուլսները ձևավորում են երկրորդային իմպուլսներ այնպես, որ վերջիններս ընդգրկվում են սոցիալական փորձի յուրացման մեջ և արտահայտվում են սոցիալապես նշանավորվող վարքագծում [22]:

Անձի սոցիալականացման պարտադրված բնույթի մասին հետաքրքիր տեսակետ է հայտնել Մ.Սպիրոն: Նա գտնում էր, որ անձը այն դեպքում է ներկայանում որպես սոցիալականացված էակ, երբ նրա վարքը համապատասխանում է հասարակության պահանջմունքներին: Նա տարբերակում է սոցիալապես կոշտ և մեղմ լծակները, որոնք ազդում են անձի սոցիալականացման բնույթի վրա: Դրանց տարբերակումը, իրենց հերթին, պայմանավորված է սոցիալական կազմակերպության քաղաքական և սոցիալական էքսպրեսիվ բնույթով, այսինքն, այն հանգամանքով, թե որքան կոշտ է արտահայտվում սոցիալական կառույցի ինստիտուցիոնալ բնույթը անձի նկատմամբ: Հատկանշական է, որ հեղինակը նման էքսպրեսիվ կամ պրոյեկտիվ ինստիտուցիոնալ սոցիալականացման

եղանակներից նշում է նաև կրոնական ինստիտուտները[20; 21]:

Տ.Պարսոնսին հետաքրքրել են սոցիալական համակարգի մեջ անձի ինտեգրման պրոցեսները: Նա գտնում էր, որ անձը յուրացնում էր հասարակական արժեքները իրեն համար նշանակալի այլ անձանց հետ հաղորդակցության ընթացքում: Այլ կերպ ասած, սոցիալականացումը նա բնութագրում էր որպես հոգեբանական իմացության և արժեքների յուրացման մի գործընթաց: Իմացական մեխանիզմը ներ էր առնում նմանական և նույնականացման գործընթացները, իսկ արժեքների յուրացումը, ըստ հեղինակի, տեղի էր ունենում ես-ի ձևավորման ընթացքում [7, էջ316-317]: Ա.Նալչաջյանը՝ խոսելիս Տ.Պարսոնսի սոցիոլոգիական կոնցեպտի մասին, նրա տեսության մեջ առանձնացնում է սոցիալականացման երեք հիմնական մեխանիզմներ. իմացական, պաշտպանական և ադապտացման մեխանիզմները: Այս մեխանիզմներից առաջինի շնորհիվ անձը գտնվում է փոփոխությունների վիճակում, սակայն պաշտպանական և ադապտացման մեխանիզմների շնորհիվ նա պահպանում է հավասարակշռությունը՝ վերջիններիս կողմից այդ փոփոխությունների կարգավորման արդյունքում [10; 12, էջ 25-27]:

Սոցիալ-հոգեբանական ուսումնասիրությունների հանրագումարը տվել է Գ.Մ.Անդրեևան, որը հիշյալ երևույթը դիտում է սոցիալական հոգեբանության ողջ կառուցվածքում: Գ.Մ.Անդրեևան սոցիալականացումը բնորոշում է որպես անձի սոցիալական զարգացման գործընթաց և արդյունք:Սոցիալականացումը կարող է դիտվել որպես անհատի կողմից կյանքի ընթացքում սոցիալական փորձի յուրացման և վերարտադրության գործընթաց [2]: Այդ փորձի յուրացման ընթացքը կարող է լինել թե սոցիալապես վերահսկվող, և թե՝ տարերային: Հեղինակը առաջինի տակ ենթադրում է կրթության և դաստիարակության դերը

հասարակության գիտելիքների, նորմերի և արժեքների յուրացման գործում, իսկ երկրորդի տակ հասկացվում է, նախ և առաջ, տեղեկատվական համակարգերի, իրական կյանքի տարերային իրավիճակների դերը անձի կողմից հասարակական ազդեցությունների յուրացման և վերարտադրության գործում:

Այսպիսով, անձի հասարակայնորեն վերահսկվող գործունեությունը շատ հեղինակներ բնութագրում են որպես սոցիալականացման արտաքին գործոններ, որոնք ներկայանում են սոցիալականացման ինստիտուտների տեսքով: Նման ինստիտուտներից են ընտանիքը, կրթական հաստատությունները, մասնագիտական տարբեր խմբերը: Ամերիկյան սոցիոլոգիայում սոցիալականացման հասկացությունը ներկայացվում է որպես սոցիալական համակարգում անձի ամբողջական ինտեգրման գործընթաց, ինչի ընթացքում տեղի է ունենում անձի հարմարումը: Այս ուղղության ներկայացուցիչները «սոցիալականացման» եզրույթը բացատրում են «ադապտացիա» եզրույթով՝ որպես միջավայրի պայմաններին անձի հարմարում [14, էջ 89]: Այսպես առաջացան սոցիալական և հոգեկան ադապտացիայի հասկացությունները, որի արդյունքը անձի հարմարումն է տարբեր սոցիալական իրավիճակներին, միկրո- և մակրոխմբերին [4, էջ 90]: Հոգեբանական գիտակարգում սկսեցին տարբերել ադապտացիայի հետևյալ մակարդակները: Նախ, դա նպատակաուղղված կոնֆորմիզմն է, երբ հարմարվող անձը գիտի, թե ինչպես պետք է գործել տվյալ սոցիալական միջավայրում, բայց շարունակում է առաջնորդվել սեփական արժեքների համակարգով [8, էջ 75]: Երկրորդ, փոխգործող սուբյեկտների միջև ձևավորվող փոխադարձ հանդուրժողականությունն է: Երրորդ մակարդակն է սոցիալական ադապտացիայի այնպիսի ձևը, որի դեպքում անձը ընդունում է միջավայրի արժեքներն ու նորմերը, իսկ միջավայ-

րը, ի պատասխան դրան, «ձանաչում է» անձի անհատականությունը [15, էջ 98]: Հաջորդ մակարդակը ասիմիլացիան է կամ անձի ամբողջական հարմարումն է միջավայրին, երբ անձը հրաժարվում է իր նախկին արթժեհամակարգից և ընդունում է նոր միջավայրի նորմերն ու ասժերները [13]:

Այսպիսով, «ադապտացիա» եզրույթի միջոցով սոցիալականացումը դիտարկվում է որպես սոցիալական միջավայրի մեջ անձի ներթափանցման և հոգեբանական, սոցիալական, մշակութաբանական և այլ գործոններին հարմարման գործընթաց, իսկ սոցիալական ադապտացիայի միջավայրի տակ հասկացվում է հասարակությունը, որի ներսում, արտակարգ իրավիճակի պայմանների ներքո, ընթանում է անձի հարմարման գործընթացը: Այլ խոսքերով, սոցիալական ադապտացիայի միջավայրը այն արտաքին սոցիալական միջավայրն է, որի ներսում ընթանում են արտակարգ իրավիճակին անձի հարմարման և հաղթահարման սոցիալ-հոգեբանական գործընթացները:

Սոցիալական ադապտացիայի միջավայրի բնութագիրը ներկայացնելուց առաջ նախ հարկ է կանգ առնել այն հարցի շուրջ, թե արտակարգ իրավիճակի բացասական և վտանգավոր հետևանքներին ո՞ւմ է անհրաժեշտ հարմարվել: Այս հարցադրումը բերում է մեթոդաբանական նոր մոտեցման մշակման անհրաժեշտությանը՝ միտված բացահայտելու նման իրավիճակին ադապտացման գործընթացի մեջ ներգրավված բոլոր սուբյեկտներին: Մենք ելնում ենք այն համոզմունքից, որ ադապտացման գործընթացի մեջ ներգրավված բոլոր սուբյեկտները կամ սոցիալական խմբերը այս կամ այն չափով ընդգրկված են սոցիալական միջավայրի մեջ, այն միջավայրի, որտեղ նրանք ապրում և գործում են և որտեղ կարող են բախվել որևէ արտակարգ իրավիճակին: Ուստի, պատշաճ կերպով ներկա-

յացնելու համար սոցիալական ադապտացման միջավայրի բնութագրականը, հարկ է նախևառաջ ներկայացնել սոցիալական ադապտացման միջավայրի բաղադրատարրերը և արտակարգ իրավիճակում ներգրավված անձանց:

Ըստ արտակարգ իրավիճակում ներգրավվածության մեր կողմից առանձնացվում են անձանց և սոցիալական խմբերի հետևյալ նշանակալի միավորները՝ տուժած, վկա-ականատես, միջնորդ-մասնագետ, սոցիալական շրջապատ, վերապրողներ: Այս պայմանական միավորների կամ սոցիալական ադապտացիայի գործընթացի մեջ ներգրավված անձանց համալիր ամբողջականությունն էլ կազմում են սոցիալական ադապտացման միջավայրի բաղադրատարրերը: Կարելի է ենթադրել, որ ադապտացման գործընթացում ներգրավված բոլոր նշանակալի միավորները միասին կազմում և համալրում են սոցիալական ադապտացիայի միջավայրի կառուցվածքային մոդելը: Մանրամասնելու համար այս դրույթը ստորև ներկայացնենք սոցիալական ադապտացման մեջ ներգրավված յուրաքանչյուր միավորի սոցիալ-հոգեբանական դրսևորման առանձնահատկությունները:

Սխալված չենք լինի, եթե շեշտենք ցանկացած իրավիճակի արտակարգ լինելու հանգամանքը ըստ տվյալ հասարակությունում ապրող անձանց կյանքին ու առողջությանը վտանգ ներկայացնելու աստիճանի: Ուստի, առաջնահերթ է սահմանել «տուժածի» հոգեբանական պատկերը և նրա տեղն ու դերը սոցիալական միջավայրում [1]: Տուժածն այն անձն է, որը ենթարկվել է արտակարգ իրավիճակի ընթացքում անբարենպաստ հոգեֆիզիոլոգիական և սոցիալ-հոգեբանական ազդեցությունների: Նրա սոցիալական ադապտացման միջավայրը բնութագրվում է որպես իրավիճակային և տեղային, կենտրոնանում է տուժողի անձի շուրջ և նպատակադրված է հասարակական նոր նորմերին ու պայման-

ներին նրա հարմարմանը: Սոցիալական ադապտացման միջավայրի առանձնահատկությունն է սուբյեկտայնությունը, ինչը արտահայտվում է տուժածի վրա ազդելու առաջնայնությամբ և տուժողի կողմից կրավորական, օբյեկտի դերում հանդես գալու հանգամանքով: Ուստի, տուժածի նկատմամբ սոցիալական միջավայրի բաղադրատարրերն են անմիջական օգնություն ցույց տվող մասնագետները, տուժողի մոտ գտնվող ականատես անձինք և սոցիալական շրջապատը՝ իր ենթակառուցվածքով:

«Վկա-ականատես» նշանակալի միավորի առանձնացումը պայմանավորված է այն անձանց համախմբով, ովքեր ականատես են եղել կոնկրետ արտակարգ իրավիճակին, կրել են հոգետրավմատիկ բացասական ազդեցությունը տեսածից, սակայն անմիջապես ընդգրկված չեն եղել աղետի կամ այլ արտակարգ իրավիճակի կործանիչ շառավիղի մեջ: Ականատես վկաների ադապտացման միջավայրը նույնպես իրավիճակային բնույթ ունի և այդ իմաստով ունենալով առաջին տիպի բաղադրատարրի հետ որոշ նմանություններ, այնուամենայնիվ, առանձնանում է որոշակի յուրահատկություններով: Մասնավորապես, նշենք վկայի սուբյեկտ-օբյեկտայնության կարգավիճակը: Այն ենթադրում է հոգեֆիզիոլոգիական և սոցիալ-հոգեբանական բացասական հետևանքների ավելի ցածր աստիճան, քան գրանցվում է տուժողի մոտ, քանի որ վկան անմիջապես իր վրա չի կրում աղետի կամ այլ արտակարգ իրավիճակի ազդեցությունը: Այս պարագայում տեսնում ենք վկայի՝ որպես արտաքին միջավայրի մաս լինելու, սուբյեկտային դրսևորումը: Մյուս կողմից, ականատես լինելով իր շրջապատում տեղի ունեցող ավիրվածությունների ու մարդկային զոհերի, վկան նույնպես ենթարկվում է տրավմատիկ իրավիճակի բացասական ազդեցությանը և իրեն հաճախ ներկայացնում է որպես «տուժած», տրավմա-

տիկ իրադրության օբյեկտ:

«Միջնորդ-մասնագետի» սոցիալական դերով հանդես եկող անձինք ներկայանում են սուբյեկտայնության խիստ արտահայտված վարքագծով, որոնք, ի տարբերություն նախորդ երկու սոցիալական դերերի ներկայացուցիչների, սոցիալական ադապտացիայի միջավայրում հանդես են գալիս իրենց մասնագիտական նախախնամության և ակտիվության դիրքերից՝ վերածելով սոցիալական միջավայրը օբյեկտին հատուկ ենթարկվող ու կրավորական միջավայրի: Այս պարագայում այդպիսի պասիվ և ենթարկվող միջավայրի տարր կարող են համարվել տուժողը, վկաները, ավերված սոցիալական կառույցները և ենթակառուցվածքը:

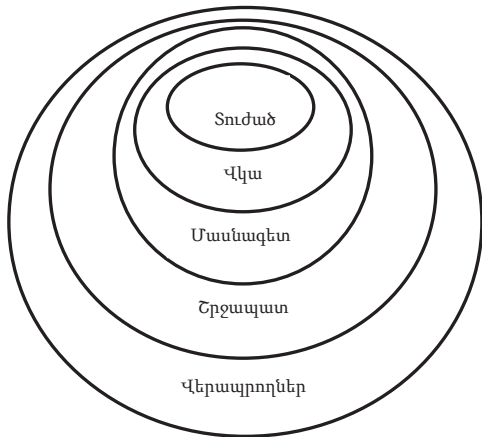
«Շրջապատի» բաղադրատարրը անձանց այն ամբողջությունն է, որը չի ենթարկվել տվյալ արտակարգ իրավիճակին, բայց ելնելով իր նախորդ փորձից կամ տեղեկատվության միջոցներից ձևավորում է իր ուրույն դիրքորոշումներն ու կարծիքը տվյալ արտակարգ իրավիճակի մասին և ներկայանում է դիտորդի դերում հանդես եկող սուբյեկտի կարգավիճակով: Դիտորդի սոցիալական ակտիվության/պասիվության աստիճանը հաճախ կապակցված է շրջապատի ենթակառուցվածքով՝ ըստ ներքին և արտաքին շրջապատի սահմանումների: Առաջին սահմանումը ընդգրկում է տուժողի և տուժողի դերում ներկայացող վկայի անմիջական, հարազատ շրջապատի բաղադրատարրը, իսկ երկրորդը՝ հասարակական կարծիքի միջոցով ներկայացող և տուժողի հետ անմիջապես առնչություն չունեցող համայնքը կամ արտաքին աշխարհը:

Վերջապես, «վերապրողների» սոցիալական խումբը հանդես է գալիս որպես սոցիալական միջավայրի տարածաժամանակային բաղադրատարր: Դա արտակարգ իրավիճակը վերապրած անձանց սերունդներն են և ազգաբնակչության այն հատվածը, որը պահ-

պանել է տվյալ հոգեկան ու ֆիզիկական տրավմայի մասին հիշողությունը: Այլ խոսքերով, վերապրողների խումբը արտաքին շրջապատի հատկանիշներով օժտված միջավայրն է, բայց այլ տարածաժամանակային կտրվածքի մեջ: Եվ եթե արտակարգ իրավիճակի ընթացքում հանդես եկող արտաքին շրջապատը ձևավորվում է տվյալ իրավիճակի ժամանակակիցներից, ապա վերապրողների բաղադրատարրը ներկայացվում է տվյալ իրավիճակի մասին հավաքական հիշողության առկայության հանգամանքով: Որպես օրինակ՝ բերենք 1988թ. Սպիտակի ավերիչ երկրաշարժի կամ 1915 թ. Հայոց Ցեղասպանության օրինակները: Միանշանակ կարելի է եզրակացնել այդ դեպքերի ժամանակակիցների և հետագա վերապրողների

ընկալումների, ինքնագիտակցության ու արժեքների տարբերությունը: Առաջին բաղադրատարրի սուր էմոցիոնալ ընկալումներն ու սուբյեկտիվիզմը վերապրողների մոտ փոխարինվում են իրենց ժամանակին համահունչ ընկալման և արժևորման սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկություններով:

Սոցիալական աղապտացիայի միջավայրի բաղադրատարրերի գրաֆիկական պատկերը ցույց է տալիս թե սուբյեկտայնության սկզբունքը, թե ժամանակային: Ներկայացված միավորները ներկայացնում են միջավայրի շերտավորումը ըստ դիպվածայնության հանգամանքի՝ սկսած արտակարգ իրավիճակի կիզակետում գտնվող տուժողի մակարդակից մինչև տվյալ իրավիճակն վերապրած սերունդները:



Անձի սոցիալական աղապտացիայի միջավայրի գրաֆիկական պատկեր

Ելնելով միջավայրի վերոնշյալ բնութագրումներից մատնանշվում են արտակարգ իրավիճակում սոցիալական աղապտացիայի միջավայրի այնպիսի հատկություններ, ինչպիսիք են՝ դիպվածայնությունը, հանկարծակիությունն ու տեղայնությունը: Այդ հատկությունները վերաբերում են կոնկրետ իրավիճակին, բնութագրում են որոշակի վայրում ու ժամանակի մեջ տեղ գտած արտակարգ դեպքերը: Նման հատկություններ

ի ի հայտ գալը վկայում է միջավայրի արտակարգ կացության կտրուկ արտահայտվածության մասին:

Սոցիալական միջավայրի արտակարգ հատկությունների կրկնելիության կամ շարունակականության դեպքում գործ կունենանք ճգնաժամային իրավիճակի կամ դժվար կենսական իրադրությունների պատկերի հետ՝ իրեն բնորոշ դիպվածայնության երկարաձգման հատկությամբ:

Սոցիալական ադապտացիայի միջավայրի թվարկած հատկություններից բացի՝ առանձնացվում է ադապտացման միջավայրի կենսագրական հատկությունը, որը բնորոշում է կենսագործունեության արտակարգ պայմանները և վերաբերում է հիմնականում սոցիալական միջավայրի բաղադրատարրերից միջնորդ-մասնագետների սոցիալական խմբին:

Արտակարգ իրավիճակները խախտում են անձի և միջավայրի միջև գոյություն ունեցող հավասարակշռությունը և աղբյուր են ֆիզիոլոգիական, հոգեբանական ու սոցիալական տարաբնույթ բարդությունների ու խնդիրների [18]: Ադապտացիայի սոցիալական միջավայրի նման խախտումները կարող են բնութագրվել նաև ըստ իրադրության սուբյեկտիվ և օբյեկտիվ դժվարության կամ էքստրեմալության: Որոշ հեղինակներ այդ տարանջատումը կապում են

անձի կողմից տվյալ իրադրության կամ իրավիճակի սուբյեկտիվ գնահատականի հետ [3; 11]: Արտակարգ պայմանների ընկալման բնույթն ու առանձնահատկությունները տարբերվում են ըստ այն նշանակության, որը տրվում է տվյալ իրավիճակին [9]: Այն իրավիճակները, որոնք անձին ներկայացնում են իր ադապտիվ պոտենցիալը գերազանցող պահանջներ, իրենց մեջ պարունակում են կամ մարտահրավեր, կամ վտանգ իր կյանքին ու առողջությանը:

Այսպիսով՝ միջավայրի հետ անձի փոխհարաբերությունների ու սոցիալական նորաստեղծ պայմաններին ու դժվարություններին հարմարվելու վերաբերյալ տարբեր հայեցակարգերն ու գիտատեսական մոդելները ուշադրությունը կենտրոնացնում են սոցիալական միջավայրի տարբեր օբյեկտիվ կամ սուբյեկտիվ գործոնների վրա, որոնք նպաստում են հարմարման գործընթացին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Մկրտումյան Մ., Արտակարգ իրավիճակների հոգեբանություն, Երևան, 2013
2. Андреева Г.М., Социальная психология, М., 1999, 375 с.
3. Анциферова Л.И., Личность в трудных жизненных условиях // Психологический журнал, 1994, с.3-18
4. Барулин В.С. Социально-философская антропология. М.1994, с.90
5. Беребин М.А. К вопросу терминах, связанных с феноменологией психической адаптации // Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность: материалы Сибирского психологического форума. 16-18 сентября 2004 г. Томск: Томский государственный университет, 2004. с. 341-345
6. Браун Дж., Психология Фрейда и постфрейдисты / пер. с англ./, М., 1997, 304 с.
7. Лотман Ю.М., К построению теории взаимодействия культур, в кн.: Лотман Ю.М., Семиосфера, СПб., 2001, 341 с.
8. Маслоу А., Теория человеческой мотивации. СПб.: Евразия, 1999, с.75
9. Муздыбаев К., Стратегия совладания с жизненными трудностями,- Журнал социологии и социальной антропологии. Т.1, Вып. 2. 1998
10. Налчаджян А.А., Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии), Ереван, 1988
11. Нартова-Бочавер С.К. «COPING BEHAVIOR» в системе понятий психологии личности // Психол. журн., Т. 18, 1997, № 5, с. 20 – 30
12. Нартова-Бочавер С.К., Понятие “психологическое пространство личности”: обоснование и прикладное значение; Психологический журнал, том 24, #6, 2003, “Наука”, Москва, с.25-27
13. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Государственное учебно-педагогическое издательство, Москва – Ленинград, 1932г
14. Социальная идентификация личности./Под.ред. В.А. Ядова – М.:РАН История социологии., 1993, с.89
15. Щепанский Я. Элементарные понятия социологии, М.: Прогресс. 1969
- 16.

17. Greenfield P. and Bruner S., Culture and Cognitive Growth. In: Goslin (ed.) Handbook of Socialization Theory and research. Chicago: RandMcNally, 1969, 623 p.
18. Hartmann H., Ego-Psychology and the Problem of Adaptation. N.Y., 1950, 740p.
19. Lasarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping, N.Y., 1984, 235 p.
20. Robert A. LeVine, Culture, Behavior and Personality. An Introduction to the Comparative Study of Psychosocial Adaptation..Chicago, 1974, 362p.
21. Spiro M.E., Social Systems, Personality and Functional Analysis. In: Kaplan, B. Studying Personality Cross-Culturally. Evanston, Ill.: Row, Peterson, 1961, 460p.
22. Tajfel H. and Turner J. C., The social identity theory of inter-group behavior, In S. Worchel and L. W. Austin, Psychology of Intergroup Relations, Chigago, 1986, 485p.
23. Whiting John W.M. and Child I.L., Child Training and Personality: A Cross-Cultural Study, New Haven: Yale University Press, 1953, 575p.

ХАРАКТЕРИСТИКА СРЕДЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

НАИРА АКОПЯН

доктор психологических наук, профессор

АРЕВИК ЕРИЦЯН

*Главный инструктор по ПР, Центр кризисного управления МТУЧС РА,
лейтенант спасательной службы*

В статье представлены вопросы изучения среды социальной адаптации личности. Указываются такие признаки чрезвычайной среды социальной адаптации как окказиональность, внезапность и локальность. Посредством различных подходов и научно-теоретических моделей, относящихся к взаимоотношениям личности и его среды и адаптации к новым социальным условиям, представляются различные объективные и субъективные факторы социальной среды, содействующие процессу социализации личности.

CHARACTERISTICS OF SOCIAL ADAPTATION ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF PERSON SOCIALIZATION

NAIRA HAKOBYAN

Doctor of Psychological Sciences, Professor

AREVIK YERITSYAN

*Senior Instructor of PR, Crisis Management Centre of MTAES of RA, R/S Lieutenant, Researcher of the
Chair of Psychology, RA State Management Academy*

The article presents the issue of person's social adaptation environment. Some features of the environment of social adaptation, such as eventuality, suddenness and locality are pointed out. Due to several approaches and scientific models concerning to the relationship between the person and his environment some objective and subjective factors of social environment are presented in the article. The article reveals person's adaptation to the new social conditions as well.

ՍԵՌԱԴԵՐԱՅԻՆ ՆՈՒՅՆԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԵՎ ՆՈՒՅՆԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԴԵՍՏՐՈՒԿՑԻԱՅԻ ՀԻՄՆԱՀԱՐՑԵՐԸ ԴԵՌԱՀԱՍՈՒԹՅԱՆ ՇՐՋԱՓՈՒԼՈՒՄ

Հոդվածում ներկայացված և քննարկված են սեռադերային նույնականացման գործընթացները և սեռադերային նույնականացման ձևավորման սոցիալական կողմի կարևորությունը: Այստեղ քննարկված են նաև դեռահասության սեռահասունացման գործընթացների կարևորությունը և սեռադերային դեստրուկցիայի դրսևորման առանձնահատկությունները:

Հանգուցային բառեր – սեռադերային, նույնականացում, դեստրուկցիա, օբյեկտ, դեռահասություն, սեռահասունացում, սոցիալիզացիա:

Սեռադերային նույնականացման հարցի վերաբերյալ գոյություն ունեն բազմաթիվ մոտեցումներ: Սեռային դերերը, մշակույթում ընդունված սեռադերային տարբերակումները երեխան ընկալում է մեծահասակների հետ շփման և հաղորդակցման ընթացքում: Կենսաբանական նախադրյալներով պայմանավորված շրջապատողները սկսում են փոխհարաբերություններ հաստատել ըստ համապատասխան սեռի և նպատում են հոգեբանորեն սեռային տարանջատման գործընթացին և սեռային սոցիալիզացիայի գործընթացին:

Ձ. Մանին, ընդունելով սեռական տարբերությունների հարցում կենսաբանական ծրագրավորումը, սեռական նույնության ձևավորման գործում մեծ տեղ է տալիս դաստիարակությանը: Նա գտնում է, որ սեռական պատկանելիությունը ձևավորվում է դաստիարակու-

թյան ազդեցությամբ, այլ ոչ թե կենսաբանական մեխանիզմով և բացատրում է, որ ծնվելուց հետո, կախված սեռական օրգանների տեղադրությունից տարբերվում են դաստիարակության ձևերը: Եթե տղային դաստիարակեն և վերաբերվեն որպես աղջիկ նա կդառնա աղջիկ և հակառակը [12]:

Դ.Ն. Իսաելը, Վ.Ե. Կագանը նույնպես գտնում են, որ հիմնվելով կենսաբանական տվյալների վրա՝ ձևավորվում է երեխայի նկատմամբ որոշակի վերաբերմունք:

Ծնողների և շրջապատի վերաբերմունքը որպես այս կամ այն սեռի երեխայի, ձևավորում է երեխայի մոտ սեփական մարմնի մասին պատկերացում և առաջնային նույնականացում: Հետագայում գիտակցված թե անգիտակցված՝ երեխան ընդօրինակելով իր սեռի ծնողին, հեքիաթի հերոսներին, ինչպես նաև խաղային գործունեության մեջ սկսում է ընկալել մի շարք կանացի և տղամարդու բնութագրիչներ: Աստիճանաբար սկսում են յուրացնել գիտելիք իրենց կենսաբանական կողմը հասկանալու համար: Եթե անատոմիական կողմը հասկանալը տևում է կարճ, ապա հոգեբանական յուրահատկության յուրացումը, այսինքն կանացիության և տղամարդկության մասին պատկերացումները, ավելի երկար ժամանակահատված է ընդգրկում [3]:

Այսինքն սեռի հասկացության հոգեբանական յուրահատկության ձևավոր-

րումը սոցիալական բնութագրիչ է, որը տեղի է ունենում դաստիարակության, սոցիալական փոխազդեցության համատեքստում և ընդհանուր առմամբ կարող ենք ասել, որ դրա արդյունքում է ձևավորվում սեռին համարժեք կամ ոչ համարժեք վարքագիծ:

Սեռային նույնականությունը մարդու հետաքրքրությունների, պատկերացումների, դերերի և վարքի համապատասխանությունն է առնականության և կանացիության հասարակական չափանիշներին:

Համաձայն Սերվտեռվայի և Կոլեստվայի սեռական նույնականացումը ինքնագիտակցության միասնությունն է և անհատի վարքն է, որով անհատը իրեն դասում է որոշակի սեռին և տվյալ սեռի նկատմամբ սպասումներին համապատասխան է կողմնորոշվում [2, էջ 20]:

Նույնականացման մեխանիզմը սովորաբար բացատրվում է ընտանիքում երկու սեռի ծնողական կերպարների հետ ունեցած հարաբերության ձևից և գերակայող դիրքերից:

Հոգեվերլուծությունը նույնականացումը դիտարկում է որպես վաղ շրջանում ձևավորված հուզական կապ այլ մարդու հետ: Փոքրիկ տղան հատուկ հետաքրքրություն ունի իր հոր նկատմամբ, ուզում է դառնալ նրա նման, քանի որ հայրը դառնում է նրա իդեալը: Այս նույնականացման հետ մեկտեղ տղան սկսում է մորը որպես հենարան ընկալել: Առաջանում է 2 հոգեբանական տարբեր կապեր՝ մորը վերաբերվում է որպես սեքսուալ օբյեկտ, հորը կերպար, որին նմանակում է: Հոգեբանական կապերի արդյունքում առաջանում է էդիպյան բարդույթ: Տղան նկատում է, որ մորը հասնելու ճանապարհին հայրը խանգարում է և նմանակելու գործընթացը թշնամական բնույթ է ստանում, որը դրսևորվում է հորը փոխարինելու ձգտումով [9, էջ 488]:

Ն. Թոդորոն նույնականացման մեխանիզմը փորձում է մեկնաբանել ըն-

տանիքում մոր գերակայող դիրքերից: Համաձայն նրա նույնականացումը տղայի և աղջկա համար տարբեր ձևով է տեղի ունենում, քանի որ առաջին խնամքը կատարում է կինը [10, էջ 206]:

Երկու սեռերի երեխաներն էլ սկզբում նույնականացվում են մորը, քանի որ մոր դերը տղամարդու համեմատ ավելի տեսանելի է: Այստեղ տղամարդու զարգացումը ավելի բարդ է քան կնոջ դերը: Տղան պետք է կատարի նույնականացման փոփոխություն: Տղան որպեսզի իրեն զգա տղամարդ պետք է իրեն տարանջատի մորից, որը աղջկա համար կարևոր չէ: Ավելի շատ ինչով հաստատվում է տղամարդկայնությունը, հակառակն է կանացիության: Այսինքն տղան այս ճանապարհը անցնում է կանացիության մերժումով:

Աղջկա համար տեղի է ունենում անձնային նույնականացում մորը, որով հետո մոր հետ կա անձնային հարաբերություն, որը վաղ առաջնային կապում է առաջացել, այսինքն նա գիտի ինչ է նշանակում լինել կանացի [10, էջ 207 – 209]:

Գ. Համաչեկը անդրադառնով սեռային տիպականացմանը, համադրում է այն սեռային նույնականացման հետ: Նա գտնում է, որ եթե նույնականացումը տեղի է ունենում անգիտակցական մակարդակում և երեխայի վարքը պայմանավորված է իր համար կարևոր անձի վարքով, սեռային տիպականացման ընթացքում գիտակցական մակարդակում տեղի է ունենում վարքի մոդելավորում և կրկնօրինակում:

Ելնելով այս տեսակետից նա գտնում է, որ դեռահասության փուլը կարևորագույն, և վճռորոշ է վերջնական նույնության ձևավորման համար, երբ դեռահասը տարբեր փորձարկումներով հասկանում է իր սեռադերային կերպարը:

Այս մտեցումներում առաջ են քաշվում երեխայի համար կարևոր անձի հատկապես ծնողների հանդեպ ունեցած

հարաբերությունները, հուզական կապը, ընդօրինակումը ինչպես նաև գիտակցական վերաբերմունքը իր վարքի մոդելավորման և կրկնօրինակման նկատմամբ: Սեռադերային նույնականացումը սկսվում է վաղ տարիքից և այն սոցիալական գործընթաց է, այսինքն կարևոր է նույնականացման օբյեկտի առկայությունը, նրա նկատմամբ ունեցած վերաբերմունքը և հուզականությունը:

Նույնականացման գործընթացները տարիքային տարբեր փուլերում ունենում են տարբեր դրսևորումներ: Նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքում այն արտահայտվում է ավելի շատ երեխայի խաղերում, երբ աղջիկ երեխան մայրիկի դերն է իրականացնում, խնամում է փոքրիկին, կանացի պարագաների նկատմամբ հատուկ հետաքրքրություն է ցուցաբերում իսկ տղա երեխան խաղում է ավտոմեքենաներով, զենքերով, զինվորի կամ հայրիկի դերերն է խաղարկում:

Սակայն դեռահասության փուլում սեռահասունացումով պայմանավորված սեռադերային նույնականացման գործընթացները և սեռադերային դրսևորման առանձնահատկությունները դառնում են որոշիչ ինքնագիտակցության վերակառուցման մեջ և իրական հարաբերություններում կարգավորիչ ֆունկցիա են իրականացնում:

Ի.Ս.Կոնը նշում է, որ դեռահասության փուլում հորմոնալ աճը փոփոխություն է առաջացնում մարմնի կառուցվածքում, առաջացնում է նաև սեքսուալ ապրումներ, իսկ ֆիզիկական և հոգե-սեքսուալ անհամաչափ զարգացումը խթանում է դեռահասին նորովի գնահատել ու իմաստավորել սեռական և սեքսուալ նույնությունը՝ սոմատիկ, հոգեբանական, վարքային բոլոր դրսևորումներով: Պուրեթատությունը որակապես փոխում է սեռական ինքնագիտակցությունը [6, էջ 200]:

Համաձայն Դ.Վ. Կոլեսովի և Ն. Բ. Սելվերովայի մարդու սեռի խնդիրները

հանդիսանում են սեռահասունացման խնդիրները, որը սկսվում է դեռահասություն փուլում: Եվ դրա համար նրանք կարևորում են սեռական հասունացման մասին ճիշտ պատկերացումները, որոնք սեռի խնդիրների տեսանկյուններն են բացահայտում [5, էջ 33 – 34]:

Ելնելով այդ տեսակետից նրանք սեռական հասունացումը դիտարկում են, որպես գործընթաց, որի արդյունքում օրգանիզմը հասնում է կանացի և տղամարդկային սեռին պատկանելու բարձրագույն աստիճանին [5, էջ 35– 36]:

Դեռահասության փուլում սեռահասունացման կարևորագույն գործընթացը, որպես սեռադերային պատկանելիության ձևավորման և դրսևորման հիմնարար նախապայման դեռահասները փորձում են իրական հարաբերություններում դրսևորել իրենց սեռական նույնությունը, վարքային և դերային առանձնահատկությունները:

Համաձայն Ու.Մաստերսի, Վ.Ջոնսոնսի, Ռ.Կոլոդնիի դեռահասների սեռական վարքի զարգացումը պայմանավորված չէ բնագրային սեռական հակումներով, այլ դեռահասների այն պատկերացումներով, թե ինչպես պետք է պահեն իրենց շրջապատում դրականորեն ընկալվելու համար: Դեռահասները իրենց պատկանելիությունը արական կամ իգական սեռին ապացուցում են, դրսևորում են հետերոսեքսուալ վարքի հաստատված չափանիշներով: Այս տարիքում սեռական դերի կատարումը ավելի վառ է արտահայտվում քան ավելի վաղ տարիքի երեխաների մոտ: Եթե վաղ տարիքում այն ընկալվում է որպես ապագա վարքի խաղ կամ փորձարկում, այս փուլում այն իրական է դառնում: Սեռական դերի կատարման կանոնները բարդանում են, իսկ հասարակական պատիժը խստանում: Տղա դեռահասները ձգտում են հաջողություն ունենալ սպորտում, ցուցաբերում են հետաքրքրություն աղջիկների նկատմամբ և սեքսուալ հարցերում: Եթե տղան այս փուլում փորձում

է շեղվել նշված օրենքներից, իր հասցեին ծաղրանքի խոսքեր է ուղղվում և կարող են ընկալվել պոտենցիալ համասեռամուլներ: Աղջիկները այլ խնդրի հետ են բախվում և առաջնահերթ է դառնում գրավչության ու մայրության չափանիշը [7]:

Ինչպես նշում է Ս. Խուդոյանը ինքնագիտակցության արթնացում է տեղի ունենում: 3 տարեկանում արթնացած ինքնագիտակցությունը, նորից է արթնանում դեռահասության փուլում: Համաձայն Ս. Խուդոյանի տեսակային դիֆֆուզ ինքնագիտակցության մեջ սկսում է տարբերակվել սեռային կողմը: Դեռահասը սկսում է ընկալել իրեն որպես կին կամ տղամարդ: Մինչ այդ տարիքը ևս առկա են սեռային ինքնագիտակցության առանձին կողմեր, սակայն դրանք արտաքին ձևական հատկությունների վրա են հանդես գալիս: Մինչ այդ երեխային սովորեցնում են սեռադերային վարքի նորմերը, սակայն սեռադերային ինքնագիտակցության աֆեկտիվ կողմը բացակայում է: Նա գտնում է, որ ինքնագիտակցության աֆեկտիվ բաղադրության մեջ ընդգրկված է բացի մարդու վերաբերմունքից նաև ես-ի զգացողությունը, զգացական ընդհանրացումը: Այսինքն դեռահասը ունի արդեն տղամարդու կան կնոջ կերպարի զգացողություն: Բացի դրանից նա ինքնագիտակցության ձևավորումը բնութագրում է, որ այն ինտերիոգեկան փուլից թևակոխում է ինտրահոգեկան փուլ: Այսինքն եթե մինչև դեռահասության տարիքը սեռադերային վարքը ձևավորվում էր ինքնաբուխ ձևով, երեխան նպատակաուղղված գործունեություն չէր կատարում իր սեռի մեջ կայանալու կամ էլ սեռադերային վարքի նորմերը յուրացնելու նպատակով, ապա դեռահասության փուլում դեռահասի համար այս խնդիրները դառնում են հրատապ: Վ. Ե. Կազանը նույնպես կարևոր է համարում հոգեսեքսուալ սոցիալիզացիայի՝ ընտանիքի և հասակակիցների դերը և

փորձում է բացատրել սեռադերային սոցիալիզացիայի բացասական հետևանքները: Հատկապես կարևորում է դաստիարակությունը, որը պետք է լինի շատ ձկուն: Նա գտնում է, որ տղաները մասայական ճնշման են ենթարկվում: Տղաների դաստիարակությունը կանացի մի ձեռքից մյուս ձեռքն է անցնում: Այսինքն մասկուլինության նկատմամբ պահանջը բախվում է սոցիալական խոչընդոտին, որը առաջացնում է կամ սեռադերային լարվածություն կամ կորցնում է սեռադերային կողմնորոշումը: Դրա հետ մեկտեղ քչանում են նաև աղջիկների նկատմամբ ֆեմինիստության պահանջները և աղջիկների սեռադերային կողմնորոշումը ավելի մասկուլինացված է դառնում [4]:

Հասարակական պահանջների ոչ բավարար պայմանները, մոտեցումները, հարաբերությունների խաթարումները կարող են նպաստել սեռադերային վարքի և կարծրատիպերի փոխակերպումներին և խաթարումներին, որը նույնպես տարիքային տարբեր փուլերում ունենում է իր զարգացման և դրևորման առանձնահատկությունները: Հետևաբար նույնականացման օբյեկտ հանդիսացող ծնողական կերպարի նկատմամբ բացասական վերաբերմունքը, հուզական կապի խաթարվածությունը կամ ընդհանրապես օբյեկտի բացակայությունը հանգեցնում են նույնականացման գործընթացի դեստրուկցիաների, որոնք տարակերպ դրևորումներ են ունենում: Ուստի արտաքին հոգեբանական գործոնները ունեն առաջնային և կարևորագույն նշանակություն նույնականացման գործընթացը մեկնաբանելու և կանխորոշելու համար: Կարող ենք ասել, եթե անբավարար են սեռային սոցիալիզացիայի պայմանները, իհայտ են գալիս արդեն իսկ սեռադերային դեստրուկտիվ վարք, փոխակերպված դերեր և կարծրատիպեր, որի արդյունքում արական սեռի ներկայացուցիչներին բնորոշ են դառնում իզակական սեռին համարժեք

վարքային ձևեր, դերեր, պատկերացումներ և հակառակը՝ իգական սեռի ներկայացուցիչներին բնորոշ է դառնում արական սեռին համարժեք վարքային ձևեր, դերեր, պատկերացումներ, որը դեռահասության փուլում ունենում է իր յուրատիպ դրսևորումները:

Սեռային նույնականության խանգարումը կամ դեստրուկցիան հակառակ սեռի հետ ուժեղ և կայուն նույնականացման ձգտումն է, որն ուղեկցվում է սեփական սեռի նկատմամբ անհարմարվողականության զգացողությամբ: [11 էջ 493]:

Սեռադերային նույնականացման հասարակական պահանջների և ձևավորման ներքին մեխանիզմների ինչպես նաև դրանց հնարավոր խանգարումների գործընթացի մասին ուսումնասիրությունները համարվում են նաև բժշկական ոլորտի խնդիրներ: Անդրադառնալով արդեն իսկ խանգարման դրսևորումներին, մեզ առավել հետաքրքրում է DSM VI TR-ում ներառված սեռային նույնականացման խանգարման ախտորոշիչ խմբերը, որում առանձնացված է Ա չափանիշը, ինչը ուժեղ և կայուն նույնականացումն է հակառակ սեռի հետ, և ոչ թե հակառակ սեռին բնորոշ մշակույթային առավելություններ ունենալու ցանկություն:

Երեխաների շրջանում խանգարումն արտահայտվում է թվարկված դրսևորումներից նվազագույնը չորսով:

- Պարբերական ցանկության արտահայտում հակառակ սեռ դառնալու, կամ պնդում լինելու հակառակ սեռի ներկայացուցիչ:

- Տղաների շրջանում հակառակ սեռի հագուստների նախընտրություն կամ կանացի հագուստի նմանակում, աղջիկների շրջանում՝ միայն կարծրատիպային հագուստ կրելու պնդում:

- Դերային խաղերում հակառակ սեռի դերերի մշտական նախընտրություն կամ հակառակ սեռի լինելու մշտական ֆանտազիաներ:

- Հակառակ սեռին բնորոշ խաղերին և զբաղմունքներին մասնակցության բուռն ցանկություն:

- Հակառակ սեռի խաղընկերների արտահայտված նախընտրություն:

Դեռահասաների և մեծահասակների շրջանում Ա չափանիշով խանգարումն արտահայտվում է հետևյալ ախտանիշներով

.Հակառակ սեռի լինելու ցանկություն, հաճախակի ներկայացում, իբրև հակառակ սեռի ներկայացուցիչ, հակառակ սեռի նման ապրելու ցանկություն կամ նման վերաբերմունք ստանալու ցանկություն, հակառակ սեռին բնորոշ զգացմունքներ և հակազդումներ ունենալու խոստովանություն:

Բ չափանիշով խանգարումը դրսևորվում է սեփական սեռի նկատմամբ մշտական անհարմարության կամ սեռային դերի հետ անհամապատասխանության զգացումով:

Երեխաների շրջանում խանգարումը արտահայտվում է ներքոհիշյալ թվարկումներից որևէ մեկով:

Պնդումներ տղաների շրջանում, որ իր սեռանդամը և ամորձիները զգվելի են կամ պետք է անհետանան, կամ պնդումներ, որ ավելի լավ կլիներ սեռանդամ չունենալ, խուսափում կոպիտ մրցակցային խաղերից և մերժում արական խաղալիքներին, խաղերին, զբաղմունքներին:

Աղջիկների շրջանում հրաժարվում են նստած դիրքով միզել, ցանկություն, որ ունենան սեռանդամ, դաշտան և զարգացած կրծքագեղձեր չունենալու ցանկություն, խուսափում նորմատիվ իգական հագուստից:

Բ չափանիշով խանգարումը դեռահասաների և մեծահասակների շրջանում արտահայտվում է առաջնային և երկրորդային սեռական հատկանիշների հետ պայքարելու ձգտումով կամ համոզմունք, որ ինքը սխալ սեռով է ծնվել:

Գ չափանիշով խանգարումը չի համընկնում ֆիզիկական ինտերսեռական

վիճակի հետ:

Գ չափանիշով խանգարումը առաջացնում է կլինիկորեն նշանակալի դիսթրես կամ սոցիալական, աշխատանքային կամ գործունեության այլ ոլորտի խաթարում [1]:

Այս դասակարգումը բժշկական մոտեցումն է ներառում և կլինիկորեն հստակեցված չափորոշիչներ են, որոնք մեր ուսումնասիրության համար ընդամենը օժանդակող դեր են կատարում:

Հոգեբանական վերլուծությունները այս խնդրի առնչությամբ մեզ առավել են հետաքրքրում և Կախված սեռային նույնականացման խանգարման արտահայտվածությունից Վ.Ե. Կագանը տարանջատում է

1. Հարմարվողական ռեակցիայով ուղեկցվող մասկուլինության և ֆեմինիտության համահարաբերակցության անհատական ձևը:

2. Սեռադերային կոնֆլիկտ, որը դրուևորվում է անձնային մակարդակում ներոտիկ տիպի հակազդման ձևով, որպես իրական կամ թվացող անհամապատասխանություն սեռադերային չափանիշներին:

3. Սեռային նույնության կոնֆլիկտ, որպես ակտիվ, գիտակցված հակադրություն, երբ զգում է իրեն հակառակ սեռի ներկայացուցիչ: Անձնային հակազդման ձևը ընդ որում կրում է ուղղորդված ակտիվ հարմարվողական բնույթ և հակված են օրինականացնել հակառակ սեռի պատկանելիության ապրումը [1, էջ 150]:

Բերն Բելենկուրը բացահայտել է նաև, որ գենդերային կարծրատիպի խանգարումը առաջացնում է տարաբնույթ ատոտոագրեսիայի ձևեր՝ սուիցիդալ փորձ, ադիտիվ վարք՝ նարկոտիզացիա, ակոհոլիզմ [1, էջ 150]:

Կարևոր ենք համարում անդրադառնալ նաև Գ. Մ. Վասիլչենկոյի հոգեսեռական զարգացման խանգարումների ուսումնասիրմանը, որտեղ նա քննարկում է սեռադերային վարքի փոխակերպում

հասկացությունը, համաձայն որի թեև պահպանված է սեռային ինքնագիտակցությունը, սակայն ձևավորվում է սեռադերային վարք, որը հատուկ է հակառակ սեռին:

Սեռադերային վարքի փոխակերպման ժամանակ սեռային ինքնագիտակցության խանգարումը ախտոզեն գործոնի համար միայն ֆոն է դառնում: Հիմնականում այն հիմնավորում է ծնողների դաստիարակության աղավաղումով, երբ երեխային վերաբերվում են որպես հակառակ սեռի ներկայացուցիչ, ինչպես նաև ընտանիքում առկա սեռական դերերի խանգարումով (հեղինակություն և գերակայություն վայելող մայր, ենթարկվող հայր, անլիարժեք ընտանիքներ, որտեղ մայրը տղային մեծացնում է կանացի սկզբունքներով, իսկ աղջիկների դեպքում, երբ բացակայում է մայրական սերը, որի արդյունքում առաջանում է կնոջը ոչ հատուկ ագրեսիվություն, կոպտություն):

Այսինքն նա սեռադերային վարքի փոխակերպումը բացատրում է հոգեբանական խանգարումներով և փորձում է համեմատել տրանսեքսուալության հետ: Հիմնական տարբերակիչ հատկանիշը առանձնացնում է այլ սեռին պատկանելիության զգացողությունը, որը բնորոշ է տրանսեքսուալությանը:

Նա գտնում է, որ սեռադերային խանգարումը սկսվում է դերային խաղերում, երբ աղջիկը խաղում է ավտոմեքենաներով, կովում է տղաների հետ, վերցնում է հոր, ամուսնու կամ եղբոր դեր: Տղաները ավելի փափուկ, կանացի դերեր են ընտրում, խուսափում են կոնֆլիկտներից:

Նա գտնում է, որ սեռադերային խանգարումների ժամանակ ձգտում են հակառակ սեռի հագուստների, սրանով արտահայտվում է ձգտումը հակառակ սեռին, չնայած ինքնանույնացումը պահպանված է և առկա չէ տեքսուալ գունավորում: Այս խանգարումների դեպքում իգական սեռի ներկայացուցիչները անտարբեր են իրենց սեռի նկատմամբ կամ

դրսևորում են նեգատիվ վերաբերմունք և չունեն ընդհանուր հետաքրքրություններ: Քանի որ խանգարված չէ սեռային ինքնագիտակցությունը իրենց կին են զգում և չեն ամաչում սեփական մարմնից: Սակայն շփվում են միայն հակառակ սեռի հետ և վարքում տղայական ոճ է գերակայում, կառուցում են միայն ընկերական փոխհարաբերություններ, որի արդյունքում հոգեսեքսուալ զարգացումը հասպաղում է: Արական սեռի հետ միայն գործնական շփում են հաստատում և սեռերի փոխհարաբերությունը ընկալում են որպես մեղք: Շատ դեպքերում քանի որ խոչընդոտները բացակայում են հակառակն է լինում, սեռադերային փո-

խակերպումների դեպքում շուտ են մտնում սեռական կապի մեջ, որը սկսվում է դեռահասության փուլից [8]:

Սեռադերային դեատրուկցիաները ձևավորվում են սոցիալիզացիայի անբավարար պայմաններում, երբ խաթարվում է նույն սեռի կերպարի հետ հուզական կապվածությունը, ընդօրինական գործընթացը, անբավարար են սեռային նույնացման գործընթացին նպաստող փոխհարաբերությունները, հաղորդակցման ձևերը: Սեռադերային նույնականացման դեատրուկցիաները վառ դրսևորվում են սեռահասունացման գործընթացով պայմանավորված դեռահասության փուլում:

ՊՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ильин Е. П. Пол и гендер. – СПб.: Питер, 2010. – 688с
2. Исаев Д. Н., Каган В. Е. – Психогигиена пола у детей – Л. : Медицина, 1986. – 336с
3. Исаев Д.Н., Каган В. Е. – Половое воспитание и психогигиена пола у детей. – Л.: Медицина,1979. – 184с
4. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. Педагогика . М. , 1991
5. Колесов Д.В., Сельверова Н.Б. Физиолого – Педагогические аспекты полового созревания. М., §Педагогика], 1978. – 224 с.
6. Кон И.С. – Введение в сексологию. – М.: Медицина. 1989.– 336 с
7. Мастерс У. Джонсонс В. Колодни Р. Основы сексологии. Издотелство мир, 1998 с. 721
8. Сексопатология: справочник/ под ред. Г.С.Василченко/. 1990. – М., Медицина с.576
9. Фрейд З. Индентификация.В.кн.психология самосазнания./Под ред.Д.Я.Райгородского.Самара, БАХРАМ–М, 2000,с.488 – 493
10. Чодороу Н. Воспроизводство материнства: Психоанализ и социология гендера/ М-РОССПЭН, 2006 – 496с
11. American Psychiatric Assosiation. 2005. Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders. Washington, DC: Am. Psychiatr. Assoc. 4th ed., text. Rev
12. Money J., Ehrhardt A.A.Man and woman, boy and girl. – Baltimore,MD: John Hopkins University Press 1972

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ВОПРОСЫ СЕКСУАЛЬНО-РОЛЕВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ И ДЕСТРУКЦИИ ИДЕНТИФИКАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ПЕРИОДЕ

КАМО ВАРДАНЯН

руководитель научно-исследовательского центра Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доцент кафедры развития и прикладной психологии факультета социальной педагогики и психологии АГПУ им. Хачатура Абовяна, доктор психологических наук, доцент

ЛИЛИТ ХАЧАТРЯН

Психлайф психологический центр

В статье представлены и обсуждены процессы сексуально-ролевой идентификации и важность формирования социальной стороны сексуально-ролевой идентификации. Здесь так же обсуждены важность процессов подросткового полового созревания и особенности деструкции сексуально-ролевого проявления.

