

# ԳԱՅԱԼԵ ՀԱՅՐԱՊԵՏՅԱԼ

## ՎԱՐՔԱՅԻՆ ԵՎ ՀՈՒՉԱԿԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐՈՎ ՀՈՒՉԱԿԱՆ ԿՅԱԼՔԻ ԴՐՍԵՎՈՐՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ (Սյունիքի մարզի դպրոցների դեպքերի ուսումնասիրության օրինակով)

Հուզական ինտելեկտի տեսական վերլուծությունը ենթադրում է երկու գործոնների՝ ինտելեկտի և հույզերի դիտարկում: Հոգեկանի զարգացման տեսանկյունից հույզերը և ինտելեկտը չեն կարող գործել ինքնավար ձևով, քանի որ հույզերի զարգացումը փոխազդեցություն մեջ է ինտելեկտի զարգացման հետ: Երկուսն էլ փոխադարձ հիմնավորում ունեն: Ամբողջական հոգեկան զարգացումը ենթադրում է հոգեկան բաղադրիչների զարգացում, որոնք են մտածողությունը, հույզերը, կամքը, հիշողությունը և այդպես շարունակ: Այդ պատճառով վերլուծելով այս կամ այն հոգեկան գործընթացը՝ մենք դրանով վերլուծության առարկա ենք դարձնում ամբողջ հոգեկան համակարգը: Մեր ուսումնասիրություններն անց են կացվում փորձարարական կյուրթի հիման վրա, որոնք ստացվել են Հայաստանում Սյունիքի մարզի դպրոցներում դեռահաս դպրոցականների հետ երկար տարիների փորձագիտական աշխատանքների արդյունքում:

**Բանալի բառեր**՝ ճանաչողական և հուզական ոլորտ, հուզական ինտելեկտ, հուզական մեկուսացվածություն, հուզականության պակաս, հույզերի սոցիալականացում:

Չարգացման հոգեբանության և հատուկ հոգեբանության զարգացման վերջին քսանամյակում դեռահասության շրջանում հուզական ինտելեկտի և հուզական կյանքի զարգացման խնդիրներն առաջ են մղվել գիտական առաջնային ուղղությունների շարքում: Իհարկե, անհատի հուզական զարգացման խնդիրները միշտ եղել են հոգեբանական գիտությունների ուշադրության կենտրոնում, քանի որ այն հոգեբանության տարբեր ոլորտների ուսումնասիրման կարևորագույն ոլորտներից է: Սակայն այդ խնդիրը ժամանակակից զարգացման հոգեբանության մեջ ունի բազում կողմեր, որոնք պահանջում են նոր իմաստավորում և հասկացում: Ըստ Էոլթյան, մտավոր ունակությունների զարգացման հապաղում ունեցող դեռահասների հուզական զարգացումն ուսումնասիրելով մենք հայտնվում ենք ներառական կրթական գործընթացի տիրույթում: Ինչպես հայտնի է, Հայաստանում արդեն գործում են ներառական ուսուցման դասարաններով դպրոցներ, որոնցում ուսումնական գործընթացի մասնակից են դառնում մտավոր զարգացման հապաղում ունեցող երեխաները: Այդպիսի դպրոցներ կան նաև Գորիս քաղաքում: Ներառական կրթությունը՝ որպես նոր սոցիալական և մանկավարժական երևույթ, մինչ այժմ համընդհանուր ընդունում չի ստացել: Մինչև հիմա կարելի է հանդիպել այդպիսի ներառված ուսուցման ինչպես կողմնակիցների, այնպես էլ հակառակորդների: Մինչդեռ ներառական կրթության արդյունավետության վերաբերյալ գիտական տեսակետները կարող են հետազոտվել և հստակեցվել միայն խիստ և օբյեկտիվ գիտական ուսումնասիրությունների շնորհիվ: Նմանատիպ ուսումնասիրությունները թույլ են տալիս դուրս բերել այն կարևորագույն չափանիշները, որոնք հնարավորություն կտան ձևավորել ներառական կրթության քիչ թե շատ արդ-

