ԴՊՐՈՑԻ ԴԵՐԸ ԱՐՑԱԽԻՑ ՏԵՂԱՀԱՆՎԱԾ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՎԵՐԱԿԱՆԳՆՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ. ՀՈԳԵՏՐԱՎՄԱ ԵՎ ՀԻՇՈՂՈՒԹՅՈՒՆ *[1]

ՀՏԴ 37.01:159.9 *DOI: 10.52063/25792652-2026.1.27-21*

ՆԱԻՐԱ ԵՐԿԱՆՅԱՆ
Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի համաշխարհային պատմության և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ,
ք. Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն
yerkanyannaira-phd24@aspu.am
ORCID: 0009-0004-2960-178X

Հոդվածի նպատակն է վերլուծել 2023թ. սեպտեմբերին Արցախից բռնի տեղահանված ավագ դպրոցականների (15-18 տարեկան) հոգեբանական և հոգետրավմատիկ ապրումները ինչպես հայաստանյան, այնպես էլ համաշխարհային արդի մանկավարժահոգեբանության մեթոդաբանության և տեսության լույսի ներքո: Այս նպատակով խնդիր է դրվել ուսումնասիրելու տեղահանության ազդեցությունը սովորողների ներաշխարհի վրա և բացահայտելու դպրոցական միջավայրում նրանց ներառման դժվարությունները: 2023-2025թթ. իրականացված հետազոտության ընթացքում կիրառվել են որակական մեթոդներ, մասնավորապես՝ բանավոր պատմության մեթոդը, հարցազրույցներն ու նարատիվ վերլուծությունը:

Եզրակացությունների համաձայն՝ ընտանեկան միջավայրում առկա «լռեցման» մոդելը խորացնում է դեռահասների տրավմատիկ հոգեզգայականությունը: Դպրոցը հանդես է գալիս որպես վերականգնողական միջավայր և հուզական հանգրվան, որտեղ բանավոր պատմության մեթոդի, հետազոտական և նախագծային աշխատանքների կիրառումը թույլ է տալիս վերահմաստավորել տրավմատիկ փորձառությունը, վերագտնել սեփական ձայնն ու դերակատարումը՝ հեշտացնելով նոր պայմաններում հարմարվողականության գործընթացը:

Հիմնաբառեր՝ *Արցախ, բռնի տեղահանություն, ավագ դպրոցականներ, հոգետրավմա, հիշողություն, դպրոցական միջավայր, բանավոր պատմություն, ինքնություն, հոգեբանական աջակցություն:*

Ներածություն

Հոդվածում վեր են հանվել այն ներքին մեխանիզմները, որոնց միջոցով ավագ դպրոցականները, գտնվելով անհատական ձևավորման տարիքային ամենազգայական շրջափուլում, փորձում են վերականգնել իրենց կոգնիտիվ ամբողջականությունը (ուշադրություն, հիշողություն) և վերագտնել ինքնության հենասյուները մի իրականությունում, որտեղ արդեն իսկ փլուզված են, խաթարված մարդկային բարոյական նորմերը: Արցախցի դեռահասների հոգեկերտվածքը

---

* Հոդվածը ներկայացվել է 22.04.2026թ., գրախոսվել՝ 15.05.2026թ., տպագրության ընդունվել՝ 31.05.2026թ.:

[1] Այս հոդվածի մի մասը, որպես զեկուցում, ընթեցվել է 2025 թ. հոկտեմբեր 17-18-ին ՀՀ ԳԱԱ-ում կայացած «Տեղահանություն և հիշողություն. Արցախի շարունակական ճգնաժամը բանավոր պատմություններում» խորագրով գիտաժողովին:

հնարավոր չէ մեկնաբանել առանց կորստի պատմական մասշտաբի գիտակցման. նրանք զրկվել են ոչ միայն ֆիզիկական Հայրենիքից, այլև իրենց պատմական ժառանգությանն անմիջականորեն հաղորդակից լինելու էկզիստենցիալ իրավունքից:

Այս համատեքստում բռնի տեղահանությունը պետք է դիտարկել որպես բազմաշերտ հարձակում՝ ազգային ինքնության վրա: Մի կողմից՝ մշակութային ժառանգության համակարգված ոչնչացումն ու կեղծումը խոչընդոտում են դրա փոխանցումը սերունդներին, մյուս կողմից՝ տեղահանությունը կասեցնում է նոր սերնդի՝ սեփական էթնիկ ինքնությամբ ապրելու բնականոն հնարավորությունը: Սա թույլ է տալիս տեղահանությունը բնորոշել որպես «արցախյան ինքնությամբ մանկածնության կանխման» գործընթաց և ցեղասպանական քաղաքականության աներկբա ապացույց (Տիգրանյան 118):

Տեղահանության ազդեցությունը դեռահասների ներաշխարհի վրա չի սահմանափակվում սոսկ սթրեսային արձագանքներով: Ինչպես նշում է ավստրիացի հոգեբան Վիկտոր Ֆրանկլը, երբ մարդը զրկվում է իր հիմնարար արժեքներից և կողմնորոշիչներից, նա հայտնվում է «էկզիստենցիալ վակուումում», որտեղ կյանքը թվում է անիմաստ (Frankl 112): Տեղահանված դեռահասների պարագայում այս «վակուումը» լցվում է տան և հայրենիքի կորստով, սակայն, ըստ հեղինակի, նույնիսկ նման տառապանքը կարող է իմաստավորվել, եթե այն վերածվի «**ինքնության պահպանման գիտակցված մղման**» (ընդգծումը մերն է - *Ն. Ե.*): Ինչն էլ թույլ է տալիս դիտարկել արցախցի դեռահասների զգայական լռությունն ու տագնապները ոչ թե որպես պասիվ հոգեվիճակ, այլ՝ կորսված իմաստի ակտիվ որոնում:

Մեր աշխատանքի նպատակն է լսելի դարձնել տեղահանված դեռահասների հաճախ ոչ այդքան չլսված ձայնը: Հիշողությունը մեզ համար ոչ թե անցյալի տպավորությունները պահելու և վերականգնելու պասիվ կարողություն է, այլ՝ գործիք, որն օգնում է դեռահասին վերագտնել իրեն և հաղթահարել դժվարությունները: Մենք ցանկանում ենք, որ նրանք իրենց տեսնեն որպես իրենց կյանքի պատմության ակտիվ վկա:

Որպես մանկավարժական մոտեցում՝ մենք կարևորում ենք դպրոցի՝ ոչ միայն որպես կրթական հաստատության, այլև՝ որպես բարոյական վերականգնման հարթակի դերը: Ուստի դպրոցում պատմության դասերը սովորողին պետք է օգնեն անձնական ցավը դիտարկել ավելի լայն՝ պատմական համատեքստում: Սա հնարավորություն կտա դեռահասին վերագտնելու իրեն և իր տեղը հասարակության մեջ: Այս դեպքում հոգետրավման այլևս միայն անհատական ապրում չի լինի. այն կդառնա համընդհանուր բարոյական ցավային հիշողություն՝ կապված պատմական անարդարության հետ:

Քանի որ դեռահասության շրջանում է ձևավորվում մարդու աշխարհընկալումը, ուստի նման հոգետրամատիկ ծանր ապրումները կարող են խաթարել դպրոցականի անձի ինքնության զգացումը: Այդ պահին անցյալի հիշողությունը դառնում է այն կամուրջը, որը կօգնի վերագտնել կորսված ինքնությունը և վերամիավորվել սեփական արմատներին:

Հետազոտության մեթոդաբանությունը

Սույն ուսումնասիրությունը հիմնված է երկամյա հետազոտության հիման վրա (2023-2025 թթ.), ինչը հնարավորություն է տվել դիտարկելու տեղահանված դեռահասների հարմարվողականությունը տարբեր միջավայրերում և իրավիճակներում: Հետազոտությունն իրականացվել է որակական մեթոդաբանության շրջանակներում, որն առավել արդյունավետ է մարդկային փորձառության խորքային և զգայուն շերտերը վերհանելու համար:

Հետազոտությանը մասնակցել են Արցախից բռնի տեղահանված և այժմ ՀՀ հանրակրթական համակարգում ներգրավված ավագ դպրոցականներ: Այն

իրականացվել է էթիկական նորմերի պահպանմամբ. ապահովվել են մասնակիցների անանունությունը, գաղտնիությունը՝ ծնողների համաձայնությամբ:

Կիրառվել է տվյալների հավաքագրման և վերլուծության հետևյալ գործիքակազմը.

