

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԵՎ  
ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ  
ՀԻՄՆԱԽՆՆՊԻՐՆԵՐ

Միջբուհական կոնսորցիումի գիտական հանդես

•

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ  
И ПСИХОЛОГИИ

Научное периодическое издание межвузовского консорциума

•

MAIN ISSUES OF PEDAGOGY  
AND PSYCHOLOGY

Scientific Periodical of intercollegiate consortium

2

*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՝ ՀՀ, ք. Երևան, Տիգրան Մեծի 17  
Վկայական՝ 03 Ա 058062: Տրված՝ 24.12.2002 թ.*

**ISSN 1829–1295**

© ԽԱՉԱՏՈՒՐ ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ԳՄԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ, 2017

*Խմբագրական խորհրդի նախագահ՝*

**Տիգրան Սարգսյան** *Եվրասիական Կոնցեսսիան հանձնաժողովի նախագահ*  
*Գլխավոր խմբագիր՝*

**Նաիրա Հակոբյան** *Խաչատրու Արույանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի պրոֆեսոր, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

*Պատասխանատու քարտուղար՝*

**Կանո Վարդանյան** *Խաչատրու Արույանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի գիտահետազոտական կենտրոնի ղեկավար, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

*Խմբագրական կոլեգիա՝*

**Ռուբեն Միրզախանյան** *Խաչատրու Արույանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ղեկավար, պարսկական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

**Գուրգեն Խաչատրյան** *Հանաձորի Հովհաննես Թումանյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտի ղեկավար, քանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

**Ռուզաննա Հակոբյան** *Գալստի պետական համալսարանի ղեկավար, իրավաբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

**Նորայր Ղուկասյան** *Հայաստանի Հանրապետության կրթության և գիտության նախարարության Կրթության ազգային ինստիտուտի տնօրեն*

**Արտուշ Ղուկասյան** *Գորիսի պետական համալսարանի ղեկավար, ֆիզիկամաթեմատիկական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

**Վահրամ Առաքելյան** *Ֆիզիկական կուլտուրայի հայկական պետական ինստիտուտի ղեկավար, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

**Սահակ Մինասյան** *Շիրակի պետական համալսարանի ղեկավար*

**Արտեմ Սարգսյան** *Հայաստանի Հանրապետության գիտությունների ազգային ակադեմիայի թղթակից անդամ, քանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

**Աելիտա Դոլուխանյան** *Խաչատրու Արույանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հոգ գրականության և նրա դասավանդման մեթոդիկայի առթիվի վարիչ, Հայաստանի Հանրապետության գիտությունների ազգային ակադեմիայի թղթակից անդամ, քանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

**Սրբուհի Գևորգյան** *Խաչատրու Արույանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի պրոռեկտոր, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

**Հերբերտ Քերիլս** *Բելգիայի Գենրի համալսարանի պրոֆեսոր, միջազգային սոցիոլոգիական ասոցիացիայի անդամ*

**Հայկ Պետրոսյան** *Մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

**Այա Բերբերյան** *Ռուս-հայկական (Մյասնիսկան) համալսարանի հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

**Ժակլին Մեծեն** *Ֆրանսիայի Լիոնի Շան-Մուլեն 3 համալսարանի պրոֆեսոր, միջազգային հոգեբանական ասոցիացիայի անդամ*

<b>Լյուդմիլա Բալասանիկովա</b>	<i>Ռուսաստանի Գերցենի անվան պետական մանկավարժական համալսարանի մանկավարժական գիտությունների ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի սակրիոնի համադեկլարացր, քանաաիրական գիտությունների թեկնաածու</i>
<b>Սերգեյ Աթանասյան</b>	<i>Մոսկվայի քաղաքային մանկավարժական համալսարանի ուսումնական աշխատանքների գծով պրոռեկտոր, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր</i>
<b>Իրակլի Իմեդաձե</b>	<i>Վրաստանի գիտությունների ազգային ակադեմիայի թղթակից անդամ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, Բ. Ն. Ուզնաձեի հոգեբանության ինստիտուտի րնօրեն</i>
<b>Դմիտրի Շեչենկո</b>	<i>Ռուսաստանի Դաշնության պետական հումանիտար համալսարանի մարքեթինգի և գովազդային գործունեության վարչության պետ, րնարեաագիտության դոկտոր, պրոֆեսոր</i>
<b>Օլգա Տրիֆոնովա</b>	<i>Մոսկվայի քաղաքային մանկավարժական համալսարանի սապիրանրուրայի և դոկտորանտուրայի բաժնի վարիչ, քիմիական գիտությունների թեկնաածու, դոցենտ</i>
<b>Յան Դոլակ</b>	<i>Բնույի Մասարիկ համալսարանի թանգարանագիտության և ժառանգության ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի սակրիոնի վարիչ, պարանական գիտությունների դոկտոր (Չեխիա)</i>
<b>Լիլիա Բալասանյան</b>	<i>Խաչատրուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի օրար լեզուների դասաավանդման մեթոդիկայի սակրիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնաածու, դոցենտ</i>
<b>Իննա Մարգսյան</b>	<i>Խաչատրուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ուսաց լեզվի սակրիոնի վարիչ, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր</i>
<b>Տիգրան Միքայելյան</b>	<i>Խաչատրուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի օրար լեզուների ֆակուլտետի դեկան, քանաաիրական գիտությունների թեկնաածու, դոցենտ</i>
<b>Անի Մանուկյան</b>	<i>Խաչատրուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի արրասահնանյան լեզուների և նրանց դասաավանդման մեթոդիկայի սակրիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնաածու, դոցենտ</i>

*Միջբուհական կոնսորցիումի «Մանկավարժություն և հոգեբանություն հիմնասինդիոններ» գիրական հանդեսը միրվաձ է նպասրելու Հայաստանի Հանրապետությունում քարձրագույն մանկավարժական կրթական համակարգի քարելալմանը և առաջրնթացին: Պարբերականում գերելվում են գիրարտեական և գիրամեթոդական բնույթի հոդվաձներ, որոնք կօձանդակեն մանկավարժության և հոգեբանության բնագավառների առջև ծառագաձ ինդիոնների լուձմանը, կրթության կառավարման հիմնասինդիոնների լուսարանանը, համաշխարհային փորձի ուսումնասիրմանը և միջազգային կրթական գորձընթացների առաջարրաձ դրույթների համակարգվաձ և միասնական ներդրմանը:*

*Գիրական հանդեսը նախասրելալաձ է մանկավարժների, հոգեբանների, քարձրագույն կրթության համակարգում աշխատողների և առասասրակ մանկավարժահոգեբանական գիտությունների զարգացմանը շահագրգիռ յուրաքանչյուրի համար:*

### *Председатель редакционного совета*

- Тигран Саркисян** *Председатель Евразийской экономической комиссии*  
**Главный редактор**  
**Наира Акопян** *Профессор Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор психологических наук, профессор*

### *Ответственный секретарь*

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

### *Редакционная коллегия*

- Рубен Мирзаханян** *ректор Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доктор исторических наук, профессор*  
**Гурген Хачатрян** *ректор Ванадзорского государственного педагогического института им. Ованнеса Туманяна, доктор филологических наук, профессор*  
**Рузанна Акопян** *ректор Гаварского государственного университета, доктор юридических наук, профессор*  
**Норайр Гукасян** *директор Национального института образования Министерства образования и науки РА*  
**Артуш Гукасян** *ректор Горисского государственного университета, доктор физико-математических наук, профессор*  
**Ваграм Аракелян** *ректор Армянского государственного института физической культуры, доктор педагогических наук, профессор*  
**Саак Минасян** *ректор Ширакского государственного университета*  
**Артем Саркисян** *член-корреспондент НАН РА, доктор филологических наук, профессор факультета культуры Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна*  
**Аэлига Долуханян** *член-корреспондент НАН РА, заведующая кафедрой армянской литературы и методики ее преподавания Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доктор филологических наук, профессор*  
**Србуи Геворкян** *проректор по научно-учебной работе Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доктор психологических наук, профессор*  
**Герберт Керих** *Профессор Гентского Университета, член международной социологической ассоциации, Бельгия*  
**Гайк Петросян** *доктор педагогических наук, профессор*  
**Ася Берберян** *заведующая кафедрой психологии Российско-Армянского (Славянского) университета, доктор психологических наук, профессор*  
**Жаклин Месжен** *Профессор Жан-Мулен Леонского университета, член международной социологической ассоциации, Франция*  
**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 Имедадзе** 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 (Чехия)
- Лилия Баласаян** доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Армянского государственного педагогического университета им. Хачатур Абовяна, кандидат педагогических наук, доцент
- Инна Саркисян** заведующая кафедрой русского языка Армянского государственного педагогического университета им. Хачатур Абовяна, доктор педагогических наук, профессор
- Тигран Микаелян** декан факультета иностранных языков Армянского государственного педагогического университета им. Хачатур Абовяна, кандидат филологических наук, доцент
- Ани Манукян** доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Армянского государственного педагогического университета им. Хачатур Абовяна, кандидат педагогических наук, доцент

*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 Board of the Eurasian Economic Commission*

### *Chief Editor*

*Naira Hakobyan* *Professor of Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University,  
Doctor of Psychological Sciences, Professor.*

### *Responsible Secretary*

*Kamo Vardanyan* *Director of Scientific Research Center at the Khachatur Abovian Armenian State  
Pedagogical University, Doctor of Psychological Sciences, Professor.*

### *Editorial Board*

*Ruben Mirzakhanyan* *Rector of the Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University,  
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, Professor.*

*Norayr 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 Pedagogy,  
Professor.*

*Sahak Minasyan* *Acting Rector of Shirak State Pedagogical Institute after M. Nalbandyan,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.*

*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  
Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University*

*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, Khachatur Abovian Armenian  
State Pedagogical University.*

*Srbuhi Gevorgyan* *Vice–rector of Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University,  
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.*

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

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

*Jacqueline Mesjen* *Jan Mullen 3 University Professor, Lion, France, International Psychological  
Association Member*

- 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. (The Chech Republic).
- Lilia Balasanyan* Associate Professor of the Chair of Foreign Language Teaching Methodology of Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University, PhD in Pedagogical Sciences.
- Inna Sargsyan* Head of the Chair of Russian Language of Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University, Doctor of Pedagogy Professor
- Tigran Mikaelyan* Dean of the Faculty of Foreign Languages, Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University, PhD in Philological Sciences, Associate Professor.
- Ani Manukyan* Associate Professor of the Chair of Foreign Language Teaching Methodology, Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University, 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 ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆԵՐ ԵՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՆԵԶՄԵՆԹ

### ԱՐՄԵՆ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

Բուհի ֆիզիկական դասարիսարակության համակարգի կարարելագործման գիտական հայեցակարգ . . . . . 15

### ՆԻՆԱ ՂԱՐԻՔՅԱՆ, ԳԱՎԻԹ ՂԱՐԻՔՅԱՆ

ՀՀ բուհերում տներենի՝ որպես օրար լեզվի դասավանդման առանձնահարկությունները . . . . . 20

### ԻՆՆԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

Բազմաակնությունների կրթության գաղափարի ընկալման որոշ մոդելներ . . . . . 25

### ՍՎԵՏԼԱՆԱ ԶԻՆՉԵՆԿՈ, ՏԱՄԱՐԱ ԿՈՏԻՈՒՆ

Մեծահասակների ուսուցման և զարգացման սոցիալ-հոգեբանական առանձնահարկությունները . . . . . 30

### ՄԱՐԻՅԱ ԼԱՎՐԵՆՈՎԱ

Կրթարար դասարանների սովորողների ուկրաինական գրական լեզվի ուսուցման հոգեբանական հիմնախնդիրները բարբառային միջավայրի սրբաններում . . . . . 38

## ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

### ԼՈՒՍՅԱ ՏԵՐ-ՍԱՐԳՍՅԱՆ

Տարեսագրար ուսանողների բանավոր խոսքի ուսուցման մեթոդական համակարգի փորձարարական հետազոտություն . . . . . 44

### ՀԱԿՈՒ ԿԻՐԱԿՈՋՅԱՆ

Ուսուցչի մեթոդական կոնսպեկտների կազմակերպման ձևավորման ուղիները և մեթոդները Մեծ Բրիտանիայում . . . . . 49

## ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԵՎ ԿԻՐԱՌԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

### ԼԵՆՆԻԴ ԳՈՐՅՄԱՆ, ՌՈՒԲԵՆ ՆԱՂԴՅԱՆ

Ժամանակի սիմետրիան և սիմետրիան ու դրանց նշանակությունը հոգեբանական հայտում . . . . . 56

### ՎԼԱԴԻՄԻՐ ՄԱԶԻԼՈՎ

Հոգեբանական գիտության հաղորդակցական մեթոդաբանությունը. ինտերակոմունիկացիոն միջոցներ որոնելիս . . . . . 70

### ՆԱԻՐԱ ՀԱԿՈՒՅԱՆ, ԺՈՋԵՖԻՆԱ ԵՍԱՅԱՆ

Սոցիալական կարծրապիպերի ձևավորման սոցիալ-հոգեբանական մեխանիզմներն ու առանձնահարկությունները . . . . . 83

### ԿԱՄՈ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ

Պարերազմական գործողությունների և մարտական հերթապահության ընթացքում գինձառայողների հոգեբանական պրակտիկայի և նրանց հերթապահության առանձնահարկությունները . . . . . 89

### ԱՐՄԱՆ ԲԵԳՈՅԱՆ

Միջանձնային հարաբերությունների հոգեբանական մոդելները . . . . . 101

### ՆՈՒՆԵ ՄԿՐՏՉՅԱՆ

Սպորտային շարժառիթների դերը մարզիկի անձի կազմման վաղ փուլերում . . . . . 124

**ԳՈՌ ԵՍԱՅԱՆ**

Ընկալման հոգեբանությունում պարադիգմալ փոփոխությունների էվոլյուցիան և դրանց սահմանափակումները . . . . . 129

**ԼԵԶՎԻ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ**

**ԱՇՈՏ ԳԱԼՍՏՅԱՆ**

Գոյականի կիրառության առանձնահատկությունները արևելահայ գեղարվեստական վավերագրության լեզվում . . . . . 137

**ԽԱԶԻԿ ՅՈՒԶԲԱՇՅԱՆ**

«Գոխ» հայկական ազգային ընթանաբարի մրցակցային գործունեության գնահատականը և առանձնահատկությունները (Զավախքի փարաօւշաչջանի օրինակով) . . . . . 144

**ԻՐԻՆԱ ՄԵԼՔՈՆՅԱՆ**

Անորոշ առման քերականական կարգի դրսևորման առանձնահատկությունները արևելահայերենում . . . . . 155

**ԳԻՏԱԿԱՆ ՄՏՈՐՈՒՄՆԵՐ**

**ՄԱՆՈՒԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ, ՇՈՒՇԱՆԻԿ ՍԱՀԱԿՅԱՆ**

Կիբեթարածքը և նրա հասկացական բաղադրիչները . . . . . 162

**ՏԻԳՐԱՆ ՔՈՉԱՐՅԱՆ, ԱՐՄԵՆ ԱՂԱԲԱԲՅԱՆ**

Ռազմական-ռազմավարական երկկողմ գործակցությունը Հայաստանի Հանրապետության և Ռուսաստանի Դաշնության միջև . . . . . 169

**ԱՍՏՂԻԿ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ**

Հանրային կապերը (PR) հայաստանյան պետական կառավարման և բանկային համակարգում . . . . . 177

**ՌԱԶԱԲԱԼԻ ԱԼԼԱՀԻՅԱՐԱՀՄԱԴԻ**

Սոցիոլոգիական փարբեր մոտեցումներ սոցիալական վարահության հարցին . . . . . 189

**ԶԱՎԱՀԻՐ ԹՈՐՈՍՅԱՆ**

Հայաստանի փարածքների խնդիրը 1918-1920թթ. . . . . 193

**ՈՍԿԵ ԷԶԵՐ**

Ալֆրեդ Ադլերի անհատականության փեսությունը և անձի փեսակները . . . . . 200

**ԳԻՏԱԿԱՆ ՕՐԱՑՈՒՅՑ . . . . . 205**

# СОДЕРЖАНИЕ

## ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ

<b>АРМЕН ГРИГОРЯН</b> <i>Научная концепция совершенствования организации системы физического воспитания в вузе . . . . .</i>	<i>15</i>
<b>НИНА ГАРИБЯН, ДАВИД ГАРИБЯН</b> <i>О специфике преподавания РКП в вузах Армении . . . . .</i>	<i>20</i>
<b>ИННА САРКИСЯН</b> <i>О некоторых подходах к пониманию идеи поликультурного образования. . . . .</i>	<i>25</i>
<b>СВЕТЛАНА ЗИНЧЕНКО, ТАМАРА КОТЫРЛО</b> <i>Социально-психологические особенности развития и обучения взрослых. . . . .</i>	<i>30</i>
<b>МАРИЯ ЛАВРЕНОВА</b> <i>Психолингводидактические проблемы обучения украинской литературной речи учащихся младших классов в условиях диалектной среды . . . . .</i>	<i>38</i>

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ

<b>ЛЮСЯ ТЕР-САРГСЯН</b> <i>Экспериментальное исследование методики обучения английской устной речи студентов-экономистов. . . . .</i>	<i>44</i>
<b>АКОП КИРАКОЗЯН</b> <i>Пути и методы формирования методической компетенции учителя в Великобритании . . . . .</i>	<i>49</i>

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<b>ЛЕОНИД ДОРФМАН, РУБЕН НАГДЯН</b> <i>Асимметрия и симметрия времени и их значение в психотерапии. . . . .</i>	<i>56</i>
<b>ВЛАДИМИР МАЗИЛОВ</b> <i>Коммуникативная методология психологической науки: в поисках средств интеграции . . . . .</i>	<i>70</i>
<b>НАИРА АКОПЯН, ЖОЗЕФИНА ЕСАЯН</b> <i>Социально-психологические механизмы и особенности формирования социальных стереотипов . . . . .</i>	<i>83</i>
<b>КАМО ВАРДАНЯН</b> <i>Особенности психологических травм и их последствий военнослужащих, полученных в процессе военных действий и боевого дежурства . . . . .</i>	<i>89</i>
<b>АРМАН БЕГОЯН</b> <i>Психосемантический подход к межличностным отношениям . . . . .</i>	<i>101</i>
<b>НУНЕ МКРТЧЯН</b> <i>Роль спортивной мотивации на ранних этапах становления личности спортсмена . . . . .</i>	<i>124</i>
<b>ГОР ЕСАЯН</b> <i>Эволюция парадигмальных изменений в психологии восприятия и их ограничения . . . . .</i>	<i>129</i>

## **ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ**

### **АШОТ ГАЛСТЯН**

*Особенности использования существительного в восточно-армянском художественном документальном языке. . . . .* 137

### **ХАЧИК ЮЗБАШЯН**

*Особенности и оценка соревновательной деятельности армянской национальной борьбы «кох» (на примере Джавахского региона) . . . . .* 144

### **ИРИНА МЕЛКОНЯН**

*Особенности проявления грамматических категорий неопределенности в восточноармянском языке. . . . .* 155

## **РАЗМЫШЛЕНИЯ УЧЕНОГО**

### **МАНУК АРУТЮНЯН, ШУШАНИК СААКЯН**

*Киберпространство и его понятийные составляющие . . . . .* 162

### **ТИГРАН КОЧАРЯН, АРМЕН АГАБАБЯН**

*Военно-стратегическое двустороннее сотрудничество между Республикой Арменией и Российской Федерацией. . . . .* 169

### **АСТГИК АВETИСЯН**

*Связи с общественностью в армянской государственной и банковской системе . . . . .* 177

### **РАДЖАБАЛИ АЛЛАХЯРАХМАДИ**

*Различные социологические подходы к вопросу социального доверия. . . . .* 189

### **ДЖАВАИР ТОРОСЯН**

*Вопрос армянских территорий 1918–1920 гг. . . . .* 193

## **ЗОЛОТЫЕ СТРАНИЦЫ**

*Теория индивидуальности Альфреда Адлера и типы личности. . . . .* 200

## **НАУЧНЫЙ КАЛЕНДАРЬ . . . . .** 205

# CONTENTS

## ECONOMIC DEVELOPMENTS AND EDUCATION MANAGEMENT

<b>ARMEN GRIGORYAN</b>	
<i>Scientific Concept Of Physical Education Improvement In Higher Educational Institutions . . . . .</i>	<i>15</i>
<b>NINA GHARIBYAN, DAVID GHARIBYAN</b>	
<i>Peculiarities Of Teaching Russian As A Foreign Language In The Universities Of Armenia . . . . .</i>	<i>20</i>
<b>INNA SARGSYAN</b>	
<i>Some Approaches To Understand The Idea Of Multicultural Education . . . . .</i>	<i>25</i>
<b>SVETLANA ZINCHENKO, TAMARA KOTIRLO</b>	
<i>Socio-Psychological Characteristics Of Adult Development And Learning. . . . .</i>	<i>30</i>
<b>MARIA LAVRENOVA</b>	
<i>Psycho-Linguodidactic Problems Of Teaching Literary Ukrainian To Primary Grade Students In Terms Of Dialectal Environment. . . . .</i>	<i>38</i>

## METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<b>LUSYA TER-SARGSYAN</b>	
<i>Experimental Study Of The Methodology Of Teaching Speaking Skills To The Students Majoring In Economics . . . . .</i>	<i>44</i>
<b>HAKOB KIRAKOZYAN</b>	
<i>Ways And Methods Of Forming The Teacher's Methodological Competence In The UK . . . . .</i>	<i>49</i>

## DEVELOPMENTAL AND APPLIED PSYCHOLOGY

<b>LEONID DORFMAN, RUBEN NAGHDYAN</b>	
<i>Asimmetry And Symmetry Of Time And Their Value In Psychoteraphy . . . . .</i>	<i>56</i>
<b>VLADIMIR MAZILOV</b>	
<i>Communicative Methodology Of Psychology: In The Search Of Integration Means . . . . .</i>	<i>70</i>
<b>NAIRA HAKOBYAN, JOZEFINA YESAYAN</b>	
<i>Socio-Psychological Mechanisms And Characteristics Of Formation Of Social Stereotypes . . . . .</i>	<i>83</i>
<b>KAMO VARDANYAN</b>	
<i>Peculiarities Of Soldiers' Psychological Traumas And Their Side-Effects During Wartime And Combat Duty. . . . .</i>	<i>89</i>
<b>ARMAN BEGOYAN</b>	
<i>Psycho-Semantic Approaches To Interpersonal Relationships . . . . .</i>	<i>101</i>
<b>NUNE MKRTCHYAN</b>	
<i>The Role Of Sports Motivation At The Early Stages Of Personality Formation Of The Athlete . . . . .</i>	<i>124</i>
<b>GOR YESAYAN</b>	
<i>Evolution And Limitations Of Paradigmal Changes In Perception Psychology . . . . .</i>	<i>129</i>

## **THEORY AND HISTORY OF LANGUAGE AND CULTURE**

### **ASHOT GALSTYAN**

*Peculiarities Of The Noun Usage In The Eastern Armenian Artistic Documentary Literature . . . . .* 137

### **KHACHIK YUZHASYAN**

*Peculiarities And Evaluation Of The Armenian National Wrestling Contest Activity “Kokh”  
(On The Example Of Javakhk Region) . . . . .* 144

### **IRINA MELKONYAN**

*Peculiarities Of The Manifestation Of Indefinite Article Of Grammatical Category  
In Eastern Armenian . . . . .* 155

## **SCIENTISTS’ CONCERNS**

### **MANUK HARUTYUNYAN, SHUSHANIK SAHAKYAN**

*Cyberspace And Its Conceptual Components . . . . .* 162

### **TIGRAN KOCHARYAN, ARMEN AGHABABYAN**

*Military-Strategic Bilateral Cooperation Between The Republic Of Armenia And  
The Russian Federation . . . . .* 169

### **ASTGHIK AVETISYAN**

*Public Relations In Armenian State Administration And Banking System . . . . .* 177

### **RAJABALI ALLAHYARAHMADI**

*Various Sociological Approaches To The Issue Of Social Trust . . . . .* 189

### **JAVAHIR TOROSYAN**

*The Issue Of Armenian Territories In 1918-1920 . . . . .* 193

## **GOLDEN PAGES**

*Alfred Adler’s Personality Theory and Personality Types . . . . .* 200

**SCIENTIFIC CALENDAR . . . . .** 205

# ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆԵՐ ԵՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՆԵՋՄԵՆՏ

## ԱՐՄԵՆ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

*Ռուս-Հայկական (Մլայրոնական) համալսարանի ֆիզիկական դասարխարակության և առողջ սպորտակերպի ամբիոնի վարիչ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ*

### ԲՈՒՎԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԿԱՏԱՐԵԼԱԳՈՐԾՄԱՆ ԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳ

Ֆիզիկական դաստիարակության կառավարման գիտական մոտեցումների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ այդ գործընթացի կառավարման համակարգային ցանցի կառուցումը ենթադրում է մի կողմից կառավարման նոր մոտեցումների, նորարարական լուծումների հաշվառում և դրանց համադրում բուհի ուսումնական գործընթացի համալիր տրանսպարանտության հետ: Հետազոտության նպատակը նախատեսում էր ուսումնասիրել բուհում ֆիզիկական դաստիարակության համակարգի կազմակերպման արդի առանձնահատկությունները, հիմնավորել և մշակել այդ գործընթացի կազմակերպման գիտական հայեցակարգ: Աշխատանքում ամփոփված է բուհական ֆիզիկական դաստիարակության կառավարման գործընթացի համակարգային կազմակերպման նորարարական մոտեցում:

**Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ.** հայեցակարգ, ֆիզիկական դաստիարակություն, բուհ, ֆունկցիոնալ, մոդել, կազմակերպում, կառավարում, համակարգ:

Հետազոտվող հիմնախնդրի կարևորությունն ու այժմեականությունը որոշվում է բարձրագույն կրթության համակարգի բարեփոխումներով, բուհերի կառավարչական գործընթացների հումանիզմ, ժողովրդայնացումն ու ինքնուրույնությունն ընդլայնելու քաղաքա-

կանությանը, ինչպես նաև ՀՀ կրթական համակարգին, մասնավորապես բարձրագույն կրթությանը բնորոշ նորարարական տեխնոլոգիաների ներմուծմամբ: Մույն հետազոտության նպատակը նախատեսում էր ուսումնասիրել բուհում ֆիզիկական դաստիարակության համակարգի կազմակերպման արդի առանձնահատկությունները, հիմնավորել և մշակել այդ գործընթացի կազմակերպման գիտական հայեցակարգ:

Միաժամանակ, պետք է ձիշտ մոտեցում ցուցաբերել բուհերի ինքնուրույնության և ինքնավարության հարցերին, պահպանել միջազգային միտումների հետ ամբողջացման հիմնախնդիրը, համագործակցել ՀՀ բուհերի, խնդրին քաջատեղյակ և շահագրգիռ հասարակական կազմակերպությունների ու ֆեդերացիաների հետ, կարևորել կամավորական շարժումը սպորտում և ֆիզիկական ակտիվությունում, ապահովել ազգային ակունքների վերածնունդը, չանտեսել արժեքային կողմնորոշումների և ավանդույթների փոխակերպումները (սպառողական հասարակություն), որոնք պայմանավորված են կոնկրետ բուհի մատուցած ծառայությունների մատչելիությամբ:

ՀՀ-ում գործող բուհերի ցանկը կարելի է տարանջատել երկու խմբի՝ Երևանում և մայրաքաղաքից դուրս գտնվող քաղաքներում գրանցված համալսա-

բաններ և ինստիտուտներ: Վերոհիշյալ բուհերի պաշտոնական կայքերում նավարկելիս (փնտրելիս) բացահայտեցինք յուրօրինակ պատկեր: Ֆիզիկական կուլտուրայի հայկական պետական ինստիտուտի (ՖԿԿԳԻ) մասնագիտացված ուսումնական հաստատությունից հետո կարելի է նշել Հայաստանի ազգային ազգարային համալսարան (ՀԱԱՀ) կայքի գլխավոր էջը, որտեղ առկա էր սպորտ և մշակույթ բաժինը: Վերջինս ընդգրկում էր հետևյալ երեք ենթաբաժինները՝ շախմատի թանգարան, ինքնագործ խումբ և սպորտի բաժին: Օրինակ՝ դիտարկված երրորդ՝ «սպորտի բաժին» խորագրով ենթաբաժնում և ՀԱԱՀ պարենամթերքի տեխնոլոգիաների ֆակուլտետում գործող ֆիզիկական կուլտուրայի ամբիոնի կայքէջում հիմնականում ներկայացված են համալսարանի և մասնավորապես հիշյալ ամբիոնի սպորտային միջոցառումների և մարզական խմբակների ու ավանդույթների կայացման պատմությունը, իսկ վալեոլոգիայի մասին որևէ տեղեկատվություն առկա չէ [4, էջ 892]:

Հանրապետությունում ուսանողական սպորտի լայն տարածման, մեծ թվով ուսանողների ներգրավման, առողջ սպրելակերպի իրագեկման, մրցումների արդյունավետ կազմակերպման ուղղությամբ տարվում են որոշակի աշխատանքներ (ուսումնամարզական միջոցառումներ): Ինչպես Հանրապետական ուսանողական ֆեդերացիան, այնպես էլ առանձին բուհեր յուրաքանչյուր տարվա համար մշակում են մարզական միջոցառումների օրացուցային ծրագրեր: Ելնելով համաշխարհային ուսանողական օլիմպիադաների ծրագրերից և դրանցում ներառված մարզաձևերից՝ հանրապետական ուսանողական ֆեդերացիան կազմակերպում և անց է կացնում հանրապետական ուսանողական խաղեր, որտեղ ընդգրկված են ութ մարզաձևեր:

Վերլուծությունը ի հայտ է բերել նաև սպորտի բնագավառում կամավորներին ներգրավելու հայեցակարգի

վերաբերյալ հետազոտություններ: Կամավորների հոժարակամ գործունեությունն ունի մասնագիտական ակտիվություն ծավալելու բոլոր նախանշանները, հետևաբար, կամավորների պատրաստությունը անհրաժեշտ է իրականացնել մասնագիտական պատրաստության գիտականորեն հիմնավորված բանաձևերին համապատասխան [7, էջ 57]:

Բազմաթիվ երկրներում կամավորները ակտիվորեն մասնակցում են սպորտային մրցումների և միջոցառումների կազմակերպմանն ու անցկացմանը՝ դրանով իսկ կատարելով հասարակապետներն նշանակալից գործունեություն: Սպորտային մրցումներում իրականացվող կամավորական գործունեությանը մասնագիտացված ֆիզիկական դաստիարակության օգնությամբ ուսանողներին նախապատրաստելու հնարավորությունն ունի գործնական նշանակություն և իր մեջ բովանդակում է գիտական նորարարության տարրեր [8, էջ 132]:

Այս փաստերը վկայում են այն բանի մասին, որ ուսանողների կամավորական գործառույթը կարելի է օգտագործել նաև ֆիզիկական դաստիարակության կառավարման տարրերը կատարելագործելու համար, քանի որ նրանք, համագործակցելով ֆեդերացիայի, և մասնավորաբար՝ ուսանողական սպորտի ֆեդերացիայի հետ, կարող են նպաստել երիտասարդ ուսանողների ակտիվության բարձրացմանն ընդհանրապես:

Ուսանողների առողջության և առողջ կենսակերպի ձևավորման մոդելները մշակելուց առաջ ուսումնասիրվել է «Բարձրագույն կրթության մասին» ՀՀ օրենքը, ՀՀ Բոլոնյան հռչակագրին միանալու հիմնական դրույթները, ինչպես նաև ուսումնասիրվող խնդրին վերաբերող «Ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի մասին» ՀՀ օրենքը, «Մանկապատանական սպորտի մասին» ՀՀ օրենքը և ՀՀ նախագահի և ՀՀ կառավարության որոշումներն ու կարգադրագրերը:

Է. Գ. Բուլիչը առաջարկում է առողջության մոդել, որում ֆիզիկական և շարժողական պատրաստվածությունը, ինչպես և ինտելեկտի, հոգեկանի զարգացման մակարդակը կազմում են առողջության երկու կարևոր բաղադրամասեր [5]: Վերջին տարիներին լայնորեն տարածում ստացած ֆիզիկական վարժություններով լրացուցիչ պարապմունքների ձևերը, որոնք ժողովրդականություն են վայելում ուսանող երիտասարդների շրջանում, մարզաառողջարարական վճարովի ծառայություններն են[4]:

Կարելի է եզրակացնել, որ կառավարման մեջ հարկավոր է կիրառել լոգիստիկական և համակարգային մոտեցման որոշ տարրեր: Տ. Վ. Ալեխինսկայան առաջարկում է լոգիստիկա հասկացության մի քանի տասնյակ բնորոշումներ ինչպես տնտեսական գործունեության, այնպես էլ գիտական կառավարման այլ ճյուղերի համար [3, էջ 34–36]: Լոգիստիկայի առավել լայն մեկնաբանության ներքո հեղինակը հասկանում է տնտեսական համակարգերում գոյություն ունեցող բոլոր տեսակի հոսանքների (նյութական, մարդկային, էներգետիկ, ֆինանսական և այլն) կառավարումը: Ցանկացած օբյեկտի կառավարումը ենթադրում է նախ՝ որոշման ընդունում, ապա՝ դրա իրականացում: Մեր խնդիրներին համապատասխանող ու առավել գրավիչն այն է, որ լոգիստիկական մոտեցումը թույլ է տալիս ծրագրել, վերահսկել և կառավարել գործընթացները, ինչը որոշ չափով վերաբերում է նաև սպորտի և ֆիզիկական դաստիարակության կառավարման գործընթացին, իսկ տվյալ դեպքում՝ դրա իրականացմանը կրթական միջավայրում:

Վերլուծելով կառավարման և դրա տնտեսական տարրերի հիմնախնդիրներին նվիրված բազմաթիվ, այդ թվում՝ նաև հայրենական տնտեսագետների աշխատանքները [1, 2]՝ մենք հանգեցինք այն եզրահանգմանը, որ լոգիստիկական խնդիրների լուծման և ռացիոնալ

մենեջմենթի ներդրման անհրաժեշտություն առաջանում է գրեթե միշտ, իսկ ռուս մասնագետների կողմից դիտարկվել է բիզնես-գործընթացները նկարագրելիս կիրառվող ավելի բարդ գործիք, որը կոչվում է հորիզոնական նկարագրություն: Ըստ Ս. և Վ. Կովալենների՝ կառավարման գործընթացի կառուցման, կազմակերպական նախագծման, գործառնական և ռազմավարական մեթոդների ներդրման հետազոտությունները նախատեսում են լոգիստիկայի տարրերի օգտագործում [6, էջ 26]:

Կառավարման գործընթացի իրականացման բաղադրիչների ցանցում ներդրված մոտեցումը և լոգիստիկական կապերի տրամաբանությունը հանդիսանում է ուսանողի ֆիզիկական դաստիարակության համակարգի կառավարման մեր կողմից առաջարկվող մոդելի մշակման հիմքերից մեկը: Այսպիսով՝ փոխարինելով որոշ բաղադրիչների անվանումները և կապերի ուղղությունները՝ կառուցվեց համակարգային մոդել, որում միավորվեցին գործընթացների ծառի և ցանցի հատկանիշներն ու կապերը:

Ֆիզիկական դաստիարակության կառավարման լոգիստիկական արդյունավետ կապերի վրա հիմնված մշակված համալիր բազմագործառնական մոդելը ներառում է արտաքին և ներքին ներդաշնակ բազմագործառնական կապեր: Ներկայացված հիերարխիկ համակարգի կենտրոնում գտնվում է ուսանողի անձն իր ֆիզիկական և հոգեբանական առանձնահատկություններով, որոնց համապատասխանությամբ էլ հենց կառուցվում ու իրականացվում է ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացը: Լոգիստիկական ցանցի յուրաքանչյուր բաղադրիչի գուրծառայողի արդյունավետությունը կապված է մոդելում նշված կոնկրետ բաղադրիչի հետ: Օրինակ՝ համալսարանի գործառայողներից մեկը՝ ուսանողի ֆիզիկական և հոգեբանական ներդաշնակ զարգացման

ապահովումն է, որն անմիջական կապ ունի բուհի ֆիզիկական դաստիարակության հետ, իսկ վերջինս, իր հերթին, կապված է ֆիզիկական դաստիարակության նպատակահարմար ձևերի հետ, որոնց ներդրման համար անմիջական պատասխանատվություն է կրում տվյալ համալսարանի ֆիզիկական դաստիարակության ամբիոնը:

Այսպիսով՝ ֆիզիկական դաստիարակության կառավարման լոգիստիկական արդյունավետ կապերի վրա հիմնված համալիր բազմագործառական մոդելն իր մեջ բովանդակեց և շեշտադրեց սերունդների (մանկապարտեզի սան, աշակերտ, ուսանող), ազգային և մշակութային ավանդույթների (մշակութային տարրերի ընդգրկմամբ ազգային շարժախաղեր), ընտանիքի, մակրոմիջավայրի հաստատությունների (գերատեսչություններ, ինստիտուտներ և համալսարաններ), միկրոմիջավայրի ենթակառուցվածքների ու ենթաբաժինների (մասնագիտացված ֆակուլտետներ և ամբիոններ), ֆիզիկական զբաղվածության պարտադիր և կամավոր ձևերի, տեսական և գործնական դասընթացների միջև դրսևորվող արտաքին և ներքին համաչափ կապեր: Հիշյալ բոլոր կապերի առանձնահատկությունները ու բովանդակությունը դիտարկվել ու

վերլուծվել են կատարված տեսական և փորձարարական հետազոտության համապատասխան գլուխներում:

Հիմնավորվեց այն ենթադրությունը, որ ֆիզիկական կուլտուրայի և մարզական ակտիվության արժեքների նկատմամբ դրական վերաբերմունքի ձևավորումը և այդ գործընթացում ներգրավվածության աստիճանը պայմանավորված է կառավարման ուղղորդված բազմագործառական համակարգով, որը հիմնված է ներքին և արտաքին համաչափ կապերի (լոգիստիկական) վրա և գործում է բուհի ինքնավարության համատեքստում: Այդ առումով արդյունավետ կառավարումը ենթադրում է վերաբերմունքի և ժամանակի արժեքների, գիտելիքների և պայմանների արժեքների, ազգային ավանդույթների և դրվածքի հետ կապված արժեքների համալիր դիտարկումը:

Ժամանակակից բուհի ֆիզկուլտուրային կրթության և դաստիարակության կառավարման գործընթացի գիտամանկավարժական հիմնավորումը հանդիսանում է նորագույն կերտվածքի մասնագետների պատրաստությանը օժանդակող, տարբեր բնագավառներում մասնագիտական գործունեությանը պատրաստ ուսանողի անձի ֆիզիկական կուլտուրայի ձևավորումը:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ս. Լ. Ղանթարջյան, Մասնագիտության արդիական հիմնախնդիրները (Ինովացիոն կառավարում): Ոսում. ձեռնարկ, Եր.: ԵՊՀ հրատ., 2014, 152 էջ:
2. Յու. Մ. Սուվարյան, Մենեջմենթ, Եր.: Տստեսագետ, 2009. 607 էջ:
3. Алесинская Т.В. Основы логистики. Общие вопросы логистического управления. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. - 121с.
4. Григорян А.Л. Сравнение научных подходов к управлению процессом физического воспитания в вузе. Материалы VIII международной научно-практической конференции: «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы», Москва, РУДН, 2015. С. 888-892
5. Капитанов С. Н., Кабачкова А. В. Уровень физического развития и общей физической подготовленности студентов-первокурсников/Физическая культура, здравоохранение и образование/<https://refdb.ru/look/2313026-pall.html>
6. Ковалев С. М., Ковалев В. М. Описание бизнес-процессов к вершинам мастерства // Журнал «Консультант директора», № 10, 2004, с.25-26
7. Кружков Д. А., Коренева М. В. Концепция привлечения волонтеров для обслуживания Олимпийских и Паралимпийских игр по направлению «Сервис» // Физическая культура, спорт - наука и практика, 2012, № 2, с. 56-59.

8. Осипов А. Ю., Белов А. В., Кадомцева Е. М., Раковецкий А. И. Подготовка студентов к волонтерской деятельности на спортивных мероприятиях с помощью специализированного физического воспитания // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, № 1 (31), 2015, с. 131-134.

## НАУЧНАЯ КОНЦЕПЦИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

**АРМЕН ГРИГОРЯН**

*зав. кафедрой физического воспитания и здорового образа жизни Российско-Армянского  
(Славянского) университета, кандидат педагогических наук, доцент*

Сопоставление различных научных концепций по организации процесса физического воспитания студентов предполагает внедрение современных подходов и методов решения управленческих задач. Цель работы заключалась в исследовании современных особенностей совершенствования процесса физического воспитания в вузе и разработке научной концепции его организации. Проведен анализ оригинального подхода к системной организации процесса управления физическим воспитанием в вузе.

## SCIENTIFIC CONCEPT OF PHYSICAL EDUCATION IMPROVEMENT IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**ARMEN GRIGORYAN**

*Head of the Department of Physical Education and Healthy Lifestyle  
Russian-Armenian (Slavonic) University, Ph.D., Associate Professor*

Comparison of the various scientific concepts of the process organization of students physical education involves the introduction of modern approaches and methods for solving management problems. The aim of the work was to study modern features of improving the process of physical education in universities and developing a scientific concept of its organization. An analysis of the original experience of the systemic organization of the process of managing physical education in the higher educational institutions is carried out.

**НИНА ГАРИБЯН**

*Доцент кафедры русского и славянского языкознания ЕГУЯСН им В. Я. Брюсова,  
кандидат филологических наук*

**ДАВИД ГАРИБЯН**

*ассистент кафедры русского языка АГПУ им. Хачатура Абовяна,  
кандидат филологических наук*

## **О СПЕЦИФИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ВУЗАХ АРМЕНИИ**

В статье анализируется специфика преподавания РКИ в вузах Армении. Особое внимание уделяется культурологическому компоненту организации учебного процесса.

**Ключевые слова:** РКИ, уровень владения языком, текст, студенты-иностранцы.

Преподавание РКИ в вузах Армении предполагает два направления: преподавание иностранцам и преподавание студентам-выпускникам армянских школ. Согласно «Общеввропейским компетенциям», существует несколько уровней владения иностранным языком. Начальный уровень – это «уровень выживания», который предполагает понимание студентом отдельных слов и простых фраз в медленно и четко звучащей речи, умение использовать в речи простые фразы и предложения. Далее следуют «предпороговый», «пороговый», «пороговый продвинутый» уровни, с каждым из которых умения студента возрастают. Далее следуют уровни, предполагающие свободное владение языком: «уровень профессионального владения» и «уровень владения в совершенстве». Когда мы имеем дело с армянской аудиторией, то предполагается, что у нее имеются определенные базовые знания, т.е. «предпороговый» либо «пороговый» уровень большинством студентов достигнут уже к началу обучения в вузе. Даже самый слабый студент-армянин владеет теми навыками, которые предусмотрены предпороговым уровнем:

его умения сводятся к некоему тривиальному положению «понимаю и могу использовать фразы и словосочетания, необходимые для повседневного общения».

Со студентами-иностранцами дело обстоит сложнее, здесь мы не вправе рассчитывать на владение русским языком даже на примитивном коммуникационном уровне (т.е. они могут находиться даже вне «уровня выживания»). Поэтому необходимо четко определить изначальный уровень знания студентом-иностранцем русского языка, после чего следить за последовательным освоением каждого последующего уровня, осуществляя на всех этапах строгий контроль за приобретением умений и навыков, соответствующих каждому уровню.

Необходимо, однако, оговорить тот факт, что в последнее время все чаще встречаются студенты-выпускники армянских школ, чей уровень владения русским языком мало чем отличается от уровня владения языком студентов-иностранцев. И в этих случаях, по-видимому, должна применяться та же методика, что и со студентами-иностранцами.

При отборе текстов для занятий нужно руководствоваться уровнем продвинутости аудитории. Так, объем текстов для занятий со студентами-иностранцами или со слабыми студентами-армянами должен быть небольшим. Что же касается содержательной стороны, то тексты должны содержать в себе информацию о России и о русских. Это должны быть

тексты страноведческого характера, поскольку приобщение к информации о России и ее культуре позволяет носителям другого языка и другой культуры лучше понять феномен русской личности. В аудитории с более высоким уровнем владения языком, помимо текстов страноведческого характера, необходимо обращаться к художественным текстам, превращая, таким образом, русский язык в средство приобщения студентов к русской культуре. Усвоение культурологического содержания с активизацией языковых средств на этом материале, соизучение языка и культуры повышает уровень общего владения языком и мотивацию.

Важную роль при этом играет система предтекстовых и послетекстовых заданий. В систему предтекстовых упражнений входит работа со словарем, сведения об авторе и времени написания произведения, могут быть и короткие тексты, создающие фон для восприятия художественного текста. Послетекстовые задания предполагают нахождение синонимов/антонимов, подбор определений, составление словосочетаний, на более продвинутом уровне – предложений и т.п.; отдельные уроки должны быть посвящены обсуждениям и дискуссиям.

Обучение иностранному языку в современных условиях проходит в условиях межкультурной коммуникации. В связи с такой концепцией обучения в настоящее время наблюдается отход от абсолютизации коммуникативного подхода и чисто коммуникативной компетенции в качестве цели обучения и говорится только о коммуникативной ориентации учебного процесса. В качестве цели обучения выдвигается межкультурная компетенция. Результатом обучения иностранному языку должна быть не только и не столько коммуникативная компетенция, сколько межкультурная компетенция, а сам процесс обучения

иностранному языку должен превратиться в межкультурное обучение, в «обучение пониманию чужого», направленное на преодоление неприятия и воспитание толерантности в отношении представителей других культур.

Таким образом, преподавание иностранного языка обязательно предполагает диалог культур: обмен тем культурным базисом, который привносят, с одной стороны, изучающие язык, а с другой — сам изучаемый язык. Диалог культур, таким образом, представляет собой взаимодействие двух индивидуальностей, двух менталитетов. В результате такого взаимодействия создается некая третья культура. Человек, являющийся носителем какой-либо одной культуры, восприняв в какой-то степени другую культуру, уже не может оставаться на той же ступени культурного развития. Он становится носителем своей собственной, третьей культуры, так как необходимо учитывать, что в процессе межкультурной коммуникации человек выступает не как некая природно и социально воспроизводимая сущность, а как существо творческое.

Когда мы говорим о преподавании в Армении русского как иностранного, ситуация меняется. Тут мы уже имеем дело не с диалогом культур, а с полилогом, когда в равной степени соотносятся друг с другом и сотрудничают три этнокультурных базиса: студент, изучающий язык, сам изучаемый язык, а также, в силу того, что изучать русский можно во многих странах мира, — та языковая среда, сквозь призму которой преподаватель, в рассматриваемом случае армянин, проводит обучение. Согласитесь, что невозможно обучать русскому языку в Армении в отрыве от армянской культуры, тем более что сам преподаватель является продуктом последней. Преподаватель русского языка в Армении — это уже носитель той третьей культуры, о

которой шла речь выше. Соответственно своему менталитету он будет обучать русскому языку сквозь призму армянской культуры. Здесь мы уже имеем дело с взаимодействием русской и армянской культур, которые, в свою очередь, взаимодействуют с культурой другого народа. Полилог культур, таким образом, выглядит следующим образом: русская культура — армянская культура — культура студента, изучающего язык. В этом случае толерантное отношение должно проявляться не только ко всему русскому, но и ко всему армянскому. И, как следствие, изучая один иностранный язык, человек проникает сразу в два культурных пространства. В результате подобного межкультурного взаимодействия мы имеем дело с так называемой «четвертой» культурой, носителем которой и станет студент, изучивший русский язык в Армении.

Таким образом, обучение языку сегодня понимается не как механическое усвоение обучающимися определенного словарного запаса, системы флексий и аффиксов и т.д. Обучение языку сегодня — это в какой-то степени проникновение в культурный мир данного народа. Залогом такого проникновения является толерантность.

Русский язык, как известно, является одним из самых распространенных языков в мире в целом и на постсоветском пространстве в частности, а любой изучаемый язык, особенно международный, уже является неким залогом для формирования межкультурной и межэтнической толерантности. Это, в первую очередь, обусловлено тем, что язык той или иной нации, рассматриваемый как в синхронии, так и в диахронии, является носителем и проводником определенных этнокультурных особенностей данного народа. Ввиду всего вышесказанного становится очевидно, что изучение того или иного языка предполагает если не

сочувственное, то, по крайней мере, понимающее отношение к тому, что стоит за данным языком: это и основные исторические вехи развития данного этноса, это и знание тех или иных национальных ценностей данного народа и, образно говоря, изучающий язык ставит свою подпись под неозвученным и нигде не зафиксированным, но тем не менее существующим договором о межкультурной толерантности. При этом толерантность нужно понимать не только и даже не столько как вынужденную терпимость, но прежде всего как признание другого мировоззрения как равноправного, признание другой культуры в качестве необходимого условия обогащения своего собственного существования в современном мире.

Однако, говоря о толерантности, не нужно забывать: она не является естественным, изначально присущим человеку качеством. Наоборот, человеку более свойственно настороженное отношение ко всему чужому: инстинкт самосохранения вызывает в нем боязнь за себя и, соответственно, страх перед чужим, так называемое *неприятие* [2: 54]. Таким образом, все усилия должны быть направлены именно на преодоление этой, в той или иной степени присущего каждому индивидууму неприятия языка.

Без толерантного отношения, без желания понять и принять чужую культуру, невозможно, на наш взгляд, полноценное, эффективное изучение иностранного языка, так как, как уже было отмечено выше, говоря о языке, мы не имеем в виду чисто механическое сочетание грамматических правил и искусственный словарный запас. Мы говорим о естественном языке определенного народа, за которым стоит особое мировосприятие, культура, идеология, система ценностей и т.п.

Исходя из современных взглядов на обучение иностранному языку, можно

спокойно поставить знак равенства между понятиями язык и культура, так как нет отдельно языка и культуры, а язык – это органическая часть культуры. Естественно, что при такой постановке вопроса толерантность ставится во главу угла. Таким образом, обучать языку – значит вводить в культуру. По справедливому замечанию К. С. Милославской, «любой факт и процесс межкультурной коммуникации может быть охарактеризован по уровню/глубине проникновения коммуникантов в контактирующие культуры» [1: 83]. В связи с этим она выделяет следующие уровни проникновения в чужую культуру:

- 1) культурное взаимоприятие
- 2) культурное взаимопонимание
- 3) культурное «взаимоединение».

Первый уровень можно условно представить через утверждение: «Я предполагаю, знаю и учитываю, что другой думает и действует по-другому».

Второй уровень – через утверждение: «Я знаю и понимаю, почему другой – другой, и я готов согласиться с объяснением его инакости и принять ее».

Третий, высший уровень, можно попытаться выразить утверждением: «Я понимаю и принимаю концептуальные ценности другого и готов разделить их» [1: 127].

На наш взгляд, наиболее вероятност-

ным является достижение первого или второго уровня. Третий же уровень, хотя и может быть достигнут, но в более редких, даже единичных случаях. На наш взгляд, если достигнут первый уровень, процесс обучения языку уже может состояться.

Перед преподавателем русского языка как иностранного стоит задача осуществления целенаправленного и последовательного системного планирования лингвокультурологической работы на весь период обучения, в ходе которой студентов нужно приобщить к информации о России и ее культуре. Работа эта должна быть снабжена соответствующим методическим аппаратом, с динамикой умений и навыков от курса к курсу, с отобранным культурологическим содержанием и релевантным ему лексико-грамматическим материалом. На занятиях необходимо задействовать страноведческую информацию в грамматических и лексических упражнениях, вводить национально-культурные сведения через семантику русской лексики – безэквивалентных слов, фразеологизмов, афоризмов, обращаться к специально подготовленным информативным учебным текстам для аудирования и чтения, и, наконец, нужно обращаться к текстам художественной литературы и видеоматериалам.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гарибян Н.О. Преподавание иностранцам в свете межкультурного образования // Международная научная конференция по проблемам образования. Ереван, 2008, с 127
2. Милославская С.К. Межкультурная коммуникация в сфере задач межкультурной коммуникации // Мир русского слова. 2001. N 04, 2001
3. Пассов Е. И. Диалог культур: социальный и образовательный аспекты (Статья вторая) // Мир русского слова. 2001. N 02, 2001

ՀՀ ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ ՌՈՍԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴԻՄԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

**ՆԻՆԱ ՂԱՐԻԲՅԱՆ**

*Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊՄՀ-ի ռուս և  
սլավոնական լեզվաբանության ամբիոնի դոցենտ*

**ԴԱՎԻԹ ՂԱՐԻԲՅԱՆ**

*Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի  
ռուսաց լեզվի ամբիոնի դասախոս*

Հոդվածում վերլուծվում է ռուսերենի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման  
առանձնահատկությունները ՀՀ բուհերում: Առանձնահատուկ ուշադրություն է հատկացվում  
ուսումնական գործընթացի կազմակերպման մշակութային բաղադրիչներին:

PECULIARITIES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE  
UNIVERSITIES OF ARMENIA

**NINA GHARIBYAN**

*PhD in Philology, Associate Professor at the Chair of Russian and Slavonic Linguistics,  
Yerevan Brusov State University of Languages and Social Sciences*

**DAVID GHARIBYAN**

*PhD in Philology, Lecturer at the Chair of Russian Language, Khachatur Abovian  
Armenian State Pedagogical University*

The article studies the specifics of teaching Russian as a foreign language in the universities  
of Armenia. Particular attention is paid to the culturological component of the organization of  
educational process.

## **О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К ПОНИМАНИЮ ИДЕИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>1</sup>**

В настоящее время поликультурное образование стало веянием времени, а разработка грамотной и эффективной методики его проведения – насущной необходимостью. Эта проблема остро стоит не только в многонациональных странах, но и в мононациональных государствах, коим является Армения, ибо при осуществлении диалога культур отсутствие поликультурного общества приводит к психологическим барьерам в межкультурной и кросскультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** поликультурное образование, диалог культур, межкультурная коммуникация, психологические барьеры.

Научно-технический прогресс и информационная революция – знамение нашего времени – стали одним из важнейших факторов формирования поликультурного пространства и одновременно условием включения человека в поликультурную цивилизационную реальность. В настоящее время поликультурное обучение и воспитание стали веянием времени, а разработка грамотной и эффективной методики его проведения – насущной необходимостью.

Появление современных электронных средств связи, развитие коммуникационных систем сближают народы, стирая информационные барьеры, создавая тем самым объективные условия для взаимного общения. Однако для осуществления

грамотной межкультурной коммуникации нужна соответствующая подготовка и теоретическая база, так как в стране отсутствует билингвальная (полилингвальная) языковая среда и, соответственно, отсутствует внутрисударственный диалог культур.

В настоящее время, благодаря новейшим информационным технологиям, становится доступным приобщение к огромному разнообразию различных культур, что, с вою очередь, позволяет значительно расширить и обогатить возможности как отдельного индивида, так и социально-культурных общностей за счет использования достижений других народов. Однако следует отметить, что информационная революция XXI века таит в себе определенные и весьма серьезные сложности и противоречия, связанные с серьезной и актуальной проблемой стирания, а порой и полного уничтожения социокультурной идентичности и формированием наднационального культурного пространства.

Современные средства массовой информации активно поставляют на мировой информационный рынок разнообразную, нередко низкопробную аудио- и видеопродукцию, пропагандирующую западные ценности, которые в большинстве случаев не совпадают с национально-культурными ценностями потребителя. Таким образом, формируется четкое противоречие между этническими ценностями индивида, его социального и культурного окружения и сильным «давлением» СМИ. Этот очевидный негативный факт

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке Государственного комитета по науке МОН РА в рамках армяно-российского совместного научного проекта № 15РГ-16

не всегда адекватно осознается, что влечет за собой отрицательное влияние на формирование социально-культурной идентичности, а в результате ведет к личностной дезорганизации.

Актуальная проблема сохранения социокультурной идентичности не нова. И возникла она не в нашем столетии. Одним из первых проанализировал влияние иной культурной традиции на отдельно взятого индивида просветитель XVIII века Жан Жак Руссо. На основе многолетних наблюдений над окружающей действительностью он сделал своеобразный вывод о том, что необходимо «возвратиться к природе», что было вполне адекватной реакцией на неспособность понять, осознать и принять все многообразие культурных проявлений своего времени [1: 40–46].

В настоящее время востребованные идеи поликультурного образования базируются, естественно, не только на исторические и социокультурные предпосылки XXI века. Они вполне обоснованно опираются на предшествующий опыт педагогической, философской, психологической и исторической мысли прошлых веков. Так, например, разработанная Я.А. Коменским в XVI веке известная программа «Пампедия» основана на очевидной теории об общности всех людей планеты, их потребностях, устремлениях. Однако данный документ, составленный пять веков назад, на современном этапе можно представить как универсальную оптимальную модель воспитания всего человечества. Основная идея данной работы Я.А. Коменского, проходящая красной нитью через весь рассматриваемый труд, несомненно, востребована и в наше время, – формирование у детей желания жить в мире с детьми, представляющих другие этносы, и, что представляется нам самым главным, – уважать и любить людей.

Определенную ценность для осознания места и роли поликультурного образования, составной частью которой является

соответствующее воспитание, в становлении личности являют собой педагогические и философские идеи П.Ф. Каптерева, высказанные в начале прошлого века, однако не потерявшие своей актуальности и сейчас. Основной мыслью его творчества является философская идея о естественной взаимосвязи национального и общечеловеческого. Ученый к специфике педагогического процесса, обусловленного национальными особенностями, совершенно справедливо относил родной (национальный) язык, религию, быт. С другой стороны, он активно требовал «развивать в учащих чувство принадлежности ко всему человечеству; сколько возможно сокращать в школах мысли о том, что родной народ – единственный носитель истинной культуры, а прочие народы должны быть служебными данному» [2: 232]. Согласно П.Ф. Каптереву, любая педагогическая деятельность на начальном этапе справедливо и закономерно осуществляется на базе национального идеала, формируя при этом *национальное самосознание*, что представляется нам очень важным, поскольку только после этого можно начать работу по формированию *общечеловеческого идеала*. Ученый справедливо считал, что в процессе внедрения поликультурного образования и соответствующего воспитания следует обращаться к опыту не только одного народа. Здесь нужен сложный комплексный подход, в процессе реализации которого следует рассматривать приобщение к «чужими» идеалам и ценностям как возможность пополнить свою национальную культуру. Согласно теории П.Ф. Каптерева, осознанное *национальное, родное* следует сочетать с *инородным* (тоже осознанным), но в идеале – с общечеловеческим.

В истории мировой педагогики можно выделить различные мнения, точки зрения и подходы к пониманию сущности поликультурного образования. Одним их

таких подходов является распространенный на сегодняшний день *аккультурационный* подход. Надо отметить, что именно в рамках этого подхода появилось известное терминологическое словосочетание «поликультурное обучение и воспитание». Первоначальные отдельные (нередко разрозненные, иногда противоречивые и даже хаотичные) теоретические и практические исследования идеи поликультурности в конце 60-ых начале 70-ых годов прошлого столетия были внедрены в педагогическую систему различных стран западной Европы. Таким образом, с этого времени стали активно развиваться европейские идеи так называемого многоэтнического образования (*multiethnic education*), основной целью которых было создание, разработка и дальнейшее развитие гармонических отношений между различными этническими группами. Вскоре эти идеи подверглись критике, а также определенным концептуальным изменениям. В настоящее время они успешно трансформировались и актуализировались в современное понимание поликультурного обучения и воспитания.

Следует отметить, что многие зарубежные (в большинстве случаев – европейские) авторы, интересующиеся проблемой аккультурационного подхода к системе образования, придерживаются распространенной и востребованной идеи, в основе которой лежит мнение, что поликультурное воспитание должно быть направлено на культуру переселенцев. Так, например, ученый Бос-Ньюнинг отмечал, что «важнейшей проблемой является теоретическое обоснование термина «культура мигрантов» (*Migrantenkultuur*), что пока еще не получило окончательного решения» [3: 358]. Надо отметить, что в связи с обострившейся политической ситуацией в мире, повлекшей за собой резко усилившиеся процессы массовой миграции, которыми охвачены уже огромные территории, это положение, выдвинутое

в 80-ые годы прошлого столетия, остается актуальным и по сей день.

Таким образом, одним из необходимых и важных условий поликультурного обучения и воспитания является обязательное изучение родной культуры, и далее – осознание национальных традиций в рамках новой культуры, поскольку «конфронтация с изменившимися условиями жизни вызывает необходимость в выработке новых культурных ориентиров» [4: 359]. Такой подход к задачам поликультурного образования естественным образом подводит к необходимости изучения различных культур, однако при этом он обходит некоторые педагогические штампы, как, например, «взаимное культурное обогащение». В данном случае, на наш взгляд, все вышесказанное обобщает справедливая точка зрения У. Зандфукса: «Поликультурное образование рассматривает культурные изменения и культурную диффузию как имеющие место и необходимые процессы. Оно призвано оказать помощь и поддержку представителям обоих контактирующих культур, воспитывая такие качества как взаимная открытость, интерес и терпимость» [5: 1150].

Необходимо при этом отметить, что важное место в аспекте аккультурационного подхода в современной системе образования занимает проблема культурной идентичности индивида. В данном ракурсе поликультурное обучение и воспитание, в первую очередь, базируются на экзистенциалистических идеях свободного выбора и трансцендентальности восприятия человека человеком.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно констатировать, что отношения между национальными культурами могут быть различными, а именно:

- отношение одной культуры к другой как к некоему объекту, в результате чего наблюдается чисто утилитарное отношение одной культуры к другой [6: 23–215];

- отношение откровенного неприятия одной культуры другой;
- отношение экстровертированного взаимодействия и взаимообогащения, то есть отношение культур друг к другу как к равноценным субъектам.

Отметим, что в каждом отдельно взятом обществе культивируются те или иные отношения. Так, при отношениях первого типа в обществе наблюдается укоренение в общественном сознании представителей культуры, которая выступает в функции объекта, комплекса неполноценности, вплоть до самоотречения от своей самобытности, добровольного подчинения другой культуре. Таковыми являются прогрессирующие на сегодняшний день явления англomanии, франкомании, германофильства и др.

При культивировании в обществе отношений второго типа возникают эгоцентрические, самовлюбленные, даже шовинистические культуры, замкнутые на себе и не желающие иметь дело с другими культурами, якобы «неполноценными», «низшими», «некультурными».

Поликультурное обучение и воспитание должны основываться, безусловно, на третьем типе отношений, нашедшем отражение в международном документе ЮНЕСКО «Декларация Мехико по политике в области культуры».

В процессе поликультурного образования обучающимся необходимо привить навык понимания иной культуры, научить признавать и познавать окружающее разнообразие. Неоспорим тот факт, что на современном этапе отдельно взятая культура не может существовать изолированно, так как существует очевидная потребность одной культуры в другой. Не потеряли своей актуальности идеи Л.М. Бахтина, высказанные в конце прошлого века: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответы на эти вопросы, и чужая культура отвечает нам, отк-

рывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются [7:31].

В процессе реализации поликультурного обучения и воспитания учащиеся познают элементы «иной» культуры, иной языковой картины мира, языковые лакуны. При этом реально осуществляется диалог культур – родной и «другой», «иной». В этом аспекте краеугольным камнем можно считать формулировку культуры, предложенную Л.М. Бахтиным, в которой ученый рассматривал культуру как взаимосвязанное и дифференцированное триединство, как смысловые слои, напластовавшиеся друг на друга.

Первый слой историчен, он обращен в прошлое и, естественно, неразрывно связан с предшествующими культурными эпохами – в этом случае культура рассматривается в диахронном аспекте.

Второй слой – это закономерное отражение специфики данного момента, данного этапа развития; это узкая актуальность культуры настоящего, синхронный ракурс рассмотрения культуры.

Третий слой культуры обращен в будущее – это его потенциальное содержание, направленное в последующие эпохи.

Таким образом, восприятие культуры как открытое дифференцированное единство дает реальную возможность понять, осознать и адекватно воспринять в синхронии и диахронии типологически различные культуры как растянутое во времени целостное гармоничное смысловое единство, как определенный весьма противоречивый, непрерывный и исторически изменчивый, но в то же время внутренне целостный континуум общей человеческой культуры, созданной веками, существующей в настоящее время и обращенной в будущее.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. – 448 с.
2. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982. – 704 с.
3. Boos-Nunning U., Hohmann M., Reich H. Aufnahmeneunterricht, Vuttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden. München, 1983. – 280 с.
4. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб, 1997. – 336 с.
5. Sandfuch U. Lehren und Lernen mit Ausländerkindern. Bad Heilbrunn, 1986. – 396 с.
6. Бодалев. Теория общения. М., 1983. – 272 с.
7. Бахтин Л.М. Два способа изучать культуру // Вопросы философии. – 1986. – С. 12.

## SOME APPROACHES TO UNDERSTAND THE IDEA OF MULTICULTURAL EDUCATION<sup>1</sup>

INNA SARGSYAN

*Head of the Chair of Russian Language, Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical  
University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*

The research is supported by the RA MES State Committee of Science, within the framework of the joint Armenian–Russian research project № 15PF-16

At present, multicultural education has become a trend of the times. The development of the competent and effective methodology for its implementation is an urgent necessity. This problem is acute not only in multinational countries, but also in mono-national states, like Armenia, because the absence of a multicultural society leads to psychological barriers in the implementation of the dialogue of cultures, in intercultural and cross-cultural communication.

## ԲԱԶՄԱՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԳԱՂԱՓԱՐԻ ԸՆԿԱԼՄԱՆ ՈՐՈՇ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ<sup>2</sup>

ԻՆՆԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

*Խաչատրուր Աբովյանի անվան ՀԳՄՀ-ի ռուսաց լեզվի սաբիոնի վարիչ,  
մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

Ներկայումս բազմամշակութային կրթության և դաստիարակության գաղափարները դարձել են ժամանակի միտում, իսկ համապատասխան գրագետ և արդյունավետ մեթոդական համակարգի մշակումը և իրականացումը՝ բացարձակ հրաժեշտություն: Այս խնդիրը արդիական է ոչ միայն բազմազգ երկրներում, այլև մոնոէթնիկ պետություններում, ինչպիսին է Հայաստանը, քանի որ բազմամշակութային հասարակության բացակայությունը հանգեցնում է հոգեբանական խոչընդոտների մշակույթների երկխոսության և միջմշակութային հաղորդակցության գործընթացում:

1 The research is supported by the RA MES State Committee of Science, within the frames of the joint Armenian–Russian research project № 15PF-16

2 Հետազոտությունն իրականացվել է «ՀՀ ԿԳՆ ԳԴ -ՈՒՎՀ -2016» միջազգային մրցույթի արդյունքում ֆինանսավորվող № 15 PF-16 համատեղ գիտական ծրագրի շրջանակներում:

**СВЕТЛАНА ЗИНЧЕНКО**

*Старший научный сотрудник отдела андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых Национальной академии педагогических наук Украины, кандидат педагогических наук*

**ТАМАРА КОТЫРЛО**

*Младший научный сотрудник отдела содержания и организации педагогического образования Института педагогического образования и образования взрослых Национальной академии педагогических наук Украины*

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ**

В статье рассмотрена проблема социально-психологического развития и обучения взрослых. Анализированы направления социально-психологического развития. Раскрыты особенности институционального типа обучения, а также новые формы обучения в образовании взрослых. Обосновано, что образование взрослых является основой социально-психологического развития личности, условием постоянного формирования индивидуального опыта на всех этапах жизненного пути взрослого человека как активного субъекта познания, обучения, труда и общения.

**Ключевые слова:** социально-психологическое развитие, обучение взрослых, кризис, социально-институциональное обучение, социальное действие.

Развитие личности является безграничным процессом, происходящим в течение всей жизни человека. В свою очередь социально-психологическое развитие является основным способом существования личности, в том числе и взрослого человека. Во взрослых возрастных группах он происходит при условии своеобразного сочетания со стабильностью. Если в познавательной сфере человека на момент перехода к взрослой жизни основные структуры уже сформированы, то в структуре его личности наступает период глубоких изменений.

Взрослый человек должен решать

множество сложных социальных задач, преодолевать профессиональные и личностные испытания, переживать потери, которые часто угрожают психическому здоровью. Достижение социальной зрелости является предпосылкой самостоятельности взрослого человека на работе и в семье, реализации его способностей и желаний. Он способен критически оценить жизнь, принимая решение о правильности выбранного пути или ища новую идентичность.

Социально-психологическое развитие личности взрослого человека происходит по следующим направлениям [3]:

- рост самостоятельности человека, его свободы и ответственности, развитие индивидуальности (неповторимости), творческого отношения к действительности и собственного жизненного пути;
- усиление социально-духовной интегрированности человека, социальной ответственности, обогащение форм его жизнедеятельности.

Однако во взрослом возрасте развитие никогда не происходит прямолинейно, а лишь как накопление и расширение ранее усвоенных жизненных принципов, взглядов, потребностей и социальных установок. На всех стадиях зрелости развитие неравномерно, в нем наблюдаются аналитические (связанные с тяжелыми заболеваниями) и кризисные периоды,

во время которых активизируются инволюционные процессы, происходят переходы на новые уровни развития (трансформации в мотивационно-смысловой сфере личности обуславливают новое понимание сущности и смысла жизни). Но в отличие от кризисов детства, кризисы взрослости происходят более скрыто, не так остро и бурно, жестко не привязаны к определенным хронологическим границам.

Итак, социально-психологическое развитие взрослых характеризуется непрямолинейностью, неравномерностью психических функций и наличием кризисов [10]. В связи с этим человек во все периоды его жизни способен овладевать новыми знаниями, а в процессе трудовой деятельности овладевать новыми и смежными профессиями [7].

Взрослый человек, обучаясь, использует знания из тех отраслей, которые нужны ему для самореализации. Только в этом случае происходит обогащение интеллектуального потенциала и эмоционально-волевой сферы, которое приводит к качественным изменениям, позволяющим человеку по-новому взглянуть на себя и окружающий мир.

Соответственно социально-ролевое образование взрослых, которое способствует самоопределению человека в различных сферах деятельности, призвано дать возможность человеку приобрести или усовершенствовать профессиональные знания, умения, навыки, необходимые в сфере производственной жизни; знания, умения, навыки и качества, необходимые ему в общественной (коллективной) и семейной (личной) жизни. Это связано с обучением взрослого человека в области философии, социологии, психологии, педагогики, андрагогики, медицины, права, экономики. Особенности содержания всех направлений образования взрослых, кроме общего среднего и профессионального, являются функци-

ональная зависимость ее от потребностей конкретной личности и отсутствие твердой ее привязки к традиционным уровням образования (начальное, среднее, высшее) [10].

Таким образом, любое социальное действие, любая форма и способ поведения, которые осуществляются впервые, все, что способствует накоплению знаний о мире, способы поведения в нем, связаны со становлением личности, ее определением.

Психологические особенности, возникающие и развивающиеся во взрослом онтогенезе, касаются того, что у психологически взрослых людей доминируют индивидуальные особенности, во многом задающие смысл возрастным особенностям. В этом возрасте реализуется личностное отношение к окружающей среде, людям, к разным видам обучения, появляется качественно новая способность, выражающаяся в самостоятельном поиске, конструировании зоны ближайшего развития. Указанные особенности и определяют специфику обучения в этом возрасте [8].

Ориентация образования взрослых требует формирования профессионального мышления, индивидуального осознания значения общечеловеческих и профессиональных ценностей. В связи с этим возникает проблема в организации такой подготовки, которая бы обеспечивала целенаправленное формирование необходимого уровня осознания и развития профессионально-педагогической направленности взрослых.

Направленность является одним из основных качеств личности, формой проявления ее социальных и нравственных ценностных ориентаций. Она определяет основные направления поведения обусловлено актуальными потребностями, интересами, мотивами. Профессиональная направленность личности является одним из интегральных качеств, в кото-

ром взаимодействуют профессиональные намерения, интересы и склонности, а также мотивы выбора и получения профессии.

Индивидуально-личностная направленность – это система свойств и качеств личности, которые взаимодействуют в профессиональном становлении. Ее цель – сформировать у взрослых положительное отношение к профессии, сформировать систему профессиональных ценностей личности и отношение к профессии как к ценности. То есть, успех профессиональной деятельности зависит и от личностных качеств, в частности, от специфической направленности психических процессов и свойств [6, с. 38–39]. Индивидуально-личностная направленность является основой для формирования профессиональной направленности. Их развитие способствует формированию у взрослых учеников социальной направленности, является основой успешного осуществления ими деятельности.

По мнению И. Богдановой [2, с. 61–62], социальная направленность является установкой на выполнение социального заказа общества по формированию личности; формирование системного мировоззрения как совокупности представлений, способствующих поиску правильных решений различных общественных проблем; овладение системой общественных и межличностных отношений; внедрение инноваций и их разработка. Профессиональная направленность – установка на усвоение системы знаний, педагогического опыта, достижений мировой и национальной культуры; формирование самосознания как устоявшегося отношения к профессии, которое проявляется в системе мотивов, личностных взглядов и целей; овладение системой основ наук, умениями и навыками; овладение технологией, основами мастерства; формирование про-

фессиональной культуры деятельности как культуры общения, культуры речи, саморегуляции, внешнего вида. Индивидуально-личностная направленность олицетворяет выявление и развитие особенностей индивидуально-познавательных процессов; формирование способностей и профессионально значимых качеств личности; овладение методами самопознания, самосовершенствования и самовоспитания.

Введение в учебный процесс интерактивных методик дает возможность в корне изменить отношение к объекту обучения, превратив его в субъект, то есть сделать взрослого ученика соавтором своей версии, занятия. Сущность интерактивного обучения заключается в том, что учебный процесс протекает в условиях постоянного активного взаимодействия всех взрослых учеников. Это сообучение, взаимообучение (коллективное, групповое, обучение в сотрудничестве), где взрослый ученик и преподаватель являются равноправными субъектами обучения. Поэтому главными задачами личностного и профессионального развития взрослого ученика являются:

- развитие способностей к целостному восприятию, познание, оценка и преобразование окружающей предметной действительности;
- развитие индивидуальных творческих способностей;
- достижение высокого уровня знаний в области материально-художественной культуры, развитие критического усвоения творческого наследия;
- развитие самостоятельной познавательной деятельности, инновационного творческого подхода к деятельности;
- овладение профессиональными знаниями в области науки, техники, искусства;
- обучение профессиональному мастерству и овладение специальными

знаниями, практическими умениями и навыками.

Личностное развитие взрослого ученика зависит от различных факторов, определяющими из которых являются готовность применять знания, умения и навыки в деятельности, а также безупречное владение словом. Это требование выдвигает на первый план проблему культуры речи. Проблема актуальна, поскольку связана с развитием и реализацией речемыслительных способностей личности. Культура речи – действенное средство интеллектуального развития взрослого ученика.

Формирование культуры речи достигается благодаря реализации ряда заданий по:

- формированию способности к эмпатии;
- развитию умения говорить (ораторское искусство) и слушать (активное, пассивное, эмфатическое слушание);
- формированию навыков профессионального мышления;
- формированию мотивации профессиональной деятельности;
- дополнению системы ценностей специалиста профессиональными ценностями [4].

В образовании взрослых особое значение приобретает использование активных форм и методов обучения. Их особенность заключается в совместной деятельности обучающего и того, кто учит.

Активные формы и методы обучения характеризуются:

- активизацией мышления;
- самостоятельной разработкой решений, повышенной степенью мотивации и эмоциональности;
- проявлением рефлексивной самоорганизации деятельности в общей учебной деятельности.

Активные формы и методы обучения делятся на традиционные, новые (ими-

тационные), развивающие. Традиционные формы обучения (лекции, семинары, практические занятия, тренинги) обеспечивают накопление количества знаний и умений. Они используются с целью перехода от определенного уровня знаний, умений и навыков к более высокому уровню. Очень важным в использовании этих методов является создание мотивации к обучению. Новые (имитационные) формы обучения (имитационные упражнения, игровое проектирование) обеспечивают активизацию мышления и развитие мотивации. Развивающие формы обучения (организационно-мыслительные игры) обеспечивают формирование интеллектуальной культуры и культуры саморазвития [5, с. 57–75].

Соответственно функциями активных методов обучения являются:

- функция средства достижения цели;
- функция деятельностного компонента содержания образования;
- функция проекта становления учебной деятельности, способности к саморазвитию;
- функция формы организации общественной деятельности «учиться–обучаться».

Проанализируем отдельные методы активного обучения, которые являются актуальными в обучении взрослых. Метод анализа конкретных ситуаций является инструментом изучения определенной проблемы, средством выбора решения. Процедура метода анализа конкретных ситуаций имеет определенные этапы: *введение в проблему – постановка задачи – групповая работа над ситуацией – групповая микродискуссия – заключительная беседа.*

Дискуссионный метод предусматривает свободный обмен мнениями, когда происходит убедительное, аргументированное высказывание собственной позиции. Его использование основывается

на умении излагать факты в логической последовательности, умении убеждать, а не навязывать свое мнение, умении внимательно выслушать оппонента, понять его логику, определить собственное мнение относительно позиции оппонента.

Целесообразно использование метода полемики, когда происходит не достижение согласия, а утверждение собственной точки зрения. Каждая из сторон применяет те приемы, которые считает эффективными для достижения победы. При этом обязательно необходимо иметь высокий уровень культуры общения.

Важной особенностью *метода мозгового штурма* является поиск новых альтернативных вариантов решения проблемной ситуации. Метод направлен на стимулирование творческой активности. В то же время необходимо соблюдать правила, по которым не допускается критика, а следовательно, это дает возможность высказывать любую мысль; разрешается высказывать идеи, комбинировать и видоизменять их.

При использовании метода проектирования, деятельность приобретает характер непосредственного проектирования изучаемой проблемы. Сам процесс проектирования состоит из алгоритма разработки проекта, механизма экспертной оценки или испытания проекта.

Важным фактором, влияющим на успешность обучения взрослых, является учет психологических основ, поскольку они в значительной степени влияют на отбор организационных форм обучения, методов и приемов, индивидуальных и групповых вариантов работы со взрослыми, а также на их личностное развитие.

По своему психологическому значению образование взрослых направлено на обогащение творческого потенциала и всестороннего развития личности. На каком бы этапе жизненного и профессионального пути ни находился человек,

он никогда не будет считать себя окончательно сформированной личностью и профессионалом. В этом заключается важная особенность индивидуального опыта, самосознания, развития личности.

Психологические основы тесно связаны с образованием взрослых как комплексом процессов формального и неформального обучения, с помощью которого взрослые сочетают учебную деятельность с практическим участием в профессиональной, социальной, семейно-бытовой сферах общественной жизни, развивают свои способности, обогащают знания, умения, навыки и личностные качества.

В этом контексте основными психологическими факторами, которые влияют на отношение взрослых к образованию, являются: специфика мотивации учебной деятельности взрослых, характер позиции взрослого в обучении, влияние практического опыта взрослых на усвоение знаний.

С учетом вышеперечисленных факторов перспективным является применение в профессиональной подготовке *личностного подхода*. Ведь развитие взрослой личности происходит в процессе профессионального становления, а профессиональное становление невозможно без качественных изменений, роста личности; оно является целью и одновременно следствием личностного развития. Целостность личности предполагает ее структурное единство. В структуре личности ведущая роль принадлежит профессиональной направленности, которая объединяет основные профессионально значимые свойства. Профессиональная направленность рассматривается как система доминирующих мотивов: интересов, потребностей, склонностей, побуждающих к профессиональной деятельности.

Однако успех профессиональной деятельности во многом зависит от

личностных качеств, в частности, от специфической направленности психических процессов и свойств. Личностная направленность является основой для формирования профессиональной направленности. Их развитие способствует формированию у взрослых учеников социальной направленности, является основой успешного осуществления их деятельности.

Обучение в течение жизни достаточно часто определяется внешними требованиями. Преподаватели, работодатели или конкуренты побуждают взрослого осваивать определенные знания, и он учится, чтобы достичь цели, а не потому, что обучение приносит ему удовольствие. Такой тип обучения можно обозначить как «управляемое извне» или «институциональное обучение». Философию институционального обучения можно наблюдать повсюду: в высших учебных заведениях, на курсах, тренингах организационного развития. Взрослые сталкиваются с этой моделью и когда учатся сами, и когда выступают в роли преподавателей, тренеров.

Соответственно, эта философия обучения связана с рядом предпосылок:

- обучение имеет целенаправленный характер (взрослый ученик стремится достичь определенной цели – получить новые знания, умения, навыки, которыми он до этого не обладал);
- цель и содержание знаний должны быть четко определены (время взрослого ученика не тратится на второстепенные детали);
- способы достижения цели могут различаться;
- большое значение имеет эффективность процесса обучения (когда цель и учебный материал четко определены, можно найти лучший способ обучения);
- скорость обучения также важна в учебном процессе (чем быстрее взрослый ученик продвигается вперед, тем

лучше);

- большую роль играет объем учебного материала (чем он больше, тем лучше) [9].

Институциональное обучение ориентировано на нахождение правильного ответа. То есть институциональное обучение является не только системой передачи знаний, но и системой контроля. Речь идет прежде всего об обучении на заданных условиях. Есть определенный материал, который надо выучить, и взрослый ученик действует по установленным правилам. Всё предопределено заранее: темп обучения, учебный материал, методы оценки, организация пространства. При таких условиях обучение никому не доставляет удовольствия.

Поэтому с 50-х годов в образовании взрослых внедряются новые формы организации обучения. Учитывая это обстоятельство, уменьшается доминирующая роль преподавателя; в учебном процессе активно используется взаимодействие учащихся; обучение становится целостным и практически ориентированным. Взрослые ученики сами могут определять цели обучения и разделяют с преподавателем ответственность за учебный процесс.

Учитывая вышесказанное, взрослые ученики учатся прежде всего благодаря собственной активной работе. Даже необходимые теоретические «вкрапления», как правило, короткие и играют второстепенную роль.

Эта новая форма приобретения знаний является выражением становления непрерывного образования, что предполагает множественность и альтернативность форм образования.

При этом взрослые могут учиться: через опыт; через наблюдение и рефлексии; с помощью абстрактной концептуализации; путем активного экспериментирования. Невозможно эффективно научиться чему-либо, изучая теорию или слушая

лекции. Однако не может быть эффективным и обучение, в процессе которого новые действия выполняются бездумно, без анализа и подведения итогов. То есть, обучение взрослых состоит из ряда взаимосвязанных циклов: получение непосредственного опыта; наблюдение, в ходе которого взрослый ученик обдумывает то, о чём он узнал; осмысление новых знаний, их теоретическое обобщение; экспериментальная проверка новых знаний и самостоятельное применение их на практике [1].

Итак, образование взрослых является основой социально-психологического развития личности, поступательного обогащения ее творческого потенциала. Кроме этого, оно является интеграционным элементом жизнедеятельности личности, условием постоянного формирования индивидуального опыта в процессе усвоения опыта социального на всех этапах жизненного пути взрослого человека как активного субъекта познания, обучения, труда и общения.

### ЛИТЕРАТУРА:

1. Базарова Г., Особенности обучения взрослых / Базарова Гули // Менеджер по персоналу. – 2007. – № 2. – С. 12-13.
2. Богданова И.М. Модульный подход к профессионально-педагогической подготовке учителя: [монография] / И.М. Богданова. – О: Маяк, 1998. – 284 с.
3. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособ. / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
4. Дьяченко М.И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. – Мн., 1998. – 399 с.
5. Жук А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – Мн.: Аверсэв, 2004. – 335 с.
6. Кацова Л.І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики: дис. канд. пед. наук.: 13.00.04 / Кацова Лариса Іванівна. – Х., 2005. – 202 арк.: рис. – бібліогр.: арк. 159-184.
7. Место акмеологии в системе наук [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <[http://psy-site.ru/index.php?option=com\\_content&view](http://psy-site.ru/index.php?option=com_content&view)>. – Загл. с экрана. – Язык рус.
8. Психологические особенности взрослых [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.grandars.ru/college/psihologiya/psihologiya-vzroslogo.html>>. – Загл. с экрана. – Язык рус.
9. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / К. Фопель. – М.: Генезис, 2010. – 342 с.
10. Хаджирдаева С.К. Обучение взрослых как научная проблема / С.К. Хаджирдаева // Дошкольное образование. – 2005. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.lips.zp.ua/states/264.html>>. – Загл. с экрана. – Язык укр.

ՄԵԾԱՀԱՍԱԿՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵՐԱՆԱԿԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

**ՍՎԵՏԼԱՆԱ ԶԻՆՉԵՆԿՈ**

*Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Ուկրաինայի մանկավարժական գիտությունների  
ազգային ակադեմիայի մանկավարժական կրթության և մեծահասակների կրթության  
ինստիտուտի անդրագոգիկայի բաժնի ավագ գիտաշխատող, Ուկրաինա, ք. Կիև*

**ՏԱՄԱՐԱ ԿՈՏԻՌԼՈ**

*Ուկրաինայի մանկավարժական գիտությունների ազգային ակադեմիայի մանկավարժական  
կրթության բովանդակության և կազմակերպման բաժնի կրթակազմի գիտաշխատող,  
Ուկրաինա, ք. Կիև*

Հոդվածում դիտարկված է մեծահասակների ուսուցման և զարգացման սոցիալ-  
հոգեբանական հիմնամասնակիքը: Վերլուծված են սոցիալ-հոգեբանական  
զարգացման ուղղությունները: Բացահայտված են ուսուցման ինստիտուցիոնալ տեսակի  
առանձնահատկությունները, ինչպես նաև մեծահասակների կրթության գործընթացում  
ուսուցման նոր ձևերը: Հիմնավորված է, որ մեծահասակների կրթությունը հանդիսանում  
է անձի սոցիալ-հոգեբանական զարգացման հիմք, անհատական փորձի անընդհատ  
ձևավորման պայման հասուն մարդու՝ որպես ճանաչողության, ուսուցման, աշխատանքի և  
շփման ակտիվ սուբյեկտի կայնքի ուղղու բոլոր փուլերում:

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ADULT  
LEARNING AND DEVELOPMENT**

**SVETLANA ZINCHENKO**

*PhD in Pedagogy, Senior Researcher of the Department of Andragogy, Institute of Pedagogical Education  
and Adult Education, The national Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*

**TAMARA KOTIRLO**

*Junior Researcher of the Department of of Andragogy, Institute of Pedagogical Education and Adult  
Education The national Academy of Pedagogical sciences of Ukraine*

The authors consider the problem of the adult social and psychological development and  
education. It analyzes various directions of social and psychological development, the peculiarities  
of the institutional type of training, as well as the basis of forms of training of adult education.

