

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԵՎ
ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ
ՀԻՄՆԱԽՆՆԴԻՐՆԵՐ

Միջբուհական կոնսորցիումի գիտական հանդես

•

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ

Научное периодическое издание межвузовского консорциума

•

MAIN ISSUES OF PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC PERIODICAL OF INTERCOLLEGIATE CONSORTIUM

3

«Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ» հանդեսը
տպագրվում է «Միջբուհական կոնսորցիում» հիմնադրամի միջոցներով

Երաշխավորվել է փրկագրության միջբուհական կոնսորցիումի բուհերի ղեկավարների խորհրդի և Խաչատրուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի գիտական խորհրդի կողմից:

Լրացրվական գործունեություն իրականացնող՝ «Խաչատրուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան» ՊՈԱԿ
Հասցե՝ ՀՀ, ք. Երևան, Տիգրան Մեծի 17
Վեբ-էջի հասցե՝ 03 Ա 058062: Տրված՝ 24.12.2002 թ.

ISSN 1829–1295

© ԽԱՉԱՏՐՈՒՐ ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ԳՅԱԿԱՆ ԳԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐՇԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ, 2015

Խմբագրական խորհրդի նախագահ՝ Տիգրան Սարգսյան

ԱՄՆ–ում Հայաստանի Հանրապետության արտակարգ և լիազոր դեսպան, Խաչատրուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի խորհրդի նախագահ, Կրթության գիտության թեկնածու, Հայաստանի պետական Կրթության գիտության համալսարանի պարավար դոկտոր

Գլխավոր խմբագիր՝ Նաիրա Հակոբյան

Խաչատրուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի պրոֆեսոր, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր

Պատասխանատու քարտուղար՝ Կամո Վարդանյան

Խաչատրուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի գիտահետազոտական կենտրոնի ղեկավար, հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Խմբագրական կոլեգիա՝

Ռուբեն Միրզախանյան

Խաչատրուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ղեկավար, պարունական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Գուրգեն Խաչատրյան

Վանաձորի Հովհաննես Թումանյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտի ղեկավար, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Ռուզաննա Հակոբյան

Գալստի պետական համալսարանի ղեկավար, իրավաբանական գիտությունների դոկտոր

Նորայր Ղուկասյան

Հայաստանի Հանրապետության կրթության և գիտության նախարարության Կրթության ազգային ինստիտուտի տնօրեն

Յուրի Սաֆարյան

Գորիսի պետական համալսարանի ղեկավար, ֆիզիկամաթեմատիկական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Վահրամ Առաքելյան

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

Վարդան Գրիգորյան

Գյումրիի Միքայել Նալբանդյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտի ղեկավար, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Արտեմ Սարգսյան

Հայաստանի Հանրապետության Գիտությունների ազգային ակադեմիայի թղթակից անդամ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Աելիտա Դոլուխանյան

Խաչատրուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հայ գրականության և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի վարիչ, Հայաստանի Հանրապետության գիտությունների ազգային ակադեմիայի թղթակից անդամ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Սրբուհի Գևորգյան

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

Հայկ Պետրոսյան

Մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Այա Բերբերյան

Ռուս–հայկական (Մլավոնական) համալսարանի հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

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

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

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

Председатель редакционного совета

Тигран Саркисян *Чрезвычайный и полномочный посол Республики Армения в США, председатель совета Армянского государственного педагогического университета им. Хачатур Абовяна, кандидат экономических наук, почетный доктор Государственного экономического университета Армении*

Главный редактор

Наира Акопян *Профессор Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор психологических наук*

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 АГПУ им. Хачатура Абовяна, кандидат психологических наук*

Редакционная коллегия

Рубен Мирзаханян *ректор Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доктор исторических наук, профессор*

Гурген Хачатрян *ректор Ванадзорского государственного педагогического института им. Ованеса Туманяна, доктор филологических наук, профессор*

Рузанна Акопян *ректор Гаварского государственного университета, доктор юридических наук*

Норайр Гукасян *директор Национального института образования Министерства образования и науки РА*

Юрий Сафарян *ректор Горисского государственного университета, доктор физико-математических наук, профессор*

Ваграм Аракелян *ректор Армянского государственного института физической культуры, доктор педагогических наук, профессор*

Вардеван Григорян *ректор Гюмрийского государственного педагогического института им. Микаэла Налбандяна, доктор филологических наук, профессор*

Артем Саркисян *член-корреспондент НАН РА, доктор филологических наук, профессор факультета культуры Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна*

Аэлита Долуханян *член-корреспондент НАН РА, заведующая кафедрой армянской литературы и методики ее преподавания Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор филологических наук, профессор*

Србуи Геворкян *проректор по научно-учебной работе Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доктор психологических наук, профессор*

Гайк Петросян *доктор педагогических наук, профессор*

Ася Берберян *заведующая кафедрой психологии Российской-Армянского (Славянского) университета, доктор психологических наук, профессор*

Людмила Обухова *действительный член Российской академии естественных наук, заведующая кафедрой возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, доктор психологических наук, профессор*

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

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

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

Chief of the Editorial Council

- Tigran Sargsyan** *Ambassador Extraordinary and Plenipotentiary of the Republic of Armenia to the USA, President of the Board of the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, PhD in Economical Sciences, Honorary doctor of the Armenian State University of Economics.*

Chief Editor

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

Responsible Secretary

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

Editorial Board

- Ruben Mirzakhanyan** *Rector of the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Historical Sciences, Professor.*
- Gurgen Khachatryan** *Rector of Vanadsor State Pedagogical Institute after Hovhannes Tumanyan, Doctor of philological sciences, Professor.*
- Ruzanna Hakobyan** *Rector of Gavar State University, Doctor of Juridical Sciences*
- Norik Ghukasyan** *Director of National Institute of Education at the Ministry of Education and Science.*
- Yuri Safaryan** *Rector of Goris State University, Doctor of Physical–Mathematical Sciences, Professor.*
- Vahram Araqelyan** *Rector of the Armenian State Institute of Physical Culture, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.*
- Vardevan Grigoryan** *Rector of Gyumri State Pedagogical Institute after M. Nalbandyan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.*
- Sergey Atanasyan** *Vice–rector of education at Moscow City Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.*
- Aelita Dolukhanyan** *Doctor of Philological Sciences, Professor, Correspondent Member of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, Head of the Chair of the Armenian Literature and its Teaching Methods, Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan.*
- Srbuhi Gevorgyan** *Vice–rector of Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Psychological Sciences, Professor.*
- Hayk Petrosyan** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.*
- Asya Berberyan** *Head of the Chair of Psychology at Russian–Armenian (Slavonic) University, Doctor of Psychological Sciences, Professor.*
- Lyudmila Obukhova** *Member of the Russian Academy of Natural Sciences. Head of the Chair of Age Psychology of the Moscow State Psychological Pedagogical University, Doctor of Psychological Sciences, Professor.*
- Liudmila Beliasnikova** *Co–Chairholder of UNESCO chair of Sciences of Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, PhD in Philological Sciences.*

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

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 ՄԵՆԵՋՄԵՆԹ

ԳԻԴԵՈՆ ԱՐՈՒԼՄԱՆԻ, ԱԳԻՍԱ ԱՐԳՈՒԼԼԱ <i>Սոցիալական մարքեթինգի ազդեցությունը կարիերայի ուղղորդման վրա</i>	<i>15</i>
ՏԱՏՅԱՆԱ ՆԱԳՎԻՆԻՉՆԱՅԱ <i>Բուհի հոգեբանական ծառայության գործենության վերականգնողական ուղղությունները՝ ինդիվիդուալ ել զարգացման հեռանկարները</i>	<i>26</i>

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ՍՈՒՍԱՆԵԱ ԱՆԳՈՒԲՅԱՆ <i>Կորպորատիվ լեզվաբանության և նախագծային մեթոդի կիրառումը անգլերենի ուսուցման դասընթացում</i>	<i>36</i>
ՀԱՄԼԵՏ ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ <i>Գեղագիտական հարաբերությունը մայթենադիսկայի ուսուցման գործընթացում.</i>	<i>44</i>
ՌՈՒԲԵՆ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ <i>Մանկավարժական համակարգում ուսուցչի միջանձնային փոխհարաբերությունների արժեքային համակարգի էվոլյուցիան (Երևանի ուսուցիչների օրինակով)</i>	<i>54</i>
ԳԱՎԻԹ ՂԱՐԻԲՅԱՆ <i>Մեկնաբանական դասարտուցիան որպես ստորոգելիների ֆունկցիոնալ դասակարգման ենթախումբ.</i>	<i>60</i>

ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԵՎ ԿԻՐԱՌԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ՍՏԱՆԻՍԼԱՎ ԲՈՅՎՈ, ՔՍԵՆԻԱ ՇԻԼՈՎԱ <i>Սպառողական վարքը՝ իբրև սոցիալականացման ինստիտուցիոնալ մեխանիզմ</i>	<i>65</i>
ԱՆՆԱ ՖՈՄԻՉԵՎԱ <i>Անձի ակտիվությունը առանձնահատկությունները երկրագնդի միջավայրում (ռուս–հայկական երկրագնդի օրինակով)</i>	<i>75</i>
ՍՐԲՈՒՀԻ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ, ԼԻԼԻԹ ՎԱՐԳԱՆՅԱՆ <i>Ուսուցչի սոցիալ–հոգեբանական կոնսպեկտները զարգացումը որպես միջին դպրոցում սովորողների միջանձնային հարաբերությունների շարժընթացը պայմանավորող գործոն</i>	<i>82</i>
ՄԵԼՍ ՄԿՐՏՈՒՄՅԱՆ, ԼԻԼԻԹ ՍԱՐԳՍՅԱՆ <i>Հեղինակավորության սթրատեգիայի հոգեֆիզիոլոգիական դրսևորումները որպես անձի անբողջականության սրահայանման հակազդումներ</i>	<i>88</i>
ՀԱՍՄԻԿ ՇԱՓԱՂԱԹՅԱՆ <i>Լիդեր–քաղաքական գործչի հոգեբանական բնութագրերը</i>	<i>95</i>
ԱՐԵՎԻԿ ԵՐԻՑՅԱՆ <i>Արտակարգ իրավիճակներում անձի ադապտացման սոցիալ–հոգեբանական ուսումնասիրության հիմնախնդիրները</i>	<i>106</i>
ՀԱՍՄԻԿ ՇԱՀԻՆՅԱՆ <i>Սոցիալական դիրքորոշումների ներքո առաջացած անհային վարքի շեղումների ուսումնասիրության գործընթացում դիմում և զրույցի հոգեախորհրդիչ մեթոդների կիրառումը</i>	<i>114</i>

ԼԵԶՎԻ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ

ԼԱԼԻԿ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

Պատկերավոր կայուն կապակցությունների կառուցարիւղերը միջին հայերենում 122

ԼՈՒԻԶԱ ԳՈՒՄՐՈՅԱՆ

*Գենդերային անհավասարության խնդիրը հայ իրականության մեջ
և դրա լուսաբանումը հայկական լրատվամիջոցներում 129*

ԳԻՏԱԿԱՆ ՄՏՈՐՈՒՄՆԵՐ

ՎԼԱԳԻՄԻՐ ՄԱԶԻԼՈՎ

Գիրական հոգեբանության ճգնաժամը. XXI դար 138

ԷԼԴԱՐ ՅՈՒԼԻԱՇԵՎ

Հանճարի և իրականության հարաբերակցությունը (տաղանդի և դիպլոմի երկխոսություն) . . . 153

ԱՍՏՂԻԿ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ

Հանրային կարծիքի ձևավորման արևմտահայկություններն ու զարգացման փուլերը. 156

ՎԻԳԵՆ ԹՈՓՈՒԶՅԱՆ, ԳՅՈՒԼԵԱՐԱ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ

Հովհաննես Մնջոյան. 167

ՇՈՂԻԿ ՈՍԿԱՆՅԱՆ

Կոնֆուցիոսը 21-րդ դարում 173

ԲԱԳՐԱՏ ԲԱԳՐԱՏՅԱՆ

Օրենսդիր մարմնի կազմավորման ու գործունեության հարցի շուրջ 190

ԳԻՏԱԿԱՆ ՕՐԱՅՈՒՅՑ 195

СОДЕРЖАНИЕ

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ

ГИДЕОН АРУЛМАНИ, АГИСА АБДУЛЛА

Влияние социального маркетинга на становление карьеры. 15

ТАТЬЯНА НАДВЫНЬЧНАЯ

*Реабилитационное направление деятельности психологической службы вуза:
проблемы и перспективы развития 26*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ

СУСАННА АНГУРЯН

Применение лингвистических корпусов и метода проектов в обучении английскому языку 36

ГАМЛЕТ МИКАЕЛЯН

Эстетические отношения в процессе преподавания математики 44

РУБЕН ПЕТРОСЯН

*Эволюция ценностной системы учителя в педагогической системе
межличностных взаимодействий (на примере учителей г. Еревана). 54*

ДАВИД ГАРИБЯН

Интерпретативная деструкция как подкласс фундаментальной классификации предикатов . . 60

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СТАНИСЛАВ БОЙКО, КСЕНИЯ ШИЛОВА

Потребительское поведение как институциональный механизм социализации 65

АННА ФОМИЧЁВА

*Особенности аккультурация личности в билингвальной среде
(на примере русско-армянского билингвизма) 75*

СРБУИ ГЕВОРКЯН, ЛИЛИТ САРГСЯН

*Развитие социально-психологической компетенции учителя в средней школе как фактор,
обуславливающий динамику межличностных отношений учащихся 82*

МЕЛЬС МКРТУМЯН, ЛИЛИТ ВАРДАНЯН

*Психофизиологические проявления посттравматического стресса
как реакции обеспечения целостности личности. 88*

АСМИК ШАПАГАТЯН

Психологическая характеристика политического лидера 95

АРЕВИК ЕРИЦЯН

*Актуальные вопросы социально-психологического
исследования адаптации личности в чрезвычайных ситуациях 106*

АСМИК ШАГИНЯН

*Использование методов психодиагностического наблюдения и беседы в процессе
исследования роли социальных установок на возникновения нарушений пищевого поведения . . . 114*

ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

ЛАЛИК ХАЧАТРЯН

Структурные типы образных устойчивых сочетаний в среднеармянском языке 122

ЛУИЗА ГУМРОЯН

*Проблема гендерного неравенства в армянской действительности
и ее освещение в армянских средствах массовой информации 129*

РАЗМЫШЛЕНИЯ УЧЕНОГО

ВЛАДИМИР МАЗИЛОВ

Кризис научной психологии: XXI век. 138

ЭЛЬДАР ЮЛДАШЕВ

Корреляция гениальности и реальности (диалог таланта и диплома) 153

АСТГИК АВЕТИСЯН

Особенности формирования общественного мнения и этапы развития 156

ВИГЕН ТОПУЗЯН, ГЮЛНАРА ГЕВОРГЯН

Оганес Мнджоян. 167

ШОГИК ВОСКАНЯН

Конфуций в 21 веке 173

БАГРАТ БАГРАТЯН

К вопросу об организации и деятельности законодательного органа. 190

НАУЧНЫЙ КАЛЕНДАРЬ 195

CONTENTS

ECONOMIC DEVELOPMENTS AND EDUCATION MANAGEMENT

GIDEON ARULMANI, AGISA ABDULLA

Abstract Capturing The Ripples: The Impact Of Social Marketing On Career Management 15

TATIANA NADVYNYCHNAYA

Rehabilitation Activity Of Psychological Services Of High School: Problems And Prospects. 26

METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

SUSANNA ANGURYAN

Application Of Corpus Linguistics And Project Method In English Language Teaching 36

HAMLET MIKAELIAN

Aesthetic Attitude In The Teaching Of Mathematics 44

RUBEN PETROSYAN

*Evolution Of The System Value In Teachers' Interpersonal Relationships
Within The Pedagogical System (On The Example Of Yerevan Teachers) 54*

DAVID GHARIBYAN

Interpretative Destruction As A Separate Subclass Of The Fundamental Classification Of Predicates . . 60

DEVELOPMENTAL AND APPLIED PSYCHOLOGY

STANISLAV BOYKO, KSENIA BELOVA

Consumer Behavior As An Institutional Mechanism Of Socialization 65

ANNA FOMICHEVA

*Peculiarities Of Personality Acculturation In The Bilingual Environment
(On The Example Of Russian-Armenian Bilingualism) 75*

SRBUHI GEVORGYAN, LILIT VARDANYAN

*The Development Of Teachers' Social-Psychological Competences In Middle School
As A Factor Conditioning The Dynamics Of Student's Interpersonal Relations 82*

MELS MKRTUMYAN, LILIT SARGSYAN

*Psycho-Physiological Manifestations Of Posttraumatic Stress
As Reactions To Ensure The Wholeness Of Personality 88*

HASMIK SHAPAGHATYAN

Psychological Features Of A Leader-Politician 95

AREVIK YERITSYAN

Problems of Socio-Psychological Research of Person Adaptation in Emergency 106

HASMIK SHAHINYAN

*The Usage Of Methods Of Psychodiagnostic Observation And Interview In The Research
Of Social Installations Role Within The Process Of Eating Behavior Deformations. 114*

THEORY AND HISTORY OF LANGUAGE AND CULTURE

LALIK KHACHATRYAN

Structural Types Of Image-Bearing Set-Combinations In Middle Armenian 122

LUIZA GUMROYAN

Gender Inequality Problem In The Armenian Reality And Its Coverage In Mass Media 129

SCIENTISTS' CONCERNS

MAZILOV VLADIMIR

Crisis In Psychology: Was Troya Real? 138

ELDAR YULDASHEV

Correlation Between Genius And Reality (Dialogue Between Talent And Diploma) 153

ASTGHIK AVETISYAN

Formation Features of Public Opinion and Development Stages. 156

VIGEN TOPUSYAN, GYULNARA GEVORGYAN

Hovhannes Mnjoyan. 167

SHOGHIK VOSKANYAN

Conficius In The 21st Century 173

BAGRAT BAGRATYAN

On The Issue Of Legislative Body Formation And Its Activity 190

SCIENTIFIC CALENDAR 195

**ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆԵՐ ԵՎ
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՆԵՋՄԵՆՏ**

GIDEON ARULMANI

*University of Portsmouth and Canterbury Christchurch University, United Kingdom; and
The Promise Foundation, India*

AGISA ABDULLA

Bluemoss Consultants, Singapore

**ABSTRACT CAPTURING THE RIPPLES: THE IMPACT OF SOCIAL
MARKETING ON CAREER MANAGEMENT**

This article reports the development and implementation of a social marketing campaign that was designed to address the interactions between employment seekers and employment providers in the Republic of Maldives. The campaign was implemented in an environment of negative mindsets among young people toward skill-based training and occupations. This in turn has resulted in employers preferring an expatriate workforce, leaving large numbers of Maldivian youth unemployed. Social marketing was used as a device to valorize the notion of work and career by promoting affirmative and positive attitudes toward work. A part of the overall strategy was a career counseling program which followed the campaign to build on this valorizing effect and provide a contextually grounded structure and system for making effective career choices. Based on the data gleaned from these interventions, the article examines the relative and combined impact of social marketing and career guidance on the targeted behaviors and attitudes. In its conclusion, the article discusses the role that social marketing could play along with a partner intervention to effect long-term behavioral and attitudinal change.

Social marketing, since its inception in the 1960s, has grown to cover an extensive area of influence and has addressed issues that

have ranged from philanthropy and charity (e.g., Small, Lowenstein, and Slovic 2003), environment and sustainability (e.g., Cialdini 2003), to gender equity (e.g., Schwartz 1994) and child abuse (e.g., Stannard and Young 1998). However, as indicated by the extensive review presented by Stead et al. (2007), a large preponderance of reported social marketing programs seem to have focused on issues that surround health. This has been with specific reference to public health concerns such as AIDS, substance abuse, nutrition, obesity, physical fitness, family planning, cardiovascular risk, and similar problems. Social marketing efforts that have addressed attitudes and behaviors related to issues such as employment and career development do not figure prominently in the literature.

Our second observation is with reference to the impact of social marketing on targeted attitudes and behaviors. Reviews of social marketing interventions provide evidence to show that interventions that use social marketing principles can be effective (e.g., Stead et al. 2007). However given the multi-modal nature of typical social marketing interventions, it has been difficult to isolate what it is about a particular social marketing program that had an impact and caused change (e.g., Hornik 2001). It has also been pointed out that where an impact is evident,

it is difficult to ascertain whether this is the result of specific aspects of the intervention, the combined effects of the intervention along with other program (Morrison 2001) or to secular trends (Wolff 2000). Our survey of the literature pointed to the possibility that investigations into the impact of social marketing have drawn data from social marketing per se. Reports on social marketing being implemented “in tandem” with other interventions seem to be few and far between. The present article defines its objectives from these two observations.

Our objectives are twofold. The first is to present the development and implementation of the “Yes” social marketing campaign that addressed motivational issues surrounding livelihood, employment, and career development among young people in the Republic of Maldives. The second is to provide snapshots from the data available to us to examine the relative and combined impact of social marketing and career guidance on behavioral and attitudinal change.

The Maldives: A background

The Maldives is a small island developing nation comprising 1190 small coral islands, located in the Indian Ocean, southwest of India and Sri Lanka. The population of this island nation is 298,968 (Statistical Yearbook of Maldives 2006) distributed across 197 inhabited islands. Some islands have fewer than 1000 people, while the capital island of Male’ has over 100,000 people residing in an area of approximately 4 square kilometers (Statistical Yearbook of Maldives

CASE STUDY

SMQ | Volume XIII | No. 4 | Winter 2007 85 2006). Young people between the ages of 15 and 24 years account for almost 25% of the population (Statistical Yearbook of Maldives 2006). The number of students completing school in 2006 was 6,577 (Seventh National Development Plan 2006–2010).

Traditionally, the Maldivian government has been the primary employer in the country. However, in the past decade this

has changed as there are not sufficient jobs in the government to meet the employment needs of young people who are ready to be employed. The private sector job opportunities mainly fall under highly professional or skilled employment. Skilled job opportunities are not taken by Maldivians. This seems to result from prevailing socio-cultural factors that foster negative mindsets and do not allow the pride of young Maldivians to accept skilled jobs. These jobs are then taken by an expatriate labor force. The employment of expatriates has grown rapidly from 29,201 (in 2001) to 51,639 (in 2006), a 77% increase over a 5-year period (Castley 2006). This leaves a large number of Maldivians unemployed. It is against this background that the government of Maldives identified career guidance and social marketing as possible mechanisms to address the crisis of a skills orientation to employment in the country.

The “Yes” Social Marketing Program

By definition, social marketing is the use of marketing principles and techniques to influence a target audience to voluntarily accept, reject, modify, or abandon an attitude or behavior for the benefit of individuals, groups, or society as a whole (Kotler, Roberto, and Lee 2002). With this definition as the broad guideline, the following steps were undertaken to formulate the program.

Literature search and formative research

A review of existing reports and earlier studies indicated the following. Arulmani (2004) found that while a high value was placed on education, young people in the Maldives tended to demonstrate a lower orientation to exercising control over the trajectory of their lives and that their motivation to create opportunities for themselves and engage with career development tasks was weak. Young people seemed to respond with indifference to career development tasks and exhibited a strong tendency to give up in the face of barriers to career development. Voluntary unemployment seemed to be preferred

to taking up a job that did not match expectations. Other reports (e.g., Castley 2006; United Nations Development Program 2005) indicated that occupations requiring manual effort (blue-collar jobs) were not preferred. Training programs that offered skills development opportunities for such occupations (e.g., masonry, electrical wiring, turning,

CASE STUDY

86 SMQ | Volume XIII | No. 4 | Winter 2007 fitting, carpentry, boat building and repair, waiter=waitress) tended to be actively avoided, although these employment sectors are currently booming in the Maldives (Arulmani 2004; Castley 2006). An examination of family networks and parental attitudes revealed that the young person is cushioned by a family safety net which provides basic necessities and thus shields the young person from the harsh realities of unemployment (Castley 2006). Young people’s attitudes toward available training programs indicated that they preferred “trendy courses” that had a high “social prestige” which did not necessarily reflect market demand (Castley 2006). Information pertaining to employers’ attitudes also provided interesting insights. Reports (e.g., Male’ Youth Employment Survey 2003; Arulmani 2004; Castley 2006) have consistently indicated that employers perceive Maldivian young people as not having a mature attitude to work. They were in fact reticent to employ Maldivians and described them as showing low levels of commitment to job roles and duties. The present social marketing effort further examined these reports as a part of its formative survey. Both quantitative (questionnaires) and qualitative (street corner interviews with young people, focus group discussions with students, parents, teachers, and administrators) techniques were used to examine and validate these key indications in the literature (Abdulla 2006). These data guided the formulation of our social marketing strategy.

Market segmentation and identification

of target groups

We identified four target segments based on this review and research. Segment 1 comprised adolescents and young people. This segment was broken down into young people and school students from grades 7 to 12, including young people who had left school at grade 7 and above, and who were unoccupied or unemployed.

The segment also included young people who were employed but needed skills training. Segment 2 was made up of parents of the adolescents and youth previously described. Segment 3 comprised employers in the Maldives. Training providers in the Maldives were also targeted and made up Segment 4 of the target group.

The marketing mix: A comment on price and place

Four domains of influence, namely, product, place, price, and promotion have been identified around which a balanced social marketing strategy could be planned (e.g., Smith 2001). The focus of this article is primarily on the interplay between the promotion and product aspects of the program and these components are described in detail in the forthcoming sections. Price and place were more or less predefined in this context. Hence, we only comment on these variables briefly.

CASE STUDY

SMQ | Volume XIII | No. 4 | Winter 2007 87

Price in social marketing terms refers not only to monetary cost. It describes barriers that a target audience must overcome to benefit from a social product (Smith 2001). In the Maldivian context, accepting the messages of the marketing program potentially required the young person to place less emphasis on the possibility of obtaining a prestigious (albeit low paid) government job. It also called for taking the risk of depending on personal resources for career development and the willingness to start small and face difficulties at the beginning of one’s career. Strongly

entrenched mindsets such as these proved to be barriers to the young Maldivian's self-mediated career development. The marketing program had to address these fundamental attitudinal issues that were a part of the fabric of the Maldivian orientation to employment and career development.

The notion of place in socialmarketing terms refers to structural provisions within the system through which the marketing program's products could reach the target audience (Smith, 2001). This socialmarketing program was part of the government's overall strategy to address the issues surrounding employment in the country. To that extent it was already located within a government ministry. The program under discussion initiative took care to position the program within a section of this ministry that was closest to the target audience and best equipped to deploy the program.

Place need not be limited only to location but also to the quality of service and training of service providers (Smith, 2001). The Yes program included career counseling as one of its integral activities. Further details are described in later sections.

The promotion

Promotion is the dimension of social marketing that includes aspects of marketing such as decisions on messages, communication methodology, outreach advertising, and education of the target audience (Smith, 2001). The following section describes the promotion in detail.

Formulation of objectives

The literature search and our formative research previously reported pointed to the overwhelming necessity for creating a positive and affirmative image of work and career development. Accordingly, the campaign identified four key areas that it would address (Abdulla 2006):

& Draw the target audiences' attention to the present labor market situation in the Maldives.

& Encourage young people to engage in

training opportunities and develop skills that would prepare them for the world of work.

CASE STUDY

88 SMQ | Volume XIII | No. 4 | Winter 2007

& Encourage young people to take charge of their lives.

& Encourage employers and training providers to value and offer opportunities to the Maldivian labor force.

Brand building

In order to influence the identified negative attitudes and behavior of the target audiences, a strong identity and an original concept had to be created. It had to be something that the young target group could relate to and at the same time something which the older and more traditional target groups would accept. The core objective therefore, was to "brand" work and career development with a spirit of freshness and affirmative action. To achieve this, the name of the existing government-sponsored skills development program, namely, Youth Employment Skills was adapted. A brand "Yes," which is an acronym for Youth Employment Skills was created which embodied the values and beliefs that this social marketing campaign advocated. In creating the brand "attitude branding" was given the highest priority. "Yes" was branded as a positive attitude towards life and of empowerment. "Yes" was portrayed not to have boundaries, but demonstrating relevance to all target groups.

The first step in brand formulation was to create a slogan and logo to represent "Yes." Going back to the finding that attitudes of apathy and low motivation characterized young people's attitudes toward work, the phrase "Because I can" was added to "Yes." The slogan "Yes because I can" therefore was conceptualized to be a positive and empowering statement that encourages young people to take control of their lives, engage in opportunities, and build their lives. This statement was presented to small samples of young people who represented the final

target group, government officials, heads of Maldivian Employment Sector Councils, and training providers. Responses indicated that to the young person, saying "Yes because I can" implied a positive attitude, a willingness to learn and take responsibility for self. The statement was presented for approval in various meetings with government officials and heads of the different Maldivian Employment Sector Councils.

To them, the statement reflected empowerment and effecting change in one's community. A prospective Maldivian employer indicated, for example, that the statement meant saying "Yes . . . because I can hire and create opportunities for Maldivian youth." In similar vein, responses from training providers to the statement indicated sentiments such as ". . . because I can train and make training attractive and relevant to Maldivian youth." These responses indicated to us that the statement evoked the sentiments of affirmation upon which the strategy was based.

CASE STUDY

89 SMQ | Volume XIII | No. 4 | Winter 2007

The next step was to create a logo to represent the "Yes because I can" slogan.

A variety of images were tested. The human "fingerprint" emerged as the most attractive to all target groups. Responses to this image indicated that the target audience perceived it as representing the self and individuality as well as self-empowerment. Figure 1 presents the final logo and slogan that the campaign endorsed.

The logo and slogan were designed to communicate that personal identity is at the core of the concept and that career development is related to finding yourself and becoming "you."

Marketing materials

Based on intensive pilot testing, a variety of marketing materials were created around the "Yes because I can" concept to reach the different target groups of the campaign and

heighten the feelings and images embodied by the slogan (Abdulla 2006). Figure 2 below presents the media mix that was established to pursue the objectives of the campaign.

The following mechanisms were established as the main platforms of information exchange and interaction between the target markets and the relevant ministry within the government.

The "Yes" Campaign Logo and Slogan

90 SMQ | Volume XIII | No. 4 | Winter 2007

& A toll-free number: as a source of information for the target groups on career guidance, training programs, and employment opportunities.

& The "Yes" website: a dedicated website to provide information on career guidance, training, and employment opportunities.

The campaign

Strong's (1925) attention, interest, desire, and action (AIDA) model of communication was used to develop and implement the campaign. Table 1 presents an overview of the marketing strategy and campaign activities that over a period of 9 months took the target audiences through all the stages of this approach.

All communications were bilingual (Dhivehi – the Maldivian vernacular and English). All communications carried the "Yes" logo and slogan.

The campaign element of the "Yes" social marketing program drew to a close on completion of the activities previously described. At this stage, the "Yes" identity had been promoted across the nation and the link between the values espoused by "Yes" and employment skills and career development had been presented to the target groups. However, it is the impact of the campaign that

The Media Mix for the "Yes" Campaign

CASE STUDY

Implementation of the “Yes” Campaign within the AIDA Framework

AIDA COMPONENT AND OBJECTIVE MARKETING TOOLS MARKETING ACTIVITY

Attention: Create awareness of the issues surrounding employment in the Maldives. Introductory print and video material: statistics of the number of school leavers every year, the percentage who continue into higher education, the large percentage of school leavers who are left doing nothing. National launch: Television spots on Maldives national network; advertisements in all national newsarticles; distribution of print material in youth “hangouts.” Interest: Generate interest by presenting Yes as a “cool” and “trendy” brand; arouse curiosity to find out what Yes represented. Zo cards: free postcards – a new advertising medium in the Maldives. The idea was to introduce something trendy for the young target market in the Maldives to stimulate their interest.

Nationwide distribution of Zocards on the streets, schools, and youth hangouts by young people wearing Yes T-shirts; full page advertisements in all the local newspapers; airing of the TV clip on the Maldives national network. Newspaper advertisements: carrying the theme “Your future is at your fingertips.” Television clip: a 15-second video showing a teenage school girl with a group of friends writing the word “Yes” on the TV screen.

92 SMQ | Volume XIII | No. 4 | Winter 2007

All three devices introduced the toll-free number and website, announced the incentive of winning an ipod and invited the audience to call or log on.

Desire Inspire young people and their parents by portraying how small beginnings and ordinary jobs can lead to bigger and successful ventures; evoke the desire to access the sources of information, namely, the toll-free number and the website. Maldivian role

models from different employment sectors were identified, interviewed, and the story of their careers were made into motivational print and video and radio material. Material was also produced based on the stories of “ordinary” Maldivian young people who were starting out on a career. TV and radio broadcasts on the national networks and feature stories in the newspapers. Action: Move the target audience toward development activities by seeking career guidance and skills training. Information-oriented communications through Zo Cards, TV, and radio clips. Newspaper articles that presented information about employment sectors, counseling opportunities, and employment opportunities.

TV and radio broadcasts on the national networks, feature stories in the newspapers, and distribution of print material. (Continued)

SMQ | Volume XIII | No. 4 | Winter 2007
93

Continued

AIDA COMPONENT AND OBJECTIVE MARKETING TOOLS MARKETING ACTIVITY

Provide a platform to exchange information between potentially employable youth, their parents, training providers, employers.

A series of national Yes events. Three national events were held that blended youth-friendly activities (e.g., fashion show of Maldivian work costumes, live music shows), with career development activities that brought employers, training providers, and young people together; an interesting activity that was designed to provide a strong behavioral connotation to saying “Yes”, was the invitation to all those who attended the events to say “Yes” by putting their fingerprints on a Yes billboard. After the whole board was filled with fingerprints, a transparent sticker was removed to reveal Yes on the board.

94 SMQ | Volume XIII | No. 4 | Winter 2007 is of prime concern. The long-term objective of the marketing strategy was to address the negative mindsets and attitudes

towards career development common among young people in the Maldives. Young people were the main target group of the campaign. But it also targeted parents, training providers, and employers.

The crucial long-term objective was for young people and their parents, as well as employers and training providers to feel and believe that they were partners facing a common challenge (Abdulla 2007). Therefore the importance of carrying forward the branding and identity created by the “Yes” campaign was central to the effectiveness of the entire strategy. Failing this, the impact of the social marketing effort was at risk of being depleted and perhaps even self-terminating (Abdulla 2007).

It is in reference to this long-term social and behavioral change issue that we would like to highlight the deeper impact of the campaign. “Yes” branded work, employment skills training, and career development with a special identity and character uniquely suited to the Maldivian ethos. The “Yes” campaign in effect set off a ripple of freshness and positive orientations toward work and employment that was felt across the nation. Further details on the nature of this impact are provided in the section on analysis of impact. It is in capturing these ripples perhaps that the long-term sustainability of impact could be ensured.

The Career Counseling Component

The product within the social marketing frame of reference could be the commodity, behavior, or service that the program is promoting (Smith 2001).

A systematic career development program was implemented upon the platform created by the “Yes” campaign. This service could be described as an important product of the program and was drawn from the Career Preparation Process Model (Arulmani and Nag-Arulmani 2004), a comprehensive system of guidance designed for the developing world context. The model addresses self-awareness, understanding the world of work, developing

career alternatives, and career-path planning. A particularly relevant aspect of this model to the Maldivian context is that it focuses on career beliefs and attitudes toward career choice. The model was adapted to align with the “Yes” theme and accordingly was branded as “Yes” for Career Choices. Specific career development teaching-learning materials were developed for the Maldives based on the “Yes” vision. All career counseling material carried the “Yes” slogan and logo and “Yes” career exploration activities gravitated around affirmative action for personal growth and development. The counseling system was designed to “unpack” the values promoted by the “Yes” campaign and sharpen their connotations at the behavioral and attitudinal levels.

CASE STUDY

SMQ | Volume XIII | No. 4 | Winter 2007
95

For example, the program begins with worksheets that stimulate discussion on what it means to say “Yes” and how saying “Yes” means dealing with negative career beliefs and barriers to self-mediated career development. The counseling program extensively uses the fingerprint as a behavioral cue. Students make pictures with their fingerprints and use their fingerprint to discuss the uniqueness of their identity and the importance of taking responsibility for personal growth.

A total of 78 high school teachers, social workers and youth workers were selected from around the country and trained in the “Yes”, for Career Choices methodology. This training was imparted through a 110-hour certificate course delivered over 10 days.

Social Marketing and Career Guidance: The Interface

Reviews of the impact of careers services have consistently indicated that counseling and guidance remain notional until they connect with local realities. If theories of career development and the interventions that emerge from these theories are to be meaningful, they must be attuned to the ways

of thinking and living that compose the fabric of a society (e.g., Watson 2004; Arulmani 2006). In “branding” work with a positive and proactive spirit, the “Yes” social marketing campaign directly impacted attitudes and behaviors toward work, livelihood, and career development. At a deeper level, it created a framework for the implementation of career counseling. In imbuing the notion of work with a contextually relevant identity, it gave the careers program a clearly defined entry point and a distinctive framework for the implementation of guidance and counseling services. It was into these ripples that were spreading across the nation that the career counseling component was introduced.

Going back to the four P’s that social marketing uses as its framework, the foregoing provides a description of how the “Yes” program addressed the question of price (negative attitudes toward self-mediated career development) by creating a specific promotion (the “Yes” campaign) to provide a framework for the deployment of a specific product (the “Yes” for career choices counseling program), where place was identified through predetermined government machinery.

It is important, however, that the nature of the social marketing–career guidance interface in this context is clarified. Social marketing and career guidance are independent disciplines with their own characteristics and methodologies. Therefore while they worked in symbiotic partnership, they also retained their unique characteristics. While career counseling aligned itself thematically with the “Yes” concept, other components of the program were delivered in a “standardized” manner. For example, career counseling activities such as interest inventories,

CASE STUDY

96 SMQ | Volume XIII | No. 4 | Winter 2007 aptitude tests, developing career alternatives, and career–path planning were executed as they would have been in any other developing world context. At the most

immediate level the “Yes” campaign created a framework for the formulation and delivery of a careers service. But at the deeper level, it gave the counselee a reason to plan, seek counseling, and engage with the process of self-discovery for personal development. It is this quality of the interface between social marketing and career guidance that we analyze below.

The “Yes” Campaign: Analysis of Impact

The “Yes” campaign was not intended as a piece of research. It was an intervention program. Hence our data analyses are based upon post hoc examination of government surveys conducted prior to the “Yes” campaign, data from the formative research conducted for the campaign and post-campaign follow-up data.

The Sample

Our data is presented from two separate samples. The first is drawn from a survey conducted to understand young people’s attitudes toward work and career as a part of the government of Maldives’ Integrated Human Development program (IHDP) executed in 2004 (Arulmani 2004). This project provided career guidance, but it did not include any social marketing inputs. The “Yes” campaign was implemented 2 years later (2006–2007) through the Employment Skills Training program (ESTP). The second sample group was drawn from the ESTP upon which the “Yes” campaign was trial-tested and followed up (Abdulla 2006, 2007). The government had identified “focus islands” for the implementation of both these projects. We studied the impact of the social marketing campaign through a series of studies with grade 10 students who were one of the target groups. Schools were randomly chosen on every “focus island.” In these schools, all grade 10 students, both boys and girls, participated in the study.

Variables and tools

Based on data from the IHDP and ESTP, both attitudinal and behavioral variables

were identified as targets for the “Yes” social marketing initiative.

Behavioral variables

We report two specific behaviors that the campaign attempted to foster as indicative of behavioral change. The first was that the target audience would access information offered on the “Yes” website. The second was that the target audience would make enquiries on the “Yes” toll-free number.

CASE STUDY

SMQ | Volume XIII | No. 4 | Winter 2007
97

Attitudinal variables

Career belief is a construct used in careers research to describe the conglomerate of attitudes, opinions, convictions, and notions that cohere together to create mindsets and beliefs underlying people’s orientation to work and career (Krumboltz 1994; Arulmani 2006). Irrespective of their accuracy, career beliefs exert facilitative or inhibitive influences on individuals’ decisions and actions as they attempt to develop and implement career goals.

The present study used the Career Belief Patterns Scale (Arulmani and Nag–Arulmani 2004) to examine career beliefs among the sample under study.

This is a 13-item standardized scale designed to tap the following:

& beliefs about self-worth that would inhibit the individual from engaging in career development activities;

& orientations to the future that inhibit the motivation to persist toward a career goal;

& beliefs that could inhibit the motivation to develop skills and acquire proficiency for a career.

Higher scores on the scale indicate higher levels of negativity toward career development. The maximum score on this scale is 39. While the scale does yield subscores for the three factors it measures, the present study reports only the composite score.

Methodology

To measure behavioral changes effected by the campaign, namely, the target groups’ engagement with the “Yes” website and the toll-free phone service, the “Yes” website was designed to record hits on the website and a system of recording toll-free calls was formulated and counselors logged the calls in a standardized manner. A count of the frequency of website hits and calls on the toll-free number was used as indicative of the target groups’ behavioral response to the “Yes” campaign.

To examine changes in career beliefs, a pretest post-test, quasi-experimental design was used to compare changes in attitudes toward work and career. Since our interest was to understand the relative impact of social marketing and career guidance as stand-alone activities versus the combined impact of these two interventions on attitudes toward work and career, the data available to us was queried as follows:

& Study 1: Does career guidance alone have an impact on attitudes toward work and career?

CASE STUDY

98 SMQ | Volume XIII | No. 4 | Winter 2007

& Study 2: Does social marketing alone have an impact on attitudes toward work and career? Is the combined impact of social marketing and career guidance any different from the isolated deployment of these interventions on attitudes toward work and career?

Findings related to behavioral changes

The government of Maldives has maintained a website dedicated to employment and career information. Comparison of the hits received by the “Yes” and government websites 1 month after the “Yes” campaign was launched provided insights into the behavioral change effected by the campaign. The government website receives an average of 30 hits per month. In striking contrast, the “Yes” website received 49,075 hits during the month after it was launched. At this point in the program,

we were unable to separate unique from repeat visitors since the website was not so designed. It may, however, be noted that access to the internet in the Maldives is not easy. Most internet users would have to go to an internet cafe' on their island to gain paid access. Against this background, the contrast in the sheer number of hits between the existing website and the "Yes" website is significant.

We further argue that unique, one-time visitors could also be indicative of the interest that the "Yes" campaign evoked among a target group that is known to be apathetic, often expressing helplessness for self-mediated career development activities.

Since a toll-free service dedicated to employment and career development does not exist in the Maldives, we are unable to provide a comparative analysis.

LITERATURE

1. ABDULLA, A. 2007. The social marketing strategy: Employment skills training project: Final report. Ministry of Higher Education, Employment and Social Security, Male', Republic of Maldives.
2. ABDULLA, A. 2006. The social marketing strategy: Employment skills training project: Approach to project implementation. Ministry of Higher Education, Employment and Social Security, Male', Republic of Maldives.
3. ANDREASEN, A. R. 1994. Social marketing: Definition and domain. *Journal of Public Policy & Marketing* 13: 108-14.
4. ARULMANI, G. 2004. Job centres as part of a national job-information network. Ministry of Employment and Labour, Male', Republic of Maldives.
5. ARULMANI, G. 2006. Pride and prejudice: How do they matter to career development? Occasional paper. University of Derby, U. K.
6. ARULMANI, G., and S. NAG-ARULMANI. 2004. Career counseling: A handbook. New Delhi, India: Tata McGraw Hill.
7. CASTLEY, R. 2006. Employment skills training project: Proposal for a localisation policy. Ministry of Higher Education, Employment and Social Security. Male', Republic of Maldives.
8. CIALDINI, R. B. 2003. Crafting normative messages to protect the environment. *Current Deliberations in Psychological Science* 12: 105-9.
9. GLASS, G. V., B. MCGAW, and M. L. SMITH. 1981. Meta-analyses in social research. Beverly Hills, CA: Sage.
10. HORNIK, R. 2001. Public health communication: Evidence for behavior change. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
11. KENDRIK, M. 1994. Some reasons why social role valorisation is so important. *Social Role Valorisation Journal* 1: 1-8.
12. KIDD, J. M., and J. KILLEEN. 1992. Are the effects of careers guidance worth having? Changes in practice and outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 65: 219-34.
13. KOTLER, P., N. ROBERTO, and N. LEE. 2002. Social marketing: Improving the quality of life. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
14. KRUMBOLTZ, J. D. 1994. The career beliefs inventory. *Journal of Counseling and Development* 72: 423-28.
15. MALE' YOUTH EMPLOYMENT SURVEY. 2003. Ministry of youth development and sports. Male' Republic of Maldives.
16. MORRISON, K. 2001. Randomised controlled trials for evidence-based education: Some problems in judging "what works." *Evaluation and Research in Education* 15: 69-83.
17. OLIVER, L. W., and A. R. SPOKANE. 1988. Career-intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology* 35: 447-62.
18. SEVENTH NATIONAL DEVELOPMENT PLAN. 2006-2010 (working draft). Ministry of Planning and National Development, Male' Republic of Maldives.
19. SCHWARTZ, B. 1994. Marketing for gender equity in Bangladesh. *Social Marketing Quarterly* 1: 64-68.
20. SMALL, D., G. LOWENSTEIN, and P. SLOVIC. 2003. Sympathy and callousness: The impact of deliberative thought on donations to identifiable and statistical victims. *Organisational behavior and Human Decision Processes* 102: 143-53.

21. SMITH, W. A. 2001. Social marketing lite: Ideas for folks with small budgets and big problems. Washington, DC: Academy for Educational Development.
22. STANNARD, S., and J. YOUNG. 1998. Social marketing as a tool to stop child abuse. *Social Marketing Quarterly* 4: 64-68.
23. STATISTICAL YEARBOOK OF MALDIVES. 2006. Ministry of Planning and National Development, Male', Maldives.
24. STEAD, M., R. GORDON, K. ANGUS, and L. McDERMOTT. 2007. A systematic review of social marketing effectiveness. *Health Education* 107: 126-91.
25. STRONG, E. K. 1925. Theories of selling. *Journal of Applied Psychology* 9: 75-86. UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM. 2005. Youth voices. Male' Republic of Maldives: Ministry of Youth.
26. WATSON, M. B. 2004. Career assessment in a multicultural context: A South African perspective. In *International perspectives on career development*. Symposium conducted at a joint meeting of the International Association for Educational and Vocational Guidance and the National Career Development Association. San Francisco, CA.
27. WOLFF, N. 2000. Using randomised controlled trials to evaluate socially complex services: Problems, challenges and recommendations. *The Journal of Mental Health Policy and Economics* 3: 97-109.

ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՄԱՐԹԵԹԻՆԳԻ ԱՉԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ

ԿԱՐԻԵՐԱՅԻ ՈՒՂՂՈՐԴՄԱՆ ՎՐԱ

ԳԻԳԵՈՆ ԱՐՈՒՄԱՆԻ

Փորձառության և Բանթեթերթիի համալսարաններ, Միացյալ Թագավորություն, Խուսրուն հիմնադրամ, Հնդկաստան

ԱԳԻՍԱ ԱԲԴՈՒԼԼԱ

Բլումնուի խորհրդարան Մինգապուր

Հոդվածը ներկայացնում է Մադիվյան Հանրապետության գործատուների և աշխատանք փնտրողների համար նախատեսված սոցիալական մարքեթինգի ծրագրավորված մի արշավ, որն ընդհանուր առմամբ նպատակ ունի ստեղծել աշխատանքի հանդեպ դրական վերաբերմունք: Բացվել են խորհրդատվական գրասենյակներ, որոնք օգնում են երիտասարդ շրջանավարտներին պատկերացում կազմել պահանջարկ ունեցող մասնագիտությունների և երկրում տիրող իրողությունների հետ: Հոդվածում շեշտադրվում է սոցիալական մարքեթինգի կարևորությունը, որպես գործազուրկների և գործատուներին կապող օղակ:

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО МАРКЕТИНГА НА СТАНОВЛЕНИЕ КАРЬЕРЫ

ГИДЕОН АРУЛМАНИ

Университеты Форсмаута и Кентерберри, Фонд Соединенного Королевства "Обещание", Индия

АГИСА АБДУЛЛА

Советник Блумоса, Сингапур

В статье представлен предусмотренный для работодателей и безработных поход, запрограммированный социальным маркетингом, который, в целом, имеет цель – создать положительное отношение к работе. Открыты канцелярии, куда могут обратиться выпускники. Здесь дают информацию о специальностях, которые, исходя из сложившейся в стране ситуации, востребованы. В статье акцентируется важность социального маркетинга как связующего звена между работодателями и безработными.

ТАТЬЯНА НАДВИНЧНАЯ

Доцент кафедры психологии и социальной работы
Тернопольского национального экономического университета,
кандидат психологических наук

РЕАБИЛИТАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

С теоретико-методологических позиций рассмотрено реабилитационное направление работы специалистов психологической службы университета. Уточнены категории, определены основные задачи, направления реабилитационных мероприятий для студентов с ограниченными возможностями, рассмотрены приоритетные задачи и перспективы развития данного вида деятельности.

Ключевые слова: социально-психологическая реабилитация, реабилитационные мероприятия, психологическая служба, индивидуальные реабилитационные программы, молодые люди с особыми потребностями.

Постановка общественной проблемы.

Сейчас перед украинским обществом встал целый ряд социально-экономических, политических, культурных, психолого-педагогических и других проблем, требующих безотлагательного решения. Особенность этой ситуации заключается в том, что успешность их выполнения зависит не только от объективных (особенности политической ситуации, темпов прохождения реформ и т.д.), но и от чисто субъективных факторов. Они связаны, прежде всего, с готовностью наших граждан к тем изменениям, которые происходят в обществе. Высокая квалификация и образованность молодых людей, которые должны стать ключевыми игроками на

рынке труда, их высокая лабильность и способность быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям жизни – приоритет сегодняшнего дня. В этих условиях первоочередной становится необходимость получения такого образования, которое обеспечит получение максимального уровня необходимых личностных и профессиональных качеств и навыков. Речь идет не только об относительно большом количестве здоровых молодых людей, но и о тех, у кого есть определенные проблемы с физическим или психическим здоровьем, так как они обладают огромным потенциалом, который можно использовать с пользой как, в частности, для самой личности, так и для общества в целом. При этом, в первую очередь, возникает противоречие между необходимостью преодоления социальной изоляции молодежи с ограниченными возможностями и отсутствием подходящих для этого социально-педагогических и психологических условий. Речь идет о создании системы эффективной психосоциальной реабилитации этой категории лиц в условиях образовательного пространства вуза.

Анализ последних исследований и публикаций.

Анализ большого количества научных и методических источников показал, что существует довольно значительный круг исследований, в котором ученые в той или иной степени раскрывают различные аспекты реабилитации студенческой молодежи с ограничен-

ными возможностями. Среди них можно выделить следующие: анализ общих подходов к реабилитации детей с ограниченными возможностями (И. Иванова, Н. Морозова, Л. Тюптя, Т. Егорова и др.); исследования взаимосвязи медико-психолого-социальной реабилитации инвалидов и их интеграции в общество (Т. Добровольская, В. Мухин, М. Швед и др.); исследование специфики процесса обучения студентов с ограниченными возможностями (И. Иванова, М. Томчук, А. Шевцова и др.) и др. В работах Т. Надвиничной, В. Островой, Г. Панка, А. Фурмана и др. реабилитация выделяется как одно из основных направлений деятельности специалистов психологической службы вуза.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящена статья.

Одной из основных особенностей современных научных исследований, которые посвящены изучению данной проблематики, является то, что большинство из них имеют общий недостаток – объектом их изучения в основном выступают дети и молодые люди с ограниченными возможностями, которые воспитываются и обучаются в учреждениях интернатного типа, и почти не отображены психолого-педагогические механизмы раскрытия внутреннего потенциала молодежи с ограниченными возможностями средствами психосоциальной работы в интегрированной среде высшего учебного заведения. Недостаточно разработанным в настоящее время остается и категориальный аппарат, которым пользуются специалисты, работающие над данной тематикой.

Формулировка целей статьи.

С теоретико-методологических позиций изучить психореабилитационное направление работы специалистов психологической службы университета. На основе этого уточнить категориальный

аппарат, определить основные задачи, направления реабилитационных мероприятий для студентов с ограниченными возможностями, а также очертить приоритетные задачи и перспективы развития данного вида деятельности.

Изложение основного материала исследований.

История происхождения понятия «реабилитация» берет свое начало с юриспруденции, где ранее оно использовалось в контексте обновления утраченного доброго имени, восстановление репутации или прав граждан, отмены необоснованного обвинения невиновного лица или группы лиц из-за «отсутствия состава преступления». Следовательно, сначала этим термином обозначали восстановление чести и прав невинно осужденных, затем – восстановление предыдущей незапятнанной репутации или возвращение незаконно отобранных прав, а в более позднем варианте оно приобрело отчетливо медицинский и социальный оттенок.

Современная концепция реабилитации больных и инвалидов берет свое начало с разработки ее принципов и практического применения в Англии и США во время Второй мировой войны [2]. Наиболее содержательное и полное ее определение принято на 9-м совещании министров здравоохранения и социального обеспечения восточно-европейских стран в 60-х годах XX века и отражено в соответствующем законе [20]. В нем говорится, что реабилитация является системой государственных, социально-медицинских, профессиональных, педагогических, психологических и других мероприятий, направленных на предупреждение развития патологических процессов, приводящих к временной или стойкой утрате трудоспособности, на эффективное и своевременное возвращение больных

и инвалидов (детей и взрослых) в общество и их приобщение к общественно-полезному труду.

Реабилитация представляет собой сложный процесс, в результате которого у человека формируется активное отношение к проблеме нарушения его здоровья и восстанавливается положительное восприятие жизни, семьи и общества. При этом реабилитация – завершающий этап общего лечебного процесса, во время которого очень важно оценить уровень воздействия и эффективность проведенных мероприятий на организм в целом и, прежде всего, в плане восстановления личностного и социального статуса клиента.

В научной литературе принято выделять несколько основных видов реабилитации [12]: медицинскую, профессиональную, социальную, педагогическую и психологическую. Следует отметить, что сегодня одним из самых известных и разработанных направлений исследования реабилитации считается медицинское. Что же касается понятия «социально-психологическая реабилитация» в образовании, то в настоящее время существует довольно мало работ, посвященных данной проблематике, а потому и в практике оно еще не нашло широкого применения, что в значительной мере связано с отсутствием во многих учебных и реабилитационных учреждениях подготовленных специалистов – психологов, социальных работников и педагогов, хотя их функциональные обязанности в достаточной степени раскрыты в литературе. Отдельные наработки в данном направлении можно найти в работах отечественных и зарубежных авторов – О. Беспалько, Н. Дементьевой, И. Зверевой, Р. Овчаровой, Е. Холостовой и др. Но основным и общим недостатком при рассмотрении этой проблематики является отделение самого образова-

тельного процесса от выполнения реабилитационных мероприятий по месту их проведения, что является приемлемым лишь в случае, когда лица, с которыми проводятся реабилитационные мероприятия, постоянно находятся в ограниченном семейном кругу или в учреждениях интернатного типа. Что же касается студентов с ограниченными возможностями, то для них, по нашему мнению, целесообразным будет создание специальных условий в учебном заведении для совмещения обычного учебно-воспитательного и реабилитационного процессов. К сожалению, приходится констатировать то, что такой подход пока только частично нашел свое отражение в единичных исследованиях отечественных авторов и находится на начальной стадии теоретической обработки и практического внедрения.

Заметим, что выделение реабилитационного направления как одного из важнейших в деятельности современной психологической службы университета произошло довольно недавно. Еще в недалеком прошлом процесс реабилитации состоял из отдельных направлений: медицинского, социально-психологического и социально-трудового. Однако практический опыт показал, что система социально-психологической реабилитации может стать значительно эффективнее при условии оптимизации реабилитационного процесса через организованную образовательную деятельность. При этом обучение и воспитание выступают частью процесса социального становления человека, который заключается в сознательном целенаправленном, организованном и контролируемом воздействии на индивида или социальную группу со стороны субъектов образовательного процесса – преподавателей, администрации, специалистов психо-

логической службы. Иными словами, социально-психологическая реабилитации – это процесс и результат, отражающий степень включенности человека с ограниченными возможностями в окружающий социум при условии целенаправленного образовательного воздействия и отражает динамику развития явления, качества или последовательности действий, взаимодействия специалистов, направленной на достижение определенного психосоциального эффекта [6; 10; 11; 15; 19].

В Законе «О реабилитации инвалидов в Украине» определено понятие психолого-педагогической реабилитации, как системы психологических и педагогических мероприятий, направленных на формирование способов овладения знаниями, умениями и навыками, оказания психологической помощи, в частности, при формировании человеком самоутверждения и надлежащей самооценки своих возможностей, усвоения правил общественного поведения путем осуществления системной учебно-воспитательной работы [3]. Последнее определение, по нашему мнению, максимально полно раскрывает содержание и определяет основной круг задач, решением которых должны заниматься специалисты психологической службы при разработке и реализации реабилитационных мероприятий в вузе.

Научный анализ большого количества литературных, методических и законодательных источников дают нам основания утверждать, что в нашем государстве проблемы обучения молодежи с ограниченными физическими возможностями в высших учебных заведениях Украины еще недавно не были предметом специального исследования. Только в последние годы наметилась тенденция к созданию в некоторых вузах теоретической основы для практического применения психо-

го-педагогической системы интегрированного обучения инвалидов. При этом большинство психологических служб, функционирующих в составе университетов, только номинально декларируют реабилитацию как одно из направлений своей профессиональной деятельности. С одной стороны, это объективировано тем, что для студентов с ограниченными возможностями необходимо разрабатывать специфическое программно-методическое обеспечение, что, в свою очередь, требует привлечения дополнительных человеческих, технических и материальных ресурсов, которых довольно часто просто не хватает. С другой – для работы с такой молодежью сами психологи должны обладать достаточно высоким уровнем профессиональных знаний и навыков, что также достаточно проблематично для нашего государства, так как реабилитация в большинстве случаев ассоциируется с медициной, а не с психологией. В этих условиях, зачисляя на обучение молодых людей с ограниченными физическими возможностями, отечественные университеты оказываются в ситуации, когда нужно решать целый ряд новых и необычных организационных, технических, методических, социально-психолого-педагогических проблем. Конечно, прежде всего, это касается создания материально-технической базы и инфраструктуры, адаптации образовательного процесса к потребностям студентов с инвалидностью, организации их медицинской и социально-психологической реабилитационной поддержки. Отдельный вопрос – адаптация самих преподавателей к работе в условиях так называемого интегрированного обучения [13 с.9-16].

Сама идея необходимости налаживания и функционирования отдельных структурных подразделений (в том числе психологической службы) в сос-

таве вузов заложена в Указе Президента Украины «О национальной программе профессиональной реабилитации и занятости лиц с ограниченными физическими возможностями на 2001–2005 гг.» [14]. В ней также обоснована целесообразность создания центров профессиональной, медицинской и психосоциальной реабилитации, цель которых – научное и учебно-методическое обеспечение, психологическое сопровождение процесса образования и профессионального обучения инвалидов в общеобразовательных, профессионально-технических и высших учебных заведениях, в центрах медицинской, профессиональной и социальной реабилитации лиц с ограниченными физическими возможностями; увеличение количества специальных групп для таких лиц в высших и профессионально-технических учебных заведениях для предоставления конкурентоспособных профессий и специальностей.

Детальный анализ и обработка большого количества научных источников и методических рекомендаций предоставил возможность выделить целый ряд аспектов, анализ которых, по нашему мнению, поможет специалистам психологической службы вуза более эффективно организовывать и реализовывать реабилитационное направление как в своей профессиональной деятельности, так и в работе высшего учебного заведения в целом. Так, например, было установлено, что первоочередным и приоритетным компонентом реабилитации должна стать полная и адекватная оценка внутреннего потенциала (ресурса) молодого человека с ограниченными возможностями, что является комплексным, интегрированным показателем его социальной устойчивости. Рассматривая реабилитацию с точки зрения такого подхода, можно утверждать, что собственный потенциал не

просто способствует оптимизации и восстановлению социальных функций инвалида, а является одним из важнейших элементов в общей системе реабилитационных мероприятий.

Другим важным моментом, который важно учитывать как при разработке и составлении индивидуальных реабилитационных программ, так и при проектировании всего указанного направления профессиональной деятельности психологов, является специфичность тех проблем, которые появляются у студентов в зависимости от того, на каком курсе они учатся. Так, анализируя результативность обучения как один из основных проявлений внутреннего потенциала студентов с особыми потребностями, М. Кравець [7, с.119] настаивает на том, что информационные и психологические перегрузки, которое особенно остро чувствуют студенты первых курсов, создают дополнительные трудности на пути их успешной адаптации к непривычным условиям образовательного процесса вуза (тяжесть анализа и усвоения учебного материала, тревожность, раздражительность, невнимательность и т.п.). Именно поэтому специалистам психологической службы в этот период следует обратить особое внимание на помощь в работе с текстовым материалом, выработкой комфортного режима учебы и отдыха, налаживании доверительных отношений с одногруппниками и т. п.

Реабилитационные меры, которые применяются в работе с молодыми людьми, которые учатся на старших курсах – третьем, четвертом, должны иметь несколько иное направление, а именно: сосредотачиваться на развитии индивидуально-психологических способностей и возможностей, определении внутренней и социальной позиции среди сверстников, поиска своего места в групповой иерархии и т.п.

Для молодежи, которая находится на завершающем этапе обучения, важнее профессионально самоопределиваться и подготовиться к профессиональной деятельности, суметь найти и расширить круг своего социального общения. Учет всех этих особенностей дает возможность максимально оптимизировать усилия специалистов психологической службы и сделать реабилитационные мероприятия наиболее эффективными, целесообразными и своевременными.

Еще одной важной характеристикой внутреннего потенциала студентов с ограниченными возможностями, которая является приоритетной на всех учебных уровнях и определяет отношения последних с преподавателями и одногруппниками, является уровень самооценки. Повышенный уровень фрустрации как формы психологического стресса, острое переживание неудач, невозможность удовлетворить актуальные потребности через объективные препятствия, повышенная эгоцентричность (переоценка собственных способностей и возможностей, необоснованные ожидания относительно других, эмоциональная холодность, эгоизм и т.д.) – основные показатели нестабильной самооценки, создающие дополнительные трудности в налаживании как доброжелательных взаимоотношений с другими, так и в возможности реализации своего интеллектуального и эмоционального потенциала – должны учитываться при работе психологов.

Учитывая вышесказанное, специалисты, работающие в русле данной проблематики, выделяют общие задачи проведения психореабилитационных мероприятий:

- исследования имеющихся психологических проблем личности и оказания помощи при их решении;
- улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического

здоровья;

- изучение психологических закономерностей, механизмов и эффективных способов межличностного взаимодействия для создания основы эффективного и гармоничного общения с людьми;

- развитие самосознания и самоисследования для коррекции или предупреждения эмоциональных нарушений на основе внутренних и поведенческих изменений;

- сопровождение процесса личностного развития, содействие в реализации творческого потенциала и достижения оптимального уровня жизнедеятельности и ощущения счастья и успеха [18, с.129].

Все вышеуказанные факты ярко демонстрируют важность определения психологического статуса и приспособленности к обучению в вузе как существенных составляющих собственного потенциала студентов с ограниченными возможностями и указывают на необходимость своевременного проведения соответствующих коррекционных мероприятий, требующих отражения в индивидуальных программах реабилитации, как комплекса оптимальных видов, форм, методов реабилитации с определением сроков, порядка и места их проведения, направленных на восстановление или компенсацию нарушенных или утраченных функций организма и способностей конкретного человека для выполнения определенных видов деятельности. При этом важно привлечь к работе целый ряд специалистов: медицинских работников, специалистов психологической службы, преподавателей и др. [1, с.30].

Заметим, что реализация индивидуальной программы реабилитации студентов с особыми потребностями имеет свою специфику, обусловленную, прежде всего, присутствием именно психолого-педагогической составляющей

щей среди других реабилитационных мероприятий. При этом особенно важно соблюдать системность, последовательность, комплексность и непрерывность во время ее реализации в течение всего учебного процесса, а также необходим постоянный мониторинг и контроль эффективности ее реализации.

Учитывая все вышеперечисленное, констатируем, что сущность реабилитационного направления деятельности психологов, работающих в образовательных учреждениях, заключается в создании условий для становления баланса в развитии познавательных, физических, эмоциональных, духовно-нравственных сил личности, а именно:

- самоуважения, веры в собственные силы;
- адаптационных способностей и собственной социальной значимости;
- волевых усилий и эмоциональной стабильности;
- нарушенных связей с референтным кругом – семьей, друзьями, студенческим коллективом;
- утраченного физического и психического здоровья;
- норм поведения и общения, активной социальной жизни, обновления социального статуса.

Наряду с этим именно социально-психологическая реабилитация направлена на выполнение специальных задач:

- нормализацию психического состояния личности;
- восстановление нарушенных (утраченных) психических функций;
- гармонизацию Я-концепции студентов со сложившейся неблагоприятной социально-личностной ситуацией (посттравматическая ситуация, группа инвалидности и т.п.);
- оказание помощи в установлении конструктивных отношений с референтными личностями и группами и т.п.;

- создание комфортного социально-психологического климата в коллективе;

- повышение самоактивности студентов и их социальной ответственности;

- создание условий для личностного развития и психических преобразований (рефлексия, внутренний план действий и т.п.);

- привлечение к учебному процессу различных аспектов психотерапевтических воздействий (арт, музыка-, трудотерапии и т.д.) [8].

При этом структуру реабилитационных мероприятий целесообразно также включать не только непосредственную работу со студентами, нуждающимися в помощи, но и другие направления деятельности:

- работа с родителями или опекунами студентов с ограниченными возможностями;
- консультативное, образовательное и профессиональное взаимодействие с педагогическим коллективом университета;
- активное сотрудничество со специалистами других профессий (медиков, реабилитологов и т.д.), вовлеченными в сферу решения взаимосвязанных проблем образования и здоровья.

Учитывая наличие иногда довольно значительных ограничений в передвижении или в полноценном общении студентов с ограниченными возможностями, наиболее эффективным средством их социально-психологической поддержки является обеспечение максимально возможной поддержки и развития самостоятельной учебно-познавательной деятельности, которая должна обеспечить формирование у студентов трудовых, предметных, интеллектуальных и организационно-познавательных умений [5, с. 86-90]. Для решения этого аспекта проблемы в нас-

стоящее время большинство организаторов учебно-воспитательного процесса на всех образовательных уровнях и, в частности, в вузах большое значение уделяют разнообразным инновационным технологиям, таким как компьютеризация, дистанционные формы обучения и т.д, которые способствуют развитию способностей самоопределения и самореализации личности, принятия ею обоснованных решений относительно своего будущего, формирование умения быть мобильным и востребованным субъектом на современном рынке труда [17, с.195-202].

Выводы:

1. Реабилитация – комплекс медицинских, педагогических, психологических, профессиональных и юридических мер, направленных на восстановление здоровья и трудоспособности людей с ограниченными физическими и психическими возможностями в результате перенесенных травм и заболеваний.

2. Различают несколько видов реабилитации, в частности: медицинскую, профессиональную, социальную, педагогическую и психологическую. Наиболее известной, научно обоснованной и практически разработанной является медицинская, изучающая механизм действия физических лечебных факторов, обосновывающая и создающая технологии восстановительного лечения, оценивающая эффективность реабилитационных мероприятий взрослых и детей с различной патологией. Что касается других видов реабилитаций, то их разработка и применение в большинстве случаев так или иначе также связаны с медицинской сферой. Исследования социально-психологической реабилитации пока чаще всего ограничиваются наработками, которые касаются работы с детьми или молодыми людьми, постоянно находящимися в

замкнутом семейном окружении или в учреждениях интернатного типа.

3. Обстоятельный анализ исследуемой проблематики позволил сделать вывод о том, что система социально-психологической реабилитации может стать значительно эффективнее при условии оптимизации реабилитационного процесса через организованную образовательную деятельность. При этом обучение и воспитание выступают частью процесса социального становления человека, который заключается в сознательном целенаправленном, организованном и контролируемом воздействии на индивида или социальную группу со стороны субъектов образовательного процесса – преподавателей, администрации, специалистов психологической службы. Иными словами, социально-психологическая реабилитация – это процесс и результат, отражающий степень включенности человека с особыми потребностями в окружающий социум при условии целенаправленного образовательного воздействия и отражает динамику развития явления, качества или последовательности действий, взаимодействия специалистов, направленный на достижение определенного психосоциального эффекта.

4. Полная, качественная и тщательная оценка внутреннего потенциала (ресурса) молодых людей с ограниченными возможностями, которые учатся или собираются учиться в вузе – одна из приоритетных задач специалистов психологической службы университета, так как является базовым фундаментом для определения эффективных, и, что самое важное, рациональных реабилитационных мероприятий, которые максимально полно удовлетворяют запросы и потребности конкретной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева О.С. Принципы формирования и реализации индивидуальной программы реабилитации инвалидов // Профессиональная реабилитация и занятость инвалидов: Доклады межведомственной конференции. – М.: Комитет труда и занятости Правительства Москвы; ЦИЭТИН; Фонд „Социальный партнер”, 1999. – С. 29-36.
2. Вул Б. Программа социальной помощи в американской общине // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М., Тула, 1993. – С. 63-72.
3. Закон України „Про реабілітацію інвалідів в Україні”. Київ. 6 жовтня 2005 року, № 2961– IV.
4. Засенко В.В. Спеціальна освіта в Україні: стан, пошуки, перспективи // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наук. праць. – К., 2002. – С. 28-31.
5. Іванова І.Б. Професійна підготовка студентів з особливими потребами в адаптації // Вісник університету „Україна”. – 2001. – №1. – С. 86-90.
6. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Упорядники: С.Я.Харченко, М.С. Кратінов, Л.Ц. Ваховський, О.П. Песоцька, В.О.Кратінова, О.Л. Караман. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 408 с.
7. Кравець Н.П. Проблема засвоєння знань студентами з особливими потребами // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наук. праць. – К., 2002. – №2. – С. 119-124.
8. Місяк С.А. Організація і планування розвитку соціальної адаптації та реабілітації студентів з інвалідністю в Університеті „Україна” // Вісник Університету „Україна”. – К., – 2003. – №3 – С. 28-32.
9. Панок В. Г., Острова В. Д. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти). – К.: «Освіта України», 2010. – 230 с.
10. Панченко Т.Л. Психолого-педагогічні основи розвитку здібностей до самостійної роботи у студентів з обмеженими фізичними можливостями // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наук. праць. – К., 2004. – №1 (3). – С. 330-338.
11. Соціальна педагогіка: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Никитина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
12. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В. Радула. – К.: „ЕксОб”, 2004. – 304 с.
13. Таланчук П.М., Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі: Навч.-метод. посіб. – К.: Соцінформ, 2004. – 128 с.
14. Указ Президента України „Про національну програму професійної реабілітації осіб з обмеженими можливостями на 2001-2005 роки” від 13 липня 2001 р., №519/2001 // Зб. нормативно-правових актів України щодо діяльності центрів реабілітації дітей з функціональними обмеженнями. – К.: Соцінформ, 2004. – С. 5.
15. Фурман А., Надвичина Т. Психологічна служба університету: від моделі до технології // Психологія і суспільство. – 2013. – №2. – С. 80 –104.
16. Чайковський М.Є. Теоретична модель соціально-педагогічної реабілітації студентів з особливими потребами // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. – 2004. – №10. – С. 83-87.
17. Шевцов А.Г. Сучасні технології оптимізації вищої освіти людей з інвалідністю // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – С. 91-97.
18. Шиян В.М. Технологія соціально-педагогічного супроводу людей з особливими потребами в освітньому середовищі // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Тези доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції. – К., 2003. – С. 129-130.
19. Юмашев Г.С., Ренкер К. Основы реабилитации. – М.: Медицина, 1973. – 1973. – 112 с.
20. Sharon Raver Lampman. Early intervention for individuals with special needs: a rationale // Тези доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції. – К., 2003. – С. 95 – 97.

ԲՈՒՀԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԾԱՌԱՅՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԵՆԵՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԱԿԱՆԳՆՈՂԱԿԱՆ ՈՒՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ՝ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐԸ

ՏԱՏՅԱՆԱ ՆԱԳՎԻՆԻՉՆԱՅԱ

Հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, Տերնոպոլի ազգային տնտեսագիտական համալսարանի հոգեբանության և սոցիալական աշխարհաբանության ամբիոնի դոցենտ

Տեսա-մեթոդական դիրքերից ուսումնասիրված են համալսարանի հոգեբանական ծառայության մասնագետների վերականգնողական աշխատանքների ուղղությունները: Ծշտված են կատեգորիաները, որոշված են հիմնական խնդիրները, սահմանափակ հնարավորություններով ուսանողների համար վերականգնողական միջնորդման ուղղությունները, ինչպես նաև ուսումնասիրված է առաջնային խնդիրները և տվյալ տեսակի գործնական զարգացման հեռանկարները:

REHABILITATION DIRECTIONS OF HIGH SCHOOL PSYCHOLOGICAL SERVICES: PROBLEMS AND DEVELOPMENT PROSPECTIVES

TATIANA NADVYNYCHNAYA

PhD in psychological sciences, Associate professor, Assistant professor of psychology and social work Ternopil National Economic University

The article considers rehabilitation directions of high school psychological services. It clasifies the categories, mentions the basic problem areas of rehabilitation measures for students, as well as it highlights the priorities and perspectives of this type of activities.

СУСАННА АНГУРЯН

преподаватель кафедры обучения английскому языку
АГПУ им. Хачатура Абовяна,
кандидат педагогических наук

ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОРПУСОВ И МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В изменившейся за последние десятилетия парадигме образования придается особое значение формированию различных компетенций, среди которых особо выделяется компетенция «учиться учиться» (“learning to learn” of CEFR).¹ Обретение этой компетенции предполагает прежде всего осознанное определение учащимся своих собственных потребностей, доступных возможностей их осуществления и развитие способности преодолевать препятствия, мешающие успешно учиться, а также целенаправленное изучение необходимых для осуществления поставленных целей, приемов и методов, формирование конкретных установок для эффективной организации обучения: сбора, обработки, сохранения и использования знаний не только в процессе обучения в вузе, но и в поствузовском образовании и дальнейшей работе.

Ключевые слова: содержание обучения, умения и навыки, “Корпусные методики”.

Умение учиться – это способность и готовность каждого учащегося намечать конкретные цели и сроки их достижения, планировать каждый шаг повышения уровня своих знаний в определенном

направлении, самостоятельно находить информацию для обучения и решения поставленных задач, самокритично оценивать результаты каждого этапа самообучения². Это значит, что если учебные задания будут постепенно развивать личные, социальные, этические навыки, помогут развивать уверенность в себе, сознательно вникать в содержание обучения, – учащийся сможет подготовиться к требованиям реальной жизни, сможет полностью реализовать свои способности, навыки, умения и знания, необходимые для будущей профессиональной деятельности.

Современный этап развития методической науки и особенностей внедрения ее достижений в учебный процесс (в частности, в Армении) характеризуется, прежде всего, сочетанием традиционных и новых технологий. С первых дней учебы в вузе студент должен знать о существовании множества способов реализации всех факторов, способствующих повышению уровня языковых знаний и интенсификации педагогической деятельности. Преподаватель сам должен пользоваться ими в процессе обучения языку и учить пользоваться ими студентов – будущих педагогов. Это важно для того, чтобы они, в свою очередь,

смогли бы: во-первых, использовать полученные знания в своей педагогической деятельности; во-вторых, смогли бы обучить всему (речь идет не только о языковых знаниях) других (учеников, соседей, коллег); в-третьих, знали бы пути совершенствования своих знаний, в том числе и в области компьютерных умений (новые поисковые и учебные программы, базы данных, новые методы и приемы преподавания).

Мы считаем, что наиболее продуктивными и эффективными в настоящее время являются метод проектов и различные методы, связанные с использованием данных лингвистических корпусов.

Метод проектов органично сочетается с традиционными методами преподавания. Он не требует особых материальных затрат, что особенно важно для современного этапа развития системы образования Армении. В процессе его реализации снимаются многие психологические проблемы, часто возникающие при необходимости вступления в контакт, на разных этапах общения с другими людьми, при осуществлении любого вида деятельности, в том числе и педагогической³.

Данный метод возник еще в начале прошлого столетия в США. Сначала его называли *методом проблем*, тем самым подчеркивая его главную отличительную особенность от всех остальных: постановка конкретной проблемы и направленность на решение этой проблемы. Основной прогрессивной составляющей этого метода являлся тот факт, что в нем предлагалось строить обучение не на пассивной основе слушающего и усваивающего учащегося (как раньше), а на активной основе, то есть через целенаправленную деятельность учащегося, соответствующую его личным интересам именно в этом знании. Отсюда следует, что чрезвычайно важным аспектом метода проектов является личная заинтере-

сованность учащегося, его уверенность в том, что именно приобретаемые в процессе учебы знания могут и должны пригодиться ему в жизни. Для этого, прежде всего, необходимо обращение к значимой и значимой для данного контингента проблеме, взятой из реальной жизни, для решения которой необходимо приложить не только уже имеющиеся знания, но и новые умения и навыки, которые еще предстоит приобрести.

Довольно подробно изучением возможностей использования метода проектов в обучении иностранному языку занимается Е.С. Полат. Главным преимуществом данного подхода к обучению, по ее мнению, является реорганизация всего учебного процесса, а именно: перенос акцента со всякого рода разрозненных упражнений, даже самых интересных, на активную мыслительную деятельность как учащихся, так и преподавателей⁴.

В процессе работы над проектом учащиеся целенаправленно овладевают определенными умениями и навыками коммуникативной деятельности в конкретной ситуации. Они учатся работать с тематически подходящими иноязычными текстами (выделять главную мысль, вести поиск нужной информации и аргументации, анализировать и обобщать информацию и т.д.), своевременно, к месту использовать выделенную информацию. В процессе создания проекта происходит и творческое осмысление конкретных речевых ситуаций, соответствующих их лингвистическим знаниям и языковым потребностям, а также непосредственное общение учеников с учителем и друг с другом на иностранном языке. Учащиеся овладевают умениями слушать и слышать собеседника на изучаемом языке, вести дискуссию, высказывать свою позицию, доходчиво аргументировать ее, отстаивать свою точку зрения и т.д.

Процесс изучения иностранного языка – это обучение способам деятель-

ности на данном языке, осуществление коммуникации во всех видах речевой деятельности. Именно поэтому одной из основных целей обучения иностранному языку является обретение коммуникативной компетенции. Конечно же, коммуникативная компетенция может быть сформирована лишь как одна из обязательных компетенций, но с самого начала изучения иностранного языка важно осознание того факта, что язык – это элемент культуры. Он развивается и функционирует в рамках определенной культуры, отражает ее ценности и ментальные особенности данного народа, следовательно, знакомство со структурно-функциональными особенностями языка – это в том числе и знакомство с особенностями функционирования языка в данной культуре, т.е. речь идет о необходимости формирования страноведческой компетенции. Предметом речевой деятельности является конкретная мысль, выраженная средствами конкретного языка, ибо язык – это средство формирования и оформления мысли.

Таким образом, целью обучения в образовательных учреждениях всех типов и уровней является не система языка, а иноязычная речевая деятельность как средство межкультурного взаимодействия.

При всей общности черт проектной методики для всех областей системы образования проекты, используемые в процессе преподавания иностранных языков, имеют некоторые отличительные черты, и прежде всего потому, что они предполагают:

1) использование языковых знаний в ситуациях, максимально приближенных к реальным;

2) приоритетность групповой работы;

3) увеличение доли самостоятельной работы каждого учащегося в зависимости от его способностей и интересов;

4) отбор языкового материала, видов

заданий и последовательности работы только в соответствии с темой проекта и его целью;

5) повышение роли презентационного этапа, на котором происходит презентация и обсуждение продукта (результата) проектной деятельности учащихся, защита и оценка реального продукта данного проекта и др.

Главной целью работы над проектом, конечно же, является приобретение новых языковых знаний, навыков и умений их правильно использовать в конкретных речевых ситуациях, но, тем не менее, результат проделанной работы должен быть представлен в таком виде, чтобы его могли оценить другие.