Բանավոր պատմության մեթոդ. Սա հետազոտության առանցքային գործիք է, որը թույլ է տվել սովորողներին սեփական պատումի միջոցով վերակառուցել հոգետրավմատիկ անցյալը՝ այն ինտեգրելով ներկա իրականությանը:

Հարցազրույցներ. Դրանք հնարավորություն տվեցին ստեղծելու այնպիսի մթնոլորտ, որտեղ երեխաներն իրենց ազատ էին զգում պատմելու այն ամենը, ինչն իրենց հուզում է: Սա օգնեց մեզ լսել ու բացահայտել շատ կարևոր ու հուզիչ մանրամասներ, որոնք նախապես չէինք էլ պլանավորել, բայց որոնք երեխաների համար թանկ խորհուրդ ունեն (օրինակ՝ տան բանալին կամ բակի հողը):

Նարատիվ վերլուծություն. Նարատիվ մեթոդաբանության շրջանակում մենք վերլուծել ենք սովորողների պատմությունները՝ նպատակ ունենալով բացահայտելու նրանց ներաշխարհի կառուցվածքային առանձնահատկությունները: Մեզ համար կարևոր է բացահայտել այն առանձնահատկությունները, որոնք ծնվում են դեռահասի «ներքին ձայնում»՝ օգնելով նրան հաղթահարել տեղահանության ցավն ու հարմարվել նոր իրականությանը:

Մասնակցային դիտարկում. Հետազոտողի անմիջական ներգրավվածությունը կրթական գործընթացում հնարավորություն է տվել դիտարկելու դեռահասների սոցիալական վարքի փոփոխությունները դասարանական միջավայրում և միջհասակակցային հարաբերություններում:

Հետազոտության գիտական նորույթը

Սույն աշխատանքի գիտական նորույթը պայմանավորված է միջգիտակարգային մոտեցմամբ, որտեղ պատմագիտական և մանկավարժական գործիքակազմը կիրառվում է հոգեբանական վերականգնման նպատակով: Մասնավորապես.

Հայեցակարգային նորույթ. Առաջին անգամ «պատմական հիշողությունը» սահմանվում և կիրառվում է ոչ միայն որպես կրթական բովանդակություն, այլ որպես թերապևտիկ գործիք՝ ուղղված տեղահանված դեռահասների ներքին անորոշության հաղթահարմանը, ինչպես նաև՝ սեփական «ես»ը վերագտնելուն:

Մեթոդաբանական նորույթ. Բանավոր պատմության մեթոդը դիտարկվում է որպես դեռահասի պատմական սուբյեկտայնության վերականգնման մեխանիզմ: Սա թույլ է տալիս սովորողին դուրս գալ պատմական իրողությունների հետևանքով «զոհի» պասիվ կարգավիճակից և վերագտնել սեփական դերն ու պատասխանատվությունը պատմական շարունակականության մեջ:

Գործնական-կիրառական նորույթ. Հիմնավորվում է, որ պատմության ուսուցիչն ու դպրոցական միջավայրը դառնում են այն հոգեբանական հանգրվանը, որտեղ կրթական գործընթացը վերափոխվում է երեխայի հոգեբանական ինքնաարտահայտման և վերականգնման համար անհրաժեշտ ապահով տարածքի:

Խնդրի դիտարկում և տեսական հիմնավորում

Պատերազմի կանխամտածված ռազմավարություն է ոչ միայն մշակութային ժառանգության ոչնչացումը, այլև՝ բռնի տեղահանությունը, որն այսօր դարձել է ողջ աշխարհին ուղղված ամենամեծ մարտահրավերներից: Շատ փորձագետներ բռնի տեղահանման գործընթացները շարունակվող պատերազմի ձև են համարում, որն իր առաջացրած խնդիրներով երբեմն նույնիսկ գերազանցում է պատերազմի արհավիրքները: 2023 թ. Արցախից բռնի տեղահանության ենթարկվեցին ընդհանուր

առմամբ շուրջ 122 հազար բնակիչ՝ տարանջատվելով իրենց սոցիալ-մշակութային արժեքներից, զրկվելով իրենց պատմական հայրենիքի՝ Արցախի տարածքի, բնության և մշակութային լանդշաֆտի հետ կապված գիտելիքը, սովորույթներն ու պրակտիկաները իրացնելու, այն վայելելու, իրենց մշակութային կյանքը հարստացնելու, ավանդույթներին համապատասխան զարգանալու և ինքնության տարրերն ապագա սերունդներին փոխանցելու հնարավորությունից (Տիգրանյան 118-119):

Այս համատեքստում պատերազմը և զինված բախումները տևական ազդեցություն են ունենում երեխաների ֆիզիկական, սոցիալական գործունեության, հոգեբանական զարգացման վրա և կարող են հանգեցնել անհրաժեշտ սոցիալական ցանցերի խզմանը, խաթարմանը: Հիմնավորված է, որ տեղահանված երեխաները բախվում են բազմաթիվ խնդիրների՝ հոգեբանական, կրթական դժվարություններ, խտրական վերաբերմունք, մեկուսացում (Գալստյան 16-27): Տեղահանված երեխաների շրջանում արձանագրվել է սթրեսայնության և տագնապայնության կտրուկ աճ, ինչն առավել ցայտուն է արտահայտված փոքրահասակների շրջանում, որոնց հոգեկան աշխարհին առավել զգայուն է նմանօրինակ ցնցումների հանդեպ: Այս հոգեբանական անկայունությունն առավել է խորանում կեցության մշտական վայրի բացակայության պատճառով: Վիճակագրական տվյալները փաստում են, որ տեղահանված երեխաների գրեթե կեսը՝ մոտ 48%-ը, Հայաստանում գտնվելու ընթացքում ստիպված է եղել առնվազն մեկ անգամ փոխել դպրոցը՝ կացարանի փոփոխության հետևանքով: Կացության վայրի հաճախակի տեղափոխությունները, որոնք միջինում կազմել են 3-4 անգամ, երեխաների մեջ ձևավորում են անորոշության խորը զգացում՝ դառնալով կրթական համակարգում նրանց արդյունավետ ներառման հիմնական խոչընդոտը:

Դպրոցական միջավայրում ներառվելու գործընթացը բարդանում է նաև սոցիալական փոխազդեցությունների շերտում: Երեխաների հարմարվելուն հաճախ խոչընդոտում են ոչ միայն բացասական կարծրատիպերը, այլև դրանց հակառակ ծայրահեղությունը՝ չափազանցված դրական կամ ընդգծված տարբերակող վերաբերմունքը: Ուսուցիչների կամ տեղաբնակների կողմից դրսևորվող նման «արհեստական» հանդուրժողականությունը, ինչպիսիք են՝ դաս չհարցնելը կամ արտագրություններ թույլ տալը, երեխային դնում են արտոնյալ, բայց և՝ օտարված կարգավիճակում՝ թույլ չտալով նրան դառնալ կրթական համայնքի լիարժեք անդամ:

Այս համատեքստում ակնհայտ է, որ հյուրընկալող համայնքներն ու դպրոցները պատշաճ կերպով պատրաստված չեն եղել նմանատիպ ճգնաժամային իրավիճակներին. չեն իրականացվել համակարգված և թիրախային աշխատանքներ, որոնք կներառեին թե՛ տեղաբնակ ուսուցիչներին ու ծնողներին, և թե՛ տեղահանված ընտանիքներին: Առավել մտահոգիչ է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք (ԿԱՊԿՈՒ) ունեցող երեխաների վիճակը: Նրանց պարագայում կացարանի ընտրությունը սոսկ տանիքի հարց չէր. այն պահանջում էր համապատասխան մասնագիտական ծառայությունների հասանելիություն, ինչը նոր բնակավայրերում հաճախ բացակայում էր՝ էլ ավելի բարդացնելով նրանց հարմարման և կրթական իրավունքի լիարժեք իրացման հնարավորությունները (Գալստյան 16-27):

Արձանագրենք՝ պատերազմական իրավիճակները և ռազմական գործողությունները ցանկացած մարդու համար ամենաուժեղ տրավմատիկ իրողություններից են: Ինչպես և ցանկացած տրավմատիկ իրավիճակ, դրանք բացասական մեծ ազդեցություն են ունենում երեխայի զարգացման և նրա հետագա հոգեբանական առողջության վրա: Պատերազմական տրավման կարող է տարատեսակ հետևանքներ ունենալ. երեխան կարող է ականատես լինել մահվան, հարազատի կորստին, իր կենցաղի և առօրյայի կտրուկ փոփոխությանը, ընտանիքի տառապանքին և այլն (Խանամիրյան, Գևորգյան 21):