## **ПСИХОЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ДИАЛЕКТНОЙ СРЕДЫ**

Статья посвящена проблеме формирования орфоэпических умений украинской литературной речи учеников начальных классов, которые живут в условиях диалектной среды. Определено, что успешное обучение украинскому литературному языку в значительной мере зависит от учета взаимовлияний тех языков, которыми пользуются дети в начале школьного обучения. Проанализированы психолингвистические основы формирования культуры речи учащихся младших классов. Теоретически обоснована эффективность педагогических условий формирования культуры речи учеников младших классов на уроках родного языка.

**Ключевые слова:** орфоэпические умения, литературный язык, диалект, диалектная среда.

Особенностью современной начальной школы является то, что дети поступают на обучение с разным уровнем готовности, неодинаковым социальным опытом и психофизическим развитием.

На современном этапе развития украинского среднего образования одной из основных задач является повышение качества обучения учащихся младших классов, их активная и целенаправленная подготовка к дальнейшему обучению и практической деятельности.

Нормативными документами в области среднего образования представлены основные задачи обучения родному языку в начальной школе. В «Концепции обучения государственному языку в школах Украины» определена основная цель и задачи изучения украинского языка. Среди

них: воспитание уважения и любви к родному языку; выработка умений высказываться в доступных формах, видах и стилях речи; формирование начального представления о языковой системе [3].

Учитель начальных классов должен заботиться о том, чтобы повышать уровень знаний учащихся, совершенствовать учебно-воспитательный процесс. Чтобы выполнить эти задачи, нужно решить теоретические и практические проблемы обучения и воспитания учащихся младших классов. Согласно цели и задачам начального образования современный учащийся должен свободно и в совершенстве владеть родным языком как средством общения.

Устная и письменная речь украинцев, независимо от их образования, профессии, места жительства, называется общенародной. Украинский государственный язык, как и многие другие языки, проявляется в двух видах или формах, которые выступают под названиями *литературная и диалектная речь*. Диалектная языковая среда непосредственно влияет на формирование орфоэпических умений учащихся начальных классов.

Отметим, что проблема формирования фонетико-орфоэпических умений и навыков у учащихся исследовалась учеными в следующих аспектах: методика работы над фонетическим материалом и произношением (С. Бернштейн, Н. Босак, О. Паскаль и др.); явления интерференции и транспозиции при изучении второго языка (А. Богуш, А. Супрун, И. Хомяк и др.); возрастные особенности усвоения

звуковой стороны речи (В. Бельтюков, О. Гвоздев, А. Салахова и др.); проблема обучения и развития речи в начальной школе (М. Львов, И. Лукницький, М. Пентиллюк), коррекции отклонений в речевом развитии учащихся (А. Богомолова, М. Савченко, А. Колупаева и др.); формирование орфоэпических умений украинской речи учащихся младших классов (М. Вашуленко, Н. Тоцкая, О. Хорошковская).

Исследователями освещены вопросы формирования и совершенствования орфоэпических умений учащихся младших классов, проживающих среди населения, которые общаются на литературном языке, тогда как систематическая деятельность по формированию и совершенствованию речевой культуры в условиях диалектной среды учащихся, в частности, начального образования общеобразовательной школы остается актуальной и одновременно недостаточно разработанной. Отдельные аспекты развития орфоэпических умений учащихся начальных классов нами выделяются при анализе исследования методического характера: становление и развитие орфоэпических норм речи учащихся младших классов (М. Микитин), приемы выработки у детей навыков украинскоязычного этикета (Р. Миرونюк), формирование орфографических норм украинского языка у учащихся младших классов (Р. Черновол-Ткаченко) и др.

Цель нашей статьи – теоретически обосновать эффективность педагогических условий формирования культуры речи учащихся младших классов на уроках родного языка в условиях диалектной среды.

Важное значение в технике речи учащихся имеет орфоэпия, то есть система общепринятых правил, определяющих единственно правильное литературное произношение. Если дикция – это правильное, четкое произнесение звуков в соответствии с фонетическими нормами языка, то орфоэпия – правильное произ-

несение этих звуков.

Для того, чтобы своим языком влиять на слушателей, недостаточно одного качества и чистоты дикции, необходима еще и правильность произнесения отдельных слов и звуков. Можно ясно и четко произносить отдельные звуки и слова, но если произношение их не соответствует орфоэпическим нормам, то речь в целом не обеспечит легкости и скорости понимания смысла, который она выражает.

Психологи считают, что орфоэпические навыки являются навыками умственными. На начальном этапе развития ребенка (дошкольный возраст) формируются произносительные навыки. Они осуществляются в процессе подражания. Однако в раннем дошкольном возрасте произносимые навыки являются неосознанными. На следующих стадиях овладение речью, как указывает А. Гвоздев, происходит «под влиянием окружения» [2, с.27]. Именно в этот период важно учитывать влияние диалектной среды на развитие у детей культурно-слухового внимания и на формирование навыков произношения в соответствии с нормами украинской литературной речи. Ведь в школу дети приходят уже со сложившимися произносительными навыками, которые, к сожалению, не всегда отражают нормы литературного произношения, то есть не являются орфоэпическими. Именно поэтому в начальных классах следует проводить большую работу, чтобы они стали орфоэпическими. Такая перестройка, как правило, очень длительная, потому что старые связи не разрушаются, а лишь затормаживаются. Под руководством учителя налаживаются новые связи, которые только в результате длительной, кропотливой деятельности могут стать постоянными. Именно поэтому в 1–4 классах надо организовывать учебную деятельность так, чтобы занятия по орфоэпии стали систематически-

ми, и только тогда можно будет сформировать орфоэпические навыки.

*Усвоение* – это цель и результат учебной деятельности (восприятие, осознание, запоминание, воспроизведение), основа учебно-воспитательного процесса. Это психологическое явление, которое имеет две стороны – процесс и результат. Развитие речи шестилеток – это начальный процесс, когда только начинаются формировать навыки чтения, письма и правильной речи. Уже сформированные навыки – это результат. Процесс и результат будут эффективными и глубокими по ряду условий: учебная деятельность должна иметь активный, деятельный характер; процесс усвоения знаний должен происходить одновременно с выработкой практических умений и навыков, совместно с процессом приобретения практических умений и навыков, учитывая разновидности восприятия личностями (включение основных анализаторов: зрение, слух, осязание) и их готовности к усвоению. При этом, сам процесс усвоения должен вызвать интерес и положительные эмоции детей.

*Воспроизведение* информации происходит внутри ребенка с помощью четырех репрезентативных систем: 1) *визуальной* (образы), 2) *диальной* (звуки, мелодии), 3) *кинестетической* (ощущения), 4) *дигитальной* (внутренний диалог). Из этого следует, что процесс обучения грамоте и речи шестилеток следует рассматривать как взаимозависимость между работой органов зрения, слуха и соприкосновения.

М. Мерло-Понти в работе «Феноменология восприятия» рассматривает два определения восприятия – «... *зримое* – это то, что мы постигаем благодаря глазам, *чувственное* – то, что постигаем через чувства», а дальше делает вывод: «Нет и не может быть физиологического определения ощущению, более того, нет и не может быть независимой фи-

зиологической психологии, потому что физиологическое событие подчиняется биологическим и психологическим законам» [6, с.32–33]. Его теория утверждает, что восприятие пробуждает внимание, а потом – внимание развивает и обогащает восприятие.

Ученые выделяют следующие основные действия (операции): *физические* – внешние, *интеллектуальные* – внутренние, которые ученик выполняет в процессе общения: активное произношение и восприятие языковых единиц, понимания языковых единиц и умение сопоставлять свое произношение с орфоэпическим, запоминание. Поскольку процесс выработки навыков связан с умственными операциями, то он должен быть педагогически сформированным.

Украинские исследователи считают, что выработка орфоэпических навыков у учащихся младших классов проходит три этапа. В период формирования орфоэпических умений преобладают аналитические приемы обучения. Это значит, что учащийся должен уметь воспринимать нужный звук на слух, произносить его как отдельно, так и в языковом окружении. Далее идет процесс перерастания орфоэпических умений в орфоэпические навыки. В этой ситуации заключения речевых органов для учащихся являются обычными. Теперь они учатся произносить нужные звуки в любых позициях. Эти звуки они произносят свободно, но внимание сосредотачивается еще и на этом процессе. При выработке навыков применяются как аналитические, так и имитационные приемы. Третий этап – это процесс автоматизации орфоэпических навыков. Основным приемом является *имитационный*. Учащиеся воспроизводят орфоэпическое звучание слов легко, автоматически.

Выработка, формирование и закрепление орфоэпических навыков у учащихся 1–4 классов требует того, чтобы эти про-

цессы были учебными. Поэтому естественным должно быть определение орфоэпической цели на каждом уроке. Только при таких условиях можно не только выработать и сформировать орфоэпические навыки, но и закрепить их. М. Лабацук отмечает: «В развитии устной речи должна быть такая же система и такой языковой режим, как в письменном. Неправильно сказанное слово должно вызывать у учащихся такую же реакцию, как и неправильно написанное» [4, с. 37].

На наш взгляд, такая деятельность должна проводиться в течение изучения всего курса украинского языка. Конечно, наибольшее внимание этим вопросам должно быть уделено при изучении раздела «Фонетика».

В процессе теоретического изучения фонетики и орфоэпии следует применять *объяснительно-иллюстративный* (слово учителя, объяснение с использованием учебника) и *частично-поисковый* (беседа, наблюдение над языком) методы. Ученые указывают на особое значение наблюдательности. Упражнения в наблюдательности за речью могут быть на каждом уроке. От наблюдения за речью других учащихся легче перейти к наблюдению за собственной речью. Сопоставление артикуляции различных звуков в украинском языке, сравнение диалектного произношения с литературной речью поможет осознать специфику каждого звука.

Целью орфоэпической работы на уроках украинского языка в начальных классах является сознательное усвоение учащимися основных произносительных норм и практическое владение ими в речевой деятельности. Орфоэпические нормы объединяют правила произношения звуков (гласных и согласных), отдельных звуко сочетаний и грамматических форм. В программном материале начального курса родного языка в начальной школе заложено много возмож-

ностей для усвоения учащимися орфоэпических норм.

Больше всего таких возможностей оказывается в изучении орфоэпии, в частности, в программных разделах «Звуки и буквы», «Ударение». Прорабатывая материал разделов, учащиеся параллельно могут усвоить такие важные правила украинского литературного языка, как: 1) четкое произношение гласных звуков под ударением; 2) полнозвучное произношение гласных [а], [у], [и] во всех позициях; 3) произношение безударного [е] с приближением к [и], а безударного [и] – до [е]; 4) слитое произношение аффрикат [дж], [дз], [дз']; 5) произношение звонкого гортанного фрикативного согласного [г] (голубь, гром, снег) и звонкого прорывного заднеязычного согласного [г'] (гава, ганок, агрус); 6) звонкое (неоглушенное) произношение согласных [б], [д], [д'], [с], [с'], [ж], [дз], [дз'], [дж], [г], [г'] (гава, ганок, агрус); в конце слов и в середине перед следующими глухими (сад, дуб, мороз, ложка, везти); 7) оглушения в отдельных случаях звонкого согласного [ч] в [х] перед глухими в середине слов: [к'іхти'к]; 8) звонкое произношение глухих согласных перед следующими звонкими в середине слов: [молод'ба'], [вогза'л] [1].

Отклонения от правильного произношения, встречающиеся в речи учащихся младших классов, чаще всего объясняются диалектным окружением. Пользуясь соответствующими методическими приемами, подбирая для этого систему разнообразных тренировочных упражнений, учитель должен работать не только над ознакомлением учащихся с основными правилами литературного произношения, но и над преодолением отдельных произносительных недостатков, которые уже сложились в речи детей в дошкольном возрасте.

В подборе методических приемов для обработки орфоэпического материала в начальных классах следует учитывать,

что параллельно с приемом подражания необходимо также применять приемы сознательного артикулирования и сравнения языковых единиц.

Должное место в работе над фонетикой и орфоэпией должны занять наглядные и технические средства (схемы, показывающие положение речевых органов при произнесении гласных и согласных, различные таблицы, на которых демонстрируется соотношение звонких и глухих, твердых и мягких или слов с определенными звуками; магнитофонные ленты и пластинки с записями образцового произношения и т.д.). Прослушивание CD-записей является эффективным средством правильного произношения и может использоваться не только на уроках орфоэпии, но и фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса.

Считаем, что разнообразной должна быть и система тренировочных упражнений по фонетике и орфоэпии. Главные из них: фонетический разбор, различные виды *списывания* (с фонетическим и орфоэпическим заданием), учебные *диктанты* (выборочный, словарный, творческий, диктант-перевод), *работа с орфоэпическим словарем, выразительное чтение* текстов, *изучение наизусть* специально подобранных текстов с целью совершенствования орфоэпических навыков. Понятно, что выбор методов обучения должен быть осознан, их так надо сочетать на уроке, чтобы результаты были наилучшими.

Интересной и полезной для учителей начальных классов является система упражнений, среди которых: *фонетические упражнения* («Внимательно слушайте и правильно произносите», «Назовите действия, которые выполняются детьми на рисунке», «Назовите по порядку звуки в словах», «Послушайте ряд слов. произнесите вслух литературный аналог», «Какое слово звучит правильно?», «Внимательно послушайте и скажите,

какой гласный звук вы слышите в первом слове», «Внимательно послушайте и скажите, какой звук пропущен»), *таблицы* (Произноси правильно! Запомни, как правильно!) *дидактические игры* («Отличи нас», «Добавь звук», «Изучая поём», «Дополни слово», «Переведите слова на украинский язык», «Языковые законы» и *интерактивные технологии* «Работа в парах», «Микрофон», «Ажурная пила»); *аналитико-синтетические упражнения* («Я буду называть звуки, а вы образуйте из них слияния», «Послушайте внимательно стихотворение и исправьте ошибки в употреблении слов») и др. [5].

Таким образом, организация системы упражнений по орфоэпии обусловлена содержанием и методикой изучения языковых явлений. Поскольку в центре обучения является звуковая сторона речи, то ведущее место на уроках фонетики принадлежит устным упражнениям. Слово или текст, что подлежит наблюдению или анализу, должны произноситься, прочитываться вслух.

Таким образом, необходимо, чтобы работа над фонетикой и орфоэпией проводилась в течение изучения всего курса украинского языка начальной школы, в частности, в связи с изучением лексики, орфографии, грамматики и работой по развитию речи. Изучение словообразования в рамках различных частей речи и склонение немислимы без связи с фонетикой и орфоэпией.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что к организации обучения учащихся младших классов, проживающих в условиях диалектной среды, кроме педагогических, экономических, географических и социальных проблем, добавляются еще и психо-лингво-дидактические, которые следует решать в комплексе, внедряя достижения психологии, педагогики, лингвистики и современных технологий обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вашуленко М.С. Орфоепія і орфографія в 1-3 класах / М.С. Вaшуленко – К.: Рад. школа, 1982.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961 . – 562 с.
3. Концепція мовної освіти в Україні – [Електронний ресурс] [текст] – Режим доступа: [http://osvita.ua/doc/files/news/132/13273/Concept\\_L\\_education.doc](http://osvita.ua/doc/files/news/132/13273/Concept_L_education.doc).–Название с экрана.
4. Лабашук М. С. Психологія мовленнєвої діяльності / М. С. Лабашук – Тернопіль: ТДПІ, 1995. – 110 с.
5. Лавренова М. В. Розвиваємо гарне усне мовлення дітей шестилітнього віку// Початкова школа, 2010. – № 12. – С. 22–27.
6. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти. – [Електронний ресурс] [текст] – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/431310/page:2/>. – Название с экрана.

ԿՐՏՍԵՐ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՈՒԿՐԱԻՆԱԿԱՆ ԳՐԱԿԱՆ ԼԵԶՎԻ  
ՈՒՍՈՒՅՄԱՆ ՀՈԳԵԼԵԶՎԱԴԻԴԱԿՏԻԿ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ԲԱՐԲԱՌԱՅԻՆ  
ՄԻՋԱՎԱՅՐԻ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ

### ՄԱՐԻՅԱ ԼԱՎՐԵՆՈՎԱ

*Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Մուկաչևոյի պետական համալսարանի սկզբնական կրթության տեսության և մեթոդիկայի ամբիոնի ավագ դասախոս, Ուկրաինա*

Հոդվածում դիտարկված է բարբառային միջավայրում ապրող կրտսեր դասարանների սովորողների ուկրաինական գրական լեզվի ուղղախոսական կարողությունների ձևավորման հիմնախնդիրը: Որոշված է, որ ուկրաինական գրական լեզվի արդյունավետ ուսուցումը մեծամասամբ կախված է այն լեզուների փոխազդեցության հաշվառմամբ, որոնք կիրառում են երեխաները դպրոցական ուսուցման սկզբում: Վերլուծված են կրտսեր դասարանների սովորողների խոսքի մշակույթի ձևավորման հոգեղեզվաբանական հիմքերը: Տեսականորեն հիմնավորված է մայրենի լեզվի դասերին կրտսեր դասարանների սովորողների խոսքի մշակույթի ձևավորման մանկավարժական պայմանների արդյունավետությունը:

PSYCHO- LINGUODIDACTIC PROBLEMS OF TEACHING LITERARY UKRAINIAN TO  
PRIMARY GRADE STUDENTS IN TERMS OF DIALECTAL ENVIRONMENT

### MARIA LAVRENOVA

*PhD in Pedagogy, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology of  
Primary Education of Mukachevo State University, Ukraine*

The article is devoted to the problem of formation orthoepic Ukrainian literary language skills of primary school pupils living in the conditions of dialectal environment. It was determined that the successful training of Ukrainian literary language to a large extent depends on the mutual influence of languages used by children in the early school. Psycholinguistic bases of forming cultural speech of primary pupils are analysed. The effectiveness of pedagogical conditions of formation primary pupils' speech culture in the native language lessons was theoretically proved.

# ՌԻՍՈՒՑՍԱԸՆ ԵՎ ԴԱՍԱԿԱՆԴԱԸՆ ՍԵՌՈՂԻԿԱ

ЛЮСЯ ТЕР-САРГСЯН

*Армянский государственный экономический университет, преподаватель кафедры языков*

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

В данной статье рассматривается методическая система обучения английской устной речи студентов-экономистов. Подчеркивается, что использование на уроках аутентичных текстов по экономике, а также текстов из СМИ повысит эффективность учебного процесса.

**Ключевые слова:** аутентичный текст, медиатексты, дискурс-анализ, коммуникация, социокультурная интерференция.

С целью улучшения качества языкового образования в Армянском государственном экономическом университете на разных факультетах было проведено экспериментальное исследование и апробирована соответствующая программа обучения. Основная цель экспериментального обучения заключалась в обосновании эффективности разработанной модели порождения устной речи, в определении последовательности обучения студентов экономического университета разговорным, литературным, в целом невербальным и вербальным средствам, знаковым средствам общения на профессионально-ориентированном английском подъязыке, а также в осуществлении отбора текстов и дискурсов информационного характера и обосновании методической системы обучения устной английской речи студентов-экономистов.

В процессе экспериментального обучения устной речи студенты приобрели

умения, направленные на определение текста вообще, типов медиатекстов и медиадискурсов в частности. При подготовке к выполнению заданий студенты научились выделять в медиатексте ключевые слова, проводить дискурсивный анализ, выделять структурные части текста. Важным этапом работы над текстом являлась презентация по данному тексту и сочинение нового текста по опорным или ключевым словам. В ходе исследования установлено, что правильно организованная работа по лексико-грамматическому, стилистическому и дискурсивному анализу медиатекста способствует более глубокому проникновению в его содержание, а также развивает коммуникативные и творческие способности студентов.

Предлагаемая методика состоит из трех этапов. На начальном этапе студентам предлагаются аутентичные новостные медиатексты. На этом этапе студентам предоставляется возможность читать уже известные в содержательном плане медиатексты, проводить параллели, сравнивать их грамматические структуры, выделять подъязыковые высказывания, коммуникативно-насыщенные единицы, находить эквиваленты не по формальным, а по содержательным характеристикам. На втором этапе студентам предлагается проводить дискурсив-

ный анализ. И только на третьем этапе предлагаются аутентичные медиатексты и медиадискурсы.

Цель работы на третьем этапе заключается в развитии рецептивных и репродуктивных умений и навыков. Как показывают результаты экспериментального обучения в экономическом университете, студенты в основном достигают поставленной цели на завершающем этапе. Они развивают свои коммуникативные умения до степени освоения навыков письменной и устной коммуникации.

Исходя из основных целей и задач данного курса, были определены этапы обучения лексике. На начальном этапе вводились лексические единицы, затем следовал этап семантизации международных экономических терминов. Например, *associate* (компания, в которой инвестор обладает значительным влиянием, но которая не является ни дочерней компанией, ни совместной деятельностью инвестора), или *accountingprofit* (чистая прибыль или убыток за период до вычета налогов). Именно на этапе семантизации студенты готовились к диалогической речи с использованием языковой догадки.

Согласно данной методической системе использовались предтекстовые, текстовые и послетекстовые упражнения. В целом, выделяются следующие упражнения:

*Повторительные упражнения:*

1. Из списка выберите слова для составления предложений с собственными именами, прочтите их, а затем составьте предложения.

2. Прочтите утвердительное предложение, поставьте разделительный вопрос.

3. Прочтите предложение, сформулируйте к нему общий вопрос, не смотря в текст.

4. Альтернативные вопросы.

5. Прочтите предложения и поставьте к ним однотипные специальные вопросы /когда? где? куда? почему?/.

6. Прочтите предложение и поставьте к нему разнотипные специальные вопросы.

7. Прочтите предложение, заполняя пропуски соответствующими иноязычными словами.

8. Прочтите в упражнении только предложения с новыми словами.

9. Подставьте слова в кроссворд.

Подстановочные упражнения:

1. Заполните пропуски в предложениях, выбирая слова из пар антонимов в соответствии с контекстом.

2. Заполните пропуски в предложениях, выбирая слова из пар синонимов в соответствии с контекстом.

3. Попеременно замените слова в речевом образце словами из списка слов для подстановки.

4. Вместо подчеркнутых в предложении слов вставьте слова, подходящие по содержанию текста.

5. Замените выделенные слова словами из списка.

6. Сделайте подстановку в предложениях с частичным переводом, используя новые слова.

7. С помощью дефиниций определите слова и вставьте в них пропущенные буквы.

Трансформационные упражнения:

1. Расширьте следующие предложения по указанному образцу, употребляя новые слова.

2. Сократите предложения по образцу.

3. Перефразируйте услышанное предложение, употребите новые слова.

4. Замените развернутые в предложениях описания одним словом.

5. Замените однокорневые слова сложными и произведите необходимые смысловые и последующие лексические замены в предложениях.

6. Замените в предложениях фразеологизмы соответствующими по смыслу словами.

7. Трансформируйте монологическое высказывание в диалог.

8. Трансформируйте набор реплик в связный диалог.

9. Сделайте перевод текста.

Каждый урок состоит из нескольких медиатекстов, предназначенных для различных видов чтения. Выделяются диалогические тексты-беседы; медиатексты для перевода с английского на армянский и с армянского на английский; медиатексты для проверки усвоенного лексического и грамматического материала.

Материалом для урока служат аутентичные английские и американские медиатексты. Обилие медиатекстов объясняется тем, что они различны по уровню сложности и могут быть использованы слабыми студентами частично, в то время как сильные могут охватить материал полностью.

По проблемам, изложенным в тексте, студентам предлагалось составить диалог-споры с использованием вопросно-ответной тактики.

Диалог должен произвольно переходить в дискуссию. Такой переход способствует сосредоточению внимания аудитории к происходящему и заинтересованности в обсуждаемой проблеме.

На продвинутом этапе обучения продуктивно проводить занятия в форме конференции или игры. Студенты с удовольствием сравнивают термины, клише, реалии, различные неологизмы.

Достаточно эффективными представляются дидактические игры. Ролевые и дидактические игры строятся по принципу сюжетно-ролевых игр. Это значит, что при изучении того или иного учебного раздела определяется сюжет игры и распределяются роли.

При этом важно подчеркнуть следующую дидактическую идею: ситуации, в которые ставятся студенты при помощи коммуникативных заданий, в содержа-

тельном и языковом плане должны пересекаться с ситуациями исходных диалогов и полилогов, что, в конечном счёте, и определяет бесперебойность общения. Дидактическая ценность подобных заданий заключается также в ситуативно оправданных повторах.

Четко были выделены речевые упражнения для развития монологической подготовленной речи и упражнения для развития неподготовленной речи. По сути такие упражнения для развития подготовленной монологической речи как пересказ текста, рассказ, сообщение, описание, оценка определенных поступков или действий и комментирование используются во всех традиционных методиках.

Что касается приемов обучения устной речи, то одним из доступных является пересказ. Студенты с удовольствием пересказывают различные события на английском языке.

Для пересказа иноязычного текста студенты должны уметь передать его содержание. По мнению С.В. Калининой, для пересказа студенты должны «выделить цепь фактов и событий, ведущих к кульминационному событию (если таковые есть), и выделить экспозиционные факты; опустить несущественные факты, не нарушая логику повествования, не способствующие раскрытию основной идеи; завершить рассказ» (Калинина, 1991: 24).

Исходя из основных характеристик монологической речи, в учебных целях использовались также краткие информативные медиатексты.

Для развития монологической речи Н.К. Фарадян предлагает «логически простые и логически сложные упражнения». Согласно автору, упражнения первого типа имеют целевую направленность. Они направлены на «сообщение фактов, описание, характеристику действий».

Упражнения второго типа направлены на побуждение «слушающего к ответным комментариям». На первый план выступает «сообщение фактов с элементами доказательств; реакция с помощью провокационных вопросов» (Фарадян, 1972: 26).

В целом в процессе обучения монологической речи некоторые авторы используют коммуникативные задания. После просмотрового чтения студенты должны пересказать текст или его отдельные абзацы:

**Посмотрите два первых абзаца текста «Cyprus crisis offers reunification hopes» by Tony Barber и расскажите кратко об основных причинах экономического кризиса на Кипре.**

«Can a pig's tail be straightened, asks a Cypriot proverb. It is rather like asking if the Cyprus problem can ever be solved.

As it happens, an opportunity for a solution is at hand – if Europe's leaders are brave enough to seize it. In Cyprus's presidential election last weekend, Nicos Anastasiades, the conservative candidate, emerged as the frontrunner to win next Sunday's run-off ballot. He is one of Cyprus's few politicians with the credentials to do what needs to be done on the diplomatic and economic fronts».

На следующем этапе студенты рассказывают только о тех фактах, которые подтверждают следующие мысли: **“But its size is in inverse proportion to its capacity to tip the eurozone back into the peril that gripped the area until last summer».**

Важно, чтобы они выявили и выразили свое отношение к основным фактам. Например:

«This is because the island's rescue needs – up to €10bn for banks and €7.5bn for government operations and debt servicing – will raise its public debt to an unsustainable 140 to 150 per cent of gross domestic product. One remedy is a debt restructuring, similar to that applied to

private-sector holders of Greek government bonds. Another is to reorganize the banks, as in Spain, and impose losses on deposit holders.»

После анализа и пересказа текста, студенты излагают основное содержание текста, фокусируя свое внимание на 10–12 предложениях из текста.

После пересказа они приступают к замене слов. Перефразируя ключевые выражения, студенты пересказывают текст. Принципиально важно, чтобы студенты пересказали основное содержание текста своими словами.

Второй тип упражнений направлен на побуждение студентов к принятию решения и к действиям.

Выполняя данные упражнения, студенты сообщают информацию, одновременно выражая свое отношение к тем событиям, которые происходят в тексте.

Таким образом, путем выполнения данных упражнений осуществляется контроль понимания. Важны упражнения, которые учат анализировать текст, выделять в нем важное и существенное, выражать свое мнение. Экономисты должны уметь анализировать, сообщать информацию, выражать свое отношение к фактам и событиям.

В целом, продуктивными представляются упражнения, направленные на объяснение изложенного материала, когда студенты приводят свои выводы и доказательства, основываясь на тексте. Важно, чтобы они добавляли к изложенному что-то новое.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование на уроках аутентичных текстов по экономике и текстов СМИ повысит эффективность учебного процесса, позволит преодолеть не только грамматическую и лексическую интерференцию, но и интерференцию социально-культурного, межкультурного и прагматического характера.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Калинина С.В. К концепции обучения монологическому высказыванию // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 1. – с. 22-26.
2. Фарадян Н.К. Развитие навыков неподготовленно-экспрессивной речи. Ереван: Луйс, 1972. – 84 с.

### EXPERIMENTAL STUDY OF THE METHODOLOGY OF TEACHING SPEAKING SKILLS TO THE STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS

**LUSYA TER-SARGSYAN**

*Armenian State University of Economics, Lecturer of the Chair of Languages*

The paper deals with the problem of teaching English speaking skills to the students majoring in Economics at the University of Economics. It is effective to use authentic media texts while teaching speaking. It can increase the efficiency of educational process, help the students to overcome not only grammatical, lexical, but also socio-cultural, intercultural and pragmatic interference.

### ՏՆՏԵՍԱԳԵՏ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԲԱՆԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆ

**ԼՈՒՍՅԱ ՏԵՐ-ՍԱՐԳՍՅԱՆ**

*Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարանի լեզուների  
ամբիոնի անգլերենի դասախոս*

Հոդվածում քննության են առնվում տնտեսագետ ուսանողների անգլերենի բանավոր խոսքի ուսուցման հիմնախնդիրները: Նշվում է, որ բնագրային լրատվական տեքստերի կիրառումը արդյունավետ է ուսուցման ընթացքում և կարող է օգնել ուսանողներին հաղթահարել ոչ միայն քերականական, բառային, այլև հանրամշակութային, միջմշակութային և գործարանական փոխներդրափանցմանը առնչվող խնդիրներ:

**ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՏՈՒԹՅԱՆ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ԵՎ ՄԵԹՈՂՆԵՐԸ ՄԵԾ ԲՐԻՏԱՆԻԱՅՈՒՄ**

Սույն հոդվածում վերլուծության են ենթարկվում բրիտանացի ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման հիմնական ուղիներն ու մեթոդները: Վերլուծության առարկա մեթոդները հիմնավորվում են ռեֆլեքսիվ ուսուցման սկզբունքներով, որոնցից են թյուտորությունը և ֆասիլիտացիան: Ընդանոր գծերով ներկայացվում են նաև ռեֆլեքսիվ տեխնոլոգիաների ներդրման ուղիներն ու հնարավորությունները ՀՀ-ի կրթական տարածքում:

**Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ.** մեթոդական կոմպետենտություն, ուսուցչի պատրաստման մեթոդներ, ռեֆլեքսիվ կոմպետենտություն, մոդելավորում, անդրադարձող պրակտիկա, ֆասիլիտացիա, թյուտորություն:

Մեծ Բրիտանիայում ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման տարբեր ռազմավարություններ են մշակված, որոնց վերլուծությունը կարող է նպաստել ուսուցչի պատրաստման գործընթացի բարելավմանը: Հատկանշական է այն, որ ուսուցչի պատրաստման մեթոդների և սկզբունքների կիրառման մանկավարժական պայմանները շարունակական բարելավման անհրաժեշտություն ունեն: Ուսուցչի պատրաստման մոտեցումներից կարելի է հատկապես առանձնացնել հետևյալ մետեցումները՝ հաղորդակցական-ձանաչողական, հաղորդակցական-գործաբանական, ինտեգրատիվ-ռեֆլեքսիվ, կոմպետենտային [Курникова 2008, Соловова 2010, Сысоева 2006]:

Ակնհայտ է, որ ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման պայմանները ներկայացնելու համար անհրաժեշտ է վերլուծել ուսուցչի պատրաստ-

ման ուսումնական, արտաուսումնական գործոնները, կրթական իրողությունները (ավանդույթները, սովորությունները, կարծրատիպերը, ուսուցչի և աշակերտի վարքագծային նորմերը, բարեփոխումներ իրականացնելու քաղաքական և տնտեսական ուղենիշները), ճանաչողական դաշտի բովանդակությունը, տեղեկատվական հեռահաղորդակցական միջոցները և այլն: Վվեդենսկին քննության է առնում ուսուցչի մեթոդական և մասնագիտական կոմպետենտության ձևավորման հիմնախնդիրը «հաղորդակցական, տեղեկատվական, կարգավորող, մտավոր կոմպետենտությունների համակարգում» [Введенский 2003: 51-55]:

Ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտությունը չի կարող ձևավորվել միայն բուհում ուսուցանելու տարիներին: Մեծ Բրիտանիայում այն ձևավորվում է և՛ դպրոցներում, և՛ համալսարանում: Ըստ ուսուցչի պատրաստման գործնական ուղղվածության մոդելի՝ ուսուցչի ստեղծագործական, քննադատական մտածողության կարողությունները արագ են ձևավորվում մանկավարժական պրակտիկայի ժամանակ, սակայն առանց համապատասխան մեթոդաբանական պատրաստության ուսուցիչը չի կարող վերլուծել իր գործունեության ընթացքը և արդյունքները, բարելավել իր մասնագիտական և մեթոդական գիտելիքները» [Громкова 1994: 105]:

Ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության զարգացման կարևոր պայման են այն գրական, գեղարվեստական, գիտական, ընդհանուր առմամբ, տեղեկատվական աղբյուրները, որոնցից նա օգտվում է: Գաղտնիք չէ, որ Մեծ Բրիտանիայում աշխատող ուսուցիչը բավա-

կանին շահեկան վիճակում է գտնվում, նախ և առաջ անգլերենի իմացության շնորհիվ: Հայալեզու ուսուցիչների հիմնական մասը լուրջ խնդիրներ ունի այդ առումով: Նրանք գիտակցում են, որ մանկավարժական, մեթոդական գրականությունը բավականին համապարփակ ներկայացվում է անգլալեզու գիտահանրամատչելի մամուլում:

ՀՀ-ում նույնպես բավականին հարուստ գիտամանկավարժական գրականություն է լույս տեսնում, սակայն ոչ բոլոր ուսուցիչներն են օգտվում ռուսալեզու կամ անգլալեզու գիտամանկավարժական գրականությունից: Նույնը վերաբերում է համացանցին: Դասընթացի նախագծմանը, դասի պլանավորմանը, ինչպես նաև սեփական մեթոդական գիտելիքների շարունակաբար զարգացմանը վերաբերող անգլալեզու գրականությունը շատ արագ է փոփոխվում:

Մեծ Բրիտանիայում բավականին լավ է զարգացած հետազոտական ծրագրերի, նախագծերի մեջ ներգրավվելու համակարգը: Ուսուցիչները մասնակցում են տարբեր գիտաժողովների, սեմինարների, հաղորդակցվում են բրիտանացի և արտասահմանյան ուսուցիչների և դասախոսների հետ:

Վերլուծելով ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության արժեքային-մոտիվացիոն բաղադրիչը, կարելի է պնդել, որ բրիտանացի ուսուցիչը առաջնորդվում է հումանիստական, ժողովրդավարական, հանդուրժողականության, տարբեր ազգեր և ժողովուրդներ ներկայացնող մարդկանց համակեցության սկզբունքներով և արժեքներով: Նա փորձում է բանակցային, երկխոսության մթնոլորտում լուծել բոլոր՝ միջանձնային, միջմշակութային բնույթի խնդիրները: Հայալեզու ուսուցիչը ներգաղթողների, այլ ռասայական պատկանելության սովորողների հետ շփում ապահովելու, միջմշակութային բնույթի կարծրատիպեր հաղթահարելու խնդիրներ հիմնականում չի լուծում: Այլ են նաև

նրա ուսուցման և ուսումնառության դրդապատճառները, քանի որ ՀՀ-ում աշխատանքի ընդունման, աշխատավարձի չափի որոշման լրիվ այլ չափանիշներ են գործում:

Նշված համատեքստում փոխվում է նաև մեթոդական աշխատանքի նկատմամբ վերաբերմունքը: Ակնհայտ է, որ նա չի կարող շրջանցել իր մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման հիմնախնդիրը, սակայն ցանկացած ուսուցիչ կարող է լուրջ խնդիրներ ունենալ, եթե անհրաժեշտ մակարդակում ձևավորված չեն նրա ճանաչողական դրդապատճառները: Ասվածն ակնառու է դառնում ուսուցչի «ռեֆլեքսիա (մեթոդական ռեֆլեքսիա, ինքնաքննադատություն, ինքնավերահսկողություն, ինքնագնահատում) կոմպետենտության մակարդակում» [Соловова 2010: 324]:

Մեծ Բրիտանիայում ռեֆլեքսիվ կոմպետենտության մակարդակում առանձնացնում են մոդելավորումը (modeling) և անդրադարձող պրակտիկան (reflective practice):

Հայկական կրթական ժամանակակից իրողությունների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ անդրադարձող պրակտիկան կարող է ձևավորվել աստիճանաբար: Դժվար է ուսուցչին սովորեցնել, որ նա կարողանա իրականացնել ինքնավերլուծություն, վերլուծել իր գործունեությունը: Այն կարևոր պայման է ապագա ուսուցչի քննադատական կարողությունների զարգացման համար: «Տվյալ մեթոդն իրացվում է կամ թյուտորի հետ ռեֆլեքսիվ, կամ սեփական գործունեության գրավոր վերլուծությամբ (թղթապանակ, մանկավարժական պրակտիկայի օրագիր, ուսումնական բլոք, ֆորում և այլն)» [Новикова 2015: 130]:

Ըստ Նովիկովայի՝ ուսուցչի պատրաստման կարևոր մեթոդ է «ռեֆլեքսիվ ուսուցումը», որը հաջողությամբ կիրառվում է թե՛ ուսուցչի պատրաստման, թե՛ վերապատրաստման ժամանակ»

[Новикова 2015: 130]: Համապատասխան վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ բրիտանացի ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտության ձևավորման հիմնական ուղիներն ու մեթոդները հիմնավորվում են ռեֆլեքսիվ ուսուցման սկզբունքներով:

Հայ մանկավարժական հանրության համար ինչ-որ տեղ մանկավարժական իրակություն է կամ մեր կրթական տիրույթի համար անսովոր, անհայտ, ինչ-որ տեղ անհամարժեք, հայրենական մանկավարժական ավանդույթի կողմից չընդունված թյուտորական, անհատական և խմբային պարապմունքները (tutorials), որոնց «նպատակն է ուղեկցել ուսանողներին նրանց կրթական գործունեության ժամանակ» [Абазовик 2010: 138]:

Մեծ Բրիտանիայում թյուտորական համակարգը ներառում է կուրսղեկությունը, բարոյական դաստիարակությունը (հոգաբարձությունը, երբ ուղեկցում են սովորողին ամենալայն իմաստով) և բուն թյուտորությունը (ուսանողների հետազոտական աշխատանքի գիտամեթոդական ղեկավարում և ուսուցում): Բուհ-երի մեծ մասում առաջին երկու գործառույթը կատարում են անձնական թյուտորները (personal tutors), որոնց գործառույթները կոնկրետ դրսևորում են ստանում համապատասխան առարկաների դասավանդման ընթացքում (subject tutors):

Թյուտորիալների ղեկավարությանը հաճախակի են քննարկում և լուծում ուսումնական առաջադրանքներ կամ դեպքեր (case studies): Այդպիսի աշխատանքը նպաստում է թիմային աշխատանքի մշակույթի ձևավորմանը:

Թյուտորիալների աշխատանքն իրականացվում է ուսումնական մասնագիտական թղթապանակի շուրջ (professional development planning), որը ինքնուրույն հավաքում են ուսանողները [Primary Education 2013: 15]:

Այդ մեթոդի պիլոտային տարբերա-

կը (ուսանողի ուսումնական և մասնագիտական նվաճումների թղթապանակը (HE Progress Files)) ներկայացվել է բարձրագույն կրթության որակի վերահսկողության գործակալության կողմից 2000թ. (Quality Assurance Agency for Higher Education): Հատկանշական է այն, որ ուսուցչի պատրաստման մեթոդները լուրջ քննարկումների առարկա են դառնում ոչ միայն գիտաժողովներում, առանձին բուհերի կոլեկտիվների կողմից, այլև տարբեր գործակալությունների ամենօրյա քննարկման առարկա են դառնում:

Թյուտորի ինստիտուտը նորույթ է հայ բուհական համակարգի համար, քանի որ թյուտորությունը պլանավորում է ուսանողի աշխատանքը, խորհրդատվություն անում, կորդինացնում նրա աշխատանքն ուսուցման բոլոր փուլերում: Թղթապանակի կիրառումն անդրադարձող կամ ռեֆլեքսիվ պրակտիկայի կարևոր բաղադրիչ է: ՀՀ մանկավարժական ուղղվածության բուհերում այն ավելի շատ օգտագործում են մանկավարժական պրակտիկայի ժամանակ:

Բրիտանացի ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման կարևոր մեթոդ է դաշտային աշխատանքը (fieldwork), որն ակտիվորեն կիրառվում է առարկայական և պրոֆիլային մոդուլներում՝ պատմությունից, աշխարհագրությունից և բնական գիտություններից: Դրա հիմնական տարատեսակն ուսումնական էքսկուրսիան է, որի համար մշակվում են հատուկ առաջադրանքներ, որոնք հնարավորություն են ընձեռում ուսանողներին բացահայտելու իրենց համար պատմությունը, հայրենի երկրամասի աշխարհագրությունը [Новикова 2015: 113]:

Այդ պարապմունքներում աչքի է ընկնում նախագծային մեթոդը, որը համադրվում է հաճախակի խմբային ուսուցման հետ (cooperative learning) [Исаева 2012: 412–414]:

Բրիտանացի ուսուցչի մեթոդա-

կան կոմպետենտության ձևավորման կարևոր տեխնոլոգիա է ֆասիլիտացիան, որը հայերեն թարգմանվում է *աջակցում* կամ *օժանդակում*: Այն լայն իմաստով «մենթորություն» եզրույթի հոմանիշներից է, քանի որ «Մենթորությունը որպես ֆասիլիտացիա ենթադրում է օգնել վերապատրաստվողներին կամ սովորողներին, որ նրանք փոխեն իրենց մտեցումները, վերանայեն իրենց պատկերացումները, գաղափարները, հայացքները և այլն» [Անդրեասյան 2015: 35-36]:

Ինչպես նշում է Հ.Հ. Անդրեասյանը. «ֆասիլիտացիան նպաստում է ստեղծել հարուստ, հագեցված կրթական միջավայր իր մեխանիզմների շնորհիվ՝ համագործակցություն, համբերություն, հանդուրժողականություն, անկեղծություն, ապրումակցում, արժեքների ճանաչում և այլն: Ֆասիլիտացիայի հիմնական նպատակներից մեկն այն է, որ ուսուցման գործընթացը վերածվի ինքնաուսուցման, ինքնակրթության գործընթացի, գնահատումը վերածվի ինքնագնահատման» [Անդրեասյան 2015:48]:

Նշված տեխնոլոգիաների զարգացման համար Մեծ Բրիտանիայի կրթական տարածքում անհրաժեշտ պայմաններ են ստեղծված եղել, քանի որ հաղորդակցական, կառուցողական, ճանաչողական, հոգեբանական, հոգեվերլուծական, հոգեբուժական, բուն մանկավարժական տեսությունները ներկայացվել են նախ և առաջ անգլալեզու գիտական մամուլում: Ֆասիլիտացիան, որը ձևավորվել է հոգեթերապիայի շրջանակներում (Կ.Ռոջերս), լայն տարածում գտավ որպես ուսուցման, վերլուծության, գովազդի տեխնոլոգիա թե՛ գործարարական ոլորտում, թե՛ հոգեբանության, թե՛ մանկավարժության և այլ ոլորտներում: Հայ մանկավարժական հանրությունը այդ տեխնոլոգիան սկսեց յուրացնել միայն վերջերս: Այն որպես մեթոդ շրջանառվում է ոչ միայն «մենթորություն», այլև «ռեֆլեքսիվ պրակտիկա», «վերաիմաս-

տավորում», «գնահատում», «ինքնագնահատում» և այլ հասկացությունների իմաստային դաշտում: Պատահական չէ, որ նրա կիրառման վերջնարդյունք է համարվում այն, երբ կրթությունը վերածվում է ինքնակրթության, գնահատումը՝ ինքնագնահատման:

ՀՀ-ի կրթական տարածքում նորույթ է ուսուցչի պատրաստման մեթոդներից վարքագծային մոդելավորումը, երբ ապագա ուսուցիչները տարբեր իրադրություններում փորձում են ոչ միայն մոդելավորել իրենց վարքագիծը, այլև ապահովել հետադարձ կամ հակադարձ կապ: Այդ մեթոդի կիրառման շրջանակներում ձևավորվում են վարքագծային մոդելավորման ռազմավարություններն ուսուցչի պատրաստման տարբեր մակարդակներում [Dunlap, G., DePerczel, M., Clarke, S., Wilson, D., Wright, S., White, R., & Gomez, A. 1994, Dunson, R., Hughes, J., & Jackson, T. 1994]:

Բրիտանացի ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման կարևոր գործիք է խմբային և զույգային աշխատանքի, մասնավորապես զույգային կամ հավասար հնարավորություններ, իրավունքներ կամ կարգավիճակ ունեցող դասընկերների հետադարձ կապի ապահովման մեթոդը [Keh 1990, Miao, Y., Badger, R. & Zhen Y. 2006]:

Հատկանշական է այն, որ այդ մեթոդով աշխատելիս, ապագա ուսուցիչները ոչ միայն սովորում են տարբեր պրոբլեմային իրադրություններում դժվար խնդիրներ լուծել, օգնել իրար, մտազրոհ անել, այլև իրականացնել իրենց և դասընկերների ուսումնական գործունեության մշտադիտարկում: Բովանդակային առումով ընդհանրություններ կարելի է տեսնել Մ. Ա. Մկրտչյանի կոլեկտիվ ուսուցման տեխնոլոգիայի հետ [Մկրտչյան 2009: 5-15]:

Ուսուցչի պատրաստման կարևոր մեթոդ է նախագծերի խաղարկումը, որը ինչ-որ առումով ընդհանուր գծեր ունի պրոբլեմային մեթոդի հետ:

Այն հետաքրքրություն է ներկայացնում հատկապես տեխնոլոգիական կամ կատարման մակարդակում: Առաջին փուլում դասավանդողն առաջադրում է ուսուցման կամ հետազոտական հիմնախնդիրը՝ առաջին պլան մոդելով պրոբլեմային իրադրության հոգեբանական ասպեկտը: Երկրորդ փուլում ուսանողները բաժանվում են երկու մրցող խմբի և առաջարկում են պրոբլեմի լուծումներ: Երրորդ կամ ավարտական փուլում ուսանողները տարբեր դերեր են ստանձնում և հրապարակային պաշտպանում են իրենց պնդումը:

Ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության զարգացման կարևոր մեթոդ է փոխաբերական խաղը («metaphor game»), որը միաված է վարքագծային դիրքորոշումները փոխելուն: Խնդիր է դրվում պրոբլեմը լուծելու նոր ուղիներ գտնել տրված փոխաբերության շրջանակներում: Տվյալ մեթոդը բավականին արդյունավետ է, քանի որ մղում է ուսանողներին յուրահատուկ մտազործունեության: Ուսանողը ոչ միայն փորձում է գտնել պրոբլեմը լուծելու ուղին, այլև այն կիրառելու ռազմավարությունը: Այն օգնում է հաղթահարել կարծրատիպերը, զարգացնել ուսանողների ստեղծագործելու ունակությունը, խրախուսել նրանց անկախ մտածողությունը: Մեթոդը միաված է ապագա ուսուցիչների լեզվամտածողության զարգացմանը, քանի որ որպես փոխաբերություն են կիրառում ասացվածքները, առակները, ասույթները, առասպելները: Տարրական դասարանների ուսուցիչները կարող են որպես փոխաբերություն ընտրել հեքիաթները, օրինակ՝ Չախորդ Փանոսը կամ Քաջ Նազարը [Cameron 2002]: Հատկանշական է այն, որ անգամ ՀՀ լեզվական ուղղվածության բուհերում կամ բաժիններում փոխաբերական խաղեր չեն կիրառվում:

Պատմվածք պատմելը ծանոթացնում է ապագա մասնագետներին ապագա աշխատանքի նրբությունների հետ՝ օգ-

տագործելով առասպելներ և պատմություններ՝ վերցրած կրթության ոլորտից: Խնդիր է դրվում օգնելու ապագա ուսուցիչներին՝ հասկանալու մասնագիտական ոլորտին առնչվող ավանդույթները, փիլիսոփայությունը, մշակույթը: Երևույթը ամբողջական ներկայացնելով՝ ուսանողները խորանում են իրենց մասնագիտական գաղտնիքների մեջ և նախօրոք պատրաստվում են նոր դժվարություններ հաղթահարելուն: Հետագայում նվազում են մասնագիտությունից հիասթափվելու հնարավորությունները:

Ուսուցչի մեթոդական գիմնանոցը հարստացնելու ժամանակակից մեթոդներից է զամբյուղի մեթոդը, որն օգնում է նմանակել հաճախակի հանդիպող մասնագիտական բնույթի իրադրությունները: Ուսանողը ներկայացնում է իրավիճակը կամ դերը, որը նա պետք է խաղա, և այն նյութերը, որոնք նա պետք է օգտագործի առաջարկվող վարժություններում: Այս մեթոդը նույնպես անդրադարձող պրակտիկայի բաղադրիչ է, քանի որ ուսանողը սովորում է նկարագրել իր գործողությունները, կանխատեսել դրանց հնարավոր ազդեցությունը և գնահատում է ակնկալվող վերջնարդյունքը: Ուսուցիչը վերլուծում է ուսանողներից ստացված տեղեկությունները, առաջարկում է այլընտրանքային լուծում, կարևորում է բացթողնված հնարավորությունները, կանխատեսում է որոշումների արդյունքները և նոր առաջարկություններ անում:

Այս մեթոդը, ի տարբերություն մյուսների, պահանջում է, որ ուսանողները ներկայացնեն գործողությունների ծավալման իրենց սցենարները և դերային խաղերը: Օրինակ՝ ուսանողը, որը խաղում է դպրոցի ուսուցչի դերը, «վարում է դասը»: Յուրաքանչյուր «ուսանող» գործում է՝ ըստ իր դերի: Կարող են հարցեր տալ, ինչ-որ բան խնդրել դասընկերոջից և այլն: Բացի դրանից՝ դասախոսության ընթացքում «տեսուչը» կարող է դասալսում անել, գնահատել

ուսանողների և ուսուցչի աշխատանքը: Սցենարի մեջ կարելի է ներառել նաև «ծնող», «ուսուցիչ-գործընկեր», «դպրոցական էլեկտրիկ» և այլ դերեր: Այսպիսով՝ ուսանողը, ով «դաս է վարում», պետք է ժամանակին և համարժեքորեն արձագանքի այն ամենին, ինչ տեղի է ունենում, և վերջում անի համապատասխան առաջարկություններ:

Համապատասխան վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ բրիտանացի ուսուցչի մեթոդական կոմպետենտության ձևավորման հիմնական ուղիներն ու մեթոդները հիմնավորվում են ռեֆլեքսիվ ուսուցման սկզբունքներով: Ընդ որում, վերլուծության առարկա մեթոդները հիմնականում բավարար չափով չեն կիրառվում ՀՀ մանկավարժական ուղղվածության բուհ-երում: Անհատական և խմբային պարապմունքները կարող են նոր չթվալ հայ մանկավարժներին, սակայն նրանք ուսուցչի պատրաստման թյուտորական սկզբունքները դժվարությամբ են յուրացնում: Կարելի է պնդել, որ ՀՀ բուհ-երում նույնպես առկա է թյուտորությունը, երբ սովորողներին ներգ-

րավում են հետազոտական աշխատանքի մեջ, սակայն այդպիսի աշխատանքի ուղիներն ու մեթոդները որոշակի ուսումնական իրադրություններում տարբեր են: Տարբերվում են նաև մասնագիտական ուսումնական թղթապանակի բաղադրիչները, քանի որ սկզբունքային տարբերություններ կան դասավանդվող առարկայախմբի և ծրագրերի միջև:

Թյուտորի ինստիտուտը նորույթ է հայ բուհական համակարգի համար, քանի որ թյուտորությունը պլանավորում է ուսանողի աշխատանքը, խորհրդատվություն անում, կոորդինացնում նրա աշխատանքն ուսուցման բոլոր փուլերում: Թղթապանակի կիրառումն անդրադարձող կամ ռեֆլեքսիվ պրակտիկայի կարևոր բաղադրիչ է: ՀՀ մանկավարժական ուղղվածության բուհ-երում այն ավելի շատ օգտագործում են մանկավարժական պրակտիկայի ժամանակ:

Հայ մանկավարժները լուրջ անելիքներ ունեն դաշտային աշխատանքի մեթոդի կիրառման գործում: Նույնը վերաբերում է ֆասիլիտացիա տեխնոլոգիային:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հ.Հ. Անդրեասյան, Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման ժամանակակից հիմնախնդիրները: (Թեկն. առ.), Երևան, 2015, 149 էջ:
2. Լ. Ա. Աստուկյան, Մենթորային փոխհարաբերությունների գիտամեթոդական հիմնավորումը բուհական և հետբուհական կրթական համակարգում: /Թեկն. առ./, Եր., 2007, 140 էջ:
3. Մ. Ա. Մկրտչյան, Ժամանակակից դիդակտիկայի հիմնահարցերը ըստ Վ. Դյաչենկոյի// Մանկավարժություն, թիվ 1-2, 2009, 5-15:
4. Абазовик Е. В. Подготовка учителей в Великобритании и России в условиях Болонского процесса: Дис. ... канд. пед. наук. ☒ Санкт-Петербург, 2010. ☒ 204 с.
5. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога //Педагогика: 2003. - № 10. - С. 51-55.
6. Громкова М. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы. — //Высшее образование в России. — 1994. — №4. — С. 105-108.
7. Курникова Н.С. Формирование ключевых квалификаций будущего учителя иностранного языка на основе компетентностного подхода: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2008. - 22 с.
8. Исаева Т. А. Педагогическая практика в образовательном процессе высших учебных заведений России и за рубежом (на примере университетов Великобритании, США, Германии) // Молодой ученый. — 2012. — №4. — С. 412-414.
9. Новикова Ю.Б. Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке британского учителя (конец XX-начало XXI вв.): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Новикова Юлия Борисовна; [Место защиты: Московский городской педагогический университет].- Москва, 2015.- 208 с.

10. Соловова Н. В. Методическая компетентность преподавателя вуза. — М.: АПКППРО, 2010. — 324 с.
11. Сысоева Е.Э. Интегративный подход в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2006.- № 4. - С. 81-86.
12. Cameron, L. (2002). Metaphors in the learning of science: a discourse focus. *British Educational Research Journal*, 28 (5), 673 –688.
13. Keh, C (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation, *ELT Journal*, 44(4), 294-304.
14. Lin, G. H. C. & Chien, P. S. C. (2009) «An Investigation into Effectiveness of Peer Feedback.» *Journal of Applied Foreign Languages* Fortune Institute of Technology, Taiwan, vol. 3. pp. 79–87.
15. Lin, S., Liu, E. & Yuan, S. (2001). «Web-based Peer Assessment: Feedback for Students with Various Thinking-styles». *Journal of Computer Assisted Learning* 17. pp. 420–432.
16. Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher education*, 11(3), 279-290.
17. Miao, Y., Badger, R. & Zhen Y. (2006) A Comparative Study of Peer and Teacher Feedback in a Chinese EFL Writing Class.
18. Dunlap, G., DePerzel, M., Clarke, S., Wilson, D., Wright, S., White, R., & Gomez, A. (1994). Choice making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 505–18.
19. Dunson, R., Ughes, J., & Jackson, T. (1994). Effect of behavioral consultation on student and teacher behavior. *Journal of School Psychology*, 32, 247– 66.
20. Primary Education (Early Years and Key Stage 1) BA (Hons): Course Handbook 2013–2014. –Huddesfield: University of Huddesfield , 2013. –52, 15

## ПУТИ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

**АКОП КИРАКОЗЯН**

В статье проанализированы основные пути и методы формирования методической компетенции учителя в Великобритании. Выявлены особенности обучения посредством вовлечения будущих учителей в своеобразную рефлексивную практику, использования принципов новых менторских, фасилитационных технологий. В общих чертах представлены пути и возможности применения рефлексивных технологий в образовательном пространстве РА.

## WAYS AND METHODS OF FORMING THE TEACHER'S METHODOLOGICAL COMPETENCE IN THE UK

**НАКОВ KIRAKOZYAN**

The article analyzes the main ways and methods of forming the teacher's methodological competence in the UK. The peculiarities of teaching are revealed by involving future teachers in a peculiar reflexive practice, using the principles of new technologies: mentoring, facilitation. In general, the ways and possibilities of using reflexing technologies in the educational space of the RA are presented.

# ՉԱՐԳԱՅՍԱՆ ԵՎ ԿԻՐԱՌԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

**ЛЕОНИД ДОРФМАН**

*Пермский государственный институт культуры, зав. кафедрой психологии и педагогики,  
доктор психологических наук, профессор*

**РУБЕН НАГДЯН**

*Международный научно-образовательный центр (МНОЦ) НАН РА,  
преподаватель кафедры психологии, доктор психологических наук, профессор*

## АСИММЕТРИЯ И СИММЕТРИЯ ВРЕМЕНИ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В ПСИХОТЕРАПИИ

Асимметрия и симметрия в восприятии времени исследуются в связи с проблемами течения и направления времени, его обратимости. Критике подвергается теория презен-тизма, отвергающая течение и направление времени. Показана возможность обратимости относительного времени и темпоральной симметрии. На примере психотерапевтических случаев показывается, что разные виды нарушений обратимости психологического времени являются причиной, соответственно, разных видов психологических расстройств.

Ключевые слова: восприятие времени, асимметрия и симметрия, течение и обратимость времени, психологическое время, психотерапия.

### ВВЕДЕНИЕ

Одним из фундаментальных принципов природы и познания являются принципы симметрии, которые нашли приложимость почти во всех науках о неживой и живой природе [20], [22]. Удивительная «проницаемость» понятий симметрии и асимметрии в разные научные дисциплины говорит о том, что мы имеем дело с закономерностью природы, которая

каждый раз проявляется по-новому, в зависимости от того через призму какой науки мы смотрим на природу.

Термин «симметрия» имеет, по меньшей мере, три значения. В одном значении симметрия подразумевает соразмерность, пропорциональность, согласованность, гармоничность, одинаковость или подобие частей, из которых складывается целое. В другом значении симметрия – это баланс, равновесие между частями целого. Аристотель [2] говорил о симметрии как о соотношении крайностей. Возможно, он был близок к пониманию симметрии как фундаментально двойственного устройства природы. В третьем значении симметрия понимается как однородность, равномерность, порядок. Симметрии можно наблюдать на уровне поверхности явлений, симметрии наблюдаемы. В то же время симметрии обнаруживаются в глубине явлений, на ненаблюдаемом уровне; латентные факторы явлений могут быть симметричными. Значительная часть законов и закономерностей также имеет признаки симметрии.

Элементарный пример симметрии – правое и левое. Под билатеральной

симметрией правого и левого понимают возможность их совмещения относительно центра или оси симметрии при зеркальном отражении. В геометрии симметрия – это две точки, равноудаленные от прямой или плоскости и лежащие на одном перпендикуляре к этой прямой или плоскости. Симметричными являются также фигуры, составленные из таких точек. Пространственно-временные симметрии являются наиболее общими симметриями природы. Симметрия физических законов относительно сдвигов в пространстве означает эквивалентность всех точек пространства (однородность пространства). Симметрия физических законов относительно поворота системы в пространстве означает эквивалентность в нем всех направлений (изотропию пространства). Закон сохранения энергии является следствием симметрии относительно сдвига во времени (однородности времени). Закон сохранения энтропии является следствием симметрии относительно обращения времени (Т-инвариантность). Симметрия относительно сдвига во времени означает эквивалентность всех моментов времени (однородность времени).

Симметрии обнаруживаются не только в математике, физике, химии; симметрии обнаруживаются также в биологии, истории, религии, культуре, искусстве. Симметрия и асимметрия свойственны также психическим явлениям и обнаруживаются на уровне непосредственного отражения (А.И. Миракян), восприятия (исследования по функциональной асимметрии восприятия в школе Б.Г. Ананьева и др.) и мышления (А. Валлон, Ж. Пиаже, Дж. Флейвелл, Б.Ф. Поршнев) проявлением таких свойств симметрии, как однородность, равновесие, повторяемость, обратимость, отождествление (приравнение) и антисимметрия – в единстве с соответствующими им асимметриями [16].

Термин «асимметрия» означает просто отсутствие симметрии, т.е. отступление от соразмерности, подобия в строении и функционировании каких-либо образований. В той или иной степени асимметрия встречается почти в каждом организме, будучи иногда характерной особенностью вида, рода или семейства. У человека асимметрия имеет место в строении тела, в расположении ряда внутренних органов. Обычно левая половина черепа больше правой, левая половина лица длиннее правой. У большинства людей правая рука толще, длиннее и сильнее левой. Аорта располагается слева от плоскости симметрии, а крупные вены – справа от нее. Также наблюдаются функциональные асимметрии полушарий мозга и латерализация психических процессов ([7], [18], [21]).

Известный французский физик П. Кюри придавал большое значение также диссимметрии – отсутствию некоторых элементов симметрии, и показал связь симметрии и диссимметрии в причинно-следственных отношениях физических явлений. Наблюдение за явлениями природы с точки зрения их симметрии и асимметрии показало, что диссимметрия и асимметрия являются причиной изменений, движения, перехода в новое состояние и даже возникновения нового явления. Общеизвестно высказывание П. Кюри: «диссимметрия творит явление», относящееся к физическим явлениям [13], а в трансцендентальной психологии восприятия показывается, что принцип образования анизотропных отношений является одним из основных принципов порождения психического отражения (15).

Симметрия и асимметрия проявляются в единстве. Например, первичная структура ДНК асимметрична из-за уникальной последовательности нуклеотидов, в то время как ее вторичная структура симметрична из-за винтовой закручен-

ности двух ее цепей. Во взаи-моотно-шениях симметрии и асимметрии можно усмотреть проявления фундаментальной двойственности устройства и организа-ции природы. Двойственность обнаруживается и внутри симметрий между частями в целом, и в их дополнении по отношению друг к другу. Концепция метаиндивидуального мира ([8], [9]) утверждает двойственный и по-лисистем-ный характер его устройства. Метаинди-видуальный мир складывается из двух систем. Одна система возникает в систе-ме от индивидуальности к ее миру (при одних обстоятельствах), другая система – от мира к индивидуальности (при других обстоятель-ствах). По отношению друг к другу эти системы являются симметрич-ными. Внутри же каждой системы на-блюдается асимметрия, поскольку их под-системы не являются равноз-начными. В частности, потоки детерминации имеют направление в одну сторону: от сис-те-мообразующих факторов к подсистемам, возникающим под их влиянием.

В статье подвергаются анализу неко-торые проблемы асимметрии-симметрии време-ни. Первая проблема касается те-чения времени. Если время течет, зна-чит, оно имеет нап-равление. Тогда нуж-но проводить различия между прошлым, настоящим и будущим, со-бытиями, которые происходили раньше, и собы-тиями, которые возникнут позже (асим-метрия или симметрия событий, насту-пающих в разные интервалы времени). Вторая проблема касается обратимости времени. Если время обратимо, оно мо-жет течь от буду-щего к прошлому, а не только от прошлого к будущему (асим-метрия или симметрия нап-равлений времени). Более подробный анализ проб-лем симметрии-асимметрии времени представлен в статье Л.Я. Дорфмана[10]. А акцент на выше приведенные пробле-мы нам необходим для того, чтобы далее в их контексте рассмотреть особенности

проявлений и значение симметрии-асим-метрии времени в процессе психотера-певтической работы.

#### Течение и направление времени

Течение и направление времени не всегда очевидны. Так, можно допустить, что вре-мя – это дление настоящего, пусть даже его содержание непрерывно изменяется, а прош-лое и будущее не су-ществуют. Если это так, время не течет, не приходит и не проходит и потому не имеет направления, и потому у времени нет ни асимметрии, ни симметрии. Эти представления оформились в направле-ние, которое стали называть презентиз-мом.

Известный аргумент McTaggart[31] в пользу презентизма состоял в следую-щем. (А) Нет времени без изменений со-бытия. (Б) Реальные изменения требуют, чтобы события из-менялись в соответст-вии с особенностями прошлого, настоя-щего и будущего: события за-рождаются в будущем, становятся настоящим и за-тем уходят в прошлое. Это положение, взятое совместно с посылкой (А), долж-но предполагать, что реальность вре-мени зависит от реальности «прошлос-ти», «настоящности», «будущности». (В) Но тогда каждое собы-тие должно было бы заключать в себе все три интерва-ла времени. В реальности же в раз-ные интервалы времени существуют разные события, а одно и то же событие не су-ществует в разные интервалы времени.

Простое опровержение этих рассуж-дений может состоять в том, что совсем не обяза-тельно, чтобы каждое событие содержало в себе все три интервала вре-мени, т.е. изменя-лось. Вполне достаточ-но, чтобы одно событие падало на один интервал времени, другое событие – на другой интервал времени, третье собы-тие – на следующий интервал време-ни, и т.д. Тогда, если событие не происхо-дит в настоящем, значит, оно проходило

в прош-лом или произойдет в будущем [32]. Правда, без ответа остается вопрос о том, может ли одно и то же событие распределяться по разным интервалам времени (тогда оно изменяет-ся), или оно сосредоточивается в одном временном интервале (тогда оно не изменяет-ся, как отмечает McTaggart). Проблема усматривается в том (Л.Я. Дорфман), как понимать протяженность события. При мелком масштабе анализа, событие соизмеряется с одним временным интервалом. Тогда есть лишь одно настоящее, и нет у события ни прошлого, ни будущего (презентизм). При крупном масштабе анализа, у события обнаруживается протяженность, дление, и у него есть как настоящее, так и прошлое, и будущее (анти-пре-зентизм). Более того, сам вопрос о масштабе анализа является относительным, а не абсо-лютным. На мой взгляд (Л.Я. Дорфман), McTaggart схватил важный момент времени, его настоящее, зафиксированное в событии, может быть растянутым и протяженным. Но про-тя-женность настоящего (события) все же имеет естественные пределы. Ему предше-ство-вало прошлое (данного события или в виде иного события), на смену ему придет будущее (данного события или в виде нового события). Следовательно, нет достаточных основа-ний опровергать течение времени и его направление, как и его асимметрию или симмет-рию.

Течение и направление времени также ставится под вопрос в открытых и закры-тых системах. Логически получается так, что в открытых системах время течет и имеет нап-равление. Оно является асимметричным в том смысле, что буду-щее отличается от настоя-щего. В закры-тых системах (подсистемах), наоборот, время вроде бы является симметрич-ным [25]. Это означает, что между будущим и прошлым нет различий.

Однако это заключение не безусловно. Известный физик Людвиг Больцман ([5],

[24]) ввел понятие H-функции, характе-ризующее состояние замкнутой макрос-копической системы. Он доказал, что с течением времени H-функция не может возрастать (H-теоре-ма). В термодина-мике и кинетической теории H-теорема описывает рост энтропии иде-ального газа в необратимых процессах в пределах изолированной системы. Этот вывод был развитием второго закона термодинами-ки о неубывании энтропии со временем. По-тому время течет, имеет направление и асимметрично не только в открытых, но и в закры-тых (изолированных) сис-темах.

Впрочем, и в отношении второго за-кона термодинамики не все безоблач-но. Термоди-намическая асимметрия времени возникает из модели, в кото-рой исходно отсутствует темпоральная асимметрия, и потому к ней возникают вопросы [30]. Кроме того, Больцман [24] и Рейхенбах [33] вообще подвергали сом-нению глобальность второго закона тер-моди-намики. Не исключено, что этот закон является локальным и касается только «нашего» участка Вселенной. В ее же других участках энтропия, к приме-ру, может снижаться, а не увеличивать-ся. Тогда «наш» участок Вселенной мо-жет быть асимметричным, а Вселенная в целом, напротив, симметричной [32]. На-конец, имеются основания для сомнения в том, что изменения энтропии вообще являются существенными для объясне-ния асимметрии времени ([11]. [12]. [26]). Существо же жизни заключается в про-цессах, направленных против возраста-ния энтропии([11]. [12]).

Некоторые авторы [32] предполагают, что направление времени могут зада-вать при-чинно-следственные отноше-ния. Эксперты же в области причинно-следственных отно-шений связывают их с различиями во времени наступления причин и их следствий. Тог-да возникает логический круг. Циркулярность появля-

ется между представлениями о каузальной природе хода времени, с одной стороны, и представлениями о зависимости причинно-следственных от хода времени, с другой.

Проблема течения и направления времени возникает также тогда, когда заходит речь о законах. Многие законы классической механики, классической электродинамики, квантовой механики, теории относительности являются симметричными, т.е. остаются теми же при обращении времени. Открываемые наукой законы симметричны по времени [25]. И даже развитие, которое описывает изменения во времени тех или иных явлений (в том числе психических, возрастных, личностных), подчиняется законам, которые сами по себе во времени не меняются. Возможно, симметрии времени в соответствующих законах показывают свойство инвариантности; симметрии оказываются устойчивыми и стабильными во времени.

#### Обратимость времени

Если время обратимо, можно ставить вопрос о симметрии направлений времени. Если же время необратимо, значит, оно асимметрично, и направление его состоит в том, что будущее наступает после (а не до) прошлого, следуя через настоящее. Когда подразумевается физическое время, полагается, как отмечалось выше, что оно течет от прошлого через настоящее в будущее в согласии со вторым законом термодинамики, который утверждает, в частности, термодинамическое неравновесие. Тем не менее, можно вообразить, что время изменило направление и течет от будущего к прошлому. Для этого достаточно представить, что в момент «Большого взрыва» имела место высокая энтропия, а с течением времени она снижается. У обитателей этого воображаемого мира время будет течь в обратную сторону: от будущего к прошлому. Впрочем, физически

не исключается обратный ход времени и в нашем участке Вселенной ([23], [24], [26], [29], [30], [33]), причем не обязательно в связи с коренным пересмотром масштаба действия второго начала термодинамики.

Earman[26] предложил «пассивную интерпретацию» темпоральной симметрии. Она основывается на изменениях точки отсчета времени, с позиций которой описывается сис-тема. Если в расчет берутся несколько наблюдателей, которые описывают одну и ту же систему с разных точек зрения, и при этом обе точки зрения являются легитимными в отношении времени, тогда время сохраняет свою инвариантность, несмотря на трансформацию точек зрения. Это означает, что время является симметричным. Более ясно описывает возможность подобного рода случаев Black[23]. Серию событий А, Б, В один наблюдатель описывает во временной последовательности, в которой А возникает первым (раньше остальных событий). Ту же серию событий другой наблюдатель может описать в противоположном во времени направлении, когда В возникает первым. Для подобного рода симметрий необходимо представить наличие двух наблюдателей, которые находились бы в противоположных позициях друг к другу. Можно представить также идеального наблюдателя, который способен занимать позицию то одного наблюдателя, то противоположную позицию другого наблюдателя

Можно проиллюстрировать (Л.Я. Дорфман) понимание таких случаев на примере, связанном с темой относительности времени. Если два поезда А и Б движутся по одному маршруту во встречном направлении, то наблюдатель в поезде 1 будет видеть последовательность событий за окном в одной последовательности (А, Б, В), а наблюдатель в поезде 2 – в противоположной последовательности (В, Б, А). Тогда событие А будет

наступать первым и раньше событий Б и В для наблюдателя, который в поезде 1, а событие В – первым и раньше событий Б и А для наблюдателя, который в поезде 2. Если совместить эти позиции двух наблюдателей в одну позицию идеального наблюдателя, получится течение времени и «вперед», и «назад». Но как идеальный наблюдатель может занимать две позиции? Вероятно, это возможно, если будущее берется в форме ментального представления, а настоящее остается при этом объективной реальностью. То есть, совмещая физическое и психологическое время, можно открыть его течение «вперед» и «назад».

Конечно, абсолютное физическое (хронологическое) время при этом не меняется. Вместе с тем относительное время оказывается обратимым, и потому может возникать симметрия направлений времени – от прошлого к будущему и от будущего к прошлому. Если идти за Больцманом [24] и Рейхенбахом [33], глобально, направления у времени нет, или, более мягко, время не имеет преимуществ в направлении, – так же, как у собственно пространства нет ни верха, ни низа. Но локально, время имеет направление, и оно может быть обратимым.

Темпоральная симметрия возникает при том условии, если время течет и «вперед», и «назад». Течение же времени только в одном направлении свидетельствует о его асимметричности. В связи с этим уделим специальное внимание психологическому времени. Оно имеет направление, может направляться не только в будущее (асимметрия «вперед»), но и направляться из будущего в настоящее (асимметрия «назад»). Взятые же совместно, эти два направления образуют симметрию психологического времени или симметрию хроно-логического (от настоящего к будущему) и психологического (от будущего к настоящему) времени. Так, феномен парци-

ального настоящего описывает события психологического прошлого, настоящего и будущего, не всегда расположенные в хронологической последовательности. Могут иметь место инверсии: прошлые события наступают после настоящих, будущие – до настоящих [6].

Л.Я. Дорфманом предложена гипотетическая модель, которая открывает симметрию психологического времени («модель симметрии психологического времени») [10]. Данная модель основывается на «пассивной интерпретации» темпоральной симметрии Earman [26], но идет дальше и развивает ее специально в отношении именно психологического времени.

Проведем мысленный эксперимент. Есть старшеклассник А и референтный для него студент Б. В центре нашего внимания находится старшеклассник А. Он ходит в школу, посещает уроки, готовится к занятиям. Один день сменяет другой, на смену одним учебным событиям, которые уходят в прошлое, из будущего приходят другие учебные события. И так каждый новый день, возможно, за исключением выходных, каникул и т.п. Время здесь течет «вперед» и является асимметричным. Теперь представим, что в силу каких-то обстоятельств, старшеклассник А стал уподобляться референтному для себя студенту Б. Последний – в некотором роде образец для старшеклассника А. Образец этот особого рода, с некоторого момента времени он становится прототипом (или маркером) будущего старшеклассника А. С момента, когда референтный студент Б стал прототипом (или маркером) будущего старшеклассника А, события в жизни последнего могут разворачиваться при следующих обстоятельствах. Во-первых, старшеклассник А занимает позицию студента Б, ментально представляя ее как свое будущее. Во-вторых, старшеклассник А уже «знает» («видит», «чувст-

вует», «переживает») свое будущее, имея в своем представлении прототип. В-третьих, прототип (будущее) существенным образом начинает влиять на события жизни старшекласника А в настоящем. В конечном итоге, это может означать, что его будущее наступило раньше настоящего. Время течет из будущего в настоящее, т.е. «назад», и является асимметричным подобно асимметрии времени, которое течет «вперед». Если же брать совместно асимметрию времени, текущего «вперед», и асимметрию времени, текущего «назад», получается симметрия психологического времени в целом.

Можно обозначить ряд условий (ограничений), при которых модель симметрии психологического времени (СПВ) оказывается действующей. (1) Данная модель является локальной, а не глобальной. Локальность модели СПВ состоит в том, что она не является универсальной – в том смысле, что в ее основание заложена идея относительности времени. Также она не является универсальной, потому что обусловлена рядом особых обстоятельств. (2) Модель СПВ является модальной. Эволюция явления, как пишет Аксенов [1], длит его время, и в явлении суть причина времени. С этих позиций, уместно дифференцировать будущее по критерию разнокачественности явлений, скажем, различие будущего по критериям профессии, карьеры, личной жизни. Профессиональное будущее относится к профессиональной ориентации настоящего, карьерное будущее – к карьерной ориентации настоящего, личное будущее – к личностной ориентации настоящего. Вместе с тем профессиональное будущее прямо не соотносится с личностной ориентацией настоящего, как и карьерное будущее прямо не соотносится с профессиональной ориентацией настоящего. Отсюда также следует, что модель СПВ является не только модальной, но и полимодальной, предпола-

гает избирательность, множественность и многовариантность будущего. (3) Модель СПВ требует, чтобы была дистанция между будущим и настоящим и чтобы прототипы находились в будущем, а не в прошлом, – только тогда время течет из будущего в настоящее. Не исключена при этом зависимость течения времени «назад» от того, как далеко (или близко) находится прототип в будущем. Когда же рассматривается течение времени «вперед», прототипов вообще может не быть, или же они могут находиться в прошлом и настоящем, но не в будущем. (4) Будущее является приблизительно определенным, прошлое – фиксированным, настоящее занимает промежуточное положение между ними.

В порядке контраста, сравним модель СПВ в части асимметрии времени, текущего из будущего в настоящее, со смежными понятиями целью, образом «потребного» будущего по Бернштейну ([3]), предвосхищением и обратной связью. Можно заметить, что в некоторых из этих понятий не всегда присутствует фактор времени. Если же он присутствует или предполагается, то (а) течение времени специально не рассматривается, или (б) будущее наступает после прошлого и настоящего (направление времени «вперед»), (в) обратное движение времени из будущего в настоящее («назад») не предусматривается. Забегая несколько вперед, сопоставим также асимметрию времени, текущего из будущего в настоящее, с такими каузальными понятиями как действующая причина и телеологическая причина. Асимметрия времени, текущего «назад», не относится к ряду действующих причин, потому что последние возникают в прошлом, раньше своих следствий. Асимметрия времени, текущего «назад», не относится к ряду телеологических причин, потому что последние, хотя и соотносятся с будущим, возникают в прошлом и настоящем

как возможности; они не имеют обратного направления из будущего в настоящее.

Значение симметрии и асимметрии времени в психотерапии

При непосредственном взаимодействии с окружающей средой, наблюдая за изменениями событий вокруг себя, человек воспринимает время как физическое хронологическое время (утро, день, вечер, ночь; весна, лето, осень, зима; наблюдение за ходьбой, движением транспорта, стрелками часов и т.д.). Тогда воспринятое событие из настоящего уходит в прошлое, а сам человек из настоящего «направляется» в будущее. Стрелки часов при этом показывают естественное течение времени из прошлого через настоящее в будущее. Сказанное соответствует логическому описанию асимметричного хода времени, когда человек рассматривается как субъект, всего лишь фиксирующий воспринятое изменение, выделяя в нем определенную последовательность. Конечно, могут быть индивидуально-психологические различия в восприятии интервалов времени, но они не влияют на восприятие общего характера течения времени – его асимметричности, то есть необратимости. Однако ситуация меняется, когда свое внимание человек фиксирует на внутреннем мире и сам делает осознанный или неосознанный выбор где ему «побывать» – в своем прошлом, настоящем или предполагаемом будущем. Действительно, человек способен вспоминать события прошлого, затем представлять будущее и вновь вернуться к прошлому. Это означает, что, в идеальном случае, внутреннее психологическое временное «пространство» изотропно (никакое «направление» течения времени не имеет преимуществ перед другими), обратимо, симметрично. Важно отметить, что наличие обратимости времени делает человека функционально эффективным для выживания

– необходимо возвращаться к опыту и урокам прошлого, ставить цели для будущего, сопоставлять успешность достижения цели с возможностями и ресурсами, имеющимися в настоящем.

Но внутренняя жизнь человека отличается от идеальной из-за наличия в ней психологических проблем. Для временного снятия психического напряжения нередко советуют использовать распространенный в психотерапии прием, предлагая пациенту подольше находиться в состоянии «здесь и сейчас». При этом срабатывает следующий механизм. Как выше было показано, при мелком масштабе анализа, который характерен для состояний «здесь и сейчас», событие можно рассматривать как происходящее в одном временном интервале – настоящим, без прошлого и будущего (презентизм). При этом, естественно, прошлое и будущее, в которых большей частью и «живут» проблемы человека, отсекаются, что и становится причиной временного избавления от негативных переживаний. «Состояние» презентизма наступает и при медитации, в котором нет переживаний прошлого и будущего, а есть лишь ощущение своего присутствия в этом мире, в настоящем. Возможно, именно в этом и заключается причина оздоровительного эффекта медитации. В состоянии глубокой медитации ощущение времени может вообще исчезнуть – это состояние отсутствия сознания и момент «вхождения» в бессознательное состояние, в котором не имеет смысла говорить о каком-либо времени, время исчезает. И тогда начинает происходить то, что описывает известный российский физик-теоретик М.Б. Менский, развивающий «многомировую» интерпретацию квантовой механики Х. Эверетта [27], – открывается доступ к информации от многочисленных миров, существующих и в прошлом, и в настоящем, и в будущем [14].

Следовательно, в сознательном состоянии человек может перемещаться во времени, которое, в противоположность хронологическому времени, обратимо, то есть имеется возможность перехода как от прошлого к будущему (движение «вперед»), так и из будущего в прошлое (движение «назад»). Можно привести и другие виды симметричных перемещений во времени – от прошлого к настоящему (движение «вперед») и от настоящего к прошлому (движение «назад»), или от настоящего к будущему (движение «вперед») и от будущего к настоящему (движение «назад»).

В реальной жизни подобная симметричность психологического времени уступает место частичной или полной его асимметричности, что приводит к появлению разного рода психологических расстройств. Крайние случаи подобных расстройств таковы: есть люди, «застрявшие» в своем «трагическом» прошлом, они страдают от глубоких негативных переживаний, не замечают настоящего, у них нет позитивного будущего; есть люди «застрявшие» в настоящем, это «азартники» – игроки, наркоманы, алкоголики и, вообще, люди, предпочитающие получать удовольствие сейчас, в настоящем, их не интересуют уроки прошлого и последствия в будущем; а есть люди, фиксированные на будущем – безудержные фантазеры, которых не интересуют реалии настоящего и уроки прошлого, поэтому постоянно переживающие фиаско. Общей чертой таких людей является то, что они сосредоточены в каком-то одном времени. Даже переходя из одного времени в другое (под влиянием какого-либо мощного воздействия), они погружаются только в одно из них; включаясь в процесс, они не замечают естественного хода времени, со всеми вытекающими отсюда последствиями. Очевидно, в таких случаях мы имеем дело с нарушением обратимости

психологического времени. Возможно ли восстановление обратимости психологического времени? Сложность подобной психотерапевтической коррекции заключается в том, что у человека нет органа восприятия времени и оно представлено нашему сознанию лишь в виде ощущения или чувства времени, с которыми сознание не может «работать».

В нейролингвистическом программировании (НЛП) существуют методы (техники) работы с психологическим временем человека. Разработчики НЛП исходили из следующих вопросов: «Как наш мозг кодирует время? Что, происходящее внутри головы, позволяет нам узнавать различие между прошлым, настоящим и будущим? Как мы узнаем о порядке, в котором произошли события прошлого?» [4, с. 246]. Одна из важных методологических установок НЛП состоит в утверждении того, что весь наш сенсорный, эмоциональный, поведенческий опыт, а также ощущение времени закодированы в субмодальной структуре внутренних образов. Что касается ощущения времени и его стадий, то, как показывает опыт работы со временем в НЛП, им наиболее соответствуют образы визуальной модальности, в которых кодировка времени осуществляется, в основном, через субмодальности расположения во внутреннем пространстве (слева, справа, внизу, наверху), расстояния (дальше, ближе), размера, но иногда могут быть и другие субмодальности. Таким образом, чувство времени может быть репрезентировано через пространственные субмодальности визуальных образов, с которыми сознание уже может осуществлять необходимые преобразования. Исследование в НЛП чувства времени, трансформированного в визуальные образы с определенными пространственными субмодальностями, позволяют утверждать, что у каждого человека есть своя «линия» времени,

что позволило создать технику «Работа на линии времени» [4], [19]. Обобщение различных индивидуальных вариантов линий времени дает представление о ее основных характеристиках, а именно то, что прошлое расположено слева от человека, настоящее перед ним, будущее справа. Линия времени исследуется следующим образом. Пациенту предлагается выбрать какое-либо простое действие которое он всегда делал в прошлом, делает в настоящем и будет делать в будущем (утренний кофе или нечто другое), а затем предлагают представить в своем внутреннем пространстве, как он это делал пять лет, два года, месяц тому назад, сделал это сегодня утром и будет делать через месяц, два года и пять лет. Таким образом выстраивается не только визуальная картина самой линии времени (она может иметь вид начерченной линии, светового луча, веревки, каната, имеющих определенный цвет и ширину), но и отмечается соответствующий ей масштаб – визуальные образы выбранных ситуаций располагаются в соответствующих местах линии времени. Если в результате обнаруживается, что полученная «линия» (она может быть сначала не похожа на линию) далека от стандартной или в ней отсутствуют ветви прошлого и/или будущего (что уже говорит о наличии проблем), то у пациента просят разрешения построить новую линию времени, соответствующую характеристикам «нормальной» линии времени.

В связи с описанной выше моделью СПВ [10] покажем как она работает на участке линии времени настоящее–будущее. Приведенное ниже описание психотерапевтической работы (Р.М. Нагдян) проделано на основе литературных данных, опыта, полученного на сертификационных курсах по НЛП, и из собственной многолетней практики.