Иными словами, итогом проектной деятельности является презентация и защита ее конкретного продукта. Конечный продукт проектной работы может быть представлен в виде письменного или устного отчета, статьи, видеосайта, выставки или в каком-либо другом виде. Этот этап является результирующим, итоговым, поскольку авторы проекта во время своего устного выступления представляют и обосновывают актуальность, значимость, новизну и логику своего проекта, отвечают на вопросы слушателей на иностранном языке, а это предполагает не только владение определенной суммой формальных знаний в области лексики, грамматики и фонетики иностранного языка, но и умение выбирать подходящие в данной ситуации языковые средства, умения выстраивать свою речь логично, последовательно, убедительно. На этом же этапе оценивается целесообразность и актуальность разработки выдвинутых проблем, их соответствие изучаемой тематике; корректность использования конкретных методов исследования и способов обработки полученных результатов; обоснованность представленных результатов и принимаемых решений, умение дока-

зывать правильность своих заключений, выводов; качество оформления результатов проведенного проекта; умение отвечать на вопросы оппонентов, аргументированность ответов.

Положительная роль проектной деятельности в процессе обучения определяется тем, что в ходе работы над проектом ученики реализуют свой интерес к конкретному предмету исследования, расширяют уже имеющиеся знания о нем, совершенствуют свои умения работать и в определенном направлении, и в сотрудничестве с другими членами группы. В процессе работы над проектом учащиеся в конкретной ситуации решают конкретные задачи, формируют различные составляющие общей коммуникативной компетенции. Кроме того, они представляют результаты своей работы на иностранном языке, что позволяет им и показать свой (повышенный, усовершенствованный) уровень владения языком.

Немаловажно отметить также и тот факт, что через проект можно раскрыть творческий потенциал учащегося, повысить уровень интереса к предмету, показать реальные возможности межпредметных связей, создать условия для личностно-ориентированного обучения. Но даже в случае проработки массы разнообразного теоретического материала, на практике обязательно вскрываются «подводные камни» проектного обучения, одним из которых является место и роль оценивания результатов проектной деятельности участника проекта, что, впрочем, является проблемой любой формы учебной деятельности.

Все перечисленные выше теоретические характеристики метода проектов особенно важны на этапе вузовского обучения, где очевидны и конкретная специализация, и более осознанный подход к изучению иностранного языка, и возможность определения конкретной цели и путей ее достижения. Применение ме-

тода проектов особенно важно для формирования личности будущего педагога, который сможет применить все полученные знания в своей практической деятельности⁵

Таким образом, использование наряду с другими передовыми технологиями обучения корпусных методов и метода проектов позволит учащимся не только более эффективно и углубленно изучить английский язык, но и осознать свою причастность к современным педагогическим, методическим и лингвистическим инновациям, понять, что использование тех или иных новых методов преподавания и компьютерных технологий в настоящее время представляется интересным, эффективным и уже обязательным процессом, который максимально приблизит его учеников (как и его самого) к реальным жизненным ситуациям и проблемам.

“Корпусные методики” хорошо сочетаются с традиционными методами преподавания и, по свидетельству специалистов, являются самым перспективным, особенно в плане становления навыков самостоятельной работы и самоконтроля, чему придается особое значение в современных методических концепциях. К тому же для Армении, где еще сравнительно мало учебных разработок, переведенных на армянский язык, очень важно обращение к первоисточникам через Интернет, к оригинальным контекстуальным образцам современной английской речи без учебных переводов, которые чаще всего представляют не контекстуальные, а стандартные варианты, и без преподавателей, которые обычно за неимением времени и возможностей работают по учебнику в расчете на среднего студента и не учитывают индивидуальных способностей и потребностей всех учащихся группы. Справедливости ради следует отметить, что даже в странах, имеющих давние методические и переводческие традиции (Англия,

Россия, Швеция, Франция и т.д.), обращение к данным различных лингвистических корпусов в настоящее время считается просто необходимостью.

Термин *корпусная лингвистика* как наименование раздела языкознания, который занимается разработкой, фиксацией и использованием совокупности текстов (лингвистических корпусов), был создан и введён в употребление в середине XX века. Первым большим компьютерным корпусом считается Брауновский корпус (*Brown Corpus*, BC), созданный в 1960-е годы в Университете Брауна и содержащий 500 текстов (по 2 тыс. слов) на английском языке. Он постепенно расширялся и вскоре включал уже около 1 млн. Текстов, что послужило эталоном для создания корпусов на других языках.

Наличие в интернет-пространстве большого количества текстов в электронной форме существенно облегчило задачу создания больших корпусов размером в сотни миллионов слов, но не ликвидировало множества уже определенных создателями проблем: отбора текстов, снятия возникающих при этом проблем с авторскими правами, приведения всех текстов в единообразную форму, распределения корпусных данных по темам, стилям, грамматическим составляющим и т.д.

Общие, обширные, большие по объему лингвистические корпусы существуют (или разрабатываются) для многих языков (греческого, немецкого, чешского, финского, армянского, китайского, японского, болгарского и др.). Например, Национальный корпус русского языка на сегодняшний день является одним из самых больших и содержит более 300 млн. образцов текстовых словоупотреблений.

Некоторые специалисты *корпусом* («корпус первого порядка») называют просто любое собрание текстов, объединённых каким-то общим признаком (языком, автором, периодом создания

текстов). Так, например, Aston G и др. определяют корпус как коллекцию устных и/или письменных текстов, собранных в соответствии с определенными принципами и целями и снабженными определенной поисковой системой⁶. Такие материалы помогают точно определить, как может употребляться то или иное слово в современном обществе, насколько частотными являются выбор того или другого синонимичного слова, той или другой грамматической формы и т.д. Устные тексты могут быть представлены в виде видеофайлов, содержащих бытовые беседы, телефонные переговоры, телефильмы и телепрограммы.

В настоящее время создаются более конкретные по цели использования, а потому ограниченные по объему корпусы, то есть современный лингвистический корпус – это совокупность текстов, собранных в соответствии с определёнными принципами (уровень владения языком и тип пользователя, стилистическая принадлежность, определенные лексико-грамматические характеристики слов и т.д.) и обеспеченных соответствующей поисковой системой. Таковы существующие в наше время лингвистические корпусы разного типа: двуязычные, тематические, стилистически ограниченные, жанровые, авторские, учебные и т.д.

Целесообразность создания таких дифференцированных текстовых корпусов объясняется исследователями многими причинами, среди которых наиболее важными являются следующие: достаточная для каждого пользователя обширность и убедительность фрагмента любого типа; необходимость представления вариантов реальных контекстов реализации конкретных лингвистических фактов; возможность быстро проанализировать представленные таким образом языковые факты (сравнить, количественно сопоставить, и т.д.); возможность

многократного использования однажды созданного корпуса для решения различных лингвистических задач.

Очевидно, что созданные специалистами корпусы лингвистических данных не могли не привлечь к себе внимания методистов, то есть не рассматриваться с точки зрения полезности в процессе преподавания соответствующих иностранных языков. Методики преподавания языка с использованием корпуса отличаются обращением к реальным современным источникам и текстам, то есть к таким материалам, с которыми учащиеся сталкиваются (или будут сталкиваться) в повседневной жизни, в профессиональной сфере. Возможность быстрого получения с помощью корпусных данных сведений о правильности, вариативности или частотности того или иного употребления позволяет значительно сэкономить время, максимально приблизить учебный процесс к реальной действительности.

Методисты, занимающиеся изучением проблемы повышения эффективности изучения языка с применением корпусных технологий, отмечают, что в этом случае происходит сдвиг акцента с дедуктивного подхода в преподавании к индуктивному, а это значит, что непосредственная опора на эмпирические данные кардинально меняет функции всех составляющих, в том числе и участников, учебного процесса:

- преподавателя, который становится координатором, куратором;
- студента, который учится анализировать встретившиеся употребления;
- учебной грамматики, которая теряет излишнюю абстрактность, схематизм, оторванность от современности⁷.

Все эти положения полностью соответствуют современным дидактическим концепциям, теоретическим методическим разработкам, направленным на обоснование необходимости применения новых методов и приемов для повышения

эффективности преподавания всех дисциплин, в частности иностранных языков.

Таким образом, в центре обучения языку с использованием данных определенного корпуса оказывается учащийся, который сам находит и выбирает примеры, сам их анализирует, сам делает на основании своего анализа выводы и т.д. Новая дидактическая парадигма затрагивает роль преподавателя в меньшей степени, чем учащегося. Преподаватель должен не столько руководить, сколько помогать учащемуся в изучении иностранного языка, направлять его, указывать на новые ресурсы, и корпус оказывается для этого идеальным и перспективным инструментом.

Наиболее популярным достижением корпусной лингвистики является создание в 2001 году сайта Wikipedia (основатель – Джимми Уэйлс) – свободной энциклопедии, которая представляет из себя собрание текстов, характеризующих практически все предметы, явления, факты, события прошлого и настоящего, известных стран и малочисленных народов и т.д.). Согласно основному принципу пополнения материалов сайта, любой желающий может не только добавить свою статью, но и обоснованно (со ссылками на авторитетные работы в данной области) исправить чужую.

Исследователи отмечают много достоинств этой свободной энциклопедии, однако главными из них являются три:

- она действительно общедоступна, поскольку из неё может черпать информацию любой желающий, имеющий выход в Интернет;
- она универсальна, поскольку здесь есть практически всё и обо всём (более 17 млн. статей);
- она многоязычна: перевод созданных на английском языке статей википедии осуществляется на более, чем на 250 языков, среди которых есть и армянский.

Материалы Википедии постоянно обновляются, поэтому она считается одним из самых быстрых СМИ. По скорости обновления новостей Википедия обошла такие мировые сайты, как YouTube и MySpace.

Значение материалов этого сайта в познавательной деятельности человека трудно переоценить, но он не менее (если не более) важен и для правильной и продуктивной организации учебного времени. Ведь, по данным интернета, “свободная энциклопедия” была создана как дополнительный, доступный, бесплатный образовательный проект, предназначенный огромному количеству читателей: школьников и студентов, родителей и преподавателей, представителей разных народов, последователей разных религий и т.д.⁸ в целях повышения эффективности процесса обучения. В этой связи хочется отметить значения лексических единиц, составляющих слово Wikipedia: Wiki – в переводе с гавайского языка оз-

начает «быстрый» и pedia – в переводе с древнегреческого означает «обучение». И если значение слова *энциклопедия* – «обучение в (полном) круге (наук)»⁹, то значение слова *википедия* можно определить как «быстрое обучение».

В методике использование корпусных технологий приобретает особую актуальность при обучении продуктивным видам речевой деятельности, а именно – говорению и письму. Корпусные данные позволяют не только лучше организовать самостоятельную творческую работу учащихся, что особенно важно для студентов, обучающихся на заочных отделениях, но и привить им навыки работы с современными информационными ресурсами, научить использовать их в практической деятельности, без чего, на наш взгляд, сегодня невозможно представить современного человека и педагога, не говоря о завтрашнем дне, когда студенты соответствующего факультета станут дипломированными специалистами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербичкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: ЦПИ, 1999. – 75 с.
2. 2. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Совет Европы, Департамент по языковой политике. Страсбург. М., 2001. – 247 с.
3. 3. Лазарев В.С. Новое понимание методов проектов в образовании // Педагогика. 2011, № 10. – С. 3-12.
4. 4. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000, № 2 (с. 3-10), № 3 (с. 3-9).
5. 5. Полат Е.С. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров. М.: Академия, 2005. – 272 с.
6. 6. Aston G. Corpora in Pedagogy. Matching Theory and Practice//Studies in Honour of H.G.Widdowson. Oxford, Oxford University Press, 1995. – P. 257-270.
7. 7. Leech G., Rayson P., Wilson A. Word Frequencies in Written and Spoken English: based on the British National Corpus. London, Longman, 2001.- 320 p.
8. 8. www.vsozial.ru
9. 9. www.ru.wictionary.org

APPLICATION OF CORPUS LINGUISTICS AND PROJECT METHOD IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

SUSANNA ANGURYAN

Lecturer of the Chair of English
Language Teaching, ASPU, PhD in Pedagogy

Successful learners are active, goal-directed, self-regulating who assume personal responsibility for contributing to their own learning. This is a brief introduction to the recently changed model of teaching and learning which has been applied in a language classroom for the last two decades.

The article focuses on the project method and some other methods based on Corpus Linguistics the application of which aims at allowing students to solve ‘purposeful’ problems, to explore and experience their environment with as little teacher direction as possible. Many educators are trying out relatively long-term, interdisciplinary problems in their classrooms to teach thinking and problem-solving skills. One of the most efficient tools to do that is Wikipedia, the achievement of Corpus Linguistics, which helps learners learn more effectively and so become learners for life. The aim of learning to learn is to develop lifelong learners who are capable and motivated to learn throughout their lives, thereby raising achievement and increasing enjoyment of learning.

ԿՈՐՊՈՒՍԱՅԻՆ ԼԵԶԿԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՆԱԽԱԳԾԱՅԻՆ ՄԵԹՈԴԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԱՆԳՈՒՐՅԱՆ

*Խ. Արույանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի
անգլերեն լեզվի ուսուցման ամբիոնի դասախոս, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու*

Հաջողության հասած սովորողները նրանք են, ովքեր ակտիվ են, նպատակալաց, ինքնակառավարվող և ցուցաբերում են անձնական մեծ պատասխանատվություն իրենց իսկ սեփական ուսուցման հանդեպ: Հոդվածը նախագծային մեթոդի, Կորպուսային Լեզվաբանության վրա հիմնված մի քանի այլ մեթոդների մասին է, որոնց կիրառումը հնարավորություն է տալիս ուսանողներին լուծել նպատակային խնդիրներ և հետազոտություններ կատարել ուսուցչի՝ հնարավորինս քիչ միջամտությամբ: Շատ ուսուցիչներ երկար ժամանակ են տրամադրում փորձելով լսարանում ուսուցանել մտածելու և խնդիր լուծելու հմտություններ: Արդյունավետ հնարներից է Վիքիպեդիան՝ կորպուսային լեզվաբանության նվաճումներից մեկը, որն օգնում է ուսանողներին արդյունավետ կերպով սովորել՝ դառնալով սովորողներ ամբողջ կյանքի ընթացքում: «Սովորում ենք սովորել»-ու նպատակը հավերժ սովորող ստեղծելն է, ովքեր ընդունակ են և ուզում են ամբողջ կյանքում սովորել՝ նվաճելով նորանոր բարձունքներ և վայելելով սովորելու հաճույքը:

ՀԱՄԼԵՏ ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ

Խ. Արուսյանի անվան ՀՊՄՀ Մայթենադիկայի դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի վարիչի պաշտոնակատար, պրոֆեսոր

**ԳԵՂԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆԸ
ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

Աշխատանքում գեղագիտական հարաբերությունը դիտարկվում է որպես երկկողմ և եռակողմ հարաբերության մասնավոր տեսակ: Բացահայտվում են եռակողմ գեղագիտական հարաբերությունների որոշ առանձնահատկություններ: Քննարկվում է մաթեմատիկայի ուսուցման գործընթացում դրական, ամողջ գեղագիտական հարաբերությունների հաստատման հիմնահարցը, բացահայտվում է ուսուցիչ-աշակերտ գեղագիտական փոխհարաբերություններում աշակերտի դերի սուբյեկտիվությունը և ուսուցչի դերի բացառիկությունը:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ սուբյեկտ, օբյեկտ, սուբյեկտիվ երկկողմ հարաբերություն, գեղագիտական հարաբերություն, մաթեմատիկայի ուսուցման գործընթաց:

1. Սուբյեկտիվ հարաբերություն:

Գեղագիտական գործունեության հիմքում ընկած է սուբյեկտիվ հարաբերության հասկացությունը: «Ի տարբերություն օբյեկտիվ հարաբերության, ինչը դրսևորվում է երկու օբյեկտների փոխգործունեությամբ, սուբյեկտիվ հարաբերությունը արտահայտում է մարդու վերաբերմունքը ինչ-որ մեկի կամ ինչ-որ բանի հանդեպ, նրա կողմից մեկի նախապատվություն տալը մյուսի նկատմամբ, երևույթների, գործընթացների, մարդկանց կողմնակալ գնահատումը» (տես [9], էջ 299): Այսպիսով, սուբյեկտիվ հարաբերությունը ունի առնվազն երկու կողմ: Երբ կողմերը երկուսն են՝ առաջին կողմը սուբյեկտը, իսկ երկրորդը՝ կամայական օբյեկտ, կամ էլ որևէ սուբյեկտ,

նման հարաբերությունը կանվանենք երկկողմ սուբյեկտիվ հարաբերություն:

Երկկողմ սուբյեկտիվ հարաբերությունները լայն կիրառություն ունեն հոգեբանության մեջ և ուսումնասիրված են հանգամանորեն: Սուբյեկտ-օբյեկտ ձևաչափով ընթացող հարաբերությունների միջոցով է, օրինակ, բացատրվում զգացմունքների տարանջատումը հույզերից (տես [9]): Որպես սուբյեկտիվ հարաբերություններ են դիտարկվում նաև գեղագիտական հարաբերությունները: Ուսումնական գործընթացում դրսևորվում են ուսուցիչ-աշակերտ, աշակերտ-աշակերտ-ուսումնական առարկա և այլ երկկողմ սուբյեկտիվ հարաբերություններ:

Հոգեբանները առանձնացնում են սուբյեկտիվ երկկողմ հարաբերության գնահատող, հուզական և դրդիչ կողմերը: Հարաբերության գնահատող կողմը դրսևորվում է նրա օբյեկտը այլ նմուշների, էտալոնների, նվաճման մակարդակների հետ համեմատելիս: Այստեղ սուբյեկտի կողմից օբյեկտին տրվում են լավ կամ վատ, հաճելի կամ տհաճ, ազնիվ կամ անազնիվ, գեղեցիկ կամ տգեղ, ճիշտ կամ սխալ և նմանատիպ այլ գնահատականներ, որոնք հիմք են ծառայում նրա նկատմամբ որոշակի վերաբերմունք ցույց տալու համար: Հարաբերության հուզական կամ արտահայտչական կողմը կապված է հարաբերության օբյեկտին տված հուզական գնահատականի պատճառով առաջացած ապրումների հետ: Հարաբերության դրդիչ կողմը դրսևորվում է դուր եկած օբյեկտին տիրանալու կամ նրանից բաժանվելու,

նրա հետ առնչվելու կամ նրանից խուսափելու, նրանով զբաղվելու կամ չզբաղվելու ցանկության դրսևորմամբ (տես [9], էջ 300):

Նկատենք, որ ինչպես փոխադասական, այնպես էլ հոգեբանական գրականության մեջ սուբյեկտիվ հարաբերությունը հիմնականում դիտվում է որպես երկկողմ սուբյեկտ-օբյեկտ կամ սուբյեկտ-սուբյեկտ ձևաչափերով ընթացող գործընթաց: Օգտակար է, սակայն, նշված և այլ ոլորտներում դիտարկել նաև բազմակողմ, մասնավորապես՝ եռակողմ հարաբերությունները (մաթեմատիկայում, օրինակ, նման հարաբերություններն ունեն լայն կիրառություն): Իսկապես, երկու մարդու միջև հարաբերությունները, սովորաբար, ընթանում են ինչ-որ հանգամանքներում՝ առիթով, միջավայրում, իրադրության մեջ, գործընթացում և այլն: Եվ նման հարաբերությունների արդյունքը շատ կողմերով կախված է հենց այդ հանգամանքներից: Օրինակ, երգչի տված համերգը իրականացվում է ինչ-որ դահլիճում, որոշակի հանդիսատեսի համար, և հաջողությունը պայմանավորված է նաև ինչպես դահլիճի տեխնիկական հարմարություններով, այնպես էլ հանդիսատեսի պատրաստվածությամբ, տրամադրվածությամբ և այլ հանգամանքներով: Իսկ համերգի ընթացքում մենք առնչվում ենք երգիչ-երգ-հանդիսատես, երգիչ-երգ-դահլիճ (նկատի ունենք դահլիճի ֆիզիկական կողմը), երգիչ-երգ-դահլիճ (նկատի ունենք հանդիսատեսների բազմությունը), հանդիսատես-երգ-երգիչ, հանդիսատես-երգ-հանդիսատես և այլ բնական եռակողմ հարաբերություններին:

Եռակողմ հարաբերությունները լայնորեն կարող են օգտագործվել հոգեբանության մեջ: Միայն եռակողմ հարաբերության միջոցով կարելի է, օրինակ, բացատրել խանդի, նախանձի, չարախնդության, բամբասանքի, թշնամանքի զգացմունքները:

Եռակողմ հարաբերությունները մեծ դեր ունեն նաև ուսումնական գործընթացում: Թեև մանկավարժական գրականության մեջ լայնորեն են դիտարկվում ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերությունները, սակայն ուսուցչի և կոնկրետ աշակերտի միջև երկկողմ հարաբերությունները ոչ միշտ են ակտիվորեն դրսևորվում: Կան ուսուցիչներ, որոնք դասի ողջ ընթացքում ոչ միայն չեն հարաբերվում առանձին աշակերտների հետ, այլև նրանց չեն էլ նկատում կամ էլ նկատում են միայն այն դեպքում, երբ հարկ են համարում դիտողություն անել: Հետևաբար, ուսուցման ու դաստիարակության վերաբերող շատ հարցեր դժվար է հասկանալ կամ բացատրել առանց ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերություններում դասարանի կամ ուսումնական առարկայի միջնորդավորված դերը դիտարկելու, այսինքն՝ առանց դիտարկելու «ուսուցիչ - ուսումնական առարկա - աշակերտ», «ուսուցիչ - դասարան - աշակերտ» և նմանատիպ եռակողմ այլ հարաբերություններ: Ասվածը վերաբերում է նաև ուսուցման մեթոդների: Օրինակ, վերջին ժամանակներում շատ է խոսվում ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդների մասին, որոնք, ըստ էության, հանգում են «ուսուցիչ - աշակերտ - աշակերտ» եռակողմ հարաբերության, որում դրսևորվում է կողմերից յուրաքանչյուրի ակտիվությունը մնացած երկու կողմերի նկատմամբ:

Եթե երկկողմ սուբյեկտիվ հարաբերությունները կարող են ընթանալ սուբյեկտ-օբյեկտ կամ սուբյեկտ-սուբյեկտ ձևաչափերից յուրաքանչյուրով, ապա եռաչափ սուբյեկտիվ հարաբերությունները կընթանան.

ա. սուբյեկտ-օբյեկտ-սուբյեկտ կամ էլ,

բ. սուբյեկտ-սուբյեկտ-սուբյեկտ ձևաչափերով: Ելնելով մեր առջև դրված խնդիրներից, մենք մեծ մասամբ կդիտարկենք առաջին տիպի եռակողմ հարաբերությունները: Եթե նման հա-

րաբերությունը գրառենք A-X-B տեսքով, ապա A-ն և B-ն կանվանենք տված հարաբերության սուբյեկտներ, իսկ X-ը՝ նրա միջուկ: Նման եռակողմ հարաբերությունից ածանցվում են A-X և B-X սուբյեկտ-օբյեկտ և A-B սուբյեկտ-սուբյեկտ երկկողմ հարաբերությունները:

Եռակողմ հարաբերությունները նույնպես ունեն գնահատող, հուզական և դրդիչ կողմեր: Եռակողմ հարաբերության գնահատող կողմը, ի տարբերություն երկկողմ հարաբերության, կարող է լինել ներդաշնակ, երբ հարաբերության սուբյեկտները միակարծիք են կամ համանման գնահատական են տալիս օբյեկտին՝ լավ կամ վատ, հաճելի կամ տհաճ և այլն: Սակայն երբ գնահատականները իրարամերժ են, այդ դեպքում հարաբերությունը կարող է լինել ոչ ներդաշնակ (անառողջ, պայթունավտանգ կամ հակասական): Այսպիսով, եռակողմ հարաբերությունը ունի պայթունավտանգ լինելու հնարավորություններ, և առողջ հարաբերություն ստեղծելու պայմաններից մեկը կողմերի միջև անհամատեղելիություններից խուսափելն է: Հասկանալի է նաև, որ սուբյեկտ-օբյեկտ բնույթի երկկողմ հարաբերությունը հակասական չի կարող լինել, իսկ սուբյեկտ-սուբյեկտ տիպի երկկողմ հարաբերության հակասականությունն էլ կունենա ինչ-որ պատճառ, այսինքն՝ կլինի հակասության այդ պատճառը հանդիսացող մի երրորդ կողմ, իսկ դա նշանակում է, որ տրված հակասական երկկողմ հարաբերությունը ածանցվում է ինչ-որ եռակողմ հարաբերությունից:

Եռակողմ հարաբերության հուզական գործառույթը ևս կարող է դրսևորվել ինչպես ներդաշնակ, այնպես էլ աններդաշնակ կամ հակասական արտահայտվածություններով: Առաջին դեպքում հարաբերության միջուկը միատեսակ՝ դրական կամ բացասական հուզական արտահայտություն է ստանում նրա ծայրանդամների՝ սուբյեկտների համար: Օրինակ, երգը երկու լսողներին

միաժամանակ դուր է գալիս: Երկրորդ դեպքում սուբյեկտներից մեկը ունենում է դրական, իսկ մյուսը՝ բացասական հուզական ապրում: Երգը մեկին հուզում է, մյուսին՝ գրգռում: Առաջին դեպքում մենք հարաբերությունը կարող ենք գնահատել որպես առողջ, երկրորդում՝ անառողջ:

Հարաբերության դրդիչ գործառույթը նույնպես կարևոր դեր ունի նրա բնույթի հակասականության տեսանկյունից: Այստեղ առանձնապես վտանգավոր է, երբ հարաբերության երկու ծայրանդամներին էլ դուր է գալիս նրա միջուկը և երկուսն էլ ուզում են տիրանալ դրան: Այդ դեպքում մենք կունենանք որոշակի հակասություն նրա ծայրանդամների միջև, ինչը կարող է հանգեցնել խանդի, թշնամանքի, կռվի, պատերազմի և նմանատիպ այլ գործողությունների: Հարկ է նկատել, որ նման դեպքերում սուբյեկտների գործունեությունը կախված է հարաբերության բնույթից. նյութական, թե հոգևոր է հարաբերությունը, իսկ վերջին դեպքում էլ՝ բարոյական, ինտելեկտուալ, թե գեղագիտական է այն:

Այսպիսով, եռակողմ հարաբերությունը՝ իր միջուկի նկատմամբ սուբյեկտներին տված գնահատականի, ապրումների և մղումների տեսանկյունով կարող է լինել հակասական, ներդաշնակ կամ չեզոք: Այն կարող է լինել.

ա. հակասական, երբ օբյեկտին տված սուբյեկտների գնահատականները բարձր են և ունեն տարբեր նշաններ, կամ երբ նրա նկատմամբ սուբյեկտների ապրումները խորն են և նույնպես ունեն տարբեր նշաններ, կամ երբ սուբյեկտները հարաբերության նյութական միջուկի նկատմամբ ունեն միատեսակ դրական (տիրանալու) մղումներ:

բ. ներդաշնակ, երբ օբյեկտին տված սուբյեկտների գնահատականները և նրա նկատմամբ սուբյեկտների ապրումները նույնպես ունեն միևնույն նշանները և սուբյեկտները հարաբերության միջուկի նկատմամբ ունեն միատեսակ, բայց

հոգևոր դրդիչ մղումներ:

գ. չեզոք, երբ սուբյեկտների գնահատականները բարձր չեն, ապրումները խորը չեն կամ սուբյեկտները միջուկի հանդեպ ունեն տարբեր մղումներ:

Օրինակ, մարզական միջոցառման ընթացքում մենք ունենք (մարզասեր – մարզական միջոցառում – մարզասեր) եռակողմ հարաբերությունը: Եվ կախված նրանից, թե սուբյեկտ-մարզասերները միջոցառման որ կողմի համար են «ցավում» (կամ էլ ոչ մեկի համար չեն ցավում) հարաբերությունը կարող են լինել ներդաշնակ, հակասական կամ չեզոք: Այսինքն, երկու մարզասերներ իրար հետ կարող է գտնվել հակասական (ցավում են տարբեր թիմերի կամ մարզիկների համար), ներդաշնակ (ցավում են միևնույն թիմի կամ մարզիկի համար) կամ չեզոք (նրանցից մեկը առանձնապես չի ցավում որևէ թիմի կամ մարզիկի համար) հարաբերության մեջ:

Բնական է, որ մարդկային գործունեության յուրաքանչյուր ոլորտում նախընտրելի են ներդաշնակ հարաբերությունները: Սակայն հարաբերությունները, դրանց ստեղծումը պայմանավորված են ամենատարբեր գործոններով ու դրդապատճառներով, և ներդաշնակ հարաբերությունների ստեղծումը միշտ չէ, որ հնարավոր է դառնում:

2. Երկկողմ և եռակողմ գեղագիտական հարաբերություններ: Գեղագիտական հարաբերությունը գեղարվեստական մանկավարժության (գեղագիտական դաստիարակության) հիմնական կատեգորիաներից մեկն է և նրա մնացած կատեգորիաների համար խաղում է միավորող դեր: Ավելին, վերջիններս հանդես են գալիս հենց գեղագիտական հարաբերության շրջանակներում:

Թվում է, թե գեղագիտական հարաբերության հասկացությունը ունի միանշանակ ընկալում, սակայն տարբեր հեղինակներ տարբեր կերպ են բնորոշում այն: Այսպես, օրինակ, [14]–ում գեղագի-

տական հարաբերություն է անվանվում օբյեկտի հետ սուբյեկտի այնպիսի հոգևոր կապը, որը հիմնված է վերջինիս նկատմամբ անշահախնդիր հետաքրքրության վրա, և նրա հետ շփումը ուղեկցվում է հոգևոր խորը վայելքով: Կամ «գեղագիտական հարաբերությունը իրականության երևույթները որպես գեղեցիկ կամ տգեղ, վեհ կամ ստոր, ողբերգական կամ կատակերգական գնահատելու մարդու ունակությունն է» (տես [7], էջ 370): Ահա մի այլ բնորոշում. Գեղագիտական հարաբերությունը իրականության հետ մարդու առանձնահատուկ հարաբերություն է, որի ընթացքում մարդը բացահայտում է և երևան է հանում օբյեկտիվ աշխարհի առարկաների, երևույթների և իրադրությունների ամբողջականության չափը, ցուցաբերում և ապրում է ակտիվ ստեղծագործելու իր ունակությունների և հնարավորությունների զարգացումը, գնահատում է իրականության երևույթների կատարելության և աշխարհում մարդու ներդաշնակության աստիճանը» (տես [11]): Իսկ որոշ հեղինակներ էլ գեղագիտական հարաբերությունը ընդունում են որպես նախնական հասկացություն և նրա միջոցով սահմանում գեղագիտական դաստիարակությունը և նրա բոլոր կատեգորիաները:

Ակնհայտ է, որ գեղագիտական հարաբերությունը սուբյեկտիվ հարաբերություն է, որն ընթանում է սուբյեկտ-օբյեկտ կամ սուբյեկտ-սուբյեկտ ձևաչափերով: Քանի որ մեզ հիմնականում հետաքրքրելու են առաջին ձևաչափով ընթացող հարաբերությունները, ապա գեղագիտական հարաբերությունն էլ կբնորոշենք որպես սուբյեկտի-օբյեկտ ձևաչափով ընթացող երկտեղ հարաբերություն, որում սուբյեկտի համար կարևորվում են օբյեկտի գեղագիտական հատկանիշները: Օրինակ, երբ մենք գնում ենք մեր հագուստը կամ տան կահույքը, ապա կարևորում ենք ոչ միայն դրանց պրակտիկ նշանակությունը,

այլև գեղեցկությունը: Ընդ որում, մեր ընտրությունը պայմանավորված է ինչպես հագուստի կամ կահույքի գեղագիտական արժանիքներով, այնպես էլ մեր ճաշակով ու նախասիրություններով: Ասվածից հետևում է, որ գեղագիտական հարաբերությունը պայմանավորված է ինչպես օբյեկտի գեղագիտական բնույթով, այնպես էլ սուբյեկտի գեղագիտական էությունը: Այդ է վկայում նաև գեղագետ Օ. Ա. Կրիվցունի հետևյալ դիտարկումը. «Արվեստի ստեղծագործության ազդեցությունը կախված է ոչ միայն արդեն կատարված ստեղծագործությունից, այլև նրա ընկալման բնույթից: Արվեստի ստեղծագործության մեկնաբանությունների բազմազանությունը մշտապես սրել է այն հարցը, թե ինչ դեր են խաղում գեղագիտական ընկալման մեջ օբյեկտի և սուբյեկտի գործոնները, ինչ չափով է գեղարվեստական կմախքը/հյուսվածքը ծառայում որպես մտահղացման աղբյուր և ինչ աստիճանով է լրացուցիչ միտք բերում ընթերցողը, հանդիսականը, լսողը» (տես [12]):

Նշենք, որ յուրաքանչյուր սուբյեկտիվ հարաբերություն, անկախ իր տեսակից, իր մեջ ներառում է որոշակի գեղագիտական տարր, ինչը մեծ մասամբ հանդես է գալիս որպես գեղագիտական գնահատական: Իսկապես, դասի ընթացքում աշակերտի տված պատասխանը կարող է որակվել որպես գեղեցիկ, ավտորուսում հասակով մարդուն իր տեղը գիջելը կամ չգիջելը՝ գեղեցիկ կամ տգեղ, հայրենիքի պաշտպանության համար կյանքը վտագող գինվորի արարքը՝ վեհ, իսկ մատնությունը՝ ստոր: Գեղագիտական այս տարրը առաջանում է, երբ հարաբերության բովանդակությունը համապատասխանում կամ չի համապատասխանում հասարակության մեջ ընդունված արժեքներին կամ նորմերին: Եվ գեղագիտական այս տարրն է, որ ամբողջացնում է հարաբերությունը, այն դարձնում ներդաշնակ: Այն նաև «երանգավորում», «գունագարդում», իմաս-

տավորում է հարաբերությունը: Իսկ առանց այդ տարրի և համապատասխան գեղագիտական գնահատականի, հարաբերությունը դառնում է դժգույն, հաճախ անգամ զրկվում է իրականացման կարևորագույն մի խթանից:

Որպես գեղագիտական հարաբերության օբյեկտ կարող են լինել մարդը՝ իր ներաշխարհով ու վարքով, բնության ու հասարակության մեջ կատարվող երևույթները, գեղարվեստական ստեղծագործությունները: Իսկ ի՞նչ դեր է խաղում սուբյեկտը գեղագիտական հարաբերության մեջ:

Գեղագիտական հարաբերության մեջ սուբյեկտի դերը պայմանավորված է գեղեցիկի, վեհի և մնացած հիմնական գեղագիտական արժեքների ընկալումներից, դրանց հանդեպ նրա ունեցած պահանջմունքներից, գեղագիտական ունակություններից, զարգացվածության աստիճանից ու մակարդակից, ճաշակից և այլն: Սուբյեկտի նմանատիպ հատկանիշները դիտարկվում են որպես գեղագիտական հարաբերության բաղադրիչներ: Դրանք դասակարգվում են այսպես. հուզագագացմունքային, ճանաչողական, արժեքանական և գործունեության (տես [10]):

Հուզագագացմունքային բաղադրիչ – գեղագիտական հույզերը, զգացմունքները, ապրումները, որոնք արտահայտում են օբյեկտի հետ հարաբերության ընթացքում սուբյեկտի գործունեության հուզագագացմունքային իրացումը:

Ճանաչողական բաղադրիչ – գեղագիտական ընկալումը, գիտակցությունը, դատողությունը, պատկերումը/պատկերացումը, որոնք ապահովում են իրականության գեղագիտական ճանաչումը:

Արժեքանական բաղադրիչ – գեղագիտական գնահատականները, ճաշակները, նորմերը, իդեալները, որոնք կազմում են գեղագիտական արժեքների, դրանց հետ կապված գեղագիտական մոտիվների, պահանջմունքների, դրանց բավարարման եղանակների բազմազա-

նությունը:

Գործունեության բաղադրիչ – գեղագիտական ակտեր, որոնք հանդես են գալիս որպես շրջական աշխարհի գեղագիտական իրացման արդյունք, որպես նոր, ավելի բարձր մակարդակով իմացության, գնահատման, զգալու նախադրյալ:

Ընդհանրապես, սուբյեկտի և օբյեկտի փոխհարաբերության հարցը հիմնականներից մեկն է գեղագիտական հարաբերության մեջ: Ինչպես նշում է հանրահայտ հոգեբան Վիլհելմ Վորինգը դեռ անցած դարի սկզբներին. «Ժամանակակից գեղագիտությունը վճռական քայլ է կատարել օբյեկտիվիզմի գեղագիտականից դեպի սուբյեկտիվիզմի գեղագիտականը, ... որն իր հետագործություններում արդեն ելնում է ոչ թե գեղագիտական օբյեկտի ձևից, այլ դիտող սուբյեկտի վարքից» (տես [8]):

Նույն ժամանակներում գերմանացի մեկ այլ փիլիսոփա, հոգեբան և գեղագետ Թեոդոր Լիպպսը այդ հարաբերության միջոցով է բացատրում գեղեցիկը իր հոգևորացման սկզբունքը. «Գեղագիտական հաճույքը օբյեկտացված ինքնահաճույքն է», այսինքն՝ «Գեղագիտական հաճույք ստանալ նշանակում է հաճույք ստանալ ինքն իրենից զգայական առարկայի մեջ, որը տարբեր է իրենից, նրանում զգալ իրեն» (տես [13]): Այլ կերպ ասած՝ այս երևույթը դիտվում է որպես գեղագիտական հարաբերության մեջ օբյեկտի և սուբյեկտի դիմամիկ նույնության հաստատում: Այսպես օրինակ, գրական երկի ընթերցողը, գեղարվեստական ֆիլմի կամ թատերական ներկայացման հանդիսատեսը, դեպքերի զարգացմանը զուգընթաց, իրեն սկսում է պատկերացնել գլխավոր հերոսի դերում, սիրած երաժշտությունը լսողը կարծես անխնայում-ծուլվում է այդ երաժշտության մեջ, բնության հրաշալի տեսարանը մարդուն մոռացնել է տալիս իր էությունը կամ էլ, հավանաբար, այդ էությունը ձուլվում-միահյուսում է տվյալ

տեսարանի հետ: Նման նույնության իմաստը պատկերավոր ձևով բացատրում է 13-րդ դարի ճապոնացի պոետ և իմաստասեր Մյոնեն. «...նայելով լուսնին ես դառնում եմ լուսին: Լուսինը, որին ես նայում եմ, դառնում է ես: Ես սուզվում եմ բնության մեջ, միանում եմ նրա հետ» (տես [11]): Այս դիմամիկ նույնությունը փայլուն ձևով է արտահայտում նաև Վ. Տերյանը.

Ես եմ, դու ես, ես ու դու
Գիշերում այս դյութական,
Մենք մենակ ենք, ես ու դու,
Ես էլ դու եմ՝ ես չկամ...:

Գեղագիտական հարաբերության այս առանձնահատկությունը Լիպպսը անվանում է սուբյեկտի օբյեկտացում կամ օբյեկտի հոգևորացում, հումանացում (տես [13]): Այդ երևույթը լավագույնս արտահայտվում է նաև պարի մեջ, երբ պարող սուբյեկտը օբյեկտացվում՝ ձուլվում, իրեն զգում է երաժշտության մեջ, իսկ երաժշտություն-օբյեկտն էլ հումանացվում-մարդկայնացվում է պարող սուբյեկտի մեջ:

Կարևոր նշանակություն ունեն եռակողմ գեղագիտական հարաբերությունները: Երաժշտությունը, երգը, թատրոնը, պարարվեստը և արվեստի որոշ այլ տեսակներ ընկալվում են միայն եռակողմ հարաբերությունների միջոցով: Իսկապես, տվյալ երգի գեղարվեստական դրսևորումը իրականացվում է «երգիչ – երգ – ունկընդիր» եռակողմ հարաբերության մեջ, թատերական ներկայացումը՝ «թատերախումբ – ներկայացում – հանդիսատես» եռակողմ հարաբերության մեջ և այլն:

Սուբյեկտ-օբյեկտ-սուբյեկտ ձևաչափով ընթացող A-X-B եռատեղ գեղագիտական հարաբերության ընթացքում կարող են տեղի ունենալ A=X և B=X դիմամիկ նույնացումները: Եվ քանի որ նույնության կամ հավասարության հարաբերությունը փոխանցելի (եթե A=B և B=C, ապա A=C) և համաչափելի (եթե A=B, ապա B = A) է, ապա այդտեղից կստա-

նանք նաև $A=B$ նույնացումը: Այսինքն՝ յուրաքանչյուր գեղագիտական օբյեկտ առաջացնում է սուբյեկտների նույնացում և մարդկանց բազմության տրոհում ըստ այդ նույնացման: Միևնույն դասի մեջ են մտնում այն մարդիկ, որոնք միևնույն կերպ են գնահատում տվյալ գեղագիտական օբյեկտը: Սա մարդկանց սոցիալմշակութային վարքը կարգավորող, հասարակության մեջ համերաշխություն և ներդաշնակություն հաստատող կարևորագույն հանգամանք է, որ թույլ է տալիս և միաժամանակ պարտադրում է մարդկանց շփվել, հարաբերվել իրենց հետ միևնույն գեղագիտական մոտեցումներն ու միևնույն գեղագիտական ձաշակն ունեցող մարդկանց հետ:

Եռակողմ գեղագիտական հարաբերությունը կարող է լինել ինչպես ներդաշնակ, այնպես էլ չեզոք կամ հակասական: Այստեղ նման հարաբերությունները հիմնականում դրսևորվում են «ընկալող – արվեստի գործ – ընկալող» եռակողմ հարաբերության միջոցով: Միևնույն X երգը ունկրնդող A և B երկու մարդիկ, օրինակ, իրար հետ մտնում են հարաբերության մեջ $A-X-B$ եռակողմ հարաբերության միջոցով, և եթե երգը մեկին դուր է եկել, իսկ մյուսին՝ գրգռում, ապա այստեղ առկա է հակասականությունը: Իսկ նշված արդյունքները պայմանավորված են մարդկանց նախասիրություններով, ձաշակով և այլ հանգամանքներով: Հարկ է նկատել, որ հասարակական կյանքը այնպես է կազմակերպվում, որ մարդիկ մեծ մասամբ կարողանում են խուսափել գեղագիտական հարաբերության հակասականության դրսևորումից: Օրինակ, տվյալ երգչի համերգին գնում են հենց նրա երգը նախընտրող մարդիկ, ջազը կամ սիմֆոնիկ երաժշտությունը լսում են միայն դրանք սիրող մարդիկ և այլն:

3. Գեղագիտական հարաբերությունները մաթեմատիկայի ուսուցման գործընթացում: Մաթեմատիկայի ուսուցման գործընթացում ի հայտ են

գալիս մաթեմատիկական գեղեցիկի ինչպես օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ հատկանիշները, այնպես էլ արտաքին և ներքին դրսևորումները (տես [3-5]): Ուսուցման գործընթացն, իր հերթին, ընձեռում է գեղագիտականի դրսևորման լրացուցիչ հնարավորություններ: Միևնույն ժամանակ, գեղագիտական տարրի առկայությունը մաթեմատիկայի ուսուցման գործընթացը դարձնում է ավելի գրավիչ, նպաստում է սովորողների կամային որակների և հոգեկան այլ երևույթների ձևավորմանը և զարգացմանը (տես [2]), ինչը ուսուցման գործընթացում մաթեմատիկայի գեղագիտական հատկանիշների դրսևորման լրացուցիչ խթան է հանդիսանում: Սակայն այդ գեղագիտականը տեսնելու և ընկալելու համար աշակերտը չունի համապատասխան փորձ և ունակություններ: Եվ այստեղ առաջին պլան է մղվում ուսուցչի դերը, ով կարող է և պարտավոր է յուրաքանչյուր հասկացության, թեորեմի, նրա ապացուցման և կիրառման, երկրաչափական ձևի և հանրահաշվական գրառման մեջ բացահայտել և ցույց տալ գեղեցիկը: Իսկ ուսուցչի այդ դերը դրսևորվում է գանազան երկկողմ և եռակողմ գեղագիտական հարաբերություններում:

Մաթեմատիկայի և, ընդհանրապես, կամայական ուսումնական առարկայի ուսուցման գործընթացում դրսևորվող կարևորագույն գեղագիտական հարաբերություններն են ուսուցիչ-աշակերտ, աշակերտ-աշակերտ, ուսուցիչ-դասապրոցես, աշակերտ-դասապրոցես, ուսուցիչ-ուսումնական առարկա և աշակերտ-ուսումնական առարկա երկկողմ հարաբերությունները: Սակայն յուրաքանչյուր ուսումնական առարկայի ուսուցման գործընթացում դրանք դրսևորվում են յուրովի:

Նախ խոսենք դրանցից առաջինի՝ ուսուցիչ-աշակերտ երկկողմ հարաբերության մասին: Ուսուցիչների մեծամասնության համար մաթեմատիկայի ուսուցման

գործընթացը հանգում է զուտ մաթեմատիկայի ուսուցման: Նման մոտեցումը աշակերտների մեծ մասին օտարում է ուսուցման գործընթացից: Այդ աշակերտները մի ամբողջ ժամ ստիպված են լինում իրենց համար գտնել մաթեմատիկայից տարբեր ու իրենց կողմից նախասիրված զբաղմունք: Իսկ ուսուցիչը նրանց հետ հարաբերվում է այնքանով, որ նրանց արգելում է զբաղվել նրանց այդ նախասիրած զբաղմունքով, այսինքն՝ զրկում է ազատությունից: Եվ կարծեք թե ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերությունը այդ դեպքում նմանվում կամ վերածվում է բանտարկյալվերակացու փոխհարաբերության: Եվ քանի որ բանտարկյալի և վերակացուի իրար հանդեպ ունեցած զգացմունքները միայն ատելությամբ են բնութագրվում, ապա այստեղ նույնպես երևան է գալիս մարդկային այդ անցանկալի զգացմունքը: Հասկանալի է, որ նման հարաբերության գեղագիտական տարրի կամ գրավչության մասին խոսելն անիմաստ է: Անիմաստ է այստեղ խոսել նաև ընդհանրապես կրթության մասին (տես [1]):

Ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերության գեղագիտական կողմը կարող է լիարժեք դրսևորվել եռակողմ հարաբերության շրջանակներում: Նման կարևորագույն հարաբերությունը «ուսուցիչ – ուսումնական առարկա – աշակերտ» հարաբերությունն է, որում ծայրանդամները հանդես են գալիս որպես սուբյեկտներ և հաշվի են առնում օբյեկտի՝ ուսումնական առարկայի կամ նրանում ընդգրկված ուսումնական նյութի գեղագիտության օբյեկտիվ հատկանիշները: Գեղագիտականի համատեղ հայտնաբերումը, դրա հետ համատեղ շփումը, հուզական ապրումները՝ հաճույքը, ուրախությունը, բերկրանքը, զուգորդված ճանաչողության գործընթացի բերած բավարարվածության և հուզական այլ ապրումների հետ, մարդկային հոգիների մեջ ձևավորում են բարոյական արժեքի այն երկու անանցանելի արժեքները, որ դարեր ի

վեր մարդկությունը հպարտորեն բնութագրում է ՌԻՍՈՒՑԻՉ և ԱՇԱԿԵՐՏ նվիրական բառերով:

Դժբախտաբար, մաթեմատիկայի ուսուցչի հետ նման հարաբերությունները ձևավորվում են միայն աշակերտների շատ փոքր խմբերի համար, իսկ աշակերտության ճնշող մեծամասնությունը չի ներառվում հարաբերությունների այս շրջանակի մեջ:

Այսպիսով, ուսումնական գործընթացում գեղագիտական հարաբերության դրսևորման հիմքը ուսուցիչ – ուսումնական առարկա և աշակերտ – ուսումնական առարկա երկկողմ հարաբերություններն են: Դրանց գեղագիտական բնույթը պայմանավորված է դիտարկվող սուբյեկտների կողմից ուսումնական առարկայի կամ դասավանդվող կոնկրետ ուսումնական նյութի նկատմամբ ունեցած վերաբերմունքով, ավելի կոնկրետ՝ դրանց գեղագիտության օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ հատկանիշների ընկալումով:

Անշուշտ, գեղագիտականի օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ հատկանիշների իմացության համար կարևոր է ուսումնական նյութի իմացությունը: Սակայն դա դեռ բավարար չէ: Մանավանդ, երբ խոսքը վերաբերում է սուբյեկտիվ հատկանիշներին. երևույթի անկանխատեսելիությունը, անսպասելիությունը, այն գտնելու, հայտնաբերելու համար կատարվող որոնումը պայմանավորված են ուսուցման գործընթացի կազմակերպումից՝ դասագրքում նյութի շարադրանքից, ուսուցչի կողմից դրա մատուցումից և այլն: Միևնույն փաստը կարելի է ներկայացնել այնպես, որ այն դառնա կանխատեսելի կամ էլ այնպես, որ աշակերտի համար լինի անսպասելի ու անկանխատեսելի: Լավ դասագրքի հեղինակը, հմուտ ուսուցիչը հաշվի են առնում ասվածը: Նույնը վերաբերում է նաև մաթեմատիկական առարկան, երևույթը կիրառելուն և օգտագործելուն, դրանց էությունը հասկանալու համար անհրա-

ժեշտ ջանքերին, նպատակաուղղված, դժվարին ու բարդ խոչընդոտի հաղթահարմանը: Անփորձ ուսուցիչը կարող է, օրինակ, չհամբերել և աշակերտին հուշել, ցույց տալ խնդրի լուծման ճանապարհը, ինչը արդեն անհետաքրքիր է դարձնում լուծումը, որովհետև կորչում է հայտնաբերման՝ գեղեցիկի խթան հանդիսացող հատկանիշը: Նման դեպքերում աշակերտը սովորաբար ընդմանում է ուսուցչին, խնդրում է չօգնել, չասել լուծման ճանապարհը:

Այսպիսով, մաթեմատիկայի ուսուցման գործընթացում գեղագիտականի դրսևորման կարևորագույն գործոնը ուսուցիչն է. ինչպես է նա վերաբերում գեղեցիկին, մաթեմատիկայի և նրա ուսուցման գործընթացի մեջ տեսնո՞ւմ և կարևորո՞ւմ է գեղեցիկը, գիտական գեղեցիկի օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ հատկանիշները, դրանց դերը ուսումնական առարկայի նկատմամբ աշակերտի վերաբերմունքի և, ընդհանրապես, նրա հոգևոր աշխարհի ձևավորման տեսանկյունից: Այս հարցերի դրական պատասխանի դեպքում միայն կարելի է խոսել գեղագիտական հարաբերության և, ընդհանրապես, մաթեմատիկայի ուսուցման գործընթացի միջոցով գեղագիտական դաստիարակության իրականացման մասին:

Ասվածը ընդգծում է նաև «ուսուցիչ – ուսումնական առարկա – աշակերտ» եռակողմ գեղագիտական հարաբերության առանձնահատուկ դերը ուսումնական գործընթացում: Այստեղ հարկ է նշել, որ ի տարբերություն իրականության ճանաչողական և բարոյական դրսևորումների, որոնք հնարավոր է իրականացնել ուսուցչի և աշակերտի միջև սուբյեկտ-օբյեկտ բնույթի փոխհարաբերությունների միջոցով, գեղագիտական ունակությունների ձևավորումը անհնար է իրականացնել սուբյեկտի կողմից օբյեկտ-աշակերտին տրվող հրահանգավորումներով կամ խորհուրդներով: Գեղեցիկը զգալու, ճանաչելու համար

աշակերտը ինքը պետք է լինի գործունեության սուբյեկտ. առանց դրա, միայն ուսուցչի դեղատոմսերին հետևելով, անհնար է նման զգացողության և ճանաչողության իրականացումը:

Ուսուցման գործընթացում կամ «ուսուցիչ – ուսումնական առարկա – աշակերտ» գեղագիտական հարաբերության մեջ ուսուցչի ունեցած դերը նման է թատրոնում դերասանի կամ թատերական ներկայացման ռեժիսորի խաղացած դերին: Պատահական չէ, որ հաճախ մանկավարժի մասնագիտությունը համեմատում են դերասանի մասնագիտության հետ: Եթե ուսուցիչը ուսուցման գործընթացում չընդգծի, կանգ չառնի ուսումնական նյութի մեջ առկա գեղագիտական որակների վրա, ապա աշակերտը չի կարող սեփական ուժերով հատնաբերել դրանք: Այնպես, ինչպես կան վատ ռեժիսորներ և դերասաններ, որոնք չեն կարողանում բացահայտել և հանդիսատեսին հասցնել ներկայացման գրական հենքի՝ պիեսի ասելիքը, թափանցել նրա գեղագիտական խորքերը, նույն կերպ և վատ ուսուցիչը կանգ չի առնում դասավանդվող նյութի գեղագիտական կողմերի, նրա գեղագիտական խորքերի վրա: Բայց ուսուցչի կողմից նյութի գեղագիտական հատկանիշների բացահայտումը աշակերտի համար դեռևս բավարար չէ դրա գեղագիտական ընկալման համար: Անհրաժեշտ է, որ աշակերտն ինքը զգա այդ գեղեցիկը, ինչի համար նա, ի տարբերություն թատրոնի հանդիսատեսի, որն հարաբերության օբյեկտ է, պետք է դիտվի, դառնա հարաբերության սուբյեկտ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հ. Ս. Միքայելյան, Բարոյական արժեքները և մաթեմատիկայի կրթական ներուժը, Էդիթ պրինտ, 2011:
2. Հ. Ս. Միքայելյան, Կամային որակների ձևավորումը և մաթեմատիկական կրթությունը, Մարդ և հասարակություն, №2, 2013:
3. Հ. Ս. Միքայելյան, Մաթեմատիկական գեղեցիկի օբյեկտիվ հատկանիշները, «Մաթեմատիկական դպրոցում», №1, 2014:
4. Հ. Ս. Միքայելյան, Մաթեմատիկական գեղեցիկի սուբյեկտիվ հատկանիշները, «Մաթեմատիկական դպրոցում», №2, 2014:
5. Հ. Ս. Միքայելյան, Մաթեմատիկական օբյեկտների ներքին և արտաքին գեղագիտությունը, «Մաթեմատիկական դպրոցում», №3, 2014:
6. Հ. Ս. Միքայելյան, Գեղեցիկը, մաթեմատիկական և կրթությունը, մաս 1, Էդիթ Պրինտ, Երևան, 2014:
7. Блауберг И. В. Краткий словарь по философии. Изд. 2-е. М., 1970.
8. Ворингер В. Абстракция и одухотворение. В сборнике: Мигунов С. А., Хренов Н. А. Эстетика и теория искусств 20-го века. Хрестоматив. М., Прогресс-Традиция, 2008.
9. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. 2-е издание. Питер-Москва, 2013.
10. Клёмина В. В. Эстетическое отношение к искусству: вопросы теории и практики. Эстетическое образование: проблемы и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции (15–16 ноября 2007 г., г. Брест), Минск, «Паркус плюс», 2007.
11. Краткий словарь по эстетике. Copyright С, 2012–2015.
12. Кривцун О.А. Эстетика: Учебник. М.: Аспект Пресс, 2000.
13. Липпс Т. Эстетика. М., 2006.
14. Эстетика: Словарь. Под общ. ред. А.А. Беляева. М., 1989.

ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ

ГАМЛЕТ МИКАЕЛЯН

Зав. кафедрой методики преподавания математики АГПУ им. Хачатуря Абовяна, профессор

В работе рассматриваются эстетические отношения как частный случай бинарных и тернарных отношений. Выявляются некоторые особенности тернарных эстетических отношений. Обсуждается проблема создания здоровых положительных эстетических отношений в процессе преподавания математики, выявляется субъективность роли учащегося и особенность роли учителя в эстетических взаимоотношениях.

AESTHETIC ATTITUDE IN THE TEACHING OF MATHEMATICS

HAMLET MIKAELIAN

Head of the Chair of Mathematics Teaching Methodology, ASPU after Kh. Abovyan, Professor

In this paper we consider the aesthetic attitude as a special case of binary and ternary relations. The article identifies some of the features of ternary aesthetic relations. It investigates problem of creating a healthy, positive aesthetic relations in the teaching of mathematics, showing the role of subjective pupils' health and especially the role of the teacher in the aesthetic sense.

ՌՈՒԲԵՆ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ

*ՀՀ ԿԳՆ Կրթության ազգային ինստիտուտի մասնագետ,
մանկավարժական գիտությունների թեկնածու*

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ ՈՒՍՈՒՑՉԻ
ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՓՈԽՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԱՐԺԵՔԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԷՎՈԼՅՈՒՑԻԱՆ
(Երևանի ուսուցիչների օրինակով)**

Հոդվածում, փորձարարական հետազոտությունների արդյունքների հիման վրա ցույց է տրվում, որ մանկավարժական համակարգում ուսուցչի կողմից իրականացվող միջանձնային փոխհարաբերությունների արժեքային առաջնություններում տեղի է ունեցել հիմնական բաղադրիչների վերադասավորում: Եթե 1996թ-ին ուսուցիչների մեծ մասի մոտ առաջատար էին առարկայի ուսուցումը, ուսուցչի և աշակերտի շահերը, ապա 2015թ-ին առաջատար են դարձել ուսուցչի, դպրոցի ղեկավարության և ծնողների շահերը, հետո միայն առարկայի ուսուցումը և աշակերտի շահերը: Բացահայտված փոփոխությունները, դատելով աշակերտների ուսումնական առաջադիմության անկումից, բացասաբար են ազդում ուսուցչի աշխատանքի արդյունավետության վրա:

Հանգուցային բառեր. ուսուցիչներ, միջանձնային փոխհարաբերությունների արժեքային համակարգ, առաջնությունների վերադասավորում:

Հետխորհրդային երկրների ժողովուրդները մեծ հոգեբանական ցնցումներ և փոփոխություններ են ապրում, պայմանավորված սոցիալիստական գաղափարախոսության և կենսակերպով ձևավորված իդեալների և ձգտումների խորտակմամբ և ազատական հիմքերի վրա նոր արժեքային համակարգի ձևավորմամբ: Արժեքային պարադիգմի արագ փոփոխության հետևանքով, երբ բնակչության մեծամասնության համար

հին գաղափարները վարկաբեկվել և արժեզրկվել են, իսկ նորերը դեռ հստակ գիտկցված և ամբողջական չեն, առաջացել է հոգևոր աղքատացման լուրջ վտանգ և՛ այսօրվա, և՛ նույնիսկ վաղվա սերունդների համար: Այս պայմաններում հատուկ ուշադրության է արժանի ժողովրդի հոգևոր-բարոյական առողջության համար պատասխանատու մասնագետների, և առաջին հերթին մանկավարժների արժեքային համակարգը, որը նույնպես հասարակական կառուցվածքի կտրուկ փոփոխությունների պատճառով անխուսափելի փոփոխությունների պետք է ենթարկվեր: Եվ քանի որ մանկավարժների արժեքային կողմնորոշումները հանդես են գալիս որպես անհրաժեշտ «պոստուլատներ» լիարժեք մասնագիտական գործունեություն իրականացնելու համար, իսկ դրանցից օգտվելու կարողությունների զարգացումը նրանց հնարավորություն է տալիս ստեղծագործաբար լուծել իրենց մասնագիտական խնդիրները, ապա մանկավարժների արժեքային կողմնորոշումների «պատկերի» ստացումն այսօր դարձել է կարևորագույն սոցիալական խնդիր: [7, էջ3] Հետևաբար, եթե հասարակական կառուցվածքի և արժեքների փոփոխությունների հետևանքով փոխվելու են նաև ուսուցչի արժեքները, ապա կարծում ենք, որ այդ փոփոխությունների հստակեցումը հնարավորություն կտա վերապատրաստման դասընթացներն ավելի նպատակային դաժնելով բարձացնել ուսուցչի մասնագիտական

գործունեության արդյունավետությունը և մեծացնել դպրոցի միջոցով ժողովրդի արժեքների և մերձավոր ապագայի վրա դրականորեն ազդելու հնարավորությունները:

Ավանդաբար ուսուցիչների աշխարհայացքի, մարդկային և մասնագիտական արժեքների մասին մեր հասարակության անդամների պատկերացումները ձևավորվում էին նրանց հետ անձնական և մասնագիտական հարաբերությունների հիման վրա: 1996-ին ՀՀ Մանկավարժական գրադարանի կազմակերպած 226 ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացների, (1.էջ49), 2001թ-ին «Հայոց ազգային դպրություն միություն» հկ-ի, [3,էջ45-56] և 2004 թ-ին «Մանկավարժների ասոցիացիա» հկ-ի իրականացրած ծրագրերի շրջանակներում մեր անցկացված հետազոտությունների արդյունքների հրատարակումների շնորհիվ [1,2,3,4.] մասնագիտական հասարակայնությունն ավելի կոնկրետ տեղեկություններ ստացավ այդ հարցի մասին և կարող էր ավելի որոշակի կարծիք կազմել ուսուցիչների մասնագիտական արժեքների մասին: 2015թ-ին ԿԱԻ-ի վերապատրաստման դասընթացների ժամանակ Երևանի 231 ուսուցիչների հետ նույնատիպ հետազոտություններ անցկացնելով և նոր ստացված արդյունքները վերադրելով նախորդներին, մենք հնարավորություն ստացանք արդեն պատկերացում կազմել 1996-2015թթ-ի ընթացքում մեր ուսուցիչների **մասնագիտական արժեքների դինամիկայի** մասին: Ստորև, խիստ համառոտ, ներկայացնում ենք այդ հետազոտությանների արդյունքները և համեմատական վերլուծությունները: Այսպես.

Մասնագիտական փոխհարաբերություններում ուսուցչի արժեքային գերակայությունների դինամիկան: Այս հարցը պարզելու համար 1996 և 2015թթ վերապատրաստման դասընթացների մասնակից ուսուցիչներին առաջարկվել էր աստիճանակարգված

ձևով ներկայացնել մանկավարժական համակարգում իրականացվող միջանձնային փոխհարաբերությունների հիմնական արժեքները, որոնք նրան տրված էին պատահական հերթականությամբ: Այդ սուբյեկտիվ աստիճանակարգումների միջոցով որոշվել է մանկավարժական համակարգում իրականացվող միջանձնային փոխհարաբերություններում նրանց **անձնային կենտրոնացման տիպերը:** *Այս հասկացությունը՝ որպես տեսական հայեցակարգ, ներմուծվել է ԽՍՀՄ ՄԳԱ-ի ուսուցչի մասնագիտական գործունեության լաբորատորիայի կողմից [7, էջ16-26]: Ըստ դրա « հին մանկավարժական մրաձողության կարծրաքիպերին ուսուցչի նվիրվածության աստիճանը որոշվում է մանկավարժական համակարգում իրականացվող միջանձնային փոխհարաբերություններում նրա անձնային կենտրոնացման փոխով:Այդ համակարգը բաղկացած է վեց հիմնական փարթեղից.1) սովորողներ, 2) ուսուցիչ, 3) ուսուցման և դաստիարակության միջոցներ, 4) սովորողի ծնողներ, 5) ուսուցչի գործընկերներ, 6) դպրոցի ղեկավարություն»:* *Այս համակարգի յուրաքանչյուր բաղադրիչ ունի իր շահերի որոշակի համախումբը, որով և ղեկավարվում է իր վարքում: Շահերն այդ համախումբում միաստիպ չեն ներկայացված, այլ աստիճանակարգված են ըստ իրենց իմաստային նշանակության:Մանկավարժական համակարգի մասնակիցների շահերի հենց այդ իմաստային աստիճանակարգումն էլ, որը կարգավորում է ուսուցչի գործողությունները և արարքները, հոգեբաններն անվանել են մանկավարժական համակարգում նրա անձնային կենտրոնացման տիպ: *Ուսուցչի կենտրոնացումը դիտարկվում է որպես նրա մասնագիտական գործունեության ընդհանրացնող բնութագիր, որը որոշում է այդ գործունեության գլխավոր, համակարգաստեղծ որակը՝ նրա անձնային արժեքը: Կախված նրանից, թե մանկավարժական համակարգի ո՞ր մասնակցի**

շահերն են գերիշխում ուսուցչի կենտրոնացման մեջ, կարելի է նախանշել ուսուցչի կենտրոնացման վեց հիմնական տեսակներ: 1) կենտրոնացում անձնական շահերի վրա, 2) ղեկավարության շահերի վրա, 3) ծնողների շահերի վրա, 4) գործընկերների շահերի վրա, 5) ուսումնական առարկայի շահերի վրա, 6) սովորողների շահերի վրա: Ուսուցչի կենտրոնացումը՝ դառն միայն նրա ուղղվածությունն է, այլև շահագրգռվածությունը, մրահոգվածությունը մանկավարժական համակարգի այս կամ այն մասնակցի շահերով, ուսուցչի յուրովի ընտրական հոգեբանական «շրջվածությունը» դեպի նրանք և, հետևաբար, նույնպիսի ընտրական ծառայությունը նրանց շահերին: Ուսուցչի կենտրոնացման բոլոր տեսակները, բացի կենտրոնացումը սովորողների շահերի վրա, հանդիսանում են մոնոտրոպիկ-տրոպիկ, ավտորիտար և անդամ մանկավարժության հիմնական հոգեբանական պայմաններ: Այդ պարզապես ուսուցչի ներքին և ծնողներին ցուցաբերվող հոգեբանական օգնությունը, ըստ հեղինակի, պարկերացվում է որպես այդ կենտրոնացումների վերակառուցում, դասարանային կենտրոնացում բոլոր շահերից, որոնք չեն համընկնում երեխաների շահերի հետ [7, էջ 24]:

Տարբեր տարիների հարցման արդյունքները համեմատվել են իրար հետ: Համեմատության արդյունքները ցույց տվեցին, որ միայն անգլերենի ուսուցչի մոտ, որոնց դասարանները կիսվում են, արձանագրվել է աշակերտի շահերին առաջություն տվող ուսուցչի քանակի աճ 8 % (1996 թ-ին եղել է 25%, իսկ 2015 թ-ին՝ 33%), իսկ մյուս մասնագիտությունների ուսուցիչների մոտ արձանագրվել է դեպի աշակերտներն ուղղված անձնային կենտրոնացում ունեցող ուսուցիչների քանակի ավելի քան 58% նվազում, **միջինը 33 %-ից իջել է 14 %-ի**: Ընդ որում, եթե 1996-ին դեպի աշակերտն անձնային կենտրոնացում չունեցող 75% ուսուցիչների կազ-

մում 54%-ը առարկայի, 32%-ը ուսուցչի և 12%-ը դեպի ղեկավարության հեղինակության ուղղված անձնային կենտրոնացման տիպին էին պատկանում, այս 2015 թ-ին այդ արժեհամակարգին առաջություն տվող ուսուցիչների թիվն աճել և հասել է 86% -ի, իսկ նրանց համարյա 90 %-ի մոտ առաջությունները սարժանակազման մեջ առաջինն ուսուցիչն է, երկրորդը՝ ղեկավարության և երրորդը՝ ծնողների շահերի պահանջները, առարկայի ուսուցումը անցել է չորրորդական դիրքեր, իսկ աշակերտը՝ հինգերորդական:

Համեմատենք մանկավարժական համակարգում իրականացվող միջանձնային փոխհարաբերություններում ուսուցիչների մեծամասնության արժեքների այս նոր բացահայտված աստիճանակարգումը ուսուցչի մանկավարժական ուղղվածության կառուցվածքի հետ: Ընդհանուր առմամբ այն սահմանվում է որպես հուզական-արժեքային հարաբերությունների համակարգ, որը տիպիկ է ուսուցչի անձի գերիշխող մտքի վերին աստիճանակարգված կառուցվածքը և դրոշմ ուսուցչին կենսագործել դա իր մանկավարժական գործունեության և հաղորդակցման մեջ: Լ.Մ.Միրինյան ուսուցչի մանկավարժական ուղղվածության ճիշտ կառուցվածքը ներկայացնում է հետևյալ կերպ.

1) ուղղվածություն դեպի երեխան (և ուրիշ մարդիկ), կապված հոգաբարությամբ, հեղափոխությամբ, սիրով, նրա անձի զարգացմանն աջակցությամբ և նրա անհատականության առավելագույն ինքնարտահայտմամբ:

2) ուղղվածություն դեպի իր անձը, կապված մանկավարժական աշխատանքում ինքնակատարելագործման և ինքնարտահայտման պահանջներին հետ:

3) ուղղվածություն դեպի ուսուցչի մասնագիտության առարկայական կողմը (ուսումնական առարկայի բովանդակությունը):

Ըստ հեղինակի, մանկավարժական

ուղղվածության զարգացման հոգեբանական նախապայմանը ուսուցչի կողմից իր վարքի, գործունեության, հաղորդակցման առաջատար մոտիվի և դրա փոփոխության գիտակցումն է: Մանկավարժական ուղղվածության դիմամասնորոշվում է ուսուցչի անձի մոտիվացիոն կառուցվածքի վերակառուցումով առարկայական ուղղվածությունից հումանիստականի (իմա. աշակերտի առաջնության Ռ.Պ.) [8, էջ 41]:

Այն իրողությունը, որ մեր ուսուցիչների մեծ մասի անձնային կենտրոնացման տիպը 1996 թ-ին առարկայական առաջություն ուներ, ցույց է տալիս, որ այդ ժամանակ նրանց մանկավարժական ուղղվածությունը, որպես մասնագիտական գործունեության առաջատար մոտիվների համակարգ, հումանիստական մանկավարժության տեսակետից, գլխիվայր շրջված էր (տեսՄԱ 5.): Եվ չնայած, որ անցած 20 տարիներին վերապատրաստման դասընթացների մեծ մասն ուղղված էին այդ մոտիվների վերադասավորմանը, 2015 թ-ի հետազոտության արդյունքում ուսուցիչների 77%-ի մոտ (86%-ի 90%-ը) բացահայտված անձնային կենտրոնացման գերիշխող ուսուցչակենտրոն տիպը հիմք է տալիս պնդելու, որ նրանց մանկավարժական ուղղվածության՝ այսինքն անձի գերիշխող մոտիվների կառուցվածքում ևս առաջատարը ուսուցչ է, իր շահերով:

Երկրորդ. եթե այսօրվա ուսուցչի արժեքներում անձնականից հետո 2-րդ և 3-րդ դիրքեր են գրավել «ղեկավարության շահը» և «ծնողի շահը», արժեքներ, որոնք 20 տարի առաջ 4-5-րդ դիրքերում էին, ապա դա նշանակում է, որ նրա անձի ուղղվածության մեջ ևս «դեպի առարկան» և «դեպի աշակերտը» մոտիվներն այլևս առաջատար չեն: Իսկ քանի որ դեկավարության և ծնողների շահերը ուսուցչի մանկավարժական ուղղվածության կառուցվածքում որպես առանձին բաղադրիչներ չեն ներկայացվում, ապա դրանք պետք է դիտարկել որպես «դե-

պի իր անձն ուղղված բաղադրիչի» վրա ոչ թե մասնագիտական, այլ սոցիալ-հոգեբանական ազդեցության գործոններ: Դրանք թեև ուժեղացնում են դեպի իր անձն ուսուցչի ուղղվածությունը, բայց ուսուցչի վրա միանշանակորեն դրական ազդեցություն ունենալ չեն կարող: Պատճառն այն է, որ մեր դպրոցների տնօրենների և աշակերտների ծնողների բացարձակ մեծամասնությունը համապատասխան մասնագիտական մանկավարժական պատրաստություն չունեն և ուսուցչի «մանկավարժական աշխատանքում ինքնազարգացման և ինքնաիրացման պահանջներին վրա» կառուցողական ազդել չեն կարող: Երկրորդ. ուսուցչին ստիպելով իրենց շահերն ավելի հաշվի առնել, քան առաջ, նրանք պարզապես ճնշելով ուսուցչին պարտադրել են մասնագիտական գիջումների գնալ: Դրա ապացույցն է և՛ աշակերտների ուսումնական առաջադիմության անկումը, որն արձանագրում են տարբեր ստուգումները, և՛ ուսուցիչներին վերապատրաստող դասախոսների այն կարծիքը, թե ուսուցիչներն իրենց սովորեցրած մեթոդները չեն կիրառում, և՛ ուսուցիչների շրջանում մեր հարցման արդյունքները, ըստ որոնց ուսուցիչների մեծ մասը միայն մասամբ է կիրառելու վերապատրաստման դասընթացներում ներկայացված մեթոդները: Աշակերտի շահերի տեսակետից ևս դպրոցի ղեկավարության և ծնողների ազդեցության ուժեղացումը ուսուցչի վրա կարող է դրական չլինել, քանի որ կոնստրուկտիվ, մասնագիտական արժեք չունենալով, կարող է հանգեցնել նրա վարքում ավտորիտարիզմի տարրերի ուժեղացման :

Երրորդ, եթե ուսուցիչները հումանիստական մանկավարժության դիրքերից չեն վերակառուցում արժեքները և չեն յուրացնում նոր մեթոդները, ապա ստացվում է, որ աշխատանքային դժարություններն ավանդական մեթոդներով հաղթահարելու պայմաններում հաճա-

խակի անհաջողություններն ու արտաքին սոցիալական պայմաններն են, որ տարիների ընթացքում նրանց ստիպում են իրենց հեղինակության և աշխատատեղի պահպանման ձգտումներից ելնելով է՛լ ավելի սևեռվել միջանձնային փոխհարաբերությունների համակարգում «ուսուցչի շահ», «ղեկավարության շահ» և «ծնողի շահ» բաղադրիչների վրա:

Փաստորեն ստացվում է, որ եթե 90 ականների կեսերին մանկավարժական համակարգում իրականացվող միջանձնային փոխհարաբերություններում ուսուցիչների անձնային կենտրոնացումը հիմնականում «առարկայական» տիպի էր, իսկ ղեկավարությունը նրա արժեքային առաջնություններում երրորդական տեղերում էր, և մանկավարժական ուղղվածության կառուցվածքում ևս առարկան սովորեցնելու մոտիվն առաջատարն էր, ապա 20 տարի անց նախ ավտորիտար, ոչ դեպի աշակերտի շահն անձնային կենտրոնացում ունեցող ուսուցիչներն ավելացել են քանակով, բայց գլխավորը, փոխվել են որակով՝ առարկայի ու-

սուցման գաղափարով առաջնորդվողից դարձել են անձնական շահերով առաջնորդվող, իսկ ղեկավարության և ծնողների շահերը նրանց կողմից սպասարկվում են (հաշվի են առնվում) անձնական շահերից ելնելով:

Ա.Ա.Ռեանը և Յա.Լ. Կոլումինսկին փորձարարական ճանապարհով բացահայտել են, որ ուսուցչի դեպի իր անձը, առաջին հերթին սեփական շահերի բավարարմանը կողմնորոշվածությունը թուլացնում է նրա սոցիալ-հոգեբանական խորաթափանցությունը [9, էջ 198]: Առաջիկայում մենք կներկայացնենք այս հետազոտությանը մասնակցած ուսուցիչների հոգեբանական խորաթափանցության թեստային հետազոտության արդյունքները, որոնք համեմատելով 1996թ-ի նույնատիպ հետազոտության արդյունքների հետ, մենք նախ կբացահայտենք այդ կարողության դինամիկան, երկրորդ, եթե արձանագրվի բացասական դինամիկա, ապա դա ևս մի անգամ կհաստատի այս հետազոտության եզրահանգումը՝ որ ուսուցչի կողմնորոշվածությունը դեպի իր անձնային շահերը, անցած տարիների ընթացքում ուժեղացել է:

Փրականություն

1. Պետրոսյան Ռ.Ե. Ուսուցիչների մասնագիտական ստերեոտիպերի և մասնագիտական դժվարությունների հաղթահարման ձևերի միջև առկա կապի մասին: Պրոֆ. Հ Թութունջյանի 80-ամյակին նվիրված միջազգային գ/ժ նյութեր, Երևան 1998թ. 120 էջ:
2. Պետրոսյան Ռ.Ե. Երևանի ուսուցիչների հոգեբանական պատրաստվածության մասին: Մ. Մազմանյանի անվ. հոգեբանության գ/հ լաբորատորիայի հիմնադրման 40-ամյակին նվիրված, միջազգային գ/ժ-ի նյութեր, Երևան 1997թ. 87 էջ:
3. Պետրոսյան Ռ.Ե. Կրթական գործընթացի մասնակիցները հասարակայնորեն ակտիվ դպրոցի տեսանկյունից: // Հայաստանում հասարակայնորեն ակտիվ դպրոցների կառավարում, Երևան, 2001թ, էջ 41-56:
4. Պետրոսյան Ռ.Ե. Ուսուցչի մասնագիտական գործունեության ժամանակակից մոդելները: Երևան Մանկավարժ, 2007թ. 219 էջ:
5. Պետրոսյան Ռ.Ե. Մանկավարժական արվեստանոցների ստեղծումը որպես ուսուցիչների վերապատրաստման արդյունավետ ուղի: // Մանկավարժություն, 2013թ, թիվ 7, էջ 5-14:
6. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. М.: НПО МОДЕК, 2000 - 271с.
7. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя. Вопросы психологии, 1988, N1, стр. 16-26?
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М. Флинта. 1998 - 201с.
9. Реан А.А., Коломинский Я.Л., Социальная педагогическая психология. СПб. ; Питер, 1999 - 409 с.

ЭВОЛЮЦИЯ ЦЕННОСТНОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ (НА ПРИМЕРЕ УЧИТЕЛЕЙ ЕРЕВАНА)

РУБЕН ПЕТРОСЯН

Специалист Национального института образования МОН РА, кандидат педагогических наук.

На основе анализа результатов экспериментальных исследований выявлено, что в ценностных приоритетах педагогической системы межличностных взаимодействий учителя произошли перестановки основных элементов. Если в 1996 г. у большинства учителей приоритетами были обучение предмету, взаимоотношения учителя и ученика, то в 2015 г. ведущими стали интересы учителя, руководства школы и родителей и только потом - интересы ученика и обучение предмету. Выявленные изменения, судя по падению учебной успеваемости учеников, отрицательно влияют на продуктивность труда учителя.

EVOLUTION OF THE SYSTEM VALUE IN TEACHERS' INTERPERSONAL RELATIONSHIPS WITHIN THE PEDAGOGICAL SYSTEM (ON THE EXAMPLE OF YEREVAN TEACHERS)

RUBEN PETROSYAN

PhD in Pedagogy, Specialist at National Institute of Education, Ministry of Science and Education, RA

The article uses the results of an experimental research to demonstrate that there has been a reorganization of core components in the value priorities of teachers' interpersonal relationships within the pedagogical system. Whereas in 1996, majority of teachers prioritized teaching over teacher and learner needs, already in 2015 the situation changed and priority is given to the needs of teachers, school administration and parents, over teaching and learner needs.

The registered changes as seen from learners' learning progress have a negative impact on teachers' productivity.

ИНТЕРПРЕТАТИВНАЯ ДЕСТРУКЦИЯ КАК ПОДКЛАСС ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ПРЕДИКАТОВ

В статье рассматривается круг вопросов, связанных с интерпретативным употреблением глаголов деструкции. В семантическом представлении глаголов интерпретативной деструкции (ИД) содержится компонент 'каузировать', что и отличает данные глаголы от прототипических интерпретативов. Приведенный в статье анализ показывает, что ИД может быть выделена в качестве самостоятельного подкласса фундаментальной классификации предикатов.

Ключевые слова: интерпретативы, деструкция, ИД, трансформ

В тематическом классе глаголов деструкции выделяются глаголы *разрушить, развалить, уничтожить*, составляющие genus proximum данного тематического класса и не обозначающие никакого наблюдаемого действия. Последнее свойство сближает их с интерпретативами.

Интерпретативность, как и оценочность, задействует такие компоненты как интерпретирующее, интерпретируемое и отношения интерпретации: "В основе оценочной модальности лежит формула $A \text{ г } B$, где A представляет субъект оценки, B ее объект, а $г$ оценочное отношение $\langle \dots \rangle$ " [4:8]. "Принципиальная двухактантность" [1:179], характерная для интерпретативов, таким образом, здесь налицо: присутствует некое действие P , интерпретирующееся как R . Далее нас будет интересовать исключительно интерпретативное употребление данных глаголов, реализующееся в синтаксической форме *сделав (делая) Y, X сделал Z*. Правая часть синтаксической

формы представляет собой интерпретируемое действие (P), левая – интерпретирующее (R).

Приведем пример семантического представления одного из наиболее типичных интерпретативов *ошибаться* для сравнения с особенностями семантической структуры глаголов деструкции в интерпретативном употреблении (далее – интерпретативная деструкция или ИД).