ISSUES OF SEXUAL ROLE IDENTIFICATION AND IDENTIFICATION DESTRUCTION IN THE TEENAGE PERIOD

KAMO VARDANYAN

Director of the Scientific Research Center at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor.

LILIT KHACHATRYAN

“PsyLife” Psychological Support Center

The article presents and discusses processes of sexual identification and social importance of accurate formation of sexual identification. The importance of processes of teenagers sexual maturing and peculiarities of sexual destructive behavior are discussed in the article.

Ֆիզիկական կուլտուրայի Հայկական պետական ինստիտուտի հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, հոգեբանական գիտություններ թեկնածու, պրոֆեսոր

ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ ԱՐՄԱՆ

Ֆիզիկական Կուլտուրայի Հայկական Պետական Ինստիտուտի հայցորդ

ՖՈՒՏԲՈՒԼԻ ՄՐՑԱՎԱՐՆԵՐԻ ՈՐՈՇՈՒՄՆԵՐԻ ԿԱՅԱՑՄԱՆ ՎՐԱ ԱԶԴՈՂ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԸ

Հոդվածը կազմված է երկու մասից՝ տեսական և հետազոտական վերլուծություններից: Տեսական մասում տեղ են գտել հայ և արտասահմանցի առաջավոր գիտնականների՝ որոշման ընդունման վերաբերյալ կատարած տեսական և հետազոտական վերլուծությունները: Օրինակներ են բերվել էքստրեմալ աշխատանքային պայմաններում որոշումների կայացման վերաբերյալ ժամանակակից հոգեբանության առաջավոր գիտնականների տեսական դրույթներից: Հետազոտական վերլուծության հատվածում ներկայացվել է 2014 թվականի աշխարհի առաջնության հանդիպումները վարած ֆուտբոլի մրցավարների և Հայաստանի բարձրագույն, առաջին խմբերի, ինչպես նաև պատանեկան առաջնությունները սպասարկող ֆուտբոլի մրցավարների՝ հոգեբանական և հոգեֆիզիոլոգիական պատրաստականության մակարդակի տեսանկյունից թույլ տված սխալների մեր կողմից կատարած համեմատական վերլուծությունը:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ.

Որոշման ընդունում, հուսալիություն, ֆուտբոլի մրցավար, մրցավարական սխալներ, հոգեբանական գործոններ.

Ժամանակակից ֆուտբոլի կարևորագույն բաղադրատարրերից են խաղի տեմպը, ֆուտբոլիստների արագությունը, արագաուժային հնարքները, աշխատանքային ծավալը, տակտիկական գործողությունների (անհատական, խմբակային) քանակը, որոնք ուղեկցվում

են ֆիզիկական և հոգեբանական լարված մրցակցային պայմաններում:

Քանի որ ֆուտբոլի մրցավարը հանդիսանում է ֆուտբոլային հանդիպման անբաժանելի մասը, ուստի նշվածները ուղղակի կամ անուղղակի ձևով կապ ունեն նրա գործունեության հետ: Որքան բարձր է մրցման մակարդակը, այնքան բարդանում է մրցավարությունը՝ թե՛ հոգեբանական, և թե՛ ֆիզիկական պատրաստականության առումով: Ֆուտբոլի (նաև հոկեյի) մրցավարները մեկ խաղի ընթացքում հաղթահարում են շուրջ 15 կմ տարածություն, կորցնում են շատ էներգիա ու նկատելիորեն հոգնում են [*Ղազարյան Ֆ. Գ.*, էջ 61]:

Ֆուտբոլի մրցավարությունը հատուկ նշանակություն է ստանում այն առումով, որ դրա հիմքում ընկած է տարբեր խաղային իրադրություններում, խաղադաշտի տարբեր հատվածներում մրցավարի կողմից իրավիճակի սուբյեկտիվ գնահատումը, և ոչ միշտ է այն ճշգրիտ ու հստակ: Սխալները հիմնականում պայմանավորված են լինում ֆիզիկական բեռնվածության պայմաններում հոգեբանական կայունության անկմամբ: Նշվածը հատկապես նկատելի է բարդ ընթացքով հանդիպումներում և ավելի ակնհայտ է դառնում խաղավերջում, երբ ոչ միայն այն պատճառով, որ ֆիզիկական բեռնվածության ֆոնի վրա հոգեբանորեն լարվում են մրցավարները, այլև երկու թիմերի ֆուտբոլիստների, մարզիչների ու երկրպագուների կողմից շիկացած մթնոլորտ է ձևավորվում

մարզադաշտում: Ակնհայտ է, որ այս գործոնների համալիրը իր ազդեցությունն է ունենում մրցավարական որոշումների կայացման ֆրա: Հոգեբանական հետազոտություններում ի հայտ է բերվել, որ հուզական նման ֆոնը անմիջական ազդեցություն է ունենում կոգնիտիվ (ձանաչողական) պրոցեսների վրա՝ առաջացնելով սխալ որոշումների կանխակալություն:

Ֆիզիկական և հոգեբանական ծանրաբեռնվածության պայմաններում որոշումների կայացման վերաբերյալ հետազոտություններ են արվել կառավարման և ինժեներական հոգեբանությունում, արտակարգ իրավիճակների համակարգում (Դ. Ռ. Հայրապետյան), ինչպես նաև սպորտում (Վոլեյբոլում՝ Վոլկով Ա. Վ): Բարդ իրավիճակներում որոշումների կայացման առումով մեծ աշխատանք են կատարել Տ. Վ. Կորնիլովան, Օ. Կ. Տիխոմիրովը, Վ. Ա. Պլախտիենկոն, Բ. Վ. Լոմովը, Ա. Վ. Կարպովը, Դ. Կանեմանը, Գ. Սահմոնը):

Հետազոտության այս փուլում առաջադրված **նպատակն** էր՝ տարբեր խաղային պայմաններում և տարբեր որակավորում ունեցող ֆուտբոլի մրցավարների որոշումների արդյունավետությունը պայմանավորող հոգեբանական և հոգեֆիզիոլոգիական գործոնների վերլուծությունը:

Ինչպես նշել է Բ. Գ. Անանևը, չափազանց կարևոր է, որ մարդու աշխատանքի հիմնախնդիրն ընդգրկի ոչ միայն աշխատանքային դրդապատճառներ և հարաբերություններ, այլև հոգեֆիզիոլոգիական կազմակերպում, որի հատկություններն են աշխատունակությունը, ընդհանուր օժտվածությունը և հատուկ ընդունակությունը [Ананьев Б. Г 1968, էջ 318–326]:

Մրցավարի աշխատանքը նրա հոգեկան արտացոլման և գործունեության կարգավորման բոլոր մակարդակներում բնութագրվում է հույժ կարևոր խնդրահարույց իրադրությունների զգալի տե-

սակարար կշռով և դրանց հետ կապված որոշման ընդունման գործընթացների էական դերակատարությամբ: Որոշման ընդունման հոգեբանական ուսումնասիրման տարբեր մոտեցումները միավորող միակ հիմքը «բոլոր հնարավոր այլըտրանքներից կատարվող ընտրությունն է», որի միջոցով սուբյեկտը կարողանում է հաղթահարել իրավիճակի անորոշությունը: Ըստ Տ. Կորնիլովայի՝ անորոշությունն իր էությանը հոգեբանական եզրույթ չէ [Корнилова Т. В., 2005, Корнилова Т. В. 2003]: Հեղինակը մատնանշում է ժամանակակից հոգեբանությանը բնորոշ գործունեության ու ակտիվության վրա հենված մոտեցման, համակարգայնության և զարգացման սկզբունքները, որոնց հետ էլ նրա կարծիքով պետք է համադրել որոշման ընդունման հասկացությունների ամբողջական համակարգը:

Որպես յուրօրինակ նորագոյացություն՝ Տ. Կորնիլովան առաջարկում է «դինամիկ կարգավորող համակարգ» հասկացությունը, որը մասնակիորեն ազդում է որոշման ընդունման տարբեր փուլերի և սուբյեկտի վերջնական ընտրության վրա [Корнилова Т. В., 2002]:

Որոշման ընդունման գործընթացը ներառում է մի քանի փուլ. ա) խնդրահարույց իրադրության առանձնացումը կամ խնդրի գիտակցումը, այսինքն՝ պայմանավորող գործոնների և դրանց բովանդակությունն արտացոլող հարցերի որոշումը, բ) խնդրի լուծումը, վարկածների կամ լուծման հնարավոր տարբերակների առաջադրումը, այսինքն՝ լուծման սկզբունքի որոշումը, գ) լուծման ստուգումը՝ պահանջվող արդյունքի նվաճումն ապահովող տարբերակի ընտրությունը, առաջադրված տարբերակների գնահատումը:

Ակնհայտ է նաև, որ նշված փուլերից ցանկացածում տարբեր օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ պատճառներով մրցավարը կարող է թույլ տալ որոշման ընդունման գործընթացի սխալներ:

Որոշ մասնագետների պնդմամբ [Береговой Г. Т., Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. 1978]՝ կախված վարկածներ առաջադրելու և դրանք վերահսկելու գործընթացների հարաբերակցությունից որոշման ընդունումը կարող է լինել իմպուլսիվ (վարկածի առաջադրում առանց վերահսկողության), ռիսկային (մասնակի հսկողությամբ), գգուշավոր (չափից ավելի հսկողությամբ), հավասարակշռված (հավասարեցված) և իներտ (երբ վերահսկումը ձնշում է վարկածների առաջադրումը): Այստեղից պարզորոշ է դառնում, որ որոշման ընդունման գործընթացը բավականին բարդ հոգեբանական ընթացակարգ է, որը որոշում է մարդու գործունեության գործառական հուսալիության մակարդակը: Այս դրույթը բավականին ամբողջական ուսումնասիրվել է Գ. Մ. Ջարակովսկու և Վ. Դ. Մագազինիկի աշխատանքում [*Зараковский Г. М., Магазинник В. Д.* 1981], ովքեր որոշման ընդունման գործընթացում առանձնացրել են երեք փուլեր.

- ինտենցիոնալ (կանխամտածված, նպատակաուղղված, գիտակցված), որը կապված է անորոշության իրադրության ապրման և գիտակցման հետ,

- օպերացիոնալ (կամ «որոշման տեղեկատվական նախապատրաստում»), որն ուղղված է ընտրության անորոշությունը նվազեցնելուն,

- հաստատող (վավերացնող)

Ըստ Տ. Կորնիլովայի, ելնելով գործունեության տեսության դրույթներից՝ որոշման ընդունման անձնային-դրդապատճառային կարգավորման գաղափարների զարգացումը անհրաժեշտ է դարձնում անձի ներքին փոփոխականների՝ ձանաչողական ոճերի (իմպուլսիվության և ռեֆլեքսիվության ցուցանիշների) ուսումնասիրումը [*КорниловаТ. В.*, 1997, էջ 127-151, *КорниловаТ. В.*, 2002, էջ 202]: Սույն պնդման հետ համակարծիք է նաև Հ. Մ. Ավանեսյանը (2010), ով ևս փաստում է, որ ժամանակակից գիտա-

կան գրականությունում հիմնականում քննարկվում են որոշման ընդունման հիմնախնդրի առանձին կողմերը, այդ թվում՝ ներըմբռնողական կանխատեսումների առանձնահատկությունները, հոգեբանական մոդելները, կանխատեսման գործընթացային և անձնային-դրդապատճառային կողմերի փոխհարաբերությունները և այլն [Որոշման ընդունման հոգեբանություն 2010, էջ 5]:

Այսպիսով՝ որոշման ընդունման գործընթացում սխալ գործողությունների հանգեցնող նշված հոգեբանական երևույթների վերլուծությունը մեծ նշանակություն ունի գործունեության հոգեբանական համակարգի իրականացման հուսալիության տեսակետից:

Նույնիսկ համառոտ վերլուծությունը վկայում է այն մասին, որ որոշման ընդունման գործընթացի սխալները պայմանավորվում են գործունեության ծրագրերի, դիրքորոշումների, նպատակների և շարժառիթների, ինչպես նաև մրցավարների անհատական ձանաչողական և անձնային առանձնահատկություններով:

Հետազոտությունից ստացված տվյալներ: Հայ 40 մրցավարների և Բրազիլիայում կայացած 2014 թվականի 64 հանդիպումները սպասարկած 120 մրցավարների հետ գրեթե նույն ժամկետներում զուգահեռաբար անցկացրած մեր հետազոտությունները համեմատելու համար կիրառել ենք փակ բնական դիտման (հայ մրցավարներ) և տեսադիտման (ԱՄ մրցավարներ) մեթոդները: Համապատասխան գրանցումներ են իրականացվել 2014 թվականի ԱՄ 64 հանդիպումների և Հայաստանի տարբեր առաջնությունների 100 հանդիպումների վերաբերյալ: Արդյունքների ամփոփումը արձանագրեց, որ ԱՄ խաղերի ընթացքում մրցավարները կայացրել են 1898 որոշում, որոնցից 200-ը սխալ կամ անհամապատասխան (ըստ մրցավարական միջազգային կանոնակարգի): Փաստորեն որոշումների 9,5 տոկոսը սխալ է:

Հայաստանի մրցավարները 100 հանդիպումներում կայացրել են 3100 որոշում, որոնցից 308-ը սխալ, այսինքն 9,9%։ Սակայն պետք է հաշվի առնել նաև այն փաստը, որ, Հայաստանի հետազոտված մրցավարները ունեցել են տարբեր որակավորում և բաժանված են եղել երկու խմբի: Առաջին խումբը կազմել են 5 տարուց ավելի ստաժ և բարձր որակավորում ունեցող մրցավարները, և նրանց կողմից 50 հանդիպումներում կայացվել է 1510 որոշում, որից 140-ը սխալ: Մինչև 5 տարի ստաժ և համեմատաբար ցածր որակավորում ունեցող մրցավարները վարած 50 խաղերում կայացրել են 1590 որոշում, որից 170-ը սխալ: Այսինքն առաջին խմբի սխալները կազմել են 9,2%, իսկ երկրորդ խմբինը՝ 10,8%:

Վերլուծությունների ամփոփումը ցույց տվեց, որ որոշ փորձագետներ նման քանակը համարում են օրինաչափ, իսկ ոմանք էլ բացասական: Սակայն ամենաէականն այն է, որ մրցավարական սխալները ոչ միայն քանակական բնույթ են կրում, այլև՝ որակական: Հնարավոր է մրցավարը հանդիպման ընթացքում մի քանի սխալ որոշում կայացնի, որոնք չազդեն խաղի արդյունքի կամ հաշվի վրա, իսկ մեկ այլ դեպքում անթերի անցկացնի ամբողջ հանդիպումը,

սակայն խաղի վերջին րոպեին այնպիսի սխալ թույլ տա, որը ձակատագրական դառնա և՛ թիմերից մեկի, և՛ իր համար:

Բրազիլիայում կայացած 2014 թվականի աշխարհի առաջնությունից առանձնացվել են առավել կարևոր 9 հանդիպումները, որոնցում արված 18 սխալները ազդել են խաղի վերջնարդյունքի կամ հաշվի վրա: Սխալների մեծ մասը կատարվել են տուգանային հրապարակում (10) և դրանց 40 % (4) կապված է եղել 11 մետրանոցների նշանակման հետ: Տուգանային հրապարակում կատարված մրցավարական սխալների քանակով երկրորդ տեղում դարպասի գրավման հետ կապված անարդարացի որոշումներն են (3): Երրորդը՝ կարմիր և դեղին քարտերն են, չորրորդ տեղում խաղից դուրս իրավիճակն է: Իսկ խաղադաշտի տարբեր հատվածներում կատարված մրցավարական սխալների քանակով առաջին տեղում խաղից դուրս վիճակն է (6):

Բերված օրինակներն ու տեսադիտման մեթոդով ԱԱ 64 հանդիպումների մեր ուսումնասիրությունները փաստում են, որ աշխարհի առաջնությունում մրցավարներն առավել շատ սխալներ են թույլ տվել տուգանային հրապարակում (Տես նկ. 1-ում):



Նկար 1. Մրցավարների սխալներն ըստ խաղադաշտի հատվածի

Դրանք հիմնականում կապված են եղել 11 մետրանոցների հետ: Այս խնդրում ոչ միայն մեծ դեր է խաղում մրցավարի ընտրած դիրքը, տեսողական ընկալիչների աշխատանքը, ուշադրության

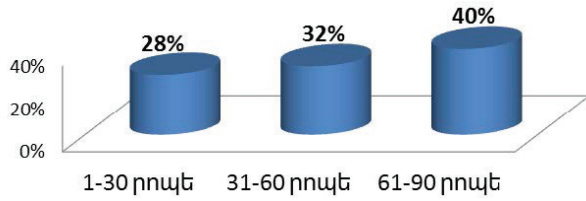
ծավալն ու դինամիկ ուշադրության ծավալը, ամբողջական պատկերի ըմբռնումն ու մտածողության արագությունը, այլև բարդ իրավիճակներում որոշման կայացման պատասխանատվությունը:

Ֆուտբոլի մրցավարների մեթոդիկան թույլատրում է որոշում կայացնելու համար մինչև երկու հաշիվը մտածել, նոր արձանագրել փաստը, սակայն որքան հանդիպումը ծանր է լինում, այնքան դժվար է դառնում որոշում կայացնելը:

Մեր հետազոտությունը ցույց տվեց, որ մրցավարական սխալները տուգանային հրապարակներում (և ոչ միայն) ավելի շատ են ստացվում երկրորդ խաղակետում, հատկապես հանդիպման վերջնամասում: Դա արտահայտվում է մրցավարի ծանրաբեռնված աշխատանքի հետևանքով առաջացած հոգնացությամբ, նաև մրցող թիմերի խաղացողների հոգնածության ֆոնի նյարդային լարվածությամբ, դաշտի տեր թիմի պարտության կամ ոչ ցանկալի արդյունքի պարագայում տրիբունաններում գտնվող երկրպագուների

սանձարձակությամբ: Այդ գործոնները կամա, թե՛ ակամա անդրադառնում են մրցավարի վրա. նա որոշում կայացնելիս շատ կարճ ժամանակահատվածում հաշվի է առնում բոլոր հանգամանքները: Մեկ անհաջող խաղի պատճառով բարձրակարգ մրցավարները կարող են կորցնել ձեռք բերված հեղինակությունը, ինչպես նաև կրեն նյութական կորուստներ:

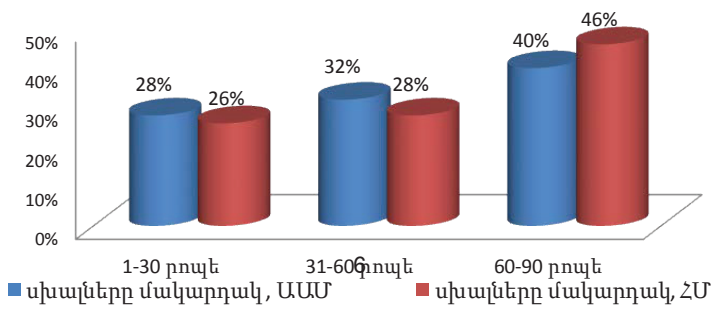
Աշխարհի առաջնության սխալների վերաբերյալ կատարված կոնտենտ անալիզի արդյունքներից պարզվեց, որ սխալների 60 տոկոսը լինում են երկրորդ խաղակետում, առավելապես խաղավերջում: Իսկ ըստ ժամանակահատվածի՝ 1-30-րդ րոպեի ընթացքում սխալները կազմում են 27-28 %, 31-60 րոպե՝ 32-33 %, իսկ վերջին 30 րոպեների ընթացքում՝ մինչև 40 %: (Տես՝ նկ. 2)



Նկար 2. Մրցավարների սխալներն ըստ խաղի ժամանակահատվածի

Մեր կողմից բնական դիտման մեթոդով հետազոտված 100 հանդիպումների արդյունքներից պարզվեց, որ հայ մրցավարների մոտ խաղավերջում սխալների քանակն ավելանում է: Այս հանգամանքը բացատրվում է այն բանով, որ

հայ մրցավարները ունեն բարձրակարգ հանդիպումներ վարելու փորձի պակաս, ինչը բացասական ազդեցություն է թողնում նրանց ընդհանուր մասնագիտական գիտելիքների ու հոգեբանական պատրաստության վրա:



Նկար 3 Աշխարհի առաջնության և հայ մրցավարների կատարած սխալներն ըստ ժամանակահատվածի:

Եզրակացություններ

1. Մրցավարական սխալները լինում են երեք բնույթի՝ մասնագիտական, ֆիզիկական ծանրաբեռնվածության և հոգեբանական լարվածության հետևանքով:

2. Մասնագիտական բնույթի սխալները հիմնականում պայմանավորված են փորձով և այդ պատճառով սկսնակների մոտ նկատվում է ավելի մեծ տոկոս:

3. Ֆիզիկական հոգնածության ֆոնի սխալներ կարող են լինել բոլոր մրցավարների մոտ, հատկապես նրանց, որոնց ֆիզիկական հնարավորությունները թույլ չեն տալիս ամբողջ խաղի

ընթացքում լինել խաղի գլխավոր իրադարձության կողքին:

4. Հոգեբանական բնույթի սխալները նույնպես լինում են բոլորի մոտ՝ կախված ծանր և էքստրեմալ պայմաններում նոր իրավիճակների ճիշտ գնահատման հետ:

5. Ֆուտբոլի մրցավարությունում հոգեֆիզիոլոգիական բնույթի սխալներից են մի կողմից բարդ ընթացքով հանդիպումների ժամանակ հոգնածության պատճառով առաջացած պերցեպտիվ և կոգնիտիվ սխալները, մյուս կողմից՝ ներքին և արտաքին սթրես գործոնների ֆոնի վրա առաջացած սխալները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հայրապետյան Դ.Ռ. Որոշման ընդունման հոգեբանություն, Եր. ԵՊՀ, 2010, էջ 5:
2. Ղազարյան Ֆ. Գ. Սպորտային պատրաստության հիմունքները (դասագիրք). – Եր.: «Ջոքեր» հրատ., 1993. – էջ 56-67:
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Издательство Ленинградского Университета, 1968, с. 318-326.
4. Береговой Г. Т., Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Экспериментально-психологические исследования в авиации и космонавтике. – М.: Наука, 1978. – 303с.
5. Зараковский Г. М., Магазаник В. Д. Психологические критерии сложности процесса принятия решения человеком-оператором / Методология инженерной психологии, психология труда и управления. Отв. ред. Б. Ф. Ломов и В. Ф. Венда. – М.: Наука, 1981. – С. 63-78.
6. Корнилова Т. В. Диагностика мотивации и готовности к риску (монография). – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 232 с.
7. Корнилова Т. В. Методологические проблемы психологии принятия решений // Психологический журнал, том 26, № 1, 2005. – С. 7-17.
8. Корнилова Т. В. Мотивационная регуляция принятия решений: современные представления. // Современная психология мотивации / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 172-213.
9. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений.–М.: «Аспект Пресс», 2003.– 286 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РЕШЕНИЯ ФУТБОЛЬНЫХ СУДЕЙ

ԱՐՄԵՆ ԲԱԲԱՅԱՆ

*Заведующий кафедрой психологии Армянского государственного института
физической культуры, профессор*

ԱՐՄԱՆ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ

Аспирант кафедры Армянский государственный институт физической культуры

Статья состоит из двух частей. В первой части представлены теоретические и аналитические данные армянских и зарубежных специалистов, изучающих факторы воздействия на судей при принятии решения. Приведены примеры из теоретических тезисов передовых

психологов, изучавших область принятия решения в экстремальных ситуациях. В экспериментальной части с помощью контент-анализа представлены результаты ошибок с точки зрения психологической и психофизиологической подготовленности арбитров, судивших матчи чемпионата мира по футболу в 2014 году и арбитров, судивших матчи чемпионатов Армении разного уровня.

**PSYCHOLOGICAL FACTORS INFLUENCING
FOOTBALL REFEREES' DECISION MAKING**

HARUTYUN BABAYAN

Head of the Chair of Psychology Armenian State Institute of Physical Culture, Professor

ARMAN GEVORGYAN

Postgraduate Student of Armenian State Institute of Physical Culture

The article consists of two parts. The first part reveals the theoretical and analytical data of Armenian and foreign leading experts who studied the impact of psychological factors of decision making. The second part of the article is devoted to the experimental part with content analysis of the results of referee mistakes and the psychological factor influencing their decision. The author investigates the level of the soccer referees' psychological and psycho-physiological readiness, who judged FIFA World Cup 2014 and referees who judged the match of the championship Armenia at various levels.

К ПОДХОДУ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ ДЕДУКТИВНО УМОЗАКЛЮЧАЮЩЕГО МЫШЛЕНИЯ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

Одна из последних работ великого армянского художника М.Сарьяна называется: «Земля». Среди остальных в доме-музее художника эта картина ничем особенно не выделялась: не выраженным сюжетом, не характерными кисти художника сочными, яркими красками опаленной армянским солнцем природы; на ней одни красочные волнообразные полосы, отдаленно напоминающие цвета радуги. И больше ничего примечательного не было изображено на этом крохотном полотне.

Когда известный советский космонавт А. А. Леонов посетил дом-музей художника – Сарьян тогда уже был на склоне лет, – и увидев картину, космонавт был удивлен..., минуту-другую не мог скрыть своего восхищения открытием: «... Мастер! А ведь Земля сверху точно такая же...!»

Великий варпет цветовые гаммы Земли вывел совершенно иным «взором», иным способом, нежели это сделал Леонов, непосредственно наблюдая Земной шар, находясь над ним во Вселенной... В целом они оба пришли к одному и тому же..., но к истине ли?...

В истории развития философской психологии, когда психология еще не определялась в своем предмете, проблема души рассматривалась в общем контексте гносеологии (теории познания), потому и любые проявления души в человеческом теле (переживания, эмоции, чувства, ощущения, восприятия, суждения и т.д.)

служили одной из субстанциональных основ выяснения истинности познания как важнейшего аспекта гносеологии. Например, в Новое время, как известно, в альтернативном порядке были сформулированы вопросы: а) возможно ли достоверное знание посредством чувственности (ощущения, восприятия и т.д.); б) насколько достоверно познание истины бытия посредством дискурса (суждений понятий и т.д.). Последнему придавалось всеобщее значение истинности познания и знания (Ф. Бекон, 1615, 2). Иначе говоря, чувственность в познании провозглашается “несовершенной”, т.к. она “не охватывает” собой бытие в целом, а лишь выводится из него нечто единичное, потому и истина ставится под сомнение. Более того, рационализм допускает достоверность истины познания благодаря лишь только человеческому мышлению, определяющему собой бытие человека со своими желаниями, представлениями, чувствованием: “... я нахожу, что мышление – атрибут, который принадлежит мне: оно одно не может быть отстранено от меня. Я есмь, я существую – это достоверно. Насколько времени? Насколько, насколько мыслю, ибо возможно и то, что я совсем перестал бы существовать, если бы окончательно перестал мыслить. Я теперь не допускаю ничего, что не было бы необходимо истинным” [...]. Нетрудно заметить, что здесь мышление, равно как и душа, берется в своей завершенной, окончательной стадии (“... я совсем перестал бы существовать, ес-

ли бы окончательно перестал мыслить”), и рассматривается в статусе критерия (достоверности) познания, чем и обусловлено доказательство, точнее, существование субъекта вообще. Уже в XVIII в. Гегель с позиции диалектики познания подвергает критике “рациональную психологию” (курсив наш – Р.П.), т.к. “она ..., с одной стороны, не может заимствовать свои предметы как данные из представления, а с другой, – не имеет права их определять и посредством простых рассудочных категорий ..., ибо упомянутые категории понимались ... как неподвижные и устойчивые ...; ... дух не есть нечто пребывающее в покое, а скорее наоборот, а есть нечто абсолютно беспокойное ... – он не есть нечто абстрактно простое, но нечто, в своей простоте отличающее себя от самого себя – не что-то, готовое уже до своего проявления...”. Итак, с точки зрения истинности познания, “рациональная психология” (в отличие от эмпирической психологии) “... не может заимствовать свои предметы как данные представления..., а между тем “... упомянутые категории (рассудочные: читай мышление) понимались как неподвижные и устойчивые ...”. Более того, мышление не есть “... абстрактно простое ...” и “... что-то готовое уже до своего проявления ...”. И в самом деле, Гегель заметил, что “рациональная психология в анализе достоверности истины познания исходит из уже готовых данных “рассудочных категорий ...”, которые имеются якобы “... уже до своего проявления”, вместо того, чтобы предпосылки порождения мышления в познании рассматривать вне всяких уже обнаруженных его устойчивых качеств и свойств, необходимых для развития и движения познания. Теперь посмотрим, что предлагает нам Гегель, отвечая на вопрос, как, каким образом возможно познание готовых, устойчивых категорий мышления: “Для нас дух имеет своей предпосылкой природу,

он является ее истиной, и тем самым абсолютно первым в отношении ее. В этой истине природа исчезла, и дух обнаружился в ней как идея, достигшая своего для-себя-бытия-как идея, объект которой, также и ее субъект есть понятие” [3, с. 15]. И чуть ниже “в прибавлении “продолжает: ”... ибо познание, содержащееся уже в простой логической идее, есть только мыслимое нами понятие познания, а не познание, наличное само для себя, не действительный дух, а всего только возможность его”. Диалектик познания основой познания принимает природу, причем, взятую в абсолютном, обособленном значении, как нечто непосредственно очевидное, истиной для которой является уже ставшее нечто “... мыслимое понятие ...”. Вместе с тем сам процесс познания, что очень важно, рассматривается отнюдь не как “... наличное само для себя ... действительный дух, а всего только возможность его”. Именно здесь Гегель отказывается от так называемых готово данных устойчивых категорий (мышления), а рассматривает их как возможность, которая осуществляется, т.е. превращается в “... действительный дух ...” (в понятие) в процесс познания через самодвижение, саморазвитие понятия, а последнее, в свою очередь, становится единственной истиной познания, ибо, охватывая природу и мышление в целом, и ее превращает в понятие (“... В этой истине природа исчезла, и дух обнаружился в ней как идея ...”).

Итак, с одной стороны, процесс познания, действительно, не представлен в готовом завершённом виде (“устойчивых категорий”), а лишь как возможность, которая осуществляется в формах понятий, движения понятия, но, с другой стороны, познаваемое (“природа”) может стать истиной (как существующее бытие), т.е. опознанной, если оно превращается в “действительный дух” (в завершённую форму понятия – мышление).

Итак, между познаваемым и познающим имеется абсолютное противоречие и истина познания достигается тогда, когда это противоречие снимается посредством движения понятия – устанавливается отношение соответствия между познаваемым и познающим, точнее, происходит абсолютное совпадение субъекта с объектом (“... дух обнаруживается в ней (в природе – Р.П.) как идея ..., объект которой, также и ее субъект, есть понятие ...”). Именно в этом тождестве и проявляется истинность познания. Причем тождество субъекта и объекта устанавливается в природе обнаруживающейся идеей, что и является гарантом истины познания. Возникает вопрос: каким образом эта идея полагается в природе, в то время как природа берется как обособленное нечто, предпосылка, которая изначально как данность для себя отстранена от истины, а лишь выступает ее предпосылкой (действительного духа, мышления)? Отсюда и “дух” берется в своем абсолютном значении как изолированное от природы явление. Таким образом, как в рациональной психологии, так и здесь идея (дух) берется как нечто готово данное (уже выведенное из рационального или эмпирического опыта) для развертывания (движения) познания к истине. Конечно, диалектика познания предполагает свои ступени движения духа к истине, что и соответствует развитию рассудочного сознания (мышления), а познание истины рассматривается на последней, третьей ступени развертывания возможности мышления, “... ибо в живом существе объект превращается в нечто субъективное, – сознание открывает тут само себя как существенное предмета ..., становится предметным для самого себя” [там же: 226]. Между тем на начальной ступени познание (т.е. “чувственное сознание”) “... не имеет еще никакого другого мыслительного определения кроме того, чтобы, во-первых, вообще

быть, и, во-вторых, по отношению ко мне быть некоторым самостоятельным другим...”, т.к. “... для чувственного сознания как такового сохраняет значение только упомянутое выше определение мышления, в силу которого многообразное обособленное содержание ощущений собирается в некоторое вне меня сущее единство” [там же; 227]. Диалектика познания здесь нам показывает, что на начальных этапах “чувственное сознание” закладывает основы мышления, и только через последнее чувственность как многообразие единичного собирается в единство. Но Гегель не указывает, как образуется чувственность (“самостоятельно другое”), а затем и мышление, в свою очередь, вступая в свои права, собирает это чувственно-единичное в целое. Иными словами, мышление на уровне чувственного сознания не знает пока “... откуда оно (это сущее единство чувственного –Р.П.) приходит ..., а также является ли оно истинным” [там же]. Но ясно одно: достоверность истины познания постигается, когда мышление как таковое осуществляет себя в конечных стадиях самодвижения понятия, т.е. через понятия, что и в определенном смысле выступает критерием истины.

Впрочем, теория познания в традициях философской психологии широко обсуждалась и в ранней античности. При этом достаточно интересны идеи Демокрита, переданные нам в свидетельствах и комментариях Плутарха, Аэция, Симпла и других мыслителей того времени. Известно, что Демокрит признавал материальность мира и его познание, принимая за его основу невидимые частицы (“атомы”) и “идеи”. Теперь посмотрим, как возможно познание того, что не видимо (не даны ощущениям), если даже частицы из-за своей подвижности попадают в глаз и происходит акт восприятия: видение окружающего вне нас объектов [1].

В традициях античной философии и

психологии познание истины рассматривалось изначально в полном противостоянии, точнее, разведении познаваемого (первооснов бытия) и познающего (чувственность, представления и т.д.), что и становится условием познания истины, т.е. “действительности”. Посмотрим как Аэций представляет подход к познанию Демокрита и как комментирует его: “Демокрит говорит, что первотела (т.е. “плотное”) не имеет веса, движутся в беспредельном от взаимного удара; (по его мнению) “возможно, чтобы атом по величине равнялся миру” [1: 96]. Рассматривая онтологическую сущность возникновения материальности мира, Демокрит “первочастицам” придает прежде всего свойство “плотности” и движения в силу их взаимодействия из-за отсутствия в них веса: вес изначально не может быть характеристикой материальности. А как быть иначе, если мир в целом материален и подвижен и это является характеристикой его всеобщности и движения: “Аэций: “Демокрит признавал один род движения – движение от сотрясения” [1: 97]. И здесь, продолжая рассматривать действительность в своем онтологическом статусе, Демокрит, как и другие мыслители последующих веков, полностью разъединяет мир от познания, представляя его как нечто для себя сущее (существующее), вне встречи с познающим. Не отходя от онтологического упорядочивания мира через беспредельность сущего, он разъясняет (в схолиях): “Когда же они приблизятся друг к другу или столкнутся или сплетутся, то из образовавшихся таким образом скоплений их одно окажется водой, другое – огнем, третье – растением, четвертое – человеком. [В действительности же] все это “атомы” или “идеи”, как их называют, и кроме них ничего нет. Ведь из небытия не бывает возникновения и из сущего не может возникнуть ничто...” [1: 44]. А не значит ли это, что изначально “ничто”

уже есть суть “ничто”. В этом фрагменте демокритовского рассуждения скрывается глубокая мысль, а именно: сущее представляет собой основу образования природы, материальности мира – “ничто” и “ничто” существуют в единстве (“существуют только пустота и движущиеся атомы”). Причем от взаимодействия (“столкновения”) атомов происходит “ничто” – природа как она “открывается”, дана в наших ощущениях. Древний мыслитель прозорливо усмотрел, что познание истинного (“действительного”) бытия возможно лишь умом (“умопостигаемая сущность”). А между тем, по его мнению, ощущение (зрительное восприятие) не может добраться до “действительного”, ибо “... скопление ...”, “... сплетение ...” “атомов”, приводящих лишь к восприятию “воды ...”, “огня ...”, “растения ...”, “человека...” является иллюзией познания истины, т.к. акт взаимодействия “покрывает” собой истину познания. Однако, истина там, где еще нет взаимодействия “атомов”, встречи атомов. Идея, положенная в основание природы и материи, надо полагать, уже содержит в себе идею образования познания природы как истины первоосновы. А эту истину можно постигнуть лишь умом: в идее нет ничего, что есть в ощущениях (единичном). Но последнее представляет собой уже как осуществленный акт после столкновения атомов: хоть и познается вода, растение и т.д., но это кажущаяся истина. Лишь умом можно постигнуть непостижимое – истину: она не осуществлена как столкновение “атомов”, а лишь находится в возможности, как бы в чистом виде, это и есть “идея”. Истина (“ничто”) и есть, очевидно, неосуществленная идея.

Главным, на наш взгляд, в учении Демокрита является то, что процесс познания никогда не прекращается, а на определенных же уровнях (на чувственном) познание истины бывает относительным,

непосредственно представленным. Вместе с тем, абсолютизируя теоретические конструкции познания, Демокрит полностью доводит сущность, достигаемую умом (мышлением), до такого основания, которое выходит за пределы “ничто” и представляет собой “ничто” (чистая возможность). А как быть мыслителю, если онтологическая сущность бытия природы и материи ему мыслится как единство многообразия, а ум должен добраться до познания этого единства,- чтобы произошло соответствие познания сущности бытия с самим бытием как со всеобщим. Но возможно ли охватить умом познание истины вечно изменяющегося и движущегося сущего. Сам же Демокрит отвечает: “Диоген приводит мнение Цицерона: ”Демокрит же, отрицая качества, говорит: “Согласно общепринятому мнению существует теплое, согласно мнению – холодное, в действительности же [существует лишь] все это атомы или идеи. На самом деле мы не знаем ничего, ибо истина скрыта в глубине” [1: 171].

При ближайшем рассмотрении можно заметить, что в основание бытия сущего в готовом, завершённом виде положены рядом друг с другом материальность мира и идеальность его познания (“... в действительности же ... все это атомы или идеи...”). Причем атомы имеют свойства величины и формы уже опознанных вещей. Более того, “... [Демокрит] ... Левкипп и позже Эпикур ... полагают, что некоторые подходящие [от тел] образы, по виду сходные с теми [телами], от которых они исходят [последние и суть видимые нами тела], попадают в глаза видящих и таким образом происходит видение” [там же: 176]. Итак, атомы, идеи, образы (“эйдолы”) являются данностями уже опознанных форм предметов, мыслей, образов, только потом, как бы задним числом они положены в основание бытия сущего, но доведенные до оптически малых величин и форм объектов,

и соответствующих им форм образов и мыслей. Справедливости ради надо признать, что ранняя и поздняя “античность” так или иначе искала пути порождения познания сущего, однако она это делала – сама того не замечая – через уже завершённые формы познания сущего, точнее, исходила из данностей, полученных на окончательном этапе процесса познания и только потом задавалась целью определить, что более подходит к достоверности всеобщности истины познания. Более естественным, надо полагать, в традициях философской психологии является поиск и признание приемлемого для этого уровня психических проявлений, в которых изначально подразумевалась адекватность познания действительности. Иными словами, достоверному познанию положения вещей должен соответствовать такой уровень психики, которому свойственно абстрагирование от многообразия и конкретностей с тем, чтобы добраться до сути (истины). Именно мышлению, как нечто особенному по сравнению с единичным (чувственным) свойственна отвлечённость, опосредованность. Будучи нематериальным по природе, мышление, обретая формы понятий, суждений и т.д., более приближается к познанию истины, чем какой-либо другой уровень психики.

Единственной теорией и методом познания долгое время оставалась формальная логика, которая разрабатывала правила и законы правильного мышления [9]. Психология, которой отводилась роль познания истины психическими свойствами и особенностями, в свою очередь, являлась частью теории познания. На основе разработки диалектики формальная логика заняла место части теории познания и продолжает оставаться самостоятельной логической наукой, разрабатывающей мышление, осуществляемое в формах суждений, умозаключений и

т.д.¹ Наукой о мышлении, таким образом, является логика. Оно (мышление), взятое в отдельности, выступает как особенное в связи с всеобщим (теорией познания). Иными словами, теория познания уже ближе к XIX в. изучает наиболее общие закономерности развития познания, охватывая при этом природу, общество, а также мышление в целом (7). Действительно, познание, осуществляемое мышлением в тех или иных формах, само (как бытие в себе и для себя) должно быть адекватным познанию истины, следовательно, не быть противоречивым изнутри. Таковым является требование гносеологии, охватывающее логику как науку о мышлении. Однако, являясь продуктом общественно-исторического опыта развития познания истины человеческих поколений, формальная логика устанавливает свои критерии истинности познания, изучает свои законы мышления (исключенного третьего, достаточного основания и т.д.). Тем самым формы мышления в формальной логике, в свою очередь, сами становятся продуктом, отраженным в труде, науке, искусстве, религии. Нельзя и не учитывать того важного обстоятельства, что развитие теории познания, в том числе науки логики, обусловлено производством (и воспроизводством) человеческих знаний, обратной связью влияющих на дальнейшую разработку науки о мышлении.

Таким образом, мы попытались по мере возможности обозреть данную проблему, конечно, в общих чертах, учитывая лишь исторически наиболее значительные вехи философской психологии – в контексте теории познания, конкретнее, тенденцию развития философской психологии, при которой психическая реальность рассматривалась как отдель-

ные феномены, свойства (или в форме изолированного объекта) так или иначе “приспосабливаемые” к познанию истины явлений, предметов действительности. Например, так поступает человек в своей повседневной практической жизни, выделяя то или иное свойство, особенность объектов предметов и явлений окружающей действительности, как бы эмпирически, в условиях непосредственной данности уже сложившихся отношений с ними. При этом прерогативой познания выступают изучение мышления, отраженного в формах понятий, суждений, умозаключений.

Резюмируя вышесказанное относительно изучения психической реальности в философской психологии, можно сделать следующие выводы:

Философская психология² собственно психическую реальность изначально рассматривала в тех или иных окончательных, завершенных свойствах ее проявления, только потом искала пути соответствия с познанием истины и ее достоверности.

В исторических традициях философской психологии идеальность познания и материальность бытия сущего изначально брались как независимые друг от друга, но рядоположенные, абсолютно противопоставляемые субстанции. Отношения между ними рассматривались в конечной цели их полного совпадения (однозначного соответствия).

В основании познания сущего (бытия) в готовом виде уже мыслятся опознанность объектов реальной действительности, и только потом происходит поиск подходящих (соответствующих) абсолютной истине проявлений тех или иных качеств и свойств психической ре-

1 “Единство” в трансцендентальной дедукции И.Канта рассматривается не как логическая категория, а как возможность рассудка к синтезу. – “Критика чистого разума” 2-е изд., 1902, стр. 100-143, 658с.

2 В определенном контексте анализа иногда философскую психологию мы называем “гносеологической психологией”, ибо психика рассматривается в одних лишь атрибутах готовых форм познания, даже если делаются попытки установить их онтологический статус.

альности, обнаруженной в теле и замеченной самим человеком в феноменах, импульсах переживаний.

Философская психология рассматривает мышление в продуктах конечных стадий интеллектуальной эволюции человечества как уже установленные логические законы и формы процесса познания истины; мышление, отраженное в формах понятий, суждений и т.д., т.е. когда последние, имея природу идеального, более соответствуют познанию идеи единства многообразия природы и движения материального мира.