После коррекции линии времени и

приведения ее к «нормальному» виду с определенным масштабом распределения событий будущего, можно приступить к созданию образа события «желаемого будущего». Используя репрезентативные системы всех модальностей (то есть визуальные, аудиальные и кинестетические), строится образ воображаемой реальности – свершившегося в будущем желаемого события. Так же детально (с учетом выражений глаз и лица, осанки тела, интонаций голоса, эмоциональных переживаний и ощущений физического состояния тела) человек, с кем работают, строит образ прототипа своего будущего «Я», находящегося в данной ситуации и «владеющего» этой «желаемой» реальностью. Далее, просят увидеть образ желаемого события вместе с прототипом (то есть диссоциированно) в том месте линии будущего, которое соответствует времени его исполнения. Остановимся пока на этом этапе работы и проведем сравнение с моделью СПВ. Если мы заменим нашего пациента на старшеклассника А, а прототип (пациента) на референтного студента Б, который с некоторого времени становится образцом для старшеклассника А и далее его прототипом в будущем, то мы имеем точную аналогию между мысленным экспериментом с моделью СПВ и конкретной психотерапевтической ситуацией, что служит доказательством справедливости этой модели. Все, что было сказано выше об отношениях между старшеклассником и его прототипом, то же самое относится к пациенту и его будущему «Я». И, если работа проведена на должном уровне, то будущее, действительно, начинает влиять на поведение пациента в настоящем. И в этом смысле можно сказать, что будущее наступило раньше того настоящего, в котором пациент окажется к тому времени.

Теперь вновь вернемся к анализу психотерапевтической ситуации. Желая про-

верить, насколько верно выбрано время в будущем, пациента просят передвинуть образ события от того места, где он его расположил, несколько дальше в будущее и/или придвинуть ближе к настоящему. Если эти передвижения во времени «вперед», «назад» и обратно (наглядный пример обратимости психологического времени) возможны в небольшом интервале, то пациента просят выбрать именно то место на линии времени, которое соответствует наиболее выраженному чувству внутреннего комфорта, и тогда считается, что это время, которое пациенты могут «почувствовать» с точностью до одного или нескольких месяцев, и есть истинное время возникновения желаемого события.

С психологической точки зрения на этом этапе работы могут быть выявлены интересные феномены. Иногда получается так, что пациент свободно передвигает образ желаемого события сколь угодно далеко в будущее и насколько это возможно близко к настоящему. Это означает, что желаемое событие не реально, не имеет отношения к времени и не подлежит осуществлению. Но получается и так, что пациент не может передвинуть образ во времени «вперед» или «назад», как бы он ни старался это сделать. Это удивительно, потому что, кажется, что внутри себя человек может сделать все, что ему захочется. Однако, оказывается, это не так. Чаще всего такие случаи бывают связаны с жестко зафиксированными в будущем датами (день рождения ребенка, день свадьбы и т.д.), но могут быть и неосознаваемые ограничивающие причины или убеждения.

Нарушение обратимости времени, как признак психологического несовершенства человека можно обнаружить и при использовании других техник НЛП. Так, например, при «подстройке к будущему», которую используют для проверки успешности полученного психо-

терапевтического результата, пациента просят «пойти» в будущее (с которым, естественно, связывается чувство будущего со всеми его деталями в сенсорных модальностях) и «войти» в аналогичную проблемную ситуацию и «испытать» там свои новые психологические качества. Если это удастся сделать, то есть в проблемной ситуации будущего пациент преодолевает свои ограничения, благодаря приобретенным новым эффективным качествам, то – работа завершена, и есть уверенность, что будущее будет управлять поведением пациента в настоящем, повышая его эффективность. То есть в этом случае мы имеем как движение «вперед», так и движение «назад». А если при «подстройке к будущему» пациенту не удастся увидеть себя изменившимся, то это означает, что техника не сработала и нужен новый подход, новые ресурсы для совершения изменения. С другой стороны, если данную психотерапевтическую ситуацию рассмотреть с позиций симметрии-асимметрии, то была нарушена обратимость, потому что пациенту не удалось перевести в будущее, казалось бы, сформированный в настоящем, в ходе работы с психологом, свой позитивный образ, то есть не было перемещения «вперед». Таким образом, можно предположить, что одно только формирование или активация ресурсных психологических качеств в настоящем недостаточно для получения надежного и долгосрочного результата. «Энергия» или «сила» ресурсного качества должна быть доведена до того критического уровня, при котором становится возможным осуществление перемещения позитивного образа в будущее, и тогда будет восстановлена симметрия психологического времени.

Приведенный выше анализ психотерапевтической работы говорит в пользу того, что модель СПВ [10] может служить эффективным инструментом как для

анализа и диагнос-тики психологических проблем, так и для получения значимых психотерапевтических ре-зультатов.

#### Заключение

Проведенный выше анализ особенностей симметрии и асимметрии времени показал, что они могут быть рассмотрены с разных позиций. Физическое время, о котором мы по-лучаем представление, изучая природу в близкой нам части Вселенной, течет в одном направлении – от прошлого к будущему, то есть асимметрично. С другой стороны, время, введенное в физические законы механики обратимо, то есть симметрично. Время можно рассматривать и как дление в настоящем, без прошлого и будущего, получившее название презентизма. Психологическое время, представленное нашему сознанию как ощущение или чувство времени, обладает всем богатством проявлений симметрии и асимметрии времени. В сосредоточенном состоянии, при суженном поле сознания, время, проведенное человеком, можно рассматривать как дление в настоящем, что характерно

для ме-дитативных состояний. В отличие от физического времени, психологическое – обратимо в том смысле, что возможны переходы, как из настоящего в будущее, так и из будущего в настоящее. Движение в каком-либо одном направлении выявляет асимметрию психологического времени, но вместе взятые противоположные направления составляют симметрию психологического времени и, в совокупности, демонстрируют его двойственный ха-рактер. Интересно констатировать тот факт, что нарушение обратимости психологического времени приводит к специфическим психологическим расстройствам и, наоборот, их коррекция требует воссоздания обратимости психологического времени. Поэтому модель СПВ [10] можно рассматривать в качестве методологического ориентира при анализе, диагнос-тике, а, следовательно, и коррекции некоторых специфических типов психологических расстройств, связанных с соответствующими типами нарушений обратимости психологического времени.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенов Г. П. Причина времени. – М.: Эдиториал УРСС, 2008. – 304 с.
2. Аристотель. Метафизика // Соч. в 4 т. – М.: Мысль, 1976. – Т. 1. – 550 с.
3. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. – М.: Наука, 1990. – 496 с.
4. Боденхамер Б., Холл М. НЛП-практик: полный сертификационный курс. Учебник магии НЛП. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 272 с.
5. Больцман Л. Избранные труды. – М.: Наука, 1984. – 589 с.
6. Головаха Е., Кроник А. Психологическое время личности (2-е изд., испр. и доп.). – М.: Смысл, 2008. – 267 с.
7. Доброхотова Т. А., Брагина Н. Н. Методологическое значение принципа симметрии в изучении функциональной организации человека // Функциональная межполушарная асимметрия / Ред. Н. Н. Боголепов, В. Ф. Фокин. – М.: Научный мир, 2004. – С. 15–47.
8. Дорфман Л. Я. Концепция метаиндивидуального мира: современное состояние // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2006. – Т. 3, № 3. – С. 3–34.
9. Дорфман Л. Я. Каузальный плюрализм и холизм в концепции метаиндивидуального мира // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2016. – Т.13, № 1. С. 98–136.
10. Дорфман Л.Я. Асимметрия и симметрия в восприятии времени // Мир психологии, 2013. – № 4 (76). – С. 224–236.
11. Козырев Н. А. Причинная или несимметричная механика в линейном приближении. – Пулково: [Б. и.], 1958. – 90 с.
12. Козырев Н. А. Избранные труды. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. – 447 с.
13. Кюри П. О симметрии в физических явлениях // Избранные труды. М.-Л.: Наука, 1966. – 560 с.
14. Менский М.Б. Сознание и квантовая механика. Фрязино: «Век-2», 2011. – 320 с.

15. Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. М.: ИП РАН. 2004. – 405 с.
16. Нагдян Р.М. Принцип симметрии в психологии. Ер.: Зангак-97. –116 с.
17. Петров В. М. Череды эпох и эволюция искусства: опыт количественного исследования // Творчество в искусстве – искусство творчества / Под ред. Л. Дорфмана, К. Мартин-дейла, В. Петрова, П. Махотки, Д. Леонтьева, Дж. Купчика. \* М.: Наука, Смысл, 2000. ☒ С. 45–68.
18. Петров В.М. Социальная и культурная динамика: быстротекущие процессы (информационный подход). – СПб.: Алетейя, 2008. – 336 с.
19. Плигин А.А., Герасимов А.В. Руководство к курсу НЛП-практик. М.: КСП+, 2000. – 576 с.
20. Принцип симметрии / Ред. Б.М. Кедров, Н.Ф. Овчинников. М.: Наука, 1978. – 397 с.
21. Сергиенко Е. А., Дозорцева А. В. Функциональная асимметрия полушарий мозга // Функциональная межполушарная асимметрия / Ред. Н. Н. Боголепов, В. Ф. Фокин. – М.: Научный мир, 2004. – С. 219–257.
22. Урманцев Ю.А. Симметрия природы и природа симметрии. М.: Мысль, 1974. – 229 с.
23. Black, M. (1962). Models and metaphors. Ithaca: Cornell University Press.
24. Boltzmann, L. (1895). On certain questions of the theory of gases. Nature, 51, 413–415.
25. Dorfman, L., Malyanov, E., & Barashkova, E. (1998). Interacting selves through literary texts. In V. M. Petrov & V. P. Ryzhov (Eds.), Interaction between man and culture: Information standpoint (pp. 294–311). Taganrog: Taganrog State Radio Engineering University.
26. Earman, J. (1974). An attempt to add a little direction to “The problem of the direction of time”. Philosophy of Science, 41, 15–47.
27. Everett H. Relative state formulation of quantum mechanics, Rev. Mod. Phys. 29, 454, 1957.
28. Hausman, D. M. (1998). Causal asymmetries. New York: Cambridge University Press.
29. Horwich, P. (1987). Asymmetries in time. Cambridge, MA: MIT Press.
30. Maudlin, T. (2002). Remarks on the passing of time. Proceedings of the Aristotelian Society, 102, 237–252.
31. McTaggart, J. M. E. (1908). The unreality of time. Mind, 17, 456–473.
32. Price, H. (2011). The flow of time. In C. Callender (Ed.), The Oxford Handbook of Time (pp. 276–311). Oxford: Oxford University Press.
33. Reichenbach, H. (1956). The direction time. Los Angeles: University of California Press.

## ASIMMETRY AND SIMMETRY OF TIME AND THEIR VALUE IN PSYCHOTERAPHY

**LEONID DORFMAN**

*Perm State Institute of Arts and Culture, Head of the Department of Psychology and Pedagogy,  
Doctor of Psychology, Professor*

**RUBEN NAGHDYAN**

*International Scientific and Educational Center (MNC) of the National Academy of Sciences of Armenia,  
Lecturer of the Department of Psychology, Doctor of Psychology, Professor*

Asymmetry and symmetry of time are examined as related to three issues. First is the flow of time. Second is its reversibility and third– the temporal distance between the present and the past, the present and the future. The theory of presentism which rejects the flow of time in past and future is questioned. Of particular importance in respect to the asymmetry and symmetry of time is the notion of reversibility. Very likely, one should think a relative time can be reversed and possess a temporal symmetry.

Psychotherapeutic case shows that different types of violations of reversibility of psychological time are the cause of different types of psychological disorders.

ԺԱՄԱՆԱԿԻ ՍԻՄԵՏՐԻԱՆ ԵՎ ԱՍԻՄԵՏՐԻԱՆ ՈՒ ԴՐԱՆՅ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ  
ՀՈԳԵԹԵՐԱՊԻԱՅՈՒՄ

**ԼԵՈՆԻԳ ԳՈՐՑՄԱՆ**

*Պերմի կուլտուրայի պեդագոգիկական ինստիտուտ,  
հոգեբանության և մանկավարժության ամբիոնի վարիչ,  
հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

**ՌՈՒԲԵՆ ՆԱՂԴՅԱՆ**

*ՀՀ ԳԱԱ, Գիրակրթական միջազգային կենտրոն (ԳԿՄԿ),  
հոգեբանության ամբիոնի դասախոս,  
հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

Ժամանակի ընկալման մեջ ասիմետրիան և սիմետրիան ուսումնասիրվում են ժամանակի ընթացքի և ուղղության, դրա հետադարձության խնդիրների հետ կապ-ված: Քննադատության է ենթարկվում պրեզենտիզմի տեսությունը (որը հերքում է ժամանակի ընթացքը և ուղղությունը): Ցույց է տրվում հարաբերական ժամանակի հե-տադարձության և տեմպորալսիմետրայի հնարավորությունը: Հոգեթերապևտիկ դեպ-քերի օրինակով ցույց է տրվում, որ հոգեբանական ժամանակի հետադարձության խանգարման տարբեր տեսակ-ները հանդիսանում են, համապատասխանաբար, հո-գեբանական տարբեր տեսակի խան-գարումների պատճառ:

## **КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ: В ПОИСКАХ СРЕДСТВ ИНТЕГРАЦИИ**

В статье дается характеристика коммуникативной методологии психологической науки. Коммуникативная методология представляет собой нетрадиционную сферу методологии психологической науки. Коммуникативная методология призвана помочь нахождению взаимопонимания как «внутри» научной психологии, так и в психологии в целом. Смысл коммуникативной методологии – в соотношении (в первую очередь в разработке инструментария, аппарата такого соотношения) теорий разного уровня и разных методологических ориентаций и подходов.

**Ключевые слова:** *методология, методология психологии, коммуникативная методология.*

### **Преамбула**

Джером Сеймур Брунер писал в «Автобиографии»: «Я надеялся, что психология сохранит целостность и не превратится в набор несообщающихся поддисциплин. Но она превратилась. Я надеялся, что она найдет способ навести мосты между науками и искусствами. Но она не нашла» (Цит. по [18, с. 117–118]). Каждое новое поколение психологов приходит в науку с детской мечтой перестроить эту прекрасную науку с тем, чтобы психологи достигли хотя бы взаимопонимания. Но они не находят. И не остужают энтузиазма адептов целостности предостережения изопренных методологов, полагающих что не надо никакой интеграции, поскольку она невозможна.

Термин “интеграция”, согласно словарю иностранных слов, происходит от латинского *integratio* (восстановление, восполнение) и означает «объединение в целое

каких-либо частей, элементов». Представляется, что для психологии это глубоко символично, т.к. в конечном счете интеграция имеет своей целью восстановление изначальной целостности психического. В целостности психики никто и никогда серьезно не сомневался, просто она – эта целостность – и ее устройство представлялись разным психологам существенно по-разному. «Восстановить» в теории (в логосе) психику в ее целостности – до сих пор не исполненная задача психологии. Точнее и правильнее сказать, мечта...

Для современной психологической науки характерно активное декларирование ценностей интеграции – интеграции как достаточно обширного сообщества психологов, так и непосредственной интеграции психологического знания. Необходимость интеграции обсуждается и объявляется как на уровне отдельных отраслей психологического знания, так и на уровне всего корпуса общепсихологического знания. Интеграция в психологии рассматривается как одно из ведущих средств не только решения накопившихся методологических, теоретических, экспериментальных проблем и трудностей, но и как ключевой фактор дальнейшего развития психологии как самостоятельной научной дисциплины. Однако противоречие современного этапа в развитии психологии состоит в том, что при высокой актуальности интеграционных процессов их реальное осуществление идет крайне медленно. Это может быть связано с рядом причин:

1. во-первых, наличие не вполне адекватных установок в отношении понимания

механизмов, технологии и средств интеграции у психологов исследователей;

2. во-вторых, отсутствие необходимого методологического аппарата для разработки технологии взаимодействия разных подходов к исследованию проблем психологии;

3. в-третьих, отсутствие позитивных примеров демонстрации обоих видов интеграционных процессов – в психологическом сообществе и психологическом знании.

Тем не менее, интеграция неуклонно происходит, она несмотря ни на что остается важной задачей, стоящей перед психологическим сообществом. Можно говорить о стихийной интеграции, которая реализуется в практике осуществления научных исследований и естественного общения ученых. Она происходит, могут быть выделены и описаны ее механизмы [17].

Есть основания говорить об искусственной интеграции, когда действия некоторых представителей сообщества целенаправленны – ориентированы на получения интегративного результата.

Можно назвать достаточное количество возможных механизмов такой интеграции:

1) формулирование общей теории того же уровня, обобщающей результаты других исследований (обобщение результатов исследований);

2) формулирование теории более высокого уровня;

3) использование комплексного подхода;

4) использование системного подхода;

5) использование новых подходов (например, синергетического).

Можно назвать и другие, можно привести конкретные примеры использования тех или иных механизмов. Кстати, как можно видеть, существует явный и несомненный историзм в использовании рассмотренных подходов: некоторые (которые, к примеру, были особенно популярными в начале XX столетия) вообще ка-

нули в Лету – про синтез подходов теперь говорить не очень принято, так как стало понятно, что в этом случае требуется указать на механизм осуществления, на то, **как** это делается, а выполнить это требование весьма затруднительно), иные были очень популярны в свое время (сейчас пик популярности остался позади), другие только входят в научную моду и настоящая проверка возможностей подхода еще впереди.

Коммуникативная методология, которая представлена в настоящей работе, рассматривается нами как один из возможных инструментов целенаправленной интеграции.

Можно назвать два направления ее использования: методолог и историк психологии может использовать ее для упорядочения и организации психологического знания. Это работа собственно по интеграции психологического знания. Вторым направлением использования является практическое применение в процессе проведения исследования для улучшения понимания позиций других исследователей. Использование идей коммуникативной методологии в преподавании истории психологии также достаточно перспективно.

### ***Психология и методология***

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 [1, с. 8]

Концептуализация методологического знания и представляет собой методологию психологии. Традиционный подход определяет методологию как систему «принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [3, с. 359]. Это же определение воспроизводится в ряде современных психологических словарей применительно к методологии психологии. Основные проблемы содержательной методологии обычно представляются так: структура научного знания вообще и научной теории в особенности; законы порождения, функционирования и изменения научных теорий; понятийный каркас науки и ее отдельных дисциплин; характеристика схем объяснения, принятых в науке; структура и операциональный состав методов науки; условия и критерии научности [3, с. 359]. Это означает, что методология фактически рассматривается только в своей познавательной, когнитивной функции. Это, несомненно, важнейшая функция методологии. Но, как можно полагать, далеко не единственная.

Методология психологии представляет собой совокупность идей, понятий, принципов, схем, моделей, концепций и т. д., и в каждый момент времени на первый план выходят те или иные ее аспекты. Если перед психологией встают новые задачи, то и методология должна осуществлять соответствующую проработку, создавая новые методологические модели. Иными словами, методология психологии имеет конкретно-исторический характер.

Приступая к циклу методологических исследований и намечая контуры новой методологии психологической науки, мы отмечали [4], что, вероятно, она должна складываться из следующих составляющих, соответствующих трем основным группам задач, стоящих перед этой областью знания.

Предлагается структура методологии психологии, которая включает следующие

составляющие:

1. когнитивная (познавательная) методология, описывающая принципы и стратегии познания психического;
2. коммуникативная методология, обеспечивающая соотнесение различных психологических концепций и реальное взаимодействие различных направлений и школ в психологии;
3. методология психологической практики (практико-ориентированной психологии).

Когнитивная (познавательная) составляющая – традиционная для классической методологии сфера интересов: проблема парадигмального статуса психологии, проблема предмета психологии, соотношение теории и метода в психологии, проблема метода, структура научного знания в области психологии, структура научной теории в психологии, особенности порождения, функционирования психологических теорий, особенности понятийного аппарата психологической науки, характер объяснения в психологии, структура и состав методов, применяемых в психологии, условия и критерии научности, соотношение научного и вненаучного знания и т.д.

Коммуникативная составляющая представляет собой нетрадиционную сферу методологии психологической науки. Коммуникативная составляющая призвана помочь нахождению взаимопонимания как «внутри» научной психологии, так и в психологии в целом. Смысл коммуникативной составляющей методологии – в соотнесении (в первую очередь в разработке инструментария, аппарата такого соотнесения) теорий разного уровня и разных методологических ориентаций и подходов.

Практическая составляющая – область методологии, которая складывается в последние годы. В обществе происходит бурный расцвет практической психологии: в образовании, в медицине, в бизнесе. Востребованность психологических знаний велика. Совершенно ясно, что и по задачам, и по методам, и по содержанию самого пси-

хологического знания практическая психология это особая область [5]. Деятельность психолога–практика, ее методология – важный блок «практической» составляющей. Принципы разработки различных психотехник и психотехнологий – не менее актуальный «модуль», не получивший пока необходимой разработки.

В течение многих десятилетий методология психологии была направлена исключительно на разработку средств, позволяющих осуществлять процесс познания психического (когнитивная функция методологии психологии). Методология психологической науки должна выполнять и коммуникативную функцию, т.е. способствовать установлению взаимопонимания между разными направлениями, подходами внутри психологической науки. Сегодня совершенно ясно, что современная психология далека от единства. Различные парадигмы и подходы в современной психологии различаются не меньше, чем психологические школы периода открытого кризиса. Собственно, сейчас мы имеем дело с настоящим «полноценным» методологическим кризисом. Для того, чтобы только «просто разобраться» в сложившейся ситуации, необходимо сопоставление научных концептуальных систем, выполненных в разных научных традициях. Настоящая работа, в частности, посвящена одной из важнейших методологических проблем современной психологии — разработке аппарата коммуникативной методологии. Без решения этой проблемы невозможно найти выход из кризиса психологии, поскольку именно неразработанность этой проблемы не позволяет находить взаимопонимание между различными подходами и направлениями в психологии.

Необходимость разработки коммуникативной методологии определяется тем, что в современной психологии накоплен богатейший материал: огромное количество фактических данных, гипотез, обобще-

ний, концепций и теорий разного уровня. Поскольку этот материал явно недостаточно проанализирован, инвентаризирован, соотнесен, каталогизирован и упорядочен, часто для его обозначения используются метафоры, имеющие негативную коннотацию [2]. Подчеркнем, что ценность накопленного материала огромна и не подлежит сомнению, недостаточна лишь его организация. Как известно, в психологии в настоящее время отсутствуют общепринятые универсальные теории, не складывается общая картина психического, которая удовлетворила бы потребность психологического сообщества в адекватной общей теории. Психологи вынуждены пользоваться *совокупностью* различных концепций, каждая из которых имеет свои достоинства и недостатки. Поэтому требуется инструмент, позволяющий осуществлять соотнесение различных психологических теорий и в перспективе производить интеграцию психологического знания.

### ***Препятствия на пути разработки коммуникативной методологии.***

Существует несколько значимых препятствий, мешающих интенсивному развитию коммуникативной методологии.

Представляется, что научная психология в полной мере еще не осознала реальных размеров того богатства, которое накоплено предыдущими поколениями научных психологов и действительно существует. Правда, для того, чтобы это осознать, необходимо изменение установки.

В психологии, как уже отмечалось, действительно накоплено огромное количество научного материала, выдвинуто множество гипотез и теорий, сформулировано много концепций. Главная проблема состоит в недостаточном реальном взаимном соотнесении различных подходов и теорий. Дело не только в «недостаточном желании» психологов вступать в научную коммуникацию (что, заметим, представляет собой немалую проблему). Однако, на-

чать следует именно с него.

Приведем некоторые результаты исследования [6]. Выявлено, в частности, что у психологов-исследователей доминируют установки на получение нового, оригинального научного продукта. Реальные интегративные установки выражены минимально. Наибольшую ценность в работах коллег (в глазах самих исследователей) имеют позитивные ссылки на собственные работы и использование полученных результатов другими учеными. Интересно, что хотя реально интегративные установки выражены минимально, на уровне деклараций процессы интеграции в психологии самими психологами оцениваются чрезвычайно позитивно. Отметим, что существующая система образования и аттестации кадров, что естественно, всячески культивируют индивидуалистические установки: даже курсовая работа должна иметь *научную новизну*. Поиск новизны форсируется, к сожалению, достаточно часто с существенными издержками: 1) стремление к новизне приводит к тому, что недостаточное внимание уделяется анализу литературы и, как следствие, за новое выдаются достаточно хорошо известные в науке результаты, но субъективно не известные автору; 2) новизна оказывается чисто вербальной – вводятся новые термины, но сопоставление с известными в должной степени не производится: новизна подменяется словотворчеством; 3) исследователь не различает исследуемое и вспомогательный аппарат исследования, в результате чего «психолог перестает делать различие между объективной познавательной реальностью и теми научными понятиями, которыми он оперирует и которые являются лишь ее частичным и односторонним отражением» [7]. Новизны в этом случае много, но она не радует. Можно было бы продолжить этот перечень, но ясно, что тенденция обнаружить новизну любой ценой реально существует. К тому же обычно это сочетается с недоста-

точной интерпретацией, поэтому вопрос о том, как соотносится полученное «новое» с тем, что уже известно в науке, обычно даже не поднимается.

Однако, и это чрезвычайно интересно, «исследовательская практика», направленная на получение новизны «любой ценой» получает некоторое «обоснование» в профессиональных представлениях самих психологов. Неявные, часто не осознаваемые самими исследователями представления о развитии психологической науки работают, как ни удивительно, против интеграции. Поясним это. Согласно широко распространенным представлениям, развитие науки (в нашем случае – психологии), идет от частной теории к построению более общей. Таким образом, «более развитая» концепция «отменяет» («снимает»), как часто выражаются в своих отчетах психологи-исследователи) предыдущую (в наших исследованиях, в которых принимали участие известные психологи), интервьюируемые приводят убедительные примеры, характеризующие их научное мировоззрение: теория Эйнштейна «обобщила» ньютоновскую физику, часто встречаются ссылки на гегелевскую модель развития через отрицание и т.д. В результате научный психолог реально неизбежно нацелен на создание собственными силами общей «универсальной» теории.

Констатируем, что в современной психологии доминирует установка на «поиск отличий» (как мы уже отмечали, эффективно поддерживаемая существующими научными нормами) – даже от курсовой работы (не говоря уже о диссертациях) требуется научная новизна, в результате чего очень легко употребляется слово «впервые»). Психологи привыкают рассматривать работы других лишь как предшествующие осуществлению «собственного» индивидуального синтеза. Картина прямо-таки фантастическая.

Чтобы описанное не показалось сгущением красок, приведем фрагмент из

статьи А.В.Юревича. Прошлое психологии «обычно предстает как скопление ошибок, нагромождение артефактов, паутина тупиковых направлений исследования или, в лучшем случае, как беспорядочное накопление феноменологии, которое по отношению к психологии грядущего призвано сыграть ту же подготовительную роль, какую философия сыграла по отношению к науке. Именно в силу такого отношения к прошлому психологическое знание не кумулятивно, а любое новое направление психологической мысли уверенно отменяет все предыдущие, видя в них только «кладбища феноменологии», фон для оттенения своих достоинств и иллюстрации чужих ошибок» [7].

Однако, это не все. Под такое психологическое понимание подводится обычно «фундамент» из области философии науки. В работах У.Куайна, Т.Куна и П.Фейерабенда говорится о несоизмеримости научных теорий. Несоизмеримы теории, несоизмеримы они еще и потому, что у них нет общей фактуальной базы. Здесь стоит отметить, что при таком подходе не учитывается сложная архитектура факта. Как показали наши исследования, психологический факт имеет уровневое строение, что делает возможным реальное соотнесение фактов, относящихся к разным теориям (см. [8]).

Т. Кун представляется идеологом *несоизмеримости теорий* [9]. Обратим внимание, что обычно те психологи, которые восприняли кунские положения, говорят о несоизмеримости теорий вообще, весьма наивно полагая, что это безоговорочно относится к психологии. По нашему мнению, оснований для этого нет. Конечно, авторитет Томаса Куна чрезвычайно велик, это выдающийся и чрезвычайно популярный мыслитель. Попробуем критически отнестись к распространению выводов кунской теории на психологию. Выскажем соображения, которые, на наш взгляд, вносят долю сомнения в применимости поло-

жения о несоизмеримости к предметной области психологии.

Рассуждения Т. Куна основываются на примерах и обобщениях, взятых из истории естественных наук. Никем пока не доказано, что эти рассуждения имеют столь универсальный характер, что могут адекватно представлять ситуацию в области научной психологии.

Обычно упускается из виду, что ключевым моментом для рассуждений Т.Куна является научная революция (вспомним о названии его труда). Кун говорит именно о несоизмеримости *предреволюционных* и *послереволюционных* нормальных научных традиций. В психологии дело обстоит совершенно не так, поскольку она явно не является монопарадигмальной дисциплиной. Революций – аналогичных естественнонаучным – в психологии просто не бывает. Все упоминания о революциях в психологии носят метафорический характер (бихевиористическая, когнитивная и т.п.). Поэтому безоговорочный перенос кунских рассуждений на область психологии весьма и весьма сомнителен. В психологии мы действительно имеем различные теории одного явления (число их часто исчисляется десятками). При этом подчеркнем, что авторы новой теории не ставят перед собой задачи опровергнуть другие теории. Задачу они видят скорее в том, чтобы дать более адекватное описание и объяснение психического феномена. В этом случае говорить о революции не приходится. Поэтому речь о *переходе от одной конкурирующей парадигмы к другой*, естественно, не идет. Таким образом, в психологии чаще всего просто нет задачи опровержения старой точки зрения, там заявляется иной подход.

Противоборство между парадигмами рассматривается Куном как сознательный процесс, основанный на логике и нейтральном опыте: *переход между парадигмами* не может быть осуществлен постепенно шаг за шагом *посредством логики*

и нейтрального опыта. В этом моменте, возможно, наблюдается радикальное расхождение между естественными науками и психологией. Дело в том, что количество «степеней свободы» при рассмотрении психических явлений значительно больше, чем в любой из естественных наук. Это совершенно естественно, если принять во внимание сложность самих объекта и предмета психологической науки. Соответственно, имеется значительно большее число возможных аспектов анализа. В этой связи важно подчеркнуть, что при формулировании теории важнейшую роль играют неосознаваемые самим исследователем процессы. Речь по сути идет о том, что ниже в рамках настоящей концепции будет охарактеризовано как *предтеория* – исходные представления ученого. Она предшествует исследованию, часто вообще не осознается самим ученым и выступает в качестве неявного основания исследования. Выявлено, что предтеория играет определяющую роль при проведении исследования в области психологии.

Как становится понятно, противоборство между парадигмами Т.Кун рассматривает как естественный процесс развития научного знания. Если использовать различие стихийной и целенаправленной интеграции, можно предположить, что вполне возможна ситуация, при которой работа соотнесения концепций выполняется незаинтересованным, нейтральным лицом – методологом или историком науки, т.е. становится целенаправленной. Логично предположить, что в такой работе становится возможным то, что недоступно при стихийном соотнесении. Особенно, если вспомнить о том, что процедура предполагает выявление не осознаваемых самими исследователями оснований.

Наконец, обратим внимание на то, что Т. Кун исходит из явной аналогии между гештальтистскими исследованиями восприятия и переходом от одной парадигмы к другой. Действительно, хорошо известно,

к примеру, что в случае «двойных» изображений нельзя увидеть одновременно оба изображения на картинке. Модель, принятая Куном, – изменение видения «двойного изображения». Иными словами (забегая вперед) отметим, что Томас Кун использует эти опыты как *моделирующее представление*. Обратим внимание, что фактически выбор неудачного моделирующего представления предопределяет результат.

Таким образом, мы полагаем, что принципиальная несоизмеримость теорий и концепции в современной психологии не доказана. Напротив, по нашему убеждению, справедлив принцип соизмеримости теорий [10]. При наличии разработанного инструмента коммуникативной методологии, позволяющего соотносить теории одного уровня, возможно соотнесение теорий.

Создавая научную теорию, стоит помнить о том, что она должна иметь свою сферу применения, зону «адекватности». Нужна установка на кооперацию, на сотрудничество. Иными словами, психологи должны выработать толерантность к взглядам коллег, сформировать у себя установку не на поиск отличий, а на обнаружение сходства.

### ***Основные идеи коммуникативной методологии***

**Цель** коммуникативной методологии состоит в разработке теоретической модели, обеспечивающей соотнесение психологических концепций и осуществление на этой основе интеграции психологического знания.

**Задачи** коммуникативной методологии: 1) разработать конкретную модель соотнесения психологических концепций; 2) разработать вспомогательный методологический аппарат; 3) разработать конкретную технологию интеграции; 4) осуществление конкретной интеграции (на специально выбранных «полигонах»). Перспективной задачей следует полагать выход за пределы научной психологии и осуществление интеграции между научным и практико-ори-

ентрированным психологическим знанием, между научным знанием, с одной стороны, и ненаучным (и вненаучным), с другой.

Теоретическую основу коммуникативной методологии составляет концепция соотношения теории и метода в психологии [11].

Коммуникативная методология, служащая для соотнесения различных теорий одного объекта и уровня в психологии, должна иметь определенную универсальность.

Назовем основные положения, составляющие фундамент концепции коммуникативной методологии, направленной на реальное соотнесение различных психологических теорий. В данном случае мы ограничимся лишь формулировкой некоторых предварительных соображений.

Во-первых, это представление о предмете психологии как сложном, многоуровневом. Как было показано в предшествующих работах, предмет психологии имеет сложное строение: можно говорить о «декларированном», «рационализированном» и «реальном» уровнях. Различение уровней предмета позволяет избежать многих недоразумений, поскольку соотнесение концепций должно происходить на уровне «реального» предмета.

Во-вторых, как было показано ранее, многие недоразумения в психологии возникают от неоднозначного понимания многих терминов. Множественность определений и трактовок была и остается «фирменным» знаком психологии. Покажем это на примере понятия «метод». История психологии дает массу примеров, как различные авторы давали противоположные характеристики одним и тем же методам. Парадоксально, но для этого имелись определенные основания. Разработанный нами подход позволил дать однозначный ответ на этот вопрос. Специальное исследование показало, что метод имеет уровневое строение: можно говорить по меньшей мере об идеологическом, предметном и операцио-

нальном уровнях метода. Естественно, что характеристики метода на разных уровнях будут существенно различаться. При сопоставлении психологических концепций важно иметь в виду, что на разных уровнях метод выступает существенно по-иному, поэтому необходимо строго учитывать данное обстоятельство. Отметим здесь, что подобного рода проблемы возникают по отношению едва ли не к каждому психологическому понятию, что, несомненно, затрудняет работу по интеграции психологического знания. Выявление подлинного и мнимого спектра значений того или иного понятия – еще одна актуальная задача методологии психологической науки.

В-третьих, при соотнесении должна использоваться рабочая схема, определяющая технологию соотнесения (с помощью которой будут производиться конкретные операции соотнесения). Главная сложность состоит в том, что такая схема должна представлять собой инвариант, характеризующий любую психологическую концепцию. Поскольку многообразие психологических теорий общеизвестно, задача кажется практически невыполнимой. Однако наши предшествующие исследования показали, что может быть намечен путь решения и этой проблемы. Наши исследования в области методологии психологической науки показали, что может быть выделена универсальная проблема, с которой сталкивается любой исследователь-психолог (подчеркнем, вне зависимости от того, осознает он это или действует интуитивно), – проблема соотношения теории и метода. Первоначально нами была разработана на основе историко-методологических исследований исходная схема, которая в последующих исследованиях была уточнена и подвергнута проверке на универсальность [12].

Разработанная схема соотношения (см. рис. 2) получена на основе историко-методологического анализа развития психологической науки (как концептуальной

системы и как деятельности). Эта схема характеризует научную концепцию в ее целостности — от первоначального замысла (предтеория) до получения итогового продукта (научной теории). Главным достоинством предлагаемой схемы является то, что она, как показали наши исследования, представляет собой структурный инвариант, и, следовательно, может выступать в качестве основы для осуществления сопоставления различных концепций. Схема является «замкнутой», т.е. позволяет понять, каким образом полученные результаты одного исследования порождают гипотезы, подлежащие проверке в следующем авторском исследовании.

Таким образом, опираясь на разработанную модель соотношения теории и метода в психологии, возможно создать коммуникативную методологическую модель, позволяющую реально соотносить различные психологические концепции, обнаруживая в них как совпадающие элементы, так и те, в которых сопоставляемые концепции различаются.

Остановимся несколько подробнее (в силу особой важности этого аспекта) на главной характеристике предлагаемой модели — ее универсальности. Универсальность данной модели обеспечивается тем, что:

– В ней задан предмет психологии. Таким образом (напомним, предмет многоуровнев, исходное понимание предмета максимально широкое — «площадка для сборки»), оказываются реально соотносимыми любые психологические концепции (которые действительно являются психологическими — по предмету исследования).

– В ней задан метод. Любая психологическая концепция предполагает использование тех или иных методов (принципиально схема не изменяется даже в случае чисто теоретической концепции, она в данном случае лишь модифицируется; в данной работе мы не будем специально

анализировать подобную ситуацию). Поскольку метод многоуровневый, появляется реальная возможность поуровневого сопоставления различных психологических концепций.

– Предтеория является важнейшим понятием в процедуре сопоставления. Моделирующие представления, к примеру, обычно не только не вербализуются исследователем, но и вообще не эксплицируются. Тем не менее, этот элемент является чрезвычайно важным (нами было показано, что различные теории мышления, к примеру, отличаются в первую очередь тем, что используют различные моделирующие представления) [13]. Естественно, то же самое можно сказать и о базовой категории, и о других компонентах предтеории.

Создается возможность для реального сопоставления различных типов и способов объяснения.

Необходимо различать *теорию* как результат научного исследования и предтеорию как комплекс исходных представлений, предшествующих эмпирическому изучению и направляющих исследование. Могут быть выделены следующие компоненты предтеории: *идея метода, базовая категория, моделирующее представление, организующая схема*. Любое исследование начинается с *проблемы*. Проблема предполагает выделение предмета исследования. В психологии предмет исследования тесно связан с трактовкой предмета психологии в целом. Поэтому в психологическом исследовании реально имеют дело с *опредмеченной проблемой*. В психологии возможно несовпадение декларируемого предмета и реального предмета. Проблема, которая будет исследоваться, должна быть конкретизирована. Конкретизация происходит в двух направлениях: в проблеме необходимо увидеть именно психологический феномен, она должна «опредметиться». Другая важная конкретизация проблемы происходит тогда, когда определенная проблема соотносится с *модели-*

рующими представлениями (Н.Г. Алексеев). К примеру, «мышление» как таковое представляет собой абстракцию, которую невозможно изучать, для этого оно должно во что-то «воплотиться». Это «воплощение» и есть моделирующие представления: решение задачи, соотнесение понятий, понимание выражений, построение умозаключения, прохождение лабиринта и т. д. Определенность проблемы (иными словами, латентное присутствие определенной трактовки предмета психологии) определяет *идею метода* (если, например, исследователь исходит из того, что предмет – непосредственный опыт, он, несомненно, будет стремиться использовать метод самонаблюдения в той или иной форме; если работа предполагается с какими-то характеристиками поведения, выбирается объективный метод). Выбор формы метода связан с дальнейшими уточнениями, состоящими в выборе базовой категории. Базовая категория определяет общую ориентацию исследования. В качестве базовых категорий, как показали исследования, выступают понятия структура, функция, процесс, уровень, генезис. Базовая категория определяет тип организующей схемы. Организующая схема – способ организации исследования, которое может быть направлено на раскрытие структуры, функции изучаемого явления или на выявление

его процессуальных характеристик, уровня организации или развития. Часто используются «двойные» схемы, соответствующие структурно-функциональному, структурно-уровневому и прочим сочетаниям базовых категорий.

Эмпирический метод выступает как зависимый от предтеории. В структуре предтеории представлена идея метода, которая, в свою очередь, определяется пониманием предмета науки. Если предмет науки – сознание или внутренний опыт, то идея метода, его принцип, определяется через внутреннее восприятие, самонаблюдение. Это означает, что если в данном исследовании будут использоваться другие методы, например, эксперимент, то они будут выступать исключительно в роли вспомогательных, дополнительных, лишь создающих оптимальные условия для внутреннего восприятия. Идеи метода недостаточно, чтобы охарактеризовать метод психологического исследования в целом. Одна и та же идея метода может воплощаться в существенно различающихся вариантах метода. Метод представляет собой сложное образование, имеет уровневую структуру, причем различные уровни связаны с различными компонентами предтеории. Схематически соотношение между компонентами предтеории и уровнями метода можно представить следующим образом (рис. 1).

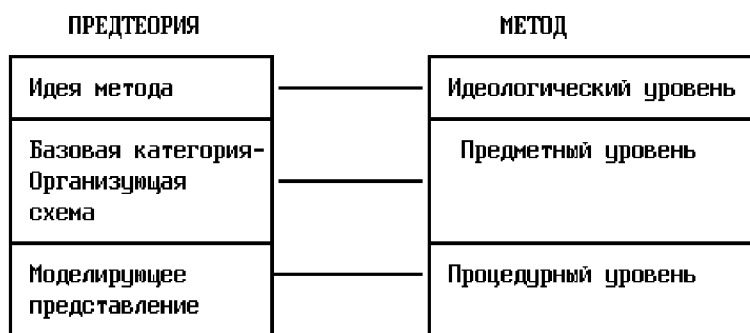


Рис. 1 Схема соотношения между компонентами предтеории и уровнями метода

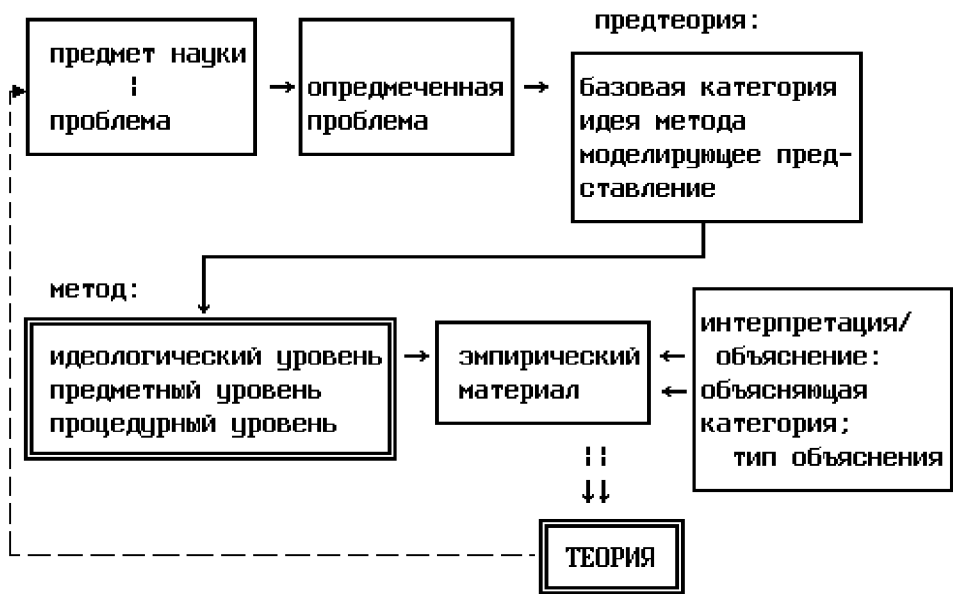


Рис. 2. Модель соотношения теории и метода в психологии

Смысл коммуникативной методологии состоит в том, что сравниваемые концепции сопоставляются поэлементно в соответствии со схемой, приведенной на Рис.2

Оказывается, что между концепциями, которые в целом казались несоизмеримыми, можно обнаружить много сходств и различий. В качестве дополнительного средства используется процедура выявления и сопоставления подлинного и мнимого спектра значений того или иного понятия из сравниваемых концепций.

К примеру, очень показательным является использование коммуникативной методологии в истории психологии. Скажем, известно несколько концепций деятельности или мышления, созданных различными исследователями. К примеру, для С.Л. Рубинштейна базовой категорией является процесс, тогда как для А.Н. Леонтьева это структура. Для одной концепции деятельности моделирующими представлениями выступает индивидуальный процесс труда, для другой – совместно-расп-

ределенное взаимодействие индивидов в решении общей задачи. Такого рода поэлементное сопоставление концепций позволяет значительно лучше понять сходства и различия концепций. К сказанному стоит добавить, что уровневое строение научного факта в психологии [14] позволяет заключить, что и факты, которыми оперирует та или иная концепция, сопоставимы в значительно большей степени, чем представляется на первый взгляд.

Как нам представляется, роль коммуникативной методологии чрезвычайно велика в решении задачи интеграции психологического знания. Интеграция научно-психологического знания и, более широко, психологической науки является одной из самых актуальных задач психологии XXI века. Как показали наши исследования, механизмов естественной (стихийной) интеграции недостаточно, поэтому нужна помощь со стороны науки в виде целенаправленной интеграции. Коммуникативная методология как раз и

выступает в роли одного из инструментов интеграции.

Велика роль коммуникативной методологии и в решении историко-психологических задач. Использование коммуникативной методологии и акцентирование сходства, а не только различия в психологических теориях и подходах позволило по-новому организовать преподавание истории психологии [15].

Для осуществления сколь-нибудь масштабной интеграции необходимо как использование коммуникативной методологии, так и изменение установок психологического сообщества.

Можно предполагать, что подобно-го рода заключения вызовут со стороны некоторых коллег обвинения в прожектерстве. Оценивая перспективы этого подхода (заметим, сформулированного значительно мягче, чем в настоящем тексте), одна из уважаемых коллег сравнила его с известным способом вытаскивания

себя из болота, предложенным некогда бароном Карлом Фридрихом Иеронимом фон Мюнхгаузеном. Персонаж вполне симпатичный (особенно в блистательном исполнении Олега Ивановича Янковского в замечательном телевизионном фильме Марка Анатольевича Захарова), поэтому будем верить, улыбаться и помнить о том, что «мыслящий человек просто обязан время от времени это делать» [16].

Такой пессимизм относительно изменения менталитета коллег по цеху разделять не хочется. Впрочем, согласно известному высказыванию папы Пия VI (по другому, естественно, поводу), проблема имеет два решения: реальное, если вмешается Господь, и фантастическое, если стороны договорятся. Мечты иногда сбываются. Хочется верить, что рано или поздно психологи будут лучше понимать друг друга. В заключение отметим, что изменение установок членов психологического сообщества – процесс длинный и трудный.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Роговин М.С. Залевский Г.В. Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования. Томск, 1988
2. Козлов В.В. Интегративная психология. М., 2008
3. Спиркин А.Г., Юдин Э.Г., Ярошевский М.Г. Методология // Философский энциклопедический словарь. М., 1989, с. 359–360
4. Mazilov V.A. About Methodology of Russian Psychology of Today // Psychological Pulse of modern Russia. M.–Yaroslavl: IAPS, 1997, с. 126–135
5. Мазиллов В.А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал, 2015, том 36, № 3, с.87–96
6. Мазиллов В.А. Интеграция психологического знания. Ярославль: МАПН, 2008
7. Роговин М.С. Элементы общей и патологической психологии в построении психологической теории. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М., 1968
8. Юревич А.В. Психология в современном обществе [Текст] / А.В.Юревич // Психологический журнал, № 6, т.29, 2008, с.3–12
9. Мазиллов В.А. Факт в современной психологии: методологические проблемы // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 21–36
10. Мазиллов 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
11. Мазиллов В. А. Теория и метод в психологии. Ярославль, 1998..
12. Мазиллов В. А. Психология на пороге XXI века: методологические проблемы. Ярославль: МАПН, 2001
13. Мазиллов В.А. Методология психологии. Ярославль: МАПН, 2007
14. Мазиллов В.А. Методология психологии: к разработке концепции психологического факта // Ярославский педагогический вестник – 2015 – № 4, с.157–168

15. Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. История психологии: учебно-методический комплекс дисциплины. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015.
16. Горин Г. Тот самый Мюнхгаузен. М., 2003
17. Мазиллов В.А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль, 2007
18. Зинченко В. П. Преходящие и вечные проблемы психологии // Труды Ярославского методологического семинара: Методология психологии. Ярославль, 2003, с. 98–134.
19. Мазиллов В. А. Целостность и интеграция в психологии (Некоторые методологические проблемы психологического исследования) // Вестник интегративной психологии: Журнал для психологов, выпуск 1 (3), 2005, с. 38–40.
20. Мазиллов В. А. Интегративные тенденции в психологии: гештальтпсихология и проблема целостности // Человеческий фактор: Социальный психолог, вып. 1 (9), 2005.

## COMMUNICATIVE METHODOLOGY OF PSYCHOLOGY: IN THE SEARCH OF INTEGRATION MEANS

**VLADIMIR MAZILOV**

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

The article describes the communicative methodology of psychology. It is usually called the methodology of non-traditional areas of psychology. Communicative methodology is designed to help to find mutual understanding as the “inside” of scientific psychology and psychology in general. Great is the role of communicative methodology in solving historical and psychological problems. The use of communicative methodology and the emphasis on similarities, and not just differences in psychological theories and approaches, allowed a new way to organize the teaching of the history of psychology.

## ՀՈԳԵՐԱՆԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՄԵԹՈԴԱՐԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ. ԻՆՏԵԳՐԱՑԻԱՅԻ ՄԻՋՈՑՆԵՐ ՈՐՈՆԵԼԻՍ

**ՎԼԱԳԻՄԻՐ ՄԱԶԻԼՈՎ**

*Կ. Գ. Ուշինսկու անվան Յարոսլավլի պետական մանկավարժական համալսարանի  
ամբիոնի վարիչ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

Հոդվածում ներկայացվում է հոգեբանական գիտության հաղորդակցական մեթոդաբանության բնութագիրը, որը հոգեբանական գիտության ոչ ավանդական ոլորտ է: Հաղորդակցական մեթոդաբանությունը նպատակ է հետապնդում փոխըմբռնման եզրեր գտնել ինչպես գիտական գրականության խորքերի, այնպես էլ առհասարակ հոգեբանության միջև: Հաղորդակցական մեթոդաբանության էությունը տարբեր տեսությունների ու մեթոդաբանությունների, ստուեցումների ու կողմնորոշումների համապատասխանեցումն է:

**ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԿԱՐԾՐԱՏԻՊԵՐԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱ-  
ԿԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄՆԵՐՆ ՌԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

*Հետազոտությունն իրականացվել է ՀՀ ԿԳՆ գիտության պետական կոմիտեի ֆինանսավորվող 16A-5a08 ծածկագրով գիտական թեմայի շրջանակներում:*

Հողվածում ներկայացված են սոցիալական կարծրատիպերի ձևավորման հիմնական մեխանիզմները և գործընթացները: Կարծրատիպերը հիմնվում են այնպիսի հոգեբանական գործընթացների վրա, ինչպիսիք են՝ հասկացությունների և դասակարգումների ձևավորումը, ատրիբուցիան, հույզերը, գնահատականը և հիշողությունը: Կարծրատիպերը հանդիսանում են հոգեբանական գործընթացների պրոդուկտ: Սոցիալական կարծրատիպերի ձևավորման աղբյուր հանդիսանում է ինչպես մարդու անհատական փորձը, այնպես էլ՝ հասարակության կողմից մշակված նորմերը:

**Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ.** սոցիալական կարծրատիպ, մեխանիզմներ, ատրիբուցիա, հույզեր, գնահատական, հիշողություն, դասակարգ:

Մենք ապրում ենք կարծրատիպերի աշխարհում, նույնիսկ կարելի է ասել, որ կարծրատիպերը որոշում են բարոյական նորմերը, ձևավորում կրոնական, քաղաքական և այլ կոնցեպցիաներ: Յուրաքանչյուրիս կյանքում կարևոր դեր են կատարում նաև վարքային կարծրատիպերը, որոնք շատ դեպքերում որոշում են մեր վարքը, և վերաբերմունքը շրջապատի նկատմամբ: Շնորհիվ այդ կարծրատիպերի՝ մենք հստակ գիտենք՝ ինչպես մեզ դրսևորենք այս կամ այլ

իրավիճակում, գիտենք՝ ինչն է լավ, իսկ ինչը վատ, ով է ճիշտ, իսկ ով սխալ, սակայն կարծրատիպերը, որոնց հիմնված են մեր պատկերացումները և որոշումները, կարող են ձևավորված լինել սխալ հաղորդագրությունների հիման վրա: Սոցիալական կարծրատիպերի հիմնախնդիրները առանձին-առանձին ուսումնասիրվել են փիլիսոփայության, սոցիոլոգիայի, տնտեսագիտության, հոգեբանության շրջանակներում:

Ընդհանուր գիտության մեջ առաջին անգամ «կարծրատիպ» հասկացությունը կիրառվել է 20-րդ դարի 20-ական թվականներին ԱՄՆ-ում, երբ առաջացավ մասսայական գիտակցության գործունեության օրենքների ուսումնասիրության և բացատրության անհրաժեշտությունը: Կարծրատիպային մտածելակերպի և վարքի կոնցեպցիայի հիմնադիրը դարձավ ամերիկացի գիտնական, սոցիոլոգ, լրագրող **Ուոլփեր Լիպմանը (Walter Lippman)**: Համաձայն Ու. Լիպմանի «Հասարակական կարծիք» (1922 թվ.) աշխատության՝ կարծրատիպերը՝ կարգավորված, սխեմատիկ, դետերմինացված «պատկերներ» են մարդու գիտակցության մեջ, որոնք բարդ սոցիալական օբյեկտների ընկալման հարցում խնայում են մարդկանց ջանքերը և պաշտպանում նրանց արժեքները, դիրքերը և իրավունքները [5, էջ 95-114]:

Ներկայիս աշխարհի գիտատեխնիկական առաջընթացի, տեղեկատվական գերբեռնվածության պայմաններում սոցիալական կարծրատիպերը մի կողմից՝

հեշտացնում, պարզեցնում են հասարակական բարդ երևույթների ընկալումը, մյուս կողմից՝ «կադապարում են» մարդկանց, խոչընդոտում անձի լիարժեք ինքնիրացմանը, սեփական ներուժի օգտագործմանը, ստեղծագործական ունակությունների արտահայտմանը:

Չնայած այս ամենին՝ կարծրատիպերը հանդիսանում են յուրաքանչյուրիս կյանքի անքակտելի մասը: Մարդիկ հաճախ մտածում են, որ երևույթների կամ առարկաների մասին իրենց պատկերացումները կամ ընկալումը համապատասխանում է, և եթե երկու մարդ միևնույն առարկան ընկալում են տարբեր կերպ, ապա նրանցից մեկը միանշանակ սխալ է: Մեփական պատկերացումները մարդուն միշտ ճիշտ են թվում և ենթակա չեն քննարկման: Արդեն ձևավորված կարծրատիպերը շատ կայուն են և հաճախ պահպանվում են ամբողջ կյանքի ընթացքում, իսկ դրանց քանդվելը շատ ցավալի գործընթաց, որը հանգեցնում է գրգռվածության, առաջացնում է անհանգստություն, հոգեկան հավասարակշռվածության խանգարումներ, սթրեսային վիճակներ, ինչն էլ կարող է հանգեցնել ինսուլտի և ինֆարկտի: Կարծրատիպերի ձևավորումը հանդիսանում է մեր մշակույթի պարտադիր տարր, բայց այս ամենով հանդերձ՝ կարծրատիպերի ձևավորումը առաջացնում է որոշակի պահպանողականություն ինչպես մեր գործունեությունում, այնպես էլ մտածելակերպում:

Կարծրատիպերը հանդիսանում են հոգեբանական գործընթացների պրոդուկտ: Սոցիալական կարծրատիպերի ձևավորման աղբյուր հանդիսանում է ինչպես մարդու անհատական փորձը, այնպես էլ՝ հասարակության կողմից մշակված նորմերը: Տարբեր սոցիալական խմբեր մշակում են կարծրատիպեր, կոնկրետ գործոնների կայուն բացատրություններ: Կարծրատիպերը հանդիսանում են անհրաժեշտ և օգտակար գործիքներ աշխարհի ճանաչման համար: [4] Կարծրատիպերի ձևա-

վորման մեխանիզմները հանդիսանում են մի շարք կոգնիտիվ գործընթացներ, քանի որ կարծրատիպերը կատարում են կոգնիտիվ ֆունկցիաներ: Հետևաբար, կարծրատիպերի ձևավորման մեխանիզմները կապված են մարդկային մտածողության և հոգեկանի առանձնահատկությունների հետ: Կարծրատիպերի ձևավորման գործում իր յուրահատուկ տեղն ունեն գնագվածային լրատվության միջոցները: ԶԼՄ-ների օգնությամբ կարծրատիպերի ձևավորման հավանականությունը սահմանափակ չէ ինչպես իր մասշտաբներով, այնպես էլ ազդեցության ուժով: Գոյություն ունեն մի շարք արդյունավետ հնարքներ, որի միջոցով կարելի է ազդել մարդկանց գիտակցության վրա, ինչն էլ օգնում է ձևավորել կարծրատիպերը: Այդ հնարքներն են՝ հետաքրքրությունների համընկման օգտագործումը, նոր կարծրատիպերի կապը հների հետ, կարծրատիպերի փոխարինման հնարքը և այլն: Զանգվածային լրատվության միջոցները հաճախ ներկայացում են քեմադրում, ինչը նրբորեն անհատին ուղղում է ինֆորմացիայի թաքնված իմաստի պսիվ ընկալմանը: Այս դեպքում խնդիրը դիտարկվում է ըստ սխեմաների. շեշտը դրվում է կարծրատիպերի վրա: Կարևոր է նշել նաև, որ շատ մարդկանց համար, ռադիոն, հեռուստատեսությունը, մամուլը հանդիսանում են հիմնական հեղինակություն: ԶԼՄ-ների կարծիքը դառնում է մարդկանց կարծիք: Մեծ նշանակություն ունի նաև ինֆորմացիայի աղբյուրի կարգավիճակը: Օրինակ՝ ինֆորմացիայի ազդեցությունը մարդկանց վրա ակնհայտ է այն դեպքում, երբ այն տրվում է որևէ հայտնի քաղաքական կամ հասարակական գործչի կողմից: Այստեղ կարևոր դեր է կատարում ինֆորմացիայի աղբյուրի հեղինակության գործոնը: Հետևաբար, որքան բարձր է ինֆորմացիայի աղբյուրի հեղինակությունը, այնքան ավելի բարձր է մարդկանց կողմից վստահությունը տվյալ ինֆորմացիայի նկատմամբ: Նույնիսկ եթե որոշ անհատներ քննադատո-

րեն են մոտենում տվյալ աղբյուրի ինֆորմացիային, մինչև այն է, այն դրոշմվում է նրանց գիտակցության մեջ: [5] Ըստ *Դ. Մացումպոյի*՝ կարծրատիպերը հիմնվում են այնպիսի հոգեբանական գործընթացների վրա, ինչպիսիք են՝ *ընտրողական ուշադրությունը, հասկացությունների և դասակարգումների ձևավորումը, պրոբլեմիցիան, հույզերը, գնահատականը, և հիշողությունը* [7]:

Կարծրատիպերի ձևավորման հարցում շատ կարևոր է կառուցված ատրիբուցիայի դերը: Կառուցված ատրիբուցիայի ուսումնասիրությունների հիմքը դրվել է *Ֆ. Հայդերի* կողմից, ով էլ ներկայացրել է հիմնական կատեգորիաները և սկզբունքները: Կառուցված ատրիբուցիան (լատ.՝ *cause-պատճառ, attribution-վերագրում բառերից*) միջանձնային ընկալման երևույթ է, որի ժամանակ տեղի է ունենում մեկ մարդու գործողությունների պատճառների վերագրումը մեկ այլ մարդու, ինչն էլ ինֆորմացիայի պակասի հետևանք է: Ըստ մի շարք հեղինակների՝ ատրիբուցիաները մեր կյանքում կարևոր դեր են խաղում, քանի որ թույլ են տալիս կազմակերպել ինֆորմացիան, քանի որ մեր շրջապատում մեծ քանակությամբ ինֆորմացիայի հոսք գոյություն ունի: Մի շարք հետազոտություններ ցույց են տվել, որ ատրիբուցիաները կապված են կարգավորման հետ, իսկ այն մարդիկ, ովքեր ձգտում են կարգավորման, կիրառում են ատրիբուցիաներ առավել հաճախ, քան ուրիշները [6, 7]:

Ատրիբուցիայի ժամանակ մարդիկ բացատրում են վարքը ներքին (անձնական, սուբյեկտիվ) և արտաքին (իրավիճակային, օբյեկտիվ, միջավայրային) գործոնների ազդեցությամբ: Կարծրատիպերը առաջանում են բավականին սահմանափակ նախկին փորձի հիման վրա, այսինքն՝ եզրակացությունները հիմնված են սահմանափակ ինֆորմացիայի վրա: Հենց այդպես էլ հաճախ առաջանում են մարդու խմբային պատկանելիության կարծրատիպերը, օրինակ՝ պատկանե-

լություն ինչ-որ մասնագիտության: Վառ արտահայտված մասնագիտական բնութագրերը, որոնց հանդիպել ենք նախկինում այն մարդկանց մոտ, ովքեր ունեին տվյալ մասնագիտությունը, դիտարկվում են որպես բնութագրեր, որոնք վերագրվում են բոլոր այն մարդկանց, ովքեր հանդիսանում են այդ նույն մասնագիտության ներկայացուցիչ (օրինակ՝ բոլոր հաշվապահները պեղանտ են) [2]:

Կարծրատիպերի ձևավորման հարցում մեծ ազդեցություն ունի նաև անձի հուզական դաշտը: Մեր առօրյա կյանքում հույզերը շատ կարևոր բաղադրիչ են հանդիսանում. դրանք մեր վարքի կարևոր մոտիվացիաներն են, որոնց միջոցով մենք հասկանում ենք, որ պետք է փախչել, երբ մենք վախենում ենք, կամ հարձակվել, երբ մենք բարկացած ենք:

20-րդ դարի վերջում *Ջ.Ֆորդասը* և նրա գործընկերները հետաքրքիր հետազոտություն են կատարել, որտեղ ներկայացվել է հույզերի դերը այլ մարդկանց ընկալման ժամանակ, միջխմբային դիսկրիմինացիան և կարծրատիպային մտածելակերպը: Հետազոտություններից մեկի ժամանակ *Ջ.Ֆորդասը* և նրա գործընկերները հետազոտվողների մոտ առաջացրել են ուրախ, տխուր և չեզոք հույզեր, ովքեր հետո կարծիք են կազմել ասիացիների և եվրոպացիների մասին, ովքեր փոխհարաբերություններ ունեին իրենց կամ այլ ռասային պատկանող մարդու հետ: Այն մասնակիցները, ովքեր ուրախ հույզեր ունեին, առավել դրական արձագանք են տվել այդ մարդկանց մասին, իսկ այն մասնակիցները, ովքեր տխուր էին, առավել բացասական արձագանք են տվել: *Ջ.Ֆորդասը* ենթադրում էր, որ այլ մարդկանց մասին կարծրատիպային մտածելակերպի վրա մարդու հույզերը կամ տրամադրությունը ամենաբիչ դերն են խաղում [9]:

Ըստ *Դ. Մացումպոյի*, այս հետազոտությունում հույզերի հետ կապված երկու շատ կարևոր իրադարձություն չի ստուգվել, ինչը անհրաժեշտ է կարծ-

րատիպային մտածելակերպի գործընթացի համար: Առաջինը վերաբերում է բացասական հույզերի դուրսբերմանը, որը կապված է սպասումների անհամապատասխանության հետ, ինչպես նաև սեփական մշակութային առանձնահատկությունների: Երկրորդը վերաբերում է կարծրատիպայնացման գործընթացի դրական հույզերին, ինչը ամրապնդում է այդ գործընթացը: Ըստ Դ. Մացումտոյի՝ կարծրատիպերի ձևավորման գործընթացում հույզերը շատ կարևոր դեր են կատարում, քան դա ներկայացված է Ֆորգասի և նրա գործընկերների հետազոտություններում [7. 84]:

Կարծրատիպերի ձևավորման հաջորդ կարևոր գործընթացները հանդիսանում են գնահատականը և հիշողությունը:

*Գնահատական:* Երբ մենք դիտարկում ենք որոշակի իրադարձություններ կամ շփվում ենք մարդկանց հետ, ապա անընդհատ գնահատում ենք այդ դրդիչները: Գնահատական անվանում են գործընթացը, ինչի արդյունքում մենք որոշում ենք դրդիչի համապատասխանությունը՝ ըստ մեր կյանքում դրա նշանակության: Գնահատման գործընթացի հետևանքով մեզ մոտ առաջանում է հուզական ռեակցիա, այնուհետև մենք որոշում ենք կայացնում, որը վերաբերում է աղեկվատ վարքային արձագանքներին: Գնահատման գործընթացը համապատասխան է կարծրատիպերին, քանի որ այն ապահովում է այնպիսի հոգեբանական մեխանիզմ, ինչի հետևանքով մենք ակտիվ ազդում ենք արտաքին դրդիչների վրա և մշակում ենք դրանք՝ ըստ մեզ համար նշանակության: [7]

*Հիշողություն:* Հիշողություն անվանում են մեր կարողությունը վերհիշելու անցյալի իրադարձությունները, մարդկանց, օբյեկտները, իրավիճակները, ձեռք բերված հմտությունները և այլն: Ըստ Ռ. Այրկինսոնի և Ռ. Շիֆրինի դասակարգման՝ առանձնացնում են հիշողության և դրա հետ կապված գործընթացների 3 ենթատիպ՝

1. սենսորային հիշողություն. հիշողության հետ կապված դրդիչների առաջնային կարգավորում.

2. կարճատև հիշողություն («աշխատանքային հիշողություն»), որը հանդիսանում է միջնորդ սենսորային և երկարատև հիշողության միջև («կարճատև պահուստ»).

3. երկարատև հիշողություն. երկարատև ժամանակահատվածի համար ինֆորմացիայի պահուստ («երկարատև պահուստ»):

Ըստ Ե. Տուլվինգի դասակարգման՝ սենսորիկ (իմաստաբանական) հիշողությունը հանդիսանում է երկարատև հիշողության յուրահատուկ տիպ, որը հիմնված է բառերի և հասկացությունների վրա. այնտեղ պահվում են օրենքներ, արստրակտ հասկացություններ և ընդհանուր պատկերացումներ աշխարհի մասին, ներառյալ այլ մարդկանց: Սենսորիկ հիշողությունը սովորաբար հիմնվում է պատկերների վրա՝ կապված իրադարձությունների, փորձի և ձեռք բերված գիտելիքների հետ: Այն կարող է նաև հիմնված լինել վերբալ գիտելիքների վրա, որը փոխանցվում է մեկ անձից մյուսին, և հիմնված չէ փորձի վրա, այլ վերաբերում է գիտելիքներին, որը կուտակվել է երկարատև ժամանակահատվածում: Այն անընդհատ փոփոխվում է կամ ամրապնդվում, երբ անհատը գործ է ունենում հարազատ գործոնի, իրադարձությունների կամ փորձի հետ: Սենսորիկ հիշողության այդ հատկությունները դարձնում են նրան կարծրատիպերին համապատասխան:

Սենսորիկ հիշողության մեջ պահպանվող գիտելիքները հանդիսանում են հինք դատողությունների ձևավորման և մտածողության համար: Դրանց ամրապնդման բարձր մակարդակի դեպքում այդպիսի գիտելիքները կարող են կարծրատիպային դատողությունների տեսք ընդունել:

Կարծրատիպերը առաջանում են մարդկանց տարբեր կատեգորիաներին

դասակարգելու հետևանքով, օրինակ՝ ազգություն, ռասա, էթնիկ խմբեր, սեռ և այլն: Հ. Թեֆֆլը տարբերակում էր սոցիալական կարծրատիպերը այլ կարծրատիպերից, և կարծում էր, որ կարծրատիպերը կարող են դառնալ սոցիալական այն դեպքում, երբ դրանք վերաբերում են մարդկանց մեծ խմբերին, այսինքն՝ վերաբերել ասելով՝ այստեղ հասկանում ենք կարծրատիպերի ձևավորման արդյունավետ գործընթացը մարդկանց գիտակցության մեջ: Մարդիկ ընկալում են աշխարհը տվյալ մշակույթում ձևավորված պատկերացումներով, հարաբերություններով, արժեքներով և դրսևորում են իրենց տվյալ մշակույթի նորմերին համապատասխան [10, 11]:

Մեզ համար շատ ավելի հեշտ և արդյունավետ է ստեղծել ինֆորմացիայի դասակարգումներ, ինչպես նաև գնահատել դրանք, և գործել ըստ այդ դասակարգումների, քան թե վերլուծել յուրաքանչյուր անհատական էլեմենտ: Կարծրատիպերը հանդիսանում են դասակարգումների պարունակություններ: Այդ պատճառով կարծրատիպերը կարող են դիտարկվել որպես «դերային սխեմաների յուրահատուկ տիպեր, որոնք կազմակերպում են նախորդող

գիտելիքները և անձի սպասումները այլ մարդկանցից, որոնք համապատասխանում են դասակարգումներին»:

Հոդվածը ամփոփելով՝ կարելի է ասել, որ կարծրատիպերը հանդիսանում են անձի գիտակցության անքակտելի մաս: Սոցիալական կարծրատիպերը ձևավորվում են ավելի հեշտ, քանի որ մեր սեփական դաստիարակությունը և մշակույթը մեզ մոտ առաջացնում են որոշակի սպասումներ կապված այլ մարդկանց վարքի և առանձնահատկությունների հետ: Սոցիալական կարծրատիպերի ձևավորման աղբյուրը հանդիսանում է ինչպես մարդու անհատական փորձը, այնպես էլ՝ հասարակության կողմից մշակված նորմերը, որը մարդը ստանում է ուսուցման ընթացքում, գանգվածային լրատվության միջոցների ազդեցության հետևանքով և այլն:

Սոցիալական կարծրատիպերի ձևավորումը մի շարք մեխանիզմների գործունեության հետևանք է, որը վերաբերում է ինչպես անհատի գիտակցության ոլորտին, այնպես էլ սոցիալական գործընթացների և փոխհարաբերությունների ոլորտին: Այդ մեխանիզմները կարող են գործել ինչպես միմյանցից անկախ, այնպես էլ միասին:

## ՓՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Անի Նազարյան, Սոցիալական կարծրատիպերի և իրենց իմաստով դրանց նման սոցիալ-հոգեբանական այլ երևույթների համահարաբերակցության վերլուծություն, հանրային կառավարում գիտական հանդես, Երևան, 2016, համար 2, էջ 244-250:
2. Андреева Г.М. Социальная психология, М., 2007.
3. Белинская Е.П., Тихомадрицкая О.А., Социальная психология: Хрестоматия, 2003 г.- 471 с.
4. Бодалев А.А. О социальных эталонах и стереотипах и их роли в оценке личности / А.А. Бодалев, В.Н. Куницына, В.Н. Панферова // Человек и общество: (ученые записки НИИКСИ). – Л.: изд-во Л. ун-т. – вып. 9. –1971.
5. Липпман У. Общественное мнение /пер. с англ. Т.В. Барчунова, под ред. К.А. Левинсон, К.В. Петренко. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. — 68 с.
6. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А.Карпенко; под общ. Ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985.
7. Мацумото Д. Психология и культура / Д.Мацумото. – СПб.: ПРАЙМ- ЕВРОЗНАК, 2002.
8. Шибутани Т. Социальная психология. М., 1999. — 544 с.
9. Forgas, J.P. & Moylan, S.J. (2002). Affective influences on self-perception and self-disclosure. In: J.P. Forgas & K. D. Williams, (Eds.) The social self: Individual, interpersonal and intergroup perspectives. (pp. 73–96). New York: Psychology Press.
10. Tajfel H. Intergroup behavior // Tajfel H., Fraser C. (eds.) Introducing social psychology. N. Y.: Penguin Books, 1978. P. 401—466.

11. Tajfel H. Social stereotypes and social groups. – Intergroup behaviour / Ed. by J.C. Turner, H. Giles. Oxford, «Basil Blackwell», 1981

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ

**НАИРА АКОПЯН**

*Национальная Академия наук РА, Международный научно-образовательный центр, декан,  
доктор психологических наук, профессор*

**ЖОЗЕФИНА ЕСАЯН**

*Национальная Академия наук РА, Международный научно-образовательный центр,  
аспирант кафедры психологии*

Исследование выполнено при финансовой поддержке Государственного комитета по науке МОН РА в рамках научного проекта № «16А-5а08»

В статье представлены основные механизмы и процессы формирования социальных стереотипов. Стереотипы основаны на психологических процессах, таких как формирование понятий и классификаций, атрибуций, эмоций, оценки и памяти. Стереотипы являются продуктом психологических процессов. Источником формирования социальных стереотипов является личный опыт и правила, разработанные обществом.

## SOCIO-PSYCHOLOGICAL MECHANISMS AND CHARACTERISTICS OF FORMATION OF SOCIAL STEREOTYPES

**NAIRA HAKOBYAN**

*The National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, International Scientific-Educational Center, Dean, Doctor of Psychological Sciences, Professor*

**JOZEFINA YESAYAN**

*The National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, International Scientific-Educational Center, PhD student, Department of Psychology*

This work was supported by the RA MES State Committee of Science in the framework of project № ‘16A-5a08’.

The article presents the main mechanisms and processes for the formation of social stereotypes. Stereotypes are based on such psychological processes as the formation of concepts and classifications, attribution, emotions, evaluation and memory. Stereotypes are the product of psychological processes. Both personal experience and rules developed by society are the sources of the formation of social stereotypes.