Արցախցի դեռահասի համար հոգետրավման ոչ թե անցյալի դրվագ է, այլ շարունակվող անորոշային իրավիճակ: Նման պայմաններում դեռահասները դառնում են առավել խոցելի, քանի որ նրանց հոգեկան պաշտպանական մեխանիզմները դեռևս փխրուն են, իսկ ինքնուրույնության աստիճանը՝ սահմանափակ: Փաստ է, որ ռազմական միջավայրում հայտնված երեխաների մեջ վտանգվում է աշխարհի և սեփական անձի վերաբերյալ համոզմունքային համակարգի կայունությունը, ինչի հետևանքով առաջ են գալիս վարքային խանգարումներ, ապագայի հանդեպ մոտիվացիայի անկման և ինքնության ճգնաժամ (Խանամիրյան, Գևորգյան 21): Տարհանումը երեխայի համար հոգեցունց գործոն է, որն ուղեկցվում է խորթ միջավայրում հայտնվելու և կենցաղային, ֆինանսական ու սոցիալական բազմաթիվ դժվարություններով: Հոգետրավմատիկ այս վիճակը խորանում է սովորական առօրյայի կորստի, հարազատներից հեռու լինելու, նոր միջավայրում հաղորդակցական ու մշակութային բարդությունների և հնարավոր անհանդուրժողականության պատճառով: Երեխաների հետտրավմատիկ վերականգնումն ու հետագա հարմարվելը ուղղակիորեն կախված են նոր բնակավայրում անվտանգության աստիճանից, հիմնարար պահանջմունքների բավարարումից և շրջապատի ու սոցիալական ինստիտուտների աջակցող ու բարյացակամ վերաբերմունքից (Խանամիրյան, Գևորգյան 21-22): Արցախցի դեռահասների պարագայում կորստի զգացումն առավել բարդ բնույթ է ստանում. մի երևույթ, որը ավստրիացի հոգեբան Պոլին Բոսսը բնորոշում է որպես «անորոշ կորուստ». «Տունը և հայրենի բնաշխարհը ֆիզիկապես գոյություն ունեն, սակայն հասանելի չեն, ինչը դեռահասին պահում է հոգեբանական «կախյալ» վիճակում՝ դժվարացնելով համակերպումը ներկա իրողությանը» (Boss 3):

Ընտանեկան հաղորդակցության մոդելները և հոգետրավման

Հոգետրավմատիկ փորձառության դիտարկումն ու վերլուծությունը մեծապես կախված է ընտանեկան հաղորդակցության իրավիճակից: Համաձայն դանիացի կլինիկական հոգեբաններ Նինա Դալգարդի և Էդիթ Մոնտգոմերի հետազոտության՝ տեղահանված ընտանիքներում հաղորդակցությունը սովորաբար դրսևորվում է չորս հիմնական մոդելներով (Dalgaard & Montgomery 193-214):

Լռեցում. Տրավմատիկ թեմաների շրջանցում՝ երեխային «պաշտպանելու» պատրվակով, ինչը իրականում ստեղծում է էմոցիոնալ անջրպետ:

Չֆիլտրված խոսք. Անցյալի ցավոտ դրվագների քննարկում առանց երեխայի տարիքային ու հոգեկան պատրաստվածության հաշվառման:

Բաց հաղորդակցություն. Զգացմունքների և մտքերի ազատ արտահայտման հնարավորություն:

Չափավորված բացահայտում. Ամենաարդյունավետ երեխայակենտրոն մոտեցումը՝ հիմնված աստիճանականության և տարիքային համապատասխանության վրա:

Մեր հետազոտական դիտարկումները փաստում են, որ հայկական միջավայրում հաճախ գերակշռող «լռեցման» մոդելը, որը մշակութային առումով ընկալվում է որպես տոկունություն, իրականում դեռահասի մեջ խորացնում է «իմաստային դատարկությունը»: Մանկավարժական մեր փորձը հուշում է, որ տեղահանված դեռահասի լռությունը պարզապես խոսքի բացակայություն չէ. դա մի տեսակ ներքին պատնեշ է, որտեղ նա փորձում է պաշտպանել իրեն նոր կորուստներից և անտարբերությունից: Երբ երեխան չի խոսում, չի բարձրաձայնում իր ցավը, նա իրականում պայքարում է այն դատարկության դեմ, որը մնացել է իր ներսում տունն ու հայրենիքը կորցնելուց հետո:

Հարկ է շեշտել այն հանգամանքը, որ տվյալ պահին մեր՝ ուսուցիչներիս ամենակարևոր առաքելությունը ոչ թե նրանց «խոսեցնելն» է, այլ էմպատիայով լցված

միջավայր ստեղծելը, որտեղ նրանք կզգան՝ իրենց լռությունը լսելի է, իսկ ցավը՝ տեսանելի:

Դպրոցի դերը տեղահանված դպրոցականների հետ աշխատանքի ընթացքում

Բռնի տեղահանված դեռահասի համար դպրոցն ավելին է, քան կրթօջախ. այն կենսական միջավայր է, որտեղ տեղի է ունենում հոգեբանական և սոցիալական վերականգնման բարդ ու բազմաշերտ գործընթացը: Այս մոտեցումը հիմնված է համաշխարհային մակարդակով ընդունված մարդասիրական սկզբունքների վրա: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն՝ որպես Կայուն զարգացման 4-րդ նպատակի (որակյալ կրթություն) առաջատար կառույց, շեշտում է, որ «արտակարգ իրավիճակներում կրթության հասանելիությունը մարդասիրական արձագանքման և հասարակական դիմադրողականության ձևավորման առանցքն է» (UNESCO, Education in emergencies): Համաձայն ուղեցույցների՝ դպրոցները պետք է դառնան «անվտանգ ապաստարաններ» ինչպես սովորողների, այնպես էլ ուսուցիչների ու ողջ համայնքի համար (UNESCO, Education in emergencies):

Դպրոցը տեղահանված երեխայի համար միայն դաս սովորելու և թվանշան ստանալու վայր չէ: Մենք առաջարկում ենք անցում կատարել «հոգատար և ապահով կրթության» մոդելին, որտեղ անցյալի ցավը ոչ թե թաքցվում է, այլ քայլ առ քայլ դառնում է ուժ ու դիմակայելու փորձ: Այս իրավիճակում դպրոցը դառնում է մի ապահով հանգրվան, որտեղ երեխան վերականգնվում է և՛ հոգեպես, և՛ սոցիալապես: Ուսուցիչը նաև վստահելի հենարան է, որը կօգնի դեռահասին նորից գտնել իր տեղը շրջապատում և հավատալ սեփական ապագային: Դպրոցը դառնում է այն միակ տարածքը, որտեղ տեղահանված երեխան նորից սկսում է վստահել աշխարհին և զգալ առօրյա կյանքի կայունությունը:

Դպրոցը որպես հոգեբանական վերականգնման հարթակ՝ ըստ 2023-2025թ. հետազոտական դիտարկումների վերլուծությունների

2023-2025 թթ. իրականացված հետազոտական աշխատանքները փաստում են, որ պատմական հրամայական և ճգնաժամային իրավիճակներում դպրոցը դադարում է լինել սոսկ կրթական հաստատություն՝ վերածվելով թերապևտիկ ներուժ ունեցող միջավայրի: Որպես հետազոտության սուբյեկտ բռնի տեղահանված ավագ դպրոցականներն էին, որոնք վերապրել էին ոչ միայն պատերազմական գործողություններ, այլև բռնի տեղահանության հետևանքով կտրուկ միջավայրային տրանսֆորմացիա:

Դիտարկված սովորողների զգալի մասի շրջանում արձանագրվել են հուզական բարձր լարվածություն՝ կապված Հայրենիքի անդառնալի կորստի ու մտերիմների անվտանգության հետ: Ինտեգրման գործընթացը բարդանում էր «անընդհատ տեղաշարժի» գործոնով. շատերը ստիպված էին կարճ ժամանակամիջոցում փոխել մի քանի դպրոց՝ փնտրելով հոգեբանական անվտանգության նվազագույն շեմը: Այս համատեքստում էմպատիկ միջավայրը դառնում է այն հիմքը, որի վրա կառուցվում է դեռահասի վստահությունը նոր իրականության հանդեպ:

Մեր հետազոտության մեթոդաբանական տեսության նախահիմքը կառուցված է նաև ամերիկացի հոգեբույժ Ջուդիթ Հերմանի այն թեզի հիման վրա, որ տրավմայի հաղթահարումն անհնար է առանց «վերամիավորման» փուլի: Նա փաստում է, որ անցյալի ցավոտ փորձառության մշակումից հետո անհատը պետք է կամրջի իր ներկան նոր ապագայի հետ: Դպրոցը, որպես սոցիալականացման առաջնային միջավայր, հանդես է գալիս որպես այն հարթակը, որտեղ տեղահանված դեռահասը, վերաիմաստավորելով իր պատմությունը, սկսում է կերտել իր նոր՝ դիմակայուն «ես»: Հերմանի բնորոշմամբ՝ նման տրավմատիկ միջավայրից դուրս եկած անհատները

հաճախ իրենց զգում են որպես «**նոր երկիր մուտք գործող փախստականներ**» (ընդգծումը մերն է - *Ն. Ե.*), նույնիսկ եթե տեղափոխությունը տեղի է ունեցել սեփական Հայրենիքի ներսում: Այս հոգեբանական «ներգաղթը» պահանջում է կենսատու հավատի վերագտնում, ինչը ծայրահեղ բարդ է ավագ դեռահասության տարիքում, երբ ինքնությունը դեռևս բյուրեղացման փուլում է (Herman 108):

Մեր հետազոտական դիտարկումները լիովին համահունչ են այս տեսական դրույթին՝ գիտակցելով, որ տեղահանված դպրոցականները փնտրում են ոչ միայն գիտելիք, այլև հոգեբանական «հանգրվան»: Ուստի փորձել ենք կրթական միջավայրը վերափոխել, այսպես կոչված, «թերապևտիկ» տարածքի, որտեղ վստահության և ճանաչման միջոցով հնարավոր է դառնում վերականգնել դեռահասի՝ պատմական անդառնալի իրողություններից խարխլված ներաշխարհը:

Սոցիալական ինտեգրման մարտահրավերները և կրթական միջավայրի գործառույթը

Մեր հետազոտությունը վերհանեց ցավալի մի փաստ. շատ դեռահասների համար առավել ճգնաժամային էր ոչ թե բուն տեղահանման գործընթացը, այլ նոր դպրոցական միջավայր մուտք գործելու փուլը: Սովորողների վկայությունները, օրինակ՝ «*ավելի հեշտ էր հաղթահարել ճանապարհի դժվարությունները, քան հարմարվել մի վայրի, որտեղ **մեզ չեն հասկանում***» (ընդգծումը մերն է - *Ն. Ե.*), փաստում են նրանց հոգեբանական օտարման խորը զգացումը:

Նման իրավիճակներում ուսուցիչը դառնում է կամրջող օղակ տրավմատիկ փորձառության և նոր իրականության միջև: Ժամանակակից գիտական պատկերացումներով՝ հարկադիր վերաբնակեցումը ոչ միայն սոցիալ-տնտեսական ցնցում է, այլև՝ կրթական ու հոգեբանական տրանսֆորմացիա: Դպրոցը, որպես սոցիալիզացիայի հիմնարար հաստատություն, ստանձնում է առանցքային դեր սովորողների ինքնագնահատականի վերականգնման գործում: Ուստի կրթական քաղաքականության առաջնահերթությունը պետք է լինի այնպիսի էկոհամակարգի ստեղծումը, որտեղ ապահովվում է ոչ թե ձևական ներառում, այլ նաև բարոյական ընդունում և հուզական վավերացում: Այս վկայությունները փաստում են հոգեբանական օտարման խորը զգացման, անտարբերության մասին: Նման իրավիճակներում ուսուցչական կազմի և դասարանական համայնքի դերն անփոխարինելի է՝ որպես հոգետրավմատիկ փորձառության և նոր իրականության միջև կամրջող օղակ:

Այսպիսով՝ ժամանակակից գիտավերլուծական պատկերացումների համաձայն՝ հարկադիր վերաբնակեցումը ոչ միայն սոցիալ-տնտեսական ցնցում է, այլև կրթական ու հոգեբանական տրանսֆորմացիա: Դպրոցը՝ որպես սոցիալիզացիայի հիմնարար հաստատություն, առանցքային դեր է ստանձնում տեղահանված երեխաների հարմարվողականության և ինքնագնահատականի վերականգնման գործում (UNESCO, 2019): Հետևաբար, կրթական, առավել ևս՝ ուսուցչի նպատակաուղղված առաջնահերթությունը պետք է լինի այնպիսի էկոհամակարգի ստեղծումը, որտեղ ապահովվում է ոչ թե ձևական ներառում, այլ բարոյական և հուզական աջակցություն:

Բանավոր պատմությունների դերը տեղահանված սովորողների հետազոտության և վերականգնման գործընթացում

Տեղահանված դեռահասների սոցիալական ներառման հաջողված փորձերը փաստում են՝ երբ սովորողը զգում է, որ իր պատմությունը և իրավիճակային հոգեբանությունը լսելի է, իսկ վերապրած ցավը՝ հասկացված, ուստի նա սկսում է վերագտնել իրեն որպես համայնքի լիիրավ անդամ: Այս պարագայում դպրոցը վերածվում է վստահության և հավաքական համերաշխության տարածքի:

Մեր հետազոտական դիտարկումները ցույց են տալիս, որ տեղահանությանը հաջորդած առաջին երկու տարիներին շատ սովորողներ որդեգրել էին «լռության մարտավարություն»՝ խուսափելով վերհիշել կամ բարձրաձայնել իրենց ցավալի փորձառությունները: Հատկանշական էր սեռային տարբերակումը. աղջիկները հաճախ ընտրում էին լռությունը՝ որպես ինքնապաշտպանական մեխանիզմ, մինչդեռ տղաներն ավելի հակված էին խոսելու պատերազմական դրվագների և իրադարձությունների մասին:

Սակայն 2025 թ. սեպտեմբերին արձանագրվեց հետազոտական և հոգեբանական կարևոր շրջադարձ: Տեղահանության հիշողություններին նվիրված դասարանային քննարկման ժամանակ տեղահանված երկու աղջիկ ինքնակամ ցանկություն հայտնեցին կիսվել իրենց պատմությամբ: Չնայած մեր առաջարկին՝ զրույցն անցկացնել առանձնազրույցի ձևաչափով, նրանք ընդգծեցին, որ արդեն իրենց զգում են դասարանի անքակտելի անդամ և ցանկանում են խոսել բոլորի ներկայությամբ:

Այս բանավոր պատումները զուրկ էին ցուցադրականությունից. դրանք վախի, կորստի և միաժամանակ ապրելու անկոտրում կամքի անկեղծ վկայություններ էին: Տվյալ գործընթացում առանցքային էր հասակակիցների արձագանքը. լռությունն ու խոր հուզմունքը վկայում էին, որ դասարանը ոչ թե պարզապես տեղեկատվություն էր ստանում, այլ էմպատիկ վերապրում էր ուրիշի ցավը որպես սեփական:

Հետազոտության երկու տարիների ընթացքում տեղահանված շատ սովորողներ հրաժարվում էին բարձրաձայնել իրենց ապրումները, զգացածը և անցած փորձառությունները: Բանավոր պատմության մեթոդը, այսպիսով, հանդես է գալիս որպես հոգետրավմայի հաղթահարման և սոցիալական ինտեգրման արդյունավետ գործիք: Վստահելի միջավայրում սեփական փորձառության վերբալիզացումը (բառայնացումը) ոչ միայն նպաստում է հոգեբանական ապաքինմանը, այլև ձևավորում է դասարանային աջակցող մշակույթ:

Զրույցների ընթացքում վերհանված թեմաները՝ շրջափակումը, պատերազմը և տեղահանությունը, փաստում են սովորողների ներաշխարհի պայմանական բաժանումը «մինչ» և «հետո» տարածաժամանակային հատվածների: Հատկապես ցավալի էին Ստեփանակերտի վառելիքի պահեստի պայթյունի օրերին վիրավորներին օգնելու և հայրենի տանը հրաժեշտ տալու դրվագները: Հարցին, թե որն է եղել 2020-2023 թթ. ամենադժվար օրը, սովորողները միահամուռ պատասխանեցին. **«Բենզինի պայթյունի և տան հետ հրաժեշտի օրը»** (ընդգծումը մերն է -*Ն. Ե*):

Այս պատասխանը փաստում է, որ Ստեփանակերտի վառելիքի պահեստի ողբերգությունը և հայրենի տան կորուստը դարձել են կոլեկտիվ հոգետրավմայի կիզակետեր: Հատկապես հուզիչ էին այն դրվագները, երբ դեռահասները պատմում էին վիրավորներին առաջին օգնություն ցուցաբերելու մասին. սա ցույց է տալիս նրանց վաղաժամ հասունացումը և ճգնաժամային իրավիճակներում արագ արձագանքելը:

Տան խորհրդանիշը և նյութականացված հիշողությունը՝ որպես ինքնության պահպանման մեխանիզմ

Հակադրելով սովորողների ծանր ապրումային հիշողություններին՝ մենք փորձեցինք վերհանել նաև կենսական ուժի աղբյուրները: Հարցին՝ *«Ո՞րն է Ձեր ամենավառ հիշողությունը Արցախից»*, պատասխանները գրեթե միշտ վերադառնում էին ամենակենսականին՝ տանը, բակին և ընտանեկան միջավայրին: Այստեղ «տունը» հանդես է գալիս ոչ թե որպես կորուստ, այլ՝ սովորողի ինքնության անքակտելի հենարան: Տան և բակի հիշողությունն այն հուզական պաշարն է, որի վրա պետք է կառուցվի հոգեբանական հետագա վերականգնումը:

Այս հիշողությունները պարզապես անցյալի դրվագներ չեն, այլ կարևոր փաստավավերական նյութեր՝ ուղղված կրթական միջավայրում հոգեբանական աջակցության համակարգերի մշակմանը: Դրանք բացահայտում են, որ տեղահանված դեռահասների դժվարությունները կրում են շարունակական բնույթ՝ կապված ինքնության ճգնաժամի և օտարվածության հետ: Ուստի դպրոցի առաքելությունը պետք է լինի անձնական պատմությունները վերափոխել դիմակայության և ինքնության վերականգնման նախահիմքերի:

Մեր դիտարկումները թույլ են տալիս առանձնացնել հիշողության պահպանման մի քանի կարևոր դրսևորումներ.