Гносеологический принцип соответствия познающего (субъекта) познаваемому (объекту действительности) заведомо полагает идею истины в основание сущего, как “нечто”, которое гарантирует познание вечного и непостижимого – “ничто”. А это невозможно. Процесс превращения бытия – всего сущего – в познание (идею, понятия) и есть внедрение духа в сущее («природа исчезает в духе»), все превращается в познание (понятие). И субъект, и объект превращаются в дух, так называемая идея познания как-то присутствует, а дух и есть гарант познания. Наивно полагать, что когда-либо мы познаем как и когда соединены мы и наше тело с духом. Ведь мы являемся уже завершённым продуктом этого соединения. Здесь нужен подход, отличный от философской психологии и от всего того, что делается в настоящее время в психологии, в частности, в психологии мышления, которое заведомо подведено под гносеологизированные категории. А между тем наиболее всеобщие формы мышления следует изучать в процессуальности их становления, что соответствует становлению психического, абстрагированного от теории познания и познавательных свойств, качеств вообще.

Конечно, теория познания на современном этапе обогатила науки методологией исследования, в том числе и

научной организацией исследований в конкретных науках; она указывает основы развития мировоззрения науки, разрабатывает пути и закономерности движения и познания общественно-социальных изменений и т.д. Именно диалектические требования развития познания в отдельно взятых естественных и общественных науках следует признать большой заслугой и важнейшим вкладом в науку на современном этапе понимания и осознания научно-технического прогресса. В центре системы каждой научной дисциплины, и это понятно, стоит познание, осуществляемое мышлением (сознанием) не одного поколения человечества.

В начале XIX столетия, ознаменовавшего собой важнейшую веху научных преобразований в естествознании, психологии, в свою очередь, делает решительные попытки расстаться со статусом “служанки” философии, (не оставаться ее гносеологическим придатком), биологии, физиологии и т.д., дабы самостоятельно очертить границы своего предмета, выстроить систему своего языка, методов, поставить свои задачи и т.д. “Душа” была переименована в “психику” со своей содержательной нагрузкой, кристаллизованной веками. Разумеется, не все удавалось на пути становления психологии научной дисциплиной. При этом требовалась огромная работа на всех “фронтах” реального осмысления предмета, поэтому выдвигались новые понятия, учения, не говоря о направлениях, вокруг которых и по сей день не умолкают страстные дебаты, ибо они задают тон, какой быть психологии как объективной научной дисциплины, изучающей особую реальность, принадлежащей живой системе природы, но не отождествленной с ней. Все делалось для того, чтобы “вытолкнуть” психическую реальность из физиологии, химии, биологии и, в первую очередь, из пока гносеологизированного ее понимания, ” требующего

принципиально другого осознания, отношения и образа мышления. В системе наук реальность бытия психики особенно в условиях научно-технического прогресса требует нового переосмысления. Ведь человек сегодня как никогда оказывается в центре глобальных, общественно-социальных преобразований жизни, в гуще решения для себя насущных жизненных нравственных проблем с определенным взглядом на свое место в будущем. В то же время он продолжает по инерции в исследованиях оставаться в пределах старой психологии, веками привычному житейскому, эмпирически “оправданному” образу мышления, изжившему себя особенно сейчас, когда человеку предстоит пересмотреть себя и свое бытие в перспективе вечности познания и самопознания как – прежде всего – природно-естественного существа.

Мышление как средство познания явлений действительности и человеческого индивида в ней (и вообще всей живой системы), находится на перекрестке исследований разных наук. Психология изучает мышление под углом зрения своего предмета, своих особенностей, как собственно психическую реальность. Психология, изучая мыслительные процессы, ищет там и находит общее, свои законы, как это делает любая наука вообще [8; 18]. При этом мышление, протекающее по форме от общего к частному (дедукция), следует рассматривать независимо от того, что им занимаются логика, другие науки, и даже независимо от той или иной логической теории. Тем более, эти формально логические критерии механически никак не переложимы на реально протекающие в голове индивида умственные процессы, в том числе процессы от общего. Ведь человек намного раньше стал пользоваться, скажем, утверждением или отрицанием, прежде чем они стали предметом изучения логической науки.

В сложившейся до настоящего времени ситуации в исследованиях психологии мышления продолжают господствовать логические критерии оценки мышления. Дело в том, что понимание отношения логики и психологии мышления и на сегодняшний день продолжает оставаться актуальным, особенно в условиях совершенствования автоматических средств управления, всеобщей компьютеризации, реформы образования и т.д. Мышление, изучаемое логикой, и мышление, изучаемое психологией суть не одно и то же, но вместе с тем они взаимосвязаны, как, например, имеется определенное соотношение между психологией и теорией познания. Это вовсе не означает, что психология непременно должна поставить задачу изучения конструирования достоверности познания истины, отделить ее от ложных форм построения мыслей, рассуждений на основе закономерностей и теории познания и законов и правил логики. Точно также в задачу теории познания не входит изучение психологической реальности процесса порождения той или иной формы мысли или формы связывания одной мысли с другой и т.д. как психического процесса. [5, 6].

В конце 50-ых годов прошлого столетия, специально изучая соотношение логики и психологии мышления, Ж. Пиаже провозглашает реальной наукой о мышлении не логику, как это было принято считать раньше под влиянием гносеологии, а психологию. Исходным основанием для такого утверждения выступало генетико-функциональное понимание автором познавательных процессов у ребенка. На этом следует поподробнее остановиться, поскольку Ж. Пиаже – один из немногих, кто стремился развести гносеологию от онтологии в рассматриваемом им предмете психической реальности мышления. Уже во введении [15: 659] Пиаже ставит вопрос о реальности мышления, изучаемой логикой: “Соотно-

сятся ли структуры и операции логики с чем-нибудь в нашей действительности мысли, подчиняется ли наше мышление логическим законам – эти вопросы до сих пор остаются открытыми” [там же: 571]. Сама постановка вопроса уже содержит в себе исходные основания сравнения логической науки с психологией умственного познания, тяготеющего к тому, что уже установлено историей человеческих поколений: “В настоящее время алгебра логики, – пишет Пиаже, – в целях ограничения интеллекта в психологическом понимании, является подсистемой одной из наиболее общих областей математики – абстрактной алгебры... Психологи, со своей стороны, приветствуют качественный характер логики, поскольку благодаря этому она упрощает анализ актуальных структур и позволяет выделить интеллектуальные операции, в противоположность получаемым при количественном анализе поведенческим последствиям этих структур и операций” [там же: 572]. Психологическая реальность логического мышления, по Пиаже, выделяется при таких операциональных действиях ума “актуальных операций”, если они так или иначе отражают “алгебру логики” (математическую логику), тоже соответствуют последней в своих непосредственных проявлениях при решении задач жизни. А как расценить Ж. Пиаже то, что делает индивид в “живом” (“актуальном”) процессе своего ума, если изначально отсутствует то, относительно чего он должен рассуждать. Здесь исследователю остается примкнуть к той или иной уже сложившейся в истории человечества логической теории. Таким основанием рассуждений, как полагает Пиаже, является алгебра логики, постигаемая ребенком в генезисе, с возрастом, благодаря операциональным действиям ума. А последние, в свою очередь, должны быть соотнесены с математической логикой, к которой человечество пришло

в процессе своей интеллектуальной эволюции – в истории развития и овладения опытом человеческого познания филогенеза,¹ чему и соответствует онтогенез – история индивидуального развития.

Пиаже в своих рассуждениях о соотношении логики и психологии мышления не всегда последователен относительно отделения психологической реальности мыслительных процессов от той или иной логической теории (см. выше). Иными словами, если имеется отношение общего (логики) с отдельным (психологией мышления), то в этом взаимодействии реальность психологии мышления непременно должна иметь свои особенности и закономерности. Впрочем, Пиаже конкретизирует вопрос отношения, выделяя психологию мышления как экспериментальную науку: “... сможет ли сама логика, понимаемая как нечто, выходящее за пределы экспериментально-психологического объяснения, тем не менее послужить основой для истолкования данных психологического опыта как такового?” Не трудно заметить, Пиаже под такой постановкой вопроса уже подразумевает присутствие логики как науки в форме завершеного общечеловеческого знания, его природы как психологического явления. Только подвергая “живой” интеллект испытаниям, можно распознать реально действующее познание индивида. Хотя, надо признать, последнее автором мыслится как нечто, находящееся в опыте индивидуального познавательного процесса, которое и проверяется экспериментальным путем, причем, как ни парадоксально, в соответствии с уже существующей логикой. Впрочем, так же обстоит дело у Пиаже относительно

1 * Следует признать, что и на сегодняшний день гносеология, рассматривающая познание истины, онтология, изучающая происхождение процессов и механизмов психики, продолжают оставаться завязанными тугим узлом, между тем назрела необходимость развязать этот узел и по-новому взглянуть на психическую реальность.

связи биологии с психологией. А логика (или, как он называет, “логистика”) как завершенное общечеловеческое знание в своей “непоколебимой” форме (“аксиоматика”) в общих чертах совпадает с биологическим пониманием адаптации живой системы со средой (имеется в виду принцип гомеостаза). Иными словами, интеллект достигает своего формирования на той или иной возрастной стадии ребенка, если обретает “равновесие” с окружающим миром. При этом “равновесие” сродни с аксиоматикой “разума” (мышления). Этой аксиоматикой, к чему стремится интеллектуальное развитие, выступают категории формальной логики – конечные инстанции эволюции мышления в фило- и онтогенезе: “Формальная логика, или логистика, является аксиоматикой состояния равновесия мышления, а реальной наукой, соответствующей этой аксиоматике, может быть только психология мышления” [там же; 61]. Далее Пиаже продолжает развивать когнитивную теорию интеллекта, прибегая к стороне его биологической природы: “Интеллект – это определенная форма равновесия, к которой тяготеют все структуры, образующиеся на базе восприятия, навыка и элементарных senso-моторных механизмов” [там же; 65]. В целом понятно, формально-логические критерии одновременно определяют конечную инстанцию развития мышления, а также в показателях адаптации к среде проявляются в форме “равновесия”. Отсюда, по Пиаже, получается, что психология мышления, являющаяся реальной наукой о мышлении, возможна постольку, поскольку соответствует логистике. Вне логистики, т.е. вне формально-логических критериев нет смысла говорить о реальности мышления, “живо” осуществляющей “группировку”, “сериации”, “комбинации” и т.д. в процессе познания, но при этом ни на йоту не отходя от главного “конечного объекта”

– формально-логических законов построения суждений, умозаключений.

Таким образом, в теоретико-методологических поисках реально-психологических основ логико-познавательных конструкций человеческого ума Пиаже в целом примыкает к традиционному пониманию умственного познания, согласно которому вне науки логики немислимо говорить о научно психологическом толковании мышления, в частности логики, под которой подразумевается формально-логическое понимание. Но вместе с тем, справедливости ради, следует признать, что Пиаже интеллект изначально рассматривает как процесс своего же становления на основе взаимодействия среды и организма. Взаимодействие, по Пиаже, приводит к равновесию только в том случае, если происходит “взаимообмен” живого “организма со средой”, причем первое, изменяясь, влияет на второе, изменяя его. А что же при этом происходит с реальностью, которую называют психической? Стоит ли вообще искать эту особую реальность со своей “эпифеноменальной сущностью”? Анализируя предшествующие теории психики, в том числе теории мышления, Пиаже придерживается естественно-биологической, физиологической точки зрения объяснения психики из самой природы субъектно-объектного взаимодействия. Нам наш взгляд, главным при этом является то, что Пиаже заметил в самой процессуальности взаимодействия нивелирование, точнее чувство “исчезновения” у субъекта особенностей воздействия на него объекта, т.к. при “... обратном воздействию среды, на организм ... живое существо никогда не испытывает обратного воздействия (подчеркнуто нами – Р.П.) как такового со стороны окружающих его тел... В психологии обнаруживается аналогичный процесс: воздействие на психику всегда завершается не пассивным подчинением, а представляет простую

модификацию действия (подчеркнуто нами – Р.П.)”.

Действительно, в естественно–непрерывном процессе “субъектно–объектного” взаимодействия исчезает очередность реагирования субъекта (якобы “пассивно” ожидающего – “под вторым номером”) воздействия объекта, т.к. уже само по себе “модифицированное действие” по определению выходит за пределы зеркального отображения (ведь зеркало само не отражает в этом смысле, не имеет той непрерывности, чтобы отразить то, что ему нужно) “объектного мира”,¹ обусловленного психическим отражением. На наш взгляд, следует также учесть, что в процессуальности взаимодействия отсутствует стартовость и финальность встречи субъекта с окружающим миром вещей, а модифицированные действия, направленные на последнее в силу своей активной изменчивости обретают спонтанный характер: надо полагать, границы субъекта и объекта здесь размыты, как бы тем самым образуется “третейный продукт”: психическое. Вот почему Пиаже именно здесь рождение интеллекта рассматривает как психический продукт на разных стадиях эволюции психического развития ребенка.

Таким образом, на основе проведенного нами анализа операционально–когнитивного подхода Пиаже к образованию реальности интеллектуально–познавательных процессов, можно сделать не-

которые выводы:

Пиаже впервые делает важнейшую методологическую попытку, провозглашая психологию реальной наукой о мышлении, а не логику, как это было принято считать (в широком смысле мышление охвачено гносеологией). Критериями психического развития ребенка в исследованиях Пиаже продолжают господствовать формально–логические схемы, к чему «тянется» интеллект ребенка, чтобы обрести равновесие (адаптацию) со средой («... идет ли речь о действии ... или об интериоризированном действии в мышлении (поведение – Р.А.)» выступает как адаптация...») [там же: 62].

Исходными предпосылками производства умственных действий–операций выступает готоводанное субъектно–объектное взаимодействие. Тем не менее оригинальность и эффективность рассуждения порождения форм (операций) интеллектуального процесса заключается в том, что взаимодействие изначально носит спонтанный характер, а процессуальность образования субъектно–объектного отношения и в самом деле «не знает» конечных (завершенных) форм ума.

Внутренняя противоречивость учения Пиаже об операциональности стадийного развития интеллекта (ребенка) заключается в том, что действия–операции, постепенно приближаясь к «аксиоматике разума», вбирают в себя то или иное свойство «алгебры логики», отображая «сериацию», «обратимость», «транзитивность» и т.д., тем самым превращаясь в отдельно взятые феномены психики (ума), отождествленные уже с готово данными знаниями математической логики, задним числом положенные в основание образования форм бытия мышления.

В поисках психологии развития реальных форм интеллекта Пиаже исходит из гносеологического принципа соответствия («адаптации») в биологическом смыс-

1 * Об учении Ж.Пиаже и критическом отношении к нему написано много: В.А.Лекторский, В.Н.Садовский, Э.Г.Юдин “Операциональная концепция интеллекта в работах Жана Пиаже”, предисловие к сб. “Изб. психолог. труды”, 1961; О.К.Тихомиров – После­словие к книге Ж.Пиаже “Генезис элементарных логических структур”, М., 1963 и т.д. Однако мы на­мерены в этой статье опустить уже имеющуюся критику и не ссылаться на эти работы, хотя мы считаемся с ценными замечаниями этих и других авторов. Нас при этом интересовали именно понимание Пиаже о происхождении психической реальности тех или иных познавательных структур и процессов, которое красной нитью пронизывает все его исследования.

ле этого понятия) субъекта со средой, постигаемого формально-логическими критериями мышления («Двойственная природа интеллекта, одновременно логическая и биологическая, – вот из чего нам следует исходить») [там же: 61].

Итак, Пиаже в своей операциональной концепции интеллекта исходит из логической теории, заранее принятой и положенной в основание онто- (и фило-) генеза психической реальности мышления. Иными словами, «алгебра логики» внутренне одновременно присуща такой же логике биологической эволюции природы интеллекта. Причем, конечные стадии интеллектуальной эволюции обуславливают собой равновесие субъекта с объективной средой, что выступает одной из форм гносеологического соответствия субъекта познания с познаваемой действительностью.*

Таким образом, в концепции Пиаже нет того общего, главного, что психическая реальность умственно-интеллектуального процесса обусловлена природно-естественными закономерностями порождения форм мысли для умозаключения независимо от той или иной логической (или биологической) теории, так называемой возможности психического формообразования, не зная конечной эволюции становления познавательного процесса на уровне умственно-интеллектуальных форм отражения.

Таким образом, исходя из необходимости исторического момента, мы еще более убеждаемся, что все психологические теории мышления разрабатываются на гносеологическом принципе соответствия психического отражения объективной действительности. Иными словами, этот принцип заранее полагает в познании очередность завершенных этапов отражения: в первую очередь, реальной действительности, а во вторую – на основе этих отраженных форм – под вторым номером, как реакция живого

ума на эти формы, отражаются такие же формы, но уже отраженной мысли (мышления). К сказанному выше добавим, что гносеологизированный подход к изучению психологии мышления (как к познавательному процессу) перекрывает все пути к доступу рассмотрения порождения мысли как одной из форм бытия независимо от того, как нам дано разнообразие форм бытия для их познания. Более того, в исследованиях психологии мышления, в частности, его дедуктивно умозаключающего процесса (в сознании исследователя) превалирует то, в какой мере умственно-психические процессы анализа, синтеза, обобщения, опосредования и т.д. уже как данность действуют в полном соответствии с готово логическими критериями понятий, суждений и т.д. Тем самым уже заранее предполагаемое получение результатов исследования «подведено» под эталон «правильного», т.е. гносеологически оправданного также общественно-историческими формами познания¹ мышления. Нетрудно заметить, что при таком подходе онтологический статус исследования мышления как психической реальности теряется в принципах гносеологии. Между тем исходно принятые основания готово данных структур логических критериев (и не только формально-логических) в исследованиях мышления не дают возможности проникнуть в суть его механизма независимо от того, к какому умственно-познавательному результату приведет этот процесс. Поэтому в традиционных исследованиях исходные основания бе-

1 В рамках данной статьи нет возможности представить анализ трудов известных исследователей советского периода, в частности, имеем в виду Л. Векера, Я. Пономарева, П. Шеварова, А. Брушлинского, рассматривающие разные стороны логического мышления в парадигме марксистско-ленинской методологии. В отдельных же случаях представляют определенный научный интерес исследования, проводимые под углом зрения деятельности концепции. К этим и другим исследованиям мы вернемся попозже, в другой работе.

рутся как уже воображаемые завершенные акты мышления и, естественно, предполагаемые результаты заранее, до завершения исследования отождествлены с этими принятыми актами ума. Получается замкнутый круг таких исследований: реально протекающий процесс умственного познания рассматривается отнюдь не в исконной своей процессуальности формопорождения. Здесь могут быть возражения. Приведем одно из них. Как возможно исследование мышления (в разных его проявлениях), если оно исследуется им же самим, мышлением – ведь, на первый взгляд, действительно, изучение реальности мышления, хотим мы того или нет, производится на основе уже завершенных этапов достигнутых в опыте умственного анализа, синтеза, обобщения, опосредования и т.д. Короче говоря, традиционный подход к уровням психического отражения не может признавать иные варианты научно-психологического исследования, кроме как саму данность, без особых усилий эмпирически обнаруживаемую в фактах понятий, умозаключений повседневного познания человеком себя и своего окружения. А возможно ли исследование процесса умственного познания, «отойдя» от фактичности ума, точнее, абстрагируясь от здравости научной психологии. Именно такое положение вещей, на наш взгляд, сложилось в психологии, которое неизбежно приводит к переосмыслению научного понимания процессов мышления, а именно: процессов, приводящих к добычанию, выяснению для себя (субъекта) нечто нового (факта, знания, положения, и т.д.), в условиях взаимодействия индивида с окружающей действительностью и с самим собой. При этом надо заметить, что взаимодействие происходит при осуществлении возможностей, индеферентных к конечным, действительным результатам, т.е. формам ума, которые они (возможности) принимают.

Итак, мы склонны полагать, что здесь в исследованиях мышления нужна другая парадигма, другой подход. Иначе говоря, реально протекающие процессы мышления (особенно по форме – от нечто общего к менее общему) следует исследовать абстрагированно от готово принятых логико-гносеологизированных форм, которые исторически “отшлифовались”, “кристаллизовались” и тем самым приняли формы (схемы) неизменных аксиом, стереотипов познания разума и действительности [14, 16, 17].

Нетрудно заметить, что изложенное выше проводилось нами в духе проверки и доказательства ограниченности традиционного подхода к исследованиям психической реальности на уровне процессов отражения умственного познания от общего к частному, ибо веками (и по сей день) логико-гносеологизированная разработка проблемы форм мышления отождествляется с проблемой психологии мышления (см. анализ выше – Пиаже Ж.). Мы понимаем и осознаем ответственность за принципиальное изменение руслу методологии исследований, а убежденность в этом подкреплялась на протяжении многих лет, в том числе и в личных беседах с А.И. Миракяном и на основе парадигмы, предложенной им, в дальнейшем же получившей путевку в жизнь при изучении им процессов отражения восприятия. Следует отметить, что под его руководством подход этот получил подтверждение в исследованиях проблемы модальностей восприятия [10, 12]. Надо полагать, что исследования восприятия стали началом разработки А.И. Миракяном (и руководимой им исследовательской группы) нового парадигмального так называемого “непродуктивного подхода” процессов психического отражения вообще. Это и является большой заслугой автора и возглавляемой им группы сотрудников в научной психологии, внесших важнейший вклад в теорию

перспективного развития науки.

Итак, важнейшим требованием А.И. Миракяна в исследовании психической реальности является отказ от глубокого эмпирического представления о психической реальности, а также так называемого “продуктного подхода” к процессам психического отражения: “Как в психологии, так и в психофизиологии анализ явления восприятия начинается с интроспекции, т.е. с уже отраженных, выделенных, обособленных свойств в форме образов и понятий” [11; 12]. Иными словами “... любой способ исследования закономерностей процессов восприятия есть изучение этого процесса на продуктном физикальном уровне исследования” [там же: 13]. Вот почему, как полагает А.И. Миракян, (а это выражает суть изучения психической реальности до настоящего времени) “... при этом остаются скрытыми закономерности порождения самих продуктов отражения и те принципы и механизмы, посредством которых в живых существах реализуется возможность отражения этих продуктов” [там же: 13].

Следующим важнейшим требованием, вытекающим из указанной выше А.И. Миракяном существующей исследовательской парадигмы (продуктного отношения к реальности кроме ее психического отражения), является отказ от так называемого физикализма в психологии: “Исходные постулаты физикального образа мышления не зависят от объективных свойств той сферы действительности, с которой имеют дело естественные науки, и поэтому продуктивный подход вполне удовлетворяет нуждам развития этих наук” [там же: 17].

А.И. Миракян особо подчеркивает систему естественнонаучных дисциплин, к которым применим собственно физикальный, если можно так выразиться “продуктивный образ мыслей”, ибо процесс психического отражения как специфический предмет исследования ни-

как не выражает природу естественных наук. Между тем специфика природы психического отражения требует другого научного анализа абстрагированного от продуктного образа мыслей: “Для естественнонаучного изучения явления психического отражения необходим другой образ мышления, – пишет А.И. Миракян, – афизикальный, требующий выход за пределы данностей психической реальности, которые даны исследователю в форме продуктов законченного процесса отражения” [там же: 35].

Далее А.И. Миракян рассматривает психическое отражение как одно из явлений движения природы и материи в логике “... самой возможности порождения явления психического отражения как закономерного результата действия диалектических закономерностей самодвижения материи” [там же].

Итак, вышеприведенные требования ученого при изучении их реальности психического отражения в целом отражают парадигму новой концепции – концепции “трансцендентальной психологии” (1992), абстрагированной от продуктов психического отражения, в основе которого лежат диалектические характеристики самодвижения материи и природы.¹ Не вдаваясь в подробности концепции А.И. Миракяна (об этом написано достаточно подробно и подтверждено экспериментально-эмпирическим материалом), следует особо подчеркнуть, что в отличие от уровня чувственного отражения, реальные процессы умственного познания от общего (и мышления вообще) “легко тяготеют” к идентификации с научно-логическими критериями мышления, потому и психологические исследования, проведенные в этой облас-

1 Здесь мы имеем в виду овладение (усвоение) человеческими поколениями форм познания как уже готовым общественно-историческим продуктом развития разных уровней знаний в практической деятельности людей.

ти, достаточно малы, т.к. за функционированием мышления кроме логических в традиционной психологии нет других “подходящих” психологических критериев абстрагирования форм познания: скорее всего истинные закономерности процессов умственно-познавательных процессов отражения мышления скрыты за “покровом” уже отраженных логических форм понятий умозаключения и т.д. Более того, мышление в определенный момент упорядочивающее процесс получения, открытия нового знания, положения факта и т.д., рассматривается как готово данное “устройство”, производящее подобные этому устройству готовые формы мысли для заключения. А между тем процессуальная характеристика возможности психического отражения обусловлена рядом принципов: “Первый принцип в самом общем виде может быть сформулирован как принцип анизатропной структурно-процессуальной организации отражательной системы...” [13: 73]. Причем анизатропность А.И. Миракян рассматривает как дополнительную особенность единства и разности какой-либо отражательной системы (живое существо): “Поэтому очень важно, что в любой отражательной системе единство дискретно-системности и анизатропности, в отличие от гомогенности, образует возможность порождения иного” [там же: 72].

Рассматривая умственные процессы отражения в статусе их онтологической реальности, мы приходим вслед за автором к убеждению, что исходным природно-естественным основанием здесь выступают вообще нерасчлененные формы самодвижения материи и природы, которые таят в себе “анизатропность” как возможность “... порождения отношений вообще и взаимоотношений в частности, тем самым (эта наиболее общая анизатропная особенность – курсив Р.П.), может являться главным условием для спонтан-

ного образования психического отражения” [там же: 70]. На наш взгляд, именно в этом плане не может быть изначальной разделенности логического и психологического в процессах отражения мыслительной системы. Выражаясь другими словами, хоть здесь отражение носит спонтанный характер, однако единство как одна из характеристик мыслительной системы обеспечивает уровень именно умственного отражения, если даже последнее “скатывается” на уровни наглядно-чувственных, образно-действенных компонентов – все равно это делается для функционирования мыслительной системы. Итак, под принципом структурно-процессуального единства логического и психологического мы разумеем изучение форм и способов познания и знания вне самих фактов способов и форм познания и знания.

Таким образом, вслед за обеспечением уровня процесса умственного отражения (имеется в виду непрерывность), следует момент выделения в отражательно-мыслительной системе компонента, содержащего возможность образования отношения нечто одного (зафиксированного) с другим, т.е. зафиксированное одно, превращенное в другое, отличное от предыдущего момента фиксации. Отсюда вытекает второй важнейший принцип исследования конкретно-непосредственной психологической реальности функционирования умственного процесса выведения нечто нового (факта, знаний, общих положений, аксиом и т.д.) из связи объективно структурно-заданных посылок. Принцип этот мы назовем принципом сообразности формопорождения отражательной мыслительной системы диапазону ее предпосылочной рассуждаемости. Мы исходим из той действительности ума, определенные пределы (диапазон) возможностей которой создают отношение между выделенным элементом и следующим моментом прев-

ращения (выведения) этого же элемента в форму мысли–заключения, которое, в свою очередь, становится моментом–основанием для образования связи (отношения) нечто с другим (с посылкой как формой мысли) и т.д. Мы полагаем, что совокупность (единство) разных моментов одновременной и фиксации, и превращения элемента в форму мысли и обуславливает собой искомость отношений, приводящих к образованию разных уровней умозаключения (цепи умозаключений). Короче говоря, искомость отношений выражается в отсутствии одного (нечто последующего) через присутствие (фиксацию настоящего здесь и теперь) другого. Когда отношение одного с другим начинает функционировать (в вышеприведенном понимании отражения) в деятельности умозаключающего мышления и познания субъекта, происходит процесс уподобления одного к другому.

Конкретно говоря, в процессе распознавания объектов через отношения между ними, между формами мыслей, наглядно–чувственными образами, а также узнаванием отношений между мыслями, наглядно–чувственными представлениями и т.д. происходит процесс непрерывного уподобления одного другому (независимо от характера и свойств этих объектов мыслей, чувственных образов и т.д.). Уподобление как способ распознавания, следовательно, и образования отношений происходит тогда, когда нечто отсутствующее распознается как искомое отношение через создание отношений. Именно поэтому, надо полагать, процесс узнавания,¹ распознавания объекта, мысли, образа–представления изначально происходит в единном контексте искомых отношений, где не ставится разница между объектами (с их свойствами) и процессом их поз-

нания (мыслями, представлениями и т.д.). Иными словами, происходит уподобление процесса отражения формообразования мысли к предметам, явлениям, подлежащим распознаванию даже в условиях, когда субъект познавательного процесса распознает их относительно опосредованно, т.е. в виде отображенных на рисунке фрагментов, сюжетов и т.д. Так, процесс распознавания звезд и их расположения на небосводе распознается таким же способом, если даже этот реальный фрагмент, сюжет действительности отображен в виде рисунка на холсте – сквозь краски, на песке – сквозь песчинки или на бумаге – сквозь штрихи. Распознавание последнего как нечто реальное, искомое в отношении с действительностью, очевидно, и есть одна из ранних форм умозаключения, т.е. выведения в данном случае от общего посредством уподобления.

Непосредственно психологически мышление от общего функционирует в актах фиксации распознаваемого образа, мысли, отношения между объектами и отношения субъекта мыслительной системы, создаваемой им формы – представления объекта. Любой акт в процессе распознавания и есть акт умозаключения – выведения нечто нового. Во всех этих актах общее выступает как нечто отсутствующее. Им могут быть нерасчлененные представления–знания в виде каких–либо фактов, правил, эпизодов жизни, фрагментов или сведений, а также образование образов предметов реальной действительности и т.д. (см. диапазон предпосылочной рассуждаемости). Как возможность, последнее в системе умственного познания отражается в виде следов в процессе выведения заключения. Общее (в каком–то определенном смысле всеобщее как нерасчлененная форма) психологически всегда существует как отсутствующее и присутствует лишь как следы в актах умозаключающего процесса выведения.

1 В определенном смысле автор в одном из интервью вносит уточнение, называл трансцендентальную психологию “трансцендентальным материализмом” (12)

Процесс дедуктивного умозаключения выступает как момент отражения единой мыслительной системы, тем самым создавая отношение между разными формами мысли: описательными, объяснительными, наглядно-образными и т.д. Единство логического и психологического в отражательной мыслительной системе обуславливается собственно структурностью, благодаря искомому отношению между логическим и психологическим. Единство отношения логического и психологического следует, надо полагать, рассматривать как отношение нечто отдельного (механизмы создания, разрушения, обновления и т.д. форм мысли субъекта познания) и общего (общественно-исторические неизменные формы познания и мышления, отраженные в наследии культуры, науки, искусства, труда и религии). Общее – логика (законы и правила мышления) – индифферентно к психической реальности отдельно взятого индивида, но вместе с тем отдельное – субъект познания – не остается равнодушным к логике, однако охватывает это общее не полностью, частично, в зависимости от конкретно-

го познавательного содержания окружающей действительности, свое бытие и мышление в мире. Итак, между логическим и психологическим всегда имеется диалектическое опосредованное отношение общего и отдельного, в котором никогда не бывает тождества и полного однозначного соответствия.

Таким образом, нами сделана одна из немногих попыток пересмотреть исследовательские принципы психической реальности мыслительной системы, в том числе психологии процессов дедуктивного умозаключения.

При этом по мере возможности мы абстрагировались от традиционно-эмпирического подхода к исследованию мышления, а также от логико-гносеологизированных критериев процессов умственного познания. Исходным основанием новой парадигмы исследования нами было принято трансцендентальное понимание психической реальности мышления, сравнительно недавно предложенное А.И. Миракяном и пробающее путь перспективного развития психологической науки на рубеже XXI столетия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баммель Г.К. Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности. М., 1935. – 165 с.
2. Бекон Ф. Философский словарь.
3. Гегель Г. Энциклопедия философских наук, т.3, “Философия духа”. М., 1977. – 470 с.
4. Декарт Р. Избранные произведения “Метафизические размышления”. М, 1950. – 710 с.
5. Ерицян М.С. Умозаключение в предмете изучения логики и психологии. Материалы симпозиума. Алма-Ата, 1973. нет страниц
6. Ерицян М.С., Погосян Р.А. Методика изучения психологических особенностей дедуктивно-умозаключающего мышления. – “Вопросы психологии”. – М., 1985, № 3. нет страниц
7. Кондаков Н.И. Логический словарь. – М, 1971, 636 с.
8. Кедров Б.М. Три великих замысла. О методах изложения диалектики. М, 1983.– 475 с.
9. Копнин П.В. Философские тетради В.И.Ленина и логика. М., 1965. нет страниц
10. Миракян А.И. Психология пространственного восприятия. Ереван, 1990. нет страниц
11. Миракян А.И. Афизиальные принципы психического отражения и их моделирование в технических системах // Принципы порождающего процесса восприятия (под ред. А.И.Миракяна). М., 1992. 378 с.
12. Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. Книга вторая. М., 2004. – 382 с.
13. Миракян А.И. Основания трансцендентальной психологии восприятия. Материалов научной конференции “А.И.Миракян и современная психология восприятия” (Под ред.Н.Л.Мориной, В.И.Панова, Г.В.Шуковой). М., 2010. 345 с.

14. Нагдян Р.М. Метафизический подход к методологии исследования психического отражения реальности. (Автореферат докторской диссертации). Ереван, 2015. 258 с.
15. Пиаже Ж. Логика и психология мышления. В кн. "Избранные психологические труды". М., 1969.- 659 с.
16. Погосян Р.А. Исследование психологических особенностей реальности мышления от общего к частному (дедукция). Автореферат кандидатской диссертации. Тбилиси, 1987. 414 с.
17. Погосян Р.А. К проблеме изучения психической реальности мышления от общего к частному. Материалы научной конференции "А.И.Миракян и современная психология восприятия". М., 2010. - 578 с.
18. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957. - 328 с.

**ԴԵԴՈՒԿՏԻՎ ՄՏԱՀԱՆԳՈՂ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ
ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՅԻ ՇՈՒՐՋ
(ՄԵԹՈԴՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ)**

ՌՈՒԲԵՆ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

*Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի
գարգացման և կիրառական հոգեբանության ամբիոնի պրոֆեսոր, հոգեբանական
գիտությունների թեկնածու*

Հողվածում հարց է բարձրացվում այն մասին, որ մտահանգման հոգեբանական ռեալությունը անհրաժեշտ է ուսումնասիրել տրամաբանական սխեմաներից դուրս: Մինչդեռ այն հնարավոր է հետազոտել տրանսցենդենտալ հոգեբանության մեթոդաբանական դիրքերից, որն առաջարկել է Ա. Ի. Միրաքյանը՝ արդյունավետորեն ուսումնասիրելով ընթրնման մոդալականության գործընթացները:

**ON THE APPROACH OF STUDYING PSYCHOLOGY OF
DEDUCTIVE CONCLUSIVE THINKING
(METHODOLOGICAL ANALYSIS)**

RUBEN POGHOSYAN

Professor of the Chair of Development and Applied Psychology ASPU, Candidate of Psychology

The article raises an issue that reality of conclusive psychology should be studied out of logical schemes. However, it is possible to examine from the angle or position of transcendental psychology, which is proposed by A. Miraqyan, who efficiently studied processes of modality of perception.

ԱՆՁԻ ԵՍ-ԿՈՆՑԵՊՏԻԱՅԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ

Հոգվածուի ընդհանուր անդրադարձ է կատարվել անձի Ես-կոնցեպցիայի ձևավորման վերաբերյալ տարբեր հեղինակների մոտ արծարծված տեսակետերին: Ես-կոնցեպցիայի ձևավորման առումով տարբեր ուղղությունների, դպրոցների ներկայացուցիչների կողմից կարևորություն է տրվում ամենատարբեր հանգամանքների ու գործոնների (նախաձննդյան շրջանի իրադարձություններ, սպասված կամ չսպասված լինելը, մոր և նշանակալի այլ անձանց վերաբերմունքը, կենսաբանական առանձնահատկություններ և այլն): Հոգվածուի մանրակրկիտ վերլուծության են ենթարկվել Ես-կոնցեպցիայի և դրա տարբեր բաղադրիչների ձևավորման վրա ազդող կարևորագույն հանգամանքները:

Հանգուցային բառեր, արտահայտություններ: Ես-կոնցեպցիա, հայելային Ես, ֆիզիկական Ես, «նշանակալի այլ անձ», ներքնայնացում, մորֆոգենեզ, causa sui, ինքնագնահատական, ինքնագիտակցություն:

Բազմաթիվ հեղինակներ (Ու. Ջեյմս, Ռ. Բեռնս, Կ. Ռոջերս, Ա. Վալոն, Լ. Ս. Վիգոտսկի, Ս. Լ. Ռուբինշտեյն, Դ. Բ. Էլկոնին, Ի. Յու. Կուլազիս, Մ. Կեչլիկն) ուղղակիորեն կամ անուղղակիորեն անդրադարձել են Ես-կոնցեպցիայի ձևավորման հիմնահարցին: Բոլոր հեղինակները համամիտ են այն փաստի հետ, որ երեխայի Ես-կոնցեպցիայի առանձնահատկությունների հիմքերը դրվում են ամենավաղ մանկական տարիքից, նույնիսկ նախաձննդյան շրջանից: Տարբեր մշակույթներում հղիության և նախաձննդյան շրջանի հետ կապված

բազմաթիվ սովորություններ խոսում են այն մասին, որ երեխայի անձի, Ես-ի ձևավորման, դրա որոշակի առանձնահատկությունների վրա նախաձննդյան շրջանի իրողությունների, մոր ապրումների ու երեխայի հանդեպ վերաբերմունքի ազդեցության մասին իմացել են վաղնջական ժամանակներից: Ասենք, Հին Չինաստանում կար ավանդույթ «հոր ծանոթացում դեռ չծնված երեխայի հետ», որից հետո երեխան էր նույնիսկ ծնվելու կամ չծնվելու որոշում կայացնում՝ տնօրինելով իր կյանքը [3, էջ 28]: Ծնողների և հատկապես՝ մոր «սերը, երեխայի հայտնվելու հետ կապված մտքերը... պտղի ձևավորվող հոգեկանի և բջջային հիշողության վրա հզոր ազդեցություն են թողնում՝ ձևավորելով անձի հիմնական որակները, որ պահպանվում են հետագա կյանքի ողջ ընթացքում» [3, էջ 16]: Հոգեախտաբանության մեջ կան բազմաթիվ հայտնի փաստեր, երբ նախաձննդյան շրջանում մոր կամ հարազատներից մեկի կրած ծանր տրավմայի հետևանքով են ձևավորվել երեխայի Ես-ի հետ կապված խնդիրները, ուրիշների խնդիրների ներքնայնացման ճանապարհով: Հայտնի դեպքերից են Վինսենթ Վան Գոգը, Սալվադոր Դալին և այլոք: Երեխայի Ես-ի առանձնահատկությունների վրա հզոր ազդեցության պատճառով էլ խորհուրդ չի տրվում նախաձննդյան շրջանում կենտրոնանալ երեխայի սեռի վրա:

Շատ հեղինակներ նախաձննդյան շրջանով են բացատրում նույնիսկ ապագա անձի ձգտումները, հետաքրքրությունները, մարդկանց հանդեպ վերաբերմունքը: Հայտնի է, որ Նապոլեոն Բոնապարտի մայրը միայն այդ հղիության

ընթացքում էր հետաքրքրությունն ու հիացմունք դրսևորել ռազմական մրցությունների, մարտերի նկատմամբ, այցելում էր մարտադաշտեր և այլն [3, էջ 16]:

Թե՛ նախածննդյան, թե՛ հետծննդյան շրջանում երեխայի Ես-ի ձևավորման վրա մոր, ինչպես նաև այլ կարևոր ու նույնիսկ անկարևոր անձանց զգացողությունների, հույզերի, նույնիսկ չվերբալիզացված վերաբերմունքի ազդեցությունը ներկայումս կարելի է բացատրել տարբեր տեսություններով՝ ընդհուպ մինչև կենսաբանական: Այսպես, Ռուպերտ Շելդրեյկի մորֆոգենեզի տեսությունն համաձայն, թե կենսաբանական, թե քիմիական միավորները, նույնիսկ հոգեկանի երևույթները՝ ցանկացած միտք, ապրում ու զգացմունք որոշակի երկարության ալիքներով է օժտված և մշտապես ռեզոնանսի մեջ է այլ երևույթների ալիքների հետ: Այս է պատճառը, որ մարդկանց մտքի ալիքները առանց վերբալիզացվելու էլ կարող են փոխանցվել մեկ ուրիշին, իսկ վերջինս այդ մասին կարող է իմանալ, կոնկրետ ինֆորմացիան ավելի ծանոթ ու ավելի տպավորիչ կարող է նրան թվալ առանց այդ մասին իմանալու: Այսպես, Ճապոններեն չիմացող մարդիկ ավելի հեշտ են սովորում և լավ են մտապահում ճապոններեն այն բանաստեղծությունը, որն ավելի մեծ թվով մարդիկ անգիր գիտեն: Ընդ որում, տարածությունը որևէ նշանակություն չունի ինֆորմացիայի փոխանցման վրա: Առնետների կոնկրետ տեսակների վրա Հարվարդի համալսարանում լաբիրինթոսի ելքը գտնելու առաջին փորձերի սկզբում կենդանիները ելքը գտնում էին մոտ 200 սխալից հետո, ավելի ուշ հաջորդ սերնդի առնետների սխալվելու թիվը կրճատվում էր մոտ 10 անգամ՝ ելքը գտնում էին մոտ 20-րդ անգամից: Վերջին փորձերը զուգահեռ անցկացվում էին նաև Ավստրալիայում՝ կրճատված սխալներով արդյունքներով: Հեղինակի տեսության համաձայն եթե նույն տարածաշրջանում հնարավոր էր ոչ վերբալ միջոցներով ինֆորմացի-

ան փոխանցել, ապա այլ մայրցամաքում բնակվող առնետներին ինֆորմացիայի փոխանցում հնարավոր է միայն մորֆոգենետիկ ալիքների միջոցով [12, 13]:

Թե՛ նախածննդյան, թե՛ հետծննդյան շրջանում արտաքին աշխարհի, այլ մարդկանց ազդեցության մասին խոսել են շատ հեղինակներ (Մ. Մալեր, Դ. Վ. Վիննիկոտ, Դ. Բ. Էլկոնին, Կ. Ռոջերս, Հ. Ս. Սալիվան և այլոք), որոնց մենք մասամբ արդեն անդրադարձել [1, էջ 228-230]: Շրջապատող անձանց ազդեցությունը անձի Ես-կոնցեպցիայի ձևավորման վրա այնքան ուժեղ է, որ հիմք է տվել ամերիկյան սոցիոլոգ Չարլզ Հորտոն Կուլիին արդեն 1902 թ. առաջ քաշել հայելային Ես-ի գաղափարը (“looking glass self”) [7]: Հեղինակը գարգացնում է Ես-կոնցեպցիայի ջեյմսյան մոտեցումները՝ համարելով, որ դա և՛ երևույթ է, և՛ գործընթաց, որը մշտական, չընդհատվող մտավոր գործողություն է՝ բաղկացած երեք փուլից կամ երեք բաղադրիչներից. մարդու պատկերացումն 1) այն մասին, թե ինչպես է մեկ ուրիշ անձ ընկալում իրեն, 2) այն մասին, թե ինչպես է այդ ուրիշը իրեն գնահատում, և 3) դրանց հիման վրա ձևավորված մարդու ինքնագնահատականը [7]: Կուլիի տեսության մեջ առաջ է քաշվում «նշանակալի այլ անձի» գաղափարը և մեծ կարևորություն է վերագրվում դրան Ես-ի ձևավորման հարցում: Հետագայում Զ. Հ. Միդի մոտ այս իրական կոնկրետ անձին կամ անձանց ավելանում է նաև «ընդհանրացված այլ անձը» [ցիտ. ըստ՝ 5, էջ 38], որը կարող է խմբից աճել, վերածվել հասարակության:

Հայելային Ես-ը այն շատ կարևոր բաղադրիչն է, որ ցույց է տալիս, թե ինչպես են մարդու կարծիքով ուրիշներն ընկալում: Բնականաբար, իրականում դժվար է տարանջատել, թե Ես-կոնցեպցիայի կոնկրետ որ բաղադրիչին են վերաբերում այս կամ այն փոփոխությունները, քանի որ դրանք հանդես են գալիս միասնաբար, միևնույն փոփոխությունը

մի քանի բաղադրիչի կարող է վերաբերել: Սոցիալական, հայելային Ես-ի ձևավորմանն առնչվող մի շարք փաստեր արտացոլում են նաև այլ բաղադրիչներին առնչվող երևույթներ: Այնուամենայնիվ, որոշ դեպքերում ավելի ընդգծված ձևով արտահայտվում է կոնկրետ բաղադրիչի ձևավորումը: Այսպես, երեխայի զարգացման ամենավաղ փուլերում երեխայի ինքնագիտակցության, մասնավորապես՝ ֆիզիկական Ես-ի ձևավորման առաջին դրսևորումներից է համարվում, օրինակ՝ մոտ երկու տարեկանի շրջանում հայելու մեջ ինքն իրեն ճանաչելը: Սեփական Ես-ի ֆիզիկական պատկերը ճանաչելը ինքնագիտակցության պարզագույն դրսևորման ձևերից մեկն է: Հաջորդ աստիճանն արդեն ինքն իրեն երրորդ դեմքով՝ անունով անվանելն է: Արդեն երեք տարեկանի շրջանում երեխայի բառապաշարում սկսում է հայտնվել և իմաստավորված ձևով կիրառվել «Ես» դերանունը՝ սեփական անձին վերագրելով այս կամ այն դրական կամ բացասական որակը: Թե՛ անունը, թե՛ «Ես» դերանունը արդեն խորհրդանշային ձևով արտացոլում են ողջ Ես-կոնցեպցիան, և ոչ թե դրա առանձին մասեր:

Սեփական Ես-ին լավ կամ վատ հատկությունների վերագրումը («Տիգրանը լավն (մեծ) է», «Ես ուժեղ եմ», «Ես չեմ կարող» և այլն), կարելի է համարել Ես-ի՝ զգացական-վերաբերմունքային բղադրիչի, ինչ-որ առումով՝ ինքնագնահատականի նախածիլեր: Չնայած շատ հեղինակներ (Ի. Յու. Կուլագինա, Ն. Ի. Մենչինսկայա) համարում են, որ բոլոր այս դրսևորումները սկզբնական շրջանում «որևէ ռացիոնալ բովանդակությունից զուրկ գուտ հուզական բովանդակություններ են, այդ իսկ պատճառով չի կարելի դրանք համարել ինքնագնահատական» [6]: Որոշ հեղինակներ երեխայի զարգացման վաղ շրջանի ողջ բովանդակությանն են միայն հուզական բնույթ վերագրում: Այսպես, Ա. Վալոնի կարծիքով, միջավայրի հետ