Անկասկած, մարտական պատրաստության, մարտական հզորության և մարտունակության գործում անուրանալի է այն անձանց դերը, որոնց շնորհիվ իրականացվում է զինվորական ծառայությունը: Այդ պատճառով, զինվորական միավորների մարտական պատրաստվածության կարևորագույն չափանիշը հանդիսանում է այն բարոյահոգեբանական մթնոլորտը, որտեղ իրենց գործունեությունն են ծավալում զինծառայողները:

Վերոնշյալի մասին կան համապատասխան վերլուծություններ, դիտարկումներ [4,5,10,11,12,13]: Այժմ խիստ հրատապ է պատերազմական պայմաններում և մարտական հերթապահության ժամանակ ստացած զինծառայողների հոգեբանական վնասվածքների հետևանքների առանձնահատկությունները, վերականգնումը և բուժման հիմնախնդիրները: Հատկապես մեզ հետաքրքրել է տարաբնույթ հոգեվնասվածքների առաջացման մեխանիզմները, դրսևորման բազմաձևությունները, առաջին և ստացիոնար օգնություն ցուցաբերելու ալգորիթմները, վերականգնողական գործընթացները, հոգեբանական կորուստների վերականգնման ուղիները:

Այդ նպատակով մեր կողմից ուսումնասիրվել են հանրապետության մի շարք հիվանդանոցներ և հոգեբանական ծառայություններ դիմած նմանատիպ անձանց հիվանդության պատմությունները. գրուցել ենք նրանց բուժող բժիշկների, հոգեբանների հետ: Ուսումնասիրվել է նաև նմանատպ իրավիճակներում հայտնված երկրների կիրառած միջազգային փորձը, ինչպես նաև համապատասխան գիտական հետազոտությունները:

Պատմությունը փաստում է, որ ռազմական գործողությունների և հատկապես պատերազմի ժամանակ ռազմիկների մոտ դրսևորվում են ծանր տագնապի և դեպրեսիայի վիճակներ: Այդ ախտանիշների համախումբը սկզբնական

շրջանում անվանեցին «կարոտաբաղձություն», քանի որ գտնում էին, որ դա արդյունք է զինվորի տևական ժամանակ տանից բացակայության: Առաջին համաշխարհային պատերազմի ժամանակ նման հոգեվիճակը անվանեցին նաև ռազմական ներոզ՝ հավաստելով, որ այն արդյունք է հրետանու ռմբակոծման արդյունքում գլխուղեղի միկրոարնահոսության կամ սալջարդի: Երկրորդ համաշխարհային, ինչպես նաև Կորեայի պատերազմների ժամանակ այն կոչեցին «ռազմական հոգեկան տրավմա»: Վիետնամական պատերազմի արդյունքում կլինիցիտները նկատեցին, որ զինվորների մեծամասնության մոտ նման լուրջ ախտանիշներ դիտվում են նաև բուն ռազմական գործողություններից հետո:

Վիետնամի պատերազմից հետո ԱՄՆ-ում վետերանների նման հոգեբանական խնդիրների վրա սկզբում լուրջ ուշադրություն չդարձվեց, քանի որ ցանկանում էին, որ ազգը շուտ մոռանա այդ անիմաստ պատերազմը [7, էջ 176]: Սակայն 1970-ական թվականներին ռազմական և քաղաքացիական հոսպիտալների և հիվանդանոցների բժիշկները ահագանգում էին, որ նման անձինք շարունակում են ունենալ հոգեբանական ծանր խնդիրներ, որոնք արհամարհվել կամ անուշադրության էին մատնվել հիվանդության ծագման շրջանում: Այժմ կան տվյալներ, որ Վիետնամում մարտնչած զինվորների 29 տոկոսը տառապել են սուր կամ հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարումով, իսկ 22 տոկոսն ունեցել են որոշակի սթրեսային ախտանիշներ [7, էջ 177]: Այդ պատերազմի մասնակիցների 10 տոկոսը հետագայում էլ տառապում էր հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարումով՝ ներառելով «հետադարձ կադրի» ֆենոմենը՝ հանկարծակի ծագող պատկերներով, մղձավանջային երազներով: Պարսից ծոցի պատերազմի վետերանների մոտ նման երևույթները նույնպես օրինաչափ էին: Նրանց 1/3-ի մոտ պատերազմի ավարտից վեց ամիս

հետո էլ անհանգստացրել են նման վիճակները, որի արդյունքում նրանք սկսել են մեծ չափով ալկոհոլ կամ նարկոտիկ օգտագործել [7, էջ 179]:

Ժամանակակից պատերազմի պայմանները՝ կրակի միջոցների բազմազանությունը, իրադրության բարդությունը և փոփոխությունը, իսկ որ ամենակարևորն է, ժամանակակից գենքի մեծ խոցելիությունը ոչ միայն գինվորի ֆիզիկականի, այլ նաև հոգեկանի վրա ունեն դետարուկտիվ ազդեցություն: Վտանգի, վախի գիտակցումը կամ ապրումը անձի մոտ առաջացնում է հոգեկան ներքին լարվածության վիճակ, որն էլ ազդում է հոգեկանի բոլոր ոլորտների վրա՝ վտանգի տակ դնելով անձի հոգեկան կայունությունը: Մի դեպքում, այն կարող է դրական ազդել զգայական օրգանների վրա՝ հանգեցնելով, օրինակ, տեսողության, լսողության սրման: Մակայն այդ նույն լարվածությունը մի այլ դեպքում կարող է բթացնել զգայությունը (օրինակ՝ մարդը նայում է, բայց չի տեսնում), ուղորդել զգայությունները սխալ ուղղությամբ՝ իրադրության հետ կապ չունեցող օբյեկտներին:

Նման լարվածությունը հանգեցնում է վախի դրսևորմանը: Լարվածությունը կարող է դրդել ըմբռնմանը՝ այն դարձնելով առավել առարկայական, ընտրողական, ուղղորդված: Բարձրանում է նաև մարդու դիտողականությունը, նրա սրատեսությունը: Նա առավել լավ կարող է կողմնորոշվել, սակայն կարող է և տեղի ունենալ հակառակը. լարվածությունը կարող է թուլացնել ըմբռնումը: Այդ դեպքում շրջապատը կարող է ընկալվել ոչ հասկանալի, ոչ հստակ, մինչև անգամ կարող է ծագել պատրանքներ, իսկ գերլարվածության արդյունքում նաև՝ աֆեկտիվ պատրանք: Դրա ցայտուն օրինակ կարող է համարվել այն, երբ մութ գիշերով միայնակ գինվորը վախի աֆեկտի ազդեցության տակ քարը կամ կոճղը ընկալում է որպես կենդանի:

Լարվածությունը առավել մեծ ազդեցություն ունի ուշադրության վրա՝ դարձնելով այն ուղղորդված և ընտրողական, սակայն կարող է դրսևորվել նաև հակադիր որակ՝ ուշադրության փոշիացում և նեղացում: Լարված իրավիճակները կարող են նպաստել մտածողության ակտիվացմանը, նրա հստակության և պարզության վրա և հակառակը՝ առաջացնել անորոշության և մտահանգման կորուստ: Հիշողության վրա լարվածությունը նույնպես տարբեր ձևով է ազդում: Մի կողմից՝ նրա ազդեցության տակ հիշողությունը կարող է կենտրոնանալ և հիշողության պահեստից արագ ձևով վերարտադրել անհրաժեշտ տեղեկատվությունը, մյուս կողմից լարվածությունը կարող է խաթարել կամ էլ ընկճել հիշողությունը և մարդը չի կարող օգտագործել սեփական գիտելիքները և փորձը:

Վտանգի դեպքում կամքը կարող է ակտիվանալ և մարդը կարող է ձեռք բերել հնարավորություն՝ կենտրոնացնելու սեփական բարոյական և ֆիզիկական ուժերը նպատակին հասցնելու համար: Մեկ այլ դեպքում, երբ կամքը ճնշված է, մարդը կորցնում է հսկողությունը սեփական վարքի վրա և չի կարողանում ազդել իրադարձությունների վրա՝ անհրաժեշտ ձևով իրականացնել յուրացրած հմտությունները, արդյունքում գործում է ինպուլսիվ:

Մարտի վտանգով պայմանավորված՝ լարվածությունը յուրահատուկ ձևով ազդում է անձի հատկանիշների, նրա բովանդակության վրա: Անձի ներքին նպատակաուղղվածության և ամբողջության աստիճանից կախված՝ լարվածության հետևանքով հոգեկան գործընթացները կարող են դրդվել կամ արգելակվել: Դրա համար մարտին պատրաստվելու համար նպատակահարմար է գինվորների մոտ դաստիարակել բարձր բարոյական-քաղաքացիական և ռազմական որակներ:

Լարվածության ազդեցությունը գին-

վորների վարքի վրա մեծ չափով կախված է կոնկրետ գործողությունների ընթացքից: Հրաման ստանալուց հետո զինվորը նախապատրաստում է զենքը, ռազմամթերքը և ինստավորում սեփական խնդիրները: Այդ փուլում նրա վիճակը գնահատվում է որպես հուզական բարձր լարվածությամբ: Հրամանատարի խնդիրն է դրականորեն ուղղորդել զինվորի վիճակը, այսինքն՝ ներշնչել նրան վստահություն իր ուժերին, ընդունակություններին, բարեհաջող լուծելու ստեղծված խնդիրները:

Խնդիրներ լուծելու գործընթացում զինվորը գտնվում է ներքին գրգռվածության վիճակում: Դա դրսևորվում է, օրինակ, գրգռիչների նկատմամբ բարձր հակազդմամբ: Ներքին գրգռվածությունը կարող է հնարավորություն տալ պատասխանատվության, վստահության, կենտրոնացվածության, ուշադրության մեծացմանը: Միևնույն դեպքում այն կարող է անցնել գերգրգռվածության, երբ գիտակցությունը կենտրոնանում է. օրինակ՝ ենթադրյալ վտանգի նկատմամբ, իսկ մնացածը բացարձակապես կորչում է նրա ուշադրության ոլորտից: Այդպիսի զինվորի գործունեությունը ցածր արդյունավետություն ունի: Այդ պատճառով խնդիրը լուծելու պայմաններում զինվորի գրգռվածությունը պետք է ուղղորդվի հրամանատարի կողմից: Խնդրի հաջողակ լուծումը զինվորին հուզականորեն լիցքավորում է: Այդ զգացմունքային ապրումը նույնպես կարող է առաջացնել առույգություն, երջանկություն և բավարարվածություն [4,5]:

Արդի ռազմական հոգեբանության խնդիրներից մեկն էլ զինվորի հոգեկանի հուսալիության ապահովումն է, բարդ իրադրություններում նրա սխալվելու բացառումը:

Յուրահատուկ առանձնահատկություններ են դրսևորվում մարտական պայմաններում մարտիկների ստացած հոգեվնասվածքների արդյունքում:

Հոգեբան Վ.Մարգարյանը գտնում է,

որ մարտական հոգեվնասվածք ասելով՝ պետք է հասկանալ անձի կողմից մեծ ուժգնությամբ ապրում, որը պայմանավորված է մարտական իրադրության հոգեխցիչ գործոնների կարճատև կամ երկարատև ներգործությամբ, ինչն էլ հանգեցնում է տարբեր աստիճանի ծանրությամբ հոգեկան խանգարումների: Մարտական իրադրության հիմնական հոգեխցիչ գործոնը վտանգն է՝ սպառնալիքը կյանքին և ֆիզիկական առողջությանը: Վտանգի ընկալումը ամենաուժեղ հոգեխցիչ գործոնն է: Այն առաջանում է այլ մարդկանց մահվան և խեղման սարսափելի պատկերների ազդեցությամբ:

Մարտում վախի զգացում ապրում է յուրաքանչյուր զինծառայող: Ոմանք կանքի ուժով այն ճնշում են, մինչդեռ մյուսները դա չեն կարողանում անել: Յուրաքանչյուր մարդ ունի իր «դիմացկունության սահմանը»: Մարտական հոգեվնասվածքի առաջացման հավանականությունը մեծապես պայմանավորված է մարդու անհատական անձնային և հոգեֆիզիոլոգիական առանձնահատկություններով [1, էջ 69]: Մենք նույնպես համամիտ ենք վերը նշված ձևակերպման հետ, սակայն գտնում ենք, որ այն ունի ինչպես սեփական անձի, այնպես էլ դիմացինի նկատմամբ դեստրուկտիվ ուղղվածություն:

Այսպիսով՝ մարտական հոգեվնասվածքը մարտական իրադրության ծայրահեղ գործոնների նկատմամբ զինծառայողի ուժեղ ապրումների հետևանքն է: Այն առաջացնում է հոգեկանի ժամանակավոր խանգարում, ինչն էլ իր հերթին հանգեցնում է մարտունակության մասնակի կամ լիովին կորստի [1, էջ 74]: Ներկայացնենք նմանատիպ հոգեվիճակի օրինակ. հետազոտվողը հիշում է իր առաջին փոխհրաձգությունը և հանդիպումը թշնամիների հետ: «Մի քանի վայրկյանների ընթացքում ես կորցրի հսկողությունն իմ օրգանիզմի վրա: Այն, ինչ եղավ ինձ հետ, դժվար է բա-

ներով նկարագրել: Դժոխքը տարածվել էր երկրի վրա: Ես այնքան վախեցած էի և մտածում էի, որ այդտեղից կենդանի դուրս չեմ գա: Ես վստահ էի դրանում: Ես տեսա բազմաթիվ խոցված, մասնատված դիակներ: Այդպես էլ չհասկացա, թե ինչպես կենդանի մնացի: Ես չէի կարողանում այդ պատկերները հեռացնել ինձանից: Այն ինձ մոտ դրսևորվում էր նաև քնած ժամանակ իմ երազներում: Մարտական գործողությունների առաջին օրերին հաճախ էի նկատում, որ արտասվում եմ: Ես շատ էի ուզում տուն գնալ, ես շատ միայնակ էի, անօգնական, իսկապես վախեցած, սակայն հասկանում էի, որ չեմ կարող տուն գնալ, քանի դեռ այս դժոխքը չի վերջացել»:

Նման հակազդումը առաջին անգամ մարտական տվյալ իրադրությանը բնական է և հասկանալի: Տրավմատիկ իրադրության կամ դրանից հետո շատ մարդիկ բարձր տագնապային և դեպրեսիվ վիճակում են լինում: Որոշ անձանց մոտ տագնապը և դեպրեսիան կարող են պահպանվել երկար ժամանակ: Այդ մարդիկ կարող են տառապել սուր սթրեսային խանգարումներով կամ հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարումներով, որոնք ծագում են որպես հակազդում հոգեբանական տրավմատիկ իրադրության (Sharan et al., 1996, APA, 1994):

Սովորաբար նման իրադրությունը դառնում է տվյալ անձի համար վտանգավոր: Այլ տագնապային խանգարումներից սրանք տարբերվում են նրանով, որ կյանքի համար մեծ վտանգ են ներկայացնում: Համաձայն DSM-IV-ի, եթե վերը նշված տագնապները, վախը և նրան ուղեկցող երևույթները ծագում են անմիջապես տրավմատիկ դեպքից հետո և տևում մեկ ամսից պակաս, ապա այդ երևույթը ախտորոշվում է որպես սուր սթրեսային խանգարում: Եթե այդ ախտանիշները պահպանվում են մեկ ամսից էլ երկար, երբեմն էլ տարիներ, ապա ախտորոշվում է որպես հետտ-

րավմատիկ սթրեսային խանգարումներ: Որոշ դեպքերում սուր սթրեսային խանգարումները վերափոխվում են հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարման: Սթրեսի այս երկու տեսակները իրենց դրսևորման և տեսակների տարբերակներով հանդերձ նման են տագնապային խանգարումներին:

1. Տրավմատիկ իրադրության ապրում. այս մարդկանց մոտ կարող են կրկնվել որոշ հիշողություններ, մտքեր, մղձավանջներ, որոնք առնչվում են այդ իրադարձության հետ:

2. Փախուստ. նման մարդիկ, որպես օրենք, փորձում են խուսափել տվյալ գործունեությունից, որը նրանց հիշեցնում է տրավմատիկ իրադրությունը և փորձում են խուսանավել նրանց հետ կապված մտքերից, զգացումներից, խսակցություններից:

3. Ցածրացված զգայունություն. նման մարդիկ կարող են այլ մարդկանցից մեկուսանալ, կորցնել սեփական անձի նկատմամբ հետաքրքրությունը: Նրանք կարող են նաև կորցնել նաև այնպիսի խորը զգացումները, ինչպիսիք են՝ նրբությունը և սեռականությունը: Որոշ անձանց մոտ նկատվում են նաև դիսոցիացիայի ախտանիշներ կամ հոգեբանական անջրպետ: Նրանք ունենում են դժվարություններ նաև հիշողության հետ կապված կամ ապրում են անիրականի զգացում, որ ամբողջ շրջապատը հանդիսանում է տարօրինակ կամ ոչ իրական:

4. Գրգռողականության մեծացում, տագնապի և մեղքի զգացում. նման խանգարմամբ անձինք կարող են զգալ արտակարգ լարվածություն, վախենում են յուրաքանչյուր գրգռից: Նրանց մոտ զարգանում է քնի և ուշադրության կենտրոնանցման հետ կապված խնդիրներ: Նրանք կարող են զգալ ուժեղ մեղքի զգացում՝ կապված տրավմատիկ իրադրության ապրման կամ մարդկանց մահվան հետ: Որոշ մարդկանց մոտ առաջանում է մեղքի զգացում, որով-

հետև իրենք կենդանի են մնացել[7]:

Վերը նշված հոգեվիճակները կարող են պարբերաբար անձին ուղեկցել դեռևս երկար ժամանակ. ներկայացնենք պատերազմի մասնակիցներից մեկի մոտ մեկ տարի հետո դրսևորված ախտանիշները. «Ես չեմ կարողանում այդ հիշողությունները դուրս շարտել իմ ուղեղից: Կերպարները ինձ մոտ վերադառնում են վառ դետալներով: Դրանք կարող են առաջացնել այնպիսի չնչին գրգռներ, ինչպիսիք են՝ դռան թակոցը կամ շոգիացած մսի հոտը: Անցած գիշեր ես պառկել եմ և հանգիստ քնել, ինչը հազվադեպ է պատահում, սակայն լսելով կայծակի ձայնը՝ ես կրկին վերադարձա մարտադաշտ՝ մեր դիտակետ: Ես վստահ էի, որ հաջորդ կրակոցները ինձ են դիպչելու, և ես կմեռնեմ: Իմ ձեռքերը սառեցին, իսկ քրտինքը պատեց ամբողջ մարմինս: Ես զգում էի, թե ինչպես են մազերս ցցվել: Ես չէի կարողանում վերահսկել հիշողությունս, իսկ սիրտս աշխատում էր մեծ արագությամբ: Ես զգում էի ծծմբի զգվելի հոտը»:

Սուր կամ հետադարձադադար սթրեսային խանգարումները կարող են ծագել ցանկացած տարիքում, հետևաբար պատերազմական իրադրություններում գտնվող ցանկացած տարիքի անձի դեպքում վերը նշվածը օրինաչափ է:

Տրավմատիկ իրադրության ծանրությունը և բնույթը նույնպես հնարավորություն են տալիս հաստատելու, որ անձի մոտ ձևավորվում է սթրեսային խանգարում: Հետազոտություններից փաստվում է, որ Վիետնամի 253 պատերազմի վետերաններ, ովքեր տևական ժամանակ եղել են գերի, ապա գերությունից վերադառնալուց հինգ տարի հետո էլ նրանց մոտ առկա էր հոգեկանի տարբեր դրսևորումներ: Նրանցից 23 տոկոսի մոտ դիտարկվել են հոգեկան ախտաբանական դրսևորումներ, չնայած նրանք եղել են առողջ սպաներ: Մեծ մասամբ, որքան ուժեղ է եղել տրավման, այնքան՝ մեծ է սթրեսային խան-

գարման հավանականությունը, քանի որ ենթարկվել էին դաժան բռնությունների և ստացել ծանր ֆիզիկական և հոգեկան վնասվածքներ: Հետաքրքիր է նման գիտություններից մեկի խոսքը. «Շատ դժվար էր մեռածների մեջ լինել կենդանի» [7]:

Կատարված հետազոտությունները փաստում են, որ ապրիլյան պատերազմի օրերին և նրանից հետո, ձիշտ է համեմատաբար քիչ, բայց գրանցվել են նման բնույթի ախտորոշումներով մարտիկներ. որոնց ցուցաբերվել է համապատասխան մասնագիտական օգնություն:

Պատերազմական պայմաններում յուրահատուկ խումբ են կազմում գանգուղեղային տրավմաներին համակցող հոգեկան ձևախեղումները: Գանգուղեղի վնասվածքի վերոհիշյալ բոլոր ձևերի դեպքում նյարդահոգեկան զանազան խանգարումներ կարող են առաջանալ, որոնք, անկախ վնասվածքի տեսակից, 3 հիմնական շրջանի են բաժանվում՝ գիտակցության խանգարման սկզբնական շրջան, սուր շրջանում հանդիպող հոգեկան խանգարումներ և հեռավոր հետևանքների շրջան:

Գիտակցության խանգարման սկզբնական շրջանն սկսվում է գանգուղեղային վնասվածքից անմիջապես հետո: Այն բնորոշվում է գիտակցության այս կամ այն աստիճանի խանգարմամբ, որը վնասվածքի բնույթից ու ծանրությունից մինչև սուպորի և կոմայի հասնող վիճակներով, հաճախ տևելով մի քանի րոպեից մինչև մի քանի ժամ, իսկ ծանր դեպքերում՝ նույնիսկ օրեր:

Գանգուղեղային վնասվածքի բարենպաստ ընթացքի դեպքում հիվանդը անգիտակից վիճակից դուրս է գալիս աստիճանաբար, ընդ որում գիտակցության վերականգնումից հետո տեղի ունեցած դեպքերի նկատմամբ առաջանում է աննեգիա, որը կարող է արտահայտվել անտերոգրադ ամնեզիայի (վնասվածքից անմիջապես հետո տեղի ունեցածի

մոռացում), ոչ հազվադեպ նաև ռե-  
տրոգրադ ամնեզիայի (մինչ վնասվածքը  
եղած որոշ ժամանակահատվածի մոռա-  
ցում) ձևերով: Որոշ դեպքերում հիվան-  
դը կատարվածի մասին որոշ դրվագներ  
կարող է հիշել, որոնք սակայն հաճախ  
լիարժեք և ստույգ չեն լինում: Օրինակ՝  
քառօրյա պատերազմի հերոսներից Ալ-  
բերտի և Հովհաննեսի մոտ: Ալբերտը  
կորցրել էր տեսողությունը և խոսքը,  
որոնք ներկայումս վերականգնվել են,  
իսկ այժմ նա տառերն է սովորում: Նրա  
մարմնի սեփական ընկալումն աղձատ-  
ված էր, նա կարծում էր, թե մարմնի կե-  
սը իրենք չի: Բավականին երկար ժամա-  
նակ մորը չի ճանաչել: Հովհաննեսն էլ  
չի հիշում իր կյանքի վերջին երեք տա-  
րիները:

Գանգուղեղային վնասվածքի դեպ-  
քում գիտակցության վերականգնու-  
մից հետո շատ հաճախ տեղ են գտնում  
հոգեկան թուլության (ասթենիայի)  
երևույթները, որոնք արտահայտվում  
են գլխացավերով, գլխապտույտներով,  
հիշողության թուլությամբ, ուշադրու-  
թյան ցրվածությամբ: Որոշ դեպքերում  
դիտվում է դյուրագրգռություն, գեր-  
զգայնություն (հիվանդները չեն կար-  
ողանում տանել ուժեղ ձայնը, վառ լույսը,  
ցավը, անգամ ասեղի ծակոցը): Տրանս-  
դրությունը դառնում է անկայուն, քունը  
խանգարվում է, դառնում մակերեսային  
և ընդհատումներով:

Ոչ հազվադեպ հանդիպում են ան-  
թային և վեգետատիվ զանազան խան-  
գարումներ (սրտային գործունեության  
և զարկերակային ճնշման անկայունու-  
թյուն, գերքրտնություն և այլն), ինչպես  
նաև ակնախաղ, ակնաստիկական ֆե-  
նոմեն, երբեմուն քայլվածք, քիթ-շրթուն-  
քային ծալքի անհավասարություն, լեզվի  
թեքում և այլն: Ասթենիկ վիճակը տևում  
է մինչև 2-3 շաբաթ և աստիճանաբար  
անցնում է, եթե հիվանդի վիճակը չի  
բարդանում սուր խանգարումներով:  
Այդ խանգարումներից են՝ գիտակցու-  
թյան մթնշաղային վիճակները, երբ հի-

վանդները կատարում են արտաբուստ  
կանոնավոր, սակայն չգիտակցված  
գործողություններ («ամբուլատոր ավ-  
տոմատիզմ»): Կարող են դիտվել նաև  
հոգեշարժական գրգռվածություն, ան-  
շարժությամբ ուղեկցվող քնկոտ վիճակ  
և այլն [3, էջ 261-267]:

Բացառությամբ գանգուղեղային  
տրավմանների՝ նման հոգեվնասվածք-  
ների բուժման գործում պետք է հիշել,  
որ դրանք ոչ միայն նյարդային համա-  
կարգի, այլև ամբողջ օրգանիզմի հի-  
վանդություն են, և որ դրանց հիմքում,  
հոգեկան տրավմաններից բացի, ընկած  
են նաև մարմնային մի շարք գործոն-  
ներ: Այդ տեսակետից հոգեվնասվածք-  
ների բուժումը պետք է տարվի համա-  
լիր ձևով՝ հիմնական շեշտը դնելով  
արտաքին պայմանների փոփոխության,  
տրավմա առաջացնող պատճառների  
և հոգեկան ապրումների վերացման,  
նյարդային համակարգի, ինչպես նաև  
ամբողջ օրգանիզմի ու առանձին օր-  
գանների խանգարված աշխատանքի  
կարգավորման վրա: Պետք է ստեղծել  
աշխատանքի և հանգստի նորմալ ռե-  
ժիմ: Չափազանց լավ է, գոնե բուժման  
շրջանում, հիվանդներին հեռու պահել  
տհաճություններից, ընդհարումներից  
ու բախումներից, ինչպես նաև ժխ-  
րից, մտավոր և ֆիզիկական գերլարու-  
մից: Հիվանդի համար պետք է ստեղծել  
առողջ ու հանգիստ մթնոլորտ, բարյա-  
ցական վերաբերմունք, վստահություն,  
անշուշտ՝ հաշվի առնելով հոգեխոց-  
վածքի ձևը և յուրաքանչյուր կոնկրետ  
դեպքում անհատական մոտեցում ցու-  
ցաբերել [9]:

Բոլոր դեպքերում բուժական կարևոր  
միջոցառում է պսիխոթերապիան, մաս-  
նավորապես՝ ռացիոնալ պսիխոթերա-  
պիան: Ներշնչման միջոցով կատարվող  
հոգեկան այդ ներգործության դեպքում  
բազմակի գրույցների նպատակը հի-  
վանդներին համոզելը, բացատրելը,  
ոգևորելն ու մխիթարելն է և միաժամ իր  
հիվանդագին ապրումներից հեռացնե-

լը: Լավ արդյունքներ են ստացվում նաև հիպնոսային քնի վիճակում կատարվող ներշնչումից, ինչպես նաև աուտոգեն մարզման ձևով անցկացվող ինքնաներշնչումից:

Այդ բոլորին գուզընթաց կարգավորվում և ամրացվում է հիվանդի ինչպես մարմնական, այնպես էլ նյարդային ու հոգեկան վիճակը:

Այս նպատակով դեղորայքային թերապիան զուգակցում են ինսայթ, ընտանեկան, խմբային թերապիաներով և ինքնասուզման մեթոդիկաներով:

Որպես օրենք՝ այս մոտեցումները օգտագործվում են իրար հետ համակցված տարբերակներով, որովհետև իրարից անկախ վերը նշվածներից ոչ մեկը չի վերացնում բոլոր ախտանիշները: Հանգստացնող միջոցները իջեցնում են անձի լարվածությունը և բարձրացնում ներոտիկությունը: Հակադեպրեսանտները իջեցնում են գիշերային մղձավանջների հաճախականությունը, «հետադարձ կադրի» դրսևորումը, ոչ ցանկալի հիշողությունները և դեպրեսիայի դրևորումը: Վարքային տեխնիկաներից ինքնասուզումը նույնպես նպաստում է յուրահատուկ ախտանիշների նվազեցմանը և հաճախ հանգեցնում է ադապտիվության մեծացմանը:

Ռելաքսացիոն թրեյնինգները օգնում են նման հոգեվնասվածքով անձանց ձերբազատվելու «հետադարձ կադրի» էֆեկտից և գիշերային մղձավանջներից: Սկզբում հոգեբանը օգնում է այցելուին որոշելու, թե մարտի հատկապես որ դրվագներն են հաճախակի հիշվում: Այնուհետև օգնում է պատկերացնելու այդ դրվագներից մեկը՝ բոլոր մանրամասնություններով, և խնդրում անշարժացնել այդ կերպարը, քանի դեռ տագնապը չի անցել: Յուրաքանչյուր նման վարժությունից հետո հոգեբանը այցելուին գուզորդում է դրական կերպարների հետ և ուղեկցում նրան մինչև ռելաքսացիա:

Չնայած դեղորայքային թերապիան և սուզման տեխնիկան բերում են որոշակի

բարելավման և թեթևության, կլինիկական հոգեբանների մեծ մասը գտնում են, որ միայն այդ մոտեցումները չեն կարող ամբողջովին օգնել պատերազմի մասնակիցներին՝ բուժվելու հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարումից: Այդ մարդիկ նաև պետք է անցնեն ռազմական գործողություններից առաջացած տպավորությունների հասկացմանը և նրան, թե որ ազդեցությունն է շարունակում իրենց վրա թողնել նման տպավորություն: Այդ պատճառով հաճախ բուժում իրականացնողը օգնում է հիվանդին արտահայտելու իր խորքային զգացմունքները, ընդունելով այն, ինչ իրենք են իրականացրել և ապրել, քիչ քննադատեն և սովորեն նորից վստահել մարդկանց:

Երբեմն մտքերն արտահայտելու փորձերը և հասկացմանն անցնելու (ինսայթ) մեթոդները օգտագործում են նաև ամուսնական թերապիայի ժամանակ: Իրականում հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարումների ախտանիշները հակում ունեն ավելի վառ դրսևորվելու ընտանիքի անդամների նկատմամբ, որոնց վրա կարող է ուղղակի ազդել տագնապի հակազդումները, դեպրեսիվ տրամադրությունը կամ բարկության դրսևորումը:

Ընտանիքի անդամների կողմից օգնության դրսևորումը կարող է մեղմացնել տագնապները, որոնք նա փորձել է լուծել, տեսնել նրանց ազդեցությունը ուրիշների վրա, սովորել ուրիշներին ճիշտ հասկանալու և լուծելու սեփական խնդիրները [7, էջ 181–184]:

Պատերազմի մասնակիցները կարող են նաև բաժանվել իրենց ապրումներով և զգացմունքներով, սեփական փորձի հասկացմանը, միմյանց օգնելու բանավեճի խմբերում: Շատերը գտնում են, որ այս ձևաչափի թերապիայի ժամանակ առավել մատչելի է հիշողության մեջ կենդանացնել այն իրադրություններն և զգացմունքները, որոնք երկար ժամանակ մոռացված էին: Բանավեճային

խմբերում կա մեկ խնդիր ևս. դա իրենց կենդանի մնալու և ընկերների զոհվելու մեղքի զգացումն է: Երբ նման անձիք ազատ խոսում են իրենց ապրումների մասին, որոնք կապված են պատերազմի հետ, թեկուզ մեղքի զգացման մասին, ապա նրանք սկսում են ազատվել դրանից և օբյեկտիվորեն գնահատել սեփական արարքները՝ անցյալի իրադրությունների համատեքստում: Ներկայացնենք հետազոտված դեպքերից մեկը, թե ինչպես է ճիշտ մոտեցումը ապահովում օբյեկտիվ արդյունքներ. «Երբ ես վերադարձա պատերազմից, գիտեի, որ ինձ անհրաժեշտ է հոգեբանական օգնություն: Ես վստահ էի, որ եթե չբուժվեմ, ապա կարող էի կամ մարդ սպանել, կամ ինքնասպանություն գործել: Ես գնացի բժշկի: Նա շարունակ ինձ հիմար հարցեր էր տալիս՝ արդյոք մարդ սպանել եմ և ունեմ արդյոք մեղքի զգացում դրա հետ կապված: Նա ինձ հարցրեց նաև իմ քույրերի և եղբայրների մասին, սակայն ոչ մի հարց չտվեց, թե ինչպիսին են եղել իմ ապրումները պատերազմի դաշտում: Նա ինձ շատ դեղեր էր տալիս: Ես նրա մոտ հաճախեցի մոտ մեկ ամիս, սակայն արդյունքի չհասա, հետևապես հետագայում էլ չհաճախեցի: Ինձ անհրաժեշտ էր մեկ այլ մասնագետ, ով կհասկանար ինձ, իմ խնդիրները և ոչ իմ անցյալը: Այնուհետև ինձ ուղարկեցին մի այլ մասնագետի մոտ: Իմ կարծիքով՝ նա ավելի ազնիվ էր, քանի որ նշեց, որ ինքը պատերազմի վետերան չէ, չի եղել պատերազմի դաշտում և վետերանների հետ աշխատելու փորձ չունի և առաջարկեց դիմել այլ նեղ մասնագետի:

Միայն երեք ամիս անց մենք գտանք հոգեբանական համապատասխան ծառայություն և մասնագետ, և ինձ մոտ վերականգնվեց հույսը, որ ինձ կօգնեն: Ես ստացա այդ օգնությունը, որը ինձ շատ հարկավոր էր: Ես նկատեցի, որ հեշտ է լինել աշխատավայրում և մտածել ընտանիքի մասին: Իմ գիշերային մղձավանջները դարձան ավելի թույլ և ոչ հա-

ճախակի: Այժմ առավել հեշտ է ապրելը, ես սովորում եմ վստահել մարդկանց և ժամանակի մեծ մասը անց եմ կացնում իմ կնոջ և երեխաների հետ»:

Այսպիսով՝ հանգում ենք այն եզրակացության, որ հոգեվնասվածքների վերականգնումը կատարվում է հետևյալ փուլերով.

1. Տրավմատիկ իրադրությունների նկատմամբ մարդկանց հակազդման համապատասխանեցում: Խորհրդատուները մարդկանց տրամադրում են տեղեկատվություն իրենց մոտ հնարավոր ծագող ախտանիշների մասին, օրինակ՝ քնի հետ կապված խնդիրներ, ուշադրության կենտրոնացման դժվարություններ կամ կորուստի հետ կապված հարցեր: Ըստ էության՝ մարդկանց տրվում է օբյեկտիվ տեղեկատվություն, ըստ որի դրանք օրինաչափ են այդ իրադրությանը:

2. Տագնապայնության, բարկության և այլ բացասական հույզերի արտահայտման հնարավորություն: Որպեսզի նվազեցվի տագնապը, բարկությունը, ֆրոստրացիան, հոգեբանները պետք է հնարավորություն տան պատերազմի մասնակիցներին խոսելու սեփական ապրումների և զգայությունների մասին:

3. Ինքնաուսուցման հմտությունների ուսուցում: Հոգեբանների կողմից տրավմատիկ անձանց մոտ սթրեսակայնության, տոլերանտության, ադապտացիայի, ինքնաօգնության հմտություններ են ձևավորում:

4. Պարբերական օգնության ապահովում: Առաջին օգնությունից հետո անհրաժեշտ է նաև կազմակերպել նեղ ստացիոնար օգնություն, որը պահանջում է առավել նեղ մասնագիտական միջամտություն:

Կատարված հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ արդի բանակում հոգեբանի ինստիտուտի առկայությունը օբյեկտիվ անհրաժեշտություն է: Կարծում ենք, որ հոգեբանները պետք է ունենան իրենց կատարած կոնկրետ

գործառույթներին համապատասխան մասնագիտական լիարժեք կոմպետենցիաներ: Սովորաբար տարբեր հոգեվնասվածքներով անձանց ցուցաբերվում է կարճաժամկետ, սանիտարական և երկարաժամկետ օգնություն, որոնցից յուրաքանչյուրը համապատասխանում է կոնկրետ նորմատիվային ակտի: Վերլուծելով նման գործընթացը՝ գտնում ենք, որ բանակի համար անհրաժեշտ է պատրաստել հետևյալ ուղղվածությամբ ռազմական հոգեբաններ՝

*1. Ոչ մարտական սպորտաժամանուներում աշխատող, որի գործառույթներն են.*

- նախագորակոչի հոգեբանական ուղեկցում.

- գորակոչված զինվորի հոգեբանական հարմարման կազմակերպում, զինծառայության ողջ գործընթացում նրանց ակտիվության ապահովում.

- զինվորական ծառայության արդյունավետության բարձրացմանը խոչընդոտող հոգեբանական գործոնների հաղթահարում, ստորաբաժանումներում առողջ բարոյահոգեբանական մթնոլորտի ձևավորում.

- հոգեբանական խորհրդատվություն (հոգեբանական աջակցություն), սթրեսային և այլ լարված իրավիճակներում անձի հետ հոգեբանական աշխատանքի իրականացում. սթրեսմենեջմենթ.

- վերադաստիարակության խնդիրներ ունեցող զինվորների ուղղորդում և ուղեկցում.

- Կոնֆլիկտների արդյունավետ լուծման ապահովում. կոնֆլիկտների կառավարում:

- հոգեդիագնոստիկա (հոգեբանական ախտորոշում՝ թեստավորում, ինտերվյու, դիտում, հարցաթերթիկային հարցում և այլ մեթոդներ) անձնակազմի հոգեբանական որակների և առանձնահատկությունների հետազոտում, տվյալների վերլուծություն և համապատասխան անհատական հոգեբանական դիմանկարի կազմում.

*2. Պարտերազմական գործողություններին մասնակցող և մարտական հերթափոխություն իրականացնող սպորտաժամանուների, որի գործառույթներն են՝*

- խմբային համախմբվածություն և համատեղ գործունեության արդյունավետության բարձրացման ապահովում.

- արտակարգ իրավիճակներում արդյունավետ շփման հնտությունների զարգացում, զինվորների մարտական գործողություններին հոգեբանական նախապատրաստում, արագ կողմնորոշման, սթրեսակայունության և հոգեբանական անընկալունակության ձևավորում.

- մարտի ժամանակ ստացված հոգեվնասվածքի կամ դրսևորվող տագնապի և վախի դեպքերում զինվորներին առաջին հոգեբանական օգնության և մարտական ոգու բարձրացման, վստահության և ինքնավստահության ապահովում.

- հակառակորդի կողմից կիրառվող հոգեբանական տարբեր մանիպուլյացիոն ներագդման տեխնիկաների կանխատեսում, կիրառման չեզոքացում, հակակիրառում.

- զինվորներին հոգեբանական պատերազմի նախապատրաստում.

- տեղեկատվական-հոգեբանական անվտանգության և հոգեբանական պաշտպանության ապահովում:

*3. Պարտերազմական պայմաններում բժշկական սպացիոնարներում և մասնագիտական ծառայություններում աշխատող (կլինիկական), որի գործառույթներն են՝*

- հոգեբանական կորուստների կանխարգելում, արդյունավետ վերականգնում և համալրում.

- բազմամասնագիտական խմբերում համակցված տրավմաներով զինվորների հոգեբանական օգնության, բուժման և վերականգնման ապահովում.

- ծանր հոգեվնասվածքների բուժում և վերականգնում:

4. Հերպարտագմական պայմաններում հիվանդանոցներում, վերականգնողական կենտրոններում, հոգեբանական ծառայություններում աշխատող (կլինիկական), որի գործառույթներն են.

- հաշմանդամների հոգեբանական ուղեկցում և վերականգնում.

- պատերազմի մասնակիցներին՝ քաղաքացիական կյանքին հարմարման ապահովում, հոգեկան առողջության խնդիրների բարելավում.

- պատերազմի մասնակիցների ընտանիքի անդամների հետ հոգեկարգավորման աշխատանքների իրականացում.

- պարբերաբար հոգեխորհրդատվության և հոգեկարգավորման գործընթացների ապահովում:

Ելնելով վերոնշյալից առաջարկում ենք՝

1. Զինվորական հոգեբաններ պատրաստող բուհերում՝ բակալավրիատում ուսուցումը կազմակերպել ընդհանուր զինվորական կոմպետենցիաների ձևավորման հիման վրա՝ շրջանավարտին տալով զինվորական հոգեբանի որակավորում:

2. Մագիստրոսական կրթություն ապահովող բուհերում իրականացնել նեղ մասնագիտական կրթություն՝ ոչ մարտական ստորաբաժանումներում աշխատող, պատերազմական գործողություններին մասնակցող և մարտա-

կան հերթափոխություն իրականացնող ստորաբաժանումների, պատերազմական պայմաններում բժշկական ստացիոնարներում և մասնագիտական ծառայություններում աշխատող (կլինիկական), հետպատերազմական պայմաններում հիվանդանոցներում, վերականգնողական կենտրոններում, հոգեբանական ծառայություններում աշխատող (կլինիկական) զինվորական հոգեբանների մասնագիտացմամբ՝ ուսման ընթացքում շեշտադրելով հստակ նախատեսված կարողությունների, գիտելիքների և հմտությունների ձևավորումը:

Իսկ մինչ այդ նման մասնագետների բացը լրացնել վերապատրաստումների միջոցով, ընդ որում նման գործընթացը պետք է իրականացվի միջնաժամկետ և երկարաժամկետ վերապատրաստումների տարբերակներով:

Այսպիսով՝ պատերազմական պայմաններում և մարտական հերթապահության ժամանակ զինծառայողների ստացած հոգեբանական վնասվածքների առանձնահատկությունների իմացությունը, նրա հետևանքների բուժման և վերականգնման հիմնախնդիրները խիստ կարևորվում են արդի ռազմական հոգեբանության կողմից, ինչպես նաև մարդկային ռեսուրսների արդյունավետ կառավարման և համալրման առումով:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Վ.Հ. Մարգարյան, Մարտական գործունեության հոգեբանական հիմքերը, Երևան, 2009թ., 283 էջ:
2. Ի.Բ., Պողոսյան, Հոգեբանական պատերազմ. հիմնական գործոնները, Երևան, 2009թ., 288 էջ:
3. Մ.Ա. Մելիք-Փաշայան, Վ.Հ. Հովհաննիսյան, Հոգեբուժություն, Երևան, 1994թ., 356 էջ:
4. Барабаншиков А.В., Давыдов В.П., Феденко Н.Ф., Основы военной психологии и педагогики, Москва, 1988.- 272 с.
5. Военная психология и педагогика. Под. ред. Кулакова В.Ф., Москва, 1998.-384 с.
6. Ильин Е.П., Эмоции и чувства, 2е изд., Питер, 2011.-782 с.
7. Комер Рональд, Нарушения и патологии психики, Санкт-Петербург, Москва, 2002.-604с.
8. Петер С.Л., Психологическая помощь лицам, перенесшим психотравмирующий стресс, Москва, 2001.
9. Попов В.Е., Психологическая реабилитация военнослужащих после экстремальных воздействий, Москва, 1992.

10. Сероокий Ю.Е., Информационно–психологическое противоборство: уроки Афганистана, Москва, “Военная мысль”, 2003. N 12, с. 69-72.
11. Старунский А.Г., Психологические операции ВС США на современном этапе, Москва, “Военная мысль”, 2003. N 11, с. 62-71.
12. Wakin M. The Ethics of Leadership// War. Morality and Proffesion, Edited by Col. Maiham M. Wakin. US Air Force. London: Westview Press., inc., Boulder, Colorado, 1986-308p.
13. War Morality and Military Proffesion , Edited by Col. Maiham M. Wakin, US Air Force. London: Westview Press., inc., Boulder, Colorado, 1986-248p.

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРАВМ И ИХ ПОСЛЕДСТВИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, ПОЛУЧЕННЫХ В ПРОЦЕССЕ ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ И БОЕВОГО ДЕЖУРСТВА

**КАМО ВАРДАНЯН**

*Руководитель научно-исследовательского центра Армянского государственного педагогического университета им. Хачатуря Абовяна*

Данное научное исследование посвящен видам, особенностям психологических травм, полученных воинами в военных условиях, их профилактике, восстановлению и лечению. Автор представляет эффективную методологию, направленную на снижение психологических потерь, теоретически обоснованные и практически апробированные специализации военных психологов, а также современные формы подготовки соответствующих психологов.

## PECULIARITIES OF SOLDIERS' PSYCHOLOGICAL TRAUMAS AND THEIR SIDE-EFFECTS DURING WARTIME AND COMBAT DUTY

**KAMO VARDANYAN**

*Head of Research Center at Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University,  
Doctor of Psychology*

This Scientific Research is dedicated to the soldiers' psychological trauma types, characteristics, their prevention, rehabilitation and treatment during wartime. The author presented an effective methodology aimed at reducing the psychological losses, theoretically grounded and practically tested military psychologists specializations, as well as modern forms of preparing a specialized psychologist.

## ՄԻՋԱՆԶԱՅԻՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀՈԳԵԻՄԱՍՏԱԲԱՆԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄԸ

Հոդվածում ներկայացված է միջանձնային հարաբերությունների հոգեինաստաբանական մոտեցումը, որը հիմնվում է Օ.Հարվիի, Գ.Հանթի ու Հ.Շրոդերի, ինչպես նաև Լ.Վիգոտսկու, Ա.Ն.Լեոնտև, Գ.Ն.Լեոնտևի, Վ.Նալիմովի և այլոց տեսական գաղափարների վրա: Միջանձնային հարաբերությունների հոգեինաստաբանական մոտեցումը դրսևորվում է անձի կոնցեպտուալ համակարգի և գեշտալտ-կոնցեպտների, կոնցեպտուալ դիստանսի, ընդհանուր կոնցեպտուալ տարածության և կոնցեպտուալ ճկունության դրույթների միջոցով: Քննարկվում են նաև կոնցեպտուալ դիստանսի շտկման հիմնական ախտածին ռազմավարությունները՝ իրականության աղավաղումը, ֆորմալ տրամաբանության օրենքների և սկզբունքների աղավաղումը և նախորդող փորձի բացասումը:

**Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ.** միջանձնային հարաբերություններ, անձի կոնցեպտուալ համակարգ, գեշտալտ-կոնցեպտ, կոնցեպտուալ դիստանս, կոնցեպտուալ ճկունություն, ընդհանուր կոնցեպտուալ տարածություն:

Միջանձնային հարաբերությունների հոգեբանական, հոգեթերապևտիկ և լեզվաբանական մի շարք տեսագործական ուսումնասիրությունների և իմաստաբանական վերլուծության արդյունքում առաջ է քաշվել *միջանձնային հարաբերությունների հոգեինաստաբանական տեսությունը*, որի կենտրոնական հայեցակարգային պատկերացումներն են *անձի կոնցեպտուալ համակարգը* և *գեշտալտ-կոնցեպտները*: Ընդ որում, տեսության շրջանակներում փորձ է արվում բացատրել և հիմնավորելու

վարկածն այն մասին, որ միջանձնային հարաբերությունների ընթացքում փոխանակվող, միմյանց հետ շփվող, բախվող և փոփոխվող իմաստները, մարդու հոգեկանի իմաստային միավորները, հոգեկանում ներկայացված են (ռեպրեզենտացված են) **գեշտալտ-կոնցեպտների** տեսքով: Բացի դրանից, տեսության շրջանակներում զարգացվել և նկարագրվել են «ընդհանուր կոնցեպտուալ տարածություն», «կոնցեպտուալ համատեղելիություն», «կոնցեպտուալ ճկունություն» և «կոնցեպտուալ դիստանս» հասկացությունները:

### «Անձի կոնցեպտուալ համակարգի» կոգնիտիվ տեսության հիմքերը

«Կոնցեպտուալ համակարգերի տեսությունը» (Conceptual Systems Theory), որպես անձի տեսություն, առաջին անգամ նկարագրել են Հարվին, Հանթն ու Շրոդերը՝ 1961 թվականին [72]: Այդ ժամանակից ի վեր կոնցեպտուալ համակարգը դիտարկվում էր միայն հումանիտար գիտության մակարդակում, սակայն վերջին ժամանակներս այն ուսումնասիրվում է նաև կոգնիտիվ գիտության և նեյրոգիտության մակարդակներում [58]:

Կոնցեպտուալ համակարգը տեսության հեղինակները նկարագրում են որպես սխեմա, որը տրամադրում է հիմք, որի միջոցով անհատը հարաբերվում է միջավայրային այն իրադարձությունների հետ, որոնցում ներգրավված է լինում վերջինս [72]:

Կոնցեպտուալ համակարգն ապահովում է և ուղեկցում բոլոր ճանաչողական գործընթացները, գիտելիքների յուրացման գործընթացները [74]: Կոնցեպտուալ համակարգն ապահովում է նաև

մտքում անցյալի իրադարձությունների վերակառուցումը, խոսքում՝ բառերի և նախադասությունների միջոցով ներքին իմաստների ճիշտ ներկայացումը, կոգնիտիվ գործընթացներում անհրաժեշտ հասկացությունների կիրառությունը և այլն [72, 74]: Կոնցեպտուալ համակարգը կենտրոնական տեղ է գրավում նաև ուսուցման և զարգացման գործընթացներում [68, էջ 765]:

Անձի հոգեբանության, կոգնիտիվ լեզվաբանության, հոգեիմաստաբանության և հոգեթերապիայի վերջին տարիների տեսական և գործնական ուսումնասիրությունների լույսի ներքո և կոգնիտիվ գիտության մեթոդաբանության հիման վրա մեր կողմից զարգացվել և լրամշակվել է կոնցեպտուալ համակարգի ինտեգրատիվ տեսությունը, ավելի ճիշտ՝ «անձի կոնցեպտուալ համակարգի և գեշտալտ-կոնցեպտների տեսությունը», որն իր մեջ ներառում է նաև «աշխարհի պատկեր/մոդել», «կոնցեպտուալֆերա» և «կոնցեպտ» հայեցակարգերը [11]:

### ***Հասկացույթային անցումը «Աշխարհի պատկերից» դեպի «անձի կոնցեպտուալ համակարգը»***

Լեզվաբանության մեջ գոյություն ունեցող բազմանշանակ «աշխարհի պատկեր» հասկացությունը հանդիպում է արևմտյան մի շարք հոգեբանների աշխատություններում, որոնցից ամենանշանակալին Կ.Գ.Յունզն է: Վերջինիս բնորոշմամբ աշխարհի պատկերը դինամիկ գոյացություն է, որն անընդհատ փոփոխվում է ինչպես և մարդու կարծիքն իր մասին: Ամեն մի նոր բացահայտում, ամեն մի նոր միտք, տեղեկատվություն նորանոր ուրվագծեր են հաղորդում անձի աշխարհի պատկերին [20, էջ 5]: Խորհրդային հոգեբանության մեջ «աշխարհի պատկեր»-ը հայտնվել է Ա.Ն.Լեոնտևի շնորհիվ: Վերջինս կապում էր այն ընկալման հիմնախնդրի հետ՝ նշելով, որ այն պետք է դրվի որպես «անհատի գիտակցության մեջ աշխարհի

բազմաչափ պատկերի, իրականության կառուցման հիմնախնդիր: Այլ կերպ ասած՝ պատկերի (ընկալման) հոգեբանությունը կոնկրետ գիտական գիտելիք է այն մասին, թե ինչպես են անհատները գործունեության ընթացքում կառուցում աշխարհի պատկերը. աշխարհի, որում իրենք ապրում են, գործում, որն իրենք են վերափոխում և մասամբ էլ ստեղծում: Այն նաև գիտելիք է այն մասին, թե ինչպես է «աշխատում» (функционирует) աշխարհի պատկերը՝ միջնորդավորելով իրենց գործունեությունը օբյեկտիվորեն իրական աշխարհում» [34, էջ 254]: Ալեկսեյ Նիկոլաևիչ Լեոնտևի նշված դրոյթներն իրենց զարգացումն են ստացել Գ.Ա.Լեոնտևի՝ անձի տեսության մեջ (“возможностная” теория личности), մասնավորապես՝ իմաստային կառույցների և իմաստային համակարգերի մասին դրոյթներում [35]:

Ե.Յ.Արտեմևայի աշխատանքներում աշխարհի պատկերը հանդես է գալիս որպես մարդու և օբյեկտիվ իրականության փոխգործակցության հետքերի «ինտեգրատոր» [4; 5]:

Ժամանակակից ռուսական հոգեբանության տեսանկյունից աշխարհի պատկերը սահմանվում է որպես մարդու՝ աշխարհի, այլ մարդկանց, իր և իր գործունեության մասին պատկերացումների բազմամակարդակ համակարգ, որը «միջնորդավորում և բեկում է իրենով ցանկացած արտաքին ազդեցություն» [20, էջ 6]: Աշխարհի պատկերի էության վերաբերյալ Օ.Ա.Բոգատնաչովան նշում է, որ «աշխարհի պատկերը գեներացվում է բոլոր ճանաչողական գործընթացների կողմից, հանդիսանալով այդ իմաստով դրանց ինտեգրալ բնութագրիչը [20, էջ 6]: Ընդ որում, աշխարհի պատկերը ոչ թե գործիքների, հնարների և ծրագրերի հավաքակազմ է, այլ կենդանի սկիզբ, որն անընդհատ փորձարկվում է գործունեության մեջ աշխարհին իր համարժեքությունը հաստատելու համար:

Ս.Դ.Սմիրնովի բնորոշմամբ աշխարհի

պատկերը անձի գիտելիքների կազմակերպման համապարփակ ձև է, որը որոշում է ճանաչողության և վարքի կառավարման հնարավորությունները [49; 50]: Գ.Ա.Բերովսկայի կարծիքով՝ աշխարհի պատկերը մարմնավորվում է մարդու վարքի կայունության մեջ՝ դրսևորվելով կոնկրետ գործողություններում, արարքներում և գնահատականներում [19]:

Աշխարհի պատկերը՝ որպես հոգեկան և վարքային իրականություն, ուսումնասիրվում է նաև հոգեկեղվաբանության, մասնավորապես կոգնիտիվ լեզվաբանության մեջ, որի շրջանակներում տարբեր հետազոտողներ տարբեր կերպ են այն կոչում: Օրինակ՝ Գ.Ս.Լիխաչևը անվանում է այն «կոնցեպտուաֆերա», Ռ.Բ.Պավլիչոնիսը՝ «կոնցեպտուալ համակարգ», Ն.Ս.Բոլտոնովան՝ «կոնցեպտուալ կառույց» և այլն [համաձայն 40, էջ 82]: Կիրառվում է նաև «աշխարհի մոդել» եզրույթը [40, էջ 82], սակայն, ելնելով մեթոդաբանական և ստուգաբանական պատկերացումներից, սույն աշխատանքի շրջանակներում կիրառվելու է «կոնցեպտուալ համակարգ» եզրույթը:

### ***Անձի կոնցեպտուալ համակարգի էությունը***

Անձի կոնցեպտուալ համակարգը մենտալ (մտավոր-հոգեկան) միավորների համակարգված ամբողջություն է, սուբյեկտի կողմից արդեն իսկ արտացոլված, ճանաչված իրականություն, որն էլ կազմում է մտածողության և գիտակցության տեղեկատվական հիմքը [44, էջ 42]:

Անձի կոնցեպտուալ համակարգը (այսուհետ՝ ԱԿՀ) սուբյեկտի ներքին և արտաքին աշխարհների, սուբյեկտային-սուբյեկտիվի և սուբյեկտային-օբյեկտիվի մեկնաբանումն է, բազմամակարդակ և ամբողջական հասկացումը, այդ իսկ մեկնաբանությունների նկատմամբ որոշակի հուզական վերաբերմունքն ու դրանց կոգնիտիվ գնահատականը (կոգնիտիվ-աֆեկտիվ բաղադրիչ), ինչպես նաև կենսագործունեության կազմակերպումը այդ իսկ մեկնաբանություններին համապա-

տասխան (վարքային բաղադրիչ):

ԱԿՀ-ի էությունը չի սահմանափակվում լոկ մեկնաբանությունների համակարգով կամ անձնավորության առանձին կոգնիտիվ-աֆեկտիվ-վարքային կառույցներով: ԱԿՀ-ն ներառում է անձի ողջ ներաշխարհը, նրա մտքերը և իմացությունը, նրա վերաբերմունքը, հույզերն ու ապրումները, իդեալներն ու երազանքները, վարքային մոդելներն ու պատերները [11]: ԱԿՀ-ն համակարգ է, որը ներկայացնում է անձնային փորձի բոլոր կողմերը ներառյալ՝ դիրքորոշումները, իրադարձությունները, օբյեկտները, գործողությունները, հուզական և հոգեկան վիճակները [58]:

ԱԿՀ-ն հոգեիմաստաբանական տարածություն է, հասկացական համակարգ, բազմաչափ մենտալ քարտեզ այն ամենի, ինչը գտնվում է «իմ ներսում», «ինձանից դուրս» և «ինձանից անդին»: ԱԿՀ-ն՝ անձի սեփական աշխարհն է, որտեղ գործում են մտածողության և վարքի սեփական կանոնները, որտեղ գոյություն ունեն կյանքի իմաստի և նպատակի, սոցիալական նորմերի, երևույթների, արժեքների, առանձին մարդկանց, հասարակության, տիեզերքի և այլնի սեփական յուրահատուկ հասկացումը: ԱԿՀ-ն այն աշխարհն է, որտեղ ամեն օբյեկտ (առարկա, երևույթ, իրավիճակ և այլն) ունի անձնավորության կողմից «նշանակված» իր յուրահատուկ իմաստն ու նշանակությունը. աշխարհ, որտեղ պատճառ-հետևանքային կապերը, դրանց տրամաբանությունը նույնպես անձնավորությունն ինքն է ստեղծում: ԱԿՀ-ն անձնավորության առաջին և վերջին, միակ և անփոխարինելի իրականությունն է [11]:

Բնականաբար, ԱԿՀ-ն հնարավոր չէ դիտարկել անձի գիտակցությունից և գործունեությունից առանձին, քանի որ վերջինս հենց անձի ակտիվության և գլխավոր պայմանն է և հիմնական արդյունքը: Եվ դեռ ավելին, ԱԿՀ-ն կեցություն է, որը սուբյեկտիվորեն հենց անձն

է, որ կա: Ռուբինշտեյնյան փիլիսոփայության լեզվով ասած՝ կեցությունը շրջապատում է մեզ բոլոր կողմերից և ոչ մի տեղ չենք կարող նրանից փախչել, քանի որ մենք ինքներս ենք այդ կեցությունը: «Կեցության աշխարհը, որում մենք գտնվում ենք, վերջինիս անմիջական տրվածությունն է, անխուսափելիությունը, ակնհայտությունը, բոլոր կողմերից մեզ պատող վերջինիս անբացառելիությունը և անդարձելիությունը» [45, էջ 269]: ԱԿԸ-ն ներկայանում է նաև, որպես անհատականության հիմնական բնութագրիչ. «Անհատականությունը բացատրվում է այն փաստի օգնությամբ, որ յուրաքանչյուր ինքնաներկայացվող սուբյեկտիվություն կենտրոնացած է ինքն իր վրա և պատկերացնում է աշխարհը որպես ամբողջություն՝ իրեն ներհատուկ միջոցով» [52]: Ի.Գ.Մալկինա-Պիլան, անդրադառնալով երևույթին, հետևյալ կերպ է բնութագրում այն. «Յուրաքանչյուր մարդ մշակում է աշխարհի սեփական յուրահատուկ մոդելը՝ ելնելով գենետիկերեն պայմանավորված գործոնների և սեփական փորձի համադրությունից: «Մոդելն» այդ ներառում է բոլոր ապրումները և այդ ապրումներին վերաբերող բոլոր ընդհանրացումները, ինչպես նաև այն բոլոր կանոնները, համաձայն որոնց՝ կատարվում են այդ ընդհանրացումները: Այդ մոդելի որոշ մասեր ֆիզիոլոգիական զարգացման և նոր փորձի ձեռքբերման հետ մեկտեղ կրում են որոշ փոփոխություններ, միևնույն ժամանակ, այդ նույն մոդելի այլ մասեր հանդես են գալիս որպես ռիզիկո և մնում անփոփոխ» [39, էջ 59]: Եվ բնականաբար, ԱԿԸ-ն պայմանավորում է ոչ միայն մարդու վարքը, այլ նաև որոշակիորեն պայմանավորում է նպատակադրումը և պահանջմունքադրդապատճառային համակարգը, չնայած որ հարկ է նշել, որ վերջիններիս փոխազդեցությունը դիալեկտիկական է: Այս տեսանկյունից տեղին է Վ.Ե.Կեմերովի արտահայտությունն այն մասին, որ «Անձնավորության աշխարհընկալումը

դառնում է ասես սոցիալական տարածության երկրաչափություն, որը պայմանավորում է անհատի հնարավոր վարքի վեկտորը՝ այս կամ այն իրավիճակում» [31, էջ 166]:

***Անձի կոնցեպտուալ համակարգի կառուցման և վերակառուցման հիմնական առանձնահատկությունները***

ԱԿԸ-ն, իհարկե, չի կարող լինել բնածին. այն կառուցվում և զարգանում է անձնավորության զարգացմանը գուգրնթաց՝ շրջակա միջավայրի հետ ակտիվ փոխազդեցության արդյունքում՝ առարկայական գործունեության, շփման և հաղորդակցման միջոցով [36, էջ 242-271; 22, էջ 110]: Մարդը, զարգանալով որպես անձնավորություն, ներքին պլանում կառուցում է կոնցեպտների համակարգ [47; 48]:

Դեռ IV աստվածաբան Բարսեղ Կեսարացին նկատել էր, որ ցանկացած իրականություն կարող է ծնել մեկ այլ իրականություն, որի գոյության օրինաչափությունները կարող են չհամապատասխանել իրեն ծնած իրականության առանձնահատկություններին [40, էջ 172]: Այս առումով ԱԿԸ-ն հենց այն իրականությունն է, որը ծնվում է օբյեկտիվ իրականությունից և որի առանձնահատկությունները դրսևորվում են արդեն իսկ մանկական տարիքում՝ պայմանավորելով սոցիալական իրականության ընկալման և ընդհանրապես ճանաչողության էությունն ու ուղղվածությունը [6; 8; 9]:

Ողջ կյանքի ընթացքում անձը հատիկ առ հատիկ, գիտակցաբար և անգիտակցաբար կառուցում է աշխարհի իր պատկերը, իր կոնցեպտուալ համակարգը՝ սոցիալականացման գործընթացում աստիճանաբար ներքնայնացնելով այն ամենը, ինչը գտնվում է իրենից դուրս, ինչպես նաև կիսվելով իրեն շրջապատող մարդկանց հետ այն ամենով, ինչը գտնվում է իր ներսում. միայն միջանձնային հարաբերություններում փոխադարձ ինքնաբացահայտման պարա-

գայում է հնարավոր դառնում ԱԿՀ-ի զարգացումը [56]: Ճանաչողության գործընթացների միջոցով մարդը աստիճանաբար ներքնայնացնում է օբյեկտիվորեն գոյություն ունեցող աշխարհը՝ բեկելով այն իր սեփական անձով [11]: Հենց շրջապատող աշխարհի հետ փոխազդեցության մեջ, ակտիվ սոցիալական հարմարման, սոցիալականացման գործընթացում է, որ մարդը կառուցում իր սեփական կոնցեպտուալ համակարգը: Վերջինս, օբյեկտիվի սուբյեկտիվ ներկայացվածությունը լինելով հանդերձ, անձի կողմից ընկալվում է, ապրվում է որպես օբյեկտիվ, որովհետև այս պարագայում «գոյություն ունի ոչ թե դիտում և իր առարկան որպես իդեալական հարաբերություն, այլ մարդու իրական փոխազդեցություն արտաքին նյութական աշխարհի հետ» [45, էջ 354]:

Շրջակա միջավայրի հետ ակտիվ փոխազդեցությունը, հետևաբար և ԱԿՀ-ի կառուցումն ու զարգացումը սկսվում է դեռ նորածնության շրջանից՝ շնորհիվ մոր և նորածնի միջև կապվածության առաջացման ներկայնսաբանական մեխանիզմների, որոնցից ամենկարևորներն են օբսիցուտիներգիկ և դոպամիններգիկ համակարգերը [57, 79, 81]:

Ինչպես նշվեց քիչ վերևում, ԱԿՀ-ի զարգացումը, կառուցումն ու վերակառուցումը ընթանում է անձի զարգացմանը զուգահեռ: Լ.Վիտգենշթայնը (Ludwig Wittgenstein) պնդում էր, որ մարդու առջև ծառայող կենսական խնդրի լուծումը՝ կենսակերպի մեջ է, որն էլ և բերում է նրան որ պրոբլեմայությունը վերանում է: Կյանքի պրոբլեմայությունը հետևանք է այն բանի, որ մարդու կյանքը չի համապատասխանում կյանքի «ձևին»: Այս պարագայում, Վիտգենշթայնի համոզմամբ, մարդը պետք է փոխի և հարմարեցնի իր կյանքն այդ ձևին [23, 27]: Այսինքն՝ կենսական խնդիրները ի հայտ են գալիս այն ժամանակ, երբ անձի կոնցեպտուալ համակարգը, դրանում ներկայացված կյանքի «ձևը» չի համապա-

տասխանում կյանքի իրական «ձևին»: Եվ որ պրոբլեմայության հաղթահարման համար անհրաժեշտ է վերափոխել կենսակերպով դրսևորվող սուբյեկտիվ «ձևը»՝ համապատասխանեցնելով այն կյանքի իրական «ձևի» հետ: Այստեղից հետևում է, որ անձի ներդաշնակ և համարժեք զարգացումը ենթադրում է և միահյուսված է կեցության հիմնադրույթի, անձի կոնցեպտուալ համակարգի կառուցման և մշտական կարգավորման շարժուն գործընթացին:

Կրկին պետք է նշենք, որ անձի համար աշխարհի իր պատկերը, իր կոնցեպտուալ համակարգը ընկալվում, ապրվում է որպես միակը և օբյեկտիվը: Չնայած այն փաստին, որ մարդն ունակ է ռեֆլեքսիվության շնորհիվ գիտակցելու իր սուբյեկտիվությունը, սակայն գործնականում դա քիչ է շոշափում անձի կոնցեպտուալ համակարգը: Այս առիթով Ս.Լ.Ռուբինշտեյնը գրում է. «Եվ իր և ուրիշների համար «եա»-ը օբյեկտիվորեն հանդես է գալիս առաջին հերթին որպես ոչ թե ճանաչողության սուբյեկտ, այլ որպես մարդու կոնկրետ իրականություն» [45, էջ 267]:

ԱԿՀ-ի ակտիվ զարգացմանն ու անընդհատ վերակառուցմանը նպաստում է բոլոր մարդկանց բնորոշ յուրահատուկ սոցիալական կողմնորոշումը [78] և անորոշությամբ պայմանավորված անձնային տագնապի [63; 64; 69; 71] նվազեցմանն նպատակով միջանձնային հարաբերություններում ներգրավվելը, ինչպես նաև այդ իսկ հարաբերություններում ծագող անորոշության նվազեցման պահանջով պայմանավորված [62] ակտիվ միջանձնային ճանաչողությունը: ԱԿՀ-ի ակտիվ վերակառուցումը պայմանավորված է լինում կոնցեպտուալ դիտոնանսներով, միջանձնային հարաբերություններում՝ հակասությունների կամ հակասող և հակընդդեմ միտումների անդադար փոխազդեցություններով [59; 76], միջանձնային հաղորդակցման տարաբնույթ լաթարումներով [77]:

### **Անձի կոնցեպտուալ համակարգի ուսումնասիրության հիմնական սկզբունքները**

ԱԿՀ-ն, լինելով բազմաչափ հոգեկան ամբողջություն, անկասկած ներառում է նաև իր մեջ Ես-հիմնադրույթը: ԱԿՀ-ն այս տեսանկյունից հանդես է գալիս որպես Ես-հիմնադրույթի և Ոչ-Ես-հիմնադրույթի (այն ամենը, ինչ «Ես»-ից դուրս է և վերջինիս մաս չէ կազմում) յուրահատուկ միացություն: Գլոբալ առումով անձի կոնցեպտուալ համակարգն իր էությունը գեշտալտ է, որն ինքն իրենով նույնպես ոչ այլ ինչ է, քան գեշտալտների (գեշտալտ-կոնցեպտների) համակարգ: Այդ իսկ պատճառով ԱԿՀ-ի ուսումնասիրությունը նույնպես պետք է լինի համակարգային և հոլիստիկ:

ԱԿՀ-ի ուսումնասիրության ընդհանուր գիտական հիմքն են կազմում գիտության երեք կարևոր մեթոդաբանական բացահայտումներ, որոնք ներկայացված են Վ.Պ.Ռուդնևի «Հեռու իրականությունից. տեքստի փիլիսոփայության ուսումնասիրություններ» («Прочь от реальности: Исследования по философии текста») գրքում [46, էջ 9]: Ստորև ներկայացնում ենք դրանք.

1. Օբյեկտիվ իրականությունը լայն է և խորն է իրեն նկարագրող ցանկացած համակարգից կամ այլ կերպ ասած՝ «մարդու մտածողությունը հարուստ է իր (մտածողության) դեդուկտիվ ձևերից» [41, էջ 72]: Այս սկզբունքը ապացուցել է Կ.Գյոդելը՝ դեդուկտիվ համակարգերի անկատարության թեորեմում [70]:

2. Այդ իսկ պատճառով, իրականության ցանկացած օբյեկտ համարժեք նկարագրելու համար անհրաժեշտ է որպեսզի այն ներկայացվի երկու հակադիր նկարագրական համակարգերում: Սա լրացման սկզբունքն է, որը ձևակերպել է Ն.Բորը քվանտային մեխանիկայում [21], որն այնուհետև տեղափոխվել է գիտության մյուս բնագավառներ [37]:

3. Հնարավոր չէ միաժամանակ հավասարաչափ ճշգրիտ կերպով նկարագ-

րել երկու փոխկախված օբյեկտներ: Սա Վ.Հեյզենբերգի, այսպես կոչված, անորոշությունների հարաբերության հասկացման ընդլայնված տարբերակն է, որն ապացուցում է տարրական մասնիկի կոորդինատների և իմպուլսի միաժամանակյա չափման անհնարինությունը [26]: Այս սկզբունքի փիլիսոփայական տարբերակը ձևակերպել է Լ.Վիտգենշթայնն իր «Հավաստիության մասին» աշխատությունում՝ նշելով, որ ինչ-որ բան կասկածի տակ դնելու համար անհրաժեշտ է, որ այն միևնույն ժամանակ լինի կասկածից դուրս [46, էջ 9]:

Հարկ է նշել նաև, որ ԱԿՀ-ի ուսումնասիրության, նկարագրության և ներկայացման համար կարելի է կիրառել «անձի իրականությունների համակարգը» [7; 8] և Ֆ.Կասպարի կողմից մշակված «պլանների վերլուծությունը» (Plan Analysis)՝ ԱԿՀ-ի զարգացման սցենարներն ուսումնասիրելու համար [66]:

### **Գեշտալտ-կոնցեպտների կոգնիտիվ տեսության հիմքերը**

Միջանձնային հարաբերությունների ընթացքում փոխանակվող, միմյանց հետ շփվող, բախվող և փոփոխվող իմաստները, մարդու հոգեկանի իմաստային միավորները, հոգեկանում ներկայացված են (ռեպրեզենտացված են) գեշտալտ-կոնցեպտների տեսքով: Վերջիններս ԱԿՀ-ի հիմնական բաղադրիչներն են: Գեշտալտ-կոնցեպտները, յուրահատուկ հատկություններով օժտված, մարդու հոգեկանի կառույցներ/կոնստրուկտներ են:

Համաձայն Ե.Ս.Կուրբյակովայի՝ կոնցեպտը՝ մարդու մենթալ բառապաշարի հիշողության, աշխարհի ընդհանուր պատկերի, գլխուղեղի կոնցեպտուալ համակարգի միավորն է՝ արտացոլված մարդկային հոգեկանում [32, էջ 90 - համաձայն 40, էջ 47]: Վ.Ն.Տելիայի կարծիքով՝ կոնցեպտը իդեալական երևույթ է, որը մարդկային մտքի արդյունք է, հետևաբար այն բնորոշ է ոչ միայն լեզվական գիտակցությանը, այլ գիտակ-

ցությանն ընդհանրապես: Կոնցեպտը կառույց է, որը ոչ թե վերաստեղծվում է այլ վերակառուցվում է իր լեզվական արտահայտման և արտալեզվական գիտելիքի միջոցով [51 – համաձայն 40, էջ 49]:

Գոյություն ունեն նաև կոնցեպտի այլ սահմանումներ, որոնք հնարավորություն են տալիս առանձնացնելու վերջինիս հետևյալ առանձնահատկությունները. 1) այն մարդկային փորձի նվազագույն միավորն է՝ ներկայացված վերջինիս հոգեկանում, 2) այն գիտելիքների մշակման, պահպանման և փոխանցման հիմնական միավորն է, 3) կոնցեպտ ունի շարժական սահմաններ և կոնկրետ գործառույթներ, 4) կոնցեպտը սոցիալական է: Այս ամենից հետևում է, որ կոնցեպտները ներկայացնում են մարդու գլխում, հոգեկանում ողջ աշխարհը՝ այդպիսով իսկ կազմելով նրա կոնցեպտուալ համակարգը [40, էջ 50]:

Կոնցեպտի էության վերաբերյալ կարելի է առանձնացնել հետևյալ կարևոր կետերը՝

- կոնցեպտը կոնցեպտուալ ֆերայի, անձի կոնցեպտուալ համակարգի (հեղինակի ձգբրտում – Ա.Բ.), միավորն է [44, էջ 19].

- եթե նշանակությունը լեզվական գիտակցության միավորն է, ապա կոնցեպտը՝ կոգնիտիվ (44, էջ 19), իսկ Տելիայի կարծիքով՝ գիտակցության ընդհանրապես [51 – համաձայն 40, էջ 49]

- կոնցեպտի մի մասն է կազմում նշանակությունը, որն ամրագրված է լեզվական նշանով՝ հաղորդակցման նկատառումներով [44, էջ 19].

- կոնցեպտը իրականության արտացոլանքն է (օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ): Կոնցեպտը, որպես կոգնիտիվ երևույթ, իրենից ներկայացնում է իրականության արտացոլման և ճանաչողության արդյունք [44, էջ 92]:

- Մարդու մտածողությունն իրականացվում է համապարփակ ծածկագրի միջոցով: Մարդիկ մտածում են

կոնցեպտներով, որոնք ծածկագրվում են այդ համապարփակ ծածկագրի միջոցով և կազմում են դրա առարկայական հիմքը [24; 40, էջ 49].

- կոնցեպտն ավելի ծավալուն է, քան բառի լեքսիկական նշանակությունը [40, էջ 93].

- կոնցեպտը՝ մարդու վարքի ներքին դետերմինանտն է [72]:

Ջ.Բ.Պոպովան առանձնացնում է կոնցեպտների հատուկ տեսակ՝ գեշտալտները: Վերջիններս մեծ հետաքրքրություն են ներկայացնում հոգեբանության համար (մասնավորապես անձի հոգեբանության և կոգնիտիվ հոգեբանության), քանի որ ավելի լավ են արտացոլում կոնցեպտների հոգեբանական էությունը: «Գեշտալտը՝ համալիր, ամբողջական ֆունկցիոնալ մտածական կառույց է, որը գիտակցության մեջ համակարգում է առանձին երևույթների բազմազանությունը: Գեշտալտն իրենից ներկայացնում է զգայական և ուսցիոնալ տարրերը համատեղող, ինչպես նաև օբյեկտի և երևույթի դինամիկ և ստատիկ ասպեկտները միավորող ամբողջական մտապատկեր» [44, էջ 119]: Այս առումով, որպես հոգեկանի առանձնահատկություն և դրսևորում առավել իրական են, ինչպես նաև հոգեբանական հետազոտության օբյեկտ որպես կարող են հանդիսանալ հենց գեշտալտները: Տերմինաբանական խառնաշփոթից խուսափելու (հոգեբանության մեջ երբեմն «գեշտալտը» կիրառվում է նաև այլ իմաստներով), գեշտալտների էությունն առավել ընդգծելու (այն որ դրանք կոնցեպտուալ բնույթ ունեն և հանդես են գալիս, որպես ԱԿՀ միավոր), ինչպես նաև կոնցեպտների տեսության նկատմամբ հոգեբանության մոտեցման առանձնահատկությունը շեշտելու համար (այն որ դրանց բնորոշ են գեշտալտ հոգեբանության շրջանակներում մշակված «գեշտալտի» հիմնական սկզբունքները ) մեր կողմից կիրառվում է «գեշտալտ-կոնցեպտ» (Gestalt-concept) եզրույթը:

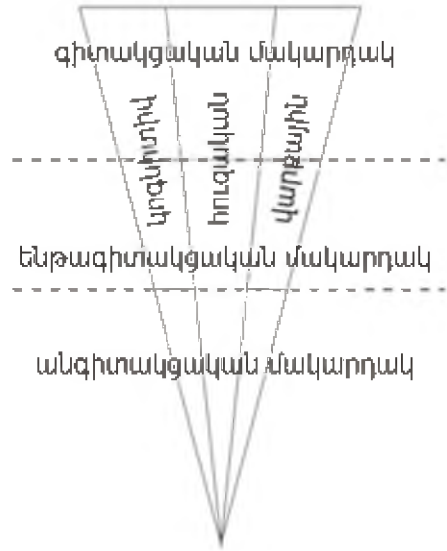
### **Գեշտալտ-կոնցեպտների էությունը**

Ինչպես արդեն նշվել էր, գեշտալտ-կոնցեպտները մաս են կազմում ԱԿՀ-ի: Այդ իսկ պատճառով ԱԿՀ-ի, որպես առավել բարձր մակարդակի գեշտալտի, հասկացման ճանապարհին ընկած է գեշտալտ-կոնցեպտների մանրակրկիտ ուսումնասիրության և առանձնահատկությունների վերլուծության անհրաժեշտությունը [14]:

Ճանաչողության տեսանկյունից գեշտալտ-կոնցեպտը միավորում է իր մեջ ճանաչողական գործողություններում (կոնկրետ իմաստին, իմաստային ամբողջությանը վերաբերող) առաջացող կոնկրետ հոգեվիճակը կամ հուզական ապրումը (*Emotional State, Emotional Experience*), այդ հոգեվիճակին տրվող գնահատականը կամ պիտակը (*Mark/ Appraisal*) և պատկերացումը կամ իմաստային դիրքորոշումը (*Belief*): Ճանաչողության կոնկրետ գործընթացի արդյունքում, կոնկրետ փորձի ձեռքբերումից հետո, գեշտալտ-կոնցեպտը ասոցիատիվորեն կապվում է կոնկրետ իրավիճակի (*Activating Situation*) և դրան ի պատասխան տրվող հակազդման կամ դրա արդյունքում առաջացած մտահանգման և կամ հույզի հետ (*Consequence*) [12; 14]: Կառուցվածքային տեսանկյունից՝ այն բաղկացած է կոգնիտիվ, հուզական և վարքային բաղադրիչներից:

Առավել լայն՝ գեշտալտ-կոնցեպտը որոշակի հոգեկան համակարգ և կառույց է, որն օժտված է կոնկրետ գնոսիոլոգիական և սոցիալական բովանդակությամբ, դերային և նպատակային կողմնորոշմամբ, ինչպես նաև որոշակի ինքնուրույնությամբ, որն էլ և դրսևորվում է ինտենցիոնալության և օբսեսիվության տեսքով [14]:

Յուրաքանչյուր կոնկրետ գեշտալտ-կոնցեպտ մարդու հոգեկանում ներկայացված է վերջինիս ակտիվության հիմնական մակարդակներում՝ գիտակցական, ենթագիտակցական և անգիտակցական:



Նկար 1. Գեշտալտ-կոնցեպտի կառուցվածքը:

### **Գեշտալտ-կոնցեպտների կառուցումն և վերակառուցումն առանձնահատկությունները**

Անձի զարգացմանը զուգընթաց կառուցվում և վերակառուցվում է ԱԿՀ-ն, որում փոփոխությունները տեղի են ունենում գեշտալտ-կոնցեպտների մակարդակում: ԱԿՀ-ի զարգացումը մշտապես ուղեկցվում է վերակառուցման դրվագներով, սակայն ԱԿՀ-ի վերակառուցման առավել սուր դրվագները, որոնք խորապես շոշափում են անձի հիմնարար հանգումները, գիտակցվում են անձի կողմից որպես արժեքային և էկզիստենցիալ խնդիրներ և կոնֆլիկտներ, որոնք էլ իրենց հերթին հետևանք են «կոնցեպտուալ դիտոնանսի», որի մասին խոսք կգնա ենթագլուխներից մեկում [14]:

Գեշտալտ-կոնցեպտների կառուցումն ու վերակառուցումը մշտապես ենթարկված է ինքնապահպանման և ինքնաիրացման օրենքներին: Այդ պատճառով է, որ գեշտալտ-կոնցեպտների (функционалирования) մեխանիզմների մեջ դրսևորվում են մարդու պահանջումները:

Պրոցեսուալ իմաստով գեշտալտ-կոնցեպտների կառուցումն ու վերակառուցումը ընթանում են անձի կողմից օբյեկտիվ իրականության ֆորմալ տրամաբանական, ռացիոնալ և դիալեկտիկական իմաստավորման և/կամ վերաիմաստավորման արդյունքում [14]:

### **Գեշտալտ-կոնցեպտների առանձնահատուկ դրսևորումները**

Գեշտալտ-կոնցեպտներն ունեն մի շարք առանձնահատկություններ, որոնցից գլխավորներն են՝ ավարտվելու ձգտումը, ամբողջականությունն ու ինտեգրատիվությունը, մեկնաբանությունն ու կանխատեսումը, ձևն ու բովանդակությունը:

*Գեշտալտ-կոնցեպտների ավարտվելու ձգտումը:* Գեշտալտ-կոնցեպտը՝ ավարտվելու և ամբողջականանալու միտումով, ավարտուն վիճակի ձգտող (*Tendency to completion*) հոգեկան կառույց է: Այն մշտապես ձգտում է իր ավարտուն վիճակին՝ մինևույն ժամանակ ունենալով զարգացման իր ներքին տրամաբանությունն ու սցենարը: Գեշտալտ-կոնցեպտի այս առանձնահատկության մասնավոր դրսևորումն է Ջեյ-գարնիկի էֆֆեկտը [29]:

*Գեշտալտ-կոնցեպտների ամբողջականությունը և ինտեգրատիվությունը:* Ինչպես նշվել էր քիչ վերևում, գեշտալտ-կոնցեպտը որոշակի հոգեկան կառույց է, որի ամբողջականությունն ու ինտեգրատիվությունն (*Completeness, Integrativeness*) այն է, որ վերջինս միավորում է իր մեջ հոգեվիճակը, այդ հոգեվիճակին տրվող գնահատականը կամ պիտակը և պատկերացումը կամ իմաստային դիրքորոշումը: Այս տեսանկյունից գեշտալտ-կոնցեպտը ներկայանում է որպես հոգեկանի ինտեգրալ բովանդակություն: Իսկ այդ ինտեգրացիայի կենտրոնում հայտնվում է և բաղադրիչները (հոգեվիճակ, պիտակ և պատկերացում) կապում է միմյանց կոնկրետ իմաստը, որն էլ իր հերթի կարող է հանդես գալ իրադարձության, առարկայի, գաղափարի,

համոզմունքի դերի և այլնի տեսքով: Այլ կերպ ասած գեշտալտ-կոնցեպտը՝ որոշակի կոգնիցիաների, հույզերի և վարքային պատերնների ինտեգրացիա է՝ միավորված և կապված մեկը մյուսին մեկ կոնկրետ իմաստով [14]:

Այս տեսական դրույթն իր հաստատումն է գտել նաև էմպիրիկ հետազոտության մեջ: Ե.Մ.Ալեկսենայի հետազոտություններից մեկի արդյունքում պարզվել է, որ «հոգեվիճակները ամբողջվում են կոնկրետ իրավիճակներում» և որ «Բացահայտվել են որոշակի հոգեվիճակների հետ այս կամ այն իրավիճակների/իրադրությունների միջնորդավորված (գուգորդությունների միջոցով) տարբերակման օրինաչափությունները: Դա պայմանավորված է նրանով, որ յուրաքանչյուր իրավիճակ/իրադրություն յուրահատուկ տեղ է գրավում աշխարհի սուբյեկտիվ պատկերում և գուգորդվում է հոգեկան վիճակների հետ: Հոգեկան վիճակները իրավիճակի/իրադրության հետ կազմում են ասոցիատիվ միասություն [2]:

*Գեշտալտ-կոնցեպտների՝ իրականության մեկնաբանության և կանխատեսման դրսևորումները:* Մեկնաբանության (*Interpretation*) և կանխատեսման (*Prognostication*) մեխանիզմները սկսում են ձևավորվել կյանքի առաջին տարիներում՝ սոցիալական հարմարման, սոցիալականացման ընթացքում, այնուհետև աստիճանաբար բյուրեղանում են կամ փոփոխվում: Եվ դրանց հետ համահունչ էլ մարդը կազմակերպում է իր կենսագործունեությունը՝ կողմնորոշվելով ինքնապահպանման (անգիտակցորեն) և պրագմատիկության (գիտակցորեն) սկզբունքներով:

Անձի հետագա հարմարումը, սոցիալականացումը հանգեցնում է գոյություն ունեցող գեշտալտ-կոնցեպտների վերակառուցմանը և նորերի ստեղծմանը, այդպիսով իսկ՝ ողջ ԱԿՀ-ի վերակառուցմանը: Վերջինս օրինաչափ, սակայն բառիս լայն իմաստով սթրեսային

գործընթաց է, որի ելքը կարող է լինել կամ սայլուտոզեն և նպաստել անձի հետագա զարգացմանը, կամ պաթոզեն և պատճառ դառնալ տարատեսակ հոգեկան և վարքային խանգարումների [14]:

Մեկնաբանման մասին դեռ Շիլլերը գրում էր. «Ինչպե՞ս բացատրել նախապաշարումների այս աստիճան համատարած գերակայությունը և փիլիսոփայության ու փորձի լույսի ներքո ուղեղների այս մթազնումը: [...] Այսպիսով, եթե պատճառն իրերի մեջ չէ, ապա պետք է որ մարդկային հոգիներում լինի մի բան, որը խոչընդոտում է ճշմարտության ընկալմանը որքան էլ որ այն ուժգին լուսավորի և նրա (ճշմարտության) ճանաչմանը որքան էլ որ այն համոզիչ լինի» [53, էջ273]: Խոչընդոտող այդ ուժը մեկնաբանման և կանխատեսման սուբյեկտիվության ուժն է, որը կոչված է պահպանելու այն համակարգի ամբողջականությունը, իմաստային հոմեոստազը, որի մասն է կազմում, տվյալ պարագայում կոնկրետ գեշտալտ-կոնցեպտը և կամ ողջ ԱԿՀ-ն: Ջ.Քելլին նշում էր, որ «ցանկացած մտածողություն մասամբ հիմնվում է նախորդող համոզումներների վրա: Ամբողջական փիլիսոփայական կամ գիտական համակարգը ձգտում է ձգգրիտ ձևակերպել իրեն ռելեվանտ բոլոր նախորդող համոզումները» [73, էջ 5]: Այդ է պատճառը որ նոր փաստերի, տեղեկատվության, փորձի հետ միասին գեշտալտ-կոնցեպտները ոչ միայն վերակառուցվում են, այլև այս կամ այն չափով և կամ իմաստով վերափոխում են այդ նոր փաստերը, տեղեկատվությունը, փորձը՝ ձգտելով հնարավորինս անփոփոխ թողել նախորդող համոզումները, այսինքն՝ մեկնաբանություններն ու կանխատեսումները:

Կ.Յասպերսը բավականին մանրամասն նկարագրում է այդ գործընթացի հոգեախտաբանական բնույթը. «Մոլորությունն ընկած է ոչ թե զգայական ապրման, այլ դատողության մեջ: Եթե հոգեկան հիվանդը հավաքում է փայ-

լուն քարեր՝ մտածելով, որ դրանք թանկարժեք քարեր են կամ ասենք փայլուն մետաղադրամներ կարծելով որ դա ոսկի է կամ արծաթ, կամ եթե հոգեկան հիվանդ գիտնականը որոնում և ձեռք է բերում հնամաշ իրեր և ներկայացնում է այն որպես անտիկվարիատ, ապա զգայական ընկալման տեսանկյունից ըստ էության դա նույն երևույթն է, երբ երեխաները հավաքում են փայլող քարերը ենթադրելով որ դրանք ոսկի են և թանկարժեք իրեր, կամ երբ քիչ գիտակ մարդիկ սխալվում են որևէ զարդի բնույթի և արժեքի հարաբերակցության մեջ: Զգայական ընկալումը տվյալ դեպքում խախտված չէ սխալական է լոկ դատողությունը, ընկալվող օբյեկտի որևէ հատկության վերաբերյալ արված եզրակացությունը այնուհետև տեղափոխված դրա մնացյալ հատկությունների կամ իրերի էության վրա: Այստեղ առկա է ոչ թե դեպի սխալմունք տանող ընկալում այլ նորմալ ընկալման սխալ մեկնաբանում» [55, էջ 7):

Այս տեսանկյունից բոլորովին նորություն չի լինի ասելը որ այս տեսական դրույթը ընկած է ժամանակակից շատ հոգեթերապևտիկ ուղղությունների և առանձին մեթոդների հիմքում ինչպիսին են օրինակ կոգնիտիվ-վարքային թերապիան, ռացիոնալ-էմոտիվ վարքային թերապիան, էկզիստենցիալ հոգեթերապիան և այլն: Այսպիսով, գաղտնիք և բացահայտում չէ որ հենց որոշակի հոգեկան կառույցներն են («գեշտալտ-կոնցեպտ» – հեղինակ, «դիրքորոշում» – Գ.Ն.Ուզնաձե, «աթթիթյուն» – Գ.Օլպորտ, «անձնային կոնստրուկտներ» – Ջ.Քելլի, «անձնային իմաստներ» – Ա.Ն.Լեոնտև) որ պայմանավորում են ընկալման, մեկնաբանման և գնահատման գործընթացները:

Այդ հոգեկան կառույցների մասին Քելլին գրում է. «Մարդը նայում է աշխարհին թափանցիկ տրաֆարետների և շարժումների միջով, որոնք հենց ինքն էլ ստեղծում է, այնուհետև փորձում է

հարմարեցնել դրանց այն իրողություններին, որոնցից բաղկացած է այս աշխարհը: Հարմարումն այդ միշտ չէ որ լավն է լինում: Սակայն առանց նման շարժումների աշխարհը ներկայանում է նրան (մարդուն) այն աստիճան աննշմարելի միաստեության տեսքով, որ նա ունակ չէ դրանից որևէ իմաստ քաղել: Ցանկացած մարդու համար սեփական շարժումների նույնիսկ վատ հարմարումը իրականությանը առավել օգտակար է քան դրանց բացակայությունը»: Քելլին այդ շարժումներն անվանում էր «անձնային կոնստրուկտներ» [30, էջ 18]։ մենք դրանք նույնպես դիտարկում ենք որպես գեշտալտ-կենցեալոսներ:

Այսպիսով, իրողությունների և իրականության ընդհանրապես, հարմարումը շարժումներին, այսինքն գեշտալտ-կոնցեպտներին, անխուսափելիորեն բերում է ընկալման (որպես արդյունքի) այս կամ այն աստիճանի աղավաղմանը, որն էլ իր հերթին միշտ իրագործվում է հոգուտ արդեն իսկ գոյություն ունեցող մեկնաբանությունների և կանխատեսումների: Այս առումով Քելլին բերում է մի հետաքրքիր օրինակ. «Հարևանի որպես թշնամու մեկնաբանության ճշմարտացիությանը հնարավոր է հաստատել ևս մեկ տեսակի կեղծ տրամաբանական եզրակացությամբ: Այս դեպքում մարդը դատում է հետևյալ կերպ. «Եթե հարևաս վերաբերվում է ինձ թշնամաբար ապանա կծգտի իմանալ թե երբ կհայտնվեն դժվար իրավիճակում, կհիվանդանամ կամ կդառնամ խոցելի ինչ-որ այլ բանում: Ես կհետևեմ նրան, որպեսզի համոզվեմ այդպես է թե ոչ»: Հաջորդ առավոտյան նա հանդիպում է հարևանին և վերջինս ողջունում է նրան իր ավանդական «Ինչպե՞ս են Ձեր գործերը» արտահայտությամբ: Եվ ինչպե՞ս այս դեպքում վարանել: Հարևանն անում է հենց այն ինչը որ կանխատեսվել էր թշնամաբար տրամադրված մարդու վերաբերյալ» (73, էջ 10): Այս օրինակում Քելլին պարզ կերպով նկարագրում է շարժում-

ների հարմարման գործընթացը կոգնիտիվ մակարդակում: Բնականաբար գեշտալտ-կոնցեպտների մեկնաբանման և կանխատեսման դիալեկտիկական բնույթի փոխկապակցված գործընթացն շատ ավելի խորքային է և ներառում է նաև հուզական և վարքային բաղադրիչները, սակայն նկարագրության համար առավել հարմար է կոգնիտիվ չափումը:

Գեշտալտ-կոնցեպտների մեկնաբանման և կանխատեսման հատկությունների դրսևորման արդյունք որպես հանդես է գալիս անձի «ապագայի սցենարը», որն էլ իր հերթին արտացոլում է անձի պատկերացումները, կանխատեսումները, պլաններն ու երագանքները ապագայի մասին և ապագայի հետ կապված [13]: Եվ որքան ռիզիկ է այդ սցենարը, այսինքն որքան որ մեծ է նախորդող համոզմունքների մասնաբաժինը շարժումների հարմարման գործընթացում, այդքան դժվար է անձնավորությանն ընդունել և ինտեգրացնել «անսպասելի» և «չպլանավորված», այսինքն ապագայի սցենարում թեկուզ որպես մտավախություն տեղ չգտած, իրողություններն ու իրադարձությունները: Համաձայն Քելլիի, եթե շարժումն ապահովում է իրադարձությունների կանխատեսման համարժեքությունը, ապա այն չի ոչնչացվում անձնավորության կողմից և պահպանվում է: Սակայն եթե մեկնաբանման արդյունքում կանխատեսումը չի հաստատվում շարժումը ենթարկվում է վերանայման կամ ոչնչացման [54]: Որպես լրացում հարկ է նշել, որ գործում է և հակառակը՝ եթե մեկնաբանությունը չի համապատասխանում կանխատեսմանը կամ արդեն իսկ գոյություն ունեցող պատկերացումը (առավել վաղ մեկնաբանություններին) ապա հնարավոր է ընկալվող նյութի, տեղեկույթի իմաստաբանական էության բացատում և կամ աղավաղում: Այս առումով տեղին են Կ.Օբոլյովսկու խոսքերն այն մասին, որ «եթե կարելի է խոսել անձի «հարմար-

ման» մասին, ապա պետք է հարմարվի նա իր ապագային այլ ոչ թե ներկային [42, էջ 51]:

Բերգերն ու Լուկմանը նշում են. «Առօրյա կյանքի ֆենոմենոլոգիական վերլուծությունը կամ ավելի ճիշտ դրա սուբյեկտիվ ընկալումը գերծ է մնում պատճառային և գենետիկական հիպոթեզներից այնպես, ինչպես և վերլուծվող երևույթների օնտոլոգիական կարգավիճակին վերաբերվող պնդումներից: Առօրեական գիտակցությունը պարունակում է առօրյա կյանքի շատ մինչ- և կվազի-գիտական մեկնաբանություններ, որոնք համարվում են ինքնստիսթյան ակնհայտ: Այդ պատճառով առօրյա իրականության նկարագրության մեջ անհրաժեշտ է առաջին հերթին ուշադրություն դարձնել հենց այդ մեկնաբանություններին՝ հաշվի առնելով դրանց ինքնստիսթյան ակնհայտ համարվելու բնույթը թեկուզև ֆենոմենոլոգիական փակագծերի շրջանակներում» [18, էջ 39]:

*Գեշտալտ-կոնցեպտի ձևը և բովանդակությունը:* Գեշտալտին բնորոշ են նաև ձևն ու բովանդակությունը: Բավանդակությունը՝ անձնային կարևորություն ունեցող իմաստն է, իմաստաբանական բաղադրիչը, իսկ ձևը՝ այն արտաքին օբյեկտը որը մարմնավորում է այդ բովանդակությունը: Գեշտալտ-կոնցեպտի բովանդակությունը՝ իմաստաբանական-որակական, ներքին հատկանիշներ ունի (իմաստ, հույզեր, զգացմունքներ և այլն) մինչդեռ ձևը իմաստաբանական-քանակական, արտաքին (արտաքին տեսք, ֆիզիկական տվյալներ, խառնվածքային առանձնահատկություններ և այլն):

Այսպես օրինակ, «մայր» գեշտալտ-կոնցեպտի կամ դրանց խմբի բովանդակությունը կարող է մարմնավորել ոչ միայն անհատի կենսաբանական մայրը, այլև այն կինը (երբեմն նույնիսկ տղամարդը) ով ինչ-որ մի ժամանակահատվածում վերջինիս նկատմամբ իրականացրել է մոր գործառույթներ, դրսևորել է համապատասխան վերաբերմունք:

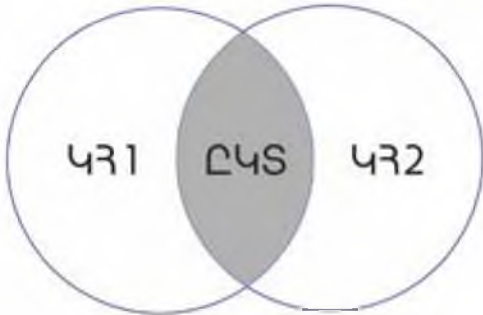
Ընդ որում նույն մարդու համար կյանքի տարբեր հատվածներում միևնույն բովանդակությանը կարող է հանդես գալ տարբեր ձևերով:

Հոգեթերապիայում հայտնի տեղափոխության (*Transfer*) երևույթը գեշտալտ-կոնցեպտների այս հատկության դրսևորման օրինակ է, երբ այցելուն իրեն համար անձնային նշանակություն ունեցող գեշտալտ-կոնցեպտների բովանդակությունները (որպես կանոն «հայր» կամ «մայր») փորձում է մարմնավորել հոգեթերապևտով («հոգեթերապևտ») [14]:

### **Հասկացություն ընդհանուր կոնցեպտուալ տարածության մասին**

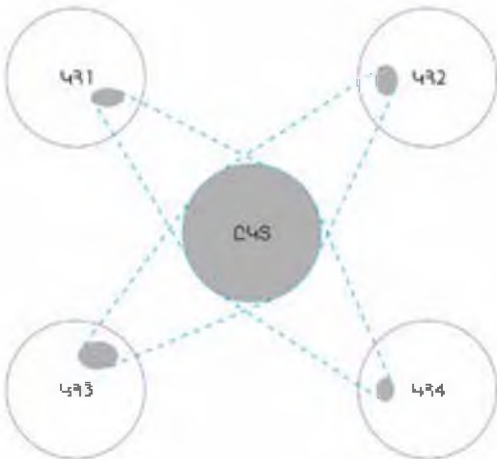
Միջանձնային հարաբերություններում առաջնային տեղ է գրավող հաղորդակցվող, շփվող կողմերի միմյանց համարժեք ընկալման և հասկացման հիմնախնդիրը: Միջանձնային հարաբերությունների հոգեիմաստաբանական ուսումնասիրությունների արդյունքների վերլուծության արդյունքները հիմք են տվել առաջ քաշելու միջանձնային հարաբերություններում ընդգրկված, հաղորդակցվող, շփվող մարդկանց միջև գոյություն ունեցող ընդհանուր կոնցեպտուալ համակարգի մասին դրույթը: Համաձայն վերջինիս, մարդկանց միջև կառուցվող և գոյություն ունեցող հարաբերությունների առարկան և նպատակն ամփոփված են վերջիններիս ԱԿՀ-ում, գեշտալտ-կոնցեպտներում: Այս առումով միջանձնային հարաբերությունները դիտարկվում են որպես գեշտալտ-կոնցեպտների միջոցով իրականացվող շփում, երբ մարդիկ բառերով, արտահայտություններով և ոչ-խոսքային արտահայտչամիջոցներով փորձում են արտահայտել իրենց ներքին իմաստները, դրսևորել իրենց սեփական գեշտալտ-կոնցեպտները (*Concept Expression*): Ընդ որում հաղորդակցվող կողմերի միջև միշտ լինում են ընդհանուր գեշտալտ-կոնցեպտներ կամ իրենց իմաստային առումով մոտ գեշտալտ-կոնցեպտներ,

որոնց առկայությունն էլ հենց ապահովում է առավել հեշտ, արագ և համարժեք հասկացումը: Հաղորդակցվող կողմերի միջև գոյություն ունեցող այդ ընդհանուր գեշտալտ-կոնցեպտներն էլ և կան գեշտալտ-կոնցեպտների, ԱԿՀ-ի միջև եղած ընդհանրություններն էլ հենց կազմում են միջանձնային հարաբերություններում ներգրավված անձանց ընդհանուր կոնցեպտուալ տարածությունը (տես՝ Նկար 2 և 3) [15]:



*Նկար 2. Ընդհանուր կոնցեպտուալ տարածությունը երկու անձանց միջև*

ԿՀ1 – կոնցեպտուալ համակարգ 1  
 ԿՀ2 – կոնցեպտուալ համակարգ 2  
 ԸԿՏ – ընդհանուր կոնցեպտուալ տարածություն



*Նկար 3. Ընդհանուր կոնցեպտուալ տարածությունը չորս անձանց միջև*  
 ԿՀ1 – կոնցեպտուալ համակարգ 1

ԿՀ2 – կոնցեպտուալ համակարգ 2  
 ԿՀ3 – կոնցեպտուալ համակարգ 3  
 ԿՀ4 – կոնցեպտուալ համակարգ 4  
 ԸԿՏ – ընդհանուր կոնցեպտուալ տարածություն

«Կոնցեպտուալ տարածություն» հասկացությունն առավել լայն է քան «իմաստաբանական տարածություն» հասկացությունը: Վերջինս դիտարկվում է որպես օբյեկտային և սոցիալական իրականության որոշակի կերպով կարգավորված հատկանիշների և նկարագրությունների համակարգ [43], որպես կոնցեպտուալ համակարգի մի մաս որն իր արտահայտումն է գտել լեզվական նշանների միջոցով [40, էջ 82]: Միննույն ժամանակ, իմաստաբանական տարածության միավոր որպես հանդես է գալիս նշանակությունը, որն ապահովում է փոխհասկացումը հաղորդակցման ժամանակ: Իսկ կոնցեպտուալ տարածության միավորը գեշտալտ-կոնցեպտն է [40, էջ 50]: Մինչդեռ նշանակությունը ապահովում է փոխհասկացումը, գեշտալտ-կոնցեպտը պատասխանատու է իրականության ըմբռնման համար [44, էջ 104]: Բացի այդ, գեշտալտ-կոնցեպտն իրենից ներկայացնում է իրականության արտացոլման և ձանաչողության արդյունք [44, էջ 92], որը ներկայանում է նաև որպես վարքի ներքին դետերմինանտ [72]:

Այդ առումով միջանձնային հարաբերությունների ընթացքն ու արդյունքները մեծապես պայմանավորված են ոչ միայն ընդհանուր իմաստաբանական տարածությամբ այլ և մեծապես կախված են ֆենոմենոլոգիական տեսանկյունից առավել բարձր մակարդակի համակարգից՝ ընդհանուր կոնցեպտուալ տարածությունից:

Ընդհանուր կոնցեպտուալ տարածությունը յուրահատուկ կոնցեպտուալ համակարգ է, որն առաջանում է միջանձնային հարաբերություններում և որում ներգրավված են հաղորդակցվող կողմերի անհատական կոնցեպտուալ հա-

մակարգերը:

Ընդհանուր կոնցեպտուալ համակարգը հաղորդակցման կողմերի մոտ ենթադրում է ԱԿՀ-ներին և միմյաց կոհերենտ գեշտալտ-կոնցեպտների առկայություն: Գեշտալտ-կոնցեպտների կոհերենտությունն այս առումով ապահավում է ոչ միայն միջանձնային ընկալման համարժեքությունը, այլև իրականության ճանաչում և ըմբռնում տվյալ կոնցեպտուալ համակարգի իմաստաբանության և ֆենոմենոլոգիայի տեսակյունից, դիրքերից: Այս առումով, ընդհանուր կոնցեպտուալ տարածությունը ոչ միայն կարող է գեներացնել նոր գեշտալտ-կոնցեպտներ իրենում ներգրավված ԱԿՀ-ներում այլև փոփոխել, վերակառուցել գոյություն ունեցողները [15]:

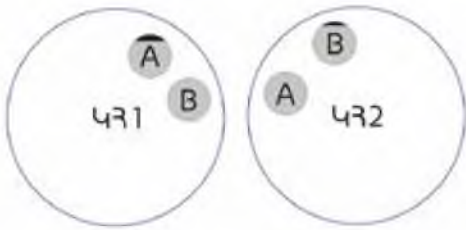
Ընդհանուր կոնցեպտուալ տարածությունը, որպես կանոն, գոյանում է տարերայնորեն, սակայն միջանձնային հարաբերություններում վերջինս կարելի է կառուցել արհեստականորեն և նպատակաուղղված: Ընդհանուր կոնցեպտուալ տարածության նպատակաուղղված կառուցումը կարող է ծառայել ոչ միայն միջանձնային հարաբերություններում ներգրավված անձանց հաղորդակցման հեշտացմանը, միջանձնային ընկալման համարժեքությանն ու տեղեկույթի ըմբռնմանը, այլև սոցիալական համակարգի (խումբ, աշխատանքային կոլեկտիվ, թիմ և այլն) կառավարման օպտիմալացմանը: Գործնականում դա կարող է իր կիրառությունը գտնել ցանկացած տեսակի միջանձնային հարաբերություններում որը ենթադրում է երկու և ավելի մարդկանց հաղորդակցային փոխգործակցություն (օրինակ՝ կրթություն, հոգեթերապիա, գովազդ, մարդկային ռեսուրսների կառավարում և այլն): Ըստ էության, բարոյական և իրավական նորմերը, հայացքների համակարգերը (օրենքներ, կրոնական և փիլիսոփայական համակարգեր և այլն) ոչ այլ ինչ են քան լայն մասաների մոտ

ընդհանուր կոնցեպտուալ տարածության ստեղծման դիրեկտիվ և նպատակաուղղված միջոցներ, և միևնույն ժամանակ՝ առանձին, մասնավոր կոնցեպտուալ համակարգերի ընդլայնում, տարածում [11; 15]:

Ընդհանուր կոնցեպտուալ տարածության ուսումնասիրության համար անհրաժեշտ է ուսումնասիրել դրանում ներգրավված առանձին մարդկանց գեշտալտ-կոնցեպտների կոհերենտությունը միմյանց ԱԿՀ-ների և գեշտալտ-կոնցեպտների նկատմամբ: Վերջինս էլ իրագործվում է հետազոտության ինչպես քանակական այնպես էլ որակական մեթոդների միջոցով, ինչպիսիք են օրինակ՝ իմաստաբանական տարբերակիչը [75], ֆոկուս-խմբերը, կոնտենտ-անալիզը և անձի իրականությունների համակարգի մոդելավորման մեթոդը [7]:

#### **Գաղափար կոնցեպտուալ համատեղելիության եվ կոնցեպտուալ ձկունության մասին**

Կոնցեպտուալ ձկունությունը և կոնցեպտուալ համատեղելիությունը միջանձնային հարաբերությունների հիմնական հոգեիմաստաբանական դետերմինանտներից են: Եթե կոնցեպտուալ համատեղելիությունը վերաբերվում է հարաբերվող բոլոր կողմերին ապա կոնցեպտուալ ձկունությունը կարող է վերաբերվել կողմերից միայն մեկին: Կոնցեպտուալ համատեղելիությունը ենթադրում միջանձնային հարաբերություններում ներգրավված և հաղորդակցվող կողմերի մոտ միմյանց համարժեք կամ կոհերենտության բարձր մակարդակն ունեցող գեշտալտ-կոնցեպտների առկայություն (տես՝ Նկար 4 և 5): Կոնցեպտուալ անհամատեղելիությունն իր հերթին ենթադրում է ուղիղ հակառակը՝ միմյանց ոչ համարժեք կամ կոհերենտության ցածր մակարդակն ունեցող գեշտալտ-կոնցեպտների առկայություն (տես՝ Նկար 6 և 7):

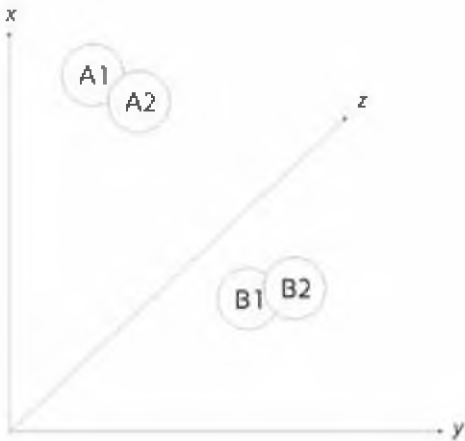


Նկար 4. Կոնցեպտուալ համապեղելիությունը երկու անձանց միջև՝ երկու գեշտալտ-կոնցեպտի օրինակով

ԿՅ1 - կոնցեպտուալ համակարգ 1

ԿՅ2 - կոնցեպտուալ համակարգ 2

A, B - կոնկրետ գեշտալտ-կոնցեպտներ



Նկար 5. Կոնցեպտուալ համապեղելիությունը երկու անձանց միջև՝ երկու գեշտալտ-կոնցեպտի օրինակով՝ ըստ իմաստարարանական տարածության մեջ վերջիններիս գրաված դիրքի

x, y, z - եռաչափ տարածության չափումները

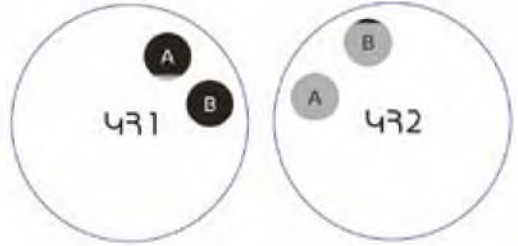
A1 - առաջին անձի կոնկրետ՝ A գեշտալտ-կոնցեպտը

A2 - երկրորդ անձի կոնկրետ՝ A գեշտալտ-կոնցեպտը

B1 - առաջին անձի կոնկրետ՝ B գեշտալտ-կոնցեպտը

B2 - երկրորդ անձի կոնկրետ՝ B գեշտալտ-կոնցեպտը

Նշում. իմաստարարանական տարածության մեջ որքան միմյանց մոտ են գտնվում տարբեր անձանց միևնույն գեշտալտ-կոնցեպտները (օրինակ՝ A)՝ այդքան բարձր է կոնցեպտուալ համապեղելիության մակարդակը:

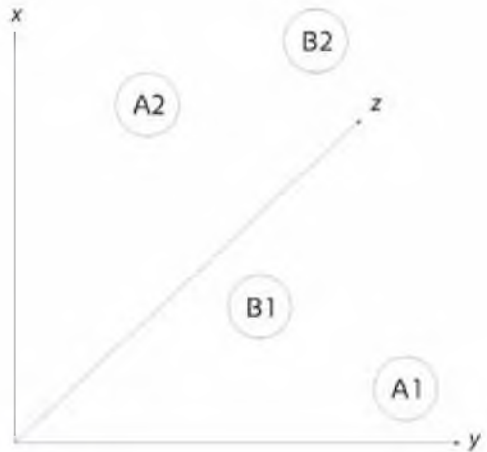


Նկար 6. Կոնցեպտուալ անհամապեղելիությունը երկու անձանց միջև՝ երկու գեշտալտ-կոնցեպտի օրինակով

ԿՅ1 - կոնցեպտուալ համակարգ 1

ԿՅ2 - կոնցեպտուալ համակարգ 2

A, B - կոնկրետ գեշտալտ-կոնցեպտներ



Նկար 7. Կոնցեպտուալ անհամապեղելիությունը երկու անձանց միջև՝ երկու գեշտալտ-կոնցեպտի օրինակով՝ ըստ իմաստարարանական տարածության մեջ վերջիններիս գրաված դիրքի

x, y, z - եռաչափ տարածության չափումները

A1 - առաջին անձի կոնկրետ՝ A գեշտալտ-կոնցեպտը

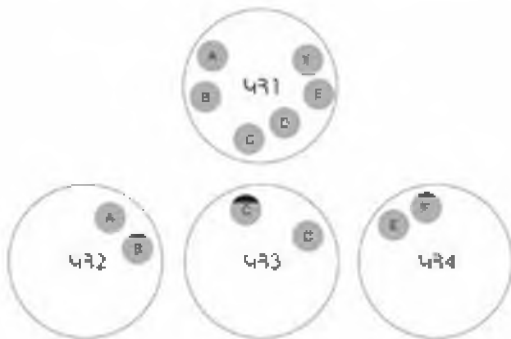
A2 - երկրորդ անձի կոնկրետ՝ A գեշտալտ-կոնցեպտը

B1 - առաջին անձի կոնկրետ՝ B գեշտալտ-կոնցեպտը

B2 - երկրորդ անձի կոնկրետ՝ B գեշտալտ-կոնցեպտը

Նշում. *խմաստաբանական փարածության մեջ որքան միմյանցից հեռու են գտնվում փարբեր ածանց միևնույն գեշտալտ-կոնցեպտները (օրինակ՝ A)՝ այդքան ցածր է կոնցեպտուալ համարտելելիության մակարդակը:*

Կոնցեպտուալ ձևունությունը ենթադրում է ԱԿՀ-ում սովորականից ավելի շատ գեշտալտ-կոնցեպտների առկայություն, որն էլ հնարավոր է դարձնում անձի կոնցեպտուալ համատեղելիությունը ավելի շատ թվով մարդկանց հետ: Մյուս տեսանկյունից, որքան ավելի շատ մարդկանց հետ է անձը կոնցեպտուալ տեսանկյունից համատեղելի այնքան ավելի ձևուն է կոնցեպտուալ տեսանկյունից (տես՝ Նկար 8) [3]:



Նկար 8. Կոնցեպտուալ ձևունությունը երկու գեշտալտ-կոնցեպտի օրինակով

- ԿՀ1 - կոնցեպտուալ համակարգ 1
- ԿՀ2 - կոնցեպտուալ համակարգ 2
- ԿՀ3 - կոնցեպտուալ համակարգ 3
- ԿՀ4 - կոնցեպտուալ համակարգ 4

A, B, C, D, E, F - կոնկրետ գեշտալտ-կոնցեպտներ

Հարվիի, Հանթի և Շրոդերի Կոնցեպտուալ համակարգերի տեսության մեջ

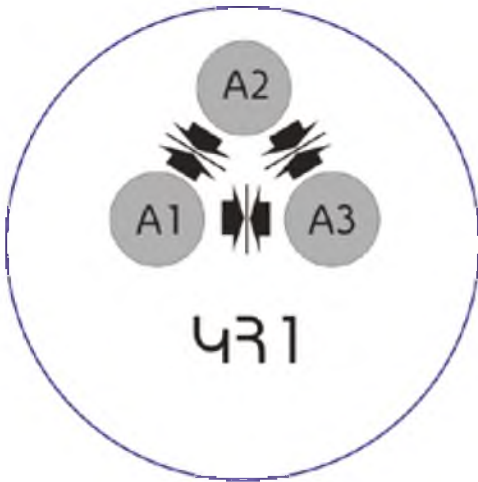
կոնցեպտուալ ձևունությունը կրում է «կոնցեպտուալ մակարդակ» (*Conceptual Level*) անվանումը: Համաձայն հեղինակների, կոնցեպտուալ բարձր մակարդակ ունեցող անձինք առավել ձևուն են, կիրառում են ավելի շատ այլընտրանքային լուծումներ և ավելի տոլեռանտ են սթրեսի նկատմամբ [72; 80]:

### Ընդհանուր պատկերացում կոնցեպտուալ դիսոնանսի մասին

Գեշտալտ-կոնցեպտների և ԱԿՀ կառուցման և վերակառուցման գործընթացները խթանվում և ուղեկցվում են կոնցեպտուալ դիսոնանսներով: Վերջինս հետևանք է մարդու ակտիվ ճանաչողական գործողությունների և անձի զարգացման անհրաժեշտ պայման է:

Կոնցեպտուալ դիսոնանսը երկու և ավելի գեշտալտ-կոնցեպտների միջև եղած կոնֆլիկտն է և կամ գոյություն ունեցող գեշտալտ-կոնցեպտների և անմիջական փորձի միջև առաջացած անհամապատասխանությունը (տես՝ Նկար 9 և 10): Անձի մակարդակում դա կարող է դրսևորվել նոր փորձի և նախորդող փորձի միջև եղած կոնֆլիկտի, անհամապատասխանության տեսքով, որի արդյունքում քայքայվում կամ վերակառուցվում են գոյություն ունեցող գեշտալտ-կոնցեպտները, և/կամ առաջանում են նորերը (տես՝ Նկար 9): Անձի տեսանկյունից կոնցեպտուալ դիսոնանսը կոնկրետ իրականության անհամապատասխանությունն է կոնկրետ սպասելիքներին և կանխատեսումներին (և՛ կոգնիտիվ, և՛ հուզական, և՛ վարքային): Կոնցեպտուալ դիսոնանսը անձի կոնցեպտուալ ամբողջականության, հոմեոստատկ վիճակի խախտումն է [16; 61]:

Կոնցեպտուալ դիսոնանսը միջանձնային հարաբերություններում նույնպես բնութագրվում է որպես կոնֆլիկտ երկու և ավելի գեշտալտ-կոնցեպտների միջև, սակայն մի տարբերությամբ՝ դրանք կարող են մաս կազմել ոչ թե մեկ այլ միջանձնային տարբեր անձանց կոնցեպտուալ համակարգերի (տես՝ Նկար 10):



Նկար 9. Կոնցեպտուալ դիտոնանսը անձի մակարդակում

ԿՀ1 - կոնցեպտուալ համակարգ 1  
 A1, A2, A3 - կոնկրետ գեշտալտ-կոնցեպտներ



Նկար 10. Կոնցեպտուալ դիտոնանսը միջաձնային հարաբերություններում

ԿՀ1 - կոնցեպտուալ համակարգ 1  
 ԿՀ2 - կոնցեպտուալ համակարգ 2  
 A1, A2 - կոնկրետ գեշտալտ-կոնցեպտներ

Կոնցեպտուալ դիտոնանսն ակտիվացնում է անձնավորության պաշտպանական մեխանիզմները՝ անձի կոնցեպտուալ ամբողջականության, հոմեոստազի վերականգնման համար: Այս տեսանկյունից անձի պաշտպանական մեխանիզմները դիտարկվում են ոչ թե որպես վարքի չգիտակցվող կարգավորում (Ջ.Ֆրոյդ), այլ որպես անհատի սեփական անձի մասին պատկերացումներին անմիջական փորձի համապա-

տասխանեցման միջոց՝ ի հաշիվ գիտակցության մեջ այդ փորձի աղավաղման (Կ.Ռոջերս), որպես փախուստ էկզիստենցիալ տագնապից (Ռ.Մեյ) [17, էջ 32]:

**Կոնցեպտուալ դիտոնանսի բովանդակային-գործընթացային էությունը**

Կոնցեպտուալ դիտոնանսի արդյունքում առաջացած հոգեկան վիճակը բնութագրվում է որպես հոգեայարդային սթրես՝ վախի և տագնապի ապրմամբ: Ապրելով գոյություն ունեցող գեշտալտ-կոնցեպտների և նոր փորձի, իրականության անհամապատասխանությունը, այսինքն հասկանալով որ իր պատկերացումները, մեկնաբանություններն ու կախնատեսությունները գործունակ և ճշգրիտ չեն ստեղծված կենսական իրավիճակում, անձը հասկանում է որ այդպիսով անհիմն է դառնում նաև իր ապագայի սցենարը, ապագայի իր տեսլականը: Իսկ քանի որ ապագայի սցենարը հանդիսանում է անորոշության, հետևաբար և անձնային տագնապայնության նվազեցման հիմնական միջոցներից մեկը, ապա վերջինիս ձախողումը արթնացնում է էկզիստենցիալ տագնապը: Անձը կորցնելով «վաղվա օրվա» իր տեսլականը, հետևաբար և վերջինիս նկատմամբ իր վստահությունը, կորցնում է այն միակ ուղենիշը որով կողմնորոշվում էր անորոշության մեջ: Անձի կեցությունը լցվում է վախով: Այս տեսանկյունից վախն ի հայտ է գալիս որպես մարդու հակազդում աշխարհի անհամապատասխանության, ցանկալիի և իրականի անհամապատասխանության հասկացմանը: Միննույն ժամանակ, կոնցեպտուալ դիտոնանսի ժամանակ է հենց որ մարդն ընկալում է աշխարհը, կյանքը իր համար հնարավորինս օբյեկտիվ: «Մտքի պայցառեցումը ծնում է ընդարմացում («Мир прозрения рождает оцепенение»): Այսինքն մարդն ինչ-որ պահի հասկանում է գործերի իրական վիճակը և իր տեղն այդ ամենում: Վախն առաջանում է հենց սուբյեկտի և օբյեկտիվ իրավիճակի կոնրեյացիայի պահին» [28, էջ 96]:

**Կոնցեպտուալ դիսոնանսի շտկման ախպածին ռազմավարությունները**

Կոնցեպտուալ դիսոնանսի շտկման, անձի կոնցեպտուալ ամբողջականության վերականգնման համար ակտիվացող պաշտպանական մեխանիզմները կարող են իրագործվել երեք հիմնական ախտածին ռազմավարություններով. դրանք են.

• Իրականության աղավաղումը – այլընտրանքային ցանկալի իրականության կառուցում (խանգարման ներտոսիկ մակարդակ) կամ փախուստ դեպի մտացածին աշխարհներ (խանգարման փսիխոտիկ մակարդակ), երբ կոնցեպտուալ դիսոնանսը շտկելու, գոյություն ունեցող մեկնաբանություններն ու կանխատեսումները և իրականությունը միմյանց համապատասխանեցնելու համար աղավաղվում է հենց իրականությունը:

• Ֆորմալ տրամաբանության օրենքների և սկզբունքների աղավաղում, երբ երբ կոնցեպտուալ դիսոնանսը շտկելու նպատակով պաշտպանական մեխանիզմների ճնշման տակ աղավաղվում է տրամաբանական մտածողության ընթացքը և դատողությունների հետևողականությունը, պատճառահետևանքային կապերի ստեղծումը, և եզրահանգումների կայացումը:

• Նախորդող փորձի բացասումը, երբ ամբողջովին մերժվում է նախկինում ունեցած մեկնաբանության և կանխատեսման կարողությունը, և երբեմն էլ ընդունվում են նախորդող փորձի համեմատ բևեռային պատկերացումներ և արժեքներ [16; 61]:

Վերընշված ռազմավարությունները ախտածին են, որովհետև իրենց էությամբ իռացիոնալ են և առաջնում են ավտոմատ կերպով, իսկ ինչպես հայտնի է իռացիոնալ պատկերացումները, ավտոմատիզմները նպաստում են միայն տրամաբանության տրամաբանության դեֆիցիտարիզացիային, ճանաչողական գործընթացների դեֆորմացիային և տարաբնույթ հոգեկան խանգարում-

ների [60; 67]:

*Իրականության աղավաղման ռազմավարությունը:* Այս երևույթի պատճառականության մասին Ռ.Մըքմալինը գրում է. «Այցելուներն աշխատում են ապահովել կոտնանսը նույնիսկ եթե սխեման ինքն է բերում հուզական դիսթրեսի, որովհետև դիսոնանսն իրենց համար էլ ավելի սթրեսածին է և կարող է տագնապայնություն առաջացնել: Դրա հետևանքը հավասարազոր է այն բանին, եթե ասել որ «դժբախտ լինելը նորմալ է. եթե իրականությունն այսպիսին է ապա սաքո միակ այլընտանքն է կյանքում»: Նույնիսկ եթե դա ճնշում է իրենց, այցելուները շարունակելու են հետևել այն մտքին, որ իրենք հիվանդ են, որովհետև իրենց դիրքորոշումներն ու վարքը հիմնված են նման ընկալման վրա. նրանք կպաշտպանեն իրենց «անառողջ» պնդումները ի հակառակ բազմաթիվ հակափաստարկների: Այստեղ կարևոր պահն այն է, որ իրենց «իրականությունը» նենգափոխված է հենց իրենց կողմից. այն արդյունքն է իրենց և շրջապատող աշխարհի մասին սխալ պատկերացումների» [38, էջ 141-148]: Սեփական սխեմայի կոտնանսն ապահովելու համար, այսինքն սեփական ԱԿՀ-ի հոմեստատիկ վիճակն ապահովելու, սեփական անձի կոնցեպտուալ ամբողջականությունն պահպանելու համար մարդիկ պատրաստ են աղավաղել իրականությունը և կառուցել այլընտրանքային իրականություն, որովհետև վերջինիս (իրականության) համարժեք ընկալումը ավելի մեծ դիսթրեսի պատճառ կարող է հանդիսանալ: Սակայն այս ռազմավարությունը իռացիոնալ է և ախտածին:

Այլընտրանքային իրականության կառուցման անհրաժեշտություն առաջանում է իրողությունների պարբերաբար աղավաղման արդյունքում, երբ նախորդող փորձի (մեկնաբանությունների և կանխատեսման) և նոր փորձի միջև եղած անհապատասխանությունը մեծանում է: Այլընտրանքային իրակա-

նության կառուցման և այդ հենքի վրա տարաբնույթ հոգեախտաբանական համախտանիշների զարգացման մեխանիզմը հիանալի կերպով նկարագրում է Ա.Ադլերը. «Եվ միայն այնտեղ, որտեղ «Ես»-ը դուրս է գալիս հասարակությունից և մոտենում է մեկուսացմանը, երազանքում, որում ձգտում է հաղթանակ տանել մնացած բոլորի վրա, մահացու, հյուծիչ անորոշության անապատում, երբ տանջահար անող դանդաղությամբ վաճխանի ժամանակ ինքնստինքյան ծնվում է սփոփանք բերող *fata morgana*, նկրոզում և փսիխոզում, մեկուսացված և սեփական հեղինակության համար պայքարող մարդկանց մոտ սեղմակները թուլանում են և հոգին, ասես արբած, էքստատիկ եռանդով ոտք է դնում ընդհանրությունից<sup>1</sup> գուրկ անիրականի ճանապարհի վրա, կառուցվում է ուրիշ աշխարհ, որում հալյուցինացիան մեծ դերակատարում ունի, որովհետև տրամաբանությունը դառնում է քիչ կարևոր: Մակայն, հաճախ դեռ պահպանվում է ընդհանրության բավարար զգացողություն՝ հալյուցինացիան որպես ոչ իրական ընկալելու համար» [1, էջ 65-66]: Այստեղից կարելի է հետևություն անել, որ ընդհանրության զգացումը, հանրության այլ անդամների տեսակետերը, ընլալումները և տեսլականները ընդունելու կարողությունը անհրաժեշտ պայման է ոչ միայն իրականության օբյեկտիվ ընմբռնման, հասկացման այլև հոգեկան առողջության պահպանման համար:

*Ձևական փրամաբանության օրենքների ու սկզբունքների աղավաղման ռազմավարությունը:* Այս դեպքում, երբ կոնցեպտուալ դիտոնանսը շտկելու և անձի կոնցեպտուալ ամբողջականությունն ապահովելու նպատակով պաշտպանական մեխանիզմների ճնշման տակ աղավաղվում է տրամաբանական մտածողության ընթացքը և հետևաբար արդյունքը, անձի մոտ զարգանում է

դեֆեկտային/դեֆիցիտար տրամաբանություն: Ֆորմալ տրամաբանության օրենքների և սկզբունքների աղավաղումը դրսևորվում է անձի ճանաչողական գործընթացներում, մասնավորապես մտածողության մեջ: Հայտնվելով մի իրավիճակում, երբ նախորդող փորձի, գոյություն ունեցող մեկնաբանությունների, կանխատեսումների և իրականության միջև անհամապատասխանությունը հնարավոր չէ «հարթել» իրողության աղավաղմամբ և ոչ էլ նախորդող փորձի ճշգրտության, ճշմարտացիության բացասմամբ՝ անձը «ստիպված է» լինում աղավաղել մտածողության գործընթացները ի վնաս տրամաբանվածության և ռացիոնալության: Արդյունքում անձնավորության մոտ ձևավորվում է յուրահատուկ ինքնավար, դեֆեկտիվ տրամաբանություն [16; 61]:

*Նախորդող փորձի աղավաղման ռազմավարությունը:* Նախորդող փորձի բացասման ռազմավարության էությունը կայանում է նրանում, որ անձը ինչ-որ պահից, կոնցեպտուալ դիտոնանսը հարթելու նպատակով, սկսում է մերժել նոր փորձին, նոր իրողությանը ռելեվանտ նախորդող փորձը, այսինքն գիտելիքների, մեկնաբանությունների, կանխատեսումների և այլնի ճշգրտությունը, ճշմարտացիությունը: Բացասելով նախորդող փորձը անձն անմնացորդ ընդունում է նոր փորձի ճշգրտությունը, ճշմարտացիությունը [16; 61]:

*Կոնցեպտուալ դիտոնանսի նորմալ շտկման հիմնական առանձնահատկությունները:* Նորմայում կոնցեպտուալ դիտոնանսը պետք է հարթվի ոչ թե շտրիկի իրականության աղավաղման (նոր փորձի աղավաղում) կամ գոյություն ունեցող պատկերացումների բացասման (նախորդող փորձի բացասում) և ոչ էլ տրամաբանության օրենքների աղավաղման (կոնցեպտուալիզացիայի գործընթացի աղավաղում) այլ իրականության ռացիոնալ ըմբռնման և այլընտրանքային մեկնության (նոր փորձի

1 այստեղ Ադլերը «ընդհանրություն» ասելով նկատի ունի «համայնք», «հանրություն»

մեկնաբանություն տարբեր տեսանկյուններին), գոյություն ունեցող մեկնությունների և կանխատեսումների այլընտրանքայնության ապահովման (նախորդող փորձի այլընտրանքային տարբերակների կառուցում) և տրամաբանության օրենքների խիստ պահպանման (կոնցեպտուալիզացիայի գործընթացի ռացիոնալություն և տրամաբանվածություն) ճանապարհով [16; 61]:

### ՔՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: Лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 214с.
2. Алексеева Е.М. К проблеме исследования личностных смыслов и смысловых установок // Молодежь и наука: реальность и будущее: Материалы II Международной научно-практической конференции, 3 марта 2009 г., г. Невинномысск / Ред.кол.: В.А.Кузьмищев, О.А.Мазур, Т.Н.Рябченко, А.А.Шатохин: в 9 томах. – Невинномыск: НИЭУП, 2009. – Том II: психология. – 2009. – 541 с.; – с. 35-37.
3. Аракелян Т.А., Бегоян А.Н. Мониторинг межличностных компетенций ординаторов отделения пластической хирургии: оценка концептуальной гибкости врача и адекватности восприятия проблемы пациента врачом // Психолого педагогические механизмы и средства формирования общекультурных, профессиональных и личностных компетентностей в условиях современных социокультурных изменений: теоретико методологический и практико ориентированный аспекты: сборник тезисов и статей Всероссийской молодежной конференции 14–15 сентября 2012 года / под ред. К. С. Бажина, Г. И. Симоновой, Е. А. Ходыревой. – Киров: Изд во ВятГГУ, 2012. – 271 с.; – с. 277-279.
4. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под. Ред. И.Б. Ханиной. – М.: Наука; Смысл., 1999. – 350 с.
5. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М.: Изд-во „ЛКИ“, – 2007. –136 с.
6. Бегоян А.Н. Феномен “воображаемого партнера” – игра или галлюциноз? // Психология – наука будущего: Материалы II международной конференции молодых ученых, 30–31 октября 2008 г., Москва / Под ред. А.Л.Журавлева, Е.А.Сергиенко, А.С.Обухова. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2008. – 543 с.; – с. 40–43.
7. Бегоян А.Н. Теория системы реальностей личности как метод исследования образа мира личности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, № 3 2009 (Том I), г.Москва, РФ; – с.148–152.
8. Бегоян А.Н. Образ мира и система реальностей личности // Молодежь и наука: реальность и будущее: Материалы II Международной научно-практической конференции, 3 марта 2009 г., г. Невинномысск / Ред.кол.: В.А.Кузьмищев, О.А.Мазур, Т.Н.Рябченко, А.А.Шатохин: в 9 томах. – Невинномыск: НИЭУП, 2009. – Том II: психология. – 2009. – 541 с.; – с. 69-72.
9. Бегоян А.Н. Конструирование ребенком альтернативной/желаемой реальности // Материалы международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века» 23—25 апреля 2009 года, Санкт-Петербург / Под науч. ред. Н.В. Гришиной — СПб: Издат-во С.-Петербур. ун-та, 2009. — 360 с.; – с. 14–16.
10. Бегоян А.Н. Проблема исследования личности: терхлокусный подход // Современные проблемы науки, образования и производства: Материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, специалистов, преподавателей и молодых ученых, 29 мая 2009: В 2 т. Т.1. – Н.Новгород: НФ УРАО, 2009 – 448 с.; – с. 70-72.
11. Бегоян А.Н. Концептуальная система личности // Интегративная психотерапия сегодня: Материалы I Международной научно-практической конференции (26-27 ноября 2009 г.) / Под ред. Р.А. Погосяна – г.Ереван: Изд-во “Кавказский центр ирановедения”, 2010 – 200 с. – с. 15-22.
12. Бегоян А.Н. Введение в концептуальную психотерапию // Психотерапия, №6 (90) 2010г.; – с. 50-54.
13. Бегоян А.Н. Моделирование и конструирование альтернативных сценариев: техника “я режиссер” при ломке сценария будущего // Психология сегодня: сборник научных статей 13-й Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 20–21 апр. 2011 г. / отв. за вып. А.М. Павлова; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2011. 273 с.; – с. 10-13.

14. Бегоян А.Н. Понятие гештальт-концепта: Когнитивно-Концептуальная Терапия // Актуальные вопросы педагогики, психологии, социологии: Международная научно-практическая конференция / под.ред. Цахаевой А.А и Муртазалиевой М.М.– Махачкала, 2012.– выпуск 1, Том 2; – с. 135-139.
15. Бегоян А.Н. Общее концептуальное пространство как предпосылка адекватной социальной перцепции и эффективной социальной коммуникации // Актуальные проблемы прикладной социальной психологии: сборник докладов I Материалы международной научно-практической конференции 27-28 декабря 2011г. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2012. – 376.: ил.; – с. 207-209.
16. Бегоян А. Н. Когнитивное конструирование реальности: три техники из когнитивно-концептуальной терапии / А. Н. Бегоян. – Ер.: Авторское издание, 2014. – 64 с.
17. Берберян А.С. Общеметодологическая близость и интегральное единство экзистенциализма и гуманистической психотерапии // Интегративная психотерапия сегодня: Материалы I Международной научно-практической конференции (26–27 ноября 2009 г.) / Под ред. Р.А. Погосяна – г.Ереван: Изд-во “Кавказский центр ирановедения”, 2010 – 200 с; – с. 29-34.
18. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. — М.: “Медиум”, 1995. – 323 с.
19. Берулава Г. А. Образ мира как мифологический символ. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 236 с.
20. Богпомочева О.А. Особенности образа мира у одаренных подростков // Психологическая наука и образование, #4, 2006.; – с. 5-22.
21. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание. – М.: Издательство иностранной литературы, 1961. – 151 с.
22. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. М.: „Мысль“, 1987. – 216 с.
23. Витгенштейн Л. Философские исследования // Новое в зарубежной лингвистике. М. Вып. XVI, 1985.; – с. 79-128.
24. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
25. Физика и философия. Часть и целое. – М.: Наука, 1989. – 400 с.
26. Гейзенберг В. Избранные философские работы: Шаги за горизонт. Часть и целое. СПб.: Наука, 2005. – 572 с.
27. Грицанов А.А. История философии. Энциклопедия, Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2002. – 1376 с.
28. Даллакян К.А. Воля как феномен энвайронментального отношения, Уфа: “Талер”, 1998. – 140 с.
29. Зейгарник Б.В. Патопсихология. — Издательство Московского университета, 1986. – 288 с.
30. Келли Дж. Теория личности. Психология личных конструктов. СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
31. Кемеров В.Е. Проблема личности: методология исследования и жизненный смысл, М.: Политиздат, 1977. – 256 с.
32. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М.:Изд-во МГУ, 1996. – 245с.
33. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.I — М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
34. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II — М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
35. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр.изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
36. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. – 444 с.
37. Лотман Ю. М. Семиосфера. – С.-Петербург: «Искусство–СПБ», 2000.
38. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии: Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001. – 560 с.
39. Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога, М.: Эксмо, 2008.
40. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учеб.пособие / В.А.Маслова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск: ТетраСистемс, 2008. – 272 с.
41. Налимов В.В. Вероятностная модель языка: О соотношении естественных и искусственных языков. М.: Наука, 1979. – 303 с.
42. Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности // В кн.: Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981, с. 45-67.

43. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: изд-во МГУ, 1988. – 208 с.
44. Попова, З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д.Попова, И.А.Стернин. – М.: АСТ:Восток – Запад, 2007. – 314, [6] с.
45. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
46. Руднев В.П. Прочь от реальности: Исследования по философии текста. II. – М.: «Аграф», 2000. – 432 с.
47. Сапогова Е.Е. Игры с самим собой: Я-метафоры в содержании индивидуальных нарративов субъекта // Вторая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии 1-5 мая 2004 г. (Звенигород): Материалы сообщений / Под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2004.; – с. 104-107.
48. Сапогова Е.Е. Анализ Я-концептов и Я-метафор в содержании индивидуальных нарративов субъекта // Прикладная психология: достижения и перспективы / Под ред. Л.А.Мирской, Т.Ю.Синченко, В.Г.Ромека. – Ростов-на-Дону: Фолиант, 2004.; – с. 50-79.
49. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира // Вестник Моск. ун-та. Сер.14: Психология. 1981. №2.; – с. 15-29.
50. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М.: Изд-во Московского университета, 1985. – 233 с.
51. Телия В. Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический, культурологический аспекты. М., 1996. – 284 с.
52. Хабермас Ю. Познание и интерес // Философские науки, 1990, № 1.; – с. 91-96.
53. Шиллер Ф. Собр. соч. в 7 тт. Т. 6 – М., 1957. – 793 с.
54. Яровицкий В. Сто великих психологов, М.: ВЕЧЕ, 2004. – 432 с.
55. Ясперс К. Собрание сочинений по психопатологии в 2 тт. Т. 2: «Ложные восприятия», «Феноменологическое направление исследования в психопатологии», «Каузальные и «понятные» связи между жизненной ситуацией и психозом при dementia praecox(шизофрения)». — М.: Издательский центр «Академия»; СПб.: «Белый Кролик», 1996. – 256с.
56. Altman, I. & Taylor, D. (1973). Social penetration: The development of interpersonal relationships. New York: Holt, Rinehart and Winston.
57. Arias-Carrión O, Pöppel E (2007). Dopamine, learning and reward-seeking behavior. *Acta Neurobiologiae Experimentalis* 67 (4): 481–488.
58. Barsalou, L.W. (2008). Cognitive and Neural Contributions to Understanding the Conceptual System. *Current Directions in Psychological Science*, Volume 17—Number 2: 91–95.
59. Baxter, L. A. (1988). A dialectical perspective of communication strategies in relationship development. In S. Duck. (Ed.) *Handbook of personal relationships* (pp. 257–273). New York: Wiley.
60. Beck, A.T. (1975). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. International Universities Press, 1975.
61. Begoyan, A.N. (2014). An Anatomy of Psycho-trauma: Pain, Illness and Recovery. *International Journal of Psychotherapy*, Vol. 18, No. 3: 41-51.
62. Berger, C. R., Calabrese, R. J. (1975). Some Exploration in Initial Interaction and Beyond: Toward a Developmental Theory of Communication. *Human Communication Research*, 1: 99–112.
63. Boelen, P.A. & Carleton, R.N. (2012). Intolerance of uncertainty, hypochondriacal concerns, obsessive-compulsive symptoms, and worry. *The Journal of Nervous and Mental Disease*. 2012 Mar; 200(3): 208-213.
64. Carleton, R.N., Mulvogue, M.K., Thibodeau, M.A., McCabe, R.E., Antony, M.M. & Asmundson, G.J. (2012). Increasingly certain about uncertainty: Intolerance of uncertainty across anxiety and depression. *Journal of Anxiety Disorders*. 2012 Apr;26(3):468-479.
65. Carson, R. (1969). *Interaction concepts of personality*. Chicago: Aldine.
66. Caspar, F. (1995). *Plan Analysis. Toward optimizing psychotherapy*. Seattle: Hogrefe-Huber.
67. Ellis, A. & Dryden, W. (2007). *The Practice of Rational Emotive Behavior Therapy*. NY: Springer.
68. Fedigan, L. (1973). *Conceptual Systems Theory And Teaching*. Educational Leadership, May.
69. Gentes, E.L. & Ruscio, A.M. (2011). A meta-analysis of the relation of intolerance of uncertainty to symptoms of generalized anxiety disorder, major depressive disorder, and obsessive-compulsive disorder. *Clinical Psychology Review*, 31(6): 923-933.
70. Godel, K. (1931) *Über formal unentscheidbare Sätze der Principia Mathematica und verwandter Systeme 1*. Monatschifte für Mathematik und Physik, 38.

71. Grupe, D.W. & Nitschke, J.B. (2013). Uncertainty and anticipation in anxiety: an integrated neurobiological and psychological perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(7): 488-501.
72. Harvey, O. J. , Hunt, D. E. & Schroeder, H. M. (1961). *Conceptual Systems and Personality Organization*. New York: Wiley.
73. Kelly G. (1991). *The psychology of personal constructs*. 2nd printing. Routledge, London, New York.
74. Murphy, G. (2002). *The Big Book of Concepts*. Massachusetts Institute of Technology.
75. Osgood, C.E., Suci, G. & Tannenbaum, P. (1957). *The Measurement of Meaning*. University of Illinois Press.
76. Rawlins, W. K. (1989). A dialectical analysis of the tensions, functions, and strategic challenges of communication in young adult friendships. In J.A. Anderson (Ed.), *Communication Yearbook 12* (pp. 157-189). Newbury Park, CA: Sage.
77. Shannon, C.E. & Weaver, W. (1963). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
78. Schutz, W.C. (1958). *FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*. New York, NY: Rinehart
79. Strathearn, L. (2011). Maternal Neglect: Oxytocin, Dopamine, L and the Neurobiology of Attachment. *Journal of Neuroendocrinology*, 23: 1054-1065.
80. Victor, J.B. & Harootunian, B. (1971). *Conceptual Systems Theory and Attitudes Toward Teaching*. Paper presented at AERA annual meeting, New York.

## ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К МЕЖЛИЧНОСТНЫМ ОТНОШЕНИЯМ АРМАН БЕГОЯН

*Аспирант АГПУ им. Хачатура Абовяна,  
Главный специалист, Психологическая служба «Хильфманн»*

В статье представлен психосемантический подход к межличностным отношениям, который основывается на теоретических представлениях О. Харви, Д. Ханта и Х. Шродера, а также, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Н. Леонтьева, В.В. Налимова и других. Психосемантический подход к межличностным отношениям проявляется с помощью таких понятий, как концептуальная система личности и гештальт-концепты, концептуальный диссонанс, общее концептуальное пространство и концептуальная гибкость. Обсуждаются основные патогенные стратегии сглаживания концептуального диссонанса – искажение реальности, искажение законов и принципов формальной логики, отрицание предыдущего опыта.

## PSYCHO-SEMANTIC APPROACHES TO INTERPERSONAL RELATIONSHIPS ARMAN BEGOYAN

*PhD Student, Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University,  
Chief Specialist, Hilfmann Psychological Services Center*

The article presents a psychosemantic approach to interpersonal relations, which is based on the theoretical concepts of O. Harvey, D. Hunt, & H. Schroeder, as well as, L.Vygotski, A. N. Leontev, D.N. Leontev, V. Nalimov, and others. A psychosemantic approach to interpersonal relations manifests through the concepts of person's conceptual system, gestalt-concepts, conceptual dissonance, common conceptual space, and conceptual flexibility. The main pathogenic strategies of conceptual dissonance smoothing, like distortion of existing reality, distortion of the laws and principles of formal logic, and rejection of previous experience, are also discussed.

## РОЛЬ СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ НА РАННИХ ЭТАПАХ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНА

Исследования, посвященные изучению мотивационной сферы спортсмена, являются многочисленными, однако мотивационная сфера недостаточно изучена в детско-юношеском спорте. В данной статье анализируются теоретические и практические исследования в указанной области, что дает возможность выявить наиболее важные мотивы становления личности спортсмена.

**Ключевые слова:** спортсмен, команда, мотивационная сфера, становление личности.

На сегодняшний день занятия массовым спортом среди юношей и девушек ещё не перешли в разряд необходимого элемента поведения. По данной причине сегодня довольно широко обсуждается падение уровня спортивной мотивации и физической активности, что создаёт тревожную ситуацию в плане физического и нравственного нездоровья. Согласно официальным данным, в среднем у каждого второго ребёнка диагностировано два заболевания, и эта тенденция почти не меняется, а даже ухудшается (что, например, становится причиной признания приблизительно 25–35 % юношей негодными к службе в армии) [1].

Цель данной статьи – выявить основные мотивы, которые обеспечивают занятие спортивной деятельностью на ранних этапах становления личности. Вопросам мотивации в спортивной деятельности посвящено множество работ (Г.Д. Бабушкин, Т.Т. Джамгаров, Р.А. Пилоян, А.Ц. Пуни, А.А. Лалаян, А.А. Бабаян и др.), где широко представлены мето-

ды психодиагностики, основные принципы развития спортивной мотивации в процессе всей спортивной карьеры и отдельно на различных этапах спортивного совершенствования. В то же время недостаточно широко ведутся исследования, направленные на формирование и развитие мотивации при занятиях спортом в процессе обучения в общеобразовательной школе. При этом учитывается тот факт, что эти годы являются важным сенситивным периодом формирования и развития физического и психического потенциала школьников. Также важно то обстоятельство, что в начальных классах формируется мотивация детей на занятие спортом (В.А. Крутецкий, В.В. Пономарев и др.).

Детско-юношеский спорт – одна из наиболее рекомендованных активных форм занятий физической культурой среди молодёжи, а также объективная потребность молодого человека, способствующая формированию физически активной и подготовленной личности. Спорт перестаёт пониматься только как процесс занятия физическими упражнениями и удовлетворения определённых потребностей. Древнее изречение «mens sana in corpore sano» («в здоровом теле здоровый дух») – сохраняет свой смысл, а основой современной цивилизации является здоровый и духовно развитый человек. В спортивной деятельности проигрываются многие социальные ситуации, что даёт возможность молодому спортсмену приобретать необходимый для себя жизненный опыт, создавая особую структуру ценностей и установок. Это

имеет особую значимость, так как именно спортивная деятельность является основным и непосредственным носителем механизмов социальных отношений для субъектов с активной направленностью на ценности спорта как социального института [6, с. 4-6].

Спорт является одним из способов социализации личности, тем более что именно в этом возрасте начинается процесс становления личности ребёнка. В работе М.А. Юферова особенно подчёркивается то, что изучение мотивации достижения имеет большое значение в период её интенсивного развития в возрасте 9-11 лет. В рассматриваемом исследователем возрасте происходит становление определённого типа атрибуции успехов и неудач, начинается сознательное соотношение между неудачами и причинами их появления.

Занимаясь спортом, личность может воспринимать спорт как цель, которая, возможно, обусловлена потребностью в саморазвитии (исходя из ориентации на себя) и как средство, которое обуславливает потребность в социальном росте (исходя из ориентации на «других»). Мотивы и потребности, на возникновение которых оказывают влияние совокупность внешних и внутренних факторов, обуславливают поведение и деятельность человека, так как формируются и развиваются в течение жизни [4]. Данную особенность целесообразно рассматривать в контексте структуры мотивационной сферы, где весьма значимым является то, связаны ли главные цели с внешней мотивацией или же с мотивацией внутренней. В первом случае это может быть связано с нацеленностью на личный рекорд, а во втором, спортсмен может стремиться самореализоваться в проявлении двигательной активности. В число внешних (по отношению к спортсмену) входят: работа тренера, методы обучения, содержание занятий, методика пре-

подавания, педагогические способности тренера, а также коммуникации с окружающей социальной средой, в которой юные спортсмены в процессе занятий спортом устанавливают контакты. Внутренними критериями формирования мотивации могут быть отмечены качественные преобразования в психическом развитии и направленности личности юного спортсмена.

Учитывая, что мотивация детей к физической активности организуется с раннего возраста, то несомненно, что в подростковом периоде структура мотивационной сферы представляет собой сформировавшиеся конкретные потребности, которые находят свою реализацию в процессе дальнейшей спортивной карьеры. Анализ мотивов спортивной деятельности позволяет выявить примерные ожидания спортсменов-подростков на первоначальном этапе вовлечения в сферу спорта и на этапе выбора вида спорта. Каждый ребёнок имеет свои конкретные причины вовлечения в спорт. Так, они ожидают получить удовольствие, развиваться физически, приобрести необходимые навыки и знания, быть конкурентоспособными. Большинство же детей хотят заниматься спортом, потому что им это нравится. Между тем желание принимать участие в соревнованиях и добиваться высоких результатов возникают не у всех, и, следовательно, мотив стать известным и популярным спортсменом отодвигается на последнее место, поэтому победа и получение индивидуальных наград также не относятся к главным мотивам. В данном случае подразумеваются как материальные, так и нематериальные награды. При этом многие, придя в спорт, стремятся подняться на более высокие уровни конкуренции, большинство детей выпадает в течение первых 3-х лет. При работе над данным исследованием было опрошено 60 школьников, из которых: 29% – никогда не занимались

спортом, 24% – занимаются и намерены продолжать занятия спортом, 47% – занимались, но прекратили занятия спортом. У большинства опрошенных средний стаж занятий спортом – 3–4 года, а пик спортивной деятельности приходился на 10–12 лет. Отмечается некая закономерность, связанная с тем, что с возрастом интерес к спорту как деятельности снижается, и большинство юных спортсменов уже не считают спорт средством для гармонического развития личности [2].

Но следует отметить, что дети редко покидают спортивные секции в результате только одной конкретной причины. Так, одной из причин, по которой дети прекращают занятия спортом, является весьма слабое представление о спорте. Очевидно, что если зрелый атлет в определённой мере осознает и понимает, какие трудности ожидают его на пути к победе, то юного спортсмена необходимо постепенно подготавливать к различным трудностям и неожиданностям спортивной жизни, так как ему предстоит много трудиться, преодолевать боль и разочарования, проявлять волю и настойчивость на пути к победам. Юный атлет сталкивается с чрезмерными физическими и психологическими нагрузками, которые связаны с целым комплексом факторов. Особое место отводится психоэмоциональному напряжению и другим причинам, которые конфликтуют с психологическими и физиологическими особенностями младшего школьного возраста. Игнорирование указанных особенностей может иметь нежелательные последствия, в результате которых ребёнок, разочаровавшись в спорте, прервёт занятия [3].

К факторам, способствующим уходу, относятся также взаимоотношения с тренером или командой. В частности, это бывает связано с отсутствием цели к достижению высоких спортивных результатов или, наоборот, с чрезмерным

давлением со стороны тренера, которое может перейти за пределы способностей и возможностей ребёнка, что может негативно сказаться как на самом ребёнке, так на его взаимоотношениях с членами команды. Влияние позитивных отношений с другими спортсменами было подчеркнуто многими респондентами, тем не менее, «внутрикомандные соревнования» также имели своё воздействие и становились причиной сложных взаимоотношений между качеством отношений со сверстниками распространяющиеся и вне «игрового поля» [4, с.37–38]. Взаимоотношения, складывающиеся не только с тренером, но и с другими членами спортивных команды, представляют собой положительные социальные нормы и ценностные ориентации, которые принимаются юным спортсменом в системе групповых взаимоотношений. Но следует отметить и то, что при весьма слаженных, дружеских взаимоотношениях, члены команды больше мотивированы на общение друг с другом, а не на результаты общекомандных целей [7].

Многие авторы указывают на то, что на начальном этапе спортивной деятельности следовало бы отметить важность выбора вида спорта, так как грамотно выбранный вид спорта благоприятствует развитию индивидуально-психологических особенностей, а также необходимых для профессиональной деятельности будущего спортсмена физических и психических качеств.

Исследования показали, что если тренера игнорируют возрастные особенности юных спортсменов, то стремление к быстрому достижению результатов приводит к тому, что, выполнив II и III-й разряд, юные спортсмены к 12–13-летнему возрасту заканчивают заниматься спортом, не реализовав своих потенциальных возможностей. Чрезмерные физические и умственные нагрузки, естественно, приводят к усталости и переутомлению.

А трудности, связанные с конкуренцией на ответственных соревнованиях, интенсивностью тренировочного процесса, постоянные переезды, вызывают определённые трудности для молодого спортсмена, могут оказать негативное воздействие на их здоровье. Весь комплекс подобных факторов может оказать негативное воздействие на полноценное формирование личности юных атлетов, что, в свою очередь, не позволяет выявить весь потенциал и использовать все возможности с целью дальнейшего роста их спортивного мастерства.

Разработка современных и адекватных подходов к методам формирования у школьников мотивации к занятиям спортом и средств преодоления демотивационных факторов позволит не только повысить спортивную подготовленность

детей, но будет иметь здоровьесберегающее значение. Главной задачей системы современного образовательного процесса является своевременное выявление и коррекция у детей таких качеств личностного характера, которые могут способствовать достижению успеха в различных сферах деятельности и реализации того внутреннего потенциала, который у них имеется. Спорт содержит разнонаправленный диапазон потенциальных возможностей, которые направлены на развитие у личности следующих качеств: воля и решительность, самоконтроль и саморегуляция, стрессоустойчивость к психическим воздействиям и надёжность при физических нагрузках, что, в свою очередь, доказывает важную роль спортивной активности в детском и юношеском возрасте.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы здоровья детей и подростков и пути их решения // Материалы 3-го Всероссийского Конгресса с международным участием по школьной и университетской медицине, М.: Издательство Научного центра здоровья детей РАМН, 2012. – С. 333-335.
2. Знаменская Е.Г. Некоторые социальные мотивации, воздействующие на результаты двигательной деятельности // Труды ВНИИФК. – М., 1980. – С. 23-26.
3. Кириченко В.В. Оптимизация здоровьесберегающего сопровождения учебно-тренировочного процесса в детско-юношеской спортивной школе / Вестник КемГУ 2013, № 3 (55). Т. 1. – С. 75-79.
4. Кретти Б. Психология в современном спорте. М.: Физкультура и спорт, 1978. – 275 с.
5. Кузменко Г.А. Психолого-педагогические основы спортивной подготовки детей 9-12 лет. – М.: Советский спорт, 2008. – 268 с.
6. Лубышева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути её освоения обществом и личностью // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6. – С. 10-15.
7. Матвеев, Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты: 4-е изд., Санкт-Петербург: «Лань», 2005. – 384 с.

#### THE ROLE OF SPORTS MOTIVATION AT THE EARLY STAGES OF PERSONALITY FORMATION OF THE ATHLETE

NUNE MKRTCHYAN

*Lecturer at the Artsakh State University*

Studies devoted to the study of the motivational sphere of the athlete are numerous, but the motivational sphere has not been sufficiently studied in children's and youth sports. This article analyzes theoretical and practical research in this field, which makes it possible to identify the most important motives for the formation of the athlete's personality.

ՍՊՈՐՏԱՅԻՆ ՇԱՐԺԱՌԻԹՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ՄԱՐԶԻԿԻ ԱՆՁԻ ԿԱՅԱՑՄԱՆ  
ՎԱՂ ՓՈՒԼԵՐՈՒՄ  
**ՆՈՒՆԵ ՄԿՐՏՉՅԱՆ**

*Преподаватель, Арицахский государственный университет*

Այսօր մարզիկի դրդապատճառային ոլորտի ուսումնասիրությունները մեծ թիվ են կազմում, սակայն մարզիկի դրդապատճառային ոլորտը բավարար ուսումնասիրված չէ մանկապատանեկան մարզաձևերում: Տվյալ հոդվածում քննարկվում են երիտասարդ մարզիկի հիմնական դրդապատճառների հետազոտմանը նվիրված տեսական և փորձարարական հետազոտություններ, ինչը հնարավորություն է տալիս, հաշվի առնելով քննարկվող տարիքի հոգեբանական առանձնահատկությունները, դուրս բերել մարզիկի կայացումը պայմանավորող առավել կարևոր դրդապատճառները:

## ЭВОЛЮЦИЯ ПАРАДИГМАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ПСИХОЛОГИИ ВОСПРИЯТИЯ И ИХ ОГРАНИЧЕНИЯ<sup>1</sup>

В статье кратко представлены эволюция развития теорий восприятия в истории научной психологии, а также доминирующие в настоящее время направления психологии восприятия. В статье указываются на ограничения обсуждаемых теорий восприятия, проявляющиеся в продуктном подходе.

**Ключевые слова:** эволюция, революция, продуктный подход, парадигма.

Начиная с античных времен, люди пытались понять, каким образом происходит восприятие окружающей их действительности. Эта проблема интересовала многих исследователей из разных областей знания на протяжении всей истории развития человечества. Поэтому не удивительно, что 1879 году, когда психология стала отдельной наукой, исследованиям восприятия в лаборатории В. Вундта придавалось особое значение.

В. Вундт, осуществляя свои исследования процесса восприятия, воспользовался методологией естественных наук XIX века и основал направление психологии восприятия, известное, как **структурализм**. Как и в естественных науках, где основная проблема состояла в исследовании элементов материи (молекулы, атомы), в экспериментальной психологии тоже, согласно В. Вундту, при изучении какого-либо психического процесса, необходимо было разделить его на простейшие элементы и исследовать их [37, 14–18]. Конечно, такой подход сейчас представляет собой, скорее всего, лишь историческую

ценность.

Следующее направление, которое возникло в психологии восприятия отчасти как реакция на структурализм – **гештальтпсихология**. Сторонники гештальтпсихологии подвергали критике представления структуралистов о восприятии как о комбинации отдельных ощущений. В соответствии с воззрениями гештальтпсихологов структурный анализ игнорирует существенный фактор восприятия – взаимосвязь между раздражителями. По их мнению, наше восприятие есть восприятие гештальта. Вместо простой суммы элементов человек воспринимает единую, интегрированную фигуру. Воспринимаемая фигура обладает уникальными свойствами, отсутствующими у тех элементов, из которых она образована, и не является их простой суммой. Элементы так связаны между собой, что образуют фигуру, имеющую свойства и качества, которых нет у составляющих ее частей [25, 14,15].

В психологии восприятия своеобразным направлением можно считать **конструктивизм**. В этом подходе подчеркивается активная роль наблюдателя в процессе восприятия. Сторонники конструктивистского подхода исходят из того, что восприятие – это нечто большее, чем простая констатация самого факта воздействия раздражителя. Основная идея конструктивистского подхода заключается в том, что вос-

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ. Проект N 16-06-00574

ринимаемое нами представляет собой ментальную конструкцию, основанную на наших познавательных стратегиях, нашем предшествующем опыте, пристрастиях, ожиданиях, мотивации, внимании и т.д. Иными словами, конструктивистский подход основан на том, что наблюдатель конструирует или даже «выводит» восприятие логическим путем, исходя из интерпретации поступающих к нему извне сведений. Принципиальной для конструктивистского подхода является мысль о том, что возникновению восприятия предшествует конструирование, осознание связи между явлениями и событиями физического мира, его опосредование [3, 3,4].

В отличие от конструктивистского подхода, основатель **экологического подхода** Дж. Гибсон полагал, что внутренние мыслительные процессы играют в восприятии либо незначительную роль, либо вовсе в нем не участвуют. Основой его подхода является мысль о том, что, перемещаясь в окружающем мире, наблюдатель непосредственно усваивает информацию, необходимую для эффективного адаптивного восприятия. В соответствии с его представлениями сигнал, который посылает внешний мир, – информация, поступающая в виде зрительного образа, – содержит все необходимые сведения, вполне достаточные для непосредственного восприятия физического мира, поэтому нет необходимости ни в каком-либо посредничестве, ни в его дополнительной обработке [28].

В **информационном** подходе, который связан с именем Дэвида Марра, развивалась основная идея Дж. Гибсона, заключающаяся в том, что окружающая среда снабжает человека всей информацией, необходимой для восприятия, но также предполагалось, что восприятие таких характеристик, как форма

или очертания, требует от наблюдателя некоего дополнительного действия в виде решения проблемы или обработки информации, передаваемой сигналом извне, а именно извлечения из зрительного образа предмета в символической форме некоторых его черт, например линий, краев, границ, контуров, движения и других признаков. В соответствии с информационным подходом подобная информация обрабатывается и трансформируется – «пересчитывается» – в интернальные представления, отображающие изменения в затененности, освещенности и в других более тонких особенностях текстуры поверхности во многом точно так же, как компьютерная программа позволяет машине интерпретировать отобранную сенсорную информацию и принимать решения, касающиеся отличительных признаков предметов, например формы или очертаний [34, 301–303].

Информационный подход отчасти можно считать экологическим и конструктивистским, своеобразный синтез подходов, который в основном был предназначен для создания искусственного интеллекта.

Следующий подход к пониманию процесса восприятия – это **нейрофизиологический** подход. Этот подход исходит из того, что такие явления, как ощущение и восприятие, лучше всего объясняются известными нейронными и физиологическими механизмами функционирования сенсорных систем. Сторонники этого подхода придерживаются взгляды, отчасти напоминающие основные идеи редукционизма, в соответствии с которыми понимание разнообразных, безусловно, сложных форм поведения, возможно только при изучении лежащих в их основе биологических процессов (некая реминисценция структурализма, но в данном случае сведенная к физиологическим

механизмам). Одним из наиболее ярких приверженцев идеи о том, что восприятие (так же, как и связанное с ним, но более неуловимое, сознание) может быть понято только с позиций нейрофизиологии, является биохимик-теоретик, лауреат Нобелевской премии Френсис Крик, открывший структуру ДНК (в соавторстве с Джеймсом Уотсоном). Он весьма красноречиво изложил свою точку зрения в книге «Поражительная гипотеза».

Часть аргументов в пользу этого подхода базируется на том, что все аспекты поведения основаны на нейронных и физиологических механизмах и пронизаны ими. Более важной, однако, является мысль о том, что структуры и процессы сенсорной системы анализируют входящие сенсорные сигналы (как правило, ослабленные и искаженные), за счет чего и снабжают нас информацией об окружающем мире [8, 36,37].

В начале 1960-х гг. XX века стала активно развиваться **когнитивная** психология восприятия. В ней рассматривалось поведение человека в тесной связи с когнитивными процессами. В рамках этого подхода активно изучались механизмы памяти, мышления, внимания, принятия решения, а также действия, сопровождавшее решение когнитивных задач. Основная гипотеза состояла в том, что процесс познания является информационным процессом, в котором по некоторым правилам поэтапно происходит переработка сенсорной информации, результаты которой сохраняются в памяти [2, 24-160].

Когнитивная психология восприятия впоследствии (начиная с 70-х годов XX века), расширяя свои границы, стала междисциплинарной наукой, которая называется когнитивной неврологией. В это направление входят такие науки, как экспериментальная и когнитивная психология, неврология и информати-

ка. Она (когнитивная неврология) исходит из того, что высшие процессы познания и восприятия представляют собой результат взаимодействия простых мыслительных процессов, каждый из которых, в свою очередь, является следствием нейронной активности той или иной части мозга. Именно поэтому изучение активности взаимосвязанных нервных окончаний, расположенных в разных отделах мозга (а неврология занимается именно этим), может способствовать лучшему пониманию сложных познавательных процессов. Основная задача когнитивной неврологии – объяснить с помощью своих экспериментальных методов роль этих нервных окончаний в таком процессе, как восприятие.

Этот подход тесно связан с общим нейрофизиологическим подходом, но когнитивная нейрофизиология сосредоточена преимущественно на механизмах функционирования мозга вообще и на взаимодействии отделов мозга, участвующих в различных когнитивных процессах, в частности. Основой этого направления является широкое использование различных методов, дающих наглядное представление о деятельности различных участков мозга в то время, когда они проявляют специфическую когнитивно-перцептивную активность, т. е. методов, позволяющих наблюдать за работающим мозгом [1, 21,22].

К вышеперечисленным направлениям нужно также добавить **психофизику**, которая возникла до того, как психология выделилась как самостоятельная наука. Г. Фехнер в работе «Элементы психофизики» (1860) сформулировал основную задачу психофизики: разработать точную теорию соотношения между физическим и психическим мирами, а также между душой и телом. Для работы в этой обла-

ти Фехнер создал экспериментальные методы. Он сформулировал основной психофизический закон. Все это составило новую самостоятельную область знания – психофизику. Целью Фехнера было измерение ощущений. Поскольку раздражитель, который вызывает ощущения, может быть измерен, Фехнер предположил, что величину ощущения можно выразить через интенсивность физического раздражителя. Точкой отсчета при этом выступала та минимальная величина раздражителя, при которой возникает первое, едва заметное ощущение – нижний абсолютный порог. Фехнер принял допущение, что все едва заметные различия в ощущениях равны между собой. Разностный порог Фехнер избрал в качестве меры измерения ощущения. Таким образом, интенсивность ощущения равна сумме разностных порогов. Эти рассуждения и конкретные математические вычисления привели Фехнера к известному уравнению, в соответствии с которым интенсивность ощущения пропорциональна логарифму раздражителя. Для проведения психофизических измерений Фехнер разработал три метода: едва заметных различий, средних ошибок и постоянных раздражителей, или метод истинных и ложных случаев. Эти классические методы измерения используются до настоящего времени [4, 113–119].

Такой, в общих чертах, была 130-летняя эволюция истории развития психологии восприятия. Термин «эволюция» употребляется здесь не случайно: теории восприятия – от психофизики до когнитивной нейрологии, сформировались и развивались, дополняя те проблемы и недостатки, которые присутствовали у их предшественников (например, гештальтпсихология показала те ошибки, которые были свойственны структурализму и предложила иной подход, конструктивизм, в отличие экологичес-

кой теории Дж. Гибсона, дала диаметрально противоположный подход, а информационный подход можно считать своеобразным синтезом предыдущих двух теорий и т.д.).

В современной психологии исследования, относящиеся к проблеме восприятия, и сегодня не утратили своей актуальности и включают большой спектр исследований. Эти исследования главным образом проводятся в пределах парадигм когнитивной психологии восприятия и когнитивной нейрологии, и это естественно, поскольку эти направления находятся на высших ступенях эволюции психологии восприятия и, следовательно, могут удовлетворить требованиям исследователей больше, чем их предшественники.

Как подчеркивалось выше, в современной психологии исследования процесса восприятия по своему характеру очень разнообразны, например: в проблемах, относящихся к познанию, в частности, учитываются межкультурные [19], возрастные различия [32], половые черты [22] и т.д. В рамках когнитивной нейрологии данная проблема изучается в контексте определения новых нейронных связей [27] и с учетом гармона окситоцина [12].

В исследованиях, посвященных обучению, в первую очередь учитывались правильно выбранные задачи и особенности подготовки этих задач [29], эффективность обучения, зависящая от количества заданной работы [33], рабочая память [20] и т.д.

В рамках вышеуказанных теорий предметом изучения стали также вопросы, касающиеся внимания [26], [10], [15], высших познавательных процессов [21], [30], [35], социального поведения человека [23] и пр. Этот ряд можно дополнить многими исследованиями, которые своей актуальностью не уступают вышеприведенным, однако формат

работы нам не позволяет этого сделать.

Чтобы не ввести читателя в заблуждение, считаем необходимым отметить, что в современной психологии исследования процесса восприятия не ограничены только пределами когнитивной психологии восприятия и когнитивной нейрологии. Исследования проводились также и в рамках психофизики [14], [11], [9], [31], гештальтпсихологии [24] и в других направлениях. Немало и таких исследований, которых невозможно было включить в какую-нибудь определенную парадигму восприятия [36], [18], [16], [13], [17] и т.д. Однако, как отметили выше, в современной психологии исследования процесса восприятия в основном проводятся в рамках отмеченных парадигм (когнитивной психологии восприятия и когнитивной нейрологии).

Несмотря на то, что когнитивный подход и когнитивная нейрология сформировались 100 лет спустя, после возникновения научной психологии, эти направления не смогли исчерпывающим образом удовлетворить решению тех вопросов, которые вставали перед исследователями. К таким проблемам, например, можно отнести проблему константности зрительного восприятия. Еще в 1969 г. А.И. Миракян указывал на это и предложил иной подход для решения этой проблемы [6], который впоследствии был назван продуктным подходом.

В середине XIX века, в экспериментальной психологической лаборатории В. Вундта, для изучения процесса восприятия, исследования в основном проводились с помощью методологии, которая была характерна для естественной науки того времени и который нам известен как атомистический подход. Этот подход сформировался и развивался в рамках декартово-ньютоновской парадигмы и широко использовался

в естественных науках этого времени. Впоследствии, гештальтпсихология, как было показано выше, противостояла атомистическому подходу (структурализму) и предложила новую методологию, в основе которой были положены идеи электродинамики Фарадея-Максвелла. Как видно, эти два направления использовали методологию, которая разрабатывалась исключительно для решения проблем физики.

В дальнейшем исследователи из области психологии восприятия, продолжая использование способов и методов исследования в рамках уже существующей декартово-ньютоновской парадигмы, так и не смогли создать мировоззрение (парадигму), которая исходила из особенностей психологической науки и удовлетворила бы требованиям такой сложной науки, какой является психология, где изучаемый объект – психика, должна была изучать саму себя.

Декартово-ньютоновская парадигма, удовлетворяющая потребностям естественных наук, основываясь на дуалистическом подходе, фактически ставила границу между объектом и субъектом, которые изучал этот объект, но для такой науки, как психология, где граница между объектом (психикой) и исследуемым его субъектом (человеком – «психикой») не так уж ясна и они, в каком то смысле, совпадают – эта парадигма не может быть удовлетворительной.

Однако психологи, оставаясь в рамках декартово-ньютоновской парадигмы, пытались выявить принципы порождения психического и, в частности, порождающего процесса восприятия, в контексте соотношения «объект-субъект», в котором исследуемый объект уже является продуктом восприятия, то есть психическим феноменом. Таким подходом невозможно было выявить принципы и закономерности порожде-

ния психического, так как в продукте (психическом феномене) процесс уже завершен. Такой подход в дальнейшем был назван **продуктным**

Возвращаясь к А.И. Миракяну, должны сказать, что он заметил это искусственное деление, из которого, по нашему мнению, и исходит продуктивный подход, и решил для преодоления этого подхода предложить новый – непродуктивный (афизикальный) подход, который имел свою философию и исходил из новой картины мира (в отличие от декартово-ньютоновской картины мира). В своем философском подходе А.И. Миракян предлагал начать исследование психики с разработки понятия «Ничто», выражающего реальность до отражения, в которой нет и не может быть ничего из феноменального пространства сознания человека. Такой подход был необходим, чтобы исследователь имел возможность предпринимать попытки понять принципы и закономерности порождения психического, существующие в реальности до отражения, следы которых должны проявляться в уже воспринятой реальности [5].

Тем самым А.И. Миракян, в отличие от эволюционного развития методологии исследования процесса восприятия,

выбрал революционный путь, предлагая новую философию, которой был свойственен новый – непродуктивный подход, разработанный для решения проблем психологии восприятия. Такой путь для решения, в частности, проблем психологии восприятия предложил и Р.М. Нагдян, полагающий, что такой специфичной науке, как психология, нужна новая методология, для разработки которой необходимо обращение к метафизике [7].

Подводя итоги, можем констатировать, что 1) психология восприятия, несмотря на то, что ее методология эволюционировала со дня своего возникновения (от психофизики до когнитивной нейрологии), так и не смогла преодолеть продуктивный подход, причины которой скрывались в неспособности выйти за пределы декартово-ньютоновской парадигмы, то есть за пределы соотношения «объект-субъект»; 2) в истории психологии восприятия А.И. Миракян впервые попытался преодолеть продуктивный подход с помощью разработки новой методологии, основанной на другой парадигме, и впоследствии названной трансцендентальной психологией восприятия [5].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вайнштейн Л.А. Теория восприятия: курс лекций. – Минск: БГУ, 2004. – 143 с.
2. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: 2 т. Т. 1. – М.: изд. «Академия», 2006. – 448 с.
3. Даниелян Н.В. Конструктивистский подход в современном научно-рациональном познании. // Полигнозис, М., 2011, (42). С. 3–4.
4. Любимов В.В. Психология восприятия. Учебник. / М.: изд. «Эксмо», 2007.–472 с.
5. Миракян А.И. Начала трансцендентальной психологии восприятия. // Философские исследования. 1995, (2) С. 77–94.
6. Миракян А.И. Опыт изучения константности восприятия величин в ограниченном поле зрения. Вопросы психологии. М., 1969, (6) С. 49–59.
7. Нагдян Р.М. Метафизический подход к методологии исследования психического отражения реальности. // Дисс. доктор. псих. наук. Ер., 2015. – 305 с.
8. Шиффман Х.Р. Ощущение и восприятие. 5-е изд. – СПб.: изд. «Питер», 2003. – 928 с.
9. Aaen-Stockdale C., Heron J., Hotchkiss J., Roach N., Whitaker D. A neural hierarchy for illusions of time: Duration adaptation precedes multisensory integration. *Journal of Vision*, 2013 (14) : 4, P. 1–12.
10. Alvarez G., Franconeri S., Cavanagh P. Flexible cognitive resources: competitive content maps for

- attention and memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 2013. Vol. 17, No. 3, P. 133 – 141.
11. Badcock D., Dickinson J., Tan K. Detecting shape change: Characterizing the interaction between texture-defined and contour-defined borders. *Journal of Vision*, 2013. (14) : 12, P. 1–16.
  12. Bartz J., Bolger N., Ochsner K., Zaki J. Social effects of oxytocin in humans: context and person matter. New York, *Trends in Cognitive Sciences*, 2011, Vol. 15, No. 7 P. 301–307.
  13. Bell, J., Badcock D., Forsyth, M., Kingdom, F. Global shape processing involves feature-selective and feature-agnostic coding mechanisms. *Journal of Vision* 2014. (11) : 12, P. 1–14.
  14. Betz, T., Maertens, M., Shapley, R., Wichmann, F. Noise masking of White's illusion exposes the weakness of current spatial filtering models of lightness perception. *Journal of Vision*, 2015. (14) : 1, P. 1–17.
  15. Binda P., Murray S. O. Keeping a large-pupilled eye on high-level visual processing // *Trends in cognitive sciences*. 2015. Vol. 19. № 1. P. 1–3.
  16. Bloj M., Harris, J. Interactions between luminance and color signals: Effects on shape. *Journal of Vision*, 2013 (5) : 16, P. 1–23.
  17. Bossens, C., De Keyser R., Kubilius J., Op de Beeck H. Cue-invariant shape recognition in rats as tested with second-order contours. *Journal of Vision* 2015. (15) : 14, P. 1–15.
  18. Cholewiak S., Fleming R., Singh M. Visual perception of the physical stability of asymmetric three-dimensional objects 2013. *Journal of Vision*, (4) : 12, P. 1–13.
  19. Christian J., Daniel B., Gabriele J., Stephen C. Plasticity of human spatial cognition: Spatial language and cognition covary across cultures. *Journal Cognition*. Leipzig, Germany, 2011. (119) P. 70–80.
  20. Citation: Ahissar M., Jacoby N. Assessing the applied benefits of perceptual training: Lessons from studies of training working-memory. *Journal of Vision* 2015 (10) : 6, P. 1–13.
  21. Clarke A., Tyler L. Understanding What We See: How We Derive Meaning From Vision. *Trends in cognitive sciences*, 2015, Volume 19, Issue 11, P. 677–687.
  22. Clifford C., Otsuka Y., Watson, T. Who are you expecting? Biases in face perception reveal prior expectations for sex and age. *Journal of Vision*, 2016. (3) : 5, P. 1–9.
  23. Davis G., Fletcher P., Teufel C. Seeing other minds: attributed mental states influence perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 2010. Vol.14 No.8, P. 376 – 382.
  24. Elder J, Heydt R. Kubovy M, Palmer S, Peterson M, Singh M, Wagemans J. A century of Gestalt psychology in visual perception: I. Perceptual grouping and figure-ground organization. *Psychol Bull*. 2012. 138 (6): P. 1218–1252.
  25. Ellis D. A source book of gestalt psychology. Publisher: Gestalt Journal Press, U.S, 1997,- 416 p.
  26. Emmanouil T., Magen H. Neural evidence for sequential selection of object features // *Trends in cognitive sciences*. 2014. Vol. 18. № 8. P. 390–391.
  27. Freeman J. B., Johnson K. L. More Than Meets the Eye: Split-Second Social Perception // *Trends in cognitive sciences*. 2016. V. 20. № 5. P. 362–374.
  28. Gibson J.J. An ecological approach to visual perception. Boston: Houghton Mifflin. 1979.-332 p.
  29. Green C., Kattner F., Kersten D., Schrater, P. Siegel M. Differences in perceptual learning transfer as a function of training task. *Journal of Vision*, 2015. (10) : 5, P. 1–14.
  30. Halford G., Phillips S., Wilson W. Relational knowledge: the foundation of higher cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 2010. Vol.xxx, P. 1 – 9.
  31. Ishii T., Kamachi M., Motoyoshi I. Limited attention facilitates coherent motion processing. *Journal of Vision*, 2015 (13) : 1, P. 1–11.
  32. Lindenberger U., Mayr U. Cognitive aging: is there a dark side to environmental support? // *Trends in cognitive sciences*. 2014. № 1. P. 7–15.
  33. Liu Z., Wang X., Zhou Y. Transfer in motion perceptual learning depends on the difficulty of the training task. *Journal of Vision* 2013(7) : 5, P. 1–9.
  34. Marr. D., Poggio T. A computational theory of human stereo vision. *Proc. R. Soc. London*. 1979. Vol. 204, P. 301–328.
  35. Maye A., Kurthen M., König P. Where's the action? The pragmatic turn in cognitive science // *Trends in cognitive sciences*. 2013. Vol. 17. №. 5. P. 202–209.
  36. Petrov Y., Qian J. Depth perception in the framework of General Object Constancy. *Journal of Vision*, 2013.(11) : 7, P.1–9.
  37. Titchener E.B. *Systematic psychology: Prolegomena*. New York. The Macmillan company. 1929. – 278 p.

# EVOLUTION AND LIMITATIONS OF PARADIGMAL CHANGES IN PERCEPTION PSYCHOLOGY

**GOR YESAYAN**

*Psychologist at the Medical Center "Kinezis", PHD in Psychology*

The article represents the evolution development of perception theories throughout the history of psychology and those spheres of perception psychology attitude which are being researched in modern psychology. It is also mentioned that those theories demonstrate productive attitude.

ԸՆԿԱԼՄԱՆ ՀՈԳԵՔԱՆՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ ՊԱՐԱԴԻԳՄԱԼ ՓՈՓՈԽՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ  
ԷՎՈԼՅՈՒՑԻՑԻԱՆ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՍԱՀՄԱՆԱՓԱԿՈՒՄՆԵՐԸ

**ԳՈՌ ԵՍԱՅԱՆ**

*«Կինեզիս» բժշկական կենտրոնի հոգեբան, հոգեբանական գիտությունների թեկնածու*

Հոդվածում ներկայացված է, թե հոգեբանության պատմության ընթացքում ինչպիսի էվոլյուցիոն զարգացում են ունեցել ընկալման տեսությունները և արդի հոգեբանությունում ընկալման հոգեբանության որ մոտեցման շրջանակներում են առավելապես կատարվում հետազոտությունները: Աշխատանքում նաև նշվում է, որ այդ տեսությունները ցուցաբերում են արդյունքային մոտեցում:

# ԼԵԶՎԻ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ

## ԱՇՈՏ ԳԱԼՍՏՅԱՆ

*Խ. Արույանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի  
հայոց լեզվի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ,  
բանասիրական գիտությունների թեկնածու*

### ԳՈՅԱԿԱՆԻ ԿԻՐԱՌՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԱՐԵՎԵԼԱՀԱՅ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ՎԱՎԵՐԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ԼԵԶՎՈՒՄ

Գեղարվեստական վավերագրության բնագրերի լեզվական հիմքերի կառուցման նախապայմաններից կարևորը անցյալի մտային հոսքերի շղթայում բառերի ու լեզվական տարբեր միավորների շաղկապման ճշգրիտ օգտագործումն է: Իմաստաբանական առումով գոյականը, աչքի ընկնելով իր ոչ իրադրային նշանակությամբ, հետաքրքիր դրսևորումներ է ունենում հատուկ անունների գործածության առումով: Տեղանունները հիշողությունների որոշակի միջավայր են ենթադրում և կապվում են որևէ վայրի հետ:

Հուշերում զգալի գործածություն ունեն պատմական տեղանունները, վանքերի, դամբարանների, բերդերի անունները: Հաճախ հեղինակը ստուգաբանում է այդ անունները, փորձում ներկայացնել դրանց ծագումը: Այդ երևույթը հուշագրության կառուցվածքային հատկանիշներից է:

Հատուկ անունները ոճական տարբեր դրսևորումներով հանդես են գալիս նաև իմաստախոսություններում, դարձվածքներում, առածներում և այլն:

**Հանգուցային բառեր.** գեղարվեստական վավերագրություն, գոյական, տեղանուն, լեռնանուն, թևավոր խոսք, լեզվական կաղապար, ձևաբանական գոյավիճակ, գրաբարյան և բարբառային բառաձևեր:

Գիտական գրականության մեջ գեղարվեստական վավերագրությանը հաճախ անվանում են մեմուարային գրականություն, որի մեջ մտնում են հուշագրությունը, ուղեգրությունը, օրագրությունը և էսսեն: Հուշագրական արձակի քերականական բազմազան երևույթները յուրահատուկ երանգ են հաղորդում բնագրին և հետաքրքրություն են ներկայացնում տեքստի ոճաբանության տեսանկյունից:

Հայտնի է, որ իմաստաբանական առումով գոյականը սովորաբար աչքի է ընկնում իր ոչ իրադրային նշանակությամբ: Խոսքաշարում հանդես գալով նյութական-առարկայական իմաստով՝ այն դառնում է մտքի առարկայացման հիմնական միջոցը, կազմում խոսքի էական միավորը:

Գեղարվեստական-վավերագրական երկերում, սակայն, հետաքրքիր դրսևորումներ կարող են արձանագրվել *հսկունկ անունների* գործածության առումով:

Դրանք հիմնականում տեղանուններ են՝ քաղաքների, լեռների, գետերի, լճերի, եկեղեցիների և վանքերի անուններ, ինչպես նաև անձնանուններ, ազգանուններ (մասնավորաբար նշանավոր մարդկանց) և այլն:

Տրամաբանները կարևոր են համարում անվան նշանակությունը իմաստից

առանձնացնելը: Հայտնի փիլիսոփա Բ. Ռասելը հատուկ անունները համարում էր որոշակի առարկաներին վերաբերող թերի սինվոլներ, որոնք վկայակոչում են ստանում նախադասության կազմում և հաղորդակցական գործառնությունից դուրս առարկայական նշանակելի բովանդակությունն չունեն<sup>1</sup>:

Գեղարվեստական վավերագրության լեզվում մեծ թիվ են կազմում բնականավայրերի անունները: Դրանք, առավել շատ գործածվելով հուշերում և ուղեգրություններում, հիշողությունների որոշակի միջավայր են ենթադրում և կապվում են որևէ վայրի հետ:

Հուշերում զգալի գործածություն ունեն *պայրմական տեղանունները*<sup>2</sup> Աբասթուման, Ալեքսանդրապոլ, Քոլագերան, Ղարաքիլիսա և այլն, որոնք, աղբյուրագիտական արժեք ունենալուց զատ, ժամանակաշրջանի հիմնապատկերում որոշակի ռձավորում են ստեղծում: Պատմական տեղանուններ են գործածված Ե. Շահագիզի հուշերում՝ Հանավանք, Բերդաթաղ, Ուլատիտիկ, Այդրգյոլ, Երեք, Դառապավոր, Գոմշախրամ, Տաշտաքար (այս անուններն այսօր գործածական չեն կամ գիտական ռձում ունեն սակավադեպ կիրառություն): Տեղանունների մի մասն ունի իր պատմությունը, օրինակ՝ *Երեքն* առաջացել է *այրեր* բառաձևից՝ ձորամասի ձախակողմյան ժայռերի մեջ եղած այրերից, որտեղ լեզգիների և չերքեզների արշավանքների ժամանակ թաքնվել են տեղաբնակները: Ամենամեծ այրը եղել է *Դառապավորը*, որ դառապա (արաբերեն՝ դուռ) ունի: *Գոմշախրամ* տեղանունը բացատրվում է գոմեշների իջնելու տեղը՝ գետից ջուր խմելու համար: *Դարաչիչակ* պատմական տեղանունը գործածված է Գ. Ջանիբեկյանի «Իմ աշխարհից» հուշագրության լեզվում, որ նշանակում է ծաղիկների ձոր (Ծաղկաձոր):

Արցախյան գոյամարտին նվիրված

1 Рассел Б. Искусство мыслить, М., Идея-Пресс, 1999, с. 58.