X ошибается, думая, что P – 'X думает, что P [прессуппозиция]'; говорящий считает, что P относится к классу мыслей, которые возникают у людей, когда они не знают фактов или не понимают их [ассерция] [1:181].

X разрушил Y, сделав P – 'X сделал P [прессуппозиция]'; говорящий считает, что P относится к классу действий, которые каузируют разрушение Y ' [ассерция].

Как можно заметить, во втором семантическом представлении наличествует компонент 'каузировать'. Глагол деструкции в интерпретативном употреблении (ИД), таким образом, отличается от прототипических интерпретативов тем, что в данном случае действие P каузирует в качестве результата действие R . И именно этот факт, а не простая квалификация P как R лежит в основе интерпретации: P интерпретируется как R благодаря тому, что каузирует R . Квалификация, таким образом, совмещается с каузацией, что и отражается в приведенных выше семантических представлениях, схожих и в пресуппозитивной, и в ассертивной части во всем, за исключением компонента 'каузация'. Весьма характерно с

этой точки зрения присутствие в семантическом представлении ИД девербатива, фиксирующего результат или $Sres$: *Sres (разрушить) = разрушение*. Исходный глагол при этом рассматривается как соответствующий каузатив: *Caus (разрушение) = разрушить*.

В ИД, таким образом, интерпретация опосредована каузацией.

Подписывая этот договор, они разрушают страну.

Действие P (*подписание договора*) воспринимается говорящим как условие осуществления действия R (*разрушение страны*). Следовательно, P интерпретируется как R , поскольку каузирует R . Каузативные отношения между интерпретирующим и интерпретируемым в рамках ИД выявляются посредством ряда трансформационных правил, которые будут приведены ниже.

Рассмотрим для начала трансформационные признаки конструкций с прототипическими интерпретативами.

Вы ошибаетесь, если считаете, что он гений

Основной трансформационный механизм данной конструкции заключается в пошаговом применении трансформационных правил для P (*считаете, что он гений*) и для R (*ошибаетесь*) соответственно.

Так как интерпретация по сути представляет собой наделение некоего явления, действия, ситуации X свойством или признаком Z на основании того, что X воспринимается как носитель Z , во второй части интерпретативных конструкций, собственно интерпретативному предикату, может быть применено трансформационное правило с лексической функцией Ai (типичное определение указанного в индексе участника ситуации по его роли в этой ситуации [5:210])

Первый тип трансформации, таким образом, может быть представлен следующим образом: $SO(P)CopolA2(R)$; $SO(c-$

читать) = мнение $A2$ (ошибаться) = ошибочный. (*Copul* – бытийный глагол–связка [2: 46]). Применением $SO(P)CopolA2(R)$ образуется следующий трансформ:

Вы ошибаетесь, если считаете, что он гений – Ваше мнение о нем ошибочно.

Второй основной трансформационный признак интерпретативных конструкций – $SO(P)CopolSO(R)$; $SO(cчитать) = мнение SO (ошибаться) = ошибка$. Трансформация имеет следующий вид:

Вы ошибаетесь, если считаете, что он гений – Ваше мнение о нем – ошибка.

Здесь необходимо сделать существенную оговорку относительно слова *ошибка*. Данную форму, по-видимому, можно считать типовым названием ситуации от соответствующего глагола (функция SO) лишь условно. Неуместным было бы также представлять данное слово как $Sres$, потому что прототипические интерпретативы в своем семантическом представлении не содержат компонента 'каузировать', и, следовательно, интерпретативный предикат не может трансформироваться в имя, фиксирующее результат. Причина подобной неоднозначности заключается в том, что " $\langle \dots \rangle$ проблеме семантических отношений между предикатными именами с разными индексами нельзя считать решенной" [6:143]. Универсального решения, по всей видимости, здесь быть не может, в связи с чем логичным кажется вводить новые индексы в каждом случае разночтения. Слово *ошибка* целесообразно рассматривать как Scv (свойство). Так, в полученном трансформе оно реализует значение 'то, что является носителем свойства', 'манифестант свойства'. Характерно, что данное значение реализуется в модели регулярной многозначности многих слов со значением свойства: "*грубость1(его слов) – грубость2* (грубое высказывание, ср. *наговорить грубостей*), *мудрость1(вождя племени) – мудрость2* (мудрое изречение, ср. *напомнить кому-л. восточную мудрость*) $\langle \dots \rangle$ " [1:534].

Рассматриваемая лексема реализует второй компонент модели регулярной многозначности ‘свойство’ – ‘то, что является носителем свойства’. Так, неправильно **Ошибка его рассуждений*. Значение ‘свойство’ реализуется словом *ошибочность*. Последнее при этом не может реализовывать значение ‘то, что является носителем свойства’: **Его рассуждения – ошибочность*. Из сказанного следует, что в модели Смысл ⇄ Текст, помимо фиктивных форм, необходимо располагать также фиктивными смыслами.

Таким образом, два трансформационных признака конструкций с прототипическими интерпретативами *SO(P) Copula2(R)* и *SO(P) CopulaScv(R)* в правой части трансформации эксплицируют атрибутивность, лежащую в основе интерпретации. Для ИД трансформации с *Ai* и *Scv* либо недопустимы, либо находятся на грани допустимого: ср. ? *Подписание этого договора разрушительно для страны*, и вовсе невозможное **Подписание этого договора развалительно (уничтожительно) для страны*. В трансформациях же типа *Подписание этого договора – развал страны* предикатное имя в правой части выступает как *Sres*. Характерно, что в последнем примере опущенная связка выражает причинно-следственные отношения [3:459].

Так как интерпретативность в ИД опосредована каузацией, основными трансформационными признаками данных конструкций являются трансформы с *Caus: SO(P)CausSO(R)* или *SO (подписать)=подписание, Caus SO (разрушить)=привести, повлечь*.

Подписывая этот договор, они разрушают страну = Подписание этого договора приведет к разрушению страны (повлечет за собой разрушение страны).

Несмотря на то, что интерпретативность в контексте ИД опосредована каузацией, семантического выветривания интерпретативного компонента не про-

исходит за счет сохранения главных признаков интерпретативности – необозначения какого-либо наблюдаемого действия и отсылки к какому-либо конкретному действию. Иначе, говоря, *P*, рассматриваемое как каузирующее *R*, интерпретируется как *R*, даже если наблюдаемой, действительной каузации не имеет места. Отношения между *P* и *R* интерпретируются как каузативные.

Отметим еще одну характерную особенность прототипических интерпретативов, интересным образом преломляющуюся в ИД. Как известно, прототипические интерпретативы неразрывно связаны с моментом речи, так как сам акт интерпретации совпадает с моментом речи. Отсюда внутренняя перфективность прототипических интерпретативов, всегда указывающих на некое конкретное действие, совершенное в прошлом. Как отмечает Ю.Д. Апресян, “<...> в контексте интерпретатива ни форма ДЕЕПР, ни *если-* и *когда-*предложения не выражают обычно присущего им значения одновременности, условия, времени и т.п. Например, в предложении типа *Вы ошибаетесь, если рассчитываете на его поддержку* ожидание поддержки, конечно, не рассматривается как условие ошибки” [1:189]. Наличие в семантическом представлении ИД компонента ‘каузация’ обуславливает тот факт, что в качестве *R* может быть интерпретировано следствие *P*, которое может иметь место в будущем. В этом случае *P* может выражать значение условия, а *R* – выражаться формой *Вся*, как видно из приведенного ниже примера.

Если они подпишут этот договор, страна развалится.

В конструкциях с прототипическими интерпретативами *P* не может быть условием осуществления *R*, так как между *P* и *R* нет отношений каузации: *Вы ошибаетесь (R), если назовете его гением (P)*.

С аспектуальной точки зрения ИД в

целом не отличается от прототипических интерпретативов. Так, затруднено или невозможно употребление ИД в некоторых значениях НЕСОВ, таких как актуально-длительное (**Смотри, они разрушают страну*), профетическое (**Завтра они разрушают страну*), потенциальное (**Они разрушают страну за год*). Ущербная парадигма значений НЕСОВ, как у ИД, так и у прототипических интерпретативов, среди прочих факторов, обусловлена также наличием в ассертивной части их толкования путативного статива ‘считать’. Стативам, как известно, противопоставлены вышеперечисленные формы НЕСОВ.

Несколько специфична валентная структура ИД. Прототипическим интерпретативам, как известно, свойственна симметричная валентная структура: “<...> предикаты *P* и *R* обычно семантически согласованы друг с другом: если *P* – ак-

циональный предикат, то и *R* – акциональный предикат, а если *P* – стативный предикат, то и *R* – стативный предикат. <...> Такое правило согласования объясняется самой природой типизации: нельзя подводить конкретное состояние под тип действий, или конкретное действие под тип состояний” [1:180]. Так как в случае с ИД конкретное состояние, будучи интерпретируемым, является также каузатором, данное требование может нарушаться: *Попав в дипломатическую ловушку, они развалили страну*.

В данном примере *P* – событие, *R* – акциональный предикат.

Таким образом, приведенный выше анализ показывает, что специфика семантической структуры ИД позволяет выделить ее в качестве самостоятельного подкласса фундаментальной классификации предикатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Исследования по семантике и лексикографии. Том I. Парадигматика. М.: Языки славянских культур, 2009. – 567 с.
2. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М., “Наука”, 1974. – С. 367.
3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., “Языки русской культуры”, 1999, с. 896
4. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: “Едиториал УРСС”, 2002. – С. 280.
5. Жолковский А.К., Мельчук И.А. О семантическом синтезе // Проблемы кибернетики, вып. 19. М.: Издательство “Наука”, 1967. – С. 177-239.
6. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 608.

ՄԵԿՆԱԲԱՆԱԿԱՆ ԴԵՍՏՐՈՒԿՑԻԱՆ ՈՐՊԵՍ ՍՏՈՐՈԳԵԼԻՆԵՐԻ ՖՈՒՆԴԱՄԵՆՏԱԿ ԴԱՍԱԿԱՐԳՄԱՆ ԵՆԹԱԽՈՒՄԲ

ԴԱՎԻԹ ՂԱՐԻԲՅԱՆ

ՀՊՄՀ ռուսաց լեզվի ասիրտների ասիատրական գիտությունների թեկնածու

Հոդվածում վերլուծվում է դեստրուկտիվ ֆիզիկական գործողության բայերի մեկնաբանական գործածման հետ առնչվող հարցերի լայն շրջանակ: Մեկնաբանական դեստրուկցիայի բայերի իմաստաբանական նկարագրությունը ցույց է տալիս, որ նշյալ բայերի իմաստաբանական կառուցվածքում առկա է «անել այնպես, որ...» իմաստաբանական միավորը, որով էլ նշյալ բայերը տարբերվում են նախատիպային մեկնաբանական բայերից: Մեկնաբանական բայերի իմաստաբանական յուրօրինակությունը թույլ է տալիս դիտարկել մեկնաբանական դեստրուկցիան որպես ստորագելիների ֆունդամենտալ դասակարգման ինքնուրույն ենթախումբ:

The article discusses a range of issues related to the interpretative usage of verbs of destruction. The semantic representation of verbs of interpretive destruction contains the component 'to cause to' that differentiates these verbs from the prototypical interpretatives. Analysis shows that the interpretative destruction can be considered as a separate subclass of the fundamental classification of predicates.

ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК
ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Содержание социализации, её институты, конкретные институциональные механизмы социализации имеют культурно-исторический (генетический) характер, существенно варьируются от одного общества к другому и определяются социально-экономической структурой этих обществ.

Каждое общество, имея свои особенности, предполагает дифференцированный подход к процессам социализации личности. Следовательно, процессы социализации в каждом обществе должны иметь соответствующие специфике процесса социализации институциональные оформления.

Ключевые слова: социальный институт, процесс социализации, социализирующие функции, институциональные механизмы социализации.

Социальные институты можно определить как формы организованного объединения людей, выполняющие определенные социально значимые функции, обеспечивающие совместное достижение целей на основе выполняемого членами своих социальных ролей, задаваемых социальными ценностями, нормами и образцами поведения.

Сущность любого социального института в формализованном, категориаль-

ном виде можно определить как систему социальных ролей, детерминирующую характер общественного поведения и социальных отношений.

В содержание понятия *социальный институт* входят следующие возникающие исторически и существующие ради удовлетворения общественных потребностей элементы: 1) устойчивые комплексы социальных регуляторов (ценностей, норм, убеждений, санкций); 2) системы статусов, ролей, форм и способов поведения в различных сферах человеческой деятельности, контролируемые социальными регуляторами. Рассмотрим перечисленные признаки [1].

Представители институциональной школы в социологии (С Липсет, Д. Ландберг и др.) выделили четыре основных функции социальных институтов: [2].

1. Воспроизводство членов общества. Главным институтом, выполняющим эту функцию, является семья, но к ней причастны и другие социальные институты, такие как государство.

2. Социализация – передача индивидами установленных в данном обществе образцов поведения и способов деятельности – институты семьи, образования, религии и др.

3. Производство и распределение.

Обеспечиваются экономическо-социальными институтами управления и контроля – органы власти.

4. Функции управления и контроля осуществляются через систему социальных норм и предписаний, реализующих соответствующие типы поведения, моральные и правовые нормы, обычаи, административные решения и т. д. Социальные институты управляют поведением индивида через систему поощрений и санкций.

Реализуя одну из главных функций, институциональный механизм социализации, как следует уже из самого термина, осуществляется в процессе взаимодействия человека с институтами общества. Существенное значение в понимании института и его функционирования имеет категория «социальный обмен». Институционализацию можно рассматривать как обмен между различными индивидами, группами, организациями и сферами внутри общества. Институциональное взаимодействие и обмен происходят между людьми, которые вовсе не рассеяны в обществе в случайном порядке. Напротив, обмен происходит между людьми, находящимися в различных структурных позициях (культурных, политических, экономических, семейных), т.е. обладающими системой статусов и ролей, которые сами по себе могут быть последствиями прежних процессов институционального обмена.

Присутствуя в процессе социализации, разные институциональные механизмы социализации в различных типах общества приобретают различный удельный вес и имеют свои специфические особенности. Именно поэтому представление об институциональных механизмах социализации, о приоритетности одних механизмов над другими в том или ином обществе, в тот или другой период его становления и развития формирует знание о самом феномене социализации

в данном конкретном обществе, на данном конкретном этапе его развития. Характер изменений в институциональных механизмах социализации позволяет судить о трансформациях, происходящих в социализационном процессе в целом в связи с развитием общества.

Отношение к сферам экономики – распределению, обмену, производству и потреблению не как к самостоятельным экономическим явлениям, а как к неотъемлемым обязательным атрибутам социума было в своё время определено институциональным подходом. Сферы экономики рассматриваются в институциональном подходе как социальные институты. Они берут на себя не только экономические функции, но и социальные, культурные, политические и т.д. Институционализм показал, что распределение, обмен, производство, потребление являются устойчивой формой организации социальной жизни, то есть приобретают черты социального института, направляющего и регулирующего социальные процессы.

На различных этапах развития socio-экономической системы доминирует определённый институт: распределение, обмен, производство, потребление. Доминантное положение того или иного института определяет не только экономические характеристики общества, но и формирует его социальное содержание. Такая институционализация предполагает включение распределения, обмена, производства или потребления в качестве основной доминанты и актора в процесс социализации в том или ином обществе в зависимости от господствующей в тот момент сферы экономики.

Институты задают рамки формирования поведения людей: экономического, производственного, потребительского, трудового, социального, политического, нравственного и т.д. Они обеспечивают воплощение ценностных образцов об-

щества и конкретной социальной группы в определённые социальные действия. [3] Через институты общество или конкретная социальная группа придают личности определённый набор социальных свойств, позволяющих ей участвовать в жизни общества, формировать своё поведение, осуществлять социальные действия.

Институционализм позволяет выделить социальный тип деятельности, который носил бы всеобщий характер в контексте данного общества: в индустриальном обществе черты такой всеобщей деятельности имеет производство, в постиндустриальном – эти черты приобретает потребление.

В отличие от правил и ограничений, механизмов их выполнения и норм поведения, которые находятся вовне и жёстко предписывают индивиду следование им и формально навязываются, институт подразумевает их обязательную интернализацию, т.е. «... сущностное, глубинное включение индивида в процесс, освоение его таким образом, что происходит органичное превращение норм, стандартов, стереотипов поведения, ценностей, характерных для внешней среды, во внутреннюю «принадлежность» личности. Это процесс перевода внешних требований во внутренние установки человека» [4].

Таким образом, институты выполняют важную социализирующую функцию. Залогом успешной социализации будет в данном случае формирование у человека поведенческих моделей, определённых не только институциональными требованиями и предписаниями, но и разделяемых самим индивидом.

Т. Веблен саму эволюцию общественного устройства сводил к процессу возникновения и естественного отбора социальных институтов, говорил об их естественной эволюции. Развитие общества, появление новых форм поли-

тических, экономических и социальных взаимодействий между людьми способствуют появлению и развитию новых институтов, динамизму и институциональному разнообразию реальности.

Чем динамичнее развивается общество, чем глубже трансформации, происходящие в нём, тем интенсивнее идёт процесс развития институтов. С развитием общества и усложнением общественных отношений и человеческой деятельности увеличивается количество институтов, активно влияющих на социализационные процессы.

Характерной чертой современного этапа развития общества является расширение институциональной сферы и радикальная трансформация социальных институтов. И этот процесс затрагивает не один-два института, но сами институциональные основания жизни и деятельности общества. [5]

Параллельно с расширением институциональной сферы и радикальной трансформацией социальных институтов в современном обществе растёт количество **институтов**, выполняющих социализационные функции.

Социальные институты могут быть, как специально созданными для социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями: производственными, потребительскими, информационными, рекламными, коммуникативными и др.). В процессе взаимодействия человека или социальной группы с различными социальными институтами происходит накопление соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения.

В исследованиях учёных последнего десятилетия анализируются такие порождённые современным обществом функции институтов социализации, как реклама, потребление, демонстративное потребление, СМИ, Интернет ... [6]

Ещё Т. Веблен в «Теории праздного класса» показал, что анализ сложных проблем поведения человека в обществе связан, прежде всего, с динамизмом и институциональным разнообразием каждого нового этапа в его развитии. Формирующиеся «институты не только влияют на поведение социальных агентов, но и лежат в самом основании восприятия ими действительности. Институты создают не только ограничения или стимулы для социальных действий, ... но и сами – повод или возможность для них» [5].

Разнообразие институтов социализации в современном обществе и, как следствие, расширение и усложнение социальной реальности ведёт к усложнению социализационного процесса. Связи между подсистемами целостного процесса социализации расширяются и требуют выбора адекватных способов взаимодействия личности и институтов. И если механизмы социализации можно определить как совокупность средств, методов, способов поведения и деятельности отдельного индивида или группы, обеспечивающих процесс наследования и преобразования целостного социокультурного опыта общества, то институциональный механизм социализации, как следует уже из самого термина, функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества.

Одной из основных функций институтов социализации является обеспечение условий и предоставление реальных возможностей для вхождения индивида в общество, чему способствуют институциональные механизмы социализации.

Институциональные механизмы социализации появляются и развиваются в зависимости от специфики трансформирующихся и вновь формирующихся институтов социализации и институтов, реализующих социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями.

Институциональный механизм социализации конкретизируется в реальном социализационном процессе в виде специфических механизмов социализации, связанных с конкретным социальным институтом. Специфические социализационные механизмы позволяют личности осваивать изменяющуюся социальную реальность, дают возможность осуществить связь и взаимодействие трансформирующихся и развивающихся институтов и личности, общества и личности, осуществлять свои социализационные задачи.

В своё время Т. Лукман и П. Бергер в качестве основного механизма социализации выделили интернализацию (интериоризацию) как процесс освоения индивидом или группой социальных ценностей, норм, установок, стереотипов, представлений тех людей или групп, с которыми индивид взаимодействует или хочет взаимодействовать, в группу которых он хочет войти.

Для ученых в данном процессе важен механизм воздействия институтов общества на процесс социализации. Именно взаимодействие институтов социализации и индивида (механизм социализации) обеспечивают конструирование социальной реальности в сознании личности [7]. Так, говоря о доминанте потребительства (консюмеризма) как основной линии социализации личности общества потребления, можно принять точку зрения А.М. Магомедовой о взаимосвязи социальных институтов основных областей общественной жизни в духовно-нравственном воздействии на личность:

- *политической* (обезличивание «власти потребления», отказ от участия в управлении, руководство в политике не социальными, а узко эгоистическими интересами и готовность поддержать ту политическую силу, которая может предложить более высокий уро-

вень потребления);

- *экономической* (корпорократия заменяет прогресс общекультурный прогрессом экономическим и во имя своих материальных интересов формируют «людей с рыночным характером», а их примитивные потребности, повергаемые моральному осуждению – гордыню, жадность, стяжательство возводят в ранг высших ценностей, способствующих ускорению потребления);
- *социальной* (в социальной стратификации – создание с помощью управляемой рекламы, торговых марок и брендов, а также с применением психоактивных и электронно-наркотических средств более многочисленных и открытых сообществ потребителей);
- *духовной* (ограничение сферы применения моральных оценок межличностными отношениями, формализация моральных обязанностей, дегуманизация человеческих отношений, атрофия духовности, распад личности) [8].

П. Бергер и Т. Лукман, рассматривая социализацию как конструирование социальной реальности, выделяют первичную и вторичную социализацию. Первичная социализация происходит в семье и ближайшем окружении. Основным механизмом социализации является в данном процессе идентификация. При первичной социализации идентификация индивида осуществляется без затруднений, так как нет значимых других. [7]. Учёные указывают, что на определённых этапах исторического развития первичная социализация общества была простым воспроизводством общества и основным видом социализации. Но в процессе воспроизводства развивалась среда, которая начала резко меняться, начиная с началом индустриальной эпохи. На этапе перехода к зрелому индустриальному

обществу изменяются условия первичной социализации, которые связаны с уменьшением влияния на становление личности семьи, обусловленных усложнением социальных процессов и возрастанием влияния возникающих социальных институтов. На данном этапе развития общества возникает необходимость в зрелой вторичной социализации членов общества и её постоянной эволюции, в расширении её масштабов и увеличении роли вторичной социализации.

Необходимость во вторичной зрелой социализации требует появления и развития новых институтов социализации и трансформации традиционных, принятие на себя социализационных функций институтами, которые ранее не осуществляли этих функций и, соответственно, появление и развитие новых институциональных механизмов социализации. Вторичную социализацию начинают обеспечивать вновь возникающие и трансформирующиеся социальные институты. Вторичная социализация действует, частью заменяя институт первичной социализации, частью восполняя то, что первичная социализация дать уже не может. Если в процессе первичной социализации человек приобретает некий «базисный мир», то вторичная социализация должна согласовываться с реалиями изменяющегося мира. Цели, которые стоят перед социализацией, начинают носить институциональный характер и осуществляться посредством институциональных механизмов социализации. «Вторичная социализация представляет собой интернализацию институциональных или институционально обоснованных подмиров. ... Вторичная социализация есть приобретение специфически ролевого знания ...» [7]. И если в индустриальном обществе роли, подлежащие усвоению индивидом, прямо или косвенно связаны с разделением труда, с производством, то главное предназначение человека в социальной системе постин-

дустриального общества определяет-ся не как производителя материальных благ, не как творческого преобразователя действительности, а как потребителя.

С точки зрения ученых, в современном обществе утверждается новый исторический тип социализации, характерный для общества массового потребления [9]. А.М. Магомедова дает следующее определение общества потребления: «Общество потребления представляет собой особый культурно-исторический срез, фиксирующий современное состояние социума, которое характеризуется избыточным, а на деле – прозрачным изобилием товаров, показным приобретательством, нарочитым расточительством, серийным производством вещей, карнавализацией повседневности, утверждением гламура, примитивизацией желаний, массовым потреблением образов и обменом симулятивными знаками, манипулятивным воздействием на сознание людей с помощью потребительских технологий, ведущих к утверждению потребительских социальных отношений и в значительной степени деградации человека как самостоятельного бытийствующего субъекта» [10].

Современные общественные системы все в большей степени оказываются организованными вокруг потребления. Потребление начинает доминировать над другими аспектами жизнедеятельности и поведения членов общества. Формируется определенный образ жизни, который все чаще именуют потребительством или консюмеризмом, представляющим собой «...совокупность регулятивных идей, ожиданий и настроений, ориентирующих социальное поведение, стиль общественной жизни и социальных отношений, где ведущей установкой деятельности людей выступает утилитарно и прагматически обоснованное стремление к демонстративному и престижному потреблению к получению максимума материальных наслаждений и развлечений» и всё боль-

ше влияющим на процессы социализации, на ее существенные цели.

Потребительство отличает акцентируемый смысл потребляемых товаров и услуг как символов престижа, социального статуса, подъема по социальной лестнице, является эквивалентами успешности и удовлетворённости жизнью. Обладание товарами, пользование престижными услугами превращается в самоцель. Поведение и деятельность, направленные на выбор и приобретение товаров и услуг становятся для индивида доминирующими. Товары и услуги являются символами успешной социализации. Можно отметить, что «власть потребления» существенно ограничивает свободу человека, во-первых, создавая у него иллюзию выбора на рынке, где его выбор фактически предопределен; во-вторых, приравнивая его социализацию к росту его потребительской мобильности; в-третьих, всячески игнорируя и скрывая от человека возможность его принципиально иного бытия и ограничивая рынок его жизнь [11]

Идеология общества потребления оказывает все более значимое воздействие на социализационные процессы, на способы взаимодействия личности и общества, т.е. на механизмы социализации.

Отличительной чертой современного общества является институционализация потребления, как в своё время происходила институционализация распределения, обмена и производства. Потребление в настоящее время является не только одной из сфер экономики, но и является конституирующим основанием для самого общества. В постиндустриальном обществе изменяется природа, функции и статус потребления. Оно подчиняет себе и направляет не только экономические, но и социальные процессы, превращается из материальной практики в социокультурную. Складывающиеся особые социокультурные условия в обществе потребления не могут не оказывать самого

глубокого влияния на социализационные процессы. Потребление, приобретая статус социального института, определяет экономические и социальные реалии современного общества и формирует свой специфический, присущий данному институту механизм социализации. Потребление помимо экономических функций берёт на себя функции социальные, активно участвует в формировании нового типа личности, новых образцов поведения, направленности социальной активности личности.

Современное общество, будучи обществом потребления, формирует новый тип самосознания индивидов как членов данного общества. Становление потребления в качестве социального института и института, выполняющего социализационные функции, ведёт к формированию и функционированию соответствующих институциональных механизмов социализации. Для института потребления в качестве такового выступает потребительское поведение.

Потребительское поведение становится тем способом, который обеспечивает процесс взаимодействия социализирующейся личности с обществом, механизмом, необходимым социализирующемуся индивиду для его успешного функционирования в обществе потребления.

Потребительское поведение включает характеристики, отражающие социокультурный компонент поведения личности, систему ценностей, доминирующих в обществе и разделяемых индивидом, ценностные ориентации, культуру, нормы, установки, то есть те элементы внутреннего мира индивида, которые носят, прежде всего, социальный характер и приобретаются в процессе социализации. Потребительское поведение трактуется не только как экономический и психологический феномен поведения, но также и как социальный феномен. Потребительское поведение становится опре-

деляющим признаком социальных групп и отдельного индивида, оно рассматривается как социокультурная практика, где потребительские практики становятся способом вхождения индивида в общество, овладения социальным опытом, социального раскрытия личности, утверждения своей идентичности. И в этом смысле оно становится тем фактором, который во многом определяет мировоззренческие приоритеты общества, и направляет социализацию его членов. Такое общество характеризуется несколькими основными чертами: идентичность индивидов основывается на их потребительском поведении и потребительской деятельности. Потребители посредством изменения и приспособления своего поведения получают возможность конструировать свою идентичность с помощью вещей и предоставляемых услуг. Происходит непрерывный процесс развития массового производства, появляется постоянная необходимость и возможность его приспособления к возникающим, постоянно развивающимся и изменяющимся требованиям потребителей. Общество потребления «в качестве новой производственной задачи» поставило задачу «производства потребительских мощностей» [12]. Потребление, по словам Г. Дебора, становится «некоей обязанностью масс» [13]. Основными источниками социальной дифференциации становятся различия в потреблении; все большее число товаров и услуг, все большая часть человеческого опыта и аспектов повседневной жизни становится товаром; акты потребления, стили жизни, возможность приобретения определенных товаров и услуг используются как показатели социальной позиции и статуса и являются своеобразными показателями социализованности индивида.

Потребление реализует социализирующую функцию параллельно со своей основной функцией, осуществляя вто-

ричную социализацию. Возрастание роли вторичной социализации в постиндустриальном обществе, которая в изменяющихся условиях, приобретая мобильный характер и выполняя функции ресоциализации, изменяет ставшие неадекватными ценности, нормы и отношения человека в соответствии с новыми социальными предписаниями ведёт к возрастанию роли специфических институциональных социализирующих механизмов.

Толкование потребительского поведения личности как специфического институционального механизма социализации можно объяснить с точки зрения диспозиционной теории личности, предложенной В.А. Ядовым. Индивид имеет сложную систему диспозиционных образований, которые регулируют его поведение и деятельность. Под диспозицией поведения личности понимается её предрасположенность к определённому восприятию и осмыслению имеющихся условий деятельности и к поведению в этих условиях. В.А. Ядов трактует диспозицию личности как «... фиксированную в её социальном опыте предрасположенность воспринимать и оценивать условия деятельности, собственную активность и действия других, а также предуготовленность действовать в определённых условиях определённым образом. Этим понятием объединяют разнообразие потребностно-мотивационные структуры субъекта, которые так или иначе регулируют его социальное поведение» [14, с.195]. Потребности социального существования можно классифицировать по уровням присвоения индивидом социальных форм деятельности, выстроив их иерархию. Каждый уровень определяется на основе присвоения индивидом установок и социальных форм деятельности в рамках их исторически сложившихся компонентах или последовательно расширяющихся сферах активности. В качестве таких компонентов выступают

социальные институты.

Социальные формы деятельности, осваиваемые индивидом, можно соотносить с формами первичной и вторичной социализации П. Бергера и Т. Лумана, проанализированные выше. Первый уровень присвоения индивидом социальных форм деятельности и установок формируется на основе включения индивида в жизнедеятельность семейного и ближайшего окружения и составляет содержание первичной социализации; следующий уровень составляют социальные формы деятельности и установки, формирующиеся в группах, связанных с различными областями производственной и непроизводственной сферы. В постиндустриальном обществе доминирующую роль приобретают социальные формы деятельности и установки, формирующиеся в группах, связанных с непроизводственной сферой и, в частности, с потреблением.

Общество отбирает и развивает те социальные формы деятельности и культивирует те стороны активности личности, формирует то поведение у её членов, которые необходимы для выполнения определённых социальных функций, направляя таким образом их социализацию. Как пишет З. Бауман, «способ, которым сегодняшнее общество «формирует» своих членов, диктует, в первую очередь, обязанность играть роль потребителей» [15, с.79]. В сфере потребления свою социальную активность люди демонстрируют прежде всего в своём потребительском поведении.

Таким образом, анализ сложных проблем поведения человека в обществе связан прежде всего с динамизмом и институциональным многообразием общества. В постиндустриальном обществе происходит расширение институциональной сферы, появление и развитие новых социальных институтов, трансформация традиционных, растёт количество инс-

титутуов, выполняющих социализационные функции. Одной из основных функций института социализации является обеспечение условий и предоставление реальных возможностей для вхождения индивида в общество. В реальном социализационном процессе данную функцию обеспечивает институциональный механизм социализации, который конкретизируется в социализационном процессе в виде специфических механизмов социализации, связанных с конкретным социальным институтом. Специфические социализационные механизмы, позволяющие личности осваивать изменяющуюся социальную реальность, дают возможность осуществить связь и взаимодействие трансформирующихся и развивающихся институтов и личности, общества и личности, осуществлять свои социализационные задачи.

Становление потребления в качестве социального института и института, выполняющего социализационные функции, ведёт к формированию и функционированию соответствующих институциональных механизмов социализации. Для института потребления в качестве

такового выступает потребительское поведение.

Потребительское поведение становится тем способом, который обеспечивает процесс взаимодействия социализирующейся личности с обществом, механизмом, необходимым социализирующемуся индивиду для его успешного функционирования в обществе потребления.

Присутствуя в социализационном процессе, разные институциональные механизмы социализации в различных обществах приобретают различный удельный вес и имеют свои специфические особенности. Именно поэтому представление об институциональных механизмах социализации, о приоритетности одних механизмов над другими в том или ином обществе, в тот или другой период его становления и развития формирует знание о самом феномене социализации в данном конкретном обществе, на данном конкретном этапе его развития. Характер изменений в институциональных механизмах социализации позволяет судить о трансформациях, происходящих в социализационном процессе в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. URL: Признаки и элементы социальных институтов www.grandars.ru › Социология › Общество (дата обращения 04.11.2014).
2. URL: Социальные институты – СОЦИОЛОГИЯ.NET – основы... [sociologicheskij.../293-socialnye-instit...](http://sociologicheskij...sociologicheskij.../293-socialnye-instit...) (дата обращения 04.11.2014).
3. Веблен Т. Теория праздного класса. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1984
4. Зборовский Г.Е. Общая социология. – М., 2004, с. 499.
5. Homo institutus – Человек институциональный / Под ред. доктора экон. наук О.В. Иншакова – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2005, с. 395.
6. Цимерман Ю.А. Демонстративное потребление в современном обществе: институциональный анализ. Дис. канд. экон. наук – М., 2007; Калинин А.С. Общество потребления как предмет социально-философского анализа. Дис. канд. философ. наук. – Кострома, 2009; Дарда И.Н. Влияние институциональной структуры современного общества на потребление образовательных услуг. Дис. канд. экон. наук. – Новочеркасск, 2005; Орлова Н.В. Реклама в пространстве информационного общества. Дис. ... канд. философ. наук – Саратов, 2007; Насонов А.С. Современные тенденции в потребительском поведении (на примере глобальных многопользовательских компьютерных игр). Дис. ... канд. экон. наук – М., 2009.
7. Бергман П., Луман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знати. – М., 1995, с. 225.
8. Магомедова А.М. Духовно-нравственное измерение российского общества потребления (социально-философский анализ). Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2014.

9. Сахно Е.Г. Власть потребления и кризис социализации // Социальный кризис и социальная катастрофа. – СПб., 2002, с. 167-169.
10. Магомедова А.М. Духовно-нравственное измерение российского общества потребления. Нет выходных данных
11. Бойко С.В., Магомедова А.М. Общество потребления в России и тенденции развития российского социума // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. URL: www.science-education.ru/108-8577/ (дата обращения 24.10.2014).
12. Арендт Х. Vita active, или О деятельности жизни – М.: ЦентрКом, 1996, с. 96.
13. Дебор Г. Общество спектакля – М.: Логос, 2000.
14. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы – Самара: Изд-во Самарского государственного университета, 1995, с. 195
15. Бауман З. Возвышение и упадок труда // Социологические исследования, 2004, № 5, с. 79.

АННА ФОМИЧЁВА

*преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин
Череповецкого Высшего военного инженерного училища радиозлектроники.*

ОСОБЕННОСТИ АККУЛЬТУРАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ РУССКО-АРМЯНСКОГО БИЛИНГВИЗМА)

В условиях глобализации, расширения международного и профессионально-ориентированного общения знание иностранного языка и иноязычной культуры становится необходимым для каждого. С открытием границ между государствами усиливается мобильность людей, их мотивация к изучению иностранных языков, а также к установлению и поддержанию контактов внутри своей страны и за рубежом. Потребность в преодолении языковых и межкультурных барьеров становится еще более острой в процессе международной интеграции. Данная ситуация характерна для сегодняшней Армении, вступившей в Евразийский союз.

Ключевые слова: *аккультурация, приобретение умений и навыков, ассимиляция сепарация, маргинализация, интеграция.*

После распада СССР Армения стала независимым государством, и русский язык из второго родного перешел в разряд иностранных. Это положение закреплено в Конституции страны. Были закрыты русские школы, русские отделения в вузах. Обучение велось исключительно на армянском языке. За последние 20 лет в Армении сформировалась социолингвистическая ситуация, одним из показателей которой стало заметное снижение уровня владения русским языком. Это привело к «катастрофическому падению качественных характеристик образования, массовому оттоку высококвалифицированных кадров, общему снижению грамотности молодого поколения».

В связи с возобновлением экономи-

ческих, политических, культурных и научных связей между Арменией и Россией владение русским языком становится необходимым для любого гражданина Армянской республики. На данный момент знание русского языка продиктовано не государственным требованием, а потребностью. Реальный статус русского языка в Армении гораздо выше его правового статуса, статуса иностранного языка. Не претендуя стать государственным, русский язык выступает в Армении в качестве языка межнационального общения и межкультурной коммуникации. В связи с этим вопросы, связанные с изучением иностранного языка и процессом адаптации личности в иноязычной среде, становятся, несомненно, актуальными.

Важно заметить, что усвоение любого иностранного языка предполагает не только овладение его лексическим и грамматическим строем, не только приобретение умений и навыков общения на данном языке. В ходе изучения иностранного языка является важным приобщение к иноязычной культуре. В этом случае исследователи используют термин «аккультурация», определяя его как процесс взаимовлияния культур, восприятия одним народом полностью или частично культуры другого народа.

В процессе аккультурации каждый человек одновременно решает две важнейшие проблемы: стремится сохранить свою культурную идентичность и включиться в чужую культуру.

В современной науке принято выделять четыре стратегии (типа) аккультурации:

ՍՊԱՌՈՂԱԿԱՆ ՎԱՐՔԸ՝ ԻԲՐԵՎ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ
ԻՆՍՏԻՏՈՒՅԻՈՆԱԼ ՄԵԽԱՆԻԶՄ

ՍՏԱՆԻՍԼԱՎ ԲՈՅԿՈ

Փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու. պրոֆեսոր

ՔՍԵՆԻԱ ՇԻԼՈՎԱ

Փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու

Հոդվածում ներկայացված է սոցիալականացման գործընթացի էությունը, նրա ինստիտուտները, մեխանիզմները, որոնք բնորոշվում են փոխանցելիությանը և այս կամ այն հասարակության սոցիալ-տնտեսական կառուցվածքին բնորոշ պատմամշակութային բնույթով:

Հիմնավորվում է այն գաղափարը, որ յուրաքանչյուր հասարակություն բնորոշվում է իր առանձնահատկություններով և օրինաչափություններով, ինչն էլ ենթադրում է, որ անձի սոցիալականացման գործընթացին անհրաժեշտ է ցուցաբերել տարբերակված մոտեցում: Առաջ է քաշվում կանխադրույթ այն մասին, որ սոցիալականացման գործընթացը յուրաքանչյուր հասարակությունում դրսևորվում է իր ուրույն յուրատիպություններով ու առանձնահատկություններով:

CONSUMER BEHAVIOR AS AN INSTITUTIONAL MECHANISM OF SOCIALIZATION

STANISLAV BOYKO

Ph.D. in Philosophy, Professor

KSENIA SHILOVA

Ph.D. in Philosophy

The content of socialization, its institutions, specific institutional mechanisms of socialization are of cultural-historical (genetic) nature, and they vary considerably from one society to another and are determined by the socio-economic structure of these societies. Every society, with its own characteristics, requires a differentiated approach to the processes of socialization. Consequently, socialization processes in every society must have the appropriate specificity of the institutional design of the socialization process.

- *ассимиляция* – принятие индивидом норм и ценностей иноязычной культуры, отказ при этом от своих норм и ценностей;
- *сепарация* – отрицание чужой культуры при сохранении идентификации со своей культурой;
- *маргинализация* – одновременно потеря идентичности с собственной культурой и отсутствие идентичности с культурой большинства;
- *интеграция* – идентификация как со старой, так и с новой культурой.

Целью аккультурации считается достижение интеграции культур, дающее в результате бiculturalную личность, для которой не существует естественной культурной идентификации и абсолютно правильного поведения, которая находится вне культурных рамок.

Аккультурация характеризуется определенными уровнями. «Уровень аккультурации тем выше, чем полнее знания языка, обычаев, ценностей, отношений и моделей поведения».[1. Стр.....] Следовательно, процесс аккультурации невозможен без преодоления языкового барьера между народами. Находясь в иноязычной среде, человек испытывает потребность в успешном коммуникативном процессе, который может стать таковым только при условии хорошего знания иностранного языка.

Способность употреблять в коммуникативных целях две языковые системы в научной литературе определяется термином *билингвизм*, или двуязычие. Соответственно, билингвом в общем смысле слова следует называть человека, владеющего двумя языками: родным и иностранным. Говоря о билингвизме в рассматриваемом ключе, важно уточнить приведенное выше определение, поскольку оно не характеризует степень владения языками, сферы их использования, а данные характеристики очень важны для описания русско-армянского

билингвизма.

Существуют две основные концепции понимания термина «билингвизм»: *концепция узкого понимания билингвизма* и *концепция его широкого понимания*. Первая концепция предполагает абсолютно свободное владение обоими языками во всех ситуациях общения. Это идеальный вариант двуязычия, встречающийся крайне редко. Опыт, который человек приобрел, пользуясь одним языком, всегда будет отличаться от опыта, приобретенного с использованием другого языка. Обычным требованием для билингва является регулярное использование каждого из языков и элементов культуры в различных видах деятельности: чтение, письмо, говорение, восприятие на слух собеседника. Однако подобная достаточно хорошая языковая и социокультурная компетентность в знании языка не гарантирует его усвоение для использования во всех сферах человеческой деятельности. Чаще всего человек предпочитает использовать разные языки в разных ситуациях. Например, в ситуациях, связанных с обучением, с техническими аспектами знаний, предпочтение будет отдаваться одному языку, в ситуациях эмоциональных, бытовых – другому. На одном языке человек понимает юмор, диалектные различия, знает фольклор; на другом – сленг, жаргоны, осваивает современную литературу; на одном языке легче читать и писать, на другом – понимать и говорить. Поскольку существование двух совершенно одинаковых социальных сфер действия языков и представленных ими культур невозможно, концепция широкого понимания билингвизма наиболее объективно отражает реальное положение дел вокруг изучаемого явления. Данная концепция допускает различия в знании двух языков, предполагает пользование вторым языком в различной степени в различные временные отрезки в зависимости от ряда факторов лингвистическо-

го и экстралингвистического характера, что является характерной особенностью русско-армянского билингвизма.

В процессе изучения иностранного языка происходит адаптация к иноязычной культуре. Но данный процесс вхождения в новую этнокультурную среду не является для индивида простым и бесконфликтным. Переход от одного языка к другому может вызвать в его мышлении глубокие потрясения. На личностном уровне процесс аккультурации становится причиной социальных и психологических проблем, связанных с понятием «*аккультурационный стресс*» («*культурный шок*»), трактуемый как эмоциональный или физический дискомфорт, дезориентация индивида, вызванная попаданием в иную культурную среду, столкновением с другой культурой. Каждая культура имеет множество символов социального окружения, как вербальных, так и невербальных (жестов, мимики) способов общения, с помощью которых происходит ориентация индивида в ситуациях повседневной жизни. Когда данная система свободной ориентации в мире становится неадекватной в условиях новой культуры, человек испытывает глубокое нервное потрясение, чувство неполноценности от неспособности совладать с новой этнокультурной средой. По этой причине чаще всего культурный шок ассоциируется с негативными последствиями, и лишь немногие ученые обращают внимание на его позитивную сторону, когда первоначальный дискомфорт ведет к большему самосознанию, принятию новых ценностей, моделей поведения и личностному росту.

В процессе изучения иностранного языка важную роль играют понятия языковой и культурной картин мира. Язык не просто отражает мир человека и его культуру. Важнейшая функция языка заключается в том, что он хранит культуру и передает ее из поколения в по-

коление. Именно поэтому язык играет столь значительную роль в формировании личности, национального характера, этнической общности, народа, нации. Таким образом, каждый человек является носителем картины мира, сформированной родной лингвокультурой. Под *картиной мира* в самом общем смысле понимается исходный глобальный образ мира, лежащий в основе мировидения человека, репрезентирующий существенные свойства мира в понимании субъекта и являющийся результатом всей духовной активности человека [2. Стр.].

Иностранный язык изучается человеком, чья картина мира сформирована родной культурой и родным языком. В свою очередь, язык, изучаемый индивидом как иностранный, отражает картину мира народа, говорящего на данном языке. Таким образом, в процессе изучения иностранного языка происходит взаимодействие двух картин мира – картины мира личности (первичной) и картины мира, отраженной в иностранном языке (вторичной).

Картина мира соотносится с особенностями национальной культуры и психологии, так как «в основе мировидения и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Человек, воспитанный в условиях одной лингвокультуры, в значительной степени лингвоцентричен. Его сознание всегда этнически обусловлено; видение мира одним народом нельзя простым «перекодированием» перевести на язык культуры другого народа» [3. Стр.]. Поэтому ему представляется сложным принять факт отличия родного языка от иностранного и предположить, что окружающий мир может быть описан иначе, чем это делает его родной язык. В результате иноязычный материал вписывается человеком в смыслообразующий контекст родного языка, а сообщения на

нем интерпретируются с точки зрения родной культуры. Поскольку содержания родной и иноязычной картин мира отличаются как на языковом, так и на когнитивном (концептуальном) уровне, в процессе изучения иностранного языка неизбежно возникает *интерференция* как отклонение от норм двух языковых систем и двух картин мира. Подобная интерференция препятствует достижению целей аккультурации. В связи с этим важным условием успешной аккультурации является максимальная нейтрализация интерференции в процессе изучения иностранного языка, создание условий, обеспечивающих интеграцию иноязычной картины мира в картину мира индивида таким образом, чтобы иностранный язык в его представлении сохранял свою культурную специфичность. Таким образом, взаимодействие первичной и вторичной картин мира – сложный психологический процесс, требующий определенного отказа от собственного «я» и приспособления к другому видению мира. Для этого необходимо, чтобы билингв осознавал национально-культурные особенности родной и иноязычной картин мира. Осознание новой информации является существенным условием её усвоения.

Важно заметить то, цель приобщения личности к иноязычной культуре состоит не только в том, чтобы он знал что-либо о культуре, а, прежде всего, чтобы он был способен ориентироваться в ней. Для того, чтобы знать культуру, необходимо ею пользоваться, владея законами ее функционирования. Тогда уже речь пойдет о формировании навыков и умений оперировать коммуникативными стратегиями, которые, в свою очередь, будут определять успех при устном общении. Смысл межкультурной коммуникации отражает термин «*диалог культур*», который подразумевает взаимопонимание между людьми разных лингвокультур-

ных общностей. Таким образом, диалогичность является важным качеством культуры, позволяющим принимать чужие аргументы, чужой опыт; найти баланс, компромисс между культурами.

Несомненно, знание русского языка и, соответственно, владение основами русской этнокультуры являются для гражданина Армении очень важными показателями способности вести диалог культур во всех сферах общественной деятельности, быть конкурентоспособными и, в целом, способствуют духовному развитию личности. Но в данном контексте необходимо обратить внимание и на возможные негативные последствия аккультурации, такие, как полная ассимиляция с иноязычной культурой, утрата этнокультурной идентичности, национального самосознания. Билингв может потерять связь с родной культурой, что приведет к ее отвержению, к негативному восприятию родного языка, станет причиной обеднения духовного мира личности. Родной язык теряет привлекательность, а иноязычная культура и иностранный язык становятся более интересными, популярными. Эти последствия могут быть вызваны доминантным положением изучаемого иностранного языка по отношению к родному.

В связи с этим в процессе изучения иностранного языка, на наш взгляд, важно обращать внимание не только на элементы иноязычной культуры, но и знакомиться с особенностями и достижениями родной культуры, что впоследствии будет способствовать развитию чувства патриотизма, национального достоинства и активной гражданской позиции личности. Народная культура (традиции, обычаи, обряды, фольклор и т.п.) зачастую воспринимается как анахронизм. Между тем именно этническая культура является цементирующим звеном социокультурной преемственности. В силу этого без этнокультурной само-

идентификации невозможно формирование и развитие у человека глубоких позитивных чувств к истории, традициям своего народа и, в конечном счете, любви к Родине. Нравственные и исторические начала неразделимы, следовательно, при формировании исторического сознания укрепляются нравственные идеалы, в позитивном направлении формируются ценностные ориентации личности. В результате происходит процесс приобщения билингва к родной этнокультуре, принятию ее ценностей, норм, традиций и моделей поведения; формируется этнонациональная компетентность; обеспечивается социализация личности.

Таким образом, билингвизм как основной инструмент аккультурации предоставляет огромные возможности не только для поддержания диалога культур, развития этнокультурной компетенции личности, ее социализации, но и для формирования идеалов и ценностных установок, гуманистического мировоззрения, терпимости, миролюбия и, в целом, всестороннего развития личности.

Подводя итог вышесказанному, можно обозначить следующие изменения, происходящие в личности билингва в процессе аккультурации:

оптимизация взаимодействия с представителями иноязычных культур (толерантное отношение студентов к традициям, нормам и ценностям представителей других этнических групп);

этнокультурная идентификация личности (позитивное отношение к представителям родной этнокультуры, сформированность устойчивого интереса и положительной мотивации у студентов к усвоению традиций своего этноса; постоянное этнокультурное самообразование);

направленность личности с учетом ее ценностей, идеалов, потребностей (овладение достаточно глубокими и обширными знаниями об общечеловеческих и национальных ценностях; сформирован-

ность таких этнокультурных ценностей, как природа, семья, учеба, язык, труд, народные традиции, религия);

возникновение в сознании биполярной национальной картины мира (образование внутри сознания билингва некой культурной общности – третьей культуры: не слияние, а создание нового путем анализа и синтеза имеющихся элементов);

повышение степени структурированности сознания (порядок в сознании, необходимый для гармоничного сосуществования элементов родной и иноязычной культур, и отражение его на стремлении структурировать жизненное пространство);

возникновение способности и стремления к самоанализу как пути к анализу окружающей реальности;

повышение уровня самооценки; развитие механизмов избирательности и подавления чуждой информации; развитие способности к образному мышлению;

развитие способности выносить большую умственную нагрузку (при целенаправленном формировании билингвизма, в т.ч. на экстралингвистическом уровне, и его поддержании с самых азов);

повышение уровня социальной компетенции;

повышение адаптивных возможностей.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что постижение культуры воспринимается как постоянное самосовершенствование личности. Иностранный язык открывает для этого неожиданные перспективы, поскольку присвоенная культура, становясь личностной характеристикой, будет означать персональное участие в эволюции всего человечества. Адекватная аккультурация, как понимание чужой культуры, в той мере как ее воспринимают носители языка, будет способствовать ликвида-

ции ложных стереотипов видения другой страны, возникающих зачастую на основе «выхватывания» какого-либо специфического признака, дифференцирующего культуру.

Необходимо подчеркнуть особую неясность, невидимость культурного барьера на уровне одной культуры. Если языковой барьер очевиден, то барьер культур становится явным при столкновении (или сопоставлении) родной культуры с чужой, отличной от нее. В процессе изучения иностранного языка и постижения иноязычной культуры человек постигает и особенности родных языка и культуры. По мнению немецкого исследователя В. Фтенакиса, человек «лишь тогда сможет стать действительно бiculturalным членом нового для него общества, когда он осознает свое собственное лингвистическое и культурное наследие» [4. Стр....]. Только выйдя за рамки своей культуры, столкнувшись с иным мировоззрением, можно понять специфику своего общественного сознания, увидеть различие или конфликт культур.

Таким образом, процесс аккультурации может и должен рассматриваться как непрерывный процесс от познания язы-

ка к познанию культуры и от познания культуры к познанию Человека. В ходе этого процесса происходит постоянное сравнение двух языков и двух культур в сознании билингва, развивается способность выделять и критически осмысливать ценности каждой культуры, а также формировать свою собственную культурную идентичность. В связи с этим билингвизм следует рассматривать как необходимое условие оптимизации процесса аккультурации личности.

Русско-армянский билингвизм в этом отношении не исключение. Вопросы, связанные с русско-армянским билингвизмом и аккультурацией армянских граждан в русскоязычной среде в условиях тесных связей с Россией, являются, несомненно, актуальными. Знание русского языка и владение русской этнокультурой становятся необходимостью для специалистов разных направлений. В этой связи успешная аккультурация будет способствовать не только развитию межкультурной компетенции специалиста, его образованности, но и в целом будет являться инструментом формирования мировоззрения личности, ее духовного мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dawson E.G., Crano W.D., Burgoon M. (1996). Refining the meaning and measurement of acculturation: revising a new methodological approach.
2. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988.
3. См.: Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969.
4. Fthenakis W.E. Bilingual-bikulturelle versus multikulturelle Konzepte? Anregungen zur Überwindung einer künstlichen Alternative. Vortrag beim 10. Kongress d. Dt. Gesellschaft f. Erziehungswissenschaft. Unveröff. Ms. 1986.

ԱՆՁԻ ԱԿԿՈՒԼՏՈՒՐԱՅԻԱՅԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՐԿԼԵԶՈՒ ՄԻՋԱՎԱՅՐՈՒՄ (ռուս-հայկական երկլեզվության օրինակով) **ԱՆՆԱ ՖՈՄԻՉԵՎԱ**

*Չերեպովեցկի ռազմահինժեներական բարձրագույն ուսումնարանի
հումանիտար և սոցիալ-տնտեսական գիտականության ամբիոնի դասախոս*

Գլոբալիզացիայի պայմաններում միջազգային և մասնագիտական կողմնորոշման շփումներում օտար լեզվի և մշակույթի իմացությունը առանցքային դեր ու նշանակություն է ստանում: Պետությունների միջև բաց սահմանները նպաստում են հասարակության շարժունությանը, օտար լեզուներով հաղորդակցության մոտիվացիային:

Ստեղծված իրադրությունում լեզվական և միջմշակութային խոչընդոտների հաղթահարումը դառնում է էլ առավել հրատապ: Այս իրադրությունը բնորոշ է այսօրվա Հայաստանյան հանրությանը, որը մուտք է գործում Եվրասիական Միություն:

PECULIARITIES OF PERSONALITY ACCULTURATION IN THE BILINGUAL ENVIRONMENT (On the example of russian-armenian bilingualism)

ANNA FOMICHEVA

*Lecturer at the Chair of Humanitarian, Social and Economic Disciplines,
Radioelectronical High School of Military Engineering of Cherepovec.*

Mastering foreign languages and their cultures in the current globalised world is becoming a must for everyone. Mobility of people is increasing, thus their motivation of learning foreign languages and cultures rises consequently. In this conditions people tend to keep contact with native speakers, as well as specialists in their countries. The need to overcome cross-cultural barriers in the process of international integration is the topic of investigation of the article.

ՍՐԲՈՒՀԻ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ

*Հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր,
ՀՊՄՀ ուսումնագիտական գծով պրոռեկտոր*

ԼԻԼԻԹ ՎԱՐԳԱՆՅԱՆ

ՀՊՄՀ Զարգացման և կիրառական հոգեբանության ամբիոնի դասախոս

**ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՏՈՒԹՅԱՆ
ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՄԻՋԻՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ
ՄԻՋԱՆՆԱՅԻՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ՀԱՐԺԸՆԹԱՑԸ ՊԱՅՄԱՆԱՎՈՐՈՂ ԳՈՐԾՈՆ**

Ժամանակակից կրթական պահանջները, դպրոցում ներդրված նոր տեխնոլոգիաներն ու մեթոդներն առավելապես հիմնված են խմբային ուսուցման, աշակերտակենտրոն ուսումնառության վրա: Սակայն շատ դեպքերում հանրակրթության սուբյեկտները պատրաստ չեն այդ նորարարություններին, որն առաջացնում է համապատասխան գործնական կիրառական լուծումներ գտնելու և ժամանակակից դպրոցին առաջարկելու անհրաժեշտություն:

Հեղինակները ներկայացնում են հոգեբանական դիտարկումների, փորձագիտական գնահատման, անհատական դեպքերի վերլուծությունների արդյունքները: Հոդվածում քննարկվում են ուսուցիչների սոցիալ – հոգեբանական զարգացման շարունակականության և այդ ուղղությամբ կատարվող հոգեբանական աշխատանքների անհրաժեշտությունը: Կարևորվում է ուսուցիչների ռեֆլեքսիվ կարողությունների և էմպատիկության բարձրացման դերն ու նշանակությունը արդյունավետ ուսուցման և աշակերտների ուսումնական մոտիվացիայի բարձրացման գործում:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ

Կրթության սուբյեկտներ, փոխներգործուն ուսուցում, ուսումնական մոտիվացիա, ուսուցչի առարկայական

կոմպետենություն, ուսուցչի սոցիալ – հոգեբանական կոմպետենություն, ռեֆլեքսիվ կարողություններ:

Ուսումնական գործընթացում ներդրված նոր տեխնոլոգիաներն ու մեթոդներն առավելապես հիմնված են խմբային ուսուցման, աշակերտակենտրոն ուսումնառության, ուսուցիչների կոմպետենության շարունակական զարգացման հիմնախնդիրների վրա: Այս գործընթացում հրատապ է կրթության սուբյեկտների միջև ակտիվ փոխներգործության հիմնախնդիրը: Սակայն շատ դեպքերում հանրակրթության սուբյեկտները պատրաստ չեն այդ նորարարություններին, որն առաջացնում է համապատասխան գործնական կիրառական լուծումներ գտնելու և ժամանակակից դպրոցին առաջարկելու անհրաժեշտություն:

Լ. Ա. Ռեգուշի կողմից դեռահասների միջանձնային հարաբերությունների վերաբերյալ պրոբլեմային իրավիճակների որակական վերլուծությունները վկայում են, որ միջին դպրոցում սովորողների միջանձնային հարաբերությունների մոտիվացիան կապված է դեռահասի դիրքի փոփոխությունների, դեռահասի՝ հասակակիցների և ուսուցիչների հարաբերությունների, դեռահասին ներկայացվող նոր ուսումնական պահանջների հարմարման, կատարված առաջադրանքի դիմաց վատ գնահատական ստանալու

սպասման հետ: [8, էջ. 64]

Ընդունելով և կարևորելով Լ. Ռեգուշի գաղափարները, գտնում ենք, որ նա հաշվի չի առնում մի շարք այլ սոցիալ – հոգեբանական գործոններ, հատկապես ուսուցչի սոցիալ – հոգեբանական կոմպետենությունը:

Լ. Ֆրիդմանի, Ի. Կուլագինայի [6] կիրառական մոտեցումներում դեռահաս – մեծահասակ փոխհարաբերությունների կառուցման համակարգում շեշտադրվում է փոխվստահության գաղափարը, որի շնորհիվ դեռահասը ոչ միայն հնարավորություն է ստանում ինքնաբացահայտվելու, այլև ձգտում է ինքնակատարելագործման:

Վստահելի հարաբերությունների հաստատման հետևանքով է, որ մեծահասակը դեռահասի համար դառնում է օգնական, ուղղորդող: «Աշակերտ – ուսուցիչ վստահելի փոխհարաբերությունների ձևավորման արդյունքում դեռահասը սկսում է գնահատել ուսուցչի ոչ միայն անձնային որակները, այլև պրոֆեսիոնալիզմը, պահանջկոտությունը»: [5 էջ.31 – 32]

Այդ է պատճառը, որ ուսումնական խմբում վստահելի հարաբերությունների առկայության դեպքում ուսուցչի պահանջկոտությանը դեռահասը ադեկվատ է հակազդում և այն ընդունում է միայն որպես իր անձնային աճին նպաստող, իրեն աջակցող գործոն:

Միմյանց հասկացման հիմնախնդրում «ռեֆլեքսիան հանդես է գալիս որպես հետադարձ կապ, որը նպաստում է հաղորդակցվող սուբյեկտների վարքի մարտավարության ձևավորմանը և նրանց միմյանց յուրատիպ ներաշխարհի հասկացմանը և շտկմանը»: [1, էջ 79 – 80]

Այսպիսով, միջին դպրոցում սովորող աշակերտների միջանձնային հարաբերությունն անընդհատ շարժընթացի մեջ գտնվող երևույթ է, որի բովանդակային փոփոխությունները կապված են

սոցիալ – հոգեբանական գործոնների ազդեցություններից: Կարևորում ենք միջին դպրոցի ուսուցիչների սոցիալ – հոգեբանական կոմպետենության շարունակական զարգացման անհրաժեշտությունը, քանի որ մեր կողմից կատարված փորձագիտական գնահատումները, դիտարկումները, անհատական դեպքերի վերլուծությունները, որոնք անց ենք կացրել Երևանի դպրոցներում ցույց տվեցին, որ ուսուցիչների սոցիալ – հոգեբանական կոմպետենությունը մեծ մասամբ (անձնային, էմպատիկ, հաղորդակցական կարողությունները, հանդուրժողականությունը, համագործակելու պատրաստականությունը) միջին կամ ցածր է, և փոխներգործուն ուսուցում կազմակերպելու համար այն զարգացնելու անհրաժեշտություն է առաջանում:

Անդրադառնալով դեռահասների խմբում սոցիալ հոգեբանական եղանակին Ա. Ռեանը գրում է. «սոցիալ – հոգեբանական եղանակը խմբում միշտ շարժման մեջ է»: [7 էջ. 125]

Ուսուցչի սոցիալ – հոգեբանական կոմպետենությունն անուղղակիորեն ազդում է միջանձնային հարաբերությունների՝ համագործակցային, աջակցող, թե մերժողական հարաբերությունների վրա: Այսինքն սոցիալ – հոգեբանական եղանակը խմբում ինքնաբերաբար չի ստեղծվում, այլ որոշակի կերպով դեկավարվում է ուսուցչի կողմից, որն էլ իր հերթին կարող է նպաստել միջանձնային կառուցողական հարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի համարժեք շարժընթացին:

Մի շարք հետազոտողներ, մասնավորապես Ա. Ռեանը, Յա. Կոլմինսկին, [7], Օ. Իստրատովան [5], դեռահասի հարաբերությունների շարժընթացը բացատրում են հարաբերությունների երկակիությանը, երկկողմանիությամբ, ներքին և արտաքին հակասությունների համատեքստում: Ներքին

հակասությունը վերաբերում է դեռահասի կողմից միջանձնային հարաբերությունների սուբյեկտիվ ընկալմանը, արտաքին հակասությունն ու երկարժեքությունն առաջանում է դեռահասին ներկայացվող պահանջների ու սպասումների անհամաժեքությունից:

Այսպիսով, ներքին և արտաքին ազդեցությունների հակասությունն է, որ դանդաղեցնում է դեռահասի հարմարվողականության գործընթացը՝ մեծ հաշվով խաթարելով միջանձնային հարաբերությունների զարգացմանը նպաստող շարժընթացը: Այդ է պատճառը, որ դեռահասը կարող է չհասկացվել ուսումնական խմբի կողմից, մեկուսանալ, հայտնվել միջանձնային հարաբերությունների և ուսումնական գործընթացից դուրս:

Ուսուցիչների սոցիալ – հոգեբանական կոմպետենտության դերն ու նշանակությունը հատկապես աճում է դպրոցական կրթության անցումային փուլերում [2 էջ 107 – 115], և մասնավորապես կրտսերից միջին դպրոց անցման շրջանում, քանի, որ ինչպես իրավացիորեն նշում է ականավոր հոգեբան Գ. Ա. Ցուկերմանը, ընդգրկում է երկու ձգնաժամային իրողություններ՝ տարիքային և կենսական, որտեղ անձի զարգացման ձգնաժամային շրջանն ըստ էության համընկնում է դպրոցական կյանքի ուսուցման պայմանների կտրուկ փոփոխությունների հետ: [9 էջ 19 – 34]

Ուսուցիչների սոցիալ – հոգեբանական կոմպետենտության դերի բարձրացումը ու նշանակությունը մեծանում է հատկապես միջին դպրոցում, քանի որ այն համապատասխանում է առարկայական ցանկի համալրման, աշակերտին ներկայացվող ուսումնական պահանջների մեծացման, աշակերտների տարիքային ձգնաժամերի, հարմարման մեխանիզմների դժվարությունների հետ:

Ժամանակակից հոգեբանության

մեջ ապացուցվում է մանկավարժների սոցիալ – հոգեբանական կոմպետենտության և կրթության որակի, ինչպես նաև ուսումնական մոտիվացիայի միջև փոխադարձ կապը: [4 էջ 187 – 192]

Արդյոք ուսումնական մոտիվացիայի ձևավորման մասին խոսելիս, որպես առաջնային գործոններ, պետք է դիտարկել ուսուցչի առարկայական կոմպետենտությունը, գիտելիքի մատուցման ձևը, գիտելիքի նկատմամբ ուղղվածության ձևավորման հմտությունները, իսկ սոցիալ – հոգեբանականը՝ դիտարկել որպես ձևավորման պայման:

Բնականաբար, զուտ պայմանական առումով սրանք հանդես են գալիս առանձին, սակայն մենք ենթադրում ենք, որ փոխներգործուն ուսումնառության պայմաններում, որն արտահայտում է պայմանի և գործոնի նշված գնալով ավելի վճռորոշ դեր է խաղում աշակերտի մոտիվացիայի զարգացման հարցում:

Առարկայական կոմպետենտության առումով մեր հետազոտության մեջ ընդգրկվել են բարձր առարկայական կոմպետենտությամբ ուսուցիչներ, ինչը վկայում է այս գործոնի չեզոք ազդեցության մասին: Միաժամանակ, թերևս շատ դժվար է առանձնացնել գիտելիքի նկատմամբ ուղղվածության դրսևորման հմտությունները և դրանք դիտարկել զուտ առարկայական կոմպետենտության համատեքստում, քանի որ այս գործոնը հենց պայմանավորում է հաղորդակցական, ազդեցիկության, ապրումակցման և այլ մի շարք կարողություններ, որոնք մենք դիտարկում ենք սոցիալ – հոգեբանական կոմպետենտության կազմում:

Կրթության հոգեբանության մեջ հայտնի են ժամանակակից արտասահմանյան հոգեբաններ Է. Դեսի և Ռ. Ռայանի հետազոտությունները, [10] որոնք առաջարկում են ինքնապատ-

ձառականության տեսությունը, և այն բացատրելու համար առանձնացնում են ուսումնական մոտիվացիայի ձևավորման մեխանիզմները: Համաձայն ինքնապատճառականության տեսության՝ մարդու վարքի մոտիվացիան հիմնվում է երեք բազային ինքնավար կամ ավտոնոմ, կոմպետենտության և ուրիշների հետ կապվածության պահանջումները վրա: Ավտոնոմ պահանջումները դրսևորվում է, երբ անձը զգում է սեփական ընտրությունը, և հասկանում է իր վարքի պատճառականությունը: Ինքնավար պահանջումների բավարարման ժամանակ անձնակտիվ է, սեփական արարքների նախաձեռնող է: Կոմպետենտության պահանջումները դրսևորվում է, երբ անձն իրեն օգտակար է զգում, կարողանում է լուծել իր առջև ծառայած ուսումնական խնդիրները: Ուրիշների հետ կապվածության դրսևորման ժամանակ անձը ձգտում է վստահելի հարաբերություններ հաստատել իր համար նշանակալի անձանց հետ:

Այսպիսով, ինքնապատճառականության տեսությունը այս պահանջումները մեկնաբանում է անհատ – միջավայր փոխազդեցության կապով՝ շեշտադրելով այն գաղափարը, թե որքանով է միջավայրը ֆրոուտրացնում կամ նպաստում անձի պահանջումների բավարարմանը:

Կրթության հոգեբանությամբ զբաղվող ժամանակակից հայ հոգեբանները սովորողների ուսումնական մոտիվացիայի զարգացման գործոն համարում են ուսուցչի բարոյահոգեբանական մտահասությունը, (աշակերտների հասկացումը, դիտողունակություն, էմպատիան): [3 էջ 159 – 160]

Այսպիսով, փոխներգործուն ուսուցումն ապահովող, ուսման մոդելատոր հանդիսացող սոցիալ – հոգեբանական բարձր կոմպետենտությամբ օժտված ուսուցչի, միջնանձային վստահելի, աջակցող հարաբերություն-

ների առկայության պայմաններում աշակերտները ուսումնական ակտիվություն, պատասխանատվություն են ստանձնում իրենց ուսումնառության համար:

Այսպիսով, մենք տեսնում ենք, որ ուսումնական հաջողությունը մեծապես կախված է ուսումնական մոտիվացիայի աճից: Իսկ աշակերտների ուսումնական մոտիվացիայի աճին նպաստող հոգեբանական գործոն մենք համարում ենք ուսումնական խմբի միջանձնային հարաբերությունների զարգացումը, ուսուցչի սոցիալ – հոգեբանական կոմպետենտության դերի բարձրացումը:

Ինչպես ցույց տվեցին մեր հետազոտությունները, մասնավորապես անհատական դեպքերի վերլուծությունները փոխներգործուն ուսուցման պայմաններում ուսուցչի նեգատիվ վերաբերմունքը, քննադատությունը, անհանդուրժողականությունը, կասկածատությունը, իջեցնում է աշակերտի ուսումնական մոտիվացիան:

Ներկայացնենք մի քանի իրավիճակ: Օրինակ՝ 6 – րդ դասարանում սովորող Կ. Ա. – ի մոտ ցածր է ուսումնական մոտիվացիան:

Իրավիճակ 1. Մի անգամ տարվում է ֆիզկուլտուրայի դասով և ուշ գնում հագնվելու, երբ դասարան է մտնում մաթեմատիկայի դասն արդեն հինգ րոպե էր ինչ սկսվել էր, ուսուցիչը չի թույլ տալիս ներս մտնել, ամբողջ ժամին մնում է գրատախտակի մոտ կանգնած, շփոթված ու չհասկացված: Էլ չի ուզում ոչ մի անգամ մասնակցել մաթեմատիկայի դասերին:

Մենք գտնում ենք, որ ավերսիվ մեթոդները վաղուց սպառել են իրենց, հետևաբար, ուսուցչի կողմից չհակացված լինելու արդյունքում աշակերտը կարող է դուրս մնալ ուսումնական պրոցեսից, և արդյունքում ունենանք չմոտիվացված աշակերտ:

Իրավիճակ 2. Մի անգամ, գրակա-

նության ժամին ուսուցիչը շարադրություն է հանձնարարում «Իմ երազանքը»: Վերնագրով: Տղան պատմում է, որ շարադրությունը բարձրաձայն չի կարդացել և չի հանձնել ուսուցչուհուն, որովհետև չի ցանկանում, որ իրեն խղճան:

Գասարանում բացակայում է ապրումակցման և փոխվստահության մթնոլորտը: Այսպիսի իրավիճակները շատ են դպրոցում, ինչը վկայում է հոգեբանական ծառայությունների ներդրման հրատապության և խնդիրների կիրառական լուծումներ առաջարկելու անհրաժեշտության մասին:

Այսպիսով, ամփոփելով վերը շարադրածը, կարծում ենք, որ հրատապ

է ժամանակակից դպրոցի հոգեբանական ծառայություններին առաջարկել ուսուցիչների սոցիալ – հոգեբանական կոմպետենտությունը զարգացնող թրենինգային ծրագիր, մշակել նպատակաուղղված ռազմավարություն, որոնք ուղղված կլինեն ուսուցիչների հանդուրժողականության, հաղորդակցական մշակույթի բարձրացմանը, էմպատիայի, ռեֆլեքսիվ կարողությունների զարգացմանը, մասնագիտական այրման հաղթահարմանը, ինչն էլ մեծապես կնպաստի միջնանձային վստահելի, աջակցող հարաբերությունների զարգացմանը և փոխներգործուն ուսուցման գործընթացի կազմակերպման բարելավմանը:

Փրականություն

1. Գևորգյան Ս. Ռ., Հաղորդակցում հասկացությունը հոգեբանական գիտության մեջ, Հոգեբանությունը և կյանքը, Երևան – 2005, թիվ 1, էջ 75 – 80:
2. Հակոբյան Ն. Սարգսյան Վ. Ավետիսյան Մ. Մանկավարժների բարոյահոգեբանական մտահասության զարգացումը ինքնավստահ վարքի և սոցիալական հմտությունների մարզման միջոցով, Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ, Միջբուհական կոնսորցիումի գիտական հանդես, Երևան – 2008 թիվ 3, էջ 107 – 115:
3. Հակոբյան Ն. Ռ. Սարգսյան Վ. Ժ. Վարդանյան Լ. Թ. Մանկավարժների բարոյահոգեբանական մտահասությունը որպես միջին դպրոցի սովորողների ուսումնական դրդապատճառների զարգացման գործոն, Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ, միջբուհական կոնսորցիումի գիտական հանդես, 3/6, Երևան – 2009, էջ 159 – 1641
4. Սարգսյան Վ. Ժ. Մանկավարժների սոցիալ – հոգեբանական կոմպետենտությունը մանկավարժական կրթության որակի գնահատման և զարգացման համատեքստում, Մանկավարժական կրթության որակի հոգեբանական հիմնախնդիրները Գիտաժողովի նյութեր Երևան – 2010, էջ 187 – 193:
5. Истратова О. Н, Эксакусто Т.В „Справочник психолога средней школы, Издательство шестое Ростов – На – Дону – 2010. – 512 с.
6. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. 288с.
7. Реан А. А. Коломинский Я. Л. ,, Социальная педагогическая психология. СПб; Питер Ком, 1999. – 416 с.
8. Регүш Л. А ; Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни; Научный журнал; Известия РГПУ им. А.И. Герцена 2009; № 100 с. 57 – 65
9. Цукерман Г. А. ,,Переход из начальной школы в среднюю, как психическая проблема,, Вопросы психологии. – 2001 – 5. 19 – 34 с.
10. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self – determination in human behavior. New York: Plenum, 1985.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ КАК ФАКТОР, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЙ ДИНАМИКУ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

ГЕВОРКЯН СРБУИ

Доктор психологических наук, профессор, проректор Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна

ВАРДАНЯН ЛИЛИТ

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

В статье рассматриваются проблемы непрерывного развития социально – психологических компетенций учителей и перспективы психологических работ, проводимых в этом направлении. Авторы представляют результаты эмпирического исследования проведенного посредством экспертных оценок, наблюдений и изучения кейсов. Важность разработки стратегии для развития соответствующих умений педагогов также была отмечена. Эмпатия и рефлексивность учителей были выделены как основные характеристики эффективного преподавания и развития мотивации учеников.

THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' SOCIAL – PSYCHOLOGICAL COMPETENCES IN MIDDLE SCHOOL AS A FACTOR CONDITIONING THE DYNAMICS OF STUDENT'S INTERPERSONAL RELATIONS

GEVORGYAN SRBUHI

Doctor of Psychological sciences, professor, Vice rector at Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan

VARDANYAN LILIT

Lecturer at the chair of Developmental and applied psychology Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan

This article deals the psycho – social competencies of teachers working in middle schools in the continuous development and ongoing psychological perspectives. Authors present the results of empirical study which has been done through expert evaluations, observations and case studies. The importance of strategy development for teachers' capacity building is emphasized. Teachers' empathy and reflexivity are outlined and examined as main characteristics of effective teaching and students' motivation growth.