երեխայի ամենավաղ շփումները գուտ հուզական բնույթ են կրում, ընդ որում, դրա հետևանքով նրա մոտ ձևավորվում է ոչ թե ապրումակցումը այլ մարդկանց հետ, այլ նրանց և իրավիճակների հետ մի տեսակ ձուլումը, մասնակցությունը: Այս է պատճառը, որ զարգացման վաղ շրջանում երեխան չի կարող իրեն ընկալել որպես այլ անձանցից անկախ էակ, և ըստ հեղինակի, խաղի ընթացքում «նույնիսկ իր և ուրիշների գործողությունները չի տարբերակում. նրա համար դրանք մեկ ամբողջական երևույթի տարբեր մասերն են» [9, էջ 57]: Այս առումով երեխայի Ես-կոնցեպցիայի վարքային բաղադրիչը ևս սկզբնական շրջանում այլ մարդկանց վարքի ինքնավերագրումների, իսկ ավելի ճիշտ՝ այլ մարդկանց և սեփական վարքի չտարբերակված ու միախառնված արտահայտություն է ունենում: Այս հարցի շուրջ Լ. Ս. Վիգոտսկին ավելի հստակ է արտահայտվում՝ պնդելով, որ մինչև առանձին Ես-ի ձևավորումը երեխան հստակ չի տարբերակում իր և մեծահասակի գիտակցության բովանդակությունները: Հեղինակի կարծիքով, երեխային որոշակի հիմք (ֆիզիկական, սոցիալական հմտություններ, ասենք՝ քայլելու կարողություն և այլն) է անհրաժեշտ մեծահասակից (մորից) ոչ միայն հոգեբանորեն, այլ գոնե ֆիզիկապես էմանսիպացվելու, առանձնանալու համար: Դեռևս չձևավորված Ես-կոնցեպցիայով երեխայի գիտակցության համար Լ. Ս. Վիգոտսկու կարծիքով ամենահարմար բառը գերմաներենում երեխայի և մոր սիմբիոտիկ ընդհանրությունը նշանակող «Ur-wir» «Նախա-մենք» տերմինն է, «... սեփական Ես-ի տարբերակված, առանձնացված գիտակցմանը նախորդող հոգեբանական ընդհանրության գիտակցումն է, որ «Մենք»-ի գիտակցում է, բայց սա այն փոփոխվող, բարդ, իր մեջ «Ես-ը» ներառող ու «Մենքը» չէ, որ ավելի ուշ տարիքային շրջանում է ի հայտ գալիս: Այս նախնական «Մենք-ը» ավելի ուշ

«Մենք-ի» հեռավոր նախնին է» [4, էջ 346]: Ես-ի առաջացումը՝ ինքնագիտակցության առաջին ամենախոշոր փոփոխությունը, տեղի է ունենում բավական մեծ քանակական կուտակումներից հետո՝ որպես որակական արդյունք:

Այս հարցին անդրադարձ կատարած գրեթե բոլոր հեղինակները ամբողջականացած Ես-կոնցեպցիայի ձևավորումը կապում են երեք տարեկանի ճգնաժամի հետ, իսկ որոշ հեղինակներ նույնիսկ կոնկրետացնում այս տարիքում ինքնագիտակցության բնույթը՝ համարելով այն «տեսակային ինքնագիտակցություն», իսկ վերը հիշատակված սեփական Ես-ը ձանաչելը, մարդկային վարքի նմանակումն ու նույնիսկ դրանց իսպառ մերժումը (որպես զարգացման ախտաբանական տարբերակ) վկայում են այն մասին, որ երեխան իրեն «գիտակցելով, առանձնացնելով ու տարանջատելով իրեն որպես առանձին էակ՝ միաժամանակ նաև շատ կարևոր ընդհանրացում է կատարում. գիտակցում է իր տեսակային պատկանելությունը» [11, էջ 145]:

Ըստ Ա. Վալոնի, երեք տարեկանի շրջանում տեղի է ունենում երեխայի Ես-ի տարանջատում ուրիշներից, իսկ Դ. Բ. Էլկոնինի կարծիքով, այն սոցիալական հարաբերությունների ճգնաժամ է, իսկ «հարաբերությունների ցանկացած ճգնաժամ սեփական Ես-ն առանձնացնելու ճգնաժամ է», իսկ այս շրջանում հայտնվող «Ես-ինքս» երևույթը «... ոչ միայն արտաքուստ դրսևորվող ինքնությունություն է, այլ երեխայի առանձնացումը մեծից» [9, էջ 224]: Տարբեր արտաքին նշաններով հանդես եկող և առաջին հայացքից նույնիսկ սնափառություն, ժխտողականություն, ամբարտավանություն մեկնաբանվող տարիքային երևույթները (իրեն ուրիշներին հակադրելը, ուրիշների հետ համեմատելը, «Ես» դերանվան չափազանց շատ գործածումը) ընդամենը սեփական Ես-ը ուրիշներին հակադրելու միջոցով առանձնացնելու, որպես առանձին ինքնաբավ էակ ի ցույց դնե-

լու միջոցներ են [2, 4, 9, 11, 15]: Հետաքրքիր է Է. Էրիկսոնի կարծիքը, ըստ որի, առաջին անգամ միայն դեռահասության և երիտասարդ տարիքում է անձի առջև խնդիր ծառանում սեփական Ես-ի և աշխարհում սեփական տեղի ամբողջական գիտակցման: Հեղինակը համարում է, որ խնդրի բացասական լուծման դեպքում անձի մոտ առաջանում է մի երևույթ, որի համար «դիֆուզ ինքնություն» հասկացությունն է առաջ քաշել [9, էջ 83]:

Բնականաբար, բազմաթիվ գործոններ են առանձնացվում, որոնց տարբեր հեղինակների կողմից վերագրվում է կարևորագույն ազդեցություն Ես-կոնցեպցիայի ձևավորման հարցում: Հեղինակների մի մասը գերազանահատում է սոցիալական կամ անձից դուրս այլ գործոնների ազդեցությունը, մյուսները՝ կենսաբանական նախադրյալները: Սակայն շատ հեղինակներ միայն դրանց գրեթե հավասարազոր համադրության արդյունքում են պատկերացնում Ես-կոնցեպցիայի ձևավորումը: Այսպես, Դոնալդ Է. Սյուփերը Ես-կոնցեպցիան համարում է ժառանգաբար փոխանցված ընդունակությունների (ինչպես ձեռքերի ճարակությունը, ընկալման արագությունը և այլն) և որևէ գործունեություն իրականացնելու պատահական հնարավորությունների, մրցելու, ուրիշների կողմից հավանության արժանացած ստացված արդյունքների փոխազդեցության հետևանք [14, էջ 88]: Օ. Ի. Մուտկովը, ներկայացնելով անձի կառուցվածքն ու մասնավորապես՝ Ես-կոնցեպցիայի կառուցվածքը, համարում է, որ անձը ծնվելիս արդեն օժտված է բնությունից տրված որոշակի հոգեբանական «կարկասով», որի վրա կյանքի ընթացքում հավաքվում, ձևավորվում են տարբեր շերտեր Ես-ներուժը, որն ընդգրկում է «Ես-համակարգ», «Ես-Դուք» և «Ես-Մենք» («անկրոսոցիումի և միկրոսոցիումի հանդեպ վերաբերմունքի ցուցիչներ»), «Ես-Երկրային բնություն» և «Ես-Աշխարհ ենթահամակարգերը» [8, էջ 84]:

Զժխտելով վերոնշյալ հանգամանք-

ները՝ սակայն Վ. Ա. Պետրովսկին Ես-ի զարգացումը դիտարկում է որպես ավելի անկախ երևույթ՝ առաջին անգամ Սպինոզայի փիլիսոփայական *causa sui*-ն վերագրելով հոգեբանական Եսին: Հեղինակը համարում է, որ Ես-ը և պատճառն է և ինքն իր հետևանքը, քանի որ դա ինքն իր մեջ իրեն արտացոլող Սուբյեկտն է: «Անհատի Ես-ը արտացոլվողի ու արտացոլողի սուբյեկտային նույնականության ձևն է» [10, էջ 196]:

Այսպիսով, ամենատարբեր տեսակետերի ուսումնասիրությունն ու վերլուծությունը թույլ է տալիս ընդհանրացնել դրանք մի քանի կետերում.

Ես-կոնցեպցիայի ձևավորման հիմքերը դրվում են ամենավաղ մանկական տարիքում, ընդհուպ մինչև՝ նախածննդյան: Այս առումով հետաքրքիր է այն միտքը, որ նույնիսկ չչնված, չսաղմնավորված, այլ դեռ միայն մարդկային մտքերում գոյություն ունեցող անձի

կերպարն ու այդ անձի վերաբերյալ ակնկալիքներն արդեն այդ ապագա անձի Ես-կոնցեպցիայի նախադրյալներն են:

Ես-կոնցեպցիայի ձևավորման և զարգացման վրա արտակարգ մեծ կարևորություն ունեն անձի՝ ինչպես բնածին, ժառանգաբար փոխանցվող առանձնահատկությունները, հոգեկան երևույթների ու գործընթացների կենսաբանական նախադրյալները, այնպես էլ շրջապատը, այն միջավայրը, որտեղ հայտնվում է անձը, դրա առանձնահատկություններն ու դրա մաս կազմող առավել հեղինակավոր, նշանակալի անձինք՝ իրենց սեփական առանձնահատկություններով, իրենից ունեցած սպասելիքներով, իր հանդեպ դրսևորվող վերաբերմունքով և այլն:

Կյանքի իրադարձությունները ևս կարող են իրենց ուրույն հետքը թողնել երեխայի Ես-կոնցեպցիայի ձևավորման, ինչպես նաև հետագա զարգացման ու արդյունքների վրա:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- Առաքելյան Ս. Հ., Ծնողական ներշնչանքների և անձի Ես-կոնցեպցիայի հետ հոգեբանական աշխատանքի մեր փորձը, Դպրոցական հոգեբանական ծառայության հիմնախնդիրները, Գիտաժողովի նյութեր, Երևան, 2014, 270 էջ, էջ 228-230
- Бернс Р. Развитие Я концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986, 421 с.
- Бертин Андрэ, Воспитание в утробе матери, или Рассказ об упущенных возможностях /Пер, с англ. Г. П. Хлуновской.— Санкт-Петербург, МНПО «Жизнь», 1992.—32 с.
- Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 4, М.: «Педагогика», 1984, 432 с. էջ 346
- Кон И. С. Открытие Я. Изд. Политиздат, 1978. – 367 с
- Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. М. : Изд-во УРАО, 1999 г.
- Кули Ч. Х., Человеческая природа и социальный порядок. Изд.: Идея-Пресс, 2000, 312 стр.
- Мотков О.И. О парадоксах процесса самоактуализации личности / Магистр. 1995, № 6, с. 84 – 95
- Обухова Л. Ф., Детская психология: теории, факты, проблемы. Издание 3-е, М.: Тривола, 1998.— 352 с.
- Петровский В. А. Человек над ситуацией. – М.: Смысл, 2010. – 559 с.
- Худоян С. С., Проблема возрастных кризисов развития личности. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук, ЕРЕВАН, 2009.
- Шелдрейк Руперт - Семь экспериментов, которые изменят мир. http://royallib.com/book/sheldreyk_rupert/sem_eksperimentov_kotorie_izmenyat_mir.html
- Шелдрейк Руперт, Морфогенетические поля и “поля сознания” http://www.isra-trainings.com/articles/holo/mor_fields.html
- Donald E. Super, Vocational Adjustment Implementing a Self-Concept. The Vocational Guidance Journal Volume 30, Issue 2, pages 88–92, November 1951 American Counseling Association. Article first published online: 5 JUL 2012. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2164-5892.1951.tb02607.x/abstract;jsessionid=571F7414A82C5DAFF60CF1CE14EC5DD7.f01t03>
- Theoretical Psychology. Vigotskian Writings. Journal of Russian and East European Psychology. Vol. 50, no. 1, January–February 2012. pp. 50-64.

THE SELF-CONCEPT FORMATION

SIRINA ARAKELYAN

Lecturer At The Chair Of Developmental And Applied Psychology Of The Armenian State Pedagogical University After Kh. Abovyan

In the article the author generally analyses different authors' opinions concerning the Self-concept formation. In psychological literature many aspects and factors are mentioned and pointed out (prenatal period events, welcome or unwelcome child, mother's and significant others' attitude, biological features etc.). In the article a detailed analysis of the most important factors, which can influence the formation and the development of different components of Self-concept is presented.

ФОРМИРОВАНИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ

СИРИНА АРАКЕЛЯН

Преподаватель кафедры развития и прикладной психологии Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна

В статье автор анализирует разные подходы авторов, относительно формирования Я-концепции. В психологической литературе разными авторами подчеркивается значимость многих аспектов и факторов в формировании Я-концепции (события пренатального периода, желанный или нежеланный ребенок, отношение матери и значимых других, биологические особенности и т.д.). В статье дается подробный анализ наиболее важных факторов, которые могут оказать влияние на формирование и развитие различных компонентов Я-концепции.

ԼԵԶՎԻ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ

ԻՐԻՆԱ ՄԵԼՔՈՆՅԱՆ

Երևանի պետական համալսարանի սոցիոլոգիայի և հոգեբանության ամբիոն

ԱՌԿԱՅԱՑՄԱՆ ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ԿԱՐԳԸ ՄԻՋԻՆ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ

Հարավային Կովկասի տարածաշրջանը աչքի է ընկնում սառեցված հակամարտությունների առկայությամբ՝ թե՛ ժանալու վերահաս սպառնալիքներով: Անվտանգության և կայունության համար խնդրահարույց է այն կարևոր հանգամանքը, որ տարածաշրջանի երկրները որդեգրել են տրամագծորեն տարբեր անվտանգության ու պաշտպանական ռազմավարություններ և դաշինքներին ու ուժային կենտրոններին հարելու քաղաքականություններ: Տարածաշրջանային անվտանգությանը բոլորովին չի նպաստում նաև գլոբալ առումով շահագրգիռ պետությունների ու միջազգային կազմակերպությունների շահերի տարամիտումը:

Հոդվածում հեղինակի կողմից եզրահանգում է արվում, որ պաշտպանական կարողությունների հետևողական զարգացումը Հայաստանի տրամաբանված ընտրությունն է, որը բխում է պետության և ժողովրդի անվտանգության, ինչպես նաև խաղաղության պահպանման, իսկ անհրաժեշտության դեպքում՝ նաև խաղաղության պարտադրման նպատակներից: Տվյալ նպատակներին հասնելու համար Հայաստանի Հանրապետությունում իրականացվում է մի գործընթաց, որը կոչվում է Պաշտպանության ռազմավարական վերանայում:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ պաշտպանության ռազմավարական վերանայում, պաշտպանական բարեփոխումներ, ռազմական

քաղաքականություն, անվտանգության միջավայր, հայեցակարգ, վերլուծություն, սպառնալիք, կանխատեսում, քաղաքացիական վերլուծություն, հանրային իրազեկում:

Առկայացման քերականական կարգը բնորոշ է այն բառերին, որոնք ունեն առարկայության իմաստ. հետևաբար այն գոյականի քերականական հատկանիշ է: «Առկայացումը իմացաբանական ըմբռնում է, որը լեզվի մեջ դրսևորվում է բառայնորեն կամ քերականորեն, երբեմն էլ՝ մնում արտակառուցվածքային ոլորտում» [1, էջ 50]:

Խոսքի մեջ առարկայանիշ միավորը իրադրական արտահայտություն է ստանում որոշակի միջոցներով: Հայերենում առարկայանիշ բառին իրադրայնություն են հաղորդում հոդերը: Այդ պատճառով առկայացման կարգը անվանում են նաև հոդի կարգ [2, էջ 26–56]: **Ս, դ, ն/ը** մասնիկների միջոցով է արտահայտվում «անունների հարաբերությունը դեպի հաղորդակցողները և հաղորդակցումը» [3, էջ 139]:

Հոդառությունը բնորոշ է գրական հայերենի բոլոր շրջաններին, բայց նրանց իմաստագործառական նկարագիրը յուրաքանչյուր շրջանում ունի իմաստային և կառուցվածքային տարբեր հատկանիշներ, որոնցով էլ պայմանավորվում են նաև նրանց ոճական հատկանիշները:

Միջին հայերենում հոդերը մի կող-

մից ցուցաբերում են գրաբարատիպ հատկանիշներ, մյուս կողմից հանդես են գալիս նոր դրսևորումներով՝ պայմանավորված քերականական այնպիսի իրողությունների ձևավորմամբ, որոնք բնորոշ են միջին հայերենին, օրինակ՝ ուղղական և հայցական հոլովների նույնացումը, որոշիչ-որոշյալի՝ առդրությանը կապակցությունը և այլն:

Առկայացման կարգը՝ իբրև քերականական կարգ, ունի ձևախմաստային տարբերակվածություն: Ձևային առումով առկայացման կարգը արտահայտվում է որոշակի կառուցվածքային կաղապարներով, օրինակ՝ **այգին=այգի** (հիմք)+**ն** (որոշիչ հոդ), **այգիները=այգիներ** (երկրորդային հիմք)+**ը** (որոշիչ հոդ) կամ՝ հին հայերենում **ամս=ամ** (հիմք)+**ս** (հոդ): **երեսուն ամս** կառույցում **ս** ձևությամբ հոլովակերտ է և հոգնակի հայցականի ցուցիչ. **ամաս** ձևում կունենանք **ամա** (երկրորդային հիմք)+**ս** (հոդ), օրինակ՝ **ամաս այտորիկ**:

Ըստ Հ. Պետրոսյանի տարբերակած կառուցվածքային կաղապարների՝ բուն հիմքը բուն բառային հիմքն է (**տուն+ը**, **օր+ը**), երկրորդական հիմքը բառաձևի կառույցն է՝ իբրև հիմք, օրինակ՝ **տներ+ը**, **օրվա+ն+ից** և այլն: Այս դեպքում այն սահմանումը, ըստ որի՝ բառի հիմքը վերջավորությունից առաջ ընկած մասն է, վերաբերում է բուն հիմքին, իսկ բառաձևավերջավորություն կառույցում հիմքը (այս դեպքում երկրորդային) վերջին ձևությամբ (հոգնակերտ, հոլովակերտ մասնիկներ և հոդեր) առաջ ընկած մասն է, օրինակ՝ **գիրքս=գիրք+ս** և **գրքիս=գրքի+ս**:

Այս առումով լեզվաբանական միտքը տարամետ մոտեցումներ է արձանագրում, քանի որ լեզվաբանների մի մասի կարծիքով կա մեկ հիմք՝ վերջավորություն(ներ)ից առաջ ընկած մասը, օրինակ՝ **աշակերտներս=աշակերտ(հիմք)+ներ**(հոգնակերտ)+**ս**(հոդ):

Մեր կարծիքով՝ առկայացման կարգի նկարագրի և նրա ձևավորման՝

հոդառության բոլոր կաղապարները ստանալու համար ձիշտ կլինի առաջին մոտեցումը. բուն հիմքի (բառային) և երկրորդային հիմքի (բառաձևի) տարբերակվածությունը հնարավորություն կտա քննելու հոդի կառուցվածքային գործառնության բոլոր հնարավոր դեպքերը ճշգրիտ ձևակերպումների համար, դրանց կանոնարկվածության սահմանը և նրա համեմատ բացառությունները գտնելու համար:

Միջին հայերենը բնորոշվում է քերականական իմաստների արտահայտման բազմաձևությամբ, քանի որ գրաբարյան շատ կառույցներ փոփոխություններ են կրում, և ձևավորվում են նոր միավորներ: Հոդի գործածությունը նույնպես դեռևս կանոնարկված չէ, քանի որ գրաբարատիպ կառույցներին գուցահետ դրսևորվում են հոդառության նոր իրողություններ, որոնք նույնպես լիովին կանոնարկված չեն: Խոսելով առկայացման կարգի՝ միջին հայերենում տարածված դրսևորումների մասին՝ կարևորում ենք ընդգծել այն փաստը, որ հոդառության նկարագիրը հաճախ ընդհանուր իրողությունների հետ միասին ստանում է մասնավոր դրսևորումներ: Օրինակ՝ չափածո խոսքում տարածված է ստացական հոդի գործածությունը անձնական դերանվան հետ, որը խոսքը դարձնում է ավելի ընդգծուն:

Միջին հայերենում էական փոփոխություններ են կատարվում հոլովման համակարգում, ինչը նույնպես իր անմիջական ազդեցությունն է թողնում հոդի գործածության վրա, օրինակ՝ ուղղական և հայցական հոլովների նույնացման գործընթացի արդյունքում որոշյալ առման միավորները՝ **զ** նախդիրը և **ն** որոշիչ հոդը, գործածվում են ուղղական հոլովաձևի հետ:

Առկայացման քերականական կարգին անդրադարձել են մի շարք քերականներ, որոնք տարակարծիք են միջին հայերենում առկայացման կարգի որոշյալի ենթակարգի արտահայտման խնդր-

րում: Այսպես՝ Հ. Պետրոսյանը կարծում է, որ «միջին հայերենի դեռևս կազմավորման շրջանում որոշակի արտահայտություններ է ունենում **ս**-ի ձևաբանական մի տարբերակ ևս. դա **ք** հոդն է: Այս շրջանից սկսած՝ որոշյալ առան ձևույթներ կայանում է **ս** և **ք** ենթաձևույթներով դիրքային նույն բաշխումով, ինչ ունենք նոր հայերենում» [4, էջ 127]:

Յ. Կարստը «Կիլիկյան հայերենի պատմական քերականություն» աշխատության «Հավելված»-ում, որտեղ խոսում է միջին հայերենի շարահյուսական առանձնահատկությունների մասին, իրավացիորեն նշում է, որ որոշյալ առան համար միջին հայերենն ուներ **ս** ձևույթը, որը՝ իբրև որոշիչ հոդ, «կիլիկյան հայերենում լավ զարգացած է արդեն» [5, էջ 362-363], և դրանով նա տարբերվում է գրաբարից, «որտեղ և դերանվանական վերջածանցը, ինչպես հայտնի է, դեռ կրում է հիմնականում դերանվանական բնույթ: Մյուս կողմից՝ ձևական առումով այն տարբերվում է նաև նոր հայերենից, որտեղ հոդի հին **ս** ձևը թեև պահպանվում է ձայնավորից հետո, բայց բաղաձայնից հետո դառնում է **ք**» [5, էջ 363]:

Լ. Հովսեփյանը, քննելով որոշյալության քերականական կարգի դրսևորումները միջին հայերենում, գալիս է ձգգրիտ եզրահանգման. «Միջին հայերենում **ս** որոշիչ հոդը չունի իր դիրքային տարբերակը՝ **ք**, որ ավելի նոր ժամանակների ծնունդ է և զարգացել է աշխարհաբարում՝ հնչյունական որոշ օրենքների գործողության հետևանքով» [6, էջ 79]:

Է. Մկրտչյանը «Աշխարհաբարի տարբերը միջնադարի գրական հուշարձաններում» աշխատության մեջ, միջնադարի մատենագրությունը ներկայացնող տարբեր ժանրերի երկերից քաղած փաստական հենքի վրա քննելով հոլովման համակարգում տեղի ունեցող փոփոխությունները միջին հայերենում, չի փաստում որոշիչ հոդի **ք**-ով ոչ մի

տարբերակ: Նշենք, որ խոսելով հոլովաձևերի մասին՝ հեղինակը բնորոշում է միջին հայերենում ձևավորված նոր հոլովակազմիչները, որոնք գործածվում են գրաբարյան ձևերին զուգահեռ, ինչպիսիք են՝ **ից**, **ուց** ձևույթները բացառականի համար, **ով**-ը գործիականի համար, **ում**-ը՝ ներգոյականի և այլն: **Ն** որոշիչ հոդը չունի հոլովատարբերակիչ և հոլովակազմիչ դեր, ուստի հեղինակը դրան անդրադառնում է ուղղական և հայցական հոլովների ձևային նույնացման քննությունը ներկայացնելիս [7, էջ 72-142]:

Մենք նույնպես կարծում ենք, որ որոշյալ առան համար մինչև ուշ միջնադար գործածվում էր **ս** հոդը, որի **ք** տարբերակը դեռևս ձևավորված չէր: Իհարկե, տեսականորեն նրա ձևավորումը միջին հայերենում սպասելի էր, քանի որ **քն**-ով վերջացող բառերը (ձուկն, դումն, շարժումն և այլն) հանդես են գալիս առանց **ս**-ի այն դեպքում, երբ անորոշ առան գործառույթ ունեն (օրինակ՝ Ես **ձուկ** ու դու ջուր, հոգի՛, առանց ջուր՝ ձուկըն մեռանի... (Քուչակ [8], 277)), և բաղաձայնով սկսվող բառերից առաջ այդ բառերի՝ **ք**-ով ձևերը (ձուկը, մուկը, շարժումը) պիտի գործածվեին իբրև **ս**-ով ձևերին զուգահեռ կառույցներ՝ դիրքային տարբերակներ, սակայն իրականում **ք**-ն իբրև այդպիսին շատ ավելի ուշ է գործածվում:

Միջին հայերենի՝ մեր կողմից ուսումնասիրված փաստական-մատենագրական նյութը **ք**-ի գործածության օրինակ չի տալիս:

Որոշյալ և անորոշ առումները՝ իբրև առկայացման կարգի ենթակարգեր, միջին հայերենում ունեին գործածության հետաքրքիր դրսևորումներ: Որոշյալի առան ձևույթը **ս**-ն էր, անորոշի առան ձևույթը՝ **մի** (**մ**, **մը**, **մին**, **մն**) անորոշություն արտահայտող բառը, որ ձևույթի արժեք է ձեռք բերում: Անորոշ առումը ունի նաև զրո ձև:

Միջին հայերենում ուղղական և

հայցական հոլովները ձևային տարբերակվածություն չունեն. գրաբարում հայցական հոլովը որոշյալ առման համար գործածում էր **զ** նախդիրը: Միջին հայերենում այն պահպանվում է երկար ժամանակ և դրվում է նաև ուղղակահի վրա վերը նշված պատճառով: Բայց որոշյալ առման համար **զ**-ին գուգահեռ գործածվում է նաև **ն** որոշիչ հոդը: «Ջթոքն սպասաւոր է կարգեր աստուած սրտին, որպէս ծառայ թագաւորի, որ հանապազ հով հարկանէ և զջերմութիւնս զովացուցանէ, վասն այնորիկ բնութիւնն թոքին որպէս զփութ դարբնի, որ զհողմն յինք քարշէ ընդ խոչակն» [9, էջ 51]: «Ստեղծեց աստուած զլերդն և եդիր տանուտէր ամէն անձինն և տաք և գէճ արար զինք» (ԱՄՕԲ, 51):

Ջ նախդիրը միշտ չէ, որ **ն**-ի հետ գործածվում է, օրինակ՝ «...իմանայ հիւանդութեան պատճառն...» (ԱՄՕԲ, 1):

Պետք է նշել, որ բոլոր հեղինակների մոտ տիրապետող է **զ**-ի և **ն**-ի համատեղ գործառնություն ուղղակահի: **Ջ** նախդիրը հայցականում կարող էր նաև չգործածվել, օրինակ՝ «Էհաննայ ասէ նոյն պատճառքդ և նոյն նշանքդ» [10, էջ 8]:

Է. Մկրտչյանը, հանգամանորեն անդրադառնալով ուղղակահի և հայցական հոլովների նույնացմանը միջին հայերենում, փաստական հարուստ նյութի հիման վրա իրավացիորեն նշում է, որ «նախդիրների անկման, ինչպես նաև հոգնակերտ **ք** մասնիկի սահմանափակ գործածության պատճառով **ս** հոլովակազմիչով հոգնակի հայցականի դուրս գալու հետևանքով հայցական հոլովը զրկվում է ձևային դրսևորման իր միջոցներից: Նրա իմաստներն արտահայտվում են մերթ ուղղակահի, մերթ տրական հոլովաձևերով: Սա հայցականի մահացման աստիճանական ընթացքն էր, որը սկսվել էր բանավոր լեզվում ավելի շուտ» [7, էջ 118]: Այն իր արտահայտությունն է գտնում նաև **ն** որոշիչ հոդի գործածությունում:

Միջին հայերենում սեռական և տրա-

կան հոլովները նույնպես ձևային նույնություն ունեին, և սեռականը ևս ստանում էր որոշիչ հոդ, օրինակ՝ «... գուշակ է, որ **ցաւուն** հիմն թանձր է»: «Ջնշանին իմանալ և զհիմն **ցաւոցն** ամէն» (ԱՄՕԲ, 80):

Հեղինակը միննույն նախադասության մեջ սեռականը կարող է գործածել որոշյալ և անորոշ առումներով՝ սպասելի որոշյալի փոխարեն, օրինակ՝ «Եւ ստածումն այն է, որ **եասամինի** և **նասրին** ջուրը ի յականջն կաթեցնես» (ԱՄՕԲ, 147):

Նույն օրինակում տեսնում ենք նաև ուղղակահի հայցականի գործածությունը միայն **ն** որոշիչ հոդով՝ առանց **զ** նախդիրի: Ա. Ամասիացին սեռական հոլովը հիմնականում գործածում է որոշիչ հոդով. «Գիտացիր, որ **հիւանդին** աղէկ նշան է այն, որ **երեսին** գունն ի տեղն լինի, և շարժմունքն թեթև լինի... և **քնուն** ի ժամն ի քուն լինայ» (ԱՄՕԲ, 80):

Միջին հայերենում **ն** որոշիչ հոդը գործածվում էր տարբեր հոլովների հետ, ինչը բնորոշ էր նաև գրաբարին: Բերենք բնագրային օրինակներ՝ «... և զթեթևութիւն ծանրութեան այրուծիոյն» [11, էջ 44], «զուխտն եկեղեցւոյն ցրուեսցէ...» (Եղ., 46), «Գանձակ Գանջայի ի իւր **վիճակովն** եւ Ջականով, մինչև **ի դաշտն** Գալայ, եւ կայ ի նմա սուրբ **ուխտն** Խորանաշատ եւ Եղիշէի **առաքելոյն աթոռն**» [12, էջ 11], «... որ ի Ղուկաս **աւետարանչէն** խնդրեաց զԱւետարանն և զգործս **Առաքելոցն**» (ԱՎՎ, 23), «Այլ յովկիանոս **ծովն** ոչ գոյ կենդանի գատ ի Լեւիաթանէն եւ ամէն որ...» (ԱՎՎ, 5), «...այլ և զբազում գաւառս յիշխանութենէ **սուլտանին** հոռոմոց» [13, էջ 280], «...**ի քաղաքէն** Գանձակաց» (ԿԳՊՀ, 207), «...նշան է զհիճութեան, պատճառն **ի սաֆրայէն** է...» (ԱՄՕԲ, 81), «Բագարատ ասէ...» (ԱՄՕԲ, 145), «Մարձուճն ասէ...» (ԱՄՕԲ, 145), «Էհաննան ասէ...» (ԱՄՕԲ, 146), «Հունան ասէ...» (ԱՄՕԲ, 147):

Հատուկ անունների հետ **ն** որոշիչ հոդն ունի հետաքրքիր մի կիրառություն

ևս. հատուկ անունը դրվում է անորոշ առումով, իսկ նրա որոշիչը՝ որոշյալ առումով. «...ուստի էին **սուրբն Գեորգ** եւ **սուրբն Սարգիս**՝ Նահատակքն Քրիստոսի.....» (ԱՎՎ, 23), «...Արածանի **գետն Եփրատ**» (ԱՎՎ, 23), «...դարձեալ գօր ժողովեաց մեծ **հագարապետն Իւանէ**» (ԿԳՊԸ, 206): Թվականների հետ գոյականը դրվում է որոշյալ առումով, օրինակներ՝

«Դարձեալ ի մտանել **ամին** երկրորդի փախուցանելոյ զՂիաթագին սուլտանն» (ԿԳՊԸ, 292): «Իսկ այն, եթէ **ի հինգ ամսոյն** վաղիւն աւետեաց տոնենք» (ԿԳՊԸ, 130):

Նախադրությունների և կապերի հետ նույնպես գոյականը կարող է գործածվել որոշիչ հոդով, օրինակ՝ «... ի վերայ **կոնակին**», «Բայց ցուցումն վասն **համին**» (ԱՄՕԲ, 80):

Գրաբարում հատկացուցիչ-հատկացյալ կապակցության մեջ **զ** նախդիրը, որն ուներ որոշյալության իմաստ, դրվում էր հատկացուցչի վրա, և հատկացյալն էլ հանդես էր գալիս **ն** որոշիչ հոդով: Այս կառույցը տարածված է նաև միջին հայերենում: Համեմատենք՝ «**գնորա** բարերարութիւնս մեր» (Եղ., 58), «... գտիեգերական **զիւր** իշխանութիւնս» (Եղ., 88), «...զի ընկալցի **զմեր** մահն իբրև գանմահիդ» (Եղ., 82), «...յառաջն կու պիտի որ գդեղերուն կերպն ճանաչէ...» (ԱՄՕԲ, 9), «Եւ թէ **զհիւանդին** ցաւն չիմանայ» (ԱՄՕԲ, 9): Սակայն այս գործառույթը նույնպես կանոնարկված չէ, և միևնույն նախադասության մեջ հեղինակը կարող է հատկացուցիչը դնել որոշյալ առումով, իսկ **զ**-ն՝ հատկացյալի վրա: Օրինակ՝ «...իմանայ **հիւանդին գմահն** և **զկեանքն**, հիւանդութեան պատճառն և **զբնութիւն հիւանդին**» (ԱՄՕԲ, 91), «...և ի **քնուն** մէջն շատ գրուցէ» (ԱՄՕԲ, 145):

Ն հոդը հանդես էր գալիս նաև խոսքի մասերի փոխանվանական գործածությանը՝ նրանց հաղորդելով առարկայական իմաստ: Օրինակ՝ «Դձվճանիսն ասէ, թէ **լաւն** այն է, որ հոկնայ առնես»

(ԱՄՕԲ, 147):

Միջին հայերենում հոդ կարող էր ստանալ նաև անորոշ դերբայը, օրինակ՝ «զի ի **գալն** Թադետսի առաքելոյն զԹէոփիլոս աշակերտն իւր» (ԱՎՎ, 23), «Քրտինքն շատ **գալն** հիւանդին՝ նշան է գիժութեանն պատճառն» (ԱՄՕԲ, 81):

Անորոշ առման համար առկա է **մի** ձևույթը՝ իր տարբերակներով, և անձևույթ՝ 0 ձևը: Յ. Կարստը, խոսելով **մի** ձևույթի՝ իբրև անորոշության իմաստի արտահայտման միավորի մասին, վկայում է, որ միայն մեկ տարբերակում է հանդիպել **մին** ձևին՝ ձայնավորից առաջ՝ «չտայ փող **մին** յետ» [5, էջ 362]:

Մի անորոշ հոդը բնորոշ է այլ լեզուների ևս: Ըստ Հ.Աճառյանի՝ այն ավելի վաղ ծագում ունի, քան որոշյալը: «Հարց է, թե լեզուների մեջ ո՞ր հոդն է ավելի առաջ սկսում, որոշյալ, թե՞ անորոշ: Բայց երևի թե անորոշ հոդը ավելի հին է, որովհետև նա ծագում է **մի** թվականից, որ լեզվի մեջ միշտ էլ պատրաստ գոյություն է ունեցել: Որոշիչ հոդն է, որ ժամանակի ընթացքում պիտի ստեղծվի այս կամ այն ձևից» [14, էջ 955]: Գրաբարում ևս ունենք **մի** բառի կիրառությունը անորոշ առման համար, օրինակ՝ «Եւ գտեալ **զայր մի** թարգման վրացերէն լեզուի» [15, էջ 110]: Կամ՝ «**այր մի** երէց աղուան ազգաւ Բենիամէն անուն» (Կոր., 116):

Միջին հայերենում **մի**-ն անորոշ առման համար հաճախ է գործածվում. այն ունի **մի**, **մն** տարբերակները: Բերենք օրինակներ՝ «Երևեցոյց **այր մի** ի մէջ նորա» (ԿԳՊԸ, 276), «Գիտացի՛ր, որ **քիչ մն** հիւանդութիւն կայ», «Հանդէս ունիմ **բան մի** վիճի» (Ֆրիկ, 182):

Զ. Ազուլեցին չի գործածում նաև **ն** հոդը, օրինակ՝ «Դարձեալ **ես Զաքարիայ** (չկա **ս** դիմորոշ հոդը - Ի. Մ.) հարց ու փորձելով իմացայ իմ հայր Աղամիրէն, մայր Սավդուլէն, որ թվին ռեթումն **ես** անարժան **Զաքարիայ** որ մորէ ծնայ սուրբ Գէորգի կիրակի օրն, կէս օրէն յետն» [16, էջ 5]:

Վերը նշել ենք, որ առկայացման ենթակարգերից են նաև ցուցական, ստացական և դիմորոշ քերականությունները:

Ցուցական իմաստի համար գործածվում է **ս** հոդը: Միջին հայերենում այս իմաստով այն հաճախ է հանդիպում, բայց իմաստով տարբերակված բառերի շրջանակում, օրինակ՝ աշխարհ բառի կամ ժամանակ ցույց տվող բառերի հետ: Դիտարկենք օրինակներ՝ «...զի նա եւս բոլորածիր պատեալ է գմիջոց **աշխարհիս**, այլ ոչ հաւասարապէս» (ԱՎՎ, 6): Եթե աշխարհ բառն ունի իրեն որոշյալ դարձնող լրացում, **ս**-ն ձեռք է բերում ստացական իմաստ: Օրինակներ՝ «Իսկ Հայաստան **աշխարհս** խառն է յԱսիոյ եւ յԵւրոպիոյ, սկսեալ նախ ի դրանէն Հոնաց» (ԱՎՎ, 9): «**Գիշերս** ես դուրս ելայ...» (Քուչակ, 292): «**Աշխարհս** է ի ծով նըման, ով որ գայ՝ անթաց չմնայ» (Հ. Երզնկացի, 210): «**Ի թվականութեանս** հայոց Ձե ամին և ամսոյն ի դեկտեմբերի ԻԵ-ին, օրն հինգշաբթին և ծնունդն էր փրկչին այլազգեաց» (ԱՄՕԲ, 5):

Ս, դ, ն հոդերը **այս, այդ, այն** դերանունների հետ գործածվում են գրաբարին ոչ բնորոշ գործառնություն: Գրաբարում գոյականը համարժեք հոդ էր ստանում, եթե **այս, այդ** կամ **այն** դերանունը նրա հետ գործածված էր հետադաս, օրինակ՝ յաշխարհէս յայսմանէ, աշխարհիդ այդմիկ և այլն: Միջին հայերենում դերանունն ունի նախադաս կամ հետադաս գործածություն և հոլովով չի համաձայնում գոյականին: Գոյականը ստանում է համարժեք հոդը, օրինակ՝ «**Ձայս գրոցս** անունն անուանեցոք օգուտ բժշկութեան» (ԱՄՕԲ, 5): «**Ի յայդ ծովէդ** բաժանի բազում խորշ ծովուց և կղզիք բազումք» (ԱՎՎ, 7), «անկանի դուռն այն» (ԱՎՎ, 9), «...եւ վասն **այն** պատճառին անդ գնաց Լուսաւորիչ Հայոց» (ԱՎՎ, 23):

Նշենք, որ ցուցական դերանվան հետ գոյականը կարող է ստանալ **ն** որոշիչ հոդը, օրինակ՝ «Եւ բայց **զայս ցուցումն** խիստ աղէկ ճանաչել կու պիտի և գն-

շանին իմանալ» (ԱՄՕԲ, 80), բայց նույն տեղում կարողում ենք՝ «Եւ **այս** ամէն **նշաննիս** աղէկ նշան է» (ԱՄՕԲ, 80): Հավելենք, որ տարածված է **այս, այդ, այն** դերանունների ուղիղ ձևերի հետ համարժեք **ս, դ, ն** հոդերի կիրառությունը, որոնց փոխարեն **ն** որոշիչ հոդի գործածությունը արդեն կա, բայց ավելի հազվադեպ:

Միջին հայերենում տարածված է **ս** և **դ** հոդերի գործածությունը ստացական իմաստով: Ինչպես՝ «Իսկ երկրորդ **հատուածիս** դիցուք գլուխ զլուսաւորիչս կողմանցն Աղուանից որպէս զազգայնոց և զհաւատակցաց մերոյ» (ԿԳՊՀ, 192): Շատ հաճախ էլ **ս** և **դ** հոդերը կիրառվում են առաջին և երկրորդ դեմքերի դերանունների սեռականի ձևերի հետ՝ ստացականության իմաստը առավել շեշտելու նպատակով: Նման գործառնությունը հատկապես տարածված է չափածո խոսքում:

«Գոհ եմ աստուծոյ բարոյն, որ **ի քո**

Տեսոյդ խըլըսայ »: (Հ. Ե., 211)
«Լոյս **երեսացդ** եմ **քո** փափաք»:
(Հ. Թլ., 246)

«Ի ձեր սըրտիդ դուք սէր չունիք»:
(Գ. Աղ., 307)

Դ-ն **ս**-ի նման բազմիմաստ էր. այն նույնպես ուներ ցուցական և ստացական իմաստներով կիրառություն: Դրա փայլուն օրինակներն է տալիս Նահապետ Քուչակը իր հայրեններում: Դիտարկենք դրանցից մեկը.

«Միրեմ **զայդ** սիրուն **երեսդ**,
որ լուսին ի մօտն է գերի,
Պագնեմ **զայդ** բարկուկ **պուկունքդ**,

որ շաքարն ի մօտն է լեղի,
Թուխ **աչքդ** ու կամար **ունքերդ**
քան զծովն կու գարնէ ալի.
Բերնիկդ է ի շիշ նման,
որ վարդին ջրովն է լի»:
(Քուչակ, 295)

Ընդգծված առաջին երկու բառակապակցություններում **դ**-ն ունի ցուցա-

կան իմաստ, մյուսներում՝ ստացական: Վերջին իմաստով **ս** հոդը գործածվում է նաև հարակատար դերբայի հետ, օրինակ՝ «**Դարցեալ**, ով սիրելի եխպայրք, թեպետ **գրածս** անշահ այ, սւպայ շատ շահավոր է իմացողի» (ԶԱՌ, 5):

Այս կառույցներում առկա է նաև կողմնակի ենթակայի իմաստը. «գրածս / ինչ **ես** եմ գրել»: **Ս, դ** հոդերին բնորոշ է բազմիմաստությունը, ինչպես նոր գրական հայերենում է: **Ն**-ի մեջ ամրակայված է որոշյալության իմաստը, իսկ **ս** և **դ** հոդերն ունեն դիմորոշ, ստացական և ցուցական իմաստներով գործառույթ, ըստ որում՝ **ս**-ն դիմորոշ իմաստով կարող է համաձայնել **ես** դերանվանը և բացահայտիչ-բացահայտյալ կապակցության մեջ դրսևորել դիմային և հոդառության համաձայնություն, բայց միաժամանակ նույն կառույցում հանդիպում է չհամաձայնեցված բացահայտյալ: Օրինակ՝ «Այսպէս գիր մն շինեցի **ես** անպիտան և անարժան նուաստ **ծառայս** աստուծոյ Ամիրտովլայթ **բժիշկն** Ամասիացին ի մայրաքաղաքն ի Ֆիլիպայ» (ԱՄՕԲ, 5):

Վերոհիշյալ օրինակում կա **ս** դիմորոշ հոդի հետաքրքիր կիրառություն. ես ծառայս կառույցում ունենք դիմային համաձայնություն, բայց շարունակության մեջ բժիշկս ձևի փոխարեն առկա է չհամաձայնեցված բժիշկն Ամասիացին ձևը: Կամ՝ «Դարձեալ **ես Զաքարիայ** հարց ու փորձելով...» (ԶԱՌ, 5): Վերջին օրինակում արդեն բացահայտիչը ոչ մի հոդ չունի:

Հոդառության բերված փաստերը ևս մեկ անգամ վկայում են, որ ի թիվս լեզվական այլ իրողությունների՝ առկայացման կարգի դրսևորումների մասին խոսելիս պետք է ընդգծել, որ նշված օրինաչափության ձգտող իրողությունները անպայման ունեն իրենց բացառությունները: Այնուամենայնիվ, առկայացման կարգի արտահայտության տարածված կառույցները արդեն վկայում են այն մասին, որ խնդրո առարկա

բերականական կարգի՝ միջին հայերենին բնորոշ այնպիսի իրողություններ են օրինաչափության ձգտում, որոնք պիտի կանոնարկվեին նոր գրական հայերենում, հատկապես արևմտահայերենում: Դրանցից են, օրինակ, որոշիչ հոդի կիրառությունը բոլոր հոլովների հետ կամ **մի** անորոշ հոդի գործածությունը **մի, մն** տարբերակներով:

Այսպիսով, առկայացման կարգը միջին հայերենում արտահայտվում է **ն** հոդով՝ իբրև որոշյալի ենթակարգի արտահայտման ձևույթ, **մի** բառով՝ իբրև անորոշի ենթակարգի արտահայտման միջոց, որն ունի **մին** (հազվադեպ), **մն** տարբերակները: **Ն** որոշիչ հոդը չունի հոլովակազմիչ դեր. այն հանդես է գալիս բոլոր հոլովների հետ համապատասխան հոլովակազմիչներից հետո: **Ն**-ն հաճախ հանդիպում է **զ** նախդրի հետ ուղղական-հայցականի կազմում: Միջին հայերենում հայցական հոլովը հիմնականում արտահայտվում է ուղղականաձև, անձի առման դեպքում՝ նաև տրականաձև, ուստի որոշիչ **ն** հոդի գործառույթը վերաբերում է ուղղական հոլովին: Սեռականը նույնպես հանդես է գալիս **ն** որոշիչ հոդով, ուստի սեռական և տրական հոլովների համար այն տարբերակվող գործառույթ չունի. ևս մի ավացույց այն փաստի, որ **ն** որոշիչ հոդը չունի հոլովակազմիչ դեր:

Ս, դ հոդերը ունեն դիմորոշ և ստացական նշանակություններ, հաճախ հանդես են գալիս համարժեք դերանունների սեռական հոլովաձևերի հետ, ինչը արևելահայերենում սխալ ձև է համարվում (սերդ կամ քո սերը). միջին հայերենում օրինաչափ է քու սերդ ձևը:

Ն-ն երրորդ դեմքի դիմային ցուցիչ դերում արժևորվում է ավելի շուտ որոշիչ հոդի իմաստով, քան դիմային:

Այս, այդ, այն դերանուն որոշիչները դրվում են եզակի թվով ուղղականաձև, այսինքն՝ հոլովով և թվով չեն համաձայնում որոշյալին և գործածվում են նախադաս, բայց որոշյալը կարող է

ստանալ **ս** կամ **դ** հոդը: **Ս** հոդը ունի ցուցական նշանակություն, և այդ կիրառությունը հաճախ ուղեկցվում է աշխարհ բառի կամ ժամանակ ցույց տվող բառերի հետ, ինչը ժառանգել է նաև արևելահայերենը, օրինակ՝ գիշերս (այս գիշեր), աշխարհս (այս աշխարհը), սակայն եթե աշխարհ բառն ունի կոնկրետացում, **ս** հոդը ստանում է իմ, մեր իմաստները:

Թվականների հետ գոյականները գերազանցապես գործածվում էին որոշիչ հոդով: Անորոշ դերբայը ևս կարող էր ստանալ **ս** հոդ: Այն դրվում էր նաև այլ

խոսքի մասերի վրա նրանց փոխանվանական գործառույթի դեպքում: Հատուկ անունները հանդես էին գալիս որոշիչ հոդով և առանց հոդի. հատուկ անունը կարող էր դրվել անորոշ առումով, իսկ նրա որոշիչը՝ որոշյալ առումով, օրինակ՝ սուրբն Սարգիս:

Առկայացման կարգի ենթակարգերի համար գործածվող **ս**, **դ**, **ն** հոդերը միջին հայերենում բազմիմաստ էին, ինչպես հին և նոր գրական հայերեններում:

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվ՝ 27.06.2016թ.

ՀԱՄԱՌՈՏԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

1. ԱԱՕԲ - Ամիրդովլաթ Ամասիացի, Օգոստ բժշկություն, Եր., 1940:
2. ԱՎՎ - Աշխարհացոյց Վարդանայ Վարդապետի, Բարիզ, 1960:
3. Եղ. - Եղիշե, Վասն Վարդանայ եւ Հայոց պատերազմի, Եր., 1989:
4. ԶԱՌ - Զաքարիա Ագուլեցի, Որագրություն, Յերեվան, 1938:
5. ԿԳՊՀ - Կիրակոս Գանձակեցի, Պատմություն Հայոց, Եր., 1961:
6. Կոր.-Կորին, Վարք Մաշտոցի, Եր., 1941:
7. ՄՀՋՄ - Մխիթար Հերացի, Ջերմանց մխիթարութիւն, Վենետիկ, 1832:
- 8.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Պետրոսյան Հ., Հայերենագիտական բառարան, Եր., 1987
2. Պետրոսյան Հ., Ակնարկներ հայերենի պատմական ձևաբանության, Հոդային կարգ, Եր., 1976
3. Զահուկյան Գ., Հայոց լեզվի զարգացումը և կառուցվածքը, Եր., 1969
4. Պետրոսյան Հ., Ակնարկներ հայերենի պատմական ձևաբանության, Հոդային կարգ, Եր., 1976
5. Կարստ Յ., Կիլիկյան հայերենի պատմական քերականություն, Եր., 2002
6. «Ակնարկներ միջին գրական հայերենի պատմության», հ. Բ, Եր., 1975
7. Մկրտչյան Է., Աշխարհաբարի տարրերը միջնադարի գրական հուշարձաններում, Եր., 1980
8. Չափածո օրինակները բերվում են ըստ «Հայ հին և միջնադարյան քնարերգություն» գրքի, Եր., 1986:
9. Ամիրդովլաթ Ամասիացի, Օգոստ բժշկություն, Եր., 1940
10. Մխիթար Հերացի, Ջերմանց մխիթարութիւն, Վենետիկ, 1832
11. Եղիշե, Վասն Վարդանայ եւ Հայոց պատերազմի, Եր., 1989
12. Աշխարհացոյց Վարդանայ Վարդապետի, Բարիզ, 1960
13. Կիրակոս Գանձակեցի, Պատմություն Հայոց, Եր., 1961
14. Աճառյան Հ., Լիակատար քերականություն հայոց լեզվի, հ. 3, Եր., 1957
15. Կորին, Վարք Մաշտոցի, Եր., 1941
16. Զաքարիա Ագուլեցի, Որագրություն, Յերեվան, 1938

ГРАММАТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ И НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В СРЕДНЕВЕКОВОМ АРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ

МЕЛКОНЯН ИРИНА

кафедра диаспорологии Ереванского Государственного Университета

В статье представлен анализ особенностей проявления грамматических категорий определенности и неопределенности в средневековом армянском языке. Артикуляция, будучи присущей во всех периодах литературного армянского языка, в каждом из этих периодов проявляется своими различными значениями и структурными характеристиками. Средневековой армянский язык характеризуется выражением разнообразных форм грамматических значений, поскольку многие структурные элементы древнеармянского языка несут изменения и формируются новые единицы. Исследования показывают, что использование артикля тоже пока не упорядочиван, поскольку параллельно с древнеармянскими составляющими проявляются новые реалии артикуляции, которые также не полностью упорядочиваны.

Ключевые слова: грамматическая категория определенности и неопределенности, определенный и неопределенный артикль, средневековый армянский язык, древнеармянский язык, грамматики, существительное, местоимение, система склонения, морфем, предлог.

THE GRAMMATICAL FORM OF THE ARTICLE IN THE MIDDLE ARMENIAN

MELKONYAN IRINA

Diaspora Studies of Yerevan State University

This article presents an analysis of the features of the grammatical form of article manifestation in the Middle Armenian. Article, being inherent to all periods of the literary Armenian language, in each of them having different semantic and structural characteristics. The Middle Armenian is characterized by the polymorphy of grammatical meanings, as many of the Grabar Armenian forms are being changed and new units are formed. Studies have shown that the application of an article is not yet structured, as parallel to the Grabar forms, new realities of article are manifested which are not fully structured as well.

Keywords: grammatical form of an article, definite and indefinite article, Middle Armenian, Grabar Armenian, grammarians, noun, pronoun, inflection system, morpheme, preposition.

ԳԻՏՆԱԿԱՆԻ ՄՏՈՐՈՒՄՆԵՐ

ՄԱՆՈՒԿ Ա. ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

Փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր

ԽԱՉԱՏՈՒՐ ՄՆԶԻԿՅԱՆ

ՀՀ ԳԱԱ փիլիսոփայության, սոցիոլոգիայի և իրավունքի
ինստիտուտի հայցորդ, քաղաքագետ

ՊԱՌԱՄԵՆՏԱՐԻԶՄԻ ՄՈԴԵՂՆԵՐԸ ԵՎ ՆՐԱՆՑ

ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ

Հոդվածում դիտարկված են ժամանակակից պառլամենտարիզմի մոդելները և նրանց առանձնահատկությունները: Հիմնական հետազոտական ուղղվածությունը՝ ժամանակակից պառլամենտարիզմի զարգացման միտումների բարդ և հակասական էության բացահայտումն է:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ զարգացած պառլամենտարիզմ, ցահմանափակ պառլամենտարիզմ, նմանակային պառլամենտարիզմ, ռացիոնալիզացված պառլամենտարիզմ, խորհրդարանական պատասխանատվություն:

Ժամանակակից քաղաքական համակարգերում առանձնանում են հետևյալ մոդելները. 1. զարգացած, սահմանափակ, «նմանակային» պառլամենտարիզմ /կախված դրանցում պառլամենտարիզմի տարրերի իրականացման փաստական լիակատարությունից/, 2. «ռացիոնալացված», «մինիստրական», «բաժանված» պառլամենտարիզմ /կախված խորհրդարանի և պետական իշխանության այլ բարձրագույն մարմինների փոխհարաբերություններով սահմանված կարգից/¹

Առաջին շարքի մեջ մտնող պառլամենտարիզմի մոդելների մեջ արտացոլված են քաղաքական վարչակարգի

ամբողջատիրական, ավտորիտար, ժողովրդավարական, իսկ երկրորդ շարքի մեջ՝ կառավարման ձևի /հանրապետություն, միապետություն/ և պետական կառուցվածքի /միակազմ, դաշնակցային, համադաշնակցային/ առանձնահատկությունները:

Զարգացած պառլամենտարիզմը կարող է գոյություն ունենալ և գործել միայն ժողովրդավարական այնպիսի հասարակություններում, որտեղ լիակատար կերպով իրականացված են իշխանությունների բաժանման և իրավունքի գերակայության սկզբունքները, գոյություն ունեն պառլամենտարիզմի հաստատուն ավանդույթներ, ինչպես նաև հասուն քաղաքացիական հասարակություն և քաղաքական կուսակցությունները:

Սահմանափակ պառլամենտարիզմը, որպես կանոն, կառուցված է խորհրդարանի լիազորությունների սահմանափակման և նրա նկատմամբ գործադիր իշխանության անուղղակի վերահսկողության մեխանիզմների վրա: Պառլամենտարիզմի այդ մոդելը բնորոշ է, օրինակ՝ Ռուսաստանի, Հայաստանի և ԱՊՀ այլ երկրների համար, որտեղ հիմնականում հայտարարված են /պաշտոնապես/ ժողովրդավարական ազատությունները և պառլամենտարիզմի հիմնարար սկզբունքները, սակայն դրանց իրականացման պրակտիկան ունի կետկատար,

1 Романов Р.М. Парламентаризм: история и современность. – М., 2002, с.53-57.

թերավարտ և անհետևողական բնույթ:

Նմանակային պառլամենտարիզմի մոդելն առավել չափով բնորոշ է խիստ ավտորիտար և էլ ավելի մեծ չափով՝ ամբողջատիրական վարչակարգերին, որտեղ կարող է իրականացվել միայն պառլամենտարիզմի նմանակում, նմանակեղծում: Այդպիսի վարչակարգերում իշխանությունն ու քաղաքականությունը մենաշնորհականացված է, իշխանությունը գործում է օրենքների օգնությամբ, որոնք հիմնականում ընդունվել են ըստ իրենց հայեցողության, թուլացել է ներկայացուցչական ինստիտուտների և ընդդիմության դերը, խախտվել և սահմանափակվել է կուսակցությունների և քաղաքացիական հասարակության ինստիտուտների ինքնավարությունը:

Ռացիոնալացված պառլամենտարիզմի մոդելն ուղղված է, նախևառաջ, նախագահական իշխանության ամրապնդմանը: Այդպիսի անհրաժեշտությունը ծագում է որպես գործադիր իշխանության թուլացման հաղթահարման միջոց, որը հարուցվում է քաղաքական անկայունությամբ: Ռացիոնալացված պառլամենտարիզմի մոդելի մեջ կան տարրեր, որոնք ներհատուկ են կիսանախագահական հանրապետությանը:

Պառլամենտարիզմի այդ տարատեսակն առաջին անգամ կիրառվել է Ֆրանսիայում՝ քաղաքական ճգնաժամը հաղթահարելու նպատակով: Այն հարուցվել էր օրենսդիր և գործադիր իշխանությունների լիազորությունների միջև հավասարակշռության խախտմամբ: Ֆրանսիայի հինգերորդ հանրապետության նոր Սահմանադրությունն ի վնաս օրենսդիր իշխանության՝ նախագահին օժտել էր լայն լիազորություններով: Ռացիոնալացված պառլամենտարիզմի մոդելի շրջանակներում Ֆրանսիայի նախագահի առանձնահատուկ վիճակն այն է, որ իր լիազորությունների շնորհիվ նա կարծես թե մասնակցում է իշխանության յուրաքանչյուր ճյուղի գործառնությանը, և մինևույն ժամանակ, դրանցից ոչ մեկը

չի կարելի նույնացնել նախագահի կամ բացառապես նախագահի հետ:

Նախագահը չի կրում քաղաքական, այսինքն խորհրդարանական պատասխանատվություն: Բացի այդ, Ֆրանսիայի նախագահն օժտված է՝ պետական իշխանության կազմակերպմանն առնչվող ցանկացած օրինագիծ հանրաքվեի դնելու իրավունքով /Հանրապետության սահմանադրության 2-րդ հոդվ./:

Հանրաքվեն, որոշ դեպքերում, կարող է խախտել ժամանակակից պառլամենտարիզմի հիմքերը: Հանրաքվե անցկացնելու հնարավորությունը բոլոր բարդ հարցերի լուծումը կարծես փոխանցում է ընտրողներին, ինչն, իր հերթին, ձգձգում է օրենսդրական գործընթացը և նրա մեջ մտցնում է որոշ անորոշություն: Հանրաքվեներին հաճախակի դիմելու պրակտիկան, ի վերջո, թույլ է տալիս գործադիր իշխանությանը՝ խորհրդարանը շրջանցելով ընդունել որոշումներ: Դա նսեմացնում է ներկայացուցչական մարմինների նշանակությունը: Ֆրանսիայի նախագահ Շառլ դը Գոլի օրոք խորհրդարանը շրջանցելով որոշումներ ընդունելու պրակտիկան վկայում է այն մասին, որ հանրաքվեն կարող է դառնալ քաղաքական անկայունացման գործոն: Քանի որ ժողովրդական քվեարկության օգտագործումը միակողմանի առավելություն էր տալիս հենց իշխանության գործադիր ճյուղին: Չխորանալով խորհրդարանի իրավակացության և իրավասության որոշ սահմանափակումների մեջ, այնուամենայնիվ պետք է ընդունել, որ ռացիոնալացված պառլամենտարիզմի պայմաններում ուժեղ նախագահական իշխանությունը միաժամանակ գուցակցվում է կառավարության գործունեության նկատմամբ խորհրդարանի արդյունավետ վերահսկողությամբ: Կառավարության երկակի պատասխանատվությունը՝ նախագահի և խորհրդարանի առաջ, հանդիսանում է «ռացիոնալացված» պառլամենտարիզմի տարբերակիչ առանձնահատկությունը:

Մինիստրական պառլամենտարիզմը բնութագրվում է երկու հիմնարար սկզբունքներով՝ նախ, խորհրդարանի որպես գերագույն օրենսդիր մարմնի կարգավիճակով՝ առանց նրա օրենսդրական և վերահսկողական լիազորությունների սահմանափակման և, երկրորդ, խորհրդարանական կառավարմամբ, կառավարության խորհրդարանական պատասխատվությամբ, որը ստեղծվել է որպես կանոն, խորհրդարանական մեծամասնության հիման վրա: Ընդ որում կառավարությունն օժտված է օրենսդրական նախաձեռնության, ինչպես նաև խորհրդարանի ցրման մասին միջնորդության իրավունքով: Մինիստրական պառլամենտարիզմը մեծամասամբ հիմնվում է կառավարության մեջ անդամության և պատգամավորական մանդատի պահպանման համատեղության սկզբունքի վրա: Դա թույլ է տալիս կառավարության մեջ ներգրավել ոչ միայն կառավարող կուսակցությունների առաջնորդներին, այլև խորհրդարանական մեծամասնության մյուս առավել ազդեցիկ պատգամավորներին և դրանով իսկ վերահսկել խորհրդարանը, միաժամանակ ստանալով զանգվածային կուսակցական աջակցություն:

Բաժանված պառլամենտարիզմի մոդելը բնորոշ է առավելապես այնպիսի հասարակություններին, որտեղ խորհրդարանի և պետության գլխի հարաբերությունները հիմնվում են իշխանությունների խիստ բաժանման, զսպումների, հակակշիռների և փոխկախվածության համակարգի վրա: Այդպիսի պառլամենտարիզմի դեպքում պետական իշխանության օրենսդիր /ներկայացուցչական/ մարմինը կարող է օրենքների օգնությամբ սահմանափակել պետության գլխի գործողությունները, իսկ նախագահն օժտված է խորհրդարանի որոշումների վրա հետաձգիչ վետո դնելու իրավունքով:

Դնելով պառլամենտարիզմի պրոբլեմը՝ մենք նրա գոյության, գործառնության և զարգացման հնարավորությունը տես-

նում ենք, նախևառաջ, իշխանությունների բաժանման սկզբունքի պահպանման մեջ, երբ օրենսդիր, գործադիր և դատական իշխանությունների մեջ իրականացվում է գործառնությունների հստակ սահմանազատում: Որոշելով հասարակության կառավարման կազմակերպման մեջ պառլամենտարիզմի մասնակցության, դերի և տեղի աստիճանը կարելի է քաղաքական պրակտիկայում առանձնացնել պառլամենտարիզմի գաղափարի իրագործման հետևյալ բնութագրական գծերը.

1/ ներկայացուցչական կառավարումը,

2/ խորհրդարանական կառավարումը, որը ներառում է կառավարության ձևավորումը՝ խորհրդարանում ուժերի հարաբերակցության հիման վրա, ինչպես նաև խորհրդարանի առջև կառավարության պատասխանատվության ձևերը և դրանց մեխանիզմները,

3/ կաբինետի կառավարումը, այսինքն գործադիր իշխանության փոխանցումը պետության գլխից կառավարությանը, որին և անցնում են վետոյի իրավունքը և խորհրդարանի վաղաժամկետ ցրման իրավունքը:

Խորհրդարանական համակարգի դասական նմուշն առ այսօր մնում է Մեծ Բրիտանիան: Իշխանության համակարգում անգլիական խորհրդարանի գերիշխանությունը ենթադրում է. 1. բարձրագույն օրենսդիր մարմնի գերիշխանությունը՝ ոչ մեկը, բացի խորհրդարանից, օժտված չէ օրենքներ հրատարակելու իրավունքով, և որ օրենքներն՝ իրենց իրավաբանական ուժով ավելի բարձր են, քան գործադիր իշխանության ակտերը, 2. պետական բյուջեն հաստատելու և հարկերը սահմանելու իրավունքը, 3. խորհրդարանի առաջ կառավարության կողմից պատասխանատվությունը, 4. դատավորներին հաստատելու իրավունքը, 5. օրենսդիր իշխանության հետ մրցակցող իշխանությունների բացակայությունը:¹

1 Конституционное (государственное) право зарубежных стран. - М., 1996, с.407.

Անգլիայում խորհրդարանը գերիշխող դիրքեր է զբաղեցնում գործադիր իշխանության նկատմամբ: Այստեղ հստակ և հետևողականորեն երևում է գործադիր իշխանության որոշակի կախվածությունը օրենսդիր իշխանությունից: Այնուամենայնիվ, հարկ է ընդունել կառավարական մարմինների վճռորոշ դերը պետական գործառույթների իրականացման գործում:

Ի տարբերություն Մեծ Բրիտանիայի և ԱՄՆ-ի, որտեղ, համապատասխանաբար, տիրապետում է խորհրդարանական միապետությունը, և կառավարման նախագահական ձևը, քաղաքական իշխանության ֆրանսիական համակարգը պատկանում է կառավարման այսպես կոչված խառը ձևին:

Կառավարման այդ ձևը Ֆրանսիայի նախագահին վերապահում է նշանակալիորեն ավելի կարևոր դեր, քան խորհրդարանական մոդելի դեպքում: Ֆրանսիայի նախագահն ընտրվում է ուղղակի ընտրություններով: Նա էապես ազդում է կառավարության կազմավորման վրա: Սակայն կառավարությունը կախված է ոչ միայն նախագահից, այլև պատասխանատու է խորհրդարանի առաջ, կարող է վերջինիս կողմից փոխվել:

Սահմանադրական կարգավորման հետ միասին՝ միաժամանակ այստեղ կարևոր դեր է խաղում կուսակցական համակարգի կառուցվածքը: Ֆրանսիայի նախագահը կարող է իր դիրքերն ամուր պահպանել միայն այն դեպքում, երբ իր տրամադրության տակ ունի խորհրդարանի մեծամասնությունը: Հակառակ այն վիճակի, երբ նախագահը թեև ներկայանում է կառավարության անունից, սակայն Ազգային ժողովում չունի մեծամասնություն, և իշխանության փաստական կրողը վարչապետն է:¹

Ֆրանսիայի Ազգային ժողովի նախկին նախագահ Էդգար Ֆորի գնահատմամբ՝ «ժամանակակից ֆրանսիական

խորհրդարանը այն դերը չի խաղում, ինչ որ անցյալում էր կատարում. նա մղվում է դեպի երկրորդ պլան այն դեպքում, երբ ավելի ու ավելի ուժեղանում է գործադիր իշխանությունը: Այստեղ ակնհայտ է նահանջը ժողովրդավարությունից: Խորհրդարանը ոչ ավելի քան մեկ տոկոսով է փոխում այն, ինչ առաջարկում է կառավարությունը, այդ իսկ պատճառով ֆրանսիացիները կատակով խորհրդարանն անվանում են գրանցման-արձանագրման պալատ»:²

Այնուհանդերձ հարցերը, որոնք շոշափում են Ֆրանսիայի կյանքի կարևորագույն հիմքերը /քաղաքացիական իրավունքները և հանրային ազատությունները, քրեական դատավարությունը, հարկերը և թղթադրամների թողարկումը, ձեռնարկությունների ազգայնացումը և ապագազայնացումը, ազգային պաշտպանության կազմակերպումը, կրթությունը, աշխատանքային իրավունքը, արհմիութենական իրավունքը, սոցիալական ապահովում, պատերազմի հայտարարում, վստահությունը կառավարությանը/, նախկինի պես ենթակա են խորհրդարանի իրավասությանը: Եվ, չնայած այդ իրավասության սահմանափակությանը, ֆրանսիական խորհրդարանն օժտված է ինքնուրույնությամբ և անկախությամբ՝ գործադիր և դատական իշխանությունների հետ ունեցած փոխհարաբերություններում:

Նախագահական հանրապետության առավել էական թերությունն անտարակույս, ժողովրդավարական ազատությունների սահմանափակման և ավտորիտարիզմի վտանգի ուժեղացման, խորհրդարանական վերահսկողությունից գործադիր իշխանության նահանջի ընդհանուր միտումի մեջ է: Ամերիկյան հայտնի քաղաքագետ Խ.Լինցի կարծիքով, նախագահական համակարգերը հղի են քաղաքական մշակույթի ներսում հարուցված լուրջ պառակտում-

1 Хубнер Е. Парламентаризм и правительственная система. – Полис, 1992, №3, с.43.

2 Из интервью Эдгара Форга газете "Известия". – Известия, 1988, 17 июня.

ներով, նախագահի և կոնգրեսի միջև սուր կոնֆլիկտներով, դրանց հաղթահարման բավականին արդյունավետ ինստիտուցիոնալ մեխանիզմների բացակայությամբ:¹ Այս տեսանկյունից խորհրդարանական համակարգերն ավելի կայուն են և հարմարված ձգնաժամային իրավիճակներին: Սակայն այս պնդումը հազիվ թե կարելի է համարել բացարձակ ճշմարտություն: Խ.Լինցի դիրքավորումը լրջորեն վիճարկվում է բազմաթիվ ռուս հետազոտողների՝ Ա.Յու.Մելվիլի, Ա.Ի.Սոլովյովի, Վ.Ե.Չիրկինի կողմից:² Խորհրդարանական հանրապետություններին ևս ոչ պակաս չափով ներհատուկ են անկայունությունը և իշխանության տարբեր ճյուղերի միջև կոնֆլիկտները, հաճախադեպ կառավարական ձգնաժամերը, կառավարչական կառուցվածքների շարունակական վերակազմությունները: Իշխանության կայունությանը նպաստում են ոչ միայն պառլամենտարիզմը և նախագահի բարձր հեղինակությունն, այլև խորհրդարանում և կառավարման մարմիններում նախագահական կուսակցության բարձր ներկայացուցչականությունը, կոալիցիոն քաղաքականություն իրականացնելու համար նպաստավոր պայմանները, գործադիր իշխանության կենտրոնացումը, կառավարչական բարձր արհեստավարժություն և փորձառություն ունեցող կառավարության առկայությունը:

Ժողովրդավարական պետություններում գործադիր իշխանության գործունեության ընդհանուր սկզբունքն այն է, որ ցանկացած կառավարություն պետք է

վայելի խորհրդարանի վստահ և արդյունավետորեն վերահսկվի նրա կողմից:

Խորհրդարանական վերահսկողության առանձնահատկությունն այն է, որ առաջադրում և ձևակերպում է նախարարական պատասխանատվության ավելի կոնկրետ հիմնախնդիրը: Դա հանդիսանում է պառլամենտարիզմի հիմքերի հիմքը: Ձևական առումով խորհրդարանի առաջ կառավարության պատասխանատվության պրոբլեմն ունի բազմաթիվ ասպեկտներ, և, ինչպես ցույց է տալիս խորհրդարանական գործունեությունը, այն սերտորեն կապված է խորհրդարանը ցրելու ընթացակարգի հետ:

Այդ կապակցությամբ մեզ հետաքրքրում են նախ, խորհրդարանական պատասխանատվության նշանակության, երկրորդ՝ խորհրդարանական պատասխանատվության ձևերի և, երրորդ, պատասխանատու կառավարության և խորհրդարանի ցրման հարցերը: Դրանք լրացուցիչ պարզաբանման կարիք ունեն:

Խորհրդարանական պատասխանատվության տակ, նախևառաջ, նկատի է առնվում քաղաքական պատասխանատվությունը: Խորհրդարանի առաջ կառավարության պատասխանատվության սկզբունքը ելնում է ժողովրդի գերիշխանությունն արտահայտելու ներկայացուցչական մարմնի իրավունքի ճանաչումից: Քանի որ ձևականորեն օրենսդիր իշխանությունը, ըստ սահմանադրության, պետության մեջ հանդիսանում է բարձրագույն իշխանությունը, ապա կառավարությունը կարող է կատարել իր պարտականություններն այնքան ժամանակ, քանի դեռ օգտվում է ժողովրդի կողմից ընտրված ներկայացուցչական մարմնի վստահությունից: Այստեղից էլ բխում է կառավարության գործունեության նկատմամբ վերահսկողություն իրականացնելու խորհրդարանի իրավունքը:

Ժամանակակից դարաշրջանում

1 Линц Х. Опасности президентства. – Полис, 2001, № 5, с.54-55.

2 Мельвиль А.Ю. Так что же случилось с “российскими” выборами? – Полис, 2003, №4, с.161-164; Соловьев А.И. Взаимоотношение законодательной и исполнительной власти в современном российском обществе: проблемы и перспективы. – Московский Центр Карнеги. – М., 2001, с.12-15; Чиркин В.Е. Государственное и муниципальное управление. – М., Юристы, 2004, с.150-153.

խորհրդարանը գործնականում չի իրականացնում գործադիր իշխանության նկատմամբ իր վերահսկողական գործառույթները: Անգլիացի հետազոտողներ Ջ.Հարվեյի, Կ.Հուդի կարծիքով. «Համայնքների պալատը ո՞չ կաբինետի, ո՞չ պետական ապարատի, ո՞չ էլ զինված ուժերի նկատմամբ չի իրականացնում գործուն վերահսկողություն: Համայնքների պալատը ներկայացնում է գլխավորապես համաժողով՝ կառավարությունը քննադատելու, չարաշահումները դատապարտելու, ինչպես նաև տեղեկատվություն ստանալու համար»:

Սակայն ձևական իրավաբանական տեսակետից կառավարության նկատմամբ խորհրդարանական վերահսկողության եղանակների թվին են պատկանում. կառավարության նկատմամբ վստահության կամ նրա պարսավանքի հարցադրումը, պատգամավորների հարցապնդումները, դիմումները՝ ուղղված կառավարության անդամներին: Բացի այդ, կառավարության գործունեության նկատմամբ վերահսկողության նպատակով օգտագործվում է և այն ժամանակը, որը տրամադրվում է օրինագծերի քննարկման համար և այլն:

Խորհրդարանական պետություններում կառավարությունը խորհրդարանի առաջ կրում է պատասխանատվություն և պարտավոր է հրաժարական տալ, եթե վերջինիս կողմից ընդունվել է որոշում անվստահության քվե հայտարարելու մասին կամ, եթե օգտագործվել է խորհրդարանը ցրելու իրավունքը՝ նոր ընտրություններում պարտություն կրելու դեպքում: Այդ նույն սկզբունքը գործում է նաև Ֆրանսիայում: Գերմանիայում խորհրդարանը կարող է գոյություն ունեցող կառավարության հրաժարականին հասնել միայն նոր վարչապետ ընտրելու դեպքում, ինչն էլ պետք է սահմանափակվում է կառավարության պատասխանատվությունը բարձրագույն օրենս-

դիր մարմնի առաջ:

Առանձին դեպքերում խորհրդարանի կողմից վերահսկողության օբյեկտ կարող են դառնալ պետության գլուխը, դատական իշխանությունը, տեղական ինքնակառավարումը, ինչպես նաև պետական և մասնավոր ձեռնարկությունների գործունեությունը: Վերահսկողության գործառույթի իրականացման ծավալը միատեսակ չէ, հաճախ այն կախված է կառավարման և պետականուցվածքի ձևերից: Կախված կառավարման և պետական վարչակարգի ձևերից հաճախ ինքը խորհրդարանը պրակտիկայում. իր հերթին, նույնպես գտնվում է կառավարության հսկողության ներքո կամ, համենայնդեպս, ենթարկվում է նրա բավական ուժեղ ներգործությանը:

Հարկ է նաև նկատել, որ բոլոր առաջատար երկրներում, բացի Մեծ Բրիտանիայից, խորհրդարանի օրենսդիր գործունեության նկատմամբ հսկողությունն ունի օրինականացված ձև՝ այսպես կոչված սահմանադրական հսկողության տեսքով: Օրինակ, Միացյալ Նահանգներում՝ Սահմանադրության մեկնաբանությունն է Գերագույն Դատարանի, ԳՖՀ-ում՝ Դաշնային Սահմանադրական դատարանի վերսահմանադրական որոշումը:

Այսպիսով, ժամանակակից պետությունների համար ընդհանուր է կառավարության խորհրդարանական պատասխանատվության սկզբունքի թուլացման և գործադիր իշխանության ամրապնդման միտումը: Դա ծնունդ է առնում հասարակական կյանքի բարդացումից, գործադիր իշխանության գործունեության ոլորտ պառլամենտարիզմի չափից դուրս ներխուժումը կանխելու անհրաժեշտությունից:

Մեր կարծիքով, ժամանակակից պառլամենտարիզմի հեղինակության նվազմանը և գործադիր իշխանության ուժեղացմանը նպաստող գործոնների թվում կարելի է առանձնացնել հետևյալները.

1 Харвей Дж., Худ К. Британское государство. - М., 1961, с.71.

Իր գործունեության առանձնահատկության շնորհիվ, իշխանության գործադիր ուղղաձիգն իր տրամադրության տակ ունի կադրեր, ինչպես նաև ֆինանսական և նյութական ռեսուրսներ, որոնք թույլ են տալիս օպերատիվ կերպով ազդել իրավիճակի վրա: Ստեղծվում է տպավորություն, որ հենց կառավարությունից, այլ ոչ թե օրինադիր խորհրդարանականներից է կախված գործերի իրական վիճակը:

Կառավարության վրա է ընկնում պատասխանատվության մեծ բաժինը՝ կատարված աշխատանքի համար, այլ ոչ թե խորհրդարանականների, որոնք ոչ ամբողջովին և ոչ լիակատար կերպով են պատասխանատու նույնիսկ ակնհայտ թույլ օրենքների ընդունման համար: Պատահական չէ, որ օրենսդիրները հաճախ հանդես են գալիս մեղադրողների, այլ ոչ թե մեղադրվողների դերում, քանի որ քննադատելն ավելի դյուրին է, քան թե գործնականում որոշակի սցիալ-տնտեսական ուղեգծի իրականացումը: Այդ իսկ պատճառով բնակչությունը թերահավատությամբ և անվստահությամբ է վերաբերվում ժողովրդի ընտրյալներին, որոնք, նրանց կարծիքով, նշանակալի չափով խոչընդոտներ են առաջացնում կառավարության աշխատանքի համար:

Որոշ ԶԼՄ-ներ գտնվում են անմիջական կախվածության մեջ գործադիր իշխանությունից և այդ պատճառով հաճախ կառավարության աշխատանքն ավելի բարենպաստ ձևով են ներկայացնում հանրությանը:

Էտատիզմի ավանդույթները միշտ ուժեղ են զանգվածային գիտակցության մեջ: Ժողովուրդը հաճախ ապավինում է ուժեղ անհատին՝ ի դեմս նախագահի /վարչապետի/, որն ունակ է հաստատելու կարգուկանոն երկրում, այլ ոչ թե ներկայացուցչական մարմնին, որի ներսում ծավալվում են բազմաթիվ, հաճախ անպտուղ բանավեճեր:

Տնտեսապես զարգացած երկրներում, որոնք ունեն նաև կայուն քաղաքական

համակարգ, քաղաքացիական հասարակությունը պատշաճ հետաքրքրություն չի դրսևորում քաղաքականության նկատմամբ: Առաջին գիծ մղվում է անձնական հաջողության ձգտումը, իսկ քաղաքականության նկատմամբ հետաքրքրությունը՝ մղվում է ետին պլան և դրսևորվում է հարաբերականորեն բարձր արսենտիզմի մեջ: Առանձին մարդու կյանքի անհատականացման ֆոնի վրա քաղաքացին կորցնում է իր հետաքրքրությունը խորհրդարանականների գործունեության նկատմամբ: Պատահական չէ, որ պատմության բեկումնային փուլերում հասարակական կարծիքը ավելի հաճախ հայտնվում է երկրի նախագահի, քան թե օրենսդիր մարմնի կողմը: Դա բնավ չի նշանակում, թե խորհրդարանը որպես կարևորագույն ինստիտուտ իրեն սպառել է: Դա չի համապատասխանում իրականությանը, քանի որ ժամանակակից պայմաններում էլ ավելի է բարձրանում խորհրդարանի դերը հասարակական-քաղաքական կյանքի և պետական կարգի կայունացման գործում: Մասնավորապես, նախ, խորհրդարանը՝ իշխանության այլ մարմինների հետ միասին իրականացնում է պետության հիմնական գործառնությունները՝ դրան հաղորդելով ողջ բնակչության հավաքական կամքի իրականացման բնույթ: Երկրորդ, լեգալացնում է իշխանությունը, մարմնավորվելով ժողովրդի ներկայացուցչական կառավարման ձևի մեջ: Երրորդ, խորհրդարանը նպաստում է տարբեր քաղաքական կուսակցությունների միջև փոխզիջումների, համաձայնությունների կայացմանը: Վերջապես, ընդունում է օրենքներ, որոնք կազմում են իրավական վերնաշերտի կարևորագույն մասը:

Այսպիսով, չնայած ժամանակակից պառլամենտարիզմի զարգացման բնույթի հակասականությանը, աշխարհի երկրների մեծամասնությունում խորհրդարանները դարձել են պետական իշխանության օրգանական մասը:

**МОДЕЛИ ПАРЛАМЕНТАРИЗМА И ИХ ОСОБЕННОСТИ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

МАНУК АРУТЮНЯН

Доктор философских наук

ХАЧАТУР МНДЖИКЯН

Соискатель Института философии, социологии и права НАН РА

В статье рассмотрены модели современного парламентаризма и их особенности. Основная исследовательская направленность – раскрытие сложной и противоречивой сущности развития тенденций современного парламентаризма.

**MODELS OF PARLIAMENTARISM AND THEIR PECULIARITIES
IN THE CURRENT CONDITIONS**

MANUK HARUTYUNYAN

Doctor of Philosophy

KNACHATUR MNJIKYAN

Postgraduate Student of the Institute of Philosophy, Sociology and Law, National Academy of Sciences of the Republic of Armenia

The article aims at revealing the models of parliamentarism and their peculiarities. Main scope of the investigation is the tendency of the development of parliamentarism. The authors find out its complicated and controversial nature and put forward some solutions.

**ՊԱՇՏՊԱՆՈՒԹՅԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՎԵՐԱՆԱՅՈՒՄԸ
ՊԱՇՏՊԱՆԱԿԱՆ ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ**

Հարավային Կովկասի տարածաշրջանը աչքի է ընկնում սառեցված հակամարտությունների առկայությամբ՝ թեժանալու վերահաս սպառնալիքներով: Անվտանգության և կայունության համար խնդրահարույց է այն կարևոր հանգամանքը, որ տարածաշրջանի երկրները որդեգրել են տրամագծորեն տարբեր անվտանգության ու պաշտպանական ռազմավարություններ և դաշինքներին ու ուժային կենտրոններին հարելու քաղաքականություններ: Տարածաշրջանային անվտանգությանը բոլորովին չի նպաստում նաև գլոբալ առումով շահագրգիռ պետությունների ու միջազգային կազմակերպությունների շահերի տարամիտումը:

Հոդվածում հեղինակի կողմից եզրահանգում է արվում, որ պաշտպանական կարողությունների հետևողական զարգացումը Հայաստանի տրամաբանված ընտրությունն է, որը բխում է պետության և ժողովրդի անվտանգության, ինչպես նաև խաղաղության պահպանման, իսկ անհրաժեշտության դեպքում՝ նաև խաղաղության պարտադրման նպատակներից: Տվյալ նպատակներին հասնելու համար Հայաստանի Հանրապետությունում իրականացվում է մի գործընթաց, որը կոչվում է Պաշտպանության ռազմավարական վերանայում:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ պաշտպանության ռազմավարական վերանայում, պաշտպանական բարեփոխումներ, ռազմական քաղաքականություն, անվտանգության

միջավայր, հայեցակարգ, վերլուծություն, սպառնալիք, կանխատեսում, քաղաքացիական վերլուծություն, հանրային իրազեկում:

Ռազմաքաղաքական գործունեությունը սոցիալ-քաղաքական գործունեության այն տարատեսակն է, որն անմիջականորեն և ուղղակի կապված է պաշտպանական համակարգի նպատակներին հասնելու համար բոլոր անհրաժեշտ միջոցների նախապատրաստման ու կրառման հետ: Տվյալ տեսակի գործունեության մեջ ռազմական բաղադրիչի առկայությունն այն բնութագրում է զինված միջոցների կիրառման տեսակետից, իսկ քաղաքական բնույթը բացահայտում է ռազմական քաղաքականության սոցիալական (հումանիտական) ուղղությունը: Հայաստանի Հանրապետության ռազմական քաղաքականության ամբողջ համակարգը հիմնականում ձևավորվում, գործարկվում ու զարգացվում է պաշտպանական-անվտանգային համակարգում ազգային շահերին համապատասխանող դերակատարություն ունենալու նպատակով:

ՀՀ ռազմական դոկտրինում որպես անվտանգության սպառնալիքների գնահատում նշվում է, որ ռազմական անվտանգության սպառնալիքները երկրի պաշտպանունակության վրա բացասաբար ազդող, նրա ինքնիշխան գոյության և կայուն զարգացման համար վտանգներ հարուցող պայմաններ

րի, գործոնների և գործողությունների համախումբ են և ունեն արտաքին ու ներքին բնույթ [1]: Հայաստանի համար մտահոգության հիմնական աղբյուրը Թուրքիա-Ադրբեջան ռազմավարական դաշինքն է, որով անհանդուրժող և ոչ կառուցողական քաղաքականություն է իրականացնում Հայաստանի ազգային անվտանգության շահերի նկատմամբ: Թուրքիան անվերահսկելի ռազմական օժանդակություն է ցուցաբերում Ադրբեջանին՝ հատկապես նախիջևնայան ուղղությամբ, ինչն արտահայտվում է ոչ միայն սպառազինության ու ռազմական տեխնիկայի հատկացումներով, այլ համապատասխան հրահանգիչների և «կենդանի ուժի» քողարկված երկարաժամկետ տեղակայումներով: Ադրբեջանի կողմից դրսևորվում է Լեռնային Ղարաբաղի Հանրապետության և Հայաստանի Հանրապետության նկատմամբ անմիջական ռազմական սպառնալիք, որի ուղիղ վկայություններից են այդ երկրի գերազանցականացումը, վարվող հայատյաց քաղաքականությունը, ինչպես նաև հակամարտության բանակցային գործընթացում որդեգրած մերժողական դիրքորոշումը: Չնայած միջազգային հանրության և հատկապես ԵԱՀԿ Մինսկի խմբի շարունակական ջանքերին, Հայաստանի կառուցողական դիրքորոշմանը՝ Ադրբեջանը հակված է դեպի հակամարտության ուժային լուծման տարբերակը: Պատերազմ սկսելու Ադրբեջանի վճռականությունը տեսանելի է ոչ միայն քաղաքական հայտարարությունների, այլև ռազմական ոլորտում գործնական քայլերի լույսի ներքո:

Ադրբեջանը ձեռք է բերում մեծ քանակի հարձակողական, հատկապես հեռահար սպառազինություն, հարձակողական բնույթի են ադրբեջանական զինված ուժերի պատրաստության և կիրառման պլանները: Ուժերի շփման գծում դիվերսիոն-հետախուզական խմբերի գործողությունները կրում են

դիտավորյալ ու պլանավորված բնույթ և նպատակ են հետապնդում շոշափել հայկական ուժերի պաշտպանության ամրությունը: Պակաս ուշագրավ չէ Ադրբեջանի կողմից վարվող տեղեկատվական պատերազմը, որի շրջանակներում պետական մակարդակով և բոլոր հարթակներում առաջ է մղվում հակահայկական քարոզչությունը՝ փաստերի խեղաթյուրմամբ հայկական կողմին ներկայացնելով որպես ագրեսիվ կողմ և տարածաշրջանային կայունության, համագործակցության ու զարգացման խոչընդոտ:

Ներկայումս Ադրբեջանի համար թերևս ամենաէական գսպող հանգամանքը հայկական զինված ուժերի մարտունակության աստիճանն է, որը թույլ է տալիս հակամարտող ուժերի շփման գծում ադրբեջանական կողմի բոլոր սադրանքներն արժանացնել համարժեք պատասխանի: Զինված ուժերի ընթացիկ և հեռանկարային զարգացման պլաններն ուղղված են բանակի մարտական կարողությունների զգալի ավելացմանը, որի շնորհիվ վերջինս ցանկացած պահի պատրաստ է լինելու արժանի հակահարված տալ հակառակորդին:

Հայաստանի Հանրապետությունում ընթացող պաշտպանական բարեփոխումների շրջանակում հիմնական նպատակ է դրվել ունենալ մարտունակ, արդյունավետ և ժամանակակից զինված ուժեր: Նշյալ որակների ապահովումը թելադրված է տարածաշրջանում ռազմաքաղաքական իրավիճակի լարվածության մեղմացման միջոցառումներին հատկացվող ֆինանսական սահմանափակ ռեսուրսներն առավել արդյունավետ օգտագործելու անհրաժեշտությամբ: Պաշտպանության ռազմավարական վերանայումն առաջին հերթին նպատակաուղղված է ազգային անվտանգությանն սպառնացող առկա և հավանական ռազմաքաղաքական ռիսկերի ու սպառնալիքների բացա-

հայտմանը՝ հիմքում ունենալով անցյալի սխալները և ձևավորելով հեռանկարային նպատակները [2]:

Վերանայումը նախատեսում է ազգային պաշտպանական համակարգի և դրա բաղադրիչների մանրակրկիտ վերլուծություն, որի նպատակը այդ համակարգի կարողությունների պարզումն է և դրանց համապատասխանեցումը բացահայտված ռիսկերի ու սպառնալիքների դիմակայմանը: Հիմնվելով վերլուծության արդյունքների վրա՝ Վերանայման գործընթացի շրջանակներում իրականացվում են ՀՀ զինված ուժերի զարգացմանը նպատակաուղղված որոշակի ուղեցույցների և ռազմավարական պլանների մշակման աշխատանքներ: Վերանայումը նախատեսում է ինչպես կարճաժամկետ, այնպես էլ միջնաժամկետ զարգացում: Տվյալ վերլուծության շրջանակներում շարունակաբար քննարկվում և նախանշվում են զինված ուժերին հատկացվող նյութական միջոցների նպատակային օգտագործման միջոցով առավել շատ արդյունք ստանալու լուծումներ: Այս համատեքստում ուշադրության են արժանի նաև իրավասու մասնագետների կողմից ներկայացվող առաջարկությունները, մասնավորապես այն, որ Վերանայման գործընթացում ռազմավարական վերլուծություն և դրա հիման վրա արվող կանխատեսումներ կատարելիս արդյունավետ կլինի օգտագործել նորամուծական հետազոտական մեթոդներ («PESTLE» վերլուծությունը, «SWOT» և «DECISION TREES» մեթոդները) [3]: «PESTLE» (political, economic, social, technological, environmental) մեթոդը հնարավորություն է տալիս դասակարգելու պետության վրա ազդող ինչպես ներքին, այնպես էլ արտաքին գործոնները: «SWOT» (strengths, weaknesses, opportunities, threats) մեթոդը թույլ է տալիս պետության ուժեղ և թույլ կողմերի, ինչպես նաև արտաքին միջավայրից բխող հնարավորությունների և

սպառնալիքների ճկուն գնահատմանը գտնելու պետության առջև ծառայած խնդիրների լուծման տարբերակներ: «DECISION TREES» («Որոշումների ծառ») մեթոդի նպատակն է արդյունավետ քաղաքական ուղեգծի ընտրության ապահովումը, որի միջոցով վերլուծվում են այլընտանքային որոշումները: Մասնագետների կողմից Պաշտպանության ռազմավարական վերանայման մեթոդաբանության վերլուծության շրջանակներում ներկայացվում են նաև սցենարային պլանավորման, խաղերի տեսության և «կարմիրների թիմակազմման» մեթոդների կիրարկման ու արդյունավետության վերաբերյալ գնահատականներ [4]:

Փաստորեն, ՀՀ Պաշտպանության ռազմավարական վերանայումը երկրի պաշտպանական համակարգի և դրա գործունեության ռազմավարության վերանայմանն ուղղված միջոցառումների ամբողջություն է, որի նպատակն է գնահատել երկրի պաշտպանական համակարգը առկա և երկարաժամկետ հեռանկարում ակնկալվող սպառնալիքներին և մարտահրավերներին դիմակայելու կարողությունների տեսակետից՝ այդ առումով բացահայտելով համակարգի համապատասխանելիությունը (նաև ոչ համապատասխանելիությունը): Այն նպատակաուղղված է բոլոր մակարդակներում քաղված դասերի վերլուծության և թերությունների շտկման միջոցով երկրի պաշտպանության հետևողական զարգացման ապահովմանը՝ երաշձավորելով հուսալի պաշտպանության կարողություն:

Հուսալի պաշտպանական կարողությունը Հայաստանի անվտանգության միջավայրի իրատեսական գնահատմանը առկա և հնարավոր սպառնալիքներին ու վտանգներին հակազդելու, դրանց չեզոքացմանն ուղղված ռազմական գործողություններ վարելու զինված ուժերի կարողությունների ամբողջությունն է [5]: Որպես այդպի-

սին՝ Պաշտպանության ռազմավարական վերանայումն հնարավորություն է տալիս մշակելու պաշտպանական համակարգի զարգացման և կատարելագործման հնարավորությունները: Տվյալ գործընթացի գնահատման արդյունքները հիմք են հանդիսանում պաշտպանության ոլորտի հեռանկարային զարգացման ծրագրերի մշակման, հետևաբար, պաշտպանական բարեփոխումների համար: Պաշտպանության ռազմավարական վերանայումն իրականացվում է անվտանգության միջավայրի վերլուծության և սպառնալիքների կարճաժամկետ ու երկարաժամկետ ժամանակաշրջանների գնահատման միջոցով:

Պաշտպանության ռազմավարական վերանայումը հնարավորություն է տալիս հնարավորինս ձգգրիտ, հիմնավորված և նպատակաուղղված իրականացնել սպառնալիքների չեզոքացման աշխատանքների պլանավորումը, համապատասխան կարողությունների ստեղծումը, զարգացումը և ֆինանսավորումը: Այն զգալիորեն բարձրացնում է պետության պաշտպանունակությունը, ապահովում է անհրաժեշտ ձկունություն տարբեր ձգնաժամային իրավիճակներին համարժեք արձագանքելու համար և նվազեցնում է անակնկալ ձգնաժամային իրադրությունների ստեղծման հավանականությունը: Պաշտպանության ռազմավարական վերանայման իրականացումը նախատեսված է Հայաստանի ռազմական դոկտրինով, ինչպես նաև ՀՀ-ՆԱՏՕ Անհատական գործընկերության գործողությունների ծրագրով: Պաշտպանական ռազմավարական վերանայման գործընթացն Հայաստանի Հանրապետությունում նախաձեռնվել է և անցկացվում է սկսած 2008 թվականից [6]:

Վերանայման գործընթացում համակողմանիորեն հաշվի են առնվել զինված ուժերի զարգացմանը ներկայացվող ժամանակակից պահանջները, տարածաշրջանում անվտանգու-

թյան միջազգային համակարգերի հետ (ՀԱՊԿ, ԵԱՀԿ, ՆԱՏՕ) համագործակցության գերակայությունները, ինչին մեծապես նպաստել են նաև Հայաստանի Հանրապետության գործընկեր երկրների աջակցությունն ու փորձագիտական օժանդակությունը [7]: Այս համատեքստում պետք է ընդգծել, որ Պաշտպանության ռազմավարական վերանայման գործընթացում ՀՀ ՊՆ Ազգային ռազմավարական հետազոտությունների ինստիտուտի (որը կերպափոխվել է Պաշտպանական ազգային հետազոտական համալսարանի) կողմից տեսամեթոդաբանական և գիտակիրառական փորձի ներբեռնման լայնածավալ ու բազմաբովանդակ աշխատանքներ են տարվել ու շարունակվում են ներկայումս՝ նաև արտասահմանյան փարձառու մասնագետների ներուժի օգտագործմամբ: Այս ռազմավարական «կալիբրի» հաստատության կողմից կատարվել են Ադրբեյջանի (2007թ. և 2013թ.), Վրաստանի (2008թ. և 2014թ.), Լեռնային Ղարաբաղի Հանրապետության, ինչպես նաև Հայաստանի պաշտպանական-արդյունաբերական համալիրի և ռազմական կրթության համակարգի ռազմավարական վերագնահատումներ:

Որքան մանրակրկիտ ուսումնասիրվեն անվտանգության միջավայրը և այնտեղից բխող սպառնալիքները, այնքան հնարավոր կլինի ավելի կանխատեսել հակառակորդի ապագա քայլերը՝ ունակ լինելով Հայաստանի Հանրապետության պաշտպանության գործում առկա ուժերին և միջոցներին հաղորդել սպառնալիքներին դիմագրավման և դրանց հետ կապված ռիսկերի նվազեցման համար անհրաժեշտ կեցվածք: Հայաստանի ֆինանսատնտեսական և ժողովրդագրական պայմանները, Լեռնային Ղարաբաղի հակամարտության՝ առկա դրության կամ Ստատուս քվոյի պահպանումը, այնպես էլ ռազմական գործողությունների վերսկսումը պետության համար զգալի ռիսկեր են պա-

րունակում:

Միաժամանակ, զինված ուժերի համար դիտարկվում է անհապատասխանություն, մի կողմից, ստանձնած առաքելության, այսինքն՝ խաղաղության պարտադրման և պատերազմում հաղթանակի հասնելու, և մյուս կողմից՝ տրամադրության տակ գտնվող կարողությունների միջև: Այս իմաստով հիմնական խնդիրն այդ ռիսկի նվազեցումն է: Ռիսկը նվազեցնելու համար կարելի է նախանշել երկու փոխլրացնող ճանապարհ: Առաջինը երկկողմ և բազմակողմ շրջանակներում դաշնակցային և գործընկերային համագործակցային ծրագրերին ռազմական և ռազմաքաղաքական ներգրավումն է, ինչը թույլ է տալիս որոշակիորեն այսպես ասած «փոխանցել» կամ «վերավստահել» Հայաստանի պաշտպանության խնդիրը: Երկրորդ ճանապարհը ռազմական կարողությունների ավելացումն է: Ռազմական կարողություններ ասելով շատ անգամ հասկացվում է միայն սպառազինությունը, ռազմական տեխնիկան և անձնակազմը: Մակայն, ռազմական կարողությունները պետք է դիտարկել ավելի ընդարձակ սպեկտրում՝ ռազմական գործողությունների տեսություն (այսինքն՝ մարտավարություն, օպերատիվ արվեստ և ռազմավարություն), կազմակերպչական կառուցվածք, կրթություն և ուսում, սպառազինություն, ռազմական տեխնիկա և նյութական միջոցներ, առաջնորդություն կամ հրամանատարական ձիրք, անձնակազմ և վերջապես, ենթակառուցյուններ: Միայն այս ենթադրություններում ապահովելով արդյունավետություն՝ հնարավոր է ապահովել առկա ու կանխատեսվող սպառնալիքներին դիմակայելու ունակ ռազմական բավարար կարողություններ:

Պաշտպանության ռազմավարական վերանայումը Հայաստանի Հանրապետությունում սկիզբ առավ և ընթանում է փուլային բաժանումներով: Առաջին

ՊՌՎ-ն կատարվեց 2008–2010թթ.՝ արդյունքում ընդունելով ՀՀ զինված ուժերի 2011–2015թթ. զարգացման միջնաժամկետ ծրագիրը, իսկ 2011թ. մայիս ամսին հրապարակվեց հանրային զեկույց՝ ՊՌՎ արդյունքների վերաբերյալ [8]: ՀՀ նախագահի 2013թ. դեկտեմբերի 5-ի կարգադրությամբ պաշտոնապես մեկնարկեց Պաշտպանության ռազմավարական վերանայման երկրորդ միջգերատեսչական գործընթացը [9]:

Պաշտպանական վերափոխումների ոլորտում՝ Հայաստանի շուրջ ձևավորված անվտանգության միջավայրից բխող ռազմական բնույթի սպառնալիքների չեզոքացմանն ունակ զինված ուժերի պլանային զարգացումն ապահովելու համար մշակվել է ՀՀ զինված ուժերի 2016–2020թթ. զարգացման պլանը, ինչպես նաև խելամիտ կերպով պլանավորվել են անհրաժեշտ ֆինանսական ու նյութական ռեսուրսները [10]: Զինված ուժերի զարգացման պլանի հիմնական նպատակն ըստ էության հանգում է ռազմական (մարտական) գործողությունների վարման ձևերի ու եղանակների փոփոխությանը՝ «Խելամիտ պաշտպանության» ձևավորմամբ: Այս նոր մոտեցումը ենթադրում է ուժային և ոչ ուժային զսպման համակարգի օգտագործում, իսկ զսպման ձախողման դեպքում՝ զբաղեցրած դիրքերի համառ պաշտպանության համատեղում ռազմական գործողությունները հակառակորդի տարածք տեղափոխելու հետ: Տվյալ խնդիրը պետք է հանձնարարվի փոքր ուժերով մեծ խնդիրների կատարմանն ունակ ստորաբաժանումներին (ուժեղացնելով գումարտակ, վաշտ/մարտկոց օղակը), որոնք, ղեկավարվելով «Հրամանատրում առաջադրանքի միջոցով» սկզբունքով, ի գորուկլինեն վարել ապակենտրոնացված ու տարատեղված մարտական գործողություններ:

Ռազմական քաղաքականության և անվտանգության հուսալի համակար-

գի ապահովումը բարդ ու համարժեք նյութական մեծ միջոցներ պահանջող գործընթաց է: Պաշտպանությանը հատկացվող միջոցները պետք է ամբողջությամբ ապահովեն բանակի մարտական ու գորահավաքային պատրաստությունը, պահեստային ուժերի ու պաշարների ստեղծումը: Հայաստանի տնտեսական կարողությունները այդքան էլ թույլ չեն տալիս իրականացնել պաշտպանության բնագավառի արմատական, անհրաժեշտ ծավալների վերազինում և վերակառուցում: Իր տնտեսական ցուցանիշներով Հայաստանը զգալիորեն զիջում է տարածաշրջանի երկրներին ու հավանական հակառակորդներին: Իսկ առանց համապատասխան ֆինանսական հատկացումների անհնար է բանակի լիակատար վերազինումն ու ուժերի հաշվեկշռի պահպանումը: Սակայն բանակի վերազինումը և վերակառուցումը չի կարելի հետաձգել մինչև լավ ժամանակները՝ տնտեսական վերածնունդը: Ռազմական հավասարակշռությունը հոգուտ իրեն խախտող հակառակորդը, անմիջապես օգտագործելով պահը, կդիմի վճռական գործողությունների:

ՀՀ պաշտպանության կազմակերպման ոլորտում առաջընթաց է արձանագրվել նաև քաղաքացիական վերահսկողությունն ուժեղացնելու ու հասարակության հետ համագործակցելու հարցերում: Պաշտպանության ռազմավարական վերանայման գործընթացում նույնպես տեղ են գտել հասարակության իրազեկման միջոցառումներ: Կարևոր քայլ է կատարվել հասարակական կազմակերպություններին ընդառաջ և հասարակության հանդեպ թափանցիկության ապահովման ուղղությամբ:

Հանրային օգտագործման ներկայացված ՀՀ պաշտպանության ռազմավարական վերանայման 2011–2015թթ. ամփոփման մեջ արդարացիորեն և հիմնավորված եզրահանգում է ներկայացվում, որ նկատի ունենալով Հայաստանի

շուրջ ձևավորվող ռազմաքաղաքական միտումները, ինչպես նաև զինված ուժերի բարեփոխման օբյեկտիվ անհրաժեշտությունը, ՀՀ պաշտպանական գերատեսչությունը Պաշտպանության ռազմավարական վերանայման գործընթացը դիտարկում է իր հիմնական առաջնահերթություններից մեկը, որով կապահովվի տվյալ գործընթացի շարունակականությունն ու ՊՌՎ արդյունքների լիարժեք իրագործումը: Պաշտպանության ռազմավարական վերանայումն հնարավորություն է ընձեռել ստեղծելու այնպիսի պաշտպանական համակարգ, որն ունակ կլինի արդյունավետորեն դիմակայելու առկա և ակնկալվող անվտանգության ռիսկերին ու մարտահրավերներին [11]:

Այսպիսով, կարելի է ամփոփել, որ ՀՀ Պաշտպանության ռազմավարության վերանայման գործընթացում իրագործվել են բազմաթիվ ու բազմապիսի միջոցառումներ՝ ուղղված զինված ուժերի պատրաստականության մակարդակը, կառուցվածքը, սպառազինությունը և ռազմական տեխնիկական առկա խնդիրներին համապատասխանեցնելուն՝ շեշտը դնելով որակական, այլ ոչ թե քանակական ցացանիշներին հասնելու վրա և ձգտելով զինված ուժերին հաղորդել “խելացի ուժերի” հատկանիշներ: Դրանով իսկ պետք է արձանագրել, որ իրականացվել է նպատակադրված քաղաքականություն, այն է՝ Պաշտպանության ռազմավարական վերանայման միջոցով ապահովել առկա սպառնալիքների բացահայտման, դրանց դիմագրավման համար անհրաժեշտ ռազմավարության մշակման, պահանջվող կարողությունների պլանավորման, ծրագրավորման և բյուջետավորման աշխատանքների տրամաբանական կապը:

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվ՝ 07.06.2016թ.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. ՀՀ նախագահի հրամանագիրը «Հայաստանի Հանրապետության ռազմական դոկտրինը հաստատելու մասին», ՀՀ ՊՏ 2008/1, 25.12.2007
2. ՀՀ պաշտպանության նախարար Ս.Օհանյանի ուղերձը ՀՀ պաշտպանության ռազմավարական վերանայման վերաբերյալ // <http://www.mil.am/media/2015/07/830.pdf>
3. Քրթանջյան Հ.Ս., ՀՀ ռազմավարական պաշտպանական-անվտանգային գնահատումների և փաստաթղթերի մշակումը որպես Պաշտպանության ռազմավարական վերանայման տեսամեթոդաբանական և գիտափորձաքննական հիմք // ՀՀ ՊՆ Դ. Կանայանի անվան ԱՌՀԻ-ի Հայկական բանակ ռազմագիտական հանդես, 3 (85), 2015, էջ 9-20
4. Պողոսյան Բ.Պ., Ավետիսյան Մ.Ա., Պաշտպանության ռազմավարական վերանայման գործընթացում որոշ նորամուծական հետազոտական մեթոդների կիրառման մասին // ՀՀ ՊՆ Դ. Կանայանի անվան ԱՌՀԻ-ի Հայկական բանակ ռազմագիտական հանդես, 3 (85), 2015, էջ 69-76
5. ՀՀ նախագահի հրամանագիրը «Հայաստանի Հանրապետության ռազմական դոկտրինը հաստատելու մասին», ՀՀ ՊՏ 2008/1, 25.12.2007
6. ՀՀ պաշտպանության ռազմավարական վերանայում, <http://www.mil.am/hy/68/230/266>
7. ՀՀ Ազգային անվտանգության խորհրդի նախկին քարտուղար Ա.Բաղդասարյանի ուղերձը // <http://www.mil.am/media/2015/07/834.pdf>
8. Տոնոյան Դ.Է., ՀՀ պաշտպանության ռազմավարական վերանայման սկզբունքներն ու մեթոդները // ՀՀ ՊՆ Դ. Կանայանի անվան ԱՌՀԻ-ի Հայկական բանակ ռազմագիտական հանդես, 3 (85), 2015, էջ 31-39
9. ՀՀ նախագահի 2013թ. դեկտեմբերի 5-ի «Հայաստանի Հանրապետության Պաշտպանության ռազմավարական վերանայման գործընթացը համակարգող միջգերատեսչական հանձնաժողով ստեղծելու մասին» թիվ ՆԿ-218-Ն կարգադրությունը, ՀՀ ՊՏ 2013/66, 05.12.2013
10. Օհանյան Ս.Մ., ՀՀ Պաշտպանության ռազմավարական վերանայման էությունը և նպատակները // ՀՀ ՊՆ Դ. Կանայանի անվան ԱՌՀԻ-ի Հայկական բանակ ռազմագիտական հանդես, 3 (85), 2015, էջ 21-30
11. ՀՀ պաշտպանության ռազմավարական վերանայում 2011-2015թթ., հանրային օգտագործման համար // <http://www.mil.am/media/2015/07/832.pdf>

СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПЕРЕСМОТР ОБОРОНЫ В КОНТЕКСТЕ ОБОРОННЫХ РЕФОРМ

АРЕН САРКИСЯН

*Национальная академия наук РА, Международный научно-образовательный центр,
заведующий кафедрой политологии доктор политических наук, профессор*

ТИГРАН КОЧАРЯН

Старший офицер-юрист военного комисариата РА, подполковник

Регион Южного Кавказа отличается наличием замороженных конфликтов, активизированием надвигающихся угроз. Для безопасности и стабильности проблематичным является тот важный фактор, что страны региона приняли диаметрально разные стратегии безопасности и обороны, политики присоединения центров власти и союзников. Последовательное развитие оборонных возможностей является логическим выбором для Армении, которая вытекает из целей государственной и общественной безопасности, а также поддержание и, в случае необходимости, даже принуждения мира. Для достижения этих целей в Республике Армения осуществляется процесс, который называется стратегический пересмотр обороны.

STRATEGIC DEFENCE REVIEW IN THE CONTEXT OF DEFENCE REFORMS

AREN SARGSYAN

International Scientific-Educational Center of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, Head of the Chair of Political Science Doctor of Political Science, Professor

TIGRAN KOCHARYAN

Senior Officer-lawyer of the Commissariat of RA, lieutenant colonel

The South Caucasus region is characterized by the presence of frozen conflicts, the activation of impending threats. For security and stability problematic is the important factor that the countries in the region have adopted a diametrically different security and defense strategies, policy of joining the centers of power and allies. Continuing development of defense capabilities is a logical choice for Armenia, which follows from the aims of the state and public security, and the maintenance and, if necessary, even the world compulsion. To achieve these objectives in the Republic of Armenia is carried out the process, which called the Strategic Defense Review.

ԾՈՎԱՆԿԱՐԻՉ ԷՄՄԱՆՈՒԵԼ ՄԱՀՏԵՍՅԱՆ

Հայ ծովանկարիչների շարքում իր առանձնահատուկ տեղը ու դերը ունի Ռուսական կայսրության մեջ ստեղծագործած Էմմանուել Մահտեսյանը:

Հոդվածում ներկայացվում է նկարչի կյանքը, ստեղծագործական գործունեությունը, Մահտեսյանի և հայ մտավորականների միջև եղած կապը: Նկատվում է նաև Մահտեսյանի թողած ժառանգության մեջ Հովհաննես Այվազովսկու արվեստի թողած ազդեցությունը:

Հանգուցային բառեր. Էտյուդ, նկարչագեղ, ծովանկար, խճանկար, իմպրեսիոնիստ, սֆումատո, վրձնահարված, բացօթյա աշխատանք

Հովհաննես Այվազովսկու աշակերտներից և անմիջական հետևորդներից էր Էմմանուել (Մանուկ) Մահտեսյանը: Նա իր կենդանության օրոք հասավ ձանաչման, անգամ ծովանկարչության արքա Այվազովսկին բացի ջերմ վերաբերմունքից Մահտեսյանին վստահել է իր նկարների կրկնօրինակությունները: Մահտեսյանը մշտապես ներկայացվել է Ռուսաստանում կազմակերպված ցուցահանդեսներին, Եվրոպայում կազմակերպել անհատական նկարահանդեսներ. իր նկարները հաճախակի վերատպվել են կայսրության նշանավոր հանդեսներում, իսկ Սիմֆերոպոլում ստեղծել է քաղաքի առաջին համարամատչելի պատկերասրահը, որտեղ մի շարք նշանավոր արվեստագետների կողքին մշտապես ցուցադրվել

են նկարչի ստեղծագործությունները¹: Մահտեսյանի նկարներից քիչ մասն են պահպանվել: Խորհրդային կարգերը հաստատվելուց հետո նկարչի աշխատանքները հանձնվեցին Սիմֆերոպոլի թանգարանին, որոնց զգալի մասն էլ ոչնչացավ Հայրենական մեծ պատերազմի ժամանակ: Այսօր Մահտեսյանի կտավների թերևս ամենահետաքրքրական հավաքածուն, թվով 12 աշխատանք, զարդարում է Հայաստանի ազգային պատկերասրահը:

Էմմանուել Մահտեսյանին մեզանում անդրադարձել են մի շարք արվեստաբաններ, սակայն որպես առանձին մենագրությունուններ մեծ է նկարչի եղբոր՝ Մինասի դուստր Լուկյա Մահտեսյանի և նույն Լ. Մահտեսյանի ու արվեստաբան Բորիս Զուրաբովի համահեղինակությամբ հրատարակված մեկ այլ աշխատությունը²:

Էմմանուել (Մանուկ) Մահտեսյանը ծնվել է 1857թ. ապրիլի 23-ին Ղրիմի հյուսիսային մասում գտնվող Արմյանսկի Բազար (Օրաբազար, այժմ՝ Արմյանսկ) հայաբնակ քաղաքում: Էմմանուելի հայրը՝ մանրածախ առևտրական Հակոբջանը ամուսնացած էր Հ. Այվազովսկու զարմուհու հետ, ահա և Այվա-

1 Հետաքրքիր զուգորդություն. կարծես շարունակելով իրենց ուսուցչի Հովհաննես Այվազովսկու գեղարվեստական դաստիարակության հայրենանվեր գործը (հիշենք 1880թ. Այվազովսկու հիմնածաննական ցուցասրահը, որը 1845թ. վերածվեց պատկերասրահի), այնպես էլ Այվազովսկու թոռ Ա. Գանգենը Օդեսայում, իսկ Մահտեսյանը Սիմֆերոպոլում բացեցին նշված քաղաքների առաջին պատկերասրահները:

2 Л. Магтесян, Эммануил (Манук) Магтесян, Ер., 1982. Л. Магтесян, Б. Зурабов, Эммануил Магтесян, М., 1987.

գովակին հաճախակի էր հյուրնկալվում Մահտեսյանների օջախում և օգտվելով առիթից տեղում էլ նյութեր հավաքում տարածաշրջանում ապրող չունակների կյանքից, ստեղծելով այդ շարքի մի քանի գլուխգործոցներ:

Քաղաքի հայկական եկեղեցուն կից գործել է ծխական դպրոց, որտեղ և հաճախել է Մահտեսյանը, և վերցրել նկարչության իր առաջին դասերը: Ի դեպ, այդ դպրոցի պատին կախված է եղել Հ. Այվազովսկու նկարներից մեկը, որը նվիրվել է նկարչի կողմից իր Արմյանսկի Բազար այցելություններից մեկի ժամանակ:

Այվազովսկու այցելությունները Արմյանսկի բազար և մեծ ծովանկարչի ստեղծագործությունը, որը ամեն օր էմանանուելի աչքի առջև էր, պատանու մոտ սերմանում են սեր դեպի նկարչությունը: Այդ ընթացքում էմանանուելը մատիտով վերարտադրում էր շրջակայքի գեղեցիկ տեսարանները, երբեմն էլ գնում էր քաղաքին հարևանությամբ Սև ծովի ափերը՝ նկարելով ծովափնյա տարբեր պատկերներ:

1870թ. էմանանուելը ընդունվում է ռուսական նախակրթարան (прогимназия)¹, որտեղ պարտադիր դասընթացների մեջ էր մտնում նկարչությունը:

Մահտեսյանի նկարիչ դառնալու վորոշման մեջ մեծ դեր է ունեցել Հովհաննես Այվազովսկին: Պատմում են, որ Այվազովսկին Արմյանսկի Բազար հերթական այցելության ժամանակ հյուրնկալվելով իր գարնուհուն, տեսել է էմանանուելի նկարները, գրուցել պատանու հետ, ապա փոքր անց ուղարկել նկարչական պիտույքներ, խորհուրդ տալով խորանալ նկարչության բնագավառում և դիմել Պետերբուրգի գեղարվեստի ակադեմիա ուսանելու համար:

Մահտեսյանը դժվարին երկմտանքի մեջ է ընկնում: Նա նոր էր կորց-

րել իր հորը և ընտանեական հոգսերը մեծ մասամբ իր վրա էր: Սակայն մոր խորհրդով ու Այվազովսկու համապատասխան նամակով էմանանուելը 1877թ. մեկնում է Պետերբուրգ:

Չունենալով գիմնազիական ատեստատ նա դիմում է ակադեմիայի դեկավարությանը, որպեսզի իրեն վերցնեն որպես ազատ ունկնդիր: 1878թ. քսանմեկամյա Մահտեսյանը որպես ազատ ունկնդիր, ընդունվում է Կայսրական ակադեմիաի բնանկարչության բաժին՝ Վլադիմիր Օրլովսկու (1842-1914) դասարան:

Սկզբնական շրջանում էմանանուելը ապրում էր ծանր վիճակում: Գտնելով ազատ ժամանակ նա հաճախում էր ակադեմիայի կազմակերպած Գարնանային ցուցահանդեսներին, ուսումնասիրում այնտեղ գրեթե մշտապես ցուցադրվող Հովհաննես Այվազովսկու կտավները, կատարում դրանցից ընդօրինակություններ: Ահա հերթական ցուցահանդեսի ժամանակ Մահտեսյանը հանդիպում է Այվազովսկուն, որը խորհուրդ է տալիս երիտասարդ էմանանուելին ամառները աշխատել Թեոդոսիայում՝ բնության գրկում: Հետևելով Այվազովսկու խորհրդին Մահտեսյանը ամեն ամառ մեկնում է Թեոդոսիա՝ սովորում վարպետի «Գեղարվեստական արվեստանոցում», կատարում էտյուդներ, ուսումնասիրում ծովի ալիքների շարժը ու նյութականությունը:

Հետաքրքրական է 1885թ. օգոստոսի 12-ին Այվազովսկու ուղված նամակը ակադեմիայի կոնֆերենց-քարտուղար Պյոտր Իսենին. «Մեծարգո Պյոտր Ֆյոդորովիչ. Ես արդեն հաճույք եմ ունեցել գրելու Ձեզ, որ լրագրերում տպագրված հայտարարությունների շնորհիվ Ռուսաստանի բոլոր եզրերից երիտասարդներ են ժամանել, որոնցից երկուսը մեր ակադեմիայի սաներն են: Նրանք գրեթե բոլորը, և առանձնակի Մահտեսյանը, որը ակադեմիայի սան է, սքանչելի

1 Ռուսական կայսրությունում չորսամյա ուսումնական հաստատություն: Գործել է կրթարաններ չունեցող քաղաքներում:

էտյուդ է կատարել...»¹:

Ասե՛նք, որ Մինասը բավական շնորհալի ջութակահար էր, ապրելով նույն միջավայրում Էմմանուելը սիրահարվում է այդ կախարդական գործիքին:

Մնալով Պետերբուրգում Մահտեսյանը համագործակցում է հանրահայտ «Нива» հանդեսի հետ. շուտով նկարչի «Թուրքական ավազակային նավը Ղրիմի ավերին» նկարը վերատպվում է հանդեսում, իսկ ռուս-ձապոնական պատերազմի ժամանակ «Նիվա»-յի խմբագրությունը գործուղում է Մահտեսյանին Հեռավոր արևելք, հանդեսի էջերի համար ստեղծելու պատերազմական թեմաներով պատկերներ: 1892թ. Մահտեսյանի նկարներից մեկը՝ «Լուսնյակ գիշեր Սև ծովում» վերատպվում է Սանկտ-Պետերբուրգում հրատարակվող գրական և գեղարվեստական «Аракс» հանդեսում:

1892թ. ավարտելով ակադեմիայի ողջ դասընթացները Մահտեսյանին շնորհում են «Ոչ դասական նկարչի» կոչում: Նույն թվականին Մահտեսյան եղբայրները արդեն ուսյալ կարգավիճակով վերադառնում են Ղրիմ: Կարճ ժամանակ անց Էմմանուելը տեղափոխվում է Թեոդոսիա: Այստեղ Մահտեսյանին հայրական ջերմ վերաբերմունքով է դիմավորում Հովհաննես Այվազովսկին, նաև առաջարկելով Միացյալ Նահանգներում 1893թ-ին նախատեսվող Չիկագոյում Համաշխարհային ցուցահանդեսի համար կատարել վարպետի նկարներից կրկնօրինակները:

Դա մեծ պատիվ էր Մահտեսյանի համար. ծովանկարչության արքան՝ իր առաջին ուսուցիչը վստահում էր այդ պատասխանատու գործը: Ահա, օր ու գիշերվա աշխատանքի շնորհիվ Մահտեսյանը կատարում է երկու ընդօրինակություն²: Մահտեսյանի հանդես

համակրանքը դրսևորվել է նաև Այվազովսկու ընտանիքի կողմից: Հետագայում՝ 1904-ին՝ Այվազովսկու մահից հետո Մահտեսյանը այցելելով Թեոդոսիա հյուրընկալվում է իր ուսուցչի տանը, այրու՝ Աննա Մկրտիչովնայի մոտ, վերջինս Մահտեսյանին սիրով տրամադրում է Այվազովսկու արվեստանոցը, որտեղ Էմմանուելը ստեղծում է մի քանի աշխատանք:

Ղրիմում եղած ժամանակը Մահտեսյանը չէր կտրում իր կապը Պետերբուրգի՝ առավել ևս ակադեմիայի հետ: Նա պարբերաբար իր աշխատանքները ուղարկում էր նկարիչների միության ցուցահանդեսներին:

Էմմանուել Մահտեսյանի ուսանողական և միջին շրջանի աշխատանքներում երևում էր Այվազովսկու արվեստի ազդեցությունը: Չնայած Էմմանուելը շատ ժամանակ շփվում էր ռուսական արվեստում հեղափոխական միտումներով տոգորված արվեստագետների հետ, և դա զգացվում է նրա կտավներում, բայց «այվազովսկյան» ազդեցությունը մեծ էր:

Այդ հանգամանքը ժամանակին նկատվել է Հովհաննես Այվազովսկին: Դիմելով իր աշակերտներին, որնց մեջ էր նաև Մահտեսյանը նա ասում է. «Ենթադրում եմ, որ ձեր մեջ կան մարդիկ, որոնք իրենց նվիրել են բնանկարին և ծովանկարին, որոնց վրա հնարավոր է կրի իմ նկարները ազդեցություն: Զգուշացնում եմ ձեզ, խուսափել տարվելուց ու կրկնօրինակելուց այս աշխատանքներից, քանի որ նմանակումը խանգարում է նկարչի ինքնուրույնության զարգացմանը»³:

Ընդհանրապես՝ հետագայում էլ Մահտեսյանը փոխելով իր նկարչական մոտեցումները այնուամենայնիվ մնաց Այվազովսկու ազդեցության ներքո: Դա է պատճառը, որ Մահտեսյանը ոչ միայն համարվեց մեծ ծովանկարչի աշակեր-

1 Լենինգրադի պետական կենտրոնական պատմական արխիվ, ֆոնդ N 789:

2 Այդ մասին տե՛ս Էմմանուել Մահտեսյան, «Մշակ», Թիֆլիս, 1902, N 100:

3 Н. Барсамов, Иван Константинович Айвазовский, Симферополь, 1953, ст. 161.

տը այլև հոգեհարազատ հետևորդը:

Համեմատելով Այվազովսկու արվեստի հետ Մահտեսյանի մի շարք նկարներում ակնառու երևում է նկարչի տարվածությունը իր ուսուցչով: Դիտելով Հայաստանի ազգային պատկերասրահում ցուցադրվող «Փոթորկից առաջ» (1907) մեծաչափ աշխատանքն անմիջապես ստաբերում ես Այվազովսկու «Սև ծովը» (1881): Երկուստեք նույն կոմպոզիցիան է, միայն ծովը ու երկինքը, ալիքների ձախից աջ ռիթմիկ շարժը, ամպամած, գորշ երկինքը, (անգամ կտավի չափերը գրեթե նույնն են): Թեպետ միայն փոքր ինչ մուգ գունաշարը և մի քանի աննշան փոփոխությունները առանձնացնում են Մահտեսյանի կտավը Այվազովսկու «Սև ծով»-ից:

Այվազովսկու ազդեցությամբ է վրձնած «Փոթորիկ ծովի վրա» (1898) նկարը: Նավաբեկությունից հրաշքով փրկված նավաստիները մաքառում են զարհուրելի ալիքների մեջ: Կարծես ստեղծող իններորդ ալիքը հիմա կուլ կտա իրենց: Սակայն ծովի ու երկնքի գրեթե չտարբերակվող հատվածում երևում են ձայերը. մի բան, որը բնորոշ է «այվազովսյան» լավատեսությանը: Աշխատանքը իր թեմայով և կատարման ձևով մեզ հիշեցնում է Այվազովսկու «Իններորդ ալիքը» (1850, Պետական ռուսական թանգարան): Անգամ ծովի խորքից դուրս եկող կործանիչ ալիքը իր ձևով և դիրքով կարծես նույն Այվազովսկու իններորդ ալիքն է: Մահտեսյանի «Փոթորիկում» նավակը՝ անգամ ավել ցույց տվող նավաստու դիրքը ու շարժումը մեզ հիշեցնում է սրանիվ տասնվեց տարի առաջ ստեղծված Այվազովսկու «Փոթորիկը» (1872):

1895թ. վերադառնալով Թոեդոսիայից Արմյանսկի բազար, տեսակցելով իր սորը և եղբորը էմմանուելը մշտական հաստատվում է Սիմֆերոպոլում: Այդտեղ Մահտեսյանը ամուսնանում է բավական ապահովված ընտանիքի դստեր՝ Եկատերինա Քրիստաֆորի հետ:

1895թ. դեկտեմբերի սկզբներին Այվազովսկու բարի խորհրդով Մահտեսյանը կայացնում է իր վաղեմի ցանկությունը. Սիմֆերոպոլի Հասարակական ժողովի ցուցասրահում 185 աշխատանքով բացվում է նկարչի առաջին անհատական ցուցահանդեսը: Ցուցահանդեսի կապակցությամբ ստվարածավալ հողվածով արձագանքում է Սիմֆերոպոլի «Таврические губернские ведомости» թերթը¹:

Շուտով Մահտեսյանը իր առանձնատանը բացում է քաղաքի առաջին հանրային պատկերասրահը, ուր բացի իր ստեղծագործություններից ներկայացվում են նկարչին նվիրված ռուս մեծանուն արվեստագետների գործեր: Որոշ ընդհատումից հետո՝ 1897թ-ից Մահտեսյանը պարբերաբար նկարներ է ուղարկում Պետերբուրգում կազմակերպվող ակադեմիայի ցուցահանդեսներին²: Այրելով Սիմֆերոպոլում էմմանուելը չեր բավարարվում քաղաքի նկարչագեղտեսարաններով, նա պարբերաբար շրջագայում էր տարածաշրջանով՝ մասնավորապես այցելում Յալտա, կատարում բազմաթիվ նկարներ և էտյուդներ: Գնալով մեծանուն է նկարչի ճանաչումը: Մահտեսյանի ստեղծագործությունների վերատպությունները երևում են ռուսական հանրահայտ հանդեսների էջերին³:

Ազատ ստեղծագործական վիճակը բավականին փոփոխություն է մտցնում

1 «Таврические губернские ведомости», Симферополь, 1895, N 228.

2 Տե՛ս Կատալոգ весенней выставки в залах Императорской Академии художеств, 1897: Каталог весенней выставки... 1898: Каталог весенней выставки... 1899: Каталог весенней выставки..., 1900: Ըստ երաժշտագետ Կարա-Սուրբայի Մահտեսյանը միարժամանակ ցուցադրվել է «Պերեդվիժնիկների» կազմակերպած ցուցահանդեսներին (տե՛ս С. Кара-Мурза, Армяне в искусстве, «Армянский сборник», 1911): Այդ մասին գրում է նաև «Գեղարվեստ» հանդեսը (տե՛ս Մեր կորուստները. էմմանուել Մահտեսյան, «Գեղարվեստ», Թիֆլիս, 1909, N 3, էջ 168):

3 Տե՛ս «Живописное обозрение», Санкт-Петербург, 1899, N 21: «Петербургская жизнь», Санкт-Петербург, 1899, N 343:

Մահտեսյանի արվեստում: Արդեն լիովին ինքնուրույն, առանց իր ակադեմիայի պրոֆեսորների և Այվազովսկու հսկողության, Մահտեսյանը ստեղծում է մի շարք ծովանկարներ, որնցում արդեն երևում են ուրույն ձեռագր հատկանիշներ: Տանջալից աշխատանքը բերում է որոշակի արդյունք. ռուսական նկարչության հսկան՝ Իլյա Ռեպինը Պետերբուրգյան ցուցահանդեսներից մեկում տեսնելով Մահտեսյանի «Փոթորկի սկիզբը» խորհուրդ է տալիս Էմմանուելին այն պահել իր պատկերասրահում, որպես եռուն ու փրփրուն ալիքների հազվագյուտ կենդանի պատկեր¹:

1901թ. անսպասելի վատանում է Մահտեսյանի առողջությունը: Ակադեմիական ցուցահանդեսին մասնակցելուց հետո բժիշկների խորհրդով Էմմանուելը մեկնում է Ավստրո-Հունգարիայի կայսրությունում գտնվող Մարիմբադ հանգստյան գոտի (այժմ՝ Մարիանսկե-Լազնե, Չեխիա):

Առիթը բաց չթողնելով Մահտեսյանը իր հետ տանում է Դրիմում և Սիմֆերոպոլում կատարած նկարները և նույն թվականին Վիեննայում Մահտեսյանը բացում է Եվրոպայում իր առաջին անհատական ցուցահանդեսը: Այն մեծ արձագանք է ստանում Ավստրիայի արվեստասեր հասարակայնության կողմից: Մամուլը անդրադառնալով Մահտեսյանի ստեղծագործություններին հատկանշում է նկարչի բացառիկ տաղանդը:

Հաջող կայացած ցուցահանդեսից հետո, արդեն ապաքինված, Մահտեսյանը տուն վերադառնալու ճանապարհին ուղևորվում է Ժնև, ապա Իտալիա՝ Ֆլորենցիա, Նեապոլ, Հռոմ, տեսնում և ուսումնասիրում վերածննդի մեծերի գործերը, ծանոթանում անտիկ ճարտարապետությանը: Հռոմում Մահտեսյանը կազմակերպում է Եվրոպայում իր

երկրորդ անհատական ցուցահանդեսը: Արձագանքում է տեղի մամուլը, իհարկե ամենուր նշելով նրա՝ Այվազովսկու աշակերտը լինելու փաստը:

Ընդհանրապես Եվրոպայով ճամփորդությունը, նոր հոսանքներին ծանոթանալը ինչ որ չափով փոփոխություն է մտցնում Մահտեսյանի արվեստի մեջ, սակայն փոփոխությունը ակնառու չէր:

Մահտեսյանը մնաց հավատարիմ պատանեական տարիներից սերմանված ռեալիստական-ռոմանտիկ դեգերումներին: Սակայն չմոռանաք, որ Էմմանուելը հավատարիմ լինելով իր սկզբունքներին ստեղծեց մի քանի սքանչելի գործեր, որոնք բարձր գնահատվեցին անգամ առաջադեմական դիրքորոշումների կողմնակիցների կողմից: Եվ ահա այս համատեքստում Մահտեսյանը համարվեց Կիմերյան դպրոցի կառկառուն ներկայացուցիչներից մեկը: Մահտեսյանի նկարները միշտ համեմատվել են իր ուսուցչի՝ Հովհաննես Այվազովսկու արվեստի հետ. փնտրվել թե՛ նմանություններ և թե՛ կատարման ձևի տարբերություններ: Դրանք մեծ մասամբ տեղ են գտել նկարչի մասին անդրադարձաց ռուսական պարբերականներում լույս տեսած հոդվածներում:

Մահտեսյանը մի շարք իր աշխատանքներում ջրի նյութականությունը հասցնում է քանդակային տպավորության, նա ծովափնյա ժայռերը պատկերում է խճանկարի տեխնիկայի ձևերով, իսկ ծովի ալիքների վրա ընկած լույսի ցուլքերը դրվում էին արդեն իմպրեսիոնիստների մոտ կիռարվող թանձր ու համարձակ վրձնահարվածներով, որն և տալիս է շարժուն էֆեկտներ: Այվազովսկու մոտեցումը փոքր ինչ այլ էր: Նա բնության երազկոտ պոետն էր: Իսկ իր արևամուտի տեսարանները դիտողի մոտ հայելապատ տպավորություն են թողնում, անգամ հիշեցնում վերածնունդի ժամանակաշրջանի «սֆումատոն»:

Սիմֆերոպոլում արդեն ինքնուրույն

1 Այդ մասին տե՛ս Ս. Բաբիեան, Է. Մահտեսիեան եվ նրա նկարները, «Հուշարար», Թիֆլիս, 1908, N 17, էջ 255:

ստեղծագործելը, պարբերաբար բացօթյա աշխատանքը, եվրոպական ճամփորդությունները իրենց դրական ազդեցությունն են թողնում Մահտեսյանի վրա: Գնալով փոփոխվում է նկարչի ներկայանակը, իսկ վրձնահարվածները դառնում համարձակ: Այվագովսկյան արվեստից քիչ հեռացած «Ժայռեր ծովափին» նկարում մասամբ զգացվում է սիմվոլիստական միտումներ: Այստեղ չկա քաղկենի հասարակության աչքը շոյող արհեստական էֆեկտներ: Կուսական բնության մի անկյուն, որտեղ լռության մեջ իրար հենված ժայռերն են ու լազուր ծովը:

Լիովին թարմ շնչով են վրձնած Մահտեսյանի էտյուդները: Նկարիչը հաճախ էր դուրս գալիս բացօթյա աշխատանքի, ուսումնասիրելով տեղայնքը, նկարների համար պատրաստել նյութեր: Ահա և հենց այդ պահերին Մահտեսյանը շատ ժամանակ տեղում ստեղծում էր ավարտուն աշխատանքներ: Ծովաեզրին կատարած գործերում նկարիչը հավատարիմ էր մնում բնության պահին հարազատ մնալու սկզբունքին, իսկ արդեն Եվրոպայից ծանոթ ինպրեսիոնիստական էֆեկտները մեկընդմեջ երևում են նրա կտավներում:

1901թ. սեպտեմբերին Մահտեսյանը եղբոր հետ գալիս են Հայաստան: Այստեղ գերված իրենց հայրենի բնաշխարհով Մահտեսյանը անցնում է աշխատանքի: Ցավոք Հայաստանին անդրադարձաց նկարներից այսօր մեզ հայտնի է Հայաստանի ազգային պատկերասրահում պահվող «Տեսարան եկեղեցիով և Արարատի ֆոնով» (1904) աշխատանքը¹: Ընդհանրապես Մահտեսյանի կապվածությունը իր նախնիների հետ գրեթե չի ընդհատվել, բացի Արմյանսկի բազարում և Այվագովսկու հետ եղած շփումներից էմանանուելը հետագայում՝ Յալթայում եղած ժամանակ բարեկամական կապի մեջ է մտ-

նում տեղի հայ համայնքի հետ (այդտեղ ապրում էին շուրջ 1000 հայ), պարբերաբար այցելելու և կոմպոզիտոր Ալեքսանդր Սպենդիարյանին, շփվում գրող Ալեքսանդր Ծատուրյանի և նկարիչ Վարդգես Սուրենյանցի հետ, հաստատում նոր կապեր Յալթայում գտնվող հայ մտավորականների հետ: Սիմֆերոպոլի հայկական դպրոցին է հանձնել թանկագին մի կտավ, օգնել դպրոցի թատերական խմբին, նկարել բեմի վարագույրը, և ինչպես նշում է Պերճ Գրիգորյանը. «Դա այն ժամանակ էր, երբ ցարական կառավարության հրամանով փակվում էին հայկական դպրոցները»²: Այդ ամենի հետ մեկտեղ Սիմֆերոպոլում և Արմյանսկում պարբերաբար մասնակցել է իր հայրենակիցների համար կազմակերպված բարեգործական միջոցառումներին:

Վերադառնալով Սիմֆերոպոլ Մահտեսյանը շրջագայում է Յալթայի ավերով, նոր նյութեր հավաքելով ստեղծում նոր նկարներ: Ցավոք նկարչի ֆիզիկականը վատանում է, սակայն հանգստանալու, առողջությունը վերականգնելու բաժիշկների խորհուրդը Մահտեսյանը անտեսում է. նա աշխատում է օր ու գիշեր: Այդպես էլ իր Սիմֆերոպոլի արվեստանոցում 1908 թվականի նոյեմբերի 5-ին էմանանուել Մահտեսյանը մահանում է, կիսատ թողնելով իր «Առավոտ» նկարը:

Մահտեսյանը մնաց հայ և ռուս ժողովուրդների մշակույթում, որպես ծովի բանաստեղծ: Նա վաստակեց ժամանակի արվեստասեր հասարակայնության համակրանքը, դարձավ իր միջավայրի ծովանկարչության մեծանուն ներկայացուցիչներից մեկը: Նա հավատարիմ մնաց Այվագովսկու դպրոցին, ստեղծելով իր ձևի մեջ չքնաղ գործեր:

1 Նկարը ստեղծվել է Հայաստանից վերադառնալուց չորս տարի անց:

2 Պ. Գրիգորյան, Ծովի երգիչը, «Գարուն», Եր., 1983, N 4 էջ 95:

ХУДОЖНИК-МАРИНИСТ ЭММАНУИЛ МАГДЕСЯН

АРА АКОПЯН

Эммануил Магдесян, чья творческая деятельность протекала в Российской Империи, занимает особое место в ряду армянских художников-маринистов

В статье представлены сведения о жизни и творчестве художника, отмечена связь между Магдесяном и армянской интеллигенцией. Проведен анализ его наследия, в ходе которого выявлено значительное влияние искусства Ованнеса Айвазовского на произведения Магдесяна.

SEA PAINTER EMMANUEL MAHTESYAN

АРА НАКОВЯН

Emmanuel Mahtesyan, who composed in Russian Empire, has his particular place and role in the series of the Armenian sea painters. The artist's life, creative activity, the connection between Mahtesyan and Armenian intellectuals are presented in the article.

In the heritage left by Mahtesyan Hovhannes Ayvazovki's art influence is noticed.

О НЕКОТОРЫХ КАЧЕСТВАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИПЛОМАТА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Профессиональный дипломат должен иметь, в первую очередь, глубокие знания и большой опыт работы в данной сфере. Дипломат, изучая страну, в которой аккредитован, обращает особое внимание на психологию ее народа. Он избегает делать обобщения на основе разрозненных наблюдений и фактов. Профессионал всячески старается не поддаваться чувствам, не быть субъективным. Автор статьи считает, что для успешной профессиональной деятельности дипломат должен завоевывать доверие людей, особенно переговорщиков других стран. Подчеркивается, что дипломат должен быть носителем таких положительных черт, как честность, скромность, терпеливость, спокойствие, моральная точность, правдивость.

Дилетантизм и профессионализм в дипломатии. В каждой области человеческой деятельности встречается много дилетантов (любителей) и относительно мало профессионалов. Это полностью относится также к сфере дипломатии. Почти каждый день мы узнаем, что тот или иной политик или экономист, который не работал в области дипломатии и не прошел соответствующую школу, назначается послом в той или иной стране. Нередко такие назначения обусловлены nepотизмом, либо партийной принадлежностью деятеля, либо близкими отношениями с первыми должностными лицами государства.

Эта проблема заботит не только общественность и политических руково-

дителей государств, но в еще большей степени – профессиональных дипломатов. Интересные мысли об этой проблеме высказал такой профессионал и исследователь сферы дипломатии, как Г. Никольсон. Этот автор отмечает, что в течение долгих лет службы в качестве дипломата человек узнает многих дипломатов не только своей, но и других стран. Возникает общее корпоративное чувство, и каждый знает, каковы навыки и характер другого. Он считает, что когда дипломаты разных стран часто общаются друг с другом в течение многих лет, они хорошо знают положительные качества друг друга, кому можно доверять, и кому – нет. Когда же в области международной дипломатии появляется много новых лиц, особенно непрофессионалов, взаимное знание бывает поверхностным. Затем Г. Никольсон продолжает:

«Это еще не все. Как и в других профессиях, в дипломатии в конечном итоге человека ценят не за внешний блеск, а за его честность. Профессиональный дипломат, как и все другие люди, хочет, чтобы люди, которых он уважает, считали его честным человеком. Одним из преимуществ профессиональной дипломатии при прежней системе было то, что она вырабатывала признававшуюся всей корпорацией оценку характера. Существовала своего рода биржа репутаций дипломатов. Было известно, что нельзя полностью доверять таким людям, как Бюлов, Эренталь, Извольский, а Бетман-Гольвег, оба Камбона и Столы-

пин заслуживают доверия. С исчезновением профессиональных дипломатов исчезнет также возможность определить точно характер лиц, занимающих дипломатические посты. Не думаю, что это принесет пользу делу международных переговоров» .

Дилетант в дипломатии отличается следующими особенностями: у него имеется недостаток знаний и опыта; дипломат-дилетант из-за своего тщеславия и по причине относительно краткого пребывания на дипломатической должности, имеет тенденцию гоняться за быстрым успехом; он подозрителен из-за недоверия к собственным силам. «Он слишком усерден, склонен к «блестящим» идеям, не приобрел еще человеческой терпимости и снисходительного скептицизма, которые вырабатываются в результате продолжительной дипломатической службы, и часто подвергается влиянию убеждений, симпатий и даже случайных импульсов. Дилетант-любитель с понятным презрением относится к дипломатическим формальностям и с нетерпением взирает на эти условности; благодаря этому он часто наносит оскорбление там, где хотел только показать добродушие. В своих докладах и сообщениях он иногда стремится не столько толково и точно изобразить факты, сколько показать свою сообразительность и литературные таланты» .

Черты идеального дипломата. Профессионал в дипломатии должен быть носителем целого ряда положительных черт. Хотя этот вопрос в трудах Э. Камбона, Г.Никольсона и других авторов, как ни удивительно, рассматривается эпизодически и бедно, все же можно извлечь из их трудов полезную информацию о мастерстве в дипломатии. С этого можно начать создание профессионального портрета дипломата нашего времени. Такой профессионал должен иметь,

в первую очередь, глубокие знания и большой опыт работы в данной сфере; чувство принадлежности к особой корпорации профессионалов; честность в той степени, которая доступна в этой области. Профессиональный дипломат, изучая страну, в которой аккредитован, обращает особое внимание на психологию ее народа. Он избегает делать обобщения на основе разрозненных наблюдений и фактов. Профессионал всячески старается не поддаваться чувствам, не быть субъективным. (Например, если в стране пребывания некто его случайно оскорбляет, он не должен делать вывод, будто вся эта нация состоит из грубых и малокультурных людей.)

От дипломата, согласно авторам из дипломатии, требуются **дисциплинированность** и **твердость характера**. Эти взятые из народной психологии представления также подлежат исследованию на основе современной характеристики.

Познавательные способности успешно работающего дипломата. Г. Никольсон, Ж. Камбон, В. И. Попов и другие выдающиеся дипломаты специально отмечают необходимость для дипломата иметь развитый ум. Мы полагаем, что это верное требование необходимо исследовать на основе новейших достижений психологии познавательных процессов, в первую очередь психологии мышления, воображения и интуиции .