հուշափաստերում գործածվում են նաև օտար անուններով տեղանուններ՝ Գյուլաբլու, Մուղանլու, Ամիրանլար, Բաղմանլար<sup>2</sup> և այլն:

Գեղարվեստական վավերագրության հեղինակները հաճախ ընդհատում են «դիպաշարը» և ներկայացնում համառոտ տեղեկանք կամ մեկնաբանություն որևէ իրողության վերաբերյալ: Այսպես՝ հուշագրական արձակի էջերում երբեմն բացատրվում է տեղանվան ծագումը: «Քիչ այն կողմ Խարկով գյուղն է: Խարկով՝ խարկվել բառից է. այստեղ արևը անողոք է ու չար» (Վ.Պ, էջ 136): Այս երևույթը, ունենալով բառարանային գործաբանական արժեք, հատուկ է գեղարվեստական վավերագրության կառուցվածքային ռձին: Հ. Աճառյանը «Կյանքիս հուշերից» գրքում ստուգաբանում է որոշ բնակավայրերի անվանումներ՝ *Ղարիք-դասար*՝ «պանդուխտի բարեկան», *Կուրի-գյոլ*՝ «չոր լիժ», *Կարաչիման*՝ «սև մարգ», *Խուր-բեմդերե*՝ «ուրախ ձոր» և այլն:

Հուշերի լեզվում զգալի գործածություն ունեն լեռնանունները (լեռ, սար, բլուր, ժայռ), որոնք սովորաբար գործածվում են բնանկարներում, այսպես՝ Արագած, Լավվար, Դվալ, Չաթինդաղ (Դժվար լեռ), Քոշաքարա սար, Իիդ բլուր, Ճանձաքար (ժայռ) և այլն: *Մեղրասար* հատկանունը գործածված է Վ. Վաղարշյանի հուշերում: Հեղինակը հիմնավոր բացատրում է նաև հատուկ անվան ծագումը. «... Արագավազ գետի ափին ձգվում է ուղղահայաց մի բարձր ժայռ Մեղրասար անունով, որի ճակատին կրաքարով պարսպած մի քարայր կա: ... Քարայրի շուրջը՝ Մեղրասարի ճակատի խոռոչներում՝ հարյուրավոր տարիների ընթացքում ստեղծվել են բնական փեթակներ, ու վխտում են մեղ-

2 Հմմտ. Հակոբյան Թ. Խ. և ուրիշ., Հայաստանի և հարակից շրջանների տեղանունների բառարան, հ. 1, Ե., 1986, էջ 217, 902: Վերջին երկու կազմություններում լար մասնիկը հոգնակիակերտ իմաստ ունի:

րաճանձեր, և սարի ճակատից ծորում են մեղրի շերտեր...» (ՎՎ, էջ 189-190):

Պարզ հատուկ անուններին գուգահեռ հուշերի լեզվում գործածական են բաղադրյալները, այսպես՝ արևելահայ գեղարվեստական վավերագրության լեզվում վանքերի, եկեղեցիների, տաճարների անունները մեծապես գործածվում են հոգևոր առաջնորդներին նվիրված հուշերում. օրինակ՝ Վազգեն Առաջինին նվիրված հուշագրության մեջ գործածվել են *սուրբ* բաղադրիչով բաղադրյալ անուններ՝ Սուրբ Հովհաննես եկեղեցի, Սուրբ Սարգիս եկեղեցի, Սբ. Էջմիածնի Մայր վանք, Սբ. Գայանե վանք, Սբ. Խաչ եկեղեցի, Ս. Համբարձման եկեղեցի, Ս. Փրկիչ եկեղեցի, Բուխարեստի Ս. Հրեշտակապետաց եկեղեցի, Երուսաղեմի Ս. Հարություն տաճար և այլն:

Բաղադրյալ հատուկ անուններն ակտիվ են Հ. Թումանյանին նվիրված հուշերի լեզվում, առավել գործածական են՝ ա. հին վանքերի, դամբարանների, բերդերի, ձորերի բաղադրյալ անունները, որոնցով լի էր Լոռվա աշխարհը, այսպես՝ Ս. Գրիգորի վանք<sup>1</sup>, Աշոտ Ողորմած թագավորի դամբարան, Կայան բերդ, Անուշի ձոր և այլն:

բ. *յեղանուն* + *կայարան* կաղապարով անունները՝ Մանահին կայարան, Շահայի կայարան, Սաղախլու կայարան և այլն:

Իմաստային ու քերականական ընդհանուր հատկանիշներով հանդերձ հատուկ անունները միաժամանակ ձեռք են բերում մի շարք այլ առանձնահատկություններ: Երբեմն շինության արտաքին հատկանիշը վերածվում է հատուկ անվան, օրինակ՝ Սպիտակ տուն, Կարմիր շուկա, Սև շենք և այլն: «Սև շենքը ես մեծատառով եմ գրում, որովհետև հատուկ

անվան պես էր ընկալվում թե՛ առաջնորում և թե՛ այժմ» (ՄՂ, էջ 64):

Ընդհանուր քանակով գեղարվեստական վավերագրության լեզվատիրոջի տեղանուններին չեն զիջում անձնանուններն ու ազգանունները:

Հ. Աճառյանի «Կյանքիս հուշերից» հուշագրության բառապաշարի հատուկ անունների մի մասը կրոնական անձնանուններ են՝ Հովհաննես, Իգնատիոս, Աբրահամ, մի ստվար մասը՝ իշխանների և թագավորների անուններ՝ Տրդատ, Տիգրան, Միհրան, Վաղարշակ, Բագրատ և այլն: Ներկայացնելով ազգային մի շարք անձնանուններ՝ հեղինակն անդրադառնում է նաև իր անվան ծագմանը՝ Հրաչյա՝ այն համարելով «ազգային և հայկական նոր անուն» (ՀԱ, էջ 20):

Հուշագրության լեզվատիրոջում գործածվում են յուրահատուկ ազգանուններ, որոնք վկայում են, որ Արևմտյան Հայաստանի Սեբաստիայի գավառում տարածված ազգանուններից շատերը կրոնասիրության արդյունք են, այսպես՝ *Օրհնածյան*, *Պապրիարքյան*, *Տաղավարյան*, *Լուսարարյան*, *Գմբեթյան*, *Գուշակյան* և այլն:

Ինչպես նկատելի է, հատուկ անունները, կարևոր բնութագրեր լինելով հանդերձ, գաժում են մարդկային միտքը մի ամուր ու որոշակի կետի, միտքը դարձնում կայուն, ինչն էլ տրամաբանական մտածողության գործառույթներից է:

Գեղարվեստական վավերագրության լեզվում անձնանուններն ու տեղանունները գործածվում են նաև իմաստախոսություններում, դարձվածքներում, թևավոր խոսքերում: Այսպես՝ «Թումանյանը ժամանակակիցների հուշերում» ժողովածուից քաղել ենք հետևյալ իմաստախոսությունը. «Խոսել Շեքսպիրի մասին, կնշանակի մեղրամոմե ձեռքերով արևը բռնել» (ԹԺՀ, էջ 20):

*Կոլումբոս* հատուկ անվամբ դարձվածք. *Կոլումբոսի աչքը հանել* (ասվում է նոր իրավիճակներում)–<<Փորձս հա-

1 Եկեղեցիների և վանքերի անունների շարքում գործածական են վանք վերջնաբաղադրիչով գոյականներ՝ Սաղմոսավանք, Ագռավավանք, Վարագավանք (գործածական է նաև Վարագա վանք տարբերակը) և այլն:

ջողվեց, Կոլումբոսի աչքն են հանել նոր գյուտովս, օրական մեկ շահու հացով բավականանում էի» (ԳԳ, էջ 71):

Բարելոն տեղանունից է առաջացել *բարելոնյան խառնակություն* թևավոր արտահայտությունը, որ նշանակում է «ճայրահեղ խառնաշփոթ վիճակ»։ «Չնալելով այն բարելոնյան խառնակությանը՝ ես էլ ուրախ էի, որ մասամբ ազատվեցա անձրևից» (Բ, էջ 44):

Գեղարվեստական վավերագրության հեղինակները հմտորեն են օգտվել գոյականի թվի քերականական կարգի ընձեռած լեզվառձական հնարավորությունից: Հայտնի է, որ հատուկ անունները սովորաբար հոգնակի թվով չեն գործածվում, սակայն ուղեգրության և հուշագրության լեզվում ոճական հատուկ նպատակադրմամբ երբեմն տրվում են հատկանունների հոգնակի կազմության օրինակներ:

V դարի երևելիների անունների հոգնակի գործածությունը Բաֆֆին ընդհանրական իմաստով է կիրառում. «*եղիշեններն, Խորենացիներն, Մեսրոպներն* չեն կարող սրբել նրանց նախատիքը» (Բ, էջ 31):

Հ. Շիրազը նրբանուրբ ձևով է կիրառում *Նարեկացի* անվան հոգնակին. «Այսօր ազգային համբուրելի հպարտությանը է լցվում իմ սիրտը, երբ... հայոց *Նարեկացիները* բարձրանում են իրենց իսկական գահին՝ համաշխարհային ճանաչման» (ՀՇ, էջ 33):

Մոնթե Մելքոնյանին նվիրված հուշերում կան *Մոնթե* անվան հոգնակի կազմության ձևեր, որոնք տարբեր նրբիմաստներ են ձեռք բերում: Հավաքական իմաստով նշանակում է ուժեղ՝ հերոս կովողներ, հանուն արդարության մարտնչողներ (արական անձնանվան իմաստի հիմունքով), օրինակներ՝ «Ինքը մեզնից շնորհակալ կլինեք, եթե մեր շարքերում *Մոնթեներ* դաստիարակենք» (ԱԾ, էջ 52): «Մաղթում են, որ իրականանա Մոնթեի երազանքը. Արևմտյան Հայաստանն ազատագրվի, որ մեր ապագա

*Մոնթեները* ստիպված չլինեն գիտությունը թողած՝ զենք վերցնել, պատերազմել» (ԱԾ, էջ 52):

Հուշագրության լեզվում հավաքական իմաստով գործածվում են ազգանունների հոգնակի թվի կազմություններ. «Մենք ապրում էինք շատ մոտիկ. ես՝ Դավիթաշվիլի հմ. 8, իսկ *Թումանյանները*՝ նույն շարքի հմ. 18 տանը» (ԱԻԺՀ, էջ 16): «Անսվա ընթացքում մի երկու անգամ *Խանջյանները* լինում էին մեր տանը» (ԳՄ, էջ 540): «Մեր ամբողջ թաղում Բայազետից գաղթած վերաբնակիչներ են ապրում *Աֆրիկյանները, Մոճոռյանները*» (ԱԻԺՀ, էջ 16):

Հետաքրքրական իրողություններ են վեր հանում գեղարվեստական վավերագրության ձևաբանական գոյավիճակները: Բաֆֆու ուղեգրություններում հասարակ անունների հոգնակի կազմության յուրահատուկ պատկեր է նկատվում. տիկին բառի հոգնակին՝ **տիկիններ** «Կանանտցում բոլոր տիկինների օթյակներն որոշված է լինում» (Բ, էջ 52), կնիկ (կին) բառի հոգնակին՝ **կնիկներ** «Դա արևելքի այն կնիկներից էր, որի հայացքի մեջ կրակ ու ջերմություն կա» (Բ, էջ 32), մարդ բառինը՝ **մարդեր** «Ես որպես բժիշկ քննում եմ մարդերի մարմինը, սիրտը և հոգին» (Բ, էջ 39), տղամարդ՝ **տղամարդեր** «Ես հասկացա, որ այս երկրի կանայքն սովորություն չունեն օտար տղամարդերի հետ խոսելու» (Բ, էջ 63):

Վերջին երկու հոգնակիակազմությունները՝ *մարդեր, տղամարդեր*, լեզվաբան Հ. Պետրոսյանը արևելահայ գրականի համար շեղում է համարում՝ նշելով, որ անցյալում որոշ հեղինակներ *մարդիկ* և *տղամարդիկ* ձևերին գուգահեռ գործածել են նաև *մարդեր, տղամարդեր* հոգնակիները, որոնք տարածում չեն գտել<sup>1</sup>:

Բաֆֆու ուղեգրության լեզվում կրկնակի հոգնակիությամբ է կազմված *ան-*

1 Պետրոսյան Հ., Գոյականի թվի կարգը հայերենում, Ե., 1972, էջ 290:

*ծինքներ* բառաձևը. «Արքունական հոդեր կան, որոնք զանազան անձինքների վարձով են տված» (Բ, էջ 210):

Բաֆֆու գեղարվեստավավերազրական խոսքի հյուսվածքներում որոշ բառերի հոգնակիակազմության և հոլովման ժամանակ հնչյունափոխություն չի կատարվում, որը ժամանակաշրջանի լեզվին բնորոշ իրողություն էր, օրինակներ՝ **խուրձ-խուրձեր** «Խեղձ երկրագործը հունցքի արտերից հավաքում է կալի մեջ ցորենի խուրձերը» (Բ, էջ 50), **բույն-բույներում** «Թաքնվում են իրենց բույներում» (Բ, էջ 87-88), **ծուխ-ծուխի** «Ամեն մի անսովոր մարդ իսկույն խեղդվելու էր այդ ծուխի օվկիանոսի մեջ» (Բ, էջ 122), **այգի-այգիից** «Թռչունները խմբովին թռչում են մի այգիից դեպի մյուսը» (Բ, էջ 88), **յուն-յունից** «Աթոռը ժառանգական է... ընտրվում է միշտ միևնույն տունից» (Բ, էջ 117), **բուրդ-բուրդից** «Ջուլյոյի հագուստը, ... նորա նոսնամանները բաղկացած են շալից, մագից և բուրդից» (Բ, էջ 117), **ոսկի-ոսկիով** «Դուն ոսկիով ու արծաթով զարդարվեցար» (Բ, էջ 91) և այլն:

Հուշագրության լեզվում նկատելի են գրաբարյան և բարբառային բառաձևերի գործածության դրսևորումներ: Հետաքրքրական պատկեր են ներկայացնում մի շարք բառերի հոլովական հարացույցի միավորները. այսպես՝ **Ասոված-Ասրուծո**. այս ձևը գրական արևմտահայերենում գործող կանոնական հոլովաձևերից է, որ ավանդվել է գրաբարից. «Այժմ, փառք աստուծո, մեր որդիքն կարդալ-գրել իմանում են» (Բ, էջ 47), **գագաթ-գագաթան** (գրաբարյան կազմություն է) «Անցնելով կամուրջը, կարմիր սարի գագաթան վերա երևում է մի փոքր մատուռ» (Բ, էջ 59), **ձի-ձիան**, **պաս-պասվա** (բարբառային կազմություններ են) «-Այդ Մեսրոպի ձիան ձայն է,- ասացի ես» (Բ, էջ 101), «Ընթրիքի համար պատրաստում էին պասվա կերակուրներ» (Բ, էջ 62):

Գրաբարի նմանությամբ հատուկ

անունների մի մասի սեռականը կազմվում է *ա* հոլովիչով, որը կարող է ուղեգրական բնագրում ոճավորման արժեք ձեռք բերել. ինչպես՝ **Ասովածածին-Ասովածածնա** «Մի՞թե քո աղան հայ չէ, և կարելի՞ է լուծել սուրբ Ասովածածնա պասը» (Բ, էջ 62), **Սալմաստ-Սալմաստա** «Դա մի իշխան էր Խոյի գավառապետի ազգականներից, որին հանձնված էր Սալմաստա կառավարությունը» (Բ, էջ 75): Հարկ է նշել, որ *ա* պարզ հոլովումը լեզվի ամենահին շրջանից հայոց մտածողության մեջ կենդանի է եղել:

Հատկանշական է, որ 19-րդ դարի արևելահայ գեղարվեստական վավերագրության լեզվի որոշ տեղանուններ ենթարկվում են **ու** արտաքին հոլովման՝ *Մողնու*, *Կարբու*, *Ապարանու*, *Թալի-նու*, *Սանահնու* վանք, սակայն՝ *Հարիճո*: Բաֆֆու ուղեգրություններում նույնպես այդպիսի պատկեր է. «Նոր *Բայազետու* և *Ալեքսանդրապոլու* կողմեր արքունական հողեր կան» (Բ, էջ 210):

Մի շարք հասարակ գոյականներ սեռականում նույնպես կազմվում են *ու* հոլովիչով՝ **մարմին-մարմնու** «-Տերտերի ասածը հոգու շահ ունի, բայց քո ասածը՝ մարմնու,- պատասխանեց նա» (Բ, էջ 66):

Հայտնի է, որ *ծով* բառը հին գրական հայերենում մշտապես թերվում է *ու* հոլովմամբ: Այսպես է նաև արևմտահայերենում՝ **ծով-ծովու** (նաև՝ ծովի), որի գործածությանը հանդիպում ենք հուշագրության լեզվում:

Լեոյի «Հիշողություններ Հովհաննես Թումանյանի մասին» հուշագրության մեջ գործածվում է **ընկերի** գրաբարյան տարբերակը. «Ես սրտանց նախանձում էի իմ մտերիմ ընկերի երջանկության... ներշնչող հմայքներով» (ԹԺՀ, էջ 75):

Բաֆֆու ուղեգրություններում գործածական են ուղղականաձև հայցականի օրինակներ. «Ատում են ճանապարհին *որդին* կորցրել է, և գիշերները թափառում է այդ անապատում, *որդին* է պտռում» (Բ, էջ 213):

Գեղարվեստական վավերագրության լեզվում որոշ գոյականներ հանդես են գալիս որպես դիմելաձևեր: Խոսքային այդ կաղապարները սովորաբար ունենում են ազգային մշակութաբանական հիմքեր: Դիմելաձևերը գործածություն ունեն նաև հեղինակային պատումներում. «Ներս մտան «տղաները»՝ Բակունցն ու Արմենը» (ԳՄ, էջ 447): Այսպիսի դիմալաձևերը կարելի է կոչել *հե-*

*դինակային դիմելաձևեր:*

Այսպիսով՝ չնայած իմաստագործական առումով գոյական անունը սովորաբար աչքի է ընկնում իր ոչ իրադրային նշանակությամբ, սակայն հետաքրքրական դրսևորումներ է արձանագրում հատուկ անունների կիրառության առումով: Հուշագրության լեզվում ուշագրավ իրողություններ են գոյականի հոգնակի թվի կազմությունները:

### ՀԱՄԱՌՈՏԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. ԱԺԸ- Ավետիք Իսահակյանը ժամանակակիցների հուշերում, Ե., 2006:
2. ԱԾ-Ա. Ծառուկյան, Բարև, ինչպես եք, լավ եք... , Հուշեր, Ե., 2007:
3. ԳՄ- Գ.Մահարի, Երկերի ժողովածու հինգ հատորով, հ.5, Ե., 1989:
4. ԳԶ-Գ. Զանիբեկյան, Իմ աշխարհից, գիրք երկրորդ, Թատրոնի հետ, Ե., 1980:
5. ԵՇ- Ե. Շահագիզ, Հիշողություններ և դիմաստվերներ, Ե., 1980:
6. ԹԺԸ- Թումանյանը ժամանակակիցների հուշերում, Ե., 1969:
7. ՀԱ- Հր.Աճառյան, Կյանքիս հուշերից, Ե., 1967:
8. ՀՇ-Հ. Շիրազ, Մի փետուր իմ արծիվ կյանքից, Ե., 1984:
9. ՄՂ- Մ.Ղուկասյան, Անվերնագիր... 1915, Ե., 2011:
10. ՊՊ- Պ.Պռոշյան, Երկերի ժողովածու, հատոր յոթերորդ, Ե., 1964:
11. ՎՊ- Վ.Պետրոսյան, Ըստիր երկեր, 2 հատորով, հ. 1, Ե., 1983:
12. ՎՎ- Վաղարշյան Վ., Ընկերներս, բարեկամներս և ես, Ե., 1959:
13. Բ-Բաֆֆի, Երկեր ժողովածու, հատոր իններորդ, Ուղեգրություններ, պատմական երկեր, Ե., 1987:

## ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В ВОСТОЧНО-АРМЯНСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДОКУМЕНТАЛЬНОМ ЯЗЫКЕ

### АШОТ ГАЛСТЯН

*Доцент кафедры армянского языка и методики его преподавания Армянского государственного педагогического университета им. Хачатуря Абовяна, кандидат филологических наук*

В текстах художественного документализма важным предварительным условием построения основ языка является правильный способ сочетания слов и разных языковых единиц в цепи мыслительных течений прошлого. В семантическом контексте существительное, выделяясь своим неситуационным значением, имеет интересные проявления в аспекте использования имен собственных. Топонимы предполагают определенную среду воспоминаний и связаны с определенным местом.

В мемуарах существительное употребление имеют исторические топонимы, названия монастырей, мавзолеев, крепостей. Часто автор дает этимологию этих имен, пытаясь представить их происхождение. Это явление относится к структуральным признакам мемуарной литературы.

Имена собственные в своих различных стилистических проявлениях появляются также в мудрых изречениях, выражениях, поговорках и т.д.

Образование множественного числа существительных является интересной реальностью языка мемуаров.

PECULIARITIES OF THE NOUN USAGE IN THE EASTERN ARMENIAN ARTISTIC  
DOCUMENTARY LITERATURE

**ASHOT GALSTYAN**

*PhD in Philology, Associate Professor at the Chair of the Armenian Language and its Teaching  
Methodology, Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University*

In the texts of artistic documentary literature one of the important preliminary conditions of the language basis composition is the right way of tying words and linguistic units in the chain of mind flows. In the semantic field the noun, being distinguished for its non-situational meaning, has interesting manifestations in the aspect of its use as a proper name. Place-names suppose a determined base of memories and they are tied with a determined place. Historical place-names, as the names of monasteries, mausoleums and fortresses, have a noticeable use in memoirs. The author cites the etymology of these names, trying to present their origin. This phenomenon is among the structural characters of the memoirs literature. Proper names in their diverse stylistic manifestations also appear in sayings, expressions, proverbs and so on.

## **ОСОБЕННОСТИ И ОЦЕНКА СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АРМЯНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ БОРЬБЫ «КОХ» (на примере Джавахского региона)**

В системе многолетней подготовки армянской национальной борьбы «Кох» существует проблема формирования адапционных процессов в организме танцоров–борцов всех возрастов к соревновательным нагрузкам. В статье отражены некоторые аспекты данной проблемы. В связи с этим проведен анализ соревновательной деятельности армянской национальной борьбы «Кох». Рассмотрены отличительные признаки, качественные особенности соревновательного процесса в армянской национальной борьбе «Кох». Выявлены требования по правилам соревнований, касающихся порядка проведения соревнований, западноармянских и восточноармянских разновидностей борьбы «Кох». Получены количественные значения параметров времени, энергозатрат и отдыха на соревнованиях различных весовых категорий. У танцоров–борцов выявлено состояние функциональных систем организма в различные периоды соревновательной деятельности и периодичность изменений этих состояний. Определены задачи тренировочного процесса для формирования адаптации организма танцоров–борцов к условиям соревновательной деятельности.

**Ключевые слова:** «Кох», соревновательная деятельность, танцоры–борцы, многолетняя подготовка, адаптация.

### **Постановка научной проблемы и её актуальность**

Основным атрибутом состязания как особой разновидности деятельности является соревнование. В силу исторически сложившихся условий деятельности в конкретных видах единоборств сорев-

нования имеют свою специфику, которая определяется содержанием и формой самой деятельности и регламентируется правилами соревнований.

Армянская национальная борьба «Кох» имеет важнейшее отличие от других видов единоборств, в том числе и с точки зрения соревнований и подготовки к ним. Однако существуют некоторые, общие для всех видов состязания, особенности соревновательной деятельности. Эти особенности, в основном, психологические.

В общей форме психологический аспект спортивного единоборства выражается в непосредственном взаимодействии соревнующихся соперников, при котором каждая из соперничающих сторон стремится к одной и той же цели – достичь превосходства над соперником. Соревнования являются основой существования и развития любого вида спорта. Специальные организованные соревнования направлены на максимальную реализацию духовных, физических возможностей человека, демонстрацию и сопоставление уровня подготовленности, достижения результатов, победы в регламентированных специальными правилами условиях неантагонистического соперничества, специфического для конкретного вида состязания.

Несмотря на довольно широкое развитие исследовательских работ в области психологии спорта, в целом, вопрос о специфических особенностях и о психологической структуре соревновательной деятельности в армянской национальной борьбе «Кох» до настоящего времени ос-

тается не исследованным.

Между тем состязания в его различных видах представляет собой благоприятную базу для психолого-педагогического анализа данной специфической деятельности человека. Наличие обостренных ситуаций во время соревновательной деятельности облегчает возможность наблюдать и исследовать психолого-педагогические функции и черты личности танцоров-борцов в самых различных взаимосвязях, ситуациях. Это предъявляет повышенные требования к качеству управления подготовкой танцоров-борцов, непременным условием которого является объективная оценка достигнутого уровня мастерства. Основу такой оценки, наряду с другими показателями, составляют результаты контроля соревновательной деятельности. Только в условиях острого соперничества в полной мере проявляются как положительные, так и отрицательные стороны подготовленности танцоров-борцов.

Содержание намеченных программ подготовки в значительной степени зависит от полноты и достоверности информации, полученной в результате контроля соревновательной деятельности танцоров-борцов. В качестве основных критериев оценки соревновательной деятельности и спортивного мастерства танцоров-борцов мы рекомендуем использовать показатели эффективности и результативности. Вопросы контроля и оценки соревновательной деятельности танцоров-борцов находились прямо или косвенно в центре нашего внимания. Однако каждый конкретный случай ограничивался решением лишь отдельных частных задач, которые стояли перед исследователем. Насущные требования работы с танцорами-борцами обуславливают необходимость системного подхода к решению данной проблемы, как с позиции оценки вклада каждого танцора-борца в конечный результат выступления,

так и позиции управления учебно-тренировочным процессом. Рассматривая соревновательную деятельность, мы возводим её в ранг интегрального показателя, а спортивные состязания –

результат, как один из ведущих критериев эффективности учебно-тренировочного процесса. При управлении тренировочным процессом предлагается сконцентрировать усилия на анализе соревновательной деятельности отдельных танцоров-борцов, в частности только в условиях соревнований в достаточной мере проявляются положительные и отрицательные стороны подготовленности танцоров-борцов. По нашему мнению, только лишь разносторонне изучив соревновательную деятельность, можно разработать адекватную ей систему тренировок. Оценка уровня подготовленности отдельных танцоров-борцов на основе контроля их соревновательной деятельности представляет значительную трудность.

Перспектива разработки этой проблемы привлекает наше внимание, по этому вопросу убедительной представляется точка зрения Платонова В.Н., 2005г.[9, с. 137-140]. Он считает, что спортивный результат зависит от целого ряда основополагающих характеристик соревновательной деятельности, в значительной мере независимых друг от друга. Существует необходимость установить четкие субординационные отношения между структурой соревновательной деятельности и структурой подготовленности. По его мнению, необходимо выявить факторы подготовленности, обеспечивающие эффективность соревновательной деятельности спортсменов. Вся система совершенствования отдельных компонентов подготовленности должна тесным образом увязываться с необходимостью установления условных компонентов соревновательной деятельности, так как между ними существуют четкие субор-

динационные взаимоотношения:

- спортивный результат, как интегральная характеристика подготовленности танцора-борца;

- основные компоненты соревновательной деятельности;

- интегральные качества, определяющие эффективность выполнения основных составляющих соревновательной деятельности;

- основные функциональные параметры, обеспечивающие эффективное выполнение программы соревнований;

- частные показатели.

Полное решение проблемы критериев эффективности тренировочного процесса, являющегося в значительной мере фундаментом спортивного результата, может быть обеспечена при комплексном контроле, который не отрицает, а предполагает обязательный учёт показателей деятельности танцоров-борцов в соревнованиях. Оценке эффективности и соответствующей коррекции могут подвергаться различные компоненты учебно-тренировочного процесса уровня мастерства. Например, можно рассматривать показатели соревновательной деятельности танцоров-борцов с позиции оценки эффективности различных вариантов предстартовой разминки. Необходимость учёта специфики сложных, неоднозначных ситуаций при подборе адекватных средств тренировки и использования показателей соревновательной деятельности для соответствующей коррекции учебно-тренировочного процесса. Контроль соревновательной деятельности в армянской национальной борьбе «Кох» должен быть направлен и на определение вклада каждого танцора-борца в общий результат данной команды.

Анализ специальной литературы показал, что процесс оценки соревновательной деятельности в армянской национальной борьбе «Кох» мы рассматриваем с позиции выбора критериев,

оценки и способа оценивания. Сопоставление показателей соревновательной деятельности с параметрами выступления других видов единоборства позволяет определить характер и величину различий между сравниваемыми показателями: больше-меньше, лучше-хуже и т.п. Эта информация позволяет лишь разработать стратегию и тактику выступления танцоров-борцов на соревнованиях. Но это явно недостаточно для того, чтобы управлять учебно-тренировочным процессом или оценить вклад каждого из танцоров-борцов в конечный результат поединков.

Сопоставление показателей соревновательной деятельности, регистрируемых в процессе последовательных изменений с результатами контроля на предыдущих турнирах, позволяет определить лишь направленность изменений и степень сдвигов регистрируемых величин: больше-меньше, выше-ниже, лучше-хуже и тому подобное. В практике мы применили подход с позиций оценки показателей соревновательной деятельности, которая основывается на сопоставлении реальных величин с определенным эталоном или модельными параметрами, характерными для эффективности соревновательной деятельности. Очевиден тот факт, что использование модельных характеристик позволяет получить лишь относительную оценку показателей соревновательной деятельности, не отражающую качественных изменений в подготовленности танцоров-борцов. Очевидно, что подобный подход позволяет получить оценку показателей соревновательной деятельности квалифицированных танцоров-борцов в абсолютных величинах, указывающих на меру необходимого совершенствования отдельных сторон их подготовленности. В настоящее время с нашей стороны разработаны такие способы оценки показателей соревновательной деятельности, которые могут быть применены для

определения и для вынесения корректив, оптимизирующих учебно-тренировочный процесс.

**Интерпретация фактов:** Анализ педагогической и психологической структуры соревновательной деятельности в армянской национальной борьбе «Кох» не может быть выполнен, если соответствующие исследования не будут опираться на анализе человеческой деятельности вообще. В психолого-педагогической литературе деятельность классифицируют в основном на трудовую, учебную и игровую. Трудовая деятельность является первостепенным, главным видом деятельности, который выступает в единстве трех аспектов:

- предметно-действенным (как процесс, в котором человек при помощи средств труда, вызывает заранее намеренное изменение предмета труда);
- физиологическом (как функция человеческого организма);
- психологическом (как осуществление сознательной цели, проявлении воли, внимания, интеллектуальных свойств человека и т.д.).

Для нашего исследования последний аспект, несомненно, играет важную роль именно с этих позиций. Предметом психолого-педагогического анализа деятельности можно рассматривать личность танцора-борца как субъект соревновательной деятельности.

В психолого-педагогической литературе, деятельность рассматривается как единица жизни, опосредованная психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что она ориентирует субъекты в предметном мире; как система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие; как позиция по отношению к людям, к обществу, которую человек утверждает всем существом, в деятельности проявляющейся и формирующейся; как процесс создания человеком условий

для своего существования и развития. Философское понимание деятельности конкретизировано в психологической теории деятельности А.Н. Леонтьевым 2005г.[8], на основе развиваемых ведущими психологами (Л.С. Выготский, 2009г. и С.Л. Рубинштейн, 2015г.) и физиологами (Н.А. Бернштейн, 2012г. и П.К. Анохин, 1979г.) взглядов на системность строения психики, на понимание психических функций как сложных функциональных динамических систем. Основные принципы анализа деятельности, развиваемых Леонтьевым А.Н., заключаются в следующем. Исходной и основной формой человеческой деятельности является внешняя и чувственно-практическая. Внутренний план деятельности, внутренние психические операции и действия формируются в процессе интериоризации.

В деятельности выделяют следующие компоненты:

- мотив предмета, который побуждает деятельность и на который направлена цель, представление о результате действия;
- объективно-предметные условия осуществления деятельности, среди которых важнейшими являются средства достижения цели.

Цель, данная в определенных условиях, составляет задачу деятельности. Перечисленные компоненты составляют предметное содержание деятельности, которое может быть различным в зависимости от особенностей каждого из них и взаимоотношений между ними. Отношения между компонентами являются подвижными, изменчивыми. То, что является целью деятельности, может при других условиях стать её способом, и наоборот, способы деятельности могут становиться действиями. Подвижность этих отношений выражается также в том, что одна и та же цель может достигаться разными способами, как одними и теми же спосо-

бами могут быть достигнуты разные цели.

Аналогичным образом можно представить взаимоотношения целей и мотивов деятельности. Они могут совпадать друг с другом, когда цель является одновременно и мотивом, побуждающим субъект к деятельности; они могут быть и разведены, тогда отношения между ними будут более или менее содержательными.

В общем потоке деятельности А.Н. Леонтьев выделил три типа специфических единиц, которые теснейшим образом связаны с перечисленными компонентами, являющимися элементами структуры целостного акта деятельности и характеризует её строение. Отдельная деятельность может быть выделена по критерию побуждающих её мотивов; действия–процессы, подчиняющиеся сознательным целям; операции непосредственно зависят от условий достижения конкретных целей.

Положения о структуре деятельности, выдвинутые А.Н. Леонтьевым и развитые С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым в 2005 году, А.В. Запорожцем в 1986 году, показывают, что деятельность является той системой, внутри которой получает свое назначение, функционирует и развивается психика. То есть соревновательная деятельность есть то необходимое условие и пространство, в котором формируется и развивается личность состязательного танцора–борца.

Отдельные конкретные виды деятельности можно различать между собой по различным признакам: по их форме, по способам их осуществления, по их эмоциональной напряжённости, по их временным и пространственным характеристикам, по их физиологическим механизмам и т.д. Как отмечает А.Н. Леонтьев, главное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различии их предметов. По предложенной автором терминологии предметом деятельности является её действительный мотив, который может быть как вещественным,

так и существующим только в воображении. Главное, что за ним всегда стоит – потребность, что не всегда отвечает той или иной потребности.

В исследовании соревновательной деятельности прежде всего необходимо уделять внимание мотивам и целям, которые представляют собой специфические формы субъективного отражения самой деятельности. Мотив и цель образуют своего рода «вектор» деятельности, определяющий её направление, а также величину усилий, развиваемых субъектом при её выполнении. Этот вектор выступает в роли системообразующего фактора, который организует всю систему психических процессов и состояний, формирующихся и развертывающихся в ходе деятельности.

В психолого–педагогических исследованиях, посвященных изучению различных аспектов деятельности человека, большое внимание уделяется вопросам цели образования. Это объясняется, прежде всего той ролью, которую играет цель в формировании психологической системы деятельности. Цель является системообразующим фактором, который подчиняет себе функционирование всех остальных элементов деятельности и как закон определяет способы и характер его действий. В понятии цели отображается побуждающее и направляющее начало активного субъекта.

В философском понимании цели на наиболее общем методологическом уровне проявляется тенденция к интеграции в соответствующем понятии всех его естественных смыслов, к объединению побуждающего и направляющего значений. В педагогике, как и в психологии, цель понимается как образ того продукта, который удовлетворяет определенный мотив и потребность. В таком понимании цели всегда присутствует момент представления отдельного танцора–борца в частности образа будущего результата.

Согласно концепции Рубинштейна С.Л., цель представляется как личностное образование, и рассматривать ее необходимо в тесной связи с позиций личности в целом. У Леонтьева А.Н. изучение цели приобретает самостоятельное значение в связи с включением внешних предметных действий в сферу психологического изучения деятельности. Важная сторона процесса цели образования состоит в конкретизации цели, в выделении условий ее достижения. Стимулируя активность занятий спортом, направленность к достижениям, соревнования являются одновременно способом воздействия общества на формирование человека. Спортивные соревнования являются важнейшей и неотъемлемой частью спортивной деятельности танцоров-борцов. Обучение и тренировка в условиях команды, коллектива не имеют значения сами по себе, они являются лишь подготовительной работой, цель которой – обеспечить успешный исход спортивного соревнования. В армянской национальной борьбе «Кох» соревнования направлены на проверку качества учебно-тренировочной работы, способствуют повышению спортивного мастерства танцоров-борцов и, в то же время, выступают в качестве средства учебно-воспитательной работы, оказывая значительное влияние на совершенствование моральных и волевых качеств личности каждого танцора-борца, его характера. Соревнования имеют ряд общих педагогических и психологических особенностей:

- целью выступления танцоров-борцов в соревнованиях является достижение победы или хотя бы лучшего результата;

- соревнования любого ранга социально значимы (их результаты получают хоть какую-то общественную оценку, и каким-то образом влияют на статус танцора-борца в семье, в обществе целом);

- результаты выступления в сорев-

нованиях значимы лично для танцоров-борцов;

- спортивные соревнования являются специфичным фактором, создающим эмоционально-волевые состояния, которые могут оказывать, как положительное, так и отрицательное действие на результат состязания в общем и на каждого танцора-борца в частности.

Спортивные соревнования являются своеобразной моделью человеческих отношений, реально существующих в обществе: борьбы, побед, поражений, взаимовыручки, направленности к постоянному совершенствованию и достижению высшего результата. Соревнования в армянской национальной борьбе «Кох» опираются в своей основе на нравственные правила общества и, кроме своей основной функции-сравнительной, – несут и другие социальные функции.

Результаты исследований показывают, что в условиях соревнований у танцоров-борцов путем естественного приобретения опыта формируются специальные навыки и умения действовать в соревновательных ситуациях, развиваются способности к саморегуляции, психологической устойчивости к стрессу и т. д.

Во-первых, маленькие турниры нужны для того, чтобы перед крупными соревнованиями наработать определенную стабильность своего психологического состояния в атмосфере турнира. Нелегко бывает, выступая, быть ещё и актером на турнире. Отличительной чертой деятельности человека является активное взаимодействие внутренних механизмов жизнедеятельности. Как и любая другая деятельность, соревновательная деятельность проходит в условиях восприятия информации о внешней и внутренней среде, принятия решения и его воплощения в соответствующих действиях. Все это определяет содержание соревновательной деятельности в информационном аспекте: восприятие среды, поведе-

ния соперников, динамики собственного состояния и действий; анализ полученной информации в сопоставлении с прежним опытом и целью соревнований; выбор на этом основании и принятие мысленного решения; его воплощение в соответствующих специализированных действиях.

Для характеристики соревновательной деятельности необходим анализ условий, в которых она выполняется. Исследования показали, что основными условиями деятельности при состязании танцора-борца являются:

- необходимость поддержания высокой работоспособности в условиях нарастающего утомления, особенно в конце соревнования, когда пройдено уже несколько туров, а впереди самый важный старт-финал и необходимо владеть инструментом-телом;

- необходимость на основании информации, поступающей в процессе турнира и прохождения туров, принимать определенные решения и исполнять их для достижения максимально возможных результатов;

- необходимость регулярного выполнения большого объема физической нагрузки, для танцоров-борцов важнейшее значение приобретает физическая подготовка. Количество занятий физической подготовкой примерно равно количеству занятий танцем и схваткой, поскольку кроме того, чтобы знать и уметь выполнять разнообразную технику, необходимо иметь развитую мускулатуру, чтобы иметь возможность ярко, с большей амплитудой, скоростью и точным ритмом показать эту технику;

- необходимость овладения приемами саморегуляции с целью оптимизации эмоциональных состояний, восстановления, стимуляции работоспособности. Армянская национальная борьба «Кох» является показательным видом состязания и требует от танцора-борца постоянного анализа и контроля всех положений и

технических действий.

Трудности возникают при контроле за собственным эмоциональным состоянием особенно в условиях соревнования, эмоциональным переживанием отношений человека к внешним явлениям и собственной деятельности. Эмоциональные состояния и реакция далеко не всегда доступны при нашем сознательном контроле и управлении. От воли танцоров-борцов не зависит появление того или иного чувства. Возрастная и весовая категории, уровень мастерства и классификационная группа – являются основными системообразующими подходами построения учебно-тренировочного и соревновательного процессов в армянской национальной борьбе «Кох». Под уровнем мастерства подразумевается определенная степень физического развития, психологическая и музыкально-эстетическая подготовленность танцора-борца, обеспечивающие ему способность исполнять во время тренировочного, соревновательного процесса танцы определенной сложности в техническом и хореографическом плане.

В некоторых случаях, участвуя в соревнованиях, танцоры-борцы главной целью считают набиравание состязательного опыта, а не результат. Основная задача на этом выступлении – проверить свою подготовку, сравнивая себя только с самим собой, оценить, что мешало танцору-борцу на турнире, а что, наоборот, помогло. Цель – использовать всю полученную на этом турнире информацию для подготовки к более серьезному соревнованию. Для того чтобы напряжение не влияло на состязание, необходимо быть уверенным во всем. Армянская национальная борьба «Кох», как вид соревновательной деятельности, требует от танцоров-борцов значительных затрат и нервной энергии, сохранение которой необходимо, как в предстартовом периоде, так и во время заключительных

финальных выступлений. В отличие от многих видов единоборства успех в армянской национальной борьбе «Кох» зависит не только от физических данных единоборца, но и от его психологических качеств, таких как умение концентрировать внимание, делать выбор и принимать решения в сложных ситуациях, тонкой сенсомоторной координации, точного анализа своих ощущений, умение сохранять и вызывать особую психологическую атмосферу – чувства танца, борьбы чувства себя в нём, умение выдерживать конкуренцию в поединке, устойчивости всех этих процессов в стрессовых ситуациях, формирование эмоциональной соревновательной устойчивости.

Исследования подтверждают, что физические нагрузки танцоров–борцов на соревнованиях достаточно велики, однако не меньший груз ложится на центральную нервную систему. Недостаточный уровень эмоциональной устойчивости нередко становится причиной неудачного выступления танцоров–борцов на соревнованиях. Эмоции, переживаемые во время соревнований, могут оказывать разное влияние на психическое состояние танцоров–борцов. Стенические эмоции повышают жизнедеятельность организма, способствуя наиболее успешному выполнению деятельности, в то время как астенические – понижают, препятствуют. Особую значимость для эффективности регуляции деятельности в армянской национальной борьбе «Кох», как и во многих других видах деятельности, имеют эмоционально–волевые особенности личности. Важнейшим требованием, предъявляемым к танцорам–борцам, является умение показать высокий спортивный результат в самых напряженных условиях соревнований.

Следовательно, возрастает зависимость эффективности деятельности танцора–борца от индивидуально–психологических качеств, в частности, от индивидуальных

свойств нервной системы, особенностей темперамента. Инертность и неуравновешенность нервной системы не является противопоказанием для успешности соревновательной деятельности армянской национальной борьбы «Кох», что можно объяснить компенсаторными возможностями психики человека.

### **Заключение.**

Вопрос об оценке, прогнозировании и повышении соревновательной эмоциональной устойчивости танцоров–борцов, надежности соревновательной деятельности соперников является одной из наиболее важных научно–педагогических проблем на сегодняшний день. Уметь прогнозировать эмоциональную устойчивость танцора–борца в соревновательной борьбе на протяжении длительного периода, разрабатывать научно–педагогические и практические методы повышения эффективности и устойчивости его деятельности. Надежность соревновательной деятельности танцора–борца в армянской национальной борьбе «Кох» связана хорошей физической и технико–тактической подготовленностью, а также с высоким уровнем развития таких качеств, как оперативное мышление, концентрация внимания, волевые условия, психологическая активность, эмоциональная устойчивость. В течение всего турнира танцору–борцу приходится во время подготовки к каждому поединку сосредотачивать свое внимание на основных технических действиях, комбинационных элементах, на исполнении определенной тактики, соответствующих характеру борьбы. Реакция танцора–борца на различные отвлекающие факторы при исполнении танца и борьбы обычно внешне не проявляется, вследствие его усилий, нередко нарушается ритм, музыкальность, очередность исполнения в композиции, что может привести к ухудшению, потере увлекательности и результативности поединка в целом.

Умение танцора-борца концентрировать внимание на предстоящих действиях или событиях, «отключаться» от всех помех и окружающей среды, а также овладение приемами самоубеждения, идеомоторной тренировки и другими подобными элементами психологической подготовки.

Для ведения успешной соревновательной деятельности, в целом, немало важным моментом является и развитие памяти. Основным элементом танца-борьбы – работа основных мышц. Мышечная память складывается постепенно из запоминания определенных мышечных ощущений, возникающих в процессе выполнения тренировочных и соревновательных элементов, но мышцы запоминают информацию лишь тогда, когда нагрузка на них превышает норму (обычные каждодневные или еженедельные нагрузки), когда мышцы нагружаются до предела. Мышцы не любят бессмысленных повторений; если танцоры-борцы одни и те же движения делают с одинаковой нагрузкой, не увеличивая растяжение или сокращение и силу, скорость, амплитуду – мышцы не запоминают это техническое действие. Наши исследования показали, что для армянской национальной борьбы «Кох» наиболее характерны значительные мышечные усилия.

Выступления танцора-борца на соревновании сводится к многократному выходу на площадку ковра для поочередного состязания, каждое из которых должно быть основано на хорошем уровне физической и технической подготовки. Они должны продемонстрировать ритм, скорость, силу, растяжку, чувства танца, борьбы, артистизм и энергетику. Надежность соревновательной деятельности обеспечивается высоким уровнем развития технических, тактических, физических и психологических компонентов подготовленности танцоров-борцов. Различия в технической и физической подготовке нивелируются, и наиболее четко

проявляются психологические особенности. Поэтому в настоящее время особое значение для обеспечения общей надежности соревновательной деятельности приобретают ее психологические составляющие, неразрывно связанные с остальными составляющими. Одной из характеристик спортивного соревнования является общественная и личностная значимость самого процесса борьбы, её исхода и достижения наивысшего результата.

Авксентий Цезаревич Пуни (1979 год) [10] под трудностями понимает внутренние затруднения, возникающие у спортсмена, как правило, при преодолении препятствий, когда он не располагает достаточным резервом нужных возможностей. Трудность выражает понятие, производное от внешних и внутренних условий спортивной деятельности, определение их соотношения. Среди разновидностей трудностей, встречающихся в спорте Борис Николаевич Смирнов (1979 год) [12, с. 66–82] выделяет биодинамические и психологические трудности. К первой группе он относит физические, технические и тактические трудности, а ко второй – познавательные, эмоциональные и моральные. Соревновательная деятельность в армянской национальной борьбе «Кох» проходит в процессе конкурентной борьбы, по мере продолжения соревнований увеличивается усталость танцора-борца, а значительные психические нагрузки требуют от него высокого развития таких волевых качеств, как целеустремленность, инициативность, настойчивость, решительность и много нужных и важных качеств.

Таким образом, соревновательная деятельность танцора-борца предъявляет ряд существенных требований к личности, что вызывает необходимость её изучения с целью обеспечения эффективности и надежности соревновательной деятельности. Если обратиться к литературе, то её анализ показывает,

что большинство исследований связано с изучением особенностей физической и технической подготовки, способов и методов контроля за уровнем спортивного мастерства. В ряде работ рассматриваются вопросы психологического обеспечения в единоборствах тренировочной и соревновательной деятельности. Несмотря на это, в специальной литературе практически отсутствуют объективные данные о характере соревновательной деятельности танцоров-борцов. На основе теории деятельности не исследованы механизмы эмоционально-волевой регуляции деятельности, не раскрыты вопросы, связанные с личностно-типологическими особенностями танцоров-борцов. По Льву Семеновичу Выготскому (1965 год): танец и борьба – вдохновение, искусство – необходимый разряд нервной энергии и сложный прием уравнивания организма в критические минуты нашего поведения [4, с. 324].

В роль и обязанности тренера-педагога в период соревновательной деятельности танцоров-борцов входят следующие опе-

ративные действия: инструктаж перед схваткой, непосредственный контроль за ходом схватки, экспресс-анализ качества ее проведения, а также организация отдыха между схватками [13, с.105-106].

Обеспечивающими оптимальный уровень деятельности для танцоров-борцов важны те способности, которые связаны с тактическим мастерством: точность восприятия пространства и времени, оперативно-тактическое мышление, антиципация, психическая работоспособность [там же, с. 523]. Календарный план соревнований должен быть стабильным и традиционным [7, с. 16].

#### **Вывод.**

Дальнейшее развитие армянской национальной борьбы «Кох» ставит перед собой задачи выявления неиспользованных резервов эффективности деятельности, которые мы видим в изучении индивидуально-личностного уровня психической регуляции деятельности каждого танцора-борца в отдельности и в целом.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Ананев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – М., 2005. – 432с.
2. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности. – М., 1979 – 453 с.
3. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активности. – г. М., 2012 – 496с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1965. – 379 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 2009. – 672 с.
6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х томах. Том 2. Развитие произвольных движений. – М., 1986. – 296 с.
7. Иванков Ч.Т. Национальная борьба на поясах «Корэш». – М., 2007. – 384 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2005. – 352 с.
9. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. – М., 2005. – 820 с. Гл. – с. 137-140.
10. Пуни А.Ц. Психология физического воспитания и спорта. Учебное пособие: М., 1979. – 143 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург, 2015. – 718 с.
12. Смирнов Б.Н. Психологические аспекты воспитания волевых качеств. В кн.: Психология физического воспитания и спорта. – М., 1979. – с. 66-82.
13. Туманян Г.С. Школа мастерства борцов, дзюдоистов и самбистов. Учебное пособие: М., 2006. – 592 с.
14. Журнал «Теория и практика физической культуры», № 12, с. 28-32; Смирнов Б.Н. Психологические механизмы эмоционально-волевой саморегуляции в спорте. – М., 1999, – 64 с.
15. Бабян А.А. «Личностные факторы психической готовности спортсмена к достижению высокого соревновательного результата (на примере тяжелой атлетики): автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук. – М., 1984. – 25 с.

«ԿՈԽ» ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԱԶԳԱՅԻՆ ԸՄԲԵԱՄԱՐՏԻ ՄՐՑԱԿՑԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՌՈՒԹՅԱՆ  
ԳՆԱՀԱՏԱԿԱՆԸ ԵՎ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ  
(Ջավախքի տարածաշրջանի օրինակով)  
**ԽԱՉԻԿ ՅՈՒԶԲԱՇՅԱՆ**

*«Ջավախք» մարզամշակութային միություն, մեթոդաբան*

«Կոխ» հայկական ազգային ըմբշամարտի երկարամյա նախապատրաստման համակարգում գոյություն ունի մրցման ծանրաբեռնվածության հանդեպ հարմարվողականության գործընթացների ձևավորման հիմնախնդիր բոլոր տարիքային խմբերի պարող-ըմբիշների օրգանիզմում: Հոդվածում արտացոլված են վերոհիշյալ հիմնախնդրի մի քանի ընկալումներ: Այս առումով անց է կացվել «Կոխ» հայկական ազգային ըմբշամարտի մրցակցային գործունեության վերլուծություն: Ուսումնասիրվել են տարբերակող հատկանիշները, որակական առանձնահատկությունները: Պարզվել են «Կոխ» ըմբշամարտի արևմտահայկական և արևելահայկական տարատեսակների մրցման անցկացման կարգին վերաբերող մրցույթի կանոնների պահանջները: Ստացվել են տարբեր քաշային կարգերի մրցումներում էներգիայի սպառման և հանգստի ժամանակամիջոցի չափորոշիչների քանակական արժեքները: Պարող-ըմբիշների մոտ հայտնաբերվել է օրգանիզմի գործառույթային համակարգի վիճակ մրցման տարբեր ժամանակահատվածներում և այդ վիճակների փոփոխությունների պարբերականություն: Սահմանվել են մարզական գործընթացի հիմնախնդիրները մրցույթների պայմանների հանդեպ պարող-ըմբիշների օրգանիզմի հարմարվողականության ձևավորման նպատակով:

PECULIARITIES AND EVALUATION OF THE ARMENIAN NATIONAL WRESTLING  
CONTEST ACTIVITY "KOKH"  
(On the Example of Javakhk Region)

**KHACHIK YUZBASHYAN**

*"Javakheti" Sport-Cultural Federation, Methodologist*

There is a problem of adaptation process formation in the organism of all age dancer-wrestlers to the contest loads in the system of long-term trainings for «Koch» Armenian national wrestling. Some aspects of this problem are reflected in the article. In this regard, an analysis of «Koch» Armenian national wrestling contest activity was carried out. It was considered the distinctive characteristics, qualitative peculiarities of contest process in «Koch» Armenian national wrestling. The requirements of contest rules, relating to the order of the competition of Western Armenian and Eastern Armenian types of «Kokh» Armenian national wrestling were revealed. The quantitative value time parameter of energy expenditure and rest on different classes of weight competitions were received. The body functional system status in different period of contest activity and measurement time interval of those statuses were identified in dancer-wrestlers. The objects of training process for adaptation formation of dancer-wrestlers organism to the conditions of the contest activity were determined.

ԱՆՈՐՈՇ ԱՌՄԱՆ ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ԿԱՐԳԻ ԴՐՍԵՎՈՐՄԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԱՐԵՎԵԼԱՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ

Հոդվածում ներկայացվում է անորոշ առման քերականական կարգի դրսևորման առանձնահատկությունների վերլուծությունը արևելահայերենում: Գրական արևելահայերենում այն արտահայտվում է գրո վերջավորությամբ և **մի** անորոշ հոդի միջոցով: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ **մի** բառը բազմիմաստ է և կարող է գործածվել իբրև անորոշ հոդ, իբրև թվական՝ համարժեք մեկին, իբրև վերաբերական, իբրև հրամայականի ժխտական ձևույթ արգելական հրամայականի կազմում: Անորոշ հոդը կարող է նաև ոճական կարևորագույն միջոց դառնալ գեղարվեստական պատկերի ստեղծման համար:

**Հանգուցային բառեր**՝ առկայացման քերականական կարգ, արևելահայերեն, գոյական, անորոշ հոդ, գրո վերջավորություն, եզակի և հոգնակի թիվ, հատուկ անուն, հոլովման համակարգ, որոշիչ, թվական:

Անորոշ առումը ցույց է տալիս չտարորոշված առարկա կամ անձ: Այն ունի արտահայտության երկու միջոց՝ գրո վերջավորությունը և **մի** անորոշ հոդը:

Անորոշության իմաստն ունի տարբեր նրբերանգներ, որոնց առանձնացումը հաճախ դժվարանում է, քանի որ խոսքում իմաստային շատ նրբերանգներ այնքան են ներհյուսված, որ նրանցից որևէ մեկին առավելություն տալը դժվար է:

Այնուամենայնիվ, փորձենք առանձնացնել անորոշ առման քերականական կարգի արտահայտման ձևաիմաստային առանձնահատկությունները արևելահայերենում: Ծագած լինելով **մեկ-մի** թվականից՝ այն իմաստային դաշտում աստիճանաբար հեռացել է նրանից, և

պիտի համաձայնել է. Տասնապետյանի այն դիտողությանը, որ այն գործառական դաշտում, հատկապես արևմտահայերենում, չպիտի շփոթել թվականի հետ. «Եթե արևելահայերենի մեջ այս երկու տարբերը յաճախ կրնան իրարու մերձաոր նշանակութեամբ գործածուիլ, արևմտահայերենի *մը*-ն, իբրև յոդ շատ ավելի վճռապէս կը տարբերի մէկ թուական որոշիչէն: Մեր հետագայ օրինակները որոշապէս ցույց կու տան թէ մէկ եւ մը համարժէք չեն և թէ հետեւաբար «Մէկը չի կրնար երբէք իբրև յոդ գործածուիլ» – Այտընեան»<sup>1</sup>:

Հետևաբար հեղինակը իրավացի չի համարում նաև Մ. Աբեղյանի այն դիտարկումը, որ «մի բառն ամէն դէպքում եւս թուական է», և թէ «բնաւ չի տարբերում միւս քանակական ածականներից»<sup>2</sup>:

**Մի** անորոշ հոդը բնորոշ է այլ լեզուների ևս: Ըստ Հ. Աճառյանի՝ այն ավելի վաղեմի ծագում ունի, քան որոշյալը: «Հարց է, թե լեզուների մեջ ո՞ր հոդն է ավելի առաջ սկսում, որոշյա՞լ, 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»<sup>3</sup>:

Գրաբարում արդեն կար **մի** բառի գործառնությունը անորոշ առման իմաստով,

1 Տասնապետեան Է., Քերականութիւն, Անթիլիաս, 1990, էջ 127:

2 Տե՛ս Աբեղյան Մ., Աշխարհաբարի շարահյուսություն, Վաղարշապատ, 1912, էջ 191 և Տասնապետեան Է., նշվ. աշխ., էջ 126:

3 Աճառյան Հ., Լիակատար քերականություն հայոց լեզվի համեմատությամբ 562 լեզուների, հ. 3, Եր., 1957, էջ 955:

օրինակ՝ «Եւ գտեալ զայր *մի* թարգման վրացերէն լեզուի», «...Այր *մի* երէց աղոնան ազգաւ Բենիամէն անուն» /Կոր., 110/:

Միջին հայերէնում **մի**-ն՝ իբրև անորոշ առման արտահայտության հիմնական ձևույթ, ամրակայվում է և հանդես է գալիս **մ**, **մն** տարբերակներով: Յ. Կարստը, խոսելով *մի* ձևույթի՝ իբրև անորոշության իմաստի արտահայտման միավորի մասին, վկայում է, որ միայն մեկ տարբերակում է հանդիպել **մին** ձևին՝ ձայնավորից առաջ ՝ «չտալ փող *մին* յետ»<sup>1</sup>:

Ձևաիմաստային առումով **մի** անորոշ հոդի բոլոր հատկանիշները, որոնք բնորոշ են միջին հայերէնին, անցնում են արևմտահայերէնին: **Մի**-ն՝ իբրև անորոշ հոդ, ամբողջովին հեռացել է *մի* թվականից, և արդյունքում ձևավորվել է մի միավոր, որի բոլոր գործածություններում պահպանվում է անորոշության իմաստը<sup>2</sup>:

Գրական արևելահայերէնում անորոշ առումն արտահայտվում է գրո վերջավորությամբ (աննշույթ) և **մի** անորոշ հոդի միջոցով: Համեմատենք՝ *Այսօր նամակ սրացա* և *Այսօր մի նամակ սրացա* /ինչ-որ նամակ/: **Մի** անորոշ հոդի գործածությունը բացառվում է հոգնակի թվում: Անհնար է *Այսօր մի նամակներ սրացա* կառույցը<sup>3</sup>: Հ. Պետրոսյանը սա բացառում է **մի** անորոշ հոդի մեջ թվային եզակիության իմաստի պահպանմամբ. «Որոշյալ առումը թեև հակադրվում է անորոշ առմանը նաև **մի** հոդի առկայության դեպքում, սակայն այս հակադրությունը նախորդի նման հստակ չէ: Եվ այդ ամենից առաջ այն պատճառով, որ **մի**-ի դեպքում անորոշ առումը կարող է չունենալ իր հակադրությունը որոշյալ պլանում և որ **մի** հոդով ևս ինչ-որ չափով կա «առկայացում», միայն թե այն կատարվում է ոչ թե իրադրական հատկանիշով, այլ մթագնած քանակային-միայնության

հատկանիշով /ընդգծումը մերն է՝ Ի. Մ./: Եվ վերջապես **մի** հոդը արտահայտության պլանում միշտ չի ուղեկցվում որոշիչ հոդի հակադրությամբ: Այսպես, օրինակ՝ միայնության գաղափարը գրկում է **մի** հոդին որոշիչ հոդի նկատմամբ հակադիր պլան ունենալու նաև հոգնակի բառաձևերի շարքում»<sup>4</sup>:

Մ. Ասատրյանը, մանրամասն ներկայացնելով **մի** անորոշ հոդի ձևավորման պատմությունը և քերականագիտության մեջ եղած մոտեցումները **մի** թվականի, **մի** անորոշ հոդի և **մի** անորոշ դերանվան իմաստային հարաբերակցության մասին, իրավացիորեն նշում է, որ՝

1. **մի** անորոշ հոդը արդեն միջին հայերէնում ձևավորվել էր և ուներ հետադաս գործառույթ իբրև այդպիսին,

2. միջին հայերենն արդեն ուներ *մեկ* քանակական թվականը /մի-ակ/, բայց **մի**-ն պահպանում էր իր գործածությունը իբրև թվական,

3. **մի**-ն ուներ անորոշ դերանվան գործառույթ՝ *ինչ-որ* իմաստով՝ սկսած գրաբարից: Ուստի գրական հայերէնում այն կատարում է և՛ թվականի, և՛ անորոշ հոդի պաշտոն<sup>5</sup>:

Եթե գոյականը արտահայտում է առարկայական հասկացության ընդհանուր իմաստ՝ առանց կոնկրետացման, ապա գործածվում է առանց հոդի, օրինակ՝ «*Մոշ* էր ուտում և ինքն իրեն ասում էր, թե *մոշ* է ուտում և շատ հանգիստ է» /ՀՄ, 217/:

Համեմատենք հետևյալ նախադասության հետ. «Ու նույն պահին էլ տեսավ, որ բուռը բացվում է, ու *մոշերը* թափվում են» /խոսքը բռան մեջ հավաքած մոշի մասին է/ /ՀՄ, 217/:

Հաճախ միևնույն բառային միավորը տվյալ խոսքային տիրույթում գործածվում է առանց հոդի /եթե տեսակի ընդհանուր անվանում է/ և հոդով, եթե կա

1 Տե՛ս Կարստ Յ., Կիլիկյան հայերենի պատմական քերականություն, Եր., 2002, էջ 362:

2 Տե՛ս Туманян Э., Артикли в современном армянском языке, Ер., 1963, стр. 198-200:

3 Տե՛ս Պետրոսյան Հ., Ակնարկներ հայերենի պատմական ձևաբանության, Եր., 1976, էջ 161:

4 Նշվ. աշխ., էջ 161:

5 Մանրամասն տե՛ս Ասատրյան Մ., Ժամանակակից հայոց լեզվի ձևաբանության հարցեր, Ա, Եր., 1970, էջ 251-270:

դրա՝ ինչ-որ հատկանիշով տարորոշված կոնկրետացումը: Օրինակ՝

«Դու կենդանի մարդ ես, / Ամենամա՛րդ մարդը,

Միրո՛ղ մարդը, / Քեզ չի կարող ձև տալ ամեն կուժ ու կուլա:

Եվ որ չորստառանի «մարդ» կոչվածը կյանքում

Շատ ավելի բարդ է ...» /ՊՍ, 3-րդ, 135-136/:

Համեմատենք՝

«Մարդ կա աշխարհն է շալակած տա՛նում,

Մարդ կա ելել է շալակն աշխարհիս» /ՊՍ, 1-ին, 177/:

Կա պակասավոր բայի հետ սովորաբար ենթական անհոդ է գործածվում, օրինակ՝ Սեդանին *ծաղկաման* կա, պարտեզում *վարդեր* կան:

Սովորույթ դարձած գործողությունների բաղադրյալ անուններում գոյական բաղադրիչը դրվում է անհոդ՝ արտահայտելով ընդհանրացված իմաստ, օրինակ՝ *շնորհակալություն* հայտնել, *ներողույթ* խնդրել, *ներում* հայցել, *բարի գիշեր* մատչել, *բարի առավոտ* ասել, *բարև* տալ: Այսպես կարող է լինել նաև դարձվածք դարձած միավորներում, օրինակ՝ *արյուն* թափել, *հող ու մոխիր* դարձնել, *պոչ* խաղացնել: Սակայն դարձվածքներում գոյականը կարող է լինել նաև որոշյալ, ինչպես՝ *աչքը* վախեցնել, *սիրտը* կտրել և այլն:

Ի հակադրություն արևմտահայերենի՝ արևելահայերենում հատկացուցիչը անորոշ առումով է դրվում: Օրինակ՝ «Եվ *մատանի* դուռը ետևից վրա բերելով՝ նա մտածեց, որ ամեն մարդ ապրում է իր կյանքը: *Որդու* ուրախությունը որդուն է» /ՀՄ, 343/:

Կոչականը անորոշ է դրվում նույնիսկ հատուկ անվան դեպքում, օրինակ՝ « - Լիլի՛թ, անմմա՛ն Լիլի՛թ, դու իմաստուն ես, ասա՛ ինձ, այս ի՞նչ զգացում է, որ բույն է դրել հոգուս մեջ՝ քեզ տեսնելու վայրկյանից» /ԱԻԱԷ, 185/:

Այն անհոդ է գործածվում ոչ թե այն

պատճառով, որ անհայտ է, չտարորոշված, այլ այն պատճառով, որ կոչականը այն անձը կամ առարկան է, որին դիմում է խոսողը: Ըստ որում և՛ կոչականը, և՛ հատկացուցիչը տարորոշված անձ կամ առարկա են ցույց տալիս:

Գոյականը անորոշ է գործածվում, եթե այն որոշիչ-որոշյալ կապակցության որոշչի պաշտոնն է կատարում, ըստ որում՝ այս դեպքում այն կարող է լինել նաև հատուկ անուն, օրինակ՝ *Հովակիմ* պապը, *Արշակ* արքան, *բժիշկ* Արամը և այլն:

Հատուկ անունը հող չի ստանում նաև ինքնանվանողական գործառույթում:

Եթե գոյականն ունի *ինչ-որ, ինչ-ինչ, որոշ, յուրաքանչյուր, ամեն* դերանուններով արտահայտված որոշիչ, այն գործածվում է առանց հողի, օրինակ՝ ինչ-որ դեպք, ինչ-ինչ խոսքեր, յուրաքանչյուր քայլ, ամեն քայլ և այլն: «... Այդ պահերին վառվում էր չարության *ինչ-որ կրակ, ինչ-որ սև բոց*, որ լավիլիզում էր դիմացինի դեմքը» /ՊՍԱ, 53/, «... Առժամանակ հետո Ամանեջ հասան *որոշ յուրեր*, որոնք արդեն թխված չէին տեղական թոնրում» /ՊՍԱ, 55/:

Եթե գոյականն ունի քանակական թվականով արտահայտված որոշիչ, ապա կարող է գործածվել անորոշ, եթե շեշտվում է որոշիչը, և որոշյալ առումով, եթե գոյականի շեշտումն է կարևորվում տվյալ կառույցում, օրինակ՝ «*Քսանիիսց օր* հետո փչան որսորդ Ադամ քեռին տեսավ տրորված ցեխը» /ՀՄ, 160/, «*Երկու ամիս* նա շրջանային հիվանդանոցում էր պառկել» /ՀՄ, 219/:

Գոյականը հաճախ դրվում է առանց հողի փակագծերում նշվող կառույցներում, որոնք ընդհանրացնող, ամփոփող միտք են արտահայտում, օրինակ՝ «... Ու ձեռը տանում է ուսին՝ ասես հրացանը ցած բերելու համար /որսորդի բնագդական *շարժում/...*» /ՊՍԱ, 13/:

Հոլովական հարացույցում հող կարող են ստանալ ուղղական և սեռական-տրական հոլովները, իսկ բացառական,

գործիական և ներգոյական հոլովները հոդ չեն ստանում:

Միակազմ նախադասություններում գոյականը դրվում է առանց հոդի: Օրինակ՝ «Արշակը մտավ ընդարձակ շուկայի սահմանը: *Մի ամբողջ աշխարհ: Լույս, լույս ամեն կողմ: Իրարանցում, եռուզեռ: Կառքեր, կամփոններ, մարդիկ, ձիեր, կանայք, կամփոններ, նորից կառքեր, նորից ձիեր, մարդիկ՝ ցրտահար, արևակեզ, կարմրած, սևացած: ձիչ, աղմուկ, ժխոր, բռռոց, խրխիճ, ծիծաղ, գայրույթ, կապակ, գռոց, հայհոյանք...*» /ԱԻԱԷ, 423/:

Աստիճան բառը ուղղական հոլովում անհոդ կիրառություն ունի, օրինակ՝ *Աստիճան* կօգնի, եթե հավատաս և խնդրես: Բայց սեռական-տրականում այն կարող է հոդ ստանալ, օրինակ՝ Աղոթում ենք *Աստիճան* և խնդրում ներել ու օգնել:

Հոգնակի թիվը կարող է հոդ ստանալ, բացի **իկ** /մարդիկ/, **այք** /կանայք, տիկնայք, պարոնայք/, **ինք** /անձինք/ գրաբարաձև հոգնակիներից և **ց** հոլովման պատկանող գոյականներից:

Արևելահայերենում գոյականը կապերի հետ, ի հակադրություն արևմտահայերենի, գործածվում է անհոդ, օրինակ՝ «*Բլրի փակ* գյուղը հանգել էր», «Վայրի բրդոտ մեղուների փոքր ընտանիքը թանձր բզզում էր *մասրենու փակ*» /ՀՄ, 161/:

Նպատակի պարագան ևս դրվում է առանց հոդի: Օրինակ՝ Նա գնաց հացի:

Բացականչական նախադասություններում անորոշ առանց միավորները արտահայտում են ընդհանրական իմաստ և խոսքային տվյալ տիրույթում հոդ չեն ստանում, սակայն նրանք առկայացված են տարբերակված իմաստով, օրինակ՝ «Ի՞նչ հրաշալի *աղանանդներ* են՝ սպիտակ հիանալի ճառագայթներով: Ի՞նչ կարմիր *հակինթներ* են, ի՞նչ մաքուր *շափյուղներ*. ո՞րն ասեմ...» /ԱԻԱԷ, 185/:

Միշտ որոշիչ հոդով է կիրառվում բաղադրյալ ստորոգյալի ենթական, իսկ ստորոգելիական վերադիրը կարող է դրվել և՛ որոշիչ հոդով, և՛ անհոդ, ինչպես՝ *Արմենը* իմ լավագույն *ընկերն* է:

*Արմենը* հավատարիմ *ընկեր* է:

Հետաքրքիր են *որ* հարաբերական դերանվան որոշյալ և անորոշ դրսևորումները, երբ *որ*-ը կապակցում է որոշիչ երկրորդական նախադասությունը գլխավոր նախադասության գոյականական անդամին: Այն կարող է հանդես գալ և՛ անհոդ, և՛ հոդով՝ անկախ գլխավոր նախադասության տվյալ անդամի որոշյալ թե անորոշ /նաև մի հոդով/, հատուկ թե հասարակ լինելուց: Օրինակներ՝ «Տափարակի կենտրոնով հոսում է մի ջրառատ *գեղակ, որ* սկիզբ է առնում Ամանեջի սահմաններից ու կորչում նրա սահմաններում» /ՊՍԱ, 11/, «Դարբին *Հովակիմը, որը* առանձին բավականություն էր գգում որսկանի հետ վիճելուց...» /ՊՍԱ, 9/:

*Որ* հարաբերականը կարող է նաև թվով չհամաձայնել, օրինակ՝ *գրքերը, որ* դու ես բերել // *գրքերը, որոնք* դու ես բերել:

Ճիշտ է նկատել Է. Թումանյանը, որ **մի** անորոշ հոդի իմաստային և գործառական հատկանիշների քննությունը ամբողջացման և մանրամասն վերլուծության կարիք ունի. «Вопрос о категории неопределенного артикля в литературе на грамматике армянского языка еще не менее освещен, чем категория определенного»<sup>1</sup>:

**Մի** բառը բազմիմաստ է և կարող է գործածվել իբրև անորոշ հոդ, իբրև թվական՝ համարժեք մեկին, իբրև վերաբերական, իբրև հրամայականի ժխտական ձևույթ արգելական հրամայականի կազմում:

**Մի** հոդը կարող է նաև ոճական կարևորագույն միջոց դառնալ գեղարվեստական պատկերի ստեղծման համար: Ըստ որում՝ այս դեպքում նրա գործածության հնարավորությունները սահմանափակ չեն. նրանք գործածվում են արդեն եզակի, աշխարհում միակ առարկաների հետ /ինչպես՝ մի երկինք, մի արև/, վերացականության իմաստի միավորների

1 Туманян Э., նշվ. աշխ., էջ 189:

հետ, օրինակ՝ «... Բուրմունքի հետ հյուսվում էր մի քաղցր երազ» /ՀՄ, 158/, «Ձգվեց մի լարված լռություն» /ԱԲԱԷ, 179/:

Պատումի նման՝ շարունակաբար գործածվող պատկերներում **մի** հոդը ոչ թե անորոշություն է արտահայտում, այլ վերաբերմունք ասվածի նկատմամբ, որը, իհարկե, պիտի փոխանցվի ընթերցողին:

Ժամանակ, օր, անգամ բառերի հետ **մի** հոդի գործածությունը ցույց է տալիս չտարորոշված ժամանակ՝ *մի անգամ, մի ժամանակ, մի օր*, իսկ *պահ, վայրկյան, ակնթարթ* բառերի հետ՝ քիչ տևողության ժամանակահատված: Օրինակներ՝ «Մի օր իշխանը գորքի մեջ քննական պտույտ անելուց հետո վերադառնում է իր վրանը» /ԱԲԱԷ, 206/, «Մի պահ նայում է որսկանին...» /ՊՍԱ, 12/, «Արյան գույնը հիշեցրեց արյունը, արյունը՝ կտրված մատը, կտրված մատը՝ այն, ինչ պատահել էր, և այս բոլորը *մի վայրկյանում*» /ՊՍԱ, 68/, «Բայց դա տևեց *մի կարճ ակնթարթ*» /ՊՍԱ, 112/, «Մի րոպե նա չհասկացավ, թե որտեղից և ինչ արյուն է» /ՊՍԱ, 67/, «Նրան *մի վայրկյան* թվաց, թե ինքը երեխա է» /ՊՍԱ, 68/: Վերոնշյալ օրինակներում արտահայտվում է ժամանակային կարճատևության գաղափարը: Սրանք չպետք է շփոթել կոնկրետ ժամանակային միավոր արտահայտող գործածությունների հետ /օրինակ՝ *Մի վայրկյանում* վազորդն անցավ 100 մ տարածություն: *Մի րոպեում* նա հաղթահարեց նշված երթուղին: Այս դեպքում **մի**-ն թվական է/:

**Մի անորոշ հոդ + գոյական** կապակցությունը արտահայտում է չափի իմաստ: Այս կառույցները ժողովրդական լեզվում ձևավորել և ամրակայել են կայուն կապակցություններ՝ փոքրածավալ իմաստի արտահայտման համար, օրինակ՝ *մի կյոռո հաց, մի խոսք, մի բերան, մի մասր երեխա, մի րախիսակը պակաս* և այլն: Ընդ որում՝ սրանց մի մասը, հաճախ գործածվելով, դարձել են դարձվածային միավորներ, ինչպես՝ *մի լուծ եզ, մի ծալը պակաս, մի խոսք-մի բերան, մի աչք-մի ականջ* և այլն: Օրինակներ՝ «Դրա դի-

մաց հոտաղ-մշակը *մի փոքր* հացի հետ ստանում էր իր ամսական կամ տարեկան վարձը, իսկ Երանուրը՝ միայն *մի փոքր* հաց» /ՊՍԱ, 39/, «Ամբողջ գյուղը *մի աչք-մի ականջ* հետևում էր Սրբուհուն» /ՊՍԱ, 102/, «Թող որ ամուսինը նրան ցանցատ էր կոչում, իսկ ուրիշները համարում էին *մի րախիսակը պակաս*» /ՊՍԱ, 102/:

**Մի**-ն նաև անորոշ դերանուն է, արտահայտում է «*ինչ-որ*» իմաստը, որի գործածությունը դեռևս գրաբարից է գալիս: Այս իմաստով անորոշ հոդի և անորոշ դերանվան սահմանագծումը դժվար է, քանի որ նրանք ուղղված են գեղարվեստական մտքի ձևակերպմանը: Օրինակ՝ «Իսկ եթե *մի ըմբոսը* իր աշխատանքից *մի բռուն* պահում էր իրեն համար և չէր ներկայացնում, դրա պատճառով սպասավորները նրան բանտ էին գցում, քաղցած թողնում» /ԱԲԱԷ, 111/:

**Մի** բառը շարունակում է գործածվել նաև թվականի իմաստով՝ համարժեք **մեկ** բառին, օրինակ՝ «... Իզուր չեն նրանք այնքան տարի *մի օձորքի* տակ ապրել, - նրանք իրար անգիր գիտեն» /ՊՍԱ, 42/, «Պարզորոշ լսվեց հորթուկին կանչող *մի կուլի* բառաչ» /ՊՍ, 3-րդ, 7/:

Այսպիսով, ցանկացած գործածության մեջ **մի** բառն ունի իր իմաստը. մի դեպքում՝ վերաբերականի իմաստ, մի այլ դեպքում՝ անորոշության, երրորդ դեպքում՝ որոշյալ դարձող տիրույթում և կառույցում նրա գործածությունը, կամ պատումի ընթացքում դրվագի, պատկերի ստեղծման ոճական տարբեր նրբերանգային իմաստներ հաղորդելու նրա գործառույթները ցույց են տալիս, որ **մի**-ն հեռացել է ծագումնաբանական հիմնիմաստից: Համեմատենք՝ *Սեղանին գիրք է դրված: Ես մի գիրք կարդացի, որն ինձ ազատեց իմ բարդություններից*:

**Մի**-ն թվային անորոշություն կարող է արտահայտել՝ դրվելով թվականի վրա: Այս դեպքում այն ստանում է *մոյր* կամ *մոյրավորապես* իմաստը, օրինակ՝ *մի քսան* գիրք, *մի երեսուն* ուսանող և այլն:

**Մի**-ն ունի նաև մի հետաքրքիր գործա-

ծություն. այն հանդես է գալիս գոյականի հետ, որը որոշակիացվում է, առանձնացվում տվյալ հատկանիշով, որը կարող է արտահայտվել հատկանիշ արտահայտող որոշիչով կամ որոշիչ երկրորդական նախադասությամբ: Օրինակներ՝

«Դու նոր մի ուժով նորից ընձուղվել,

Կտրված ճյուղերդ ես վերստին ուղղել» /ՊՍ, 1-ին, 103/:

«Ինչ լավ է զգալ՝ դու մի կամուրջ ես, Որ շաղկապում է անցյալն ու ներկան...» /ՊՍ, 1-ին, 104/:

«... Նա մի յոթանասուն փարի խուլ տնքոցով չարչարվում էր կայծակի խանձած դժար վերքը ծածկելու, ջահելությունը հատավ դրա վրա, և դեռ այնպես էլ մի կարգին չէր ներքաշել վերքը» /ՀՄ, 161/:

Պարագայական լրացումների հետ այն նույնպես գործածվում է՝ ստեղծելով ժողովրդական լեզվամտածողության տիրույթ /մի կարգին չէր ներքաշել կամ՝ Զահել ընկուզենուն մի լավ ծեծել էին /ՀՄ, 161/։ Բերված օրինակներում ձևի պարագայի գործառույթ ունի *մի* + *ձևի մակրայ* կաղապարը: Այն կարող է նաև չափի միավորի իմաստ արտահայտել, օրինակ՝ «Նա երկու տարեկան խնձորենու ..., տաքդեղի տակերով կաղամբի ջրից *մի քիչ ջուր* էր գողանում /հմնտ.՝ քիչ ջուր խմիր/*մի քիչ ջուր* խմիր/, բայց ցույց էր տալիս, թե շատ է ծարավ, անձրև է ուզում» /ՀՄ, 161/:

**Մի** անորոշ հոդով կարող են ստեղծվել գեղարվեստական մտածողության հրաշալի օրինակներ, ինչպես՝ *մի կյորո երկինք, մի կաթիլ քաղցրություն, մի կյորո բախար* և այլն: Օրինակներ՝ «Երանուր անում է այն, ինչ կարող է – չի խլում *մի կյորո բախար*, որ վիճակվել է Սրբուհուն» /ՊՍԱ, 72/, «Քիչ հետո նա վեր կացավ, *մի պուր ջուր* ուզեց, որ բերանը թացացնի» /ՊՍԱ, 169/, «Իսկ դա *մի պճեղ բախար* էր, որ նա խլել էր կյանքի թաթերից, այն *մի պարսոտ հացը*, որով պիտի ապրեր, պիտի ապրել՝ կարողանար այն ահավոր կյանքում, որ վիճակվել էր նրան» /ՊՍԱ, 75/:

**Մի**-ն իբրև վերաբերական հաճախ

է գործածվում խոսակցական լեզվում՝ «– Ա՛յ աղջի, *մի* էս անտերը կարկատի. աչքերս լավ չեն տեսնում ...» /ՊՍԱ, 170/, «– Երանո՛ւ, *մի* վազի՛ր, տար–տուր ... » /ՊՍԱ, 40/:

**Մի**-ն՝ իբրև հոդ, ունի իմաստային բազմաթիվ գործածություններ, որոնք ոչ միայն չտարորոշված առարկա կամ անձ են ցույց տալիս, այլև հաճախ տարորոշված: **Մի**-ն թվականի իմաստով իր գործառույթը պահպանել է անշուշտ, բայց ձևավորվելով նրանից՝ որպես հոդ իր բոլոր գործածություններում հեռացել է թվային իմաստից: Այն գեղարվեստական խոսքի կառուցման կարևորագույն միջոցներից մեկն է, որի շնորհիվ հեղինակը ստեղծում է հրաշալի պատկերներ, օրինակ՝ *մի կյորո ամպի փակ, մի կյորո սառույց, մի արև, մի քաղցրություն, մի լուռություն* և այլն:

Այսպիսով, անորոշ առույժը արտահայտվում է գրո ձևությամբ և **մի** հոդով: Նրանց ձևաիմաստային դրսևորումները տարբերվում են իրարից: Դրանց տարբերակիչ հատկանիշներն են՝

**Մի** անորոշ հոդը արևելահայերենում դրվում է գոյականից առաջ, արևմտահայերենում՝ նրանից հետո, իսկ գրո ձևությի դեպքում գոյականը չունի հոդ:

**Մի** անորոշ հոդը գործածվում է բոլոր հոլովներով արտահայտված գոյականների հետ, իսկ որոշիչ հոդը առկա է ուղղական և տրական հոլովներում, ուստի անձևությ են ուղղական և տրական հոլովները՝ իբրև որոշյալին հակադրվող կառույցներ:

Անձևությ անորոշը բնորոշ է եզակի և հոգնակի թվերին /այգի – այգիներ/, իսկ **մի** անորոշ հոդը՝ միայն եզակի թվին /մի աշակերտ, մի աշակերտներ չի կարող լինել/:

**Մի** անորոշ հոդը տարբերվում է նաև **մի** թվականից. համեմատենք՝

«Նա *մի* աղջիկ ունի» և «*Մի* աղջիկ է մտել նրա սիրտը»: Ըստ որում **մի** թվա–

1 Մանրամասն տե՛ս Մարգարյան Ա., Հայոց լեզվի քերականություն, Ձևաբանություն, Եր., 2004, էջ 171:

կանի հետ գոյականը կարող է դրվել որոշյալ և անորոշ առումներով, օրինակ՝ «Մի գիրք գնի՛ր, որ նվիրեմ փոքրիկին»: «Նրա գրքերից մի գիրքը ընտրի՛ր, որ նվիրեմ փոքրիկին»:

**Մի** թվականը շեշտակիր է, իսկ հոդը կամ վերաբերականը՝ ոչ: Օրինակ՝ «Մի՛ ժամ կպարապես», «Մի՛ շաբաթ է մնացել աշխատանքի ավարտին»:

Խոսակցական լեզվում հաճախ

նկատվում են հոդի գործածության՝ գրական հայերենին ոչ բնորոշ և անթույլատրելի ձևեր. «Մի + հոգնակի կադապարի իմաստը ժամանակակից արևելահայերենում շարահյուսական միջոցներով է արտահայտվում՝ սովորաբար դերանունների կամ եղանակավորող որոշ բառերի օգնությամբ՝ ինչ-որ գործեր, ինչ-ինչ մարդիկ...»:

## ՀԱՄԱՌՈՏԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

1. ԱԻԱԷ – Ավետիք Իսահակյան, Արձակ էջեր, Երևան, 1963:
2. Կոր. – Կորին, Վարք Մաշտոցի, Երևան, 1941:
3. ՀՄ – Հրանտ Մաթևոսյան, Երկեր, Երևան, 1985:
4. ՊՍԱ – Պարոյր Սևակ, Ամանեց, Երևան, 2014:
5. ՊՍ – Պարոյր Սևակ, Երկերի ժողովածու 6 հատորով, հտ. 1, Երևան, 1972, հտ. 3, Երևան, 1973:

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО КАТЕГОРИЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ВОСТОЧНОАРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ

**ИРИНА МЕЛКОНЯН**

*Соискатель кафедры диаспорологии Ереванского государственного университета*

В статье представлен анализ особенностей проявления грамматического категорий неопределенности в восточноармянском языке. В литературном восточноармянском языке оно выражается нулевым окончанием и с посредством неопределенного артикля «մի». Исследования показывают, что «մի» многозначное слово и может быть использовано в качестве неопределенного артикля, как числительное, что эквивалентно одному, как реляционный, как отрицательный морфем в составе повелительного наклонения. Неопределенный артикль может также стать стилистическим важным средством для создания художественного образа.

