ISSN 3045-3054

ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐ

MAIN ISSUES OF TEACHING HISTORY

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Գիտական հանդես

2025, թիվ 1 (3)

Երևան–2025

Հրատարակվում է Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ պատմության և հասարակագիտության ֆակուլտետի խորհրդի որոշմամբ

«Պատմության ուսուցման հիմնախնդիրներ» գիտական հանդեսի սույն համարի խմբագրման և հրատարակման աշխատանքներն իրականացվել են ՀՀ ԿԳՄՄՆ Բարձրագույն կրթության և գիտության կոմիտեի ֆինանսական աջակցությամբ՝ 10-5TB-24 ծածկագրով գիտական թեմայի շրջանակներում:

ԳԼԽԱՎՈՐ ԽՄԲԱԳԻՐ

Խաչատուր Ստեփանյան, պատմական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (Հայաստան)

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴ

Լիլիթ Մկրտչյան (նախագահ), պատմական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (Հայաստան)

Մարիամ Իսպիրյան, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (Հայաստան)

Էդգար Հովհաննիսյան, պատմական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (Հայաստան)

Սիդա Թոփուզյան, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (Հայաստան)

Հարություն Պապոյան, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (Հայաստան)

Հակոբ Թադևոսյան, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (Հայաստան)

Միսիթար Գաբրիելյան, պատմական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (Հայաստան)

Անդրանիկ Դաքեսյան, փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր (Լիբանան)

Խաչիկ Մուրադյան, պատմական գիտությունների դոկտոր (ԱՄՆ)

Բալինտ Կովաչ, պատմական գիտությունների դոկտոր (Հունգարիա)

Իգոր Կրյուչկով, պատմական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (ՌԴ)

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ

ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԴԵՐԸ ԱԶԳԱՅԻՆ ԻՆՔՆՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ ---------- 4

ԲՈՅԱՆԱ ԴՈՒՅԿՈՎԻՉ-ԲԼԱԳՈԵՎԻՉ

ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՀԵՏԿՈՆՖԼԻԿՏԱՅԻՆ ՀԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ. ՎԵՐՋԻՆ 30 ՏԱՐԻՆԵՐԻ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ (1995-2025) ԲՈՄՆԻԱՅԻ և ՀԵՐՅԵԳՈՎԻՆԱՅԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱՌՈՏ ԱԿՆԱՐԿ ---------- 16

ՄՀԵՐ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

ՌԱՋՄԱԿԱՆ ՄԵՐՕՐՅԱ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԻ ՔԱՆԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ (ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ 9-ՐԴ ԴԱՍԱՐԱՆԻ ԴԱՍԱԳՐՔԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ) ---------- 37

ՄԻՔԱՅԵԼ ՄԱՐՏԻՐՈՍՅԱՆ, ԱՐՄԱՆ ՄԱՐՏԻՐՈՍՅԱՆ, ՀԱՅԿ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ, ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆ ՊԱՊՈՅԱՆ

ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴ ---------- 66

ԳՈՒՐԱՆԴԱ ՉԵԼԻՉԵ

ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԵՎՐՈՊԱԿԱՆ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄԸ ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ. ԽՆԴԻՐՆԵՐ, ՊՐԱԿՏԻԿԱ ԵՎ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐ ---------- 87

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆ ՊԱՊՈՅԱՆ, ՄԱՐԻԱՄ ԻՄՊԻՐՅԱՆ

ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ VII-VIII ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՓՈԽԱԿԵՐՊՄԱՆ ԵՂԱՆԱԿՈՎ ---------- 102

ՍԱՄՎԵԼ ՊՈՂՈՍՅԱՆ, ՀԱՍՄԻԿ ԳԱԼՍՏՅԱՆ

ՍԿԶԲՆԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՀԱՅՈՑ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ 10-ՐԴ ԴԱՍԱՐԱՆԻ 1-ԻՆ ՄՈԴՈՒԼՈՒՄ (ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ) ---------- 124

ԽԱՉԱՏՈՒՐ ՍՏԵՓԱՆՅԱՆ, ԽԱՉԻԿ ԽԱՍԻՍՅԱՆ, ԳԵՂԱՄ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ, ՊԱՏԿԵՐՆԵՐԻ, ՔԱՆԴԱԿՆԵՐԻ, ԵՐԳԵՐԻ ՄԻՋՈՑՈՎ---------- 137

ԽԱՉԱՏՈՒՐ ՍՏԵՓԱՆՅԱՆ, ԱՆԺԵԼԻԿԱ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ, ՆԱՒՐԻ ԱՆԴՐԵԱՍՅԱՆ

ՋՈՆ ԴՅՈՒԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՅԱՑՔՆԵՐԻ ՇՈՒՐՋ (ՆԱԽԱԳԾԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՏԵՍԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱՎՈՐՈՒՄՆԵՐ) ---------- 154

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ ---------- 171

ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԴԵՐԸ ԱԶԳԱՅԻՆ ԻՆՔՆՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Բանալի բառեր – ազգային ինքնություն, պատմության ուսուցում, պատմական կրթություն, դպրոցական ծրագիր, ինքնության ձևավորում, քաղաքացիական դաստիարակություն, պատմական գիտակցություն։

Ներածություն

Համաշխարհայնացման, տեղեկատվական տագնապների և մշակութային սահմանների փոփոխության պայմաններում ազգային ինքնության ձևավորման և ամրապնդման հարցը ներկայում առավել քան երբևէ արդիական է։ Այս գործընթացում առանցքային դեր ունի պատմության ուսուցումը, քանի որ հենց պատմության միջոցով են սովորողները ձևավորում պատկերացումներ իրենց երկրի անցյալի, մշակույթի, հերոսների և պատմական արժեքների մասին։

Պատմությունը ոչ միայն գիտելիքների փոխանցման միջոց է, այլ նաև քաղաքացիական պատասխանատվության և ազգային ինքնագիտակցության ձևավորման կարևորագույն գործիք։

Ազգային ինքնության ձևավորման գործընթացում պատմության ուսուցման դերի բացահայտումը, կրթական գործընթացում կիրառվող հիմնական մոտեցումների վերլուծությունը, ինչպես նաև այս համատեքստում ծագող հնարավոր դժվարությունների ու հակասությունների ընկալումը էական նշանակություն ունեն խնդրի համապարփակ ընկալման համար:

Խնդիրը խորապես ըմբռնելու համար անհրաժեշտ է պատասխանել հետևյալ հարցերին՝

- Ինչպե՞ս է պատմության ուսուցումը ազդում ազգի և ազգային պատկանելության պատկերացումների վրա:
- Որո՞նք են պատմական պատումի այն բաղադրիչները, որոնք նպաստում են ազգային ինքնության ամրապնդմանը:
- Ի՞նչ մարտահրավերների է բախվում ուսուցիչը ազգային ինքնագիտակցության ձևավորման գործում պատմության դասավանդման ժամանակ:

Պատմության ուսուցման դերը կրթական համակարգում

Պատմությունը, որպես ուսումնական առարկա, առանձնահատուկ տեղ է զբաղեցնում կրթության համակարգում: Նրա հիմնական նպատակն է ոչ միայն անցյալի մասին գիտելիքների փոխանցումը, այլև սովորողների մեջ քննադատական մտածողության զարգացումը, մշակութային ժառանգության ըմբռնումը և քաղաքացիական պատկանելության գիտակցության ձևավորումը: Պատմության ուսուցման միջոցով երիտասարդ սերունդը յուրացնում է հասարակության հավաքական հիշողությունը, ձևա-

վորում է սեփական ինքնության ընկալումը և հասկանում պատմական գործընթացում իր տեղն ու դերը։

Պատմական գիտելիքի ճանաչողական գործառույթը հնարավորություն է տալիս սովորողներին ձևավորելու անցյալի ամբողջական պատկերացում, ընկալելու պատմական իրադարձությունների և երևույթների պատճառահետևանքային կապերը, ինչպես նաև գնահատելու դրանց ազդեցությունը ներկայի և ապագայի վրա։ Այս առումով կարևոր է նաև մեկնաբանական գործառույթը, որը ենթադրում է անցյալի իրադարձությունների վերլուծություն և բազմատեսանկյուն գնահատում։

Գիտելիքի ճանաչողական բաղադրիչին զուգահեռ, պատմության ուսուցումը իրականացնում է նաև դաստիարակչական գործառույթ։ Այն նպաստում է քաղաքացիական արժեհամակարգի ձևավորմանը՝ ընդգծելով հայրենասիրության, մարդու իրավունքների, հանդուրժողականության և հասարակական պատասխանատվության կարևորությունը։ Պատմական հերոսական անցյալի, ազգային համերաշխության օրինակների, ինչպես նաև անցյալի ողբերգությունների ճանաչման միջոցով սովորողները կարողանում են ձևավորել իրենց արժեքային համակարգը և վերաբերմունքը հասարակական կյանքում։

Բացի այդ, պատմությունը կարևոր դեր ունի մշակութային դաստիարակության գործում։ Սեփական ժողովրդի մշակութային և պատմական ժառանգության վերաբերյալ գիտելիքը ոչ միայն խթանում է անձի ազգային պատկանելության գիտակցումը, այլև ձևավորում է հարգալից վերաբերմունք այլ մշակույթների և քաղաքակրթությունների նկատմամբ։ Այս դերը հատկապես էական է համաշխարհայնացման պայմաններում,

երբ ազգային ինքնությունն ավելի հաճախ է բախվում համընդհանրացման միտումներին։

Այսպիսով, պատմության ուսուցումը կատարում է համապարփակ առաքելություն. այն ոչ միայն ձևավորում է գիտելիքներ անցյալի վերաբերյալ, այլև խթանում է քննադատական մտածողությունը, ամրապնդում քաղաքացիական և ազգային դիրքորոշումը և նպաստում մշակութային ինքնագիտակցության կայացմանը։ Այս ամենի համադրումը դարձնում է պատմությունը ոչ միայն ակադեմիական, այլև բարոյական, քաղաքացիական և ազգային դաստիարակության կարևորագույն գործիք։

Ազգային ինքնությունը և նրա ձևավորման գործոնները

Ազգային ինքնության հասկացությունը ժամանակակից հասարակական գիտությունների հիմնարար ստորոգելիներից մեկն է և սերտորեն կապված է հիշողության, մշակույթի, լեզվի և կրթության հարցերի հետ։ Ազգային ինքնությունը ձևավորվում է ոչ թե որպես բնածին (ժառանգական) հասկացություն, այլ որպես սոցիալական և մշակութային գործընթացների արդյունք, որի հիմքում ընկած են խորհրդանիշները, առասպելները, անցյալի պատկերներն ու հավաքական հիշողության մեխանիզմները։

Բրիտանացի քաղաքագետ և սոցիոլոգ Բենեդիկտ Անդերսոնի կարծիքով ազգը «հորինված համայնք» է՝ մի կառույց, որը ստեղծվում և պահպանվում է կրթության, մշակույթի, լեզվի և համատեղ պատմական պատումների միջոցով։ Նա շեշտում է, որ միասնական պատմական դիսկուրսի զանգվածային տարածումը

հասարակության անդամների մոտ ձևավորում է պատկանելության զգացում՝ դեպի իրենց ընդհանուր անցյալն ու ճակատագիրը[1]:

Չեխական ծագմամբ բրիտանացի փիլիսոփա Էռնեստ Գելները իր հերթին ուշադրություն է դարձնում կրթության դերին որպես մշակույթի ստանդարտացման գլխավոր գործիք, ինչը, ըստ նրա, թույլ է տալիս գոյատևել արդի ազգին: Նա պնդում է, որ հենց կրթական համակարգն է ձևավորում ընդհանուր մշակութային կոդերը, որոնք անհրաժեշտ են արդյունաբերական հասարակությունում հաղորդակցության և սոցիալական շարժունակության համար[2]:

Բրիտանացի պատմական սոցիոլոգ Էնթոնի Սմիթն առաջարկում է «էթնոսիմվոլիզմ» կոչվող մոտեցումը, ըստ որի ազգային ինքնությունն արմատներ է ունենում խորքային մշակութային արխետիպներում, էթնիկական ավանդույթներում, կոլեկտիվ հիշողություններում, տոնակատարություններում, լեզվում և խորհրդանիշներում: Նա ընդգծում է, որ պատմական առասպելներն ու պատկերները՝ լինեն դրանք հերոսական ճակատամարտեր, ոսկեդարյան դարաշրջաններ կամ նահատակություններ, հիմնական դեր են խաղում ազգի ինքնապահպանման գործընթացում[3]:

Հայ ականավոր գործիչ, ազգայնականության տեսաբան Հովհաննես Քաջազնունին «ազգ»-ի գաղափարն ընկալելիս հիմ-

---

[1] Առավել մանրամասն տե՛ս **Anderson B.**, Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism, London, Verso, 2006, 240 p.

[2] **Gellner E.**, *Nations and nationalism*, London, Cornell University Press, 1983, էջ 36-38.

[3] Առավել մանրամասն տե՛ս **Smith A. D.**, *National Identity*. Reno, University of Nevada Press, 1991, 226 p.

նականում ընդգծում է արյունակցական, պետական աշխարհագրական, լեզվամշակութային, կենցաղային, պատմական, ինքնագիտակցական բնորոշիչները: Նա առավելաբար շեշտադրում է մշակույթի գործոնը: Ըստ նրա՝ «ազգերի պահպանումը մշակութային տեսակների պահպանումն է»[4]:

Այսպիսով, ազգային ինքնության ձևավորման հիմնական գործոններից կարելի է առանձնացնել՝

- Պատմական հիշողությունը՝ անցյալի մեկնաբանությունների և գնահատականների հավաքածու, որը փոխանցվում է կրթության, ԶԼՄ-ների, արարողակարգերի և հիշատակի տարեթվերի միջոցով:
- Լեզուն՝ որպես մշակութային պատկանելիության միջոց և նշանավորող:
- Համընդհանուր մշակութային արժեքներն ու ավանդույթները՝ առօրյա կյանքի և աշխարհայացքի կայուն տարրեր:
- Պետական հաստատությունները՝ կրթական քաղաքականության, խորհրդանիշների, տոնակատարությունների և այլնի միջոցով:

Կրթական համակարգը խաղում է հիմնական դեր այս գործոնների ինտեգրման մեջ, հատկապես պատմություն, գրականություն, լեզու և հասարակագիտություն առարկաների միջոցով: Պատմական գիտելիքը այս համատեքստում դառնում է ազգային ինքնության ձևավորման և վերարտադրության անբաժանելի բաղադրիչ:

---

[4] **Քաջազնունի Յ.**, *Ազգ եւ հայրենիք*, Պէյրութ, Մատենաշար Զաւարեան Ուսանողական Միութեան, 1979, էջ 296:

Պատմության դասավանդումը որպես ազգային ինքնության ձևավորման գործիք

Պատմության ուսուցումը հանդիսանում է ազգային ինքնության ձևավորման կարևորագույն գործիքներից մեկը, քանի որ հենց պատմական գիտելիքի և պատմական դասընթացների շնորհիվ սովորողները ձևավորում են պատկերացումներ սեփական ծագման, ազգային մշակույթի, համընդհանուր ձեռքբերումների և կորուստների մասին: Պատմության միջոցով սովորողների մեջ ձևավորվում է «մենք»-ի զգացողությունը, կառուցվում են «հերոսների» և «դաշնակիցների» կերպարներ, և ամրապնդվում է ազգային պատկանելության գիտակցումը:

Առաջին հերթին, որոշիչ նշանակություն ունի ուսումնական նյութերի բովանդակությունը: Դպրոցական ծրագրերում ընդգրկված պատմական իրադարձությունները և դրանց արժևորման եղանակները ուղղակիորեն ազդում են սովուրողների պատմական գիտակցության վրա: Օրինակ՝ հերոսների, խորհրդանիշների, պատերազմների կամ հեղափոխությունների ընդգծված ներկայացումը՝ որպես ազգային կայացման միավորող հանգրվաններ, ձևավորում է երիտասարդների արժեքային համակարգը և հայրենասիրական ընկալումները:

Բացի բովանդակությունից, վճռորոշ է նաև պատմության դասավանդման ձևը: Ուսուցիչները հանդես են գալիս ոչ միայն որպես գիտելիք փոխանցողներ, այլև որպես մեկնաբաններ, ովքեր հաճախ՝ գիտակցաբար կամ անգիտակցաբար, փոխանցում են իրենց սեփական մոտեցումներն ու արժեքային դիրքորոշումները: Ուսուցչի դերը խիստ կարևոր է՝ կախված

նրանից՝ արդյոք պատմությունը ներկայացվում է որպես քննադատական վերլուծության ենթակա, կենդանի և բազմակողմանի գործընթաց, թե որպես փաստերի անփոփոխ հավաքածու, որը չի խթանում քննարկում և անկախ մտածողություն:

Հատկապես ազգային ուղղվածություն ունեցող կամ հակամարտություն վերապրած հասարակություններում պատմության ուսուցումը կարող է կիրառվել որպես իշխանության լեգիտիմացման կամ ազգային գաղափարախոսության ամրապնդման գործիք: Հատուկ թեմաների ընդգծմամբ կարող է կառուցվել ազգային անցյալի նպատակային պատկեր, որը մի կողմից կարող է նպաստել ազգային համախմբմանը, իսկ մյուս կողմից՝ ծառայել որոշակի քաղաքական օրակարգի:

Մեր կողիմից կատարված հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ դպրոցներում պատմության դասավանդման գործընթացում փոխանցվում են ոչ միայն գիտելիքներ պատմական իրադարձությունների մասին, այլև ձևավորվում են պատկերացումներ «մեր»-ի և «ուրիշ»-ի, սոցիալական արդարության, ինքնության և միջէթնիկ հարաբերությունների վերաբերյալ: Քաղաքականապես բարդ պատմություն ունեցող հասարակություններում պատմության ուսուցման ազդեցությունը կարող է լինել երկակի՝ այն կարող է ինչպես խորացնել բևեռացումն ու սոցիալական տարանջատումը, այնպես էլ նպաստել համազգային ինտեգրմանը՝ կախված ընտրված մոտեցումից և մեթոդներից:

Այսպիսով, պատմության ուսուցումը չպետք է ընկալվի որպես չեզոք կրթական գործընթաց, այլ հզոր մեխանիզմ, որի միջոցով ձևավորվում են ոչ միայն գիտելիքներ անցյալի մա-

սին, այլև ազգի կերպարը, քաղաքացիական պատասխանատվու-թյունը և մշակութային ինքնագիտակցությունը։

Պատմության դասավանդման խնդիրները և հակասությունները ազգային ինքնության համատեքստում

Չնայած ազգային ինքնության ձևավորման գործում պատմության ուսուցման կարևոր դերակատարությանը, այս գործընթացը ուղեկցվում է մի շարք խնդիրներով և հակասություններով, որոնք ունեն ինչպես մեթոդաբանական, այնպես էլ գաղափարական բնույթ։

Առաջին հերթին, առավել լայն քննարկվող խնդիրներից մեկը պատմության դպրոցական դասընթացի գաղափարականացված լինելն է։ Որոշ երկրներում պատմությունը օգտագործվում է որպես գործող իշխանության լեգիտիմացման գործիք կամ որպես անցյալի «հարմար» կերպարի ձևավորման միջոց։ Արդյունքում ուսումնական նյութերը կարող են ներկայացնել պարզեցված և միակողմանի պատմություն, որը բացառում է այլ տեսակետներ և պատմական իրադարձությունների այլ տարբերակներ։ Այս մոտեցումը վտանգավոր է նրանով, որ կարող է հանգեցնել հասարակական գիտակցության նենգափոխման և սահմանափակել սովորողների քննադատական մտածողության զարգացումը։

Երկրորդ՝ այժմեական է դառնում բովանդակային հավասարակշռության խնդիրը՝ ազգային և համամարդկային սկզբունքների միջև։ Մի կողմից՝ պատմությունը պետք է խթանի ազգային պատկանելության զգացումը, մյուս կողմից՝ ձևա-

վորի հանդուրժողականություն և հարգանք այլ ազգերի, մշակույթների և համամարդկային արժեքների նկատմամբ։ Ազգային բացառիկության չափից ավելի ընդգծումը կարող է խթանել այլատյացության տրամադրություններ, մինչդեռ ազգային բաղադրիչի թերագնահատումը՝ թուլացնել անձնական և հասարակական ինքնության զգացողությունը։

Ի հայտ է գալիս նաև պատմական պատումի ներառականության խնդիրը։ Շատ դեպքերում պատմական հիշողությունը կառուցվում է հիմնականում գերիշխող էթնիկ կամ մշակութային խմբերի շուրջ՝ օտարելով փոքրամասնությունների, կանանց, տարածաշրջանային համայնքների և այլ չներկայացված խմբերի փորձառությունները։ Արդյունքում ձևավորվում է կրճատված և խեղաթյուրված պատմական պատկեր, որը դժվարեցնում է բոլոր խմբերի պատկանելության զգացման զարգացումը՝ պետության ընդհանուր պատմական քննարկման շրջանակում։

Ուշադրության արժանի խնդիր է նաև ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստվածության մակարդակը։ Պատմության արդյունավետ դասավանդման համար անհրաժեշտ է ոչ միայն առարկայական գիտելիքների խորություն, այլև մեթոդաբանական հմտություններ, մանկավարժական մտածողություն և ինքնագնահատում՝ սեփական ինքնության և գաղափարական դիրքորոշումների վերաբերյալ։ Ուսուցիչը պետք է հանդես գա ոչ միայն որպես տեղեկատվության փոխանցող, այլև որպես մտածողության ձևավորման, արժեքների միջնորդման և ինքնության կառուցման գործընթացի ակտիվ մասնակից։

Այսպիսով, պատմության ուսուցումը ազգային ինքնության համապատկերում պահանջում է զգայուն, գիտակցված և

բազմաշերտ մոտեցում: Անհրաժեշտ է խուսափել ինչպես ազգային խանդավառության ծայրահեղություններից, այնպես էլ համաշխարհայնացման միակողմանի շեշտադրումից՝ նպատակ ունենալով ստեղծել հավասարակշռված, ներառական և քննադատական մտածողությանը նպաստող կրթական միջավայր:

Ամփոփում

Պատմության ուսուցումը առանցքային նշանակություն ունի ազգային ինքնության ձևավորման գործընթացում: Այն ոչ միայն փոխանցում է անցյալի վերաբերյալ գիտելիքներ, այլև կառուցում է պատկերացումներ ազգի, մշակույթի, քաղաքացիական արժեքների և սոցիալական պատկանելության մասին: Ուսումնական ծրագրերի, դասավանդման մեթոդների և խորհրդանշական բովանդակության միջոցով սովորողները ձևավորում են «մենք»-ի գիտակցությունը, սահմանում իրենց հարաբերությունը շրջակա աշխարհի հետ:

Սակայն այս գործընթացը հանդիպում է մի շարք մարտահրավերների՝ սկսած բովանդակության քաղաքականացումից մինչև ներառական և բազմազան պատմական պատումների անհրաժեշտությունը: Որպեսզի պատմության դասավանդումը կարողանա իրականում նպաստել հասուն, պատասխանատու և հանդուրժող ազգային ինքնության ձևավորմանը, անհրաժեշտ է.

- ուսումնական ծրագրերի շարունակական վերանայում և լավարկում՝ հիմնված գիտական առարկայականության և փաստահենության վրա,

- սովորողների քննադատական մտածողության նպատակային զարգացում,
- ուսուցիչների բարձր մասնագիտական պատրաստվածություն՝ որպես մշակութային և արժեքային միջնորդների,
- պատմական փորձառության բազմազանությունը ներառող կրթական մոտեցումների ներդրում։

Խմբ.

THE ROLE OF HISTORY TEACHING IN THE FORMATION OF NATIONAL IDENTITY

Keywords *- national identity, history education, historical education, school curriculum, identity formation, civic education, historical consciousness.*

Edit.

РОЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Ключевые слова *- национальная идентичность, преподавание истории, историческое образование, школьная программа, формирование идентичности, гражданское воспитание, историческое сознание.*

Ред.

BOJANA DUJKOVIC-BLAGOJEVIC

TEACHING HISTORY IN A POST-CONFLICT SOCIETY. OVERVIEW OF HISTORY EDUCATION IN BOSNIA AND HERZEGOVINA IN THE PAST 30 YEARS (1995 – 2025)[5]

Keywords - Bosnia and Herzegovina, history, reforms, post-conflict, textbooks, teacher-training.

Remarks about the education system in Bosnia and Herzegovina today

The education system in Bosnia and Herzegovina today is a result of the political situation determined and regulated by the 1995 Dayton Peace Agreement. This system reflects the administrative organization of the state and its division into two entities – the Federation of BiH (comprising 10 cantons) and the Republic of Srpska, plus the independent District of Brčko. At each of these levels, there is a competent Ministry of Education that prescribes and implements laws in the field of education, i.e., that defines curricula and approves textbooks for all subjects in primary and secondary schools. The system with thirteen education authorities and/or ministries within the country is complex by itself, but there is further division into three national systems based on ethnic identity and the right to organize and teach in the language of the

[5] Ընդունվել է տպագրության՝ 24.11.2025:

constituent people[6]. This results in the existence of curricula in Bosnian, Serbian, and Croatian languages, which respectively focus on the language, history, and religion of the associated ethnic group. The fact that at the state level there is no Ministry of Education, but its competencies are within the Ministry of Civil Affairs, speaks volumes in favor of full decentralization of the educational system. Since 2008, the Agency for Preschool, Primary and Secondary Education (APOSO) has been instituted at the level of state institutions of BiH with the aim of establishing 'common standards of knowledge and evaluation of achieved results'[7].

Education systems are largely centralized, with ministries of education or education institutes primarily responsible for planning, monitoring, and coordinating primary and secondary education. Functional democratization of schools and greater involvement of parents and students in decision-making processes in education, in general and in schools, remain very limited.

Shifting from one political system to another, a painful transition and armed conflicts in the region have affected education as well as any other element of society. Transition from a period of violent past and traumas to a non-violent future is not an easy endeavor. Education, and more importantly, History education, in a new state created after the war, is gaining an important dimension.

[6] More information about the ethnic structure of BiH can be found in the results of the 2013 census http://www.statistika.ba/:

[7] For more details see the web page of the Agency: www.aposo.gov.ba:

History education in Bosnia and Herzegovina in the past 30 years

History as a school subject has a significant place in the primary and secondary education system. In addition to the mother tongue, geography, and religious education, history is marked as a so-called national subject, and thus its role in shaping and preserving national and cultural identity is further underlined in the goals defined in the curricula. Pupils should acquire a humanistic education and develop historical awareness, acquiring and expanding knowledge, developing skills, and forming attitudes necessary for understanding the modern world. However, history education is a field where pupils are developing individual and national identity. History has great importance, at least when we listen to public debates about identity, belonging, lands, borders, heroes, etc. Often, we are witnessing how public figures, political and social leaders, are using history to mobilize the masses.[8] In post-conflict societies, history is omnipresent. Monuments are erected, commemorative events are organized in a daily manner, and street names are changed.

History education in Bosnia and Herzegovina is a mandatory subject in middle years (four years of upper primary education), and students are taking two lessons per week. History is mandatory in

[8] A good overview of how history was used and abused in Yugoslavia 1980 - 2000 for division among nations see in Edin Radušić, "Abuse of history that led to the last war in Bosnia and Herzegovina: A framework for change of paradigm in history teaching in schools in BiH", Euroclio HIP BiH, Sarajevo, 2015, 6-16. https://cliohipbih.ba/wp-content/uploads/2015/12/Final-ENG.pdf (accessed September 17, 2024)

most high schools, where vocational students are required to attend a limited number of lessons and focus mostly on general history, while in gymnasiums, students attend 3 or 4 years of history.

Curricula often 'prescribe not only the content, but also interpretations of certain aspects of common history'[9]. It reflects the ethnocentric perspective of history. Development of critical and creative thinking skills is at the top of the goals of history education, but in reality, this is only of a declarative nature. History curricula actually hinder the use of teaching strategies and approaches aimed at bringing critical insights into the past and developing the historical and critical thinking skills of students. All curricula are based on chronology, and most of them prescribe teaching about a period until the year the country gained independence or the early 2000s. The centralized assessment system (Matura-Prom final exams) is not recognized within the country. Some cantons have external assessments, but due to the decentralized education system in the country, a unified approach is not in place. Most external assessments have an end goal in monitoring the quality of the teaching process, not the selection of students for further education. History curricula and textbooks for primary and secondary education in BiH have gone through a thorny path since 1992. Even during the period of war 1992-1995, in parts of BiH where Serbs and Croats were the majority people, authorities responsible for education simply appropriated curricula from Serbia and Croatia and used them respectively. Textbooks were imported, too. This practice lasted until 2000 when it was decided that textbooks of the so-called

[9] Augusta Dimou, (Ed.), "Transition" and the politics of history education in Southeast Europe". V&R Unipress, 2009.

national group of subjects will no longer be imported from Croatia and Serbia, but rather published in BiH using BiH as the country of reference. At the same time, 1994/95 textbooks issued by the Ministry of Education of the former (wartime) Republic of Bosnia and Herzegovina were actively used in localities with the Bosniak majority.

In early 2000s, the international community in BiH, through the Office of the High Representative, The OSCE Mission, and the Council of Europe, began intensive work on reforming the teaching of national subjects, especially history. Significant moments in the process of harmonization of the educational system, especially for history teaching, were the adoption of the Framework Law on Primary and Secondary Education (2003), the Common Core Curriculum (2003 and 2015), and the Guidelines for Development and Evaluation of History and Geography textbooks in BiH (2007)[10].

Numerous initiatives, programs, projects, in one word - reforms, have made considerable achievements in terms of legislative, policy, and institutional development. However, there is bitter certainty that education is undergoing a never-ending reform. There is a significant gap between rules, regulations, plans, and their implementation in practice[11]. Institutional, and very often, financial support, is influencing the successful implementation of the reforms.

[10] Plasto, M.F., Blagojević, B.D. (2023). Peace in History Education of Bosnia and Herzegovina. In: Kasumagić-Kafedžić, L., Clarke-Habibi, S. (eds) Peace Pedagogies in Bosnia and Herzegovina. Springer.