յունաւվետ մոդել: Իհարկէ, նմանատիպ գիտական ուսումնասիրությունների եռթյունը չի սահմանափակվում միայն այդպիսի մոդելի ձևավորմամբ, քանի որ մենք գործ ունենք այնպիսի խնդրի հետ, որն ունի կարևոր հոգեբանական, սոցիալական և մանկավարժական նշանակություն: Մենք գործ ունենք անհատի հոգեհուզական զարգացման գիտական մոտեցումների հետ, մեր հասարակության արդյունավետ սոցիալական զարգացման չափանիշների հասկացման հետ: Հետևաբար, խնդիրը, որ մենք դնում ենք մեր գիտական ուսումնասիրության կենտրոնում, օժտված է լայն և խոր սոցիալական նշանակությամբ: Եվ այդ նշանակությունն անշուշտ վերաբերվում է մեր հասարակության սոցիալական բարեկեցությանը: Հասարակության սոցիալական զարգացումը բարդ և բազմակողմանի գործընթաց է, որում առանցքային նշանակություն ունի կրթական գործընթացը: Հասարակության կրթական որակի մակարդակը անմիջականորեն պայմանավորում է նրա սոցիալական բարեկեցության մակարդակը: Հետևաբար, ցանկացած գիտական ուսումնասիրություն, որը վերաբերվում է կրթական գործընթացի առանձնահատկություններին, երեխայի հոգեբանական զարգացմանը, առաջնային է համարվում նաև սոցիալական իմաստով: Դպրոցի կրթական գործընթացում մենք բախվում ենք բազմաթիվ տարբեր խնդիրների հետ, քանի որ կրթական գործընթացն օժտված է յուրահատուկ առանձնահատկություններով, որոնց հասկացումը թույլ է տալիս ձևավորել դեռահաս սերնդի դաստիարակության և ուսուցման արդյունավետ մոդելներ: Ուսումնական գործընթացի կարևորագույն խնդիրներից է համարվում անձի հուզական զարգացման գործոնը, ինչպես նաև հուզական ինտելեկտի ձևավորման առանձնահատկությունները և սոցիալական փոխհարաբերությունների առանձնահատկությունները, որոնք առաջանում են երեխայի և սոցիալական միջավայրի միջև: Այդ պատճառով մեր աշխատանքում մենք առաջնային ենք համարում ուսումնական գործընթացում կարևոր նշանակություն ունեցող երկու գործոն: Դրանք ներառական կրթության գործընթացում դեռահասի հուզական ինտելեկտի ձևավորման գործոններն են: Հուզական ինտելեկտի գործոնը այսօր ընդունվում է գիտնականների մեծամասնության կողմից և դա իր հիմնավորվածությունն ունի: Տեսականորեն հնարավոր չէ մարդու սոցիալական զարգացման և օնտոգենետի օրինաչափությունների ուսումնասիրության և վերլուծության ժամանակ շրջանցել հույզերի սոցիալականացման պրոցեսը: Եթե մենք ընդունում ենք ինտելեկտի զարգացումը, ապա այդ իսկ ձևով մենք ունենք բոլոր հիմքերը նաև հույզերի զարգացումը ընդունելու համար: Հուզական ինտելեկտը հանդիսանում է անձի զարգացման կարևորագույն հոգեբանական գործոն և այդ գործոնը կարևոր նշանակություն է ստացել դեռահասության տարիքի ընթացիկ օրինաչափությունների ուսումնասիրման մեջ: Չուտ հոգեբանական հասկացություն լինելով հանդերձ հուզական ինտելեկտը միևնույն ժամանակ նաև սոցիալ-հոգեբանական հասկացություն է: Ըստ եւրոպայի, դա անհատի ինտելեկտի մակարդակներից մեկն է, որը սոցիալական ներկայացուցչական բնույթ է կրում: Ինտելեկտի մակարդակը հաճախ չի համընկնում հուզական ինտելեկտի ցուցանիշների հետ: Մարդը կարող է ունենալ բավականին բարձր ինտելեկտի մակարդակ, բայց միևնույն ժամանակ սոցիալական աշխարհի հետ հարաբերություններում ունենալ բավականին լուրջ խնդիրներ:

Ինչպես նշում է Դ. Վեկսլերը. «Ինտելեկտի նույնանման ցուցանիշ ունեցող մարդիկ կարող են խիստ տարբերվել արտաքին միջավայրի արդյունավետ հաղթահարման ընդունակության մեջ»:<sup>1</sup>

Սոցիալական փոխհարաբերությունները ենթադրում են հենց հուզական ինտելեկտի զարգացում: Հուզական ինտելեկտի զարգացումն ակտիվանում է հատկապես դեռահասության տարիքում: Սակայն, նախքան ներառական կրթության մեջ դեռահասի հուզական ինտելեկտի զարգացման առանձնահատկություններին անցնելը, մի փոքր կանգ առնենք հենց ինքնին հասկացության վրա: Ինչպես հայտնի է, դեռևս Լ.Վիգոտսկին, ուսումնասիրելով հոգեկան գործընթացները, բացահայտել էր անձի հույզերի և մտածելու ունակության միջև գոյություն ունեցող սերտ կապերը:<sup>2</sup> Դեռ ավելին, Վիգոտսկին կարծում էր, որ անհատի մտածողությունը ոչ միայն ամբողջապես պայմանավորված է նրա հույզերով, այլ նույնիսկ ուղղորդվում են նրանց կողմից: Անձի՝ շրջապատող միջավայրի նկատմամբ հաջողակ սոցիալական և հոգեբանական հարմարումը հիմնվում է հոգեկան գործընթացների ինտելեկտուալ և հուզական գործունեության համատեղ գործունեության վրա: Ի.Ն. Անդրեյեվայի կողմից առաջ քաշված այն տեսակետը, որ հույզերը դրանք գիտելիքի հատուկ տեսակ են, հանդիսանում է Լ.Ս. Վիգոտսկու տեսության տրամաբանական շարունակությունը: Այդ իսկ պատճառով բացարձակ օրինաչափ է «հուզական ինտելեկտ» հասկացության ընդունումը որպես գիտական հասկացություն, քանի որ հույզերը իրենցից ներկայացնում են գիտելիքի համարժեք տեսակ: Հուզական ինտելեկտի խնդրի վերաբերյալ նոր տեսական մոտեցումներ են մշակվել արտասահմանյան հոգեբանության մեջ: «Հուզական ինտելեկտ» հասկացությունը գիտական դաշտում հայտնվել է ոչ այդքան վաղ և այդ հասկացության առաջացումն իր նախապատմությունն ունի: Ըստ եռության, այդ հասկացությանը գիտնականները հանգել են՝ մի շարք այլ խնդիրներից ելնելով: Ջ.Գիլֆորդը, Հ.Գարդները և Հ.Այզենկը ուսումնասիրել են սոցիալական ինտելեկտի խնդիրները: Եվ բացարձակ օրինաչափ է այն, որ այդ խնդիրը վերլուծության ենթարկելու ընթացքում առաջ է եկել այնպիսի չափորոշիչ, այնպիսի որակ, ինչպիսին «հուզական ինտելեկտն» է: Չէ որ հնարավոր չէ խոսել սոցիալական ինտելեկտի մասին առանց միջանձնային փոխհարաբերությունների մասին խոսելու, որոնցում հույզերը գերակշռող դեր ունեն: Այդ ժամանակաշրջանի, իսկ ավելի ստույգ 1995 թվականին Դ. Գոլմենի «Հուզական ինտելեկտ» մենագրության հրատարակման շնորհիվ հույզերը սկսեցին դիտվել որպես ինտելեկտուալ ոլորտ: Այդպիսի ուսումնասիրությունների շնորհիվ «ինտելեկտ» հասկացության սահմաններն օրինաչափորեն ընդլայնվեցին: Սակայն ինքնին «հուզական ինտելեկտ» տերմինն առաջին անգամ հոգեբանության մեջ մտցրել են Ջոն Մեյերը և Պիտեր Սելովեյն: Նրանց ուսումնասիրությունների համաձայն հուզական ինտելեկտը պետք է հասկանալ որպես անձի հույզերի ընկալման և արտահայտման, հույզերի և մտքերի զարգացման և աճի, հույզերի հասկացման և մեկնաբանման, ինչպես նաև սեփական հույզերի կարգավորման և այլ մարդկանց հույզերի կանխատեսման և հասկացման ընդունակություն:<sup>3</sup>