## THE PECULIARITIES OF THE MANIFESTATION OF INDEFINITE ARTICLE OF GRAMMATICAL CATEGORY IN EASTERN ARMENIAN

**IRINA MELKONYAN**

*PHD Applicant in the Chair of Diaspora Studies of Yerevan State University*

The Article presents the analysis of the peculiarities of the manifestation of the indefinite article of grammar category in the Eastern Armenian. In the literary Eastern Armenian it is expressed by the zero ending and by the indefinite article «a». Studies have shown that word «a» has different meanings and it can be used as an indefinite article, as numeral, as denial of the imperative. The indefinite article can become the most important way to crate artistic images.

1 Աղաջանյան Զ., Ձևաբանական նորմ և խոսքի մշակույթի հարցեր, Եր., 2007, էջ 231:

# ԳԻՏԱԿԱՆ ՄՏՈՐՈՒՄՆԵՐ

## ՄԱՆՈՒԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

Փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր

## ՇՈՒՇԱՆԻԿ ՍԱՀԱԿՅԱՆ

ՀՀ ԳԱԱ փիլիսոփայության, սոցիոլոգիայի և իրավունքի ինստիտուտի հայցորդ

### ԿԻԲԵՐՏԱՐԱԾՔԸ ԵՎ ՆՐԱ ՀԱՍԿԱՑԱԿԱՆ ԲԱՂԱԴԻԻՉՆԵՐԸ

Հոդվածում դիտարկված են կիբերտարածքի հատկանիշները և նրանց առանձանահատկությունները:

**Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ.** կիբերտարածք, համացանց, վիրտուալ իրականություն, հիպերտեքստուալություն, գլոբալություն, խճանկարայնություն, կրեատիվություն և անանություն:

Կիբերտարածք եզրույթը /անգլ. «cyberspace»/ շրջանառության մեջ է դրվել կանադացի գրող-ֆանտաստ Գիբսոնի կողմից, որն իր «Հռոմի հրդեհումը» նորավեպում /1982թ./ միավորել է կիբերնետիկա և տարածք եզրույթները: Հաճախ գրականության մեջ կիբերտարածքը նույնացվում է վիրտուալ /երևութական/ իրականության և համացանցի /Ինտերնետի/ հետ, թեև այդ եզրույթների միջև գոյություն ունեն որոշ տարբերություններ:

Համացանց հասկացությունը բազմաչափ է: Նրա բաղադրիչներն են. կիբերտարածքը, վիրտուալությունը, հիպերտեքստուալությունը, գլոբալությունը, խճանկարայնությունը և անանությունը: Վիրտուալությունը սերում է լատիներեն «virtus» բառից, ակտիվորեն սկսել է գործածվել դեռևս անցյալ դարի կեսերին և նշանակել է երևույթների մեջ քողարկված ինչ-որ խորհրդավոր ուժ կամ իրերի գոյության ինչ-որ երկրորդային եղանակ: Այդ իմաստները կարելի է հայտնաբերել Թ.Ավքինացու, Ֆր.Բեկոնի, Ջ.Բ.Վիկոյի, Գ.Հեգելի և ուրիշների աշխատություննե-

րում:

Վիրտուալ եզրույթը գործածվում է երկու հիմնական իմաստներով: Առաջինը սկիզբ է առնում ավանդական բնագիտությունից՝ վիրտուալ եզրույթի իմաստը բացահայտվում է իրականության կայուն տարածական-ժամանակային բնութագրերի և օբյեկտների անսահման փոքր տեղափոխությունների կամ մասնիկների գոյության վաղանցիկության միջև հակադրության միջոցով: Մասնավորապես, վիրտուալության եզրույթը կիրառվում է քվանտային ֆիզիկայում այսպես կոչված, վիրտուալ մասնիկների բնութագրման նպատակով: Ռուս հետազոտող Ս.Վ.Իլարիոնովը նշում է, որ ռադիոտեխնիկայում գոյության ունեն վիրտուալ օբյեկտներ:<sup>1</sup>

Երկրորդ իմաստը ծնունդ է առել համակարգչային սիմուլյացիաների պրակտիկայից՝ համակարգչային գրաֆիկայի միջոցներով ստեղծված պատրանքային-երևութական օբյեկտների և իրական նյութական օբյեկտների հակադրության վերլուծության շնորհիվ:

Երկու իմաստներն էլ միավորված են ավելի ընդհանուր՝ «վիրտուալ իրականություն» հասկացության մեջ: Վիրտուալ իրականությունը ներառում է իր մեջ նաև երազատեսությունը, զգայալաբական-ցնորական վիճակները, առասպելները, հեքիաթները, լուսանկարը, հայելանման

1 Илларионов С. В. Методологические и философские проблемы современной физики. Философские науки, 1980. № 2.- с. 23-41.

արտացոլումը, գրականությունը, կինոն, հեռուստատեսությունը, հեռախոսը, համակարգիչը և այլն: Հեգելը հանձարեղ կռահումներ ունի վիրտուալ իրականության մասին: Երևութաբանությունը /Ֆենոմենոլոգիան/ փիլիսոփայական կատեգորիա է, որը մուծվել է Հեգելի կողմից բացարձակը՝ հարաբերականի, անվերջը՝ վերջավորի, էությունը՝ երևույթի միջոցով դրսևորվելու փաստը հանգամանորեն պարզաբանելիս: Իր «Գիտության տրամաբանության» մեջ Հեգելը երևականության կատեգորիան մերձեցրել է հակադրությունների փոխարտացոլում հասկացությանը՝ վերածելով այն վերջինիս նմանակներից մեկը: Ըստ Հեգելի, երևականությունն ունի օբյեկտիվ բնույթ և հակադրված է սուբյեկտիվ թվացողությանը: Երևականությունն ունի նաև բացասական և դրական կողմեր, ընդամին դրանք երկուսն էլ ունեն իրենց հիմնական կեցությունը. «Երևականությունը, – նկատել է հանձարեղ Հեգելը, – դա որոշակիությունն է, որի միջոցով լուսարկվում է մեկ այլ որոշակիությունը՝ բնօրինակը»:<sup>1</sup>

Վիրտուալ իրականության ձևերից է «համակարգչային վիրտուալ իրականությունը», որը վերացական իմաստով, կարծեցյալ, թվացյալ աշխարհն է: Այն աշխարհն է, որը ստեղծվել է օգտագործողի երևակայության մեջ:<sup>2</sup> Շեշտը դրվում է «օգտագործող» բառի, կամ, որ նույնն է՝ սուբյեկտի վրա, քանի որ հենց նրա գլխում է ստեղծվում այդ երևակայական, թվացյալ աշխարհը:

Համակարգչային վիրտուալ իրականությունը բովանդակում է իր մեջ վիրտուալ իրականության բազմաթիվ ձևեր: Դրանցից մեկն էլ հենց կիբերտարածքն է: Միայն վիրտուալության հատկանիշը բավարար չէ կիբերտարածքի կայացման հա-

մար: Կիբերտարածքը՝ վիրտուալության, հիպերտեքստուալության, գլոբալության, խճանկարայնության, կրեատիվության և անանունության հատկանիշների ամբողջական միագումարն է: Անցնենք հիպերտեքստուալության, կամ, որ նույնն է, հիպերտեքստի երևույթի պարզաբանումից:

Ժամանակին էլեկտրոնային քաղաքակրթության առաջին տեսաբան հանրահոչակ Մարշալ Մաքլուհենը կանխատեսել է «Գուտենբերգի գալակտիկայի» կործանումը և հետապագրական մշակույթի երևան գալը՝ հեռուստաէլեկտրոնային տեսատեխնիկայի հիման վրա:<sup>3</sup> Նրա կարծիքով, աստիճանաբար գրքերի ընթերցանությունը կորցնելու է իր իմաստը, քանի որ նրան փոխարինելու են գալու տեղեկությունների այլ աղբյուրները: Դրանք կառուցվելու են հեռուստատեսային և համակարգչային նոր տեխնոլոգիաների հիման վրա: Դրանք ընդլայնելու և ուժեղացնելու են մարդու ոչ միայն առանձին զգայական-ընկալական օրգանների, այլ ամբողջ նյարդային համակարգի արդյունավետությունը: Արդեն այսօր տեսնում ենք, թե ինչպես հեռուստատեսությունը վերահիստեգրում է մարդու զգացմունքները. մենք հստակորեն տեսնում ենք իրական բնապատկերները, լսում թոչունների դայլայլը, այլ ոչ թե միայն դրանք մտովի պատկերացնում: Այդ ամենն իրականացվում է գծապատկերային տեսողական նշանների միջոցով: Մարդը աստիճանաբար դառնում է կարևոր իրադարձությունների մասնակիցը՝ տեղեկատվություն ստանալու պահին:

Ժամանակակից տեղեկատվական բառարաններում հիպերտեքստը մեկնաբանվում է որպես տեղեկատվական գանգված, որի մեջ տրված և ինքնաբերաբար պահպանվում են ընդգծված տարրերի, հասկացությունների, եզրույթների և բաժինների միջև ասոցիատիվ և իմաստային կապերը: Հետևաբար, հիպերտեքստը՝ հաղորդակցության նոր, ուրույն եղանակ

1 Гегель, Г. Работы разных лет: в 2 т. - Т. 2. - М., 1970. - с.136-137.

2 Меньчиков Г.П. Виртуальная реальность: понятие, новации, применение. Философские науки, 1998, № 3, с. 170.

3 McLuhan, M. The Gutenberg Galaxy. - N.Y., 1962. - 27 p.

է:<sup>1</sup>

Հիպերտեքստ է ցանկացած տեքստը, որը հղումներ է անում ուրիշ այլ տեքստերին: Հիպերտեքստ կարելի է համարել հանրագիտարանը կամ տեղեկատուն, գիրքը, որը միշտ չէ որ պահպանվում է թվային տեսքով:

Հիպերտեքստը մտնում է համացանց՝ որպես նոր տվյալների ստեղծման, պահպանման և փոխանցման հանրամատչելի միջոց: Ինքը համացանցը վերածվել է տեքստերի, բանկային տվյալների, հղումների և այլնի բաց համակարգի:

Քանի որ այսօր տեղեկատվության արտադրությունը մեծապես կարևորվում է, ապա տեքստը՝ որպես այդպիսի արտադրության ելակետային նյութ և արդյունք, ձեռք է բերել փոխանակման համընդհանրական միջոցի կարգավիճակ: Դրա շնորհիվ հաղորդակցությունների ցանցը մշտապես զարգանում է՝ տեքստերն իրար հետ միահյուսվելով կյանքի է կոչում նորանոր տեքստեր: Հայտնի մշակութաբան Յու.Մ.Լոտմանը՝ «Տեքստը որպես նշանագիտական պրոբլեմ» հոդվածում նշում է, որ տեքստը ոչ միայն փոխանցում է իր մեջ ամփոփված տեղեկությունն, այլ նաև փոխակերպում է հաղորդագրությունը և մշակում նորանոր հաղորդագրություններ, կամ, որ նույնն է, նոր տեքստեր:<sup>2</sup>

Համացանցի հիպերտեքստուալությունը նպաստում է ողջ մարդկության համար ընդհանուր անսահմանափակ հիշողության ձևավորմանը, որը հաղորդակցության գլոբալացման հիմք է: Ցանցի այդ հատկանիշը թույլ է տալիս հաղթահարել հաղորդակցական փոխգործակցության նախորդ ձևերի էական սահմանափակումները /կարճատևությունը, դանդաղ տարածումը, մատչելիության սահմանափակությունը/<sup>3</sup>

1 Очерки истории информатики в России /под ред. Д.А.Поспелова, Я.И.Фета. - Новосибирск, 1998. - с.150.

2 Лотман Ю.М. Избранные статьи. Т.1. - Таллин, 1992, с.131.

3 Купер И.Р. Гипертекст как способ коммуникации. — М., 1999, 383 с.

Համացանցում հիպերտեքստի գործնական մարմնավորման վառ օրինակներից է էլեկտրոնային գրադարանը: Այստեղ, ընթերցելով ընտրված գիրքը, կարելի է ցանկացած պահին միանգամից արագ տեղափոխվել բառարանի մեջ՝ պարզելու համար անհասկանալի բառերի իմաստը: Եթե աշխարհի էլեկտրոնային գրադարաններում պահվող խորհրդանշական շտեմարանը ներկայացնենք որպես գիտելիքների հաշվարկված կապիտալի մի ձև, ապա դրանց պաշարները, ի տարբերություն նավթի ու գազի պաշարների, զանգվածային օգտագործմից բնավ չեն նվազում, այլ ընդհակառակը, բազմապատկվում և ընդլայնվում են: Էլեկտրոնային հաղորդակցումների գործածումը արմատապես վերափոխում է կրթության համակարգը, հետզհետե ավելի մեծ թվով մարդիկ են օգտվում հեռատարածական /դիստանցիոն/ ուսուցումից, ակտիվորեն հաստատվում է մասնագիտական որակավորման շարունակական բարձրացման սկզբունքը: Մասնագետների պատրաստման բարելավումը անձնակազմի ղեկավարման մեթոդների նորացման լայն հորիզոններ է բացում ընկերությունների ու հաստատությունների առջև, հետևաբար նաև արտադրության աճի հնարավորություններ ստեղծում: Միաժամանակ յուրաքանչյուր աշխատակցի համար ստեղծվում է ավելի հաջողակ ու դինամիկ կարիերայի հնարավորություն և աշխատելու ավելի մեծ շահախնդրություն:

Տեղեկատվական հասարակության մեջ ավելի ու ավելի վճռորոշ դեր են խաղում գիտելիքի ու տեղեկատվության ձեռքբերումը, մշակումը, պահպանումը, փոխանցումը, տարածումն ու օգտագործումը, այդ թվում՝ յուրահատուկ փոխգործողությունների /interactions/ միջոցով:

«Ինտերակտիվություն» եզրույթը սերում է անգլերեն «interaction» /փոխգործողություն, փոխազդեցություն/ բառից: Խորագիտակ և բանիմաց մասնագետի ձեռքում Ինտերնետ-ինտերակտիվությու-

նը կարող է լուծել խնդիրներ, որոնք անհնարին էին տպագիր խոսքի մեջ: Օրինակ, գիտական գիրքը չի կարող միաժամանակ լինել ակադեմիկոսի, ուսանողի, դպրոցականի և “տնային տնտեսուհու” համար: Նրա շարադրման մակարդակը որոշվում է նախապես: Ինտերակտիվությունը թույլ է տալիս նվազ կրթված ընթերցողին՝ պարզաբանումների համար օգտվել առանձին էջերից: Համացանցում բազմաթիվ կազմակերպություններ իրենց գործունեությունը կառուցում են հետադարձ կապի սկզբունքների վրա, որոնք թույլ են տալիս աշխատանքը կառուցել ավելի արդյունավետորեն: Արժի հիշատակել նաև ինտերակտիվ վիրտուալ Ինտերնետ-խանութների մասին, որտեղ, ինչպես վաճառասեղանների վրա, դասավորված են ապրանքները, որոնք ձեռք են բերվում՝ հարկավոր ապրանքը նախապես վիրտուալ գամբյուղի մեջ գցելով: Համաժողովները, բլոգները և մեկնաբանությունները՝ ևս ցանցի ինտերակտիվության ռեալ դրսևորումներ են:

Հեռուստադիտողներին հնարավորություն ընձեռելով ոչ միայն նայելու հեռուստաէկրանին, այլև ինչ-որ կերպ օգտագործելու պատկերը, ինտերակտիվությունը կարող է էականորեն ազդել քաղաքական ընտրաբաշավների և թեկնածուների ընտրության գործընթացների վրա: Ընդամին ՋԼՄ-ների հնարավորություններն անհամեմատ շատ ավելին են՝ դրանք չեն սահմանափակվում գուտ ընտրության գործընթացով: Եթե թեկնածուն ընտրվի, արդյոք կծավալի՞ աշխատանք շրջակա միջավայրի բարելավման ուղղությամբ, և եթե այո, ապա ի՞նչ չափով: Ինչպե՞ս թեկնածուն իրեն կպահի պատանդների ձգնաժամի, ռասայական անկարգությունների կամ ինչ-որ վիթխարի աղետների ժամանակ՝ ամենատարբեր հանգամանքներում: Փոխանակ պատգամավորության թեկնածուի դատողությունների բնույթն ու արժանիքները գնահատելու՝ լսելով 30 վայրկյանանոց գովազդային հաղորդումներ, ապագայի

տեսահամակարգերից՝ ինտերակտիվ եղանակով օգտվողները կարող են միացնել որևէ հեռուստաալիք կամ գործարկել համակարգչային սկավառակ և մանրամասնորեն ծանոթանալ, թե ինչպես է այդ թեկնածուն հարցերը քննարկում և ինչպես է որոշումներ ընդունում գանազան իրավիճակներում, որ նրան առաջարկում են հենց իրենք՝ ընտրողները: Ծրագրային հիմնադրույթները կարող են շարադրվել ամենայն մանրամասնությամբ, որպեսզի նրանք, ովքեր պետք է ընտրեն, կարողանան ազդել դրանց հիմքում ընկած բյուջետային առաջարկությունների վրա և հարցնել. «Իսկ ի՞նչ կլինի, եթե...»: Եթե որևէ հայտնի քաղաքական շոուին մասնակցեն բազմաթիվ մարդիկ, ընդ որում համակարգիչը գրանցելու է նրանց պատասխանները ու հաշվելու միավորները, ապա այդօրինակ տեխնոլոգիան կարելի է հարմարեցնել հասարակական կարծիքի հարցման քաղաքական պահանջներին: Միայն ինտերակտիվության պայմաններում՝ հենվելով հավաստի տեղեկատվության վրա, հնարավոր է ընդունել ճիշտ ու կշռադատված քաղաքական որոշումներ:

Այսպիսով, ինտերակտիվությունը սկզբունքորեն նպաստում է ժողովրդավարական գործընթացների կատարելագործմանը, մարդկանց քաղաքական և գործարար ակտիվության մեծացմանը, բարեխիղճ մրցակցության զարգացմանը, սպառողի իրավունքների արդյունավետ պաշտպանությանը:

Կրեատիվություն եզրույթը սերում է լատիներեն «creation» – “արարում” բառից, որը նշանակում է անհատի ստեղծագործական ունակություններ: Համացանցն ունի կրեատիվության, ստեղծարար ակտիվության վիթխարի ներուժ, կամ, որ նույնն է, ինքնարտահայտման անսահման հնարավորություններ: Համացանցից յուրաքանչյուր օգտվող՝ իր ինտերնետ-էջի կամ կայքի միջոցով, ինչ-որ իմաստով, ստեղծում, արարում է աշխարհը,

նրա համապատկերը:<sup>1</sup> Դա նշանակում է, որ համացանցի յուրաքանչյուր մասնակից համաշխարհային սարդոստայնի մեջ ստեղծում է տեքստերի իր հատվածը, դրանք ձևավորելով լայն լսարանի հետ հաղորդակցվելու սեփական ոճով: Դա անշուշտ վկայում է հասարակական կյանքում սուբյեկտիվ գործոնի դերի անկասելի աճի մասին: Որոշ հոգեբաններ վիրտուալությունը բնութագրում են որպես աշխարհի և մարդու կերպարների մտակառուցման շարունակական գործընթաց:<sup>2</sup> Վիրտուալ տարածքը, կամ, որ նույնն է, կիբերտարածքը արթնացնում և զարգացնում է մարդու ստեղծարար երևակայությունը:<sup>3</sup> Այդ պայմաններում արմատապես փոխվում է կրթության փիլիսոփայությունը: Եթե արդյունաբերական քաղաքակրթության դարաշրջանում կրթության իդեալը բազմագիտակ, բազմակողմանիորեն կրթված մարդն էր, ապա տեղեկատվական դարաշրջանում առաջին պլան է մղվում արարող մարդը, քանի որ տեղեկատվության ամբողջ զանգվածը մտապահվում է համակարգչի մեջ՝ ազատելով անհատի ստեղծագործական երևակայության էներգիան գերբեռնված հիշողության ծանր մասկիչի տակից:

Կրեատիվության աճին մեծապես նպաստում է և այն, որ ինֆորմատիկայի բնագավառում գիտատեխնիկական նվաճումների շնորհիվ մեծ տարածության վրա տեղեկատվության փոխանցման արժեքը կտրուկ նվազել է, իսկ հեռահաղորդակցական ծառայությունների մատուցման ծավալները սրընթաց աճում են: Այլ խոսքերով, ցանցում կրեատիվության հնարավորությունների աճին նպաստում է ընթերցողի համար տեքստերի մատչելիությունը, հրապարակումների էժա-

նությունը, ներառյալ հիպերտեքստային հղումների և օգտագործման հնարավորությունները: Առանձնահատուկ արժի նշել լսարանի պոտենցիալ անսահմանափակության և հիպերտեքստի այն հատկության մասին, որ յուրաքանչյուր ընթերցողի “ստիպում” է դառնալ հեղինակ: Խնդիրն այն է, որ կայքի կառուցվածքը թույլ է տալիս, իսկ երբեմն՝ նույնիսկ դրդում օգտվողներին հանդես գալու սեփական մեկնաբանություններով՝ արտահայտելով իրենց մտքերը հրապարակված հոդվածի վերաբերյալ: Իստերնետ ցանցի բաց կառուցվածքը, որը թույլ է տալիս օգտվողներին ստեղծելու նոր ծրագրեր, այդ թվում համատեղ ուժերով, ի վերջո, հանգեցնում է յուրօրինակ ցանցային ելքայության, կամ, որ նույնն է, յուրօրինակ ուխտի, միության կազմավորմանը:

Համացանցի տարածման աշխարհագրությունն ընդգրկում է բոլոր երկրները: Գլոբալությունը՝ նշանակում է նաև տեղեկությունների մատչելիություն: Ողջ տեղեկատվական գործընթացը, որ իրականացվում է էլեկտրոնային տեսքով, գոյություն ունի բոլորի համար: “Համացանցը՝ առանձնահատուկ տեխնոլոգիական միջավայր է, որը թույլ է տալիս օգտագործել նախկինում գոյություն ունեցող բոլոր խորհրդանշական համակարգերը և ապահովել ցանկացած տեղեկատվության մատչելիությունը, որը կարելի է արձանագրել նրանց օգնությամբ: Համացանցը ձգտում է վերացնել ամեն մի յուրահատկություն: Այլ խոսքով, համացանցը գլոբալացնում է, հավակնում է ամեն ինչին և փորձում է միակցվել մարդկային ակտիվության բոլոր բնագավառներին”:<sup>4</sup> Ընդ որում այստեղ “վերացվում”, ջնջվում է ոչ այնքան այդ “յուրահատկությունը”, որքան տեղեկությունների գաղտնիությունը: Խնդիրն այն է, որ ոչ մի հասարակություն ի վիճակի չէ ապրել տեղեկատվական լիակատար ազատության պայմաններում: Բանն այն է, որ հասա-

1 Батыгин Г.С. Социология Интернет: наука и образование в виртуальном пространстве. - М., 2002. - с.233.

2 Войскунский А.Е. Психологическая наука в исследовании. - СПб., 2000, с.110.

3 Хайм М. Метафизика виртуальной реальности. В сб.: Исследования по философии современного понимания мира. - М., 1995, с.155.

4 Кент П. Internet. - М., 1996. - с.196.

րակական կյանքի կազմակերպման համար անհրաժեշտ է պահպանել որոշակի գաղտնիություն: Տեղեկատվության լիակատար ազատությունը կնշանակեր անձնական կյանքի ինքնավարության կորուստ: Համացանցի գլոբալությունը՝ նշանակում է, որ տեղեկատվական փոխանակումը չունի ո՛չ ժամանակատարածական, ո՛չ էլ քաղաքական սահմաններ: Այն, մի կողմից, նպաստում է մշակույթների փոխներթափանցմանը, իսկ մյուս կողմից՝ հնարավորություններ է ստեղծում յուրաքանչյուր հասարակության ինքնանույնականացման նոր ձևերի մշակման համար:

*Խճանկարայնություն* - խայտարեղ ետությունը՝ բնութագրում է համացանցի մեջ տեղի ունեցող գործընթացների հատվածայնությունը, կամ, որ նույնն է, ոչգծայնությունը: Վերջինս կարող է հասկանալի դառնալ ցանցի զարգացման ուղիների բազմատարբերակայնության /կամ այլընտրականության/ գաղափարի միջոցով: Ինտերնետ համակարգը զարգանում է ավելի շուտ քառսային, քան կարգավորված կերպով: Հետևաբար այդ բնագավառում ցանկացած կանխատեսումը չափազանց դժվար և բարդ գործ է:

Համաշխարհային սարդոստայնի մեջ միջանձնական հաղորդակցությունը ձեռք է բերում համընդհանրականացված բնույթ, ակսիոնքն իրականացվում է, հիմնականում, անդեմ եղանակներով: Ռեալ ժամանակի մեջ հաղորդակցությունը բնութագրվում է “վիրտուալության” բոլոր հատկանիշներով, քանի որ ոչինչ հայտնի չէ հաղորդակցության կոնկրետ մասնակիցների մասին՝ նրանք ներկայացված են միայն իրենց կեղծանուններով /Nick/:

Հեռահաղորդակցության տեխնոլոգիաների առաջընթացն ավելորդ է դարձնում նաև մարդկանց միջև ոչ ֆորմալ գրույցների անհրաժեշտությունը: Միջանձնական շփումների նվազմանը համընթաց կորչում է փոխըմբռնման ոչ վերբալ եզրը, որը կազմում է մարդկանց

միջև հաղորդակցության ողջ ծավալի մոտավորապես 70 %-ը: Արդյունքում նրանք մեկը մյուսից ավելի ու ավելի մեկուսանում-օտարվում են:<sup>1</sup>

Այս ամենից բխում են հետևյալ եզրակացությունները: Նախ, կիբերտարածքի՝ որպես երևութական /վիրտուալ/ իրականության ձևերից մեկի առաջացումը սերտորեն կապված է Համաշխարհային ցանցի էության հետ: Ավելի ստույգ, այն՝ վիրտուալության /երևութականության/, հիպերտեքստուալության, գլոբալության, կրեատիվության, խճանկարայնության և անանունության հատկանիշների հանրագումարային արդյունքն է: Երկրորդ, կիբերտարածքը՝ դա փոխաբերություններով հարուստ յուրօրինակ վերացություն է, որը կիրառվում է համակարգչային ցանցում լայնորեն տարածված օբյեկտների վարքի նկարագրման նպատակով: Օրինակ, վեր-կայքը կարող է փոխաբերականորեն նկարագրվել որպես կիբերտարածքում գտնվող, իսկ ցանցային հաղորդակցությունը՝ որպես կիբերտարածքում գտնվող երևույթ:<sup>2</sup> Եվ, վերջապես, փիլիսոփայական իմաստով կիբերտարածքը ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ մարդու կեցության երևութական /վիրտուալ/ սոցիալական դաշտ, որն իրեն հայտնաբերում է համակարգչի, Ցանցի և մարդու փոխգործակցության շրջանակներում: Կիբերտարածքը ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ այդ փոխգործողությունների միագումարը:<sup>3</sup> Վերջապես, “համացանց” և “կիբերտարածք” եզրույթները ոչ միայն չեն հակասում միմյանց, այլև տարբեր դիտանկյուններից բնութագրում և ներկայացնում են դեպի ապագա տեղեկատվական քաղաքակրթություն տանող ուղու ռազմավարական բնույթը: Նոր քա-

1 Тарасенко В.В. Человек кликающий: фрактальные метаморфозы. Информационное общество, 1999, № 1, с.43-46.

2 Войскунский А.Е. Метафоры Интернета. Вопросы философии, 2001, № 2, с.64-79.

3 Иванов Д.;В. Общество как виртуальная реальность: информационное общество. - М., 2004, с.125-130.

դարակրթությունն օժտված է իր առանձնահատուկ աշխարհայացքով, ժամանակի, տարածության, տրամաբանության հետ հարաբերության իր միջոցներով և պատճառահետևանքային կապերով, ինչ-

պես նաև ապագան կառուցելու սեփական սկզբունքներով: Մարդկությունը կանգնած է դեպի առաջ վիթխարի թռիչքի շեմին:

## КИБЕРПРОСТРАНСТВО И ЕГО ПОНЯТИЙНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ

**МАНУК АРУТЮНЯН**

*доктор философских наук*

**ШУШАНИК СААКЯН**

*соискатель Института философии, социологии и права НАН РА*

В статье рассмотрены проблемы глобальной информационной компьютерной сети Интернет и киберпространства. Основная направленность исследования – выявление сложной и противоречивой сущности влияния сети Интернет на процессы трансформации современных обществ.

## CYBERSPACE AND ITS CONCEPTUAL COMPONENTS

**MANUK HARUTYUNYAN**

*Doctor of Philosophy*

**SHUSHANIK SAHAKYAN**

*PhD Student at the Institute of Philosophy, Sociology and Law of NAS RA*

The article considers the problems of the Internet as a global information network and cyberspace. The main focus of the study is the disclosure of the complex and contradictory nature of the impact of the Internet on transformation processes of modern societies.

**ՏԻԳՐԱՆ ՔՈՉԱՐՅԱՆ**

*ՀՀ ՊՆ աշխատակազմի վերահսկիչ վարչության պետի տեղակալ,  
քաղաքական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

**ԱՐՄԵՆ ԱՂԱԲԱՐՅԱՆ**

*ՀՀ ԳԱԱ Փիլիսոփայության, սոցիոլոգիայի և իրավունքի ինստիտուտի սասփրանսը*

**ՌԱԶՄԱԿԱՆ-ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԵՐԿԿՈՂՄ ԳՈՐԾԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ  
ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՌՈՒՍԱՍՏԱՆԻ ԴԱՇՆՈՒԹՅԱՆ  
ՄԻՋԵՎ**

Ռուսաստանի Դաշնության հետ Հայաստանի Հանրապետության հարաբերությունները ունեն ռազմավարական բնույթ: Այդ գործակցությունն առանձնանում է Հայաստանի ազգային անվտանգության համակարգի ձևավորման և գործառնման հարցում իր ունեցած դերով ու նշանակությամբ: Հայաստանի և Ռուսաստանի միջև դիվանագիտական հարաբերությունների հաստատումից ի վեր անցած ժամանակաշրջանում իրականացվել են բազմաթիվ ու բազմապիսի միջոցառումներ՝ ուղղված կենսագործունեության բոլոր որոլտներում փոխշահավետ համագործակցության հետևողական զարգացմանը, միանշանակ ներառելով նաև ռազմական և ռազմատեխնիկական ուղղությունները: Հայ-ռուսական ռազմական փոխգործակցությունը բխում է երկու երկրների երկարաժամկետ ռազմավարական շահերից և արդի փուլում հասել է բավականին բարձր մակարդակի՝ հիմքում ունենալով անընդհատ ու դինամիկ զարգացման տեսլական: Հայաստանը հետևողակ է զարգացնելու հարաբերությունները Ռուսաստանի հետ համատեղ անվտանգության ոլորտներում, հատկապես՝ ԱՊՀ-ի, ՀԱՊԿ-ի, Հակասոդային պաշտպանության համատեղ համակարգի, սահմանների համատեղ պաշտպանության ծրագրերի շրջանակներում:

**Հանգուցային բառեր՝** Հարավային Կովկաս, երկկողմ գործակցություն, պաշտպանություն, անվտանգություն,

զինված ուժեր, սպառազինություն, համաձայնագիր:

Հայ-ռուսական ռազմաքաղաքական համագործակցությունը և Հայաստանի ռազմական անվտանգության ապահովումը բխում է Հայաստանի ու Ռուսաստանի երկարատև ռազմավարական փոխգործակցության շահերից, քանզի Հայաստանի՝ որպես ռազմավարական գործընկերոջ կարևորությունը Ռուսաստանի համար արտահայտվում է ոչ միայն Անդրկովկասում ռազմաքաղաքական դիրքերի անրապնդման անհրաժեշտությամբ, այլև Մերձավոր Արևելքում ազդեցության և ռազմավարական հնարավորությունների պահպանման առավելությամբ, նպաստվոր դաշտ է ստեղծում Ռուսաստանի և Հայաստանի ռազմավարական հակառակորդների ազդեցության ու թշնամական գաղափարախոսությունների (պանթուրքիզմ, պանիսլամիզմ և այլն) ներթափանցման կանխարգելման համար: Հարավկովկասյան տարածաշրջանը Ռուսաստանի համար կարևորվում է նաև այն առումով, որ որոշակիորեն իր մասով կարող է ազդել Ռուսաստանի ազգային անվտանգության վիճակի վրա: Վերջին տարիների զարգացումների ընթացքը շատ հստակ ցույց տվեց այդ տարածաշրջանի կարևորությունը և կանխորոշեց Ռուսաստանի ուշադրության մակարդակն ու մասնակցությունը այս տարածաշրջանի կյանքում:

Հայ-ռուսական ռազմաքաղաքական

համագործակցությունը ակտիվորեն իրականացվում է ինչպես երկկողմ ձևաչափով, այնպես էլ ՀԱԳԿ շրջանակներում: Հայ-ռուսական ռազմական ոլորտի շփումները իրականացվում են ՀՀ և ՌԴ պաշտպանության նախարարությունների միջև երկկողմ համագործակցության նախապես հաստատված տարեկան պլանների հիման վրա, ինչպես նաև արտապլանային տարբերակով ձեռք բերվող պայմանավորվածությունների շրջանակներում: Տարածաշրջանում մրցակցության ակտիվացմանը, անջատողականության աշխուժացմանը զուգընթաց՝ Ռուսաստանը հետևողական քայլեր է ձեռնարկում Հարավային Կովկասում իր դիրքերը ամրապնդելու ուղղությամբ, ինչի պարագայում ավելի է ընդգծվում հայ-ռուսական ռազմաքաղաքական համագործակցության նշանակությունը երկու երկրների անվտանգության համար՝ իհարկե, առանձնացնելով այդ երկրների ընդհանուր անվտանգային քաղաքականության մասշտաբները և դրա իրագործմանն ուղղված հայեցակարգերի զարգացման տեսլականները: Երկու երկրների մասնակցությունը համատեղ անվտանգության ծրագրերին, ռազմական և ռազմատեխնիկական համագործակցության մի շարք երկկողմ պայմանագրերի առկայությունը հիմնավորում են այն փաստը, որ բավականին բարձր է այդ երկրների փոխադարձ վստահության աստիճանը անվտանգության երաշխավորման կարևորագույն ուղղություններում գործակցության առումով:

Որպես անցած տարիների երկկողմ արդյունավետ գործակցության արդյունք կարելի է փաստել առավել քան 250 միջպետական, միջկառավարական և միջգերատեսչական համաձայնագրերի ու պայմանավորվածությունների փաստաթղթային արձանագրումները [1], որոնց շարքում առանձնանում են պաշտպանական-անվտանգային կառուցակարգերին վերաբերող փաս-

տաթղթերը: 1990-ական թվականների սկզբին, երբ նախկին խորհրդային հանրապետությունները միանգամից անկախացան, դրանց մեծամասնության համար ամենակենսականը դարձան ազգային անվտանգության ապահովման, նաև արդեն բռնկված բախումների կարգավորման հարցերը: Հայաստանի և Ռուսաստանի միջև անվտանգության փոխապահովման, սպառնալիքների չեզոքացման, ռազմական օգնության ցուցաբերման ու համատեղ պաշտպանության իրավունքի իրացման հնարավորությունները սահմանված են Ռուսաստանի Դաշնության և Հայաստանի Հանրապետության միջև բարեկամության, համագործակցության ու փոխադարձ օգնության՝ 1997 թվականի օգոստոսի 29-ին կնքված պայմանագրի [2], 1995թ. մարտի 16-ին կնքված՝ Հայաստանում 25 տարի ժամկետով ռուսաստանյան ռազմաբազա ստեղծելու մասին պայմանագրի [3] (բազան ստեղծվել է 1994թ. սեպտեմբերի 1-ին Ադրբեյդջանյան ռազմական օկրուգի 127-րդ մոտոհրաձգային դիվիզիայի հիման վրա) և 2000թ. սեպտեմբերի 27-ին կնքված՝ Համատեղ անվտանգության ապահովման շահերից բխող զինված ուժերի կիրառման համատեղ պլանավորման հարցերի շուրջ համաձայնագրի դրույթներով (խմբավորման 15 տարիների գործունեությունից հետո 14.11.2016թ. ամրագրում ստացավ խմբավորման իրավաքաղաքական կարգավիճակը [4]): Այդպիսով, հայ-ռուսական ռազմավարական գործակցությունը հանդիսանում է Հայաստանի Հանրապետության ազգային, և առավելապես, պաշտպանական-անվտանգային ապահովման համակարգի բաղկացուցիչ մասը:

2011թ. հոկտեմբերի 23-ին ՀՀ նախագահ Սերժ Սարգսյանի կողմից Մոսկվա կատարված այցի շրջանակներում ռազմական-ռազմավարական առումով կարևորվեցին Հայաստանի Հանրապետության և Ռուսաստանի Դաշնության

միջև ՀՀ տարածքում ռուսաստանյան ռազմակայանի մասին՝ 1995 թվականի մարտի 16-ի պայմանագրում փոփոխություններ կատարելու մասին արձանագրության վավերացումն ու դրա ուժի մեջ մտնելը, ինչի արդյունքում Հայաստանի տարածքում տեղակայված ՌԴ ռազմակայանը շարունակելու է իրականացնել գործառույթները մինչև 2044 թվականը [5]: ՌԴ ռազմակայանի երկար ժամկետով Հայաստանի տարածքում տեղակայման հնարավորությունները քննարկվել ու այդ առումով իրատեսական պայմանավորվածություններ էին ձեռք բերվել Ռուսաստանի նախագահ Դ.Մեդվեդևի 2010 թվականի օգոստոսին Երևան կատարած այցի ժամանակ [6], որի արդյունքում նշված պայմանավորվածությունը քաղաքական շրջանակներում լայն քննարկումների արժանացավ: Բացի այդ, ընդլայնվեցին բազայի աշխարհագրական և ռազմավարական պատասխանատվության ոլորտը (եթե մինչ այդ բազայի գործառույթները սահմանափակվում էին նախկին Խորհրդային Միության արտաքին սահմաններով, ապա արձանագրության ստորագրումից հետո այդ սահմանափակումը համաձայնագրի տեքստից հանվեց), ինչպես նաև ռուսական կողմը Հայաստանի ռազմական անվտանգությունը համատեղ ապահովելու ու հայկական զինուժն արդիական զինատեսակներով սպառազինմանը սատարելու պարտավորություն ստանձնեց:

Միաժամանակ, դրական արձագանքներին զուգահեռ հայաստանյան զանգվածային լրատվության միջոցներում կարելի է հանդիպել նաև բացասական կարծիքների, համաձայն որոնց այդ պայմանագիրը ոչ միայն չի համընկնում Հայաստանի ազգային շահերին, այլև զգալիորեն սահմանափակում է ՀՀ ինքնիշխանությունը: Միանշանակ չի կարելի գնահատել հայ-ռուսական պայմանագրի լուսաբանումը նաև ռուսաստանյան տեղեկատվական դաշտում:

Ռուսական ԶՄ-ները ռազմավարական դաշնակցի հետ հարաբերություններին նվիրված մեկնաբանություններում ավելի քան զուսպ էին [7]:

Հայաստանում հայ-ռուսական հարաբերությունների շուրջ շարունակաբար ընթացող քննարկումներում շատ է շահարկվում այն թեզը, թե «ռուսական կողմնորոշումը» և մասնավորապես 102-րդ ռազմակայանի ներկայությունը սահմանափակում են ՀՀ ինքնիշխանությունը: Այդ առիթով նկատենք, որ օտարերկրյա ռազմակայանների առկայությունը տարբեր երկրներում, որպես կանոն, ենթադրում է երկուստեք շահեր: Որպես այդպիսին՝ ՀՀ տարածքում տեղակայված ՌԴ 102-րդ ռազմակայանի հիմնական նպատակը Հայաստանի ռազմական անվտանգության ապահովումն է Թուրքիայի հնարավոր ագրեսիայից: Հայ-ռուսական հարաբերությունների շուրջ ընթացող բանավեճերում հաճախ կարելի է լսել, թե Ռուսաստանի ռազմական ներկայությունը չի ապահովում ԼՂՀ անվտանգությունն Ադրբեյջանի հետ հնարավոր պատերազմում: Անշուշտ, քաղաքական-իրավական տեսանկյունից Արցախյան հակամարտության կարգավորումը ՀՀ-ՌԴ պայմանագրերի հետ առնչություն չունի, և 102-րդ ռազմակայանն իրավասու չէ միջամտելու ԼՂՀ-Ադրբեյջան դիմակայությանը: Մակայն, փաստացի մոտեցումների պարագայում պետք է հաշվի առնել նաև այն, որ ռուսական ռազմակայանի վերաբերյալ պայմանագիրն ունի ռազմավարական նշանակություն և նման պայմանագրի առկայությունն արդեն իսկ նվազեցնում է պատերազմի հավանականությունը Արցախի դեմ: Այդ հանգամանքը լավագույնս ըմբռնել են Բաքվում, որտեղ հայտարարում են, թե Միսկի խմբի անդամ երկրի նախագահի կողմից կնքված պայմանագիրը չափազանց մեծ առավելություններ է տալիս Հայաստանին, և որ նման քայլը վկայում է Ռուսաստանի կողմնակալ

դիրքորոշման մասին[8]:

Հայ-ռուսական ռազմավարական համագործակցության առաջնային ուղղություններից է նաև ռազմատեխնիկական բնագավառը, որտեղ հարաբերությունների հիմնարար բնույթն էլ ավելի է ընդգծված: Այսօր հայ-ռուսական ռազմատեխնիկական համագործակցությունը Հայաստանի ռազմական անվտանգության ապահովման հուսալի միջազգային երաշխիքներից կարելի է համարել, քանզի ՀՀ զինված ուժերում առկա սպառազինության ու ռազմական տեխնիկայի նշանակալի հատվածը ռուսական արտադրության է: Այստեղ կարևոր է առանձնացնել, որ ներկայումս ռազմատեխնիկական համագործակցության իրագործվող ձևաչափում նախատեսված են ռազմական նշանակության արտադրանքի մատակարարումներ անհայտույց կամ արտոնյալ գներով, այսինքն՝ կամ հաստատագրված և համապատասխան համաձայնագրերով ֆիքսված գներով, կամ էլ սեփական զինված ուժերի համար սահմանված պայմաններով: Այս հնարավորությունը կարևորվում է ՀՀ զինված ուժերի սպառազինության թարմացման ու արդիականացման խնդիրների կարգավորման գործընթացում:

Երկկողմ ռազմատեխնիկական գործակցությունը զարգանում է 3 հիմնական ուղղություններով. ռազմատեխնիկական աջակցություն, փոխգործակցությունը հայ-ռուսական ռազմատեխնիկական համագործակցության միջկառավարական հանձնաժողովի գործունեության շրջանակներում և պետական արտահանման վարկերի տրամադրում: Այսպես, Հայաստանին տրամադրվող ռազմատեխնիկական աջակցությունը իրականացվում է 2003թ. հունվարի 17-ի ռազմատեխնիկական համագործակցության մասին միջկառավարական համաձայնագրին համապատասխան: Համաձայնագրով հնարավորություն է ստեղծվել իրականացնել ռազմական

նշանակության և պաշտպանության ու անվտանգության կարիքների համար անհրաժեշտ նյութատեխնիկական միջոցների փոխադարձ մատակարարումներ, մատուցել ռազմատեխնիկական նշանակության ծառայություններ, զարգացնել ռազմական նշանակության արտադրանքի մշակման ու թողարկման հետ կապված ունեցած ձեռքբերումները, ինչպես նաև միմյանց ցուցաբերել ռազմատեխնիկական աջակցություն: Համաձայնագրի կնքումից շուրջ տաս տարի անց, զարգացնելով նշված պայմանավորվածության դրույթները՝ այն միջկառավարական մակարդակից բարձրացվեց միջպետական մակարդակի և կնքվեց Ռուսաստանի Դաշնության և Հայաստանի Հանրապետության միջև ռազմատեխնիկական համագործակցության զարգացման մասին պայմանագիրը: Այդ նոր փաստաթղթով նախատեսվեց, որ երկու երկրների ռազմական նշանակության արտադրանքի փոխանցումը մի երկրի տարածքից մյուսին իրականացվելու է ոչ թե հատուկ վավերագրերի կամ որոշումների ընդունման, այլև կողմերի լիազոր մարմինների կողմից տրվող դուրսգրման փաստաթղթերի միջոցով: Այսինքն՝ ռազմական նշանակության արտադրանքի, սպառազինության ու ռազմական տեխնիկայի հայաստանյան գնորդը կարող է արտադրանքը գնելու բանակցությունները վարել անմիջապես ռուսաստանյան արտադրող ընկերության հետ ու հետևաբար գումարը կատարել անմիջապես արտադրողից, ավելի էժան գներով ու առանց միջնորդի: Նույնը վերաբերում է նաև ռուսաստանյան գնորդներին [9]:

Ռազմատեխնիկական համագործակցության հարցերով հայ-ռուսական միջկառավարական հանձնաժողովի գործունեության հետ կապված հարկ է նշել, որ հանձնաժողովը ստեղծվել է այդ ոլորտի գործակցությանն առնչվող խնդիրների արագ և արդյունավետ կանոնակարգման նպատակով և հատկապես

վերջին շրջանում բավականին ակտիվ գործունեություն է ծավալել: Ռուսական սպառազինության մատակարարման արդիական հարցերը, ինչպես նաև ռուսական և հայկական ձեռնարկությունների պաշտպանական-արդյունաբերական համալիրների միջև համագործակցության զարգացումը պարբերաբար ուսումնասիրվում է միջկառավարական հանձնաժողովի կողմից [10]: Մասնավորապես, հանձնաժողովի կողմից պարբերաբար քննարկվում են ՀՀ զինված ուժերի մինչև 2020թ. զարգացման պլանի հետ անմիջականորեն կապված և հայ-ռուսական ռազմական համագործակցության շրջանակներում դիտարկվող փաստացի բոլոր խնդրահարույց հարցերը: Ներկա դրությամբ կայացել են հանձնաժողովի արդեն իսկ թվով 11 աշխատանքային ծավալուն նիստեր, որոնց ընթացքում միջոցառումներ են անցկացվել՝ ուղղված ՀՀ պաշտպանության նախարարության և Ռազմատեխնիկական համագործակցության դաշնային ծառայության միջև կնքված փոխընկալման Հռչակագրի դրույթների իրագործմանը [11]: Որպես այս գործակցության հիմնական նպատակ կարելի է առանձնացնել գործակցությունը Հայաստանի տարածքում սպառազինության ու ռազմական տեխնիկայի վերանորոգման և տեխնիկական սպասարկման համատեղ կազմակերպությունների ու մասնագիտացված ծառայությունների կենտրոնների ստեղծման ուղղությամբ (ռուսական արտադրության ծանր հրետանային տեխնիկայի և դրանց շարժիչների նորոգում, հակաօդային պաշտպանության միջոցների, ՄԻ տեսակի ուղաթիռների, ինչպես նաև ՌԻԱԶ մակնիշի ավտոմեքենաների համալիր սպասարկման ծառայություններ և այլն): Կարևոր առաջընթացի արձանագրում էր նաև այն, որ 2013թ. հոկտեմբերին Երևանում «Կամազ» ընկերությունների խումբը բացեց առևտրի և սպասարկման կենտրոն՝ հիմնականում նպատակ հետապնդելով

սպասարկել ՀՀ պաշտպանության նախարարության ռազմական և կրկնակի նշանակության տեխնիկան, որը կառուցված է «Կամազ» մակնիշի տրանսպորտային միջոցների հիմքի վրա [12]: Իսկ ավելի ուշ՝ 2016թ. հոկտեմբերին, Երևանում ռուսական ռազմատեխնիկայի լավագույն նմուշների ցուցադրության համար լավ հնարավորություն դարձավ Սպառազինությունների և պաշտպանական տեխնոլոգիաների ArmHiTec-2016 առաջին միջազգային ցուցահանդեսը [13]:

Ինչ վերաբերում է պետական արտահանման վարկերի տրամադրման հարցին, ապա այդ մոտեցումը կիրառվում է վերոնշյալ միջկառավարական համաձայնագրի դրույթներին համապատասխան, և այդ գործընթացում արդեն իսկ ներգրավված են ՌԴ ռազմարդյունաբերական համալիրի շուրջ 25 հիմնարար դերակատարություն ունեցող կազմակերպություններ: Հայկական կողմի համար նշանակալի է նաև այն արտոնությունը, որ պետական վարկավորման շրջանակներում ռազմական նշանակության արտադրանքը տրամադրվում է ռուսական ներքին, ազգային սպառման գնային քաղաքականության համարժեք, ինչը հանդիսանում է նաև 2013թ. ՀՀ և ՌԴ նախագահների կողմից հաստատված Հայաստանին ռազմատեխնիկական օգնություն ցուցաբերելու մասին երկարաժամկետ ծրագրին [14] համապատասխան (կարելի է նաև հետևություն անել, որ ռուսական կողմը նման մարտավարությամբ փորձում է պահպանել տարածաշրջանում առկա ուժերի հավասարակշռությունը՝ ի համեմատ Ադրբեջանի հետ ռազմական նշանակության մի շարք ապրանքատեսակներ վաճառելուն):

Ամփոփելով անցած տարիների զարգացումները՝ կարելի է ընդհանրացնել, որ հայ-ռուսական ռազմավարական համագործակցության համակարգում առանցքային դեր ունի ռազմական բնա-

գավառը: Հայաստանը Ռուսաստանի հետ ռազմական համագործակցությունը և հատկապես ՀՀ տարածքում ռուսաստանյան զորակայանի ներկայությունը դիտում է որպես արտաքին ռազմական սպառնալիքների չեզոքացման կարևոր գործոններից մեկը: Հայաստանում ՀՕՊ-ի բնագավառում հայ-ռուսական համատեղ հերթապահությունը էապես նպաստում է Հայաստանի Հանրապետության անվտանգության կարևորագույն խնդիրներից մեկի լուծմանը, իսկ հայ-ռուսական ռազմական դաշինքը նպաստում է տարածաշրջանում և առհասարակ՝ միջազգային հարաբերություններում ռազմաքաղաքական հավասարակշռության պահպանմանը: Հայաստանի շահերի տեսանկյունից այդ համագործակցությունն ուղղված է հիմնարար խնդիրների լուծմանը, այն է՝ ՀՀ զինված ուժերի ռազմական և ռազմատեխնիկական կարիքների ապահո-

վումը, ինչպես նաև Հարավկովկասյան տարածաշրջանում ուժերի հարաբերական հաշվեկշռի պահպանումը:

Միաժամանակ, Հայաստանի կողմից հռչակված փոխլրացման սկզբունքին համահունչ, պետք է հաշվի առնել նաև այն կարևոր հանգամանքը, որ Ռուսաստանի հետ ռազմական գործակցության համատեքստում Հայաստանը պետք է մշտապես պատրաստ լինի շրջադարձային զարգացումներին և այլընտրանքային լուծումներին, քանզի արձանագրվել են նաև որոշ իրողություններ՝ կապված Ռուսաստանի ոչ «անմնացորդ» վարքագծով բարեկամության դրսևորումների հետ (որպես օրինակ կարելի է նշել վերջինիս կողմից ռազմամթերքի և սպառազինության վաճառքը Ադրբեջանին և դրան վերաբերող զուտ առևտրային նշանակության հիմնավորումներն ու պաշտոնական մեկնաբանությունները):

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. ՀՀ արտաքին գործերի նախարարություն, Արտաքին քաղաքականություն, Երկկողմ հարաբերություններ-Ռուսաստան, թարմացված 16.12.2016թ., <http://www.mfa.am/hy/country-by-country/ru/>
2. Պայմանագիր Հայաստանի Հանրապետության և Ռուսաստանի Դաշնության միջև բարեկամության, համագործակցության և փոխադարձ օգնության մասին, <http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=18532>
3. Պարզաբանում. Հայաստանում ՌԴ ռազմաբազա, 04.02.2015թ., <http://www.mediamax.am/am/news/parzabanum/13078/>
4. Ըստ համաձայնագրի՝ Միացյալ զորախմբի ձևավորումը պայմանավորված է Կովկասյան տարածաշրջանում անվտանգության ապահովման նկատառումներով գործողությունների համաձայնեցման անհրաժեշտությամբ: Համաձայնագիրը երթադրում է ՀՀ և ՌԴ Համատեղ զորախմբի կողմից կողմերից որևէ մեկի նկատմամբ սպառնալիքի (ռազմական հարձակում, ագրեսիա) առկայության պայմաններում համարժեք գործողությունների իրականացում: Աղբյուրը տես ՀՀ և ՌԴ զինված ուժերի միավորված խմբավորման մասին համաձայնագիր. տեղեկանք, 17.11.2016թ., <http://armedia.am/arm/news/42165/hh-ev-rd-zinvatsuzheri-miavorvats-khmbavorman-masin-hamadzaynagir-texekanq.html>
5. Մոսկվայում ՀՀ նախագահ Սերժ Սարգսյանը հանդիպում է ունեցել ՌԴ նախագահ Դմիտրի Մեդվեդևի հետ, 24.10.2011, <http://www.president.am/hy/press-release/item/2011/10/24/news-1874/>
6. ՌԴ նախագահ Դ.Մեդվեդևի՝ Հայաստան կատարած պետական այցի արդյունքներով հայ-ռուսական համատեղ հայտարարություն է արվել, 20.08.2010թ., <https://armenpress.am/arm/news/616916/rd-nakhagah-dmedvedevi-hayastan-katarats-petakan-ayci-ardyunqnerov.html>
7. Հարությունյան Գ., Հայ-ռուսական հարաբերությունների արդի փուլը // «21-րդ դար» տեղեկատվական-վերլուծական հանդես, թիվ 6, 2010, էջ 3-4
8. Քոչարյան Ս.Տ., ՀՀ ռազմական անվտանգությունը ազգային անվտանգության համատեքստում, Եր., ԵՊՀ հրատ., 2012, էջ 302

9. ՌԴ Դաշնային խորհուրդը հաստատեց հայ-ռուսական ռազմատեխնիկական համագործակցության պայմանագիրը, 25.06.2013թ., <http://razm.info/47036>
10. Կշարունակենք քանքերը՝ ԼՂ հարցում կողմերի դիրքորոշումները մերձեցնելու ուղղությամբ. Իվան Վոլինկին, 10.02.2017թ., <http://www.aravot.am/2017/02/10/854491/>
11. Мнацаканян А., Геополитическая роль Армении в контексте интересов Российской Федерации на Южном Кавказе, 28.09.2013, <http://tta.am/геополитическая-роль-армении-в-контексте-интересов-российской-федерации-на-южном-кавказе/2013/09/28>
12. ԿԱՄԱԶ-ի Երևանում բացված սպասարկման կետրոնը կկատարի ՊՆ և մասնավոր հատվածի պատվերներ, 04.10.2013թ., <https://armenpress.am/arm/news/735509/noviyy-centrobsluzhivaniya-kamaz-v-erevane-budet-osushchestvlyat.html>
13. Միջոցառումը կոչված է աջակցել Հայաստանի Զինված ուժերի, անվտանգության մարմինների և իրավապահ մարմինների արդիականացմանը և տեխնիկական վերազինմանը, դրանց մարտունակության և արդյունավետ գործունեության բարձրացմանը, ժամանակակից միջազգային ռազմա-տեխնիկական մշակումների ձեռքբերումների ուսումնասիրմանը: Աղբյուրը տես Երևանում բացվել է «ArmHiTec-2016» առաջին միջազգային ցուցահանդեսը, 13.10.2016թ., <http://newsarmenia.am/am/news/analytics/-armhitec-2016-Yerevan-/>
14. Ռազմատեխնիկական համագործակցության զարգացման մասին պայմանագրով լայն հնարավորություններ ստեղծվեցին հայկական կողմի համար՝ Ռուսաստանի պաշտպանական ձեռնարկություններում ներքին գներով սպառազինության և ռազմական տեխնիկայի ձեռքբերման համար: Լրացուցիչ տես ՀՀ նախագահ Սերժ Սարգսյանի և ՌԴ նախագահ Վլադիմիր Պուտինի մամուլի ասուլիսը բանակցությունների արդյունքների վերաբերյալ, 02.12.2013թ., <http://www.president.am/hy/interviews-and-press-conferences/item/2013/12/02/president-serzh-sargsyan-press-conference-with-the-president-of-russian-federation/>

## ВОЕННО-СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ДВУСТОРОННЕЕ СОТРУДНИЧЕСТВО МЕЖДУ РЕСПУБЛИКОЙ АРМЕНИЕЙ И РОССИЙКОЙ ФЕДЕРАЦИЕЙ

### ТИГРАН КОЧАРЯН

*Заместитель начальника контрольного управления аппарата министерства обороны РА,  
доктор политических наук, профессор*

### АРМЕН АГАБАБЯН

*Аспирант Института философии, социологии и права*

Отношения Республики Армения с Российской Федерацией носят стратегический характер. Это партнерство выделяется своей ролью и значением в становлении и функционировании системы национальной безопасности Армении. С момента установления дипломатических отношений между Россией и Арменией реализованы многочисленные и разнообразные мероприятия, направленные на непрерывное развитие взаимовыгодного сотрудничества во всех сферах жизнедеятельности, включая также военные и военно-технические направления. Армяно-российское военное сотрудничество вытекает из стратегических интересов двух стран, и на современном этапе достигло довольно высокого уровня, имея в основе видение постоянного и динамичного развития этих отношений. Армения последовательна в развитии отношений с Россией в сфере совместной безопасности, особенно в рамках программ СНГ, ОДКБ, Объединенной системы ПВО и совместной охраны границ.

MILITARY-STRATEGIC BILATERAL COOPERATION BETWEEN THE REPUBLIC OF  
ARMENIA AND THE RUSSIAN FEDERATION

**TIGRAN KOCHARYAN**

*Deputy Head of the Control Department of the Ministry of Defense of the Republic of Armenia,  
Doctor of Political Sciences, Professor*

**ARMEN AGHABABYAN**

*PhD student at the Philosophy, Sociology and Law Institute of the National Academy of Sciences  
of the Republic of Armenia*

The relations between the Republic of Armenia and the Russian Federation are of a strategic nature. This partnership stands out for its role and importance in the establishment and functioning of the Armenian national security system. Since the establishment of diplomatic relations between Russia and Armenia, numerous and varied events have been implemented, aimed at the continuous development of mutually beneficial cooperation in all spheres of life, including also military and military-technical directions. Armenian-Russian military cooperation follows from the strategic interests of the two countries, and at the present stage has reached a rather high level, having as a basis the vision of the constant and dynamic development of these relations. Armenia is consistent in developing relations with Russia in the field of joint security, especially within the framework of the programs of the CIS, the CSTO, the Joint Air Defense System and the Joint Border Protection.

**ՀԱՆՐԱՅԻՆ ԿԱՊԵՐԸ (PR) ՀԱՅԱՍՏԱՆՅԱՆ ԴԵՏԱԿԱՆ  
ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԵՎ ԲԱՆԿԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ**

Յուրաքանչյուր գերատեսչության, ընկերության կամ կազմակերպության և հանրության միջև բարիդրացիական հարաբերություններն ապահովում են հանրային կապերի մասնագետները: Նրանք փորձում են հանրությանը տրամադրել այնպիսի տեղեկատվություն, որը հիմնված է ճշգրիտ փաստերի վրա, ինչը նպաստում է կառուցողական հարաբերությունների և փոխըմբռման միջավայրի ձևավորմանը: Կարևորելով այս հանգամանքը՝ ցանկացած ընկերություն, գերատեսչություն ձևավորում է համապատասխան ստորաբաժանում, որն իր գործառույթների շրջանակներում կապ է հաստատում ինչպես ՋԼՄ-ների, այնպես էլ հասարակության հետ: Այս գործառույթն իրականացնում են կառույցի այն բաժիններն ու վարչությունները, որոնք իրենց ուսերին տանում են ամբողջ կազմակերպության ներկայանալի դառնալու, հրապարակային և թափանցիկ աշխատելու, հաղորդակցվելու բեռը: Ուսումնասիրությունը միտված է բացահայտելու Հայաստանի պետական գերատեսչություններում և բանկային համակարգում հանրային կապերի ընձեռած հնարավորություններն ու առկա բացթողումներն ու ձեռքբերումները:

**Հանգուցային բառեր.** Հանրային կապեր, հաղորդակցություն, հանրային կապերի մասնագետ, պետական կառավարման համակարգ, մամուլի քարտուղար, հանրային կապերի ստորաբաժանումներ, ձգնաժամային կառավարում, բանկային համակարգ, ՋԼՄ, համագործակցություն:

20-րդ դարի սկզբին մարդկային քաղաքակրթության պատմության մեջ ի հայտ եկավ նոր «հաղորդակցական-կա-

ռավարման» մասնագիտություն՝ հանրային կապեր (PR) անվանմամբ, որը կարճ ժամանակ անց դարձավ ամենապահանջված և ամենանորաձ մասնագիտություններից մեկը:

Ի՞նչ է հանրային կապերը (PR) և ինչու՞ է այն կարևորվում:

PR (Public relations) թարգմանաբար նշանակում է հանրային հարաբերություններ, հանրային կապեր: Գոյություն ունեն հանրային կապերի բազմաթիվ սահմանումներ, սակայն ներկայացնեմեկ ընդհանրականը, որում մասավորապես ասվում է՝ «Հանրային կապերը կառավարման հատուկ գործառույթ է, որը նպաստում է կազմակերպության և հասարակության միջև շփման, փոխըմբռման և համագործակցության հաստատմանը, պահպանմանը, տարատեսակ հարցերի և խնդիրների լուծմանը, օգնում է կազմակերպության ղեկավարությանը տեղեկանալ և ժամանակին արձագանքել հանրային կարծիքին, հիմնվում է ղեկավարության գլխավոր խնդրի՝ հասարակության շահերին ծառայելու վրա: Այն նաև օգնում է ղեկավարությանը պատրաստ լինել ցանկացած փոփոխության և օգտագործել դրանք առավել արդյունավետ կերպով, կատարում է հնարավոր վտանգի մասին «վաղ օրոք տեղեկացման համակարգի» դեր և օգնում է հաղթահարելու անցանկալի զարգացումները՝ որպես հիմնական գործիքներ օգտագործելով հասարակության էթիկական նորմերի վրա հիմնված գիտական մեթոդները»<sup>1</sup>:

1 Ավետիսյան Ա.Շ., Հանրային կապեր, դասախոսություններ, Անտարես հրատ, Երևան, 2008, էջ 8:

Հանրային կապերի ամերիկյան ժամանակակից կազմակերպությունները PR-ը սահմանում են, որպես «ստրատեգիական հաղորդակցության գործընթաց՝ ուղղված կազմակերպության և հանրության միջև հարաբերությունների հաստատմանը»<sup>1</sup>:

Հանրային կապերը որպես գիտություն սերտորեն առնչվում է սոցիալական հոգեբանության, տրամաբանության, ինֆորմատիկայի, կառավարման (management), շուկայագիտության (marketing), լրագրության, սոցիոլոգիայի, իրավաբանության, բրենդինգի (branding), իմիջմեյքինգի (image making), հրապարակայնության (publicity) հետ<sup>2</sup>:

Թեև արևմուտքում հանրային կապերը որպես գիտություն ստեղծվել և սկսվել է լայնորեն կիրառվել 20-րդ դարասկզբում, Հայաստանում այն առաջին քայլերն արել է միայն 20-րդ դարավերջում: Հանրային կապերի (PR) մասնագետները, թեև այսօր Հայաստանում համարվում են ամենապահանջվածներից մեկը, սակայն «Հանրային կապեր» մասնագիտությունը դեռ գտնվում է զարգացման փուլում: Նպատակ ունենալով խթանել հանրային կապերի մշակույթը Հայաստանում՝ «Հայկական Փի Ար սոցիալացիա» գիտատեղեկատվական հասարակական կազմակերպությունն առաջին անգամ իրականացրել է ոլորտի մասշտաբային հետազոտություն, ընդգրկելով 2015-16 թթ.-ի գործունեությունը, որն ամփոփվեց 2016 թվականի մայիսի 31-ին՝ Հայկական PR մրցանակաբաշխության ժամանակ<sup>3</sup>:

Հայաստանում հանրային կապերի սույն հետազոտությունն իրականացվել է ՀՀ պետական կառույցների (ՀՀ Նախագահի աշխատակազմ, Ազգային ժողով, Կառավարություն, Կառավարության առընթեր մարմիններ, Մարզպետարաններ) և բանկային համակարգի ոլորտներում՝ որակական և քանակական մեթոդների կիրառմամբ: Հետազոտության ընթացքում իրականացվել են հարցազրույցներ և հարցաթերթիկային հարցումներ (հարցաթերթիկները բաղկացած էին բաց, փակ և կիսափակ հարցերից. յուրաքանչյուր թիրախային խմբի համար նախատեսվել է առանձին հարցաթերթիկ): Հարցման են ենթարկվել ՀՀ պետական գերատեսչությունների ղեկավարների մասնուլի քարտուղարներ, խորհրդականներ, գերատեսչությունների և բանկերի հանրային կապերի (PR) պատասխանատուներ, հայաստանյան առաջատար ԶԼՄ-ների խմբագիրներ և լրագրողներ, ինչպես նաև իրականացվել է ավանդական, նոր և այլընտրանքային մեդիայի մշտադիտարկում:

Հետազոտությանը մասնակցել են՝

50 փորձագետ (ոլորտային),

50 խմբագիր և լրագրող,

7 ֆոկուս խումբ՝ տարիքային 2 խմբով (23-35 և 35-50 տարեկան անձիք՝ թվով 250 մարդ, որոնցից 68%-ը տղամարդ, 32%-ը՝ կին):

Հայաստանում իրականացված հանրային կապերի ոլորտի առաջին մասշտաբային հետազոտությունը թույլ տվեց բացահայտելու ոլորտում առկա բացթողումներն ու արձանագրված հաջողությունները:

21-րդ դարում հանրային կամ քաղաքական գործիչները, պետական գերատեսչությունների ու բիզնես կազմակերպությունների ղեկավարները միշտ չէ, որ իրենց խոսքը կառավարում են հանպատրաստից, համապատասխան մասնագետ-խորհրդականներն իրականացնում են տարբեր հետազոտություններ, հաշվի են առնում հանրային կարծիքը,

1 <http://www.prsa.org/aboutprsa/publicrelationsdefined/#.VT1TxCHtmko>, Public Relations Society of America

2 Ավետիսյան Ա.Շ., Հանրային կապերը զանգվածային հաղորդակցության համակարգում, Երևան, ԵՊՀ հրատ. 2014, էջ 19:

3 [www.armPR.org](http://www.armPR.org), Հետազոտության դաշտային ուսումնասիրությանը աջակցել են «Հայկական Փի Ար սոցիալացիա» գիտատեղեկատվական ՀԿ կամավորները, որոնց մեծ մասը ուսանում է ԵՊՀ Ժուռնալիստիկայի ֆակուլտետի «Հանրային կապեր և լրատվամիջոցների հետ հաղորդակցություն» մագիստրատուրայում:

կարծրատիպերի գործոնը, տրամադրում են լսարանին հուզող հարցերի շրջանակը, օգնում են ճիշտ ձևակերպել խոսքը՝ դարձնելով այն առավել դիպուկ և արդյունավետ: Մեր կողմից իրականացված հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ Հայաստանում արդեն նկատելի է արևմտյան այս փորձի կիրառումը, երբ հանրային կամ քաղաքական գործչի, պետական մարմնի կամ բիզնես կազմակերպության դրական իմիջի ձևավորման շուրջ աշխատում են հանրային կապերի (PR) մասնագետները (տե՛ս գծապատկեր 1-ում):<sup>1</sup> Այս մշակույթը դեռ գտնվում է զարգացման փուլում և սա ընկալելի է՝ հաշվի առնելով, որ Հայաստանը հետխորհրդային երկիր է և դեռ որոշակիորեն իր մեջ կրում է ԽՍՀՄ պետական կառավարման ինստիտուտների գլխավոր բացերից մեկը՝ հասարակության հետ միակողմանի և առանց հետադարձ կապի շփումը: Իհարկե, եթե համեմատենք արևմտյան (որտեղ և ծնունդ է առել PR-ը) և հայկական PR մշակույթները, ապա ակներև կլինի այն հանգամանքը, որ արևմտյան մշակույթում քաղաքական կամ հանրային գործչի, կազմակերպության/գերատեսչության իմիջի ձևավորման գործում աշխատում են բազմաթիվ մարմիններ և անհատ մասնագետներ՝ փորձելով ապահովել նաև բարձր վարկանիշ, որը կդառնա հետագա հաջողության գրավականը: Կրկին նշելով ԽՍՀՄ կառավարման ապարատի ժառանգությունը, նշենք, որ սուբյեկտի իմիջի (կարող է լինել քաղաքական կամ հանրային գործիչ, կազմակերպություն կամ գերատեսչություն) ձևավորման համար, Հայաստանում դեռ ամբողջությամբ

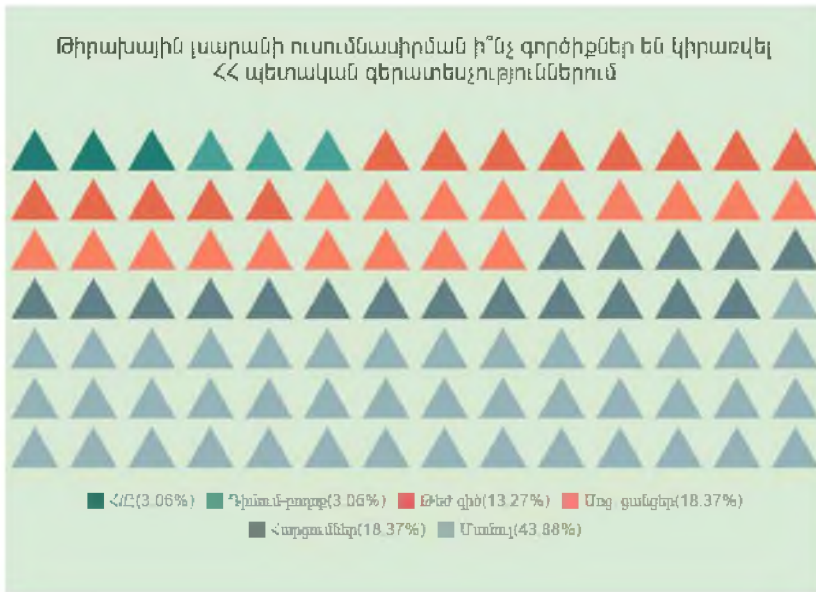
ընկալված չէ այդպիսի ինստիտուտների (ստորաբաժանումների) ձևավորման բուն նպատակը, որը և կգբաղվի սուբյեկտի վարկանիշի բարձրացմամբ և կձևավորի գրագետ և թափանցիկ կապ հանրության հետ (չնայած, պետական գերատեսչություններում և բիզնես կառույցներում «Հանրային կապերի և տեղեկատվության» ստորաբաժանումների առկայությանը, որոնք և պատասխանատու են տեղեկատվության տարածման, հրապարակայնության բարձրացման և հանրության հետ փոխադարձ կապի ապահովման համար): Սա խոսում է հայկական PR մշակույթի բացթողումների մասին և վկայում է, որ այն դեռևս գտնվում է զարգացման փուլում:



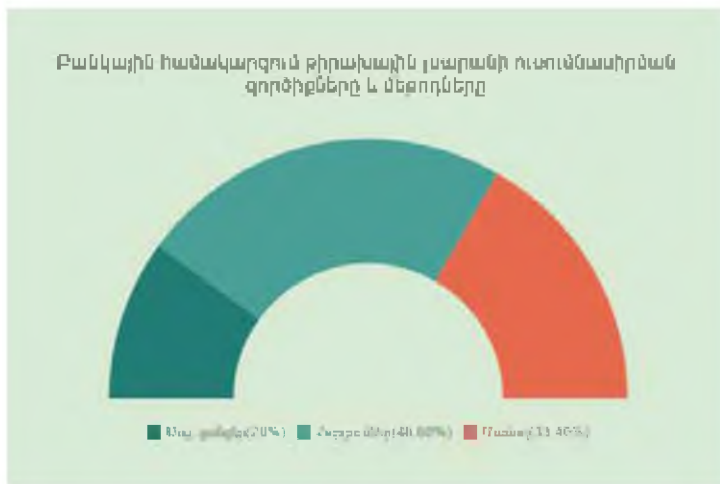
Գծապատկեր 1

Հանրային կապերի սույն հետազոտությունը թույլ տվեց արձանագրել, որ և՛ պետական գերատեսչությունների, և՛ բանկային համակարգի հանրային կապերի պատասխանատուները կարևորում են հանրային կարծիքը, պարբերաբար ուսումնասիրում և վերլուծում են դրանց տատանումները՝ օգտագործելով տարաբնույթ գործիքներ, սակայն մինևույն ժամանակ ՀՀ պետական ոչ բոլոր գերատեսչությունների համապատասխան ստորաբաժանումներում է հստակեցված թիրախային լսարանների ուսումնասիրման գործիքները և մեթոդները: (տե՛ս Գծապատկեր 2-ում և Գծապատկեր 3-ում)

1 Հետազոտության արդյունքները ներկայացված են ինֆոգրաֆիկայով: Տվյալների վիզուալացումը ժամանակակից աշխարհում զարգացող ուղղություններից մեկն է: Այսօր աշխարհի առաջատար լրատվամիջոցների և հետազոտողների կողմից վիճակագրական տեղեկատվության տարածման ամենակիրառելի ձևաչափերից մեկն է ինֆոգրաֆիկան:



Գծապարկեր 2

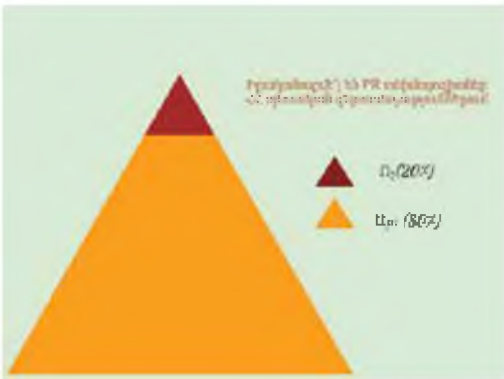


Գծապարկեր 3

Հետազոտության առաջին իսկ փուլում արձանագրվեցին այնպիսի երևույթներ, ինչպիսիք են մասնագիտության ոչ ձիշտ ընկալումը ինչպես հասարակության, այնպես էլ հանրային կապերի մասնագետի հաստիքը գրադեցնողներից շատերի կողմից, թափանցիկության պակասը, PR մասնագետների

և ԶԼՄ ներկայացուցիչների ոչ արդյունավետ աշխատելառժը: Հետազոտությունը ցույց տվեց, որ Հայաստանում հանրային կապերն ասոցացվում է կա՛մ գովազդի հետ, կա՛մ մի գործողության, որի արդյունքում որևէ գործչի կամ կառույցի վերագրվում են այնպիսի հատկանիշներ, որոնք իրականում կեղծ են.

այդպիսով ձևավորելով բացասական կարծիք մասնագիտության վերաբերյալ: ՀՀ պետական մի քանի գերատեսչությունների հանրային կապերի պատասխանատուներ, թվարկելով իրենց կողմից կիրառած PR գործիքներն ու տեխնոլոգիաները (ՋԼՄ-ների հետ աշխատանք, գերատեսչության ղեկավարի մամուլի ասուլիսներ, հարցազրույցներ, տեսահոլովակներ, պաշտոնական կայքէջեր և այլն), հրաժարվում են դրանք PR գործիքներ և տեխնոլոգիաներ կոչելուց՝ դրանում տեսնելով բացասականը (տե՛ս գծապատկեր 4-ում): Մինչ դեռ, հանրային կապերը (PR) «հիմնվում է միայն ճշգրիտ և ամբողջական տեղեկատվության վրա»<sup>1</sup>, իսկ PR գործիքներն ու տեխնոլոգիաները հնարավորություն են տալիս այդ տեղեկատվությունն առավել արդյունավետ հասցնել հանրությանը:



Գծապատկեր 4

Կատարելով ՋԼՄ և համացանցային մշտադիտարկում, ինչպես նաև հաշվի առնելով խմբագիրների, պետական գերատեսչությունների ղեկավարների մամուլի քարտուղարների, «Հասարակայնության հետ կապերի և տեղեկատվության» վարչությունների կամ բաժինների պետերի և հայաստանյան բանկերի հանրային կապերի պատասխանատուների հետ ունեցած գրավոր

հարցումներն ու հարցազրույցները՝ հստակ երևում է, որ Հայաստանում առկա է սխալ պատկերացում Հանրային կապերի (PR) գործառույթների և նպատակների վերաբերյալ:

**PR ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐՆ ԸՍՏ ԱՆՎԱՆԱԿԱՐԳԵՐԻ**

**Տարվա մամուլի քարտուղար**

Հայկական PR մրցանակաբաշխության շրջանակում իրականացված սույն հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ պետական գերատեսչությունների ղեկավարների մամուլի քարտուղարները բավականին պասիվ են: Մամուլի քարտուղարներից շատերը հիմնականում չեն կատարում խոսնակի իրենց անմիջական գործառույթները: Այս հանգամանքը չի փոխհատուցվում նաև ակտիվ ղեկավարի գործոնով, քանզի և՛ պետական գերատեսչությունների ղեկավարները, և՛ նրանց խոսնակները հաճախակի տեղեկատվություն չեն փոխանցում և ելույթներով հանդես չեն գալիս<sup>2</sup>:

Իրականացված ուսումնասիրությունների արդյունքում «Տարվա մամուլի քարտուղար» անվանակարգում առաջադրվել են ՀՀ վարչապետի մամուլի քարտուղար Գոհար Պողոսյանը, ՀՀ արտաքին գործերի նախարարի մամուլի քարտուղար Տիգրան Բալայանը և ՀՀ պաշտպանության նախարարի մամուլի քարտուղար Արծրուն Հովհաննիսյանը: Ուսումնասիրվել են մամուլի քարտուղարների կողմից կիրառված գործիքներն ու տեխնոլոգիաները, վերջիններիս աշխատանքը մեդիա դաշտի հետ (հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ՋԼՄ-ները հանրության հետ կապի ամենաազդեցիկ միջոցն են), տրամադրած

2 Հարցաթերթիկներում որևէ անուն ներառված չի եղել, նշված են եղել անվանակարգերը, որտեղ փորձագետները պետք է առաջադրեին երեք ամենահրապարակային անհատներին և կառույցներին: Հետազոտության արդյունքները հաշվի առնելով՝ երկրորդ փուլում մրցանակաբաշխության մասնագիտական հանձնաժողովի անդամները լավագույն ելույթները ևս առանձին գնահատական է տվել, որի արդյունքում ձևավորվել է հարթոլների ցանկը:

1 Сэм Блек , Паблик рилейшнз. Что это такое?, Москва, 1990, с.17.