Все авторы, которые в той или иной степени интересовались психологическими аспектами личности дипломата и его деятельности, отмечали необходимость для профессионального дипломата развития сильного характера. Однако, не будучи психологами, они не уточняют и не углубляют основные проблемы, которые подлежат исследованию, если будет создана психология дипломатической деятельности. Необходимо вы-

яснить, какие типы личности больше подходят для этой сферы человеческой активности. Если же говорить об отдельных чертах характера, необходимых дипломату для успешной профессиональной деятельности, то мы уже говорили о честности, высоком уровне самообладания, способности вызвать к себе доверительное отношение людей, особенно переговорщиков других стран. Остро стоит в этой области проблема хитрости и обмана, тем более, что издавна о необходимости или вредности этих качеств высказывались противоречивые мнения. Причем споры идут вокруг т. н. «макиавеллизма».

Представляет важность следующий вопрос: если в одной стране дипломат, в первую очередь посол, работает успешно, то является ли это гарантией того, что он будет успешно работать также в других странах. В общей форме такое утверждение считается правильным, с этим согласны многие авторы, но данная проблема, как правило, во многих публикациях рассматривается поверхностно, описательно. Между тем в современной психологии накоплены богатые сведения о развитии навыков человека и о так называемом процессе **переноса навыков, в том числе познавательных и речевых**, из одной области деятельности в другие области. Поэтому мы считаем, что данные аспекты проблемы личности и деятельности дипломатов имеют перспективы плодотворного исследования, причем результаты таких исследований могут получать непосредственное применение в области подготовки дипломатических кадров. Мы полагаем, что можно говорить не только о переносе навыков, но вполне закономерно утверждать, что из одной области в другую могут переноситься также личность в целом, ее познавательные способности, черты характера, такт и интуиция. Чем ближе по содержанию

области этой деятельности, чем больше сходства между теми проблемами, которые в них решают профессионалы, тем с большей легкостью происходят процессы упомянутых видов переноса.

Что касается познавательных (когнитивных) способностей, необходимых дипломатам для успешной работы, то в литературе отмечаются следующие черты: хорошая («цепкая») память, способность легкой вербализации (выражения в речи) воспринятой образной и другой информации (речевой концептуализации чувственного знания), аналитические и синтетические способности ума (и способность выработки представлений для сообщений вышестоящим инстанциям, для отчетов и предложений); развитое воображение; социальная интуиция (социальное «чутье»); независимость ума. Считается, что эти способности и навыки умственной активности дипломаты должны использовать для тщательного исследования документов и литературы, точного и своевременного исполнения инструкций и заданий, полученных от своего министерства. Что касается социальной интуиции и независимости ума, то эти два качества позволяют дипломату понимать намерения других людей, их заботы, сильные и слабые стороны их личности.

Одной из главных познавательных способностей человека, которая особенно нужна дипломатам, является способность учиться всю жизнь, быстро приобретать новые знания, поскольку перед дипломатами очень часто возникают новые проблемы, относящиеся к новым областям деятельности, и без новых знаний они не могут решать эти проблемы. Об этом хорошо сказал английский дипломат Г. Вильсон:

«В ходе приемных испытаний члены комиссий в США интересуются скорее мышлением и тщательностью формулировок, чем знанием факта... Экзаме-

наторы должны убедиться, что кандидат сумеет сохранить хладнокровие в напряженной обстановке, использовать свои способности в неожиданных ситуациях.

Служба дипломата требует постоянной учебы, поскольку смена постов влечет за собой быстро меняющиеся проблемы. Нужно, чтобы он прошел подготовку, обеспечивающую восприятие и понимание новых обычаев и культур, и чтобы он имел неподдельный вкус к учебе»¹. Эту способность в педагогике называют обучаемостью; перспективный дипломат должен быть в высшей степени обучаемой личностью.

Однако дипломатических должностей несколько, поэтому нельзя утверждать, что к ним следует предъявлять одинаковые требования, касающиеся их интеллектуальной активности. Например, между ролью посла и ролью министра иностранных дел имеются существенные различия. Посол сообщает информацию и делает представления, а министр, сопоставляя эту информацию с информацией, полученной из других источников, выносит синтетические суждения и принимает решения. Для успешного исполнения этих двух ролей необходимо иметь не только одинаковые, но также ряд различных способностей и знаний, различные склонности, необходимо овладеть разными методами работы. От министра требуется также мастерство в проведении в жизнь принятых решений.

В некоторых публикациях предлагается также различать широту ума и расплывчатость ума. Например, Ж. Камбон утверждал (и он был прав), что хороший дипломат должен обладать широтой ума, но тут же добавил, что имеет в виду именно широту, а не расплывчатость ума². К сожалению, он не разъяснил, что имеет в виду под этими

понятиями. Отметим, что под широтой ума имеют в виду одновременно как широкую эрудицию человека, так и его способность понимать и решать широкий круг проблем, возникающих в различных областях жизни и деятельности человека. Известно, что работа дипломатов, особенно послов и министров иностранных дел, отличается большим разнообразием, поэтому человек с узким кругозором не может успешно, эффективно выполнять эти роли. Что касается расплывчатости ума, то мы предполагаем, что человек с таким качеством познавательной сферы имеет пусть широкие, но весьма поверхностные знания, и не способен ни четко формулировать проблемы, ни понимать и решать более или менее сложные задачи. Нетрудно видеть, что в будущей психологии дипломатической деятельности эти аспекты интеллектуальной активности дипломатов также необходимо исследовать с должной глубиной и последовательностью.

Каковы границы независимости суждений дипломатов? – От дипломатов требуются строгое соблюдение указаний министра или главы государства, соблюдение дисциплины и лояльности. Но можно ли ему ограничить себя только этим? Ведь он мыслящий человек с воображением, и в его психике могут возникнуть полезные для государства мысли, намерения, планы действий, процессы целеобразования и т. п. И целесообразно внушить дипломатам, что они должны особенно высоко ценить эти самостоятельные результаты своего мышления и воображения. Но известно также, и на это жаловались многие послы, что такая самостоятельность раздражает многих министров и глав государств, не все терпимо относятся к независимо мыслящим подчиненным и их предложениям.

По этому поводу Ж. Камбон, говоря о том, каким должен быть посол, пишет

1 Никольсон Г. Дипломатия, с. 53.

2 Никольсон Г., указ. соч., с. 52.

следующее: посол «следует инструкции своего правительства, но в то же время информирует его, дает разъяснения, предостерегает, а иногда должен сдерживать его. Независимость суждений не должна, конечно, доходить у него до нарушения дисциплины, но министр, которому такая независимость портит настроение, обнаруживает не больше здравого смысла, чем человек, выкалывающий себе оба глаза перед тем, как пускается в путь. С другой стороны, посол, который не осмеливается быть чем-нибудь, кроме как почтовым ящиком, представляет опасность для своего правительства» .

Другие требования, предъявляемые к профессиональным дипломатам. Еще Франсуа Кальер, а позднее его идейные наследники Г.Никольсон и Ж.Камбон, считали, что настоящий профессиональный дипломат не должен использовать обман в отношениях с другими дипломатами и должностными лицами того государства, где он аккредитован. Фактически профессиональному дипломату предъявляется целая группа моральных требований. Моральная чистота считается этими авторами одной из главных черт дипломата. Такое личностное качество, по их мнению, оказывает самое сильное и благотворное влияние на граждан той страны, где служит дипломат.

Однако, исследуя это требование, необходимо иметь в виду, что высшие моральные принципы и соответствующее поведение, основанное на доверии, вызывают симпатию только у тех людей, у которых примерно такой же уровень моральной зрелости, поскольку только такие люди могут по достоинству оценить высокую мораль другого человека. Не учитывая это важное социально-психологическое обстоятельство, морально чистый дипломат может стать предме-

том циничного осмеяния.

Исторических и повседневных примеров этого явления – великое множество. Можно вспомнить, как цинично относились к возвышенным идеям и попыткам оказать помощь армянскому народу в годы геноцида Ататюрк и многие другие представители этого племени. Так же цинично они относились к усилиям установить справедливость, которые прилагал президент США В. Вильсон. Как должен был вести себя дипломат и честный человек с такими циниками? Это серьезная проблема .

Так что говоря о том, что дипломат должен быть честным и морально чистым, нельзя забывать о разных уровнях морального развития народов, индивидуальные различия представителей одной и той же страны, а также о людской неблагодарности, о цинизме и других изъянах личностного развития многих людей. Поскольку в этой сфере много проблем, которые дипломаты только своими силами решать не могут, в дальнейших исследованиях личности профессиональных дипломатов следует использовать целый ряд психологических концепций, но в первую очередь концепций морального развития личности, выдвинутых Жаном Пиаже и Лоуренсом Колбергом¹.

Может ли дипломат, например посол, быть одинаково честным как по отношению к своему правительству, так и к правительству того государства, где он аккредитован? Выражаясь несколько фигурально, может ли быть его поведение двусторонне честным? По-видимому, теоретически это возможно, это идеал, который трудно реализовать практически. Вовсе не редко бывает и

1 См.: Тихомиров О. К. *Психология мышления*. Москва: Изд-во МГУ, 1984; Налчаджян А. А. *Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания. (Интуиция в процессе научного творчества)*. Москва: «Мысль», 1972; Солсо Р. *Когнитивная психология*. СПб.: «Питер», 2002 и др.

так, что дипломаты начинают играть двойную игру, т.е. становятся ненадежными как для своего правительства, так и для правительства принимающей страны. Дипломат может предавать интересы своего государства и даже стать иностранным шпионом.

Правдивость. – Это еще одно важное качество профессионального дипломата. Согласно Ф. Кальеру, Г. Никольсону и другим авторам, ведя переговоры, дипломат не только должен быть честным. Он должен действовать так, чтобы не оставлять впечатления, будто лжет. «Под правдивостью понимается не только воздержание от сознательной лжи, но самая тщательная забота избегать намека на ложь или сокрытие истины»¹. Если же такая ошибка была допущена, ее надо безотлагательно исправить. Это поможет сохранить доверие.

Правдивость – это действительно важное качество. Оно означает, что человек совершает свои действия на основе истины, не измышляет того, чего нет, не ведет себя как хитрец. Есть люди, которым нравится, когда о них думают как о хитрецах и изворотливых людях, которые кого угодно могут обмануть. Такие люди склонны создавать у окружающих впечатление, будто знают такие тайны, которые другим неизвестны. Такие люди не понимают, что хитрость – это низкий уровень развития ума, что честные и правдивые люди не симпатизируют и не доверяют им.

Точность – еще одна добродетель дипломата. – Г. Никольсон считает, что после правдивости второй важной добродетелью дипломата является точность мышления и моральная точность. Для характеристики этого качества используются также синонимы «точность ума» и «добросовестность».

Точность мышления можно строго

соблюдать в письменной речи. Устные договоренности ненадежны. В них остаются недоразумения. «Дипломатия – это искусство письменное», – вот один из девизов современной дипломатии. Конечно, письменная форма взаимодействия более надежна, чем устная, она позволяет избежать ошибок, неточностей.

«Профессиональные дипломаты, – писал Никольсон, – как правило, не так подвержены неточности. Посол почти всегда получает инструкции в письменном виде; представления иностранному правительству он делает или при помощи тщательно составленной ноты или в личной беседе, в последнем случае он немедленно по возвращении посылает запись разговора своему правительству». В то же время некоторые неопытные дипломаты в этом деле позволяют себе некоторую неряшливость, что, конечно, непозволительно.

Вполне применимо в современной дипломатии и все то, что Никольсон излагает в следующем отрывке, который мы приводим из его книги «Дипломатия»:

«Кроме того, согласно установившемуся обычаю, если посол собирается сделать иностранному правительству важное сообщение, он должен принести с собой краткий конспект или *aide-mémoire* [памятную записку] с изложением того, что он должен передать. Он может прочесть этот меморандум министру и даже оставить его копию. В свою очередь, если посол получает от министра, с которым он ведет переговоры, какое-либо важное устное сообщение, он проявит разумную предосторожность, если покажет министру свою версию разговора, прежде чем официально сообщит ее своему правительству. Непринятие подобного рода предосторожности вело к печальным инцидентам в прошлом. Классическим примером таких недоразумений являет-

1 *Цит. по книге: Сакурн О. Ф. Дипломатическое ремесло. Москва: «Международные отношения», 2008.*

ся отказ Гизо в 1848 г. от обещаний, данных устно лорду Норманби (тогдашнему английскому послу в Париже), о которых последний сообщил в донесениях в Лондон. Гизо утверждал, что лорд Норманби совершенно исказил его слова и что он никогда не давал обещаний, которые ему приписали. Он резонно добавил, что доклад о разговоре, отправленный послом своему правительству, можно рассматривать как достоверный и обязательный документ только в том случае, если он был представлен на рассмотрение лица, заявление которого он излагает»¹.

Моральная точность. – В дипломатической практике чаще допускаются моральные неточности, чем неточности мышления. Считается, что моральная неточность дипломата принимает разные формы. Одна из них – избежать ответственности и не высказать своему правительству свое мнение о том, какое направление примет политика страны пребывания в ближайшее время. В сложных и неопределенных ситуациях требуется дать точные прогнозы, в то время как посол многое может скрывать.

О другом варианте моральной неточности Г. Никольсон говорит с помощью следующего примера: свое правительство поручает послу сделать заявление о политике правительства той страны, где он аккредитован в качестве посла. Но посол так смягчает тон заявления и вносит в него такие нюансы, что, во-первых, ослабляется сила воздействия заявления, во-вторых, создается впечатление, что посол не согласен со своим правительством. Это уже недобросовестность посла – вид моральной неточности.

Но мы считаем, что это более сложная форма неточности. В ней сочетаются моральная неточность и неточность

сообщаемой информации, которая, конечно, тесно связана с неточностью мышления. Мы предлагаем, наряду с точностью (и неточностью) мышления и морали выделить также тип **информационной неточности**, вид неточности, который может иметь серьезные вредные последствия для отношений государств.

Спокойствие – Значение спокойствия дипломата, особенно во время ведения переговоров, отмечают почти все авторы, пишущие о деятельности дипломата и необходимых ему качествах. При психологическом подходе данное качество можно охарактеризовать как способность держать под контролем свои эмоции и проявлять терпение, когда оппонент возражает или высказывает неприемлемые взгляды. Об этом Г. Никольсон пишет следующее:

«Третье качество, необходимое идеальному дипломату, – это спокойствие. Лицо, ведущее переговоры, не только не должно показывать свое раздражение при столкновении с глупостью, бесчестностью, жестокостью или самомнением тех, с кем на него падает печальная обязанность вести переговоры, но он должен отречься от какой-либо личной враждебности, личного предрасположения, от энтузиазма, предрассудков, тщеславия, преувеличений, театральности и морального негодования». И приводит известный совет, данный Талейраном своим подчиненным при назначении его министром иностранных дел Франции: работать без усердия, без воодушевления. Он, конечно, имел в виду необходимость контролировать свои эмоции и не увлекаться бюрократизмом. Он был опытным скептиком и знал, что в дипломатии, как в бюрократической сфере, делается много ненужной работы, пишется много отчетов, которые никто не читает и т. п. И конечно, у дипломатов, особенно у неопытных,

1 Никольсон Г., указ. соч., с. 71.

также, как и у других людей, возникает много эмоций, которые могут принести вред государству.

Дипломат не должен беспокоиться по поводу того, что его сдержанность, выдержка и способность подавлять раздражение и другие отрицательные и положительные эмоции наблюдатели могут интерпретировать отрицательно – как выражение лени, безразличия и т.п. Главное – эффективность работы. «Спокойствие идеального дипломата должно проявляться, главным образом, в следующем: во-первых, он должен быть в хорошем настроении или, по крайней мере, уметь подавлять свое плохое настроение, во-вторых, он должен быть исключительно терпелив».

Мы считаем, что к важному вопросу о так называемом «спокойствии» дипломата возможен новый и научный подход. Это не только углубит и сделает более современным научное обсуждение этого качества, но и позволит предложить пути его развития у будущих дипломатов. Мы считаем, что внешнее спокойствие дипломата, в частности во время ведения переговоров, – это выражение самообладания, т.е. умелого использования власти над собственной личностью и различными ее проявлениями.

Как мы видели, от опытного дипломата ожидается мастерство, которому можно дать название «двустороннее самообладание». Это означает, что он должен проявлять самообладание по отношению к другим переговорщикам, их глупости, сомнению и прочим неприятным качествам, и, одновременно, по отношению к собственным эмоциям, импульсам и другим иррациональным выражениям, которые невольно могут вырываться и которые трудно держать под контролем.

Терпеливость – важная черта дипломата. Но она, как и опыт вообще, приобретает постепенно, хотя и с инди-

видуальными различиями по скорости и полноте приобретения. Терпеливость – черта характера, которая требует для своей реализации целого ряда черт более частного характера – силы воли, способности предвидеть, способности рассчитать варианты и возможности того или иного решения или поступка, важнейшая способность терпеливо относиться к разного рода фрустрациям. Опытный дипломат – это терпеливый скептик. Правда, встречаются индивидуальные различия: у одних терпеливость может развиваться уже в молодые годы, а у других – требовать более длительных периодов нахождения на ответственной работе дипломата. Важное значение имеют темперамент, тот тип характера, который образовался у человека до начала работы в качестве дипломата, характер и стиль познавательной активности и другие факторы. Молодым и терпеливым, по-видимому, был известный французский дипломат, брат Жюль Камбона, Поль Камбон, о котором Никольсон пишет следующее:

«Терпение и настойчивость очень важны для успеха переговоров. Поль Камбон, один из наиболее удачливых дипломатов современности и французский посол в Лондоне в течение двадцати лет, был на редкость терпелив. Он прибыл в Англию в те времена, когда англо-французские отношения были напряжены до крайности и находились почти под угрозой разрыва. Когда он оставил Англию, мы были союзниками. В течение всех этих двадцати лет Поль Камбон выжидал. Стремящийся к примирению, неизменно скромный, исключительно лояльный, он всегда был готов действовать. Его исключительная способность выбирать подходящий момент, его тонкое понимание обстановки, достоинство его манер сделали его к 1914 г. человеком всеми уважаемым и пользующимся всеобщим доверием. Подобное терпение не

всегда проявлялось послами других наций, которые желали достигнуть быстрых успехов и скорее вернуться домой с блестящими результатами. Слишком часто эти нетерпеливые послы запугивали британского бульдога и заставляли его отказываться от сделанных ему заманчивых предложений»¹.

Брат Поля Камбона, Жюль Камбон, также был дипломатом, послом Франции в Берлине. В своей книге «Дипломат» (Париж, 1925 г.) он тоже высоко оценил **терпение** как необходимое качество дипломата².

Скромность. –Отмечая важность скромности, исследователи дипломатической деятельности и личности дипломата утверждают, что вместе с уже рассмотренными чертами – правдивостью, точностью, спокойствием (уравновешенностью) и терпеливостью – она составляет личность идеального дипломата. Так думал, например, Г. Никольсон. Это, конечно, поспешное заключение такого исследователя, который не был знаком даже с психологией своего времени и не представлял себе всю сложность структуры личности. Но нет сомнения, что группа названных черт составляет важную часть ядра личности действительно профессионального дипломата. Поэтому предлагаемое описание личности «идеального дипломата» может стать исходным для дальнейшего комплексного, многостороннего и глубокого исследования личности и деятельности дипломатов.

Говоря о скромности, необходимость или хотя бы желательность которой для дипломата отмечают Ж. Камбон, Г. Никольсон, В. И. Попов и другие авторы, следует сказать, что они, как и при описании остальных качеств личности дипломатов, исходят из народного, донаучного понимания этой черты личности.

Они фактически не объясняют это явление и ведут свое изложение таким образом, будто оно понятно каждому читателю. Оставляя понимание скромности на таком бытовом уровне, они переходят к описанию вредных последствий ее противоположности – тщеславия. И в этой связи высказывают ряд достойных внимания идей, которые требуют серьезного анализа на основе достижений современной психологии личности и социальной психологии. Выделим наиболее важные моменты их суждений.

Тщеславие несет в себе огромную опасность для дипломата. Тщеславный дипломат не склонен обращать серьезного внимания на советы более опытных и знающих страну аккредитации коллег и других специалистов. Еще не имея опыта и знаний, он пытается решить все задачи самостоятельно, вследствие чего допускает много ошибок.

Тщеславный дипломат легко становится жертвой лести тех людей, с которыми ведет переговоры. Он, говоря языком современной социальной психологии, отличается чувствительностью к инграции: ему нравится, его вдохновляет лесть хитрых людей.

У тщеславного человека развитым бывает субъективизм, в том числе субъективное понимание профессии дипломата. Такой человек стремится к достижению быстрых и впечатляющих успехов: он не способен на основательную работу по подготовке решений и обеспечению более надежных результатов. Можно предположить, что у таких дипломатов и политиков развита такая черта характера, как эксгибиционизм.

Тщеславный человек – это хвастун, который своим поведением вызывает к себе зависть и даже ненависть других, желание соперничать и причинить такому сопернику вред. Особенно сильно ненавидят хвастуна те, кто соперничает с ним в той же области деятельности и

1 Никольсон Г., указ. соч., с. 71.

2 Никольсон Г., указ. соч., с. 72, 73.

чувствует себя побежденным.

Тщеславный человек с большим трудом признается в своих ошибках. Это не только задерживает его развитие и профессиональный рост, но и наибольшую опасность таит в себе то, что он, скрывая свои ошибки, сообщает вышестоящим – в МИД, министру иностранных дел – ложные, искаженные представления о том, что происходит в стране аккредитации и в регионе, где она находится, а также о плодотворности своей деятельности.

Такой человек ведет себя в обществе чванливо, оскорбительно для присутствующих и даже вульгарно. «Тщеславие – корень неосторожных поступков и бестактности. Оно толкает страдающих этим недостатком к проявлению красноречия и к большим дипломатическим порокам – иронии, эпиграммам, необоснованным обвинениям и колким ответам»¹.

Тщеславный человек не признается в недостатке знаний. Например, он может считать себя хорошим знатоком языков, в то время как владеет ими плохо. (Это уже недостаток реалистического подхода к собственной личности, качество, которое следует изучать с должной тщательностью, поскольку для дипломата и политического деятеля это крайне вредное качество.) Тщеславный человек может в присутствии других лиц, в том числе иностранцев, критически и даже иронически отзываться о своем министре иностранных дел, тем самым дискредитируя его. Он может утверждать, будто министерство плохо знает состояние дел в мировой политике, в то время как он сам знает его лучше всех и т. п. В связи с этим и другими чертами этого типа человека, особенно если он работает в сфере дипломатии, необходимо со всей тщательностью исследовать состо-

яние самосознания, представления такого человека о собственной личности. И вообще вопрос генезиса самосознания, а в его структуре – тщеславия, представляет значительный интерес не только для психологии личности вообще, но также для психологии дипломатической деятельности.

Тщеславный человек – это, как правило, человек вероломный, склонный к предательству. Поэтому предоставить такому человеку ответственный пост в государстве, а тем более в дипломатии – значит рисковать интересами страны.

Г. Никольсон следующим образом завершает свой очерк о тщеславных дипломатах: «Тщеславие может порождать и прочие недостатки – неточность, легкую возбудимость, нетерпение и даже лживость. Из всех недостатков дипломатов, а их много, тщеславие – наиболее распространенный и наиболее вредный недостаток».

Однако при дальнейшем исследовании этого главного недостатка дипломатов необходимо иметь в виду психологические представления об истоках и генезисе у личности тщеславия как той черты характера, которая может стать акцентуированной. Закономерность состоит в том, что тщеславие является защитной реакцией такого человека, который чувствует свои недостатки и неполноценность, особенно при сравнении с другими людьми, в данном случае – при сравнении с более талантливыми дипломатами. Он осознает, что не соответствует тем высоким требованиям, которые предъявляются представителям этой профессии, переживает фрустрацию, и у него возникает мотив защиты и компенсации обнаруженного недостатка. И он компенсирует неразумным способом – тщеславием и вытекающими из него формами поведения, некоторые из которых уже были описаны выше на основе публикации исследователей дип-

1 Никольсон Г., указ. соч., с. 73.

ломатии. Мы полагаем, что именно таков главный психологический механизм генезиса тщеславия как аспекта личности человека.

Тщеславие, утверждал Г.Никольсон порождает самодовольство, а самодовольство – негибкость в ходе переговоров. Такой человек становится непроницаемым для новой информации, он плохо понимает партнеров по переговорам.

Возвращаясь к взглядам Ж. Камбона, Г. Никольсона и других авторов на тщеславие и иные недостатки дипломатов, обратим внимание на следующую их мысль: тщеславием чаще всего страдают те дипломаты, которые застревают на низших должностях. Мы полагаем, что у определенной части лиц, карьера которых сложилась неудачно, развитие тщеславия принимает патологический характер. Именно так можно истолковать следующее наблюдение Г. Никольсона:

«Дипломаты, особенно те из них, которые находятся на незначительных постах и выше не пойдут, переходят постепенно от обычного человеческого тщеславия к преувеличенному сознанию своей особой важности». Под влиянием участия годами в различных церемониях, живя в роскоши, имея лакеев и обильную еду и т.п., эти люди «к...старости приобретают склонность к замедленным движениям и речи, а также к замедленному соображению, что придает им напыщенный вид»¹. Это приводит к негибкости мысли такого человека, трудности приспособления к незнакомым идеям, к приспособлению в новых ситуациях; у него ослабляется способность сопереживания, что является большим недостатком для человека, который должен вести переговоры с разными людьми. Такие люди быстро

стареют, а в качестве дипломатов становятся недееспособными. На эту проблему еще в XVIII веке обратил внимание французский дипломат Франсуа Кальер².

Но Никольсон идет еще дальше и утверждает, что потеря способности сопереживания с другими приводит к потере воображения. Такой человек с трудом понимает новые идеи, новые веяния в политике: «Он становится настолько самодовольным, что перестает интересоваться психологией других. А так как психологическая подвижность – один из наиболее важных факторов в переговорах, инертный дипломат становится бесполезным»³.

Поскольку психология постепенно приобретает все большее и большее значение для дипломатической теории и практики, в приведенной только что цитате следует отметить по крайней мере один важный момент: **когда человек теряет интерес к психологии другого человека, он становится непригодным для дипломатической работы.** Этот тезис следует развить и довести до практической задачи – основательно обучению будущих дипломатов основам современной психологии, особенно ее трем областям: психологии личности, социальной психологии и этнопсихологии. Дело в том, что изучение психологии вызывает усиление интереса к психической деятельности других людей и к собственной психической жизни, и если этот интерес сохраняется в течение всей жизни, то можно утверждать, что одно из условий пригодности для успешной специализации в области дипломатии и успешной работы в этой области у человека имеется.

1 Камбон Ж. *Дипломат. Москва, 1946.*

2 Никольсон Г., указ. соч., с. 74.

3 Никольсон Г., указ. соч., с. 75.

ՊՐՈՖԵՍԻՈՆԱԼ ԴԻՎԱՆԱԳԵՏԻ ՄԻ ՔԱՆԻ ՀԱՏԿԱՆԻՇՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ
ԱՐԴԻ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԼՈՒՅՍԻ ՆԵՐՔՈՒ

ԱՐՄԱՆ ՆԱՎԱՍԱՐԴՅԱՆ

Ռուս հայկական-Սլավոնական համալսարանի համաշխարհային քաղաքագիտության և միջազգային հարաբերությունների ամբիոնի վարիչ, արտակարգ և լիազոր դեսպան

Պրոֆեսիոնալ դիվանագետն ամենից առաջ պետք է տիրապետի խորը գիտելիքների և ունենա աշխատանքի մեծ փորձ այդ բնագավառում: Դիվանագետը՝ ուսունասիրելով այն երկիրը, որտեղ նա հավատարմագրված է, հատուկ ուշադրություն է դարձնում ժողովրդի հոգեբանությանը: Նա խուսափում է ընդհանրություններ անելուց՝ ելնելով առանձին փաստերից և դիտողություններից: Պրոֆեսիոնալն ամեն կերպ աշխատում է չենթարկվել զգացմունքներին և լինել անկողմնակալ: Հոդվածի հեղինակը գտնում է, որ պրոֆեսիոնալ գործունեության համար, դիվանագետը պետք է կարողանա շահել մարդկանց, հատկապես, այլ երկրների բանակցողների վստահությունը: Ընդգծվում է, որ դիվանագետը պետք է կրի այնպիսի հատկություններ, ինչպիսիք են ազնվությունը, համեստությունը, համբերատարությունը, հանգստությունը, հոգեկան ճշտապահությունը և արդարացիությունը:

SOME CHARACTERISTICS OF A PROFESSIONAL DIPLOMAT
IN THE LIGHT OF CONTEMPORARY PSYCHOLOGY

ARMAN NAVASARDIAN

Head of the Department of World Politics and International Relations of the Russian-Armenian (Slavonic) University (RAU)

First of all a professional diplomat should have deep knowledge and a great working experience in the field. A diplomat accredited in a certain country should study and pay special attention on both the country and the psychology of people living there. He should avoid common judgements leaning on particular facts and observations. A professional diplomat should avoid affording feelings and be objective. In the author's opinion for launching a professional activity a diplomat should be able to win people's and especially foreign negotiator's trust. It's underlined, that a diplomat should possess features like honesty, modesty, patience, tranquillity, moral punctuality and fairness.

Речь идет о статье для юбилейного сборника, посвященного известному венскому офтальмологу Леопольду Кёнигштайну, одному из давних друзей Фрейда.

В письме **Ференци** от 12 апреля 1910 года Фрейд характеризует статью как простую случайную работу, которая ни на что не годится (Jones, 1962, с. 291). Тем не менее в ней имеется по меньшей мере один абзац, представляющий особый интерес. Впервые Фрейд говорит здесь о влечениях Я, недвусмысленно приравнивает их к влечениям к самосохранению и приписывает им главную роль в функции вытеснения. Кроме того, достойно внимания, что в последних абзацах работы (с. 212–213) Фрейд совершенно определенно высказывает мнение, что психические явления, в конечном счете, основываются на органических субстратах.

Уважаемые коллеги! Я хотел бы показать вам на примере психогенного нарушения зрения, какие изменения претерпело под влиянием психоаналитического метода исследования наше понимание происхождения подобных недугов. Вам известно, что истерическая слепота считается разновидностью психогенного нарушения зрения. Полагают, что благодаря исследованиям представителей французской школы, Шарко, Жане и Бине, ее происхождение стало известным. Такую слепоту можно вызывать даже экспериментально, если имеется в распоряжении человек, способный к сомнамбулизму. Если ввести его в глубокий гипноз и внушить представление, что одним глазом он ничего не видит, то он действительно начинает себя вос-

ти как человек, ослепший на этот глаз, как истерическая больная со спонтанно развившимся нарушением зрения. Стало быть, механизм спонтанного истерического нарушения зрения можно сконструировать по образцу внушенного гипнотического. У истериков представление о своей слепоте возникает не под внушением гипнотизера, а спонтанно, как говорят, под воздействием самовнушения, и это представление в обоих случаях настолько сильно, что оно превращается в действительность, совершенно так же, как внушенные галлюцинация, паралич и т. п.

Это звучит вполне убедительно и должно удовлетворить каждого, кто может не принимать в расчет многочисленные загадочные явления, скрывающиеся за понятиями гипноза, внушения и самовнушения. В особенности самовнушение дает повод к дальнейшим вопросам. Когда, при каких условиях некое представление становится настолько сильным, что может вести себя как внушение и сразу превращаться в действительность? Более обстоятельные исследования показали, что на этот вопрос нельзя ответить, не обратившись за помощью к понятию «бессознательное». Многие философы противятся допущению такого психического бессознательного, потому что их мало заботят подобные феномены, заставляющие говорить о себе. Психопатологам же неизбежно приходилось работать с бессознательными душевными процессами, бессознательными представлениями и т. п.

Остроумные опыты показали, что истерические слепые все же в извест-

ном смысле видят, хотя и не в полном смысле. Возбуждения слепого глаза могут иметь известные психические последствия, например, вызывать аффекты, хотя они и не осознаются. Стало быть, истерические слепые слепы только для сознания, в бессознательном они зрячи. Именно опыты подобного рода вынуждают нас провести разграничение между сознательными и бессознательными психическими процессами. Как получается, что у них развивается бессознательное «самовнушение» быть слепыми, в то время как в бессознательном они все же видят?

На этот дальнейший вопрос исследование французов дает объяснение, что у предрасположенных к истерии больных с самого начала существует склонность к диссоциации — к устранению взаимосвязи в психическом событии, из-за чего некоторые бессознательные процессы не продолжают в сознательном. Оставим без внимания ценность этой объяснительной попытки для понимания рассматриваемых явлений и обратимся к другой точке зрения. Вы все же видите, уважаемые господа, что подчеркнутое вначале тождество истерической слепоты со слепотой, вызванной внушением, снова отпало. Истерические больные слепы не вследствие внушенного себе представления, что они не видят, а вследствие диссоциации между бессознательными и сознательными процессами в зрительном акте; их представление о том, что они не видят, является правомерным выражением психического положения вещей, а не его причиной.

Уважаемые господа! Если вы поставите в упрек предыдущему изложению неясность, то мне будет непросто от него защищаться. Я попытался дать вам синтез из представлений разных исследователей и при этом, наверное, слишком притянул друг к другу взаимосвязи. Я хотел сконденсировать в единую композицию по-

нятия, с помощью которых стремились достичь понимания психогенных расстройств: возникновение из сверхсильных идей, разграничение сознательных и бессознательных психических процессов и гипотезу о психической диссоциации, — и это могло удаться мне столь же мало, как удалось французским авторам во главе с П. Жане. Стало быть, вместе с неясностью простите мне также неверность моего изложения и позвольте вам рассказать, каким образом психоанализ привел нас к более аргументированному и, наверное, более верному пониманию психогенных нарушений зрения.

Психоанализ также принимает гипотезы о диссоциации и бессознательном, но ставит их в другое отношение друг к другу. Он представляет собой динамическое воззрение, сводящее душевную жизнь к взаимодействию сил, поддерживающих и тормозящих друг друга. Если в одном случае группа представлений остается в бессознательном, то он делает вывод не о конституциональной неспособности к синтезу, которая проявляется именно в этой диссоциации, а утверждает, что активное сопротивление других групп представлений послужило причиной изоляции и бессознательности первой группы. Процесс, приводящий к такой участи одной группы, он называет «вытеснением» и видит в нем нечто аналогичное тому, чем в области логики является отклонением суждения. Он показывает, что такие вытеснения играют чрезвычайно важную роль в нашей душевной жизни, что зачастую они также могут индивиду не удаваться, и что неудача вытеснения является предпосылкой для симптомообразования.

Итак, если психогенное нарушение зрения основывается, как мы узнали, на том, что определенные представления, связанные со зрением, остаются оторванными от сознания, то, мысля психоаналитически, мы должны допустить,

что эти представления находятся в противоречии с другими, проявившимися с большей силой, для которых мы используем всякий раз иначе составленное общее понятие «Я», и поэтому оказались вытесненными. Но откуда берется такое подталкивающее к вытеснению противоречие между Я и отдельными группами представлений? Наверное, вы заметите, что такая постановка вопроса до психоанализа была невозможна, ибо прежде о психическом конфликте и вытеснении ничего не знали. Наши исследования позволяют нам теперь дать требуемый ответ. Мы обратили внимание на роль влечений в жизни представлений; мы узнали, что каждое влечение стремится заявить о себе оживлением представлений, которые вроде бы соответствуют целям. Эти влечения не всегда уживаются между собой; у них часто возникает конфликт интересов; противоречия представлений — это лишь выражение борьбы между отдельными влечениями. Совершенно особое значение для нашей попытки дать объяснение имеет очевидное противоречие между влечениями, служащими сексуальности, получению сексуального удовольствия, и другими влечениями, цель которых — самосохранение **индивида**, то есть влечениями Я¹. Все действующие в нашей душе органические влечения мы можем классифицировать словами поэта как «голод» или «любовь»². Мы проследили «сексуальное влечение» от его первых проявлений у ребенка вплоть до достижения им окончательной формы, обозначаемой как «нормальная», и обнаружили, что оно состоит из многочисленных «парциальных влечений», которые привязываются к возбуждениям, идущим от областей тела; мы увидели, что эти отдельные влечения должны пройти сложное развитие, прежде чем они смогут целесообразным образом служить целям продолжения рода¹. Психологическое освещение нашего

культурного развития показало нам, что культура возникает во многом за счет сексуальных парциальных влечений, что они должны быть подавлены, ограничены, преобразованы, направлены на более высокие цели, чтобы создать культурные психические конструкции. В качестве ценного результата этих исследований мы смогли осознать, что коллеги пока еще не хотят верить нам, что недуги людей, называемые «неврозами», необходимо сводить к разнообразным неудачам этих процессов преобразования парциальных сексуальных влечений. Я чувствует для себя угрозу из-за требований сексуальных влечений и защищается от них вытеснениями, которые, однако, не всегда достигают желанного результата, а имеют следствием опасные замещающие образования вытесненного и обременительные реактивные образования Я. Из этих двух классов феноменов и состоит то, что мы называем симптомами неврозов.

Похоже, мы далеко отклонились от нашей задачи, но при этом затронули связь невротических болезненных состояний с общей духовной жизнью. Вернемся теперь к нашей более узкой проблеме. В целом в распоряжении сексуальных влечений, как и влечений Я, находятся одни и те же органы и системы органов. Сексуальное желание связано не только с функцией гениталий; рот служит поцелуям точно так же, как принятию пищи и речевому сообщению, глаза воспринимают не только изменения во внешнем мире, важные для сохранения жизни, но и свойства объектов, их «прелести», благодаря которым те возводятся в ранг объектов любовного выбора. Тут оправдывается на деле тезис, что одновременно служить двум господам никогда не бывает просто. В чем более тесную связь с одним из великих влечений вступает орган, обладающий такой двусторонней функцией, тем больше он отказывается

от другого. Этот принцип должен вести к патологическим последствиям, если два основных влечения рассорились между собой, если со стороны Я поддерживается вытеснение в отношении соответствующего парциального сексуального влечения. Применить это к глазу и зрению не составит труда. Если парциальное сексуальное влечение, которое пользуется созерцанием, то есть сексуальное желание разглядывать, из-за своих чрезмерных претензий вызвало противодействие влечений Я, в результате чего представления, в которых выражается его стремление, подвергаются вытеснению и удерживаются от осознания, то тем самым нарушается связь глаза и зрения с Я и с сознанием в целом. Я утратило господство над органом, который теперь полностью отдает себя в распоряжение вытесненному сексуальному влечению. Из-за этого создается впечатление, будто вытеснение со стороны Я зашло слишком далеко, что вместе с водой оно выплеснуло ребенка, поскольку с тех пор, как сексуальные интересы в зрении выдвинулись на передний план, Я теперь вообще не желает что-либо видеть. Но более точным, пожалуй, будет другое изображение, в котором активность перемещается на сторону вытесненного желания к разглядыванию. В этом состоит мекс, компенсация вытесненного влечения за то, что оно, удержанное от дальнейшего психического развития, теперь способно усилить свое господство над служащим ему органом. Потеря сознательного господства над органом является вредным замещающим образованием для неудавшегося вытеснения, которое было возможно только такой ценой.

Еще отчетливее, чем в зрении, это отношение двояким образом используемого органа к сознательному Я и к вытесненной сексуальности проявляется в моторных органах, когда, например, истерически парализуется рука, которая хотела

осуществить сексуальную агрессию, а после ее торможения уже ничего не может делать другого, словно она упорно настаивает на осуществлении вытесненной иннервации, или когда пальцы людей, покончивших с мастурбацией, отказываются обучаться тонким движениям, которые требуются для игры на пианино или на скрипке. Когда идет речь о глазе, мы имеем обыкновение переводить неясные психические процессы при вытеснении сексуального влечения к разглядыванию и при возникновении психогенного нарушения зрения так, словно в индивидуе раздался карающий голос: «Раз ты хочешь злоупотребить своим органом зрения ради порочного чувственного удовольствия, то поделом тебе будет, если ты вообще больше ничего не увидишь», — и одобрил тем самым подобный исход событий. В этом заключена идея талиона — и наше объяснение психогенного нарушения зрения, в сущности, с ней совпадает, — которая преподносится сказанием, мифом, легендой. В прекрасном предании о леди Годиве все жители маленького городка скрываются за закрытыми окнами, чтобы облегчить даме задачу — при ярком свете дня обнаженной проехать верхом по улицам. Единственного человека, который сквозь ставни следит за обнаженной красавицей, ждет наказание — он слепнет. Впрочем, это не единственный пример, который заставляет нас подозревать, что невротик также таит в себе ключ к мифологии.

Уважаемые господа, психоанализ несправедливо упрекают в том, что он ведет к чисто психологическим теориям патологических процессов. Уже само подчеркивание патогенной роли сексуальности, которая, разумеется, все же не является исключительно психическим фактором, должно было бы защитить его от этого упрека. Психоанализ никогда не забывает, что душевное покоится на органическом, хотя его работу можно прос-

ледить только до этой основы и не дальше. Стало быть, психоанализ готов также согласиться, более того, постулировать, что не все функциональные нарушения зрения являются психогенными или вызваны вытеснением эротического желани-я к разглядыванию. Если орган, служащий влечениям двоякого рода, усиливает свою эрогенную роль, то в целом следует ожидать, что это не обойдется без изменений возбудимости и иннервации, которые проявятся как нарушения при функционировании органа на службе у Я. Более того, когда мы видим, что орган, обычно служащий чувственному восприятию, при усилении своей эрогенной роли ведет себя буквально как гениталии, мы будем считать также вполне вероятным наличие в нем токсических изменений. Для обоих видов функциональных расстройств, то есть физиологического и токсического происхождения, возникающих вследствие повышения эрогенного значения, придется сохранить — за неимением лучшего — старое, неподходящее название: «невротические» нарушения. Невротические нарушения зрения относятся к психогенным, как и вообще актуальные неврозы — к психоневрозам; наверное, психогенные нарушения зрения едва ли когда-либо способны возникнуть без невротических, но не наоборот. К сожалению, сегодня эти «невротические» симптомы пока еще очень мало поняты и оценены, ибо психоанализу они непосредственно недоступны, а при других способах исследования точка зрения на сексуальность не принималась в расчет.

От психоанализа ответвляется еще один, простирающийся в органическое исследование ход мыслей. Можно задать себе вопрос, достаточно ли самого по себе подавления парциальных сексуальных влечений, порожденного жизненными влияниями, чтобы вызвать функциональные нарушения органов, или должны су-

ществовать особые конституциональные условия, которые и побуждают органы к преувеличению своей эрогенной роли и тем самым провоцируют вытеснение влечений. В этих условиях следовало бы усматривать конституциональный компонент предрасположения к заболеванию психогенными и невротическими расстройствами. Это и есть тот момент, который при истерии я предварительно обозначил как «соматическое содействие» органов.

О типах невротического заболевания

Тема настоящей работы — классификация поводов к возникновению невротических заболеваний. Разумеется, Фрейд и раньше часто обращался к этому вопросу, однако в его более ранних сочинениях на переднем плане прежде всего стояли травматические события, из-за чего остальные причины оставались скрытыми. После того, как Фрейд чуть ли не полностью отказался от теории травмы, он стал уделять основное внимание различным предрасполагающим причинам невроза. Поводы к заболеванию упоминаются еще во вводной или двух работах, относящихся к тому же периоду (примерно в 1905—1906 годы), однако очень общо и скорее пренебрежительно; так, например, у него иногда встречается понятие «лишение», но только в значении недостатка, вызванного теми или иными внешними обстоятельствами. Возможность того, что невроз может возникнуть на основе внутренних препятствий для удовлетворения, впервые упоминается несколько позднее, например, в работе, посвященной последствиям «культурной» морали (1908 г.), причем, по-видимому, под впечатлением работ К. Г. Юнга, на что Фрейд указывает на с. 221 ниже. В вышеупомянутой работе для описания внутренней помехи используется термин «фрустрация». Он еще раз появляется в несколько более позднем анализе Шребера (1911 г.), но на этот раз для описа-

ния внешних препятствий. В настоящей работе Фрейд впервые использовал это слово, чтобы ввести понятие, охватывающее оба вида препятствий.

Отныне «фрустрация» как основной повод к развитию невротического заболевания стал одним из наиболее часто используемых «видов оружия» в клиническом арсенале Фрейда, и это понятие постоянно встречается во многих его более поздних работах. Самое подробное из всех последующих обсуждений этого термина встречается в 22-й лекции по введению в психоанализ (1916–1917 Studienausgabe, т. 1, с. 338–343, 345). Внешне противоречащий этому случай человека, болеющего в момент успеха — то есть в полную противоположность фрустрации, — описывается и объясняется в работе «Некоторые типы характера из психоаналитической практики» (1916 г., Studienausgabe, т. 10, с. 236 и далее). К этому моменту Фрейд еще раз возвращается в своем открытом письме к Ромену Роллану (1936а, Studienausgabe, т. 4, с. 288), в котором он рассказывает о посещении акрополя. В описании случая «Волкова» (1918*) Фрейд указывает на пробел в ряду причин возникновения невротических заболеваний, о которых сообщается в настоящей работе, — на случай нарциссической фрустрации. В нижеследующих тезисах на основании эмпирически полученных впечатлений должно быть представлено, какие изменения условий имеют решающее значение для возникновения невротического заболевания у лиц, предрасположенных к этому. То есть речь пойдет о поводах к болезни; о формах болезни будет сказано не так много. Особенность, отличающая данное сопоставление поводов к заболеванию от других, будет состоять в том, что все перечисляемые изменения относятся к либидо индивидуума. Ведь благодаря психоанализу мы признали судьбы либидо решающим фактором нервного

здоровья или болезни. В этой связи нельзя также не сказать и о понятии предрасположения. Именно психоаналитическое исследование позволило нам выявить невротическую диспозицию в истории развития либидо и свести действующие в ней факторы к врожденным разновидностям сексуальной конституции и пережитым в раннем детстве воздействиям внешнего мира.

а) Ближайший, проще всего обнаруживаемый и самый понятный повод к невротическому заболеванию заключается в том внешнем моменте, который в целом можно описать как фрустрация. Индивид был здоров, пока его потребность в любви удовлетворялась реальным объектом из внешнего мира; он становится невротическим, как только лишается этого объекта, не найдя для себя ему замены. Счастье совпадает здесь со здоровьем, несчастье — с неврозом. Судьбе, которая может даровать замену утраченной возможности удовлетворения, исцеление дается проще, чем врачу.

Стало быть, для этого типа, к которому, пожалуй, относится большинство людей, возможность заболевания начинается только с воздержания, из чего можно сделать вывод, насколько важными для возникновения неврозов могут быть культурные ограничения Доступного удовлетворения. Фрустрация действует патогенно из-за того, что она запруживает либидо и испытывает индивида, как долго он сможет терпеть это повышение психического напряжения и какие пути будет искать, чтобы от него избавиться. Существуют лишь две возможности остаться здоровым при сохраняющейся реальной фрустрации удовлетворения; во-первых, когда психическое напряжение переводится в деятельную энергию, которая остается обращенной к внешнему миру и, в конечном счете, добывается от него реального удовлетворения либидо, и, во-вторых, когда отказываются от ли-

бидинозного удовлетворения, сублимируют запруженное либидо и используют его для достижения целей, которые уже не являются эротическими и избегают фрустрации. То, что обе возможности реализуются в судьбах людей, доказывает нам, что несчастье не совпадает с неврозом и что одна только фрустрация не определяет здоровье или заболевание данных людей. Воздействие фрустрации заключается прежде всего в том, что она заставляет считаться с не действовавшими доселе предрасполагающими моментами.