1 **Выготский Л.С.** Я и Оно. Психология личности т.2, Самара, 2002, с.145

2 **Mayer J. D. & Salovey P.** What is emotional intelligence? // P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional 136 Intelligence: Educational Implications. New York: Perseus Books Group, 1997. P 3-31.

3 **Зеер Ф. Э.,** и Сыманюк Э. Э Компетентностный подход к модернизации профес-

Հուզական ինտելեկտի սոցիալական բաղադրիչները կազմում են նրա արժեքներից մեկը: Սակայն հուզական ինտելեկտ հասկացողությունը չի սահմանափակվում նրա սոցիալական արժեքներով: Հույզերի և մտածողության կապը ուսումնասիրվում է հոգեբանության մեջ բավականին երկար ժամանակ: Մեր հույզերը զգալի ազդեցություն ունեն մտածողության վրա, քանի որ դրանք ընդունակ են նաև փոխել մտածողության ընթացքը և որակը, ազդել կարևոր որոշումներ կայացնելու վրա: Այնպիսի պարզագույն հույզը, ինչպիսին տրամադրությունն է, էապես փոխում է մեր իմացական գործընթացները: Դա նշանակում է, որ ինչքան էլ արդյունավետ մեզ թվա մտածողության գործընթացը, այն հաճախ ուժեղ ազդեցության է ենթարկվում իռացիոնալ հույզերի կողմից: Մտածողության գործընթացը, նույնիսկ եթե մենք գործ ունենք վերացարկումների հետ, միևնույնն է իր մեջ ներառում է հուզական բաղադրիչներ: Դրանով իսկ, ուսումնասիրելով ներառական կրթության մեջ ուսումնական գործընթացի ընթացքում դեռահասների հուզական ինտելեկտի խնդիրները, բախվում ենք ինչպես մտածողության և հուզական գործոնների հետ, այնպես էլ սովորողների սոցիալական հմտությունների հետ: Դեռահասության տարիքն ավելի բարդ է համարվում անձի օնտոգենետիկ զարգացման և սոցիալականացման գործընթացում: Բարդությունների մեծ մասը վերաբերվում է հենց դեռահասի հուզական կարգավիճակին: Հենց դեռահասության տարիքում են սոցիալական կապերը ձեռք բերում նոր իմաստ: Այդ կապերի մեջ դրսևորվում են հույզեր՝ արդեն այլ գերակշռող իմաստով: Շփումը դառնում է դեռահասի կյանքի գործունեության կարևորագույն բաղադրիչ: Դեռահասության տարիքում սոցիալական փոխհարաբերությունները հիմնվում են հուզական ինտելեկտի վրա: Հուզական ինտելեկտը դեռահասության տարիքում որոշվում է սեփական հույզերի հասկացման ընդունակությամբ, ուրիշների նկատմամբ հուզական վերաբերմունքով, տարբեր հույզերի տարբերակման և ճանաչման կարողությամբ: Հույզերի ճանաչման և տարբերակման այդ կարողություններից է կախված շրջապատողների հետ դեռահասի շփման որակը: Այդ ներգրավող ունակությունները ստացել են խոր սոցիալական նշանակություն: **Կարծում ենք, որ հուզական ինտելեկտը, որպես հոգեբանական գործոն, հստակություն և որոշակիություն է ձեռք բերում հատկապես դեռահասության տարիքի վերջում, քանի որ հենց այդ տարիքում է մարդ առաջին անգամ սկսում մտածել իր զգացմունքների և շրջապատող մարդկանց հուզական դրսևորումների շուրջ: Մինչև դեռահասության տարիք երեխան իհարկե ապրում է որոշակի հույզեր: Սակայն հենց դեռահասության տարիքից է նա սկսում ձևավորել իր անհատական վերաբերմունքը դրանց նկատմամբ: Դա նշանակում է, որ հույզերի հետ կապված ձևավորվում է որոշակի գնահատող արժեքային վերաբերմունք, որն իր մեջ ներառում է բնական իմացական տարրեր: Հենց դրա շնորհիվ, այսինքն, շնորհիվ այդ ներառման ընդունակության, կարող ենք ասել, որ հուզական ինտելեկտն իրենից ներկայացնում է իրական հոգեբանական երևույթ: Այդպիսով առաջ ենք քաշում վարկած, ըստ որի՝ հուզական ինտելեկտն իրենից ներկայացնում է ամբողջական հոգեբանական երևույթ, որը ձևավորվում է դեռահասության տարիքի վերջում, քանի որ հենց այդ տարի-**