[11] Hellen Skikos, Teacher education and training in the Western Balkans – Final synthesis report, European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Publications Office, 2013, https://data.europa.eu/doi/10.2766/62097 (accessed September 12,2024)

Qualitative and quantitative research on the effects of the measures taken in education is one of the main obstacles to getting an objective impression of the effects. The results of PISA[12] provide some insights, and it is important we have them in place. These external data indicate that educational systems are not adequately preparing students for life beyond school. On top of that, how does history education in the Western Balkans countries shape the past and future of the region?

Education and textbooks are dependent on political stability and economic well-being. Reforms are easier to implement in conditions of political and economic stability, which are missing in the country. In conditions of transition and crisis, societies are usually more introverted, suspicious, and defensive, so history largely tries to compensate for all that. Education in the field of history is a public and political issue to a large degree[13]. "Educational authorities are directly dependent on the often-unstable political context. Their instability, short-term scope, and lack of willingness and capacity often prevent substantial changes and reforms. This hinders objectivity and continuity in ensuring a supportive context for responsible approaches to the most sensitive topic in history education"[14]. According to the research by the European

[12] In 2018 BiH participated in PISA. Full report OECD (2020), Education in the Western Balkans: Findings from PISA, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/764847ff-en. (accessed September 13, 2024)

[13] Augusta Dimou, "Udžbenici istorije u jugoistočnoj Evropi suočavanje za izazovima 21. Veka", Forum za tranzicionu pravdu 5, Fond za humanitarno pravo, 2015, 34-44.

[14] "Making Sense of the Past that Refuses to Pass: Recommendations for responsible teaching of the wars in Yugoslavia and its successor states",

Commission[15] (2013), findings are an indication that the initial teacher training, as well as in-service teacher training provided by governmental institutions, do not develop the competences needed for future teachers that would enable them to start their teaching career without major obstacles. In general, a lack of substantial professional support and consistency in support for teachers is common for all countries in the Western Balkans region. Often, new curricula are introduced, followed by a new generation of textbooks and very limited professional development of the teachers who should put the changes into practice[16].

However, in post-conflict societies, the role of history education is getting a more comprehensive role. School history is preparing students to perceive numerous political, ethnic, cultural, and ideological interpretations of the past. Where the past is often used and abused. On the other hand, it has a great potential to serve as a tool for reconciliation and development of mutual understanding of the former enemies, but that is not the case in Bosnia and Herzegovina. History education, textbooks, and curricula

---

EuroClio, The Netherlands, 2018. https://euroclio.eu/wp-content/ uploads/ 2016/12/Making-sense-of-the-past-that-refuses-to-pass_final-English.pdf (accssed September 18, 2024)

[15] H. Skikkos, 2013.

[16] Bosnia and Herzegovina- overview of reforms and challenges „Smjernice za bolje obrazovanje u BiH". Centar za politike i upravljanje, juli, 2019. https://www.cpu.org.ba/media/37915/Smjernice-za-bolje-obrazovanje-u-BiH.pdf (accessed September 18, 2024) „OBRAZOVANJE U BiH: ČEMU (NE) UČIMO DJECU? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta u osnovnim školama", Fond otvoreno društvo BiH i proMENTE socijalna istraživanja, Sarajevo, 2017 https://www.promente.org/downloads/ cemuucimodjecu.pdf (accessed September 19, 2024)

are the playground for the creation of great patriots, with a main purpose to share the story of 'our glorious past and pain' and portray neighbors as the cause for all our suffering in the past. "History curricula as well as textbook production cycles are eagerly controlled, with minimal integration of wider reflections, perspectives or contributions from the broader professional community, which includes teacher trainers, historians, teachers, pedagogues, assessment experts and didactics"[17].

Teaching sensitive and controversial history of the 1990s war(s)

In the post-conflict societies history in schools plays a significant role. Armed conflicts between 1991 and 1995 have different and confronting interpretations. Having in mind the primary function of history education, political elites are forcing the master narrative and (re)inventing ethnic and political identities. "In respective societies, there are many different interpretations of the wars, especially their nature and causes. Some of these interpretations are used by political elites and promoted as official histories (i.e. through political declarations, commemorative practices, memorials, history textbooks, in some cases even by specific laws). Such direct state interventions in interpretations of the recent past have been part of the effort to re-construct and reshape ethnic and political identities. Once official histories have been established, they tended to suppress, marginalize and exclude

[17] Dea Maric, Rodoljub Jovanovic, "Teachers On Teaching: How Practitioners See The Current State And Future Developments In History Education Across The Western Balkans" The Hague, The Netherlands: EUROCLIO, 7. https://euroclio.eu/resource/31993-2/ (accessed September 17, 2024)

alternative representations, dissonant views and different experiences, creating oversimplified and reduced narratives. They have also tended to set boundaries in the field of historical research and history teaching"[18].

According to the research,[19] the most difficult topics to teach by the teachers in BiH, Serbia, and Montenegro are 'Yugoslav break-up / War in the 1990s'.

In primary schools, textbooks are still one of the basic teaching aids for teaching history. In a way, they represent the basic source of knowledge for students, and their content represents a certain type of absolute truth or canonized knowledge. Teachers who are teaching in the Serbian program can use one textbook, approved by the ministry, while program in the Bosnian and Croatian languages has several textbooks, and teachers select one.

Due to the Moratorium by the Council of Europe,[20] teaching about the 1990s war was left out of the curriculum. This lasted until

[18] Making Sense of the Past that Refuses to Pass: Recommendations for responsible teaching of the wars in Yugoslavia and its successor states.

[19] Rodoljub Jovanovic, Dea Maric, "Controversy in the classroom: how history teachers in the Western Balkans approach difficult topics?", Journal of Curriculum Studies. Oct2020, Vol. 52 Issue 5, p 636-653.

[20] 'Recommendation 1454 (2000) Education in Bosnia and Herzegovina' (April 2000), the Parliamentary Assembly of the Council of Europe advocated a moratorium on teaching the period 1992- 1995 in BiH until historians in BiH - with the support of international experts - could develop a common approach towards teaching this period in the classroom. H. Karge, K. Batarilo,Reform in the Field of History in Education Bosnia and Herzegovina Modernization of History Textbooks in Bosnia and Herzegovina: From the Withdrawal of Offensive Material from Textbooks in 1999 to the New Generation of Textbooks in 2007/2008

2018, when history curricula were changed (program in Bosnian and Serbian language) and topics related to the 1990's war were included. Even the very announcement of the introduction of content about the war caused strong discussions, debates, and even hate speech[21]. Similar indignation in the public discourse appeared at the beginning of September 2024, when minor changes[22] of the curriculum for the 9th grade in the Republic of Srpska was announced[23].

Diversity of approaches in the interpretation of the character of war, as well as the representations of the war crimes and mass atrocities, are continuing to deepen the divisions between children of school age[24].

---

https://repository.gei.de/server/api/core/bitstreams/97d66dae-8b91-466c-a7d9-ff42952c4188/content (November 03,2025)

[21] Ibid.

[22] Republički pedagoški zavod Republike Srpske, Nastavni programi od nacionalnog interesa, Nastavni program za predmet istorija. https://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/Novi_nastavni_programi/Redovna_nastava/2024/%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%98%D0%B0%20%D0%B7%D0%B0%209.%20%D1%80%D0%B0%D0%B7%D1%80%D0%B5%D0%B4..pdf (accessed September 16, 2024)

[23] https://www.glassrpske.com/cir/novosti/vijesti_dana/dragisa-vasic-za-glas-u-federalnim-udzbenicima-srbi-su-apsolutno-zlo/541319 (accessed September 16, 2024)

https://n1info.ba/vijesti/oglasilo-se-ministarstvo-iz-rs-a-djeca-ce-u-udzbenicima-uciti-o-karadzicu-i-mladicu-ali-ne-i-o-genocidu-i-brojnim-presudama/ (accessed September 16, 2024)

[24] M. Forić Plasto, 2019. Another reserach on the textbooks content and curricula in BiH on 1992-1995 period Dr. Heike Karge, "History Teaching Materials on 1992-1995 in Bosnia and Herzegovina: Building Trust or Deepening Divides? The Report on learning and teaching on the period of 1992-1995 in primary schools throughout Bosnia and Herzegovina", OSCE, 2022.

However, a mono-perspective approach and presentation of "our" single truth is a common characteristic of all history textbooks in Bosnia and Herzegovina. Selective approaches to facts, one-sided, simplistic, black-and-white interpretations, self-victimizing and heroic narratives are inherent to all history textbooks in BiH, and differences between the historical interpretations they convey reflect the divisions between ethnic communities in BiH.[25]

Teaching about the recent violent past can be very challenging for history teachers. Considering the wars are still very dominant in public discourse, in several cases, public figures from the war are still influential in society. "Some choose to teach these topics in a prescribed and expected way for various reasons. They follow the requirements of relevant history teaching programs that are often used for ethnic homogenization. In some cases, a strong pressure on teaching this topic in a particular way is exercised by certain social groups, most notably war veterans and war victims. This is connected to the dismissal of historical inquiry and to the ignorance of contemporary approaches to teaching sensitive and controversial topics. Some teachers do not feel competent, safe, or supported enough by the educational system, school milieu, or local communities, to teach these topics in a way that includes critical thinking or open questions that would cross-examine dominant and contested interpretations."[26] Another aspect, not very often taken into account in the research, is personal impediments by

---

https://www.osce.org/files/f/documents/1/f/541980.pdf (Accessed September 18, 2024)

[25] Making Sense of the Past that Refuses to Pass: Recommendations for responsible teaching of the wars in Yugoslavia and its successor states.

[26] Making Sense of the Past that Refuses to Pass: Recommendations for responsible teaching of the wars in Yugoslavia and its successor states.

the teachers. Almost every teacher, older than 40, has a personal memory and his own relation to the armed conflict, in a different capacity. In Bosnia and Herzegovina, there are former soldiers, refugees, prisoners/captives, who are teaching history today. It is not recorded that there has been any structural training on how to face one's own trauma and teach history in a professional way.

Regional efforts, results, and limitations of joint work in history education

Despite achievements in terms of legislative and institutional development, there is "an evident gap between policies, rules, regulations and plans, and their implementation in practice, which frequently delays the impact of reforms. In addition, the general lack of ex-ante, interim, and final reportage on policy developments makes it difficult to analyze to what extent they are in force on the ground."[27] Rolling reforms have been inconsistent and overlapping. More often, reforms were fostered by international organizations through project–based interventions. After the project ends, reforms are rarely built into an education system. The same research indicated that during initial teacher training, future teachers are not developing the competencies needed for teachers to teach sensitive and difficult topics. In addition, they do not engage with teaching practice at a sufficient level. Governmental bodies do not provide adequate, continuous professional development for practicing

[27] H. Skikos, 2013.

teachers. Teachers are rarely equipped with guidance on how to teach recent, contested history.[28]

On the national level, very few non-governmental organizations have supported stakeholders in the field of history education. Especially so in developing collaborative design of teaching resources, providing in-service training opportunities for teachers' professional development.

Organizations like EuroClio – European Association of History Educators, working together with its member associations from the Western Balkans, have provided teaching resources and numerous development opportunities.[29] EuroClio has been of paramount importance, enabling the establishment of history teachers' associations[30] that contributed to modernizing history teaching, held training and advanced courses for teachers, and also prepared additional teaching materials. In that sense, the associations provided valuable insights to decision-makers at the national level about the possibilities and concrete results of cross-border

[28] Maric, D., & Jovanovic, R. (2017). Teachers On Teaching: How Practitioners See The Current State And Future Developments In History Education Across The Western Balkans

[29] Understanding a shared Past – Learning for the Future https://euroclio.eu/resource/understanding-a-shared-past-learning-for-the-future-2/ (accessed September 30, 2024) Reteling the history https://euroclio.eu/resource/29742-2/ (accessed September 30, 2024) Ordinary People in an Extraordinary Country https://euroclio.eu/resource/ordinary-people-in-an-extraordinary-country-2/ (accessed September 30, 2024) Once Upon a Time…We Lived Together https://euroclio.eu/resource/29666-2/ (accessed September 30, 2024)

[30] In Bosnia and Herzegovina - History Teachers' Association in Bosnia and Herzegovina (EuroClio-HIP (Historija – Istorija – Povijest) http://cliohipbih.ba/

cooperation in the field of history teaching. CDRSEE – Center for Democracy and Reconciliation from Thessaloniki, gathered academic historians and educators to co-create alternative educational resources.[31] Among others, Forum ZFD, Cetropa, Memorial de la Shoah, have paved the way to wider involvement of educators in developing peace education and a more thematic approach to history education (Holocaust education).

Intergovernmental organizations such as the Council of Europe, UNESCO, UNICEF, and Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE), have also initiated a variety of programs. The mandates have included, among other priorities, the establishment of moratoria on history textbooks, advocacy for policies for integration of education, coordination of governmental stakeholders toward common standards for history curricula, and support for training and professional development to decision makers and practitioners.[32]

---

[31] Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe (CDRSEE) a regional and impact-oriented NGO based in Thessaloniki that sought to foster democratic, pluralist, and peaceful societies in Southeast Europe. Despite of producing one of the most successful projects ever, in 2019 the CDRSEE has been forced to shut down due to the lack of funds.

On the initiative of the European Fund for the Balkans (EFB), through the support for the creation and maintenance of this website, these books are again available to the public.
https://www.jointhistory.net/index-eng.html (accessed September 21, 2024)

[32] Maric, D., & Jovanovic, R. (2017). Teachers On Teaching: How Practitioners See The Current State And Future Developments In History Education Across The Western Balkans (Rep.). Hague, The Netherlands: EUROCLIO, p.7

History education in the Western Balkans region has a specific capacity to bring mutual understanding. This was evident at regional and international projects, where educators were open to transformative history teaching, creating educational resources which were based on sound enquiry, provided innovative themes (everyday life, social, cultural history, etc.), and challenged other teachers, as well as pupils, to (re)consider different historical sources and perspectives. To hear, observe, and consider a different view on the same historical events.

Unfortunately, we are witnessing that official history education in recent years has been used to mobilize individuals and heighten tensions between groups. Instead of supporting post-conflict transitions and reconciliation, history education is in the service of 'pre-military training'[33]. The most noticeable examples are from Bosnia and Herzegovina. Back in 2015, the Association of History Educators in Bosnia and Herzegovina conducted a study and developed a project, which concluded:

"History teaching since the bloody breakup in the early 1990s essentially became and stayed part of national (nationalistic) narratives and ideologies. Although there were changes, sometimes intensive changes in official teaching plans and programs and accompanying textbooks and other teaching material, as well as occasionally in school manifestations, its homogenizing role was essentially getting stronger as old narratives first indirectly – and lately also directly – included the last war and 'newly proved differences,' and mutual suffering. In simplified terms, it is possible

[33] Dubravka Stojanović, podcast https://agelastpodcast.com/podcast/222 (accessed September 18, 2024)

to say that the war was continued through teaching history. Seriously facing the past from the position of a human being and not a member of a collective, or a collective as a whole, has never found its place in history teaching"[34].

In Bosnia and Herzegovina, history education has the potential to 'disarm' the society and develop an agenda on reconciliation. Scholl history education is a potential field for transformative work on remembrance and identity, and empowering youth, in the best interest of mutual respect. After 20 years of work in history education, formal and non-formal in the Western Balkans countries, I am aware there are nuclei of educators who are teaching from the basis of multi-perspectivity and critical thinking. They are not recognized by the national governments as drivers of change; rather, they are facing suppression for confronting the master narrative. Being backed and sufficiently supported, they can educate their colleagues and students and spread the idea of responsible history teaching for future generations in the region. In multicultural societies, like BiH, it is necessary to learn to live together in peace, respect, and mutual understanding for cultural differences. History education has great potential to teach students about such examples from the past. Use of multi-perspective approaches also helps to distinguish topics and develop skills of respect, understanding, and tolerance.[35] Given that

[34] EUROCLIO HIP BiH, "Abuse of history... that led to the last war in Bosnia and Herzegovina: A framework for change of paradigm in history teaching in schools in BiH". Sarajevo, EUROCLIO HIP BiH, 2015. https://cliohipbih.ba/wp-content/uploads/2015/12/Final-ENG.pdf (accessed September 19, 2024)

[35] Melisa Forić – Plasto & Bojana Dujković – Blagojević, „Peace in History Education of Bosnia and Herzegovina", in Larisa Kasumagić – Kafedžić & Sara

history curricula in Bosnia and Herzegovina are overloaded by political and military history, wars, strategies, and national heroes, we should ask ourselves how these topics could be used in a way to promote peace. This potential can be used to support peace and reconciliation, and that can only be realized if multi-perspective approaches are used in teaching. Cooperation among the civil sector in BiH and the wider Western Balkans region in the field of history education has done significant work in that regard. There remain sadness and disappointment that the results of that work are not more widely recognized among decision-makers in the governments of this region.

Bibliography

1. Dimou A., (Ed.), "Transition" and the politics of history education in Southeast Europe". V&R Unipress, 2009.
2. Dimou A., "Udžbenici istorije u jugoistočnoj Evropi suočavanje za izazovima 21. Veka", Forum za tranzicionu pravdu 5, Fond za humanitarno pravo, 2015, 34-44.
3. Education in the Western Balkans: Findings from PISA, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/764847ff-en. (accessed September 13, 2024)
4. Jovanovic R., Maric D., "Controversy in the classroom: how history teachers in the Western Balkans approach difficult topics?", Journal of Curriculum Studies. Oct2020, Vol. 52 Issue 5, p 636-653.
5. Plasto, M., Blagojević, B. (2023). Peace in History Education of Bosnia and Herzegovina. In: Kasumagić-Kafedžić, L., Clarke-Habibi, S. (eds) Peace Pedagogies in Bosnia and Herzegovina. Springer.

Clarke – Habibi, ed. Peace Pedagogies in Bosnia and Herzegovina. Theory and Practice in Formal Education, Springer, 2022.

6. Radušić E., "Abuse of history that led to the last war in Bosnia and Herzegovina: A framework for change of paradigm in history teaching in schools in BiH", Euroclio HIP BiH, Sarajevo, 2015, 6-16. https://cliohipbih.ba/wp-content/uploads/2015/12/Final-ENG.pdf (accessed September 17, 2024)

7. Skikos H., Teacher education and training in the Western Balkans – Final synthesis report, European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Publications Office, 2013, https://data.europa.eu/doi/10.2766/62097 (accessed September 12,2024)

8. https://www.cpu.org.ba/media/37915/Smjernice-za-bolje-obrazovanje-u-BiH.pdf
https://www.promente.org/downloads/cemuucimodjecu.pdf

9. https://repository.gei.de/server/api/core/bitstreams/97d66dae-8b91-466c-a7d9-ff42952c4188/content

10. https://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/Novi_nastavni_programi/Redovna_nastava/2024/

11. https://www.glassrpske.com/cir/novosti/vijesti_dana/dragisa-vasic-za-glas-u-federalnim-udzbenicima-srbi-su-apsolutno-zlo/541319

12. https://n1info.ba/vijesti/oglasilo-se-ministarstvo-iz-rs-a-djeca-ce-u-udzbenicima-uciti-o-karadzicu-i-mladicu-ali-ne-i-o-genocidu-i-brojnim-presudama/

13. https://www.osce.org/files/f/documents/1/f/541980.pdf

14. https://euroclio.eu/resource/

15. https://www.jointhistory.net/index-eng.html

16. https://agelastpodcast.com/podcast/222

ԲՈՅԱՆԱ ԴՈՒՅԿՈՎԻՉ-ԲԼԱԳՈԵՎԻՉ

ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՀԵՏԿՈՆՖԼԻԿՏԱՅԻՆ ՀԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ. ՎԵՐՋԻՆ 30 ՏԱՐԻՆԵՐԻ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ (1995-2025) ԲՈՍՆԻԱՅԻ ԵՎ ՀԵՐՑԵԳՈՎԻՆԱՅԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱՌՈՏ ԱԿՆԱՐԿ

Ամփոփում

Տեքստը լուսաբանում է պատմության ուսուցման մարտահրավերները հետկոնֆլիկտային Բոսնիա և Հերցեգովինայում, որտեղ քաղաքական անկայունությունը և սահմանափակ ռեսուրսները խոչընդոտում են արդյունավետ բարեփոխումներին։ Պատմության ուսուցումը, որը վճռորոշ դեր ունի ազգային ինքնության ձևավորման գործում, հաճախ գերակշռվում է էթնոկենտրոն պատումներով, որոնք անցյալի միակողմանի մեկնաբանություն են քարոզում, մասնավորապես 1990-ականների կոնֆլիկտների վերաբերյալ։ Բոսնիա և Հերցեգովինայում դասագրքերը նպաստում են էթնիկ բաժանումներին՝ նվազագույնի հասցնելով պատերազմների զգայուն կողմերը։ Ուսուցիչները, որոնցից շատերը անձամբ են տուժել այս կոնֆլիկտներից, պայքարում են քննադատաբար դասավանդելու համար՝ աջակցության բացակայության և հասարակական ճնշումների պատճառով։ Քաղաքացիական հասարակության կազմակերպությունները և միջկառավարական մարմինները փորձել են ներդնել բազմահեռանկարային մոտեցումներ։ Սակայն, այս ջանքերը դեռ լայնորեն չեն ընդունվել։ Թեև պատմության ուսուցումը ներուժ ունի նպաստելու հաշտեցմանը և փոխըմբռնմանը, այն հաճախ օգտագործվում է ազգայնական հայացքներն ամրապն-

դելու համար, ինչը խաթարում է այդ ներուժը և սովողներին թողնում է անպատրաստ՝ դպրոցից դուրս կյանքի համար։

Բանալի բառեր - Կրթություն, Բոսնիա և Հերցեգովինա, պատմություն, բարեփոխումներ, հետհակամարտական շրջան, դասագրքեր, ուսուցիչների վերապատրաստում։

БОЯНА ДУЙКОВИЧ-БЛАГОЕВИЧ

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ПОСТКОНФЛИКТНОМ ОБЩЕСТВЕ: КРАТКИЙ ОБЗОР ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ БОСНИИ И ГЕРЦЕГОВИНЫ ЗА ПОСЛЕДНИЕ 30 ЛЕТ (1995–2025)

Резюме

Текст подчёркивает проблемы преподавания истории в постконфликтной Боснии и Герцеговине, где политическая нестабильность и ограниченные ресурсы препятствуют эффективным реформам. Преподавание истории, играющее решающую роль в формировании национальной идентичности, часто доминируется этноцентрическими нарративами, которые продвигают одностороннюю интерпретацию прошлого, особенно в отношении конфликтов 1990-х годов. В Боснии и Герцеговине учебники способствуют этническому разделению, преуменьшая деликатные аспекты войн. Учителя, многие из которых лично пострадали от этих конфликтов, испытывают трудности с критическим преподаванием из-за недостатка поддержки и общественного давления. Организации гражданского общества и

межправительственные органы пытались внедрить мультиперспективные подходы; однако эти усилия пока не получили широкого распространения. Хотя историческое образование обладает потенциалом для содействия примирению и взаимопониманию, оно часто используется для укрепления националистических взглядов, что подрывает этот потенциал и оставляет учащихся неподготовленными к жизни за пределами школы.

Ключевые слова - Образование, Босния и Герцеговина, история, реформы, постконфликтный период, учебники, подготовка учителей.

ՌԱԶՄԱԿԱՆ ՄԵՐՕՐՅԱ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԻ ՔԱՆԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ (ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ 9-ՐԴ ԴԱՍԱՐԱՆԻ ԴԱՍԱԳՐՔԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ)[36]

Բանալի բառեր – Արցախ, պատերազմ, բռնազավթում, անվտանգություն, ժամանակագրություն, Պաշտպանության բանակ, ինքնապաշտպանություն, ինքնիշխանություն, քաղաքականություն, հայաթափում, հանրակրթական 9-րդ դասարանի դասագիրք:

Մուտք

Ռազմական մերօրյա պատմության ներկայացման մեթոդաբանական խնդիրները հանրակրթական 9-րդ դասարանի դասագրքում[37]

Ժամանակակից հասարակության անվտանգության, քաղաքացիական պատասխանատվության և պատմական ինքնագիտակցության ձևավորման գործում մերօրյա ռազմական պատ-

[36] Ընդունվել է տպագրության՝ 28.11.2025:

[37] Հայաստանի պատմություն: Հանրակրթական հիմնական ծրագրի 9-րդ դասարանի դասագիրք (Գ. Կեսոյան, Վ. Հակոբյան, Ն. Հովսեփյան, Հ. Վարդանյան, Ա. Խառատյան, Տ. Համբարձումյան, Ա. Թադևոսյան: Եր.: «Մասնակցային դպրոց» ԿՀ, 2025. 176 էջ (այսուհետև հղված էջերը փակագծերում նշվելու են տեքստում):

մության ուսուցումը ունի առանցքային դեր: Հանրակրթական դպրոցի պատմության դասագրքերը՝ որպես պետության ընդունած կրթական քաղաքականության հիմնական հաղորդիչներ, պարտավոր են ճշգրիտ, բազմակողմանի և մեթոդաբանական առումով հիմնավորված կերպով ներկայացնել ոչ միայն անցյալ դարերի, այլև մեր ժամանակների ռազմաքաղաքական իրադարձությունները:

Դասագրքի նախաբանում «բոլոր հնարավոր տեսանկյունները» հաշվի առնելու, ինչպես նաև քննադատական մտածողություն զարգացնելու նպատակադրումը (էջ 3) առաջին հայացքից համահունչ են պատմության ուսուցման վերաբերյալ միջազգային չափանիշներին, որոնք ձևակերպված են UNESCO-ի[38], EuroClio(European Association of History Educators)[39]-ի և ժամանակակից կրթական մեթոդաբանության առաջատար կառույցների[40] կողմից: Սակայն դասագրքի բովանդակության ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ վերոնշյալ սկզբունքը գրեթե չի գործում այն հատվածներում, որոնք վերաբերում են վերջին տասնամյակ-

[38] Hill, C.P., Suggestions on the teaching of history, UNESCO, URL:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000056926?posInSet=2&queryId=90b8c987-5fd6-4576-9ff1-33f5f1c9f9291953, Guidebook for history textbooks authors: on a common path; new approaches to writing history textbooks in Europe and the Arab and Islamic Worlds, 2012, URL:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227041(30.11.2025):

[39] Historiana — online resource for history educators (EuroClio / Historiana platform) URL:https://historiana.eu/(30.11.2025), Historiana Teacher Training Guide v. 3 (January 2020) URL:https://euroclio.eu/historiana-teacher-training-guide-v3-january-2020/(30.11.2025):

[40] Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Council of Europe, Volume I–III URL:https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes(30.11.2025):

ների՝ Արցախի ռազմական և քաղաքական իրադարձություններին, Հայաստանի Հանրապետության անվտանգային համակարգի փոփոխություններին և դրանց երկարաժամկետ հետևանքներին։

Այս հակասությունը տեսականի և գործնական կիրառության միջև բացահայտում է երեք հիմնարար խնդիր. բովանդակային անհամաչափություն, ակնհայտ բացթողումներ առանցքային հանգամանքների ներկայացման մեջ, և ուսուցման մեթոդաբանական թերացումներ, որոնք միասին խաթարում են մերօրյա պատմության ուսուցման գիտականությունն ու կրթական արժեքը։

Նախ՝ դասագրքում նկատելի է քաղաքական-ռազմավարական իրականությունների ներկայացման ոչ ամբողջականությունն ու ապաքաղաքականացված մոտեցման խնդիրը։ Միջազգային կրթական չափանիշները պահանջում են, որ նման թեմաները ուսումնասիրվեն քաղաքական դրդապատճառների, ռազմավարական որոշումների, իրավական գնահատումների, հումանիտար հետևանքների և տարածաշրջանային անվտանգային փոփոխությունների համադրությամբ։ Դասագրքում, սակայն, Արցախին առնչվող 1988–1994, 2016, 2020 և 2020–2023 թթ. իրադարձությունները ներկայացված են նեղ դեպքագրական ձևով, առանց պատճառահետևանքային վերլուծության և ռազմաքաղաքական տրամաբանության բացահայտման։

Երկրորդ՝ բացակայում են մի շարք առանցքային հանգամանքներ, որոնց անտեսումը հանգեցնում է ամբողջական պատկերացման կորստի։ Դրանք ներառում են Ադրբեջանի շարունակական և պետականորեն ձևավորված ագրեսիայի բնույթը, Հայաստանի անվտանգային համակարգի քայքայման փուլերը, ռազ-

մաքաղաքական որոշումների ճակատագրական ազդեցությունը, ինչպես նաև Արցախի հայության բռնի տեղահանման, էթնիկ զտման ու ինքնության վտանգման խնդիրները։ Միջազգային փորձը ցույց է տալիս, որ նման թեմաների ուսուցումը պահանջում է բազմաշերտ վերլուծություն՝ զգայուն, բայց ոչ նվազեցված կամ չեզոքացված ձևով։

Երրորդ՝ հիշյալ բովանդակային բացերն ունեն ուղիղ մեթոդաբանական հետևանքներ։ Առանց պատճառահետևանքային կապերի բացահայտման, քննադատական մտածողությունը չի կարող զարգանալ։ Արժեքային դաստիարակությունն ու քաղաքացիական մտահոգությունների ձևավորումը նույնպես թերի են մնում, քանի որ սովորողը չի ստանում հնարավորություն՝ հասկանալու իր երկրի անվտանգության մարտահրավերները, պետականության ամրապնդման անհրաժեշտությունը և ժամանակակից աշխարհաքաղաքական գործընթացների բարդությունը։

Այսպիսով, դասագրքում մերօրյա ռազմական պատմության ներկայացման եղանակը չի համապատասխանում նախաբանում հռչակված սկզբունքներին և չունի այն գիտական խորությունը, որը պահանջում է ժամանակակից կրթական համակարգը։ Հետևաբար, առաջանում է անհրաժեշտություն՝ վերանայել մեթոդաբանական մոտեցումները, լրացնել բովանդակային բացերը և ապահովել պատմության ուսուցման այն որակը, որը կձևավորի տեղեկացված, քննադատաբար դատող և պատասխանատու երիտասարդ քաղաքացի։

Արցախյան ազատամարտը (1990–1994 թթ.)