ՄԵԼՍ ՄԿՐՏՈՒՄՅԱՆ

Խաչատրուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի կրթության հոգեբանության և սոցիոլոգիայի ֆակուլտետի հոգեբանության րեսուրսային և պարամոնության ամբիոնի վարիչ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

ԼԻԼԻԹ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

Խաչատրուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի կրթության հոգեբանության և սոցիոլոգիայի ֆակուլտետի հոգեբանության րեսուրսային և պարամոնության ամբիոնի ասպիրանտ

ՎԵՏՎՆԱՍՎԱԾՔԱՅԻՆ ՍԹՐԵՍԻ ՀՈԳԵՖԻԶԻՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ԱՆԶԻ ԱՄԲՈՂՋԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԱՀՊԱՆՄԱՆ ՀԱԿԱԶԴՈՒՄՆԵՐ

Հողվածում քննարկվում են սթրեսի, հետվնասվածքային սթրեսի հիմնախնդրի դրվածքը, հոգեֆիզիոլոգիական դրսևորումների բնութագրերը, անձի օրգանիզմի վրա դրանց ազդեցության առանձնահատկություններն ու ընթացքի բնորոշ փուլերը: Վերլուծությունների միջոցով վեր են հանվում տարբեր հեղինակների տեսություններում արտացոլված հիմնարար գաղափարներն ու տրվում դրանց համեմատական վերլուծությունը, առանձնացվում սթրեսի և հետվնասվածքային սթրեսի բնորոշ բնութագրիչները:

Հանգուցային բառեր: Հետվնասվածքային սթրես, հարմարման համախտանիշ, պահեստային հնարավորություններ, հուզական վարվածություն, գործառնության վիճակ, գործառնության հնարավորություններ:

Քաղաքակրթության զարգացման բացասական հետևանքները՝ տեխնոգեն աղետներ, ահաբեկչական և ռազմական գործողություններ, մեծ ու փոքր պատերազմներ, վթարներ, բնական աղետներ, դրանց հետ կապված սոցիալ-տնտեսական լարված իրավիճակը բացասական ազդեցություն են ունենում մարդկանց հոգեկանի վրա, առաջացնելով տարբեր բնույթի վնասվածքներ, որոնց հոգեբանական հետևանքները արտահայտվում են հետվնասվածքային սթրեսի տեսքով (И.Г. Малкина-Пых):

Հետվնասվածքային սթրեսը առաջանում է այնպիսի իրադարձության ժամանակ, որը կապված է կյանքի լուրջ սպառնալիքի հետ և միաժամանակ այն ուղեկցվում է ինտենսիվ վախի, սարսափի, հուսահատության և բազմաթիվ այլ զգացումներով, բացասական հույզերով: Այս պարագայում առաջացած վնասվածքը հոգեբանական է, կամ ֆիզիոլոգիական և սթրեսի հետ ոչ մի առնչություն չունի (Александровский Ю. А., Лобастов О. С., Спивак Л. И., Шужкин В): Հետվնասվածքային սթրեսը վնասվածքային սթրեսին մարդու երկարատև կամ ուշացած ռեակցիան է (հակազդում է): Պատմականորեն հետվնասվածքային սթրեսի ուսումնասիրման աշխատանքները իրականացվել են սթրեսի ուսումնասիրություններից անկախ: Չնայած «սթրեսի» և «հետվնասվածքային սթրեսի» միջև տեսական կամուրջ կապելու որոշ փորձերին, այնուհանդերձ այս երկու ոլորտները մինչև այժմ էլ շատ քիչ ընդհանուր բան ունեն (Хобфолл 1988, Кристэллом 1978): Սթրեսի կենսաբանական կոնցեպցիայի (համակարգի) ստեղծման հիմքը դրեց Հանս Սելյեն 1936թ.: Օրգանիզմի գլխավոր գործառնություններից մեկը, ըստ նրա, արտաքին միջավայրի փոփոխվող պայմաններում գործունեության հավասարակշռումն էր, հարմարվածության վերականգնումը: Այսպես, Սելյենի սթրեսի կոնցեպցիայում կենտրոնական

դարձավ օրգանիզմի ինքնապահպանման և սթրեսորի հակազդման համար ռեսուրսների մոբիլիզացիայի հոմեոստատիկ մոդելը: Այս իմաստով սթրեսը նաև օրգանիզմի բնական վիճակներից մեկն է: Սթրեսը (անգլ. stress՝ լարում, ճնշում) օրգանիզմի ցանկացած շատ կամ քիչ արտահայտված լարվածությունն է՝ պայմանավորված կենսագործունեության բնույթի հետ:

Ըստ մարդու վրա սթրեսի ազդեցության՝ նա առանձնացրել է սթրեսի սպեցիֆիկ (առանձնահատուկ) և ոչ սպեցիֆիկ կարծրատիպային էֆեկտներ, որոնք արտահայտվում են ընդհանուր աղապատացիոն համախտանիշի միջոցով: Իր զարգացման ընթացքում այդ համախտանիշն անցնում է երեք փուլ՝ տագնապի փուլ, դիմադրության փուլ և հյուսման փուլ: Նա առաջ քաշեց աղապատացիոն էներգիա հասկացությունը, որը մոբիլիզացվում է օրգանիզմի հոմեոստատիկ մեխանիզմների վերակառուցման ճանապարհով: Ըստ Սելյենի՝ այդ էներգիան սահմանափակ է, որի սպառումը անդառնալի է և տանում է դեպի օրգանիզմի ծերացմանը:

Ընդհանուր աղապատացիոն համախտանիշի հոգեբանական դրսևորումները տարբեր հեղինակների կողմից անվանվել են «էնոցիոնալ սթրես», հուզական լարվածություն, աֆեկտիվ ապրումներ, որոնք ուղեկցվում են մարդու օրգանիզմում անբարենպաստ փոփոխությունների ձևով (Пушкарев А.Л. и др., 2000, Тарабрина Н. В.): Դրանք արտահայտվում են օրգանիզմի կենսաբանական մակարդակում, հոգեկան, նյարդային մակարդակներում, սոցիալական վարքագծում և այլն: Ըստ Անոխինի և Սուդակովի՝ արտակարգ և վնասող գործոնների ազդեցության դեպքում հենց հուզական համակարգն է առաջինը միանում սթրեսային հակազդմանը, որը կապված է ցանկացած նպատակաուղղված վարքային դրսևորումների կառուցվածքում հույզերի ներգրավման հետ (Анохин П. К., 1973, Судаков К. С, 1981): Դրա հետևանքով ակտիվանում են վարքային հակազդումները կարգավորող վեգետատիվ ֆունկցիոնալ համակարգերը և դրանց սպեցիֆիկ էնոցիոնալ համակարգում արդյունավետ գործառնությունների ապահովումը: Սթրեսային իրավիճակը հաղթահարելու համար կենսական կարևոր արդյունքներ չնվաճելու դեպքում առաջանում է լարվածություն, որը օրգանիզմի ներքին միջավայրում առաջնային հորմոնալ փոփոխությունների հետ միասին առաջացնում է նրա հոմեոստազի խախտում: Որոշ հանգամանքներում դժվարությունների հաղթահարման համար օրգանիզմի մոբիլիզացման փոխարեն սթրեսը կարող է լուրջ խանգարումների պատճառ դառնալ (Исаев Д. Н., 1996): Ըստ Իսահի՝ աֆեկտիվ հակազդումների կրկնվելու կամ երկարատև լինելու դեպքում կենսական դժվարությունների ձգձգման հետ կապված հուզական գրգռվածությունը կարող է կայուն լճացած ձև ընդունել: Նման դեպքերում, նույնիսկ իրավիճակի կարգավորման դեպքում լճացած էնոցիոնալ գրգռվածությունը չի թուլանում: Ավելին, այն անընդհատ ակտիվացնում է վեգետատիվ նյարդային համակարգի կենտրոնական գոյացությունները, իսկ դրանց միջոցով ներքին օրգանների և համակարգերի գործունեությունն է խափանում (Анохин П. К.): Այնուհետև հեղինակը նշում է, որ եթե օրգանիզմում թույլ օղակներ են հայտնվում, ապա դրանք դառնում են հիմնական հիվանդության ձևավորման օջախ: Ուղեղի նեյրոֆիզիոլոգիական կարգավորման տարբեր կառույցներում էնոցիոնալ սթրեսի դեպքում առաջացող նախնական խանգարումները հանգեցնում են սիրտ-անոթային համակարգի, ստամոքսաաղիքային տրակտի, արյան մակարդակիության համակարգի փոփոխմանը, իմունային համակարգի խանգարմանը (Анохин П. К.): Բազմաթիվ հեղինակներ նշում են այն հանգամանքը, որ էնոցիոնալ սթրեսները

իրենց ծագումով որպես կանոն սոցիալական են, և դրանց նկատմամբ կայունությունը տարբեր մարդկանց մոտ տարբեր է (Hobfoll S.E., Horowitz M.J.): Սթրեսային հակազդումները հոգեբանական դժվարությունների ոչ միայն վերջիններիս հետևանք են, որքան ինտեգրատիվ պատասխան իրենց կոգնիտիվ գնահատականին և հուզական գրգռվածությանը (Everly G. S., Rosenfeld R., 1985):

Ժամանակակից տեսակետների համաձայն՝ սթրեսը դառնում է վնասվածքային, երբ սթրեսորի ազդեցության արդյունք է հանդիսանում հոգեկան ոլորտում խանգարումը ֆիզիկական խանգարումներին համարժեք (Тарабрина Н.В.): Այս դեպքում, համաձայն գոյություն ունեցող հայեցակարգերի, խախտվում է «ինքնակարգավորման» կառուցվածքը, աշխարհի կոգնիտիվ մոդելը, աֆեկտիվ ոլորտը, նեվրոլոգիական մեխանիզմները, սովորելու գործընթացի կառավարումը, հիշողության համակարգը, սովորելու էմոցիոնալ ուղիները: Որպես սթրեսոր նման դեպքերում հանդիսանում են *վնասվածքային իրադարձությունները*, արտակարգ ճգնաժամային իրավիճակները, որոնք խիստ բացասական հետևանքներ են ունենում, իր կամ մտերիմի կյանքի սպառնալիքի իրավիճակներում: Նման իրավիճակները արմատապես փոխում են անհատի հոգեբանական անվտանգության զգացումը՝ առաջացնելով վնասվածքային սթրեսի բազմազան հետևանքներ: Վնասվածքային սթրես ապրելու փաստը որոշ մարդկանց մոտ հետագայում հետվնասվածքային սթրեսի դրսևորման համարհանդիսանում է հենքային գործոն:

Հոգեբանության ինչպես տեսական, այնպես էլ կիրառական բնագավառների համար վիճելի հարց է նորմայի և վնասվածքային խանգարման սահմանը: Սթրեսը դառնում է վնասվածքային, երբ սթրեսորի ազդեցության արդյունքը առաջացնում է հոգեբանական խանգարում:

Անցյալ դարի ութսունական թվականների սկզբին ի հայտ է գալիս ինքնուրույն հետազոտական ուղղություն, որը զբաղվում էր արտակարգ գերբեռնվածություններով, դրանց հաղթահարմամբ և հետևանքներով, որի արդյունքում ձևավորվում են այնպիսի հասկացուցություններ, ինչպիսիք են «վնասվածքային գերբեռնվածությունը», «վնասվածքային սթրեսը» և «հոգեբանական վնասվածքը»: Մական վնասվածք հասկացությունը, չնայած իր հաճախակի կիրառությանը, հիմնականում սահմանվում է ընդհանուր բառերով. բարձր ինտենսիվությամբ իրադարձության համարժեքի հարմարվողական ներուժի գերազանցման միաժամանակյա բացակայությամբ, որի հետևանք կարող են հանդիսանալ սթրեսի հետ կապված հարմարման և խանգարումների խախտումները (Freedy J. R., Hobfoll S. E., 1995): Համաձայն DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder_հոգեբուժական դասակարգման չափորոշիչ, որը մշակվել է ամերիկական հոգեբուժական ասոցիացիայի կողմից) վնասվածքային իրադարձությունը այն ժամանակ կարող է դրսևորվել, երբ այն կապված է մահվան դեպքի, մահվան սպառնալիքի, ծանր վնասվածքի կամ ֆիզիկական ամբողջականության խաթարման կամ այլ սպառնալիքների հետ: Իմիջիայլոց այդ իրադարձությունը մարդու վրա կարող է ազդել ուղղակիորեն կամ անուղղակի կերպով՝ կարևոր մարդկանց միջոցով: Բայց երբեմն վնասվածքը կարող է առաջանալ այն պատճառով, որ մարդը ականատես է դառնում որևէ մեկին սպառնացող վտանգին, վնասվածքին կամ իրեն բոլորովին անծանոթ մարդու մահվան: Նման դեպքերը անձի կողմից նույնականացման պատճառով արմատապես խախտում են անհատի անվտանգության զգացումը, առաջացնելով *վնասվածքային սթրեսի* ապրումներ, որի հոգեբանական հետևանքները բազմազան են:

Վնասվածքային սթրեսը ենթադրում է հատուկ տեսակի ապրումներ, որոնք մարդու և շրջակա աշխարհի հատուկ փոխազդեցության արդյունքն են: Դա բարդ, վնասվածքային իրավիճակներում առաջացող նորմալ ռեակցիա է այն մարդկանց մոտ, ովքեր ապրել են իրավիճակ, որը սովորական մարդկային փորձի սահմաններից դուրս է (Черепанова Е. М., 1997):

Վ.Գ. Ռոմեկը, Վ.Ա. Կոնտորովիչը առանձնացնում են վնասվածքի չորս բնութագրիչներ, որոնք կարող են առանձնացնել վնասվածքային սթրես.

1. Կատարված դեպքը գիտակցվում է, այսինքն մարդը գիտի, թե իր հետ ինչ է պատահել և ինչի պատճառով էլ վատացել է իր հոգեբանական վիճակը:
2. Իրավիճակը պայմանավորված է արտաքին պատճառներով:
3. Ապրած դեպքը քայքայում է մարդու սովորական ապրելակերպը:
4. Կատարված դեպքը առաջացնում է սարսափ և անօգնականության զգացում, որևէ նախաձեռնության անզորություն:

Ըստ Պուշկարյովի՝ վնասվածքի նկատմամբ հոգեբանական ռեակցիան ներառում է երեք հարաբերականորեն ինքնուրույն փուլեր, որոնք թույլ են տալիս բնութագրել այն որպես ժամանակի մեջ ձգված գործընթաց (Пушкарев А. Л. и др., 2000):

Առաջին փուլը հոգեբանական շոկի փուլն է, որը ունի երկու բաղադրիչ՝

1. Ակտիվության ճնշում, շրջակա միջավայրում կողմնորոշման խանգարում, գործունեության անկազմակերպվածություն:
2. Կատարվածի հերքում (հոգեկանի ինքնատիպ պաշտպանական ռեակցիա): Նորմայում այս փուլը բավականին կարճատև է:

Երկրորդ փուլը՝ վնասվածքի ազդեցությունը բնութագրվում է դեպքին և դրա հետևանքներին ուղղված հուզական ռե-

ակցիաներով: Դա կարող է լինել ուժեղ վախ, սարսափ, տագնապ, գայլույթ, լաց, մեղադրանք՝ զգացումներ, որոնք տարբերվում են արտահայտման անմիջականությամբ և ծայրահեղ ինտենսիվությամբ: Այն անցնում է «ինչ կլինի եթե...» ձևով և ուղեկցվում պատահարի անդամալիության ցավոտ գիտակցմամբ, սեփական անզորության գիտակցմամբ և ինքնախաբազանությամբ: Տվյալ փուլը կրիտիկական է այն իմաստով, որ դրանից հետո կամ սկսվում է «առողջացման պրոցեսը», կամ տեղի է ունենում վնասվածքի ամրակայում և հետսթրեսային իրավիճակի հետագա անցում քրոնիկական ձևին: Բարեհաջող հուզական արձագանքից հետո առաջանում է **երրորդ փուլը**, նորմալ արձագանքման փուլը:

Ապրած հոգեբանական վնասվածքից հետո զարգացող խանգարումները խոցում են մարդկային գործունեության բոլոր ոլորտները (ֆիզիոլոգիական, անձնային, միջանձնային և սոցիալական փոխազդեցության մակարդակ), հանգեցնում են կայուն անձնային փոփոխությունների ոչ միայն այն մարդկանց կողմից, ովքեր անմիջականորեն սթրես են ապրել, այլև իրենց ընտանիքի անդամների մոտ: Վնասվածքային սթրես ապրելու փաստը որոշ մարդկանց մոտ պատճառ է հանդիսանում հետվնասվածքային սթրեսի առաջացման համար (Е.В.Пятницкая):

Հետվնասվածքային սթրեսի բնորոշ առանձնահատկությունը հանդիսանում է հոգեվնասվածքային իրավիճակի կայուն երկարատև ապրումների առկայությունը (վերջինս հետվնասվածքային սթրեսի տարբերությունն է այլ տագնապային, դեպրեսիվ և ներքոտիկ խանգարումներից): Այստեղ խոսքը բառացիորեն վերաբերում է մարդկանց կողմից վերապրվող իրավիճակների հոգեբանական հետևանքների ուսումնասիրմանը, որոնց մարդկությունը բախվում է իր գոյության ողջ ընթացքում:

Հետվնասվածքային սթրեսը սովոր-

րաբար ի հայտ է գալիս հոգեբանական վնասվածքից հետո առաջին հնգամսյակում: Սակայն ախտանշանները կարող են ի հայտ գալ ինչպես անմիջապես վնասվածքից հետո, այնպես էլ մի քանի տարի անց: Մարդիկ անընդհատ մտքերով վերադառնում են կատարվածին և փորձում են գտնել բացատրություն: Ոմանք հավատում են, որ դա ձակատագրի նշան էր, ոմանց մոտ անարդարության զգացումից առաջանում է զայրույթ, հաճախ ֆրոստրաստիվ վիճակներ: Ապրումները միջնորդավորված դրսևորվում են անվերջ խոսակցությունների ձևով, ցանկացած առիթով և առանց առիթի: Շրջապատող մարդկանց անտարբերությունը նրանց խնդրին նպաստում է նաև մեկուսացման և լրացուցիչ վնասվածք հասցնում տառապողին (Ахмедова Х. Б):

Հետվնասվածքային սթրեսը վնասվածքային սթրեսի հանդեպ ոչփսիխոտիկ ուշացած ռեակցիա է, որը հոգեբանական խանգարումներ կարող է առաջացնել գրեթե բոլոր մարդկանց մոտ (И.Г. Малкина-Пых): Հետվնասվածքային սթրեսային խանգարումներ առաջացնող երևույթների շրջանը բավականին լայն է և ընդգրկում է մի շարք իրավիճակներ, երբ սեփական կյանքին կամ մտերիմ մարդու կյանքին, ֆիզիկական առողջությանը կամ «ես»-ի կերպարին վտանգ է սպառնում: Հետվնասվածքային սթրեսային խանգարումը (PTSD — Posttraumatic Stress Disorder) սահմանվում է որպես վնասվածքային սթրես ապրած մարդկանց մոտ դիտվող ախտանշանների համալիր: Ենթադրվում է, որ ախտանշանները կարող են ի հայտ գալ անմիջապես վնասվածքային իրավիճակում գտնվելիս և կարող են առաջանալ մի քանի տարի անց (Е.В.Пятницкая):

Իրենց արտահայտման և ընթացքի առանձնահատկություններին համապատասխան տարբերակում են հետվնասվածքային սթրեսի երեք ենթատեսակ (Ромек В. Г., Конторович В. А., 2004).

- *Սուր*, մինչև եռամսյա ժամկետներում առաջացող (սուր սթրեսային խանգարման մասին չէ խոսքը, որը զարգանում է ճգնաժամային պատահարից հետո մեկ ամսում),
- *Քրոնիկական*, երեք ամսից ավել տևող,
- *Հեղաձուլված (ուշացած)*, երբ խանգարումն առաջանում է վնասվածքից վեց կամ ավելի ամիս անց:

Ներկայումս մի շարք արտասահմանյան հեղինակներ (Catherine C. Classen, Clare Pain, Nigel P.Field, Patricia Woods) առաջարկում են համալրել հետվնասվածքային խանգարումները ևս մի կատեգորիայով՝ *հետվնասվածքային անձնային խանգարումներ* (կամ PTSD — posttraumatic personality disorder), որը բավականին տրամաբանական քայլ է հանդիսանում, քանի որ հետվնասվածքային սթրեսի քրոնիկական ախտանշանների առկայությունը հաճախ նկատելի է վնասվածք ապրած մարդու հետագա կյանքի ողջ ընթացքում: Անխոս, նման վնասվածքը կարող է անջնջելի հետք թողնել մարդու հոգեկանում և հանգեցնել նրա անձի /պարոլոգիական/ հիվանդագին կերպարանափոխման: Ապրած վնասվածքի քայքայիչ ազդեցությունը շարունակվում է մարդու ողջ կյանքի ընթացքում՝ խախտելով անվտանգության և ինքնավերահսկման զգացումների զարգացումը: Այն առաջացնում է ուժեղ, երբեմն անտանելի լարվածություն: Եվ եթե այդ լարվածությունը չի հանվում, ապա հոգեկանի ամբողջականությանը լուրջ վտանգ է ապառնում: Ընդհանուր առմամբ դա հենց այն ճանապարհն է, որով ընթանում է հետվնասվածքային սթրեսային իրավիճակի զարգացումը (Е.В.Пятницкая):

Այսպիսով, հետվնասվածքային սթրեսը վնասվածքային իրադարձության ազդեցությամբ առաջացող տագնապային խանգարում է, իսկ վնասվածքային իրադարձությունների է ենթարկվում մեր մոլորակի բնակչության

նշանակալի զանգվածը:

Գրականության վերլուծություններն ու կյանքի փոփոխությունները հիմնավորում են հետվնասվածքային սթրեսի հիմնախնդրի կարևորությունը: Ընդհանուր առմամբ, այն բևեռայնորեն տարբերվում է սթրես հոգեվիճակից: Այսինքն դրանց առաջացման հոգեֆիզիոլոգիական բնութագրերն ու մեխանիզմները իրենց գործառնական առումով խիստ

տարբեր են:

Հետվնասվածքային սթրեսը ծայրահեղ ծանր և ճնշող վիճակ է, ինչպես տվյալ մարդու, այնպես էլ նրան շրջապատող մարդկանց համար: Այս իրադարձությունները մարդկային փորձի սահմաններից վեր են: Երբեմն, հոգեկանի պահեստային հնարավորությունները բավարար չեն, որպեսզի հաղթահարեն սթրեսի վերապրումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Александровский Ю. А., Лобастов О. С., Спивак Л. И., Шукин В. П. Психогении в экстремальных условиях — М.: Медицина, 1991. — 96 с.
2. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональной системы // Принципы системной организации функций. — М., 1973.
3. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. — СПб: Питер, 2001. — 272 с: ил. — (Серия «Практикум по психологии»).
4. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. — М.: Изд-во Эксмо, 2005. — 960 с. — (Справочник практического психолога).
5. Ахмедова Х. Б. Посттравматические личностные изменения у гражданских лиц, переживших угрозу жизни/Х.Б. Ахмедова //Вопросы психологии.-2004.-№3/май-июнь/.-С.93-102.
6. Пятницкая, Е. В. Психология травматического стресса : учеб.пособие. — Балашов : Николаев, 2007. — 140 с.
7. Ромек, В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. — СПб. : Речь, 2004. — 256 с
8. Селье, Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье.-М.: МЕДГИЗ, 1991. 54 с.
9. Hobfoll S. E. The ecology of stress. — N. Y.: Hemisphere, 1988.
10. Horowitz M.J. Stress-response syndromes (2nd ed.). — Northvale, NJ:Aronson.
11. Krystal H. Trauma and affect // Psychoanalytic study of the child. —1978.-V. 33 . — P . 81-116.
12. Lazarus R. 5. Psychological stress and the coping process. — N. Y.:McGraw-Hill, 1966.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА КАК РЕАКЦИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

МЕЛЬС МКРТУМЯН

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатур Абовяна

ЛИЛИТ САРГСЯН

Аспирант кафедры теории и истории психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна

В статье авторы рассматривают постановку проблемы посттравматического стресса, проявления психофизиологических характеристик и фазы, а также особенности воздействия на организм личности. Путем психологического анализа выясняются основные характеристики с целью профилактики, предлагаются пути и средства психологического сопровождения посттравматического стресса.

PSYCHO-PHYSIOLOGICAL MANIFESTATIONS OF POSTTRAUMATIC STRESS AS REACTIONS TO ENSURE THE WHOLENESS OF PERSONALITY

MELS MKRTUMYAN

Head of the Chair of Theory and History of Psychology at Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Doctor of psychological sciences, professor.

LILIT SARGSYAN

Chair of Theory and History of Psychology, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Postgraduate Student

The article discusses the setting of the stress, posttraumatic stress disorder issue, the characteristics of psycho-physiological manifestations, personality characteristics and the typical stages of their impact on the body. It reveals the psychological analysis of the main characteristics for the prevention and it is suggested the ways and resources of psychological support of posttraumatic stress.

ՀԱՍՄԻԿ ՇԱՓԱՂԱԹՅԱՆ

Երևանի պետական համալսարանի Քաղաքական ինստիտուտներ և գործընթացներ ամբիոնի դոցենտ, քաղաքական գիտությունների թեկնածու

ԼԻԴԵՐ-ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԳՈՐԾՉԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԲՆՈՒԹԱԳՐԵՐԸ

Հոդվածում ներկայացված է լիդեր քաղաքական գործչի և ընդհանրապես լիդերության հոգեբանական առանձնահատկությունները արդի համաշխարհային զարգացումների լույսի ներքո: Թեև լիդերության տարբեր հայեցակարգային մոտեցումները արժեքավոր են ժամանակակից սոցիալական գիտակարգերի (քաղաքագիտություն, մենեջմենթ, սոցիոլոգիա և սոցիալական, քաղաքական, անձի հոգեբանություն) համատեքստում և հիմք են ծառայել նոր հետազոտությունների համար, այնուհանդերձ դրանցում առկա են բազմաթիվ տարակարծություններ, վիճելի հարցեր և հակասություններ:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ լիդերություն, քաղաքական վարք, փոխակերպվող հասարակություն, վարքաձևի փոփոխություն, քաղաքացիական խաղաղություն, միջազգային կայունություն, վարքի սուբյեկտներ, քաղաքական մշակույթ, քաղաքական կարծրատիպեր:

Համաշխարհային հանրության զարգացման արդի փուլում, երբ տեղի են ունենում սրընթաց զարգացող անսխաղեպ իրադարձություններ և խոշորամասշտաբ մոդիֆիկացիաներ, գլոբալիզացիայի և անջատողականության իրարամերժ հակասություններ, ահաբեկչական գործողություններ, տարեթնիկ և տարակրոն քաղաքակրթությունների պայքար, քաղաքացիական խաղաղությանը և միջազգային կայունությանը սպառնացող բախումներ ու ձգնաժամեր, առանցքային դեր ու նշանակություն է ձեռք բերում արդյունավետ

լիդերության հիմնախնդիրը՝ միտված վերոհիշյալ երևույթների բացասական պոտենցիալի մարմանը: Փոխակերպվող հասարակություններում տեսանելի են շղթայական հերթափոխություններ՝ միտված մի կողմից՝ անկայունությունների ու անորոշության, զանգվածային տրամադրությունների վերելքների ու վայրէջքների, արժեհամակարգերի, համոզմունքների, գնահատականների, հոգեվիճակների ու վարքաձևերի փոփոխություններին, մյուս կողմից՝ այդ ֆոնի վրա ընդգծված ձևով դրսևորվում են նաև լիդերության տարաբնույթ փոխակերպումները: Այս համատեքստում լիդերության տիպերի բազմակողմանի ուսումնասիրությունը, դրական և բացասական փոխակերպումների բացահայտումն ու վերհանումը այսօր առավել, քան երբևէ, հրատապ է: Դա մեծապես պայմանավորված է նրանով, որ արդյունավետ լիդերությունը առանցքային դեր է կատարում քաղաքականության մեջ՝ նորամուծությունների և բարեփոխումների իրականացման, այդ գործընթացին ուղեկցող հնի ու նորի միջև հակասությունների լուծման, հասարակության նպատակամետ ուղղորդման, կենսունակության բարձրացման և դժվարությունների հաղթահարման համատեղ գործում:

Բոլոր ժամանակներում և ամենուրեք կառավարման և լիդերության հիմնահարցերը մեծ մտածողների ուշադրության կենտրոնում են եղել: Մասնավորապես սոցիալ-հոգեբանական գիտական ուսմունքների տեսական կառուցվածքի համար հիմնական սկզբնաղբյուր են ծառայել անտիկ աշխարհի փիլիսոփա-

ների ու Ն.Մաքիավելիի գաղափարները, մյուս կողմից՝ Մ. Վեբերի լեգիտիմ լիդերության տեսությունը: Լիդերության տիպերը և ղեկավարման ոճերը բնորոշող հիմնական եզրույթները փոխառվել են հենց այդ մտածողների աշխատություններից: Առհասարակ, կառավարման բնագավառում լիդերության մասին գիտագործական և տեսական նշանակություն ունեցող սոցիալ-հոգեբանական ուղղվածությամբ աշխատանքներն ի հայտ եկան 20-րդ դարի սկզբներին տնտեսագիտության, քաղաքագիտության և հոգեբանության գիտակարգերի սահմանագծերում:

Եթե լիդերությունն ուսումնասիրող դպրոցները դասակարգենք սկզբնավորման ժամանակագրական կարգով, ապա կստացվի հետևյալ պատկերը:

1. անձնային գծերի /traits school/ լիդերության դպրոց (Ֆ. Գալտոն [16], Վ. Վուդս [24], Ռ. Սթոքդիլ [23], Բ. Բաս [11], Դ. Օլշանսկի [6], Ե. Հանթեր և Բ. Ջորդան [19], Զ. Բարբեր [10]),

2. վարքագծային /behavioral/ լիդերության դպրոց (Կ. Լևին և Ռ. Լիպիտ [20], Ռ. Մուտոն և Զ. Բլեյք [3] և ուրիշներ),

3. իրադրային հավանականության լիդերության դպրոց (Կ. Մարքս [1], Վ. Բենիս [13, էջ 4-5], Ֆ. Ֆիդլեր [15], Ռ. Հաուս [17], Վ. Վոուդ [5], Զ. Ադաիր [2]),

4. հարաբերությունների լիդերության դպրոց (Ռ. Լայկերտ [21]),

5. նոր /փոխակերպվող/ լիդերության դպրոց (Մ. Վեբեր [4], Բ. Բաս և Բ. Ավոլիո [11], Զ. Հովել [17]):

Ներկայումս լիդերության վերաբերյալ բազմաթիվ սոցիալ-հոգեբանական տեսությունները պայմանականորեն կարելի է խմբավորել հինգ գլխավոր հոգեբանական դպրոցներում՝ անձնային հատկանիշների լիդերության (Թ. Քարլայդ, Է. Ջենիքս, Օ. Թեդ, Ս. Կեմֆ, Ռ. Բադեր և ուրիշներ), իրադրական և հավանական լիդերության (Ֆ. Ֆիդլեր, Մ. Էվանս, Վ. Վոուդ, Ֆ. Ցետոն, Պ. Հեռսի, Կ. Բլանշար, Ռ. Օսբորն, Զ. Հունտեր,

Ռ. Ջաուչ և ուրիշներ), վարքագծային լիդերության (Ռ. Լիպիտ, Կ. Լևին, Ռ. Մուտոն, Զ. Բլեյք և ուրիշներ), հարաբերությունների լիդերության (Դ. Մակ Գրեգոր, Դ. Լայկերտ, Կ. Արջիրիս և ուրիշներ) և նոր լիդերության (Դ. Բարնս, Բ. Բաս, Ռ. Հաուս, Զ. Հովել, Զ. Կոնգեր, Ռ. Կանունգո): Յուրաքանչյուր ուղղության արդյունավետությունն ու ազդեցությունը վիճահարույց է եղել տարբեր ժամանակաշրջաններում:

Լիդերության տեսությունները մի կողմից՝ թերի են իրենց միակողմանիությամբ կամ մեկ կամ մի քանի բաղադրիչների դերը գերազանցատելու միտումով, մյուս կողմից՝ էկլեկտիկ ընդհանրություններով փորձում են հաղթահարել հիմնախնդիրների մասնատվածությունն ու առանձին ուսումնասիրությունների սուբյեկտիվ լիզմը:

Հոգեբաններն առանձնացնում են մարդկային ակտիվության երեք ձևեր: Մարդկային գործունեության այս հոգեբանական դասակարգումն անհրաժեշտ է նաև քաղաքականության, քաղաքական գործընթացների ռեալ նկարագրման համար: Նրանք իրենց դասակարգումներում հիմնվում են հետևյալ հիմնարար վարքային սկզբների վրա՝ բնագոյներ, հմտություններ և ողջամտություն [7, էջ 98]:

Բնագոյները վարքի բնածին մոդելներն են, որոնք սահմանված են կենսաբանորեն: Բնագոյները ներառում են ինչպես մարդու վարքի տարբեր գործողությունները (շնչառությունից սկսված մինչև քայլելը), այնպես էլ ավելի բարդ բնածին պահանջունքները (ինքնապահպանում, սերնդի շարունակություն և այլն): Քաղաքականության մեջ նկատելի են մարդկային բնագոյների բոլոր դրսևորումները՝ ագրեսիա, ժլատություն, ինքնապահպանություն, համերաշխություն և այլն: Քաղաքականության մեջ բնագոյային վարքի հիմքը բացատրվում է նախ և առաջ էներգիայի ուղղորդմամբ այս կամ այն արարք-

ների, որոնք հաճախ գիտակցված չեն մարդու կողմից:

Այսպես, ինքնապահպանման բնագոյը դրդում է քաղաքական գործիչներին պայքարել հանուն իշխանության: Քաղաքագետների համար մինչև հիմա վիճահարույց է Ստալինի, իբրև քաղաքական գործչի կերպարի խստության հանգամանքը: Քաղաքական հոգեբանները [8] գալիս են այն եզրահանգման, որ Ստալինը, փրկելու համար իր վիրավորված ինքնագնահատականը ի տարբերություն իր էտալոնի՝ Լենինի, դրդված էր կիրառել այնպիսի բնագոյային վարքի ձևեր, ինչպիսիք են՝ կոպտությունը, ագրեսիան և բռնությունը: Որոշ հեղինակներ կարծում են, որ այդ վարքի ձևերը բնածին են, մյուսներն այն բացատրում են որպես կործանման արձագանք: Այնուամենայնիվ, ագրեսիայից բացի կործանումն առաջացնում է անտարբերության զգացում, հետընթաց, ենթարկում և խուսափում [14]: Քաղաքականության մեջ այս բոլոր վարքագծային դրսևորումները բացատրվում են որպես արձագանք իրադրություններին և հանգամանքներին, որտեղ գործում են վարքի սուբյեկտները:

Վարքի երկրորդ ձևը՝ **հմտություններն են**: Ի տարբերություն բնածին բնագոյների, մարդկային վարքերի մեծամասնությունը կյանքի ընթացքում հմտությունների ձեռքբերման արդյունք են: Հմտություններ պահանջվում են քաղաքական գործչից, սովորական ընտրողից, կուսակցության անդամից: Խոսելով քաղաքական հմտությունների մասին՝ նկատի ունեմ որոշակի կարողություններ, որոնք պահանջվում են յուրաքանչյուր քաղաքական գործընթացի մասնակցի կողմից իր դերը և գործառնությունները ձիշտ կատարելու համար, սովորություններ, որոնք առաջանում են քաղաքացիների մոտ որոշակի քաղաքական մշակույթում, կարծրատիպեր, որոնք հանդես են գալիս կրկնվող քաղաքական գործողությունների արդյուն-

քում և դյուրին են դարձնում որոշումների ընդունման գործընթացը:

Բանական կամ ողջամիտ գործողությունները հանդիսանում են վարքի երրորդ ձևը: Քաղաքականության մեջ՝ ինչպես և այլ ոլորտներում, բանական և ողջամիտ գործողությունները կարելի է գնահատել տարբեր ձևերով: Բանականության մեկ հանգամանք կարելի է համարել արդյունավետությունը (նպատակի համեմատությունը արդյունքի հետ), մյուսը՝ քաղաքական գործողությունների գիտակցվածությունը: Այս ձևը տարբերվում է մնացած երկուսից նպատակադրվածությամբ: Որպեսզի քաղաքականությունն ունենան պատակադրված բնույթ, որը կմիավորի նրա տարբեր մասնակիցներին, կիրառում են տարբեր միջոցներ: Առաջին հերթին այս հարցը լուծում է տարբեր ծրագրեր՝ գաղափարախոսական սխեմաները, որոշակի քաղաքական ակցիաների հայեցակարգերը, քարոզարշավները: Առանձին անհատի քաղաքական վարքի համար շատ կարևոր դեր է խաղում գաղափարախոսությունը, որը նպատակների և արժեքների կենտրոնացված և համակարգված արտահայտումն է քաղաքականության մեջ: Իհարկե, պարզ է, որ շատ դեպքերում վարքը չի համընկնում ուսմունքներում գրված նպատակների և արժեքների հետ, վերջիններս ուղղակի հանդես են գալիս որպես ուղեցույց:

Անձի քաղաքական գիտակցությունն առաջանում է իր համար արտաքին նպատակների և քաղաքական համակարգի արժեքների, ընտանիքի և շրջակա միջավայրի ներքնայնացման ընթացքում: Դառնալով վերջինիս մասնակր՝ այդ գաղափարները, նպատակները և համոզմունքները կարող են որոշել վարքը: Անձի մոտ խոր համոզմունքներ զարգացնելու համար, որոնք որպես «օրենք» կորոշեն նրա վարքը քաղաքականության մեջ, անհրաժեշտ է ներգրավել անձի բոլոր «հարկերը», նրա գիտակցության և գործունեության բոլոր

մակարդակները: Ժամանակակից հոգեբանական գրականության մեջ առանձնացնում են անձի կառուցվածքի երեք առաջատար մակարդակներ. կենսաբանական, հոգեբանական և սոցիալական: Սկսելով կենսաբանական մակարդակից՝ մենք սնտենում ենք հոգեբանականին, իսկ հետո արդեն սոցիալականին՝ նկատի ունենալով, որ ամենաբարձր մակարդակն իր մեջ համակարգում է ստորին մակարդակների հատկանիշները և ղեկավարում նրանց:

Գիտնականներին վաղուց հետաքրքրում է այն հարցը, թե արդյոք անձի կենսաբանությունն ազդեցություն ունի նրա քաղաքական վարքի վրա: Ժամանակակից քաղաքագիտական գրականության մեջ գոյություն ունի կենսաքաղաքականության բաժին: Այն ուսումնասիրում է Homo sapiens-ի բնության, ագրեսիայի, պաշտպանողական ռեակցիաների և այլ հիմնարար հատկանիշների առաջացումը քաղաքականության մեջ: Ոչ պակաս կարևոր է հասկանալ, թե քաղաքականության մեջ ինչպիսի տեղ են զբաղեցնում այնպիսի կենսաբանական բաղադրիչներ, ինչպիսիք են՝ տարիքը, սեռը, ժառանգականությունը, խառնվածքը և այլն: Այս բաղադրիչները մեզ հետաքրքրում են որպես քաղաքական վարքի որոշիչներ: Առաջին հերթին այս տվյալների հիման վրա է կատարվում այն ընտրությունը, թե ով կզբաղեցնի առաջատար դիրք քաղաքականության մեջ: Այսպիսով, քաղաքական գործչի առաջադրման համար շատ կարևոր է նրա տարիքը:

Հայտնի է, որ անցումային շրջաններում և ճգնաժամային իրավիճակներում, ղեկավար պաշտոնների համար հաճախ առաջադրվում է երիտասարդ սերունդը: Դա կապված է հին քաղաքական վերնախավի փոխարինման հետ և նոր սերնդի ներկայացուցչի առաջադրման հետ, ով որևէ առնչություն չի ունեցել նախորդ ղեկավարի հետ՝ տարիքից ելնելով: Այսօր Ռուսաստանի Դաշնությունում կան

շատ նախարարներ, որոնց տարիքը չի գերազանցում քառասունը:

Միևնույն ժամանակ պետք է նկատի ունենալ, որ քաղաքական գործընթացի կայուն զարգացման ընթացքում քաղաքական համակարգի բարձր մակարդակներում առաջ են գալիս քաղաքական գործիչներ, որոնք երկար ժամանակ են զբաղեցնում պաշտոն: Պատկառելի տարիքը հատուկ դեր է խաղում ավանդական քաղաքական մշակույթներում, որտեղ այն խորհրդանշում է իմաստություն: Օրինակ՝ իրանական կրոնական առաջնորդը՝ Խոմեյնի, Չինաստանի ծեր առաջնորդները՝ Մաո Ցզեդուն, Դեն Սիայո Պինը և այլք:

Տարիքը գուտ կենսաբանական բնութագիր է, որը չունի բացարձակ քաղաքական նշանակություն: Սակայն տարիքային տվյալները ձեռք են բերում քաղաքական նշանակություն տարբեր ավանդույթների, քաղաքական կարիքների և տվյալ պահի իրադարձությունների ազդեցության ներքո:

Ոչ պակաս կարևորություն ունի *սեռը*՝ քաղաքական գործառույթներն իրականացնելիս: Կանայք միշտ էլ որոշակի նշանակություն են ունեցել քաղաքականության մեջ, բայց հաճախ ոչ պաշտոնական դիրքերում, այլ «ետնաբեմում»:

Խառնվածքը՝ նյարդային համակարգի հատկանիշ է, որն անհատական ինքնատիպություն է հաղորդում ոչ միայն առանձին անձանց քաղաքական վարքին, այլ նաև ամբողջի: Այսպես, փոթորկոտ խառնվածքը կարող է քաղաքականության մեջ սխալ հաշվարկման և անզսպության պատճառ հանդիսանալ: Քաղաքական գործիչների մոտ խառնվածքի շնորհիվ ձևավորվում են արարքները և վերջիններիս օգնությամբ հետևորդների մոտ առաջացնում են հետաքրքրություն դեպի քաղաքական իրադարձությունները: Բուռն և փոթորկոտ խառնվածք ունեցող քաղաքական գործչի օրինակ կարող է հանդիսանալ Նիկիտա Խրյուշովը, ով ՄԱԿ-ում կոշի-

կով հարվածում էր ճառաբեմին՝ լսարանի ուշադրությունը գրավելու համար:

Թույլ ընդգծված խառնվածքը նույնպես կարող է վատ ազդեցություն ունենալ քաղաքականության մեջ, քանի որ կողմնակիցները նման խառնվածք ունեցող գործչին մեղադրում են աննախաձեռնողականության և իրադարձություններին անմիջապես չարձագանքելու մեջ:

Ընդհանուր հոգեբանությունից հայտնի է, որ խառնվածքը հանդիսանում է ժառանգական բնութագիր: Այնուամենայնիվ, դրա վարքագծային արտահայտումները կարող են փոփոխվել սոցիալական միջավայրի ազդեցության տակ՝ ընդունելով այն ձևերը, որը տվյալ մշակույթը համարում է ընդունելի:

Կենսաբանական բնութագրերից բացի քաղաքականության մեջ հաշվի են առնվում նաև ֆիզիկական տվյալները, օրինակ՝ կամքը, ուժը, արդյունավետությունը, սթրեսային վիճակները հաղթահարելու ունակությունը և այլն: Չնայած որ այս կենսաբանական ցուցանիշները դրված են ժառանգական հիմքում, այնուամենայնիվ հանդիսանում են մարդու անձնական ջանքերի, կամքի արդյունք՝ հաղթահարելու ֆիզիկական թերությունները: Ամերիկայի նախագահ Ռուզվելտը գամված էր անվասայլակին, Քենեդին կրում էր կոշտ սեղմիրան ողնաշարի խնդիրներ ունենալու պատճառով: Սակայն այդ երկու քաղաքական գործիչներն ամերիկացիների հիշողության մեջ չմնացին իրենց ֆիզիկական թերություններով, այլ ընդհակառակը, երկուսն էլ արժանացան իրենց համաքաղաքացիների երախտագիտությանը, որպես կամային և հեռանկարային քաղաքական գործիչներ:

Այստեղ պետք է նշենք, որ այն ինչ կարողացան անել Քենեդին և Ռուզվելտը, պարտադիր չէ, որ կարողանան անել մնացածները, քանի որ արտաքին տեսքը մեծ դեր ունի հասարակության կողմից քաղաքական գործչի ընկալման և ընդունման հարցում: Հաստ ակնոց-

ների առկայությունը, թոշնած մարմինը կամ էլ բարձր կրունկները, որոնք թաքցնում են կարճահասակ լինելու փաստը, կարող են խաչ քաշել նրա կարիերայի վրա, անկախ նրա որոշակի արժանիքներից, որոնք ընդունվում են իրենցընտրողների կողմից:

Անձի հոգեբանական մակարդակը ներառում է հետևյալ տարրերը՝ զգացմունքները, կամքը, հիշողությունը, մտածողության ունակությունը, բնավորությունը: Դրանցից յուրաքանչյուրը կարող է ազդել քաղաքական վարքի վրա: Քաղաքականության մեջ կարևոր դեր են խաղում զգացմունքները՝ վախը և ուրախությունը, զարմանքը և ստելությունը, նախանձը և շահը: Սրանք ոչ միայն ուղեկցում են քաղաքականությանը, այլ շարժիչ ուժ են դառնում, երբ համատարած բնույթ են ստանում:

Կամքը, անձի ամենագիտակցված հոգեբանական տարրն է: Յուրաքանչյուր ոլորտում առանցկամքի անհնարին է հասնել հաջողության: Քաղաքականության մեջ կամքը ոչ միայն առաջադրված նպատակների իրականացումն է, այլ ազգային շահը նեղ անձնական և խմբային շահերից վեր դասելու կարողություն: Ոչ պակաս դեր է խաղում հիշողությունը քաղաքականության մեջ Առաջին հերթին լավ հիշողությունը լիդերի կարևորագույն հատկանիշներից մեկն է, ով ստիպված է մեծ քանակի տեղեկատվություն տեղավորել իր ուղեղում: Այստեղ խոսքը գնում է ոչ միայն հիշելու մասին, այլև այդ տեղեկատվության կարևոր բաղադրիչներն ընտրելու և պահելու մասին: Հայտնի է, որ քաղաքական գործչի համար կարևոր նշանակություն ունի մարդկանց դեմքերը և նրանց կողմից արտահայտած հիշելու ունակությունը, որոնք բնագույնի մակարդակի վրա թույլ են տալիս ձևավորել աշխատակիցների և հակառակորդների նկատմամբ իրենց վերաբերմունքը: Քաղաքական վստահությունը, որը քաղաքացիները զգում են քաղաքա-

կան գործչի նկատմամբ, ձևավորվում է տարբեր ձևերով: Եթե տոտալիտար գիտակցության կրողի համար այն մոտ է կրոնական հավատքին և չի պահանջում ոչ մի ռացիոնալ բացատրություն, ապա դեմոկրատականի համար այն ավելի շատ մոտ է գիտական իմացությանը: Եթե առաջին դեպքում բավական է միայն առաջնորդի մեծարումը, ապա երկրորդ դեպքում մեծանում է ուշադրությունը դեկավարի անձնային գծերի նկատմամբ: Կարևոր է դառնում նաև այն, թե ինչ պաշտոններ է նա զբաղեցրել անցյալում և ինչպես է կատարել իր պարտականությունները, իր կերպարը և նրա տեսակետները տարբեր հարցերի վերաբերյալ:

Մանրակրկիտ վերլուծելով լիդերի անձնային հատկանիշներն ու որակները՝ կարևորվում է այն հարցը, թե լիդերի անձնային հատկանիշներն ինչ ներգործություն են ունենում քաղաքական գործընթացների վրա, այլապես դրանք դառնում են ինքնանպատակ և անիմաստ:

Բոլշևիկները, ելակետ ընդունելով դասակարգային պատկանելությունը և նվիրվածությունը բոլշևիկյան գաղափարախոսությանը, չէին արժևորում քաղաքականության մեջ անձնային հատկանիշները: Սակայն հատկանիշները բոլորովին էլ երկրորդական չեն:

Իբրև ընդգծված լիդեր բոլոր դրսևորումներով՝ դրական և բացասական, ուշագրավ է քննարկել Ստալինի հակասական բնավորությունը, օրինակ, բոլորին հայտնի կոպտությունը, իբրև որոշակի սոցիալական երևույթների արտացոլում: Նրա անձի գլխավոր հատկանիշներից մեկը նրա վրեժխնդրության պահանջմունքն էր, բոլորի նկատմամբ գերազանցության հասնելը: Ստալինն ուներ պաթոլոգիային հասնող նախանձի զգացում, որն էլ պայմանավորում էր նրա ռիսակալությունը բոլոր նրանց նկատմամբ, ովքեր գերազանցում էին նրան այն հատկանիշներով, որոնցում,

ըստ նրա, նա չուներ իրեն հավասարը: Նա ուներ երկու հատկանիշ՝ ծուլություն և նախանձ, նախանձ նրանց նկատմամբ, ովքեր գիտեին կամ կարողանում էին ավելին, քան նա: Նրա դժբախտությունը կայանում էր նրանում, որ ինքը չէր կարողանում հավատացնել բոլորին, որ նա մեծ է բոլորից: Եվ ինչ-որ հրեշավոր բան կար այն երևույթի մեջ, որ իր այդ դժբախտության համար նա չէր կարող վրեժխնդիր չլինել մարդկանցից, բոլոր մարդկանցից և հատկապես նրանցից, ովքեր ինչ-որ բանով ավելի բարձր էին ու ավելի լավ էին իրենից: Եթե որևէ մեկն ավելի լավ էր խոսում, նա դատապարտված էր, ինքն այլևս նրան կենդանի չէր թողնի, քանի որ այդ մարդը նրա համար հավերժական հիշեցում էր այն բանի մասին, որ ինքն առաջինն էր, բայց ոչ լավագույնը:

Ստալինի անձի հոգեբանությունը առավել ամբողջական ներկայացնելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել նաև նրա ներաշխարհի, նրա ներանձնային հոգեբանական առանձնահատկությունները:

Ընդհանրապես նրա համար մարդիկ բաժանվում էին երկու խմբի՝ համախոհներ և թշնամիներ, ում դեմ նա պետք է պայքարեր, երկրորդ խումբ նա առհասարակ չէր տարբերակում, անձանդոթները կարող էին պատկանել և՛ առաջին, և՛ երկրորդ խմբին: Պետք է նշել Ստալինին հատուկ մի էական հատկանիշ ևս, նա չէր տարբերակում անձնական հարաբերությունները քաղաքական հարաբերությունները: Այստեղից էլ այն համոզմունքը, որ իր անձնական թշնամիները և գաղափարական թշնամիները նույնական են: Կարծում ենք, սրա հիմքում ընկած էր Ստալինի խորին համոզմունքը սեփական անսխալականության և անգերազանցելիության նկատմամբ, որը հիմք է տալիս տրամաբանելու, որ նրա դեմ դուրս եկողները դուրս են գալիս գաղափարի դեմ որի մարմնացումը ինքն էր՝ «ժողովուրդների հայրը և մեծ առաջ-

նորդը»: Գործընկերների և ականատեսների վկայությամբ Ստալինը ծայրահեղ կասկածամիտ էր, իսկ կյանքի վերջին տարիներին նրա կասկածամտությունը արդեն չէր ենթարկվում բանական որևէ բացատրության: Ստալինի պարանոյան առավել ցայտուն դրսևորվեց նրա անտիսեմիտիզմում: Կյանքի վերջին տարիներին նրան ամբողջովին կլանել էր «սիոնիստական դավադրությունների» գաղափարը, ինչը նրան դրդեց կազմակերպելու «անձնուղ կոսմոպոլիտների դեմ» ոչնչացման միջոցառումներ և նույնիսկ ողջունեց Հիտլերի այն ծրագիրը, որը «վերջնականապես կլուծեր հրեական խնդիրը»՝ այն համարելով «հանճարեղ»: Կարելի է ասել, որ այս պատժիչ գործողությունները թեև պաշտոնապես շղարշված էին «հակաբոլշևիկյան գործողություններով», այնուամենայնիվ, դրանց խորքային պատճառները Ստալինի անձնային հատկանիշների մեջ են:

Ստալինը ծայրահեղ անհանդուրժող էր իր անձի քննադատության և առհասարակ այլախոսության նկատմամբ: Ինչպես նշում է Է.Ֆրոմմը. «Նարգիզականության հիվանդագին էլեմենտներից մեկն էլ նարգիզականության որևէ օբյեկտի քննադատության վերաբերյալ հուզական հակազդումն է... նարգիզական մարդը իր հասցեին ուղղված ցանկացած քննադատությանն արձագանքում է ծայրահեղ չարությամբ: Նա հակված է քննադատությունն ընկալել որպես թշնամական հարձակում, քանի որ, հենվելով իր նարգիզականության վրա, նա չի կարողանում պատկերացնել, որ քննադատությունը կարող է լինել արդարացի: Նրա չարացածության պատճառը պարզ է դառնում, եթե հիշեք, որ նարգիզական մարդը աշխարհի հետ կապից դուրս է, որ նա միայնակ է և վախի մեջ է: Միայնության և վախի այդ զգացումը նա փոխհատուցում է իր նարգիզական մեծարմամբ»: Եվ եթե նարգիզական տիպի ընկալմամբ նա ինքը աշխարհին է, ապա գոյություն չունի

արտաքին աշխարհը, որը կարող է նրան վախ ներշնչել, եթե նա ամեն ինչ է, ուրեմն նա արդեն միայնակ չէ: Դրա համար էլ նա սկսում է զգալ, որ իր ամբողջ գոյությունը վտանգված է, եթե դիպչում են նրա նարգիզականությանը: Եթե վախից նրա միակ պաշտպանությունը՝ ինքնամեծարումը, վտանգի տակ է, նորից ծագում է վախը և նրան դրդում պաշտպանական գործողությունների: Կարծում են, այս պարագայում արժե դիտարկել ավերիչ գործողությունների նարգիզականության հիմքը: Ավերումը այստեղ նաև տագնապի հաղթահարման ռազմավարություն է:

«Մարդկանց դեմ» շարժվելով՝ Ստալինը ցուցաբերում է այս տիպի հատուկ վարքագծի նորմեր: Նրա անձի վերաբերյալ հասարակական կարծիքի իդեալականացումը դառնում է իր գործունեության կարևոր գրավականը: Այս տիպի արժեքային համակարգը զարգացնում է «ուժը ծնում է իրավունք» կարգախոսը:

Այս դեպքում նման արժեքային համակարգի ձևավորմանը նպաստել է նաև Ստալինի սոցիալականացումը, անձնական փորձառությունը, որի ընթացքում նա յուրացրել է գործունեության համապատասխան միջոցներ:

«Կամք առ իշխանությունը» Ստալինին դրդեց ժխտել իր արմատները Ռուսաստանի հետ նույնականացման միջոցով, որի արդյունքում նա ոչ միայն կորցրեց իր արմատները, այլև ձեռք չբերեց նոր արմատներ: Նա մնաց կտրված աշխարհից, մեկուսացած և անօգնական՝ առանց աշխարհի հետ ստեղծագործական փոխգործակցության, որով պիտի ապահովվեր նրա անվտանգությունը և ձևավորեր արմատներ ունենալու զգացումը:

Ինքնահաստատման և ինքնաիրացման համար ընտրելով զանգվածային ահաբեկչության միջոցը՝ նա այդպես էլ չկարողացավ ապացուցել ինքն իրեն, որ նա լավագույնն է:

Այսպիսով, ձգտելով լինել առաջինը

քաղաքական և հասարակական բոլոր ոլորտներում՝ Ստալինը չիրացրեց իր կարողությունը՝ լինել բացառիկ և նշանակալի գոնե մեկ բնագավառում:

Հասարակությունը տարբեր պահանջներ է ներկայացնում տարբեր սեռերի քաղաքական գործիչներին: Կանանց համար այդ պահանջներն ավելի բարձր են: Դրական իմիջ ստեղծելու համար կին լիդերներին անհրաժեշտ է դրսևորել ավելի բարձր ինտելեկտ, բարոյական հատկանիշներ և անհատականության ուժ, իսկ արտաքին տեսքին պետք է առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնել: Ինչպես տղամարդ, այնպես էլ կին քաղաքական գործիչների իմիջում էական դեր է խաղում արտաքին տեսքը: Եթե տղամարդկանց արտաքին տվյալները գտնվում են կարևոր հատկանիշների առաջին տասնյակում, ապա կանանց մոտ այն առաջին տեղում է: Կին լիդերները չպետք է ամբողջությամբ նմանակեն տղամարդ լիդերներին: Խորհուրդ չի տրվում ձևավորել նույնպիսի իմիջ, ինչպիսին տղամարդկանցն է, անգամ եթե այդ մոդելը տղամարդ լիդերին մեծ հաջողություններ է բերել: Ժամանակակից կին լիդերների իմիջային մոդելներն ունեն իրենց առանձնահատկությունները:

Թեև լիդերության տիպաբանություններն ավանդաբար ունեն արական կողմնորոշում, քանի որ բոլոր ժամանակներում և բոլոր ոլորտներում լիդերների դերում գերիշխել են տղամարդիկ, սակայն գոյություն ունի նաև կանանց լիդերության տիպաբանություն:

Ներկայումս փորձագետներն առանձնացնում են կանանց հինգ իմիջային ռազմավարություններ, որոնց հետևում են ժամանակակից կին քաղաքական գործիչները:

Երկար լեդի: Այս տիպը երբեմն անվանում են «տղամարդկային մոդել»: «Երկար լեդի» հուզականորեն կայուն է, ենթակաների նկատմամբ հանդես է բերում դաժանություն, խստություն

և ընդգծված ինքնիշխանություն, ցուցադրաբար ինքնավստահ է, մերժում է երկխոսությունը և կարծիքների փոխանակումը, որպես արդյունավետ միջոց: Միաժամանակ աչքի է ընկնում մասնագիտական բարձր որակներով: Նա խիստ է ենթակաների նկատմամբ, պահանջկոտ, մոտիվացիայի համակարգում հենվում է պատժի վրա, ենթականերից սպասում է կարգ ու զիջողականություն, նրանց նախ և առաջ գնահատում է մասնագիտական որակներով:

Կարծում ենք, «երկար լեդի» հիմնականում ցանկանում է ինքնահատուկել լիդերի դերում, նա հաճախ ուժեղ ավտորիտար է՝ ցանկանալով ձեռքազատվել «թույլ սեռ» կարծրատիպից:

Այսպես, կառավարման ոճը բնորոշող թեստի արդյունքները ցույց են տալիս, որ Հայաստանում կին ղեկավարները կիրառում են առավելագույն կառավարման կոշտ, ինքնիշխան ոճը, նրանց 62.5% ավտորիտար է: Ուստի հաճախ նման կին ղեկավարների չափազանցված արականացումը (մասկուլիություն) և ավտորիտարիզմը լիդերի դերում ինքնահաստատվելու պաշտպանական ռազմավարություն է: Անգերագանցելի է Մարգարետ Թետչերի՝ «երկար լեդի»-ի կերպարը, ով հետևողականորեն խուսափում էր օգտվել գեղեցիկ սեռի ներկայացուցիչ լինելու հանգամանքից: Գործընկերները վկայում էին, որ Մարգարետ Թետչերը պաշտոնական շրջապատում ցուցադրաբար իրեն ավելի խիստ, ագրեսիվ և իշխողական էր պահում, քան անձնական հաղորդակցման ժամանակ, քանզի նրան խորթ չէին կանացի հատկությունները, այդ թվում նաև լաց լինելու ցանկությունը, իսկ նրա հոգատարությունը և անհանգստությունը աշխատակիցների նկատմամբ խոսում էին նրա բնավորության մայրական էություն մասին [2, էջ 278]:

Ավագ քույր կամ էգայի պար: Այս տիպը հենվում է որոշումների ընդունման կողմնակից ձևերի վրա, խրախուսում է

քննարկումները: Լինելով ինքնավստահ՝ նախընտրում է, որ իր կողքին աշխատեն ուժեղ գործընկերներ: «Ավագ քույր» համար կարևոր են մեկ միասնական թիմի զգացումը և կառուցողական քննադատությունները: Շահադրդման համակարգում հենվում է պարզևատրուների վրա, խրախուսում է նորարարությունները և աշխատանքի նկատմամբ ստեղծագործական մոտեցումը: Կարծում ենք, որ «ավագ քույր» դերով է հիմնականում հանդես գալիս ԱՄՆ-ի պետքարտուղար Ք.Ռայսը, ում իմիջը կառուցվում է «Ես ուզում եմ ձեզ հասկանալ» սկզբունքի վրա: Ռայսի մասին նույնիսկ երգ է գրվել «Եղբայր, Քոնդոլիզան մեզ կուղեկցի նոր հիասքանչ աշխարհ» բառերով, որտեղ եղբայրը կարելի է փոխարինել «քույր»-ով:

Աշխատանոլ: Աշխատանոլ կամ «գորշ մկնիկ»: Այս տիպը մշտապես խրված է աշխատանքի մեջ, խանդավառ է և նրա նշանաբանն է՝ «ամեն ինչ հանուն հաղթանակի»: Նա, կարևորը խառնելով երկրորդականի հետ, վախենում է պարտականությունները պատվիրակել կոլեգաներին և ամեն ինչ իր վրա է վերցնում: Նա կաշվից դուրս է գալիս, որպեսզի ինքնահաստատվի որպես մասնագետ՝ պրոֆեսիոնալ: Հաճախ այնպիսի յուրօրինակ հագուստ է ընտրում, որը չի համապատասխանում զբաղեցրած դիրքին:

Մայր: Առաջին հերթին հոգատար է շրջապատի նկատմամբ և միևնույն ժամանակ սպասում է անվերապահ նվիրվածություն մարդկանցից: Մոր պես սրտացավ է և չափից ավելի զգացմունքային նույնիսկ այն իրավիճակներում, երբ դրա անհրաժեշտությունը չկա:

Կանացի: Այս տիպի կին գործչի աշխատանքային գլխավոր «գործիքներից» են կոկետությունն ու հրապուրանքը, կանացի խորամանկությունն ու ինտրիգները: Ամեն ինչ կառուցում է հույզերի և զգացմունքների վրա, «կանացի» ղեկավարները կիրառում են գերազատական

կառավարման ոճը, ինչի արդյունքում տիրում է խառնաշփոթ և ամենաթողություն: Նրանք մի կողմից կանացի հմայքն օգտագործում են քաղաքական գործչի դերում ինքնահաստատվելու նպատակով, մյուս կողմից, ընդհակառակը, հասած դիրքի շնորհիվ ցանկանում են ընդգծել անձնական հմայքը և բավարարել ուշադրության կենտրոնում լինելու պահանջները:

Նախկինում կանացի տիպը, մեղմ ասած, չէր խրախուսվում հասարակության կողմից, և որոշ չափով հանդուրժելի էին դառնում այդպես կոչված «միջին սեռի» կին լիդերները: Այդ առումով, լիդերության հավակնություն ունեցող կանայք ճնշում էին իրենց կանացիությունը և քողարկում այն արական ոճի հագուստով և վարվելաձևով: Եթե տղամարդու աշխատասեղանի վրա ընտանիքի նկարների առկայությունը ոչ միայն բնական էր համարվում, այլ նաև նպաստում էր նրա իմիջի բարձացմանը, ապա կնոջ դեպքում, ընդհակառակը, թաքցվում էին երեխաների նկարները, քանի որ նրանց դեպքում այդ երևույթը սոսկ կանացի թուլություն էր համարվում: Ըստ Ն.Ադլերի [9]՝ լուրջ ղեկավար դառնալու համար նախկինում կինը պետք է թաքցներ իր անձնական երկու դերերը՝ կնոջ և մոր, իսկ ներկայումս այդ երևույթն արդեն առասպել է համարվում: Մ. Թետչերի կառավարման օրոք այն աստիճան չէին լուսաբանվում նրա ընտանեկան կյանքի վերաբերյալ նյութերը, որ շատերը կարծում էին, թե վարչապետն ամուսնացած չէ, այնինչ ուներ հրաշալի ամուսին և երկու որդիների հոգատար մայր էր:

Այսօր նույնիսկ ամենաբարձր պաշտոնի հավակնություն ունեցողների մեջ կարելի է հանդիպել իրենց կանացիությունը ընդգծող կին լիդերներին: Նրանցից են Հիլարի Քլինթոնը՝ ԱՄՆ-ում, Իրինա Խակամադան՝ Ռուսաստանում, Յուլիա Տիմոշենկոն՝ Ուկրաինայում և Սեզոլեն Ռոյալը՝ Ֆրանսիայում: Այսպես, Հ. Քլինթոնի նախընտրական ար-

շավը կառուցվում էր նրա «ընտանիքի կին» լինելու իմիջի վրա: Ի.Խակամադան իր ինքնակենսագրական գրքում խոստովանում է. «Իմ տեխնոլոգիան պարզ է՝ ես 100 տոկոսանոց կին եմ» (www.hakamada.ru). Ս. Ռոյալը, ով հավակնում էր դառնալ Ֆրանսիայի Հանրապետության առաջին կին նախագահը, «իր նպատակին հասնելու համար գերադասում էր ընդգծել իր կանացի «էությունը»՝ դրանով իսկ հակազդելով իր մրցակից Ն. Սարկոզիի՝ իր կենսագրության մեջ, որպես «գործիչ» հանդես գալու շեշտադրմանը, և ընտրողներին ուղղված նրա դիմումը հակիրճ էր. «Ես կին եմ, իսկ դուք դեռ ոչ մի անգամ կին նախագահ չեք ընտրել, այնպես որ՝ եղեք առաջադեմ և փորձեք դա անել հիմա» [22]: Համաձայն հարցումների՝ Ս. Ռոյալը համարվում է Ֆրանսիայի ամենասեքսուալ կանանցից մեկը:

Յ.Տիմոշենկոն արդյունավետորեն շրջանառության մեջ դրեց «Սլավոնական գեղեցկուհու» իմիջը: ՋԼՄ-ում մինչև օրս չեն դադարում նրա ոսկեգույն հյուսքի իրական, թե արհեստական լինելու վերաբերյալ քննարկումները:

Հայտնի է, որ կանայք տղամարդկանց համեմատ ավելի զերծ են խոցելի թուլություններից (գինեմոլություն, խաղաճողություն, սաունամոլություն և այլն),

ավելի հազվադեպ են ծայրահեղ գործողությունների գնում, ռիսկի կամ արկածախնդրության դիմում և ավելի քիչ են կոռումպացված: Դա է ապացուցում նաև սկանդինավյան երկրների փորձը, որտեղ կառավարման գործընթացներում կանայք ամենաբարձր տոկոսն են կազմում, իսկ կոռուպցիան և մարդու իրավունքների խախտումները ամենացածր մակարդակն ունեն աշխարհում: Ընդհանրապես, կանանց ներգրավումը դրական ներգործություն է ունենում յուրաքանչյուր կազմակերպության ինչպես բնականոն գործունեության, այնպես էլ իմիջի վրա:

Այսպիսով, լիդերության տիպերի բազմակողմանի ուսումնասիրությունը, դրական և բացասական փոխակերպումների բացահայտումն ու վերհանումը այսօր առավել, քան երբևէ, հրատապ է: Դա մեծապես պայմանավորված է նրանով, որ արդյունավետ լիդերությունը առանցքային դեր է կատարում քաղաքականության մեջ՝ նորամուծությունների և բարեփոխումների իրականացման, այդ գործընթացին ուղեկցող հնի ու նորի միջև հակասությունների լուծման, հասարակության նպատակամետ ուղղորդման, կենսունակության բարձրացման և դժվարությունների հաղթահարման համատեղ գործում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Կ.Մարքս, Կապիտալ, Երևան, Հայաստանի պետական հրատարակչություն, 1954
2. Адаир Дж. Психология власти. М. Эксмо, 2004
3. Блейк Р., Мутон Д. Научные методы управления. - Киев, 1990
4. Вебер М. Избранные произведения. - М., Прогресс, 1990
5. Врум В., Лидерство и принятие решений, 1973
6. Ольшанский Д.В. Политическая психология. - СПб.: Питер 2002
7. Рубенштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946.
8. Такер. Р. Сталин. Путь к власти. История и личность. М., Прогресс, 1990.
9. Adler N.J. Coaching Global Executives: Women Succeeding in a Worlds beyond Here. In: Coaching for Leadership. ED. by Goldmith M., Lyons L., Freas A. San Francisco, 2000.
10. Barber J. D., Presidential Character: Predicting Performance in the White House, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1985.
11. Bass B. & Avolio B. Improving the Organizational Effectiveness through Transformational Leadership. SAGE, 1993
12. Bass B. Leadership and Performance Beyond Expectation. N.Y., FreePress, 1985
13. Bennis W. The four competencies of Leadership, Executive Excellence, 1999, 16(7).

14. Dewes R., Hughes J. Political Sociology, Chichester, 1983, ch.13.
15. Fiedler, F.E. A Theory of Leadership Effectiveness, New York: McGraw-Hill. 1967
16. Galton F., Inquiries into Human Faculty. Macmillan 1883, Second Edition, Everyman, 1907
17. House R. & Howell J. Personality and Charismatic Leadership. 1992/3
18. House R., The Path-Goal Theory of Leader Effectiveness// Administrative Science Quarterly, 1971/3
19. Hunter E. & Jordan B., An Analysis of Qualities Associated With Leadership Among College Students // Journal of Educational Psychology/1939/30
20. Levin K., Lippitt R. An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy: A Preliminary Note. // Sociometry, 1938/1
21. Likert R. The Human Organization; N.Y., 1967
22. MOUSA, 2006
23. Stogdill R.M. Personal Factors Associates with Leadership, A survey of the literature, Journal of Psychology, 1948/25
24. Woods F. The Influence of Monarch. N.Y., Maximilian. 1913

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРА

АСМИК ШАПАГАТЯН

Доцент кафедры политических институтов и процессов Ереванского государственного университета, кандидат политических наук

Анализ проблемы показывает, что, несмотря на разнообразие теоретических и практических концепций в области изучения личности, каждая из них имеет базовые принципы, сочетание которых дает возможность глубокого и всестороннего анализа становления и развития личности политического лидера.

В статье подчеркиваются политические и психологические факторы, способствующие формированию личности в период детства и юности, которые приводят к формированию уникальных личностных качеств политического лидера (нарцизм, идентификация, комплексы неполноценности и доминирования). Эти качества в дальнейшем определяют как направление развития личности в качестве лидера, так и влияют на осуществление эффективной национальной политики.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF A LEADER-POLITICIAN

HASMIK SHAPAGHATYAN

PhD in Politics, Associate Professor of the Chair of Political Institutions and Processes, Yerevan State University

The analyses of the discussed problem shows that despite a diversity of studies on theoretical and practical concepts in the sphere of personality developments, each of them has some basic principals a combination of which provides an opportunity to make an in-depth and comprehensive analysis of the formation and the development of a personality of a political leader.

The article emphasizes the political and psychological factors contributing to the formation of personality during childhood and adolescence, which lead to the formation of a unique personal qualities of a political leader (narcissism, identification, as well as factors of formation and expression of inferiority and domination), which further define the direction of the person as a leader, as well as the implementation of effective and in the true sense of the word the course of their national policy.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ

В статье представлены актуальные вопросы социально-психологического изучения адаптации личности. Проблема адаптации личности рассматривается с точки зрения приспособления, самореализации и становления личности в чрезвычайных ситуациях. Адаптация личности представляется одной из глобальных междисциплинарных проблем, затрагивающей интересы нескольких смежных научных дисциплин. Изучение адаптации освещается через определение основных функций и механизмов, сопутствующих процессу приспособления личности к условиям внешней среды.

Ключевые слова: адаптация, чрезвычайная ситуация, социализация, психологические ресурсы, социальная среда.

Взаимодействие личности и социальной среды, приспособление личности к условиям и требованиям социальной среды, иными словами, проблема адаптации личности является одной из глобальных междисциплинарных проблем, затрагивающих интересы нескольких смежных научных дисциплин: медико-биологических, социально-психологических, психолого-педагогических и многих других.

Термин «адаптация» происходит от латинского *ad* – «к»; *aptus* – «пригодный, удобный», *adaptatio* – «приспособление», которое с течением времени приняло первостепенное значение для обозначения процесса приспособления личности к внешней среде. В. Крысько определяет адаптацию как результат (процесс) взаимодействия живых организмов и окружа-

ющей среды, который приводит к оптимальному их приспособлению к жизни и деятельности...» [10; 14].

В современной научной литературе встречаются различные классификации понятия адаптации, что обуславливается междисциплинарным характером самого понятия. В контексте социально-психологического исследования адаптации личности представляет особый интерес процесс мобилизации психологических ресурсов личности, в результате которого наблюдается процесс приобретения людьми определенного социально-психологического статуса, овладение теми или иными социально-психологическими ролевыми функциями. В процессе адаптации психологических ресурсов человек стремится достигнуть гармонии между внутренними и внешними условиями жизни и деятельности. По мере ее осуществления повышается степень адаптированности личности к условиям внешней среды.

Таким образом, исходя из двухстороннего характера понятийного аппарата адаптации, выраженного в принципе взаимодействия личности и социальной среды, в психологической научной литературе выделяют две взаимосвязанные стороны проявления адаптации – адаптивность личности, социальной группы и адаптируемость социальной среды. С социально-психологической точки зрения эти особенности могут проследиваться в следующих типах адаптации: общественной, межличностной и личностной. Качественную характеристи-

ку общественной адаптации определяет субъект-субъектное взаимодействие людей, имеющее свое инструментальное выражение. Для общественной адаптации важную роль играет включение субъекта в различные формы коллективного действия. Межличностная адаптация представляет собой процесс приспособления к социальным нормам и ценностям, сопутствующий овладению системой коммуникации, традициями и ценностями социума, часто выраженными через систему социализации личности. Личностная адаптация предполагает включение задач социального роста и успеха в смысловую структуру психофизиологического развития человека.

Некоторые исследователи характеризуют состояние социально-психологической адаптированности личности как состояние взаимоотношений личности и группы, позволяющей личности удовлетворить свои основные социогенные потребности и соответствовать тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней социальная среда. Под адаптированностью личности понимают максимально возможную реализацию внутренних возможностей и способностей человека в данной ситуации [4, с. 134-142; 7, с. 219-232; 15; 16].

Процессы адаптации неразрывно связаны с процессами дезадаптации, представляющими собой два взаимосвязанных аспекта приспособления личности к социальной среде. Отметим, что субъективное состояние дезадаптации переживается в виде повышенной тревожности, негативных эмоций, депрессивного состояния, повышенной утомляемости и т.д. Социально-психологическое изучение адаптации приводит к определению основных составляющих психологических ресурсов личности, какими являются когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Состояние чрезвычайных ситуаций способствует нарушению

первоначального баланса, установленного равновесия между этими составляющими, приводящее к различным субъективным и объективным переживаниям личностью данной ситуации.

Соотнесение вышеизложенных аспектов изучения адаптации подразумевает определение основных функций и механизмов, сопутствующих процессу приспособления личности к условиям внешней среды.

Крысько В.Г. отмечает следующие функции социально-психологической адаптации:

- достижение оптимального равновесия в динамической системе «личность – социальная среда»;
- максимальное проявление и развитие творческих возможностей и способностей личности, повышение ее социальной активности;
- регулирование общения и взаимоотношения;
- формирование эмоционально-комфортных позиций личности;
- самореализация личности;
- самопознание и самокоррекция;
- повышение эффективности деятельности как адаптирующейся личности, так и социальной среды, коллектива;
- повышение стабильности и сплоченности социальной среды;
- сохранение психического здоровья [14].

Краткий обзор понятийного обхвата адаптации личности указывает на взаимосвязь адаптации личности с определенными изменениями в социальной среде. Заметим, что потребность в адаптации возрастает наряду с динамикой увеличения несоответствия личностных и социальных установок и потребностей. Такое несоответствие переступает границы динамического, объективного развития социальной среды в ситуациях, резко меняющих внешние условия и обозначающих экстремальные, чрезвычайные ус-

ловия проживания и деятельности.

В научной литературе выделяются разделы экстремальной психологии, такие как психоадаптология, психотанатология, стрессология, виктимология, суицидология, определяющие различные подходы к определению экстремальной ситуации [5, с. 291–437; 21; 23, с. 114–127; 27; 29]. Проводится типология чрезвычайных (экстремальных) ситуаций: по содержанию действующих факторов, по характеру возникновения, по продолжительности действия, по возможности разрешения, по последствиям, по сфере жизнедеятельности людей. В числе чрезвычайных ситуаций различают природные катастрофы и их последствия (землетрясения, наводнения, сходы ледников, селевые потоки, тайфуны, цунами), техногенные катастрофы: аварии на атомных станциях, взрывы газа, авиа-, железнодорожные и автокатастрофы, социальные катастрофы: военные действия, межэтнические конфликты, теракты, захват заложников, бандитские нападения, формы физического и психического насилия.

Таким образом, исследование адаптации психологических ресурсов личности подразумевает определение и изучение степени готовности личности к взаимодействию с природой, включая ситуации во время природных катаклизмов, социумом, к практической деятельности через формирование культуры безопасного поведения. Стихийные бедствия, катастрофы, аварии, применение различных видов оружия создают чрезвычайные ситуации для жизни, здоровья и благополучия личности, могут иметь катастрофические последствия для всего социума. Кроме того, чрезвычайная ситуация, в зависимости от масштабов и тяжести проявления, вызывает у личности стрессовое состояние. Следовательно, значительную роль в успешном преодолении экстремальных ситуаций занимает готовность

личности не к благоприятным условиям жизни и деятельности, а готовностью адаптироваться к неблагоприятным воздействиям внешней среды [8, с. 156–158; 28]. Особый интерес представляет адаптация к сравнительно быстро меняющимся условиям внешней среды, что характерно для условий экстремальных ситуаций.

Различными авторами были поставлены акценты на определенных формах адаптации личности. Так, Л. В. Куликов выделяет три основные формы поведения в экстремальных ситуациях: нравственно-психологическая капитуляция, оборонительное и наступательное поведение [17]. В. П. Казначеев выделяет адаптацию статическую, как свойство биосистемы, ее устойчивость к условиям среды, и динамическую в аспекте процесса приспособления системы к меняющимся условиям внешней среды [9]. Анализ социально-психологической литературы показывает, что основное значение для сохранения психологической устойчивости в подобном роде ситуациях имеет общий уровень личностной мобилизации, при недостаточности которой наступает стрессовая фаза истощения. Т. С. Назарова отмечает, что в экстремальных ситуациях возникает необходимость выбора адекватного варианта поведения, что подразумевает мобилизацию не только поведенческих, но и когнитивных и аффективных составляющих психологических ресурсов личности. Так, при преодолении барьеров в экстремальных ситуациях возникают положительные эмоциональные переживания и сопровождаются соответствующей информационной обеспеченностью, их совокупность приводит к адекватному развитию процесса адаптации. При этом возникает уверенность в правильности действий в случае возникновения экстремальных ситуаций [24, с. 32–39]. Представляют интерес работы Ц. П. Короленко в изуче-

нии положительного опыта преодоления трудностей, А. Г. Маклакова в рассмотрении личностного адаптационного потенциала, А. Шапкина и Л. Г. Дикой по анализу структуры и стратегий адаптации, включающей этапы поиска, выбора и реализации способов деятельности, позволяющих обеспечить выход из неблагоприятных (экстремальных) условий жизнедеятельности с минимальными потерями [13; 20, с. 16–24; 32, с. 19–34].

Исследования, касающиеся классификации психических состояний жертв чрезвычайных ситуаций, акцентируют внимание на следующих формах трансформации психологических ресурсов личности: измененные состояния сознания у жертв чрезвычайных ситуаций, адаптивные психологические реакции на чрезвычайную ситуацию, дезадаптивные психологические реакции, острые аффективные психологические реакции, стенические и астенические психические состояния, психическая напряженность и фрустрационные состояния, возбужденное состояние, стресс и травматический невроз, повышение тревожности, страхи перед повторением чрезвычайной ситуации (землетрясение, теракт и др.). Проводится типология экстремальных психических состояний в зависимости от возраста, пола и других характеристик жертвы [6; 19; 29; 34].

Как видим, мысль о множественности обозначений звучит почти во всех исследованиях, где затрагивается проблема экстремальности. Приведем лишь точку зрения К. Муздыбаева [22], который говорит о том, что ситуации, предъявляющие к людям требования, превышающие их обычный адаптивный потенциал, описываются в разных терминах: жизненные трудности, критические ситуации, негативные жизненные события, стрессовые жизненные события, травматические события, нежелательные события, жизненные кризисы, бедствия, катастрофы. И.

Г. Малкина-Пых приводит определение чрезвычайной ситуации, которая рассматривается как синонимичная экстремальной: “Чрезвычайная (экстремальная) ситуация — это обстановка на определенной территории, сложившаяся в результате аварии, опасного природного явления, катастрофы, стихийного или иного бедствия, которые могут повлечь за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей среде, значительные материальные потери и нарушение условий жизнедеятельности людей” [21, с. 15]. Заметим, что под такое определение не попадают многие экстремальные ситуации, прежде всего, социального характера. Н. В. Тарабрина определяет экстремальные или критические события как травмирующие ситуации, обладающие мощным негативным воздействием, ситуации угрозы, требующие от индивида экстраординарных усилий по совладанию с последствиями воздействия [30]. Л. В. Трубицына, в свою очередь, рассматривает следующие травмирующие ситуации: военные действия, природные катаклизмы, экологические и техногенные катастрофы, пожары, террористические акты, несчастные случаи, формы насилия, нападения и внезапные заболевания [31]. Безусловный интерес представляет собой идея автора о том, что наряду с масштабными ситуациями существуют ситуации, которые часто оказываются вне поля зрения специалистов в силу ряда причин. Основной причиной, по-видимому, становится “немассовость” ситуации, когда субъектом взаимодействия с теми или иными травмирующими условиями выступает один человек, а само событие носит индивидуальный характер.

Широкое распространение получило понятие “трудная жизненная ситуация”, которое, как правило, рассматривается в наиболее широком контексте и может включать в себя все перечисленные вы-

ше термины. Вместе с тем именно этот термин сложнее всего четко определить вследствие того, что он вбирает в себя практически все варианты событий, связанных с разной степенью дискомфорта их участника. Под трудными жизненными ситуациями могут подразумеваться как катастрофические события, угрожающие жизни большого количества людей, так и повседневные события, содержащие субъективные переживаемые неудобства для конкретного человека и не содержащие объективных угрозы и опасности его физическому и психическому благополучию. Из-за трудности выбора критериев, определяющих понятие трудной жизненной ситуации, Е. В. Битюцкая останавливается на методологическом подходе, рассматривающем субъективные факторы подобных ситуаций: переживание ситуации человеком, интерпретация событий [2]. Степень переживания экстремальных ситуаций зависит не только от индивидуальных психологических особенностей индивида. Обзор результатов научных исследований позволяет констатировать, что активная адаптация в виде разумной деятельности часто предпочтительнее пассивной адаптации; экстремальная ситуация, с которой человек сталкивается впервые, вызывает большее эмоциональное напряжение, чем та, которую он уже преодолевал; приобретаемый практический опыт действий в экстремальных ситуациях увеличивает психологическую устойчивость к стрессовым ситуациям. Люди, не испытавшие экстремальных воздействий, недооценивают вероятность их появления, возможность пострадать от них. На основании вышеизложенного, адаптация человека к экстремальным ситуациям быстрее происходит в случае умения практически действовать, полученного при тренировках входе практических занятий. Они дают человеку определенный опыт переживания, уменьшают стрессо-

вую нагрузку.

Приведем мнение Е. О. Лабезной об определении проблемы чрезвычайной ситуации, выраженной в качестве “процесса системного взаимодействия человека как субъекта активности и окружающей среды, которая инициируется и обеспечивается взаимодействием двух групп факторов — субъекта (перцептивные, когнитивные, эмоциональные, мотивационно-волевые и др. факторы) и среды. При этом роль ситуационных факторов среды изучена в гораздо меньшей степени, чем субъективных переменных” [18, с. 373–385].

Вышеизложенный перечень основных функций адаптации позволяет определить основные цели адаптации личности, формы изменения или мобилизации психологических ресурсов, необходимых для восстановления нарушенных в результате чрезвычайной ситуации социально-психологического равновесия и форм самореализации личности в обществе. Социальная адаптация в условиях чрезвычайных ситуаций нацелена на первичное адекватное восприятие данной ситуации и самого себя, подразумевающее создание адекватной системы отношений и общения с окружающими, способность личности к жизнеутверждающей деятельности, к труду, обучению и к самоорганизации. Возможное вытеснение социально-ролевых функций одной из составляющих психологических ресурсов предполагает функциональное замещение другими составляющими, что необходимо для скорейшего выхода из данной чрезвычайной ситуации. Такая компенсаторная картина изменчивости и приспособления ресурсов личности при успешной адаптации к сложившейся ситуации находится в соответствии с ролевыми ожиданиями.

В самом общем виде можно сказать, что процесс адаптации личности означает восстановление адекватного сложив-

шейся ситуации выражения когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов психологических ресурсов личности.

Важной особенностью социально-психологического изучения процесса адаптации психологических ресурсов личности является выявление социального опыта, образуемого и выносимого разными людьми из объективно данной чрезвычайной ситуации, который может быть существенно различным. Поэтому лежащее в основе процесса адаптации приспособление к внешней среде и усвоение положительного в данной ситуации социального опыта становится источником самореализации личности, субъективно усваивающей этот опыт.