*քում է մարդու մոտ առաջին անգամ ձևավորվում ոչ միայն հույզերի ընկալման, այլ նաև դրանց գնահատման ճանաչողական ընդունակությունները:*

Ելնելով առաջադրված վարկածից՝ կարող ենք նաև ենթադրել, որ հուզական ինտելեկտի որակը պայմանավորված է դեռահասի ընդունակությամբ հասկանալ սեփական հույզերը, ինչպես նաև համապատասխան դատողություններ անել ուրիշների հուզական դրսևորումների վերաբերյալ: Մեր վարկածը հիմնավորելու նպատակով մենք 9 ամսվա ընթացքում (2016 թվականի սեպտեմբերից մինչև 2017 թվականի մայիս) անց ենք կացրել փորձարարական ուսումնասիրություն, որի նպատակն էր բացահայտել Գորիսի թիվ 5 հիմնական դպրոցում ներառական կրթության մեջ դեռահասների հուզական ընկալման համապատասխանության և մեկնաբանելու կարողության մակարդակների բացահայտումը: Փորձարարական ուսումնասիրությունը, որպես ուսումնասիրության մեթոդ, ներառում էր հարցման և թեստավորման մեթոդները: Հուզական ինտելեկտի ախտորոշման նպատակով կիրառվել են Մ.Ա.Մանոիլիովի և Ն.Հուլի մեթոդիկան, Ջ.Մեյերի, Պ.Սելեվեյի, Դ. Կարուզոյի «Հուզական ինտելեկտ» թեստը, ինչպես նաև այլ մեթոդիկաներ: Փորձարարական աշխատանքի արդյունքներն իրենց տեղը կգտնեն ամբողջական թեզային աշխատանքների մեջ: Բացի այդ, ենթադրում ենք, որ «հուզական ինտելեկտ» հասկացությունն անմիջականորեն կապված է դեռահասի անձնային հասունության մակարդակի հետ: Հասունության մակարդակն ընդհանրապես կարող է որոշվել մի քանի չափորոշիչներով, որոնց մեջ անհրաժեշտ է ընդգրկել այլ մարդկանց հույզերը համապատասխան հասկանալու ընդունակությունը:

Հուզական ինտելեկտը ձևավորվելով դեռահասության տարիքի վերջում, ամբողջ կյանքի ընթացքում շարունակում է կրել որոշակի փոփոխություններ: Ֆ. Է. Չերը և Է. Է. Սիմիոնկը կարծում են, որ անձի հուզական ինտելեկտի առանձնահատկությունները կարող են ծառայել նրա հոգեբանական զարգացման չափորոշիչներին, և դա մեր կարծիքով անհիմն չէ:<sup>1</sup>

Ե.Ս.Իվանովան նշում է. «Ի տարբերություն վերացական և կոնկրետ ինտելեկտների, արտաքին աշխարհում դրսևորվող օրինաչափությունների, հուզական ինտելեկտն արտացոլում է ներքին աշխարհը, մարդու վարքի և արտաքին իրականության փոխհարաբերությունների առանձնահատկությունների միջև կապը»:<sup>2</sup> Հուզական ինտելեկտի հոգեբանական արժեքներն այսպիսով որոշվում է հոգեկան զարգացման ամբողջական պատկերով ընդհանրապես: Դեռահասի անձի հուզական ոլորտի զարգացման խախտումները բերում են սոցիալական փոխհարաբերությունների և շփման ոլորտի բացասական հետևանքների: Առաջին հերթին սոցիալական շփումներում որպես բացասական կողմ արտահայտվում է դեռահասի թույլ զարգացած ապրումակցման ունակությունը, այսինքն հույզերի հասկացման և ուրիշների հուզական վիճակների հասկացման թերացումները: Ուրիշների հուզական վիճակների հասկացման մակարդակից է կախված սոցիալական փոխհարաբերությունների որակը, նրանց ուղղվածությունը եսասիրական և ալտրոկիստական տեսանկյունից: Ավելի բարդ դեպք են ներկայացնում վարքային խանգարումներ ունեցող դեռահասները: Եվ այդ դեպքում էլ խնդրի յուրահատկությունը կայանում է հու-

<sup>1</sup> **Иванова Е.С.**, Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте. Инновационные проекты и программы в образовании 2011/6,с.27-28.

<sup>2</sup> **Кэмпбелл.** Гнев подростка. В кН. Подросток и семья. Самара, «Бахрах»,2002.-с.359.

զական անկարողության և ինչպես սեփական անձի, այնպես էլ շրջապատողների հույզերի հասկացվածության բացակայության մեջ: Մենք հաճախ դպրոցներում, ներառական դասարաններում բախվում ենք այսպես կոչված պասիվ-ագրեսիվ վարքի հետ: Շատ մանկավարժներ չեն հասկանում այդպիսի վարքի թաքնված դրդապատճառները: «Բերեմ նմանատիպ վարքի մի քանի պարզագույն օրինակներ: Դրանցից են ժամանակի ձգձգումը, դանդաղկոտությունը, համառությունը, պահանջները կատարելու մտածված «անկարողությունը» և մոռացկոտությունը: Երեխայի պասիվ-ագրեսիվ վարքային դրսևորումները անգիտակցորեն նպատակ են հետապնդում ծնողներին և այն մարդկանց, ովքեր զբաղվում են նրա դաստիարակությամբ, հավասարակշռությունից հանել: Այդպիսի վարքը դա սեփական պահվածքի համար կրվող պատասխանատվությունից փախուստ է»:<sup>1</sup> Ծնողներին և ուսուցիչներին վնասելու այդպիսի անգիտակցական ցանկությունը արտահայտում է այլ մարդկանց հասկանալու աստիճանը, ապրումակցման զարգացվածության մակարդակը և վերջնական արդյունքում դեռահասի հուզական ինտելեկտի զարգացվածության մակարդակը: Ինչպես նշեցինք, հուզական ինտելեկտը բնորոշվում է ինչպես սեփական, այնպես էլ այլ մարդկանց զգացմունքների հասկացման ընդունակության զարգացմամբ: Վերլուծելով դեռահասի պասիվ-ագրեսիվ վարքային դրսևորումները, գալիս ենք այն եզրահանգման, որ այդ դեպքում դեռահասն ունենում է զայրույթի զգացում և չի կարող այդ զգացումը նույնականացնել, չի կարող այն ճիշտ գնահատել և ձևավորել իր վերաբերմունքն իր իսկ զգացմունքի նկատմամբ: Չայրույթը, որպես հույզ, նորմալ երևույթ է: Չի կարելի այդ հույզը ճնշել, այն պետք է իր բավարարման համապատասխան դրսևորումն ունենա: Բայց ծնողների և ուսուցիչների կողմից այդ հույզը ճնշելու դեպքում դեռահասն անգիտակցորեն գտնում է իր զայրույթի զգացման այլ՝ արդեն բացասական ելք: Այդպիսի վարքի վերլուծությունը հանգեցնում է մեզ այն մտքին, որ դեռահասն ուղղակի պատժում է մեծահասակին իրեն հուզականորեն ճնշելու համար: Նա իր պահվածքով մեծահասակի մոտ առաջացնում է զայրույթի զգացում՝ դրանով ցույց տալով, որ մեծահասակը նույնպես զայրույթ է զգում և դրա համար նրան չեն պատժում: Այսպիսին են պասիվ-ագրեսիվ վարքի դրդապատճառները: Սակայն «զայրույթի պասիվ-ագրեսիվ արտահայտման միջոցները դրանք խուսափողական, տհաճ և կործանարար են հենց երեխայի անձի համար: Դժբախտաբար երեխան իրեն հաշիվ չի տալիս այն բանում, որ իր համառությունն ու դիմադրությունն առաջ են եկել ծնողներին բարկացնելու իր ցանկությունից և իր արգելված զայրույթը ազատելու իր մղումից»:<sup>2</sup> Որպես կանոն, եթե մարդը չի հասկանում սեփական զգացմունքները, ապա նա ընդունակ չէ հասկանալու նաև ուրիշների զգացմունքները: Պասիվ-ագրեսիվ վարքային դրսևորումներում մենք գործ ունենք հենց սեփական զգացմունքները չհասկանալու դեպքերի հետ, այսինքն հուզական ինտելեկտի զարգացման ցածր մակարդակի հետ: Այսպիսի իրավիճակում այս խնդիրը չի վերանում: Բավական չէ թվարկել երեխայի խնդիրները, այլ անհրաժեշտ է հիշել, որ եթե այդ խնդիրը չլուծվի, ապա այն կդրսևորվի ավելի հասուն տարիքում բազմապիսի այլ ձևերով: Ժամանակին չլուծված խնդիրը ողբերգության է վերածվում

1 Նույն տեղում, էջ 360:

2 Նույն տեղում, էջ 361:

հասուն տարիքում ոչ միայն մեկ մարդու համար, այլ նաև նրան շրջապատող բոլոր մարդկանց համար: Որպես կանոն պասիվ-ագրեսիվ վարքը ձևավորվում է վաղ մանկական տարիքից և ձևավորվում է այն բանի շնորհիվ, որ ծնողները ճշշում են երեխայի հույզերը: «Փոքր երեխայի մոտ պասիվ-ագրեսիվ վարքային դրսևորումների միտումների վաղ մանկական դրսևորումներից մեկն այն է, երբ նա «տակն է անում» այն դեպքում, երբ նա արդեն կարողանում է օգտվել զուգարանից: Մեծամասամբ դա տեղի է ունենում այն դեպքերում, երբ ծնողներն արգելում են զայրույթի ցանկացած դրսևորումներ երեխայի մոտ, հատկապես խոսքային»:<sup>1</sup> Դեռահասի մոտ չկան այնպիսի խնդիրներ, որոնք ձևավորված չլինեն նրանց ծնողների կողմից: Այդ «տակն անելը» դպրոցական տարիքում դրսևորվում է արդեն սովորել չցանկանալու մեջ, թեպետ և հաճախ դեռահասն ընդունակ է սովորելու, սակայն նրա անգիտակացական մղումներն ունեն այլ ուղղվածություն: Երեխաները ստանում են ցածր գնահատականներ այն դեպքում, երբ կարող են ավելի լավ սովորել: Այս երևույթն էլ նույնպես պասիվ-ագրեսիվ վարքի վառ օրինակ է: Նման պահվածքի իմաստը լավ հասկանալի է. երեխան գնում է դպրոց, չի դրսևորում բացասական հույզեր ոչ դպրոցում, ոչ տանը, չի «պոռթկում», մինչդեռ անընդհատ ստանում է ցածր գնահատականներ: Իհարկե, այս իրավիճակը զայրույթ է առաջացնում ծնողների մոտ, բայց դա հենց այն է, ինչ ուզում է դեռահասը: Մի կողմից դեռահասը նորմալ հաճախում է դպրոց, բաց չի թողնում դասերը, այսինքն կատարում է և՛ ծնողների, և՛ ուսուցիչների պահանջները, մյուս կողմից նա չի կարողանում սովորել: Դեռահասը կարծես թե ասում է ծնողներին և ուսուցիչներին. «Դու կարող ես ստիպել ինձ գնալ դպրոց, բայց չես կարող ստիպել ինձ ստանալ բարձր գնահատականներ»:<sup>2</sup> Եթե մենք վերագրում ենք այս իրավիճակը հուզական ինտելեկտի ձևավորմանը, ապա կբացահայտենք, որ այդպիսի վարքի դեպքում դեռահասի կողմից սեփական հույզերի հասկացման բացակայություն է նկատվում և հետևաբար՝ նաև ծնողների և ուսուցիչների հույզերի: Հենց այդ պատճառով խիստ կարևոր է կարողանալ տարբերել երեխայի իմացական ընդունակությունների իսկապես ցածր լինելը և պասիվ-ագրեսիվ վարքային դրսևորումները: Հոգեկան զարգացման հապաղման և պասիվ-ագրեսիվ վարքի որոշման չափորոշիչներից է հանդիսանում երեխայի՝ հույզերի ճանաչման համապատասխան ընդունակության ստուգումը, այսինքն հուզական ինտելեկտի զարգացման մակարդակի որոշումը: Ցավոք, այդ կարևորագույն չափանիշն օգտագործվում է երեխայի իմացական ունակությունների ախտորոշման մեջ: Ի տարբերություն երեխաների, դեռահասների պասիվ-ագրեսիվ վարքը հղի է ամենաանկանխատեսելի բացասական հետևանքներով, ընդհուպ մինչև աուտոագրեսիվ վարքի: Մեր մանկավարժական և հոգեբանական փորձը ցույց է տալիս, որ դեռահասների պասիվ-ագրեսիվ վարքը կարող է քողարկվել հոգեմարմնական հիվանդությունների մեջ: Այդ ցուցանիշը հաճախ անտեսվում է կամ մեկնաբանվում է սխալ: «Որոշ դեռահասներ փակում են իրենց զայրույթն իրենց մեջ, որն առաջացնում է հոգեմարմնական խնդիրներ՝ գլխացավեր, ներքին օրգանների խոցային հիվանդություններ, մաշկային հիվանդություններ»:<sup>3</sup> Այս իմաստով ամենից ակնառուն մաշկային հիվանդություններն են: Սրա Էուլթ-

1 Նույն տեղում, էջ 361:

2 Նույն տեղում, էջ 362:

3 Նույն տեղում, էջ 362:

յունը կայանում է նրանում, որ մաշկը հանդիսանում է «միջանձնային օրգան» և արձագանքում է միջանձնային հարաբերություններին: Հենց մաշկով է մարդը շփվում սոցիալական միջավայրի հետ: Այդ պատճառով հուզական խանգարումների դեպքում դեռահասի մաշկը անհապաղ արձագանքում է: Այսպիսով, մենք ունենք բոլոր հիմքերը դեռահասի պասիվ-ագրեսիվ վարքային դրսևորումների սահմաններն ընդլայնելու համար՝ ներառելով այդ սահմանների մեջ նաև հոգեմարմնական դրսևորումները: Պասիվ-ագրեսիվ վարքային դրսևորումներն իրենցից ներկայացնում են վարքային խանգարումներ, որոնց հիմքում ընկած են դեռահասի անպատասխան և անհասկանալի հույզերը: Այդ վարքը վտանգավոր է համարվում մի շարք պատճառներով: **Առաջին հերթին այն դժվար է ենթարկվում շտկման, երկրորդ՝ այդպիսի վարքը հեշտությամբ քողարկվում է հոգեմարմնական խանգարումների մեջ, երրորդ՝ այն կարող է դրսևորվել առտոագրեսիվ վարքի մեջ և չորրորդ՝ այդպիսի վարքը հեշտությամբ կարելի է շփոթել հոգեկան զարգացման հապաղման ձևերի հետ:** Միանշանակ դեռահասի ագրեսիվ վարքը բացասական երևույթ է՝ կապված հուզական դրսևորումների պակասի հետ:

«Հուզական խանգարումներին հակվածությունը որոշ չափով հիմնավորվում է ժառանգական գործոնների ազդեցությամբ: Սակայն այդ ազդեցությունն ուժեղ է հատկապես այն ժամանակ, երբ երեխայի մոտ հայտնաբերվում են ծանր և երկարատև պահպանված հուզական խանգարումներ: Հետևաբար, հաճախ հուզական խանգարումների առաջացման վրա ազդում է շրջապատող միջավայրի արագ գործող սթրեսային ազդեցությունները»:<sup>1</sup> Այդպիսով՝ հուզական ինտելեկտի ձևավորումը մեծամասամբ հիմնվում է երեխայի կյանքի մոտակա սոցիալական կապերի փոխազդեցությունների վրա: Չարգացման հոգեբանության մեջ ընդունված է համարել, որ ընտանեկան կյանքի պայմանները անմիջական ազդեցություն են թողնում հուզական և իմացական հնարավոր խանգարումների ձևավորման վրա: Գոյություն ունեն երեխայի կյանքի ընթացքի որոշակի ընտանեկան պայմաններ, որոնց առկայության դեպքում խանգարումների ձևավորման վտանգն ակնհայտ է դառնում: Չնայած դժվար է ընդգծել ընտանիքի մի այնպիսի կոնկրետ տեսակ, որը միանշանակ բացասական ազդեցություն կունենար երեխայի սոցիալականացման վրա, այնուամենայնիվ գոյություն ունեն ծնող-երեխա փոխհարաբերությունների որոշակի ձևեր, որոնք երեխայի մոտ հուզական խանգարումների զարգացման վտանգ են պարունակում: Դրա հետ մեկտեղ մենք շատ կարևոր ենք համարում նշել նաև, որ դեռահասների մոտ հուզական խանգարումների ախտորոշման ժամանակ անհրաժեշտ է տարբերել իրադրային և կայուն բնույթի վարքային դրսևորումները: Հաճախ մասնագետները, գնահատելով դեռահասի հուզական կարգավիճակը, թույլ են տալիս սխալներ, որոնք բերում են անցանկալի հետևանքների: Հուզական խանգարումները կարող են ախտորոշվել միայն կրկնվող վարքի մեջ տարբեր իրադրություններում: **Քանի որ դեռահասության տարիքային փուլին բնորոշ է հուզական անկայունություն, անհրաժեշտ է դառնում տարբերակել հուզական խանգարումը տարիքային օրինաչափ դրսևորումներից:** Դեռահասության փուլում տեղ են գտնում իրադրական հուզական պոռթկումներ և դրանք կարող են հաճախ կրկնվել: Սակայն այս

1 **Раттер М.** Помощь трудным детям: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1987. — 246 с.



դեպքում մենք գործ ունենք դեռահասության հուզական կյանքի նորմայի հետ: Անհրաժեշտ է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ գոյություն ունեն վարքային այնպիսի դրսևորումներ, որոնք տեղավորվում են նորմայի հասկացության մեջ: Խնդիրն ըստ էության նրանում է, որ մենք իրավունք ունենք խոսել հուզական կամ վարքային խանգարումների մասին միայն այն դեպքերում, երբ դեռահասը կրկնում է որոշ հուզական գրգռվածություն կամ անհամապատասխան հակազդումներ բոլոր սոցիալական իրադրություններում: Բացի դրանից պետք է հաշվի առնել այն, որ վարքը գնահատվում է որպես ախտաբանական այն դեպքերում, երբ չի համապատասխանում օբյեկտիվ իրականությանը: Բացի դրանից, անհրաժեշտ է նշել նաև մեկ ուրիշ չափանիշ. գոյություն ունեն վարքի ձևեր, որոնք բնորոշ են որոշակի տարիքին և կոնկրետ տարիքի համար նորմա են համարվում: Սակայն, երբ այն վարքի տեսակները, որոնք բնորոշ են մանկության տարիքին, կրկնվում են դեռահասության տարիքում, այս դեպքերում մենք իրավունք ունենք ենթադրել, որ գործ ունենք վարքային խանգարման հետ: Եթե վաղ մանկության տարիքում բնորոշ է տազնապի դրսևորումը մայրական դեպրիվացիայի իրավիճակում, ապա դեռահասության տարիքում նույն տազնապը չի կարող դիտարկվել նորմայի սահմանների մեջ: Անկախ այն հանգամանքից, որ հաճախ նորմայի և ախտաբանության սահմանները խառնվում են, գոյություն ունեն հստակ չափորոշիչներ, որոնք թույլ են տալիս տարբերակել այդ սահմանները:

Ներառական կրթություն իրականացնող դասարաններում հաճախ կարելի է հանդիպել հուզական խանգարումներ ունեցող դեռահասների: Սյունիքի մարզում մեր կատարած հետազոտությունների վիճակագրական տվյալների համաձայն, հուզական խանգարումները մեծ թիվ են կազմում խանգարումների մեջ: Այսպիսի պատկերը համապատասխանում է նաև միջազգային վիճակագրությանը: «Հուզական խանգարումները և սոցիոպատիան կազմում են երկու ամենախոշոր խմբերը ամենահաճախ հանդիպող խանգարումների շարքում»: Հուզական խանգարումներն ունեն իրենց տարբերակող բնույթը և կարող են դրսևորվել դեպրեսիվ վիճակների, ֆոբիաների և կաչուն վիճակների ձևով: Սակայն դեռահասության տարիքում այդպիսի վիճակները, որպես կանոն, չեն որակավորվում որպես նևրոզներ: Կա նաև խանգարումների մի մեծ խումբ, որոնց մենք հայտնաբերել ենք Սյունիքի մարզի դպրոցներում: Դրանք այն շեղումներն են, որոնք, այսպես կոչված, վարքային շեղումների համախտանիշ կամ սոցիալական անհամապատասխանության համախտանիշ են կոչվում: Վարքի նշված ձևերն օժտված են կոպտությամբ և ագրեսիվությամբ: Այդ համախտանիշի դեպքում մենք գրանցում ենք նաև աղքատիկ հուզական ոլորտ, ապրումակցման անբավարար զարգացվածություն և սեփական հույզերի տարանջատման ընդունակությունների ծայրահեղ բացակայություն: Հենց այսպիսի դեպքերում մենք գործ ունենք հուզական ինտելեկտի թերզարգացվածության հետ:

Որպես օրինակ կբերենք մեր կողմից դիտարկվող դեռահասի սոցիալական անհամապատասխանության դեպքը: 9-րդ դասարանի ներառական կրթության աշակերտը նկատվել էր համադասարանցիներից գողություն անելու մի քանի դեպքերից հետո, ինչպես նաև հինգերորդ անգամ խանութից գողություն անելուց հետո: Դեռահասին բնորոշ վարքային դրսևորումներն են ագրեսիվությունը,

բռնկումնությունը: Նա միաժամանակ ունի հակվածություն նաև դեպրեսիվ վարքի, հաճախ ձգտում է մեկուսանալ շրջապատողներից: Նկատվել է տրամադրության կտրուկ տատանումներ, տանել չի կարողանում դիտողություններն ու քննադատությունները և գտնում է, որ ծնողները նրան չեն սիրում: Վարքային այսպիսի բնութագրիչների մեջ նկատելի է ապրումակցման՝ շրջապատողների հուզական վիճակների հասկացման բացակայություն: Վարքային և հուզական խանգարումներով դեռահասները որպես կանոն գալիս են հուզականորեն անբարեհաջող ընտանիքներից, այսինքն այնպիսի ընտանիքներից, որոնցում բացակայում է իրար հետ հուզականորեն կապվելու ընտանիքի անդամների ընդունակությունը: Այդպիսի ընտանիքներում երեխայի հույզերի սոցիալականացումը բացասական զարգացում է ստանում: Երեխայի մոտ չի ձևավորվում շրջապատողներին կարեկցելու ընդունակությունը, ընտանիքի անդամների հույզերի հասկացումը: Այդ գործոնը հուզական սոցիալականացման վնասակար գործոն է, որն օրինաչափ կերպով դադարեցնում է երեխայի հուզական ինտելեկտի զարգացումը: Մենք ելնում ենք այն ենթադրություններից, որ հուզական ինտելեկտի զարգացման հապաղումները բացասական կանխատեսումներ են ձևավորում երեխայի մտավոր ունակությունների զարգացման մեջ:

Սոցիալական դեզադապտացիայի համախտանիշն արտացոլում է դեռահասի հուզական ինտելեկտի զարգացման ոչ բավարար լինելը: Ինչպես նշեցինք, այդ համախտանիշն առաջին հերթին զարգանում է սոցիալապես և հուզականորեն անբարենպաստ ընտանիքներում, հուզական պակաս ունեցող ընտանիքներում: Հուզական պակասի սոցիալական վտանգը կայանում է դեռահասի մոտ սոցիալական անհամապատասխանության համախտանիշի զարգացման մեջ, իսկ հետո կարող է ի հայտ գալ ինչպես ներքին և դեպրեսիայի ձևով, այնպես էլ դեվիանտ վարքի ձևով: Այդ պատճառով հուզական ինտելեկտի խնդիրների ուսումնասիրումը ձեռք է բերել նաև սոցիալական իմաստ և հնչողություն: Մենք գտնում ենք, որ հուզական ինտելեկտի անբավարար զարգացումը կարող է դիտվել որպես անձնային խանգարման ձև: Սոցիալական դեզադապտացիայի համախտանիշը, ինչպես նշեցինք, կարող է դրսևորվել տարբեր ձևերով՝ ագրեսիվ վարքով, մեկուսացվածության ձգտումով, հակասոցիալական վարքով: Մեր գիտական պրակտիկայում առկա օրինակների վերլուծությունը թույլ է տալիս հասկանալ այդ համախտանիշի պատճառներն ու կոնկրետ օրինաչափությունները: Սակայն այդ համախտանիշի զարգացման գերակշռող և վճռորոշ պատճառներ են հանդիսանում հենց հուզական զարգացման պակասը, հուզական ինտելեկտի պակասը: Հուզական խանգարումների ամենատարածված ձևերից է դեռահասի՝ դպրոց հաճախելուց հրաժարումը կամ դասերից փախչելու ձգտումները: Դեռահասի մոտ կարող է նկատվել վախ դպրոցից, մորից բաժանվելու տագնապ, սոցիալական ֆոբիա, սոցիալական մեկուսացվածության ձգտում: Դպրոց հաճախումը դեռահասի համար կապվում է ինչ-որ անորոշ տագնապայնության հետ: Նա որոշակի վտանգ է զգում, բայց ոչ մի կերպ չի կարողանում հասկանալ տագնապի աղբյուրը: Այդ պատճառով տագնապը հաղթահարելու միակ միջոցն է դառնում դպրոց չհաճախելու որոշումը կամ ուղղակի դասերից փախչելը: Կարծում ենք, որ դպրոց հաճախելու ընթացքում դեռահասի տագնապայնության պատճառ է հանդիսանում նրա ընտանիքում առկա հուզական սառնությունը: Դեռահասը համոզ-