1. Տունը որպես մշտական ներկայություն. Ուշագրավ է մի դեպք, երբ դասի ընթացքում սովորողներից մեկը, օրվա դասի թեմայից անկախ, ցույց տվեց իր տան լուսանկարը՝ նշելով, որ «*ուղղակի շատ է կարոտել*»: Սա փաստում է, որ տեղահանված դեռահասի համար տունը դադարել է լինել աշխարհագրական վայր. այն վերածվել է ներքին հոգեբանական ապաստարանի, որտեղ նա պահում է իր ինքնությունն ու զգացմունքային կապն անցյալի հետ:

2. Նյութականացված հիշողություն և «անցյալը ներկայում պահելու» փորձ. Աղջիկների հետ զրույցները բացահայտեցին «խորհրդանշական մասունքների» դերը: Մեկն Արցախից բերել էր տան բակի հողը, մյուսը՝ տան բանալիները: Այս փոքրիկ առարկաները հոգեբանական կամուրջ են դարձել իրենց արմատների հետ, որոնք թույլ են տալիս սովորողին անորոշ միջավայրում տեր լինել իր պատմության մի մասնիկ-մասունքի:

3. Անավարտ հրաժեշտի հոգետրավման. Ի հակադրություն աղջիկների՝ շատ տղաների հիշողություններում գերակշռում էր «չհասցրած հրաժեշտի» ցավը: Որևէ խորհրդանշական իր վերցնելու անհնարինությունը ստեղծել է ներքին բաց և «անավարտ փոխհարաբերության» զգացում: Այս հոգեբանական դեֆիցիտը կամ անբավարարությունը դպրոցական միջավայրում պետք է լրացվի պատմելու և վերհիշելու միջոցով՝ հնարավորություն տալով դեռահասին մտովի «ավարտելու» հրաժեշտը և փորձել հաշտվել կորստի հետ:

4. Հիշողությունը որպես դիմադրության ձև. Սովորողների համար հիշելը ստացել է բարոյական նշանակություն, ինչպես նշեց հետազոտվող աշակերտներից մեկը. «*Եթե մոռանանք, կնշանակի՝ մենք կորցրինք մեր տունը ոչ միայն ֆիզիկապես, այլև հիշողության մեջ*»: Սա վկայում է, որ պատմական հիշողության պահպանումը դեռահասների համար դարձել է ինքնապահպանման և արդարության պահանջի յուրօրինակ ձև:

Հետազոտական տվյալները բացահայտում են, որ տեղահանված դեռահասների դժվարությունները շարունակական բնույթ ունեն և սերտորեն կապված են օտարվածության զգացման հետ: Տան կորուստը հաճախ հանգեցնում է «աշխարհում սեփական տեղի» կորստին, ինչն էլ առաջացնում է ինքնության ճգնաժամ: Այստեղ դպրոցի և հետազոտողի առաքելությունը սոսկ գիտելիք տալը չէ, այլ **իմաստաստեղծ միջավայրի ձևավորումը**, որտեղ անձնական պատմությունները վերարժևորվում են:

Կարելի է ասել, որ բանավոր պատմության մեթոդը դպրոցում հնարավորություն է տալիս անհատական ցավը վերածելու կիսելի և ընդունելի փորձառության: Երբ դասարանը դառնում է այս պատմությունների վստահելի լսարանը, տեղի է ունենում ներքին վերականգնում. անցյալի հոգեբանական տրավմատիկ կորուստը փոխակերպվում է արժանապատիվ հիշողության, ինչն էլ հանդիսանում է սոցիալական ինտեգրման և հոգեբանական կայունության ամենահուսալի նախահիմքը:

Լուսանկարների և անձնական իրերի հուշերի դերը դեռահասների ինքնության վերականգնման գործընթացում

Մեր հետազոտության շրջանակներում իրականացված հարցումը, որով սովորողներին առաջարկվել էր ներկայացնել Արցախից բերված որևէ խորհրդանշական առարկա կամ լուսանկար, բացահայտեց «մասունքային հիշողության» բացառիկ դերը: Հավաքագրված տվյալների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ընտրված առարկաները (տան բանալիներ, հայրենի բակից վերցված հողի նմուշներ, լուսանկարներ և այլն) լոկ նյութական իրեր չեն, այլ ինքնության պահպանման և զգացմունքային կապի միջոցներ:

Այս նյութականացված հուշերը հանդես են գալիս որպես ճանաչողական և էմոցիոնալ գործիքներ, որոնք հնարավորություն են տալիս դեռահասին կամրջելու կորուսյալ անցյալն անորոշ ներկայի հետ: Հոգետրավմայի հետևանքով խարխլված ներաշխարհում նմանատիպ «մասունքները» դառնում են հոգեբանական հենարան, որի միջոցով սովորողը պահպանում և վերակառուցում է սեփական պատկանելության, ինքնագիտակցման զգացումը:

Հետազոտության մասնակիցներին առաջադրված հարցը՝ փոխանցել Արցախից բերված և իրենց համար արժեքավոր որևէ լուսանկար կամ առարկա, վերհանեց սովորողների ներաշխարհում **«Տան»** բացառիկ նշանակությունը: Ստացված պատասխանների գերակշիռ մասը (տան բանալիներ, բակի լուսանկարներ, հարազատ օջախի պատկերներ և այլն) փաստում է, որ տեղահանված դեռահասի համար տունը դադարել է լինել լոկ աշխարհագրական վայր կամ շինություն: Այսպես.

1. Տան բանալիները որպես վերադարձի և սեփականության սիմվոլ. Բանալիներ ոչ միայն անցյալի հուշ է, այլև հոգեբանական մեխանիզմ, որը սովորողին տալիս է «տիրապետման» զգացողություն: Ֆիզիկական տան կորստից հետո բանալին դառնում է միակ նյութական ապացույցը, որ այդ այն գոյություն է ունեցել և պատկանել է իրենց: Սա օգնում է դեռահասին պահպանել ինքնության շարունակականությունը:

2. Բակի և տան լուսանկարներն որպես «ներքին ապաստարան». Տան և բակի լուսանկարները ծառայում են որպես հուզական վերականգնման գործիքներ: Դժվար պահերին սովորողները վերադառնում են այդ պատկերներին՝ վերապրելու այն անվտանգության զգացումը, որն ունեցել են նախքան տրավմատիկ իրավիճակը: Այս լուսանկարները դառնում են, այսպես ասած, «ներքին հոգու հայրենիք», որը տեղահանել հնարավոր չէ:

3. Միջավայրի դերը հիշողության վավերացման գործում. Այս լուսանկարների ցուցադրումը և դրանց մասին պատմելը դպրոցական միջավայրում ունի թերապևտիկ նշանակություն: Երբ ուսուցիչը և հասակակիցները ճանաչում, արժևորում են այդ «բանալին» կամ «բակը», նրանք վավերացնում են սովորողի ցավն ու անցյալը: Սա հիմք է ստեղծում, որպեսզի հոգետրավմատիկ հիշողությունը վերածվի **պատմական հիշողության**, որն արդեն հոգեճնշման զգացողություն է առաջացնում դեռահասի մեջ:

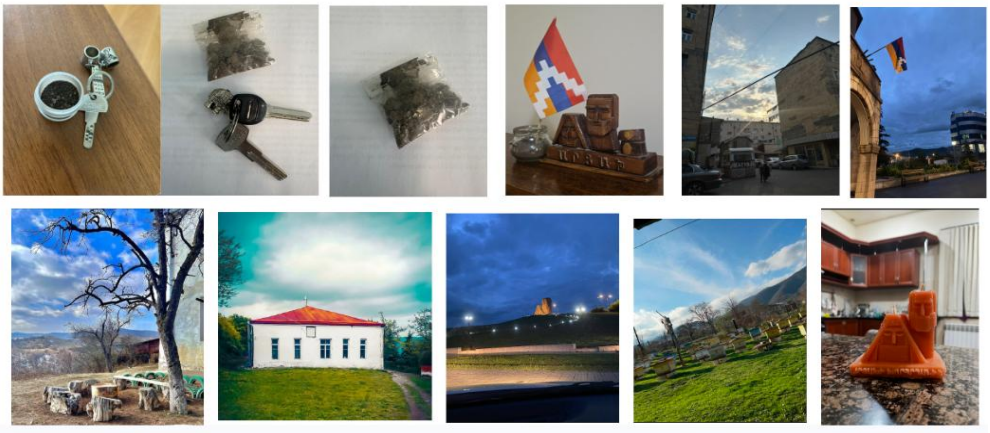
Մեր հետազոտության շրջանակում 19 դեռահասի տրված հարցը՝ *«Ո՞րն է Արցախի հետ կապված ամենավառ հիշողությունը, որը պահում եք Ձեր հիշողություններում»*, թույլ տվեց բացահայտել կորսված հայրենիքի հոգեբանական քարտեզը: Պատասխանները կարելի է խմբավորել երեք հիմնական թեմատիկ շերտերում.

Տունը և մանկությունը. Պատասխանների մեծ մասը կապված է սեփական տան, բակի և մանկության ընկերների հետ: Սա փաստում է, որ տեղահանված դեռահասի համար Արցախն առաջին հերթին ***անվտանգության և ջերմության խորհրդանիշ է***:

Բնությունը և տեսարժան վայրերը. Շատերի հիշողության մեջ Արցախը մնացել է իր բնաշխարհի շնորհիվ: Սա այն «հոգեբանական հենարանն» է, որը կապում է նրանց իրենց արմատներին:

Ճանապարհի և կորստի տրավման. Որոշ հարցվողների համար ամենավառ հիշողությունը հենց վերջին օրերի անցուդարձն ու տեղահանման ճանապարհն է, ինչը վկայում է դեռևս թարմ և «չմշակված» տրավմայի մասին (նկար 1):

Նկար 1.