Адаптация к чрезвычайным ситуациям, находясь в постоянной динамике, сопутствующей этапам выхода из данной ситуации, модифицируется и способствует процессу социализации, выражаясь в определенных механизмах действия и развития. Оценка адаптации как к процессу, имеющему неопределенные временные границы, так и к процессу с неопределенным концом, хотя и с определенной целью, ставит перед исследователем задачи изучения психологических ресурсов личности в пролонгированном ракурсе, вбирающем в себя пути и способы восстановления социальных отношений и институтов. Из этого следует, что параллельно существующие процессы адаптации и социализации не только имеют продолжительный характер, но и обозначают формы социального развития и консолидации общества.

Социально-психологическая адаптация является средством защиты личности, с помощью которого ослабляются и устраняются внутреннее психическое напряжение, тревожность, беспокойство, дестабилизационные состояния. Защитные механизмы, проявляющиеся в соответствующей мобилизации психоло-

гических ресурсов личности, выступают признаками психологической адаптации человека. Как свидетельствуют многочисленные социально-психологические исследования, определяющее значение в их образовании и проявлении принадлежит чрезвычайным ситуациям, предоставляющим благодатную почву для формирования и развития механизмов психологической защиты в виде определенных системообразующих психологических ресурсов, повышающих адаптивный потенциал личности и способствующих успешности социально-психологической адаптации и социализации в целом [1; 3; 5; 11, с.104–107; 12; 16; 26; 33; 35].

Соотнесение понятия “адаптации” к понятийному аппарату социализации выражается в прогрессивном характере социально-психологической адаптации, которой свойственно достижение всех функций и целей полной адаптации, в ходе реализации которой достигается единство интересов, целей личности и групп общества в преодолении отрицательных форм проявлений чрезвычайной ситуации. В случае же регрессивной адаптации проявляются депрессивные настроения личности и асоциальные формы выражения его психологических ресурсов. Такая адаптация принимает вид формальной адаптации, не отвечающей интересам общества и личности, развитию данной социальной группы и самой личности.

Таким образом, процесс адаптации, являясь специфическим выражением общего процесса приспособления человека к жизненной среде, определяется благодаря теоретико-методологическим основам этого понятийного аппарата и обладает научно обоснованными закономерностями развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности, М., 1995, с. 219.
2. Битюцкая Е. В. Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях. Автореф. дис. ... канд. психол. наук, М., 2007.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М., 1984.
4. Волков Г.Д., Оконская Н.Б. Адаптация и ее уровни. Философия пограничных проблем науки. Пермь, 1975, Вып. 7, с. 134-142.
5. Выготский Л.С., Исторический смысл психологического кризиса. Собрание соч. в 6-и т, т. 2, 1982, с. 291-437.
6. Гуревич П.С. Психология чрезвычайных ситуаций: Учебное пособие для студентов вузов. М., 2007.
7. Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности. Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1979, с. 219- 232.
8. Исмаилов Ш. О. Адаптация личности к экстремальным ситуациям. Ш. О. Исмаилов, М. Г. Магомедов. Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф., Челябинск, 2013, с. 156-158.
9. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации. Новосибирск, 1980, 191 с.
10. Калайков И. Цивилизация и адаптация. М., 1984.
11. Кон И.С. Социология личности. М., 1967, с. 104-107.
12. Корель Л.В. Социология адаптации: этюды апологии. Новосибирск, 1997.
13. Короленко Ц.П. Психофизиология человека в экстремальных условиях. Л., 1978, 210 с.
14. Крысько В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии. М., 2003, 416 с.
15. Кузнецов П.С. Концепция социальной адаптации, Саратов, 2000.
16. Кузнецов, П. С. Адаптация как функция развития личности. Саратов, 1991 .
17. Куликов Л.В. Психология настроения. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997.
18. Лабезная Е.О. Травматическая стрессовая ситуация и посттравматический адаптационный процесс. Психология состояний. СПб., 2004, с. 373-385.
19. Лебедев В.И. Экстремальная психология. Психическая деятельность в замкнутых системах, М., 2001.
20. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогноз в экстремальных условиях // Психологический журнал, 2001, № 1, с.16-24.
21. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. Справочник практического психолога. М., 2005, с.15
22. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998, т.1, Вып. 2 / электронный ресурс: <http://www.soc.pu.ru/publ>.
23. Мухина В.С. Личность и этносы в условиях столкновения цивилизаций // Мир психологии. М., 2001, № 4, с.114-127.
24. Назарова Т.С, Шаповаленко В. С. Экстремальная ситуация как обучающая модель // Педагогика, 1999, № 6, с. 32-39.
25. Нуркова В.В., Василевская К.Н. Автобиографическая память в трудной ситуации: новые феномены // Вопросы психологии, 2003, № 5, с.95-102.
26. Озернюк Н.Д. Механизмы адаптации, М., 1992.
27. Осипова А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях. Ростов н/Д, 2005, 315 с.
28. Психология экстремальных ситуаций: Хрестоматия /сост. Тарас А. Е., Сельченко К. В./ . М., 2000, 480 с.
29. Соловьева С.Л. Психология экстремальных ситуаций. СПб., 2003, 128 с.
30. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб., 2001.
31. Трубицына Л. В., Процесс травмы, М., 2005.
32. Шапкин А., Дикая Л.Г. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегий адаптации. Психологический журнал, 1996, т. 17, № 1, с. 19-34.
33. Шибутани Т. Социальная психология. М., 2002, с. 38.
34. Юрьева Л.Н. Кризисные состояния. Днепропетровск. 1999, 345 с.
35. Skinner B.F., Science and Human Behavior. N. Y.: Macmillan, 1953, p. 91.

ԱՐՏԱԿԱՐԳ ԻՐԱՎԻՃԱԿՆԵՐՈՒՄ ԱՆՁԻ ԱԴԱՊՏԱՑՄԱՆ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

ԱՐԵՎԻԿ ԵՐԻՑՅԱՆ

ՀՀ տարածքային կառավարման և արտակարգ իրավիճակների նախարարության ՓԾ ԸԿԼԿ ՀԽԳ ավագ հրահանգիչ, փ/ծ լեյտենանտ

Հոդվածում ներկայացված են անձի ադապտացման սոցիալ-հոգեբանական ուսումնասիրության արդի հիմնահարցերը: Անձի ադապտացման հիմնախնդիրը դիտարկվում է արտակարգ իրավիճակներում անձի հարմարման, ինքնառեալիզացման ու կայացման տեսանկյունից: Անձի ադապտացումը ներկայացվում է որպես միջառարկայական գլոբալ խնդիրներից մեկը, որը ընդգրկվում է մի քանի հարակից գիտակարգերի շրջանակներում: Ադապտացման ուսումնասիրումը լուսաբանվում է հիմնական գործառնությունների և մեխանիզմների սահմանման միջոցով, որոնք ուղեկցում են անձի՝ արտաքին միջավայրին հարմարման գործընթացին:

PROBLEMS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF PERSON ADAPTATION IN EMERGENCY

AREVIK YERITSYAN

Senior Instructor of PR, Crisis Management Centre of MTAES of RA, R/S Lieutenant.

This article presents the actual problems of socio-psychological research of person adaptation in emergency. The person adaptation is considered in terms of fit, self-realization and the personality. Person adaptation is presented as one of the global interdisciplinary problems deal with some related sciences. Researching of adaptation takes up questions of general functions and ways accompanying the process of person's conformation to social environment.

ՀԱՍՄԻԿ ՇԱՀԻՆՅԱՆ

ՀՀ Փիլիսոփայության, սոցիոլոգիայի և իրավագիտության ինստիտուտի հայցորդ

ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԴԻՐՔՈՐՈՇՈՒՄՆԵՐԻ ՆԵՐՔՈ ԱՌԱՋԱՑԱԾ ՄՆՆ ԴԱՅԻՆ ՎԱՐՔԻ ՇԵՂՈՒՄՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ ԴԻՏՄԱՆ և ԶՐՈՒՅՑԻ ՀՈԳԵԱԽՏՈՐՈՇԻՉ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ

Հոդվածը վերաբերում է դեռահաս աղջիկների մոտ սննդային վարքի սահմանափակումային, զգայագեն և էքստերնալ շեղումներ առաջացնող սոցիալական դիրքորոշումների ուսումնասիրման գործընթացում դիտման և գրույցի հոգեախտորոշիչ մեթոդների կիրառման նշանակության քննարկմանը և դրանց արդյունքում ստացված տվյալների և օրինաչափությունների վերծանմանը:

Հանգուցային բառեր. դեռահաս աղջիկներ, սննդային վարք, սոցիալական դիրքորոշումներ, դիտման և գրույցի հոգեախտորոշիչ մեթոդներ:

Սննդային վարքի շեղումների երևույթը, չնայած ծավալուն հետազոտությունների առարկա է հանդիսանում հոգեբանական գիտությունների տարբեր ճյուղերի համար, այնուամենայնիվ, ունի առավել հանգամանային ուսումնասիրության կարիք: Քանի որ սննդային վարքի շեղումների խնդիրը բազմաշերտ բնույթ ունի այն ներառում է տարատեսակ երևույթներ՝ սննդակարգի կտրուկ փոփոխություններից մինչև սննդային վարքի նյարդային խանգարումներ: Տվյալ հոդվածում ամփոփվում են դեռահաս աղջիկների մոտ սննդային վարքի սահմանափակումային, զգայագեն և էքստերնալ շեղումների առաջացման գործընթացում սոցիալական դիրքորոշումների դերի ուսումնասիրությանը նվիրված հետազոտության շրջանակներում իրականացված դիտման և գրույցի հոգեբանական ախտորոշման մեթոդների կիրառման նշանակությունը

և ստացված արդյունքների վերլուծությունը: Իրականացված հետազոտության մասնակիցների թիվը 200-ն էր, որոնցից սննդային վարքի շեղումների բացահայտման թեստավորման արդյունքում, սննդային վարքի սահմանափակումային շեղում բացահայտվեց 102, զգայագեն շեղում՝ 78 և էքստերնալ շեղում՝ 20 մասնակիցների մոտ:

Դիտման և գրույցի հոգեախտորոշիչ մեթոդների կիրառման նպատակահարմարությունը տվյալ հետազոտության շրջանակներում ակնհայտ է: Այն հիմնվում է սննդային վարքի շեղումներ ունեցող դեռահաս աղջիկների սոցիալական վարքի, ադապտացիայի աստիճանի, անձնային հատկանիշների ուսումնասիրության և ներընտանեկան հարաբերությունների ու դիրքորոշումների պարզաբանման անհրաժեշտության վրա:

Ինչպես հայտնի է՝ դիտման մեթոդը սուբյեկտիվ հոգեախտորոշիչ մեթոդ է, որի կիրառման նպատակահարմարությունը տվյալ աշխատանքում կայանում է հետազոտվողների մոտ վարքային դրսևորումներն անմիջականորեն ֆիկսելու և դրանք վերլուծելու հնարավորությունում: Մեթոդը սուբյեկտիվ է, քանի որ որևէ հաշվարկային վերլուծություն չի նախատեսում: Դրա արդյունքների վերլուծությունը հիմնված է զուտ հետազոտվողների վերբալ և ոչ վերբալ ինքնադրսևորման մոդելների ուսումնասիրման վրա: Դիտման մեթոդի բնորոշ գծերն են. Որոշակի նպատակաուղղվածությունը, տեսական պատկերացումների առկայությունը, պլանավորվածությունը: Դիտման մեթոդի կիրառումը

թույլ է տալիս պարզել հետազոտվողների վարքի մոտորային, վերբալ, ոչ վերբալ արտահայտումները, վեգետատիվ հակազդումների արտաքին արտահայտումները, իրադրային վարքի տարբերությունները: Տվյալ հոդվածում ամփոփված հետազոտությունում կիրառվել է դիտման ստանդարտացված հոգեախտորոշիչ մեթոդը, որում, ի տարբերություն ազատ ուսումնասիրության մեթոդի, կիրառվում է ստույգ ստանդարտացված աշխատանքային սխեմա, ըստ որի հոգեբանը նախապես գիտի, թե հետազոտվողների վարքի ինչպիսի դրսևորումների նկատմամբ կենտրոնանալու հարկ կա և ինչպես ստացված տվյալների հիման վրա հարկավոր է կատարել արդյունքների վերլուծություն:[2]

Տվյալ հետազոտության շրջանակներում դիտման մեթոդի կիրառումը թույլ է տվել սուբյեկտիվորեն գնահատել հետազոտության մասնակիցների անձնային հատկանիշների, սոցիալական դիրքորոշումների ազդեցության աստիճանը սննդային վարքի շեղումների առաջացման գործում: Իհարկե, հայտնի է, որ դիտման մեթոդը որպես հոգեախտորոշման ինքնուրույն մեթոդ կիրառվել չի կարող և այդ պատճառով հետազոտության իրականացման ընթացքում դիտման և գրույցի հոգեախտորոշիչ մեթոդների կիրառումը միայն որոշակի ելակետային տվյալների հավաքագրման գործիք է հանդիսացել: Հաջորդիվ համադրվել են հոգեախտորոշիչ գրույցի և հոգեբանական թեստավորումների մեթոդները, որոնց քննարկումը, սակայն, տվյալ հոդվածում նախատեսված չէ:

Դիտման մեթոդի կիրառման իրականացվել է երեք ամիսների ընթացքում՝ ուսումնական հաստատություններում, ուսումնական գործընթացի և դրա ընդմիջումների պայմաններում:

Մեթոդը կիրառելիս ակնկալվել է.

1. Պարզել սննդային վարքի սահմանափակումային, զգայագեն և էքստերնալ շեղումներ ունեցող դեռահաս

աղջիկների սննդային վարքի դրսևորման առանձնահատկությունները՝ պարզելով սննդի ընդունման հաճախականությունը և դրա կախվածությունը իրավիճակներից:

2. Որոշել հարցվողների մոտ խմբում միջանձնային հարաբերությունների վիճակը՝ պարզելով ակտիվ շփվելու, կամ մեկուսանալու հակվածությունների առկայությունը, շփման գործընթացում վերբալ և ոչ վերբալ ակտիվության դրսևորումները:

3. Որոշել կանացի կերպարին վերագրվող սոցիալ-մշակութային կարծրատիպերի նշանակությունը հետազոտվողների առօրյա կյանքում և արժեքային համակարգում:

Ստացված տվյալները դասակարգվել են ըստ.

ա) Տվյալ ժամանակահատվածում մասնակիցների սննդային վարքի դրսևորման առանձնահատկությունների,

բ) Վարքի մոտորային դրսևորումների առանձնահատկությունների, ինչը ներառել է հետազոտվողների միջև հեռավորության առկայությունը, հպումները, համատեղ գործողությունները,

գ) Վարքի վերբալ դրսևորումների, որոնք ներառում են խոսքի բովանդակությունը, ուղղվածությունը, հաճախականությունը, ինտենսիվությունը, տևողությունը,

դ) Վարքի ոչ վերբալ դրսևորումների, որոնք ներառում են դեմքի միմիկան, ժեստերը, դրանց արտահայտվածությունն ու ինտենսիվությունը, մասնավորապես սննդի, սննդային վարքի, մարմնակազմի և նման թեմաների շուրջ խոսակցությունների ժամանակ:

Տրամաբանական և պատճառահետևանքային վերլուծության արդյունքում պարզվեց.

ա) Սննդային վարքի սահմանափակումային շեղում ունեցող դեռահաս աղջիկները ուսումնական գործընթացի և դրա ընդմիջումների ընթացքում սննդից հրաժարվում են, միջանձնային հա-

րաբերություններում ձգտում են խուսափել հպումներից, մյուս դեռահասներից պահպանել ֆիզիկական հեռավորություն: Ընդամիջումներին կամ մեկուսանում են, կամ հավաքվում միմյանց հետ սննդակարգի առանձնահատկություններ, դիետաներ, մարմնակազմ քննարկելու և ամսագրեր թերթելու համար: Այս գործընթացի ընթացքում վերջինների շարժումների, միմիկայի, ժեստերի ինտենսիվությունը կտրուկ բարձրանում է: Խմբում սկսում է տիրել ոգևորության մթնոլորտ: Մասնակիցները միմյանց հաճախակի ընդհատում են: Այս խմբի ներկայացուցիչները իրենց սննդային վարքի գաղափարները չկիսող հասակակիցներին անտեսում են և շփման հավանականությունը վերջինների հետ ձգտում են կանխել:

Այստեղից կարող ենք եզրակացնել, որ «սննդային վարքի հոլլանդական հարցաշարի» արդյունքում ստացված տվյալ դեռահաս աղջիկների մոտ սննդային վարքի սահմանափակումային շեղման առկայության մասին տվյալները հաստատվում են: Վերջինները՝ ձգտելով սահմանափակել սննդային վարքը, ուսումնական գործընթացի ժամանակահատվածում հրաժարվում են սննդի ընդունումից: Սահմանափակումային վարքի հակվածությունն արտահայտվում է նաև խոսակցից ֆիզիկական հեռավորություն պահպանելու միտման մեջ: Խոսակցության մեջ մարմնակազմի, ամսագրերի, դիետաների, սննդակարգի թեմաների գերակայությունը խոսում է տվյալ դեռահասների մոտ կանացի արտաքինին վերագրվող ամսագրային չափանիշներին տրվող մեծ նշանակության մասին: Թեմաների քննարկման ընթացքում շարժումների, ժեստերի, դեմքի միմիկայի ինտենսիվության բարձրացումը վկայում է դրանցում վերջինների հետաքրքրվածության բարձր մակարդակի մասին: Հետևաբար, ըստ դիտման հոգեախտորոշիչ մեթոդի արդյունքում ստացված տվյալների գնահատման՝

դեռահաս աղջիկների մոտ սննդային վարքի սահմանափակումային շեղման առաջացումը սեփական մարմնակազմի նկատմամբ սևեռվածության, սոցիալ-մշակութային կարծրատիպերի և անձնային հատկանիշների արդյունք է:

բ) Սննդային վարքի զգայագեն շեղում ունեցող դեռահաս աղջիկները ուսումնական գործընթացի ընդամիջումներին չեն հրաժարվում սննդից: Դրա ընդունումն իրականացվում է մասնավորապես այն առարկաների դասաժամերից առաջ, կամ հետո, որոնցում վերջինների առաջադիմությունը ցածր է: Առանձնապես խուսափում են սննդային վարքի սահմանափակումային շեղում ունեցող դեռահասների հետ շփումից և սննդակարգին ու մարմնակազմին վերաբերող թեմաների քննարկումից: Այդպիսի թեմաների քննարկման հանգամանքներում վերջինների շարժումների և դեմքի միմիկայի ինտենսիվությունն արագանում է՝ արտահայտելով ստույգ տհաճություն: Խմբի ներքում կամ ընդձվածորեն մեկուսացած են, կամ ուսումնական գործընթացի և ընդամիջումների ընթացքում շփվում են գույգերով:

Այստեղից կարող ենք հետևություն անել, որ «սննդային վարքի հոլլանդական հարցաշարի» կիրառման արդյունքները տվյալ դեռահաս աղջիկների մոտ սննդային վարքի զգայագեն շեղման առկայության մասին հաստատվում են: Սննդային վարքի կտրուկ փոփոխությունները՝ կախված առարկայական առաջադիմության գործոնից, խոսում է այն մասին, որ տվյալ մասնակիցները հուզական լարվածություն են ապրում այն առարկաների դասաժամերից առաջ, կամ հետո, որոնցում ունեն ցածր առաջադիմության ցուցանիշ: Այդպիսի լարվածության պարագայում նրանց մոտ արտահայտվում է սննդային վարքի զգայագեն շեղման առկայությունը: Սննդակարգի, մարմնակազմի, դիետաների թեմաների քննարկման ժամանակ շարժումների, միմիկայի, ժեստերի ինտենս-

սիվության արտահայտվածությունը և տհաճության զգացումի ցուցաբերումը պայմանավորված են տվյալ անձանց համար կանացի կերպարի սոցիալ-մշակութային կարծրատիպերի նշանակությամբ, որոնց սակայն վերջինները՝ ի գործու անձնային հատկանիշների, չեն ձգտում, կամ չեն կարողանում համապատասխանել: Շփման մակարդակի ցածրությունը այս հանգամանքներում խոսում է ինքնագնահատականի անկայուն վիճակի մասին:

գ) Սննդային վարքի էքստերնալ շեղում ունեցող դեռահաս աղջիկները ձգտում են շփվել խմբի բոլոր, այդ թվում սննդային վարքի սահմանափակումային և զգայագեն շեղում ունեցող անդամների հետ: Ուսումնական գործընթացում և դրա ընդամիջումներում ստույգ ձևավորված սննդային վարք չեն դրսևորում: Ունեն խոսակցին հպվելու, նրա հագուստին, գրենական պիտույքներին, գրքերին ձեռք տալու արտահայտված հակվածություն: Դեմքի միմիկայի, ժեստերի, շարժումների ինտենսիվությունն անկախ հանգամանքներից բարձր է: Հակված են միևնույն միտքը մի քանի անգամ արտահայտելու:

Հետևաբար, «սննդային վարքի հոլլանդական հարցաշարի» կիրառման արդյունքները հաստատվում են նաև սննդային վարքի էքստերնալ շեղում ունեցող դեռահաս աղջիկների պարագայում: Սննդային վարքի ստույգ կողմնորոշման բացակայությունը խոսում է դրա կախվածության մասին արտաքին միջավայրից: Շփման վերբալ և ոչ վերբալ առանձնահատկությունները վկայում են շփման պահանջի բարձր մակարդակի մասին: Այդ պահանջի բավարարման համար տվյալ դեռահասները դրսևորում են սննդային վարքի հարմարվողականություն: Հետևաբար, վերջինների մոտ սննդային վարքի էքստերնալ շեղման առաջացումը պայմանավորված է շփման պահանջի բարձր մակարդակի արդյունքում սոցիալական խմբում ընդուն-

ված լինելու ձգտմամբ:

Հետազոտության հաջորդ փուլում սննդային վարքի սահմանափակումային, զգայագեն և էքստերնալ շեղումներ ունեցող 200 դեռահաս աղջիկների շրջանում կիրառվեց հոգեախտորոշիչ գրույցի մեթոդը: Մեթոդի կիրառման իմաստն էր հաստատել դիտման մեթոդի արդյունքում ստացված տեղեկատվության ճշգրտությունը և պարզաբանել, թե որպիսին են այն սոցիալական դիրքորոշումները, որոնք ընկած են տվյալ անձանց մոտ սննդային վարքի շեղումների առաջացման հիմքում:

Ինչպես հայտնի է, հոգեախտորոշիչ գրույցի մեթոդը հնագույն մեթոդներից է, որի արդյունավետությունը պայմանավորված է մասնավորապես այն փաստով, որ հոգեբանը այցելուի մասին տեղեկատվություն է հավաքագրում նրա վրա անմիջականորեն ազդեցություն ցույց տալու պայմաններում: [1] Այսպիսով, հոգեախտորոշիչ գրույցի մեթոդի կիրառումը հոգեախտորոշիչ աշխատանքի իրականացման համար անհրաժեշտ գործընթաց է: Այն հնարավորություն է տալիս պարզաբանելու հետազոտվողների անձնային հատկանիշների այնպիսի նրբություններ, որոնք անկարելի է բացահայտել այլ հոգեախտորոշիչ մեթոդների կիրառման միջոցով: Հոգեախտորոշիչ գրույցի ընթացքում հոգեբանը հնարավորություն ունի հետազոտության մասնակցի հետ վստահելի մթնոլորտ ստեղծելու, պարզելու նրա մոտ առկա ներքնտանեկան, միջանձնային, ներանձնային խնդիրների մանրամասները, կյանքի պատմությունը, հոգեախտորոշման առարկայի ձևավորման պատմությունը:

Տվյալ աշխատանքի շրջանակներում կիրառված հոգեախտորոշիչ գրույցն անց է կացվել ազատ հարցազրույցների տեսքով: Մեթոդի կիրառման պլանը ներառել է.

1. Հոգեբանական հարմարում, ինչը ներառել է հարմարում հարցվողների

մարմնի դիրքի, խոսքի առանձնահատկությունների /խոսքի արագություն, ձայնի բարձրություն և այլն/, ժեստերի, շարժողական ակտիվության, միմիկայի, շնչառության, ռեպրեզենտատիվ համակարգերի հետ: Այս փուլում հարցվողների մոտ առաջացվել է հոգաբանի հետ հուզական նմանության զգացում:

2. Զրույցի ընթացքում տրվող հարցերի ստույգ պլանավորում:

Իրականացված հոգեախտորոշիչ գրույցի ընթացքում մասնակիցների ստրվող հարցերը վերաբերվել են.

1. Ծնողների հետ փոխհարաբերությունների առանձնահատկություններին,

2. Ընտանիքում գործող սննդային վարքի մոդելներին,

3. Ընտանիքում գործող կանացի արտաքին տեսքի նկատմամբ վերաբերմունքին,

4. Մասնակիցների ներխմբային հարաբերությունների առանձնահատկություններին,

5. Միջանձնային և միջսեռային հարաբերությունների առանձնահատկություններին,

6. Մանուկի և դրա ընդունման նկատմամբ վերաբերմունքին,

7. Կանացի արտաքին տեսքին թելադրվող սոցիալ-մշակութային կարծրատիպերի մասին պատկերացումներին և վերաբերմունքին,

8. Սեփական արտաքինի, մարմնակազմի նկատմամբ վերաբերմունքի առանձնահատկություններին:

Մեթոդի կիրառման արդյունքները օրինաչափային են:

Սննդային վարքի սահմանափակումային շեղում ունեցող 102 դեռահաս աղջիկների պատասխանները հոգեախտորոշիչ գրույցի փուլում նախատեսված հարցերին ցույց տվեցին, որ.

1. Ծնողների հետ փոխհարաբերությունները հիմնականում բարդ են, ծնողական սպասումները վերջինների ուսումնական առաջադիմության և արտաքին տեսքի նկատմամբ բարձ են:

2. Ընտանիքում սննդային վարքին հատուկ նշանակություն է տրվում: Ծնողները «ամողջ ապրելակերպի» հետևորդներ են, ոմանք հաճախակի մարզվում են, մյուսներն օգտագործում են բուսական սնունդ, երրորդները՝ հատուկ սննդակարգով են սնվում և միևնույնը պահանջում են երեխաներից:

3. Այսպիսի ընտանիքներում կանացի արտաքինի նկատմամբ վերաբերմունքը նախանձախնդիր է: Ծնողները խստորեն հետևում են իրենց մարմնակազմին և միևնույնը պահանջում են երեխաներից: Հատուկ նշանակություն է տրվում մոդաիկ տենդենցներին:

4. Ներխմբային հարաբերությունների ոլորտում՝ ընդհանուր առմամբ ներխմբային շփումը դժվարացած է, ակնհայտորեն բաց կոնֆլիկտային հարաբերություններ չկան:

5. Այս մասնակիցները միջանձնային հարաբերությունների որակը գնահատել են դրական, ունեն մշտական շփման ընկերական շրջապատ, խմբում շփումը գնահատել են բավարար: Միջսեռային հարաբերությունների ոլորտում այս մասնակիցները համարում են, կանացի արտաքինը մեծ նշանակություն ունի հակառակ սեռի հետ հարաբերություններում:

6. Մանուկի և դրա ընդունման գործընթացի նկատմամբ վերաբերմունքը այս խմբի մասնակիցների մոտ խուսափողական է:

7. Կանացի արտաքին տեսքին վերաբերվող պատկերացումների քննարկումը ցույց տվեց, որ տվյալ խմբի մասնակիցների համար մարմնակազմն ու մոդաիկ տենդենցները մեծ նշանակություն ունեն: Նրանք հաճախակի մարզվում են, ձգտում են խուսափել տրանսպորտային միջոցներից և վերելակներից օգտվելուց, հատուկ ուշադրությամբ են հետևում սեփական հագուկապին:

8. Չնայած հաճախակի մարզումներին, արտահայտված սահմանափակումային սննդային վարքին, մարմ-

նակազմի ակնհայտ թերությունների բացակայությանը, այս խմբի մասնակիցները համոզված են, որ իրենց մարմնակազմը հեռու է կանացի մարմնի իդեալներից և իրենք նիհարելու կարիք ունեն:

Սննդային վարքի զգայագեն շեղում ունեցող 78 դեռահաս աղջիկների պատասխանները գրույցի փուլում տրված հարցերին ցույց տվեցին, որ.

1. Ծնողների հետ հարաբերություններն այս խմբի մասնակիցներից 72-ը բնորոշեցին որպես ալիքաձև՝ կախված ծնողների զբաղվածության աստիճանից: Մնացած 6-ը ծնողների հետ հարաբերությունների վերաբերյալ հարցին գերադասեցին չպատասխանել: Այս երևույթը մատնանշում է, որ վերջինների մոտ առկա է ծնողական ուշադրության և քնքշանքի պակաս:

2. Ընտանիքում ընդունված սննդային վարքի մոդելը այս խմբի մասնակիցները գնահատել են, որպես իրադրային՝ կախված օրվա հանգամանքներից: 68 մասնակիցները նշել են, որ սննդի ընդունման որոշակի ժամ ընտանիքում չկա: Այս մասնակիցների ծնողները մինչև ուշ երեկո աշխատավայրում են գտնվում, հետևաբար դեռահասի սննդային սովորությունները ծնողական աչքի համար անտեսանելի են: Այս խմբի մնացած 10 մասնակիցները պարզապես նշել են, որ սննդի ընդունման որոշակի ժամային ռեժիմ չունեն: Հետևաբար վերջինները չունեն ստույգ սննդակարգ և սննդային վարքի կողմնորոշված ընտանեկան մոդել:

3. Այս մասնակիցների ընտանիքներում կանացի արտաքին տեսքի նկատմամբ ուշադրության մակարդակը բարձր է: Մոդաիկ տենդենցները ընտանիքում չեն քննարկվում: Հագուստն ընտրվում է՝ ելնելով հարմարավետության տեսանկյունից:

4. Սննդային վարքի զգայագեն շեղում ունեցող 78 դեռահաս աղջիկներից 73-ը ներխմբային հարաբերությունները գնահատել են ոչ բավարար: Վերջիններ-

ըրը հակված են մեկուսացման: Մակայն խմբում ակնհայտ կոնֆլիկտային հարաբերություններ չունեն: Գերադասում են խուսափել խմբի ներքին գործընթացներին մասնակցելուց: Մնացած 5 մասնակիցները ներխմբային հարաբերությունները գնահատել են միջին:

5. Միջանձնային և միջսեռային հարաբերությունների մասին այս խմբի մասնակիցների կարծիքը համընկավ սննդային վարքի սահմանափակումային շեղում ունեցող մասնակիցների կարծիքի հետ առ այն, որ միջսեռային հարաբերություններում կանացի արտաքին տեսքը որոշիչ գործոն է:

6. Մանուկին և դրա ընդունմանը հատուկ նշանակություն է տրվում: Մասնակիցները նշել են, որ սիրում են համեղ ուտել և հատկապես հաճախ քաղցրավենիք են օգտագործում:

7. Կանացի արտաքին տեսքին թելադրվող սոցիալ-մշակութային կարծրատիպերի նշանակությունը այս խմբի մասնակիցների մոտ ցածր է, սակայն վերջինները հակված են էքսցենտրիկ հագուստ կրելուն: Առանձնաձևում են հագուստի մեջ ոճային և գունային առումներով անհամատեղելի համատեղելու միտմամբ:

8. Այս խմբի մասնակիցների վերաբերմունքը սեփական մարմնակազմին խիստ բացասական է: Մակայն վերջինները համոզված են, որ իրենց բնական կառուցվածքը անհնար է փոփոխել:

Սննդային վարքի էքստերնալ շեղում ունեցող 20 մասնակիցների հետ կիրառված հոգեախտորոշիչ գրույցի արդյունքում ստացված տվյալները հետևյալն են.

1. Ծնողների հետ հարաբերությունները այս խմբի մասնակիցներից 19-ը գնահատել են որպես վստահելի: 1 մասնակից նշել է, որ լարված հարաբերություններ ունի հոր և վստահելի հարաբերություններ՝ մոր հետ:

2. Ընտանիքում ընդունված սննդային վարքի մոդելը ենթադրում է ժա-

մային և սննդատեսակային առումով ստույգ սննդակարգ, սեղանի շուրջ հաճախակի բարեկամական և ընկերական հավաքներ: Մանկի ընդունման ժամերը ստույգ որոշված են և ընտանիքում դրանից հրաժարվելու հավանականությունը բացառվում է:

3. Կանացի արտաքին տեսքին, մասնավորապես մոդակի տենդենցներին ընտանիքում տրվում է մեծ նշանակություն:

4. Ներխմբային հարաբերություններում այս խմբի մասնակիցները որևէ դժվարություն չունեն: Ակնհայտ կոնֆլիկտների, կամ մեկուսացման հակված չեն: Ներխմբային շփման մակարդակը բարձր են գնահատել:

5. Միջանձնային հարաբերությունները բոլոր 20 մասնակիցները դրական են գնահատել: Միջսեռային հարաբերությունների վերաբերյալ համարում են, որ կանացի արտաքին տեսքը նշանակալի գործոն է հակառակ սեռի մոտ հաջողություն ունենալու համար:

6. Մանկի և դրա ընդունման նկատմամբ վերաբերմունքը միանշանակ է: Ընտանիքում առկա սննդային ռեժիմը չեն խախտում: Նշում են, որ շատակերության դրվագներ են ունենում բարեկամական և ընկերական հավաքությունների ժամանակ:

7. Կանացի արտաքին տեսքին թելադրվող սոցիալ-մշակութային կարծրատիպերի թվում նշանակություն է տրվում ոչ այնքան մարմնակազմին, որքան մոդակի տենդենցներին:

8. Սեփական արտաքինի, մարմնակազմի նկատմամբ վերաբերմունքը բավարար է: Սակայն, չնայած ակնհայտ թերությունների բացակայությանը, վերջինները նշում են, որ կցանկանային նիհարել:

Այսպիսով, գրույցի փուլում ստացված տվյալները ցույց տվեցին, որ.

ա) Մանկային վարքի սահմանափակումային շեղում ունեցող դեռահաս աղջիկների սննդային վարքի մոդելի

ձևավորման գործում դեր են ունեցել ծնողական սննդային վարքի առանձնահատկությունները, ընտանիքում կանացի արտաքինի և մարմնակազմին տրվող բարձր նշանակությունը, միջսեռային հարաբերություններում կնոջ արտաքինի վերագրվող նշանակությունը, կանացի արտաքինի թելադրվող սոցիալ-մշակութային կարծրատիպերի և ամսագրերի ազդեցությունը:

բ) Մանկային վարքի զգայագեն շեղում ունեցող դեռահասների սննդային վարքի մոդելի ձևավորման գործընթացին նպաստել են ծնողների հետ հարաբերությունների անկայունությունը, հետևաբար ապահովության զգացումի բացակայությունը, ընտանիքում ստույգ սննդակարգի և սննդային վարքի մոդելի բացակայությունը, ներխմբային հարաբերություններից անբավարարությունը, մեկուսացման միտումը, ինչը հավանաբար ներքին ապահովության զգացման բացակայության արդյունք է, միջսեռային հարաբերություններում կնոջ արտաքինի վերագրվող նշանակությունը, սեփական մարմնակազմի նկատմամբ բացասական վերաբերմունքը:

գ) Մանկային վարքի էքստերնալ շեղում ունեցող 20 դեռահաս աղջիկների մոտ տվյալ շեղման առաջացման գործընթացին նպաստել են ընտանիքում ընդունված սննդային խրախուսմանների վարքային մոդելը, ընտանիքում կանացի արտաքին տեսքին տրվող մեծ նշանակությունը, միջսեռային հարաբերություններում կնոջ արտաքինի վերագրվող նշանակությունը, միջանձնային հարաբերություններում հարմարվողականության միտումը, մոդակի տենդենցների նշանակության գերագնահատումը, սեփական մարմնակազմի նկատմամբ դժգոհությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. А. Г. Шмелев и коллектив. Основы психодиагностики- Учебное пособие для студентов педвузов. — Москва, Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. — 544 с., стр. 114
2. Учебное пособие. М.: УМК «Психология», 2003. 198 с., стр. 27-38

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ И БЕСЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РОЛИ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК НА ВОЗНИКНОВЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

АСМИК ШАГИНЯН

НАН РА Институт философии, социологии и права

Статья направлена на обсуждение значимости использования психодиагностических методов наблюдения и беседы в процессе исследования роли социальных установок в проявлении нарушений пищевого поведения у девочек-подростков. В статье также проведен анализ данных, полученных в процессе исследования.

THE USAGE OF METHODS OF PSYCHODIAGNOSTIC OBSERVATION AND INTERVIEW IN THE RESEARCH OF SOCIAL INSTALLATIONS ROLE WITHIN THE PROCESS OF EATING BEHAVIOR DEFORMATIONS

HASMIK SHAHINYAN

National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, Researcher of the Institute of Philosophy, Sociology and Right

The article refers to the discussion of the usage of methods of psychodiagnostic observation and interview within the process of research of social installations causing eating behavior deformations in the adolescent girls. The article also refers to the analysis of data and regulations maintained in the process of research.

ԼԵԶՎԻ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ

ԼԱԼԻԿ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական
մանկավարժական համալսարանի պրոֆեսոր,
բանասիրական գիտությունների դոկտոր

ՊԱՏԿԵՐԱՎՈՐ ԿԱՅՈՒՆ ԿԱՊԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԿԱՌՈՒՑԱՏԻՊԵՐԸ ՄԻՋԻՆ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ

Պատկերավոր կայուն կապակցությունների կառուցատիպերը միջին հայերենում բնութագրվում են որոշակի կաղապարներով, որոնք բաժանվում են երկու խմբի՝ ա) անվանողական. *մարտիրոսյան հայելի, քաղցր զերդ զաքար, բ* հաղորդակցական. *շողշողել(իմ) որպէս զլոյս, երևալ զինչ զհրեշտակ:*

Այսպիսի կառուցատիպերի արտահայտության պլանում կարևորվում են կապակցության գլխավոր անդամի դրսևորման եղանակները, կախյալ բաղադրիչների քերականական հատկանիշները, կառույցի անդամների շարադասությունը, ինչպես նաև նախադրությունների տապակցելիական հնարավորությունները:

Հանգուցային բառեր – կայուն կապակցություն, բառակապակցություն, համեմատություն, կառուցատիպ, անվանողական, հաղորդակցական, գերադաս բաղադրիչ, կախյալ անդամ, նախադրություն:

Պատկերավոր կայուն կապակցությունները (ՊԿԿ) լեզաոճական որոշակի արտահայտություններ են, որոնց հիմքում ընկած է պատկերավոր համեմատությունը, որը, իբրև փոխաբերության մի տեսակ, արտահայտում է համեմատելի հատկանիշ՝ երկու տարասեռ ամարկանների և նրանց հատուկ ընդհանուր

հատկանիշի հարաբերության միջոցով: Մասնագիտական գրականության մեջ այս կարգի կապակցությունները կոչվում են նաև համեմատություն դարձվածային միավորներ կամ համեմատություն դարձվածային արտահայտություններ¹:

ՊԿԿ-ները գործառական լայն հնարավորություններ են դրսևորում մեր լեզվի բոլոր շրջաններում. գրաբարում հանդես են գալիս Աստվածաշունչ մատյանում, դասական և հետդասական հայերենի գրաբարալեզու երկերում, միջին հայերենի գրական հուշարձաններում, արդի գրական հայերենում՝ բնութագրվելով ոճական որոշակի դերով:

Այդօրինակ կապակցությունները միջին հայերենում բնութագրվում են յուրահատուկ իմաստներով, որոշակի տարբերակներով ու կառուցատիպերով, որոնք ընդհանրություն ունենալով հայերենի տարբեր շրջանների համանման կառույցների հետ, միաժամանակ բնութագրվում են որոշակի տարբերակիչ գծերով:

Այդ կառույցների բաղադրիչները միջին հայերենում միավորվում են հետևյալ

1 Հմմտ. Խ.Բաղդիկյան, Ժամանակակից հայերենի դարձվածային միավորները, Ե., 1986, էջք 1216-127, 140, 260-263: Ա. Գ. Назарян, Фразеология современного французского языка, М., 1987, էջք 111-125, 194-199: Պ. Բեդիրյան, Ժամանակակից հայերենի ոչ փոխաբերական կայուն բառակապակցությունները, Ե., 1990, էջ 50-51:

նախադրություններով՝ *զերդ // զերթ, զանչ, զէր // զէր, զինչ, իբրև // իբր, չափ, ի չափ, որպէս, պէս, քան, նման, քանց* և այլն:

Ընդ որում, այդ նախադրությունները կապակցում են ինչպես անվանողական, այնպես էլ հաղորդակցական ՊԿԿ-ներ: Հմմտ.

ա) անվանողական ՊԿԿ-ներ.

մարտիրոսյան հայելի, խաղաղ իբրև զդրախար, կեղծաւոր զանչ զաստանայ, քաղցր // անուշ զերդ զաքար, անյաջող զերդ զգերի, պայծառ քան զքաֆուր վարդ և այլն: *բ) Հաղորդակցական ՊԿԿ-ներ.*

շողշողել(իմ) որպէս զլոյս, ձեմել(իմ) որպէս իշխան, նարել(իմ) որպէս արքայ, գունարովել զէր զգաֆրան, երևալ զինչ զհրեշտակ, զերդ կույր եռալ և այլն:

Այս կարգի բաժանումով միաժամանակ կարելի է բնութագրել ՊԿԿ-ների կառուցատիպերը:

Միջին հայերենի ՊԿԿ-ները կարելի է ենթարկել նաև կառուցվածքային քննության: Ըստ այդմ, ի հայտ են գալիս նախադրությամբ ու որևէ հոլովով ձևավորված միագագաթ կառույցներ (զինչ առիծ, զերթ գագան), ինչպես նաև նախադրությամբ կառույցով և ածական կամ բայ գերադաս բաղադրիչով ձևավորված (երկգագաթ) ստորադասական կապակցություններ (սեաւ իբրև զհնդիկ, զինչ մոմ հալել (իմ)): Նրանցում տարբերակվում են ինչպես չծավալված, այնպես էլ ծավալումով միավորներ:

ՊԿԿ-ները բնութագրվում են նաև բառին ու բառակապակցությանը հատուկ քերականական հատկանիշներով, ուստի կարելի է խոսել ինչպես նրանց բառիմաստային հատկանիշների և ձևաբանական արժեքների, այնպես էլ տարբերակների ու կառուցատիպերի մասին:

Ըստ էության, բառակապակցությունների այս կարգի դասակարգումները լեզվի գոյակիճակների հետ կապ չունեն. այլ հարց է նրանց կառուցատիպերի քննությունը, որ կարող է պայմանավորված լինել տվյալ գոյակիճակի լեզվական յու-

րահատկություններով:

Ելնելով միջին հայերենի լեզվական միավորների իմաստակառուցվածքային առանձնահատկություններից՝ ներկայացնենք ՊԿԿ-ների կառուցատիպերը:

1. Անվանողական ՊԿԿ-ներ

Միջին հայերենում զգալի տեսակարար կշիռ են կազմում հատկապես բառակապակցական կամ անվանողական ՊԿԿ-ները, որոնք կառուցվածքային առումով կարելի է բաժանել միագագաթ (միաբևեռ) և երկգագաթ (երկբևեռ) տեսակների:

Նման կառույցների արտահայտության պլանում, ինչպես նշեցինք, հանդես են գալիս որոշակի սպասարկու բառեր՝ նախադրություններ և հետադրություններ, թեև նրանց բնութագրման հարցում կարևոր նշանակություն ունեն գերադաս բաղադրիչի բառաբերականական հատկանիշները:

Քննարկենք գերադաս բաղադրիչ + նախադրություն (հետադրություն) կառույցով ՊԿԿ-ները՝ ըստ գերադաս բաղադրիչի խոսքիմասային պատկանելության:

Ա) Ածական + գոյական + նախադրություն (հետադրություն) կաղապար.

Այս կառուցատիպերում ի հայտ են գալիս կառուցվածքային տարբերակներ, դրանք են՝ *ածական+նախադրություն կառույց, նախադրությամբ կառույց+ածական*: ա) *Ածական + նախադրությամբ կառույց*: Այսօրինակ կապակցություններում ածականական բաղադրիչին ստորադասվում է համեմատության իմաստ արտահայտող նախադրություն + որևէ հոլովով արտահայտված խնդիր:

1. Հայցականով խնդրառու նախադրությամբ ՊԿԿ-ներ:

Ածական + որպէս + հայցականով խնդիր. հմմտ. տարբերակային պարզ // մարտիրոսյան հայելի:

Ածական + իբրև + հայցականով խնդիր. հմմտ. սեաւ իբրև զհնդիկ, խաղաղ իբրև զդրախար:

Ածական + զանչ + հայցականով խն-

դիր. հմնտ. կեղծատր զանչ զսատանայ: Ածական + գերդ + հայցականով խնդիր. հմնտ. քաղցր // անուշ գերդ զշաքար, անյաջող գերդ զգերի:

Ածական + քան + հայցականով խնդիր. հմնտ. ահեղակերպ քան զփայլակն¹:

Հմնտ. Ասագան՝ ջրով լցեալ՝ պարզ և մաքուր որպէս հայելի (ՆԸ, ԸԳԲ, 180): Ծնաւ որդի՝ սեաւ իբրև զհնդիկ (ՎՔ, ԲԿԶԸ, 111): Ունանք ցուցնեն զիրենք քաղցր ու անուշ գերդ զշաքար (ՎՔ, ՄԸԲ, 68):

Վերոբերյալ բոլոր օրինակ-նմուշները երկանդամ ստորադասական կապակցություններ են, որոնց գերադաս և կախյալ բաղադրիչները հանդես են եկել առանց ծավալումների:

Այդօրինակ կապակցություններում սակավադեպ են ծավալումներով դրսևորվող միավորները:

Հմնտ. պայծառ քան զքաֆուր վարդ ՊԿԿ-ն, որում ծավալիչ (լրացում) է ստացել նախադրությամբ կառույցը (ՊԿԿ-ի ստորադաս բաղադրիչը):

2. Տրականով խնդրառու նախադրությամբ կաղապար.

Ածական + նման + տրական խնդիր. հմնտ. կարմիր նման վարդի², ամուր քարի նման³:

Այս կառույցում նույնպես հնարավոր են ծավալումներ, հմնտ. բարձր թուխ ամպի նման ՊԿԿ-ն:

Նախադրությամբ կառույց+ածական: Այս կաղապարով ձևավորված ՊԿԿ-ներում ի հայտ են գալիս տարբեր հոլովներով խնդիր ստացող նախադրություններ:

1. Հայցականով խնդրառու նախադրությամբ կաղապար.

Ձինչ նախադրությունը հայցական խնդրով + ածական. հմնտ. զինչ կաթն սպիտակ:

Ձերթ նախադրությունը հայցական

խնդրով+ածական. հմնտ. գերթ կարկուտ պաղ // սպիտակ, գերթ մոմ կակուղ:

Իբրև նախադրությունը հայցական խնդրով+ածական. հմնտ. իբրև գնդակ բոլոր:

Քանց (քան + ց նախդիր) նախադրությունը հայցական խնդրով + ածական. հմնտ. քան գրերթ վարդի, քանց զլատիֆդ աղուր:

Հմնտ. Միրէ գքո ընկերն անկեղծ, անարար զինչ կաթն սպիտակ (ՎՔ, ԲԿԶԸ, 111): Շողեղէն պատկեր՝ քան զթերթ վարդի (ն. տ., 33): Շաքրէ եղէգին մէջէն ես քաշած քանց զլարիֆդ աղուր (ՄՂ, 242):

2. Սեռականով խնդրառու նախադրությամբ կաղապար.

Չափ նախադրությունը սեռական խնդրով և ածականով. հմնտ. մահու չափ անհանգիստ, Ասրծոյ չափ երախտառու:

Հմնտ. Մահու չափ անհանգիստ պահեն, յայլ տեղ ոչ երթայ (ՎՔ, ԲԿԶԸ, 111):

3. Տրականով խնդրառու նախադրությամբ կաղապար.

ա) Նման նախադրությունը (հետադրությունը) տրական խնդրով + ածական. հմնտ. արեգական նման պայծառ, նրման արեգական գեղեցիկ:

Հմնտ. Նրման արեգական է գեղեցիկ, որ լոյս կու տայ (ԿԵ, ԸԳԲԲ, 234):

Արեգական նման պայծառ երեսդ լոյս էր կամար (ԸԹ, ԸԳԲ, 161):

Նախադրությամբ կառույց+ածական կաղապարով ՊԿԿ-ներում երբեմն հանդիպում են ծավալումներով կառույցներ. գերդ զլուսին սուրաթ բոլոր, գերդ արին ալ պղտոր, գերթ կարկուտ պաղ և սպիտակ կապակցություններում ծավալման են ենթարկվել գերադաս բաղադրիչները:

Հմնտ. Ձգեաց հետ քար՝ գերթ կարկուտ պաղ և սպիտակ (ՎՔ, ՄԸԲ, 68):

բ) Բայ + գոյական + նախադրություն կաղապար.

Այդ կարգի միավորումներում ևս առկա են կառուցվածքային-շարադասական տարբերակներ՝ բայ+նախադրությամբ կառույց և նախադրությամբ կառույց+բայ:

Բայ+նախադրությամբ կառույց.

1. Հայցականով խնդրառու նախադրությամբ կաղապար.

Բայ + իբր + գ + հայցական. հմնտ. խաղաղանալ իբր գդրախտ:

Բայ + որպէս + (գ նախդիր) + հայցական. հմնտ. շողշողել(իմ) որպէս զլոյս, ձեմել(իմ) որպէս իշխան, նստել(իմ) որպէս արքայ:

Բայ + զէպ + հայցական. հմնտ. գունատվել զէտ զգաֆրան:

Բայ + զինչ + գ + հայցական. հմնտ. երևալ զինչ զհրեշտակ:

Հմնտ. Խաղաղացաւ իբր գդրախտ (ՎՔ, ՄԸԲ, 155):

2. Տրականով խնդիր + նման (նախադրություն - հետադրությամբ) է կազմվել դեղնել խնկիդ նման ՊԿԿ-ն:

Նախադրությամբ կառույց + բայ.

1. Հայցականով խնդրառու նախադրությամբ կաղապար.

Ձինչ (+ գ նախդիր) + հայցական + բայ. հմնտ. զինչ մոմ հալել (իմ), զերդ մոմ կակուղ լինել:

Ձերդ + հայցական + բայ. հմնտ. գերդ կուպր եռալ:

Քան + գ + հայցական + բայ. հմնտ. քան զմոմ հալել(իմ), քան զփորձած ոսկի լինել, քան զկարմիր խնծոր բոլորել:

Որպէս + գ + հայցական + բայ. հմնտ. որպէս զշուն հաչել:

Հմնտ. Տղայոց միտք գերդ մոմ կակուղ կու լինի (ՎՔ, ԲԿԶԸ, 111): Քան զփորձած ոսկի լինի, որ ի բովէն ահ չունենայ (Ֆ, 49):

2. Տրականով խնդրառու նախադրությամբ կաղապար.

Նման + տրական + բայ. հմնտ. սիրամարգի նման քայլել (իմ):

Պէս + տրական + բայ. հմնտ. շան պէս ուրանալ:

Այսպիսի ՊԿԿ-ներում երբեմն հանդիպում են ծավալված բաղադրիչներով կապակցություններ:

Հմնտ. գերադասի ծավալումով դրսևորվող քան զուռ ի վեր վազել, քան զմոմն առաջն ի վառ լինել(իմ) ՊԿԿ-ներ:

րը, ինչպես՝ Քան զուռ ես ի վեր վազել, (ՎՔ, ՄԸԲ, 162):

Ստորև բերվող միավորներում ծավալվել է ստորադաս բաղադրիչը (նախադրությամբ կառույցը). հմնտ. զէպ աշնան դազել դողալ, քան կարմիր խնծոր բոլորել, քան սևացեալ ամպ ցողալ, ինչպես՝ Քան զկարմիր խնծոր բոլորել (ՎՔ, ՄԸԲ, 162):

Ինչպես տեսնում ենք, քննարկվող կապակցություններում սակավադեպ են բազմանդամ միավորները:

գ) Նախադրություն + խնդիր կաղապարով (միագագաթ) ՊԿԿ-ներ:

Այդօրինակ ՊԿԿ-ները կառուցվածքային առումով հանդիպում են առանց գերադաս անդամի: Նրանցում նախադրության հետ մեկտեղ հանդես է գալիս լիմաստ մեկ բաղադրիչ, այդ իսկ պատճառով այդ կարգի միավորները կոչվում են միագագաթ: Ըստ որում, «նախադրություն + խնդիր» կապակցությունը կարող է հանդես գալ թե՛ առանց ծավալումի և թե՛ ծավալումներով:

Դիտարկենք միագագաթ կառույցներն ըստ հոլովառու բառերի և նրանց խնդիրների: Ստորև բերվող ՊԿԿ-ները հանդես են գալիս որպես չծավալված կառույցներ:

1. Հայցականով խնդրառու նախադրությամբ կաղապար.

Քան + գ + հայցական. հմնտ. քան զնոռն, քան զթերթ (վարդի), քան զգերի, քան զմարգարիտ, քան զոսկի, քան զծով, քան զմայր¹:

Հմնտ. Շողեղէն պատկեր՝ քան զթերթ վարդի (ՎՔ, ՄԸԲ, 33):

Կառույցում կարող են լինել փոխանվանաբար գործածված անդամներ, հմնտ. քան զմեծատունն ՊԿԿ-ն:

Հմնտ. Քան զմեծատունն եմ յղլփացեալ, Ակրն հոգոյս է խաւարած (Ֆ, 75):

Հանց + հայցական. հմնտ. հանց խո-

1 Խեթը պակաս քան զերեխոյ ՊԿԿ-ում առկա է գ նախդիր + սեռական խնդիր կառույցը:
2 Հմնտ. կարմիր երես նման վարդի անվանական հարադրությամբ ձևավորված ՊԿԿ-ն:
3 Նման սպասարկու բառը, ինչպես տեսնում ենք, գոյականի՝ իր խնդրի նկատմամբ կարող է գործածվել թե՛ նախադաս, թե՛ հետադաս:

ձայ:

Ջերդ + q + հայցական. հմմտ. գերդ գգերի կառույցում ի հայտ եկող հետևյալ փոխանունությունը. գերդ գյիմար. Եղայ գերդ ըգյիմար, 'i իսկի մարդու ի խոստ չեկայ (ԿԵ, ԼԳԲԲ, 235):

Ջինչ + հայցական. հմմտ. զինչ զիրեշտակ:

Որպէս + հայցական. հմմտ. որպէս իշխան, որպէս արքայ:

2. Սեռական խնդրով նախադրությամբ կաղապար.

Չափ' + սեռական. հմմտ. ծովին չափ, մահու չափու, փոխանունությամբ՝ մեռելոյն չափ:

3. Տրականով խնդրառու նախադրությամբ կաղապար.

Նման (նախադրություն // հեղադրություն) + փրական. հմմտ. նման Յուդայի, նման վարդի, նման հրեշտակի, ամպոյ նման, արեգական նման, աստեղաց նման, հագրեվարդի նման, սիրամարգի նման:

Ջինչ + նման + փրական խնդրով կառույց ունի *զինչ գարնան նման* ՊԿԿ-ն:

Հմմտ. Երեսդ է *լուսնի նման* (ՆԲ, ԼԳԲ, 174): Աստէն թէ ջահով ելնէք, *խնասարնոց նման* կու լինիք (Ֆ, 85):

Պէս հեղադրությունը փրական խնդրով: Այսօրինակ կաղապարով ՊԿԿ-ներում ուշագրավ են գէտ նախադրություն + պէս հետադրություն + տրական կառույցով միավորները. հմմտ. *գէտ ոչխարի պէս:* Այսպիսի կառույցներում երբեմն հանդես են գալիս փոխանուն բաղադրիչներ, հմմտ. *գէտ խելի պէս:*

Հմմտ. Կու *մորթեն գէտ ոչխարի պէս* (ՎԲ, ԲԿԶԸ, 317): Ատեն ատեն *գէտ խելի պէս* ձրի խօսվի զրոյց մարդն (ՎԲ, ԲԿԶԸ, 317):

Միջինհայերենյան միագագաթ ՊԿԿ-ների ձևայնացված (կաղապարավորված) մեկնաբանությունն այս ամենով չի սպառվում. այդօրինակ կառույցներում ի

հայտ են գալիս նաև ծավալված բաղադրիչներով ՊԿԿ-ներ:

Հմմտ. հայցական + նախադրություն կաղապարով հետևյալ միավորները.

գէտ մանկակորուստ կաքաւզինչ գարնան կայծակն ի յամպէն

զինչ հաւն երամէն ի գատքան սևացեալ անպ

քան զկաթն զխտակքան զէրն քաղցրիկ

քան զանգէտ աղքատքան զթերթ վարդի

քան զփորձած ոսկիքան զմարգարիտ պայծառ շարած

քան զամէն ծաղիկ պայծառքան մեծատունն յղփացեալ

քան զքանասար գայլ ոչխարի և այլն:

Ինչպես ցույց է տալիս միջին հայերենի ՊԿԿ-ների ձևայնացված նկարագրությունը, հայերենի զարգացման այդ շրջանին բնորոշ են ինչպես գրաբարյան կաղապարներ, այնպես էլ առանձնական (միջին հայերենին հատուկ) կաղապարներ²:

II. ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՊԿԿ-ՆԵՐ

Միջին հայերենի նախադասություն-դարձվածքների մեջ իրենց կառուցվածքային-քերականական առանձնահատկություններով աչքի են ընկնում հաղորդակցական ՊԿԿ-ները, որոնք ունեն նախադասությանը հատուկ բոլոր հատկանիշները: Ընդ որում դրանք բնութագրվում են նախադասության անդամների կայուն շարադասությամբ:

Հմմտ. *Միրզդդ լցած է նենգութեամբ, Քան ըզգայլոյ և զամիծոյ* (Ֆ. 98):

Ի՞նչ յուրահատկություններ են դրսևորում միջինհայերենյան հաղորդակցական ՊԿԿ-ները:

1. Բայի եղանակաժամանակային և դիմաթվային ձևերը գործառական սահմանափակումներ ունեն: Դրանք հանդես

² Վերջիններս վերաբերում են որևէ առանձին լեզվի. այդպիսի կաղապարները կառուցվում են առանձին լեզվի համար (տես Լ.Մ.Խաչատրյան, Բառակազմական և ձևաբանական կաղապարները ժամանակակից հայերենում, Ե., 2011, էջ 9):

են գալիս՝

Ա. Որոշակի դեմքով ու թվով. *Երագի նման է* (ՎԲ,ՄԸԲ, 109) – 3-րդ դ., եգ. թ.:

Բ. Միայն մեկ եղանակով. *Ջինչ ելնէ արեւն ի մօրէն* (ՆԲ, 62) – (միայն ըղձական եղանակով. գրաբարյան սահմանական ներկան՝ ըղձականի իմաստով):

Ստանդարտ արձակ *ես դու գուգեյ, Քան զձիոյ և զջորոյ* (Ֆ., 98) – միայն սահմանական եղանակով:

Միրէ՛ գրո ընկերն անկեղծ, անարատ, զինչ կաթն սպիտակ (ՎԲ, ԲԿԶԸ, 111) – միայն հրամայական եղանակով:

Գ. Ժամանակային սահմանափակումներով. Մուրօքըդ մարդ ես կատարեալ, *Խելքըդ պակաս քան զերեխոյ* (Ֆ., 99):

2. Դրանք մեծ մասամբ հաստատական նախադասություն-դարձվածքներ են: Ըստ որում, այդօրինակ կապակցություններն արտահայտության պլանում ունեն հաստատական, բովանդակային պլանում՝ ժխտականության իմաստ:

Հմմտ. վերոբերյալ *Մուրօքըդ մարդ ես կատարեալ, Խելքըդ պակաս քան զերեխոյ* ՊԿԿ-ն, որը նշանակում է՝ „ոչինչ չես հասկանում, անօգուտ է քեզ հետ խոսելը„:

3. Դրանք հիմնականում պատմողական բնույթի նախադասություն-դարձվածքներ են: Հմմտ. *Ասես թէ մարդ ենք սպանել* (ՆԲ, 86):

4. Երկկազմ ՊԿԿ-ները թե՛ պարզ և թե՛ բարդ նախադասություններ են: Հմմտ. պարզ ընդարձակ նախադասության ձևավորում ունի *Տղայոց միրք զերթ մուկակուղ կու լինի* ՊԿԿ-ն (ՎԲ, ԲԿԶԸ, 111):

Կազմությամբ բարդ համադասական նախադասություն է *Մուրօքըդ մարդ ես կատարեալ, Խելքըդ պակաս քան զերեխոյ* ՊԿԿ-ն, որի երկրորդ միավորն առաջինի նկատմամբ ցուցաբերում է տրոհական հարաբերություն:

Բարդ ստորադասական նախադասության ձևավորում ունի *Ջինչ նաւն ի ծովուն միջին Կերերայ, թէ երբ գայ քամին* ՊԿԿ-ն (Ֆ., 173):

Հաղորդակցական ՊԿԿ-ներում

առանձնանում են բարդ ստորադասական նախադասության կախյալ բաղադրիչ համարող կառույցները: Հմմտ.

Ջինչ ելնէ արեւն ի մօրէն: Ասես թէ մարդ ենք սպանել:

Ուշագրավ են հատկապես միակազմ դիմաձևոր նախադասություն-ՊԿԿ-ները:

Հմմտ. *Երագի նման է* (ձևական դիմային նշանակությամբ ՊԿԿ):

Միրէ՛ գրո ընկերն անկեղծ անարատ, զինչ կաթն սպիտակ (ընդհանուր դիմային նշանակությամբ) և այլն:

Միակազմ հաղորդակցական ՊԿԿ-ներում առանձնանում են յուրահատուկ կառույցներ, որոնք համընկնում են բայական անդեմ նախադասություններին: Հմմտ.

Աղօթք ամբիծ մատուցանել, *Քան զՅովաննու կարասկերի*. Վասն աստուծոյ մեզ մեռանել, *Քան զվկային Սրեփաննոսի* (Ֆ., 115):

Այսպիսով, գրաբարում ՊԿԿ-ները բնութագրվում են որոշակի կառուցատիպերով, որոնք բաժանվում են անվանողական (բառակապակցական) և հաղորդակցական (ստորոգումային) տեսակների:

Բառակապակցական ՊԿԿ-ները կառուցվածքային առումով բաժանվում են միագագաթ (միաբևեռ) և երկգագաթ (երկբևեռ) տեսակների, որոնց ներքին դասակարգումների համար կարևորվում են գերանդաս բաղադրիչների խոսքիմասային պատկանելությունը և քերականական արտահայտությունը: Հաղորդակցական ՊԿԿ-ներն ունեն նախադասությանը հատուկ հատկանիշներ և բնութագրվում են կառույցի բաղադրիչների կայուն շարադասությամբ:

Միջին հայերենի գրական հուշարձաններում թե՛ անվանողական և թե՛ հաղորդակցական ՊԿԿ-ներն ունեն ընդգծված ոճական-արտահայտչական դեր:

¹ Միջին հայերենում չափ հողվառու բառը հանդես է գալիս և որպես նախադրություն, և որպես հետադրություն:

1. Խ.Բաղիկյան, Ժամանակակից հայերենի դարձվածային միավորները, Ե., 1986:
2. Պ. Բեդիրյան, Ժամանակակից հայերենի ոչ փոխաբերական կայուն բառակապակցությունները, Ե., 1990:
3. Լ.Մ.Խաչատրյան, Բառակազմական և ձևաբանական կաղապարները ժամանակակից հայերենում, Ե., 2011:
4. А. Г. Назарян. Фразеология современного французского языка, М., 1987.

ՀԱՍԱՌՈՏԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

- ԿԵ, ՀԳՔՔ - Կ. Երզնկացի, Ոմանք չարախօսեն զինն վասն նախանձու, Հայ գրական քննադատության քրեստոնամատիա, Ե., 1981:
- ՀԹ, - Հովհ. Թլկուրանցի, Տաղ քաջ Լիպարտին, Հայ գրականության քրեստոնամատիա, Ե., 1992:
- ՆՀ, ՀԳՔՔ - Ն. Հովնաթան, Հայ գրականության քրեստոնամատիա, Ե., 1992:
- ՆԲ - Ն. Քուչակ, Հարյուր ու մեկ հայրեն, Ե., 1987:
- ՍՂ - Ս.Ղազարյան, Հայոց լեզվի համառոտ պատմություն, Ե., 1981:
- ՎՔ,ԲԿԶԸ - Վ. Քոսյան, Բառակապակցական կաղապարների զարգացումը հայերենում, Ե., 1990:
- ՎՔ,ՄՀԲ - Վ.Քոսյան, Միջին հայերենի բառակապակցությունները, Ե., 1984:
- Ֆ - Ֆրիկ, Բանաստեղծություններ, Ե., 1941:

СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ ОБРАЗНЫХ УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ В СРЕДНЕАРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ

ЛАЛИК ХАЧАТРИАН

Профессор кафедры армянского языка и методики его преподавания Армянского государственного педагогического университета им. Хачатуря Абовяна, доктор филологических наук

Структурные типы образных устойчивых сочетаний в среднеармянском языке характеризуются конкретными моделями, которые разделяются на следующие подгруппы:

- a) номинативная: մարտիր որպէս հայելի, քաղցր զերդ զշաքար,
- б) коммуникативная: շողշողել(իւմ) որպէս զլոյս, երևալ զինչ զհրեշտակ.

В плане образования таких структурных типов важную роль играют способы выражения доминантного компонента, грамматические признаки зависимого члена, расположение элементов сочетания, а также связующие особенности предлогов.

STRUCTURAL TYPES OF IMAGE-BEARING SET-COMBINATIONS IN MIDDLE ARMENIAN

LALIK KHACHATRYAN

Doctor of Philology, Professor of ASPU after Kh. Abovyan

The structural types of image-bearing set-combinations in Middle Armenian are characterized by specific models, which are divided into the following groups:

- a. nominative - մարտիր որպէս հայելի, քաղցր զերդ զշաքար,
- b. communicative - շողշողել(իւմ) որպէս զլոյս, երևալ զինչ զհրեշտակ.

In terms of the formation of these structural types the ways of expression of dominant component play important role the grammatical features of a dependent member, layout combinations, as well as binding characteristics of prepositions.

«Ռուսաց լեզվի և մշակույթի» կենտրոնների ղեկավար

ԳԵՆ ԴԵՐԱՅԻՆ ԱՆՀԱՎԱՍԱՐՈՒԹՅԱՆ ԽՆԴԻՐԸ ՀԱՅ ԻՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵԶ ԵՎ ԴՐԱ ԼՈՒՍԱԲԱՆՈՒՄԸ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԼՐԱՏՎԱՄԻՋՈՑՆԵՐՈՒՄ

Գենդերային անհավասարության խնդիրը լայն արձագանք է ստացել հայ իրականության մեջ: «Կանանց հարցը» հրապարակ հանվեց հայ տղամարդ մտավորականների կողմից՝ որպես ազգային շարժման, ազգային ընդհանուր նպատակների թելադրանք:

Հանգուցային բառեր. Գենդերային անհավասարություն, կինը և քաղաքականությունը, ժողովրդավարության մակարդակ,

Հայ հասարակական հոսանքների գրեթե բոլոր գործիչներն ընդունում էին իգական սեռի կրթության անհրաժեշտությունը՝ ելնելով ազգային շահերից: Նրանք գտնում էին, որ առանց դրա իրականացման, այլևս հնարավոր չէ ապահովել ազգի առաջընթացն ու զարգացումը: Իգական սեռի կրթության անհրաժեշտությունը հիմնավորվում էր սերնդի դաստիարակման գործում կնոջ ունեցած դերի կարևորությամբ:

Հայ անվանի մտավորականներից ու գրողներից իգական սեռի կրթության անհրաժեշտությունը կողմնակից էին Մ. Նալբանդյանը, Ստ. Նազարյանը, Ռ. Պատկանյանը, Պ. Պռոշյանը, Բաֆֆին և այլք: Առաջինն այդ մասին բարձրաձայնել է «Ազգասեր» և «Ազգասեր Արարատյան» թերթերի խմբագիր՝ Մեսրոպ Թադիադյանը: Իր «Ճառ դաստիարակության օրհորդաց» աշխատության մեջ նա բացահայտել է կանանց կրթության անհրաժեշտության հիմնավորումները: Նրա համոզմամբ՝ հայրենիքի անկախության համար մարտնչող քաղաքացիներ դաստիարակելու համար առաջին հերթին անհրաժեշտ են ուսյալ մայրեր¹:

Իսկ Հ. Աբելյանը պնդում էր, որ կրթության միջոցով կինը կազատվի անբարոյականությունից, որին նրան դրդում էր կարիքը: Հ. Հիսարյանը գրում էր. «Մայրերն են միայն, որ մարդիկ կշինեն»:

Ազգային-պահպանողական հոսանքի ներկայացուցիչները վախենում էին, որ կնոջը շատ իրավունքներ տալը կարող էր խաթարել հայ ընտանիքը: Իսկ իրավական անհավասարությունն արդարացվում էր բնական անհավասարությամբ: Կինը չպետք է մոռանար «իր՝ բնությունից ստացած դրությունը և ներքին պաշտոնը և ցանկանար հասարակական կյանքի բոլոր երևույթների մեջ իրեն տղամարդուն հավասարեցնել»²:

Մ. Նալբանդյանը և նրա գաղափարակիցները փորձում էին ապացուցել, որ կնոջ իրավունքը չպետք է սահմանափակվեր միայն կրթություն ստանալով, քանի որ եկել է նոր դարաշրջան, որտեղ մարդկությունը կնոջը ստրուկ չի համարում:

19-րդ դարում Կ. Պոլսում ասպարեզ եկավ «Ընտանի իմաստասեր» պարբերականը, որի հիմնական նպատակն էր կնոջ, դեռահաս աղջիկների մեջ ներշնչել լիարժեքության, ազգային արժանապատվության, հասարակական գործերում իրենց կարևորության զգացումը³:

Կանանց հիմնավոր, ազգային ար-

1 Չաքարյան Լ., Հարությունյան Ա., նշվ. աշխ. էջ 52:

2 Հարությունյան Ա., «Երևելի տիկնանց դարը, հայ կանանց հասարակական գործունեությունը 19-րդ դարում և 20-րդ դարակազմի», Երևան 2005, էջ 160:

3 Հակոբյան Մ., «Ջյուռնալայ պարբերական մամուլը», Երևան 1987, էջ 362:

ժեքների վրա հիմնված խնդրով էր հետաքրքրված նաև Ստեփան Ռսկանը: Նա իր «Արևմուտք» հանդեսում բարձրաձայնում էր, որ առանց հիմնավոր կրթության անհնար է ընդունել Եվրոպայից եկող ազդեցությունները: Նա հայ կանանց հորդորում է «ոսկին կապարին հետ չփոխել, չտարվել Եվրոպայի արտաքին փայլով, այլ հասու լինել Եվրոպայի «ազնիվ տիկիներին» սրտին ու մտքին և օրինակ ունենալ «նախ՝ Եղիշեի նկարագրած արի տիկիները և հետո օտարագրի պեպեկները...»:

Կանանց և տղամարդկանց իրավահավասարության գաղափարները ճշգրիտ շեշտադրումներով ու գորեղ ապացույցներով «Մուրճ» ամսագրում բարձրաձայնել է խմբագիր Ավետիս Արասխանյանը: «Կինը հասարակության մեջ» հոդվածում նա կանանց հարցը տեղափոխում է մարդու իրավունքների հարթություն: Ուշադրություն է հրավիրում կանանց զարգացման խնդրի վրա, որը կենսական պայման է համարում մեր ազգի և ընդհանրապես, մարդկության զարգացման համար. «Պետական և ազգային զարգացման գաղափարն ամենից վառ է, ամենից արթուն և ընդհանրության մեջ խորը արմատներ գցած»²,–շեշտադրում է Ա. Արասխանյանը: Ըստ նրա՝ սա իրավունքի խնդիր է և չպետք է շփոթել այն կանանց և տղամարդկանց հավասար կամ անհավասար մտավոր ունակությունների հետ:

19-րդ դարում կանանց հարցի արծարծման տեսանկյունից նշանակալի դեր են ունեցել Գրիգոր Արծրունին և նրա «Մշակ» թերթը: Արծրունին առաջին անգամ այս հարցը բարձրացրեց, երբ դեռ ուսանող ժամանակ Սանկտ Պետերբուրգում թղթակցում էր «Մեղու» լրագրին: Արծրունին քննադատում էր ժամանակի դաստիարակության համակարգը՝ դպրոց, ընտանիք: Իր հոդվածներից մեկում նա գրում էր ընտանիքում կնոջ

իրավագուրկ լինելու մասին և բարձրացնում էր կնոջ կրթության իրավունքի ապահովման հարցը: Արծրունին ժամանակ առ ժամանակ հանրագումարի էր բերում հայ կնոջ առաջխաղացման արդյունքները: «Իգական պրոլետարիատ» հոդվածաշարում նա խիստ անբավարար էր համարում Անդրկովկասում 15 տարի գործող իգական դպրոցների հասարակական օգուտը: Արհեստագործական կրթության բացակայությունը հանրակրթական դպրոցում, նրա կարծիքով, հանգեցնում էր չարաղետ հետևանքի³:

Կնոջ կրթության խնդիրը, կինը և քաղաքականությունը, կնոջ ազատագրումը, կանաց իրավունքները, կնոջ հասարակական գործունեության ոլորտները, կնոջ ազդեցությունը լուսավորության վրա, կանանց աշխատանքի հարցը մշտապես քննարկվել ու բարձրացվել են «Մշակում»: «Ձեզ ենք դիմում, հայ կանայք, և կրկնում ենք, որ մենք ձեզանից ենք սպասում հայության բարոյական և մտավոր վերանորոգության գործի առաջ տանելը...Առանց ձեզ մենք ոչինչ ենք: Ձեզանից ենք սպասում մեր վերանորոգությունը...Այն թույլից սկսած, երբ հայ կինը կմեկնի մեզ օգնության ձեռքը, կրկին կվերադառնա հայությանը, մենք կկարողանանք մեզ փրկված ասել և ժողովրդի մտավոր և բարոյական վերանորոգության գործը հաջողված համարել⁴»: Գր. Արծրունին արձանագրում էր նաև հայ կանանց հաջողությունները, նրանց առաջխաղացումները: «Մեր կանանց առաջին քայլերը» հոդվածում նա գրում էր, թե ինչ հայրենասիրական քայլեր արեցին կանայք՝ հօգուտ գաղթականների⁵:

Բաֆֆին նույնպես անդրադարձել է կանաց խնդրին: Նրա «Հայ կինը» ուսումնասիրությունը շարունակաբար

3 «Մշակ», 1886, № 120, 122, 124:
4 Գևորգյան Լ., «Գ. Արծրունին և նրա «Մշակը», Երևան 1996, էջ 412:
5 Հայ պարբերական մամուլի պատմություն, 18-19-րդ դդ., էջ 56:

լույս է տեսել «Մշակում»:

Բաֆֆին, հետազոտելով գյուղի, գավառների, Թիֆլիսի կանանց կյանքը, բնութագրել է նրանց բոլոր տիպերը: Նա գտնում էր, որ կինը պետք է դուրս գար բանտարկյալ վիճակից, սակայն նախ՝ անհրաժեշտ էր նախապատրաստել կնոջը՝ հասարակական ասպարեզ դուրս գալու համար, ինչն անհրաժեշտ էր նաև տղամարդկանց. «Մեր զարգացած կանայք կարող են ունենալ միայն գրականական սալոններ, բայց մեր գրականությանը պարապող երիտասարդությունը դեռևս այն աստիճան անկիրթ է, որ հազիվ թե իր պատիվը հասկացող մի տիկին կցանկանար նրանց առջև բաց անել իր դռները»:

Մերժելով ընտանիքի «միապետական կազմը», որտեղ բռնակալի գահին նստած է տղամարդը, իսկ կնոջ ամեն մի ընդվզում իր ստրկական վիճակի դեմ անողորմաբար պատժվում էր, Բաֆֆին տղամարդու և կնոջ «կրոնա-ամուսնական» հնացած կապն այլևս պատմությանը մերժված է տեսնում. նրան փոխարինելու է գալու «ընտանեկան» կապը, որը կնոջը դուրս կբերի կրավորական վիճակից և կդարձնի հասարակության լիիրավ անդամ⁶:

«Հայ կինը Ղարաբաղում» ընդարձակ ուսումնասիրությանը «Մշակում» հանդես է գալիս Լեոն՝ գտնելով, որ հայ կինն արժանի է մամուլի էջերում ավելի մեծ ուշադրության: Նահապետական առաքինությունների անհետացման նշանները մի ավելի լավ հասարակական հարաբերություն չեն գուշակում, գյուղում դեռևս չորս պատի մեջ և սպիտակ չադրայից իր ազատության սահմանը՝ երևացող աչքերով ցուցադրող կինը, իսկ քաղաքում եվրոպական արտաքինով կինը՝ «փայլուն սիրունիկ զարդը, ոչնչով լավ և ոչնչով պակաս մի շքեղ սիրամարգից»: Մի դեպքում՝ անգարդ հետամնացություն, մյուս դեպք-

1 Գևորգյան Լ., նշվ. աշխ., էջ 413:
2 Նույն տեղում:

քում՝ պճնված քաղքենիություն:

«Մշակի» շնորհիվ ասպարեզ եկան կին թղթակիցներ, որոնք հաջողությամբ շարունակեցին սկսված բանավեճը: Խելացի ու համարձակ մտքերով աչքի է ընկնում «Կանանց խնդիրը հողվածը», որի տակ ստորագրված էր՝ օրիորդ Ե. Թ.: «Ստրկություն բառը կամաց-կամաց սկսում է խորթանալ»,–գրում էր թղթակցուհին,– «հավասարությունն ավելի ու ավելի բարձրանում է. անհատական ինքնուրույնության գաղափարը մտնում է մարդու մտքերի մեջ, մի խոսքով, գիտակցությունը ավելանում է, իսկ գիտակցությունը սկիզբն է և ավանդն ազատության»⁷:

Արևելահայ իրականության մեջ կանայք արձագանքողի դերում էին, և երկյուղածություն կար նրանց ելույթների մեջ: Արևմտահայ իրականության մեջ, ընդհակառակը, Սրբուհի Տյուսաբն ինքն էր բանավեճ հրահրում, կրքեր բորբոքում:

Կնոջ բերանով կնոջ ազատության հարցեր բարձրացնելը թուրքական իրականության պայմաններում մեծ համարձակություն էր: Մ. Մամուրյանի խոսքերով՝ նա «դառն ճշմարտություն ասելու բարոյական արիություն ունեցավ՝ մատը դնելով ազգային ծանր վերքի վրա»⁸: Ողջունելով Մ. Տյուսաբնի գաղափարները՝ Մամուրյանը արտատպեց նրա՝ «Քանի մը խոսք կանանց անգործության մասին» հոդվածը: Տյուսաբն, Մամուրյանի խնդրանքով, գրեց նաև «Կանանց աշխատության սկզբունքը» հոդվածը, որտեղ կանանց բաժանեց երեք դասի՝ ա) աղքատ դաս, կին, որ աշխատում է գրկանքների, տվայտանքների մեջ, աշխատում է բնագոյով, սոսկ գոյությունը պահպանելու համար, բ) միջին դաս. գոռոզ ու աշխատանքի թշնամի, «մեծափարթամ» կանայք, գ) կանայք, որոնք հարստության ու զելխության մեջ արհամարհում էին աշխատանքը: Ըստ Տյու-

3 «Մշակ», 1887, № 46:
4 Գևորգյան Լ., նշվ. աշխ., էջ 427:

1 Հարությունյան Ա., նշվ. աշխ., էջ 175:
2 Նույն տեղում, էջ 170:

սարի՝ աշխատանքը պետք է ընկալվեր որպես սկզբունք, հասարակության մեջ արժանի տեղ գրավելու միջոց¹:

Ս. Տյուսաբը քննադատում էր Նապոլեոնի օրենսգրքերը, որտեղ կանանց իրավունքների մասին խոսք անգամ չկար, ծաղրի էր ենթարկում 18-րդ դարի ֆրանսիական «իմաստուններին, որոնք չհասկացան կնոջ կատարած դերակատարությունը հասարակության առաջընթացի գործում»²:

Կնոջ դատի պաշտպանությունը դարձավ Ս. Տյուսաբի գրական ստեղծագործության առանցքը: Նրա այդ գաղափարները հետագայում մարմնավորեցին նրա «Մայտա», «Սիրանույշ» «Արաքսիա կամ Վարժուհին» վեպերում, որոնցով, իբրև առաջին վիպասանուհի, առանձնահատուկ տեղ գրավեց հայ գրականության պատմության մեջ:

19-րդ դարի երկրորդ կեսի և 20-րդ դարասկզբի հայ պարբերական մամուլի միջոցով հասարակական գիտակցության մեջ աստիճանաբար արմատավորվեց սեռերի իրավահավասարության խնդիրը:

Առաջին հայ պարբերականը, որ պաշտոնապես հասցեագրվել է իգական սեռի ընթերցողներին «Հավերժահարսն» է, թեև իր բնույթով ու բովանդակությամբ այն կարելի է դասել կանանց պարբերականների շարքը³:

Խորհրդահայ մամուլն ու կանանց խնդիրը: Հայաստանում խորհրդային կարգեր հաստատվելուց հետո պարբերական մամուլը կանանց հարցի առնչությամբ դրսևորում էր «պետական ֆեմինիզմի» քաղաքականություն, իսկ կանայք դրանց կողմից սկսեցին դիտվել իբրև քաղաքացիների հատուկ կատեգորիա: «Կենցաղի հեղափոխությունը» (սնունդ՝ հասարակական ճաշարան-

ներում, լվացք՝ լվացքատանը և այլն), պետք է ազատեր կնոջը տնային հոգսերից և ներգրավեր նրան հասարակական կյանք: Մեծ փոփոխություններ տեղի ունեցան ամուսնա-ընտանեկան ոլորտում. հաստատվեց քաղաքացիական ամուսնությունը, թույլատրվեց ապահարզանը, օրինականացվեցին արտամուսնական երեխաները: Աբորտը նույնպես օրինականացվեց, թեև այդ հարցը լուծվում էր ոչ թե ընտանիքի անդամների, այլ կին-բաժնի, կոլեկտիվի և սոցապահովության բաժնի ներկայացուցիչների համաձայնությամբ ու թույլտվությամբ:

Խորհրդահայ պարբերական մամուլը սկսեց կերտել աշխատավոր կնոջ կերպարը՝ կոմունիստական կուսակցության կողմից նախանշված նպատակներին հասնելու համար:

Խորհրդային Հայաստանի բոլոր շրջաններում անցկացվեցին անկուսակցական կանանց համագումարներ, որոնք լուսաբանվում էին մամուլի կողմից: «Խորհրդային Հայաստան» թերթը գրում էր. «Հայ կինը չի տեսել, որ իրեն մարդու տեղ դնեն, լսեն իր մտածմունքները և կանչեն իրեն մասնակցելու ընդհանուր աշխատավորության կյանքին»⁴:

Կանանց կոչ էր արվում մտնել հասարակական ոլորտ, հայտարարվում էր, որ ժամանակը չէ, որ կինը զբաղվի իր ընտանիքով և երեխաներով:

Մամուլում կանանց թեման առավել ակտիվ է շոշափվել Մարտի 8-ի կապակցությամբ: Ներկայացվում էր՝ օրինակ, տոնի առիթով կազմակերպվող օրինակելի միջոցառումների ծրագիրը: Թերթերում լուսաբանվում և խրախուսվում էին կանանց կատարած աշխատանքները, պարսավանքի էին ենթարկվում նրանք, ովքեր խոչընդոտում էին նրանց ակտիվ գործունեությանը: Խորհրդային առաջին տարիներին կանանց հասարակական ոլորտ ընդգրկելու խնդիր էր առաջացել, և մամուլի խնդիրն էր զբաղ-

վել դրա քարոզչությամբ: Հետագայում փոխվում է քաղաքականությունը, փոխվում է նաև մամուլի դիրքորոշումը: Հիշատակման է արժանի այն, որ կանայք ներգրավվեցին հասարակական ոլորտ, ինչը հանգեցրեց ծնելիության չափերի նվազմանը: 1936թ. հունիսի 27-ի ՍՍՀՄ Կենտրոնական գործադիր կոմիտեի և Ժողովրդական կոմիսարների խորհրդի որոշման համաձայն՝ արդարև արգելվեց: Մամուլն սկսեց ձևավորել բազմազավակ մոր կերպարը, ստալինյան Մահմանադրությամբ ամրապնդվեց սեռերի իրավահավասարությունը կյանքի բոլոր բնագավառներում:

Հետպատերազմյան տարիներին տնտեսության վերականգման խնդիր կար, և ԶԼՄ-ներում կարևորվեց կանանց մասնակցությունը հասարակական կյանքին: Ստեղծվեց արտոնյալ օրենսդրություն: Այս շրջանում հայաստանյան մամուլը հեղեղված էր հայ կնոջ ձեռքբերումների մասին պատմող նյութերով¹:

Շուշանիկ Կուրդիյանը² այն հայ բանաստեղծուհիներից էր, ովքեր դեմ էին կանանց իրավունքների սահմանափակմանն ու բռնությանը: Նա հայկական ֆեմինիզմի ծիլն էր, սկիզբն էր, այն բանաստեղծական ձեռքը, ով բացեց հայուհիների աչքերը, նրանց ոգևորեց, որ խոսեն: Նրա ստեղծագործությունները շատ դիպուկ են, և դրանցում բարձրացված թեման արդիական է բոլոր ժամանակների համար: Շ. Կուրդիյանի ստեղծագործություններից շատերը («Գեղեցկուհու մորմոռը», «Արծվի սերը», «Որպես քնքուշ մայիսյան վարդ և այլն»), նվիրված են հայ կնոջ դատի պաշտպանությանը: «Ես ձեզ խղճում եմ» բանաստեղծության մեջ Շ. Կուրդիյանը ներկայացրել է կանանց, ովքեր մտածում էին միայն տղամարդկանց գերելու մասին, ովքեր պատրաստ էին փողով վաճառվելու և չէին պաշտպանում

իրենց իրավունքներն ու ազատությունը.