Ենթահարցի դասագրքային ներկայացումը ժամանակագրական ու մեթոդաբանական անհստակություններ ունի (էջ 128): Հատկապես մտահոգիչ է այն, որ հեղինակը (պ.գ.թ. Նժդեհ Հովսեփյան) հետևյալ միտքը՝ «1992 թ. սկզբից ԼՂ-ում բախումները վերաճեցին լայնամասշտաբ պատերազմի»(էջ 128), ներկայացնում է առանց պատմական ենթախորքի, ինչը կբացահայտեր Ադրբեջանական ԽՍՀ իշխանությունների նախաձեռնած պետական ահաբեկչության[41], հանրապետության տարածքում խիտ բնակվող հայ բնակչության ցեղասպանության[42], անբասիր օրինականությամբ հռչակված Լեռնային Ղարաբաղի Հանրապետության դեմ ԽՍՀՄ կազմից դուրս եկած Ադրբեջանի

---

[41] **Чобанян С.,** Государственно-организованный терроризм, Ереван, «Айастан», 1992, Папаян Р., Маски террора, ред. К. С. Худавердян, Ереван, «Арачентац», 1992.

[42] Сумгаит... Геноцид... Гластность? Сборник, Составили: Г. Б. Улубабян, С. Т. Золян, А. А. Аршакян, Ереван, Общество «Знание» АрмССР, 1989, Фонд общественно-политической информации. Ненаказанный геноцид. К десятилетию армянского погрома в Сумгаите, Ред. В. Атаджанян, Степанакерт, Изд. центр Степанакертского полиграфпредприятия, 1998, Фонд общественно-политической информации. ***Геворкян Павел***, Дневник судебного процесса по уголовному делу о преступлениях, совершенных против армянского населения в гор. Сумгаите с 27 по 29 февраля 1988г. Степанакерт, Изд. центр Степанакертского полиграф-предприятия, 1998, **Հովսեփյան Յու.**, Հայերի ցեղասպանությունը Ադրբեջանում(1918-1990 թվականներ).- Հայոց ցեղասպանությունը: Ուսումնասիրություններ, խմբ.՝ Պ. Հ. Հովհաննիսյանի, Երևան, «Հրազդան», 2001, էջ 186-210, **Мкртчян Ш.**, Нагорный Карабах: анатомия свершенного Азербайджаном геноцида (1920-1988 гг.), Перевод с армянского Наиры Айрумян, Степанакерт, «Азат Атцах», 2003…

ագրեսիայի ու զավթողական պատերազմի[43] սանձազերծման փաստերը:

Դասագրքում, խոսելով 1992 թ. հունվարին հայկական ուժերի առաջին հաջողություններից, հեղինակը քար լռություն է պահպանում Քարինտակի հերոսական պաշտպանության մասին(էջ 129), որտեղ ջախջախվեցին գյուղ ներխուժած Ադրբեջանի ԶՈՒ-ի առաջին երկու կանոնավոր գումարտակները և հատուկ նախանշանակման ստորաբաժանումները, որոնց գործողությունները անձամբ ղեկավարում էր Ադրբեջանի պաշտպանության նախարարը: Այս բացթողումը կարելի է դասել մեթոդաբանական թերությունների շարքին, քանի որ թողնում է սովորողի մոտ ոչ լիարժեք պատկերացում պատերազմական իրավիճակի մասին՝ անտեսելով այն ռազմավարական և խորհրդանշական կարևորությունը, որ ունեցավ Քարինտակի պաշտպանությունը[44]:

---

[43] **Աղաջանյան Մ., Ասատրյան Է., Մինասյան Ս**., Ադրբեջանն ընդդեմ Ղարաբաղի ժողովրդի. ագրեսիայի իրավաքաղաքական հետևանքները և դրանց ազդեցությունը տարածաշրջանային անվտանգության հեռանկարների վրա, Երևան, «Նաիրի», 2007, **Арутюнян М**., Влияние агрессии Азербайджана против Нагорного Карабаха на миграционные потоки армян-беженцев на юг России. Материалы всероссийской научной конференции «Армяне Юга России: история, культура, общее будущее», Ростов-на-Дону, 2012, с. 125-130.

[44] **Հարությունյան Մ**., Հարությունյան Ա., Քարինտակի հերոսական պաշտպանությունը (ռազմական տեսանկյուն), Շուշի, «Կաճառ» գիտական կենտրոնի հրատարակչություն, 20, **Հարությունյան Մ.,** *Արցախում ռազմարվեստի զարգացման արդի փուլի առանձնահատկությունները*, Շուշի–Երևան, «Կաճառ» գիտական կենտրոնի հրատարակչություն, 2021, էջ 80–87 [https://haygirk.nla.am/upload/1941-/arcaxum razmarvesti zargacman ardi puli arandznahatkutyunner 2021.pdf

Այդ մենագրությունների առկայությունը վկայում է, որ դասագրքի հեղինակը թերացել է ընդգրկել ռազմական փաստ, ինչը կարող էր նշանակալիորեն հարստացնել սովորողների պատկերացումները ազատամարտի առաջին փուլի ռազմավարական և մարտավարական իրադարձությունների վերաբերյալ:

Քննասեր դիտարկումը ցույց է տալիս, որ նման թերությունները եզակի չեն. դրանք վկայում են դասագրքի մեթոդաբանական սահմանափակումների մասին և ընդգծում ուսուցողական նյութում ժամանակագրության, գործողությունների բովանդակության և գնահատականների արդյունավետ համադրության անհրաժեշտությունը: Անկասկած, թերությունները բազմաթիվ են (64 էջ), սակայն նպատակահարմար ենք համարում անդրադառնալ առավել բնութագրական և ընդհանուր խնդիրներին:

Դասագրքում նշվում է, որ «փետրվար ամսին Խոջալուի ռազմագործողության շնորհիվ «բացվեց Ստեփանակերտ–Ասկերան ճանապարհը» (էջ 129): Վերլուծական տեսանկյունից, սա առաջացնում է միակողմանի տպավորություն՝ չբացահայտելով գործողության ամբողջական ռազմավարական նշանակությունը:

Հեղինակը լռում է այն փաստի մասին, որ այս գործողության արդյունքում ազատագրվել է նաև Ստեփանակերտի օդանավակայանը և բացվել օդային միջանցքը, ինչը, թեև կարճ ժամանակահատվածով (մինչև 1992 թ. մայիսի 10-ը, երբ Ադրբեջանի ԶՈՒ-ն հրթիռակոծել է օդանավակայանը և խոցել թռիչքի պատրաստվող քաղաքացիական օդանավը), բայց ապահովել է

Արցախի մեր հայրենակիցների սննդամթերքի, դեղորայքի և առաջին անհրաժեշտության պարագաների անխափան մատակարարումը:

Սա ևս մեթոդաբանական բացթողում է. այն թաքցնում է Արցախի պաշտպանական ռազմավարության ու բնակչության կյանքի ապահովման համար գործողությունների կարևորագույն տեսանկյունը, ինչն անհրաժեշտ է ընդգծել՝ սովորողին հնարավորություն ընձեռելով համալիր, բազմաշերտ կերպով ընկալել իրական իրադարձությունները:

Շուշիի ազատագրման օպերացիան՝ որպես Արցախյան պատերազմի կարևորագույն դրվագներից մեկը, ուսումնասիրված է հայ պատմագրության կողմից, որին նվիրված է համեմատաբար հարուստ տպագիր գրականություն[45]: Սակայն դա-

[45] **Հարությունյան Մ**., Արցախյան պատերազմի սկիզբը և Շուշիի ազատագրումը, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատ., 2000, **Վարդումյան Հ**., Շուշիի ազատագրումը, խմբ.՝ Գագիկ Մախսուդյան, Երևան, «Տոներ», 2007, **Вардумян О**., Освобождение Шуши. Перевод: Александр Акопян; Редактор: Альберт Налбандян, Ереван, «Эдит Принт», 2012, **Դավթյան Ա., Ավանեսյան Ս.,** Շուշիի ազատագրումը և դրա պատմական նշանակությունը, «Հայկական բանակ», հմ. 1-2, 2012, էջ 26-42, Շուշիի ազատագրման օպերացիան ռազմական արվեստի տեսանկյունից (նվիրվում է Շուշիի ազատագրման 20-ամյակին)/ ՀՀ ԶՈՒ գլխավոր շտաբի օպերատիվ վարչություն, Երևան, ՀՀ ՊՆ վարչ. ապարատի հրատ., 2012, **Арутюнян М**., О некоторых вопросах историографии освобождения города Шуши и становления Армии Обороны, «Салют, Победа!», Сборник научных трудов IV Всероссийской научно-практической военно-исторической конференции с международным участием, Томск, Изд-во Томского политехнического университета, 2014, с. 263-271…

սագրքի հեղինակը անտեսել է նախորդ հրապարակումների ու մասնագիտական ուսումնասիրությունների արդյունքները և սեփական մեկնաբանությամբ փոփոխել օպերացիայի ժամանակագրությունը:

Ըստ դասագրքի հեղինակի՝ «Գործողությունը մեկնարկեց մայիսի 8-ի գիշերը և իրականացվեց 4 ուղղություններով՝ համաժամանակյա հարձակմամբ. երեկոյան քաղաքն արդեն հայկական ԶՈւ տիրապետության տակ էր» (էջ 129): Իրականում, շեղող գործողությունները սկսվել էին դեռ մայիսի 7-ին, հատկապես Ջանհասան–Քյոսալար ռազմականացված բնակավայրերի և Քիրս լեռան ուղղությամբ: Օպերացիայի պաշտոնական մեկնարկը գրանցված է մայիսի 7-ի լույս 8-ի գիշերը, շարունակվել է մայիսի 8-ին և քաղաքը ամբողջությամբ ազատագրվել է միայն մայիսի 9-ին:

Իսկ 1992 թ. մայիսի 10-ին թշնամին հարձակման է անցել բազմաթիվ օպերատիվ-մարտավարական ուղղություններվ(Ասկերանի, Մարտակերտի, Մարտունիի և Հադրութի շրջաններում), որոնցից Ասկերան շրջկենտրոն և Սառնաղբլուր, Վարազաբուն, Վարդաձոր, Նախիջևանիկ և Դահրազ, ինչպես նաև Քարագլխի ռազմավարական բարձունքների վրա հարձակումների մեծ դժվարությամբ կասեցումը վիժեցրել է ռազմաճակատի գիծը սրընթաց ճեղքելու և Շուշիից հայկական ուժերը դուրս բերմանը հասնելու պլանները:

Այս աղավաղումը ստեղծում է տպավորություն, որ Շուշիի օպերացիան եղել է ակնթարթային **մարտանցում**, այնինչ իրականում այն պահանջել է համակարգված գործողությունների մանրակրկիտ պլանավորում և ռազմավարական բարձր մակարդակի ղեկավարություն: Դասագրքում նման հարցերի ան-

տեսումը կարող է սխալ տպավորություն թողնել՝ նսեմացնելով ազատամարտիկների սխրագործությունները և հրամանատարական կազմի մասնագիտական պատրաստվածությունը:

Դասագրքում նշվում է, որ «1994 թ. հուլիսի 26-ին ստորագրված եռակողմ համաձայնագրից հետո ավարտվեց հակամարտության պատերազմական փուլը» (էջ 129): Այս ձևակերպումը ժամանակագրական և բովանդակային առումով սխալ է: Իրականում 1994–2016 թթ. ընթացքում շփման գծում գրանցվել են զինադադարի բազմաթիվ խախտումներ, որոնք հիմնականում նախաձեռնվել են Ադրբեջանի կողմից: Սադրիչ գործողությունների շարունակական բնույթը ցույց է տալիս, որ պատերազմի դադարեցումը չի կարող դիտվել որպես ամբողջական խաղաղություն, այլ՝ որպես անկայուն զինադադար, որը մշտապես ենթարկված էր ռազմական սպառնալիքների:

Լրացուցիչ խնդիր է դասագրքում օգտագործված «Ղարաբաղյան առաջին պատերազմ» տերմինը: Այն պատմականորեն ճշգրիտ չէ, քանի որ չի արտացոլում հակամարտության շարունակական, փուլային և հիբրիդային բնույթը՝ ներառյալ ռազմական, քաղաքական, տնտեսական և տեղեկատվական ճնշումները: Այս տերմինը կարող է սովորողի մոտ ստեղծել տպավորություն, թե պատերազմը փակված փուլ էր, մինչդեռ իրականում լարվածությունը պահպանվել է և պարբերաբար սրվել մինչև 2016, 2020 և հետագա գործընթացները:

Վերլուծական առումով նման ներկայացումը շրջանցում է զինադադարի խախտումների, տարածաշրջանային ճնշումների և Արցախի ու Հայաստանի անվտանգության վրա դրանց երկարատև ազդեցության փաստը: Արդյունքում, տեղի է ունենում պատմական գործընթացների պարզունակեցում, որը

նվազեցնում է սովորողի հնարավորությունը՝ հասկանալու հակամարտության իրական շարունակականությունը և դրա պատճառահետևանքային դինամիկան:

Ուստի պատերազմական փուլը 1994 թ. «ավարտված» ներկայացնելը մեթոդաբանական լուրջ բացթողում է, որը խաթարում է նկարագրվող պատկերի օբյեկտիվությունը և պահանջում է շտկում՝ հիմնված փաստացի ժամանակագրության և մասնագիտական գրականության վրա:

«ԻՆՉՈ՞Ի Է ԴԱ ԿԱՐԵՎՈՐ ԱՅՍՕՐ» մեթոդական բաժնում դասագրքում հանդիպում են միաժամանակ երկու սխալ և միակողմանի տերմիններ՝ «Լեռնային Ղարաբաղում ծագած պատերազմ» և «Ղարաբաղյան առաջին պատերազմ» (էջ 130): Վերլուծական տեսանկյունից, այս ձևակերպումները իրականությանը չեն համապատասխանում. պատերազմը չի «ծագել» Լեռնային Ղարաբաղում, այն սանձազերծվել է Ադրբեջանի կողմից՝ զինված ագրեսիա իրականացնելով Լեռնային Ղարաբաղի և Հայկական ԽՍՀ (այնուհետև՝ ՀՀ-ի) սահմանների նկատմամբ:

Այդպիսով, ադրբեջանական ագրեսիայի հետևանքով ծավալված ռազմական գործողությունները ներկայումս դեռ շարունակվում են՝ ունենալով սրման և թուլացման տարբեր փուլեր: «Առաջին», «երկրորդ» կամ կարճատև օրերի բաժանումները, որոնք որոշ դասագրքեր և հասարակական քարոզչություն օգտագործում են, ներկայացնում են աղավաղված, մեխանիկական տեսակետներ՝ միտված միջազգային հանրության համար հապաղող կամ տարակուսանք առաջացնող նարատիվ ստեղծելուն: Ակնհայտ է, որ դրանց անստույգ կրկնությունը ոչ միայն սովորողի մոտ ձևավորում է սխալ պատկերացում, այլև միջազգային քաղաքական կոնտեքստում կարող է ձևավորել

հայկական կողմի անսկզբունքայնության առարկայական սխալ տպավորություն, մինչդեռ նման տեսակետների գեներացումը արժանի է իրավական և մասնագիտական խիստ քննադատության:

Դասագրքում նշվում է, որ «44-օրյա պատերազմի և Ադրբեջանի գործողությունների արդյունքում Արցախում առաջանում է սոցիալ-քաղաքական խոր ճգնաժամ» (էջ 133): Վերլուծական տեսանկյունից, սա բավականին խնդիրներով ձևակերպում է, քանի որ «44-օրյա պատերազմ» տերմինը սխալ է և չափազանց պարզեցնող. իրականում ռազմական գործողությունները, որոնք ադրբեջանական ագրեսիայի արդյունքում սրվել են 2020 թ., չունեն օբյեկտիվ սահմանափակում 44 օրով. դրանց հետևանքները և ճգնաժամային իրավիճակները շարունակում են առ այսօր, և պատերազմը պետք է դիտարկել որպես ստրատեգիական շարունակական գործընթաց:

Դասագրքում Ադրբեջանն առանձին ներկայացվում է՝ կարծես «44-օրյա պատերազմ» տերմինը ստեղծվել է ինքնաբուխ, մինչդեռ պատերազմը սանձազերծվել է Ադրբեջանի կողմից որպես ագրեսիվ և զավթողական գործողություն. այս կապը անտեսելը թերի պատկերացում է ստեղծում սովորողի համար և նեղացնում իրական քաղաքական ու ռազմական պատճառահետևանքային շղթան:

Վերլուծականորեն, նման դասագրքային ձևակերպումը չի բավարարում ուսուցման ակադեմիական չափանիշներին, քանի որ ստեղծում է ոչ ճշգրիտ, միակողմանի և իրականության աղավաղված պատկեր սովորողի գիտակցության մեջ:

Դասագրքի 5.3 գլխում նշված «ԼՂ հարցը միջազգային ասպարեզում. վերադարձ պատերազմին» (էջ 135) ձևակերպու-

մը շինծու և կեղծ տպավորություն է ստեղծում, քանի որ ենթադրում է, թե 1994 թ. մայիսին զինադադարի շուրջ ստորագրված համաձայնությունից հետո պատերազմը ավարտվել է: Իրական փաստերը այլ պատկեր են ցույց տալիս. 1994–2016 թթ. Ադրբեջանը շարունակել է ագրեսիվ գործողությունները Լեռնային Ղարաբաղի և Հայաստանի ուղղությամբ, որոնք ձևավորվել են որպես հիբրիդային պատերազմ՝ բազմաթիվ դրսևորումներով, օրինակ՝ դիպուկահարների ու հատուկ նախանշանակման խմբերի ներթափանցումներ և փոխհրաձգությամբ մարտեր, քաղաքացիական և սպայական բնակավայրերի հրետակոծություններ, հայկական ուղղաթիռի և փոխադրամիջոցների խոցումներ, ուղիների շրջափակում և ուղևորների առևանգումներ, տնտեսական մեկուսացում և ռազմավարական անջատումներ, տեղեկատվական պատերազմ, ադրբեջանական ռազմական հռետորաբանություն, միջազգային կառույցներում թշնամական բանաձևերի շրջանառություն, հասարակության ներսում մոլագար հայատյացության (արմենոֆոբիայի) տարածում, պատմամշակութային ժառանգության ոչնչացում և այլն:

Դասագրքում ներկայացված «Ադրբեջանը 4-օրյա հարձակում ձեռնարկեց Լեռնային Ղարաբաղի դեմ» ձևակերպումը (էջ 135) ոչ միայն չափազանց պարզեցված է, այլև խեղաթյուրում է պատմական իրականությունը: Իրականում, թեև ռազմական գործողությունների ամենաթեժ փուլը տևել է 2016 թ. ապրիլի 2–5-ը, ադրբեջանական զինուժի ագրեսիվ գործողությունները շարունակվել են հետագա ամիսներին՝ ներառելով հրադադարի պարբերական խախտումներ, դիվերսիոն ներթափանցումներ, ծանր զինտեխնիկայի կիրառմամբ սադրանքներ և բնակավայրերի արկակոծություն:

Հետևաբար, «4-օրյա պատերազմ» ձևակերպումը, որը հաճախ օգտագործվում է նաև հրապարակային դիսկուրսում, նսեմացնում է ռազմական գործողությունների իրական ծավալը և նրանց ազդեցությունը, ինչն առավել վտանգավոր է ուսումնական և գիտական համատեքստում:

Ակադեմիական վերլուծության համար ավելի ճիշտ է կիրառել վերլուծական և ճշգրիտ ձևակերպումներ, օրինակ՝ «Ադրբեջանի ագրեսիայի 2016 թ. գարնանային ռազմարշավ», կամ «լայնածավալ ռազմական գործողություններ», որոնք ընդգրկում են թե ինտենսիվ մարտերը, թե դրանց շարունակական հետևանքները՝ տարածաշրջանային անվտանգության համակարգի վրա ունեցած երկարաժամկետ ազդեցությամբ:

Դասագրքում կիրառված «Ղարաբաղյան երկրորդ պատերազմ» ձևակերպումը (էջ 136) ոչ միայն պարզեցնող է, այլև փաստացիորեն խեղաթյուրում է պատմական իրականությունը: Իրականում, Արցախի դեմ Ադրբեջանի ագրեսիան չի դադարել 1988-ից ի վեր, ուստի այն բաժանել «առաջին», «երկրորդ» կամ «երրորդ» արհեստական փուլերի՝ ավելի շուտ արտացոլում է ադրբեջանական քաղաքական ու քարոզչական գործիչների հորինած խոսույթը, քան օբյեկտիվ պատմական իրողությունը:

Այս «տրամաբանության» հետևանքով ստեղծվում է լուրջ մոլորության ռիսկ. այն ներկայացնում է, թե իբր առաջին պատերազմում (1988–1994) Ադրբեջանը փորձեց գրավել Լեռնային Ղարաբաղը, բայց ձախողվեց, երկրորդում (2016 թ. ապրիլ–հունիս) կրկին ձախողվեց, իսկ երրորդում (2020 թ. սեպտեմբեր – 2023 թ. սեպտեմբեր), լայնածավալ միջազգային ներգրավմամբ և Թուրքիայի, Պակիստանի, Իսրայելի ու վարձկան

ահաբեկիչների աջակցությամբ, իբր հասավ իր նպատակին: Այս կերպ ստեղծվում է առասպել, որ ադրբեջանական ագրեսիան՝ *միայն որոշակի փուլերով, ժամանակավորապես հաջողությունների հասած, ավարտված գործընթաց է եղել*, **ինչը իրականությանը չի համապատասխանում**:

Ակադեմիական և կրթական վերլուծության տեսանկյունից անհրաժեշտ է ընդգծել, որ այս հակամարտությունը պետք է դիտարկել ոչ թե «հերթական փուլերի», այլ որպես շարունակական ագրեսիվ և զավթողական քաղաքականության հետևանք, որը նպատակաուղղված էր Արցախի հայության ինքնորոշման իրավունքի և Հայաստանի Հանրապետության անվտանգության դեմ: «Հայրենական պատերազմ» անվանումը, որով Ադրբեջանը փորձում է արդարացնել իր գործողությունները, ոչ միայն մանիպուլյատիվ է, այլև վտանգավոր՝ մոռացության տալով միջազգային իրավունքի և համաշխարհային համընդհանուր անվտանգության նորմերը:

Դասագրքում տեղ գտած ձևակերպումը՝ «Գրավվեցին Ֆիզուլիի, Ջեբրայիլի, Կուբաթլուի և Զանգելանի շրջանները, նախկին ԼՂԻՄ Հադրութի շրջանն ու Շուշի քաղաքը» (էջ 136), պատմական ճշգրտության տեսանկյունից խիստ խնդրահարույց է: Ներկայացված հերթականությունը հակասում է ռազմական գործողությունների իրական ընթացքին: Փաստացիորեն, 2020 թ. պատերազմի ընթացքում Ադրբեջանական զինուժին հաջողվել էր մասամբ գրավել Ջեբրայիլի, Հադրութի և Ասկերանի շրջանները, ապա ճեղքմամբ հասնել Շուշի քաղաքին:

Կուբաթլուի, Զանգելանի և Ֆիզուլիի շրջանները, ինչպես նաև Աղդամի, Քարվաճառի և Քաշաթաղի շրջանները, չեն

գրավվել ռազմական գործողությունների ընթացքում: Դրանք հանձնվեցին առանց դիմադրության՝ ՀՀ վարչապետի ստորագրած 2020 թ. նոյեմբերի 9-ի հրատապ և անհիմն հայտարարության հետևանքով:

Դասագրքում տեղ գտած ձևակերպումը՝ «44-օրյա պատերազմն ավարտվեց 2020 թ. նոյեմբերի 9-ին Հայաստանի, Ադրբեջանի և ՌԴ առաջնորդների եռակողմ հայտարարությամբ» (էջ 136), ոչ միայն փաստացիորեն սխալ է, այլև լեգիտիմացնում է Ադրբեջանի ագրեսիվ գործողությունների հետևանքները:

Առաջին հերթին, ընդգծենք վերստին, «44-օրյա պատերազմ» տերմինը խնդրահարույց է, քանի որ այն սահմանափակում է պատերազմի ընկալումը բացառապես 2020 թ. սեպտեմբերի 27 – նոյեմբերի 9 ժամանակաշրջանով, անտեսելով, որ Արցախյան հակամարտությունը շարունակական է և Ադրբեջանը մշտապես վարել է ագրեսիվ քաղաքականություն: Այս տերմինաբանությունը կարող է սովորողին ստեղծել պատրանք, թե պատերազմը վերջացել է ու «հայտարարությունների մակարդակով կարգավորվել» է:

Երկրորդ, պատերազմը չի ավարտվել նոյեմբերի 9-ի փաստաթղթով: Ակնհայտ է, որ դա ոչ թե համապարփակ խաղաղության պայմանագիր էր, այլ ժամանակավոր հրադադարի փխրուն համաձայնություն, որի արդյունքում Արցախը և Հայաստանը կանգնեցին նոր սպառնալիքների առաջ: Վերջիններիս վկայությունն են Ադրբեջանի հետագա ագրեսիվ գործողությունները՝ *Հադրութի շրջանի Խծաբերդի և Դիզափայտի գրավումը, Խրամորթի նկատմամբ հարձակումները, խաղաղ բնակիչների սպանություններ և գյուղատնտեսական աշխատանքներ իրականացնող մեքե-*

նաների գնդակոծումներ, Արցախի բնակչության շրջափակումն ու հումանիտար ճգնաժամի սրումը, ՀՀ սահմանների վրա, մասնավորապես Գեղարքունիքում ու Սյունիքում, ռազմավարական բարձրունքների գրավում։

Վերջապես, 2023 թ. սեպտեմբերի 19-ի լայնածավալ հարձակումները, որոնք ուղեկցվեցին Արցախի բնիկ հայության բռնի տեղահանմամբ և հայրենազրկմամբ, ցույց տվեցին, որ ոչ միայն 44-օրյա պատերազմը չէր ավարտվել, այլ նոյեմբերի 9-ի փաստաթուղթը չհաղթահարեց երկարաժամկետ անվտանգային սպառնալիքները։

Այս հանգամանքների համադրությամբ ակնհայտ է դառնում, որ պատերազմը ոչ թե ավարտվեց, այլ նոր՝ ավելի վտանգավոր փուլ տեղափոխվեց։

Ուստի սովորողին անհրաժեշտ է ներկայացնել ոչ թե քաղաքականապես պայմանավորված, պարզեցված ձևակերպումներ, այլ ճշգրիտ գիտելիք, ըստ որի՝ *նոյեմբերի 9-ի փաստաթուղթը ժամանակավոր հրադադարի պայմանավորվածություն էր, այն ոչ միայն չկանխեց հետագա ռազմական գործողությունները, այլև հնարավորություն տվեց Ադրբեջանին շարունակել ագրեսիվ քաղաքականությունը, Արցախի բնիկ հայության դեմ բռնի տեղահանության քաղաքականությունը և անվտանգության սպառնալիքները շարունակվեցին՝ դրսևորվելով որպես գործնականության մակարդակով պատերազմական գործընթացի նոր փուլ։*

Այսպիսով, կրթական և ակադեմիական շրջանակների ընթերցողը ստանում է ավելի ամբողջական և ճշգրիտ պատկեր՝ պատերազմի շարունակականությունը, քաղաքական և

ռազմական հետևանքները, ինչպես նաև ազդեցությունը Արցախի և Հայաստանի անվտանգության վրա։

Դասագրքում «ԼՂ-ի հայաթափումը» (էջ 136) վերնագրի տակ շարադրված նյութը ներկայացնում է իրադարձությունները պարզունակ և մակերեսային ձևով, առանց պատճառահետևանքային կապի բացահայտման։ Այն ավելի շատ հիշեցնում է գործող իշխանության քաղաքական պատվերի կատարում, քան պատմական ճմարտության ներկայացում։

Նախ՝ Ադրբեջանի ագրեսիվ քաղաքականությանը նպաստել են ոչ միայն արտաքին դերակատարները, այլև Հայաստանի կառավարության անվճռական, հակասական և անկանխատեսելի քաղաքական կուրսը։ Արևմուտքի, Ռուսաստանի, Թուրքիայի և Ադրբեջանի հակասական պահանջներին լռելյայն ենթարկվելը Հայաստանի պետական սուբյեկտայնությունն ու ինքնիշխանությունը նվազեցրեց, իսկ ազգային անվտանգությունը դարձավ լրջորեն վտանգված։

Երկրորդ՝ դասագրքը մեղքը ամբողջությամբ բարդում է ռուս խաղաղապահների վրա, ինչը թաքցնում է ՀՀ կառավարության և Արցախի ղեկավարության որոշման սխալներն ու պատասխանատվությունը։ Լայնածավալ ադրբեջանական ագրեսիան, որը տեղի ունեցավ Արցախի սահմանների ամբողջ երկայնքով, ներկայացվում է որպես ընդամենը «24 ժամ տևած ռազմական գործողություն», մինչդեռ դրա հետևանքները շատ ավելի խորն էին։ «Լեռնային Ղարաբաղը տվել է 223 զոհ» ձևակերպումը լեզվաբանական առումով սխալ է. հայերենում «տված» բայը սովորաբար դրական իմաստ ունի, իսկ այս համատեքստում այն հնչում է անպատշաճ և անտարբեր, ինչը կարող է խեղաթյուրել սովորողների ընկալումը։

Երրորդ՝ դասագրքը ներկայացնում է միայն հայկական կորուստները՝ անտեսելով ադրբեջանական կողմի զոհերը, որոնց թիվը, ըստ պաշտոնական տվյալների, գերազանցում է 500-ը։ Այս ընտրողականությունը նպաստում է հայկական հերոսական դիմադրության նշանակությունը թերագնահատելու և պատերազմի դադարեցման պատասխանատվությունը Արցախի իշխանությունների վրա բարդելու վարկածին։

Չորրորդ՝ ԼՂՀ նախագահի կողմից Արցախի լուծարման հրամանագրի ներկայացումը դասագրքում միակողմանի է։ Իրականում նախագահը չուներ այդ իրավասությունը, իսկ ավելի ուշ՝ Երևանում գտնվելով, ինքն էլ բեկանեց այդ հրամանագիրը։ Այս հանգամանքի շրջանցումը բացահայտում է քաղաքական պատվերի ենթատեքստը՝ մեղքը տեղափոխելով Արցախի իշխանությունների վրա և «թեթևացնելով» Հայաստանի իշխանությունների պատասխանատվությունը։

Վերջապես, անճշտություն է նշել, թե Արցախը ամբողջությամբ հայաթափվել է հոկտեմբերի 1-ին։ Իրականում, Արցախի ԱԻՆ ծառայողները շարունակում էին իրենց պարտականությունները մինչև հոկտեմբերի 4-ը։ Այս նմանատիպ անճշտությունները ոչ միայն խեղաթյուրում են իրականությունը, այլև սովորողների մոտ ձևավորում են կեղծ ընկալումներ, անարդարության զգացում և աղավաղում պատմական ընկալումը, հատկապես նրանց համար, ովքեր անձամբ կապված են Արցախից բռնի տեղահանված ընտանիքների հետ։

Եզրակացություններ

Հոդվածում վերլուծվել են հանրակրթական 9-րդ դասարանի դասագրքում ներկայացված պատմական պատումի առանձնահատկությունները՝ կարևորելով դրանց ճշգրտությունը, փաստական հենքը և ուսումնական դիսկուրսի ազդեցությունը սովորողների գիտելիքների ձևավորման վրա։ Առանձին ուշադրություն է դարձվում Լեռնային Ղարաբաղի հակամարտության 1992-2023 թթ. տարբեր ռազմական փուլերին՝ 2016 թ. ապրիլյան ռազմական գործողություններին, 2020–2023 թթ. լայնածավալ զավթողական պատերազմի հետևանքներին և այդ իրադարձությունների լուսաբանմանմանը դասագրքում։

Ադրբեջանի ագրեսիվ քաղաքականությունը շարունակական է, և յուրաքանչյուր ռազմական գործողություն պետք է դիտարկել ավելի լայն ռազմավարական ու քաղաքական համատեքստում։

Հայաստանի և ԼՂՀ զինված ուժերը բազմաթիվ սխալների ու կորուստների պայմաններում պաշտպանեցին բնակչությունը, սակայն քաղաքական որոշումները որոշակի տարածքներ հանձնեցին առանց դիմադրության։

Սովորողին պետք է ներկայացնել ճշգրիտ, փաստերին հենված գիտելիք՝ պատերազմների իրական բնույթը, ռազմավարական հետևանքները, միջազգային արձագանքը և պետության անվտանգության մարտահրավերները, առանց քաղաքական քարոզչական նարատիվների վերարտադրման։

Տրամաբանական և իրավական ճշգրտությունը, զոհերի արժանի արտահայտումը, պատմական և ռազմավարական

համատեքստի ներկայացումը հիմք են կազմում գիտական և կրթական արժեք ունեցող ակադեմիական նյութի համար։

Գրականություն

1. Աղաջանյան Մ., Ասատրյան Է., Մինասյան Ս., Ադրբեջանն ընդդեմ Ղարաբաղի ժողովրդի. ագրեսիայի իրավաքաղաքական հետևանքները և դրանց ազդեցությունը տարածաշրջանային անվտանգության հեռանկարների վրա, Երևան, «Նաիրի», 2007:

2. Դավթյան Ա., Ավանեսյան Ս., Շուշիի ազատագրումը և դրա պատմական նշանակությունը, «Հայկական բանակ», հմ. 1-2, 2012, էջ 26-42, Շուշիի ազատագրման օպերացիան ռազմական արվեստի տեսանկյունից (նվիրվում է Շուշիի ազատագրման 20-ամյակին/ ՀՀ ԶՈՒ գլխավոր շտաբի օպերատիվ վարչություն, Երևան, ՀՀ ՊՆ վարչ. ապարատի հրատ., 2012,էջ 26-42:

3. Հայաստանի պատմություն։ Հանրակրթական հիմնական ծրագրի 9-րդ դասարանի դասագիրք (Գ. Կեսոյան, Վ. Հակոբյան, Ն. Հովսեփյան, Հ. Վարդանյան, Ա. Խառատյան, Տ. Համբարձումյան, Ա. Թադևոսյան: Եր.: «Մասնակցային դպրոց» ԿՀ, 2025. 176 էջ (այսուհետև հղված էջերը փակագծերում նշվելու են տեքստում):

4. Հարությունյան Մ., Արցախյան պատերազմի սկիզբը և Շուշիի ազատագրումը, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատ., 2000:

5. Հարությունյան Մ., Հարությունյան Ա., Քարինտակի հերոսական պաշտպանությունը (ռազմական տեսանկյուն), Շուշի, «Կաճառ» գիտական կենտրոնի հրատարակչություն, 2020:

6. Հարությունյան Մ., Արցախում ռազմարվեստի զարգացման արդի փուլի առանձնահատկությունները, Շուշի–Երևան, «-Կաճառ» գիտական կենտրոնի հրատարակչություն, 2021, էջ 80–87.