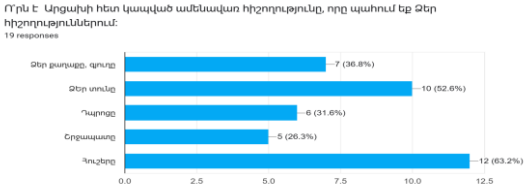


Նկար 2.



«Ամենավառ հիշողությունը». Արցախի ներքին կերպարի վերլուծություն

Աղյուսակ 1

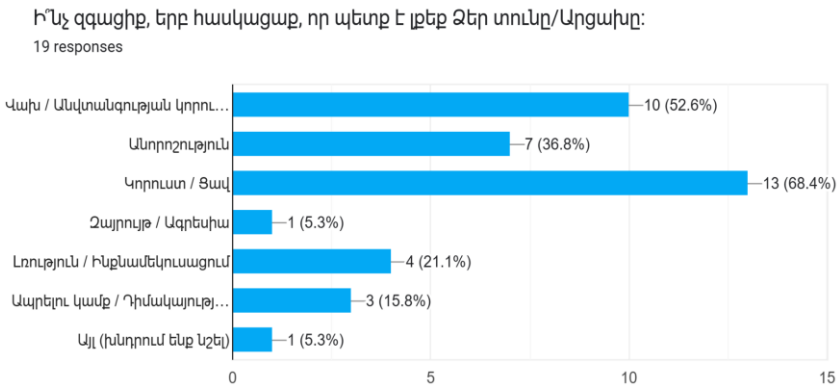


Այս տվյալները փաստում են, որ պատմական հիշողությունը դեռահասի համար միայն դասագրքային նյութ չէ, այլ անձնական ապրում: Ուստի պատմության դասերի ժամանակ աշակերտին հնարավորություն տալով պատմելու իր «վառ հիշողության»

մասին՝ մենք օգնում ենք նրան վերագտնել իր կապն Արցախի հետ՝ թույլ չտալով, որ հոգետրավման ջնջի իր ինքնությունը(Աղյուսակ 1):

Հետազոտության ամենաառանցքային և հուզականորեն հագեցած հարցը՝ «Ի՞նչ եք զգում, երբ հիշում եք Ձեր տան մասին», բացահայտում է տեղահանված դեռահասների ներաշխարհում առկա պատմական մտածողության ճգնաժամը: Ստացված պատասխանները փաստում են, որ «տուն» հասկացությունը սովորողների համար դուրս է եկել ֆիզիկական կամ կենցաղային սահմաններից և վերածվել է բարոյական վկայության (Աղյուսակ 2):

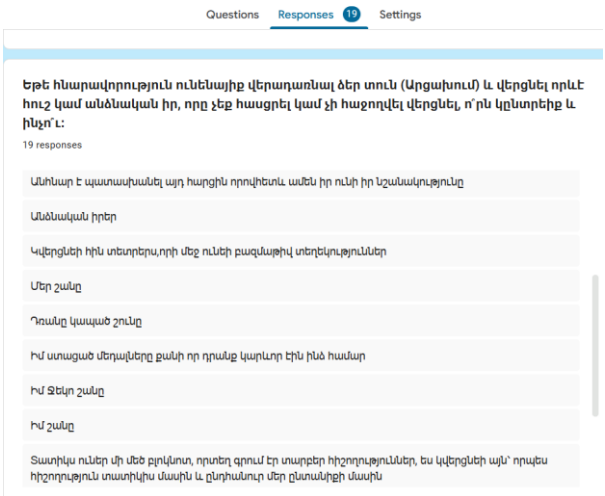
Աղյուսակ 2



Հետազոտության արդյունքների վերլուծությունը փաստում է, որ տան հիշողությունը տեղահանված դեռահասների համար դադարել է լինել լոկ անհատական վերհուշ և վերածվել է պատմական ու բարոյական առանցքի, որի շուրջ կառուցվում է նրանց նոր ինքնությունը: Հարցվածների մոտ գերակշռող թախիծն ու կարոտը մատնանշում են անցյալի հետ խորը էթիկական կապը, որտեղ տունն ընկալվում է որպես արդարության և անվտանգության կորսված խորհրդանիշ, իսկ 15,8%-ի մոտ առկա մեղքի զգացումն ու ցավը վկայում են «բարոյական տրավմայի» մասին, երբ պատմական աղետի բեռը վերածվում է անձնական պատասխանատվության: Հիշողության այս ամբիվալենտությունը, որտեղ դրական հուշերը մշտապես բախվում են տրավմատիկ իրականությանը, ստեղծում է ներքին իմաստային խզում՝ դժվարացնելով դեռահասի լիարժեք հարմարումը նոր սոցիալական միջավայրին: Այս պատկերը հուշում է, որ պատմական մտածողության զարգացման գործընթացում կրթական միջավայրը պետք է ստանձնի դեռահասի տրավմատիկ փորձառության բարոյական ճանաչման և արժևորման դերը՝ նպաստելով կորսված վստահության վերականգնմանը(Աղյուսակ 2):

Հետազոտության շրջանակներում սովորողներին ուղղված հարցը՝ Արցախի տնից որևէ հուշ կամ անձնական իր վերցնելու հնարավորության վերաբերյալ, վերհանեց տեղահանված դեռահասների արժեքային առաջնահերթությունները՝ բացահայտելով կորսված միջավայրի հետ նրանց ունեցած խորքային հուզական կապը: 19 հարցվողների պատասխանների որակական վերլուծությունը թույլ է տալիս առանձնացնել չորս հիմնական սիմվոլիկ խմբեր, որոնք արտացոլում են տրավմատիկ փորձառության վերամշակման տարբեր շերտերը.

Նկար 3.



Հետազոտության շրջանակներում սովորողներին ուղղված հարցը՝ Արցախից որևէ հուշ կամ անձնական իր վերցնելու հնարավորության վերաբերյալ, վերհանեց տեղահանված դեռահասների ներաշխարհի խորքային շերտերը՝ փաստելով, որ «տունն» նրանց համար ոչ թե աշխարհագրական վայր կամ գույքի ամբողջություն է, այլ իմաստների և հուզական կապերի բարդ համակարգ (նկար 3):

1. Կենդանի հիշողություն և կապվածություն. Հարցվողներից 5 հոգի նշել է իրենց շանը: Սա փաստում է, որ դեռահասների համար ամենացավոտ կորուստը հուզական կապվածության և հավատարմության խզումն է: Շունն այստեղ ոչ միայն կենդանի է, այլև «տան» և նախկին անվտանգ կյանքի անբաժանելի մասնիկ:

2. Ընտանեկան մասունքներ և արմատներ. Պատասխաններում առանցքային տեղ են զբաղեցնում պապիկի նկարը, քեռու նվիրած վզնոցը կամ տատիկի հուշատետրը: Սա հաստատում է մեր այն թեզը, որ դեռահասը փորձում է վերականգնել իր ինքնության շղթան՝ կառչելով նախնիների հիշողությունից: Հատկապես հատկանշական է «պապիկիս գերեզմանին գնալու» ցանկությունը, ինչը խոսում է հոգեբանական հրաժեշտի անհնարինության և «անորոշ կորստի» խորության մասին:

3. Անձնական նվաճումներ և ինքնաարտահայտում. Ջութակը, մեդալները, հրացանը կամ նկարչական տետրերն այն իրերն են, որոնք սահմանում են դեռահասի «եսը»: Դրանք վերցնելու ցանկությունը փաստում է սեփական սուբյեկտայնությունը և տաղանդը նոր միջավայրում վերահաստատելու մղումը:

4. Սրբազան և անորոշ արժեքներ. «Պատից կախված մեծ խաչը» կամ «ամեն ինչ, ինչ կտեսնեմ առաջինը» պատասխանները մատնանշում են Հայրենիքի ընկալումը որպես մեկ միասնական սուրբ տարածք, որտեղ յուրաքանչյուր մասնիկ ունի բացարձակ արժեք(նկար 3):

Կրթական միջավայրի, մանկավարժի դերը և սոցիալական պատասխանատվությունը տեղահանված դեռահասների ինտեգրման գործընթացում

Դպրոցը տեղահանված դեռահասի համար այն առանցքային հարթակն է, որտեղ վերականգնվում է խարխլված վստահությունը և վերակառուցվում ինքնությունը: Սակայն 2023 թ. տեղահանությունը վերհանեց կրթական համակարգի պատրաստվածության բացերը՝ կապված խոցելի խմբերի հոգեբանական կարիքների հետ:

1. Համակարգային մարտահրավերները և «երկրորդային տրավման»: Սկզբնական փուլում ուսուցչական կազմի զգալի մասը չուներ ճգնաժամային իրավիճակներում աշխատելու մեթոդական ռեսուրսներ, ինչը հաճախ հանգեցնում էր սովորողների հաճախակի դպրոցափոխության: Նմանատիպ մոտեցումները ոչ միայն խորացնում են հոգետրավման, այլև ձևավորում են մեղքի և օտարվածության զգացում: Սրան գումարվում է նաև հասակակիցների էմպատիայի դեֆիցիտը, ինչը վկայում է դպրոցում էմպատիկ մշակույթի ձևավորման հրամայականի մասին:

2. **Մանկավարժը՝ որպես սովորողի հուզական վերականգնման և սոցիալականացման հիմնասյուն**:Մեր փորձառությունը փաստում է, որ ինտեգրման հաջողությունը պայմանավորված է մանկավարժի մասնագիտական զգայունությամբ: Մանկավարժի մասնագիտական զգայունությունը այն հիմնասյունն է, որի վրա խարսխվում է տեղահանված դեռահասի հուզական վերականգնումն ու սոցիալականացումը, քանի որ ինտեգրման հաջողությունը նախևառաջ պայմանավորված է ուսուցչի՝ որպես վերականգնողական էկոհամակարգի առանցքային դերակատարմամբ: Այս գործընթացում առաջնային է հուզական անվտանգության և կանխատեսելիության ապահովումը, որտեղ մանկավարժը, հանդես գալով որպես ուշադիր ունկնդիր, ձևավորում է այնպիսի ապահով մթնոլորտ, որը բացառում է վերատրավմատիզացիան և խոսքի նրբանկատ ընտրության միջոցով պաշտպանում երեխային անցյալի ցավոտ դժվարությունների վերապրումից: Սրան զուգահեռ, թիմային նախագծերն ու խմբային դինամիկան դառնում են ինտեգրման շարժիչ ուժ՝ օգնելով սովորողին դուրս գալ մեկուսացումից, մինչդեռ զգայուն թեմաների հետ աշխատանքի մշակույթը՝ բանավոր պատմության կամ տարբեր մեթոդական մոտեցումների կիրառումը, թույլ է տալիս անուղղակիորեն վերամշակել տրավմատիկ հիշողությունը՝ բացարձակ հարգանք տածելով երեխայի լռության իրավունքի և անձնական սահմանների հանդեպ: Այս բազմաշերտ ու պատասխանատու գործունեությունը, ի վերջո, պահանջում է մանկավարժի հուզական ինտելեկտի շարունակական զարգացում և մասնագիտական ինքնապահպանում, քանի որ միայն սեփական հույզերը կառավարելու և հյուծմանը դիմակայելու ունակությամբ է հնարավոր աշակերտների համար մնալ որպես կայուն, հուսալի և աջակցային հենարան:

Առանձնահատուկ ուշադրության է արժանի զգայուն թեմաների հետ աշխատանքի մշակույթը: Պատերազմի կամ կորստի շուրջ քննարկումները պահանջում են մասնագիտական բարձրագույն նրբանկատություն: Ինչպես ցույց տվեց մեր փորձը, բանավոր պատմության կամ արվեստի մեթոդների կիրառումը հնարավորություն է տալիս անուղղակիորեն անդրադառնալու ցավոտ փորձառություններին՝ միաժամանակ հարգելով յուրաքանչյուր երեխայի լռության իրավունքն ու անձնական սահմանները:

Այս բազմաշերտ աշխատանքի հաջողությունը, ի վերջո, հանգում է մանկավարժի հուզական ինտելեկտի և շարունակական ինքնաանդրադարձի զարգացմանը: Միայն սեփական հույզերը կառավարելու և իրավիճակը մասնագիտորեն գնահատելու ունակությամբ է հնարավոր դիմակայել մասնագիտական «այրմանը» և մնալ որպես կայուն հենարան աշակերտների համար: Արդյունքում ակնհայտ է դառնում, որ ուսուցիչը հանդիսանում է տեղահանված երեխաների կյանքի վերականգնման և սոցիալական ինտեգրման առանցքային դերակատար: Նմանատիպ հոգետրավմատիկ փորձառություններ ունեցող դեռահասների հետ աշխատելիս կարևոր է կիրառել անհատական մոտեցում՝ ուշադրություն դարձնելով յուրաքանչյուրի հոգեվիճակին և կարիքային դրսևորումներին, քանի որ նման տրավման կարող է տարբեր կերպ դրսևորվել՝ ազդելով ոչ միայն հուզական վիճակի, այլև սոցիալական վարքի ու ուսումնական գործընթացի վրա:

Ուստի՝ տեղահանված դեռահասների հետ աշխատանքում անհրաժեշտ է առաջնորդվել այնպիսի սկզբունքներով, որոնք հիմնված են խորը ուշադրության, անձնական սահմանների ու գաղտնիության հանդեպ բացարձակ հարգանքի և անկեղծ հաղորդակցման վրա: Խրախուսելով սովորողներին խոսել և լսել սրտանց՝ մենք ստեղծում ենք հուզական ազատության մի միջավայր, որտեղ զգացմունքների անկաշկանդ արտահայտումը դասարանը սովորական կրթական տարածքից վերածում է հոգեբանական ապաքինման, հավաքական վստահության և անհատական աճի հուսալի հարթակի:

Այսպիսով՝ այս մոտեցումները, ելնելով մեր կողմից արդեն իրագործված փորձառությունից, նպաստում են տեղահանված աշակերտների վստահության, հոգեկան հանգստության և սոցիալական ինտեգրման բարձրացմանը (Valenzuela 2021):

Եզրակացություն

Իրականացված հետազոտությունը վեր է հանում տեղահանված դեռահասների հոգեսոցիալական փորձառությունների բազմաշերտությունը՝ փաստելով, որ հոգետրավմայի հաղթահարման գործընթացում առանցքային դեր ունի հիշողության վերակառուցումն ու ինքնության պահպանումը կրթական միջավայրում: Արձանագրված դրսևորումները՝ սկսած կորսված իրերի խորհրդաբանությունից մինչև սոցիալական մեկուսացում, վկայում են համակարգված և «զգայուն» մանկավարժական միջամտության անհրաժեշտության մասին: Ներդասարանային հետազոտական աշխատանքից կարելի է եզրակացնել, որ նպատակաուղղված կրթական միջամտությունը կարող է տրավմատիկ փորձառությունը վերափոխել հետտրավմատիկ աճի՝ դեռահասի մեջ ձևավորելով նոր որակի տոկունություն և սոցիալական պատասխանատվություն:

Հետազոտության արդյունքում փաստվում է, որ ճգնաժամային իրավիճակներում դպրոցը դադարում է լինել սոսկ գիտելիքի փոխանցման վայր. այն վերափոխվում է հոգեբանական աջակցության հարթակի և հուզական կայունացման տարածքի: Այս համատեքստում կենսական է ուսուցչի՝ որպես «հուզական հանգրվանի» և վստահելի մեծահասակի դերը, որն օգնում է սովորողին վերամշակել անցյալի ցավոտ հիշողությունները՝ դրանք ինտեգրելով նոր իրողությանը: Արձանագրվում է, որ մանկավարժի հուզական դիմակայունությունը ոչ թե օժանդակ գործոն է, այլ մասնագիտական պարտադիր կոմպետենցիա և բարոյական պարտավորություն, որն ապահովում է հոգեզգայական գործընթացի շարունակականությունը:

Բանավոր պատմության մեթոդը, տարատեսակ խմբային աշխատանքները, նախագծային աշխատանքները հանդիսանում են այն գործիքները, որոնք թույլ են տալիս դեռահասին վերագտնել սեփական կյանքը տնօրինելու և սեփական պատմությունը պատմելու իրավունքը՝ անցյալի դառն փորձառությունը վերափոխելով գիտակցված փորձի և ինքնահաստատման հենարանի:

Որպես վերլուծական վերջնարդյունք փաստագրենք, որ 2023-2025 թթ. իրականացված հետազոտության արդյունքները և դրանց հիման վրա մշակված մոտեցումները կարող են հիմնարար հարթակ հանդիսանալ հետևյալ ուղղությունների համար.