նյութերի քանակը, գրագիտությունը, հաճախականությունն ու թափանցիկությունը, ձգնաժամային իրավիճակների հաղթահարման, ինչպես նաև ղեկավարի իմիջի և հեղինակությանն ուղղված քայլերը:

Արդյունքում՝ Հայկական PR մրցանակաբաշխության մասնագիտական հանձնաժողովի որոշմամբ «Տարվա մամուլի քարտուղար» անվանակարգում հաղթող է ճանաչվել ՀՀ պաշտպանության նախարարի մամուլի քարտուղար Արծրուն Հովհաննիսյանը՝ տարվա ընթացքում իրականացրած աշխատանքների և սահմանային լարվածության ընթացքում հրապարակային գործունեության համար:

#### **«Տարվա հրապարակային գործիչ»**

Հայկական PR մրցանակաբաշխության շրջանակում իրականացված ուսումնասիրությունների արդյունքում «Տարվա հրապարակային գործիչ» անվանակարգում առաջադրվել են «Ժառանգություն» կուսակցության անդամ, ՀՀ ԱԺ պատգամավոր Զարուհի Փոստանջյանը, Հայաստանի հանրապետական կուսակցության փոխնախագահ Արմեն Աշոտյանը և Երևանի քաղաքապետ Տարոն Մարգարյանը: Ուսումնասիրվել են գործիչների կողմից իրականացված քայլերի հրապարակայնացումը, կիրառված գործիքներն ու տեխնոլոգիաները, հանրային միջոցառումներին և հանրությանը հուզող հարցերին ընդգրկվածությունը, առանձին ուսումնասիրության է ենթարկվել գործիչների կողմից օգտագործվող սոցիալական կայքէջերը, սոցիալական ցանցերում ցուցաբերած ակտիվությունը (հաշվի է առնվել հանրության կողմից հավանումների և մեկնաբանությունների քանակն ու էությունը):

Արդյունքում՝ Հայկական PR մրցանակաբաշխության մասնագիտական հանձնաժողովի որոշմամբ «Տարվա հրապարակային գործիչ» անվանակարգում

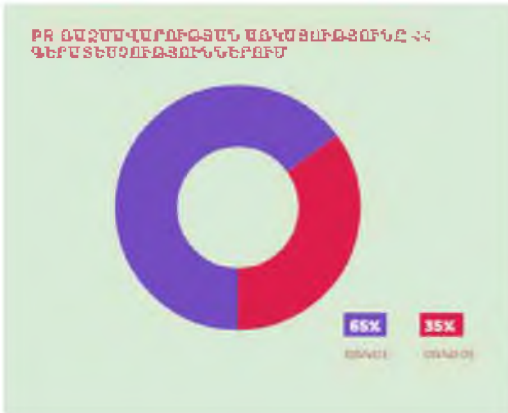
հաղթող է ճանաչվել ՀՀԿ փոխնախագահ Արմեն Աշոտյանը:

#### **«Տարվա քաղաքական գործիչ»**

Իրականացված ուսումնասիրությունների արդյունքում «Տարվա քաղաքական գործիչ» անվանակարգում առաջադրվել են ՀՀ ԱԺ պատգամավորներ Նսիրա Զոհրաբյանը, Նիկոլ Փաշինյանը և Էդմոն Մարուքյանը: Ուսումնասիրվել են գործիչների կողմից իրականացված քայլերի հրապարակայնացումը, կիրառված գործիքներն ու տեխնոլոգիաները, առանձին վերլուծության են ենթարկվել վերոնշյալ գործիչների հաբիթար, վերբալ, կինետիկ և միջավայրային իմիջները, հանրության շրջանում հեղինակության վարկանիշը: Արդյունքում՝ Հայկական PR մրցանակաբաշխության մասնագիտական հանձնաժողովի որոշմամբ «Տարվա քաղաքական գործիչ» անվանակարգում հաղթող է ճանաչվել ԱԺ պատգամավոր Էդմոն Մարուքյանը:

#### **«Տարվա պետական կառույց»**

ՀՀ պետական որոշ գերատեսչությունների հանրային կապերի պատասխանատուներ նշում են, որ չունեն PR ռազմավարություն: Սա հայաստանյան PR մշակույթի բացթողումներից մեկն է, քանի որ խորքային հետազոտության հիման վրա կազմված ռազմավարությունը պետք է թելադրի գերատեսչության ղեկավարի խոսքն ու վարվելաձևը, գերատեսչության իմիջի, հեղինակության և հանրության վստահության մակարդակի բարձրացմանը միտված քայլերը, մամլո ասուլիսների, PR արշավների կազմակերպման, ԶԼՄ-ներին տրվող մեկնաբանությունների ժամանակացույցը, թիրախային լսարանների ուսումնասիրման գործիքներն ու մեթոդները, ձգնաժամային իրավիճակների կառավարման պլանը: Հետազոտության արդյունքում արձանագրվել է, որ ՀՀ պետական գերատեսչությունների 35%-ը չունի PR ռազմավարություն: (տե՛ս Գծապատկեր 5-ում)



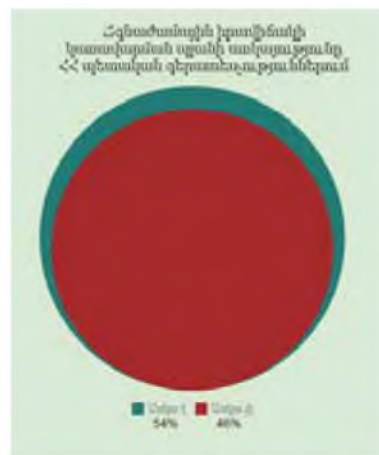
Գծապատկեր 5

Մեր կողմից իրականացված ուսումնասիրությունների արդյունքում «Տարվա պետական կառույց» անվանակարգում առաջադրվել են ՀՀ արտաքին գործերի նախարարության Մամուլի, տեղեկատվության և հասարակայնության հետ կապի վարչությունը, Երևանի քաղաքապետարանի Տեղեկատվության և հասարակայնության հետ կապերի վարչությունը և ՀՀ Նախագահի աշխատակազմի Հասարակայնության և տեղեկատվության միջոցների հետ կապերի վարչությունը: Ուսումնասիրվել են կառույցների կողմից կիրառված գործիքներն ու տեխնոլոգիաները, իրականացված միջոցառումների հրապարակայնացումն ու թափանցիկությունը, տարածվող նյութերի օպերատիվությունն ու գրագիտությունը, մեդիա դաշտի հետ կատարվող աշխատանքն ու վստահության մակարդակը: Արդյունքում՝ Հայկական PR մրցանակաբաշխության մասնագիտական հանձնաժողովի որոշմամբ «Տարվա պետական կառույց» անվանակարգում հաղթող է ձանաչվել ՀՀ Նախագահի աշխատակազմի Հասարակայնության և տեղեկատվության միջոցների հետ կապերի վարչությունը:

**«Տարվա ձգնաժամային կառավարում»**

Հայկական PR մրցանակաբաշխության շրջանակում իրականացված սույն

հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ ՀՀ պետական կառույցների նկատմամբ հանրային վստահությունը գտնվում է շատ ցածր մակարդակում: ԶԼՄ-ները պարբերաբար անդրադառնում են տարբեր գերատեսչություններում առկա բացթողումներին, սոցիալական ցանցերում, ինչպես նաև տարարնույթ հավաքներում հանրությունն իր վրդովմունքն ու անվստահությունն է հայտնում տարբեր հարցերի շուրջ, համակարգային դրական փոփոխությունների առկայությունն անգամ չի բարելավում իրավիճակը: Հարավային Կովկասը շարունակում է մնալ փոփոխվող և անկայուն տարածաշրջան, ինչը հավելյալ ձգնաժամային իրավիճակներ է ստեղծում անգամ հանրության վստահությունը վայելող կառույցների համար: Անկախ նրանից, թե կազմակերպությունում կամ նրա սահմաններից դուրս ձգնաժամային իրավիճակ սպառվում է, թե ոչ՝ ցանկացած կառույց պետք է ունենա ձգնաժամային իրավիճակի կառավարման պլան և փորձի ձգնաժամի կանխման, իսկ ձգնաժամի առկայության դեպքում գսպման համար կիրառել բոլոր միջոցառումները: Մինչդեռ ՀՀ մի շարք պետական գերատեսչություններում բացակայում է ձգնաժամային իրավիճակների կառավարման պլանը: (տե՛ս Գծապատկեր 6-ում)



Գծապատկեր 6

Հայկական PR մրցանակաբաշխության շրջանակում իրականացված ուսումնասիրությունների արդյունքում «Տարվա ձգնաժամային կառավարում» անվանակարգում առաջադրվել են ՀՀ Կենտրոնական բանկը (դրամի արժեզրույթ), ՀՀ առողջապահության նախարարությունը (սուր շնչառական վարակներ, խոզի գրիպ) և ՀՀ պաշտպանության նախարարությունը (սահմանային լարվածություն): Ուսումնասիրվել են վերոնշյալ ձգնաժամային իրավիճակներում կիրառված PR գործիքներն ու տեխնոլոգիաները՝ ուղղված ձգնաժամերի հաղթահարմանը և կառույցի հանդեպ վստահության ամրապնդմանը: Արդյունքում՝ Հայկական PR մրցանակաբաշխության մասնագիտական հանձնաժողովի որոշմամբ «Տարվա ձգնաժամային կառավարում» անվանակարգում հաղթող է ճանաչվել ՀՀ պաշտպանության նախարարությունը:

#### **Տարվա PR նախաձեռնություն**

Իրականացված ուսումնասիրությունների արդյունքում «Տարվա PR նախաձեռնություն» անվանակարգում առաջադրվել են «Արագիլ» վերարտադրողական բարեգործական ծրագիրը, «100 կյանք» մարդասիրական նախաձեռնությունը և «Էլեկտրիկ Երևան» նախաձեռնությունը: Ուսումնասիրվել են նախաձեռնությունների կողմից կիրառված PR գործիքներն ու տեխնոլոգիաները, վերլուծության են ենթարկվել հանրության վստահության մակարդակը, հեղինակության բաղադրիչը, սոցիալական ցանցերում առկա հավանումների և մեկնաբանությունների քանակն ու էությունը: Արդյունքում՝ Հայկական PR մրցանակաբաշխության մասնագիտական հանձնաժողովի որոշմամբ «Տարվա PR նախաձեռնություն» անվանակարգում հաղթող է ճանաչվել «100 կյանք» մարդասիրական նախաձեռնությունը:

#### **Տարվա PR իրադարձություն**

Ուսումնասիրությունների արդյունքում «Տարվա PR իրադարձություն» ան-

վանակարգում առաջադրվել են SOAD ռոք խմբի «Արթնացե՛ք հոգիներ» համերգը Երևանում, «Քարդաշյանների ընտանիք» ռեալիթի շոուն Հայաստանում և «Ոսկե ծիրան» Երևանի միջազգային կինոփառատոնը: Ուսումնասիրվել են միջոցառումների շրջանակում կիրառված PR գործիքներն ու տեխնոլոգիաները, հրապարակայնությունը, աշխարհագրական ընդգրկվածությունը, հանրության հետաքրքրության մակարդակը, ընդգրկվածությունը, վերլուծվել են սոցիալական ցանցերում հավանումների և մեկնաբանությունների քանակն ու էությունը: Արդյունքում՝ «Տարվա PR իրադարձություն» անվանակարգում հաղթող է ճանաչվել SOAD ռոք խմբի «Արթնացե՛ք հոգիներ» համերգը Երևանում:

#### **«Տարվա իմիջային PR»**

Ուսումնասիրությունների արդյունքում «Տարվա իմիջային PR» անվանակարգում առաջադրվել են Երևանի քաղաքապետարանը՝ հին ու նոր, ջերմ ու բարի քաղաքի կերպարի ձևավորման համար, ՀՀ ոստիկանությունը՝ նոր համագետտով և նորովի արժեհամակարգով ոստիկանի կերպարի ձևավորման համար, Հայոց ցեղասպանության 100-րդ տարելիցի միջոցառումները համակարգող պետական հանձնաժողովը՝ Յեղասպանության 100-րդ տարելիցը ոչ թե սգով, այլ երախտագիտության ու վերածննդի ուղերձներով խորհրդանշելու, ինչպես նաև հայ ազգի ուժեղ և կանգուն կերպարի ամրապնդման համար: Ուսումնասիրվել են կառույցների կողմից կիրառված PR գործիքներն ու տեխնոլոգիաները, վերլուծության են ենթարկվել հեղինակության բաղադրիչը, հանրության վստահության և ընկալման մակարդակը, սոցիալական ցանցերում հավանումների և մեկնաբանությունների քանակն ու էությունը: Արդյունքում՝ «Տարվա իմիջային PR» անվանակարգում հաղթող է ճանաչվել Հայոց ցեղասպանության 100-րդ տա-

րելիցի միջոցառումները համակարգող պետական հանձնաժողովը:

### «Տարվա ՋԼՄ»

ՋԼՄ-ները հանրային կարծիք ձևավորող լավագույն գործիքներից են. այսօր, իրադարձությունների լուսաբանումից գատ, զանգվածային լրատվության միջոցները հանդես են գալիս նախաձեռնություններով՝ ուղղված տարբեր խնդիրների լուծմանը: Հայկական PR մրցանակաբաշխության շրջանակում ուսումնասիրվել են ՋԼՄ-ների կողմից իրականացված նախաձեռնությունները, դրանց շրջանակում տարածվող նյութերի գրագիտությունը, հանրության ուշադրությունը գրավելու գործիքներն ու տեխնոլոգիաները, հանրության վստահության և ընդգրկվածության մակարդակը, սոցիալական ցանցերում հավանումների և մեկնաբանությունների քանակն ու բովանդակությունը: Ուսումնասիրությունների արդյունքում «Տարվա ՋԼՄ» անվանակարգում առաջադրվել են «Արմենպրես» լրատվական գործակալությունը, «Լրատվական» ռադիոն և «Մեդիամաքս» լրատվական գործակալությունը: «Տարվա ՋԼՄ» անվանակարգում հաղթող է ճանաչվել «Մեդիամաքս» լրատվական գործակալությունը:

### «Տարվա մշակութային PR»

Ուսումնասիրությունների արդյունքում «Տարվա մշակութային PR» անվանակարգում առաջադրվել են ReAnima անիմացիոն ֆիլմերի 7-րդ միջազգային փառատոնը, «Երևան ՏԱՐԱԶ Ֆեստ» փառատոնը և «Վարդավառ Ֆեստ» միջազգային փառատոնը: Ուսումնասիրվել են կազմակերպիչների կողմից կիրառված PR գործիքներն ու տեխնոլոգիաները, հեղինակության և վարկանիշի բաղադրիչները, հանրության հետաքրքրության և ընդգրկվածության մակարդակը, սոցիալական ցանցերում հավանումների և մեկնաբանությունների քանակն ու բովանդակությունը: Արդյունքում «Տարվա մշակութային PR» անվանակարգում

հաղթող է ճանաչվել «Երևան ՏԱՐԱԶ Ֆեստ» փառատոնը:

### Հայկական բրենդ

Պետության և ազգային բրենդի մշակումն ու առաջխաղացումը երկարատև գործընթաց է՝ հասարակության կայուն պատկերացումներն են երկրի ընկալման վերաբերյալ, քանզի բրենդը հեղինակություն, իմիջ, տպավորություն է, որ առաջանում է մարդկանց գիտակցության մեջ այն պահին, երբ նրանք ընկալում են օբյեկտին բնորոշ մանրամասները: Այն կազմված է մի շարք բաղադրիչներից: Այսօր Հայաստանում և աշխարհի տարբեր անկյուններում կան անհատներ (կառույցներ, նախագծեր), որոնք ոչ միայն բարձր են պահում մեր ազգի պատիվը, այլև ճանաչում են բերում մեր երկրին, ասոցացվում մեր երկրի, ինքնության հետ, ստեղծում կամ դառնում բրենդ: Իրականացված ուսումնասիրությունների արդյունքում «Հայկական բրենդ» անվանակարգում հաղթող է ճանաչվել Հենրիխ Մյսիթայանը:

### ԲԱՆԿԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ PR-Ը ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ

Հետադրյունաբերական ժամանակաշրջանի գլխավոր տարանջատումը արդյունաբերական հասարակությունից անցումն է իրերի արտադրությունից ծառայությունների արտադրությանը, ընդ որում ծառայությունների, որոնք առաջին հերթին կապված են առողջապահության, կրթության, հետազոտությունների ու կառավարման հետ: Մերօրյա աշխարհում վաղուց արդեն դժվար, գուցե և անհնար է հաշվել ծառայությունների քանակը: Բազմաթիվ կազմակերպություններ էլ սպառողներին առաջարկում են նմանատիպ կամ նույն ծառայությունները: Հետևաբար, նմանատիպ կամ նույն ծառայությունն առաջարկող կազմակերպությունների միջև մրցակցությունը չափազանց մեծ է:

«Հայկական Փի Ար սոցիալադիս» գիտատեղեկատվական հասարակական կազմակերպության կողմից Հայաստա-

նում իրականացված հանրային կապերի (PR) հետազոտության առարկա էր նաև ծառայություն մատուցող ամենալստշոր ոլորտներից մեկը՝ բանկային համակարգը:

Ինչ է ակնկալում հանրությունը բանկերից, գումարները լինեն անվտանգ, վարկերը ստանան առավել ցածր տոկոսադրույքով, կորուստները փոխհատուցվեն արագ՝ առանց ավելորդ ժամանակ վատնելու և այլն: Հետևաբար, ոչ միայն հայաստանյան, այլ նաև ողջ աշխարհի բանկային PR-ը կառուցվում է ապահովության, հարմարավետության և եկամտաբերության վրա՝ որակյալ և շահավետ ծառայությունների մատուց-

ման վերաբերյալ PR արշավների իրականացմամբ: Բանկերը օգտագործում են բուկլետներ, սպառողի համար թերթոններ, ամսագրեր, անակնկալներ, շնորհանդեսներ, ներկայացումներ, մամուլի ասուլիսներ և այլն: Սույն ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ վերոնշյալ PR տեխնոլոգիաներն ու գործիքները լայնորեն կիրառվում են հայաստանյան բանկերի կողմից:

2015 թվականի ընթացքում ՀՀ առևտրային բանկերը (թվով 21) գովազդին և ներկայացուցչական ծախսերին ուղղել են շուրջ 4 մլրդ դրամ<sup>1</sup>: (տե՛ս Գծապատկեր 7)

**ՀՀ առևտրային բանկերի գովազդային և ներկայացուցչական ծախսերը 2015 թվականին (մլր. դրամ)**

Բանկեր	Գովազդ և ներկայացուցչական ծախսեր	Գովազդ	Ներկայացուցչական ծախսեր
ՍևՓԹ - Երեմյա Արցիկյալ		924,4	
<b>Արգելիանկ</b>	695,6		
ՄժՆ քիմբարանկ		426,6	24,5
<b>Յուսկբանկ</b>		299,6	51,1
Հաղնեմնաբանկ	284,4		
Կանիկոս բանկ		248,6	
<b>Հարթիկնբանկ</b>	209,1		
<b>Ինեկբանկ</b>		165,6	
Այսգոստբանկ	107,1		
ՌՏԵԸ - Կոլտառան	106,6		
Անեյքոս բանկ	97,5		
Պրոսեբոլ բանկ	69,2		
ՎԵՌԻ - Հազաստան	57,6		
Ստեյթիքանկ-Ղազարյան Խումբ	51,3		
Մոսկալա բանկ	42,9		
Չարոյտյան Խոյվակոս ՄԻԱՅ		37,6	
Որոսվեարանկ	16,8		
<b>ԲԵՄ բանկ</b>	7,2		
ԻԲԵՂԳԲ բանկ		0,2	

(Ըստնկյի տե՛ք քուզուլայում է Պլուսեբոլայա բանկը, քանի որ Ինեկբանկի կողմից գրվելու այսպես երբեմ զրոս ըսպոսիլաներև ուղլևն տրուստազիլոմ են Էնեկբանկի կողմից լուսվոսվոսբոս մեք)

Գծապատկեր 6

1 www.b4b.am, Որքան են ծախսում հայկական բանկերը գովազդի վրա (ցանկ)

2015 թվականին գովազդի (դիտարկվում է, որպես PR գործիք) ստեղծման ամենախոշոր ներդրումը կատարել է ԱԿԲԱ-Կրեդիտ Ագրիկոլ բանկը՝ 921 մլն դրամից առավել:

Հայկական PR մրցանակաբաշխության շրջանակում իրականացված հետազոտության շրջանակում ուսումնասիրվել են ՀՀ բանկերի կողմից կիրառվող PR գործիքներն ու տեխնոլոգիաները, վերլուծության են ենթարկվել իմիջի, հեղինակության բաղադրիչները, հանրության վստահության մակարդակը, ընդգրկվածությունը հանրությանը հուզող հարցերում, ԶԼՄ-ների և սպառողների հետ փոխադարձ կապի առկայությունը, ինչպես նաև սոցիալական ցանցերում հավանումների և մեկնաբանությունների քանակն ու բովանդակությունը: Ուսումնասիրության արդյունքում «Տարվա ֆինանսական PR» անվանակարգում ԱԿԲԱ-Կրեդիտ Ագրիկոլ բանկը ճանաչվել է հաղթող:

Այսպիսով ՀՀ պետական գերատեսչությունների և բանկային համակարգի հետազոտությունների ընթացքում հայտարերված խնդիրներ են՝

PR մասնագիտության ընկալման խնդիր,

Մասնավոր կառույցներում PR բաժինը կցված է մարքեթինգի կամ գովազդի բաժնին, նույն մասնագետն իրականացնում է երկու տարբեր գործառույթներ:

«Հասարակայնության հետ կապերի և տեղեկատվության» ստորաբաժանումներում ընդգրկված են ոչ մասնագետներ, բացակայում է փոխադարձ վստահության մթնոլորտը, ինչպես նաև թիմային աշխատանք,

Մամուլի քարտուղարները և հանրային կապերի ստորաբաժանումների ղեկավարները գտնվում են սառը պատերազմում, լարվածության մթնոլորտը խոչընդոտում է գրագետ և համակարգված աշխատանքին: Կոնֆ-

լիկոնները վկայում են այն մասին, որ չկա գործառույթների հստակ բաժանում: Այստեղ պետք է նշել մեկ հանգամանք, որ մամուլի քարտուղարի կամ PR խորհրդականի, օգնականի պաշտոնը հայեցողական է, իսկ վարչության կամ բաժնի պետի պաշտոնը՝ քաղաքացիական ծառայության:

PR մասնագետներից շատերը ԶԼՄ-ների հետ աշխատանքում խոչընդոտներ են առաջացնում, ինչը բերում է վստահության նվազման և լրագրողները փորձում են ուղիղ կապ հաստատել պաշտոնյայի և ոչ PR պատասխանատուի հետ: Ինչը հանգեցնում է PR մասնագետի դերի նվազմանը:

Այսպիսով, որո՞նք են հայաստանյան PR դաշտի այսքան թերի լինելու պատճառները: Առաջինը, որն ակնհայտ է, դա հետխորհրդային երկիր լինելն է, իսկ PR-ը «ժողովրդավարական» մոտեցումներ ու մեթոդներ ունի որդեգրած: Լայն իմաստով, ժողովրդավարությունը երկխոսություն է ենթադրում, իսկ PR հիմքում հաղորդակցությունն է, ինչի արդյունքում իշխանության և հասարակության միջև պետք է ապահովվի հետադարձ կապը: Խնդիրն առկա է հայաստանյան գրեթե բոլոր պետական գերատեսչություններում՝ բացառությամբ երկու-երեք կառույցի, որոնք ջանում են լինել առավել թափանցիկ, մշտապես իրականացնում են PR արշավներ, ղեկավարության կամ գերատեսչության իմիջի բարձրացմանը միտված քայլեր, թիրախային լսարանն ուսումնասիրելու հետաքրքիր և յուրօրինակ մեթոդներ: Իսկ բանկային համակարգում ճիշտ հակառակ պատկերն է՝ այստեղ ընկալվում է PR-ն ամբողջությամբ, սակայն հաշված բանկերում են առկա համապատասխան ստորաբաժանումները, որոնց հիմնական խնդիրը պետք է լինի կազմակերպության հեղինակության առաջնությունը:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ավետիսյան Ա.Շ., Հանրային կապեր, դասախոսություններ, Երևան, Անտարես հրատ., 2008
2. Ավետիսյան Ա.Շ., Հանրային կապերը զանգվածային հաղորդակցության համակարգում, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2014
3. Сэм Блэк , Паблик рилейшнз. Что это такое?, Москва, 1990, с.17.
4. Луман Н. Общество как социальная система [пер. с нем.] М.: Издательство «Логос», 2004.
5. Землянова Л.М. Гуманитарная миссия современной глобализирующейся коммуникатистики. М.: Изд-во Московского университета, 2010.
6. Craig, R.T., Müller L.H. Theorizing Communication: Readings across Traditions. New York: Sage Publications, Inc., 2007.
7. www.armPR.org
8. www.b4b.am

### СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В АРМЯНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ И БАНКОВСКОЙ СИСТЕМЕ

**ԱՏԳԻԿ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ**

*Доцент кафедры телерадиожурналистики ЕГУ, кандидат филологических наук*

Доброжелательные отношения между каждой государственной структурой, компанией или организацией и ее общественностью обеспечивают специалисты по связи с общественностью. Они пытаются обеспечить общество информацией, основанной на реальных фактах, что приводит к созданию и поддержанию доброжелательных отношений и взаимопонимания. Оценивая важность этого факта, любая компания, учреждение формирует соответствующий отдел, ответственный за связь как со СМИ, так и с общественностью. Эта функция реализуется с помощью отделов и департаментов организаций, которые берут на себя ответственность за коммуникацию, презентабельность всей организации, публичность и прозрачную работу. Целью исследования является выявление возможностей, наличие недостатков и достижений по связям с общественностью в банковской системе и государственных структурах Армении.

### PUBLIC RELATIONS IN ARMENIAN STATE ADMINISTRATION AND BANKING SYSTEM

**ASTGHIK AVETISYAN**

*Associate Professor of Chair of Radio and TV Journalism of Yerevan State University, PhD*

Benevolent relations between each government institution, company or organization and its publicity are provided by Public Relations specialists. They try to provide public with information, based on the real facts, which lead to the establishment and maintenance of the benevolent relations and mutual understanding. Taking into consideration the fact, companies and organizations generate relevant departments, responsible for communication with Mass media and the public. These departments take responsibility for making the organization presentative, for publicity and transparent work. The aim of the research is to identify the opportunities, weaknesses and achievements of Public relations in Armenian Banking System and State Administration.

## **ՍՈՑԻՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ՏԱՐԲԵՐ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՎԱՏԱՀՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՑԻՆ**

Ժամանակակից աշխարհում, որտեղ տեխնոլոգիական վիթխարի փոփոխություններն ու զարգացումներն առաջ են բերում բազմաթիվ նոր իրադարձություններ ու խնդրումներ, այն երկրներն են կարողանում առաջընթաց և կայուն զարգացում արձանագրել, որոնց հաջողվում է սոցիալական վստահության միջոցով ապահովել քաղաքացիների ներգրավվածությունը հասարակական կյանքի կարևոր հարցերում և տարբեր ոլորտներում:

**Հանգուցային բառեր.** սոցիոլոգիական մոտեցում, հասարակություն, փոխգործողություններ, սոցիալական վստահություն:

Սոցիալական վստահությունը հասարակական փոխգործողությունների ամենակարևոր տարրերից մեկն է և սոցիալական ներգրավվածության ու համագործակցության նախադրյալը, այդ իսկ պատճառով սոցիոլոգներն ու ոլորտի տեսաբանները մեծ ուշադրություն են դարձնում այս երևույթին: Սոցիալական վստահությունը՝ որպես սոցիալական կապիտալի ամենակարևոր բաղկացուցիչ, վաղուց ի վեր հետաքրքրել է դասական սոցիոլոգիայի տեսաբաններին, սակայն այն առավել լուրջ ուշադրության արժանացավ, հատկապես, վերջին տասնամյակներում՝ սոցիալական գործընթացների զարգացման և սոցիալական հասկացությունների կերպափոխման ու տեղաշարժերի արդյունքում:

Սոցիոլոգիայի բնագավառի մի շարք տեսաբաններ ու հետազոտողներ ուսումնասիրել են այս հիմնահարցը, ինչպես օրինակ՝ Էնտոնի Գիդդենսը, Պիոտր Շտոմպկան, Ֆերդինանտ Թյոնիսը, Կլաուս Օֆֆեն, Ջեյմս Բոուլմանը

և Թալքոտ Պարսոնսը՝ առաջադրելով իրենց հայեցակարգերն ու մոտեցումները: Կարևոր են նաև Ռոբերտ Փաթնեմի, Մաքս Վեբերի, Էմիլ Դյուրկեյմի, Ջորջ Ջիմելի և Ֆրենսիս Ֆոկյոյանայի մոտեցումներն ու կարծիքները:

Վերոնշյալ տեսաբանները կարևորել են սոցիալական վստահության երևույթը՝ ամեն մեկն առանձին տեսանկյունից մտնելով հարցին: «Սոցիալական վստահությունը», ինչպես հասարակական ցանկացած երևույթ բարդ է և բազմակողմ, ուստի առաջադրված տեսակետներից ամեն մեկը փորձել է սահմանել «Սոցիալական վստահություն» հասկացության բովանդակային և իմաստային այս կամ այն կողմը, հետևաբար այդ տեսություններից ամեն մեկն առանձին վերցրած չունի բավարար համապարփակություն:

«Սոցիալական վստահություն» հասկացությունը դիտարկվում է տարբեր մակարդակների վրա՝ մանր (փոքր), միջին և խոշոր մասշտաբներ: Սոցիալական վստահությունը քննող հայեցակարգերն այն ուսումնասիրել են երեք մակարդակի վրա՝ փոքր, միջին և խոշոր:

Միջանձնային վստահությունը կամ ծանոթ մարդկանց հանդեպ վստահությունը համարվում է վստահության մանր կամ փոքր մակարդակը, որտեղ վերլուծվում են այս երևույթի անձնային և փոքրամասշտաբ գործոնները: Վստահության այս մակարդակն ուսումնասիրող հետազոտողները (Էրիկսոնը, Ջ. Բոուլմանը, Պիտեր Վերվալը և Ջոնսոնը) շեշտը դնում են ակտի և գործողության վրա: Նրանց համոզմամբ՝ վստահությունն ավելի շուտ անհատական հատկանիշ է և ազդեցություն է կրում գործողություններից ու վարքագծերից,

այսինքն ինչ-որ տեղ այս խմբի տեսաբանները հակված են մինիմալիստական մոտեցման, չեն անդրադառնում վստահության խոշորամասշտաբ գործոններին և հասարակության կառուցակարգին՝ ընդգծելով միայն անհատական, կենսաբանական, հոգեբանական և անձնային հատկանիշների դերը:

Ջ. Քոուլմանի կարծիքով՝ մարդիկ սոցիալական գործողության են դիմում իրենց կարիքները հոգալու և բավարարելու համար, որը տեղի է ունենում փոխանակումների, փոխադարձության, տուրևառության և գործարքների միջոցով: Վստահության վրա հիմնված յուրաքանչյուր գործողություն ներառում է երկու կողմ՝ վստահող և վստահվող: Ենթադրվում է, որ այս գործընթացի երկու ակտորն էլ ունեն իրենց սեփական նպատակները և ցանկանում են բավարարել իրենց սեփական կարիքները: Վստահողը պետք է որոշի, թե արդյոք սյուս կողմի հետ պիտի ստնել՝ գործարքի կամ փոխառնչության մեջ, թե՞ ոչ (այլ խոսքով՝ ընդունել՝ վտանգը, թե՞ ոչ), իսկ վստահվող կողմն էլ պետք է որոշում կայացնի՝ իր հանդեպ եղած վստահությունը արդարացնելու և պահպանելու կամ էլ խախտելու և բեկանելու վերաբերյալ:

Վստահության միջին մակարդակի վրա է դրվում ընդհանուր և արստրակտ վստահությունը, այսինքն բոլոր մարդկանց, միջնորդ խմբերի, կազմակերպությունների և փոքր հիմնարկների հանդեպ վստահությունը: Հասարակությունների և մարդկային խմբերի գոյատևումն ու հարատևումը պայմանավորված են նրա անդամների փոխհարաբերություններով ու գործողություններով: Ցանկացած խմբում մարդկային փոխադարձ կապերի մակարդակն ու խորքը արտացոլում են այդ խմբի անդամների միասնականության, միաբանության և կապվածության աստիճանը: Հումանիտար գիտությունների տեսաբանների կարծիքով՝ կարիքներն են որոշում մարդկային փոխհարաբերությունների և փոխգործ-

ողությունների մակարդակը: Որքան շատ ու ընդլայն լինեն մարդկանց կարիքները, այդքան ավելի ընդլայն ու ընդարձակ կլինեն մարդկանց փոխադարձ գործողությունները, գործարքներն ու կապերը, իսկ այդ կապերի խորության աստիճանը կախված է հասարակության անդամների վստահության չափից և հուզազգացական նկարագրից:

Վստահության միջին մակարդակը կարևոր ազդեցություն է թողնում հասարակական փոխհարաբերությունների ու գործողությունների վրա և ի գորու է կարգավորել հասարակական կապերը: Վստահության միջին մակարդակը կարող է փոխարինել սոցիալական վստահության երրորդ (այսինքն խոշոր) մակարդակին, երբ վերջինս տարբեր պատճառներով թույլ է և չկայացած սովյալ հասարակությունում:

Գիդդենսը վստահության հիմնախնդրի վերլուծման ժամանակ մերժելով ամեն տեսակի մինիմալիստական մոտեցումը վստահության հարցին՝ շեշտում է մանր ու խոշոր երևույթների փոխկապակցվածությունը, դրանք համալիր ու համադրված կերպով դիտարկելու անհրաժեշտությունը:

Անդրադառնալով արստրակտ համակարգերի հանդեպ վստահությանը կամ ընդհանրացված վստահությանը՝ Գիդդենսը կարծիք է հայտնում, որ վստահության վրա հիմնված փոխհարաբերություններն առաջին հերթին խիստ անհրաժեշտ են հենց մոդերն հասարակության մեջ, քանի որ այստեղ ժամանակային ու տարածական միջակայքը չափազանց լայն է, ուստի կապերի ու գործարքների ծավալման և կարգավորման համար առավել կենսական է դառնում սոցիալական վստահության առկայությունը: Մոդերն հասարակությունում մեծ դեր ունեն համակարգերի և ինստիտուտների հանդեպ վստահությունը, այնպիսի գիտելիքի ու ինֆորմացիայի հանդեպ վստահությունը, որոնցից սովյալ մարդը անձամբ գրեթե բան չգի-

տի, այլ դրանց հավատում է միայն շնորհիվ ինստիտուտների հանդեպ ունեցած վստահության: Գիդդենսը նաև առաջ է քաշում «Անվստահություն» եզրույթը, որը կարող է տարածվել մարդկանց և վերացական համակարգերի վրա:

Իրանում վստահության այս տեսակն ունի վաղեմի անցյալ և մեծ նշանակություն, քանի որ խմբերն ու կառույցներն են իրենց գործունեությանը բավարարում մարդկանց գլխավոր կարիքները, նրանց միջև հաստատում սոցիալական կապեր ու պարտավորություններ և ապահովում մտքի հանգստության ու գոհունակության զգացողությունը ժողովրդի մոտ: Մարդկանց գոհունակությունը և բավարարվածությունը տարբեր խմբերից, խավերից և արհմիություններից պատճառ են դառնում, որ նրանք գոհ լինեն համակարգից և պետությունից, ուստի և ստեղծվի ընդհանուր լեզվափոխություն:

Այն հասարակարգերում, որտեղ հասարակության և պետության միջև դեռ չեն ձևավորվել միջնորդ կապակցող կառույցներ ու ինստիտուտներ, իսկ ոչ պետական կազմակերպություններն էլ չունեն անհրաժեշտ ուժ ու կարողություն, կուսակցություններն ու արհմիությունները միջնորդի և կապող օղակի դեր են խաղում ժողովրդի և պետության միջև: Ցավոք, այսօր Իրանում վստահության այս դրսևորումն ու տեսակը դեռևս անբավարար վիճակում է գտնվում:

Մի խումբ տեսաբաններ՝ Էմիլ Դյուրկհեյմը, Թալքոթ Պարսոնսը, Ռոնալդ Ինգելհարթը, Ֆերդինանտ Թյոնիսը, Ֆրենսիս Ֆուկոյանան և այլոք, վստահությունը դիտարկում են խոշորամասշտաբ հարթության վրա՝ սոցիալական վստահությունը վերլուծելով հասարակարգի կառուցվածքային համատեքստում և կարևորելով այդ գործոնը: Հետազոտողների այս խումբը սոցիալական վստահության երևույթը քննում է լայնածավալ մակարդակում՝ շեշտը դնելով հասարակական կառուցակարգի

վրա: Նրանք վստահությունը համարում են սոցիալական փոխգործողությունների առանձնահատկություններից մեկը կամ սոցիալական համակարգի հատկանիշ՝ այն բնութագրելով որպես հավաքական մի առանձնահատկություն:

Ֆրենսիս Ֆուկոյանան խոշորամասշտաբ հայեցակետով և տնտեսական մոտեցմամբ է նայում վստահության հիմնահարցին. «Նրա հայեցակարգի հիմքը և ուշադրության կիզակետը սոցիալական կապիտալի պահպանումն է՝ որպես ոչֆորմալ նորմերի ու արժեքների որոշակի ամբողջություն և համագործակցող անդամներից կազմված խումբ»: Ըստ Ֆուկոյանայի՝ այդ արժեքներն ու նորմերը ներառում են մի շարք բնութագրիչներ՝ ազնվություն, հավատարմություն, պարտավորվածության ու պատասխանատվության զգացում և երկկողմ ու փոխադարձ հարաբերություններ:

Վստահության խոշորամասշտաբ դիտարկման տեսանկյունից՝ վստահության չափն ու մակարդակը հարաբերակցվում են հասարակության զարգացման աստիճանին: Ընդհանուր առմամբ, զարգացած հասարակարգերում սոցիալական վստահության մակարդակն ավելի բարձր է ոչ զարգացած հասարակարգերի համեմատությամբ: Ֆուկոյանան կարծում է. «Որևէ ազգի երջանկությունը և արցակցության հավասար կարողունակությունը պայմանավորված են մշակութային համալիր մի առանձնահատկության առակայությամբ, և դա վստահության մակարդակն է հասարակության մեջ»:

Իրանցի հետազոտողներ Մ.Շարեփուրը և համահեղինակները (2007թ.) սոցիալական կապիտալն ուսումնասիրել են երկու կողմից՝ կառուցվածքային (քանակական) և իմացական-ձանաչողական (որակական): Քանակական կողմը վերաբերում է քաղաքացիների սոցիալական մասնակցության ու ակտիվության չափին, իսկ որակական կողմը՝ հասարակության մեջ սոցիալական վստահության մակարդակին և դրա տար-

բեր դրսևորումներին ու կառուցվածին:

Իրանցի հետազոտողներ Ս.Օջաղլուի և Մ. Զահեդիի կարծիքով (2005թ.)՝ սոցիալական վստահության վրա ազդող գործոնների ուսումնասիրման ամենից նպատակահարմար ձևն այն է, որ խու-

սափենք հարցը քննել լույս մինիմալ կամ մաքսիմալ մակարդակների վրա, այլ պետք է հաշվի առնել սոցիալական վստահության թե՛ անձնային ու անհատական կողմը և թե՛ հասարակության կառուցվածքային գործոնները:

### **ՊՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. Գիդենս Է., Սոցիոլոգիայի հետևանքները, թարգմանիչ Սալասի Մ., «Աստրալ» հրատարակչություն, Թեհրան, 1998թ.:
2. Զեյնաբադի Մ., Հասարակության սոցիալական վստահության վերաբերյալ տեսություններ և հայեցակարգեր, «Փաժուհեշնամեհ» հանդես, 16-րդ համար, Համակարգի նպատակարարության հաստատության ստրատեգիական հետազոտությունների կենտրոնի սոցիալ-մշակութային ուսումնասիրությունների խումբ, Թեհրան, 2008թ.:
3. Շարեփուր Մ. և ուրիշներ, Սոցիոլոգիական կապիտալի աստիճանակարգումը Իրանի նահանգների կենտրոններում, «Սոցիոլոգիական բարոսություն» հանդես, 7-րդ տարի, 26-րդ համար, Թեհրան, 2007թ.:
4. Քամալի Ա., Մշակույթի և քաղաքականության ոլորտների վստահության միջև համեմատական հետազոտություն, Թեհրանի պետական համալսարանի հասարակական գիտությունների ֆակուլտետ, Սոցիոլոգիական մասնագիտությամբ ատենախոսություն, Թեհրան, 2004թ.:
5. Քուլման Զ., Սոցիոլոգիական տեսության հիմքերը, թարգմանիչ՝ Սաբուրի Մ., 1-ին հրատարակություն, Թեհրան, 1998թ.:
6. Օջաղլու Ս. և Զահեդի Մ., Սոցիալական վստահությունը և նրա վրա ազդող գործոնները Զանջան քաղաքի բնակիչների շրջանում, Իրանի հասարակագիտության հանդես, 6-րդ շրջան, 4-րդ համար, Թեհրան, 2005թ.:
7. Ֆուկոյանա Ֆ., Համակարգի ավարտ. Սոցիալական կապիտալը և նրա պահպանումը, թարգմանիչ Թավասոյի Ղ., «Զամեհե իրանյան» հրատարակչություն, Թեհրան, 2000թ.:

## **РАЗЛИЧНЫЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ВОПРОСУ СОЦИАЛЬНОГО ДОВЕРИЯ**

### **РАДЖАБАЛИ АЛЛАХЯРАХМАДИ**

*Факультет социологии ЕГУ, аспирант*

Социальное доверие как важнейшая составная часть социального капитала издавна интересовала теоретиков классической социологии, однако на него стали обращать внимание, в частности, в последнее десятилетие – в результате развития социальных процессов и социальных понятий. В социологических исследованиях понятие «Социальное доверие» рассматривается на низких, средних и высоких уровнях, о которых говорится в статье.

## **VARIOUS SOCIOLOGICAL APPROACHES TO THE ISSUE OF SOCIAL TRUST**

### **RAJABALI ALLAHYARAHMADI**

*Postgraduate Student of the Department of Sociology, Yerevan State University*

Social trust, as an outstanding component of social capital, has interested classical theorists of sociology for a long time, but in the last decades, as a result of particular social processes and social concepts it became more and more significant. In sociological studies, the concept of “Social trust” is considered at low, medium and high levels, as referred in this article.

**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՏԱՐԱԾՔՆԵՐԻ ԽՆԴԻՐԸ 1918–1920ԹԹ.**

Այս հոդվածում մենք քննարկում ենք Հայաստանի առաջին հանրապետության տարածքային խնդիրները: 1918–1920 թթ. Հայաստանի առաջին հանրապետության կարևոր խնդիրներից են 1. իր ազգային, տարածքային սահմանների որոշումը, 2. այդ սահմանների միջազգային ճանաչումն ինչպես անմիջական հարևանների, այնպես էլ այլ երկրների կողմից, 3. սեփական պետության տարածքային ամբողջականության պահպանումն ինչպես գենքի ուժով, այնպես էլ դիվանագիտական ճանապարհով: Հայաստանի առաջին հանրապետության պատմությունն առաջին հերթին դրա սահմաններում ներառված տարածքների միջազգային ճանաչման համար մղված ռազմական ու դիվանագիտական պայքարի պատմությունն է, որում իրենց բացասական դերակատարումն են ունեցել ինչպես Հայաստանի անմիջական հարևանները՝ Վրաստանը, Ադրբեջանը, Թուրքիան, այնպես էլ եվրոպական խոշոր տերություններն ու Խորհրդային Ռուսաստանը: Նշենք, որ 1918–1920 թթ. Հայաստանի առաջին հանրապետության իշխանություններն ու հասարակական-քաղաքական մտքի տարբեր ուղղությունների ներկայացուցիչներն երբեմն պատշաճ հետևողականություն ու անհրաժեշտ դիվանագիտական հմտություններ չեն ցուցաբերել Հայաստանի սահմանների հարցում արդարացի լուծում գտնելու գործում: Ճիշտ է, ժամանակաշրջանը բարդ էր ու հակասական, սակայն մեր խորին համոզմամբ կուսակցական ու գաղափարական նեղ շահախնդրություններից վեր կանգնելու, ստեղծված իրավիճակը ճիշտ գնահատելու, կուռ

միասնականություն հանդես բերելու և բացառապես ազգային շահերով առաջնորդվելու դեպքում, այնուամենայնիվ, հնարավոր էր գտնել արդարացի լուծումներ կամ, վատագույն դեպքում, ստեղծված ծանր իրավիճակից դուրս գալ գոնե շատ ավելի փոքր տարածքային կորուստներով:

**Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ.** սահմաններ, տարածքներ, համաձայնագիր, պայմանագիր, դիվանագիտություն, հիմնախնդիրներ, Հայաստանի Հանրապետություն, միջազգային ճանաչում:

Հայաստանի առաջին հանրապետության կարճատև, բայց պատմաքաղաքական իրադարձություններով հարուստ ժամանակահատվածը շարունակում է մնալ պատմաբանների և հասարակագետների ուսումնասիրության ոլորտում, թեև արտաքուստ այն տպավորությունն է, թե այս ժամանակաշրջանի վերաբերյալ նոր ասելիքներն ու գնահատականներն արդեն անհնար են: Իրականում այդպես չէ, քանի որ, անհրաժեշտություն կա առավել ամբողջական և ամփոփ ներկայացնել քննարկվող ժամանակաշրջանի թերևս ամենակարևոր հարցերից մեկը՝ Հայաստանի սահմանների ու դրանցում ներառված տարածքների հարցը:

Գաղտնիք չէ, որ ցանկացած նորաստեղծ պետության կարևոր խնդիրներից են 1. իր ազգային, տարածքային սահմանների որոշումը, 2. այդ սահմանների միջազգային ճանաչումն ինչպես անմիջական հարևանների, այնպես էլ այլ երկրների կողմից, 3. սեփական պետության տարածքային ամբողջականության

պահպանումն ինչպես զենքի ուժով, այնպես էլ դիվանագիտական ճանապարհով:

Նշված առումներով, անկասկած բացառություն չէր կարող լինել նաև 1918-1920 թթ. Հայաստանի առաջին հանրապետությունը: Թերևս սխալված չենք լինի ասել, որ Հայաստանի առաջին հանրապետության պատմությունն առաջին հերթին դրա սահմաններում ներառված տարածքների միջազգային ճանաչման համար մղված ռազմական ու դիվանագիտական պայքարի պատմությունն է, որում իրենց բացասական դերակատարումն են ունեցել ինչպես Հայաստանի անմիջական հարևանները՝ Վրաստանը,

Ադրբեջանը, Թուրքիան, այնպես էլ եվրոպական խոշոր տերություններն ու Խորհրդային Ռուսաստանը:

Քննարկվող ժամանակաշրջանում ստորագրված Բաթումի և Սևրի պայմանագրերի, Թիֆլիսի և Երևանի համաձայնագրերի, ինչպես նաև Ալեքսանդրապոլի պայմանագրի ու դրանց նախորդած դիվանագիտական գործընթացների բազմակողմանի և անկողմնակալ վերլուծությունը՝ դրանից բխող ճիշտ եզրակացություններով, արդեն այսօր, մեր պետության առջև ծառայած բազում մարտահրավերների ֆոնի վրա առավել քան այժմեական է ու հրատապ, քանզի նոր սխալներ կամ բացթողումներ պատմությունը մեզ կարող է և չներել:

Կարծում ենք, ճշմարտության դեմ մեղանշած չենք լինի, եթե նշենք, որ պատմական օբյեկտիվ ու սուբյեկտիվ հանգամանքների բերումով մենք մեր պատմության ընթացքում, ցավոք, ավելի շատ տարածքային կորուստներ ենք ունեցել, քան նվաճումներ: Այս առումով բացառություն չէ նաև մեր կողմից քննարկվող ժամանակահատվածը:

Քաջ գիտակցելով անաչառության կարևորությունը պատմական իրադարձությունները վերլուծելիս, ցանկանում ենք նշել, որ 1918-1920 թթ. Հայաստանի առաջին հանրապետության իշխանու-

թյուններն ու հասարակական-քաղաքական մտքի տարբեր ուղղությունների ներկայացուցիչներն երբեմն պատշաճ հետևողականություն ու անհրաժեշտ դիվանագիտական հմտություններ չեն ցուցաբերել Հայաստանի սահմանների հարցում արդարացի լուծում գտնելու գործում: Ճիշտ է, ժամանակաշրջանը բարդ էր ու հակասական, սակայն մեր խորին համոզմամբ կուսակցական ու գաղափարական նեղ շահախնդրություններից վեր կանգնելու, ստեղծված իրավիճակը ճիշտ գնահատելու, կուռ միասնականություն հանդես բերելու և բացառապես ազգային շահերով առաջնորդվելու դեպքում, այնուամենայնիվ, հնարավոր էր գտնել արդարացի լուծումներ կամ, վատագույն դեպքում, ստեղծված ծանր իրավիճակից դուրս գալ գոնե շատ ավելի փոքր տարածքային կորուստներով:

Արցախյան հիմնախնդրի արդարացի լուծումը, հայոց ցեղասպանության միջազգային ճանաչումն այսօր մեր նորանկախ պետականության առջև ծառայած կարևորագույն հիմնախնդիրներից են, հիմնախնդիրներ, որոնց լուծումը մեզանից պահանջելու է լուրջ դիվանագիտական ջանքեր և անպայմանորեն ենթադրելու է նաև սահմանային ու տարածքային հարցերի վերանայում:

Անհրաժեշտ է նշել, որ խորհրդահայ պատմագրությունը, մասնավորապես Բաթումի, Սևրի և Ալեքսանդրապոլի պայմանագրերին իր անդրադարձերում, դատապարտել է դրանք և քննադատել ՀՀ ղեկավարությանը անհեռատես քաղաքականության համար: Եթե Բաթումի պայմանագիրը համարվել է ստրկական, Ալեքսանդրապոլիսը՝ խայտառակ, ապա Սևրին՝ անհեռատես, քանզի այդ պայմանագրով, ըստ խորհրդահայ պատմագրության, Հայաստանը կուլ էր գնում մեծ տերությունների խարդավանքների: Դրա հետ միասին, չենք կարող չնշել նաև այն հանգամանքը, որ այս շրջանի աշխատություններում հաճախ

հանդիպում են ինչպես հարուստ փաստական նյութեր, այնպես էլ ճիշտհայեցակարգեր՝ քեմալարոլշեխկյան հարաբերությունների և դրա հետևանքների վերաբերյալ:

Դրան հակառակ, սիյուրքահայ պատմագրությունը հիշյալ պայմանագրերից Բաթումինը համարել է թուրքերի կողմից պարտադրված, Սևրինը՝ քեմալարոլշեխկյան դաշինքի արդյունքում ձախողված, Ալեքսանդրապոլինը՝ նույնպես պարտադրված:

Անհրաժեշտ է շեշտել, որ քննարկվող ժամանակահատվածում ստորագրված համաձայնագրերի ու պայմանագրերի գնահատման առումով հայ պատմագրության երկու թևերի մոտ էլ ծայրահեղ մոտեցումներ են եղել: Խորհրդահայ պատմագրության մեջ հաճախ հանդիպում է այն սխալ տեսակետը, թե իբր Ալեքսանդրապոլի պայմանագրով Հայաստանի տարածքն ընդամենը 10.000 կմ<sup>2</sup> էր<sup>1</sup>: Ասվածն ամենևին էլ չի համապատասխանում իրականությանը և, մեղմ ասած, «անտեղյակության» արդյունք է: Այսպես ՀԿԿ Կենտկոմի քարտուղար (իսկ 1922թ. փետրվարի 1-ից Հայաստանի Ժողկոմխորհի նախագահ. - Զ. Թ.)Ս. Լուկաշինը 1922թ. հունվարի 26-ին ՀԿ(բ)Կ առաջին համագումարում ունեցած իր ելույթում նշում էր, որ «Մոսկվայի և Կարսի պայմանագրերը» գրեթե «Հին Ալեքսանդրապոլի պայմանագիրն են»<sup>2</sup>:

Ս. Ալիխանյանն իր աշխատություններում<sup>3</sup> անդրադարձել է հայ-ռուսական հարաբերություններին և ՀՀ նկատմամբ Ռուսաստանի որդեգրած քաղաքականությանը: Դրանցում նա քննադատության է ենթարկում ՀՀ արևմտամետ

քաղաքականությունը և անվերապահորեն դրական գնահատում Ռուսաստանի դիրքորոշումը ՀՀ նկատմամբ: ՀՀ արտաքին քաղաքականությանն առնչվող հիշարժան աշխատությունների հեղինակ է Ա. Ա. Եսայանը<sup>4</sup>: Այս աշխատությունները գրված են ժամանակի ոգուն համապատասխան և հեղինակը հանդես է գալիս Հայաստանի Հանրապետության արտաքին քաղաքականության քննադատության դիրքերից՝ արևմտյան ուղղվածությունը համարելով «հանցավոր»: Հեղինակն անտեսում է այն ճշմարտությունը, որ ՀՀ-ն իր արտաքին քաղաքականության մեջ հակառուս չի եղել:

Առավել գնահատելի են հետխորհրդային շրջանի աշխատությունները, որոնցում ավագ սերնդի շատ խորհրդահայ պատմաբաններ վերանայել են իրենց նախկին հայեցակարգերինչպես Հայաստանի առաջին հանրապետության, այնպես էլ նրա կողմից ստորագրված պայմանագրերի վերաբերյալ: Դրանցից կուզենայինք առանձնացնել հատկապես Է. Ջոհրաբյանի և Լ. Խուրշուդյանի ուսումնասիրությունները: Այս նույն ժամանակաշրջանում գրվել են նաև պատմագիտական նոր հայեցակարգերով աշխատություններ<sup>5</sup>:

Այդ նոր գնահատականները վերաբերում են նաև ստորագրված համաձայնագրերին և պայմանագրերին: Ոմանք դրանց անդրադարձել են մակերեսորեն, ոմանք՝ առավել խորությամբ: Հատկապես կարևոր է, որ նորովի են գնահատվել, մասնավորապես, քեմալարոլշեխկյան հարաբերությունները՝ որոնց առավել խորացման պայմաններում էլ

1 Տե՛ս Հարությունյան Շ. Ռ., Հայ ժողովրդի պատմություն (1917-1968), հ. 4, Երևան, 1970, էջ 109:

2 Տե՛ս Հայաստանի ազգային արխիվ (այսուհետև՝ ՀԱԱ) Ֆ. 1, ց. 2, գ. 1, թ. 3:

3 Տե՛ս Ալիխանյան Ս., Խորհրդային Ռուսաստանի դերը հայ ժողովրդի ազատագրման գործում (1917-1921թթ.), Երևան, 1964, նույնի՝ Գ. Կ. Օրջոնիկիձեն և Խորհրդային կարգերի հաստատումը Հայաստանում, Երևան, 1974:

4 Տե՛ս, Եսայան Ա. Ա., «Հայկական հարցը» և միջազգային դիվանագիտությունը, Երևան, 1985, նույնի՝ Հայաստանի միջազգային իրավական դրությունը (1920-1922), Երևան, 1967:

5 Տե՛ս Ջոհրաբյան Է. Ա., 1920 թ. Թուրք-հայկական պատերազմը և տերությունները, Երևան, 1997, նույնի՝ Նախիջևանի հիմնահարցը և Հայաստանի «Դաշնակիցները» (1918 թ. դեկտեմբեր-1920 թ. ապրիլ), Երևան, 2002, Խուրշուդյան Լ. Ա., Հայաստանի բաժանումը 1920 թվականին, Երևան, 2002, նույնի՝ Հայկական հարցը, Երևան, 1995 և այլն:

ստորագրվեցին ՀՀ տարածքներին ու սահմաններին վերաբերող պայմանագրերը:

Հետխորհրդային շրջանում ստեղծված աշխատություններում փոխվել են գնահատականները՝ կապված Ալեքսանդրապոլի պայմանագրի հետ: Նախկինում այն համարվում էր խայտառակ, դաշնակցականների կողմից Հայաստանը Թուրքիային զոհաբերող և այլն: Բացի այդ, գրեթե չէր խոսվում ՀՀ իշխանություններին բոլշևիկների կողմից պարտադրված Երևանի համաձայնագրի մասին, որին նորովի անդրադարձներն հիշյալ աշխատություններում արդեն առկա են:

Կարևոր է նաև, որ հետխորհրդային պատմագրության մեջ նոր գնահատականի է արժանանում Սևրի պայմանագիրը, որի նկատմամբ միանգամայն այլ մոտեցումներ ուներ խորհրդահայ պատմագրությունը: Նախ՝ շատ քիչ էր խոսվում այդ պայմանագրով նախատեսված ԱՄՆ-ի նախագահ Վ. Վիլսոնի իրավարար վճռով Հայաստանի Հանրապետությանը տրվելիք տարածքների մասին: Բացի այդ, կարծում ենք հասկանալի պատճառներով, չէին մատնանշվում Սևրի պայմանագրի ձախողման պատճառները: Դրանով հանդերձ հարկ է արձանագրել նաև, որ այս պայմանագրին հետխորհրդային հայ պատմագրության անդրադարձերում էլ հաճախ ծայրահեղացվում է ինչպես դրա, այնպես էլ Վիլսոնյան իրավարար վճռի գնահատականը և վերջապես չի տրվում այն հարցի պատասխանը, թե արդյո՞ք իրականանալի էր այդ տարածքներով Հայաստանն՝ անկախ Սևրի պայմանագրի չիրականացման գործում քեմալաբոլշևիկյան դերակատարությունից:

Սփյուռքում լույս տեսած, մասնավորապես, դաշնակցական գրականության մեջ Սևրի պայմանագրի և Թիֆլիսի համաձայնագրի ձախողման, դեկտեմբերի 2-ին ստորագրված Երևանի համաձայնագրի չիրականացման, Ալեքսանդր-

րապոլի պայմանագրի պարտադրման մեղքը գերազանցապես բարդվում է բոլշևիկների վրա՝ անտեսելով դրանցում սեփական սխալներն ու բացթողումները:

Այլ էր Բաթումի պայմանագրի խնդիրը: Դրան վերաբերող թե՛ խորհրդային, թե՛ հետխորհրդային և թե՛ սփյուռքում լույս տեսած աշխատություններում Հայաստանին պարտադրված սահմանների հարցում մեղադրվում են թուրքերը:

Հայաստանի սահմաններն ու դրանցում ներառված տարածքները ճշգրտելու տեսանկյունից շահեկանորեն առանձնանում է Կ. Խաչատրյանի՝ Գ. Բադալյանի համահեղինակությամբ հոդվածը և կից քարտեզը<sup>1</sup>, որտեղ հեղինակները քարտեզագրական կոնկրետ նյութի ու հաշվարկների հիման վրա նշում են, որ 1920թ. դեկտեմբերի 2-ի հայ-ուսական համաձայնագրի 3-րդ հոդվածով «նորահռչակ Խորհրդային Հայաստանի համար նախատեսված տարածքը պետք է կազմեր ավելի քան 43000 քառ. կմ»<sup>2</sup>: Բացի այդ հոդվածում միանգամայն իրավացիորեն այն տեսակետն է արտահայտվում, որ Երևանի համաձայնագիրը «հանդիսացավ անդրանիկ միջազգային փաստաթուղթը, որում նշված է հայկական մի շարք տարածքների՝ ՀԱԽՀ-ին «անվիճելի կերպով» պատկանելու մասին»<sup>3</sup>: Պակաս արժեքավոր չէ նաև Ա. Պապյանի հոդվածների ժողովածուն: Դրանցում տեղ գտած որոշ հոդվածներում հեղինակը միջազգային իրավունքի նորմերին համապատասխանության տեսանկյունից քննական վերլուծության է ենթարկում Բրեստ-Լիտովսկի, Սևրի, Ալեքսանդրապոլի, Մոսկվայի և Կարսի պայմանագրերը և կատարում, մեր կարծիքով, շատ արժեքավոր եզրակա-

1 Տե՛ս Խաչատրյան Կ., Բադալյան Գ., ՀԱԽՀ տարածքի և սահմանների ձևավորումը (1920 թվականի դեկտեմբեր-1922 թվականի սկիզբ), Հայոց պատմության հարցեր, գիտական հոդվածների ժողովածու, Երևան, 2013, էջ173-197:

2 Նույն տեղում, էջ185:

3 Նույն տեղում, էջ 174:

ցույթուններ, մասնավորապես այն, որ այդ պայմանագրերը բացի Սևրից, անօրինական են ոչ միայն այն պատճառով, որ դրանց կնքողները կամ կնքողներից մեկը միջազգային իրավունքի սուբյեկտ չէր հանդիսանում, այլ նաև այն առումով, որ դրանք կնքած կողմերից մեկի նկատմամբ մյուսի կողմից կիրառվել է ուժ, կամ ուժի գործադրման սպառնալիք: Այս դեպքում ևս միջազգային պայմանագիրն անօրինական է՝ համաձայն միջազգային պայմանագրերի իրավունքի մասին 1969 թվականի Վիեննայի համաձայնագրի 52-րդ հոդվածի:

Բացի վերը նշվածից, փորձել ենք քննադատական մոտեցում ցուցաբերել խորհրդային, իսկ առանձին դեպքերում՝ նաև հետխորհրդային հայ պատմագիտության մեջ տարածում գտած այնպիսի մի արտահայտությաննկատմամբ, ինչպիսին «վիճելի տարածքներ» արտահայտությունն է, որն իրականում վերաբերում է բուն հայկական տարածքներին՝ Ջավախքին, Լոռուն, Ջանգեզուրին, Նախիջևանին, Ղարաբաղին և այլն: Մեր կարծիքով, այսուհետև այդ արտահայտության փոխարեն պետք է կիրառել «հարևան Վրաստանի և Ադրբեջանի տարածքային հավակնությունները հայկական տարածքների՝ Ջավախքի, Լոռու, Ղարաբաղի, Ջանգեզուրի և Նախիջևանի նկատմամբ» արտահայտությունը քանզի օգտագործելով «վիճելի տարածքներ» արտահայտությունը, մենք ականա կասկածի տակ ենք դնում դրանց բուն հայկական լինելու հանգամանքը: Ճիշտ է 1918-1920 թթ. ՀՀ իշխանությունները թույլ տալով լուրջ սխալ համաձայնվում էին «վիճելի տարածքներ» ձևակերպման հետ, սակայն դա, մեր խորին համոզմամբ, ամենևին էլ չի նշանակում, թե մենք չպետք է քննադատենք նման մոտեցումն ու այսօր էլ շարունակենք օգտագործել այդ արտահայտությունը:

Բացի այդ, նույն մոտեցումներով այն տեսակետներն ենք հիմնավորել,

որ փոքր հաջողությունների հետ միասին եղել են նաև ձախողումներ, քանի որ չափազանց մեծ են եղել հայության ղեկավար շրջանակների քաղաքական ցանկությունները նոր կազմավորվող պետության համար և հիմնականում անտեսվել է այն ճիշտ ըմբռնումը, որ սահմանները պահանջվում ու պարտադրվում են ելնելով դրանք պահելու հնարավորություններից: Եթե տարածքներն ընդարձակվում են գենքի ուժով և պահպանվում, ապա, ի վերջո, վավերացվում են: Դրա վկայություններն են 1918 թվականի մայիսյան հերոսամարտերը, 1919-1921թթ. Ջանգեզուրի գոյամարտը և, վերջապես, դրա փայլուն օրինակն է անցած դարի 90-ական թթ. սկզբների Արցախյան ազատագրական պատերազմը:

Հայաստանի առաջին հանրապետության սահմաններն ըստ պայմանագրերի և համաձայնագրերի ճշգրտելուց և դրանց ստորագրմանը նախորդած ու ձախողմանը նպաստած պատմաքաղաքական գործընթացները վերլուծելուց հետո, անհրաժեշտ ենք համարում կատարել հետևյալ հիմնական եզրակացությունները:

**Առաջին՝** Բաթումում Հայաստանի անկախությունը թուրքերը ճանաչեցին միանգամայն անորոշ տարածքների վրա, անկախ նրանից, որ Բաթումի պայմանագրով մատնանշվեց Անդրկովկասյան հանրապետությունների և Թուրքիայի միջև սահմանագիծը: Բաթումի պայմանագիրն անվավեր է, քանի որ այն այդպես էլ չի վավերացվել նախատեսված մեկամսյա ժամկետում:

**Երկրորդ՝** Սևրի պայմանագրի ստորագրումից հետո մեզանում դեռևս պահպանվում էին մեր պատմական տարածքների վերադարձման հույսերը, չնայած այն բանին, որ այդ պայմանագրով Հայաստանի տարածքներն ու սահմանները հստակ չէին նշվում, այլ ընդամենը շեշտվում էր Էրզրումի, Տրապիզոնի, Վանի և Բիթլիսի վիլայեթներ-

րով Թուրքիայի և Հայաստանի միջև «սահմանատման» համաձայնության մասին, որը պետք է որոշել ԱՄՆ-ն:

**Երրորդ՝** Ա. Խատիսյանը Ալեքսանդրապոլի պայմանագիրն ստորագրել է՝ հասկանալով, որ այդպես է ուզում նոր իշխանությունը: Այդ պայմանագրով նախատեսված սահմանները նախորոշված են եղել, բայց դրա ստորագրումը բոլորիկները ցանկացել են իրականացնել նախկին իշխանության պատվիրակության ձեռքով՝ պատասխանատվությունը գցելով նրա վրա: Անհնար է որոշել, թե Ալեքսանդրապոլի պայմանագրով Հայաստանը փաստացի քանի քառ. կմ էր կազմում, որովհետև ճշտված չէր Նախիջևանի և Զանգեզուրի միջև եղած սահմանը, Զանգեզուրն անկախ քաղաքական միավոր էր և գտնվում էր Նժդեհի իշխանության տակ, բացի այդ

Ալեքսանդրապոլի գավառը և Կարսի մարզից հատկացվելիք տարածքները մնում էին թուրքերի կողմից ռազմական սահմանը: Փաստորեն Ալեքսանդրապոլի պայմանագրով էլ ոչ մի այսպես կոչված «վիճելի տարածքի» խնդիր չէր կարգավորվում:

**Չորրորդ՝** Հայաստանի տարածքային ու սահմանային խնդիրների լուծման հարցում Հայաստանի Հանրապետության ղեկավար շրջանները երբեմն այնքան ակտիվ չէին, որքան պահանջում էր ստեղծված իրադրությունը: Հայաստանի Հանրապետության կառավարությունը ոչ միշտ էր անհրաժեշտ նախաձեռնություններ հանդես բերում և հաճախ հանդես էր գալիս պասսիվ դիտորդի դերում:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հարությունյան Շ. Ռ., Հայ ժողովրդի պատմություն (1917-1968), հ. 4, Երևան, 1970, էջ 109:
2. Հայաստանի ազգային արխիվ (այսուհետև՝ ՀԱԱ) Ֆ. 1, ց. 2, գ.1, թ. 3:
3. Ալիխանյան Ա., Խորհրդային Ռուսաստանի դերը հայ ժողովրդի ազատագրման գործում (1917-1921թթ.), Երևան, 1964, նույնի՝ Գ. Կ. Օրջոնիկիձեն և Խորհրդային կարգերի հաստատումը Հայաստանում, Երևան, 1974:
4. Եսայան Ա. Ա., «Հայկական հարցը» և միջազգային դիվանագիտությունը, Երևան, 1985, նույնի՝ Հայաստանի միջազգային իրավական դրությունը (1920-1922), Երևան, 1967:
5. Զոհրաբյան Է. Ա., 1920 թ. Թուրք-հայկական պատերազմը և տերությունները, Երևան, 1997, նույնի՝ Նախիջևանի հիմնահարցը և Հայաստանի «Դաշնակիցները» (1918 թ. դեկտեմբեր-1920 թ. ապրիլ), Երևան, 2002, Խորշոռյան Լ. Ա., Հայաստանի բաժանումը 1920 թվականին, Երևան, 2002, նույնի՝ Հայկական հարցը, Երևան, 1995 և այլն:
6. Խաչատրյան Կ., Բաղայան Գ., ՀԱԽՀ տարածքի և սահմանների ձևավորումը (1920 թվականի դեկտեմբեր-1922 թվականի սկիզբ), Հայոց պատմության հարցեր, գիտական հոդվածների ժողովածու, Երևան, 2013, էջ173-197:

## ВОПРОС АРМЯНСКИХ ТЕРРИТОРИЙ 1918-1920 ГГ

### ДЖАВАИР ТОРОСЯН

*Преподаватель Национального аграрного университета Армении,  
кафедры философии и истории, кандидат исторических наук*

Из важных вопросов первой Республики Армения 1918-1920гг. являются: 1. Установление своих национальных, территориальных границ, 2. Международное признание этих границ как своими непосредственными соседями, так и другими странами, 3. Сохранение территориальной целостности своего государства как силой оружия, так и путем дипломатии. История первой Республики Армения в первую очередь – история военной и дипломати-

ческой борьбы за международное признание территорий, включенных в ее границы. Где свое отрицательное влияние имени как непосредственные соседи Армении – Грузия, Азербайджан, Турция, так и крупные Европейские государства и Советская Россия. Отметим, что представители властей первой Республики Армения 1918–1920гг. и разных направлений общественно–политической мысли иногда не проявляли надлежащей последовательности и необходимых дипломатических навыков в деле нахождения справедливого решения в вопросах, касающихся границ Армении.

Правда, эпоха была сложной и противоречивой, но по нашему глубоко,у убеждению, в случае становления выше узких партийных и идейных интересов, правильной оценки сложившейся ситуации, проявления крепкого единства и руководства исключительно национальными интересами, тем не менее, возможно было бы найти справедливые решения, или, в худшем случае, выйти из тяжелой ситуации хотя бы с меньшими территориальными потерями.

## THE ISSUE OF ARMENIAN TERRITORIES OF 1918-1920

**JAVAHIR TOROSYAN**

*Lecturer of the Chair of Philosophy and History National Agrarian University of Armenia,  
Candidate of Historical Sciences*

Of the important issues of the first Republic of Armenia of 1918–1920–ies are the follows: 1. establishment of their national, territorial borders, 2. International recognition of these borders as by their immediate neighbors as well by other countries, 3. Preservation of the territorial integrity of their state both by force of arms and through diplomacy. The history of the first Republic of Armenia is, first of all, the history of the military and diplomatic struggle for international recognition of the territories included in its borders, where its negative influence had both Armenia’s immediate neighbors – Georgia, Azerbaijan, Turkey, and the major European states and Soviet Russia. It should be noted that the representatives of the authorities of the first Republic of Armenia of 1918–1920–ies and different directions of socio–political ideas sometimes did not show proper consistency and the necessary diplomatic skills in finding a just solution in matters relating to the borders of Armenia.

True, the era was complicated and contradictory, but in our deep conviction, in the event of standing above narrow party and ideological interests, a correct assessment of the current situation, manifestation of a strong unity and guidance exclusively by national interventions, it would nevertheless be possible to find good solutions, or, in the worst case, get out of a difficult situation with at least smaller territorial losses.

## ALFRED ADLER'S PERSONALITY THEORY AND PERSONALITY TYPES

The question of what drives us—what great force underlies our motivation as individuals, propelling us forward through all manner of trying circumstance—was a matter of longtime fascination for psychologist Alfred Adler. He eventually came to call this motivating force the “striving for perfection”, a term which encapsulates the *desire we all have to fulfill our potential, to realize our ideals*—a process strikingly similar to the more popular idea of self-actualization.

Self-actualization is perhaps the less problematic of the two terms, as one cannot process Adler's ideas without immediately bumping up against the troublesome nature of the words “perfection” and “ideal”. While the idea of striving to be the best version of one's self is an obviously positive goal, the concept of perfection is, in psychology, often given a rather negative connotation. After all, perfection likely does not exist, and therefore cannot be reached, meaning that efforts to do so are invariably frustrating and *can come full circle to create an extreme lack of motivation* (i.e., giving up).

Indeed, Adler himself balked at using “perfection” to describe his single motivating force, beginning instead with phrases like *aggression drive* (to describe the frustrated reaction we have when our basic needs, such as the need to eat or be loved, are not being met)—yet even this term had obvious negative connotations; aggression is, after all, seldom seen as a good thing, and using the term “assertiveness” may have served Adler better.

(Interestingly, Freud himself took exception to the term “aggression drive”, though not on the basis that it was overly negative in connotation; instead, Freud

felt that it would detract from the pivotal position of the sex drive in psychoanalytic theory. Freud may have had a change of heart in later years, however, as his idea of a “death instinct” bore a great deal of similarity to Adler's theory.)

Another, perhaps better, descriptor used by Adler to refer to basic motivation was compensation, which in this case was meant to denote the *process of striving to overcome one's inherent limitations*. Adler postulated that since we all have various issues and shortcomings as people, our personalities develop largely through the ways in which we do (or do not) compensate for or overcome these inherent challenges. Adler later rejected this idea in part (though it still played an important role in his theory; more on that later), as he decided it was inaccurate to suggest one's problems are the cause for who one eventually becomes.

Adler also toyed, early on, with the idea of “masculine protest”, upon observing the obvious differences in the cultural expectations placed on boys and girls, and the fact that boys wished, often desperately, to be thought of as strong, aggressive, and in control. Adler eschewed the bias that suggested men's assertiveness and success in the world arose from some inexplicable innate superiority. Instead, he saw this phenomenon as a result of the fact that boys are encouraged to be assertive in life, and girls are discouraged from the very same thing.

Lastly, before settling on the phrase “striving for perfection”, Adler called his theory the “striving for superiority”—most likely a homage to Friederich Nietzsche,

whose philosophies Adler was known to admire. Nietzsche, of course, considered the will to power the basic motive of human life. Adler later amended this phrase, using it more to refer to unhealthy or neurotic striving, likely due to the way it suggests the act of comparing one's self to others, of attempting to become "superior" to one's fellows.

#### Teleology

The idea of "holism", as written about by Jan Smuts, the South African philosopher and statesman, was known to have influenced Adler greatly. Smuts posited that, in order to understand people, we have to take them as summations rather than as parts, as unified wholes existing within the context of their environments (both physical and social).

To reflect this notion, Adler decided to call his approach to psychology *individual psychology*, owing to the exact meaning of the word individual: "un-divided." He also generally avoided the traditional concept of personality, steering clear of chopping it up into internal traits, structures, dynamics, conflicts, etc., and choosing instead talk about people's "style of life" (or "lifestyle", as we would call it today; the unique ways in which one handles problems and interpersonal relations).

Here again Adler differed a great deal from Freud, who felt that the things that happened in the past (e.g. early childhood trauma), shaped the nature of people in the present. Adler was essentially forward looking, seeing *motivation as a matter of moving toward the future, rather than a product of our pasts* driving us with only our limited awareness as to how and why. This idea that we are drawn towards our goals, our purposes, our ideals is known as "teleology".

Teleology was remarkable in the way it removed necessity from the equation; we are not merely living life in a "cause and effect" manner (if X happened, then Y must happen later) or on a set course toward an immobile goal; we have choice, and things can change along the way as we pursue our ideals.

#### Fictions and fictional finalism

Adler was also influenced by philosopher Hans Vaihinger, who believed that while mankind would never discover the "ultimate" truth, for practical purposes, we need to create partial truths, frames of reference we use as if they were indeed true. Vaihinger dubbed these partial truths "fictions".

Both Vaihinger and Adler believed that people use these fictions actively in their daily lives, such as using the absolute belief in good and evil to guide social decisions, and believing that everything is as we see it. Adler referred to this as "fictional finalism" and believed that each individual has one such dominating fiction which is central to his or her lifestyle.

#### Inferiority

Once Adler had fleshed out his theory on what motivates us as beings, there remained one question to be answered: If we are all being pulled toward perfection, fulfillment, and self-actualization, *why does a sizeable portion of the population end up miserably unfulfilled and far from perfect*, far from realizing their selves and ideals?

Adler believed that some people become mired in their "inferiority"; he felt that we are *all born with a sense of inferiority* (as children are, of course, smaller and both physically and intellectually weaker than adults), which is often added to by various "psychological inferiorities" later (being told we are dumb, unattractive, bad at sports, etc.) Most children manage these inferiorities by dreaming of becoming adults (the earliest form of striving for perfection), and by either mastering what they are bad at or compensating by becoming especially adept at something else, but for some children, the uphill climb toward developing self-esteem proves insurmountable. These children develop an "inferiority complex", which proves overwhelming over time.

To envision how an inferiority complex can mount until it becomes overwhelming, imagine the way many children flounder

when it comes to math: At first they fall slightly behind, and get discouraged. Usually, they struggle onward, muddling through high school with barely-passing grades until they get into calculus, whereupon the appearance of integrals and differential equations overwhelms them to the point they finally give up on math altogether.

Now, apply that process to a child's life as a whole; a feeling of general inferiority seeds doubt which fosters a neurosis, and the youngster becomes shy and timid, insecure, indecisive, cowardly, etc. Unable to meet his or her needs through direct, empowering action (not having the confidence to initiate such), the individual often grows up to be passive-aggressive and manipulative, relying unduly on the affirmation of others to carry them along. This, of course, only gives away more of their power, makes their self-esteem easier to cripple, and so on.

Of course, not all children dealing with a strong sense of inferiority become shy and timid and self-effacing; some develop a superiority complex, in a dramatic act of overcompensation. These young people often become the classic image of the playground bully, chasing away their own sense of inferiority by making others feel smaller and weaker, but may also become greedy for attention, drawn to the thrill of criminal activity or drug use, or heavily biased in their views (becoming bigoted towards others of a certain gender or race, for example).

#### Psychological types

While Adler did not spend a lot of time on neurosis, he did identify a small handful of personality "types" that he distinguished based on the different levels of energy he felt they manifested. These types to Adler were by no means absolutes, it should be noted; Adler, the devout individualist, saw them only as heuristic devices (useful fictions).

The first type is the **ruling type**. These people are characterized early on by a tendency

to be generally aggressive and dominant over others, possessing an intense energy that overwhelms anything or anybody who gets in their way. These people are not always bullies or sadists, however; some turn the energy inward and harm themselves, such as is the case with alcoholics, drug addicts, and those who commit suicide.

The second type is the **leaning type**. Individuals of this type are sensitive, and while they may put a shell up around themselves to protect themselves, they end up relying on others to carry them through life's challenges. They lack energy, in essence, and depend on the energy of others. They are also prone to phobias, anxieties, obsessions and compulsions, general anxiety, dissociation, etc.

The third type is the **avoiding type**. People of this type have such low energy they recoil within themselves to conserve it, avoiding life as a whole, and other people in particular. In extreme cases, these people develop psychosis—the end result of entirely retreating into one's self.

Adler also believed in a fourth type: the **socially useful type**. People of this type are basically healthy individuals, possessed of adequate, but not overbearing, social interest and energy. They are able to give to others effectively as they are not so consumed by a sense of inferiority that they cannot look properly outside of themselves.

#### Conclusion

Adler's theories may lack the excitement of Freud's and Jung's, being devoid of sexuality or mythology, but they are nonetheless practical, influential, and highly applicable. Other more famous names, such as Maslow and Carl Rogers, were fans of Adler's work, and various students of personality theories have espoused the idea that the theorists called Neo-Freudians (such as Horney, Fromm, and Sullivan) probably ought to have been called Neo-Adlerians instead

## ԱԼՖՐԵԴ ԱԴԼԵՐԻ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԱՆՁԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Ա. Ադլերը համարվում է խորքային հոգեբանության երեք հիմնադիրներից մեկը: Նա Վիեննայի հոգեվերլուծական ասոցացիայի անդամ էր և հոգեվերլուծական շարժման համահիմնադիրներից մեկը: Նա առաջիններից էր, ով ստեղծեց հոգեթերապիայի իր անկախ դպրոցը և անձի տեսությունը: Ըստ Ադլերի անհատականության տեսության մարդը դիտարկվում է որպես անհատական ամբողջություն:

Կարելի է առանձնացնել Ադլերի տեսության հետևյալ դրույթները.

Անհատը որպես միասնական և ինքնակարգավորվող ամբողջություն. Ալֆրեդ Ադլերը, որին հաճախ ներկայացնում են որպես Զիգմունդ Ֆրոյդի աշակերտ, հետագայում ըմբոստացավ ուսուցչի դեմ, առաջ քաշեց անձի միասնության գաղափարը: Ադլերն իր տեսությանը տվեց «Անհատական հոգեբանություն» անվանումը: Նրա պատկերացումներով ինդիվիդուումը իրենից ներկայացնում է ակբաժանելի մի ամբողջականություն, ինչպես գլխուղեղի և մարմնի փոխադարձ կապի մեջ, այնպես էլ հոգեկան կյանքում:

Կյանքը՝ որպես կատարելության ակտիվ ձգտում. Ադլերը պնդում էր, որ մարդն, ի տարբերություն Զիգմունդ Ֆրոյդի «կործանարար հրեշի», ձգտում է կատարելության, քանի որ մարդկանց հետ չեն կանգնեցնում արտաքին կամ ներքին պատճառները, և նրանք միշտ ձգտում են առաջ դեպի անձնական կարևորություն ունեցող նպատակները: Ադլերի կարծիքով այդ կենսական նպատակները նշանակալից չափով ընտրվում են անհատականորեն, և հետևաբար, մարդիկ ի վիճակի են պլանավորել իրենց գործողությունները և որոշել սեփական ճակատագիրը:

Անհատը որպես ստեղծագործական և ինքնապայմանավորող ամբողջություն. Ադլերը ընդունելով ժառանգականության և շրջապատի դերը անձի ձևավորման գործում, այնուամենայնիվ պնդում էր, որ ինդիվիդուումը, անհատը ավելին է քան միայն այդ երկու ազդեցությունների արդյունք: Նա գտնում էր որ մարդիկ տիրապետում են «ստեղծագործական ուժի», որն էլ հնարավորություն է տալիս նրանց ազատորեն ղեկավարել իրենց կյանքը: Այդ ստեղծագործական ուժը ազդում է մարդկային փորձի յուրաքանչյուր կողմի՝ ընկալման, հիշողության, երևակայության վրա:

Անհատի սոցիալական պատկանելություն. Ադլերի տեսության գլխավոր դրույթի համաձայն՝ մարդկային վարքի բոլոր դրսևորումները պետք է դիտել միայն սոցիալական կոնտեքստում, և մարդկային էությունը կարելի է ըմբռնել միայն սոցիալական հարաբերությունների հասկացման միջոցով: Նա գտնում էր, որ ամեն մարդ ունի «սոցիալական շահ» որն իրենից ներկայացնում է սոցիալական համագործակցության հարաբերությունների բնածին ձգտում: Գաղափար, որով Ադլերը կրկին հակադրվեց Ֆրոյդին և նրա այն դրույթին, որ մարդն իր էությաննը հակասոցիալական է: Անհատական հոգեբանությունը ենթադրում է մարդու և հասարակության միջև համագործակցության և ներդաշնակ միավորման անհրաժեշտություն, իսկ նրանց միջև կոնֆլիկտը դիտարկվում են որպես անբնական:

Անհատական սուբյեկտիվություն. Ադլերը գտնում էր, որ մարդու վարքը կախված է մարդկանց կարծիքից իրենց և իրենց շրջապատի մասին: Մարդիկ ապրում են իրենց իսկ կողմից ստեղծված աշխարհում, որը համապատասխանում է իրենց ապերցեպցիոն սխեմային: Ըստ Ադլերի, մարդիկ մոտիվացվում են ֆիտիվ նպատակներով, որոնք իրենց վարքը կարգավորող արտաքին կամ ներքին իրադարձությունների մասին կարծիքներ են: Ադլերը ենթադրում էր, որ մարդիկ առաջնորդվում են այդ պատկերացումներով՝ անկախ այն հանգամանքից դրանք օբյեկտիվորեն իրական են թե ոչ: Ադլերյան մոտեցման մեջ մարդու վարքը արտացոլում է իրականության սուբյեկտիվ անհատական ընկալումը:

## ТЕОРИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ АЛЬФРЕДА АДЛЕРА И ТИПЫ ЛИЧНОСТИ

Адлер считается одним из трех основателей глубокой психологии. Он был членом Венской психоаналитической ассоциации и одним из соучредителей психоаналитического движения. Адлер был одним из первых, кто создал свою независимую школу психотерапии и теорию личности. Согласно теории индивидуальности Адлера, человек рассматривается как целостная личность.

**ԳԻՏԱԿԱՆ ՕՐԱՅՈՒՅՑ**  
**НАУЧНЫЙ КАЛЕНДАРЬ**  
**SCIENTIFIC CALENDAR**

**DISTANCE EDUCATION CONFERENCES WORLDWIDE**

**HIGHER EDUCATION CONFERENCES WORLDWIDE**

**AUGUST 2017**

- 1st International Conference on Social Science, Art, Business and Education Dubai, United Arab Emirates**
- 1st 3rd Asia Pacific Conference On Educational Management And Leadership (APCEMaL 2017) Tanjung Malim, Malaysia**
- 3rd Global Active Learning Summit TOKYO Tokyo, Japan**
- 3rd International Conference on Humanities, Literature, Business and Education Bangkok, Thailand**
- 4th International Conference on Social Science, Arts, Business and Education New York, United States of America**
- 5th 7th International Conference on Language, Education, Humanities and Innovation 2017 Bangkok, Thailand**
- 6th International Conference on Social Science, Literature, Economic and Education San Francisco, United States of America**
- 6th International Conference on Digital Technology in Education (ICDTE 2017) Taipei, Taiwan**
- 6th 7th International Conference on Education, Research and Innovation (ICERI 2017) Taipei, Taiwan**
- 8th International Conference on Arts, Social Science, Economics and Education Casablanca, Morocco**
- 8th 4th SINGAPORE International Conference on Studies in Law, Education, Business and Corporate Social Responsibilities (LEBCSR-17) Aug. 8-9, 2017 Singapore, Singapore**
- 8th International Conference on Education, Psychology, and Organizational Behavior Osaka, Japan**
- 9th The International Symposium on Strengthening Peace through Education - SHAPE 2017 Nagasaki, Japan**
- 10th Summer Global Conference on Education Los Angeles, United States of America**
- 10th Asian and Middle East Scientific and Multidisciplinary conference Washington DC, United States of America**
- 10th 7th International Conference on Business, Education, Law and Sustainable Development (BELSD-17) SINGAPORE Aug. 10-11, 2017 Singapore, Singapore**
- 10th Education, Ethics, Humanities, and Sciences 2017 International conference Washington DC, United States of America**
- 10th International Conference on Social Science, Arts, Business and Education Madrid, Spain**
- 10th FUTUREgen17 Conference - Youth Engagement, Education, Employment & Entrepreneurship Gold Coast, Australia**
- 12th International Conference on Social Science, Arts, Business and Education Paris, France**
- 14th The ICBTS 2017 International Academic Multidisciplinary Research Conference in London London, United Kingdom**
- 14th International Conference on Social Science, Arts, Business and Education Athens, Greece**
- 15th i-TeLearN 2017-International Conference and Competition on Teaching and Learning Arau, Malaysia**
- 16th International Conference on Social Science, Arts, Business and Education Venice, Italy**
- 16th Tokyo International Conference on Education and Learning (2017 ICEL) Tokyo, Japan**
- 17th University Guidance Conference 2017 Mumbai, India**
- 21st OLC Collaborate - Alaska Anchorage, United States of America**

- 23rd International Conference on Education, Psychology, and Learning Sapporo, Japan
- 23rd The Singapore Education Technology Conference (SETC 2017) Singapore, Singapore
- 25th Social Sciences, Humanities, and Education Academic Research Conference Washington DC, United States of America
- 26th The 3rd Asia Pacific Conference on Contemporary Research (APCCR- 2017) Kuala Lumpur, Malaysia
- 28th ICKET-The 6th International Conference on Knowledge and Education Technology Moscow, Russian Federation
- 28th 8th International Conference on Language, Education and Innovation 2017 Kuala Lumpur, Malaysia

**SEPTEMBER 2017**

- 1st The INTESDA 4th Asian Symposium on Education, Equity and Social Justice - EQUIS 2017 Hiroshima, Japan
- 1st International Conference on Social Science, Literature, Business and Education, U of California Los Angeles, United States of America
- 3rd The INTESDA 4th Symposium on Education, Language and Sustainability in Asia – SELSA 2017 Hiroshima, Japan
- 4th Education, Research and Development 2017, 8th International Conference Elenite, Bulgaria
- 4th BUDAPEST- HUNGARY International Conference on Law, Education, Business and Corporate Social Responsibilities (LEBCSR-17) Sept. 4-5, 2017 Budapest, Hungary
- 5th International Symposium on Education and Psychology - Fall Session (ISEP-Fall 2017) Seoul, Korea (south)
- 6th 23rd International Conference on Teaching, Education & Learning (ICTEL), 06-07 September 2017, Bali, Indonesia Bali, Indonesia
- 7th Language, Individual and Society 2017, 11th International Conference Elenite, Bulgaria
- 8th International Conference on Social Science, Arts, Business and Education Dubai, United Arab Emirates
- 10th International Conference on E-Education, E-Business and E-Technology (ICEBT 2017) Toronto, Canada
- 11th Education Culture Society 2017 Wroclaw, Poland
- 12th 24th International Conference on Teaching, Education & Learning (ICTEL), 12-13 Sept 2017, London, UK London, United Kingdom
- 12th International Conference on Social Science, Literature, Economics and Education Toronto, Canada
- 13th Teaching History in Higher Education Conference, 2017 London, United Kingdom
- 13th IIES 34th International Academic Conference Florence, Italy
- 15th 4th Global Conference on Education, Research, and Policy Washington DC, United States of America
- 15th 3rd Integrated South East Asian Research Conference on Higher Education (ISEARCHED 2017) Puerto Princesa City, Philippines
- 18th MANILA - PHILIPPINES 5th International Conference on Studies in Business, Management, Education and Law (SBMEL-17) Manila, Philippines
- 21st International conference on e-Technology e-Learning e-Education (ICeTLE 2017) Dublin, Ireland
- 24th UCEC2017 Kyoto, Japan
- 26th Australasian PASS and Peer Learning Conference Melbourne, Australia
- 27th 11th Annual Higher Education Conference Durban, South Africa



ՍԱՆԿՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԻՍԱՎԵՆԴԻՐՆԵՐ

Միջրուսական կոնսորցիումի գիտական հանդես

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Научное периодическое издание межвузовского консорциума

MAIN ISSUES OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Scientific Periodical of INTERCOLLEGIATE CONSORTIUM

2

*Համարի թողարկման պատասխանատու և*

*գլխավոր խմբագիր՝*

ՆԱԻՐԱ ՀԱԿՈՒԲՅԱՆ

*Համակարգչային ձևավորումը՝*

ԱՇՈՏ ԲԱԳՐԱՏՅԱՆԻ

*Մրբագրիչ՝*

ՕՖԵԼՅԱ ԱՎԱԳՅԱՆ

Հանձնված է տպագրության՝ 30.07.2017 թ.  
Տպագրությունը՝ օֆսեթ: Չափեր՝ 70 × 100 1/16  
Թուղթը՝ օֆսեթ: Ծավալը՝ 13 տպ. մանուկ  
Տպարանակը՝ 150

Տպագրվել է «ՋԱՆԳԱԿ-97» ՍՊԸ-ի տպարանում  
ՀՀ, 0051, Երևան, Կոմիտասի 49/2, հեռ.՝ (+37410) 23 25 28  
Էլ. կայքեր՝ [www.zangak.am](http://www.zangak.am), [www.book.am](http://www.book.am)  
Էլ. փոստ՝ [info@zangak.am](mailto:info@zangak.am)  
Ֆեյսբուքյան կայքէջ՝ [www.facebook.com/zangak](http://www.facebook.com/zangak)