7. Հովսեփյան Յու., Հայերի ցեղասպանությունը Ադրբեջանում, 1918-1990 թվականներ.- Հայոց ցեղասպանությունը: Ուսումնասիրություններ, խմբ.՝ Պ. Հ. Հովհաննիսյանի, Երևան, «Հրազդան», 2001, էջ 186-210:

8. Վարդումյան Հ., Շուշիի ազատագրումը, խմբ.՝ Գագիկ Մախսուդյան, Երևան, «Տոներ», 2007:

9. Դավթյան Ա., Ավանեսյան Ս., Շուշիի ազատագրումը և դրա պատմական նշանակությունը, «Հայկական բանակ», հմ. 1-2, 2012, էջ 26-42, Շուշիի ազատագրման օպերացիան ռազմական արվեստի տեսանկյունից (նվիրվում է Շուշիի ազատագրման 20-ամյակին/ ՀՀ ԶՈՒ գլխավոր շտաբի օպերատիվ վարչություն, Երևան, ՀՀ ՊՆ վարչ. ապարատի հրատ., 2012:

10. Арутюнян М. , Влияние агрессии Азербайджана против Нагорного Карабаха на миграционные потоки армян-беженцев на юг России. Материалы всероссийской научной конференции «Армяне Юга России: история, культура, общее будущее», Ростов-на-Дону, 2012, с. 125-130.

11. Арутюнян М., О некоторых вопросах историографии освобождения города Шуши и становления Армии Обороны, «Салют, Победа!», Сборник научных трудов IV Всероссийской научно-практической военно-исторической конференции с

международным участием, Томск, Изд-во Томского политехнического университета, 2014, с. 263-271.

12. Вардумян О., Освобождение Шуши. Перевод: Александр Акопян; Редактор: Альберт Налбандян, Ереван, «Эдит Принт», 2012.

13. Мкртчян Ш., Нагорный Карабах: анатомия свершенного Азербайджаном геноцида 1920-1988 гг., Перевод с армянского Наиры Айрумян, Степанакерт, «Азат Атцах», 2003.

14. Папаян Р., Маски террора, ред. К. С. Худавердян, Ереван, «Арачентац», 1992.

15. Сумгаит... Геноцид... Гластность? Сборник, Составили: Г. Б. Улубабян, С. Т. Золян, А. А. Аршакян, Ереван, Общество «Знание» АрмССР, 1989.

16. Вопросы стратегии и безопасности. Исследования (Серия «Про Патрия». Т. II.) Составитель, редактор и автор предисловия А. Айвазян, Ереван 2007, сс. 551-577.

17. Фонд общественно-политической информации. Ненаказанный геноцид. К десятилетию армянского погрома в Сумгаите, Ред. В. Атаджанян, Степанакерт, Изд. центр Степанакертского полиграфпредприятия, 1998,

18. Фонд общественно-политической информации. Геворкян Павел, Дневник судебного процесса по уголовному делу о преступлениях, совершенных против армянского населения в гор. Сумгаите с 27 по 29 февраля 1988г. Степанакерт, Изд. центр Степанакертского полиграфпредприятия, 1998.

19. Чобанян С., Государственно-организованный терроризм, Ереван, «Айастан», 1992.

20. Hill, C.P., Suggestions on the teaching of history, UNESCO, URL:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000056926?posInSet=2&queryId=90b8c987-5fd6-4576-9ff1-33f5f1c9f9291953 , Guidebook for history textbooks authors: on a common path; new approaches to writing history textbooks in Europe and the Arab and Islamic Worlds, 2012,
URL:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227041 (30.11.2025):

21. Historiana — online resource for history educators (EuroClio / Historiana platform) URL:https://historiana.eu/(30.11.2025), Historiana Teacher Training Guide v. 3 (January 2020)
URL:https://euroclio.eu/historiana-teacher-training-guide-v3-january-2020/ (30.11.2025):

22. Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Council of Europe, Volume I–III
URL:https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes(30.11.2025):

MHER HARUTYUNYAN

ON CERTAIN FEATURES OF TEACHING CONTEMPORARY MILITARY HISTORY (BASED ON THE EXAMPLE OF THE HISTORY TEXTBOOK FOR THE 9TH GRADE OF GENERAL EDUCATION)

Summary

The present article provides a critical and analytical examination of the fundamental methodological problems involved in presenting contemporary military history in the 9th-grade history textbook of the general education system. It demonstrates that the identified deficiencies are not partial or incidental, but systemic. The author convincingly shows that the reconstruction of the history of the Karabakh conflict in the textbook is frequently based on incomplete, oversimplified, or even erroneous chronological interpretations that fail to reflect the aggressive policy pursued by Azerbaijan at the state level, as well as the multi-phase nature of the war.

The article highlights that such formulations as “interethnic clashes,” “the 4-day war,” “the end of the military phase of the conflict,” and similar expressions narrow the perception of historical reality and do not convey the full sequence of the military-political processes of 1991–1994, 1994–2016, 2016, 2020, and subsequent stages. In particular, it is demonstrated that the notion of a “completed phase” of the ceasefire is an incorrect interpretation, since from 1994 onward Azerbaijan continued to wage a hybrid war, including sabotage incursions, border provocations, information and

propaganda operations, and the periodic seizure of strategically significant heights.

The analysis of the omissions found in the textbook reveals serious methodological shortcomings: an insufficient level of critical analysis, distortion of cause-and-effect relationships, incomplete or inaccurate presentation of the content of military operations, as well as errors and inconsistencies in the use of cartographic material. The author argues that such an approach does not provide students with an objective, multi-layered, and security-relevant understanding of events, which in turn affects the formation of historical consciousness and civic responsibility.

The study also underscores the importance of correct terminological policy: concepts such as “aggression,” “occupation measures,” “sabotage incursions,” “hybrid warfare,” “forced displacement,” “ethnic cleansing,” and others are needed not for political assessment, but to ensure military-analytical accuracy and scholarly rigor.

The article formulates recommendations based on modern pedagogical methodologies and international standards established by UNESCO, EuroClio, and the Council of Europe. It proposes ensuring consistency between accurate chronology, the factual content of events, multi-perspective sources, and expert evaluations in textbooks, as well as emphasizing the continuity of military processes and the dynamics of security threats—thus preventing the penetration of propagandistic narratives into the educational environment.

Therefore, the article reveals the full spectrum of theoretical, methodological, and applied problems in teaching contemporary

military history, while simultaneously indicating pathways for overcoming them and highlighting the particular responsibility of historical education in shaping national security and sound historical thinking.

Keywords: Artsakh, war, aggression, security, chronology, Defense Army, self-defense, sovereignty, politics, ethnic cleansing of Armenians, textbook for the 9th grade of general education school.

МГЕР АРУТЮНЯН

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ НОВЕЙШЕЙ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКА ДЛЯ 9-ГО КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)

Резюме

Представленная статья подвергает критико-аналитическому рассмотрению фундаментальные методологические проблемы изложения новейшей военной истории в учебнике для 9-го класса общеобразовательной школы, демонстрируя, что выявленные глубокие пробелы носят не частичный или случайный, а системный характер. Автор аргументированно показывает, что реконструкция истории карабахского конфликта в учебнике нередко опирается на неполные, сглаженные или даже ошибочные хронологические представления, которые не отражают агрессивную политику, осуществлённую Азербайд-

жаном на государственном уровне, а также многоэтапную природу войны.

В статье особо подчёркивается, что такие формулировки, как «межэтнические столкновения», «4-дневная война», «завершение военной фазы конфликта» и другие подобные, сужают восприятие исторической реальности и не передают целостной последовательности военно-политических процессов 1991–1994, 1994–2016, 2016, 2020 гг. и последующих этапов. В частности, показывается, что представление о «завершённом этапе» режима прекращения огня является некорректной интерпретацией, поскольку с 1994 г. Азербайджан фактически продолжал вести гибридную войну, включавшую диверсионные проникновения, пограничные провокации, информационно-пропагандистские операции и периодическое занятие стратегически важных высот.

Анализ выявленных учебниковых пропусков обнаруживает серьёзные методологические недостатки: недостаточный уровень критического анализа, искажение причинно-следственных связей, неполное или неточное раскрытие содержания военных действий, а также ошибки и недоработки в использовании картографического материала. Автор утверждает, что подобный подход не обеспечивает учащемуся объективного, многослойного и адекватного современным условиям безопасности представления, что, в свою очередь, влияет на формирование исторического сознания и гражданской ответственности.

Работа подчёркивает и необходимость корректной терминологической политики: такие понятия, как «агрессия»,

«оккупационные действия», «диверсионные проникновения», «гибридная война», «насильственное перемещение», «этническая чистка» и другие, применяются не для политической оценки, а для обеспечения военно-аналитической точности и научной корректности.

Статья формулирует рекомендации, основанные на современных педагогических методологиях и международных стандартах, определённых UNESCO, EuroClio и Советом Европы. Предлагается обеспечить в учебниках согласование точной хронологии, подлинного содержания событий, многоперспективных источников и экспертных оценок, а также акцентировать внимание на непрерывности военных процессов и динамике угроз безопасности, препятствуя проникновению пропагандистских дискурсов в образовательную среду.

Таким образом, статья выявляет полный спектр теоретических, методологических и прикладных проблем преподавания новейшей военной истории, одновременно обозначая пути их преодоления и подчёркивая особую роль исторического образования в формировании национальной безопасности и здорового исторического мышления.

Ключевые слова: Арцах, война, агрессия, безопасность, хронология, Армия обороны, самооборона, суверенитет, политика, деармянизация (этническая чистка армян), учебник для 9-го класса общеобразовательной школы.

ՄԻՔԱՅԵԼ ՄԱՐՏԻՐՈՍՅԱՆ
ԱՐՄԱՆ ՄԱՐՏԻՐՈՍՅԱՆ
ՀԱՅԿ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ
ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆ ՊԱՊՈՅԱՆ

ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴ[46]

Բանալի բառեր – պատմական անհատ, պատմության անձնավորում, զրույցի մեթոդ, անհատականացնող մեթոդ, պատմական մտածողություն, արժեքային կողմնորոշիչներ, ճանաչողական մոտիվացիա:

Ներածություն

Յուրաքանչյուր ժամանակաշրջան ծնում է իր հերոսներին, որոնք իրենց խիզախումներով բացառիկ դեր են խաղում և յուրօրինակ հետք են թողնում ժողովուրդների պատմական ճակատագրում: Պատմության հոլովույթում ազգային, պետական, քաղաքական, հանրային, գիտական և մշակութային կյանքում իրենց մոտեցումներով, գաղափարներով և որոշումներ կայացնելու կարողություններով աչքի ընկած դերակատարները վառ անհա-

[46] Հետազոտությունն իրականացվել է ՀՀ ԿԳՄՍՆ Բարձրագույն կրթության և գիտության կոմիտեի ֆինանսական աջակցությամբ՝ 10-5ՏԲ 24 ծածկագրով գիտական թեմայի շրջանակներում: Ընդունվել է տպագրության՝ 27.11.2025:

տականություններ են, որոնց հետագա սերունդներն անվանում են պատմական անհատներ։

Նրանք, թեև իրենց ժամանակաշրջանի ծնունդ են, սակայն բնատուր խելքի, վերլուծելու կարողության, ռազմավարական մտածողության բարձր աստիճանով և զարգացումների վրա ազդելու ունակությամբ ու հաստատակամությամբ վեր են կանգնած իրենց շրջապատող միջավայրից։ Նրանց կյանքի և գործի ուսումնասիրությունը, մեկնաբանությունը և դասավանդումը ուսումնառողներին հնարավորություն են տալիս ամբողջական պատկերացում կազմել ժամանակաշրջանի կարևորագույն դեպքերի, իրադարձությունների և գործընթացների մասին։

Պատմական անհատի գործունեության դիտանկյունից անցյալը ներկայացնելը հանգեցնում է պատմության անձնավորմանը, որը ոչ միայն հարգանքի տուրք կամ գնահատական է նրանց նկատմամբ, այլև դասավանդման հուսալի մեթոդ՝ գիտելիքը ուսումնառողին հասցնելու համար։

Պատմության անձնավորման անհրաժեշտությունը և կարևորությունը

Խորհրդային շրջանի պատմության դպրոցական և բուհական դասագրքերի հեղինակները, տուրք տալով մարքսիզմ-լենինիզմի գաղափարական սկզբունքներին, պատմական գործընթացներում, դարաշրջանների ու սերունդների հերթափոխում անկյունաքարային դեր էին հատկացնում ժողովրդական զանգվածների և դասակարգերի դերակատարմանը։ Հասարակության զարգացման հիմքում դասակարգային պայքարը և որպես դրա հետևանք՝ կացութաձևերի հերթափոխը որպես օրինաչափութ-

յուն դիտարկելը գրեթե բացառում էր ոչ միայն հասարակության դարավոր կենցաղի, բարքերի, սովորույթների ու ավանդույթների, այլև պատմական անհատների դերի արժևորումը: Թերևս բացառություն էին կազմում սոցիալական ու հեղափոխական շարժումների, զինված ապստամբությունների և, իհարկե, կոմունիստական կուսակցության առաջնորդներն ու խորհրդային պետական գործիչները:

Հասարակության զարգացման կացութաձև տեսության ջատագովները և դասակարգային պայքարը որպես առաջադիմության խթանիչ դիտարկող տեսաբաններն ավելի շատ կենտրոնանում էին գործչի ոչ թե անհատական որակների, այլ թե նա ո՞ր դասակարգի շահերն է արտահայտում և ո՞ր սոցիալական խավի ծնունդ է: Ինչը լիովին բացառում էր պատմական անհատների բարոյա-հոգեբանական նկարագրի բացահայտումը կամ մարդկային որակների ներկայացումը: Անգամ, եթե խոսքը վերաբերում էր նախընտրելի առաջնորդներին, ապա վերջիններս ներկայացվում էին որպես պատմական օրինաչափ գործընթացների դերակատարներ: Այնինչ, պատմական անհատները պատմական գործընթացների անքակտելի մասն են և էականորեն ազդում են մարդկային քաղաքակրթության զարգացման ընթացքի վրա[47]:

Մեր օրերում, երբ գերիշխող են դարձել պատմության անձնավորման և անհատականացման միտումները, աստիճանաբար կատարվում է անցում դասակարգերի և ժողովրդական զանգվածների պատմությունից դեպի մարդկանց պատմություն: Հանրությունը մարդկանց մեծ ու փոքր խմբերի, առաջնորդների և նրանց հետևորդ անհատների ամբողջություն է, իսկ պատմական

[47] **Тронько Т.**, *Методика изучения жизни и деятельности исторической личности*, «Все для учителя», Москва, 2014, N 9 (33), էջ 2:

իրադարձություններում գլխավոր գործող անձը մարդն է՝ իր բնութագրով, հույզերով, մտայնությամբ ու գործունեությամբ: Նա է կերտում պատմությունը: Իսկ պատմական անհատի գործունեությունը բնության և այն հասարակության հետ փոխհարաբերությունն է, որոնց շնորհիվ անհատն արարել և արդյունքներ է գրանցել:

Աննալների դպրոցի հիմնադիր հայրերից Լյուսիեն Ֆևրը գտնում էր, որ «պատմագետի խնդիրն է փորձել հասկանալ մարդկանց՝ իբրև անցյալի իրադարձությունների վկաների»[48]: Հետևաբար, անհատների կյանքի, գործի և ազդեցության համակողմանի ուսումնասիրությունը հուսալի բանալի է պատմության խորքային իրողություններն ու գործընթացները համապարփակ ընկալելու համար:

Պատմական անհատի գործունեության ուսումնասիրությամբ պատմության ընթացքը դառնում է կենդանի, դեպքերն ու իրադարձությունները՝ հրապուրիչ ու հետաքրքիր: Այլ կերպ ասած՝ պատմության անձնավորմամբ պատմությունը միս ու արյուն է ստանում, իսկ դարաշրջանի խճանկարը դառնում է ամբողջական: Պատմության անձնավորման միջոցով ժամանակաշրջանի մասին ամբողջական պատկերացում կազմելու համար, անշուշտ, անհրաժեշտ է առաջին հերթին ուսումնասիրել հետաքրքրության առարկա դարձած պատմափուլի սոցիալ-տնտեսական և հասարակական հարաբերությունները, սակայն ոչ պակաս կարևոր է նաև հանրային մտայնության հետ ծանոթությունը: Համընդգրկուն պատմություն ըմբռնելու համար պետք է հաղորդակցվել նաև հանրային գիտակցության հետ, ինչն անհնար է առանց

[48] **Հովհաննիսյան Ս.**, *Լյուսիեն Ֆևր. «Կենդանի պատմության» տեսությունը*, «Պատմության հարցեր», Երևան, 2013, թիվ 2, էջ 233:

պատմական անհատների հետ երկխոսության: Իսկ այդպիսի երկխոսության համար անհրաժեշտ է պատմական գործընթացներն ու իրադարձությունները դիտարկել նաև պատմական անհատների որպես դրանց հեղինակների կամ առաջնորդների անձնական ոսպնյակով: Միով բանիվ, «համընդգրկուն պատմությունը չի սպառվում միայն հասարակական խմբերի գործողություններով ու մտայնությամբ: Նրանում կարևոր տեղ ունեն նաև առանձին անհատների գործողությունները, գաղափարները և կամքը»[49]:

Գիտական գործունեության ընթացքում պատմաբանը ճանապարհորդ հետազոտող է: Իր ապրած երկրից ու ժամանակներից նա ուղևորվում է հարյուրամյակների ու հազարամյակների խորքը: Այդ ճանապարհորդության ընթացքում հանդիպում է բազմաթիվ պատմական անհատների, ծանոթանում է հանրությունների, քաղաքակրթությունների, դեպքերի ու իրադարձությունների հետ: Այդ ճանապարհին նա պատմական առաջնային աղբյուրների միջոցով զրուցում է պետական, քաղաքական, ռազմական և մշակութային բազում գործիչների հետ, որոնց գաղափարներն ու գործողությունները բախտորոշ հետևանքներ են ունեցել սեփական ժողովրդի կամ համաշխարհային պատմության ընթացքի համար: Ստացած տպավորությունները, տեղեկատվությունը և գիտելիքները անձնական ընկալումներին համապատասխան իր տեսակետներն ու մեկնաբանություններն է փոխանցում ժամանակակիցներին ու հաջորդ սերունդներին: Այդ կերպ նա նպաստում է ներկա և նախորդ սերունդների միջև երկխոսության կայացմանը, ինչը

[49] **Հովհաննիսյան Ս.**, *Աննալների դպրոցը և պատմության գրության կերպերը*, Երևան, 2022, էջ 69:

տեղի է ունենում ոչ այնքան պատմական գործընթացների և երևույթների ներկայացմամբ, որքան պատմական անհատների հետ զրույցի մեթոդով:

Անցյալի գործիչների հետ երկխոսությունը հնարավորություն է տալիս ոչ միայն նախորդ հանրություններին բացահայտել սոցիալական, հոգեբանական, բարոյական և կրոնական դիտանկյուններից, այլև ճանապարհ է բացում ապագա կառուցելու քայլերում սայթաքումներից խուսափելու համար: Պատմասիրության Բադենյան դպրոցի XIX դարի վերջի և XX դարասկզբի հայտնի նորկանտականներ Վ. Վինդելբանդը և Հ. Ռիկկերտը պնդում էին, որ «միայն պատմությունն է ճշմարիտ գիտություն, քանի որ գործ ունի եզակի, անհատական իրողությունների հետ: Դա գիտություն է, որը գործ ունի իրականության հետ, քանի որ մեկնարկում է բոլորի համար պարտադիր տեսանկյունից և այդ պատճառով էլ իր մեկնաբանության առարկա է դարձնում որոշակի ընդհանուր արժեք ունեցող անհատական իրողությունները կամ պատմական անհատականությունները»[50]: Եթե բնագիտության ճանաչողության մեթոդը ընդհանրացնող է, ապա պատմությանը՝ անհատականացնող[51]: Պատմական անհատի հետ երկխոսությունն ըստ էության սերունդների հանդիպում է, որն ունի մի շարք կարևոր առանձնահատկություններ: Այդ հանդիպումը ոչ միայն հնարավորություն է տալիս բացահայտել անցյալում մնացած հանրության հասարակական, քաղաքական, մշակութային և հոգևոր միջավայրը, այլև ծանոթանալ գործչի անձնական

[50] **Թելունց Ա.**, *Իմմանուիլ Կանտը և Նորկանտականության Բադենյան դպրոցը (Հ. Ռիկկերտի և Վ. Վինդելբանդի պատմասիրության արժեբանությունը),* «Պատմության հարցեր», Երևան, 2013, թիվ 2, էջ 218-219:

[51] Նույն տեղում, էջ 218:

կյանքի, ներաշխարհի և, անգամ, կենցաղի հետ: Անհրաժեշտ է հաշվի առնել նաև այն կարևոր հանգամանքը, որ հանդիպման ընթացքում պատմական անհատը «քննարկվում է ոչ թե մեկուսացված, այլ փոխկապակցված մյուս անհատականությունների, սոցիալական միջավայրի, ամենատարբեր դրսևորումներում շրջապատող աշխարհի հետ»[52]:

Անցյալի ոչ բոլոր գործիչները կարող են համարվել պատմական անհատներ: Եթե անցյալի հանրությունների քաղաքացիները պատմական իրադարձությունների վկաներն ու ժամանակակիցներն են, ապա պատմական անհատները իրադարձությունների հեղինակներն ու առաջնորդներն են: Նրանք ոչ միայն ներդրում են ունեցել, այլև հեղինակել, ղեկավարել կամ առաջնորդել են իրադարձությունների զարգացման ընթացքը:

Պատմական անհատների պանթեոնը շատ հարուստ է ու բազմաշերտ: Դրանում ընդգրկված անհատներն ամենատարբեր տրամաչափի են: Քանակական կազմի խառնաշփոթից խուսափելու և ըստ արժանվույն գնահատելու համար անհրաժեշտ է որոշակի չափանիշներով տարանջատել ու դասակարգել նրանց: Պատմական անհատների մի մեծ խումբ վիթխարի ազդեցություն է ունեցել մարդկային հասարակության զարգացման վրա: Նրանք համաշխարհային մեծության հզոր անհատներ են, քանի որ իրենց որոշումներով և գործողություններով կանխորոշել են ոչ միայն սեփական կամ տարածաշրջանի ժողովուրդների, այլ նաև համաշխարհային

[52] **Маланичева А.**, *Развитие познавательной мотивации учащихся в процессе изучения исторической личности, Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук*, Барнаул 2008, էջ 8:

պատմության զարգացման ընթացքը: Իսկ երախտապարտ սերունդները նրանց ապրած դարաշրջանը կոչել են պատմական անհատի կամ նրա գործունեության արդյունքի անունով: Այդպիսի մեծություններից են Ալեքսանդր Մակեդոնացին, ում շնորհիվ Արևելքն ապրեց հելլենիզմի դարաշրջանը, Նապոլեոն Բոնապարտը, ում անունով կոչվում է 19-րդ դարի սկզբի Եվրոպայի պատմությունը: Ոչ պակաս մեծություններ են ռեֆորմացիայի և լուսավորականության հեղինակները, որոնց թողած հետագծի անունով էլ կոչվեցին իրենց ապրած դարաշրջանները:

Յուրաքանչյուր ժողովուրդ ունի պատմական անհատների իր աստղաբույլը, ուր առանձնանում են հատկապես նրանք, ովքեր դեռ իրենց կենդանության օրոք կամ հետագա սերունդների կողմից արժանացել են պատվավոր Մեծ տիտղոսին: Հայաստանում պատմական այդպիսի խոշոր անհատներից են Տիգրան Մեծը, Տրդատ Մեծը, Իրանում՝ Կյուրոս Մեծը, Ռուսաստանում՝ Պյոտր Մեծը, Եվրոպայում՝ Կառլոս Մեծը և այլք: Չմանրամասնելով նրանցից յուրաքանչյուրի առանցքային ներդրումը, կարող ենք ընդհանրացնել՝ նրանք իրենց և տարածաշրջանների ժողովուրդների ճակատագրում ունեցել են բացառիկ դերակատարում, որը կանխորոշել է այդ ժողովուրդների պատմական ճակատագիրը: Կան նաև պատմական անհատներ, որոնք թեև չեն արժանացել Մեծ տիտղոսին, սակայն իրենց գործունեության արդյունքով բնութագրվել է նրանց կառավարման ժամանակաշրջանը: Մասնավորապես, ռուսաց Ալեքսանդր Երկրորդ ցարը թեև ոչ ժամանակակիցների, ոչ էլ հետագա սերունդների կողմից չի արժանացել Մեծ տիտղոսին, սակայն շնորհիվ իր նախաձեռնած վերափոխում-

ների իր կառավարման շրջանը կոչվել է Մեծ բարենորոգումների ժամանակաշրջան: Նման գնահատականի արժանացել է նաև աշխարհագրական Մեծ հայտնագործությունների ժամանակաշրջանը: Պատմական խոշոր անհատների թվում են նաև աշխարհակալ տերությունների այն հիմնադիրները, որոնք ձեռք են բերել ժողովուրդների ճակատագրեր տնօրինելու հնարավորություններ: Այդպիսիներից են Աքեմենյան արքա Դարեհ Առաջինը, Մոնղոլական տերության հիմնադիր Չինգիզ խանը և այլք: Պատմական անհատների թվում են նաև ժառանգաբար իշխանությունը կրող անձիք, ովքեր կարգավիճակի բերումով ստացել են պետությունը կառավարելու իրավասություն: Դրանց թվում են պատվանուններով ու մականուններով հայտնի արքաներն ու տիտղոսակիր կառավարիչները, որոնց ներքին և արտաքին քաղաքականության հետևանքով ժողովուրդներն ունեցել են առաջընթաց կամ հետընթաց: Արդեն նոր ժամանակներում պատմական անհատների թվում առանձնանում են նորանկախ պետությունների հիմնադիր հայրերը, ընտրված նախագահներն ու վարչապետերը, հայտնի նախարարներն ու ներկայացուցչական ընտրովի մարմինների ղեկավարները: Պատմական անհատների փաղանգի զգալի հատված են զբաղեցնում հաղթանակած զորահրամանատարները, բարենորոգիչները, գաղափարախոսությունների հիմնադիրները, կուսակցական և հասարակական-քաղաքական շարժումների առաջնորդները, եկեղեցական հայտնի գործիչները, ինչպես նաև գրականության, գիտության և արվեստի անվանի ներկայացուցիչներն ու հռչակավոր մարզիկները:

Պատմական անհատը որոշակի սոցիալ-տնտեսական և պատմամշակութային միջավայրի ծնունդ է: Նա մտածել և

գործել է իր ժամանակաշրջանի ոգուն ու պահանջներին համահունչ, առաջնորդվել է ոչ միայն իր անձնական մղումներով, գաղափարներով ու համոզմունքներով, այլ նաև ժամանակի մտայնությամբ ու պատկերացումներով: Եվ քանի որ պատմական «անհատի դերը դրսևորվում է որոշակի պատմական իրադարձություններում, երևույթներում ու գործընթացներում, ապա այն պետք է գնահատել այդ պատմական փաստերի համատեքստում»[53], ուստի՝ պատմական անհատը հետագա սերունդներին ներկայանում է առաջին հերթին որպես իր ժամանակաշրջանի ներկայացուցիչ: Նրան պետք է ընկալել միայն իր ապրած ժամանակաշրջանի տնտեսական, քաղաքական և մշակութային համապատկերում:

Պատմական անհատի դերը գնահատելիս շատ կարևոր է հաշվի առնել ոչ միայն ժամանակաշրջանը, այլև այն հանրային մտայնությունը, որը տիրապետող է եղել անհատի գործունեության շրջանում: Այսինքն՝ անհատը հանդես է գալիս նաև որպես հանրային մտածողության կրող և գաղափարների արտահայտիչ: Անհատի և հանրության փոխհարաբերությունների ամբողջական պատկերի ներկայացմամբ պատմաբանը ստանում է ոչ միայն ժամանակաշրջանի համընդգրկուն պատկերը, այլև արժևորում է անհատի դերակատարումը: Հետևաբար «պատմաբանները պարզապես չեն նկարագրում տեղի ունեցածը, նրանք նաև վերլուծում և գնահատում են գործող անձանց իրավացիությունը և արդարացիությունը տվյալ

[53] **Гущин А.**, *Роль личности в истории*, «Моделы, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе», Москва, 2013, N 3 (7), էջ 234:

ժամանակի ընբռնումների համատեքստում» [54]: Ինչ վերաբերում է ձեռքբերումներին, ապա հաճախ դրանք նաև գաղափարակիցների և հետևորդների համատեղ աշխատանքի արդյունք են:

Այսուհանդերձ, անաչառ պատմաբանը չպետք է գերագնահատի պատմական անհատի դերը, քանի որ «մարդը ծնվում և գործում է որոշակի պատմական պայմաններում, որոշակի սոցիալ-տնտեսական միջավայրում: Հետևաբար նա մտածում և գործում է դրանց համապատասխան: Մարդը կարող է ազդել պատմության ընթացքի վրա, նպաստել պատմական օրինաչափությունների արագացմանը կամ դանդաղեցմանը, սակայն այդ գործընթացները կասեցնել չի կարող»[55]:

Չափազանց բարդ է որոշել, թե ինչից է կախված անհատի դերը. «հենց իրենից, պատմական իրադրությունից, պատմական օրինաչափություններից, պատահականություններից, թե միաժամանակ այդ բոլորից, ինչպիսի համադրությամբ և հատկապես ինչպես՝ բարդ է... Ոչ մի անհատականություն ի զորու չէ ստեղծել մեծ դարաշրջան, եթե հասարակությունում դրա համար չկան կուտակված պայմաններ»[56]: Պատմության անձնավորումն ընդամենը միջոց է անցյալի պատկերն ամբողջացնելու և համապատասխան վերլուծություններ կատարելու համար: Պատմական անհատի դերակատարման գերագնահատումը պատմության ներկայացումը դարձնում է միակողմանի ու թերի, քանի որ ժողովրդի պատմությունը միայն ար-

[54] «Աշխարհացույցն» ուսուցչի սեղանին: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, (Ս. Քոչարյան և ուրիշ.), Երևան, «Վիզուալ Հայաստան» զարգացման հիմնադրամ, 2024, էջ 105:

[55] **Гущин А.**, նշվ. աշխ., էջ 234:

[56] Նույն տեղում:

քաների կամ պատմական անհատների կենսագրությունը չէ: Ավելին, անգամ պետության պատմությունը ժողովրդի համընդգրկուն պատմության կարևոր, բայց միայն մի մասն է:

Պատմության անձնավորումը որպես դասավանդման մեթոդ

Պատմության անձնավորումը կարևոր է ոչ միայն սերունդների միջև երկխոսության միջոցով անցյալի իրական պատկերը ստանալու, այլև արժեքավոր մեթոդ է պատմության դասավանդման համար: XXI դարը՝ նորագույն տեխնոլոգիաների զարգացման հետևանքով, նոր մարտահրավերներ է ծնել կրթության համար, մասնավորապես՝ համացանցի տրամադրած անսպառ տեղեկատվության նպատակային օգտագործումը: Առանձնապես վտանգավոր են պատմական իրադարձությունների խեղաթյուրումները, որոնք երիտասարդության մոտ ստեղծում են աղճատված պատկերացումներ:

Տեղեկատվության խառնաշփոթը կանխելու և գիտելիքները կանոնավորելու համար արդիական մեծ կարևորություն ունի ուսումնառողների շրջանում պատմական մտածողության ձևավորումը, ինչը հուսալի գրավական է պատմության նենգափոխումներից խուսափելու համար: Միայն պատմական մտածողության տիրապետմամբ է հնարավոր քննադատաբար վերաբերվել և դիմակայել գիտելիքը որպես բացարձակ ճշմարտություն ներկայացնող համացանցային աղբյուրներին:

Ուսումնառողը պետք է ձեռք բերի պատմական փաստերը համադրելու և վերլուծելու հմտություններ, պատմության շարունակականությունն ու փոփոխելիությունը ընկալե-

լու, ինչպես նաև պատմական տեսակետ ըմբռնելու և դրանց նկատմամբ ինքնուրույն մոտեցում արտահայտելու կարողություն: Այս խնդիրները լուծելու և պատմական մտածողություն ձևավորելու նպատակներով դասավանդողի համար պատմության անձնավորումը դասավանդման լավագույն մեթոդներից է:

Պատմության դասաժամերին «հաճախ անհրաժեշտ է սովորողներին բացատրել անցյալի մարդկանց վարքը, նրանց արժեքները, համոզմունքները և դրանք տվյալ ժամանակի համատեքստում հասկանալու կարևորությունը: Պատմական տեսակետից դիտարկելը նշանակում է հասկանալ սոցիալական, մշակութային, գաղափարական և հուզական միջավայրերը, որոնք անցյալում ձևավորել են մարդկանց կյանքն ու գործողությունները: Տարբեր պատմական դերակատարներ կարող են գործել հակասական համոզմունքների և գաղափարախոսությունների հիման վրա, ուստի տարբեր տեսակետների ըմբռնումը նույնպես կարևոր է»[57]:

Պատմության նկատմամբ ուսումնառողների մղումները և հետաքրքրությունները մեծացնելու մեկ միասնական և համապարփակ մեթոդ գոյություն չունի: Ուստի, դասագործընթացում սովորողների ներքին մղումների մակարդակը բարձրացնելու նպատակով դասավանդողներն օգտագործում են իրենց մեթոդական զինանոցում առկա բոլոր հնարներն ու միջոցները:

Պատմության անձնավորումը դասավանդման մեթոդների մեջ առանձնանում է սովորողների ճանաչողական մոտիվացիան արդյունավետորեն զարգացնելու հնարավորութ-

[57] «Աշխարհացույցն» ուսուցչի սեղանին, էջ 99:

յուններով: Ճանաչողական մոտիվացիայի զարգացում ասելով նկատի է առնվում սովորողների ներքին մղումների այնպիսի աճ, որը գերակայություն է հաստատում արտաքին մղումների նկատմամբ, ինչի հետևանքով դասարանում տիրում է ինքնուրույն մտածողության վրա հիմնված ակտիվություն[58]: Այսպես, պատմության անձնավորմամբ դասավանդողը նպաստավոր պայմաններ է ստեղծում ուսումնառողների ինքնուրույն և ստեղծագործական աշխատանքը խթանելու, ինչպես նաև հստակ աշխարհայացք ձևավորելու համար:

Կրթական գործընթացում պատմության անձնավորման մեթոդն ունի նաև մի շարք այլ առավելություններ: Նախ՝ ուսումնառողները հեշտությամբ մտապահում են պատմական գործընթացների վրա անհատի ազդեցությունը, երկրորդ՝ նրանց սխրանքներն ու խիզախումները ընկալվում են մեծ պատրաստակամությամբ, քան իրադարձությունների, փաստերի և թվերի «չոր» թվարկումը, երրորդ՝ պատմական վառ կերպարի ստեղծումը սովորողներին օգնում է ավելի արդյունավետորեն յուրացնել ուսումնական նյութը[59]: Պատմության անձնավորման մեթոդը ուսուցչին հնարավորություն է տալիս պատմական անհատի վառ կերպարը ստանալ օգտվելով գեղարվեստական գրականության, գեղանկարչության և լուսանկարչության հնարավորություններից, որոնք դասը դարձնում են տպավորիչ և մտապահվող:

Պատմության անձնավորման մեթոդով դասավանդումն ունի ոչ միայն կրթական, այլ նաև դաստիարակչական նշանա-

[58] **Маланичева А.**, նշվ. աշխ., էջ 8:

[59] **Изотов И.**, *Изучения исторических персоналий на уроках отечественной истории*, «Молодой ученый», Москва, 2013, N 9 (56), էջ 316.

կություն: Պատմական անհատը շատ հաճախ ուսումնառողի համար դառնում է օրինակելի կերպար, որը նրան ուղեկցում է հետագա ամբողջ կյանքի ընթացքում: Իր հետաքրքրությունը բավարարելու համար ուսումնառողը ձգտում է հնարավորինս ավելի շատ գիտելիքներ ստանալ իր սիրելի հերոսների մասին և այդպիսով լիարժեք տեղեկացված լինել նրանց կյանքի բոլոր դրվագներին: Եթե անհատի դերակատարման բացահայտումը սոսկ գիտելիքներ և տեղեկատվություն է տրամադրում, ապա հերոսի ներքնաշխարհի հետ ծանոթությունը և մարդկային կերպարի բացահայտումը դրական ազդեցություն է ունենում ուսումնառողի հուզական և կամային որակների զարգացման, ինչպես նաև արժեքային կողմնորոշումների ընտրության վրա: Այսպես, պատմության անձնավորմամբ դասավանդողը ուսումնառողին օգնում է ընտրելու իրեն հոգեհարազատ արժեքային կողմնորոշիչներ, որոնք քաղաքացու կայացման ճանապարհին լինելու են նրա կողմից որոշումներ կայացնելու և գործողությունների մղելու հիմնական խթանիչները:

Պատմության անձնավորումը չափազանց կարևոր դեր է խաղում երիտասարդության շրջանում սեփական վարքագծի նկատմամբ պատասխանատու վերաբերմունք ձևավորելու հարցում: Անհատի դերի լուսաբանմամբ ակնհայտ է դառնում, որ պատմության ընթացքը կանխորոշված չէ, շարունակական է և մեծապես կախված է մարդու անհատական գործունեությունից: Հետևաբար, յուրաքանչյուր քաղաքացի պատասխանատվություն է կրում իր անձնական մոտեցումների և արարքների համար: Պատմական անհատի դերի այսպիսի գիտակցումը ուսումնառողի մոտ դաստիարակում է պատասխանա-

տու վերաբերմունք և քաղաքացիական դիրքորոշում հանրային կարևոր իրադարձությունների նկատմամբ:

Պատմության անձնավորմամբ պատմական անհատը դառնում է դասագործընթացի ակտիվ սուբյեկտ, ինչը սովորողներին օգնում է զարգացնելու իրենց անհատական ունակություններն ու մղումները: Պատմական անհատի վառ կերպարի արդիականացումը ուսումնառողի մոտ առաջացնում է բնական հարց՝ «արդյո՞ք կարող եմ փոխել իրականությունը»: Այսպես պատմության անձնավորումն ունենում է նաև ներգրավվող գործառույթ, քանզի «թույլ է տալիս սովորողների մոտ ձևավորել աշխարհի համընդգրկուն պատկերը, համակարգել ստացած գիտելիքները, դրանք կիրառել պրակտիկայում»[60]:

Ամփոփում

Դասավանդողը ժամանակաշրջանի սոցիալ-տնտեսական կացության, իրադարձությունների, գործընթացների, հանրային մտայնության և անհատի դերի լուսաբանմամբ ուսումնառողներին է փոխանցում անցյալի իրական և ամբողջական պատկերը: Դասագործընթացում պատմության անձնավորումը չափազանց կարևոր է պատմական կրթության համար:

Պատմական անհատի կենսագրությունը սերտորեն կապված է այն պատմական իրադարձությունների ու գործընթացների հետ, որոնք դասավանդողը ներկայացնում է սովորողներին: Ուսումնառողներին սրտամոտ են ոչ միայն անցյա-

[60] **Маланичева А.**, նշվ. աշխ., էջ 11:

լի փառավոր դրվագները, այլև անցյալի հերոսները, ովքեր իրենց քաղաքական ու քաղաքացիական խիզախումներով անջնջելի հետք են թողել պատմության մեջ: Նրանց կենսագրությունների և բնութագրումների լուսաբանումը նոր սերնդին մերձեցնում է պատմությանը՝ այն դարձնելով ընկալելի և ընդօրինակելի:

Անցյալի հետաքրքիր, ազդեցիկ և հերոսական անհատականությունների կյանքի ու գործի լուսաբանումը մեթոդ է մի ամբողջ դարաշրջանի շունչն ու ոգին հասկանալու համար՝ մի դարաշրջան, որը ձևավորել ու գործունեության է մղել այդ նույն հերոսներին: Չգնահատելով «պետության պատմության մեջ անհատի դերը և նրա պատկանելությունը որոշակի սոցիալական, ազգային կամ այլ խմբի՝ պատմության լիարժեք ուսումնասիրություն հնարավոր չէ, քանզի պատմությունը դյուրըմբռնելի է կոնկրետ մարդու անհատականության միջոցով»[61]:

Ժամանակակից հարափոփոխ աշխարհում, երբ վերագնահատվում են ավանդական արժեքները, դպրոցականի համար առաջնահերթ են դառնում արժեհամակարգի, մասնագիտության, նպատակների և իդեալների ընտրության խնդիրները: Կրթության համակարգի առջև ծառանում է սովորողների արժեքային կողմնորոշումների ճիշտ ընտրությունը կազմակերպելու հարցը, քանի որ քաղաքացու որակական հատկությունները մեծապես կախված են նաև կրթության սովորողակենտրոն կազմակերպումից:

[61] **Мокринская А.**, *Приемы изучения исторической личности как инструмент исторического познания (на примере личности императрицы Елизаветы Петровны)*, «Гуманитарный научный вестник», Москва, 2020, N 10, էջ 54:

Ուսումնառողների ճանաչողական մոտիվացիան զարգացնելը ստեղծագործական բարդ աշխատանք է, որի իրականացման համար արդյունավետ միջոց է պատմության անձնավորումը: Այս մեթոդի կիրառությունը ուսումնառողներին օգնում է ոչ միայն հասկանալ պատմական գործընթացների խորքային իրողությունները, այլև նպաստում է ինքնուրույն մտածողության և ստեղծագործականության զարգացմանը, ինչպես նաև հայրենանվեր քաղաքացու ձևավորմանը: Պատմության անձնավորմամբ պատմական նյութերը դառնում են տպավորիչ և գերազանց հիմք՝ երկարատև մտապահման համար:

Գրականություն

1. «Աշխարհացույցն» ուսուցչի սեղանին: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, (Քոչարյան Ս. և ուրիշ.), Երևան, «Վիզուալ Հայաստան» զարգացման հիմնադրամ, 2024, 192 էջ:
2. Թելունց Ա., Իմմանուիլ Կանտը և Նորկանտականության Բադենյան դպրոցը (Հ. Ռիկկերտի և Վ. Վինդելբանդի պատմասիրության արժեբանությունը), «Պատմության հարցեր», Երևան, 2013, թիվ 2, էջ 215-225:
3. Հովհաննիսյան Ս. , Աննալների դպրոցը և պատմության գրության կերպերը, Երևան, Սարգիս Խաչենց, Փրինթինֆո, 2022, XII+312 էջ:
4. Հովհաննիսյան Ս. , Լյուսիեն Ֆևր. «Կենդանի պատմության» տեսությունը, «Պատմության հարցեր», Երևան, 2013, թիվ 2, էջ 230-240:

5. Гущин А., Роль личности в истории, «Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе», Москва, 2013, N 3 (7), с. 233-237.

6. Изотов И., Изучения исторических персоналий на уроках отечественной истории, «Молодой учений», Москва, 2013, N 9 (56), с. 315-317.

7. Маланичева А., Развитие познавательной мотивации учащихся в процессе изучения исторической личности, Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Барнаул, 2008, 22 с.

8. Мокринская А. И., Приемы изучения исторической личности как инструмент исторического познания (на примере личности императрицы Елизаветы Петровны), Гуманитарный научный вестник, Москва, 2020, N 10, с. 54-59.

9. Тронько Т., Методика изучения жизни и деятельности исторической личности, «Все для учителя», Москва, 2014, N 9 (33), с. 2-5.

MIKAYEL MARTIROSYAN, ARMAN MARTIROSYAN,
HAYK GRIGORYAN, HARUTYUN PAPOYAN

PERSONIFICATION OF HISTORY AS A TEACHING METHOD

Summary

The Marxist-Leninist doctrine emphasized the importance of the masses and class struggle in historical processes, which did not allow Soviet historians to comprehensively study the main issues and

adequately assess the role of historical individuals. Teaching history through personification is a relatively new method, since Soviet textbooks and manuals did not provide this opportunity. The pantheon of historical individuals is numerous and multifaceted. It includes figures of the most diverse caliber and fields, who have authored and led various events and processes. The study and teaching of their lives and activities is of important importance for developing the cognitive motivation of students. The method of personification of history helps students not only understand the deep realities of historical processes, but also contributes to the development of independent thinking and creativity, as well as the formation of a patriotic citizen. With the personification of history, historical materials become attractive and memorable.

Keywords: Historical figure, personification of history, dialogue method, individualising method, historical thinking, value orientations, cognitive motivation.

МИКАЕЛ МАРТИРОСЯН, АРМАН МАРТИРОСЯН,
АЙК ГРИГОРЯН, АРУТЮН ПАПОЯН

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ИСТОРИИ КАК МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ

Резюме

Марксистско-ленинское учение подчеркивало роль народных масс и классовой борьбы в исторических процессах, что не позволяло советским историкам всесторонне изучать ключевые вопросы и адекватно оценивать роль отдельных исторических

личностей. Преподавание истории через персонализацию является относительно новым методом, поскольку советские учебники и пособия не предоставляли такой возможности. Пантеон исторических личностей обширен и многогранен. Он включает в себя деятелей самого разного калибра и сферы деятельности, которые были инициаторами и руководителями различных событий и процессов. Изучение и преподавание их жизни и деятельности имеет исключительно важное значение для развития познавательной мотивации учащихся. Метод персонализации истории помогает учащимся не только понять глубинные механизмы исторических процессов, но и способствует развитию самостоятельного мышления и творчества, а также формированию патриотически настроенного гражданина. Благодаря персонализации истории исторический материал становится более привлекательным и запоминающимся.

Ключевые слова: историческая личность, олицетворение истории, метод беседы, метод персонализации, историческое мышление, ценностные ориентации, познавательная мотивация.

GURANDA TCHELIDZE

THE TEACHING OF CONTEMPORARY EUROPEAN HISTORY IN HEI: PROBLEMS AND PRACTICE[62]

Keywords: European, History Teaching, HEI, University, Jean Monnet Chair, EU-PPS.

We'll begin by saying that we fully share the Council of Europe's vision regarding history education: "The Council of Europe's work on history education is founded on the assumption that understanding the past is essential for building a shared future, for fostering European democracies and for strengthening active democratic citizenship. Our vision and motto are Teaching History, Grounding Democracy. History teaching that is based on Mult perspectivity, historical thinking, and on the values of the Council of Europe can enhance students' critical thinking skills, democratic competences and empathy – all of which are essential for generations of young citizens that value democracy…"[63] Such an approach to history education enhances students' critical thinking abilities, democratic competencies, and empathy - attributes that are indispensable for the next generation of young citizens who uphold democratic values. It is these students who subsequently proceed to higher education institutions, which further underscores the need to consider how we address contemporary

[62] Ընդունվել է տպագրության՝ 28.11.2025:

[63] History Teaching and The Council of Europe. https://www.coe.int/en/web/history-education#{%22253611752%22:[0]}

challenges and how we might effectively re-conceptualize the teaching of history so that it serves as a means not only of understanding the past, but also of constructing a shared future.

Contemporary higher education envisages teaching modern European history not only to students of history departments. While it remains a core subject for history majors, modern European history has become an integral part of European Studies programs and Western European languages and literatures curricula, where students study the history of their chosen country. Naturally, the teaching of modern history within these various academic fields has its own specificities, each of which is highly interesting. In this paper, however, we present the teaching practice that We observed over an extended period, which ultimately enabled us to formulate our own perspective on teaching modern history within the framework of the JM Chair "European Union for Peace, Prosperity and Security" (EU-PPS).

For a few years, we have been teaching lecture courses for students on the undergraduate history program: "*Modern and Contemporary European History",* and "*History of Early Modern Europe"*, "*Modern History of Europe since 1870 till Today" within* the undergraduate program in European Studies. Undergraduate programs consist of 240 credits. It should be noted that the number of academic courses required for a full bachelor's education is quite high. Added to this are university-wide courses, foreign language instruction and modern information technology classes. Consequently, each subject is allotted only one semester, making innovative approaches and effective teaching methods particularly necessary. This raises an important question: how can structured,

high-quality knowledge transfer, interdisciplinary connections and active student engagement be ensured within such limited timeframes?

Moreover, the broad chronological scope of the courses, which cover the period from the 16th century to the present, requires new interpretations, the development of critical thinking skills, and an awareness of the contemporary context. In practice, we often encounter syllabuses that teach modern history only up to the early 1990s, which I consider completely unacceptable. In today's world, where Europe and the wider world are undergoing the formation of a new global order, it is crucial that graduates are equipped with knowledge of the most recent past before entering their professional fields. It is also significant that students of the disciplines often become history teachers in state schools and frequently also take on the role of civic education instructors. This further increases the importance of knowledge of recent history in building a democratic future. During designing the academic courses, it was used a periodization framework that defines the beginning of the early modern era as the Great Geographical Discoveries and the beginning of the modern period as the 1870s.[64] However, this model of periodization has become outdated. While the "contemporary period" was considered to extend up to the beginning of the 1990s, it is now possible to distinguish one or several additional periods that have a profound global influence on the development of World History, necessitating revisions to

[64] Antadze k., Kalandadze M., Meshveliani K., For the Periodization of History, Bulletin of the Academy of Sciences of Georgia. Series of History, Ethnography and History of Art, 1992, No. 2, pp. 20-35.

historical periodization models. However, this issue requires a separate and more detailed discussion.

Another important aspect that is highly relevant when teaching these courses involves the goals and learning outcomes of the specific educational programs - outcomes that can only be achieved through well-designed academic courses.[65] In the History[66] and European Studies[67] programs, alongside other objectives, there is a clear emphasis on preparing specialists who are familiar with modern national and international developments in politics, culture, religion and socioeconomic history in Georgia and around the world. The program also aims to enable graduates to understand the present and predict future developments based on lessons learned from the past.

Upon completion of these programs, graduates will have acquired general and field-specific competencies, which will be assessed in terms of their knowledge and awareness, skills, and sense of responsibility and autonomy. Of relevance to us among the learning outcomes is the student's ability to identify and explain the stages and characteristics of the historical development of various regions and countries in the modern world, including Europe. Equally important is the ability to analyze one's own country in the context of global processes.

---

[65] Guide for the Evaluation of Accreditation Standards for Higher Education Programs. https://eqe.ge/res/docs/სახელმძღვანელოდამტკიცებული.pdf

[66] History Bachelor Program. https://cu.edu.ge/en/schoolss/csh/programs-csh/undergraduate-csh/csh-history

[67] European Studies Bachelor Program https://cu.edu.ge/en/schoolss/csh/programs-csh/undergraduate-csh/csh-bach

In our view, the earlier approach of studying the history of Europe, America, Asia and Africa through the lens of individual national histories, particularly within the limited timeframe of a given course, can no longer be considered justified. While detailed knowledge of individual countries' histories remains important, it does not provide the comprehensive perspective necessary to understand regional developments and challenges within a global context.[68] Today, the history of Europe is fundamentally connected to the study of the European Union as a global actor - an entity comprising 27 European states. For this reason, it is more effective to present the material in a way that shows both the broader historical context of Europe and the origins of current developments. In all three lecture courses, we therefore distributed the topics in such a way as to arrive at the following overall picture:

- Key issues in the periodization of modern and contemporary history. The Enlightenment and its influence on early modern European thought. The beginnings of the great geographical discoveries and their impact on early modern European history.
- The Reformation: The Beginning of European Transformations in the Context of the Early Modern Period.
- The English Revolution in the Context of Seventeenth-Century European Transformations.

[68] Independent study hours are used for a detailed examination of the history of individual European countries.

- The French Revolution and the Emergence of New Political Ideals in Europe.
- Napoleon's Europe and the Formation of a New Political Order
- Rapid Industrialisation in Europe: Progress, Social Conflicts and New Realities.
- The Revolutions of 1848 in Europe and the Quest for a New Political Order.
- The Era of European Unification and Imperialism: The Global Redistribution of Power in the Nineteenth Century.
- The First World War and Its Consequences: Transformations in European Politics and Society.
- Twentieth-century Europe: international relations in the 1920s-1930s and the Second World War.
- The Post-War World and Europe: The Bipolar Balance of Power and the Formation of a New International Order.
- Europe: Integration as a Foundation of Stability and Progress. Modern challenges. Europe Seen from Georgia.

There are several arguments in favor of this division of issues: First, the European Union is not an institution created in a vacuum; it represents the culmination of prolonged historical, political, economic, and cultural transformations, and serves as a direct response to Europe's past challenges, particularly the world wars.

The lecture courses mentioned above, covering key periods of European history from the Enlightenment through post-WWII integration, establishes the essential contextual foundation for achieving the JM Chair EU-PPS main goals: understanding *Peace,*

Security, and Prosperity within the EU framework. The following arguments substantiate this position:

1. Connecting to Foundational Values and Peace

Themes such as *The Enlightenment, the French Revolution, Napoleon's Europe, and the Revolutions of 1848,* demonstrate the formation of core European ideals: Liberty, Equality, the Rule of Law, and Democracy. These ideals constitute the fundamental values of the EU.

Furthermore, these foundational topics, alongside the study of the First and Second World Wars, enable students to deeply analyze and critically assess how the driving forces of nationalism, imperialism, and conflict were transformed into a model of cooperation and integration. The EU, as a "Peace Project," is a direct response to the catastrophes resulting from past conflicts. And here we would like to say that the Georgian context is very important: Examining these historical issues provides students with a crucial basis to comprehend why integration with Europe represents a primary guarantee of security and stability for the country, given Georgia's current geopolitical situation.

2. Connecting to Economic Integration and Prosperity

Knowledge of topics such as *Rapid Industrialization, Social Conflicts, and the Global Redistribution of Power (Imperialism)* allows students to understand the evolution of today's models of welfare and prosperity. This analysis clarifies why the EU is considered a model of economic prosperity.

This is particularly relevant, as the study of economic prosperity models highlights the critical fact that economic

integration and stability (a core EU objective) constitute the foundation of peace and security in the modern world.

3. Connecting to the University's Third Mission and Public Awareness

The courses are taught at the School of Humanities and Social Sciences for History specialization students in their final - eighth semester. Since these students are predominantly employed as schoolteachers, they will enter schools equipped with the most up-to-date knowledge.

Thus, the Chair directly fulfills the University's Third Mission by disseminating the newest and most historically substantiated knowledge about the EU outside the university walls through the training of a new generation of educators.

4. Concluding Argument (Integration as Stability)

Finally, among other course topics, the closing theme - "Europe: Integration as a Foundation for Stability and Progress. Modern Challenges" - serves as a direct bridge between the entire historical narrative and the project's title: "The European Union for Peace, Security, and Prosperity." The entire learning process ultimately confirms that integration is a historically determined, rational response to the challenges Europe has faced.

It should be noted that the realization of an idea we have been considering for a long time became possible within the framework of the Jean Monnet Chair, which aims to strengthen European teaching and research in Georgia. It is worth noting that these courses are being taught for the first time as part of this project, beginning in the current academic year. Surveying the

students and using their feedback to make further adjustments and improvements to the courses will be important.

The question arises naturally as to what resources should form the basis of instruction and how the educational process should be conducted. Textbooks previously used, particularly those concerning 20th-century history, have essentially become obsolete as they rely heavily on interpretative frameworks and methodological assumptions that are characteristic of Soviet historiography. For this reason, priority in the teaching process has shifted towards contemporary foreign academic literature and its high-quality Georgian translations. Noteworthy examples include Keylor William R., *The Twentieth-Century World and Beyond: An International History Since 1900* (Sixth Edition), and McCormick John, *European Union Politics* (Third Edition). More recently published Georgian textbooks have also been incorporated, including Medzmariashvili E., *The History of European Countries and the United States in the Twentieth Century* (2008), Papaskiri T. , *Modern History of Europe and the United States, 1914–1945* (2011), and Gachechiladze R., *Georgia in the Global Context: Key Moments in Twentieth and Twenty-First-Century Political Life* (2017). These works provide updated, academically rigorous and balanced sources of information. While many other textbooks could be mentioned, it is particularly important to emphasise the notable accomplishments associated with the various Jean Monnet projects that have been carried out since 2020. These initiatives have led to the development of new textbooks, teaching modules and scholarly articles. Examples include Chelidze G., Kardava E., Bragvadze Z., *European Association Process in Georgia*, (Tbilisi,

2020)[69], and Chelidze G., *Recent EU–Georgia Relations and Prospects for Future Europeanization*, (Tbilisi, 2022)[70], alongside other related materials. These resources contribute significantly to aligning the educational process with European academic standards and enhancing students' research competencies.