Հոգեբանական աջակցության և վերականգնողական մոդելների ստեղծման համար. Հետազոտությունը հիմնավորում է մի նոր մեթոդաբանություն, որտեղ պատմական հիշողությունը և պատմական մտածողությունը դիտարկվում են ոչ թե որպես տրավմատիկ բեռ, այլ որպես թերապևտիկ և ինքնաճանաչողական ռեսուրս: Սա հնարավորություն է տալիս ստեղծելու այնպիսի ծրագրեր, որոնք կօգնեն դեռահասներին վերարժևորել իրենց անցյալը և կառուցել կայուն ինքնություն՝ անգամ կորստի ու տեղահանության պայմաններում:

Մանկավարժների մասնագիտական վերապատրաստման և որակավորման համար. Արդյունքները կարող են հիմք ծառայել հատուկ կրթական մոդուլների մշակման համար, որոնք ուղղված կլինեն ուսուցիչների «հոգեբանական զգայունության» և դիմակայունության բարձրացմանը: Սա ներառում է հոգետրավմայի ճանաչման հմտություններ, էմպատիկ հաղորդակցության տեխնիկաներ և մասնագիտական ինքնապահպանման մեխանիզմներ, ինչը թույլ կտա մանկավարժին մնալ կայուն հենարան աշակերտի համար՝ առանց սեփական հուզական հյուծման:

Մեթոդական նորարարությունների և «բանավոր պատմության» ներդրման համար. Հետազոտությունը փաստում է, որ բանավոր պատմության մեթոդը և նախագծային աշխատանքը պարզապես ուսումնական գործիքներ չեն, այլ սովորողի սուբյեկտայնության վերականգնման միջոցներ: Սա հիմք է տալիս հասարակագիտական առարկաների դասավանդման մեջ ներդնելու այնպիսի մոտեցումներ, որոնք խթանում են աշակերտի ինքնաճանաչումն ու սոցիալական ակտիվությունը:

Կրթական քաղաքականության և համակարգային բարեփոխումների համար. Հետազոտության արդյունքները կարող են ուղենիշային լինել ռազմավարական որոշումների կայացման գործում՝ ուղղված տեղահանված սովորողների սոցիալական ներառմանը: Անհրաժեշտ է դպրոցը դիտարկել ոչ միայն որպես գիտելիքի փոխանցման վայր, այլ որպես հոգեսոցիալական վերականգնման առաջնային օղակ, որտեղ ճկուն մեխանիզմները կապահովեն յուրաքանչյուր աշակերտի ինքնության պահպանումն ու լիարժեք ինտեգրումը նոր միջավայրին:

Այսպիսով՝ մեր կատարած աշխատանքը հաստատում է, որ տրավմատիկ փորձառության վերափոխումը հնարավոր է միայն համակարգված, գիտակցված և «զգայուն» մանկավարժական միջամտության շնորհիվ, որտեղ ուսուցչի կերպարը, կիրառվող մեթոդները և ապահով միջավայրը հանդես են գալիս որպես մեկ միասնական վերականգնողական էկոհամակարգ:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գալստյան, Մարինե, «Արցախից տեղահանված երեխաների և երիտասարդների հարմարումը Հայաստանի կրթական համակարգում». *«Կրթությունը 21-րդ դարում» գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես*, 2023, թիվ 1-9/2/, էջ 16-27:
2. Խանամիրյան, Իրինա, Գևորգյան, Դավիթ, *Երեխան և հոգետրավման. Ձեռնարկ աջակցող մեծահասակների համար*, Երևան, ԵՊՀ հրատ. , 2017, 70 էջ // https://www.unicef.org/armenia/media/2011/file/Երեխան%20և%20հոգետրավման.pdf: Վերջին մուտք՝ 15. 03. 2026:
3. Տիգրանյան, Արմինե, «Արցախահայերի մշակութային ժառանգության ոչնչացումն ու բռնի տեղահանումը՝ մարդկության դեմ ծանր հանցագործությունների համատեքստում». *«Վերլուծական տեղեկագիր»,* Քաղաքական և մշակութային հետազոտությունների կենտրոն, 2024, 18, էջ 107-160 // https://analytical-bulletin.cccs.am/index.php/ab/article/view/203: Վերջին մուտք՝ 15. 03. 2026:
4. Boss Pauline, Ambiguous Loss: *Learning to Live with Unresolved Grief* Harvard University Press., 2000, 166 p.
5. Dalgaard Nanna, Montgomery Edith. “Disclosure and Silencing: A Systematic Review of the Literature on Family Communication about War Trauma”. *“Clinical Child and Family Psychology Review”,* 2015, Vol. 18(3), 193-214 pp.
6. Frankl Viktor Emil. *Man’s Search for Meaning*, Beacon Press (Original work published 1946), 2006, 184 p.
7. *Herman Judith Lewis: Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence-from Domestic Abuse to Political Terror*, New York, 1992, 158 p. //

https://ia803207.us.archive.org/14/items/radfem-books/Trauma%20and%20Recovery_%20The%20Afterm%20-%20Judith%20L.%20Herman.pdf: Վերջին մուտք՝ 15. 03. 2026:

8. UNESCO. *Enforcing the Right to Education of Refugees, Paris: United Nations Educational*. Scientific and Cultural Organization, 2019, 86 p. // https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366839: Վերջին մուտք՝ 15. 03. 2026:

9. UNESCO: *Education in Emergencies. Ensuring the Right to Education in Emergencies and Building Resilience in the Face of Crisis* // https://www.unesco.org/en/emergencies/education: Վերջին մուտք՝ 15.03. 2026:

10. Valenzuela Jorge *5 Trauma-Informed Strategies for Supporting Refugee Students.* "Trauma-Informed Practices", October 14, 2021 // https://www.edutopia.org/article/5-trauma-informed-strategies-supporting-refugee students/?utm_source=chatgpt.com: Վերջին մուտք՝ 15. 03. 2026:

WORKS CITED

1. Galstyan, Marine. Arts'akhits' teghahanvats yerekhaneri yev yeritasardneri harmarumy Hayastani krt'akan hamakargum, «Krt'ut'yuny 21-rd darum» gitamet'vodakan mijazgayin grakhosvogh handes, [Adaptation of Children and Youth Displaced from Artsakh into the Educational System of Armenia. "Education in the 21st Century" International Peer-Reviewed Scientific-Methodological Journal], 2023, 1-9/2, 16-27. (In Armenian)

2. Khanamiryan, Irina, Gevorgyan, Davit. Yerekhan yev hogetravman. DZerrnark ajakts'vogh metsahasakneri hamar, Yerevan, YePH hrat., [The Child and Psychological Trauma. A Manual for Supporting Adults, Yerevan, YSU Press], 2017. 2017,70ej//https://www.unicef.org/armenia/media/2011/file/Երեխան%20և%20հոգետրա վման.pdf (In Armenian)

3. Tigranyan, Armine, Arts'akhahayeri mshakut'ayin zharrangut'yan voch'nch'aumn u brrni teghahanumy, mardkut'yan dem tsanr hants'agortsut'yunneri hamatek'stum, «Verlutsakan teghekagir», K'aghak'akan yev mshakut'ayin hetazotut'yunneri kentron, [Destruction of the Cultural Heritage of Artsakh Armenians and Forced Displacement in the Context of Grave Crimes against Humanity, "Analytical Bulletin", Center for Political and Cultural Studies], 2024, 18, 107-160. , 2024, 18, ej 107--160 // https://analytical-bulletin.cccs.am/index.php/ab/article/view/203 (In Armenian).

THE ROLE OF THE SCHOOL IN THE REHABILITATION PROCESS OF DISPLACED STUDENTS FROM ARTSAKH: TRAUMA AND MEMORY

NAIRA YERKANYAN

Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University,
Chair of World History and its Teaching Methodology,
Ph.D. Student,
Yerevan, the Republic of Armenia

This article examines the psychological and psycho-emotional challenges faced by adolescents (aged 15-18) forcibly displaced from Artsakh in September 2023, analyzing these experiences through the prism of contemporary national and international pedagogical and psychological frameworks. The study investigates the profound impact of forced displacement on the students' internal wellbeing and identifies the critical obstacles to their integration within the school environment. Drawing on a longitudinal

study conducted between 2023 and 2025, the research employs qualitative methods-specifically oral history, in-depth interviews, and narrative analysis.

The findings indicate that the “culture of silence” prevalent within the family environment exacerbates the adolescents’ traumatic experiences. Conversely, the school serves as a pivotal rehabilitative space and an emotional haven. The integration of oral history, research-based inquiries, and project-oriented pedagogical strategies enables students to reframe their traumatic past, regain their sense of voice and agency, and effectively navigate the complexities of adaptation to new social and educational conditions.

Keywords: *Artsakh, forced displacement, high school students, trauma, memory, school environment, oral history, identity, psychological support.*

РОЛЬ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ УЧАЩИХСЯ, ПЕРЕСЕЛЁННЫХ ИЗ АРЦАХА: ПСИХОТРАВМА И ПАМЯТЬ

НАИРА ЕРКАНЯН
соискатель кафедры всемирной истории и методики её преподавания Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения

В данной статье анализируются психоэмоциональные последствия вынужденного переселения для подростков (15–18 лет), покинувших Арцах в сентябре 2023 года, в свете современных подходов педагогической психологии. В центре внимания исследования находится влияние миграционной травмы на внутренний мир обучающихся и выявление барьеров, препятствующих их успешной интеграции в новую школьную среду. Для этого поставлена задача изучить влияние переселения на внутренний мир учащихся и выявить трудности их интеграции в школьную среду.

В ходе исследования, проведённого в 2023–2025 гг., применялись качественные методы, в частности метод устной истории, интервью и нарративный анализ.

Согласно выводам, существующая в семейной среде модель «замалчивания» усиливает травматическую эмоциональность подростков. Школа выступает как реабилитационная среда и эмоциональная опора, где использование метода устной истории, исследовательских и проектных работ позволяет переосмыслить травматический опыт, обрести собственный голос и роль, облегчая процесс адаптации в новых условиях.

Ключевые слова: *Арцах, вынужденное перемещение, старшеклассники, травма, память, школьная среда, устная история, идентичность, психологическая поддержка.*