«Ես ձեզ խղճում եմ

Խղճում եմ ձեզ, բթամիտ կանայք,

Որ արդ ու զարդի հետևից ընկած,

Թրև եք գալիս միշտ անսպասակ,

Լայիր լվաճառքի դեմքերդ կոկած:

Որ ամեն հնար դուք գործ եք ածում

Միշտ արունների հաճույքը շոյել»³:

Կանանց խնդրի լուսաբանումը ժամանակակից հայ մամուլում: Խոսքի և տեղեկատվության ազատությունը համարվում է հասարակության և յուրաքանչյուր անհատի զարգացման հիմնական նախապայման: Այս ազատությունները կարևոր տեղ ունեն մարդու իրավունքների համակարգում, քանի որ տեղեկացված չլինելու պարագայում անհատը չի կարողանա իրականացնել իր մնացած իրավունքները: Այս կամ այն հասարակության ժողովրդավարության մակարդակի մասին կարելի է դատել ըստ այն չափանիշի, թե որքանով են այդ հասարակության մեջ օրենսդրորեն ապահովված ու կարգավորված խոսքի, տեղեկատվության և լրատվամիջոցների ազատությունները:

Խոսքի և ազատության իրավունքն ամրագրված է Մարդու իրավունքների համընդհանուր հռչակագրի 19-րդ հոդվածում, Քաղաքացիական և քաղաքական իրավունքների մասին միջազգային դաշնագրի 19-րդ հոդվածում, Մարդու իրավունքների և հիմնարար ազատությունների եվրոպական կոնվենցիայի 10-րդ հոդվածում⁴:

Ժողովրդավարության մասին տեսությունն ու գործելակերպն անընդհատ զարգացման մեջ են: Արդի ժամանակաշրջանում ժողովրդավարությունը բազմաթիվ հիմնախնդիրներ է առաջադրում հասարակությանը, որոնցից մեկը կանանց և տղամարդկանց հավասարությունն է: Սակայն հռչակել իրավահավասարություն, դեռ չի նշանակում

1 Թամրազյան Հ., «Երկեր» հ. Ա., Երևան 2006, էջ 786:

2 Գևորգյան Լ., նշվ. աշխ., 1996, էջ 418:

3 Զաքարյան Լ., Հարությունյան Ա., նշվ. աշխ., էջ 68:

4 Զաքարյան Լ., Հարությունյան Ա., նշվ. աշխ., էջ 130:

1 Հայ պարբերական մամուլի պատմություն, 18-19-րդ դդ., 79:

2 <http://hy.wikipedia.org/>:

3 <http://www.xnet.am/read/16183/0/>:

4 Զաքարյան Լ., Հարությունյան Ա., նշվ. աշխ., էջ 96:

ապահովել դրա փաստացի իրականացումը: Չպետք է մոռանալ, որ չի կարող գոյություն ունենալ անսահմանափակ ազատություն՝ առանց պատասխանատվության: Ըստ այդմ՝ լրագրությունը գտնվում է ազատության ու պատասխանատվության սահմանագծում:

Հայաստանի Հանրապետությունում կան լրատվամիջոցներ, որոնք արագ և լիարժեք, շատ հաճախ նաև՝ ոչ ճիշտ տեղեկատվություն են մատուցում հասարակությանը՝ կյանքի տարբեր բնագավառների վերաբերյալ:

Կովկասյան հետազոտական ռեսուրս կենտրոնի հայաստանյան գրասենյակի (CRRC - Armenia) կատարած՝ «Հայաստանի ԶԼՄ-ի մասին 2011 թ. հասարակական կարծիքի ու նախընտրությունների հետազոտության» համաձայն՝ հայաստանցիների 81%-ն ամեն օր հեռուստացույցի առջև միջինը երեք ժամ է անցկացնում: 33%-ի համար հեռուստատեսությունը ժամանցի հիմնական միջոցն է, որն օրական 7-12 ժամ է խլում: Հայկական սերիալներ դիտում է Հայաստանի բնակչության 80%-ը: Հեռուստաընկերությունները չեն հապաղում հեռուստադիտողին «ուրախացնել» նորանոր օձառային օպերաներով: Ամեն հերթական սերիալ նախորդից ավելի շատ դաժան տեսարաններ, հայհոյախառք բառապաշար ու բռնություն է պարունակում: Գրեթե բոլոր սերիալների հեղինակները կարծես խոսքերը մեկ արած լինեն, օձառային օպերաների համարյա ամեն սերիայում տղամարդ կերպարը հայիոյում, հոգեբանորեն ճնշում և ծեծում է իր կնոջը (անգամ հղի կնոջը), քրոջը, մորն ու զոքանչին: Հերոսուհիներն էլ հիմնականում չեն աշխատում, նրանց կերպարները կարծես ստեղծված են միայն ինտրիգներ հյուսելու, անվերջ լացելու և բռնության ենթարկվելու համար:

«Հասարակություն առանց բռնության» ՀԿ-ի վերլուծության համաձայն՝ հայկական սերիալներում կանանց

նկատմամբ բռնության, լացի ու ընկճվածության տեսարանները կազմում են 60%: Նույն պատկերը արտացոլվում է նաև իրականության մեջ: Հայաստանի կանանց 52%-ը գոնե մեկ անգամ բռնության որևէ տեսակի է ենթարկվել: Ըստ հիշյալ ՀԿ-ի անցկացրած «Ձերձ պահիր ինձ քո կարծրատիպերից» սոցիոլոգիական հարցման տվյալների՝ հայ տղամարդկանց 55%-ը կարծում է, որ կինն է մեղավոր, եթե տղամարդը նրա վրա ձեռք է բարձրացնում:

Կանանց նկատմամբ մեդիայով «խրախուսվող» բռնությունը միակ խնդիրը չէ: Լրատվամիջոցներն ամեն օր մարդկանց ներշնչում են, որ կնոջ արժեքն ուղիղ համեմատական է նրա տեսքի ու սեքսուալության հետ: Երգիչներին շրջապատում են կիսամերկ աղջիկներ, երգչուհիներն էլ իրենց երգը հանրահայտ դարձնելու համար էրոտիկ տարրեր պարունակող հոլոժակներ են նկարահանում:

Կնոջ մարմինը նաև օգտագործվում է ապրանք գովազդելու և գնորդին գրավելու համար: Հայկական ամսագրային գովազդներում կանանց 50%-ը կարճ, բաց հագուստով է, ներքնագգեստով կամ էլ բոլորովին մերկ է:¹

Այն, ինչ ցուցադրվում է, ամրապնդվում է իրականության մեջ: Հայ տղամարդկանց 60%-ը համարում է, որ կինը երբեք լավ ղեկավար չի լինի²:

Հասարակության մեջ և տնտեսական կյանքում կանանց և տղամարդկանց իրավունքների ու հնարավորությունների ոլորտում առկա անհավասարությունը հիմնականում պայմանավորված է ոչ միայն մշակութային ավանդույթներով ու սոցիալ-տնտեսական իրավիճակով, այլև իրականացվող քաղաքականության մեջ գենդերային բաղադրիչի, գենդերային գաղափարախոսության՝ հետևաբար նաև ողջ հասարակության

1 «Կնոջ կերպարը հայկական գովազդում» հետազոտություն, (տես <http://womennet.am>):
2 <http://womennet.am> :

մեջ գենդերային մտածելակերպի բացակայությամբ:

Գովազդում կիրառվում են կանանց հասարակական կարծրատիպերով թելադրվող հետևյալ կերպարները.

1. Ընտանեկան օջախի պահպան (մայր, կին), այս կերպարը հիմնականում օգտագործվում է կենցաղային իրերի, սննդամթերքի, մանկական ապրանքների, դեղամիջոցների գովազդում:
2. Քաղաքային կոկետուհի. նա հեշտությամբ հաղթահարում է ցանկացած իրավիճակում ծագող բոլոր խնդիրները և վարում է ակտիվ կյանք: Այս կերպարը կիրառվում է կոսմետիկ միջոցների, օձանելիքի, հագուստի, կոշիկի, աքսեսուարների և, անգամ, հյութերի ու սպորտային ապրանքների գովազդում:
3. Գործարար կին. Նա անկախ է և միշտ բարձունքին: Այս կերպարն ակտիվ օգտագործվում է տեխնիկայի, մեքենաների, հագուստի գովազդում:

Տղամարդու կերպարը գովազդում ինչու է հետևյալ տիպերի.

1. Գործարար տղամարդ. գովազդվող ապրանքը նրան օգնում է հասնել իշխանության, հզորության: Տվյալ կերպարն օգտագործվում է էլիտար ապրանքների գովազդում:
2. Խիզախ հերոս՝ «մաչո». համապատասխանում է տղամարդկանց՝ առաջնորդ լինելու կերպարին, կիրառվում է օձանելիքի, մարմնի խնամքի կոսմետիկ միջոցների գովազդում:
3. Ընտանիքի տեր. հոգ է տանում իր ընտանիքի մասին, մասնավորապես՝ տնտեսական, ընտանեկան հարցերում: Այս կերպարն ի հայտ է գալիս մեքենաների կամ բջջային օպերատորների սակագնային պլանների գովազդում:

Գովազդում գենդերային խտրականությունը ստեղծվում է տղամարդկանց՝ որպես գերիշխող և կանանց՝ որպես հնազանդվող սեռերի ներկայացման միջոցով: Գենդերի կիրառումը հայկական գովազդում չի սահմանափակվում տղամարդկանց և կանանց հարաբերությունների և հասարակության մեջ զբաղեցրած դիրքի մասին կարծրատիպային պատկերացումներով: Եթե արտասահմանյան գովազդում տղամարդու և կնոջ տիպիկ կերպարները սպառողներին հարազատ են, ապա հայերի համար այդ կերպարներն օտար են:

Հայաստանում յուրաքայչուր 5-րդ կինը բարձրագույն կրթություն ունի, բայց այդ ներուժը մեր իրականության մեջ չի օգտագործվում ըստ արժանվույն: Պատճառները շատ են՝ սկսած հայ հասարակության հոգեկերտվածքից, վերջացրած նրանով, որ հայ կանայք մեծ մասամբ զբաղված են ընտանիքով ու ընտանեկան հարցերով:

Հայաստանում կանանց դերը հասարակության մեջ զգալիորեն բարձրացել է: Մեր երկրում կան բազմաթիվ չլուծված հարցեր՝ կապված կանանց խնդրի հետ, սակայն դրանք ժամանակ են պահանջում, և, աստիճանաբար «սայլը տեղից շարժվում է: Լրատվամիջոցները կամ սուտ տեղեկատվություն են իրականացնում այս խնդրի հետ կապված, կամ էլ հարցին անդրադառնում և այն լուսաբանում են սխալ տեսանկյունից: Հայաստանում գենդերային խտրականությունը հիմնականում անդրադառնում են ինտերնետային լրատվամիջոցները, որոնք լուսաբանում են կամ այդ ուղղությամբ ՀԿ-ների կատարած աշխատանքը, կամ՝ որոշ միջոցառումներ: Լրատվամիջոցների գլխավոր խնդիրը հարցը բարձրացնելն է հասարակության շրջանում, դրա համար լուծման տարբերակներ առաջարկելն է, հասարակությանն իրազեկված պահելն է մեր երկրում կատարվող բռնությունների, անհավասարությունների ու անարդարությունների

վերաբերյալ:

Ընտանեկան բռնությունը բռնության ամենատարածված տեսակներից մեկն է: Ընտանեկան բռնությունն ասելով՝ նկատի ունենք որոշակի գործողություններ, որոնք կատարվում են ներընտանեկան հարաբերություններում և բնորոշվում են հոգեբանական ճնշման գործադրմամբ, ինչպես նաև կարող են ուղեկցվել ծեծով, սպառնալիքներով, սեռական բռնության կիրառմամբ. այսինքն՝ բռնությունը ընտանեկան զույգի միջև փոխհարաբերության այն տեսակն է, որը ընտանիքի զույգի անդամներից որևէ մեկին պատճառում է ֆիզիկական, հոգեբանական կամ սեռային վնաս: Սովորաբար տղամարդիկ են դիմում բռնության՝ փորձելով ճնշում գործադրել կամ ցույց տալ իրենց իշխանությունը թույլ սեռի հանդեպ:

Այսպիսով՝ մեր ուսումնասիրության շրջանակներում կատարված աշխատանքի արդյունքում կարելի է փաստել, որ հայաստանյան հեռուստատեսությունները քիչ են անդրադառնում մեր իրականության մեջ առկա գենդերային հիմնահարցերին: Լրատվամիջոցների զգայուն քաղաքականությունն ամրապնդում է կանանց կարծրատիպային ընկալումը հասարակության կողմից որպես անհատներ, ովքեր անընդունակ են իրականացնել հասարակական-քաղաքական ակտիվ գործունեություն:

Այսպիսով՝ տղամարդու և կնոջ հավասարության մասին խոսելիս հարկավոր է նկատի ունենալ ոչ թե ֆիզիկական հավասարությունը, այլ այն, որ սոցիալապես կինն ու տղամարդը պետք է լինեն հավասար: Դա նշանակում է, որ հասարակության և պետության մեջ նրանց համար պետք է ընձեռված լինեն հավասար հնարավորություններ: Քան-

զի ժողովրդավարությունը հնարավոր չէ պատկերացնել առանց սեռերի հավասարության: Առաջադեմ ու զարգացած հասարակությունը վաղուց է հանգել այն համոզման, որ սեռերի հավասարության նպատակի իրականացման համար ամենադժվար խոչընդոտը մարդկանց մտածելակերպում արմատացած կաղապարներն են՝ գենդերային կարծրատիպերը: Մարդը ծնված օրվանից իր ամբողջ կյանքի ընթացքում կրում է տվյալ հասարակության ազդեցությունը՝ «կերտվում» որպես կին կամ տղամարդ: Գենդերային նորմերը սերմանվում են մանկուց, իսկ հետագայում ամրապնդվում զանազան սոցիալական ինստիտուտների միջոցով: Լրատվամիջոցներն ամեն օր մարդկանց ներշնչում են, որ կնոջ արժեքն ուղիղ համեմատական է նրա տեսքի ու սեքսուալության հետ: Երգիչներին շրջապատում են կիսամերկ աղջիկներ, երգչուհիներն էլ իրենց երգը հանրահայտ դարձնելու համար էրոտիկ տարրեր պարունակող հոլովակներ են նկարահանում: Մամուլը պետք է կարծիք հայտնելու հնարավորություն ընձեռի այս հարցին դեմ և կողմ վերաբերվող մարդկանց: Հայաստանում այսօր գոյություն չունի կնոջ նույնականացման խնդիր, ընդհակառակը, այսօր գոյություն ունի ազգային նույնականացման, ինքնության խնդիր: Հայ կանանց մեծ մասը չունի իր տեղը կյանքում: Հայաստանում յուրաքանչյուր 5-րդ կինը բարձրագույն կրթություն ունի, բայց այդ ներուժը մեր իրականության մեջ չի օգտագործվում ըստ արժանվույն: Պատճառները շատ են՝ սկսած հայ հասարակության հոգեկերտվածքից, վերջացրած նրանով, որ հայ կանայք մեծ մասամբ զբաղված են ընտանիքով ու ընտանեկան հարցերով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Զաքարյան Լ., Հարությունյան Ա. «Գենդեր և լրագրություն», Երևան, 2010թ.
2. Թամրազյան Հ., «Երկեր», Երևան, 2006թ.
3. Հակոբյան Մ., «Զմյուռնահայ պարբերական մամուլը», Երևան, 1987թ.
4. «Հայ պարբերական մամուլի պատմությունը 18-19-րդ դդ.», Կահիրե, 2006թ.
5. Հարությունյան Ա. «Երևելի տիկնանց դարը, հայ կանանց հասարակական գործունեությունը 19-րդ դարում և 20-րդ դարակզբին», Երևան, 2005թ.

ՊԱՐԲԵՐԱԿԱՆՆԵՐ

«Մշակ», 1886թ., N120, 122, 124
«Մշակ», 1887թ., N46

ԿԱՅՔԵՐ

www.wikipedia.org
www.xnet.am
www.womannet.am

ПРОБЛЕМА ГЕНДЕРНОГО НЕРАВЕНСТВА В АРМЯНСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ ОСВЕЩЕНИЕ В АРМЯНСКИХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

ЛУИЗА ГУМРОЯН

Руководитель центра “Русский язык и культура”

В статье рассматривается актуальная проблема современной армянской действительности – гендерное неравенство. Был проведен опрос группы армянских образованных людей мужского пола. Они считают, что гендерное неравенство тормозит процесс развития демократического общества и выступают за женское образование, высоко оценивая особую роль женщин в обществе. По их мнению, соблюдение гендерного равенства исходит из интересов общества. Таким образом, автор выступает за освещение этой проблемы в армянских СМИ.

GENDER INEQUALITY PROBLEM IN THE ARMENIAN REALITY AND ITS COVERAGE IN MASS MEDIA

LUIZA GUMROYAN

Leader of the Centers of The Russian Language and Culture

The article touches upon one of the crucial problems of the Armenian reality: gender inequality. It was a group of male Armenian intelligent people who first put forward such a question. They believed that gender inequality prevents the democratic development of the society. They were for the female education and women’s special place in the society, as it derived from the interests of the country itself. Hence, the author reveals the coverage of all those problems in the Armenian mass media.

ВЛАДИМИР МАЗИЛОВ

Доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедрой Ярославского государственного
педагогического университета им. К.Д.Ушинского

КРИЗИС НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ: XXI ВЕК

Статья посвящена анализу феномена кризиса в психологии. Периодически появляются новые публикации на тему кризиса в психологии, что свидетельствует о том, что тема не закрыта и сохраняет актуальность.

В статье обосновывается положение, согласно которому, существуют психологические причины, заставляющие психологов новых поколений говорить о кризисе. Главный тезис настоящей статьи – навязчивое обращение (и возвращения) к теме кризиса есть не что иное, как память психологов (для самих себя), что психология пока что несовершенна, если мерить по Большому счету, считать ее наукой о человеческой Душе, наукой о наиболее удивительном и совершенном (возвышенном), как некогда полагал Аристотель. Утверждается, что за дату возникновения кризиса следует принять 1874 год, т.е. она совпадает с датой возникновения психологии как самостоятельной науки. Выделены и описаны три уровня кризиса.

Ключевые слова: психология, наука, кризис, предмет психологии.

Периодически появляются новые публикации на тему кризиса в психологии, что свидетельствует о том, что тема не закрыта, и, напротив, сохраняет актуальность [4],[5],[6],[20],[21]. Это дает основания для того, чтобы высказать суждения на этот счет. Поскольку уже

приходилось писать о кризисе в психологии [14],[15],[18–19], остановимся лишь на некоторых аспектах проблемы, которые стали наиболее важными в свете последних дискуссий по этой тематике.

Греческое слово “кризис” (*krisis* – поворотный пункт, решение, исход), как известно, означает “тяжелое переходное состояние какого-либо процесса”, “резкий, крутой перелом”. Иными словами, кризис – термин оптимистический: имплицитно представляется, вот пройдет кризис и все будет по-новому, все будет лучше. Поэтому любовь к термину “кризис” означает всего лишь выраженную неудовлетворенность психологов нынешним состоянием своей прекрасной науки и стойкую надежду на перемены к лучшему в самом ближайшем будущем. А нетерпение – вполне извинительное состояние, возникающее при избыточной мотивации.

Считается, что в русском языке слово “кризис” заимствовано, возможно из немецкого языка. Оно появилось в русском языке в первой половине XVIII века. Немецкое *krisis* – кризис, греч. *krisis* – переломный момент, поворотный пункт, исход, кризис. Дословно греческое *krinein* решать от *krino* – разделять, просеивать, отсеивать, определять, судить. Просеивать, отсеивать – значит очищать. Словарь Вебстера отсылает нас к немецкому слову *rein*, английскому *pure* – очищен-

ный. Индоевропейские истоки *punāti he cleanses* – он чистит, очищается, искупает вину. Поэтому и в этимологических словарях приводится такой смысловой аспект первичного значения слова *кризис* – **новый, свежий. В данном подтексте кризис – это очищение, отказ от старого и формирование нового** [9]. И, как утверждает цитированный выше словарь, **«кризисы – это признак жизни, только у мёртвых нет кризисов.** Кризис – это не грянувшее зло, кризис – это неизбежный этап для отбрасывания плохого и приобретения нового, хорошего. Хотите развития к лучшему – готовьтесь к кризисам. Не любите кризисы? Тогда оставайтесь в прошлом, где вам самое место» [9]. В каждой шутке, напомним, есть доля шутки...

Психологи любят слово «кризис»: это не только важный предмет исследования возрастных, медицинских, социальных, организационных и др. психологов. Психологи едва ли не обожают описывать этим термином состояние их науки. Если за дату возникновения научной психологии принять 1874 год, когда был полностью опубликован труд В. Вундта, обосновавший «новую область в науке» [35], то придется признать: кризис сопровождал само рождение научной психологии. Дело в том, что в том же 1874 году другой психолог Ф. Brentano писал в «Психологии с эмпирической точки зрения»: «Не столько в разнообразии и широте мнений, сколько в единстве убеждений испытывает сегодня психология острую нужду. И здесь мы должны стремиться приобрести то же, чего – одни раньше, другие позже – уже достигли математика, физика, химия, физиология; нам нужно ядро признанной всеми истины, которое в процессе взаимодействия многих сил затем быстро обрстет новыми кристаллами. На место психологий мы обязаны поставить психологию» [1, с.11]. Как мы увидим далее, это и есть главный

симптом кризиса: психологий много, нет единой психологии. Таким образом, можно говорить о кризисе, сопровождавшем само рождение научной психологии.

Заметим, что обсуждение проблемы кризиса связано с интенсивными «методологическими эмоциями» (А.В. Юревич), которые существенно осложняют рассмотрение и так не простых методологических вопросов.

Постараемся кратко сформулировать нашу позицию.

1. Полагаем, что не стоит воспринимать кризис как *негативное явление*. Как уже выше отмечалось, кризис может рассматриваться не только как “резкий, крутой перелом”, но и как “тяжелое переходное состояние какого-либо процесса” (например, как родовая травма, которая не преодолена до сих пор). Поэтому стоит акцентировать, что, если рассматривать кризис как долгие поиски подлинного предмета науки, то это ни коим образом не должно расцениваться как ее недостаток.

2. Важно подчеркнуть, что это именно *состояние*, а состояние *субъективно*, так как представляет собой субъективную оценку. Поэтому очевидно, что вполне возможна множественность оценок: то, что одному субъекту представляется кризисом, другому видится поступательным развитием.

3. Как многократно отмечалось, российской науке свойственно «витать в облаках», не уделяя должного внимания практике (Дж Сорос). Вероятно, стремление «дойти до самой сути», свойственное отечественной науке, влияет на то, что термин кризис используется в отечественной психологии чаще, чем в зарубежной.

4. Представляется, что, когда мы говорим о кризисе, не стоит воспринимать его упрощенно и уплощенно. В известном исследовании [28] было убедительно показано, что кризис (впрочем, как

и практически все в психологии) имеет сложное строение, носит системный характер. Не подлежит сомнению, что для понимания кризиса важно учитывать, что существуют социальные и когнитивные его составляющие [28].

Итак, когда мы говорим о кризисе, мы имеем в виду выраженную неудовлетворенность психологов нынешним состоянием своей прекрасной науки и стойкую надежду на перемены к лучшему.

Обратимся, однако, к аспекту проблемы, давшему название настоящей статье. Как известно, один из центральных образов, связанных с кризисом в психологии, был представлен в книге Н.Н. Ланге «Психология» [11]: Приам на развалинах Трои. Приам, который, как мы помним по Илиаде, к моменту захвата Трои был глубоким старцем, не принимавшим участия в сражениях, отцом 50 сыновей и 50 дочерей. У Гомера ничего не сказано про то, что переживал Приам на развалинах Илиона, захваченного ахейцами. Судя по всему, погоревать на развалинах ему так и не удалось, поскольку, согласно Вергилию, убит Приам был в алтаре Зевса сыном Ахилла Пирром (Неоптолемом). Последние слова старца Приама, которые он произнес в гибнувшей Трое: «Не доживет до старости тот, кто отнимает жизнь у старости».

Кризис психологии, согласно Н.Н. Ланге, проявился в том, что нет больше Трои. Крушение ассоциативной системы породило развалины. Впрочем, предоставим слово самому автору: «Кто знаком с современной психологической литературой, с ее направлениями и тенденциями, особенно в отношении принципиальных вопросов, не может, я думаю, сомневаться, что наша наука переживает ныне тяжелый, хотя и крайне плодотворный, кризис. Этот кризис, или поворот (начало которого можно отнести еще к 70-ым гг. прошлого столетия), характеризуется, вообще говоря, двумя чертами: во-

первых, общей неудовлетворенностью той прежней доктриной или системой, которая может быть названа, вообще ассоциативной и сенсуалистической психологией, и, во-вторых, появлением значительного числа новых попыток углубить смысл психологических исследований, причем обнаружилось, однако, огромное расхождение взглядов разных психологических направлений и школ» [11, с. 69]. Н.Н. Ланге определил признаки кризиса: реально работал критерий «огромного расхождения» («отсутствия общепринятой системы в науке») – если «расхождение» существует, то психология не имеет «основы», «фундамента», позиции по отношению к которым у большинства психологов должны совпадать.

Но вот вопрос, который для нас важен: «Действительно ли в пору господства доктрины ассоциативной психологии был золотой век, существовала Великая Троя, подвергшаяся разрушению? Полагаем, что нет. Хотел Н.Н. Ланге акцентировать разрушительную сторону кризиса, вот и выбрал такую метафору. Более соответствующей реалиям, на наш взгляд, является метафора «кротовых нор», принадлежащая Фихте-сыну. Горькие слова Фихте-сына, сказанные в 1847 году, тогда безусловно справедливые, уже в восьмидесятые годы казались относящимися к далекому прошлому психологии: «Большая часть из нас одинока, подобно кротам, копают в собственных норах, и опасаются недоброй встречи, прикасаясь к подземным ходам других. В науке самого высокого и универсального интереса каждый упорно говорит своим языком, следует только собственной терминологии; короче, силится прежде всего стать оригинальным между другими, вместо того, чтобы искать общего и связующего» [12, с. XLV–XLVI????]. Хочется обратить внимание на то, что цитата из Фихте приводится по тексту книги

Н.Н. Ланге 1893 года. Не было золотого века применительно к метафоре кризиса Н.Н. Ланге, «не было Трои»... Золотой век – впереди!

Настоящая работа не является историко-психологическим исследованием, поэтому не преследует цели подробного описания кризисных явлений на разных этапах развития научной психологии (эта тема, несомненно, достойна специального исследования). Задача этой работы – попытаться выявить специфику кризисов в психологии и наметить магистральные пути их возможного преодоления. Исторические данные будут привлекаться лишь для того, чтобы попытаться ответить на важный вопрос: имеем мы дело с одним и тем же “перманентным” кризисом или же происходит череда сменяющихся друг друга кризисов различной природы. Во всяком случае даже поверхностный взгляд на историю психологии заставляет предположить, что кризисы в психологии были практически всегда. Необходимо сделать некоторые уточнения. В работе А.В. Юревича делается важное разграничение: “Основываясь на науковедческой традиции дифференцировать ее когнитивную и социальную составляющие, можно утверждать, что и кризис науки тоже может быть когнитивным и социальным, а отечественная психология если и переживает, то в основном *когнитивный*, а не *социальный кризис* – кризис представлений о том, как следует изучать и объяснять психологическую реальность, а не кризис социального статуса и материального положения психологов” [28, с. 3]. В данной работе речь будет идти исключительно о когнитивном кризисе.

Другое важное ограничение связано с тем, что речь будет идти именно о *научной психологии*: проблемы психологической практики не будут нами рассматриваться сколь-нибудь подробно. Это ни коим образом не означает

недооценки значения практико-ориентированной психологии: просто у данной работы свои задачи.

И, наконец, поскольку объем данной работы существенно ограничен, многие вопросы освещены в ней очень кратко (о различных трактовках кризиса в психологии в 10-е – 70 гг. см. [14], [18], [19]).

Итак, в любом случае, первым о кризисе заговорил Brentano в 1874 году. Книга Н.Н. Ланге «Психология» [11], в которой открыто говорилось о кризисе в психологии, послужила своего рода «сигналом»: свои «диагнозы» начали давать многие психологи. Хотя, исторической справедливости ради, следует отметить, что о кризисе в психологии писали и до Ланге: французский последователь В.М.Бехтерева Н.Н.Костылев опубликовал в 1911 году в Париже книгу под названием «Кризис экспериментальной психологии» [32], еще в конце позапрошлого столетия махист Рудольф Вилли написал книгу о кризисе в психологии [34]. В любом случае приоритет в постановке диагноза принадлежит все же Ф. Brentano: он сумел разглядеть симптомы кризиса практически в момент рождения научной психологии. Впрочем, куда важнее другое: с тем, что кризис есть, согласны практически все. Что касается трактовки причин и смысла психологического кризиса, то здесь наблюдается привычное для психологической науки многообразие взглядов и позиций.

Есть основания считать, что кризис, первые симптомы которого можно увидеть в работах Ф. Brentano, существует уже в течение века. Преодолен он не был, признаки, названные еще Н.Н.Ланге, по-прежнему налицо. Существуют некоторые флуктуации, связанные с тем, что появляются надежды на единство, которые в очередной раз не оправдываются, что ведет к обострению кризиса. Рассмотрим в качестве примера Международные психологические конгрессы.

XVIII Международный психологический конгресс в Москве в 1966 году. По свидетельству Л.Гараи и М.Кечке, XVIII Международный явился триумфом естественнонаучного подхода: “Можно с уверенностью утверждать, что большинство участников Международного конгресса по психологии уехало из Москвы в настроении подлинной эйфории, вызванной уверенностью в том, что психология на правильном пути, которым раньше стали двигаться физика, химия, биология и другие естественные науки, от которых психология отличалась (если отличалась вообще) только большей степенью сложности объекта своего исследования. Эту же эйфорию выразили заключительные слова Прибрама: “Это был поистине исторический конгресс. Я уверен, что будущие поколения, обращаясь к этому событию, будут отдавать себе отчет в том, что здесь в Москве мы были свидетелями того, что психология оформилась как целиком экспериментальная наука” [3, с.87]. Здесь важно обратить внимание на такой факт: торжество естественнонаучного подхода связывалось с тем, что в очередной раз создалась иллюзия – чисто “социальные” феномены поддаются “естественным” методам. Л.Гараи и М.Кечке в статье с символическим названием “Еще один кризис в психологии!” вспоминают, с каким восторгом встретили участники московского конгресса доклад Х.Дельгадо, где описывалось изменение “социального” поведения обезьян под влиянием стимуляции мозга с помощью вживленных электродов. То есть в очередной раз показалось, что сбудется мечта Энгельса (“Мы сведем когда-нибудь...”). “Поскольку изменение поведения меняет статус в группе, социальная структура этой последней может целиком оказаться в зависимости от такой технической манипуляции. Более чем вероятно, что вся аудитория согласилась с выводом этого доклада о возможности

изменения таким способом социального порядка целых сообществ и необязательно только у животных” [3, с.87].

“На этом фоне было настоящим сюрпризом, что десять лет спустя другой международный конгресс, 21-й в Париже, был открыт Полем Фрессом президентским обращением, первой фразой которого было: “Психология находится в состоянии кризиса!” Президент утверждал: “Кризис глубок, ибо это кризис теории. Мы ступили на путь научной революции в поисках новой парадигмы в смысле, который Кун дал этому слову”. Фресс утверждал, что поиск новой парадигмы идет в направлении, где поведение будет не больше, чем сырой материал исследования, реальным объектом исследования которого станет человек. А ведь сомнения в том, является ли позитивистский метод естественных наук подходящим для всестороннего изучения человека, не новы. Известны соображения, которые побудили Дильтея противопоставить гуманитарную (*geisteswissenschaftliche*) психологию естественнонаучной (*naturwissenschaftliche*). Ключевым является, например, соображение, которое Дильтей сформулировал следующим образом: “Первое решающее условие для того, чтобы гуманитарная наука была возможной, заключается в том, что и я сам являюсь историческим существом, что тот, кто исследует историю, идентичен тому, кто ее творит” [3, с.87].

Итак, XXI Международный конгресс устами П.Фресса констатировал наличие кризиса, причем глубокого. Но очень характерно, что уже на следующем – XXII Международном конгрессе тот же Поль Фресс утверждал, что кризис в значительной степени преодолен. Анализируя продолжающееся со времен В. Вундта разделение психологии на естественнонаучно-ориентированную и культурноориентированную, французский ученый выдвигает оптимистический тезис:

“Но мне кажется, что мы преодолели двусмысленность в вопросе единства психологии и цельности человека, скрывавшую психологию в первые десятилетия ее существования” [24, с.51]. Он поясняет, почему является сторонником “единства психологии”: “потому что ее объект – человек обладает своей спецификой, и нельзя игнорировать того, что малейшее из наших действий зависит от нашей природы и культуры. Но это не должно быть причиной разделения психологов на тех, кто изучает только мозг, и тех, кто занимается поведением” [24, с.53]. “Человек ли, как Фресс того требовал, является объектом психологии или поведение, как по сей день считают многие из цеха психологов-исследователей, но пока психологическое исследование будет претендовать на роль естественнонаучного, оно то и дело будет натываться на несуразности. Однако из этого не следует, что психологию невозможно построить как научную. Возможно, она научна, но по нормам других, нежели естественных, наук. Вот почему нужно рассматривать как несчастье для этой науки, что ее служители получают свои дипломы (по крайней мере в венгерских университетах, но думается нам, что не только) без малейшего представления о той, отличной от естественнонаучной, логике, которой пользуются науки исторические, лингвистические, литературные, юридические, моральные и которая так же многообещающим образом может быть применена к решению определенных проблем психологии, как и логика естественных наук. Мы считаем этот пробел несчастьем для психологии потому, что с ним связан ее распад на две полунауки и затяжные попытки воссоздать единство способом навязывания естественнонаучной логики рассуждениям в области другой полупсихологии [3, с.90–91]. “Не подает больше надежды также и обратный прием, когда общим знамена-

телем двух полупсихологий объявляется не позитивистская логика естественных наук, а, согласно новой моде, герменевтическая логика исторических наук. На язык этой последней ничего невозможно перевести из всего богатства открытий, сделанных за долгую историю естественнонаучной психологии, особенно касающихся связи психологических феноменов, с одной стороны, и стратегии живого организма, направленной на его выживание, с другой” [3, с.90–91].

Как ни удивительно, до сих пор многие исследователи выражают надежду, что проблема разрешится просто: где-то будет найден ответ, причем в готовом виде. Венгерские психологи Л.Гараи и М.Кечке, яркая статья которых уже неоднократно цитировалась, связывают надежды с творческим наследием Л.С. Выготского: “В последнее время возникли некоторые признаки того, что психология найдет излечение от своей шизофрении не ценой логического империализма той или другой из двух полунаук. Самым ярким из этих признаков является то особое внимание, с которым за десять последних лет западная научная общественность обращается к теории Выготского” [3, с.91]. Крупный американский исследователь М. Коул усматривает возможное разрешение кризиса в психологии в развитии идей, содержащихся в работах А.Р. Лурии [30]. Такого рода экспектации воспринимаются с известным пессимизмом. Условия для преодоления раскола в психологии должны быть не внешними, а должны быть заложены в фундамент психологии. Должна быть выполнена содержательная методологическая работа.

Итак, в психологии по-прежнему раскол. О той же болезни говорит и Ф.Е. Василюк [2]. В своей статье он говорит о симптомах “схизиса” – расщепления психологии на научную и практическую. Схизис, расщепление психологии трактуется Ф.Е. Василюком как характери-

ка современного ее состояния в нашей стране. В качестве выхода из кризиса (преодоления схизиса) предлагается реализация психотехнического подхода как средства выработки общепсихологической методологии. При всей заманчивости психотехнического подхода (во избежание недоразумений еще раз повторим: мы не против подхода, но против абсолютизации его *методологического значения для общей психологии*), видимо, не следует надеяться, что он явится панацеей.

Все-таки трудно не обратить внимания на удивительное сходство между кризисом в психологии, разыгравшимся в первой трети прошлого века, с кризисом нынешним. Возникает впечатление, что кризис начавшийся, по уверению Н.Н.Ланге, в семидесятые годы позапрошлого столетия, остался непреодоленным. Прав был и А.Н.Леонтьев, утверждавший, что мировая психология в течение столетия развивается в условиях кризиса. Российская психология “вернулась” в мировую психологию, кризисные явления, как и следовало ожидать, не исчезли. Вместе с тем трудно оспорить наблюдение, согласно которому периодически происходят “обострения” этого кризиса. И с таким очередным обострением мы имеем дело сейчас. По-видимому, существует общий глобальный кризис научной психологии, начавшийся в семидесятые годы позапрошлого столетия. Он не преодолен, с ним психология вступает в третье тысячелетие. Кроме этого общего существуют более локальные кризисы развития, являющиеся естественной фазой нормального процесса развития. Их “наложение” воспринимается как “обострение” или как возникновение “нового” кризиса (это зависит от установки воспринимающего).

Но если глобальный кризис один и тот же, в чем он состоит? Уже приводилось достаточное количество мнений на

этот счет. Причем их число легко умножить. К примеру, К.Левин полагал, что трудности, которые испытывает психология, в том, что она еще не освободилась от аристотелевского типа мышления и лишь переходит к галилеевскому [33]. П.Я.Гальперин, известный советский психолог, видел истоки кризиса в том, что психология не смогла преодолеть дуализм: “Подлинным источником “открытого кризиса психологии” был и остается онтологический дуализм – признание материи и психики двумя мирами, абсолютно отличными друг от друга. Характерно, что ни одно из воинствующих направлений периода кризиса не подвергало сомнению этот дуализм. Для этих направлений материальный процесс и ощущение, материальное тело и субъект оставались абсолютно – *toto genere* – разными, несовместимыми, и никакая эволюция не может объяснить переход от одного к другому, хотя и демонстрирует его как факт. И в самом деле, если мыслить их как абсолютно противоположные виды бытия, то этот переход действительно понять нельзя” [8, с.3].

П.Я.Гальперин полагал, что “с точки зрения диалектического материализма все обстоит иначе” [8, с.3]. К сожалению, диалектическому материализму тоже не удалось решить главные методологические вопросы психологии. Надежда оказалась иллюзорной.

Современные американские авторы вполне обоснованно утверждают, что «сегодня психология еще более неоднородна, чем сто лет назад, и кажется, мы как никогда далеки от того, что хоть как-нибудь напоминало бы согласие относительно характера психологии» [27, с.33]. «В конце [XX] столетия нет никакой единой системы, никаких единых принципов для определения психологической дисциплины и ведения исследований» [27, с. 33]. «Психология... представляет собой не единую дисциплину, но собра-

ние нескольких различных ветвей» [27, с.33]. «Американская психология разделена на враждующие фракции» [27, с.33].

Таким образом, нынешний кризис в психологии – это кризис мировой психологической науки. В России он переживается острее в силу особенностей нашей социокультурной ситуации. Кризис психологии в конце второго тысячелетия глобален, объемён, интернационален и многопланов. Его проявления можно усмотреть в самых разных плоскостях. Каковы же основные, наиболее существенные проявления кризиса на пороге XXI века? В чем его причины на современном этапе развития психологии?

Глубокий и интересный анализ кризисного состояния психологии предпринял А.В.Юревич, статья которого называется «Системный кризис психологии» [28] и посвящена обоснованию положения о том, что кризис в современной психологии носит системный характер и определяется несколькими ключевыми факторами. Остановимся на этой работе более подробно, т.к. это одно из немногих специальных исследований по данной проблеме в современной науке.

А.В. Юревич четко определяет симптомы кризиса: 1) отсутствие единой науки, дефицит устойчивого знания, обилие альтернативных моделей понимания и изучения психического; 2) углубляющийся раскол между исследовательской и практической психологией; 3) конкуренция со стороны паранауки, возникновение пограничных между наукой и не-наукой систем знания. Анализируя современное состояние психологической науки, А.В. Юревич отмечает, что «в этой дисциплине отсутствуют общие правила построения и верификации знания; различные психологические школы или, как их называл А.Маслоу, «силы» представляют собой «государства в государстве», которые не имеют ничего общего, кроме границ; психологические теории да-

же не конфликтуют, а, как и парадигмы Т.Куна, несоизмеримы друг с другом; то, что считается фактами в рамках одних концепций, не признается другими; отсутствует сколь либо осязаемый прогресс в развитии психологической науки, ибо обрастание психологических категорий взаимно противоречивыми представлениями трудно считать прогрессом, и т.д.» [28, с.4].

А.В. Юревич справедливо указывает, что в 70-е годы XX века возлагались большие надежды на появление единой и универсальной психологической теории, которая будет принята всеми психологами и объединит психологическую науку, но им не суждено было оправдаться: психология сегодня еще более мозаична и непохожа на естественные науки, чем раньше.

Автор цитируемой работы несомненно прав, когда утверждает, что неудачные попытки походить на естественные науки вызвали стремление обосновать исключительное положение психологии. Самоопределение психологии чаще всего осуществляется при помощи куновского понятия «парадигма». А.В. Юревич анализирует различные позиции относительно методологического статуса психологии и приходит к выводу о том, что их можно представить следующим образом: 1) психология представляет собой допарадигмальную область знания; 2) психология является мультипарадигмальной наукой; 3) психология – внепарадигмальная область знания.

А.В.Юревич справедливо указывает, что преобладающее сейчас определение методологического статуса психологии на основе третьей позиции позволяет психологии преодолеть комплекс непохожести на точные науки.

Главную причину кризиса психологии автор видит в общем кризисе рационализма, охватившем всю западную цивилизацию. «В условиях общего кризиса

рационализма границы между научной психологией и системами знания (или заблуждений), которые еще недавно считались несовместимыми с наукой, уже не являются непроницаемыми» [28, с.9].

Автор использует важные понятия «социодигмы» и «метади́гмы» (см. Таблицу 1 «Общие типы когнитивных систем»). «Исследовательская же и практическая психология, обладая всеми различиями, характерными для разных парадигм, развиваются к тому же различными сообществами, и поэтому их следовало бы обозначить не как конкурирующие парадигмы, а как различные социодигмы» [28, с. 7]. Метади́гмы связаны с выделением таких систем отношения к миру как западная наука, традиционная восточная наука, религия и т.д. «Эти системы носят более общий характер, чем парадигмы и даже социодигмы, и, развивая данную терминологию, их можно назвать метади́гмами, отведя им соответствующее место в иерархии когнитивных систем» [28, с.9]. Водораздел между различными метади́гмами состоит в том, что они опираются на различные типы рациональности.

Наука, согласно А.В.Юревичу, зависит от общества не только социально, но и когнитивно, впитывая и включая в состав научного знания порожденные другими метади́гмами и распространенные в обществе представления.

«Психология, таким образом, оказавшись в наиболее «горячей точке» взаимодействия различных метади́гм, испытывает на себе их противоречивое влияние, которое отображается в ее внутренних противоречиях, воспринимаемых как кризис психологического знания и традиционных способов его получения. Ее кризис носит системный характер, имея в своей основе три ключевых фактора: 1) общий кризис рационализма, 2) функциональный кризис науки, 3) кризис естественности и традиционной

– позитивистской – модели получения знания. Все три составляющие этого кризиса имеют социальные корни, и поэтому кризис психологии, проявляющийся в основном в когнитивной плоскости – как кризис психологического знания и способов его получения, обусловлен преимущественно социальными причинами, являясь кризисом не столько самой психологической науки, сколько системы ее взаимоотношений с обществом, и поэтому может разрешиться только социальным путем. Наивно полагать, что изобретение новых систем психологического знания, развитие уже существующих или отработка новых способов аргументации помогут рационалистической метади́гме одолеть ее конкурентов» [28, с. 10]. Не вдаваясь в обсуждение этой оригинальной работы, отметим только, что не со всеми положениями, высказанными автором, можно согласиться.

Несомненно, что кризис может быть разрешен только социальным путем. Кризис психологии может быть преодолен только целенаправленной совместной работой психологического сообщества, т.е. социальным путем. Но первопричина кризиса лежит, по нашему мнению, именно в когнитивной плоскости и заключается в неадекватном понимании психологической наукой своего предмета.

Положение психологии на пороге третьего тысячелетия, как мы видели, никак нельзя признать благополучным. Ее современное состояние можно определить как глубокую диссоциацию (букв.: «разъединение», «разделение»). Этот термин (широко используемый ныне в разных школах психиатрии и психотерапии) точнее всего, как представляется, описывает происходящее в этой области человеческого знания. В чем проявляется эта диссоциация в современной психологии (и в мировой, и в российской)?

Во-первых, в традиционной для пси-

хологии кризисной симптоматике, когда отсутствует единый подход: нет основы, объединяющего начала. «Психологий много, нет психологии». Впервые о кризисе начали говорить в 70-е годы XIX столетия. В первой трети XX века кризис вступил в открытую фазу, выдающиеся психологи посвятили его анализу свои труды (Л.С.Выготский, К.Бюлер, С.Л.Рубинштейн, К.Левин и др.). Кризис в истории психологии имел много «ликов»: борьба между объективной и субъективной психологией, между объяснительной и понимающей, между материалистической и спиритуалистической, между поведенческой и психологией сознания и т.д. В настоящий момент кризис выражается наиболее ярко в противостоянии естественнонаучного и герменевтического (гуманистического) подходов (см. подробнее [3]).

Во-вторых, в противопоставлении научной (академической) психологии и психотехник (практической психологии) (см. подробнее [2]). Психологическая практика, как это ни печально, чаще всего исходит из каких угодно теорий, но только не из концепций научной психологии. Разрыв между теорией и практикой в психологии, существовавший в двадцатые годы (о нем писал Л.С.Выготский в 1927 году), ныне углубился, превратился в глубокую пропасть — в первую очередь, по причине многократного увеличения масштабов психологической практики.

В-третьих, в разрыве между научной психологией и концепциями и техниками, ориентированными на углубленное самопознание (от мистики и эзотерических учений до современной трансперсональной психологии и т.п.). Действительно, человеку, интересующемуся познанием «Я», ищущему свой духовный путь лучше обращаться не к научной психологической литературе. Эта «ниша» прочно оккупирована специалистами, далекими

от научной психологии. В крайнем случае, литература, поэзия и философия дадут в этом отношении существенно больше, чем научные психологические труды. Критика В.Дильтеем (1894) научной психологии («в Лире, Гамлете и Макбете скрыто больше психологии, чем во всех учебниках психологии, вместе взятых»), увы, по-прежнему актуальна.

В-четвертых, в разрыве между психологией западной и восточной. Верно, что восточные учения в XX столетии стали постоянной составляющей интеллектуальной жизни цивилизации. Но на научную, академическую психологию они, практически, влияния не оказали. В значительной степени ассимилировавшая опыт восточной психологической мысли трансперсональная психология сама до сих пор остается фактически непризнанной официальной наукой.

В результате этих диссоциаций (перечень можно продолжить, существуют и другие диссоциации) «пострадавшей» стороной оказывается именно научная психология, т.к. происходит постепенное сужение пространства науки: проблемные поля «уступаются» разного рода «практическим психологам», среди которых немало откровенных шарлатанов. Таким образом, научная психология идет по пути обратному, указанному некогда создателем гуманистической психологии А.Маслоу, который предлагал психологической науке осваивать предметные области, традиционно относящиеся к сфере искусства и религии. Не вызывает энтузиазма предложение превратить психологию в психотехнику, перейти от «исследования психики» к «работе с психикой»: это превращение просто лишит психологию возможности стать в будущем фундаментальной наукой, основой наук о человеческой психике. Если воспользоваться терминологией К.Д.Ушинского, то в этом случае психология вообще перестанет быть наукой и превратится в

искусство. Все же психология, каково бы ни было ее настоящее, вне сомнения, является наукой.

Уже в конце XX столетия стало совершенно ясно, что ни одна из диссоциаций не может быть разрешена «силовым» путем, посредством «логического империализма» одной из «полупсихологий», представляющих «полюса» в той или иной диссоциации. Как отмечают Л.Гараи и М.Кечке, экспансия естественнонаучной логики приводит к тому, что исследование все чаще «будет наткаться на несурзности» [3, с.90]. «Не подает больше надежды также и обратный прием, когда общим знаменателем двух полупсихологий объявляется не позитивистская логика естественных наук, а, согласно новой моде, герменевтическая логика исторических наук. На язык этой последней ничего невозможно перевести из всего богатства открытий, сделанных за долгую историю естественнонаучной психологии, особенно касающихся связи психологических феноменов, с одной стороны, и стратегии живого организма, направленной на его выживание, с другой» [3, с.91].

Другой возможный ход, который представляется естественным в сложившейся ситуации, также не внушает оптимизма: если существуют диссоциации, должен быть «запущен» механизм интеграции. Но, как это убедительно показали еще Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн, «синтез» разнородного путем механического «сложения» обычно не осуществляется: для этого необходимы особые условия.

К таким условиям, на наш взгляд, в первую очередь, необходимо отнести пересмотр понимания предмета психологической науки. Все отмеченные выше диссоциации имеют одну причину — слишком узкое, ограниченное понимание предмета психологии.

В решении этой проблемы можно

выделить два этапа ее решения. Первый этап — формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в значительной степени уже проделана. Второй этап — содержательное наполнение концепта «предмет психологии». В этом направлении работа также уже проводится. Как конкретно будет называться этот новый предмет? Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека» [25]. Предпринята попытка представить в качестве предмета психологии внутренний мир человека, поскольку именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместилище всю психическую реальность в полном объеме. Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной — выработкой нового понимания предмета. Противостояние парадигм, различия между естественнонаучной и гуманистической ориентациями в психологии и т.п. — эти важнейшие проблемы являются в значительной степени следствиями нерешенности основного вопроса психологии. Проблема предмета — это действительно, если перефразировать классика, основной вопрос всей, в особенности новейшей психологии.

В настоящее время подготовлен учебник для будущих психологов [26]. При подготовке данного учебника было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. В этом учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что внутренний мир отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с од-

ной стороны, един с внешним миром, с другой — независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями.

Внутренний мир как субстанциональная сущность, характеризуется устойчивостью, выступает как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом, существующее как причина самого себя. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются проблемы, которые изучает психология.

Кризис психологии может быть преодолен только целенаправленной совместной работой психологического сообщества, т.е. именно социальным путем. Но первопричина кризиса лежит, по нашему мнению, именно в когнитивной плоскости и заключается в неадекватном понимании психологической наукой своего предмета.

Как представляется, кризис в психологии имеет уровневое строение. Полезно выделение трех основных уровней. Это позволяет удовлетворительно решить вопрос о том, является кризис перманентным или локальным, потому что, на наш взгляд, справедливы оба заключения — речь при этом идет о разных уровнях.

По нашему мнению, глубинный кризис научной психологии существует с момента ее возникновения, он не преодолен до сих пор, хотя может проявляться на разных уровнях. По меньшей мере, их три.

Первый — относительно неглубокий. Этот уровень отражает закономерности любого развития, включающего в себя, как хорошо известно, и литические и критические этапы. Кризис на этом уровне — нормальный, естественный этап

в развитии любого подхода, направления, «локальный» кризис, который и возникает, и преодолевается относительно легко.

Второй уровень — уровень «основных парадигм». Еще Вундт — создатель научной психологии — заметил в «Основах физиологической психологии», что психология «занимает среднее место между естественными и гуманитарными науками». История психологии в XX столетии может быть уподоблена движению «маятника»: периодические обострения кризиса — не что иное, как разочарование в возможностях свести всю психологию к ее «половине» (естественнонаучной или герменевтической). Иными словами, когда по части научного сообщества становится очевидной несостоятельность очередной попытки решить вопрос о целостности психологии ценой «логического империализма» той или другой из двух полунаук (по изящному выражению Л.Гараи и М.Кечке), возникает впечатление, что психология вновь в кризисе.

И, наконец, третий, самый глубокий уровень, связан с ограниченным пониманием самого предмета психологии. На этом уровне кризис не преодолен до сих пор (со времен В.Вундта, Ф.Брентано и В.Дильтея). Истоки кризиса, на наш взгляд, можно обнаружить в трудах ученых середины XIX столетия, которые обеспечили психологии статус самостоятельной науки. Обстоятельства выделения были таковы, что ценой, которую психология заплатила за свою научность и самостоятельность, стало ограниченное понимание ее предмета. С одной стороны, сказалось противопоставление физиологии (в результате психическое утратило «энергетические» определения), с другой, разделение психики на «высшую» и «низшую» лишило ее неразрывной связи с миром культуры (в результате психическое в значительной степени утратило характеристики «духовного»). На наш взгляд, обращение к трактовке предмета

психологии как внутреннего мира позволяет удовлетворительно разрешить эти проблемы.

Перманентным (не преодоленным до сих пор) он является на третьем, глубинном уровне (связанном с пониманием предмета психологии). Применительно к этому уровню можно сказать, что это действительно кризис, который всегда с тобой. О нем в рамках настоящего текста было сказано, что переживания, связанные с этим уровнем, напоминают психологам, что современная психологическая наука далека от идеала.

На втором уровне – парадигмальном – речь идет о тех кризисах, которые возникают регулярно и регулярно разрешаются. Если принимать во внимание в основном этот уровень, сложится впечатление, что кризисы преходящи. Многочисленные примеры приводились выше: трудности в реализации естественнонаучного подхода приводят к повышенным ожиданиям от герменевтического (в последние годы также и от других парадигм: конструктивистской, психотехнической, синергетической, постмодернистской). В настоящее время налицо повышенное внимание к нейронаукам, достижениям в

области фармакологии, которая создает препараты, направленно модифицирующие психическую активность.

И, наконец, первый, явленный на поверхности, отражает жизнь конкретной научной школы или направления. Как хорошо известно, можно говорить о кризисах в бихевиоризме, психоанализе, когнитивной психологии, деятельностном подходе и т.д. Поскольку первый и второй уровни могут совпадать по времени, это может приводить к субъективному «наложению» – усилению переживания, то есть кризис может переживаться более остро.

Если говорить о глубинном уровне, то главный вывод, который следует из вышеприведенных соображений, состоит в том, что кризис в научной психологии, так сказать, «заложен конструктивно». Следовательно, важнейшей проблемой современной психологии остается выработка такого понимания предмета, который бы позволил преодолеть кризис на глубинном уровне. Здесь нет возможности рассматривать исторические причины возникновения узко-неадекватной трактовки предмета, хотя это и представляется важным и поучительным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брентано Ф. Избранные работы. [Текст] / Ф.Брентано. М.: Дом интеллектуальной книги; Русское феноменологическое общество, 199. 176 с.
2. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса [Текст] / Ф.Е.Василюк // Вопросы психологии, № 6, 1996. С. 25–40.
3. Гараи Л., Кечке М. Еще один кризис в психологии! [Текст] // Вопросы философии, № 4, 1997, с. 86–96.
4. Гусельцева М.С. Методологические кризисы и типы рациональности [Текст] / М.С.Гусельцева // Вопросы психологии. 2006, № 1. С. 3–15.
5. Завершнева Е.Ю. Проблема кризиса в современной психологии: историко-методологическое исследование: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. [Текст] / Е.Ю.Завершнева. М., 2004. 24 с.
6. Зеленкова Т.В. О сетевой парадигме в психологии [Текст] / Т.В.Зеленкова // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 3. С. 18–28.
7. История зарубежной психологии: 30–60-е годы. Тексты. [Текст] / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: МГУ, 1986. 344 с.
8. История психологии: период открытого кризиса: Тексты [Текст] / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: МГУ, 1992. 364 с.
9. Кризис [Электронный ресурс] / / <http://dictionary-economics.ru/word/> (дата обращения 22.07.2015)

10. Ланге Н.Н. Психический мир: Избранные психологические труды Под ред. М.Г. Ярошевского. [Текст] / Н.Н.Ланге. М.: Изд-во “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “Модэк”, 1996. 368 с.
11. Ланге Н.Н. Психология [Текст] / Н.Н.Ланге // Итоги науки в теории и практике. Т.8. М.: Изд-во т-ва “Мир”, 1914. 312 с.
12. Ланге Н.Н. Психологические исследования: Закон перцепции. Теория волевого внимания. [Текст] / Н.Н.Ланге. Одесса: Типография Шт. Одесского военного округа, 1893.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н.Леонтьев. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
14. Мазиллов В.А. Теория и метод в психологии. [Текст] / В.А.Мазиллов. Ярославль: МАПН, 1998. 356 с.
15. Мазиллов В.А. Психология на пороге XXI века: методологические проблемы. [Текст] / В.А.Мазиллов. Ярославль: МАПН, 2001. 112 с.
16. Мазиллов В.А. Актуальные методологические проблемы современной психологии. [Текст] / В.А.Мазиллов. Ярославль: МАПН, 2002. 166 с.
17. Мазиллов В.А. Психология: шизофрения как и было сказано [Текст] / В.А.Мазиллов // Психотехнологии в социальной работе / Сб. под ред. В.В. Козлова Ярославль: МАПН, 1998, с.140–173.
18. Мазиллов В.А. Психология: кризис в науке [Текст] / В.А.Мазиллов // Психотехнологии в социальной работе. Выпуск 9. / Сб. под ред. В.В.Козлова. Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2004, с. 12–46.
19. Мазиллов В.А. Методология психологической науки: история и современность [Текст]. Ярославль: МАПН, 2007. 359 с.
20. Мироненко И.А. Кризис психологии: перманентный и системный или локальный? [Текст] / И.А.Мироненко. // Вопросы психологии. 2008. №4. С. 119–127.
21. Парадигмы в психологии: Наукоеведческий анализ. [Текст] / Отв. Редакторы А.Л.Журавлев, Т.В.Корнилова, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 386 с.
22. Робин Гуд по имени Сорос: Интервью с Д.Соросом [Текст] // Аргументы и факты, 1997, № 41(886), с.13
23. Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива [Текст] / Под ред. А.Л.Журавлева, А.В.Юревича. М.: Изд-во ИПРАН, 2007. 480 с
24. Фресс П. О психологии будущего [Текст] / П.Фресс // Психологический журнал, т.2, № 3, 1981, с. 48–54.
25. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. [Текст] / В.Д.Шадриков. М.: Университетская книга, 2005
26. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. [Текст] / В.Д.Шадриков, В.А.Мазиллов. М.: Юрайт, 2015. 411 с.
27. Шульц Д.П., Шульц С. Э. История современной психологии. [Текст] / Д.Шульц, С.Шульц. СПб: Евразия, 1998. 528 с.
28. Юревич А.В. Системный кризис психологии [Текст] / А.В.Юревич // Вопросы психологии, № 2, 1999, с. 3–11.
29. Bühler K. Die Krise der Psychologie. [Текст] / K. Bühler. Jena: Fischer, 1927. XV, 223 S.
30. Cole M. Alexander Luria and the Resolution of the Crisis in Psychology [Текст] / M. Cole // I Международная конференция памяти А.Р. Лурии – First International Luria Memorial Conference: Abstracts. Moscow, Russia, September 24–26, 1997. М.: MGU, p.117.
31. International Congress of Psychology 21 st Paris, 1976.: Actes du XXI e Congress international de psychologie. Paris, 18–25 juillet. [Текст] Paris: Press Univ. de France, 1978. 462 p.
32. Kostyleff N. La crise de la psychologie experimentale. [Текст] / N. Kostyleff. Paris, 1911. 186 p.
33. Lewin K. The Conflict between Aristotelian and Galilean Modes of Thought in contemporary Psychology [Текст] / K. Lewin // J. Gen. Psychol., 1931, pp.141–177.
34. Willy R. Die Krisis in der Psychologie. [Текст] / R. Willy. München, 1899. 280 S.
35. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie [Текст]. / W. Wundt. Leipzig: Engelmann, 1874. XII, 870 S.

This article analyzes the phenomenon of the crisis in psychology. Periodically, there are new publications on the crisis in psychology. This indicates that the topic remains relevant. The article explains the position according to which there are psychological reasons that cause the new generations of psychologists all talk about the crisis. The main thesis of this article – intrusive treatment (and return) to the theme of the crisis there is nothing more than a memory of Psychologists (for themselves), that psychology is not perfect yet, if measured by and large, consider it the science of the human soul, the science of the most amazing and perfect (elevated), as once thought, Aristotle. It is alleged that during the inception of the crisis should be taken in 1874, ie, it coincides with the date of occurrence of psychology as an independent science. Identified and described three levels of crisis.

ԳԻՏԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՃԳՆԱԺԱՄԸ. XXI ԴԱՐ

ՎԼԱԴԻՄԻՐ ՄԱԶԻԼՈՎ

Կ. Դ. Ուշինսկու անվան Յարոսլավի պետական մանկավարժական
համալսարանի ամբիոնի վարիչ,
հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Հոդվածում դիտարկվում է ճգնաժամի բացառիկության վերլուծությունը հոգեբանության մեջ: Հոգեբանության մեջ ճգնաժամի վերաբերյալ պարբերաբար ի հայտ եկող հրապարակումները փաստում են այն, որ վերջինիս մասին թեման արդիական է և փակված չէ:

Հոդվածում սահմանվում է մի դրույթ, որի համաձայն՝ գոյություն ունեն հոգեբանական դրդապատճառներ, որոնք հնարավորություն են տալիս նոր սերնդի հոգեբաններին խոսելու ճգնաժամի մասին: Ներկայացվող հոդվածի հիմնական դրույթն այն է, որ ճգնաժամի վերաբերյալ կպչուն վերաբերմունքը (և անդրադարձը) ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ հոգեբանների հիշողությունը (իննց իրենց համար) այն բանի մասին, որ հոգեբանությունը դեռ կատարյալ վիճակում չէ: Եթե հնարավոր լինի չափել գերակշիռ չափով, պետք է համարել այն գիտություն հոգու մասին, գիտություն՝ առավել զարմանալի և կատարյալի (բարձրացման) մասին, ինչպես ենթադրում էր Արիստոտելը: Ապացուցված է, որ ճգնաժամի ստեղծման ժամանակը պետք է ընդունել 1874 թվականը, այսինքն՝ այն համընկնում է հոգեբանության՝ որպես ինքնուրույն գիտության առաջացման ժամանակի հետ:

КОРРЕЛЯЦИЯ ГЕНИАЛЬНОСТИ И РЕАЛЬНОСТИ
(ДИАЛОГ ТАЛАНТА И ДИПЛОМА)

Взаимосвязь таланта, гения и педагогики – это сложная тема современности. В истории и практике много примеров, когда методы преподавания не воспринимаются талантливым человеком. Статья раскрывает эти проблемы с новой стороны.

Ключевые слова: диплом, талант, образование, гений.

Крамольные мысли о свободном таланте и консервативных рамках образования мучают не одно поколение творческих лиц. Исследований, посвященных этой теме, – очень мало. Так, известные случаи, когда на вступительных экзаменах Ю. Никулин «провалился», чуть не отчислили из музыкальной школы В. Гергиева, У. Дисней был уволен из газеты из-за недостатка воображения и отсутствия оригинальных идей, культовые The Beatles получили жесткий отказ от одной из крупных студий звукозаписи, где им было сказано: «нам не нравится их звучание, у них нет будущего в шоу-бизнесе!» (этот список можно было бы продолжить не одной парой ярких примеров).

Итак, невольно задаешься болезненным вопросом: можно ли стать вторым Эйзенштейном, не заканчивая ВГИК? На этот весьма и весьма «интересный» вопрос попытаемся найти ответ в настоящей статье.

Диплом кинорежиссера, желательно

красный, заставляет уважать его счастливого обладателя, на плечах у которого “появляются эполеы”. Хотя такого ВУЗовского «скрижали» нет у К. Тарантино, Дж. Кэмерона, Лана и Энди Вачовски, К. Нолана, А. Куросавы и Т. Китано. Да и выпускник нашего альма-матер (Ташкентский театрально-художественный институт им. А. Островского, ныне Государственный институт искусств и культуры Узбекистана) Т. Бекмамбетов, конечно, не классик кино и имеет диплом художника. И имеет ли в данном случае значение наличие соответствующего диплома?

Сегодня на поприще индустрии кино вольготно себя чувствуют те, которые привносят в свое творчество «глоток свежего», неортодоксального, а парадоксального мышления, люди, верящие в дар.

В настоящее время, время различных общественных перемен, современные видные кинокритики и киноведы высказывают мысль о том, что «самые успешные продюсеры во всем мире сегодня стремятся тратить многомиллионные бюджеты не стандартно – доверяя их арт-хаусным режиссерам, рекламщикам и клипмейкерам, чтобы влить в индустрию свежую кровь. Художник из Индии – Тарсем Сингх в начале пути как раз снимает клипы и рекламу, как вдруг за три года его «Белоснежка: Месть гномов» (2012) и «Вой-

на Богов: Бессмертные» (2011) собирают в прокате почти 400 млн. долларов. Фестивальный любимец Альфонсо Куарон, получивший номинацию на Оскар за малобюджетную драму «И твою маму тоже», вскоре снимает третьего «Гарри Потера» и приносит студии «Уорнер» 800 млн. долларов. Дизайнер из ЮАР Нил Бломкамп снимает всего за 30 млн. «Район №9» и за свой «Элизиум» получает 115 млн. бюджет и тратит деньги, везет на гигантскую свалку под Мехико, где все, включая Мета Деймана, работают в 20 смен. Свежие имена, диких локаций, осознанный риск, новые технологии – это самый модный и правильный способ снимать фильм сегодня» [1].

Усовершенствование процесса создания теле-, кинофильмов и в их качества – прерогатива поколения постнатального и классического кинопериода.

Забегая вперед, отметим: мы вовсе не ратуем за ненужность творческого образования и не даем рекомендаций тем, кто собирается стать кинотворцом. Мы лишь достаточно серьезно и разносторонне освещаем явление, о котором не любят говорить в современном обществе. Эта постановка вопроса правомерна и уместна, так как существует некий стереотип об обязательном наличии диплома, без которого талантливым людям, а может и гениям через “тернии к звездам” не пробиться и не донести “свое детище” до своего зрителя. В итоге у многих творческих лиц складывается своеобразная фобия и опускаются руки перед созданием прекрасного.

Нынешняя индустрия кинопромышленности (конвейерное или особое производство) достаточно требовательна, и, что самое главное, подготовлена для того, чтобы воспринимать новый киноязык, новую трактовку киноповествований, новый эстетический прием. На наш взгляд, за короткий, по исто-

рическим меркам, период в истории кино происходит некая торсиальная ротация. Так, в так называемый период «оттепели», не воспринимали новые идеи, новые подходы и новые взгляды нового поколения кинорежиссеров. Эти кинотворцы классиками кино и консерваторами того времени. Они считались бунтарями, творческими хулиганами. После всех перипетий скептик киноархивов диктовался сурово и не совсем справедливо. Циклический виток истории повторяется не зря, потому что как тогда, так и сегодня кино имеет большую популярность у молодого поколения, отражает широкий резонанс у тинэйджерского кино. Поэтому этот вид искусства как в середине XX века, так и сегодня считается остроактуальным на пульсе социума.

Талант в нашем обществе может, должен и будет доминировать и лидировать, а причина абсолютно ясна: он (талант) – возвышенной, его передовые идеи – яркие и совершенны, несмотря ни на что. При этом абсурден сам факт непризнанности выдающихся творческих личностей. В будущем мы предполагаем вернуться к рассмотрению этого вопроса еще раз, так как отрицание, недооценка и отсутствие содействия процессу появления креативных и молодых (а иногда и не очень) людей с богатым профессиональным арсеналом гениальных мыслей – тема, заслуживающая изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Специальный репортаж. 12 октября – 2013 г. телеканал Россия 24.

ՀԱՆՃԱՐԻ ԵՎ ԻՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐԱԲԵՐԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ (ՏԱՂԱՆԴԻ ԵՎ ԴԻՊԼՈՄԻ ԵՐԿԵՆՈՍՈՒԹՅՈՒՆ)

ԷԼԴԱՐ ՅՈՒԼԴԱՇԵՎ

*Ուզբեկստանի արվեստի և մշակույթի պետական ինստիտուտի ավագ գիտաշխատող-հայցորդ,
Ուզբեկստանի արվեստի և մշակույթի պետական ինստիտուտի Երիտասարդ գիտնականների
խորհրդի նախագահ*

Տաղանդի, հանճարի և մանկավարժության կապը արդիականության բարդ խնդիր է: Պատմության և տեսության մեջ բազմաթիվ օրինակներ կան, երբ դասավանդման մեթոդները չեն ընդունվում տաղանդավոր մարդու կողմից: Հոդվածը բացահայտում է այդ խնդիրները նոր տեսանկյունից:

CORRELATION BETWEEN GENIUS AND REALITY (DIALOGUE BETWEEN TALENT AND DIPLOMA)

ELDAR YULDASHEV

*Senior Researcher of Uzbekistan State Institute of Arts and Culture,
Chairman of the Board of Young Scientists of Uzbekistan State Institute of Arts and Culture*

The interrelation of talent, the genius and pedagogy is a complicated issue nowadays. In the history and theory there are a lot of examples when methods of teaching aren't perceived by a talented person. Article reveals these problems from a new angle.

ՀԱՆՐԱՅԻՆ ԿԱՐԾԻՔԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ՈՒ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ՓՈՒԼԵՐԸ

Հանրային կարծիքն արտահայտում է հասարակական գիտակցության իրական պատկերը, հասարակության հետաքրքրությունները, տրամադրություններն ու տարբեր սոցիալական խմբերի զգացմունքները: Հանրային կարծիքի ձևավորման հիմնական մեթոդներն են ներշնչանքը, վարակումը, համոզումը, կրկնօրինակումը, իսկ ձևավորման հիմնական գործիքները՝ գանգվածային լրատվության միջոցները, բանավոր քարոզչությունը, քաղաքական ենթաքարոզչությունը, միջանձնային շփումները: Հանրային կարծիքն իր զարգացման ճանապարհին հաղթահարում է մի քանի փուլեր՝ առաջանում է, ձևավորվում և անցնում գործնական փուլ: Այն կարող է առաջանալ ինչպես ինքնաբերաբար, այնպես էլ գիտակցված: Գիտական գրականության հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ տեսաբանների շրջանում փուլերի բաժանման մի քանի մոտեցումներ են առկա:

Բանալի բառեր. հանրային կարծիք, Զանգվածային լրատվության միջոցներ, հասարակական գիտակցություն, ուսումնասիրության մեթոդներ, փաստաթղթերի վերլուծություն, հարցումներ, կարծրատիպեր, իմիջ, գովազդ, լրության պարույր, ազդեցություն, գանգվածային գիտակցություն:

«Public opinion»-ը անգլերեն եզրույթ է, որը թարգմանաբար նշանակում է հանրային կարծիք: Հանրային կարծիքի բազմաթիվ սահմանումներ գոյություն ունեն ինչպես ռուսական, այնպես էլ եվրոպական և ամերիկյան գիտական աշխատություններում: Բրիտանական հեղինակավոր «Բրիտանիկա»

հանրագիտարանը հանրային կարծիքը սահմանում է, որպես «**որն է խնդրի մասին անհատների տեսակետների, մոտեցումների և հավատալիքների ամբողջությունը՝ արտահայտված հասարակության մեծամասնության կողմից**»: Տեսաբանները վկայում են, որ պատմականորեն հանրային կարծիքի մասին առաջին տեսություններն առաջացել են արևմտյան փիլիսոփայության մեջ: «Հանրային կարծիք» (Public opinion) եզրույթն առաջին անգամ օգտագործել է անգլիացի գրող Ջոն Սոլսբերին (John Salisbery) 1159 թվականին՝ ազգաբնակչության բարոյական աջակցությունը խորհրդարանին ցույց տալու համար: Սակայն քաղաքակրթության պատմության ուսումնասիրությունները հնարավորություն են տալիս նկատելու, որ հնուց ի վեր արժևորվել է ուրիշի կարծիքի վրա ազդելու ունակությունը: Հանրային կարծիքի ձևավորման համար առաջնորդներն օգտագործել են ինչպես քարոզչական, այնպես էլ կերպարի ստեղծման հնարքներ: Օրինակ՝ Բաբելոնի Համնուրաբի թագավորը (Ք. Ա. 1792-1750թթ.) հրամայել է իր հայտնի օրենքները փորագրել երկու մետրի հասնող սև քարե սյան վրա, որի վերևում պատկերված է թե ինչպես է Աստված իրեն հանձնում գավազանը՝ ի նշան իշխանության: Այս կերպ նա ցանկանում էր կերտել հանրային իր կերպարը: Հին Հունաստանում հռետորի հաջողության գլխավոր պայմաններից էր հանրության վերաբերմունքը, իսկ Հին Հռոմում տարածված էր մինչև այժմ հայտնի աֆորիզմներից մեկը՝ «Vox populi vox Dei»- ժողովրդի ձայնը Աստծո ձայն է»: Սա

ցույց է տալիս, թե ինչքան մեծ կարևորություն էր տրվում հռոմեացի ժողովրդի կարծիքին¹:

Միջին դարերում Եվրոպայում այս կամ այն մարդու հայացքը կախված էր այն խավից, որին նա պատկանում էր, սակայն հանրային կարծիքի ֆենոմենը գոյություն ուներ կրոնական և քաղաքական էլիտայի շրջանում: Պայքարն իշխանության համար ենթադրում էր պայքար՝ մտքերի վրա ազդելու կողմնակիցներ ձեռք բերելու համար: Հետագայում, 17-18-րդ դարերում, «**հանրային կարծիք**» հասկացությունը բնութագրում էր բնակչության և քվեարկողների քաղաքական պատկերացումները, որոնք արտահայտվում էին խորհրդարանից դուրս և խորհրդարանական տեսակետներին հակասող բնույթ էին կրում: Իսկ 18-րդ դարի 2-րդ տասնամյակից ի վեր «հանրային կարծիք» եզրույթն ստացավ լայն կիրառում ամբողջ աշխարհում:

Նոր ժամանակներում հանրային կարծիքի մասին հետազոտությունները տեղ են գտել հիմնականում անգլիացի փիլիսոփաներ Թոմաս Հոբսի (Thomas Hobbes), Ֆրենսիս Բեկոնի (Francis Bacon) և Ջոն Լոկի (John Locke) աշխատություններում: Լոկը, իր «Էսսե մարդկային մտքի մասին» (An Essay concerning Human Understanding) աշխատության մեջ առանձնացնում է աստվածային, մարդկային և հանրային կարծիքի նշանային խմբերը, որոնց պետք է ենթարկվի մարդն իր վարքագծով: Լոկը հանրային կարծիքը դիտարկում է որպես բարոյականության դրսևորում և համարում է, որ մարդիկ իրենց արարքները գնահատելիս առաջնորդվում են ոչ միայն կրոնական պատվիրաններով, քաղաքացիական օրենքներով, այլ նաև հանրային կարծիքով: ««Առաքինություն» և «արատ» բառերն ամենուր արտահայտում են գովքի կամ մեղադրանքի այն ընկալումները, որոնք ընդունված են հանրու-

թյան կողմից»²: Բազմաթիվ տեսաբանների կարծիքով՝ Լոկի հանրային կարծիքի վերաբերյալ «բարոյականության» և «անբարոյականության» տեսությունը թույլ տվեց հետագայում դիտարկել հանրային կարծիքի դերը կյանքի տարբեր դրսևորումներում, ինչպես նաև հիմնավորել հանրային կարծիքի այնպիսի հատկանիշը, ինչպիսին է՝ գնահատական տալը:

Անգլիացի հայտնի փիլիսոփա Թոմաս Հոբսը դիտարկում էր հանրային կարծիքը որպես «որոշակի սոցիալական կարիքների արտացոլանք»³: Նա պնդում էր, որ մարդկանց գործունեությունն ու արարքները հիմնավորված են իրենց կարծիքներով, և մարդկանց կարծիքները ճիշտ կառավարելու դեպքում, կարող են կառավարել նաև նրանց գործունեությունը:

«Հանրային կարծիք» հասկացությունը դիտարկել է նաև գերմանացի փիլիսոփա Գեորգ Վիլհելմ Հեգելը (Georg Wilhelm Hegel): Հեգելը հանրությանը բաժանում էր երկու մասի՝ «քաղաքացիական հասարակություն» և «պետություն»: Հեգելը փորձում էր ապացուցել, որ միայն պետությունը կարող է լուծել հասարակության խնդիրները: Ըստ նրա՝ ժողովրդին բնորոշ են սուբյեկտիվ կարծիքները, իսկ պետությանը՝ օբյեկտիվ⁴:

Հանրային կարծիքը շարունակում է մնալ հիմնականում իրավաբանական գիտությունների առարկա մինչև 19-րդ դարը, որից հետո այն դառնում է հոգեբանական սոցիոլոգիայի ուսումնասիրության առարկա: 20-րդ դարի 20-ականներից սկսվում են հանրային կարծիքի ուսումնասիրությունները գի-

2 Ավետիսյան Ա., Հանրային կապեր. Հանրային կարծիքի վրա ազդեցության մեթոդներ, «Հանրային հաղորդակցություն, արդի մարտահրավերներն ու զարգացման հեռանկարները Հայաստան 2013», Գիտաժողովի նյութեր, «Էդիթ Պրինտ» Երևան 2014, էջ 40-51:

3 Локк Дж., Избранные философские произведения: в 2 т. Т. 1. М.: Соц-экгиз.1960. с.-356.