Furthermore, the curriculum systematically integrates current political, economic, social, cultural and religious developments in Europe. It is particularly important to engage students with these issues: the topics chosen for bachelor's and master's theses and conference papers are shaped by both students' individual academic interests and contemporary themes requiring deeper investigation and analysis. Consequently, student research outputs are often used as supplementary teaching materials, further enriching the dynamism and innovativeness of the educational process.

In terms of teaching methodology, history instruction in higher education institutions emphasizes pedagogical approaches that encourage critical thinking, promote interactive knowledge integration, and strengthen active student engagement in the learning process. A central component of this approach is

---

[69] https://cu.edu.ge/files/gallery/2021/grant%20project%20news/tess/ENG%20-%20Association%20Process%20in%20Georgia.pdf

It should also be noted that the textbook is intended for history and civic education teachers. The volume has been published in four languages, including Armenian. See https://cu.edu.ge/files/gallery/2021/grant%20project%20news/tess/ARM%20-%20ევროპული%20ასოცირების%20პროცესი%20საქართველოში.pdf

[70] Bright of the EU Law – Regulation Practices for Georgia https://cu.edu.ge /files/Docs/Book%20LFEU%20Final%20for% 20publicity% 202022.pdf

combining chronological and thematic analysis to enable students to examine historical events in an interconnected, broad context and understand the underlying causal patterns of historical developments.

The teaching process incorporates a variety of interactive methods, such as discussions, debates and practical seminars, which significantly enhance students' analytical skills, argumentative competence and independent research capabilities. These methods facilitate the acquisition of information and cultivate the ability to critically evaluate and interpret historical data.

Moreover, modern history teaching increasingly draws upon interdisciplinary approaches that link history with political science, the social sciences, economics, cultural studies and other academic fields. These integrated methods are an essential part of contemporary teaching practice as they enable students to analyze historical phenomena from multiple perspectives, thereby broadening their cognitive engagement.

The active involvement of students in the research process is a key practical manifestation of these approaches. Research-oriented assignments, bachelor's and master's theses, conference presentations, and academic projects contribute to the accumulation of academic knowledge and the development of a culture of independent intellectual enquiry.

Thus, modern university history teaching is increasingly grounded in student-centred, research-based and technology-supported educational strategies that strengthen academic competencies and cultivate innovative and critical thinking - skills

that are essential for professional development within contemporary academic and scientific environments.

Bibliography

1. Antadze K., Kalandadze M., Meshveliani K., For the Periodization of History, Bulletin of the Academy of Sciences of Georgia. Series of History, Ethnography and History of Art, 1992, No. 2, pp. 20-35.
2. https://eqe.ge/res/docs/სახელმძღვანელოდამტკიცებული.pdf
3. https://cu.edu.ge/en/schoolss/csh/programs-csh/undergraduate-csh/csh-history
4. https://cu.edu.ge/en/schoolss/csh/programs-csh/undergraduate-csh/csh-bach
5. https://cu.edu.ge/files/gallery/2021/grant%20project%20news/tess/ENG%20-%20Association%20Process%20in%20Georgia.pdf
6. https://cu.edu.ge/files/gallery/2021/grant%20project%20news/tess/ARM%20-%20ევროპული%20ასოცირების%20პროცესი%20საქართველოში.pdf
7. https://cu.edu.ge/files/Docs/Book%20LFEU%20Final%20for%20publicity%202022.pdf
8. https://www.coe.int/en/web/history-education#{%22253611752%22:[0]}

ԳՈՒՐԱՆԴԱ ՉԵԼԻՉԵ

ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԵՎՐՈՊԱԿԱՆ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄԸ ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ. ԽՆԴԻՐՆԵՐ, ՊՐԱԿՏԻԿԱ ԵՎ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐ

Ամփոփում

Համաշխարհայնացման դարաշրջանում պատմության դասավանդումը բախվում է նոր և բարդ մարտահրավերների։ Ավանդական մոտեցումները պարզվում է, որ անբավարար են հարմարեցված ժամանակակից իրականությանը, որտեղ հասարակությունները արագորեն փոխակերպվում են ինչպես տեղային, այնպես էլ գլոբալ մակարդակում։ Հաշվի առնելով այս փոփոխությունները, հատկապես հրատապ է պատմության դասավանդման մեթոդաբանական և բովանդակային վերաիմաստավորման անհրաժեշտությունը կրթության բոլոր մակարդակներում, ներառյալ բարձրագույն կրթությունը։

Հոդվածը քննարկում է այն հիմնական մարտահրավերները, որոնց բախվում է պատմության դասավանդումը մեր օրերում, և դրանց արձագանքման հնարավոր ռազմավարությունները։ Հատուկ ուշադրություն է դարձվում այն հարցին, թե ինչպես կարելի է արդյունավետորեն դասավանդել պատմությունը XXI դարում, երբ տեխնոլոգիական արագ զարգացումները, այդ թվում սոցիալական և քաղաքական բևեռացումը, և պատմական գիտելիքի «օգտակարության» վերաբերյալ ի հայտ եկող կասկածները փոխում են ակնկալիքների բնույթը ոչ միայն ուսանողների, այլև ավելի լայն հասարակության կողմից։

Հոդվածում վերլուծվել են պատմության դասավանդման ժամանակագրական և թեմատիկ մոտեցումները, հատկապես նկատի ունենալով նորագույն պատմության զգալիորեն ընդլայնված ժամանակագրական շրջանակը՝ իմպերիալիզմից, համաշխարհային պատերազմներից և միջպատերազմյան շրջանից, Սառը պատերազմից մինչև արդի ժամանակներ: Սա պահանջում է նոր մեկնաբանություններ, քննադատական մտածողության զարգացում, միջառարկայական մոտեցումների և ուսանողների ներգրավման նորարարական ձևերի ներդրում:

Բանալի բառեր – արդյունավետ ուսուցում, սահիկահանդես, էկրանային տեղեկատվություն, թվային տեխնոլոգիա, երկարաժամկետ հիշողություն:

ГУРАНДА ЧЕЛИДЗЕ

ПРЕПОДАВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИСТОРИИ В ВУЗАХ: ПРОБЛЕМЫ, ПРАКТИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ

Резюме

В эпоху глобализации преподавание истории сталкивается с новыми и сложными вызовами. Традиционные подходы оказываются недостаточно адаптированными к современной реальности, где общества быстро трансформируются как на локальном, так и на глобальном уровне. Учитывая эти изменения, потребность в методологическом и содержательном переосмыслении преподавания истории на всех уровнях образования, включая высшее, является особенно актуальной.

В статье рассматриваются ключевые вызовы, стоящие перед преподаванием истории в современном контексте, и возможные стратегии реагирования на них. Особое внимание уделяется вопросу: как можно эффективно преподавать историю в XXI веке, когда быстрое технологическое развитие, включая социальную и политическую поляризацию, и возникающие сомнения в «полезности» исторического знания меняют характер ожиданий не только студентов, но и широкой общественности.

В статье проанализированы хронологический и тематический подходы к преподаванию истории, особенно в контексте значительно расширившихся хронологических рамок новейшей истории: от империализма, мировых войн и межвоенного периода, Холодной войны до современности. Это требует новых интерпретаций, развития критического мышления, внедрения междисциплинарных подходов и инновационных форм вовлечения студентов.

Ключевые слова: европейский, преподавание истории, ВУЗ, университет, кафедра жана Моне.

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆ ՊԱՊՈՅԱՆ, ՄԱՐԻԱՄ ԻՍՊԻՐՅԱՆ

ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ VII-VIII ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՓՈԽԱԿԵՐՊՄԱՆ ԵՂԱՆԱԿՈՎ[71]

Բանալի բառեր – փոխակերպման եղանակ, զննականություն, էքսկուրսիա, պատմական կրթության որակ, սոցիալական կառուցվածք, արհեստավորական տնտեսության, մեքենայական արտադրություն:

Ինչպես նախատեսված է Հայաստանի Հանրապետության կրթական պետական նոր չափորոշիչներով, պատմագիտական առարկաների ուսուցումը մեր դպրոցում սկսվում է V և VI դասարաններից «Իմ հայրենիքը» և «Իմ հայրենիքն ու աշխարհը» ուսումնական առարկաներով, որոնց հիմնական խնդիրն է դպրոցականների խոսքի և մտածողության զարգացումը[72]: VII-VIII դասարաններից սկսած սովորողները ուսումնասիրում են «Պատմություն» առարկան, որը բաղկացած է երկու գիտական չափորոշիչներից՝ «Հայոց պատմություն» և «Համաշխարհային պատմություն»:

---

[71] Հետազոտությունն իրականացվել է ՀՀ ԿԳՄՄՆ Բարձրագույն կրթության և գիտության կոմիտեի ֆինանսական աջակցությամբ՝ 10-5ՏԲ 24 ծածկագրով գիտական թեմայի շրջանակներում: Ընդունվել է տպագրության՝ 27.11.2025:

[72] ՀՀ Հանրակրթական պետական չափորոշիչ, Երևան 2024:

Պատմական փաստերի արտաքին ասպեկտներն ուսումնասիրելիս սովորողին պետք է ուսուցանել այնպիսի մեթոդներ, ինչպիսիք են մտավոր վերականգնումը և գրաֆիկական ներկայացումը՝ հիմնված նյութական մշակույթի պարզ առարկաների մնացորդների կամ դրանց մանրամասների վրա, ինչպես նաև նյութական առարկաները կամ դրանց պատկերները։

Օրինակ, դպրոցականները, հիմնվելով նյութական առարկաների, վավերագրական գծապատկերների, նկարագրությունների ու զննականության վրա, վերստեղծում են հին ասորական, հայկական, ֆրանսիական զինվորների տեսքը, ռազմական գործողությունների պատկերները ֆեոդալական մասնատման, ֆրանկական պետության ձևավորման և ամրապնդման ժամանակաշրջանից, ներկայացնում են պատմական խոշոր բարեփոխումներն ու բարեփոխիչներին, Կաննեի, Վաթերլոյի ճակատամարտերը, 1918 թ. մայիսյան հերոսամարտերը, 1920 թ. հայ-թուրքական պատերազմը և շատ այլ կարևորագույն փաստեր, իրադարձություններ, երևույթներ ու գործընթացներ։ Այսօրինակ մոտեցումը սովորողներին թույլ է տալիս հստակ պատկերացնել ասորական, հայկական, ֆրանսիական և այլ երկրների ռազմական արվեստի զարգացումն ու անցած ուղին։ Ռազմիկների պատկերները և մարտական տեսարանները վերստեղծելով՝ զննականության կիրառմամբ սովորողները տիրապետում են ինքնուրույն ճանաչողական գործունեության զարգացմանը, ձեռք են բերում նոր հմտություններ ու կարողություններ, որոնք նպաստում են գիտելիքների ավելի դյուրին ընկալմանն ու յուրացմանը։ Զարգացնելով խորը գիտելիքներ և ճանաչողական հմտություններ՝ նմանօ-

րինակ աշխատանքը, ինչպես ցույց է տվել մեր երկարամյա մանկավարժական փորձը, մեծապես նպաստում են դպրոցականների ընդհանուր մտածողության զարգացմանը, պատճառահետևանքային կապերի բացահայտմանն ու եզրահանգումների կատարմանը:

VII-VIII դասարանների սովորողների գործունեության մեջ պատմական պատկերների և իրականության վերստեղծումը շատ հաճախ պայմանավորված է արտաուսումնական գործունեությամբ, որոնք նպաստում են նրանց շրջանում հետաքրքրությունների աճին, ընկալունակության զարգացմանը:

Արտաուսումնական աշխատանքների կարևորագույն խնդիրն է դպրոցականների մոտ ուժեղացնել հետաքրքրությունը պատմական գիտության նկատմամբ: Այստեղ նկատի է առնվում ոչ թե սովորողների կողմից տրվող հարցերը, այլ հետաքրքրությունների, կարողությունների և ունակությունների առաջացումը, պատմական իրադարձությունների ճիշտ իմաստավորումը[73]:

Արտաուսումնական աշխատանքները պատմությունից սովորողների գործունեությունն է, որը իրականացվում է կամավոր մասնակցության և ինքնուրույնության հիմքի վրա՝ իր բովանդակության մեջ ունենալով պատմական անցյալի և ներկայի ճանաչողությունը, որը ուղղորդվում է ուսուցչի կողմից և նպաստում դպրոցականների պատմական գիտելիքների խորացմանը, նրանց մոտ բազմակողմանի հետաքրքրությունների զարգացմանը:

[73] **Պապոյան Հ.**, *Պատմության դասավանդման մեթոդիկան դպրոցում*, Երևան, Տիր, 2013, 304 էջ:

Արտաուսումնական աշխատանքների մեթոդները կիրառվում են ամբողջ աշխարհում և ցույց են տվել իրենց բարձր արդյունավետությունը մատաղ սերնդի հումանիստական, հայրենասիրական ու մշակութային դաստիարակության բնագավառներում: Այս խնդիրներով են զբաղվել Մ. Տ. Ստուդենեկինը[74], Ա. Ֆ. Ռոդնիհին[75], Յու. Ե. Սոկոլովսկին (Ռուսաստան), Ջ. Ջոնսը[76] (Գերմանիա), Լ. Կալուվեն, Է. Մարքսը, Մ. Պետրին[77] (ԱՄՆ) և այլք:

Մեթոդական գրականության մեջ արտաուսումնական աշխատանքները, նրա կազմակերպման եղանակները դասակարգվում են՝ կախված սովորողների թվից, հետաքրքրությունների, ունակությունների աստիճանից: Նմանօրիկակ աշխատանքի հիմնական խնդիրներից մեկն էլ այն է, որ դպրոցականները պետք է ստանան նոր գիտելիքներ, որոնք կվերաբերվեն կյանքի տարբեր բնագավառներին:

Առանց զննականության չկա էքսկուրսիա, այստեղ նրա գործառույթը այլ է, քանի որ ընդհանրացումներն ու վերջնարդյունքը սովորողների մոտ կապված են տեսնելու հետ, որով որոշվում է դպրոցականների ինքնուրույն ճանաչողական գործունեության աստիճանը:

---

[74] **Студенекин М.**, *Методика преподования истории в школе*, Москва, ВЛЛДОС, 2006, 240 с.

[75] **Роднии А., Соколовский Ю.**, *Экскурсионная работа по истории/ Пособие для учителей*, Москва, Просвещение, 1974, 136 с.

[76] **Джонс К.**, *Методы проектирования*, Москва, Мир, 1986, 326 с.

[77] **Де Калуве Л., Маркс Э., Петри М.**, *Развитие школы: модели и измерения*, Калуга, Калужский ин-т социол., 1993, 240 с.

Էքսկուրսիաները խթանում են դպրոցականների հետաքրքրությունը իրենց հայրենիքի, տարածաշրջանի և համաշխարհային պատմության նկատմամբ, բարձրացնում պատմական կրթության որակը, նպաստում մտածողության ընդլայնմանը, պատճառահետևանքային կապերի ընկալմանը, հայրենասիրական և հումանիստական դաստիարակությանը:

Անդրադառնանք մեր և ՀՀ մի շարք առաջավոր ուսուցիչների կողմից կատարված մանկավարժական հետազոտություններին: Սկսած 5-րդ դասարանից նախ սովորողներին ծանոթացնում ենք արտաուսումնական աշխատանքի ձևերին և այն շարունակում ենք նաև հաջորդ դասարաններում: Նկարագրենք արտադպրոցական աշխատանքի մեկ օրինակ՝ դեպի Երևան՝ Էրեբունի պատմամշակութային թանգարան, որը կազմակերպվել է 7-րդ դասարանում՝ կապված ուրարտական պետության ծագման, հզորացման, անկման և մշակույթի զարգացման հետ:

Արտաուսումնական աշխատանքներին մասնակցելիս սովորողները ծանոթանում են անցյալի պատմական վայրերին: Նման աշխատանքը օգնում է դպրոցականների մոտ զարգացնել գեղագիտական ճաշակ, բարոյական զգացմունքներ, հարգանք այն մարդկանց ու ժողովուրդների նկատմամբ, ովքեր ստեղծել են այդ նշանավոր ճարտարապետական հուշարձանները:

Էքսկուրսիայից մի քանի օր առաջ դպրոցականներին ծանոթացնում ենք երթուղուն և հանձնարարում կարդալ գիտահանրամատչելի գրականություն ուրարտական պետության և մշակույթի վերաբերյալ:

Պարզաբանումից հետո սովորողներին առաջարկում ենք իրենց աշխատանքային տետրերում կազմել հետևյալ աղյուսակը, որը նրանք լրացնում են փուլ առ փուլ.

№	Հանձնարարություն	Ո՞վ է կառուցել, ե՞րբ և ինչու՞	Հուշարձաններից օգտվելու կանոնները	Ի՞նչ սովորեցին դպրոցականները
1.	Ուշադիր ուսումնասիրեք առաջարկվող գրականությունը:			
2.	Ինչու՞ Արին-Բերդ բլուր վրա կառուցվեց ամրոցը:			
3.	Հուշարձանի վերաբերյալ կարծիք կազմել այն ամբողջությամբ ուսումնասիրելուց հետո:			
4.	Կոթողային կառույցներն ուսումնասիրելիս փորձեք մտովի վերակառուցել նախ շրջակա տարածքի սկզբնական տեսքը, ապա հուշարձանի արտաքին ուրվագծերը, իսկ հնարավորության դեպքում՝ ներքին կառուցվածքը:			
5.	Ուսումնասիրել հուշարձանի արտաքին տեսքը, դրա համար հնարավորինս մոտենալ նրան. անհրաժեշտության դեպքում շրջել հուշարձանի շուրջը: Արտաքին զննության արդյունքներն արտահայտել գծագրի տեսքով՝ վերարտադրելով հուշարձանի մանրամասները վերակառուցված տեսքով:			
6.	Բանավոր նկարագրեք հուշարձանը, ներկայացրեք նրա կառուցման նպատակը, նշանակությունը և կառուցման առանձնահատկությունները:			

Հուշատետրերում սովորողները այսպիսի աղյուսակներ կարող են կազմել նյութական մշակույթի ցանկացած հուշարձան ուսումնասիրելիս: Այն աստիճանաբար զարգացնում է նրանց մտածողությունը, ընկալման ու յուրացման աստիճանը, օգնում խորությամբ հասկանալ հանձնարարված նյութը, փնտրել ու գտնել նոր մոտեցումներ, ինչը նրանց աշխատանքն ավելի ստեղծագործական և ինքնուրույն է դարձնում և հնարավորություն է տալիս կատարել ճշգրիտ եզրահանգումներ: Նմանատիպ աղյուսակների լրացումը նպաստում է, նաև դպրոցականների մոտ ժամանակագրության ուսուցմանը, միաժամանակյա և համաժամանակյա աղյուսակների կազմման ու պատմական փաստերի և իրադարձությունների համեմատմանը:

Սկսելով էքսկուրսիան՝ դպրոցականներին ներկայացնում ենք, որ Էրեբունի ամրոցը հիմնվել է Ք. ա. 782թ. , ուրարտական արքա Արգիշտի I-ի կողմից՝ Արարատյան դաշտի հյուսիսարևելյան կողմում գտնվող Արին Բերդ բլրի վրա, ապա բացատրում ենք նրա կառուցման պատճառներն ու նշանակությունը: Այնուհետև պարզաբանում ենք, որ պատմական կառույցները ուսումնասիրելիս պետք է ընտրել հարմար վայր, որտեղից կարելի է լավ տեսնել հուշարձանն ամբողջությամբ: Այս դեպքում այն Արին Բերդ բլուրի հյուսիսային մասն է:

Բլուրի վրա գտնվող սովորողները կարող են տեսնել վերականգնված Էրեբունին և նրա ամբողջական շրջակայքը, իսկ քիչ հեռվում սփռված է մայրաքաղաք Երևանը՝ իր ողջ համայնապատկերով:

Այնուհետև սովորողներին հիշեցնում ենք, որ ոչ միայն Հայաստանում, այլև աշխարհի շատ երկրներում խոշոր քաղաքները առաջացել են փոքրիկ բնակավայրերի կամ բերդաքաղաք-

ների հիմքի վրա՝ ներառյալ Երևանը: Ապա առաջարկում ենք նրանց մի պահ մոռանալ ժամանակակից Երևանի տեսարանը և պատկերացնել, թե ինչպիսին են եղել այն ժամանակ այդ տարածքները: Մտովի վերստեղծելով այդ պատկերը՝ հանձնարարում ենք նկարչական ձիրք ունեցող մի քանի սովորողների գծագրերի տեսքով նկարել այն ժամանակվա Էրեբունին, որի ընթացքում համադասարանցիները նրանց օգնում են խորհուրդներով: Այնուհետև էսքիզները համեմատվում են: Դրանից հետո առաջարկում ենք ուսումնասիրել բերդաքաղաքը՝ ուշադրություն դարձնելով ամրոցի պարիսպներին, ուրարտական գլխավոր աստված Խալդիին նվիրված տաճարին, զորանոցներին և այլ շինությունների գեղեցկությանն ու կատարելությանը, որով նրանց հիշողության մեջ ամրապնդվում է Էրեբունու ամբողջական պատկերը:

Արտաուսումնական նման աշխատանքի արդյունքները քննարկում ենք հաջորդ դասին, որտեղ կիրառելով տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ՝ մենք 4D համակարգի կիրառմամբ ստանում ենք ամրոցի նախնական տեսքը, որը մեծացնում է ոչ միայն սովորողների հետաքրքրությունը, այլև ընկալունակության և պատկերավորության աստիճանը: Սովորողների եզրահանգումներ կատարելու ընդունակությունները զարգացնում ենք ոչ միայն էքսկուրսիաների ընթացքում, այլև դասարանում, երբ ուսումնասիրում են զննական միջոցները՝ նկարներ, գծապատկերներ, ցինատեսակներ, կենցաղային իրեր և այլն: Այստեղ սովորողները յուրացնում են իրադարձությունների առանձին դրվագներ հակիրճ բանավոր տեղեկատվության հիման վրա, որը զարգացնում է նրանց մոտ համառոտագրման և պատկերացումների հմտություններն ու ընդունակությունները: Դպրոցականները իրենց եր-

նակայության ուժով դրանք կյանքի են կոչում, ընկալում և վերարտադրում իրական պատմական տեսարանները իրական պատկերների տեսքով:

Անցյալի հուշարձանների ուսումնասիրության հաջորդականությունը և մեթոդները համախմբելու համար սովորողներին պատմում ենք այն բարդ աշխատանքների մասին, որոնք հնարավորություն են տվել վերականգնել Էրեբունի բերդի այսօրվա տեսքը, որի պեղումները սկսվել են 1950-ական թվականներին և շարունակվում են մինչև այսօր:

Ներկայումս Հայաստանի Հանրապետությունում ուսուցիչները համեմատաբար մեծ քանակությամբ ուսումնական էքսկուրսիաներ ու շրջագայություններ են կազմակերպում: Իհարկե, էքսկուրսիոն աշխատանքը լրացուցիչ ջանք ու ժամանակ է պահանջում և ունի իրեն ներհատուկ դժվարությունները: Այնուամենայնիվ, ինչպես ցույց է տալիս մեր փորձը, ուսումնական էքսկուրսիաները նպաստում են սովորողների պատմական գիտելիքների ձևավորմանը, անհրաժեշտ ճանաչողական հմտությունների, պատմական մտածողության և ընկալունակության զարգացմանը, անցյալի փաստերի և իրադարձությունների ճիշտ պատկերացմանը, պատճառահետևանքային կապերի ընկալմանն ու եզրահանգումների կատարմանը:

Փորձառու ուսուցիչները նման գործողությունների նախնական հմտությունները զարգացնում են դպրոցականների մոտ պատմության ուսումնասիրության առաջին երկու տարիներին՝ հաջորդ դասարաններում ավելի զարգացնելով, խորացնելով և որոշակի գիտական տեսք տալով դրանց: Այս դասարաններում տեսական նյութը ուսումնասիրելիս աստիճանաբար դպրոցականները սովորում են նաև փոխակերպման գործունեության

տեխնիկան, ինչպիսիք են տարբեր տեսակի գրավոր և բանավոր պլանները, տրամաբանական սխեմաների և աղյուսակների կազմումն ու լրացումը, թեստային աշխատանքը և այլն:

VII-VIII դասարաններում դպրոցականները սովորում են հակիրճ պլան կազմել, իսկ հաջորդ տարիներին նրանք անցնում են բարդ կամ մանրամասն պլանի վրա աշխատելուն և դասերի համառոտագրմանը: Սովորողներին բացատրելուց հետո, թե մանրամասն պլանը ինչով է տարբերվում հակիրճից, նրանց առաջարկում ենք կարդալ դասագրքի համապատասխան պարբերությունը և այն բաժանել մասերի: Այնուհետև հանձնարարում ենք մտածել, թե ինչի մասին է յուրաքանչյուր մասը, որոնք են դրանց հիմնական գաղափարները և համարակալել ընդգծված մասերը հռոմեական թվերով: Այնուհետև տեքստի յուրաքանչյուր մասում նրանք ընդգծում են մի քանի էական փաստեր, որոնք պարզաբանում են նյութի հիմնական գաղափարը:

Տիրապետելով պլանի մեթոդական պահանջներին՝ արդեն VII դասարանում դպրոցականները սովորում են կազմել տարբեր տեսակի պլաններ՝ պարզ կամ տեղեկատվական՝ տվյալ թեմայի վերաբերյալ հիմնական պատմական փաստերը բաժանելով տրամաբանորեն փոխկապակցված մասերի՝ պատկերագրական՝ պատմական պատկերի բեկորները միավորելով մեկ ամբողջական պատկերի մեջ:

Ներկայացնենք մեր դասավանդած դասարաններում կազմված պարզ, տեղեկատվական և պատկերավոր պլան ստեղծելու հնարը: Սկզբում սովորողների հետ կազմում ենք պատմական փաստերի հակիրճ, ամփոփ ուսումնասիրության, ապա պատմական փաստերի պատկերավոր ուսումնասիրության պլան: Պարզ տեղեկատվություն, որն ավելի շատ նման է սովորա-

կան պլանի: Դրա նպատակն է օգնել սովորողներին հիշել ոչ էական փաստերը անհրաժեշտ տրամաբանական կապերի միջոցով, որը թույլ է տալիս յուրացնել պատմական հիմնական փաստերը: Այնուհետև մենք խորհուրդ ենք տալիս սովորողներին կազմել տեղեկատվական պլաններ ոչ միայն երկրորդական, այլև կարևոր բագույն փաստերի ուսումնասիրման վերաբերյալ, այնուհետև կազմել պատկերավոր պլան և համեմատել դրանք:

Պարզ պլան

1. Անիի պաշարումը մոնղոլների կողմից.

2. քաղաքի պաշտպանությունը.

3. մոնղոլների առաջարկը՝ քաղաքը հանձնելու վերաբերյալ.

4. մոնղոլական պատվիրակության ոչնչացումը անեցիների կողմից

Պատկերավոր պլան

1. Մոնղոլական զորքերը պաշարել են քաղաքը.

2. անեցիները համառ դիմադրություն են ցույց տալիս.

3. մոնղոլների առաջարկը անեցիներին հանձնվելու վերաբերյալ.

4. անեցիների կողմից մոնղոլական պատվիրակության ոչնչացումը (այստեղ հիշեցնում ենք սովորողներին, որ սպիտակ դրոշը և ուղարկված պատվիրակներին չսպանելը մոնղոլները մտցրեցին միջազգային դիվանագիտության պատմության մեջ):

Պարզ պլանը կօգնի սովորել Անիի պաշտպանության փուլերը, իսկ պատկերավորը կներկայացնի ճակատամարտի հուզիչ պատկերը:

Այս ամենից հետո մենք անցնում ենք համեմատություններ ուսուցմանը, որոնք կարևոր դեր է խաղում պատմական գի-

տության ուսուցման ընթացքում: VII և VIII դասարանների սովորողները համեմատում են նյութական առարկաները՝ գործիքները, զենքերը, մշակութային արժեքները, ապա անցնում հասարակական պարզ երևույթների համեմատությանը: Այս փուլում դպրոցականները պետք է սովորեն մի շարք գործողություններ, որոնք ընկած են համեմատությունների հիմքում.

1. էական հատկանիշների նույնականացում միատարր համադրելիների մեջ.

2. հատկանիշների դասավորությունը որոշակի հաջորդականությամբ.

3. առարկաների համեմատություն.