Там, где они присутствуют в достаточно выраженной форме, существует опасность того, что либидо становится интровертированным. Оно отворачивается от реальности, которая из-за упорной фрустрации потеряла ценность для индивида, и обращается к жизни в фантазии, в которой оно создает новые формы желаний и оживляет следы прежних, забытых желаний. Вследствие тесной взаимосвязи деятельности фантазии с имеющимся у каждого индивида инфантильным, вытесненным и ставшим бессознательным материалом и благодаря привилегированному положению, которое жизнь в фантазии занимает по отношению к проверке реальности², либидо может и дальше двигаться вспять, в процессе регрессии отыскивать инфантильные пути и стремиться к соответствующим им целям. Если эти стремления, которые несовместимы с актуальным состоянием индивидуальности, приобрели достаточную интенсивность, то это должно привести к конфликту между ними и другой частью личности, которая сохранила свою связь с реальностью. Этот конфликт решается посредством симптомообразования и заканчивается явным заболеванием. То, что весь процесс исходил из реальной фрустрации, отражается в том результате, что симптомы, с помощью которых снова достигается почва реаль-

ности, представляют собой замещающие удовлетворения.

б) Поводы к заболеванию второго типа отнюдь не так очевидны, как первого, и их удалось по-настоящему раскрыть только благодаря углубленным аналитическим исследованиям, связанным с теорией комплексов, разработанной цюрихской школой¹. Индивид заболевает здесь не вследствие изменения во внешнем мире, который заменил удовлетворение фрустрацией, а вследствие внутреннего усилия получить удовлетворение, доступное в реальности. Он заболевает от попытки приспособиться к реальности и исполнить реальное требование, при этом он наталкивается на непреодолимые внутренние трудности.

Оба типа заболевания рекомендуются строго отделять друг от друга, более строго, чем в большинстве случаев это позволяет сделать наблюдение. У первого типа на передний план выдвигается изменение во внешнем мире, у второго акцент приходится на внутреннее изменение. По первому типу заболевают от переживания, по второму — от процесса развития. В первом случае ставится задача отказаться от удовлетворения, и индивид заболевает от своей неспособности сопротивляться; во втором случае задача заключается в том, чтобы заменить один способ удовлетворения другим, и человек терпит неудачу из-за своей закостенелости. Во втором случае конфликт состоит между стремлением оставить все как есть и другим стремлением — измениться в соответствии с новыми намерениями и новыми реальными требованиями, существовавшими изначально; в предыдущем случае он возникает только после того, как запруженное либидо избрало другие, а именно несовместимые возможности удовлетворения. Роль конфликта и прежней фиксации либидо несоизмеримо более очевидны у второго типа, чем у первого, у которого такие

непригодные фиксации, пожалуй, могут возникнуть только вследствие внешней фрустрации.

Молодой человек, до сих пор удовлетворявший свое либидо посредством фантазий с выходом в мастурбацию, а теперь желающий заменить этот образ жизни, близкий аутоэротизму, выбором реального объекта, девушка, которая всю свою нежность дарила отцу или брату, а теперь должна осознать не осознававшиеся до сих пор инцестуозные либидинозные желания в отношении ухаживающего за ней мужчины, женщина, которой хочется отказаться от полигамных наклонностей и фантазий о проституции, чтобы стать надежной спутницей своему мужу и безупречной матерью своему ребенку — все они заболевают вследствие самых похвальных стремлений, если прежние фиксации их либидо достаточно сильны, чтобы воспротивиться смещению, для чего опять-таки решающее значение имеют факторы предрасположения, конституциональных задатков и инфантильного переживания. Всех их, так сказать, ожидает судьба листика из сказки братьев Grimm, который возжелал дружихлистиков¹; с гигиенической точки зрения, которая, однако, не принимается здесь в расчет сама по себе, им можно бы лишь пожелать оставаться и впредь такими же неразвитыми, такими же неполноценными и никчемными, какими они были до своего заболевания. Изменение, к которому стремятся больные, но осуществляют не полностью или не осуществляют вовсе, имеет ценность прогресса с точки зрения реальной жизни. Иначе обстоит дело, если подходить с этическими мерками; так же часто приходится видеть, что люди заболевают, когда отрекаются от идеала, как и тогда, когда желают его достигнуть.

Несмотря на весьма отчетливые различия обоих описанных типов заболевания, в сущности, они все-таки совпадают,

и их нетрудно свести воедино. Заболевание в результате фрустрации также подпадает под точку зрения неспособности к приспособлению к реальности, а именно к тому случаю, когда реальность отказывает в удовлетворении либидо. Заболевание, возникающее при условиях второго типа, прямо ведет к особому случаю отказа. Хотя при этом реальностью отклоняется не всякое удовлетворение, а, пожалуй, именно то, которое индивид считает единственно возможным для себя, и отказ исходит не непосредственно от внешнего мира, а в первую очередь от известных стремлений Я, этот отказ остается чем-то коллективным и вышестоящим. Вследствие конфликта, который сразу же возникает у второго типа, в равной мере тормозятся обе разновидности удовлетворения — как привычное, так и желанное; это приводит к запруживанию либидо с вытекающими отсюда последствиями, как в первом случае. У второго типа психические процессы на пути к симптомообразованию более очевидны, чем у первого, поскольку создавать вначале патогенные фиксации либидо здесь не требовалось — они уже обладали силой в период здоровья. В большинстве случаев известная степень интроверсии либидо имела уже и до этого; часть регрессии к инфантильному экономится тем, что развитие еще не прошло весь свой путь.

в) Преувеличением второго типа, то есть заболевания в результате реального требования, представляется следующий тип, который я хочу описать как заболевание вследствие задержки развития. Теоретического основания для его выделения, пожалуй, не существует, но есть практическое, поскольку речь идет о тех людях, которые заболевают, как только переступают через порог безответственного детского возраста, стало быть, еще не достигнув фазы здоровья — неограниченной в целом дееспособности

и способности получать удовольствие. Главные особенности предрасполагающего процесса в этих случаях очевидны. Либи́до никогда не покидало инфантильных фиксаций, реальное требование полностью или частично созревшему индивиду предъявляется не вдруг, а задается самим фактом взросления, когда оно естественным образом непрерывно меняется с возрастом индивида. Конфликт отступает назад перед недостаточностью, но в соответствии со всеми остальными нашими выводами также и здесь мы все же должны констатировать стремление преодолеть детские фиксации, ибо в противном случае исходом процесса был бы не невроз, а лишь устойчивый инфантилизм.

г) Если третий тип продемонстрировал нам практически изолированное предрасполагающее условие, то следующий, четвертый, тип обращает теперь наше внимание на другой момент, действенность которого принимается в расчет во всех случаях, и именно поэтому его легко можно было бы не заметить при теоретическом обсуждении. То есть мы видим больных индивидов, которые прежде были здоровыми, с которыми не произошло никакого нового события, отношение которых к внешнему миру не претерпело никакого изменения, так что их заболевание должно производить впечатление спонтанного. Между тем более тщательное изучение таких случаев нам показывает, что и у этих людей все же произошло изменение, которое мы должны расценить как крайне важное для возникновения болезни. Вследствие достижения определенного периода жизни и в связи с закономерными биологическими процессами количество либи́до в психическом бюджете возросло, и уже самого по себе этого повышения достаточно, чтобы нарушить здоровое равновесие и создать условия для невроза. Как известно, такое скорее внезап-

ное повышение либи́до обычно связано с половым созреванием и менопаузой, с достижением определенного возраста у женщин; у некоторых людей оно может, кроме того, выражаться и в неизвестной пока еще периодичности. Застой либи́до является здесь первичным моментом, он становится патогенным вследствие относительной фрустрации со стороны внешнего мира, который все же позволяет удовлетворять менее значительные требования либи́до. Неудовлетворенное и запруженное либи́до может снова открыть пути к регрессии и воспламенить те же конфликты, которые мы установили в случае абсолютной внешней фрустрации. Тем самым нам напоминают о том, что мы не вправе оставлять без внимания количественный момент, рассуждая о причинах болезни. Все остальные факторы, отказ, фиксация, торможение развития, остаются недейственными, пока они не касаются определенной меры либи́до и не вызывают застоя либи́до определенного уровня. Правда, это количество либи́до, которое нам кажется необходимым для патогенного действия, мы не можем измерить; мы можем это постулировать только после того, как наступил болезненный результат. И только в одном направлении мы вправе определить это точнее; мы вправе допустить, что речь идет не об абсолютном количестве, а об отношении суммы действенного либи́до к тому количеству либи́до, с которым может совладать, то есть поддерживать в напряжении, сублимировать или непосредственно использовать отдельное Я. Поэтому относительное увеличение количества либи́до может оказывать такое же действие, как и абсолютное. Ослабление Я органической болезнью или предъявлением особых требований к его энергии будет способно обнаруживать неврозы, которые в противном случае, несмотря на все предрасположение, оставались бы скрытыми.

Значение, которое мы должны признать за количеством либидо как причины возникновения болезни, желательным образом согласуется с двумя основными положениями теории неврозов, вытекающими из психоанализа. Во-первых, положению о том, что неврозы возникают из конфликта между Я и либидо, во-вторых, с выводом, что между условиями здоровья и условиями невроза не существует качественного различия, что здоровые люди, скорее, должны справляться с теми же задачами по преодолению либидо, но только им это удается лучше.

Остается сказать еще несколько слов об отношении этих типов к опыту. Окидывая взглядом множество больных, анализом которых я как раз сейчас занимаюсь, я должен констатировать, что ни один из них не реализует какой-либо из четырех типов заболевания в чистом виде. Напротив, у каждого из них я обнаруживаю как частичную фрустрацию, так и компонент неспособности приспособиться к требованию реальности; точка зрения на торможение развития, которое совпадает с жесткостью фиксаций, принимается в расчет во всех случаях, а значением количества либидо, как отмечалось выше, мы никогда не вправе пренебрегать. Более того, я узнаю, что у многих из этих больных болезнь проявлялась в виде всплесков, между которыми имелись периоды здоровья, и что каждый из этих всплесков можно свести к другому типу причин. Таким образом, выделение этих четырех типов большой теоретической ценности не имеет; это лишь различные пути создания известной патогенной констелляции в психической экономике, то есть застоя либидо, от которого Я не может без вреда для себя защититься своими средствами. Но сама ситуация становится патогенной лишь вследствие количественного момента; она не является чем-то сродни новизне для душевной жизни и не создается из-

за вторжения так называемой «причины болезни».

Мы охотно признаем за типами заболеваний известное практическое значение. В отдельных случаях их можно также наблюдать в чистом виде; на третий и четвертый тип мы не стали бы обращать внимания, если бы для некоторых индивидов они не содержали единственных поводов к заболеванию. Первый тип обращает наше внимание на чрезвычайно сильное влияние внешнего мира, второй — на не менее важные особенности индивида, благодаря которым он сопротивляется этим влияниям. Патология не могла справиться с проблемой возникновения болезни при неврозах до тех пор, пока речь шла исключительно о решении, какую природу — эндогенную или экзогенную — имеют данные поражения. Всем выводам, указывающим на значение воздержания (в самом широком значении) как причины болезни, ей приходилось всякий раз противопоставлять возражение, что другие люди вынесли бы ту же судьбу, не заболев. Если же в качестве важного момента для болезни и здоровья ей хотелось подчеркнуть своеобразие индивида, то она была вынуждена считаться с возражением, что люди с той же особенностью самое долгое время могут оставаться здоровыми, пока им позволено эту особенность сохранять. Психоанализ напомнил нам о необходимости отказаться от бесплодного противопоставления внешних и внутренних моментов, судьбы и конституции, и научил нас обычно искать причину невротического заболевания в определенной психической ситуации, которая может создаваться разными способами.

SIGMUND FREUD

This is about the article for the jubilee collection dedicated to the famous Viennese ophthalmologist Leopold Königstein, one of Freud's old friends.

In his letter to Ferenczi on April 12, 1910, Freud characterizes the article as a simple casual job which is useful. (Jones, 1962, p. 291). Nevertheless, it contains at least one paragraph of particular interest. For the first time here Freud speaks of the instincts of Ego unequivocally equates them with impulses for self-preservation, and ascribes to them a major role in the displacement function. Also, it is noteworthy that in the last paragraph of the work (pp. 212-213) Freud definitely suggests that mental phenomena are, in the end, based on organic substrates.

ԶԻԳՄՈՒՆԴ ՖՐՈՅԴ

Խոսքը հորելյանական ժողովածուում տպագրված մի հոդվածի մասին է, որը նվիրված է Վիեննական հանրահայտ ավտոլմոլոգ Լեոնալդ Բյոնիկնգշտեյնին՝ Ֆրեյդի վաղեմի ընկերներից մեկին: 1910 թվականի ապրիլի 12-ի Ֆերենցիայի նամակում ֆրոյդը բնութագրում է հոդվածը իբրև պարզ պատահական աշխատանք, որը որևէ արժեք չունի /Ջոնես.1962, էջ 291/: Այնուամենայնիվ, այնտեղ ներառված է հատկապես հետաքրքրություն ներկայացնող մեկ պարբերություն:

Առաջին անգամ Ֆրեյդը խոսում է Ես-ի հակումների մասին, այն հավասարեցնելով ինքնապահպանման ջգտմանը և նրան վերգրում արտամղման գործառույթի մեծ դեր: Բացի դրանից ուշագրավ է այն, որ աշխատանքի վերջին պարբերություններում /էջ212-213/ Ֆրեյդը բացարձակ բացահայտ կարծիք է արտահայտում այն մասին, որ հոգեկան երևույթները, վերջին հաշվով, հիմնվում են օրգանական սուբստրատների վրա:

ПОДХОД ГОРДОНА ОЛЛПОРТА К ИЗУЧЕНИЮ ЛИЧНОСТИ

Подход Оллпорта к изучению личности можно охарактеризовать несколькими ключевыми понятиями: 1) сознательная мотивация, 2) психически здоровые индивидуумы, 3) проактивное поведение, 4) уникальность каждой личности, 5) эклектичное отношение к другим теориям.

Более чем любой другой из теоретиков личности, Оллпорт подчеркивал значение сознательной мотивации; здоровые, взрослые люди, как правило, осознают, что они делают и по какой причине они делают это. Его выделение сознательной мотивации имеет свои корни в разговоре с Фрейдом в Вене и эмоциональной реакции Оллпорта на вопрос: «И этим маленьким мальчиком были вы?» Ответ Фрейда несет в себе предположение, что двадцатидвухлетний посетитель, рассказывая историю об озабоченном чистотой маленьком мальчике в трамвае, бессознательно говорил о собственном фетише чистоты. Оллпорт (1967), в свою очередь, настаивал на том, что его мотивация была вполне сознательной — он просто хотел узнать, что думает Фрейд о фобии грязи у такого маленького ребенка.

Оллпорт писал: «Этот случай научил меня тому, что глубинная психология, при всех своих достоинствах, иногда копает слишком глубоко и что психолог должен давать человеку полную возможность выразить свои побуждения, прежде чем начинать зондировать бессознательное» (1967, р. 8). Большинство людей, считал Оллпорт, движимы стремлениями настоящего времени, а не прошлыми событиями, осознают, что они делают, и имеют некоторое представление о том, почему они это делают.

Исторически психология, в том числе и теории личности, возникла на основе психиатрии, изучавшей больных людей. Оллпорт, возможно, был первым теоретиком личности, изучавшим психически здорового человека. Еще в 1937 году, задолго до того как Абрахам Маслоу сделал популярным понятие самоактуализации (self-actualization), Гордон Оллпорт описал основные черты зрелой личности. Психически здоровые люди имеют способность выучивать новые шаблоны поведения и расти в течение всей жизни. Им свойственно проактивное поведение (proactivebehavior), то есть здоровый человек не только реагирует на внешние стимулы, но способен сознательно воздействовать на свою среду новыми, ранее не испытываемыми способами и вынуждать окружающую среду реагировать на них. Проактивное поведение не просто направлено на снижение напряжения, но также создает новые напряжения.

«Некоторые теории основаны главным образом на поведении психически нездоровых и тревожных людей или же на выходках доведенных до крайности лабораторных крыс. Очень немногие теории сформировались на основе изучения здоровых человеческих существ, таких, которые стараются не столько сохранить свою жизнь, сколько стремятся сделать ее осмысленной» (Allport, 1955, р. 180).

Отвергая теории черт и факторов (traitandfactortheories) Кэттелла (Cattell) и Айзенка (Eysenck), которые склонны сводить индивидуальное поведение к общим чертам, Оллпорт настаивал на уникальности индивидуальности (uniquenessoftheindividual). На самом деле Оллпорт сам уникален среди теоретиков личности своим настойчивым утверждением, будто бы каждая личность некоторым образом не похожа на другую. Любые попытки описать человека в терминах общих черт отнимают у него его уникальную индивидуальность. По мнению Оллпорта, сказать о человеке, что он щедрый, — значит, не сказать практически ничего. Щедрость одного человека

отличается от щедрости другого, и способ, каким щедрость одного человека взаимодействует с его или ее экстравертностью, не повторяется ни в ком другом.

В противовес номотетичным (nomothetic) методам, используемым большинством других психологов, Оллпорт стремился пристально изучать каждого отдельного индивидуума. Он называл такое изучение человека морфогеничной наукой (morphogenicscience). Морфогеничные методы собирают данные от одного человека, в то время как номотетичные методы собирают данные от групп людей. Морфогеничным методом можно обнаружить много информации об одном человеке, и эта информация затем может обобщаться на других людей, номотетичные методы дают информацию о группах людей, которая может иметь некоторое значение для отдельного индивидуума. Как-то в разговоре с Гансом Айзенком, знаменитым британским факторным аналитиком и приверженцем номотетичных методов, Оллпорт сказал, что однажды он (Айзенк) напишет свою автобиографию. Случилось так, что Айзенк действительно издал свою автобиографию, в которой признавал, что Оллпорт был прав и морфогеничные методы, такие, как описание человеком собственной жизни, применимы и достоверны.

Возражая против партикуляризма или против теорий, выделяющих один-единственный подход, Оллпорт предупреждал ученых, чтобы они не «забывали то, что отвергают» (Allport, 1968, p. 23). Таким образом, он отстаивал эклектичный подход к построению теорий. С точки зрения Оллпорта, ни одна теория не является полностью исчерпывающей, и каждый всегда должен четко осознавать, что большая часть человеческой природы не вмещается ни в какую отдельную теорию. Оллпорт признавал достижения Фрейда, Кэттелла, Скиннера и других, но считал, что их теории неспособны объяснить поведение растущей, изменяющейся личности. Теории роста Маслоу и Роджерса и теория самого Оллпорта добавили свое видение к основам, ранее заложенным психоанализом и теорией научения, но ни одна из них не является самодостаточной. Поэтому Оллпорт (1968) считал, что эклектизм лучше партикуляризма, так как он налагает меньше ограничений, оставляя больше надежды понять целостную, уникальную личность. Более широкие теории, даже если они не выдвигают обобщенных проверяемых гипотез, предпочтительнее более узких, потому что они сопоставляют и организуют факты, собранные из всех видов научных исследований, так же как и известные из интуиции.

Определение личности

По мнению Оллпорта, наиболее общее определение человеческой личности сводится к словам: «Человек — это объективная реальность». Однако прикладной науке, какой является психология, необходима терминологическая точность, и Оллпорт провел гигантскую работу по формулировке определения личности, которая ныне признана классическим образцом исследования на эту тему. В своей первой книге «Личность: психологическая интерпретация» (Allport, 1937) он проследил этимологию слова персона (persona) до античных корней, включая древнегреческие, латинские и этрусские значения. Слово «личность» (personality), возможно, произошло от слова «персона» (persona), которое обозначает театральную маску, использовавшуюся в первых веках до нашей эры римскими актерами, представлявшими античные греческие драмы. Проследив историю термина, Оллпорт привел 49 существующих определений личности, классифицировав их в зависимости от этимологии, внешних проявлений и значений в теологии, философии, юриспруденции, социологии и психологии. Затем он предложил пятидесятое, исчерпывающее определение, ко-

торое предполагает, что человеческие существа представляют собой одновременно продукт и процесс, что человек организован в определенную структуру, но в то же время обладает способностью изменяться:

«Личность — это динамическая организация психофизических систем внутри индивидуума, определяющая его уникальное приспособление к окружающей среде» (Allport, 1937, p. 48).

Почти через четверть века, работая над своей не менее знаменитой книгой «Стиль и развитие личности», Оллпорт заменил последнюю часть фразы на «определяющая его характерное поведение и мышление» (Allport, 1961, p. 28). Это изменение показательно и отражает стремление Оллпорта к точности. К началу 60-х годов он понимал, что фраза «приспособление к окружающей среде» может быть понята так, будто бы люди просто адаптируются к окружающей среде. В позднейшем определении Оллпорт выразил свою идею, что поведение является и адаптивным, и экспрессивным (expressive). Люди не просто приспособляются к своей окружающей среде, но и осмысливают ее и взаимодействуют с ней таким образом, что окружающая среда вынуждена приспособляться к ним.

«Личность есть нечто и делает нечто. Личность — то, что лежит за конкретными поступками внутри самого индивидуума» (Allport, 1937, p. 48).

«Динамическая организация» подразумевает интеграцию или взаимосвязанность различных сторон личности. Личность организуется и выстраивается по шаблонам, однако эта структура всегда подвластна изменениям, поэтому используется слово «динамическая». Личность — не статическая структура, а постоянно растущая или изменяющаяся. Ссылка на «психофизические системы» подчеркивает важность как психических (разума), так и физических (тела) аспектов личности. Термин «определяющая» — логическое следствие психофизического подхода Оллпорта. Другими словами, личность — это не просто маска, которую мы носим, и не только поведение. Личность подразумевает человека, скрывающегося за своими внешними свойствами, организм, скрывающийся за действиями.

Приводя определение Оллпорта, русские переводчики порой пишут «характерное», а не «уникальное», но надо отметить, что «характер» (character) в английском языке изначально обозначало маркировку или гравирование, и этот термин придает особый привкус тому, что Оллпорт понимал под словом «уникальное». В персонологической системе Оллпорта не может быть двух одинаковых людей. Каждый человек маркирует или гравировает свою личность собственным уникальным способом, и его характерное мышление и поведение отличает его от других. Характеристики создаются с помощью уникальной гравировки, маркировочного штампа, который никто не может продублировать. Слова «поведение и мышление» используются Оллпортом в качестве общих терминов, описывая как внутреннее поведение (мышление), так и внешнее, включающее слова и действия, то есть любые виды человеческой активности.

Определение Оллпорта является многофункциональным, оно применимо не только в прикладной психологии, но в философии, и в других областях человеческой деятельности. С момента создания этой формулировки множество теоретиков и исследователей самых разных направлений регулярно используют ее. Ведь, с точки зрения Оллпорта, личность включает в себя все: психику и физиологию, доступное наблюдению поведение и скрытые мысли, она не только является чем-то, но и делает что-то. Личность — это сущность и изменения продукт и процесс, структура и

рост. Приведем определение Оллпорта еще раз, в его законченном, отточенном виде:

«Личность — это динамическая организация психофизических систем внутри индивидуума, определяющая его уникальное поведение и мышление» (Allport, 1961, p. 28).

Структура личности

Гордон В. Оллпорт разработал теорию личности, которая подчеркивает уникальность психически здоровых индивидуумов, проактивно (proactively) стремящихся к своим сознательно (consciously) поставленным целям. Согласно теории Оллпорта, двумя основными составляющими личности являются личные диспозиции (personaldispositions) и проприум (proprium). Использование этих структур позволяет описывать личность в терминах индивидуальных характеристик. Третья составляющая личности — это осознающая личность (selfasknower), или субъективная личность.

Личные диспозиции

Наиболее валидной единицей анализа, применимой для изучения различия в поведении разных людей, Оллпорт считал черту личности (trait), которую определял как «нейропсихическую структуру, способную преобразовывать множество функционально эквивалентных стимулов, а также стимулировать и направлять эквивалентные (в значительной степени устойчивые) формы адаптивного и экспрессивного поведения» (Allport, 1961, p. 347). Однако, например, в разговоре с Ричардом Эвансом (1976) Оллпорт отказывался причислять себя к сторонникам теории черт, так как считал, что термин «черта» подразумевает некую общую характеристику, присущую нескольким индивидуумам. Оллпорт тщательно разделял общие черты и индивидуальные черты, которые он называл личными диспозициями.

Общие черты (commontraits) — это те стороны человеческой личности, которые делают возможным сравнение индивидуумов. Они предоставляют способ, которым можно сравнивать характеристики людей в пределах данной культуры. В то время как общие черты важны для исследований, в которых используются сравнения разных людей между собой, личные диспозиции имеют даже большее значение, так как они позволяют изучать отдельного человека.

В книге 1937 года Оллпорт уже разделял общие (common) и индивидуальные черты (personaltraits), но затем провел окончательную дефиницию, присвоив индивидуальным чертам термин «личные диспозиции». Он определил личную диспозицию (personaldisposition) как «генерализованную нейропсихическую структуру (специфическую для каждого индивидуума), способную отвечать на многие стимулы функционально одинаково, а также формировать последовательные (эквивалентные) формы адаптивного и стилистического поведения и руководить этим поведением» (Allport, 1961, p. 373). Единственное отличие от определения черты (см. выше) состоит в указании «специфическую для каждого индивидуума». Это и есть важнейшее различие между личными диспозициями и общими чертами. Личные диспозиции индивидуальны, общие черты присущи многим людям.

Предвидя возможность смешения используемого им понятия черт и личных диспозиций с термином «аттитюд», Оллпорт писал:

«Оба понятия — аттитюд и черта — в психологии необходимы. Между собой они покрывают главные типы диспозиций, с которыми оперирует психология личности. Следует указать, однако, что понятие «аттитюд» связано с ориентацией людей от-

носителю определенных аспектов окружающей среды (включая людей, культуру и социум), оно предпочтительно для социальной психологии. А психологию личности в первую очередь интересует структура индивидуума, и предпочтительнее оказывается понятие «черта»» (Allport, 1961, p. 348).

Особой темой исследований стало для Оллпорта использование обозначений личных диспозиций в естественном языке. Оллпорт и Одберт (Odbert) (1936) перечислили приблизительно 18 000 личных описательных слов из «Нового международного словаря Вебстера» (Webster's New International Dictionary) 1925 года издания, примерно четверть из которых описывают свойства личности. Некоторые из этих терминов, те, что обычно относят к чертам, описывают относительно стабильные характеристики, такие, как «общительность» или «интровертность», другие, обычно называемые состояниями, описывают временные характеристики, например «счастливый» или «сердитый», третьи показывают оценочные характеристики, такие, как «неприятный» или «чудесный», а все остальные относятся к физическим свойствам, например «высокий» или «полный».

Оригинальная концепция личных диспозиций, разработанная Оллпортом, включает в себя трехуровневую структуру. Оллпорт рассматривал непрерывное множество личных диспозиций, начиная с наиболее центральных и заканчивая теми, которые имеют лишь периферийное значение для человека. При этом различают следующие уровни: кардинальные диспозиции (cardinal dispositions), центральные диспозиции (central dispositions) и вторичные диспозиции (secondary dispositions). Кроме того, по степени влияния на поведение личные диспозиции делятся Оллпортом на мотивационные (motivational) и стилистические (stylistic). Каждый человек обычно имеет около десяти диспозиций, которые являются центральными для данной личности, и сотни менее важных, вторичных и стилистических.

ԳՈՐԴՈՆ ԱԼՊՈՐՏԻ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ՄՈՏԵՅՈՒՄԸ

Ալպորտի անհատականության ուսումնասիրության մոտեցումը կարելի է բնութագրել մի քանի առանցքային հասկացությունների միջոցով 1) գիտակցված մոտիվացիա, 2) մտավոր առողջ անձինք, 3) նախաձեռնող վարքագիծ, 4) յուրաքանչյուր անհատի յուրահատկություն, 5) այլ տեսությունների հանդեպ ընտրողական վերաբերմունք:

Ավելի քան որևէ այլ տեսաբան, Ալպորտը կարևորում էր գիտակցված շարժառիթը. Ըստ նրա՝ առողջ մեծահասակը որպես կանոն, տեղյակ է, թե ինչ են անում և ինչու է անում:

Պատմականորեն, հոգեբանությունը, այդ թվում և անձի ուսումնասիրության տեսությունը, առաջացել են հոգեբուժության հիման վրա, ինչը ուսումնասիրել է մտավոր հիվանդ մարդկանց: Ալպորտը թերևս առաջին տեսաբան է, ով ուսանել է հոգեպես առողջ մարդուն: Գեռես 1937 թվականին, մինչև Աբրահամ Մալոուն Գորդոն Ալպորտը կազմել է ինքնադրսևորման հանրաճանաչ հայեցակարգը, նկարագրել հասուն անձի հիմնական հատկանիշները: Հոգեպես առողջ մարդիկ հակված են ակտիվ վարքագծի, այսինքն, առողջ մարդը չի արձագանքում միայն արտաքին ազդակներին, այլ գիտակցաբար հարմարվում է միջավայրին և գործում իրադրությանը համահունչ:

PERSONALITY STUDY APPROACH OF GORDON ALLPORT

Allport's approach to the study of personality can be characterized by several key concepts: 1) conscious motivation, 2) mentally healthy individuals, 3) proactive behavior, 4) uniqueness of each individual, 5) eclectic attitude to other theories.

More than any other personality theorists, Allport emphasized the importance of conscious motivation; healthy adults are usually aware of what they do and why they do it.

Historically, psychology, including personality theory, arose on the basis of psychiatry, which study mentally ill people. Allport, was perhaps the first theorist of the personality who has studied mentally healthy person. Back in 1937, long before Abraham Maslow made popular the concept of self-actualization, Gordon Allport described the main features of a mature personality. Mentally healthy people have the ability to learn new patterns of behavior and grow throughout their lives. They tend to proactive behavior, that is, a healthy person does not only respond to external stimuli, but is able to consciously work on his new environment, not previously tried methods and force the environment to react to them. Proactive behavior is not simply aimed at stress reduction, but also creates new tensions.

ԳԻՏԱԿԱՆ ՕՐԱՅՈՒՅՑ

НАУЧНЫЙ КАЛЕНДАРЬ

SCIENTIFIC CALENDAR

Psychology conferences worldwide

- 22nd Istanbul 16th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 22-23 April, 2016 Istanbul, Turkey Istanbul, Turkey
- 23rd Bali 11th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 23-24 April, 2016 Bali, Indonesia Bali, Indonesia
- 23rd Beijing 10th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 23-24 April, 2016 Beijing,China Beijing, China
- 25th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH), 25-26 April 2016, Istanbul Istanbul, Turkey
- 25th Singapore 11th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 25-26 April, 2016 Singapore Singapore, Singapore
- 27th International Conference on Psychology, Language and Teaching (ICPLT), 27-28 April 2016, Istanbul Istanbul, Turkey
- 27th Tokyo 3rd International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 27-28 April, 2016 , Tokyo Japan Tokyo, Japan
- 28th Bangkok 19th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 28-29 April, 2016 Bangkok, Thailand Bangkok,Thailand
- 29th Manila 3rd International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 29-30 April, 2016 Manila, Philippines Manila, Philippines
- 29th Jakarta 11th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 29-30 April, 2016 Jakarta, Indonesia Jakarta, Indonesia
- 30th Colombo 4th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 30-1 April, 2016 Colombo, SriLanka Colombo, Sri Lanka
- 2nd Kuala Lumpur 12th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities- BESSH-2016” 2-3 May, 2016 Kuala Lumpur, Malaysia Kuala Lumpur, Malaysia
- 3rd Istanbul 18th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 3-4 May, 2016 Istanbul, Turkey Istanbul, Turkey
- 4th Shanghai 10th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 4-5 May, 2016 Shanghai,China Shanghai, China
- 4th Seoul 7th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 4-5 May, 2016 Seoul, South Korea Seoul, Korea (south)
- 4th Bangkok 20th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 4-5 May, 2016 Bangkok, Thailand Bangkok, Thailand
- 6th Dubai 11th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 6-7 May, 2016 Dubai,UAE Dubai, United Arab Emirates
- 7th ACSSM- 2016 Asian Conference on Social Science and Management Kyoto, Japan
- 7th 4th icCSBs The Annual International Conference on Cognitive - Social, and Behavioural Sciences Kyrenia, Cyprus
- 7th Bali 12th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 7-8 May, 2016 Bali, Indonesia Bali, Indonesia

9th Taipei 4th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 9-10 May, 2016 , Taipei, Taiwan Taipei, Taiwan

9th 6th International Symposium: Love, Lust and Longing: Rethinking Intimacy Barcelona, Spain

10th 4th CPSYC International Congress on Clinical and Counselling Psychology Kyrenia, Cyprus

11th Singapore 12th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 11-12 May, 2016 Singapore Singapore, Singapore

11th Exploring the Erotic. Bodies, Desires, Practices Prague, Czech Republic

11th Interdisciplinary Thinking and Planning: Sharing Good Practice and Learning New Ways of Doing Prague, Czech Republic

11th Monstrous Geographies Prague, Czech Republic

12th The Fifth Annual International Research-to-Practice Conference - Early Childhood Care and Education Moscow, Russian Federation

13th Bangkok 21th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 13-14 May, 2016 Bangkok, Thailand Bangkok, Thailand

13th International Conference on Social Science, Literature, Economic and Education Dubai, United Arab Emirates

13th International Conference on Social Science, Literature, Business and Education Dubai, United Arab Emirates

13th Pacific Conference on Psychology and the Behavioral Sciences San Francisco, United States of America

14th Jakarta 12th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 14-15 May, 2016 Jakarta, Indonesia Jakarta, Indonesia

15th EI (INSPEC, IET)--2016 3rd International Conference on Society, Education and Psychology (ICSEP 2016) Dubai, United Arab Emirates

15th CFBSJS 16th Biennial Violence & Aggression Symposium Saskatoon, Canada

15th 2016 KEY WEST International Multidisciplinary Academic Conference KEY WEST, United States of America

16th 23rd Annual International STRESS AND BEHAVIOR Neuroscience and Biopsychiatry Conference St-Petersburg, Russian Federation

16th International Conference on Social Science, Literature, Business and Education Toronto, Canada

16th ERSB 2016 Kuala Lumpur, Malaysia

16th Kuala Lumpur 13th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities- BESSH-2016” 16-17 May, 2016 Kuala Lumpur, Malaysia Kuala Lumpur, Malaysia

17th Second Sarajevo International Conference on Social Sciences Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

17th Annual International Conference of the Association of Psychology and Psychiatry for Adults and Children Athens, Greece

18th Shanghai 11th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 18-19 May, 2016 Shanghai, China Shanghai, China

18th The International Scientific Conference Men And Women. Differences, Similarities. RZESZOW, Poland

18th 5th annual Interdisciplinary Conference in Psychology Ottawa, Canada

18th Excellence & Innovation in Basic-Higher Education & Psychology Rijeka, Croatia (Hrvatska)

19th Global Conference on Management, Economics, Accounting and Humanities at the Beginning of third millennium Shiraz, Iran

20th Taboo - Transgression - Transcendence in Art & Science Corfu, Greece

20th International Conference on Research in Social Sciences, Humanities and Education (SSHE-2016) May 20-21, 2016 Cebu (Philippines) Cebu, Philippines

20th Hongkong 9th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 20-21 May, 2016 Hongkong Hong Kong, Hong Kong

20th International Conference on Social Science, Arts and Education New York, United States of America

20th Ethics and the Brain Flint, United States of America

20th 3rd International Conference on Education, Psychology and Social Science (ICEPSS) Malolos, Philippines

23rd International Conference for Academic Disciplines Barcelona, Spain

23rd 2nd International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH), 23-25 May 2016, Kuala Lumpur Kuala Lumpur, Malaysia

nd World Research Festival (WRF 2016) Cagayan de Oro City, Philippines

2nd Kuala Lumpur 12th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities- BESSH-2016” 2-3 May, 2016 Kuala Lumpur, Malaysia Kuala Lumpur, Malaysia

2nd Testimony Memory, Trauma, Truth, Engagement Prague, Czech Republic

3rd Second International Researchers, Statisticians and Young Statisticians Congress Izmir (Turkey), Istanbul (Turkey), Dubrovnik (Croatia), Venice (Italy), Brindisi (Italy), and Katakoto, Turkey

3rd GLOBALIZATION: IMPACT ON TRADE, ECONOMY AND LAW Prishtina, Albania

4th 7th Global Islamic Marketing Conference Casablanca, Morocco

4th The 2016 ICBTS International Social Sciences and Education Research Conference in Dubai Dubai, United Arab Emirates

4th Social Justice: New Perspectives, New Horizons Belgrade, Serbia

4th International Conference on Social Sciences and Humanities (ICSSH-2016) Bangkok, Thailand

4th Seoul 7th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 4-5 May, 2016 Seoul, South Korea Seoul, Korea (south)

4th Shanghai 10th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 4-5 May, 2016 Shanghai,China Shanghai, China

4th Bangkok 20th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 4-5 May, 2016 Bangkok, Thailand Bangkok, Thailand

5th Surviving the Destruction of Humanity: The Apocalypse and its Consequences in Society Prague, Czech Republic

5th Hongkong 8th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 5-6 May, 2016 Hongkong Hong Kong, Hong Kong

5th II. Eurasia International Tourism Congress: Current Issues, Trends, and Indicators Konya, Turkey

6th Psychoanalysis and Politics - Solidarity and Alienation: Social Structures of Hope and Despair Vienna, Austria

6th International Academic Multi Disciplinary Conference Manila, Philippines

6th HISTORY ‘16 / 3rd International History Conference Istanbul, Turkey

6th Dubai 11th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 6-7 May, 2016 Dubai,UAE Dubai, United Arab Emirates

6th Beijing 11th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 6-7 May, 2016 Beijing,China Beijing, China

6th Feminist Activism: Imagination and Social Change York, United Kingdom

6th In Pursuit of Luxury Conference 2016 New York, United States of America

7th Bali 12th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 7-8 May, 2016 Bali, Indonesia Bali, Indonesia

7th 14th One day National Conference on The Changing Perspectives of Management, IT and Social Sciences in the Contemporary Environment Mangaluru, India

7th 4th icCSBs The Annual International Conference on Cognitive - Social, and Behavioural Sciences Kyrenia, Cyprus

7th Tehran 1st International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 7-8 May, 2016 , Tehran Iran Tehran, Iran

8th Social Media: Connected Culture Call for Participation 2016 Prague, Czech Republic

8th International Conference on Business and Finance (ICBF-2016) Singapore, Singapore

9th IIBA 2016 (International Interdisciplinary Business-Economics Advancement Conference) Miami, United States of America

9th Istanbul 19th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 9-10 May, 2016 Istanbul, Turkey Istanbul, Turkey

9th Taipei 4th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 9-10 May, 2016 , Taipei, Taiwan Taipei, Taiwan

10th ISI Indexed Publications - 3rd ic-PSIRS International Conference on Political Science, International Relations and Sociology Kyrenia, Cyprus

11th 15th International Primary Teacher Education Symposium Mugla, Turkey

Exploring the Erotic. Bodies, Desires, Practices Prague, Czech Republic

Distance Education conferences worldwide

April 2016

13th The 2016 ICBS International Social Sciences and Education Research Conference in Paris Paris, France

17th DEANZ2016 Conference, New Zealand (Conference dinner at Hobbiton Movie Set) Hamilton, New Zealand

20th OLC Innovate 2016: Innovations in Blended and Online Learning New Orleans, United States of America

21st 2nd Annual International Conference on Education - 2016 Bangkok, Thailand

24th 2016 International Education Conference Washington DC Washington DC, United States of America

25th 10th Anniversary COIL Conference: COILing Across a Decade: Reflections and New Directions New York, United States of America

26th International Conference on Learning, Education and Pedagogy (LEAP), 26-27 April 2016, Istanbul Istanbul, Turkey

28th Global Learn 2016 Limerick, Ireland

28th International Conference on Adult Education Pretoria, South Africa

29th International Conference on Pedagogical and Educational Sciences Paris, France

May 2016

7th 4th icCSBs The Annual International Conference on Cognitive - Social, and Behavioural Sciences Kyrenia, Cyprus

10th 4th CPSYC International Congress on Clinical and Counselling Psychology Kyrenia, Cyprus
13th 2016 Spring Global Education Conference Los Angeles, United States of America
19th International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (ICEMST) Bodrum, Turkey
22nd 2016 New York City International Academic Conference on EDUCATION & SOCIAL SCIENCES @ New York University New York, United States of America
24th 2nd International Conference on Learning, Education and Pedagogy (LEAP), 24-25 May 2016, Kuala Lumpur Kuala Lumpur, Malaysia
26th Education and learning in XXI century St. Petersburg, Russian Federation
28th Jakarta 13th International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities-BESSH-2016” 28-29 May, 2016 Jakarta, Indonesia Jakarta, Indonesia
30th The WEI International Academic Conference on Education and Humanities in Prague Prague, Czech Republic

June 2016

5th 2016 International Education Conference in Venice Venice, Italy
5th PUBLICATION WORKSHOP Online, Australia
8th National Institute on the Assessment of Adult Learning Philadelphia, United States of America
19th Distance Learning Administration Conference 2016 Jekyll Island, United States of America
22nd International Conference on Service Science and Innovation Taipei, Taiwan
22nd XI International GUIDE Conference and IX International EdTech Iknasbar Congress “ E-Learning 2016: New Strategies and Trends” Madrid, Spain
27th EdMedia 2016 Vancouver, Canada
28th IISES 3rd Teaching and Education Conference Barcelona, Spain
28th 3rd International Conference on Learning, Education and Pedagogy (LEAP), 28-29 June 2016, Singapore Singapore, Singapore
29th The European Conference on Technology in the Classroom 2016 Brighton, United Kingdom
30th The Future of Education, 6th edition Florence, Italy

July 2016

1st 2nd International Conference on Education and Distance Learning (02nd ICEDL) Colombo, Sri Lanka
2nd Istanbul 26th International Conference on “Engineering & Technology, Computer , Basic & Applied Sciences” (ECBA- 2016) 2-3 July 2016 Istanbul, Turkey Istanbul, Turkey
2nd Seoul 11th International Conference on “Engineering & Technology, Computer , Basic & Applied Sciences” (ECBA- 2016) 2-3 July, 2016 Seoul South Korea Seoul, Korea (south)
3rd International Symposium on Teaching, Education, and Learning Nagoya, Japan
5th Hongkong 12th International Conference on “Engineering & Technology, Computer , Basic & Applied Sciences” (ECBA- 2016) 5-6 July, 2016 Hongkong Hong Kong, Hong Kong
6th International Academic Conference on Teaching, Learning and E-learning in Bratislava, Slovakia 2016 Bratislava, Slovakia
6th The Third International Conference on Open and Flexible Education (ICOFE 2016) Kowloon, Hong Kong
7th Bali 16th International Conference on “Engineering & Technology, Computer , Basic & Applied

Sciences” (ECBA- 2016) 7-8 July, 2016 Bali, Indonesia Bali, Indonesia
 7th 3rd International Conference on New Music Concepts (ICNMC 2016) Hong Kong, Hong Kong
 8th The 4th International Conference “EDUCATION, REFLECTION, DEVELOPMENT” Cluj-Napoca, Romania
 14th CAPSTONE Business Simulation Workshop Hyderabad, India
 16th EduTeach2016 - Canadian International Conference on Advances in Education, Teaching & Technology 2016 Toronto, Canada
 19th 4th International Conference on Learning, Education and Pedagogy (LEAP), 19-20 July 2016, Kuala Lumpur Kuala Lumpur, Malaysia
 21st Istanbul 28th International Conference on “Engineering & Technology, Computer , Basic & Applied Sciences” (ECBA- 2016) 21-22 July 2016 Istanbul, Turkey Istanbul, Turkey
 25th Singapore 17th International Conference on “Engineering & Technology, Computer , Basic & Applied Sciences” (ECBA- 2016) 25-26 july, 2016 Singapore Singapore, Singapore
 29th Third Asia Pacific Conference on Advanced Research (APCAR-July, 2016) Melbourne, Australia

August 2016

1st WEI International Academic Conference on Education and Humanities at Harvard University Boston, United States of America
 3rd 8th Oxford Education Research Symposium Oxford, United Kingdom
 4th The International Conference on the Globalization of Second Language Acquisition and Teacher Education Fukuoka, Japan
 5th 2016 Summer Global Education Conference Los Angeles, United States of America
 6th 2016 6th International Conference on Education, Research and Innovation (ICERI 2016) Beijing, China
 6th 2016 2nd International Conference on IT and Education Innovations (ICIEI 2016) Beijing, China
 6th 2016 2nd International Conference on Education, Learning and Training (ICELT 2016) Beijing, China
 18th Academic International Conference on Multi-Disciplinary Studies and Education Oxford, United Kingdom
 22nd International Conference on Studies in Education Barcelona, Spain
 24th 2016 3rd International Conference on Education and Training Technologies (ICETT 2016) Turku, Finland
 30th 5th International Conference on Learning, Education and Pedagogy (LEAP), 30-31 August 2016, Istanbul Istanbul, Turkey

September 2016

4th 2nd Prague International Academic Conference on Education & Social Sciences Prague, Czech Republic
 4th Education, Research and Development 2016, 7th International Conference Elenite, Bulgaria
 7th Language, Individual and Society 2016, 10th International Conference Elenite, Bulgaria
 14th The 12th International Conference on Intelligent Environments (IE ‘16) London, United Kingdom

October 2016

9th 2nd Istanbul International Academic Conference on Education & Social Sciences Istanbul, Turkey
9th 2016 3rd International Conference on Education and Social Sciences—ICESS 2016 Bangkok, Thailand

11th 7th ICEEPSY International Conference on Education and Educational Psychology Rhodes, Greece

18th 6th International Conference on Learning, Education and Pedagogy (LEAP), 18-19 October 2016, Hong Kong Hong Kong, Hong Kong

24th 6th International Conference on “Innovations in Learning for the Future” 2016: Next Generation Istanbul, Turkey

29th 2016 the 5th International Conference on Knowledge and Education Technology (ICKET 2016) Hertfordshire, United Kingdom

29th 2016 7th International Conference on Distance Learning and Education (ICDLE 2016) Hertfordshire, United Kingdom

30th 8th Annual QM Conference on Quality Assurance in Online Learning Portland, United States of America

ՍԱՆԿՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԻՍԱԿԵՆԴՐԻՆԵՐ

Միջբուհական կոնսորցիումի գիտական հանդես

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Научное периодическое издание межвузовского консорциума

MAIN ISSUES OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Scientific Periodical of INTERCOLLEGIATE CONSORTIUM

1

Համարի թողարկման պատրաստանայրու և

գլխավոր խմբագիր՝

ՆԱԻՐԱ ՀԱԿՈՒԲՅԱՆ

Համակարգչային ձևավորումը՝

ԱՇՈՏ ԲԱԳՐԱՏՅԱՆԻ

Մրբագրիչ՝

ՕՖԵԼՅԱ ԱՎԱԳՅԱՆ

Հանձնված է տպագրության՝ 08.06.2016 թ.
Տպագրությունը՝ օֆսեթ: Չափսը՝ 70 × 100 1/16
Թուղթը՝ օֆսեթ: Ծավալը՝ 11,5 տպ. մանուկ
Տպաքանակը՝ 150

Տպագրվել է «ԶԱՆԳԱԿ-97» ՍՊԸ-ի տպարանում
ՀՀ, 0051, Երևան, Կոմիտասի 49/2
Հեռ.՝ (+37410) 23 25 28, հեռապատճեն՝ (+37410) 23 25 95
Էլ. կայքեր՝ www.zangak.am, www.book.am, www.dasagirq.am
Էլ. փոստ՝ info@zangak.am