4 Гоббс Т., Левиафан или материя, форма и власть государства: церковного и гражданского. Часть II. О государстве. - М.: Мысль, 1997. - с. - 110.

1 <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/482436/public-opinion>.

տական ոլորտում: 1960-ականներից սկսած ուսումնասիրություններ են իրականացվում հանրային կարծիքի ձևավորման առանձնահատկությունների շուրջ, իսկ 1990-ականներից ի վեր սկսվեցին անցկացվել գանգվածային քաղաքական հարցումներ, ինչպես նաև սոցիոլոգիական ուսումնասիրությունները բաժանվեցին երկու խմբի՝ **գիտական և կոմերցիոն**:

Հանրային կարծիքի ձևավորման առանձնահատկությունները

Հանրային կարծիքի ուժն ու դերը, դրա ազդեցությունը սուբյեկտների գործունեության վրա անժխտելի է համարվել պատմական բոլոր գործընթացներում: Պատահական չէ, որ 18-րդ դարի անգլիական խոշորագույն փիլիսոփաներից Դեյվիդ Հյումը (David Hume) գրում էր. «Կառավարումը հիմնված է միայն կարծիքի վրա, և այս օրենքը վերաբերում է ինչպես ամենաբռնակալ, այնպես էլ ամենաժողովրդավարական կառավարման համակարգին»¹:

Ըստ տեսաբանների՝ հանրային կարծիքն արտահայտում է հասարակական գիտակցության իրական պատկերը, հասարակության հետաքրքրությունները, տրամադրություններն ու տարբեր սոցիալական խմբերի զգացմունքները: Հանրային կարծիքի ձևավորման հիմնական մեթոդներն են ներշնչանքը, վարակումը, համոզելը, կրկնօրինակումը, իսկ ձևավորման հիմնական գործիքները՝ գանգվածային լրատվության միջոցները, բանավոր քարոզչությունը, քաղաքական ենթաքարոզչությունը, միջանձնային շփումները: Հանրային կարծիքն իր զարգացման ճանապարհին հաղթահարում է մի քանի փուլեր՝ առաջանում է, ձևավորվում և անցնում գործնական փուլ: Այն կարող է առաջանալ ինչպես ինքնաբերաբար, այնպես էլ գիտակցված: Գիտական գրականության հետազոտությունները ցույց են տալիս,

որ տեսաբանների շրջանում փուլերի բաժանման մի քանի մոտեցումներ են առկա: Օրինակ՝ սոցիալական հոգեբան, փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր Ալեքսանդր Ուլեդովը, իր աշխատություններում, քննելով հանրային կարծիքի ձևավորման գործընթացը, առանձնացնում է հետևյալ փուլերը՝

- անհատական գիտակցության մեջ պատկերացումների և զգացմունքների առաջացում,
- մարդկանց միջև տեղեկատվության փոխանակում (ըստ Ուլադովի՝ այս փուլում կարծիքը անհատական գիտակցության սահմաններից անցում է կատարում հանրային գիտակցության: Կարծիքների փոխանակման, բանավեճերի և քննարկումների կայացման պահից սկսվում է հանրային կարծիքի ձևավորումը)²:

Իսկ բուլղարացի տեսաբան Դիմիտրի Գանչևն առանձնացնում է կարծիքի ձևավորման 5 փուլ:

Առաջին փուլը բնութագրվում է կյանքի տարբեր դրսևորումների և առանձին դեպքերի մասին տեղեկատվության ուղղակի կամ անուղղակի ստացմամբ և ընկալմամբ: Այս փուլում առաջանում են իրադարձությունների, փաստերի և խնդիրների մասին որոշակի զգացմունքներ և պատկերացումներ:

Երկրորդ փուլում տեղի է ունենում ստացած տեղեկատվության անհատական դատողություն, գիտակցում, անուղղակիորեն ընկալում և անհատական գիտակցության մեջ այդ տեղեկատվության գնահատում: Հաշվի առնելով անձնական փորձը, հետաքրքրությունների շրջանակը, որոշակի ազդեցությունների ներքո ձևավորվում է անձնական կարծիքը:

2 Ավետիսյան Ա., «Հանրային կապեր. հանրային կարծիքի վրա ազդեցության մեթոդներ», Հանրային հաղորդակցություն. Արդի մարտահրավերներն ու զարգացման հեռանկարները, Գիտաժողովի կույթեր, Հայաստան 2013, էջ 40:

Երրորդ փուլում, քննարկումների, բանավեճերի ընթացքում տեղի է ունենում տվյալ խնդրի վերաբերյալ մարդկանց և սոցիալական խմբերի կարծիքների, տեսակետների, գնահատականների փոխանակում: Այս փուլում տեղի է ունենում տարբեր անձնական կարծիքների և տեսակետների միջև պայքար: Համապատասխան կարծիքի ձևավորման այսպիսի գործընթացում մասնակցություն են ունենում ինչպես անձնական, այնպես էլ հասարակական գիտակցությունը:

Չորրորդ փուլում անհատական տեսակետներն ու կարծիքները խմբավորվում են և միավորվում քննարկվող խնդրի ընդհանուր հիմնարար սկզբունքների շուրջ: Այս փուլում բյուրեղանում և ձևավորվում է մեկ **հանրային կարծիք**:

Իսկ **հինգերորդ փուլում**, արդեն իսկ ձևավորված հանրային կարծիքը դրսևորվում է գործնականում:

Հանրային կարծիքի ուսումնասիրության մեթոդներ

Սոցիոլոգիական տեղեկատվության հավաքագրման 3 հիմնական մեթոդներ գոյություն ունեն՝

- Դիտումներ,
- Փաստաթղթերի վերլուծություն,
- Հարցումներ՝ հարցազրույցների կամ հարցաթերթիկների տեսքով:

Դիտումներ

Սոցիոլոգիայում դիտումները տարբեր են. երբեմն սոցիոլոգն ինքնուրույն հետևում է տեղի ունեցող իրադարձությանը, երբեմն նա կարող է օգտվել այլ մարդկանց կողմից իրականացված դիտումների տվյալներից:

Հիմնականում տարբերակում են հետևյալ դիտումները՝

Օբյեկտիվ (արտաքին) դիտում-ինքնադիտում (ներքին դիտում):

1. Օբյեկտիվ դիտման դեպքում

1 Павлов С. Н., Управление информацией и общественными связями для создания эффективного имиджа вуза, «Академия Естествознания, 2011 г., глава 2, <http://www.rae.ru/monographs/130>

երևույթների ուսումնասիրությունը կախված է արտաքին դրսևորումների՝ շարժողական և վեգետատիվ ռեակցիաների, վարքի ընկալման հետ:

Ինքնադիտումը՝ ինքն իրեն դիտումն է՝ սեփական գիտակցության և վարքի նկատմամբ:

2. Դաշտային (բնական)-լաբորատոր (արհեստական) դիտում:

Դաշտային դիտումը օբյեկտների, նրանց առօրյա կյանքի և գործունեության դիտումն է իրական պայմաններում:

Լաբորատոր դիտումն իրականացվում է արհեստականորեն ստեղծված պայմաններում:

3. Անհատական-կոլեկտիվ դիտում:

Անհատական դիտումն իրականացվում է մեկ դիտողի կողմից: **Կոլեկտիվ կամ խմբային դիտումն** իրականացվում է մի քանի դիտողների համատեղ աշխատանքի միջոցով: Ընդ որում, համատեղությունը որոշվում է, առաջին հերթին, ուսումնասիրության ընդհանրացվածությանը (միասնական պլան, նպատակ, մեթոդիկա):

4. Պատահական-մտադրված դիտում:

Պատահական դիտումը նախօրոք չպլանավորված դիտումն է, որն իրականացվում է անսպասելիորեն ստեղծված պայմաններում:

Մտադրված դիտումը նախօրոք պլանավորված դիտումն է, որը պահանջում է որոշակի նպատակներ:

5. Ամբողջական- ոչ ամբողջական դիտում:

Ամբողջական դիտման նպատակն է օբյեկտի հստակ, մանրամասն ուսումնասիրումը:

Ոչ ամբողջական դիտման ընթացքում ուշադրություն է դարձվում իրավիճակի և դիտվողների վարքի օպտիմալ պարամետրերի վրա:

6. Համընդհանուր-ընտրողական դիտում:

1 Гегель Г.В. Сочинения. М. Л., 1934. Т. 7. с. 324-337.

Համընդհանուր դիտումը օբյեկտի աւընդհաս դիտումն է՝ առանց ընդմիջման:

Ընտրողական դիտումն իրականացվում է դիտողի կողմից ընտրված հատուկ ժամանակամիջոցներում:

7. Հաստատուն-գնահատողական դիտում:

Հաստատուն դիտման ընթացքում նկատված երևույթները և գործողությունները միայն գրանցվում են և քննարկման ենթակա չեն:

Գնահատողական դիտումն ուղեկցվում է դիտողի կողմից իրավիճակի և գրանցված երևույթների գնահատմամբ:

8. Ստանդարտ-ոչ ստանդարտ դիտում:

Ստանդարտ դիտումն իրագործվում է նախօրոք մշակված սխեմայով, գրանցման ձևով: Ընդ որում, այս դեպքում հաճախ օգտագործվում են բլանկներ: Կիրառվում է, երբ ուսումնասիրվող գործընթացը հասկանալի է, և պահանջվում է միայն ձգբռնում և լրացուցիչ ինֆորմացիայի ստացում:

Ոչ ստանդարտ դիտումը չկարգավորված դիտումն է, որի ընթացքում կատարվածի նկարագրումը դիտողի կողմից արտահայտվում է ազատ ձևով:

9. Բացփակ դիտում:

Բաց դիտման ընթացքում դիտվողները գիտեն իրենց՝ ուսումնասիրման օբյեկտ լինելու մասին:

Փակ դիտման ժամանակ հետազոտվողին չեն հայտնում այդ մասին, իրականացվում է նրանից գաղտնի:

10. Ներառված-չներառված դիտում:

Ներառված դիտման ընթացքում դիտողը ընդգրկվում է հետազոտվող խմբի մեջ և ուսումնասիրում այն «ներսից»:

Ոչ ներառված դիտումը դիտում է կողքից՝ առանց օբյեկտի վրա դիտողի ազդեցության:

11. Ուղղակի-անուղղակի դիտում:

Ուղղակի (անմիջական) դիտումն իրականացվում է հենց անմիջական դի-

տողի կողմից:

Անուղղակի դիտումն իրականացվում է միջնորդների միջոցով:

12. Դիտավորյալ-ոչ դիտավորյալ դիտում:

Դիտավորյալ դիտման ընթացքում դիտողը դիտվողին դրդում է որոշակի գործողության:

Ոչ դիտավորյալ դիտման ընթացքում բացակայում է հետազոտողի հատուկ դրդողական ազդեցությունը դիտվողի վրա¹:

Այս մեթոդի հիմնական թերությունը համարվում է դիտողի ոչ օբյեկտիվությունը: Մարդ անհատը հազվադեպ է գնահատում իրերն անկողմնակալ, նրան բնորոշ է եզրակացություն անելը: Դիտումները հիմնականում օգտագործվում են որպես լրացուցիչ մեթոդ, որն օգնում է հավաքագրել նյութեր աշխատանքն սկսելուց առաջ կամ օգնում է ձշտել տեղեկատվության հավաքագրման այլ մեթոդների արդյունքները:

Փաստաթղթերի վերլուծություն

Սոցիոլոգիայում փաստաթուղթ է համարվում յուրաքանչյուր տեղեկատվություն, որն արձանագրվել է տպագիր կամ ձեռագիր տեսքով, ժապավենի, լուսանկարի կամ տեսաերիզի վրա: Այս առումով «փաստաթղթային» հասկացությունը տարբերվում է լայն կիրառական իմաստից: Մովորաբար մենք փաստաթղթեր ենք անվանում պաշտոնական նյութերը: Փաստաթղթերը հիմնականում համարվում են հարցումներին կամ ուղղակի դիտումներին լրացնող հիմնական նյութերը: Այս մեթոդի հիմնական թերությունը՝ փաստաթղթի ինֆորմացիայի ձշնարտացիությունն է: Փաստաթղթի իսկությունը պետք է շփոթել դրանում տեղ գտած ինֆորմացիայի ձշնարտացիության հետ: Բացի դրանից, փաս-

1 Sten' Павлов С. Н., Управление информацией и общественными связями для создания деффективного имиджа вуза, "Академия Ествствознания, 2011 г., глава 2, <http://www.rae.ru/monographs/130>.

տաթղթերը, որպես կանոն, չեն ներառում գործընթացների նկարագրություն, այլ միայն նշում են արդյունքները:

Հարցումներ

Հարցումները թերևս ամենաանկախ և ամենակիրառվող սոցիոլոգիական մեթոդն է, որն ուղղված է սուբյեկտիվ աշխարհայացքի, նրանց հակվածության, գործունեության շարժառիթների, կարծիքների հավաքագրմանը: Առաջին անգամ պաշտոնական հարցումներն առաջացել են 18-րդ դարում Անգլիայում, իսկ 19-րդ դարի սկզբին այն կիրառվեց նաև ԱՄՆ-ում: Ֆրանսիայում և Գերմանիայում առաջին հարցումներն իրականացվել են 1848 թվականին, Բելգիայում 1868-1869 թթ.¹, իսկ հետագայում այն լայն կիրառություն ստացավ ամբողջ աշխարհում: Այս մեթոդի հիմնական առանձնահատկությունն այն է, որ պետք է իմանալ ի՞նչ հարց տալ, ինչպե՞ս այն տալ և ինչպե՞ս իմանալ, որ կարելի է վստահել դրանց արդյունքներին: Հետազոտողի համար կարևոր է հասկանալ, որ հարցմանը մասնակցում են ոչ թե «միջին ռեսպոնդենտներ», այլ իրական մարդիկ, ովքեր ունեն կառուցված գիտակցություն և ենթագիտակցություն: Ռեսպոնդենտներին հատկանշական է այս կամ այն հարցին անհատական համակրանք, նախասիրություն, վախ և այլն: Ուստի, հարցերն ընկալելով, նրանք կարող են չպատասխանել՝ մեկին բավական գիտելիքներ չունենալու պատճառով, մյուսին՝ ուղղակի չուզենալով, կամ պատասխանել ոչ անկեղծ:

Գոյություն ունեն հարցման երկու տեսակ՝ **հարցազրույց և հարցաթերթիկային հարցում:**

Հարցազրույցը ենթադրում է հարցազրույցավարի և ռեսպոնդենտի ուղղակի շփում: Հարցազրույցներն իրենց հերթին բաժանվում են տարբեր տիպերի՝

1. Ըստ զրույցի անցկացման տեսի-

1 Никандров В.В., Экспериментальная психология., Учебное пособие, – СПб.: Издательство «Речь», 2003г., с.- 76-81.

նուլոգիայի՝ առանձնացվում են աստիճանային հարցազրույցներ (ladder interview)², «ազատ հարցազրույցներ» (հիմնականում մի քանի ժամ տևողությամբ զրույցներ), «ստանդարտացված հարցազրույցներ» և «կիսաստանդարտացված հարցազրույցներ», որոնց ամբողջ ընթացքը, անցկացման կարգը, ինչպես նաև հարցերի հերթականությունը նախօրոք մշակված է, սակայն ի տարբերություն ստանդարտացված հարցազրույցների՝ կիսաստանդարտացված հարցազրույցների դեպքում նախօրոք մտածված հարցերի հերթականությունը կարող է փոխվել:

2. Հարցազրույցները կարող են լինել մակերեսային («կլինիկական») կամ ուղղված լինեն ռեսպոնդենտի ռեակցիաների բավականին նեղ շրջանակի բացահայտմանը:

3. Վերջապես, ըստ կազմակերպման կարգի, հարցազրույցները կարող են լինել **խմբակային** (երբ զրուցավարը փորձում է քննարկում ստեղծել, սակայն դրանք հազվադեպ են օգտագործվում) և **անհատական**³:

Հարցաթերթիկների միջոցով իրականացվող հարցումներն առաջին հերթին դասակարգվում են ըստ բովանդակության և հարցերի կառուցվածքի: Տարբերակում են **բաց հարցումներ** (երբ ռեսպոնդենտը պատասխանում է ազատ ձևաչափով), **փակ հարցումներ** (երբ հարցաթերթիկում նախօրոք նշված են պատասխանների տարբերակները և ռեսպոնդենտը պետք է ընտրություն կատարի դրանց միջև), **կիսափակ հարցումները** (միավորում են նախօրոք երկուսի ձևաչափերը):

Անկախ նրանից, թե հարցման որ տարբերակն է ընտրված, թերությունները նույն են՝ դրանք կապված են ռես-

2 Ноэль Э., Массовые опросы, введение в методику демоскопии, Москва, «Прогресс», 1978г., с.-14.

3 Breakwell, G.M. (editor), Doing Social Psychology Research, Wiley-Blackwell, 2004, pages 305-343.

պոնդետների պատասխանների վստահելիության հետ:

Կարծրատիպերը հանրային կարծիքի ձևավորման միջոց

Հանրային կարծիքի ձևավորման գործում ԶԼՄ-ների կարևորությանն առաջին անգամ անդրադարձ է կատարվել 20-րդ դարում ամերիկացի գրող, լրագրող Ուլտեր Լիպմանի (Walter Lippman) կողմից, ով հանրային կարծիքը համարում էր հստակ ուղղվածություն ունեցող **տեղեկատվության ազդեցության արդյունք**: Որպես հանրային կարծիքի ուսումնասիրության սկզբնական կետ, նա օգտագործում էր «կարծրատիպ» բառը: Լիպմանը, կարծրատիպը սահմանում էր որպես կյանքի, դրա երևույթների և գործընթացների մասին հեշտացված, նախօրոք ընդունված պատկերացումներ, որոնք չեն բխում սեփական փորձից: 1922 թվականին իր գրած «Հանրային կարծիք» (Public opinion) գրքում նա «կարծրատիպ» բառով փորձում է բնութագրել այն երևույթը, երբ հասարակությունը փորձում է դասակարգել մարդկանց: Որպես կանոն, հանրային կարծիքը ուղղակի կնիք է դնում մարդկանց վրա՝ ելնելով որոշակի հատկանիշներից: Լիպմանն առանձնացնում էր կարծրատիպերի 4 առանձնահատկություն: **Առաջին հերթին կարծրատիպերն** ավելի դյուրին են, քան իրականությունն է: Երբ բնութագրում են կարծրատիպերը, դրանք հիմնականում մի քանի նախադասության տեսքով են լինում: **Երկրորդ**՝ մարդիկ ձեռք են բերում կարծրատիպերը (ծանոթներից, ընտանիքից, զանգվածային լրատվության միջոցներից և այլն), բայց երբեք չեն ձևավորում ինքնուրույն՝ հիմնվելով իրենց սեփական փորձից: **Երրորդ**՝ բոլոր կարծրատիպերը հիմնականում չեն համապատասխանում իրականությանը: Կարծրատիպերն անհատին այնպիսի հատկանիշներ են պարտադրում, որ նա պետք է ունենա ուղղակի այն պատճառով, որ պատկանում է որոշակի խմբի:

Չորրորդ՝ կարծրատիպերը շատ դիմացկուն են: Անգամ, երբ մարդիկ հավատախանում են, որ իրենց կարծրատիպերը չեն համապատասխանում իրականությանը, նրանք հիմնականում հակված են հրաժեշտ չտալու դրանց, այլ պնդելու, որ բացառությունները միայն ապացուցում են կանոնների ճշմարտացիությունը:

Ավելի հաճախ ԶԼՄ-ներն օգտագործում են կերպարի (իմիջի) ստեղծման տեխնոլոգիաներ: **Իմիջի և կարծրատիպի հիմնական տարբերությունը դրանց գործառնությունների հակասական լինելն է**: Կարծրատիպի նպատակն է պատկերացում տալ միևնույն խմբին պատկանող բոլոր առարկաներին (մարդ, երևույթ և այլն), մինչ իմիջը կոնկրետ ապրանքի կամ երևույթի պատկերն է: Կարծրատիպը, որոշ առումով հենվում է իրականության վրա, իսկ իմիջը ստեղծվում է ասոցիացիաների հիման վրա, այն ավելի ձկուն է, քան կարծրատիպը: Իմիջը ժամանակ առ ժամանակ փոխվում է՝ կախված սոցիալական, ֆինանսական կամ քաղաքական իրավիճակներից: Իմիջի ստեղծման գործում մեծ դեր ունեն նաև երևակայությունները: Տարբեր գիտնականների կարծիքով՝ կարծրատիպերի և իմիջների մասնիպուլիացիայի օգնությամբ կարելի է ձևավորել կամ փոխել հանրային կարծիքը: Զանգվածային գիտակցության մեջ մեծ դեր ունի գաղափարների, սովորույթների, զգացմունքների, ավանդույթների զանգվածային լինելը և հանրության պատկերացումները: Օրինակ՝ գովազդ ստեղծողները հավաստիացնում են, որ «մարդիկ ոչ թե ծխախոտ են ծխում, այլ դրա կերպարը», «կանայք ոչ թե շպար են գնում, այլ գեղեցիկ լինելու ցանկություն» և այլն:

Ռուսական հայտնի քաղաքագետ Գերման Դիլիգենսկին իր «Սոցիալ-քաղաքական հոգեբանություն» աշխատության մեջ նշում է. «Շատ պատկերացումներ, որոնք անհատը ստանում է տարբեր սոցիալական ակունքներից՝ ընտանիք,

դպրոց, շրջակա միջավայր, զանգվածային լրատվության միջոցներ, մեխանիկորեն ամբողջական տեսքով տեղավորվում են գիտակցության մեջ՝ առանց ենթարկվելու որևէ փոփոխության և առաջնորդում են նրան ողջ կյանքի ընթացքում: Հոգեբանության և քաղաքագիտության մեջ այդ երևույթներն անվանում են **սոցիալական կարծրատիպեր**»: Ըստ Դիլիգենսկիի՝ **կարծրատիպերի ձևավորման գործում մեծ դեր ունի տեղեկատվության աղբյուրի հանդեպ վստահությունը**: Ինչպես նաև ինֆորմացիայի ճշմարտացիությունը ստուգելու անհնարինությունն ստիպում է անհատին ընկալել տեղեկատվությունը որպես փաստ՝ դրա մասին ամբողջական պատկերացումներով՝:

Ինչպես կրոնական պատկերացումները, այնպես էլ կարծրատիպերը երբեմն չեն ենթադրում ճշմարտացիության ստուգում: Օրինակ՝ քրիստոնյա աշխարհին հարկավոր չէ ապացույց Հիսուս Թրիստոսի գոյության մասին, այնպես էլ կարծրատիպերը չեն ենթադրում փաստեր. անհատը վստահ է, քանի որ «բոլորն են այդպես կարծում»²:

Բոլոր կարծրատիպերն իրենց մեջ ներառում են առօրեական կարծիքների գծեր, քանզի դա կարծրատիպերի հիմնարար հատկանիշներից է: Բայց ոչ բոլոր առօրեական կարծիքներն են դառնում կարծրատիպեր: Յուրաքանչյուր անհատ վստահ է, որ մեկին գումարած մեկ հավասար է երկուսի, քանի որ դա փաստ է: Բացի նրանից, որ դա առօրեական կարծիք է, այն ճշգրիտ գիտության՝ մաթեմատիկական համակարգի մի մաս է, որն ապացուցվում է ինչպես տրամաբանորեն, այնպես էլ գործնականում: Կարծիքը, որպեսզի դառնա կարծրատիպ, պետք է լինի արքիոմայատիպ,

չունենա ապացուցման կարիք³:

Ըստ ռուս հայտնի սոցիոլոգ Վլադիմիր Վոլվաչի՝ հանրային կարծիքը կախված չէ անհատական կարծիքից: Զանգվածային գիտակցության մեջ կարծրատիպերի նշանակությունն ահռելի է: Անհատը կարող է կասկածել կարծրատիպի գոյությանը և անգամ հերքել այն: Երբ անհատը կտրված է հասարակությունից, նա կարող է, իր անձնական փորձից ելնելով, չընդունել հանրության կողմից ընկալվող կարծրատիպերը, սակայն հայտնվելով հանրության շրջանում, ձուլվելով նրա հետ, նա ամբողջությամբ առաջնորդվում է այն կարծրատիպերով, որոնց նա մերժում էր: Հենց դա է կարծրատիպի ուժը հանրային գիտակցության մեջ, այն չի կարելի կոտրել գիտության առկայությամբ կամ գործնական փորձով, բայց երբ զանգվածային գիտակցության ուժը թուլանում է, կարծրատիպերն անհետանում են: Սովորաբար, կարծրատիպերի ձևավորման գործընթացն իրականացվում է անտեսանելի տեղեկատվությունը զանգվածային գիտակցությանն է ուղղվում անսկատելիորեն, այնուհետև այն տարածվում է ինքնաբերաբար և սկսվում է ձևավորման գործընթացը⁴:

Այս կարծիքին մենք հանդիպում ենք նաև գերմանացի հայտնի քաղաքագետ Էլիզաբեթ Նոել-Նոյմանի (Elisabeth Noelle-Neumann) զանգվածային հաղորդակցության և քաղաքագիտության «լռության պարույր» տեսության մեջ: Այն ենթադրում է, որ անհատը, գտնվելով փոքրամասնության մեջ, ամենայն հավանականությամբ չի հայտնի իր կարծիքը, քանզի նա վախենում է մեկուսացումից: Այդ վախը, որպես կանոն, հանդիսանում է պարույրի սկիզբը, այնուհետև այն ավելի ու ավելի է մեծանում: Այս գործընթացում

1 Дилигенский Г. Г., Социально-политическая психология. -М.: Новая школа, 1996. -с. 28-29.

2 Вольвач В., Стереотипы как способ формирования общественного мнения, /Общественно-политический и историко-просветительский альманах «Диспут». -№4. - Омск: 2001 г, с.-3-5.

3 Տե՛ս նույն տեղում, էջ 3-5:

4 Вольвач В., Стереотипы как способ формирования общественного мнения, /Общественно-политический и историко-просветительский альманах «Диспут». -№4. - Омск: 2001 г, с. 9-10.

մեծ է նաև ԶԼՄ-ների դերը: Առավել հաճախ զանգվածային լրատվության միջոցներն են թելադրում, թե որ կարծիքն է դուրսհանում և կարող են լուրջ ազդեցություն ունենալ անհատական գիտակցության վրա: Նոեյ-Նոյմանը լուրջան պարույրը բնութագրում է որպես մի գործընթաց, որտեղ հանրային կարծիքի վերաբերյալ կանխատեսումները վերածվում են փաստերի, քանի որ զանգվածային լրատվության միջոցներում մեծամասնության կարծիքի լուսարանումը դառնում է ստատուս-քվո¹: Երբեմն հանրային կարծիքի կեղծ հարցումներին հղում անելով՝ քաղաքացիներին համոզում են աջակցել «հասարակության մեծամասնության» համակրանքը վայելող քաղաքական դիրքորոշմանը: Դա ստիպում է այլ դիրքորոշում ունեցող մարդկանց փոխել այն՝ սոցիալ-հոգեբանական մեկուսացումից խուսափելու համար: Ընդդիմադիր կարծիքի լուրջան ֆոնին՝ «իրական կամ կարծեցյալ մեծամասնության» ձայնն առավել ուժեղ է հնչում, և սա ավելի է դրդում տատանվողներին համաձայնել «մեծամասնության կարծիքին»: Նման տեխնոլոգիայով են աշխատում ժամանակակից ընդդիմությունները, երբ լինելով փոքրամասնություն՝ դուրս են գալիս փողոց կամ ստանալով աջակցություն ԶԼՄ-ից՝ պարբերաբար «գոռում» են, թե իրենք մեծամասնությունն են: Իսկ լող մեծամասնությունը, ներշնչման օրենքներին համապատասխան, աստիճանաբար փոխում է կարծիքը, և փոքրամասնությունն աստիճանաբար դառնում է մեծամասնություն: Այսպես անդադար «լուրջան պարույրը» ավելի է պտտվում՝ ապահովելով մանիպուլյացիայի հեղինակների հաղթանակը²:

1 Ноэль-Нойман Э., Общественное мнение. Открытие спирали молчания: Пер. с нем./Общ. ред. и предисл. Мансурова Н.С. М.: Прогресс-Академия, Весь Мир, 1996, с.-3-16.

2 Միրաբյան Վ., Տեղեկատվա-հոգեբանական ազդեցությունը տպագիր լրատվամիջոցներով, http://www.noravank.am/arm/articles/detail.php?ELEMENT_ID=2208

Հանրային կարծիքի ձևավորման գործընթացում զանգվածային տեղեկատվությունը՝

- հարմարվում է (ադապտացվում) տվյալ լսարանին, դառնում լայնորեն կիրառելի,
- համագործակցում է տեղեկատվության հետ՝ արդեն շրջանառվելով զանգվածային գիտակցության մեջ,
- օգտագործվում է ԶԼՄ-ների, պետական և հասարակական ինստիտուտների կողմից, ինչն ավելի է բարձրացնում դրա վստահելիությունը:

Այս բոլոր գործոններն ազդում են հանրային կարծիքի, կարծրատիպերի ձևավորման վրա, սակայն փոքր ինչ դրան տալով անկանխատեսելիություն՝ փոքրացնում են մանիպուլյացիայի հնարավորությունները: Բայց և շատ տեսաբանների կարծիքով՝ ճիշտ տեխնոլոգիաների ընտրությունը հանրային գիտակցությունը կառավարելու հնարավորություն է ընձեռում:

Ամփոփելով՝ հանրային կարծիքի ուժն ու դերը, դրա ազդեցությունը սուբյեկտների գործունեության վրա անժխտելի է համարվել պատմական բոլոր գործընթացներում: Այն իր ձևավորման գործընթացում անցնում է որոշակի փուլերով, իսկ հանրային կարծիքի ուսումնասիրությունների համար առկա են տարբեր մեթոդներ, որոնք կրում են գրեթե նույն թերությունները: Զանգվածային գիտակցության մեջ ահռելի է նաև կարծրատիպերի դերը, որոնք ունեն տարբեր առանձնահատկություններ: Սովորաբար, կարծրատիպերի ձևավորման գործընթացն իրականացվում է անտեսանելի, սակայն դրանք լուրջ դեր են խաղում հանրային կարծիքի ձևավորման գործում: Անհատը հասարակության մեջ առաջնորդվում է բոլորի կողմից ընդունված կարծրատիպերով, քանզի վախենում է մեկուսացումից: Այս գործընթացում անհերքելի է Զանգվածային լրատվության միջոցների դերը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ավետիսյան Ա. Շ., Հանրային կապեր, դասախոսություններ, «Անտարես» հրատ., Երևան, 2008
2. Ավետիսյան Ա., Հանրային կապեր. Հանրային կարծիքի վրա ազդեցության մեթոդներ, «Հանրային հաղորդակցություն, արդի մարտահրավերներն ու զարգացման հեռանկարները Հայաստան 2013», Գիտաժողովի նյութեր, «Էդիթ Պրինտ» Երևան, 2014
3. Локк Дж., Избранные философские произведения: в 2 т. Т. 1. М.: Соц-экгиз.,1960
4. Гоббс Т., Левиафан или материя, форма и власть государства: церковного и гражданского. Часть II. О государстве . – М.: Мысль, 1997
5. Гегель Г.В., Сочинения. М. Л., 1934. Т. 7.
6. Павлов С. Н., Управление информацией и общественными связями для создания дэфективного имиджа вуза, Академия Ествствознания, 2011 г., глава 2, <http://www.rae.ru/monographs/130>
7. Никандров В.В., Экспериментальная психология., Учебное пособие, – СПб.: Издательство «Речь», 2003
8. Ноэль Э., Массовые опросы, введение в методику демоскопии, Москва, «Прогресс», 1978
9. Breakwell, G.M. (editor), Doing Social Psychology Research, Wiley-Blackwell, 2004
10. Дилигенский Г. Г., Социально-политическая психология. –М.: Новая школа,1996
11. Вольвач В., Стереотипы как способ формирования общественного мнения, /Общественно-политический и историко-просветительский альманах «Диспут». –№4. – Омск: 2001.
12. Միրաբյան Վ., Տեղեկատվա-հոգեբանական ազդեցությունը տպագիր լրատվամիջոցներով, http://www.noravank.am/arm/articles/detail.php?ELEMENT_ID=2208
13. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/482436/public-opinion>.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ И ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ

АСТГИК АВЕТИСЯН

Доцент кафедры телерадиожурналистики ЕГУ, к.ф.н.

Общественное мнение отражает истинную картину общественного сознания, общественные интересы, настроения и чувства различных социальных групп. Основными методами формирования общественного мнения являются: внушение, заражение, убеждение, подражание, а основные инструменты формирования: средства массовой информации, устная пропаганда, политическая агитация, межличностная коммуникация.

Развитие общественного мнения проходит различные этапы: формирование, функционирование, выражение, реализация на практике. Оно может формироваться стихийно и сознательно. Анализ научной литературы показывает, что у исследователей существует несколько подходов к выделению этапов.

Ключевые слова: общественное мнение, средства массовой информации, общественное сознание, методы изучения, анализ документов, опросы, стереотипы, имидж, реклама, спираль молчания, воздействие, массовое сознание.

The public opinion reflects a true picture of public consciousness, public interests, moods and feelings of various social groups. The main methods of public opinion formation are suggestion, infection, persuasion and imitation. The main instruments of opinion formation are mass media, oral propaganda, political agitation and interpersonal communication.

Development of public opinion passes various stages: formation, functioning, expression and realization in practice. It can be formed spontaneously and consciously. The analysis of scientific literature shows that researchers have some approaches to allocation of stages.

Key words: public opinion, mass media, public consciousness, study methods, document analysis, opinion poll, stereotypes, image, advertisement, spiral of silence, impact, collective consciousness.

МНДЖОЯН ОГАНЕС ЛЕВОНОВИЧ

Доктор биологических наук, профессор, лауреат

Государственной премии Армянской ССР

К 95-летию со дня рождения

Мнджоян Оганес Левонович родился 9 августа 1920 года в Ленинакане (ныне: Гюмри). С 1935 по 1938гг. учился на строительном факультете Ереванского строительного техникума.

С 1938г. Мнджоян Оганес Левонович – студент химико-технологического факультета Ереванского политехнического института.

В период 1942 – 1945гг. О. Л. Мнджоян – участник Великой Отечественной войны. Он награжден двумя боевыми орденами и пятью медалями.

В 1946г. после демобилизации поступил на работу в качестве старшего химика в научно-исследовательскую химико-фармацевтическую лабораторию [позже – Институт тонкой органической химии АН Армянской ССР (ИТОХ)].

В 1947г. окончил Ереванский политехнический институт, ему была присвоена квалификация “инженера-технолога, исследователя”.

С 1948г. работал в должности младшего научного сотрудника ИТОХ.

О.Л. Мнджоян является лауреатом Государственной премии Армянской ССР. Ученый награжден юбилейной медалью “За доблестный труд в ознаменование 100-летия со дня рождения В.И. Ленина”, удостоен почетного знака “Победитель социалистического соревнования” и почетной грамоты Президиума АН Армянской ССР, награжден дипломами ВДНХ СССР и ВДНХ Армянской ССР.

В 1951г. О.Л. Мнджоян успешно защитил диссертацию на тему “Некоторые производные дизамещенных уксус-

ных кислот и их превращения в аспекте фармакологических исследований”. Ему была присвоена ученая степень кандидата химических наук. В 1952 г. молодой ученый был назначен на должность старшего научного сотрудника, а в 1957 г. – заведующего химическим сектором № 3.

Многолетние исследования, выполненные О. Л. Мнджояном, составили содержание диссертационной работы на соискание ученой степени доктора биологических наук “Изыскание физиологически активных соединений, действующих на холинергические структуры”, успешно защищенной в 1975 г.

Интересы научной школы, которой руководил О. Л. Мнджоян, относятся к специальности “Биоорганическая химия и химия природных и физиологически активных соединений”, они охватывают химические и биологические исследования по поиску аналогов ацетилхолина и алкалоида никотина, избирательно ингибирующих или активирующих тот или иной биохимический процесс, связанный с медиаторной функцией ацетилхолина.

Фундаментальные исследования, отражающие вопросы взаимозависимости химического строения и биологической активности молекулы, базируются на следующих принципах: переход количества в качество, значение геометрии молекулы и необходимость родственности метаболитов синтезированного соединения к организму животных.

За время работы в ИТОХ О. Л. Мнджояном были разработаны общие методы синтеза симметричных и несимметрич-

ных производных дикарбоновых кислот, сукцин- и глутаримидов, моно- и бис-аминокетонов, замещенных уксусных кислот, также аминокислот и пептидов. При этом изучался механизм образования сложных аминоэфиров с помощью хлорангидридного метода, активированных эфиров, образование простых аминоэфиров через четвертичные аммониевые соли и др.

О. Л. Мнджояном предложено и развито новое синтетическое направление поиска физиологически активных веществ. Это направление в ИТОХ является одним из ведущих в изыскании высокоэффективных лекарственных препаратов для лечения и профилактики нервно-психических заболеваний, а также препаратов для анестезиологической практики. Важными результатами исследований по данному направлению являются установление зависимости между структурой и биологическим действием соединений, разработка новых путей синтеза, изучение механизмов реакций и внедрение в медицинскую практику новых лекарственных препаратов.

Одними из первых объектов химических исследований были двухосновные карбоновые кислоты, затем начались работы по синтезу их производных.

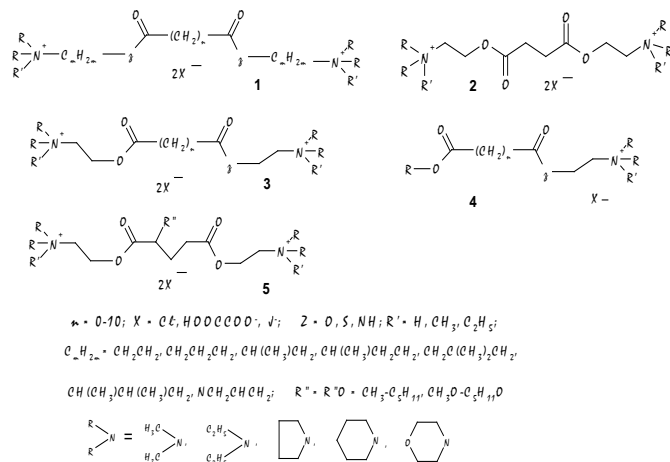
Двухосновные карбоновые кислоты часто встречаются в природе в растительном и животном мире. Янтарная кис-

лота, например, образуется при бактериальных процессах разложения яблочной и винной кислот, а также при гидролизе белковых веществ (например, казеина). Она встречается в незрелом крыжовнике, винограде, в стеблях ревеня. Зобная и щитовидная железы некоторых животных содержат янтарную кислоту.

Глутаровая кислота находится в соке свеклы и неочищенной овечьей шерсти, проявляет каталитическую активность в синтезе аминокислот тканью печени. Пимелиновая кислота является одним из исходных продуктов, используемых многими бактериями и грибами в биосинтезе биотина и др.

Имеющиеся данные свидетельствуют о том, что двухосновные карбоновые кислоты могут стать исходными веществами в синтезе биологически активных соединений, тем более, что они являются родственными продуктами для организма животных, и организм может или полезно использовать их, или обезвредить в случае необходимости.

Учитывая вышеизложенное, с целью изучения связи между химическим строением и биологической активностью были начаты работы по синтезу аминоэфиров дикарбоновых кислот и их четвертичных аммониевых солей согласно нижеприведенным общим формулам (1-5).

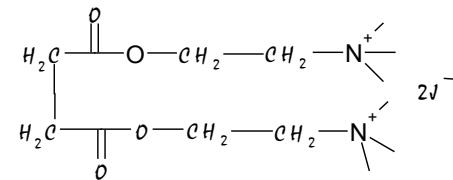


Для выяснения влияния состава и строения отдельных частей молекулы аминоэфиров изменения проводились в трех направлениях: 1) в полиметиленовой цепи кислот, 2) в аминокислотной части, 3) за счет эфиобразующих групп. При этом получались как симметричные, так и смешанные производные.

Изменения в полиметиленовой цепи кислот проводились последовательным наращиванием метиленовых групп – синтезом производных от щавелевой и до декандикарбоновой кислот, а также замещением водорода в цепи алкильными и алкоксильными радикалами – синтезом производных малоновой, янтарной и глутаровой кислот. Для синтеза пробковой кислоты, кроме динитрила ее, был использован тетрахлоргептан – продукт теломеризации этилена с четыреххлористым углеродом.

Совместные работы под руководством Арменака Левоновича и Оганеса Левоновича Мнджоянов, а также химиков и фармакологов ИТОХ при изучении большого ряда соединений привели к внедрению в медицинскую практику препаратов – дитилина, бротилина, субехолина и пуфемиды. Разработаны рентабельные методы полужаводского синтеза этих препаратов.

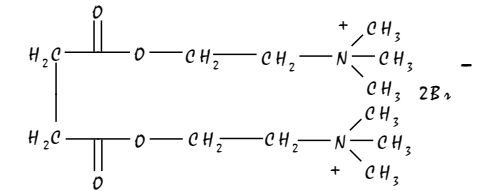
Дитилин – диметиламиноэтилового эфира янтарной кислоты дийодметилат. Мышечный релаксант, нашедший широкое применение в хирургии, в частности, в анестезиологии. Благодаря ему стали возможны операции на грудной клетке.



Дитилин

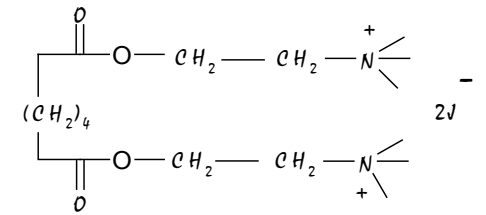
Бротилин – диметиламиноэтилового эфира янтарной кислоты дибромметилат (мышечный релаксант) получен по вы-

шеуказанной схеме с дальнейшим превращением диметиламиноэтилового эфира янтарной кислоты в дибромметилат.



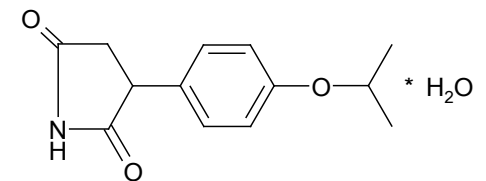
Бротилин

Субехолин – диметиламиноэтилового эфира пробковой кислоты дийодметилат. Мощный стимулятор дыхания, выгодно отличающийся от известных препаратов – лобелина и цитотока тем, что применяется внутримышечно и не вызывает побочных эффектов центрального действия.



Субехолин

Пуфемид – 3-(п-изопропоксифенил)-сукцинимид. Применяется при малых формах эпилепсии, а также при височной эпилепсии.



Пуфемид

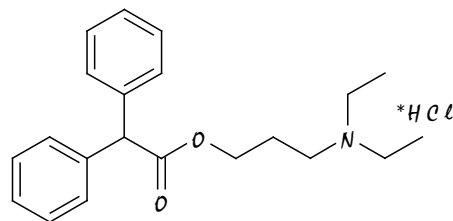
Таким образом, фармакологические исследования йодалкилатов и гидрохлоридов большого числа синтезированных аминоэфиров показали, что среди них имеются соединения с интересными холинолитическими свойствами с точки зрения действия на вегетативные ганглии. У некоторых из них была обнаружена способность снимать спазм коро-

нарных сосудов сердца. Как известно, основным проявлением коронарной недостаточности является приступ стенокардии. Это заболевание представляет собой одну из наиболее распространенных форм сердечно-сосудистой патологии, для лечения которой значительный арсенал лекарственных средств еще не достиг цели. Снятие болевого приступа осуществляется сосудорасширяющими средствами (валидол, нитроглицерин), однако необходимы препараты для предупреждения возникновения спазма, способные нормализовать нарушенные функции нервной системы, вызывающие спазм.

Основой для синтеза аминоэфиров *n*-алкоксибензойных кислот послужил тот факт, что в физиологически активных природных соединениях встречаются вещества, представляющие собой аминоэфиры, в которых различные органические кислоты конденсированы со спиртами сложного и простого строения (кокаин, атропин, ацетилхолин и др.). Благодаря работам, проведенным в институте под руководством О. Л. Мнджояна, была найдена новая эффективная группа холинолитиков – аминоэфиров *n*-алкоксибензойных кислот, которая до того времени была рекомендована рядом исследователей только в качестве местных анестетиков. В частности, изучение связи между химическим строением и холинолитической активностью гидрохлоридов и четвертичных аммониевых солей, полученных аминоэфиров замещенных уксусных кислот дало возможность предложить и внедрить в медицинскую практику три новых преимущественно действующих на Н-холинореактивные биохимические структуры препарата – арпенал, месфенал, этпенал.

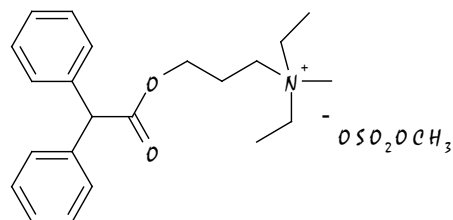
Арпенал – γ -диэтиламинопропилового эфира дифенилуксусной кислоты гидрохлорид, который как противосудорожное и спазмолитическое средство

применяется для лечения паркинсоновой болезни, бронхиальной астмы и хореи.



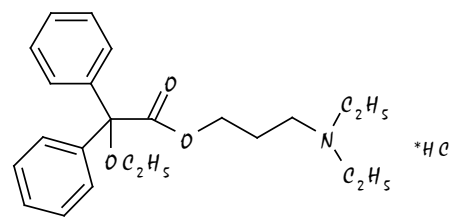
Арпенал

Месфенал – γ -диэтиламинопропилового эфира дифенилуксусной кислоты метилсульфометилат применяется при различных гиперкинезах и болезнях желудочно-кишечного тракта.



Месфенал

Этпенал, представляющий собой диэтиламинопропилового эфира дифенилэтоксиксусной кислоты гидрохлорид:



Этпенал

В клинике он применяется как противосудорожное средство при гиперкинезах центрального происхождения.

На основании изучения зависимости между химической структурой и биологической активностью целенаправленно синтезированных гомологических рядов производных моно- и дикарбоновых кислот выявлен ряд закономерностей, которые могут служить основой для дальнейшего изучения процессов нерв-

ной регуляции, а также синтеза новых соединений, избирательно действующих на отдельные биохимические структуры:

- на основе большого числа синтезированных гомологов симметричных и смешанных аминоэфиров дикарбоновых кислот было установлено, что четвертичные аммониевые соли этих аминоэфиров (диацетилхолины) являются высокоактивными соединениями, избирательно действующими на Н-холинореактивные биохимические структуры нервной системы, сила действия которых возрастает от низших гомологов к высшим, достигая максимума у дийодметилата β -диметиламиноэтилового эфира пробковой кислоты;
- на примере диэтиламино- и пирролидиноэтиловых эфиров, а также дипропиламино- и гексаметиленаминоэтиловых эфиров дикарбоновых кислот показано исключительно важное значение конформации молекулы для взаимодействия с рецепторами и, в частности, жесткой конформации пятичленного пирролидинового и семичленного гексаметиленаминового циклов.
- по результатам исследований производных дикарбоновых кислот в медицинскую практику внедрены высокоэффективный мышечный релаксант кратковременного действия – *дитилин* и *бротилин*, мощный стимулятор никотиновых рецепторов – *субехолин*, высокоэффективный противоэпилептический препарат *пифемид*.
- разработаны методы синтеза производных сукцин- и глутаримидов, изучена реакция цианистого водорода с замещенными бензиденмалонатами. Установлены оптимальные структуры, действу-

ющие на различные модели судорожного состояния. Показано, что наиболее активными соединениями при судорогах, вызванных никотином, являются *N*-метил- α -*n*-алкоксифенилсукцинимиды, что подтверждает важную роль *N*-метилпирролидинового пятичленного цикла в структуре никотина для обеспечения его избирательной активности на никотиновые холинореактивные биохимические структуры. На примере димеров α -4-оксифенилсукцинимидов, соединенных полиметиленовой цепью, доказано, что высокая противосудорожная активность сохраняется только при определенном числе (6 или 10) метиленовых групп, что дает возможность взаимодействия между рецепторами.

- Исследована зависимость избирательности действия аминоэфиров замещенных уксусных кислот на М- и Н-холинорецепторы центральной нервной системы от конформации молекулы. В связи с этим разработаны методы синтеза аминоэфиров замещенных уксусных кислот, исследовано образование аминоспиртов хлорангидридным методом и реакция солей аминоалкилхлоридов и аминоспиртов с соответствующими кислотами. Изучение связи между химическим строением и холинолитической активностью гидрохлоридов и четвертичных аммониевых солей этих аминоэфиров позволило уточнить значение отдельных конформаций для избирательности действия на различные холинорецепторы центральной и периферической нервной системы и внедрить в медицинскую практику препараты арпенал, месфенал и этпенал. В

этой же серии работ предложен и доказан механизм перегруппировки четвертичных аммониевых производных диалкиламиноалканолов в соответствующие простые аминоэфир.

- Разработаны пути синтеза α -, β - и γ -аминокетонов – производных аминокислот и пептидов, а также диаминодикетонов. Установлено, что аминометилирование метилэтилкетона протекает за счет как метиленовой, так и метильной групп. Показано, что при соединении двух β -аминокетонов в одну молекулу решающее значение для сохранения высокой местноанестезирующей активности имеет расстояние между двумя активными группами. Установлено, что в отличие от моноаминокетонов диаминокетоны обладают антогонистическим действием в отношении наркотических анагетиков, не исключен морфин. Среди полученных моно- и бис-аминокетонов выявлены высокоактивные местноанестезирующие, противовоспалительные и канцеролитические вещества (фторморфокаин и препарат 1724).
- Исследованы и разработаны ме-

тоды синтеза аминоэфиров и, в частности, холиновых эфиров замещенных и незамещенных аминокислот и пептидов, среди которых были найдены холиномиметики и холинолитики с низкой токсичностью, а также соединения, обладающие высокой радиозащитной активностью. Установлен механизм образования аминоэфиров по методу активированных эфиров. Ферментативным методом изучена скорость гидролиза, а биофизическим методом – изменение проходимости неорганических ионов через мембрану. Среди холиновых эфиров аминокислот и пептидов обнаружены вещества, которые могут контролировать избирательное прохождение отдельных неорганических ионов через мембрану.

Подтверждением обоснованности и перспективности разрабатываемого под руководством О. Л. Мнджояна направления является значительное число внедренных в медицинскую практику лекарственных препаратов и полученных им авторских свидетельств. Сотрудниками лаборатории защищено 18 кандидатских и 2 докторские диссертации.

HOVHANNES MNJOYAN
DOCTOR OF BIOLOGY, PROFESSOR, STATE PRIZE WINNER,
DEVOTED TO HIS 95TH ANNIVERSARY
VIGEN TOPUSYAN, GYULNARA GEVORGYAN
Institute of Fine Organic Chemistry after A. L. Mnjoyan

The article is devoted to 95th anniversary of H. Mnjoyan, who had a great impact on the development of Fine Organic Chemistry with his inventions and innovations in this field. He made fundamental investigations in the field of Biology which were based on the following principles: reverse from quality to quantity and the synthesis of methobolites with living organisms.

Իշխատարար Արուսյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի մասնագիտական կրթության և կիրառական մանկավարժության համահամալսարանական ամբիոնի պրոֆեսոր, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր

ԿՈՆՖՈՒՑԻՈՍԸ 21-ՐԴ ԴԱՐՈՒՄ

Կոնֆուցիոսը (մ. թ. ա. 551-479 թթ.) համարվում է ինչպես Հին Չինաստանի միասնության և գաղափարական հզորության խորհրդանիշը, այնպես էլ կոնֆուցիականության բարոյաքաղաքական և կրոնական ուսմունքի հիմնադիրը, որը առաջադիմական և նորաձև հոսանքներից մեկն էր Չինաստանում: Նա վիրխարի ներդրում ունի ժողովրդի հոգևոր և մշակութային կյանքի զարգացման գործում:

Ինչպես անտիկ շրջանի շատ մտածողներ Կոնֆուցիոսը նույնպես գրավոր աշխատություններ չի թողել, բացառությամբ իր գրույցներից, որոնք նրա մահից հետո մշակվել և համակարգվել են նրա աշակերտների կողմից և հետագայում հրատարակվել են «Ջրույցներ» (Լուսյույ) խորագրով՝ իբրև կոնֆուցիականության ուսմունքի տարածման արժեքավոր դասագիրք: Այն եզակի պատմական վավերագիր է նաև մ. թ.ա. 6-րդ դարի Հին Արևելքի քաղաքակրթության նշանավոր կենտրոններից մեկի՝ Չինաստանի սոցիալական, տնտեսական, հասարակական և քաղաքական կացութաձևի մասին:

Հանգուցային բաներ՝ Հին Չինաստան, կոնֆուցիականություն, կրոնական ուսմունք, անտիկ շրջան, պատմական վավերագիր, կանոնիկ գրքեր, Հին Արևելքի քաղաքակրթություն, մարդկային հասարակություն, բնածին գիտելիքների տեսություն, բարոյաքաղաքական իրադրություն:

Ըստ ավանդույթի Կոնֆուցիոսին են վերագրվում նաև Հին Չինաստանի հինգ կանոնիկ գրքերի ստեղծման և համա-

կարգման աշխատանքները: Այսպես, նա ժողովել է տարեգրությունների «Գարուն և աշուն» (Չուն-ցյու) գիրքը, ձևավորել և կազմել է «Երգերի գիրքը» (Շի-ցզի),¹ միավորել և ամբողջացրել է «Պատմությանց գիրքը» (Շու-ցզի), մեկնաբանել և բացահայտել է «Փոփոխությանց գրքի» իմաստասիրական տաս հայտնի դրույթները:

Հավատարիմ մնալով կրոնական ավանդական գաղափարներին, որոնց համաձայն «երկինքն» է մարդուն թելադրում իր կամքն՝ իբրև «գերագույն աստվածություն», Կոնֆուցիոսը պնդում էր, որ մարդու կյանքը ենթակա է ձակատագրին, հետևաբար՝ «հարստությունն ու մեծագարնությունը ծագում են երկնքից»:² Նա փորձում էր հիմնավորել, որ եթե մարդու կյանքն ի վերուստ կանխորոշված է ձակատագրով, ապա մարդկային հասարակությունը նույնպես ի վերուստ բաժանված է «կատարյալների» և «ոչ կատարյալների», որոնք նույնպես անփոփոխ ու հավիտենական են: Այս տեսության համաձայն կրտսերն անտրտունջ պետք է ենթարկվի ավագին, ոչ կատարյալը՝ կատարյալին:

Կոնֆուցիոսի նշանավոր հետևոր-

1 Հին Չինաստանի կանոնիկ գրքերից մեկն է, որտեղ ընդգրկված են մ. թ. ա. 11-7-րդ դարերում հորինված ներբողներ ու երգեր: Գիրքը բաղկացած է երեք հարյուր մասից: «Երգերի գիրքը» Կոնֆուցիոսի համար առաջին հերթին բարոյագիտական գիրք էր և արժեքավոր էր նրանով, որ մարդուն դաստիարակվելու և կրթվելու անսահմանափակ հնարավորություններ էր ընձեռում:

2 Փիլիսոփայության պատմության համառոտ ակնարկ, Երևանի համալսարանի հրատարակչություն, Երևան, 1979, էջ 53:

դը Մին-գզին էր (մ. թ. ա. 372-289թթ.): Հասարակության մեջ սոցիալական անհավասարությունը նա կապում էր «երկնային կամքի» հետ, համաձայն որի մարդկային կյանքը ենթարկվում է «երկնային կամքին», որը կարգավորում և իրագործում էր «երկնքի որդին»՝ իմաստուն միապետը: Այս տեսության համաձայն մարդն ի ծնե բարի է և օժտված է չորս հատկությամբ՝ կարեկցանքի, ամոթի, համեստության և ճշմարիտը կեղծից տարբերելու կարողությամբ: Բայց և այնպես միջավայրի վատ ազդեցությունների հետևանքով բնատուր այդ հատկությունները հետզհետե կարող են կորչել և անհետանալ: Նա առաջադրեց նաև բնածին գիտելիքների տեսությունը, որը մարդու մեջ ծնունդ են առնում աստվածային «անընդգրկելի ոգու» շնորհիվ: Մարդը պետք է ամբողջովին բացահայտի ի վերուստ իրեն տրված գիտելիքները, որպեսզի կարողանա ճիշտ ապրել, կանխորոշի իր անհաջողությունների և դժբախտությունների պատճառները, չխոցվի հասարակության մեջ տիրող անարդարություններից, ատելություն և թշնամանք չտածի իրենից բարձր դիրք ունեցողների նկատմամբ: Կոնֆուցիոսի մեկ այլ գաղափարական կողմնակից՝ Սյուն-գզին (մ. թ. ա. 298-238թթ.), կոնֆուցիականության մեջ ստեղծեց մատերիալիստական ուսմունք, ըստ որի երկինքը բնության մի մասն է և գուրկ է գիտակցությունից: Նա կարծում էր, որ մարդը ճանաչելով իրերի օրենքները՝ դառն¹, պետք է այն օգտագործի իր նպատակների իրականացման և շահի համար: Այն, որ կոնֆուցիականության մեջ առաջատար կողմը արտոնյալ դասակարգի տիրապետության արդարացումն ու «երկնային կամքի» փառաբանումն էր, հետագայում հիմք հանդիսացավ Դուն-Ջուն-շուի կողմից կոնֆուցիական օրթոդոքսալ դոկտրինայի ստեղծման համար

1 Չինական դասական փիլիսոփայության հասկացություններից մեկը որը նշանակում է ուղի, ճանապարհ:

(մ. թ. ա. 2-րդ դար): 11-12-րդ դարերում Չժու-Սիի և այլ փիլիսոփաների ջանքերով ստեղծված նոր կոնֆուցիականության մեջ առաջադրվում էր այն գաղափարը, որ իրերի մեջ գոյություն ունի երկու սկզբնապատճառ՝ լի՝ բանական ստեղծագործական ուժ, և ցի՝ պասիվ մատերիա. լի-ն մարդու մեջ ստեղծում է դրական հատկանիշ՝ ձգտում դեպի բարին, իսկ ցի-ն բացասական հատկանիշ՝ ձգտում դեպի չարը, զգայական գայթակղություններին տրվելը:

Կենդանության օրոք Կոնֆուցիոսը ճանաչում չգտավ. նրա մահվանից հարյուրամյակներ անց միայն նրա ուսմունքը տիրապետող ուղղություն դարձավ Չինաստանում: Դարեր շարունակ կոնֆուցիականությունը հանդիսացել է ֆեոդալական Չինաստանի տիրապետող գաղափարախոսությունը:

Կոնֆուցիոսի կենսագրությունը հեռու է ստույգ լինելուց, քանի որ նրա կենսագիր Մի-մա-ցիան, ով պատմագրության մեջ հավասարվում է Հերոդոտին, նրա ամբողջական կենսագրությունը գրել է մ. թ. առաջին դարում՝ նրա մահվանից գրեթե չորս դար հետո: Իսկ դա նշանակում է, որ Կոնֆուցիոսի կենսագրության մեջ իրական և անիրական փաստերն ու եղելությունները գրեթե գտնվում են միևնույն հավասարության մեջ: Նրա անվան բուն չինական օրինակը Կուն-ցյու է, ունեցել է նաև Կուն-գզի, Չյուն-նի, Կուն-ֆու-գզի անունները: Շրջանառվող անունը Կուն-ֆու-գզի լատինական տարատեսակն է . այն առաջին անգամ շրջանառել են ճիզվիտ միսիոներները 17-րդ դարում: Այդ անունով էլ նա հայտնի դարձավ Եվրոպայում:

Կոնֆուցիոսը ծնվել է մ. թ. ա. 551թվականին ժամանակակից Չինաստանի Շանդուն նահանգի հարավ-արևմուտքում գտնվող պատմական Լու երկրում: Նրա հայրը ցածր աստիճանավոր էր: Ավանդույթը պատմում է, որ յոթանասուն տարեկանում նա ամուսնացել է դեռատի մի կնոջ հետ՝ այն հույսով, որ

վերջինս իրեն որդի պարգևի, քանի որ առաջին կնոջից միայն աղջիկներ և մեկ հիվանդ որդի ուներ: Ամուսնու ցանկությունն իրականացնելու նպատակով, կինը աղոթքով դիմել է լեռների և գետերի մեջ ապրող ոգիներին և ծնել է արու գավակ, որին անվանակոչել են Չյուն-նի: Կոնֆուցիոսի ծննդի հետ կապված կան նաև այլ ավանդապատումներ. դրանցից մեկը պատմում է, որ նա ծնվել է երկնքի կամքով՝ մեծ գիտնական դառնալու առաքելությամբ: Հոր մահով ընդհատվել է Կոնֆուցիոսի մանկությունը, քանի որ իր և մոր գոյությունը պահելու համար նա պարտավորված էր կատարել տարբեր բնույթի աշխատանքներ, իսկ ավելի հասուն տարիքում նա վարել է նաև պետական տարբեր պաշտոններ:

Կոնֆուցիոսի համար գաղափարական տեսակետից շահեկան է եղել նրա հանդիպումը դաոիզմի հռչակավոր հիմնադիր Լաո-շեի հետ: Իր բարոյական խիստ և պահպանողական սկզբունքների պատճառով, եթե նա հաջողություններ չունեցավ պետական ծառայություններում, ապա հսկայական էին նրա ձեռքբերումները դպրոցավարության բնագավառում: Այդ մասին նա խոստովանում է. «Քանի որ ես պետական ծառայության համար պետք չեկա, հետևաբար ինձ նվիրեցի այլ հմտություններ յուրացնելուն»¹: Այդ ասպարեզում նա իրեն համարում էր որպես «երկնքի ընտրյալ»: Չին դպրոցի պատմության մեջ իր բնույթով ու տեսակով Կոնֆուցիոսի դպրոցն առաջին մասնավոր, սակայն միևնույն ժամանակ առաջին ժողովրդավարական դպրոցն էր. այն ունեցել է ավելի քան երեք հազար աշակերտ, որոնցից 72-ը դարձել են նրա ուսմունքի հետևորդներն ու չինական փիլիսոփայական դպրոցի նշանավոր ներկայացուցիչները:² Իր դպրո-

1 Կոնֆուցիոս, Չրոյցներ, Երևանի համալսարանի հրատարակչություն, Երևան, 1991, էջ 65:

2 Ավանդույթը պատմում է, որ Կոնֆուցիոսի մահից հետո նրա աշակերտները երեք տարի շարունակ սուգ են պահել իրենց ուսուցչի գերեզմանի վրա:

ցում Կոնֆուցիոսը դասավանդել է կրոն, իմաստասիրություն, բարոյագիտություն, վայելչախոսություն, պատմություն, հին գրերի և գրականության պատմություն, երգ-երաժշտություն, ենթադրվում է, որ նա դասավանդել է նաև ճշգրիտ գիտություններ: Դասավանդվող առարկաների շարքում հատկապես կարևորվում էր երգեցողությունն ու երաժշտությունը: Նա համոզում էր, որ երգն առաջացնում է հույզեր, սրում մարդու տեսողությունը, ձևավորում նրա քաղաքացիական գիտակցությունը: Երգը մարդու ամենալավ բարեկամն է ինչպես տխրության, այնպես էլ ուրախության պահերին: Եվ եթե բանաստեղծությունը վեհացնում է մարդուն, ծեսերը պարգևում են հանգստություն, ապա երաժշտությունը մարդուն դարձնում է կատարյալ: Հետևապես՝ «Երաժշտությունը պետք է լինի ամբողջովին բարեհնչյուն և միաժամանակ ազնիվ բանականության ճշմարիտ արտահայտություն»:³ Հսկայական է Կոնֆուցիոսի դերը նաև չինական ժողովրդական բանահյուսության հավաքման և համակարգման գործում: Պահպանվել են չինական ժողովրդական բանաստեղծության և տաղերգության հազվագյուտ նմուշներ, նաև պատմական իրադարձությունների մասին հիշարժան տեղեկություններ, որոնք սերունդներին են փոխանցվել նրա ջանքերի շնորհիվ:

Կոնֆուցիոսն իր ուսումնասիրություններում առաջնորդվում էր հետևյալ սկզբունքով. հետազոտման ենթակա ամեն մի երևույթ և առարկա դիտարկել, քննարկել, վիճելի և կասկած հարուցող հարցերն ու խնդիրները ստուգել, ստացված ցուցանիշներն ամփոփել, համակարգել, անհրաժեշտության դեպքում նաև համառոտել, այնուհետև վերջնաորոշվող շղթայել ու կապակցել մեկ ընդհանուրի և ամբողջի մեջ: Նրա պատճառաբանությանը քաղաքակրթական և բարոյագիտական արժեքներն ստեղծվում են այդ

3 Նույն տեղում, էջ 28:

ձանապարհով, մինչդեռ եզակի են այն մարդիկ, ովքեր գիտակցում են համամարդկային արժեքների նշանակությունն ու դրանց անհրաժեշտությունը: Կոնֆուցիոսն այդ եզակիներից մեկն էր:

Կոնֆուցիոսին, իր կատարելիությամբ ու անհասանելիությամբ, փորձել են ներկայացնել նաև նրա նշանավոր աշակերտները: Նրանցից մեկը պատկերավոր ձևով գրում է. «Համեմատության համար վերցնենք պալատը շրջապատող պարիսպը: Իմ դեպքում այն հավասար կլինի մարդկանց ուսերի բարձրությանը: Կարելի է հանգիստ նայել պարիսպի վրայով և տեսնել, թե ինչ լավ բան կա պալատում: Ինչ վերաբերում է Ուսուցչին (Կոնֆուցիոսին.-Շ. Ո.), ապա այդ դեպքում պարիսպն անհամեմատ բարձր է: Ով չի կարող մուտքը գտնել, չի կարող տեսնել նաև պալատի ամբողջ գեղեցկությունն ու նախնիքների տաճարը: Եվ շատ քչերն են, որ կարողանում են մուտքը գտնել...»:¹ Աշակերտներից մեկն էլ գրում է. «...Եթե մյուս իմաստունները նման են բլրի կամ լեռան, որոնց վրա կարող են բարձրանալ մարդիկ, ապա Չժուն-նին (Կոնֆուցիոսը.-Շ. Ո.) արևին կամ լուսնին է հավասար: Ոչ ոք չի կարող հասնել արևին կամ լուսնին: Իսկ ինչ ասել նրանց մասին, ովքեր երես են թեքում արևից ու լուսնից: Միայն այն, որ նրանք իրենց ձմարիտ արժեքն էլ չգիտեն»:² Հետաքրքիր է նաև հետևյալ բնութագրությունը. «...Ուսուցիչն (Կոնֆուցիոսը.-Շ. Ո.) անհասանելի է այնպես, ինչպես անհնար է աստիճաններով բարձրանալ հասնել երկնքին: Եթե նա երկիր ստանար կառավարելու համար, ապա նրա մասին կարելի էր ասել՝ կատարվելու էր այն, ինչ նա հրամայեր: Նա ցույց տվեց ձանապարհը և մարդիկ գնացին նրանով: Նա ուրախացրեց մարդկանց, և մարդիկ եկան դեպի նա: Նա շարժման

մեջ դրեց մարդկանց, և նրանք սկսեցին գործել ներդաշնակորեն և համերաշխությամբ: Ինչպե՞ս կարելի է երբևիցե հասնել նրան»:³

Այսպիսով, հանձինս Կոնֆուցիոսի, մարդկությունը ձանաչում է իր ժամանակի համար արտասովոր զարգացած մտավորականի և հզոր անհատականության, որի նախատիպը չի եղել անտիկ Չինաստանի մշակույթի պատմության մեջ: Նրա գաղափարները վիթխարի նշանակություն են ունեցել չինական միասնական պետության ստեղծման գործում: Անկախ նրա գաղափարական հակառակորդների կատաղի պայքարին, այնուամենայնիվ, նրա ուսմունքը կարողացավ հաղթահարել և դարեր անց դառնալ Չինաստանի պետական կրոն: Այսօր աշխարհում կոնֆուցիականության գաղափարակիրների թիվը հասնում է չորս հարյուր միլիոնի:

Իբրև ինքնուրույն կրոն, կոնֆուցիականությունը այլ կրոնների համեմատականներում ունի ինչպես ընդհանրություններ, այնպես էլ տարբերիչ կողմեր: Այսպես, օրինակ, այն չունի հոգևոր սպասավորների ծառայություն, չի քննարկում աշխարհի ստեղծման, կեցության ու գիտակցության հարաբերակցության փիլիսոփայական հարցեր: Մինչդեռ այն ունի գործառական նշանակություն, որն առաջին հերթին միտված է մարդու սոցիալականացման, հեռևապես նաև՝ հասարակության քաղաքացիական գիտակցության և բարոյական կատարելագործման խնդիրներին: Թերևս դա է հիմնական պատճառը, որ կոնֆուցիականությունն առանձին դեպքերում դիտարկվում է ոչ թե կրոն, այլ՝ ուսմունք: Սակայն դա իրականում այդպես չէ, քանի որ բոլոր կրոնների նման այն նույնպես ընդունում է գերբնականի իշխանությունը մարդկային կյանքի և հասարակության վրա: Կոնֆուցիականության համար գերբնականի իշխանու-

1 Ավանդույթը պատմում է, որ Կոնֆուցիոսի մահից հետո նրա աշակերտները երեք տարի շարունակ սուգ են պահել իրենց ուսուցիչ գերեզմանի վրա:
2 Նույն տեղում:

3 Նույն տեղում, էջ 157:

թյունը՝ երկինքն է: Հերակլիտի նման Կոնֆուցիոսը նույնպես պաշտպանում է այն տեսությունը, ըստ որի, բնության կյանքը շարժման անընդհատ գործունեություն է և, եթե ամեն ինչ անընդհատ փոփոխվում, նորոգվում է, ուրեմն հնարավոր չէ երկու անգամ մտնել միևնույն գետը, երկրորդ անգամ մտնելիս հոսում են արդեն նոր ջրեր:¹ Գրեթե նույն գաղափարը Կոնֆուցիոսը ձևակերպել է հետևյալ կերպ. «Այս ջրերի նման ամեն ինչ հոսում է ու կորչում: Անկասելի է շարժումը գիշեր ու ցերեկ: Եվ այսպես անվերջ անցնում է ժամանակը»:² Կոնֆուցիոսի ուսմունքի գիտական սահմանումը տրված է հետևյալ քաղվածքում. «Որքան վերև եմ նայում, այնքան ավելի այն վեր է բարձրանում: Որքան ավելի շատ եմ ձգտում թափանցել ներսը, այնքան ավելի անթափանց է դառնում: Պարզ տեսնում ես, որ առջևդ է, բայց մեկ էլ հանկարծ հայտնվում է հետևումդ: Թեև Ուսուցչի (Կոնֆուցիոսի.-Շ.Ո.) ուսմունքը դժվարամատչ է, այնուամենայնիվ, նա կարողանում է մարդկանց ինչ-որ կախարդանքով իր կողմը ձգել և քայլ առ քայլ առաջ տանել: Դա իմ սրտով է և այլևս չեմ կարող չխորանալ նրա ուսմունքի մեջ: Ես լարում եմ իմ բոլոր ուժերը, և ինձ մի պահ թվում է, թե ամեն ինչ պարզ է արդեն: Բայց որքան էլ ձգտում եմ հասնել նրան, չեմ կարողանում»:³ Կրթելով՝ նա ընդլայնում էր իր աշակերտների գիտելիքները, դաստիարակելով մշակում նրանց վարքը՝ սովորույթների, ծեսերի և ավանդույթների պատշաճության օրենքների համաձայն: Նրա ուսմունքը քննադատում էր անարդարությունը, որը անհնազանդության և խռովության աղբյուր էր, ձաղկում էր փառասիրությունը և անձնական շահին տուրք տալու մոլուցքը, չէր ընդունում, երբ վճռականությունը ցուցադրում

1 Փիլիսոփայական բառարան, Մ. Մ. Ռոզենտալի խմբագրությամբ, «Հայաստան» հրատ., Երևան, 1975, էջ 246:
2 Կոնֆուցիոս, Զրույցներ, Երևան, 1991, էջ 68:
3 Նույն տեղում, էջ 66:

էին, իսկ անկեղծությունը՝ թաքցնում: Նրա ուսմունքը հեռու էր կանխակալությունից, կասկածներ չընդունող անառակելիությունից, թանձրամիտ համառությունից և եսապաշտությունից: Իբրև կրոն և գաղափարախոսություն կոնֆուցիականության հիմքը կազմում են Հնագամատյանը՝ Ուց-գին, որը պատմական ասքերի, բանահյուսության և կրոնական ծեսերի և արարողակարգի ժողովածու է և Քառամատյանը՝ Սիշուն, որը մարդկային հասարակության և մարդու վարքագծի բարոյական նորմերի հավաքածու է: Քառամատյանի ամենաարժեքավոր հատվածը «Զրույցներ» գիրքն է. այն կազմված է քսան գլխից, որն ընդգրկում է Կոնֆուցիոսի և նրա նշանավոր աշակերտների խոհերն ու ասույթները համամարդկային արժեքների, պետության կառավարման, պետական պաշտոնյաների պատրաստման և ճիշտ ընտրության, նրանց վարքագծի, մարդասիրության, արժանապատվության, վեհանձնության, ինքնահարգանքի և այլ հարցերի մասին: Գիրքն ստեղծվել է Կոնֆուցիոսի մահից հետո՝ նրա աշակերտների նախաձեռնությամբ. այն ձևավորման և մշակման երկար ձանապարհ է անցել, եղել են նաև գրքի արգելափակման դարաշրջաններ: Վերջնական տեսքի այն բերվել է մ. թ. 8-րդ դարում: «Զրույցներ»-ն, ըստ էության, փիլիսոփայական աշխատություն չէ. այն ընդամենը գրույցների, պատգամների, խոհերի և դատողությունների ժողովածու է, որտեղ առանձնահատուկ տեղ են գրավում կյանքի և ապրելակերպի փիլիսոփայությունը, գործնական բարոյագիտությունը և հասարակության մեջ մարդու սոցիալական տեղի ու դերի կարևորումն ու իմաստավորումը: Զրույցների և դատողությունների առանցքն՝ իբրև բարձրագույն արժեք, մարդն է իր բոլոր խնդիրներով, պահանջներով ու պարտավորություններով: Գրքի տրամաբանական հարցադրումը փորձում է պատասխանել ոչ թե «ինչ՞ու», այլ «ինչպե՞ս» հարցին. որն է մարդու բարոյա-

կան և ֆիզիկական կատարելության չափանիշը, ինչպէս կառավարել երկիրը, ի՞նչ է բարին ու բարիքը, ի՞նչ է մարդասիրությունը, արժանապատվությունն ու պատվախնդրությունը, ի՞նչ արժէք ունի պատմագիտությունը մարդկության համար և այս կարգի այլ հարցեր:

Կոնֆուցիոսի տրամաբանությամբ հանձարեղ և տաղանդավոր մարդիկ բացառություններ են, բայց եթե երկիրը կառավարում են արդարամիտ և խոհեմ կառավարիչները, ապա զարգանում են հանձարներն ու տաղանդները, ծաղկում են գիտությունները, արհեստներն ու արվեստները: Երկիրը կառավարողների առաքինությունը իրական բարոյականություն է, քանի որ նրանց բոլոր ջանքերը գործադրվում են ընդհանուրի բարօրության համար: Ինչպէ՞ս անել, որ ժողովուրդը լինի հնազանդ ու հավատարիմ, իսկ մարդիկ միմիայն բարի գործեր կատարեն. այս հարցադրմանը Կոնֆուցիոսն առաջարկում է. «Կառավարեք ժողովրդին արժանապատվությամբ, և նա կլինի հնազանդ: Երբ դուք ինքներդ դրա օրինակը տաք, ապա նա կլինի հավատարիմ: Խրախուսեք նրանց, ովքեր արժանի են, խրատներ տվեք նրանց, ովքեր ոչինչ չգիտեն, և մարդիկ կձգտեն միմիայն բարի գործեր կատարել»:¹ Նրա ուսմունքում էական նշանակություն ունեն պարտքի (Իի), հավատարմության (Սիի), հանրային կյանքի (Լիի), բարոյական հիմքի (ժենի), հարգանքի (Թի) և պատկառանքի (Յիա) գաղափարները: Մարդու սոցիալական վարքի հիմքը Կոնֆուցիոսի տրամաբանությամբ նրա դիրքն է պետության, հասարակության և ընտանիքի մեջ: Նրա պատկերացմամբ՝ կառավարել նշանակում է բարի գործ կատարել և ամեն մարդու հասարակության մեջ տալ այն տեղը, որին նա արժանի է: Նա պնդում էր, որ պետության նկատմամբ ժողովուրդը հավատ պետք է ունենա, հակառակ դեպքում այդ պետության գո-