4. որպես եզրահանգումներ՝ նմանություններ և տարբերություններ հաստատելը, երևույթի զարգացման մի փուլից մյուսին անցման գնահատման փոփոխությունները:

Աղյուսակը լրացնելու գործողությունների ցանկում նշվում է, որ ուսումնական նյութը կարդալուց կամ լսելուց և համեմատության առարկաները բացահայտելուց հետո սովորողները գտնում են դրանց էական հատկանիշները, որոնք գրում են աղյուսակի 1-ին ուղղահայաց սյունակում: Առանձին վերցրած՝ 1-ին ուղղահայաց սյունակի մուտքը ներկայացնում է հիմնական հատկանիշների տիպիկ պլան-ցուցակ: Միակ տարբերությունն այն է, որ թվարկված են ոչ թե մեկ, այլ երկու և ավելի համեմատվող առարկաների բնութագրեր:

Աղյուսակ կազմելու հաջորդ քայլը յուրաքանչյուր առարկայի կամ երևույթի համեմատվող հատկանիշների բովանդակությունը որոշելն ու աղյուսակում գրանցելն է: Այս գրառումները նշում են առարկաների կամ երևույթների յուրաքանչյուր ընդհանուր հատկանիշ: Նշվածը թույլ է տալիս պնդել, որ համեմատա-

կան և ընդհանրացնող աղյուսակների լրացման ուսուցումը պետք է իրականացվի՝ ելնելով դպրոցականների՝ կարճ և մանրամասն աղյուսակներ կազմելու կարողությունների և հմտությունների տիրապետման աստիճանից: Հենց այդպես էլ անում են ապագա ուսուցիչները, ովքեր սովորում են Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի պատմության և հասարակագիտության ֆակուլտետում՝ ուսումնառության տարիներին տիրապետելով նկարագրված մեթոդաբանությանը:

Բերենք VIII դասարանում ուսումնասիրվող «Մանուֆակտուրաների տարածումը Եվրոպայում: Փոփոխություններ հասարակության սոցիալական կառուցվածքում» թեմայի օրինակը: Դպրոցականներին ներկայացնում ենք արտադրության զարգացման գործընթացը, գրատախտակին գծում ենք համեմատական-ընդհանրացնող աղյուսակ և ընդգծում, որ արտադրության էական առանձնահատկությունները լավ հասկանալու համար դրանք պետք է համեմատել արհեստավորական տնտեսության հատկանիշների հետ:

Դպրոցականները նշում են արհեստագործական և մանուֆակտուրային արտադրության հատկանիշները առանց ժամանակագրական կարգը պահպանելու: Պատմական երևույթները ժամանակագրական կարգով դիտարկելու անհրաժեշտության մասին մեր հիշեցումը վերացնում է առաջացած դժվարությունը:

Այնուհետև հարցնում ենք. «Մանուֆակտուրային և մեքենայական արտադրության ինչպիսի՞ հատկանիշներ ենք հիմա մենք համեմատում»: Հարցը բարդ է, նրան հիմնականում պատասխանում են ուժեղ սովորողները: Նրանք իրենց խոսքում հիմնականում նշում են, որ պետք է համեմատել գլխավոր հատկա-

նիշները և թվարկում են մի շարք էական գծեր, բայց առանց տրամաբանական հաջորդականության։

Որպեսզի սովորողներին բերեք տրամաբանական մտածողության շրջանակներ, նշում ենք, որ տվյալ հատկանիշները կազմում են թեմայի էությունը, որոնց պետք գտնել և տեղադրել առաջին հորիզոնական սյունակում իրենց արդեն ծանոթ ժամանակագրական աղյուսակի տեսքով։

Սովորողները հիշում են, երբ «Հայոց պատմություն»-ից ուսումնասիրել են արհեստագործական արտադրությունը միջնադարյան Հայաստանում, նրանք կատարել են նմանօրինակ աշխատանքներ և իրենց աշխատանքային տետրերում կարդում են այն։ Այն օգնում է սովորողներին կազմել համեմատական պլան.

1. Արտադրության ծավալը։ Ու՞մ համար էր արտադրվում ապրանքը։

2. Աշխատանքային գործիքները, որոնք կիրառվում էին արտադրության մեջ։

3. Արտադրության մասնակիցները։

4. Աշխատանքային պայմաններն ու կազմակերպվածությունը։

5. Աշխատանքի արտադրողականությունը։

6. Հարաբերությունները գործատուի և աշխատողների միջև։

Սովորողները, որոնք արդեն ծանոթ են աշխատանքի այս եղանակին և բազմիցս համեմատել են նյութական մշակույթի առարկաներն ու ոչ այնքան բարդ հասարակական երևույթները, առանձնապես չեն դժվարանում նման առաջադրանքներ կատարելիս։

Կատարելով համեմատություններ՝ սովորողները փորձում են կատարել տրամաբանական ընդհանրացումներ, որտեղ նրանք հիմնվում են աղյուսակի չորրորդ սյունակի բովանդակության վրա։

Այդ աղյուսակը կունենա հետևյալ տեսքը.

1	2	3	4
Աշխարհագրական մեծ հայտնագործությունները ինչպե՞ս ազդեցին եվրոպական երկրների տնտեսական կյանքի վրա։ Արհեստավորական արտադրությունը այլևս չէր բավարարում եվրոպացիների պահանջմունքներ, որին փոխարինելու եկավ մանուֆակտուրային, ապա մեքենայական արտադրությունը։	Ծովային առևտրի մեծացում։ Շուկայական տնտեսության ստեղծումը։ Մանուֆակտուրայինից անցումը մեքենայական արտադրության հայտնի է արդյունաբերական հեղաշրջում անունով։	Նոր գաղութների նվաճում։ Եվրոպայի բնակչության բարեկեցության բարձրացում։ Ձևավորվեցին ագարակատերերի (ֆերմերներ) և քաղաքային գործարարների խավերը (բուրժուազիա)։ Հողազրկված գյուղացիները դառնում էին վարձու աշխատողներ՝ բանվոր (պրոլետար)։	Դրսից մեծ քանակությամբ հարստության ներհոսքը նպաստեց Եվրոպայի բնակչության բարեկեցության բարձրացմանը։ Մանուֆակտուրային արտադրությունը ծնեց արդյունաբերական հասարակություն։ Արդյունաբերական հասարակություն նշանակում էր անցում ձեռքի աշխատանքից մեքենայականի։

Աղյուսակի ընդհանրացնող եզրահանգումները օգնում են ոչ միայն ընկալել ու յուրացնել, այլև հետագա դասերի ընթացքում ավելի խորացնել գիտելիքները, որը կնպաստի պատճառահետևանքային կապերի վերհանմանը և եզրահանգումների կատարմանը։ Եթե սովորողները կատարում են իրենց առջև դրված խնդիրները, ապա կարելի է համարել, որ նրանք տիրապետում են ուսումնական աշխատանքի եղանակներին, և նրանց մոտ

ձևավորվել են ինքնուրույն ճանաչողական կարողություններ և հմտություններ:

Հետագայում նման աղյուսակների կիրառումը վերափոխող և ստեղծագործական-որոնողական եղանակներով ամրապնդում է սովորողների կողմից ձեռք բերված հմտություններն ու կարողությունները՝ այն դարձնելով հիմնավոր և կայուն, որը նրանք կարող են օգտագործել հետագայում կյանքի տարբեր բնագավառներում:

Տիրապետելով ընդհանրացված գիտելիքներին՝ սովորողները հեշտությամբ են լուծում կրթական, դաստիարակչական, զարգացնող և ինքնուրույն ճանաչողական խնդիրներ:

Սովորողների մոտ ձևավորելով անհրաժեշտ հմտություններ և կարողություններ՝ մենք կարևորում ենք նաև սովորողների վերափոխիչ գործունեությունը: Այն անհրաժեշտ է ոչ միայն նրա համար, որ ապահովում է կայուն գիտելիքներ և նպաստում ինքնուրույն ճանաչողական ընդունակությունների և հմտությունների զարգացմանը, այլև սովորողներին նախապատրաստում է ստեղծագործական-որոնողական և ճանաչողական գործունեության:

Այստեղ մեծ կարևորություն է ստանում այն, որ դպրոցականներին անընդհատ պետք է ուսուցանել այս եղանակը, որպեսզի նրանք կարողանան համապատասխանեցնել տեսական գիտելիքները պատմական փաստերի, իրադարձությունների, երևույթների և գործընթացների հետ: Այս ամենի ընկալման համար նրանք պետք է յուրացնեն դրանց բովանդակությունը: Եթե սովորողները կարողանում են ներկայացնել տեսական նյութը, հաջորդ քայլը պատմական փաստերի իմաստավորումն է, որը նրանց ան-

հատական մոտեցումներից կտանի ընդհանրական մտածողության։

Հայաստանի Հանրապետության առաջավոր մանկավարժների փորձի ուսումնասիրությունը օգնում է ուսուցիչներին, զարգացնելու իրենց հմտությունները սովորողների ինքնուրույն ճանաչողական գործունեության կատարելագործման խնդրում, նպաստում է պատմական գիտելիքների ընկալմանն ու յուրացմանը, կրթության որակական բարձրացմանը, որով ուսուցիչները իրականացնում են կրթական գործը՝ Հանրակրթական պետական նոր չափորոշիչի պահանջներին համապատասխան։

Գրականություն

1. ՀՀ Հանրակրթական պետական չափորոշիչ, Երևան 2024։
2. Պապոյան Հ., *Պատմության դասավանդման մեթոդիկան դպրոցում*, Երևան, Տիր, 2013, 304 էջ։
3. Джонс К., *Методы проектирования*, Москва, Мир, 1986, 326 с.
4. Де Калуве Л., Маркс Э., Петри М., *Развитие школы: модели и измерения*, Калуга, Калужский ин-т социол., 1993, 240 с.
5. Роднии А., Соколовский Ю., *Экскурсионная работа по истории/ Пособие для учителей*, Москва, Просвещение, 1974, 136 с.
6. Студенекин М., *Методика преподования истории в школе*, Москва, ВЛЛДОС, 2006, 240 с.

HARUTYUN PAPOYAN, MARIAM ISPIRYAN

TEACHING HISTORY IN GRADE VII–VIII THROUGH TRANSFORMATIVE METHODS

Summary

When studying the external aspects of historical facts, students should be taught methods such as mental reconstruction and graphical representation, based on remains or fragments of simple material culture objects, as well as material objects themselves or their images.

Extracurricular activities in history are learner-centered activities carried out on the basis of voluntary participation and independence. Their content includes the study of the historical past and the present, guided by the teacher and contributing to the deepening of students' historical knowledge and the development of their diverse interests.

Educational excursions contribute to the formation of students' historical knowledge, the development of essential cognitive skills, historical thinking, and receptiveness, as well as to the accurate understanding of past facts and events, the perception of cause-and-effect relationships, and the formulation of conclusions.

By developing the necessary skills and competencies in learners, we also emphasize their transformative activity. This is necessary not only because it ensures stable knowledge and promotes the development of independent cognitive abilities and skills, but also because it prepares students for creative,

exploratory, and cognitive activities. If students are able to present theoretical material, the next step is the interpretation of historical facts, which leads them from individual approaches to generalized thinking.

Keywords: transformative method, object-based learning, excursion, quality of history education, social structure, artisan economy, mechanized production

АРУТЮН ПАПОЯН, МАРИАМ ИСПИРИЯН

ОБУЧЕНИЕ ИСТОРИИ В VII–VIII КЛАССАХ МЕТОДОМ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

При изучении внешних аспектов исторических фактов учащихся необходимо обучать таким методам, как мысленное восстановление и графическое представление, основанным на остатках или фрагментах простых предметов материальной культуры, а также на самих материальных объектах или их изображениях.

Внеурочная работа по истории представляет собой деятельность учащихся, осуществляемую на основе добровольного участия и самостоятельности. Она включает в себя познание исторического прошлого и настоящего, направляется учителем и способствует углублению исторических знаний школьников и развитию их разносторонних интересов.

Учебные экскурсии способствуют формированию у учащихся исторических знаний, развитию необходимых познавательных умений, исторического мышления и восприимчивости, правильному пониманию фактов и событий прошлого, осмыслению причинно-следственных связей и умению делать выводы.

Формируя у учащихся необходимые навыки и умения, мы также придаём важность их преобразующей деятельности. Это необходимо не только потому, что обеспечивает устойчивые знания и способствует развитию самостоятельных познавательных способностей и навыков, но и потому, что подготавливает учащихся к творческой, поисковой и познавательной деятельности. Если учащиеся способны представить теоретический материал, следующим шагом становится осмысление исторических фактов, что приводит их от индивидуальных подходов к обобщённому мышлению.

Ключевые слова: метод преобразования, предметность, экскурсия, качество исторического образования, социальная структура, ремесленная экономика, механизированное производство.

ՍԱՄՎԵԼ ՊՈՂՈՍՅԱՆ, ՀԱՄՄԻԿ ԳԱԼՍՏՅԱՆ

ՄԿԶԲՆԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐԻ ՕԳՏԱԳՈՐԾՈՒՄԸ ՀԱՅՈՑ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ՏԱՍՆԵՐՈՐԴ ԴԱՍԱՐԱՆԻ ԱՌԱՋԻՆ ՄՈԴՈՒԼՈՒՄ[78]

Բանալի բառեր – Պատմության դասավանդման մոդուլ, սկզբնաղբյուրները կրթության մեջ, Հայկական լեռնաշխարհ, Հայկ Նահապետ, հայկական վաղ պետական կազմավորումներ, Արատտա, Հայասա, Նաիրի, Ուրարտու:

Մուտք

Ուսումնասիրության նպատակն է հետազոտել պատմության 10-րդ դասարանի մոդուլներում սկզբնաղբյուրների օգտագործման դերը և արդյունավետությունը: Խնդիր է դրվել դիտարկել պատմական նյութերի և սկզբնաղբյուրների նշանակությունը քննադատական մտածողության և ինքնուրույն վերլուծության զարգացման գործում: Պատմական սկզբնաղբյուրների օգտագործումը նպաստում է սովորողների վերլուծական մտածողության ձևավորմանը, պատմական երևույթների պատճառահետևանքային կապերի ըմբռնմանը և քննադատական ընկալման զարգացմանը: 10-րդ դասարանի 1-ին մոդուլը ընդգրկում է Հայ-

[78] Հետազոտությունն իրականացվել է ՀՀ ԿԳՄՄՆ Բարձրագույն կրթության և գիտության կոմիտեի ֆինանսական աջակցությամբ՝ 10-5ՏԲ 24 ծածկագրով գիտական թեմայի շրջանակներում: Ընդունվել է տպագրության՝ 26.11.2025:

կական լեռնաշխարհի աշխարհագրական և մշակութային առանձնահատկությունները, Հայկ Նահապետի առասպելական կերպարը, պետություն հասկացությունը և առաջին պետական կազմավորումները, այդ թվում՝ Արատտան, Հայասա-Ազզին, Նաիրին և Ուրարտուն: Հոդվածում վերլուծվում է դասավանդման ժամանակակից մոտեցումների կիրառությունը, ներառյալ քարտեզների և ԳՈՒՍ մեթոդի օգտագործումը՝ սովորողի ակտիվ մասնակցությունը խթանելու նպատակով: Աշխատանքը ընդգծում է արտաքին և ներքին քաղաքական գործոնների ազդեցությունը Հայկական լեռնաշխարհի վաղ պետականությունների ձևավորման գործընթացում՝ պատմական ու կրթական տեսանկյունից համահունչ համադրելով ավանդազրույցները և պատմական փաստերը:

«Հայկական լեռնաշխարհի վաղ պետական կազմավորումները Ք.ծ.ա. III–II հազարամյակներում»

Պատմության դասավանդման ժամանակակից մոտեցումներում առաջնային նշանակություն ունի քննադատական մտածողության զարգացումը: Այս գործընթացը արտահայտվում է այն փաստի մեջ, որ դասավանդումը այլևս չի սահմանափակվում միայն անցյալի փաստերի փոխանցմամբ: Այն ուղղված է սովորողի ակտիվ մասնակցությանը, ինքնուրույն վերլուծության կարողությունների ձևավորմանը և պատմական մտածողության զարգացմանը: Այս համատեքստում առանցքային գործիք են սկզբնաղբյուրները, որոնք հնարավորություն են տալիս սովորողին շփվել իրական պատմական վկայությունների հետ և դիտար-

կել իրադարձությունները բազմակողմանի ու հիմնավորված տեսանկյունից։

10-րդ դասարանի 1-ին մոդուլը՝ «Հայկական լեռնաշխարհի վաղ պետական կազմավորումները Ք.ծ.ա. III–II հազարամյակներում», ընդգրկում է թեմատիկ նյութի ուսումնասիրում, սկզբնաղբյուրների ընթերցում ու մեկնաբանություն և քննադատական վերլուծության առաջադրանքներ։ Մոդուլը բաղկացած է չորս հիմնական թեմայից, որոնք ուղղված են սովորողին ներկայացնելու պատմական իրադարձությունները և մշակութային իրողությունները համապարփակ և վերլուծական կերպով։

Առաջին թեման ընդգրկում է Հայկական լեռնաշխարհի աշխարհագրական դիրքը, բնական ռեսուրսները և պատմական կարևորությունը։ Մասնավորապես անդրադարձ է կատարվում լճերին, գետերին և լեռներին, որոնք ապահովել են տարածաշրջանի ռազմավարական ու տնտեսական նշանակությունը։ Այս դեպքում հատուկ հղումներ են կատարվել Քսենոֆոնի «Անաբասիս», Ստրաբոնի «Աշխարհագրություն», Փավստոս Բուզանդի «Հայոց պատմություն» և այլ հեղինակների աշխատություններին[79]։ Սակայն ներկայացված են սահմանափակ տեղեկություններ, մասնավորապես չի նշվում նահանգների անվանումները, դրանց առանձնահատկությունները և պատմական բաժանումները՝ Մեծ Հայք և Փոքր Հայք, գավառների բաժանումը, Հայկական երկրորդ պետության՝ Լեռնային Ղարաբաղի Հանրապետության տարածքները[80]։ Հայկական լեռնաշխարհում հնագույն ժամանակներից գո-

[79] Մկրտչյան Լ., Քոչարյան Ս., Թինոյան Դ., Ղևոնդյան Հ., Հայաստանի պատմություն 10, Երևան, 2025, էջ 4։

[80] Հայոց պատմություն, 10-րդ դասարան, Ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսքեր, Երևան, 2014, էջ 9։

յություն են ունեցել երկու պետական կազմավորումներ՝ Մեծ Հայքը և Փոքր Հայքը: Հայ ժողովրդի կյանքում մեծ դեր է կատարել Մեծ Հայքը, որի տարածքը կազմում էր 311 հզ. կմ², իսկ Փոքր Հայքը՝ 80 հզ. կմ²:[81] Քարտեզների օգտագործումն ու պատմական աղբյուրների վերլուծությունը հանդիսանում են առանցքային մեթոդներ՝ սովորողների ճանաչողական կարողությունները զարգացնելու համար:

«Հայկ Նահապետը՝ հայ ազգի հիմնադիր»

Մոդուլի երկրորդ թեման անդրադառնում է Հայկ Նահապետին՝ հայ ժողովրդի հիմնադիր կերպարին: Այստեղ ուսումնասիրվում է նրա դերը ազգի կազմավորման և ինքնության ձևավորման գործընթացում: Վերլուծվում են Մովսես Խորենացու հաղորդած ավանդազրույցները, որոնք ներկայացնում են Հայկի բնավորությունը, ռազմավարական կարողությունները և Բելի հետ տեղի ունեցած ճակատամարտը: Այս ավանդազրույցում ընդգծվում են Հայկի առաջնորդական հատկությունները, ազգի միավորման գործընթացում իր նշանակալի դերակատարությունը և ազգային արժեքների ամրապնդման գործոնը: Առասպելական կերպարները ծառայում են ոչ միայն պատմական հիշողության պահպանմանը, այլև ազգային արժեքների փոխանցման գործիք: Համեմատության համար հնարավոր է դիտարկել Հայկի և այլ մշակութային հերոսների՝ Գիլգամեշի և Բեովուլֆի կերպարները՝ համամարդկային հերոսության ու սեփական ժողովրդի պաշտպանության համատեքստում:

[81] Մելքոնյան Ա., Հայոց պատմություն, Երևան, 1996, էջ 4-5:

Ներկայացված է Խորենացու ավանդած Մար Աբասի տեղեկությունները, ըստ որոնց՝ Տիտանյան Բելը Հայկին առաջարկեց խաղաղ գոյակցություն իր տարածքում. «Դու ցուրտ սառնամանիքների մեջ բնակվեցիր, ասում է, սակայն տաքացրու և մեղմացրու քո հպարտ բնավորության ցուրտ սառնությունը և ինձ հնազանդվելով խաղաղ ապրիր, որտեղ որ կհաճես իմ երկրում բնակվելու» [82]: Այս հատվածը ներկայացնում է թե ինչպես է Բելը ուզում, որ Հայկը ենթարկվի իրեն, սակայն Հայկը չէր սիրում բռնություն և չէր ընդունում ուրիշի լուծը: Հայկի հաղթանակը Բելի նկատմամբ ցույց էր տալիս նրա արիությունը, հաղթանակի հասնելու կամային որակները և ազատ երկիր ունենալու ձգտումը:

Պետք է նշել, որ Հայկի վերաբերյալ Խորենացու ավանդազրույցը ներկայացված է գրեթե ամբողջությամբ, որը բավարար հնարավորություն է տալիս սովորողներին ուսումնասիրելու և վերլուծելու հայերի նախահոր կերպարը և գործունեությունը:

Ցանկալի է, որ ներկայացվեին նաև հունական և վրացական ավանդազրույցները: Դրանք ևս կարևոր են հայ ժողովրդի ծագումնաբանության ուսումնասիրության համար: Ըստ հունական ավանդազրույցի՝ հայերը ծագում են հույների մեջ մեծ սերը վայելող արգոնավորդներից մեկից: Յասոնը և մնացած արգոնավորդներն իրենց «Արգո» նավով ուղևորվում են Կոլխիդա, որտեղ փորձում են գտնել ոսկե գեղմը, ինչը համարվում էր անմահության և հավերժության խորհրդանիշը: Արգոնավորդներից մեկը՝ Արմենոսը, որը Հունաստանի Թեսալիա մարզի Արմենիոն քաղաքից էր, մնացած արգոնավորդ-

[82] Մովսես Խորենացի, Հայոց պատմություն, Երևան, 1981, էջ 39:

ների հետ միասին չի վերադառնում Հունաստան, այլ մնում է Հայկական բարձրավանդակում, որտեղ էլ ստեղծված պետությունը նրա անունով կոչվում է «Արմենիա», իսկ այդ երկրի բնակիչները՝ «արմեններ»[83]: Ըստ վրացական ավանդազրույցի, որի մասին մեզ տեղեկություններ են հաղորդվել Լեոնտի Մրովելին, Թարգամոսի ութ որդիներից առաջացան մի շարք ժողովուրդներ. ավագ որդի Հայոսից՝ հայերը, Քաթլոսից՝ վրացիները, մյուս որդիներից՝ կովկասյան մի շարք ժողովուրդներ[84]: Վրացական ավանդազրույցը և գրվելու ժամանակաշրջանը կարող էին մտածելու, քննարկելու և եզրակացությունների հետաքրքիր օրինակ դառնալ:

«Պետություն հասկացությունը. Հայկական լեռնաշխարհի պետականությունները»

Երրորդ թեման կենտրոնանում է պետության հասկացության և Հայկական լեռնաշխարհում Ք.ա. 3000–1200 թթ. առաջին պետականությունների ձևավորման վրա: Ներկայացվում են պետության հիմնական բաղադրիչները՝ տարածք, բնակչություն, կառավարություն և ինքնիշխանություն, ինչպես նաև կառավարման ձևերը՝ միապետություն, ժողովրդավարություն և բռնապետություն: Հայկական լեռնաշխարհում ստեղծված առաջին պետականությունները ևս միապետություններ էին: Առաջին պետական կազմավորումը Արատտան է: Այն եղել է աստվածապետա-

[83] Պետրոսյան Ա., Արամի առասպելը հնդեվրոպական առասպելաբանության համատեքստում և հայոց ազգածագման խնդիրը, Երևան, 1997, էջ 160:

[84] Մելքոնյան Ա., նշվ. աշխ., էջ 9:

կան կառավարման համակարգով: Արատտայի արքան միաժամանակ հանդիսանում էր գերագույն քրմապետ, իսկ երկրի գլխավոր տնտեսական պաշտոնյան կոչվում էր «կառավարիչ»: Բնակիչները Միջագետք են արտահանել մետաղներ և թանկարժեք քարեր, ներմուծել են հացահատիկ և այլ ապրանքներ: Շումերական բնագրերը տեղեկություններ են հաղորդում նաև Արատտայի մայրաքաղաքի հզոր պարիսպների և վարչական կառավարման մասին[85]:

Հայկական լեռնաշխարհը միշտ ունեցել է ռազմավարական և տնտեսական կարևորություն, հանդիսանալով առևտրի և մշակութային փոխանակումների խաչմերուկ: Ներկայացված են նաև Հայաստանում Արմի, Արմանի պետությունների, «Հայայի զավակ»ների հիշատակությունները:

«Հայկական լեռնաշխարհի վաղ պետական կազմավորումները Ք.ծ.ա. II հազարամյակում»

Ք.ա. XV–XIII դարերում գոյություն ուներ Հայասա կամ Հայասա-Ազզի պետությունը, որը մշտապես հակամարտության մեջ էր Խեթական թագավորության հետ: Հայասսա-Ազզիում թագավորի իշխանությունը բացարձակ չի եղել: Հավանաբար, այն մոտ է եղել «Կյուրոպեդիայում» Քսենոփոնի հիշատակած հայոց թագավորի իշխանությանը, որի իրավունքները սահմանափակվել են ավագների խորհրդով[86]: Հայասան-Ազզին ունեցել է զար-

[85] Սիմոնյան Հր., Հայոց պատմություն, Երևան, 2012, էջ 26:

[86] Ղազարյան Ռ., Հայասայի պետական կարգը և տնտեսությունը, Երևան, 2009, էջ 50, https://arar.sci.am/Content/287200/48-56.pdf (հղումը կատարվել է՝ 20.10.2025):

գացած տնտեսություն, բանակ և վարչական համակարգ, թագավորը հաճախ հանդես է եկել որպես քրմապետ[87]:

Ք.ա. XIII դարից հիշատակվում է Նաիրի պետությունը, որտեղ միավորվել էին բազմաթիվ փոքր իշխանություններ՝ դաշնային սկզբունքով: Ասորեստանի արձանագրությունները վկայում են Նաիրի երկրի ռազմական հզորության մասին:

Վերջապես, Ուրարտու պետությունը, որ ձևավորվել է Ք.ա. IX դարից Վանա լճի շրջանում, ամրապնդել է տարածաշրջանի անվտանգությունը: Ուրարտուն Աստվածաշնչում հիշատակվում է՝ Արարատի երկիր: Ուրարտու պետության մասին մեզ կարևոր տեղեկություններ են տալիս ասորեստանյան և ուրարտական սեպագիր արձանագրությունները: Նրա սահմանները եղել են արևելքից՝ Ուրմիո լիճը, արևմուտքից՝ Եփրատ գետը, հյուսիսից՝ Փոքր Կովկասը, հարավից՝ Հայկական Տավրոսը: Ուրարտական պետության հիմնադիրը և առաջին թագավորը եղել է Արամը[88]: Ուրարտուն ունեցել է հարուստ մշակույթ: Մեզ է հասել նրանց գիրը՝ 450 սեպագիր արձանագրություն, որը գրվում էր ձախից աջ[89]:

Այս բոլոր պետությունները ցույց են տալիս, թե ինչպես Հայկական լեռնաշխարհը զարգացել է վարչական, տնտեսական և ռազմական տեսանկյունից: Արտաքին սպառնալիքները նպաստել են փոքր իշխանությունների միավորմանը և հզոր պետությունների ձևավորմանը:

---

[87] Մովսիսյան Ա., Հայաստանը Քրիստոսից առաջ Երրորդ հազարամյակում, Երևան, 2005, էջ 92:

[88] Ժամկոչյան Հ., Աբրահամյան Ա., Մելիք-Բախշյան Ս., Պողոսյան Ս., Հայ ժողովրդի պատմություն (սկզբից մինչև XVIII դարի վերջը), Երևան, 1975, էջ 35-36:

[89] Մելքոնյան Ա., նշվ. աշխ., էջ 14:

Պատմության ուսուցման ժամանակ կարևոր է քարտեզների օգտագործումը: Ուրվագծային կամ գծապատկերային քարտեզները նպաստում են Հայկական լեռնաշխարհի սահմանների, գետերի, լեռների և նահանգների պատկերացմանը: Կարելի է կազմակերպել քարտեզագիտական խաղեր, որտեղ սովորողները նշում են աշխարհագրական վայրը և պատմական իրադարձությունները[90]: ԳՈՒՍ մեթոդը (գիտեմ – ուզում եմ սովորել – սովորել եմ) ևս կիրառելի է՝ կառուցողական ուսուցման մեթոդի շրջանակում: Այն թույլ է տալիս սովորողներին համակարգել տեղեկատվությունը, համեմատել սկզբնաղբյուրները և ձևավորել դասի նպատակները[91]:

Եզրակացություն

Այս ուսումնասիրությամբ ներկայացվում է մոդուլի դերը դասընթացի արդյունավետ կազմակերպման մեջ: Մոդուլում մեծ տեղ է հատկացված սկզբնաղբյուրներին, որոնք կարևոր նշանակություն ունեն պատմական գիտելիքների ձևավորման և սովորողների քննադատական ու վերլուծական մտածողության զարգացման համար: Սկզբնաղբյուրների ուսումնասիրությունը, անկասկած, կարևոր մեթոդական միջոց է, սակայն դրանց կիրառումը պետք է իրականացվի համաչափ և նպատակահարմար:

Վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ մոդուլում տեղադրված սկզբնաղբյուրների զգալի մասն ավելորդ է և դրանց բացա-

[90] Պապոյան Հ., Պատմության դասավանդման մեթոդիկան դպրոցում, Երևան, 2013, էջ 155:

[91] Եփրիկյան Ա., Պատմության դասավանդման արդի մեթոդներ և տեխնոլոգիաներ, Երևան, 2021, էջ 107-108:

կայությունը չի խաթարի ուսուցման ընթացքը: Միևնույն ժամանակ, հիմնական պատմական իրադարձություններն ու գործընթացները ներկայացված են չափազանց սեղմ ու հակիրճ, ինչը չի ապահովում ուսուցանվող թեմաների ամբողջական ընկալում: Արդյունքում՝ սովորողները հաճախ չեն ստանում համարժեք պատմական տեղեկություններ, մինչդեռ սկզբնաղբյուրային երկարատև մեջբերումները կարող են ներառվել պատմական նյութի ընդհանուր ներկայացման մեջ՝ չխաթարելով բովանդակային ամբողջականությունը:

Ուսումնական փորձը ցույց է տալիս, որ սովորողների համար չափազանց մեծ քանակությամբ սկզբնաղբյուրների առկայությունը կարող է դառնալ միօրինակ և հոգնեցնող, մինչդեռ պատմական բովանդակային նյութի պակասը նվազեցնում է նրանց հետաքրքրությունը սեփական պատմական անցյալի ուսումնասիրման նկատմամբ:

Մոդուլում առկա են նաև բազմազան առաջադրանքներ, որոնք նպաստում են ակտիվ ուսուցմանը և միջառարկայական կապերի ստեղծմանը: Դրանց մի մասն օգնում է սովորողներին համեմատել տեղական և համաշխարհային պատմական իրադարձությունները, հասկանալ պատճառահետևանքային կապերը, գնահատել տվյալ ժամանակաշրջանի միջազգային գործընթացները: Հանդիպում են նաև աշխարհագրության հետ կապ ունեցող առաջադրանքներ, որոնք կարող են արդյունավետ լինել՝ հաշվի առնելով քարտեզների կարևորությունը պատմության դասավանդման մեջ: Սակայն մոդուլում մատչելի քարտեզների սահմանափակ քանակը լուրջ խոչընդոտ է. քարտեզները պատմական դեպքերի ընկալման հիմնարար գործիք են և կարող են լրացնել տեսական նյութի բացերը:

Ընդհանուր առմամբ՝ կարելի է հանգել այն եզրակացությանը, որ մոդուլների նպատակն է ուսուցման գործընթացը դարձնել ավելի հասկանալի, հետաքրքիր և արդյունավետ, սակայն ներկայիս կառուցվածքում տեղեկատվության բաշխումը չի համապատասխանում մեթոդական պահանջներին: Սկզբնաղբյուրների ու պատմական բովանդակության անհամաչափ հարաբերակցությունը, ինչպես նաև քարտեզների անբավարար կիրառումը սահմանափակում են ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը: Հետևաբար, անհրաժեշտ է վերանայել մոդուլի կառուցվածքը և ապահովել ուսումնական նյութի հավասարակշռված ու նպատակային ներկայացումը:

Գրականություն

1. Եփրիկյան Ա. , Պատմության դասավանդման արդի մեթոդներ և տեխնոլոգիաներ, Երևան, ՎՄՎ-ՊՐԻՆՏ, 2021, 336 էջ:
2. Ժամկոչյան Հ., Աբրահամյան Ա., Մելիք-Բախշյան Ս., Պողոսյան Ս., Հայ ժողովրդի պատմություն (սկզբից մինչև XVIII դարի վերջը), Երևան, ԵՊՀ հրատ., 1975, 783 էջ:
3. Հայոց պատմություն, 10-րդ դասարան, Ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսքեր, «Զանգակ», Երևան, 2014, 240 էջ:
4. Ղազարյան Ռ. , Հայասայի պետական կարգը և տնտեսությունը, Արևելագիտական ժողովածու, 2009, հ. 27, էջ 48-56:
5. Մելքոնյան Ա. , Հայոց պատմություն (Դասախոսությունների ձեռնարկ), Երևան, «Հայագիտակ», 1998, 277 էջ:

6. Մկրտչյան Լ. , Քոչարյան Ս. , Ղևոնդյան Հ. , Հայաստանի պատմություն 10, Մոդուլ 1-2, ԿԶՆԱԿ հիմնադրամ, Երևան, 2025, 73 էջ:
7. Մովսես Խորենացի, Հայոց պատմություն, Երևան, ԵՊՀ հրատ. , 1981, 428 էջ:
8. Մովսիսյան Ա., Հայաստանը Քրիստոսից առաջ Երրորդ հազարամյակում, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2005, 176 էջ:
9. Պապոյան Հ. , Պատմության դասավանդման մեթոդիկան դպրոցում, Երևան, «Տիր» հրատ., 2013, 304 էջ:
10. Պետրոսյան Ա. , Արամի առասպելը հնդեվրոպական առասպելաբանության համատեքստում և հայոց ազգածագման խնդիրը, Երևան, «Վան Արյան», 1997, 206 էջ:
11. Սիմոնյան Հր. , Հայոց պատմություն, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2012, 874 էջ:

SAMVEL POGHOSYAN, HASMIK GALSTYAN

THE USE OF SOURCES IN TEACHING ARMENIAN HISTORY IN THE FIRST MODULE OF THE 10TH GRADE

Summary

The aim of the study is to investigate the role and effectiveness of using primary sources in 10th grade history modules. The task was set to consider the importance of historical materials and primary sources in the development of critical thinking and independent analysis. The use of historical primary sources contributes to the formation of students' analytical thinking, understanding of the cause-and-effect relationships of historical phenomena, and the development of critical perception. Module 1 of the 10th grade covers

the geographical and cultural features of the Armenian Highlands, the mythical figure of Hayk Nahapet, the concept of the state, and the first state formations, including Aratta, Hayasa-Azzi, Nairi, and Urartu. The article analyzes the use of modern teaching approaches, including the use of maps and the KWL method, to stimulate active student participation. The work emphasizes the influence of external and internal political factors on the formation of early statehoods in the Armenian Highlands, harmoniously combining legends and historical facts from a historical and educational perspective.