յությունը անհնարին է: Նա սահմանում է ավագների պաշտամունք, պահանջում է հնազանդություն իշխանության նկատմամբ, բայց միևնույն ժամանակ դնում է իմաստուն, խոհեմ, արժանապատիվ և մարդասեր կառավարման պահանջ, երբ կառավարությունը երաշխավորում է սոցիալական արժանավայել պայմաններ, ապահովում է երկրի անվտանգությունը թշնամիներից և հոգ է տանում այն մասին, որ ժողովուրդը հավատա իրեն, որովհետև «Եթե ժողովուրդը չհավատա իր կառավարությանը, այն ժամանակ կմեռնի պետությունը»:² Անվանի փիլիսոփան կարևորում էր ինչպես խոսքի և գործի, այնպես էլ բառի և գաղափարի տրամաբանական միասնության սկզբունքը, որովհետև եթե բառերը չհամապատասխանեն գաղափարներին, ապա այդ դեպքում լեզուն չի հասկացվի, իսկ եթե լեզուն չհասկացվի, ապա երևան կգան անկարգությունն ու խառնաշփոթությունը. այս դեպքում վայելչությունն ու բարոյականությունը կմատնվեն անկման, իսկ եթե կասկածի տակ դրվեն վայելչությունն ու բարոյականությունը, ապա չեն լինի այլևս արդարացի պատիժներ: Այդ պատճառով կառավարիչը պետք է բառերն ու գաղափարներն ուղիղ գործածի և վարվի ձիշտ և ճիշտ դրանց համապատասխան. Բառերից միմիայն մի բան է պահանջվում՝ լինել հասկանալի. «...Եթե վերևում ձիշտ վերաբերմունք կա իրավունքի և պարտականության նկատմամբ, - ասում է Կոնֆուցիոսը, - ապա ներքևում ոչ մեկը փորձ անգամ չի անի լինել անհնազանդ: Եթե վերևում բարձր գնահատվի արդարությունը, ապա ներքևում ոչ ոք չի համարձակվի անարդար լինել: Եվ եթե պայմաններն այսպիսին լինեն, ապա աշխարհի բոլոր կողմերից դեպի ձեզ կգան մարդիկ՝ ուսերին բերելով նաև իրենց երեխաներին»:³ Եվ եթե ցանկացած երկիր մեկ դար անընդմեջ կառավարվի

2 Նույն տեղում, էջ 90:
3 Նույն տեղում, էջ 98-99:

1 Կոնֆուցիոս, Ջրույցներ, էջ 20:

առաքինի, արժանապատիվ և ընդունակ մարդկանց կողմից, ապա տվյալ երկրում հետզհետե կվերանան հանցագործություններն ու պատիժները: Մրանք Կոնֆուցիոսի կողմից հիմնավորված քաքինմատիկ ճշմարտություններ են:

«Ջրույցներ»-ը համաժամանակյա տեսանկյունից թեև կրում է պահպանողական, իսկորոշ հարցերի մեկնաբանություններում մինչև անգամ մակերեսային և մտահայեցողական բնույթ, այսուհանդերձ, նրանում արծարծված դատողությունների և գաղափարների գերակշիռ մասն ունեն բոլոր ժամանակների համար տևական և արդիական ուղղվածություն, քննարկվող հարցերի, պահանջների, պատգամների, խորհուրդների ու խորհրդածությունների բացառիկ ունիվերսալություն: Կրթության, գիտության, երաժշտության, պոեզիայի, պատմության և պատմական արժեքների գնահատման, հասարակության մեջ մարդու սոցիալական դիրքի բարձրացման, բարոյական վարքի, պետության և պետականության ստեղծման, կառավարման և պետական պաշտոնյաններին ներկայացվող իր առաջադեմ գաղափարներով և բոլոր ժամանակների համար արդիական պահանջներով, Կոնֆուցիոսը 27 դարերի հեռավորությունից թևակոխել է 21-րդ դար:

Անդրադառնալով առողջ և բարեկարգ հասարակության մեջ մարդու սոցիալական դերի և դիրքի ապահովման և բարձրացման խնդիրներին, նա պահանջում է ազնվորեն քայլել ճշմարիտ ճանապարհով և այդ համոզմունքին մնալ հավատարիմ ամբողջ կյանքի ընթացքում, թելադրում է չզնալ այն երկիրը, որտեղ անհաստատ կարգեր են իշխում, չմնալ այն պետության մեջ, որտեղ խառնաշփոթություն է տիրում, և ընդհակառակը աչքի ընկնել այն ժամանակ, երբ պետության մեջ տիրապետում է կարգ ու կանոն, որովհետև՝ «Եթե մի երկիր գնում է ճշմարիտ ճանապարհով և իշխում է կարգ ու կանոնը, ապա

ամոթ է , որ մարդ այնտեղ ապրի աղքատ և ամենացածր դիրք անգամ չունենա: Ընդհակառակը, եթե մի երկիր ճշմարիտ ճանապարհի վրա չէ, ապա ամոթ է այնտեղ հարուստ ապրելն ու պատիվներ ունենալը»:¹ «Ջրույցներ»-ում մեծ տեղ է հատկացվել պետության կառավարման հարցերին: Ըստ էության, անվանի փիլիսոփան առողջ և բարեկարգ հասարակություն ունենալու առաջին նախապայմանը համարում էր բարոյական օրենքների հիմքի վրա կառուցված պետությունը: Քննարկելով պետության բարեհաջող կառավարման հարցերը առաջին հերթին նա հստակ պահանջներ է ներկայացնում պետական ծառայողին: Նրա տրամաբանությամբ պետական աստիճանավորը պետք է տիրապետի որոշ կարևոր առաքինությունների և խուսափի վնասակար ու վտանգավոր մի քանի արատներից: Առաքինություններից մեկը նա համարում էր՝ կառավարել հանուն ժողովրդի բարօրության, չլինել վատնող, իսկ դա նշանակում է խրախուսել այն, ինչ բարիք է բերում ժողովրդին: Կառավարման անհրաժեշտ առաքինություն նա համարում էր նաև ժողովրդին ներկայացվող պահանջներում չափավորության և զսպվածության պահպանումը, պահանջել ժողովրդից, սակայն չհասցնել նրան դժգոհության, պահանջել նրանից հնազանդություն և հարգանք, սակայն չլինել դաժան, այսինքն, նրանից պահանջել այն, ինչ նա կարող է անել: Մինչդեռ, ժողովրդից պահանջել որև բան, բայց նրան չնախապատրաստել դրան և հաշվի չառնել նրա հնարավորությունները՝ նշանակում է նրան մատնել հուսահատության և փորձությունների, որը կրքերի անցանկալի հետևանքների: Հետևությունն այն է, որ պետության բարեհաջող և հակամետ կառավարումն իր հերթին օգնում է հասարակության համաչափ և ներդաշնակ զարգացման գործընթացին: Մարդկային հասարակությունը բաժանելով կատա-

1 Նույն տեղում, էջ 61:

ոյալների և ոչ կատարյալների, Կոնֆուցիոսը շեշտը դնում էր կատարյալ մարդու վրա՝ զարգացնելով բարձր և վեհ, նաև՝ արդարացի և օրինապահ հասարակության ստեղծման գաղափարը, մի գաղափար, որը մարդկային հասարակության պատմության զարգացման բոլոր շրջաններում պահպանել է իր առաջնահերթությունն ու հրատապությունը:

Գրքի տարբեր էջերում, անվանի փիլիսոփան փորձել է տարբեր կողմերից մեկնաբանել «կատարյալ մարդ» հասկացությունը: Նրա պատճառաբանությամբ կատարյալ է այն մարդը, ով իր ուժերը նվիրում է կյանքի հիմքերն ամրապնդելուն, որովհետև եթե ամուր են հիմքերը, ապա կգտնվի նաև ճիշտ ապրելու ճանապարհը: Մեկ այլ բնութագրմամբ նա կատարյալ է համարում այն մարդուն, ով օգնում է մյուսներին բարիք գործելու համար և երբեք նրանց չարության չի մղում, այնինչ ոչ կատարյալ մարդիկ ճիշտ հակառակն են անում: Հասարակությունը կատարյալ դարձնելու նպատակով Կոնֆուցիոսը փորձում է հակադրել ինչպես չարը՝ բարուն, սուտը՝ ճշմարիտին, այլանդակը՝ գեղեցիկին, այնպես էլ կատարյալ մարդուն՝ ոչ կատարյալին, որպեսզի կարողանա բացահայտել բարոյագիտական այն ունիվերսալ նորմերն ու համամարդկային արժեքները, որոնք կօժանդակեն առողջ, բարեկարգ և արդարամիտ հասարակություն ստեղծելու գործին: Նա անվերապահորեն հավատում էր, որ կատարյալ մարդն իր գոյությամբ ու գործունեությամբ հարստացնում է մարդասիրությունը, որը բարեկարգ հասարակություն ստեղծելու անհրաժեշտ ցուցանիշներից մեկն է: Զարգացնելով իր մտքերը կատարյալ մարդու՝ որպես բարեկեցիկ հասարակություն ստեղծելու կարևոր գործոնի, Կոնֆուցիոսը փորձել է ստեղծել իր ժամանակի կատարյալ մարդու նկարագիրը: Նրա հայեցաբանությամբ մարդը կատարյալ կարող է համարվել այն ժամանակ, երբ նա լինի իմաստուն, անշահախնդիր,

խիզախ և առաքինի: Ուշագրավ է այն, որ այդ հատկանիշները պետք է ձևավորվեն և հասցվեն կատարելության՝ «վայելչության և երաժշտության օրենքներով»: Կատարյալ մարդն իր ամբողջ ուշադրությունը կենտրոնացնում է այն բանի վրա, թե ինչպես կատարի իր պարտականությունները, որովհետև նա կամաչի, եթե իր խոսքերն ավելի լինեն, քան՝ գործերը: Այսպիսով, դեպի կատարյալ մարդը տանող ճանապարհը երեքն են՝ շիտակ վերաբերմունք մարդկանց նկատմամբ, որը մարդուն ազատում է ավելորդ հոգսերից, գիտելիքներ, որը մարդուն ձեռք ազատում է անհիմն կասկածներից, վճռականություն, որը մարդուն հեռու է պահում վախից ու տագնապներից:

Ինչպես նկատում ենք, հստակորեն ընդգծված է Կոնֆուցիոսի, հետագայում նաև կոնֆուցիականության համար կարևոր նշանակություն ունեցող ընտանիքի և պետության ընդհանրության և միասնության գաղափարը: Նա իրավացիորեն պատճառաբանում էր, որ փոքրաքանակ ժողովուրդներ ունեցող և պետականության ձևավորման փուլում գտնվող երկրների կառավարիչները պարտավոր են աչալուրջ և շրջահայաց լինել իրենց բոլոր գործերում և արարքներում: Նրանց գենքը մշտապես պետք է լինի չափավորությունն ու լայնախոհությունը: Նա բարձրացնում է բոլոր ժամանակների համար առաջնահերթ և արդիական մի խնդիր՝ բարձրաստիճան պաշտոնյա պատրաստելու խնդիրը: Երբ մի առիթով նրան հարցրել են թե ինչպե՞ս է, որ նա պաշտոն չունի և չի մասնակցում երկրի կառավարման գործերին, նա պատասխանել է՝ «Պատմությանց գրքում՝ ասված է՝ հարգանք ունեցեք ծնողների նկատմամբ, ծնողների նկատմամբ հարգանքը և եղբայրական սերը, որ առաքինություններ են, ազդում են քաղաքականության վրա: Ուրեմն դրանց մասին հոգ տանելով, կարելի է

1 Չինաստանի հինգ կանոնիկ գրքերից մեկն է:

նպաստել պետական և հասարակական կարգապահության բարելավմանը: Ինչու միայն հայտնի պաշտոններ զբաղեցնելը համարենք ծառայություն»:¹ Կոնֆուցիոսի համոզմամբ պետական պաշտոն կարող է զբաղեցնել նա, ով խոսելիս պարսավանքի առիթ չի տալիս իր մասին և քիչ առիթներ է ունենում զղջալու. «Շատ լսիր,–ասում է նա,–խուսավիր այն ամենից, ինչը վտանգավոր է և առհասարակ եղիր խոհեմ ու խելացի: Այդ դեպքում չես զղջա»:² Ժողովրդի մեջ բարօրություն և խաղաղություն հաստատելու և սոցիալական տարբեր շերտերի միջև հնարավոր և ցանկալի հավասարակշռություն ապահովելու համար շատ կարևոր է պետական ծառայողի բարոյական նկարագիրը: Իր անձնային որակներով նա պետք է տարբերվի մյուսներից. լինի ազնիվ, արդարամիտ, արժանապատիվ, իմանա իր պարտականությունները մարդկանց հանդեպ և դրանցից խույս չտա, ղեկավարվի բարոյականության օրենքներով, զերծ մնա չար ու վնասակար գաղափարներից և արարմունքներից, տիրապետի քաղաքավարության և բարեկրթության օրենքներին, չլինի մանրախնդիր, լինի համբերատար, խելամիտ և հանդուրժող: Իր խորհուրդ–պատգամն ուղղելով պետական պաշտոնյային Կոնֆուցիոսն ասում է. «Եթե բարձրացնենք արդարներին, իսկ անազնիվներից հեռու մնանք, ժողովուրդը հնազանդ կլինի: Եվ ընդհակառակը, եթե անազնիվները պատվի արժանանան, իսկ արդարները մերժվեն, ժողովուրդը հնազանդ չի լինի »:³ Երկիրը կառավարել նշանակում է արդար և բարի գործ կատարել, այլ կերպ գործել հնարավոր չէ, որովհետև «...Իոք պետք է իրոք ցանկանաք բարին, այն ժամանակ ժողովուրդը նույնպես կդառնա բարի: Տիրակալը քամու նման է , ժողովուրդը՝ խոտի: Եթե քա-

1 Նույն տեղում, էջ 20:
2 Նույն տեղում, էջ 19:
3 Նույն տեղում, էջ 19 –20:

մին փչի, խոտը կթեքվի»:⁴ Նա քաջալերում էր աշխատանքում լինել անխոնջ, ոչ մի բանում չլինել անտարբեր և միշտ պատրաստական և հավատարմորեն կատարել իր պարտքն ու պարտականությունները: Նա հավասարապես քննադատում էր ինչպես նրանց, ովքեր արագ հաջողությունների էին ձգտում, այնպես էլ նրանց, ովքեր մանր օգուտների հետևից ընկնելով կորցնում էին մեծ գործեր կատարելու հնարավորությունը: Նա իրավացիորեն կարծում էր, որ ազնիվ և արժանապատիվ պաշտոնյային թեև ծառայելը հեշտ է, սակայն դժվարը նրա համակրանքը շահելն է, որովհետև եթե փորձեն նրա բարեհաճությանն արժանանալ անազնիվ ճանապարհով, ապա կարժանանան նրա հակակրանքին: Ինչպես տեսնում ենք, Կոնֆուցիոսի պատճառաբանություններում պետական պաշտոնյան մեծամիտ և փառասեր չէ, նա լի է արժանապատվությամբ և մարդասիրությամբ, անշեղորեն գնում է դեպի բարին, մարդկանց մղում արդարության, հաստատում համերաշխություն և ներդաշնակություն: Ուրեմն, եթե կառավարողները հարգեն վարվեցողության և բարոյականության այն օրենքները, որոնք ընդհանուր են բոլորի համար, ապա ժողովուրդը շատ ավելի հեշտ կկառավարվի: Պետական պաշտոնյայի կարևոր առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ «...նա իրեն դաստիարակում է այն բանի համար, որ բարեխոհորեն կատարի իր պարտքը: Նա իրեն դաստիարակում է այն բանի համար, որ խաղաղություն և հանգստություն պատճառի մարդկանց: Նա դաստիարակում է ինքն իրեն ժողովրդին խաղաղություն և հանգստություն պագնելու համար»:⁵ Այն հարցին թե որն է ամոթալի արարք՝ Կոնֆուցիոսը պատասխանում է. «Եթե որևէ պաշտոնյա մտածում է միայն այն մասին, որ իր տեղը պահպանի և դրա հետ միասին իր եկամուտներն ապահովի, ապա

4 Նույն տեղում, էջ 94:
5 Չինաստանի հինգ կանոնիկ գրքերից մեկն է:

դա ամոթալի արարք է»:¹ Անվանի փիլիսոփան հանգում է այն մտքին, որ եթե պետությունը ձիշտ ճանապարհի վրա է, ապա մարդիկ կարող են ազատ և անկաշկանդ մտածել ու խոսել, նաև՝ համարձակ ու վճռական գործեր ձեռնարկել, հակառակ դեպքում՝ «...մարդիկ գուցե թե վճռական գործեր ձեռնարկեն, սակայն նրանց խոսքը չի կարող լինել ազատ»:² Ով գործում է ճշմարիտ բարոյական օրենքների համաձայն, կարող է նաև խոսել, սակայն ամեն խոսող չէ, որ միշտ գործում է բարոյական օրենքների համաձայն: Այս տեսանկյունից Կոնֆուցիոսը կարևորում է նաև մարդու մեջ սեփական համոզմունքներ ձևավորելու անհրաժեշտությունը. «Ամուր կամք և բարձր բարոյականություն ունեցող մարդը, -ասում է նա.- երբեք չի փորձի իր կյանքը փրկել սեփական համոզմունքների գնով: Նա պատրաստ է անգամ իր կյանքը տալ հանուն այդ համոզմունքների»:³ Դա նշանակում է, որ եթե մարդը խոսքի մեջ անկեղծ ու չափավոր է, իսկ գործի մեջ պարտաճանաչ ու բարեխիղճ, ապա նա կարող է հաղթահարել ցանկացած դժվարություն: Պաշտոնյայի համար իրավունքը և պարտականությունը նրա բարոյականության և ծառայողական գործելակերպի անհրաժեշտ կողմնորոշիչներն են: Նա ենթարկվում է օրինավորության և պատշաճության օրենքներին և առաջին հերթին պահանջում է ոչ թե ուրիշներից, այլ ինքն իրենից:

Ընտանիքի և պետության միջոցով սոցիալականացման հարցերն անվանի փիլիսոփան քննարկում է պատշաճ մակարդակով: Նա առաջարկում է, որ պետք է երիտասարդ մարդն ընտանիքում լինի օրինակելի և հարգալից ծնողների հանդեպ, իսկ դրսում բոլորի հանդեպ համակված լինի սիրով ու բարության: Մարդը ձգտում է կատարելության՝ նկատի ունենալով դժվարություն-

ները, հասկանում և գիտակցում է, որ այդ նպատակին կարող է հասնել միայն այն ժամանակ, երբ իր կենսակերպն ու նիստուկացը համապատասխանեցնի և ենթարկի ժամանակի պահանջներին և ավանդույթ-սովորույթներին: Նա գտնում էր, որ բնությունից մարդիկ թեև ծնվում են միանման, սակայն դաստիարակությունը և սովորությունները նրանց օրոքստօրե հեռացնում են միմյանցից: Այսինքն, մարդկանց միջև եղած տարբերությունները պայմանավորված են նրանց ստացած դաստիարակությանը. «Ով հավատարմորեն կատարում է իր պարտականությունները, պետք է կատարի նաև այն, ինչ խոստանում է: Ով հոգ է տանում վարքի ու պատշաճության ընդհանուր օրենքների պահպանման մասին, կարող է խուսափել ամոթից ու անպատվությունից»:⁴ Նրա կարծիքով դաստիարակված մարդն ուտելիս պահպանում է չափը և կյանքում չի ձգտում հարմարվողականության ու պատեհապաշտության: Նրա արարքները միշտ խելոք են, խոսքերը՝ մտածված: Նա իր անձը նվիրում է այն ամենին, ինչը ճշմարիտ է և արդար: Հետաքրքիր է նաև դաստիարակված մարդու նրա հետևյալ սահմանումը. եթե մարդն աղքատության մեջ չի դիմում ստորաքարշ արարքների, իսկ հարստության մեջ մեծամիտ չէ և չի մոռանում բարեկրթության, քաղաքավարության և վայելչության օրենքների նկատմամբ սերը, ապա այդպիսի մարդու մասին կարելի է ասել, որ նա դաստիարակված է:⁵ Կոնֆուցիոսը քննադատում էր անհիմն բարոյախոսությունն ու քարոզչությունը, որովհետև կարևորը ոչ թե խելացի խրատներն ու հորդորներն ընդունելն է, այլ սեփական վարքը խրատների և խորհուրդների համաձայն բարեփոխելն ու սխալներն ուղղելն է, քանի որ «Ինչպե՞ս կարելի է գործ ունենալ այն մարդկանց հետ, ովքեր ուրախանում են հաճելի խոսքերից՝ առանց

1 Նույն տեղում, էջ 106:
2 Նույն տեղում, էջ 107:
3 Նույն տեղում, էջ 122:

4 Նույն տեղում, էջ 13:
5 Նույն տեղում, էջ 14:

հասկանալու դրանց իմաստը և ընդունում են խրատները՝ առանց բարեփոխելու իրենց վարքը»:¹ Նա մարդու մեջ հատկապես կարևորում էր նրա վարքն ու բարոյական պահվածքը: Նրա պատկերացմամբ բարոյական պահվածքն այն է, երբ մարդ հաղթահարում է ինքն իրեն, սանձում իր հոռի ցանկություններն ու կրքերը, դեկավարվում վայելչության, քաղաքավարության և բարության սկզբունքներով. «Ով թեկուզ մեկ օր այդպես վարվի.-ասում է նա.-ապա կխրախուսվի բոլորի կողմից: Ծշմարիտ արարքներ կատարելը կախված է հենց մեզանից: Ուրիշների վրա չպետք է հույս դնել»:² Զարգացնելով այդ գաղափարը, նա իր սաներին խրախուսում էր, որ այն ինչ հակառակ է բարոյականությանը պետք չի ո՛չ տեսնել, ո՛չ լսել և ո՛չ էլ խոսել այդ մասին: Այդ հարցը քննարկելով մեկ այլ տեսանկյունից, նա գտնում էր, որ ով աչքի է ընկնում բարոյական վարքով, շատ զգույշ և խոհեմ պետք է վարվի բառերի հետ, քանի որ լուրջ և կարևոր գործերի մասին չի կարելի խոսել անխոհեմ ձևով: Երբ մարդ բարեխիղճորեն կատարում է իր պարտքն առանց որևէ բան մոռանալու, չի անում այնպիսի բան, որ չէր ցանկանա ուրիշներն անելն իրեն, մարդկանց միշտ վերաբերվում է քաղաքավարությամբ և հարգանքով՝ ինչը համապատասխանում է համակեցության պահանջներին, այդ դեպքում «ոչ ոք չի դժգոհի քեզանից, ո՛չ պետության մեջ և ո՛չ էլ ընտանիքում»:³ Նա խարազանում էր նախանձը, ագահությունը, մեծամտությունն ու բանասարկությունը, որոնց առկայության դեպքում մարդու բոլոր դրական հատկանիշներն արժեզրկվում են: Իր մտքերը համոզիչ դարձնելու համար Կոնֆուցիոսը «Երգերի գրքից» բերում է հետևյալ ներբողը. «Ով նախանձ ու ագահ չէ, ինչպե՞ս կարող է անարդարություն գործել»:⁴ո-

1 Նույն տեղում, էջ 69:
2 Նույն տեղում, էջ 87-88:
3 Նույն տեղում, էջ 88:
4 Նույն տեղում, էջ 87-88:

րովհետև խոռովության և անհնազանդության աղբյուր է այն, երբ սաստիկ ատում են նրանց ովքեր անարդար բան են կատարել: Նա իրավացիորեն պնդում էր, որ քծնանքը, շողոքորթությունն ու կեղծավորությունը անհամատեղելի են բարեկրթության և լավ բնավորության հետ, ուստի մարդկանց հորդորում էր ամեն օր իրենց ստուգեն երեք կարևոր արարքներում՝ ուրիշների հանդեպ եղել ե՞ն անկեղծ ու վստահելի, արդարամիտ ե՞ն եղել ընկերների հետ, և վերջապես, ըմբռնել ե՞ն այն՝ ինչ կարդացել են: Դիմացիոնի լսելը Կոնֆուցիոսը համարում էր մշակույթ: Երբ նա զրուցում էր մարդկանց հետ, շատ ուշադիր լսում էր նրանց, տեղի- անտեղի չէր միջամտում, երբեք հոգնածության և ձանձրության նշաններ չէր դրսևորում, կամ մտացրիվ չէր լինում:

Նա մշակեց բարոյական օրենքներով և նորմերով առաջնորդվելու դաստիարակության կարգինալ սկզբունքը. այն պատկերավոր ձևով նա համեմատում էր բևեռային աստղի հետ, որը մշտապես իր տեղում է, իսկ մյուս բոլոր աստղերը «խոնարհաբար շրջապատում են նրան», այլ կերպ ասած դաստիարակության բոլոր սկզբունքները բխում են նրանից: Այդ գաղափարի հավաստիությունը նա փորձում էր հիմնավորել հնագանդության և կարգապահության, օրենքներ և պատիժներ կարգացույցների հարաբերակցության ցուցանիշներով՝ «Եթե հնագանդությունը ամրապնդվի օրենքներով, իսկ կարգապահությունը՝ պատիժներով, -ասում է նա,-ապա ժողովուրդը կաշխատի շրջանցել օրենքներն ու պատիժները և խիղճն ամբողջովին կկորցնի»:⁵ Ընդհակառակը, եթե ժողովուրդն առաջնորդվի բարոյականության օրենքներով և կարգապահությունը հաստատվի ավանդույթների և սովորությունների պահպանման համաձայն, ապա նա ոչ միայն խիղճը չի կորցնի, այլև կունենա ամոթի

5 Հիմաստանի հինգ կանոնի գրքերից մեկն է, էջ 15:

զգացում և այդ ճանապարհով կձևավորվի կարգ ու կանոն պահպանելու քաղաքացիական գիտակցություն:

Բարոյական բարձրագույն արժեքների համակարգում Կոնֆուցիոսը հատկապես առանձնացնում է բարին, գեղեցիկն ու ճշմարիտը՝ որպես իրականության հետ մարդու փոխհարաբերության առանձնահատուկ կողմեր: Հնարավոր է բարությանը փոխհատուցել անարդարությունը հարցին, Կոնֆուցիոսը պատասխանում է. «Անարդարությունը պետք է փոխհատուցել արդարությամբ, իսկ բարին՝ բարությամբ»:¹ Ով սիրում է բարին, իրեն բարձր է դասում մյուսներից, իսկ ով ատում է չարը, գործում է բարոյականության օրենքներով ու նորմերով, այսինքն, հեռու է պահում իրեն այն ամենից, ինչ հակառակ է այդ օրենքների: Հետևապես իրավացի էր նա, երբ գտնում էր, որ՝ «...ով բարոյականություն չունի՝ աղքատության մեջ երկար ապրել չի կարող: Նա նաև չի կարող ուրախության մեջ երկար ապրել»:² Հակադրելով չարը բարուն Կոնֆուցիոսը փորձում էր ապացուցել, որ մարդը ծնվում է բարի, սակայն եթե այդ հատկությունը չի բացահայտվում և համապատասխան դաստիարակությամբ չի ամրապնդվում, ապա բնածին այդ հատկությունը ժամանակի ընթացքում կարող է կորչել և անհետանալ: Իր տեսակետը հիմնավորելու համար նա փաստարկում է «Երգերի գրքի» այն ներբողը, որտեղ ասվում է. «Կտրել ու փայլեցնել փղոսկրի նման, հղկել ու հարթել ինչպես թանկագին քար», այլիմաստորեն դա նշանակում է մարդուն կրթել ու դաստիարակել այնպես, ինչպես խնամքով և զգուշությամբ հղկում և մշակում են թանկագին քարը: Հստակ երևում է, որ հասարակության բարօրության և բարեկարգման երաշխիքն անվանի փիլիսոփան տեսնում էր դաստիարակության միջոցով հասարակության սոցիալականացման մեջ: Զար-

զացնելով իր մտքերը մարդու բարոյական նկարագրի մասին Կոնֆուցիոսը հանգում է հետևյալին. «Արհեստավորը, եթե ուզում է մի լավ բան սարքել, առաջին հերթին հոգ է տանում լավ գործիքներ ունենալու մասին: Պետք է ծառայել նրանց, ովքեր աչքի են ընկնում բարձր բարոյականությամբ և իմաստությամբ: Ուրեմն՝ բարեկամացիր կրթված և գիտուն մարդկանց հետ, քանի որ նրանք բարի և արդար գործեր են կատարում»:³ Նրա փաստարկմամբ բարձր բարոյականությամբ և իմաստությամբ օժտված մարդիկ այն «լավ գործիքներն են», որոնք իրենց հերթին օգնում են մարդկանց բարոյական նկարագրի ձևավորման և նրանց սոցիալականացման գործին: Նա հավասարապես խարազանում էր ինչպես շողորթությունը, այնպես էլ մանրախնդրությունը, որովհետև «...շողորթ խոսքերը վնասում են բարոյականությունը, իսկ մանրախնդրությունը փչացնում է մեծ ծրագրերը»: Նա մարդկությանը պատգամում էր առաջնորդվել բոլոր ժամանակների համար պարտադիր հետևյալ սկզբունքով՝ ով ատում է մարդկանց, ստուգիր՝ ինչ՞ու է ատում, ով սիրում է նրանց, ստուգիր՝ ինչ՞ու է սիրում, քանի որ մարդիկ մարդասիրության ավելի կարիք ունեն, քան ջրի ու կրակի. «Ես տեսել եմ մարդկանց, որ մահացել են կրակից կամ ջրից, բայց չեմ տեսել մեկին, որ մեռնի մարդասիրությունից»: Ինչպես Պյութագորասը Կոնֆուցիոսը նույնպես մարդկանց խրախուսում էր ապրել աննկատ, չափավոր, առանց թմրկահարելու և մատնանիշ անելու իրենց արժանիքներն ու առավելությունները: Մարդն ընդունակ է հետևելու մեծ գործերի և բարձր գաղափարների, սակայն դա չի նշանակում, որ նա դրանով հավակնում է հասնել բարձր դիրքի և աստիճանի. «Ինձ չի վշտացնում այն, -ասում է նա,- որ ոչ պաշտոն ունեմ, ոչ էլ աստիճան: Ավելի շուտ ինձ մտահոգում է

այն, որ ընդունակությունների և սեփական ուժի պակաս եմ զգում: Չեմ վշտանում նաև անհայտ մնալուց: Մտածում եմ միայն այնպիսին լինել, որ մարդիկ ինձ ճանաչեն»:¹ Նա փաստում էր, որ ազնիվ և կատարյալ մարդը պետք է տիրապետի հետևյալ առաքինություններին՝ քաղաքավարության, մեծահոգության, անկեղծության և բարության, որովհետև քաղաքավարությամբ վայելում են հարգանք, մեծահոգությամբ՝ համակրանք, անկեղծությամբ՝ վստահություն, իսկ բարությունը բերում է հաջողություն: Նա քննադատում էր սնապարծությունն ու պաշտոնամոլությունը, դրանք համարելով բարոյական արատներից վատագույնները. «Քանի դեռ պաշտոն չունեն, -ասում էր նա,- նրանց միակ հոգսը պաշտոն ձեռք բերելն է, հենց որ պաշտոն են ձեռք բերում, նրանց միակ հոգսն է, որ այն նորից չկորցնեն, և որպեսզի չկորցնեն պաշտոնը, նրանք ընդունակ են ամեն ինչի»:²

Հասարակությունը կատարյալների և ոչ կատարյալների բաժանելու իր հայեցակարգով, Կոնֆուցիոսը փորձում էր զարգացնել այն գաղափարը, որ առաքինություններն ու մոլորություններն՝ իբրև վարքային հատկանիշներ, նույնպես համապատասխանում են այն մարդկանց, ովքեր կրում են դրանք: Հետևապես՝ «սխալների և անսխալների» վրա հնարավոր է ճանաչել և բնութագրել մարդկանց: Այսպես, օրինակ, եթե կատարյալ մարդու համար կարևորը հոգևոր արժեքներն են, ապա ոչ կատարյալ մարդը բավարարվում է միայն նյութականով, մեկը մշտապես ձգտում է ճշմարտության, մյուսը՝ շահին, մեկը հավատարիմ է իր պարտքին ու պարտավորություններին, մյուսը միայն սեփական շահին, իսկ ով մշտապես ամեն ինչում սեփական շահն է որոնում, անպատճառ հանդիպում է անցանկալի արգելքների և փորձությունների: Կատարյալ մարդու մեջ նա

առանձնացնում է չորս հիմնական առաքինություն՝ բարեկրթությունը, ճշմարտախոսությունը, հավատարմությունը և արարքների շիտակությունն ու ազնվությունը: Այսուհանդերձ, Կոնֆուցիոսը ամենաբարձր առաքինությունը համարում է չափի գիտակցումը, որը բարոյական վարքի գլխավոր ցուցանիշն է: Նա քննադատում է ինչպես չափից դուրս շատը, այնպես էլ չափից դուրս քիչը՝ պաշտպանելով միջին չափը. «Եթե ես, -ասում է նա,- այլևս ոչ մեկին իմ շուրջը չգտնեմ, որն իր խոսքի ու գործի մեջ հետևում է միջին չափին, ապա կցանկանամ գործ ունենալ գոնե այնպիսի մարդկանց հետ, որոնք կամ ոգեշնչվող են կամ շրջահայաց»:³ քանի որ ոգեշնչվողները ձգտում են առաջ, իսկ շրջահայացները միշտ խուսափում են սխալ քայլերից: Այսուամենայնիվ, չափից դուրս զգուշավորությունը նա դիտարկում էր որպես վախ, չափից դուրս արիությունը՝ ըմբոստություն և անհնազանդություն, իսկ եթե արդարացիությունը անցնի չափի սահմանները, ապա այն կարող է վերածվել անարդարության: Ինչպես տեսնում ենք Կոնֆուցիոսը նույնպես պաշտպանում էր «չափից դուրս ոչինչ» սղոնյան սկզբունքը: Այսպիսով, ով հետևում է բարոյական նորմերին և օրենքներին, ձգտում է քաջալերել ինչպես իրեն, այնպես էլ ուրիշներին, նախանձախնդիր է, որպեսզի այդ օրենքները հասանելի լինեն և՛ իրեն, և՛ մյուսներին: Այսօրինակ մարդիկ, նրա կարծիքով, կարող են արարքներ գործել և օրինակ հանդիսանալ նաև ուրիշների համար: Սա, նրա բնութագրմամբ, ճշմարիտ վարքն է: Նա իր սաներին սովորեցնում էր ձգտել ճշմարտությանը, զբաղվել արվեստներով, շատ լսել, ընտրել դրանցից բարին և հետևել դրան, շատ տեսնել և տեսածը պահել հիշողության մեջ: Սա գիտելիքներ ձեռք բերելու Կոնֆուցիոսի մշակած մեթոդաբանությունն էր. «Ով ձգտում չունի, -ասում է նա,- ես

1 Նույն տեղում, էջ 116:
2 Նույն տեղում, էջ 29:

3 Նույն տեղում, էջ 122:

1 Նույն տեղում, էջ 31-32:
2 Նույն տեղում, էջ 144:

3 Նույն տեղում, էջ 104:

նրա առաջ չեմ կարող բացել ճշմարտությունը: Ով ինքն անձամբ չի փնտրում ճշմարտությունը, ես չեմ կարող ուսուցանել նրան: Ասենք, եթե ես մեկին ցույց եմ տալիս մի անկյուն, իսկ նա դրա հիման վրա չի կարողանում դատել նաև մյուս անկյունների մասին, այդ դեպքում ես այդ բանը նրա համար այլևս չեմ կրկնում»:¹ Գիտելիքն ու առաջընթացը, ինչպես նաև մարդու բարոյական պատասխանատվությունը նա պատկերավոր ձևով բնութագրում է այսպես. «Սովորելը նման է հողը մի տեղ կուտակելուն: Երբ բլուրն արդեն պատրաստ է, բացի մի զամբյուղ հողից, զարմանքով տեսնում ես, որ պակասողը հենց այն տեղի հողն է, որտեղ դու՝ մեղավորդ, կանգնած ես: Եվ, որպեսզի այդ մի զամբյուղ հողը տեղ հասցնես, քայլ ես անում մի կողմ: Իսկ դա հենց առաջընթաց է: 2՝ է որ դու ինքդ քեզ ես առաջ տանում»:² Նա պահանջում էր միշտ և միայն առաջ գնալ և երբեք չբավարարվել ձեռք բերածով:

Դեռևս մ. թ. ա. 6-րդ դարում անվանի փիլիսոփան իր նշանավոր «Զրույցներ»-ի 15-րդ գլխի 39-րդ կետում առաջադրել է կրթության մատչելիության գաղափարը. «Կրթությունը պետք է մատչելի լինի բոլորին: Կրթության համար դասային տարբերություններ չպետք է ընել»:³ Նա օտար և կեղծ ուսմունքներով տարվելը համարում էր վնասակար և ժամանակի անտեղի վատնում, իսկ գիտելիքներ ձեռք բերելու իրական ուղին համարվում էր՝ «Քեզ խելոք համարիր նրանով, ինչ որ գիտես: Եվ ընդհակառակը՝ ինչ չգիտես խոստովանիր: Ահա սա է գիտելիքներ ձեռք բերելու ճշմարիտ բանալին»:⁴ Նա կարևորում էր հին ու նոր գիտելիքների տրամաբանական կապի սկզբունքը: Նրա համոզմունքով, ով պահպանում է հինը և դրա հետ մեկտեղ յուրացնում

է նոր գիտելիքներ և իմաստություններ, կարող է դառնալ «մարդկանց ուսուցիչ և նրանց համար լինել դրական օրինակ»: Հետաքրքիր է նաև ձևի և բովանդակության միասնության նրա դիտարկումը. «Ձևը իմաստ է, իսկ իմաստը՝ ձև: Որպես օրինակ վերցնենք վագրի և հովազի մորթին մի կողմից և շան ու ոչխարի մորթին մյուս կողմից: Տարբերությունը արտաքին տեսքի իմաստի մեջ է: Եթե մորթիներից հեռացնենք մազերը, ապա այլևս ոչ մի տարբերություն չի մնա»:⁵ Կոնֆուցիոսը Սոկրատեսից մեկ դար առաջ ազդարարեց, որ գիտելիքը հզոր ուժ է և հասարակության սոցիալական բարեկարգման կարևոր գործոն, հեռևապես պահանջում էր այն խելամտորեն ծառայեցնել մարդկությանը, հանդես բերել խոհեմություն, իսկ ժողովրդի ոգին բարձրացնելու համար ուշադրություն դարձնել բարոյականությանը և կարգապահությանը: Հետևապես՝ գիտության ծավալման աշխատանքը ծանր է, ճանապարհը՝ երկար, նմանապես ծանր է նաև նվիրվել աշխարհում մարդասիրության տարածման դժվարին գործին:

Կրթության, գիտության և ուսուցման հարցերը պատշաճ մակարդակով են դիտարկվել անվանի փիլիսոփայի հայացքներում: Նա փորձել է բացորոշել կրթված մարդու նկարագիրը, կանխորոշել նրա կրթվածության սահմաններն ու աստիճանը: Կոնֆուցիոսի կարգախոսն էր. «մշտապես վարժվիր սովորածիդ մեջ», որի մեջ հավասարաչափ ներառվում էին ինչպես ֆիզիկական, այնպես էլ հոգևոր վարժանքները: Կրթված նա համարում էր այն մարդուն, ով իր վարքի մեջ արժանապատվություն էր դրսևորում, մեծ ընդունակություններ ունենալով հանդերձ փորձում էր սովորել նաև մյուսներից, մշտապես պահպանում էր չափը և լեցուն լինելով գիտելիքներով, նա իրեն սովորական մարդու պես էր պահում և որ, ամենակարևորն է, այլ երկրներ

1 Չինաստանի հինգ կանոնիկ գրքերից մեկն է, էջ 51:
2 Նույն տեղում, էջ 68:
3 Նույն տեղում, էջ 128:
4 Նույն տեղում, էջ 19:

5 Նույն տեղում, էջ 91:

գործուղվելիս իր երկրին և ժողովրդին պատիվ էր բերում. «...նաև նա, ով միշտ իր խոսքի տերն է, և միշտ ավարտին է հասցնում այն, ինչ սկսում է...նաև նա, ով իր ընտանիքում և հարազատների շրջանում հայտնի է ուշադիր վարքով, իսկ շրջապատի նկատմամբ քաղաքավարի է և հարգալից»:¹ Այսօրինակ մարդու մասին կարելի է ասել, որ նա մշտապես ձգտում է հասնել կատարելության, քանի որ գործում է այնպես, ինչպես մտածում է և խոսում է այնպես ինչպես գործել է: Նա համոզված էր, որ եթե մարդն իրեն չպահի լուրջ և արժանապատիվ, եթե անգամ կրթված էլ լինի, ապա հարգանք չի վայելի, իսկ դա նշանակում է, որ նրա կրթությունը հիմնավոր չէ: Վերոնշյալ չափանիշները և իր մշակած պահանջներն ամբողջական համակարգի բերելով, անվանի փիլիսոփան առաջարկում է կրթված մարդու հետաքրքիր մոդել. «Ով մեծապես գնահատում է բնավորությունը, խիզախությունը և իմաստությունը, բայց ոչ ձևականությունը, ով պատրաստակամ է ծնողների համար և անձնվիրաբար ծառայում է իր երկրին ու ժողովրդին, ով հարգանքով է վերաբերվում ընկերներին, եթե անգամ ինձ առարկեն, ես կասեի, որ այդ մարդը կրթված է»:² Կարևորելով կրթության համամարդկային արժեքն ու կշիռը և ընդհանուր առմամբ կիրթ մարդու տեղն ու դերը հասարակության բարեկարգման գործում, Կոնֆուցիոսը միանգամայն իրավացիորեն կանխատեսում էր, որ եթե բարբարոս ցեղերի մեջ անգամ ընդամենը լինի մեկ կիրթ մարդ, ապա նրանք անպայմանորեն ենթակա կլինեն կրթության: Նա խորապես համոզված էր, որ կատարյալ մարդը ճիշտ ճանապարհ դուրս գալու համար կարիք ունի ուսման: Ուրեմն, ով այսօր գիտի, թե վաղն ինչ է սովորելու և չնոռանալու համար շարունակ կրկնում է այն, ինչ արդեն գիտի, ըստ մեծ փիլիսոփայի, նրա մասին կարելի է ասել, որ նա

1 Նույն տեղում, էջ 103:
2 Նույն տեղում, էջ 12:

սիրում է ուսումը: Ուսումնասեր մարդկանց նա ոգեշնչում էր սովորել շատ, սակայն լինել նաև նպատակալաց, կարողանալ իրերն ու երևույթները դիտարկել իրենց պատճառահետևանքային կապի մեջ, լրջորեն մտածել ինչպես դրանց տրամաբանական պատասխանը գտնելու, այնպես էլ հարակից երևույթների մասին:

Սա գիտելիքների ձեռք բերման Կոնֆուցիոսի առաջադրած ուղին է:

Նրա կարծիքով այն հասարակությունը որն ունի մտավոր և հոգևոր հզոր ներուժ, այդ հասարակությունն ունի նաև առաջընթացի և զարգացման անսահմանափակ հնարավորություններ: Իբրև ելակետ ընդունելով այդ տեսակետը, նա փորձում է սահմանել նաև հասարակության մեջ մարդկանց որոշակի կարգայնություն, ըստ որի, նրանք ովքեր ունեն բնատուր ընդունակություններ, հետևապես՝ նաև գիտելիքներ, հասարակության մեջ ամենաբարձր կարգ ունեցողներն են, հաջորդ կարգում նրանք են, ովքեր թեև չունեն բնատուր ընդունակություններ, սակայն գիտելիքներ են ձեռք բերում սովորելով: Այնուհետև՝ «... գալիս են այն մարդիկ, ովքեր թեև դժվարություններ ունեն, սակայն սովորում են: Իսկ նրանք, ովքեր դժվարություններ ունեն և այդ պատճառով չեն սովորում, ամենացածր աստիճանում են»:³ Մարդու կյանքում կարևորելով կրթության դերն ու նշանակությունը, Կոնֆուցիոսը նրան վերագրում էր որոշակի առանձնահատուկ սոցիալական հատկանիշներ, հետևապես՝ նաև իրական և կիրառելի հնարավորություններ: Այսպես, օրինակ, նա կարծում էր, որ ցանկանալ բարի լինել, սակայն չունենալ կրթություն՝ դա տանում է դեպի սահմանափակություն, ցանկանալ իմաստուն լինել, սակայն կրթություն չունենալ՝ նշանակում է լինել առանց նպատակի և կողմնորոշման, անկեղծ լինել, սակայն չունենալ կրթություն՝

3 Չինաստանի հինգ կանոնիկ գրքերից մեկն է, էջ 133-134:

նշանակում է գլխին փորձանք բերել, սիրել արիությունը, սակայն կրթություն չունենալ՝ դրանով հնարավոր է պատճառ դառնալ անկարգությունների և խռովությունների, կամ ցանկանալ միշտ պարզ ու շիտակ լինել, սակայն առանց կրթության՝ դա էլ տանում է կոպտության և վերջապես ցանկանալ հաստատական լինել, սակայն կրթություն չունենալ՝ դա էլ տանում է մոլեգնության: Մրանք անվանի փիլիսոփայի կողմից առաջադրված այն կարևոր առաքինություններ են, որոնք կրթության բացակայության դեպքում կարող են դառնալ նաև անցանկալի մոլություններ:

Կոնֆուցիոսն առանձնահատուկ մոտեցում ուներ երջանկության, արդար և շիտակ ձանապարհով հարստության և բարձր դիրքի հասնելու, բարեգործության, գթասրտության, հին ու նոր արժեքների, երգերի, ծեսերի, սովորությունների և ավանդույթների վերաբերյալ: «Մի կտոր հաց՝ ուտելու համար, -ասում է նա,- մի պուտ ջուր՝ խմելու և որպես բարձ՝ քո սեփական թևը՝ գլխատակիդ դրված. ահա դրանցով էլ կարող է մարդ բավարարվել և երջանիկ զգալ իրեն: Դրան հակառակ շատ բարիքներ ու շնորհներ, որ ձեռք են բերվում անարդար ձանապարհով, ինձ վրա սուկ ամպի տպավորություն են թողնում, որ անցնում են երկնքով»:¹ Կոնֆուցիոսը միջնորդ օղակ էր հնի և նորի միջև, նա սիրում էր հինը և խորապես ուսումնասիրում էր այն. «Ես իմաստուն չեմ ծնվել, -ասում էր նա,-բայց ես սիրում եմ անցյալը և եռանդագին ուսումնասիրում եմ այն»: Անդրադառնալով սոցիալական միջավայրին՝ որպես մարդու սոցիալ-մշակութային կարևոր գործոնի, Կոնֆուցիոսը իրական և օրինակելի էր համարում այն միջավայրը, որն օգնում է մարդու մեջ բարոյական և գեղագիտական բարձրագույն արժեքների ձևավորմանը. «Կյանքը, -ասում է նա,-գեղեցիկ է այն գյուղում, որտեղ իշ-

խում է սերը: Եթե մենք գտնենք նման բնակավայր, որտեղ մարդիկ բարի են իրար նկատմամբ և բնակություն չհատատենք, էլ որտե՞ղ կարող ենք սովորել իմաստություն»:² Հարցադրումը տեղին է և միանգամայն իրավացի:

Կոնֆուցիոսն անդրադարձել է նաև սոցիալական փորձի փոխանցման հիմնահարցին: Մարդն ընդունակ է հետևելու մեծ գործերի և բարձր գաղափարների, իսկ բարին և առաքինությունը տանող մատչելի ուղին նախնիքների փորձի ժառանգումն է, հետևապես՝ «Ով չի հետևում նախորդներին, նպատակին չի հասնում»:³ Զարգացնելով այդ գաղափարը նա հանգում է հետևյալ մտախոհության. «Օրեր ու գիշերներ, առանց ուտելու և քնելու, ես մտածել եմ ձիշտ ապրելու մասին: Ես փորձել եմ ինքս հասնել այդ ճշմարտությանը: Սակայն դրա կարիքը չկար: Անհրաժեշտ էր սովորել նախորդներից»:⁴

Կոնֆուցիոսի գրույցների նպատակաբանությունը մարդու բարոյահոգեբանական կատարելագործումն է, նրա մտավոր և ֆիզիկական կարողությունների բացահայտումը, իր անձի նշանակալիության և կարևորության գիտակցումը, սեփական ուժերի նկատմամբ վստահության, արժանապատվության, հարգանքի, ինքնահարգանքի և բարոյական այլ հատկանիշների ձևավորումը, հարգանք, որի իրավունքն ունի յուրաքանչյուր մարդ՝ անկախ հանրության մեջ ունեցած նրա սոցիալական դերից ու դիրքից: Զրույցների մեծ մասը բովանդակում են միջանձնային և ներանձնային փոխհարաբերությունների ինքնատիպ սկզբունքներ ու գաղափարներ, որոնք այսօր էլ հրատապ են և արդիական: Հին Չինաստանում երեք թիվն ուներ արտասովոր և հրաշագործ նշանակություն: Այսպես, երեքն էին՝ երկինքը, հողը և մարդը: Ելնելով այդ ավան-

2 Նույն տեղում, էջ 29:
3 Նույն տեղում, էջ 83:
4 Նույն տեղում, էջ 126:

1 Նույն տեղում, էջ 53:

դույթից՝ Կոնֆուցիոսը այն փոխադրեց մարդկային փոխհարաբերությունների դաշտ, մատնացույց անելով, որ ինչպես լավ բարեկամները, այնպես էլ վատերը՝ նույնպես երեք տեսակ են լինում: Այսպես, լավ են անկեղծ, հավատարիմ և փորձված բարեկամները, իսկ վատ են նրանք, ովքեր քծող են, զազրախոս և բանասարկու: Նույն ձևով նա հատկանշում էր նաև ուրախության երեք օգտակար և վնասակար ձևերը. այսպես, օգտակար է ուրախանալ երաժշտությամբ և ծիսական արարողություններով, մարդկանց արժանիքների մասին խոսելով, լավ բարեկամներ և հավատարիմ ընկերներ ունենալով, հակառակ դրան բանասարկությամբ, ցանկասիրությամբ, դատար-

կախություններ, ցոփ ու շվայտ կյանքով ուրախանալը՝ վնասակար ուրախություն է:

Մարդկային գործնական հարաբերություններում նա պահանջում էր կիրառել հոգեբանական այնպիսի հնարքներ, որպեսզի մարդը դառնա հետաքրքիր գրուցակից, վայելի մարդկանց համակրանքը, լինի լավ ունկնդիր, միաժամանակ պարտավորեցնում էր խոսքի մեջ լինել կոռեկտ և հետամուտ լինել հետևյալ կանոններին՝ խոսել, երբ արգելված է խոսելը՝ անհամեստություն է, չխոսել, երբ պետք է խոսել՝ խորամանկություն է, խոսել ուշադրություն չդարձնելով գրուցակցի դեմքի արտահայտությանը՝ կոռություն է:

КОНФУЦИЙ В 21 ВЕКЕ

ШОГИК ВОСКАНИЯ

Профессор общеуниверситетской кафедры специального образования и прикладной педагогики АПГУ им. Хачатуря Абовяна, доктор педагогических наук

Конфуций (551–479 гг. до н.э.) считается как символом объединения и идеологической мощи древнего Китая, так и основоположником политического и религиозного учения. Он внес большой вклад в развитие духовной жизни китайского народа и его культуры. Конфуций, как и многие мыслители античного периода, не оставил письменного наследия, за исключением “бесед”, которые после его смерти были обработаны и систематизированы учениками и последователями Конфуция, а впоследствии опубликованы под названием “Беседы” (Лун-юй) как ценный учебник по распространению конфуцианства. Этот труд является также одним из немногих документов, относящимся к истории одного из крупнейших культурных центров древнего Востока – к социальному, экономическому и общественно-политическому состоянию Китая.

CONFUCIUS IN THE 21ST CENTURY

SHOGHIK VOSKANYAN

Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Professional Education and Applied Pedagogy, ASPU

The article is devoted to Confucius who is considered to be the symbol of unity and ideological strength, as well as the founder of moral and religious teachings, who was one of China's progressive and stylish currents. He has made a great contribution to the spiritual and cultural life of Chinese people. Like all the ancient philosophers Confucius has also left no written works, except his tales which aer about social, political and economical life of Chinese people.

ՕՐԵՆՍԳԻՐ ՄԱՐՄՆԻ ԿԱԶՄԱՎՈՐՄԱՆ ՈՒ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՑԻ ՀՈՒՐԶ

Համաձայն Հայաստանի Հանրապետության Սահմանադրության 1-ին հոդվածի՝ Հայաստանի Հանրապետությունը ինքնիշխան, ժողովրդավարական, սոցիալական, իրավական պետություն է: Այս սահմանումն ընդգրկում է ժամանակակից զարգացած պետությունները բնութագրող բոլոր տարրերը: Դրանք ապահովելու համար պետությունները սահմանում են մի շարք սկզբունքներ, որոնք իրենց երաշխավորումն են ստանում Սահմանադրությամբ և օրենքներով ամրագրված բազմաթիվ նորմերում: Այդ սկզբունքներից է օրինականության սկզբունքը, որը երաշխավորում է իրավական պետության գաղափարը: Իրավական պետության պայմաններում տիրում է ժողովրդի կամքը, շահերն արտահայտող օրենքի գերկայությունը, պետական մարմիններն ու պաշտոնատար անձինք գործում են Սահմանադրությամբ և օրենքներով իրենց վերապահված լիազորությունների շրջանակում, բոլորը հավասար են օրենքի առաջ և առանց խտրականության հավասարապես պաշտպանվում են օրենքով: Օրինականության սկզբունքի իրացման և կենսագործման պայմաններում կարևոր տեղ է զբաղեցնում ժողովրդավարության սկզբունքը, որի պայմաններում իշխանության միակ աղբյուրը և տեղը ժողովուրդն է:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ պետություն, ժողովրդավարություն, ազգային ժողով, օրենսդրական գործառույթ: Ժողովրդավարությունը՝ որպես պե-

տության հատկանիշ, բնութագրում է ոչ միայն նրա էությունը, այլև այն եղանակների, մեթոդների և ձևերի ամբողջությունը, որոնց միջոցով պետական մարմիններն ու պաշտոնատար անձինք իրականացնում են Սահմանադրությամբ և օրենքով վերապահված լիազորությունները: Այն արտացոլում է մարդու և քաղաքացու իրավունքների և ազատությունների երաշխավորման և պաշտպանվածության աստիճանը: Փաստորեն, կարևորվում է ժողովրդավարության գլխավոր սկզբունքը, որը ոչ միայն ելակետային նշանակություն ունի, այլև մյուս բոլոր սահմանադրական նորմերը կոչված են իրականացնելու այս սկզբունքը: Սկզբունքորեն ժողովրդավարական է համարվում այն պետությունը, որի կառուցվածքն ու գործունեությունը համապատասխանում են ժողովրդի կամքին, մարդու և քաղաքացու հանրաձայնաչ իրավունքներին ու ազատություններին: Այն հանդիսանում է մարդու՝ երաշխավորված ազատության հիման վրակառուցված քաղաքացիական հասարակության կարևորագույն տարր:

Պետությունը ժողովրդավարական հոչակելը դեռևս բավարար չէ այդպիսի պետություն ունենալու համար: Կարևոր նշանակություն ունի այն հանգամանքը, թե ում է պատկանում պետական իշխանությունը, ով է հանդիսանում այդ իշխանության կրողն ու աղբյուրը, և ինչպիսի ձևերով ու եղանակներով է իրականացվում այդ իշխանությունը: Ժողովրդավարական պետություններում իշխանության մի-

ակ աղբյուրը, այն կրողը ժողովուրդն է: Այդ է հոչակում նաև ՀՀ Սահմանադրությունը, որի 2-րդ հոդվածի համաձայն՝ Հայաստանի Հանրապետությունում իշխանությունը պատկանում է ժողովրդին:

Ինչպես նշվեց, կարևոր է նաև, թե ինչպես, ինչ ձևերով ու եղանակներով է ժողովուրդն իրականացնում իր իշխանությունը: Համաձայն ՀՀ Սահմանադրության 2-րդ հոդվածի 2-րդ մասի՝ ժողովուրդն իր իշխանությունն իրականացնում է ազատ ընտրությունների, հանրաքվեների, ինչպես նաև պետական և տեղական ինքնակառավարման մարմինների միջոցով: Որպես այդպիսին՝ Ազգային ժողովը Հայաստանի Հանրապետությունում համապետական և համաժողովրդական ներկայացուցչական մարմին է, որի գլխավոր գործառույթն իշխանությունների բաժանման համակարգում օրենսդրական իշխանության իրականացումն է:

ՀՀ առաջին օրենսդիր մարմինն ստեղծվել է Հայաստանի առաջին հանրապետության հոչակումից (1918 թվականի մայիսի 28) հետո՝ 1918 թվականի հունիսին տեղի ունեցած խորհրդարանական ընտրությունների միջոցով: Սկզբում կոչվել է Հայաստանի խորհուրդ, ապա՝ պառլամենտ կամ խորհրդարան: Ունեցել է 80 պատգամավոր, 72-ը՝ ՀՀԴ կուսակցությունից: 1918 թվականի օգոստոսի 1-ին Երևանում գումարվել է անդրանիկ նստաշրջանը. ընտրվել են խորհրդարանի նախագահը (Ավետիք Սահակյան), 2 փոխնախագահները, հաստատվել է կառավարության կազմը:

Խորհրդային տարիներին (1920-1991թթ.) գործել է ՀԽՍՀ Գերագույն խորհուրդը, որն ընդամենը ԽՍՀՄ Գերագույն խորհրդի տեղական մարմինն էր՝ առանց ինքնուրույն գործելու իրավունքի:

ՀՀ ներկայիս օրենսդիր մարմնի՝ Ազգային ժողովի (ԱԺ) ընտրությունները

տեղի են ունենում 5 տարին մեկ (2007 թվականից սկսած): Հերթական ընտրություններն անցկացվում են ԱԺ-ի լիազորությունների ավարտին նախորդող 60 օրվա ընթացքում: Ըստ ՀՀ Սահմանադրության՝ ԱԺ-ի պատգամավոր կարող է դառնալ 25 տարին լրացրած, վերջին 5 տարում ՀՀ քաղաքացիություն և ընտրական իրավունք ունեցող, ՀՀ-ում վերջին 5 տարում բնակվող յուրաքանչյուր ոք: Պատգամավորության թեկնածուները կարող են առաջադրվել մեծամասնական (առաջադրվում են անհատ թեկնածուներ) և համամասնական (մասնակցում են կուսակցությունները՝ ըստ իրենց առաջադրած ցուցակների) ընտրակարգով: Վերջիններս ԱԺ-ում իրենց ներկայացուցիչն ունենալու համար ընտրություններում պետք է ստանան ընտրողների ձայների առնվազն 5 %-ը: 2007 թվականից ԱԺ-ն ընտրվում է 131 պատգամավորից՝ 90 համամասնական և 41 մեծամասնական ընտրակարգով: ԱԺ-ն իր լիազորությունների ամբողջ ժամկետով ընտրում է ԱԺ-ի նախագահ և 2 փոխնախագահներ, ստեղծում մշտական հանձնաժողովներ՝ օրենքների նախագծերի և այլ առաջարկությունների նախնական քննարկման ու դրանց վերաբերյալ ԱԺ-ին եզրակացություններ տալու համար:

Ազգային ժողովի գործունեությունն իրականացվում է նստաշրջանների, նիստերի, մշտական և ժամանակավոր հանձնաժողովների, ինչպես նաև անհատ պատգամավորների գործունեության միջոցով: Նստաշրջանն Ազգային ժողովի աշխատանքի հիմնական կազմակերպական-իրավական ձևն է: Այն որոշակի ժամանակահատված է, որի ընթացքում պառլամենտը կարող է անցկացնել նիստեր և ընդունել օրենքներ, որոշումներ, հայտարարություններ: Ազգային ժողովն ամբողջ կազմով գործում է միայն նստաշրջաններում, որն իրենից ներկայացնում է ընդհա-

նուր օրակարգով նիստերի ընթացակարգ:

Նստաշրջաններում Ազգային ժողովը կոլեկտիվության և հապարակայնության պայմաններում քննարկում և լուծում է իր իրավասությանը վերապահված կարևորագույն հարցեր: Աշխատանքի նստաշրջանային կարգն ապահովում է պատգամավորների ընդհանուր կարծիքի դրսևորում, հետևաբար նաև՝ հարցերի հիմնավոր և ձշգրիտ, կոլեգիալության վրա հիմնված լուծում: Միայն նստաշրջանում է Ազգային ժողովն իրականացնում իր օրենսդրական գործառնությունը, ընտրում և նշանակում է Սահմանադրությամբ նախատեսված պաշտոնատար անձանց և այլն: Նստաշրջանների կանոնավոր հրավիրումն ապահովում է ներկայացուցչական օրենսդիր մարմնի նորմավորված գործունեությունը:

Սովորաբար պառլամենտը՝ որպես ներկայացուցչական մարմին, ինքն է կանոնակարգում իր գործունեությունը, սակայն խնդիրն ունի պատմական ակունքներ: Ժամանակին, երբ պառլամենտն ընդհանրում էր միապետության դեմ (դուալիստական միապետության շրջանում), գործադիր իշխանությունը պայքարում էր, որպեսզի պառլամենտի գործունեության ժամանակը սահմանափակվի, որպեսզի գոնե այդ միջոցով նա զերծ մնա պառլամենտական վերահսկողությունից և ձեռք բերի օրենսդրական գործունեություն իրականացնելու որոշակի լիազորություններ: Ըստ էության, դա միապետական իշխանության ձգտումն էր, որի արդյունքում պառլամենտն աշխատում էր «նստաշրջանային» կարգով, իսկ միջանկյալ փուլում գործադիր իշխանությունն իրավունք էր վերապահվում ընդունելու ժամանակավոր օրենսդրական ակտեր (դեկրետներ, օրդոնանսներ):

ներ):

Սակայն, ժամանակակից պառլամենտներին հաջողվեց հասնել աշխատանքի երկարատև գործընթացի հաստատման՝ սահմանելով կարճատև պառլամենտական արձակուրդներ: Մի շարք երկրներում կիրառությունից հանվեց նաև «նստաշրջան» տերմինը, քանի որ պառլամենտն աշխատում է անընդհատ և ի գործ է որոշել իր աշխատանքի կազմակերպման (ներառյալ արձակուրդների հարցերը):

Սոցիալիստական երկրներում պառլամենտի աշխատանքի տևողությունը խիստ սահմանափակ է. նստաշրջանները տարվա մեջ գումարվում են մեկ-երկու անգամ՝ մի քանի օր տևողությամբ: Չինաստանում, օրինակ, պառլամենտի հերթական նստաշրջանը սովորաբար տևում է տարեկան 2-3 շաբաթ:

Նախկին խորհրդային պետությունները հրաժարվեցին տարեկան մեկ-երկու անգամ հրավիրվող պառլամենտական նստաշրջանի ինստիտուտից՝ նախապատվությունը տալով պառլամենտական անընդհատ աշխատանքի ինստիտուտին (օրինակ ՌԴ Սահմանադրության 99-րդ հոդվածի համաձայն՝ Դաշնային ժողովը մշտական գործող մարմին է)²:

Նախկինում նստաշրջաններ գումարելու պառլամենտի իրավունքը միանշանակ պատկանում էր պետության ղեկավարին: Ներկայումս այդ սովորույթի գործողությունը զգալիորեն նվազել է, և պառլամենտները նստաշրջանները գումարում են մեծամասամբ իրենց հայեցողությամբ: Նկատելի է նաև կառավարության և պատգամավորական խմբերի ու խմբակցությունների կողմից նստաշրջաններ գումարելու հնա-

1 Տե՛ս Конституционное (государственное) право зарубежных стран, Отв. ред. Б. А. Страшун, М.: Изд. Бек, 1996, стр. 479:

2 Վլեդի մալրաճան տ»-ն Գրանկո Ի. Վ., Парламент России, М.: Изд-во АО Консалтбанкпир, 1999, стр. 127; Собрание законодательства Российской Федерации, М.: Изд-во Прогрес, 1995/50, стр. 469:

րավորության աճը: Այս դեպքում պետք է տարբերակել այն սուբյեկտներին, որոնց նախաձեռնությամբ գումարվում է նստաշրջանը՝ այն սուբյեկտներից, որոնք իրենք են գումարում նստաշրջանները: Հայաստանի Հանրապետության Սահմանադրության 68-րդ հոդվածի 4-րդ մասով ամրագրված է, որ նորընտիր Ազգային ժողովի առաջին նստաշրջանը գումարվում է պատգամավորների ընդհանուր թվի առնվազն երկու երրորդի ընտրությունից հետո՝ երկրորդ երկուշաբթի օրը: Հոդվածի բովանդակությունից ենթադրվում է, որ Ազգային ժողովի նստաշրջան գումարելու սուբյեկտ է համարվում ինքը՝ Ազգային ժողովը: Իսկ, օրինակ, Ճապոնիայում պառլամենտական նստաշրջաններ գումարելու իրավունքը վերապահված է Կայսերը՝ Կաբինետի խորհրդով և համաձայնությամբ: Այստեղ Կայսրը հանդիսանում է որպես նստաշրջան գումարող սուբյեկտ¹:

Նստաշրջանի գումարումների թիվը և ստարբեր է բազմաթիվ երկրներում: Օրինակ՝ Ֆիլիպիններում անցկացվում է տարեկան մեկ նստաշրջան, և Սահմանադրության 15-րդ բաժնի 7-րդ հոդվածի համաձայն՝ Կոնգրեսը գումարվում է տարին մեկ անգամ՝ հուլիսի չորրորդ երկուշաբթի օրը, և աշխատում է իր կողմից սահմանված ժամկետով, բայց ոչ պակաս, քան 30 օր ընդմիջումով²: Սակայն ոչ բոլոր երկրներում է, որ պառլամենտին տրվում է իր հայեցողությամբ նստաշրջաններ հրավիրելու իրավունք: Օրինակ՝ Ֆրանսիայի Սահմանադրության 28-րդ հոդվածով նախատեսված է, որ պառլամենտի նստաշրջանները գումարվում են տարեկան երկու անգամ՝ 120 օր տևողու-

1 Տե՛ս Чиркин В. Е. Конституционное право зарубежных стран, Учебник, М.: Изд-во Юристь, 1999, стр. 487; Сравнительное конституционное право, М.: Изд-во Прогресс, 1998, стр. 126:

2 Տե՛ս Конституционное (государственное) право зарубежных стран, Отв. ред. Б. А. Страшун, М.: Изд. Бек, 1996, չз 480:

թյամբ³:

ՀՀ օրենսդիր մարմնի իրավական կարգավիճակը սահմանված է ՀՀ Սահմանադրությամբ, որտեղ ամրագրված են նրա իրավասությունները, փոխհարաբերությունները ՀՀ Նախագահի, Կառավարության և մի շարք այլ պետական հաստատությունների հետ: Սահմանադրությամբ նախատեսված են ԱԺ-ի կազմավորման և գործունեության կարգի հիմունքները, պատգամավորների իրավունքներն ու պարտավորությունները, գործունեության երաշխիքները, լիազորությունների դադարեցման հիմքերը և այլն: Սահմանադրությամբ նաև նախատեսված են Ազգային ժողովի նստաշրջանների գումարման հստակ ժամկետներ: ԱԺ-ի գործունեության մեջ իր նշանակությամբ և ծավալով առաջնայինը օրենսդրական գործառնություն է: ԱԺ-ի ընդունած օրենքներն օժտված են գերակայությամբ: ՀՀ Նախագահի, Կառավարության և պետական մարմինների ընդունած ենթաօրենսդրական ակտերն ընդունվում են ի կատարումն ՀՀ օրենքների և պետք է համապատասխանեն դրանց:

Ազգային ժողովի գործունեության իրականացման արդյունավետությունը մեծ չափով պայմանավորված է նրա աշխատակազմի բանիմաց և ակտիվ աշխատանքով: «Հայաստանի Հանրապետության Ազգային ժողովի աշխատակազմում պետական ծառայության մասին» օրենքի 1-ին հոդվածի համաձայն՝ Ազգային ժողովի աշխատակազմը պետական կառավարչական հիմնարկ է, որն իրականացնում է անկախ մասնագիտական գործունեություն՝ Ազգային ժողովի լիազորությունների և գործառնությունների իրականացման ապահովման ուղղությամբ⁴:

3 Տե՛ս Конституции зарубежных стран, Под ред. Страшуна Б. А., М.: Изд-во Бек, 1996, стр. 114:

4 Ընդունվել է 04.12.2002թ., ուժի մեջ է մտել 26.12.2002թ.:

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ЗАКОНОДАТЕЛЬНОГО ОРГАНА

БАГРАТ БАГРАТЯН

*Проректор по международному сотрудничеству и мировым связям
Ереванского экономико-юридического университета*

Согласно первой статье Конституции Республики Армения, Республика Армения является самоуправляемым, демократичным, социальным, правовым государством. Это определение охватывает все элементы, характеризующие современное развитое государство. Для обеспечения перечисленного государство устанавливает ряд принципов, которые гарантированы Конституцией и многочисленными нормами, закрепленными законами. Одним из таких принципов является принцип законности, гарантирующий идею правового государства. В условиях правового государства господствует воля народа, приоритет законов, отражающих интересы, государственные органы и должностные лица действуют согласно Конституции в рамках законов и предоставленных им полномочий, все равны перед законом и без дискриминации равно защищены законом. В условиях реализации и претворения в жизнь принципа законности важное место занимает принцип демократии, в условиях которой единственным источником и местом власти является народ.

ON THE ISSUE OF LEGISLATIVE BODY FORMATION AND ITS ACTIVITY

BAGRAT BAGRATYAN

*Vice Rector of International Cooperation and Public Relations,
Yerevan Economic and Juridical University*

According to Republic of Armenia Constitution 1st article RA is a sovereign, democratic, social and legal state. This definition comprises all the elements characterizing modern developed countries. To ensure all those features the states define a range of principles which are guaranteed by the Constitution and in many law norms. Principle of legality is among those norms, which acts for legal state idea. In the conditions of legal state the nation's will powers and state officials act according to Constitution and law within the premises of their authority. All the people are equal towards the law and are equally protected by the law.

ԳԻՏԱԿԱՆ ՕՐԱՅՈՒՅՑ

НАУЧНЫЙ КАЛЕНДАРЬ

SCIENTIFIC CALENDAR

Higher Education conferences worldwide

November 2015

4th

Create, Implement & Assess Climate Surveys On Safety & Sexual Assault: How To Analyze Data To Take Action online, United States of America

4th

Developing & Providing Integrated Student Services: Creating The One-Stop Shop For Students online, United States of America

5th

Supporting Women Veterans On Campus: How To Create & Implement A Program To Help Them Succeed online, United States of America

5th

Faculty & Staff Unions: Understanding The Contract, Building Relationships & Resolving Issues online, United States of America

6th

Fundamentals For Impacting Student Success, Retention & Completion online, United States of America

9th

Chartered Association of Business Schools Annual Conference 2015 Manchester, United Kingdom

10th

The 2nd MENA Higher Education Leadership Forum Abu Dhabi, United Arab Emirates

10th

National Aboriginal and Torres Strait Islander Education Conference 2015 Melbourne, Australia

10th

Telecommuting In Higher Education: How To Improve Services & Solve Space, Staffing & Financial Issues (3-Part Workshop) online, United States of America

10th

Leveraging Data & Analytics To Improve Your One-Stop Shop online, United States of America

10th

2015 International Conference on Education, Psychology, and Learning - Fall Session (ICEPL 2015-Fall) Nagoya, Japan

11th

Developing and Managing Competency-Based Education New Orleans, United States of America

12th

ICT for Language Learning 8th Edition Florence, Italy

12th

2015 International Conference on Knowledge Engineering and Applications (ICKEA 2015) Dubai, United Arab Emirates

12th

How To Increase Retention, Satisfaction & Performance In The Online Classroom online, United States of America

12th

Understanding The Battle Mind: Creating A One-Stop Support Center For Veterans On Campus online, United States of America

13th
Behavioral Intervention Teams and Title IX: Training, Reporting and Compliance online, United States of America

13th
International Conference on 21st Century Education 2015 Dubai, United Arab Emirates

13th
2015 Fall Global Conference on Education Los Angeles, United States of America

14th
2015 2nd International Conference on Distance Education and Learning - ICDEL 2015 Dubai, United Arab Emirates

15th
6th International Conference on Teaching, Education and Learning (ICTEL), 15-16, November, 2015, Singapore Singapore, Singapore

16th
Academic Probation: Leveraging Technology To Develop Strategic Interventions For At-Risk Students ONLINE, United States of America

16th
8th annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2015) Seville, Spain

17th
Beyond Technology Training: Preparing Faculty To Thrive In The Online Classroom online, United States of America

18th
Improving Student Success: Academic Advising & The Completion Agenda online, United States of America

18th
Online Orientation: Using Data To Drive Digital Decision-Making online, United States of America

19th
First Year Student Success: Integrating Advising, Teaching, & Learning online, United States of America

19th
OLC Collaborate Chicago, United States of America

19th
Education, Business and Social Sciences 2015 International Conference Washington DC, United States of America

19th
Moving From Probation To Graduation: 10 Strategies For Success online, United States of America

21st
International Conference On Sustainable Development (ICSD) 2015. Chittagong, Bangladesh

25th
11th QS-APPLE Melbourne, Australia

25th
International Conference on Social Science, Business, Literature and Education Rio de Janeiro, Brazil

26th
3rd Asian Conference on Multidisciplinary Research in Higher Education (ACMRHE 2015) Manila, Philippines

27th
Integrated South East Asian Research Conference on Higher Education Puerto Princesa City, Philippines

27th
2nd International Conference on Language, Innovation, Culture and Education (ICLICE) 2015 Singapore, Singapore

December 2015

1st
The 2015 International Conference Sustainable Development Education & Teaching in Paris Paris, France

1st
Motivating Faculty To Take Charge Of Their Professional Growth online, United States of America

1st
2nd QS Summer School Summit Kuala Lumpur, Malaysia

1st
Christmas Multidisciplinary Conference Freiburg, Germany

2nd
Legislative Advocacy For Community Colleges: Fostering Awareness, Advancement & Action online, United States of America

2nd
Addressing The Unique Needs Of Undocumented Students: How Recent Policy Changes Affect College Access online, United States of America

3rd
The CRA's Fifteenth Annual Residential Seminar - PDP, HEAR, Open Badges, Eportfolio, Employability Sheffield, United Kingdom

3rd
The Creativity Workshop in Dubai - December 3 - 5, 2015 Dubai, United Arab Emirates

3rd
FYE Course Assessment: Transforming Your First-Year Students' Behaviors & Attitudes online, United States of America

3rd
One Stop Shop For Student Services: Planning, Design & Construction online, United States of America

7th
The 2015 International Advance Innovation Education & Teaching Research Conference in London London, United Kingdom

7th
International Conference and Workshop on New Modes in Teaching and Management Technology in Higher Education Toronto, Canada

7th
Career Services: Measuring and Communicating Student Outcomes Phoenix, United States of America

9th
Education, Leadership, Humanities, and Art 2015 International Conference Washington DC, United States of America

9th
Converging Concepts in Global Higher Education Research: Local, national and international perspectives Newport, United Kingdom

9th
Measuring Academic Program Cost and Demand for Improved Resource Allocation Orlando, United States of America

12th
3rd International Conference on Language, Education and Innovation (ICLEI) 2015 Bali, Indonesia

14th
2015 3rd International Conference on Behaviours, Education and Psychology (ICBEP 2015) New York, United States of America

19th
9th International Conference on Teaching, Education and Learning (ICTEL), 19-20 December, Thailand Bangkok, Thailand

20th
The Second Asian Symposium on Education, Equity and Social Justice - EQUIS 2015 Hiroshima, Japan

21st
International Conference on Innovation in Arts, Social Science, and Education New York, United States of America

28th
International Conference on Social Science, Literature, Business and Education Dubai, United Arab Emirates
29th
8th International Conference on Teaching, Education and Learning (ICTEL), 29-30, December 2015, Kuala Lumpur Kuala Lumpur, Malaysia

January 2016

1st
Asian Education, Training and Research Conference Dhaka, Bangladesh
2nd
International Conference on Humanities, Literature and Education Bangkok, Thailand
3rd
2016 International Business Conference in Orlando, FL Orlando, United States of America
3rd
2016 International Education Conference in Orlando, FL Orlando, United States of America
4th
Bangkok 2nd International Conference on “ Business, Economics, Social Science & Humanities- BESSH-2016” January 4-5, 2016 Bangkok, Thailand Bangkok,Thailand
4th
2016 2nd International Conference on Knowledge Engineering (ICKE 2016) Los Angeles, United States of America
4th
CAPSTONE BUSINESS SIMULATION Workshop - 4th to 6th Jan '16 HYDERABAD, India
4th
2016 4th International Conference on Information and Education Technology (ICIET 2016) Los Angeles, United States of America
9th
2016 7th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning- IC4E2016 Penang, Malaysia
12th
Asian American Conference for Academic Disciplines (Singapore 2016) Singapore, Singapore
12th
International Conference on Arts, Social Science, Business and Education Toronto, Canada
13th
2016 Taiwan International Conference on Education and Psychology (ICEP 2016) Taipei, Taiwan
18th
International Conference on Arts, Social Science, Business and Education Orlando, United States of America
18th
Asian American Conference for Academic Disciplines (Chiang Mai, Thailand 2016) Chiang Mai, Thailand
21st
Enhancing Student Mental Wellbeing in Higher Education London, United Kingdom
29th
2016 Winter Global Business Research Symposium Los Angeles, United States of America
30th
Fourth International Conference on Language, Literature, Culture and Education 2016 Kuala Lumpur, Malaysia

February 2016

2nd
International Conference on E-Governance, Law and Education (EGLE-16) Feb. 2-3, 2016 Bali

(Indonesia) Bali, Indonesia
3rd
2016 3rd International Conference on Education and Psychological Sciences - ICEPS Florence, Italy
5th
2016 Winter Global Education Conference Los Angeles, United States of America
5th
Strategic Business Management & Economic Research Conference Washington DC, United States of America
8th
CALL FOR PAPERS: INTCESS-2016 - 3rd International Conference On Education And Social Sciences Istanbul, Turkey
9th
IISES 21st International Academic Conference , Miami Miami, United States of America
10th
International Conference on Social Science, Literature and Education Boston, United States of America
11th
IUNC North America 2016 - The 2nd Annual International Universities Networking Conference + Edu Agency Workshop Miami, United States of America
11th
1st International Conference on Educational Theory and Research – ICETR 2016: Transitions in Higher Education Izmir, Turkey
11th
International Conference on Recents Trends and Challenges in Computational Models Tindivanam, India
12th
2016 Winter Global Technology Management Symposium Los Angeles, United States of America
17th
The 2016 European Sustainable Development on Education Research Conference in London London, United Kingdom
22nd
Sex and the Academy Ghent, Belgium
23rd
10th International Conference on Teaching, Education and Learning (ICTEL), Dubai, 23-24 February, 2016 Dubai, United Arab Emirates
24th
Safe Campus - The National Campus Safety Summit Las Vegas, United States of America
24th
International Conference on Education, Language and Psychology (ELAP), 24-25 February 2016, Dubai Dubai, United Arab Emirates
26th
International Conference on Social Science, Literature and Education Singapore, Singapore
26th
2016 5th International Conference on Education and Management Innovation - ICEMI Taichung, Taiwan
26th
2016 Winter Global Online/Distance Education Symposium Los Angeles, United States of America

ՍԱՆԿՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԻՍԱԿԵՆԴԻՐՆԵՐ

Միջբուհական կոնսորցիումի գիտական հանդես

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Научное периодическое издание межвузовского консорциума

MAIN ISSUES OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Scientific Periodical of INTERCOLLEGIATE CONSORTIUM

3

Համարի թողարկման պատրասխանարու և

գլխավոր խմբագիր՝

ՆԱԻՐԱ ՀԱԿՈՒԲՅԱՆ

Համակարգչային ձևավորումը՝

ԱՇՈՏ ԲԱԳՐԱՏՅԱՆԻ

Մրբագրիչ՝

ԿԱՐՄԵՆ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ

Հանձնված է տպագրության՝ 09.10.2015 թ.
Տպագրությունը՝ օֆսեթ: Չափսը՝ 70 × 100 1/16
Թուղթը՝ օֆսեթ: Ծավալը՝ 12,5 տպ. մանուկ
Տպաքանակը՝ 150

Տպագրվել է «ԶԱՆԳԱԿ-97» ՍՊԸ-ի տպարանում
ՀՀ, 0051, Երևան, Կոմիտասի 49/2
Հեռ.՝ (+37410) 23 25 28, հեռապատճեն՝ (+37410) 23 25 95
Էլ. կայքեր՝ www.zangak.am, www.book.am, www.dasagirq.am
Էլ. փոստ՝ info@zangak.am