Keywords: History teaching module, sources in education, Armenian Highlands, Hayk Nahapet, early Armenian state formations, Aratta, Hayasa, Nairi, Urartu.

САМВЕЛ ПОГОСЯН, АСМИК ГАЛСТЯН

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОЧНИКОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ АРМЯН НАРОДА В ПЕРВОМ МОДУЛЕ 10-ГО КЛАССА

Резюме

Целью исследования является изучение роли и эффективности использования первоисточников в модулях по истории в 10-м классе. Была поставлена задача рассмотреть значение исторических материалов и первоисточников в развитии критического мышления и самостоятельного анализа. Использование исторических первоисточников способствует формированию аналитического мышления учащихся, пониманию причинно-следственных связей исторических явлений и развитию критического

восприятия. 1-й модуль 10-го класса охватывает географические и культурные особенности Армянского нагорья, мифическую фигуру Айка Наапета, концепцию государства и первые государственные образования, включая Аратту, Хайасу-Аззи, Наири и Урарту. В статье анализируется использование современных подходов к обучению, в том числе использование карт и метода KWL, с целью стимулирования активного участия учащихся. В работе подчеркивается влияние внешних и внутренних политических факторов на формирование ранней государственности на Армянском нагорье, гармонично сочетая легенды и исторические факты с историко-образовательной точки зрения.

Ключевые слова: Модуль преподавания истории, источники в образовании, Армянское нагорье, Айк Наапет, ранние армянские государственные образования, Аратта, Хайаса, Наири, Урарту.

ԽԱՉԱՏՈՒՐ ՍՏԵՓԱՆՅԱՆ
ԽԱՉԻԿ ԽԱՄԻՍՅԱՆ
ԳԵՂԱՄ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ, ՊԱՏԿԵՐՆԵՐԻ, ՔԱՆԴԱԿՆԵՐԻ, ԵՐԳԵՐԻ ՄԻՋՈՑՈՎ[92]

Բանալի բառեր - Պատմության ուսուցում, արվեստային աղբյուրներ, պատկերների վերլուծություն, քանդակներ, երաժշտություն, պատմական հիշողություն, մանկավարժական մեթոդներ, քննադատական մտածողություն:

Մուտք

Հայտնի է, որ միջառարկայական կապերը չափազանց կարևոր են պատմության դասավանդման գործընթացում: Այս մոտեցումը հնարավորություն է տալիս սովորողներին պատմական իրադարձությունները դիտարկել լայն համատեքստում՝ դրանք կապելով այլ ոլորտների (աշխարհագրություն, գրականություն, արվեստ, տնտեսագիտություն, հասարակագիտություն և այլն) հետ: Միջառարկայական կապերի կիրառումն ընձեռում է առավել մեծ հնարավորություն՝ ուսումնասիրելու պատմական եր-

[92] Հետազոտությունն իրականացվել է ՀՀ ԿԳՄՍՆ Բարձրագույն կրթության և գիտության կոմիտեի ֆինանսական աջակցությամբ՝ 10-5ՏԲ 24 ծածկագրով գիտական թեմայի շրջանակներում: Ընդունվել է տպագրության՝ 25.11.2025:

նույթների բազմաշերտ պատճառներն ու հետևանքները, ինչն իր հերթին զարգացնում է վերլուծական և քննադատական մտածողության հմտությունները: Ավելին, միջառարկայական դասավանդումը դասը դարձնում է ավելի հետաքրքիր, կենդանի և ուսանելի՝ բարձրացնելով սովորողների մոտ ուսման նկատմամբ դրդապատճառները:

Այս համատեքստում պատմության դասավանդման գործընթացում առանձնահատուկ և օգտաշատ կիրառություն ունի արվեստի միջոցով ուսուցումը: Ժամանակակից մանկավարժագիտությունն ընդգծում է զգայական, տեսողական և երաժշտական փորձի նշանակությունը: Պատկերները, քանդակները և երգերը պարզապես գեղարվեստական ստեղծագործություններ չեն: Դրանք պատմական հիշողության կրողներ են, սոցիալական և քաղաքական գաղափարների արտահայտություններ, մշակութային ինքնության պահպանման հզոր միջոցներ: Դրանց միջոցով պատմությունն այլևս չոր փաստերի շարք չէ, այլ դառնում է կենդանի, հուզական և մարդու փորձառությանն ավելի մոտ:

Սույն հոդվածի նպատակն է վերլուծել, թե ինչպես կարող են պատկերները, քանդակները և երգերը ծառայել որպես արժեքավոր պատմական աղբյուրներ ու ուսուցման արդյունավետ գործիքներ: Հոդվածում տեսականորեն հիմնավորվում է արվեստային աղբյուրների ուսուցողական ներուժը, ինչպես նաև հայոց և համաշխարհային պատմության օրինակներով ներկայացվում են համապատասխան մեթոդաբանական մոտեցումներ, որոնք կնպաստեն պատմության ուսուցման արդյունավետության բարձրացմանը:

Պատկերները որպես պատմական աղբյուր և ուսուցման միջոց

Պատկերները՝ լինեն դրանք միջնադարյան մանրանկարներ, վերածննդի ժամանակաշրջանի գեղանկարներ, լուսանկարներ կամ քարոզչական պաստառներ, ունեն մի կարևոր առավելություն. դրանք ստեղծում են **«տեսողական պատուհան» դեպի անցյալ**: Ի տարբերություն տեքստերի, պատկերներն ավելի անմիջական են և փոխանցում են ոչ միայն փաստեր, այլև դարաշրջանի հուզական մթնոլորտը, գաղափարախոսությունը, հասարակական հարաբերությունները, նյութական մշակույթն ու մտածողության ձևերը: Բրիտանացի պատմաբան, պրոֆեսոր Փիթեր Բյուրքի կարծիքով՝ «տեսողական աղբյուրները թույլ են տալիս տեսնել ոչ միայն պատմական իրադարձությունը, այլ նաև այն պատկերացումները, որոնք այդ ժամանակ ունեն մարդիկ»[93]:

Պատկերների կիրառման օրինակներ

Միջառարկայական կապերի շրջանակում պատկերները կարող են կիրառվել ինչպես համաշխարհային, այնպես էլ հայոց պատմության դասավանդման մեջ: Դասավանդման մեր փորձից բերենք հետևյալ օրինակները.

<u>Համաշխարհային պատմությունից՝</u>

- Եվրոպական միջնադարյան մանրանկարներ. բացահայտում են գյուղական կյանքի մանրամասները, հասարակական

[93] **Burke P.,** *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence*, London, Reaktion Books, 2001, էջ 25:

կարգը և հավատալիքները։ (Թեման համապատասխան ուսումնասիրվում է հին Հանրակրթության պետական չափորոշչի (ՀՊՉ) 11-րդ դասարանի «Դասական Միջնադարը Եվրոպայում» թեմայի շրջանակում, իսկ նոր ՀՊՉ-ի 10-րդ դասարանում՝ «Հին աշխարհի մայրամուտը և միջնադարի սկզբնավորումը» թեմայի շրջանակում)։

- Վերածննդի քաղաքական դիմանկարներ. օրինակ՝ Մեդիչիների ընտանիքի պատվերով ստեղծված գործերը, պատկանում են իշխանության ներկայացման մշակույթին և հանդիսանում են քաղաքական քարոզչության ձև։ (Թեման համապատասխան ուսումնասիրվում է հին ՀՊՉ-ի 11-րդ դասարանի «Արևմտյան Եվրոպայի մշակույթը» թեմայի շրջանակում, իսկ նոր 10-րդ դասարանի ՀՊՉ-ում՝ «Վերածնունդը՝ հասարակության փոփոխման խթան» թեմայի ներքո)։
- 19-րդ դարի լուսանկարներ. օրինակ՝ Մեթյու Բրեդիի կողմից Ամերիկյան քաղաքացիական պատերազմը լուսաբանող աշխատանքները հնարավորություն են տալիս վերլուծելու պատերազմի իրական բնույթը՝ գերազանցելով պաշտոնական տեղեկատվությունը։ (Թեման համապատասխան ուսումնասիրվում է հին ՀՊՉ-ի 11-րդ դասարանի «Ամերիկայի Միացյալ Նահանգների առաջացումը» թեմայի շրջանակում, իսկ նոր ՀՊՉ-ի 11-րդ դասարանում՝ «Բրիտանական կայսրությունը» թեմայի շրջանակում)։

<u>Հայոց պատմությունից՝</u>

- Թորոս Ռոսլինի մանրանկարները՝ արժեքավոր են ոչ միայն իբրև կրոնական արարողակարգերի պատկերներ, այլև՝ որպես սոցիալ-քաղաքական կարգի դրսևորումներ (Թեման համապատասխան ուսումնասիրվում է հին ՀՊՉ-ի 10-րդ դասարանի «Գրականությունը և արվեստը X-XIV դդ. » թեմայի շրջանակում,

իսկ նոր ՀՊՉ-ի 10-րդ դասարանում՝ «Հին աշխարհի մայրամուտը և միջնադարի սկզբնավորումը» թեմայի շրջանակում)։

- XIX դարի հայկական պատկերները. քաղաքային կյանք, հասարակական վերնախավ, կրթական հաստատություններ՝ տեսանելի պատմություն, միևնույն ժամանակահատվածում ջարդերը Արևմտյան Հայաստանում։ (Թեման համապատասխան ուսումնասիրվում է հին ՀՊՉ-ի 11-րդ դասարանի «Հայկական մշակույթը XIX դարի առաջին կեսին» թեմայի շրջանակում, իսկ նոր ՀՊՉ-ի 11-րդ դասարանում՝ «Ազատագրական պայքարի գաղափարական և զինված փուլերը XVI–XX դարի սկիզբ» թեմայի ներքո)։
- Խորհրդային շրջանի պաստառներ՝ ներկայացնում են գաղափարախոսությունը, պետական վերահսկողությունը և «նոր մարդու» ձևավորման քաղաքականությունը։ (Թեման համապատասխան ուսումնասիրվում է հին ՀՊՉ-ի 11-րդ դասարանի «Հայաստանի Հանրապետության խորհրդայնացումը» թեմայի շրջանակում, իսկ նոր ՀՊՉ-ի 11-րդ դասարանում՝ «Պետության առջև ծառացած հիմնախնդիրները նորագույն շրջանում» թեմայի ներքո)։

Ինչպես տեսնում ենք, զննական նյութերը (մանրանկարներ, գեղանկարներ, լուսանկարներ, պաստառներ) կարևոր դերակատարում ունեն պատմության ուսուցման գործընթացում։ Դրանք փոխանցում են ոչ միայն փաստեր, այլև դարաշրջանի հուզական մթնոլորտը, գաղափարախոսությունը և մտածողության ձևերը։ Սովորողները լրացուցիչ հնարավորություն են ստանում վերլուծելու տվյալ ժամանակաշրջանի պատկերացումները պատմական իրադարձությունների մասին։ Հետևաբար, տեսողա-

կան աղբյուրների ուսումնասիրությունը չափազանց կարևոր է անցյալի բազմաշերտ և համապարփակ վերլուծության համար:

Արտ-տեխնոլոգիաների՝ նկարների, քանդակների և այլ գեղարվեստական միջոցների օգտագործումը զգալիորեն բարձրացնում է սովորողների ճանաչողական ակտիվությունը, ստեղծագործական մտածողությունը և ուսումնական դրդապատճառները: Գեղարվեստական արվեստը թույլ է տալիս ստեղծել ուսումնասիրվող դարաշրջանի տեսողական և զգայական միջավայր, ինչը խորացնում է պատմական իրադարձությունների ու կերպարների ընկալումը:

Գեղարվեստական գործերի վերլուծությունը զարգացնում է սովորողների քննադատական մտածողությունը, իսկ ինքնուրույն ստեղծագործական աշխատանքները (կոլաժներ, թեմատիկ նկարներ) նպաստում են պատմական գիտելիքների իմաստավորման և կիրառման հմտությունների ձևավորմանը[94]: Արդյունքում, պատմության դասը վերածվում է ոչ միայն տեղեկատվության փոխանցման, այլ անձի զարգացումը խթանող, կառուցողական և ներգրավող գործընթացի:

Մեթոդաբանական մոտեցումներ պատկերների միջոցով ուսուցման համար

Պատկերների միջոցով պատմության ուսուցման գործընթացում կարելի է կիրառել հետևյալ մեթոդաբանական մոտեցումները.

[94] **Васютченко М.,** *Использование художественного искусства как элемента арт-педагогики на уроках истории*, International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 11-1 (98), 2024, էջ 86-89:

Տեսողական վերլուծություն. նկարներում հայտնվող հիմնական գծերը, խորհրդանիշները, սոցիալական հարաբերությունները:

Այս մոտեցումը ներառում է պատկերի մանրակրկիտ ուսումնասիրությունը՝ պարզելու համար հիմնական ձևերը, գույները, խորհրդանիշները, կերպարների դիրքերը և սոցիալական հարաբերությունները:

Սա օգնում է սովորողներին.

- հասկանալ ժամանակաշրջանի մշակութային առանձնահատկությունները,
- բացահայտել պատմական իրադարձությունների սոցիալ–քաղաքական ենթատեքստը,
- զարգացնել դիտողական և քննադատական մտածողությունը:

Օրինակ՝ նկարում պատկերված զգեստավորումը կարող է հուշել տվյալ ժամանակաշրջանի սոցիալական շերտավորման մասին, իսկ դրոշները կամ զինանշանները՝ քաղաքական գաղափարախոսությունների:

Համեմատական ուսումնասիրություն. այստեղ սովորողները համեմատում են նույն պատմական թեման կամ երևույթը տարբեր դարաշրջանների, մշակույթների կամ հեղինակների պատկերներում:

Այս մեթոդը նպաստում է.

- տեսնելու պատմական երևույթների տարբեր մեկնաբանությունները,
- գնահատելու մշակութային մոտեցումների բազմազանությունը,

- հասկանալու պատմական հիշողության փոփոխականությունը,
- տեսնելու նույն ժողովուրդների տարբեր հատվածների քաղաքական, սոցիալական կամ մշակութային տարբերությունները։

Օրինակ՝ XIX դարում Արևելյան և Արևմտյան Հայաստանների տարբերությունը հստակ երևում է պատկերներում։ Վ. Սուրենյանցի «Ոտնահարված սրբություններ»-ում Արևմտյան Հայաստանի հայերը ներկայացված են ճնշվածության պայմաններում, մինչդեռ Ս. Ներսիսյանի «Խնջույք Քուռ գետի ափին» նկարում ցուցադրված է հանգիստ սոցիալական միջավայր Արևելյան կողմում։

<u>Ճշգրտման վարժություն.</u> այս եղանակը սովորողներին սովորեցնում է տարբերել պատմական փաստը նկարիչի սուբյեկտիվ մեկնաբանությունից կամ գեղարվեստական մշակումից։

Այն զարգացնում է.

- աղբյուրագիտական մտածողություն,
- փաստերի ստուգման հմտություններ,
- քննադատական մտածողություն։

Օրինակ՝ նկարում որոշ դրվագներ կարող են լինել գեղարվեստական հեղինակի կողմից ստեղծված՝ չհամընկնելով իրական պատմական իրադարձությունների հետ։ Սովորողները սովորում են դա տարբերել՝ հիմնվելով հավաստի աղբյուրների վրա։

Այսպիսով, պատկերները (մանրանկարներ, գեղանկարներ, լուսանկարներ և պաստառներ) պատմության ուսուցման գործընթացում կարևոր աղբյուր և գործիք են հանդի-

սանում: Դրանք հնարավորություն են տալիս տեսնելու անցյալը իր բոլոր շերտերով՝ հասկանալով ոչ միայն ինչ է տեղի ունեցել, այլև ինչպես են մարդիկ դա ընկալել: Արվեստի ներառումը և տեսողական վերլուծության մեթոդաբանությունը ուսուցումը դարձնում են ինտերակտիվ, զարգացնում են սովորողների քննադատական մտածողությունը և աղբյուրագիտական հմտությունները: Հետևաբար, պատմության համապարփակ ուսումնասիրության համար անհրաժեշտ է տեսողական աղբյուրները դիտարկել որպես անցյալի բացահայտման և անձնային զարգացում խթանող հզոր միջոց:

Քանդակները և նյութական մշակույթը պատմության մեջ

Քանդակն ունի մի առանձնահատուկ գիծ՝ այն նյութական է և ֆիզիկական: Քանդակի միջոցով պատմությունն ընկալվում է ոչ միայն մտավոր, այլև զգայական և մարմնական մակարդակում: Քանդակները ոչ միայն գեղարվեստական ստեղծագործություններ են, այլև խորհրդանիշներ, որ մարմնավորում են իշխանություն, արժեքներ, կրոնական պատկերացումներ, ռազմական հաղթանակներ կամ հասարակական հիշողություն: Հունական ծագմամբ ավստրալացի մասնագետ Էլեն Քալանտիդուն նշում է, որ «նյութական մշակույթը փոխանցում է մարդկանց աշխարհայացքն այնպիսի ձևով, որը խոսքը չի կարող»[95]:

[95] **Kalantidou E.**, *Introduction to Design Psychology*, London, Routledge, 2025, p. 122.

Քանդակների կիրառման օրինակներ

Ներկայացնենք հետևյալ օրինակները.

Համաշխարհային պատմությունից՝

- Հին Հունաստանի քանդակներ. մարմնի իդեալականացված պատկերումն արտացոլում է մարդու մասին հելլենական գաղափարախոսությունը: (Թեման ուսումնասիրվում է ՀՊՉ-ի շրջանակում՝ «Հին քաղաքակրթության հոգևոր մշակույթը» կամ «Հունահռոմեական քաղաքակրթության ձեռքբերումները» թեմաներում):

Հայոց պատմությունից՝

- Զվարթնոցի տաճարի սյունաքանդակներ. ներկայացնում են 7-րդ դարի ճարտարապետական նորարարական մտածողությունը և եկեղեցական իշխանության դերը: (Թեման ուսումնասիրվում է ՀՊՉ-ի «Մշակութային ձեռքբերումները VI-VIIIդդ.» թեմայի շրջանակում):
- Խորհրդային շրջանի քանդակներ. գաղափարախոսական նախագծեր, «անշարժ քարոզչություն», որոնք մարմնավորում են խորհրդային գաղափարներն ու «նոր մարդու» ձևավորումը: (Թեման ուսումնասիրվում է ՀՊՉ-ի «Խորհրդային Հայաստանը 1920-1922թթ» կամ «Խորհրդային վարչակարգի հաստատումը Հայաստանում» թեմաներում):

Մեթոդաբանական մոտեցումներ քանդակների ուսումնասիրության համար

Ստորև ներկայացված են քանդակների միջոցով պատմության ուսուցման հիմնական մեթոդաբանական մոտեցումները.

Տեսողական վերլուծություն. այն ներառում է քանդակի արտաքին հատկանիշների, ձևերի, պատկերագրական տարրերի, մարմնական կամ խորհրդանշական լուծումների մանրամասն ուսումնասիրություն:

Սովորողները փորձում են հասկանալ.

- ի՞նչ արժեքներ են արտահայտվում քանդակում,
- ինչպե՞ս են մարմնավորվել ժամանակաշրջանի գեղագիտական չափանիշները:

Օրինակ՝ Զևսի արձանի հզոր չափերը, մարմնի իդեալականացված կառուցվածքը և հանդարտ, բայց իշխանական դեմքի արտահայտությունը ցույց են տալիս նրա՝ որպես գերագույն աստծո պատկերացումը: Ոսկով և փղոսկրով պատված լինելը վկայում է հունական մշակույթի զարգացած արհեստագործության մասին:

Տեսողական վերլուծությունը հնարավորություն է տալիս բացահայտելու ոչ միայն արտաքին ձևը, այլև քանդակի խորքային իմաստային շերտերը:

Համեմատական ուսումնասիրություն. թույլ է տալիս նույն թեման, հերոսը կամ մշակութային երևույթը դիտարկել տարբեր ժամանակահատվածներում կամ տարբեր քաղաքակրթություններում:

Այս մեթոդը նպաստում է.

- հասկանալու պատմական երևույթների փոփոխությունները,
- գնահատելու մշակութային բազմազանությունը,
- տեսնելու արվեստի և պատմության փոփոխական կապը:

Օրինակ՝ Զևսի արձանը կարելի է համեմատել այլ աստվածների (օրինակ՝ հռոմեական Յուպիտերի) կամ միջնադարյան քրիստոնեական քանդակների հետ՝ տեսնելու մարդակերպական նմանություններն ու տարբերությունները:

Ճշգրտման վարժություն. սովորողներին սովորեցնում է տարբերել պատմական իրականությունը քանդակագործի կողմից ներդրված հորինված կամ խորհրդանշական արժեքից: Քանդակները գրեթե միշտ պարունակում են այնպիսի տարրեր, որոնք պահանջում են քննադատական ուսումնասիրություն:

Սովորողներն աշխատում են պարզել.

- ի՞նչն է համապատասխանում պատմական փաստերին,
- ինչպե՞ս են արվեստում «ստեղծված» քանդակներն ազդել պատմական հիշողության ձևավորման վրա:

Օրինակ՝ սովորողները կարող են քննարկել՝ ինչն է պատմական փաստ (Օլիմպիայի տաճարի գոյությունը, Ֆիդիասի գործունեությունը), իսկ ինչը՝ արվեստի միջոցով ստեղծված խորհրդանիշ:

Այսպիսով, քանդակը դիտարկվում է ոչ միայն որպես գեղարվեստական ստեղծագործություն, այլև որպես մարմնավորված գաղափարախոսություն և սոցիալական հիշողության կրող: Քանդակները արտահայտում են դարաշրջանի գլխավոր արժեքներն ու իդեալները: Պատմության դասընթացներում քանդակը հանդիսանում է նյութական ապացույց, որը հնարավորություն է տալիս ուսումնասիրելու իշխանության ներկայացման մշակույթը և հասարակական հիշողության կառուցումը: Այն թույլ է տալիս սովորողներին քննադատորեն վերաի-

մաստավորել անցյալի ֆիզիկական ժառանգությունը՝ պատմության ուսուցումը մտավոր մակարդակից տեղափոխելով զգայական և ֆիզիկական ընկալման դաշտ:

Պատմության ուսուցումը երգերի միջոցով

Երաժշտությունը կարևոր դեր ունի պատմական գիտակցության մեջ: Երգերը, ի տարբերություն պատկերների և քանդակների, գործում են ոչ թե տեսողական, այլ հուզական և լսողական դաշտում:

Երաժշտությունը փոխանցում է հասարակության տրամադրությունները, վախերը, ձգտումները, պայքարի ոգին և հավաքական հիշողությունը: Այն հաճախ դառնում է «ոչ պաշտոնական պատմություն»՝ պարզունակ, երբեմն կողմնակալ, բայց խորապես մարդկային: Ինչպես դիպուկ է ասված՝ «երգերը բացահայտում են այն, ինչ պաշտոնական պատմությունը սովորաբար լռեցնում է»[96]:

Այս դեպքում ևս նաև բերենք համապատասխան օրինակներ, այնուհետև կատարենք դրանցից բխող եզրակացություններ.

<u>Համաշխարհային պատմությունից՝</u>

- «La Marseillaise». սա ոչ միայն երգ է, այլ ամբողջ ֆրանսիական հեղափոխության գաղափարախոսության մարմնավորում՝ ազատության և հայրենասիրության կոչ: (Թեման ուսումնասիրվում է ՀՊՉ-ի շրջանակում՝ «Միջազգային հարաբերությունները մինչև Նապոլեոնյան դարաշրջան» կամ «Հեղափոխությունները» թեմաներում):

[96] **Hunt L., (ed.).** *The New Cultural History,* Berkeley, University of California Press, 1989, էջ 68:

Հայոց պատմությունից՝

- Խորհրդային շրջանի մարտական երգեր. Գաղափարական դաստիարակության գործիք, որոնք ներկայացնում են հերոսական ոգին և իդեալները: (Թեման ուսումնասիրվում է ՀՊՉ-ի շրջանակում՝ «Հայ ժողովուրդը Հայրենական Մեծ պատերազմի տարիներին» կամ «ԽՍՀՄ կազմավորումը» թեմաներում):

Մեր կարծիքով, երգերը եզակի կարևորություն ունեն պատմության ուսուցման մեջ՝ շնորհիվ դրանց՝ հուզական և գաղափարախոսական դաշտում գործելու: Պատմության ուսուցումը երգերի միջոցով թույլ է տալիս սովորողներին մուտք գործել անցյալի զգայական աշխարհ և հասկանալ, թե ինչպես են գաղափարներն ու տրամադրությունները տարածվել և ամրագրվել հավաքական գիտակցության մեջ:

Երաժշտությունը, որպես «ոչ պաշտոնական պատմություն», ապահովում է պատմական իրադարձությունների բազմակողմանի և զգացմունքային վերլուծություն, որը լրացնում է գրավոր և տեսողական աղբյուրների ուսումնասիրությունը:

Եզրակացություն

Ամփոփելով՝ կարևոր է արձանագրել, որ արվեստային աղբյուրների դերը չափազանց մեծ է ժամանակակից մանկավարժագիտության մեջ: Դրանք հնարավորություն են տալիս ոչ միայն հասկանալ պատմությունը, այլև զգալ այն:

Տեսողական (պատկերներ, քանդակներ) և երաժշտական աղբյուրների օգտագործումը ուսուցման գործընթացում խթանում է.

- հուզական ներգրավվածությունը (*Empathy*). անցյալի մարդկանց զգացմունքները և դրդապատճառները հասկանալու ունակություն,
- քննադատական մտածողություն (*Critical Thinking*). աղբյուրների քննական վերլուծություն և փաստերի տարբերակում,
- ստեղծագործական վերաբերմունք (*Creativity*). նյութը նորովի մեկնաբանելու և ներկայացնելու հմտություններ,
- համատեքստային ընկալում (*Contextual Thinking*). իրադարձությունները լայն մշակութային և գաղափարախոսական դաշտում դիտարկելու ունակություն։

Պատմության ուսուցումը պատկերների, քանդակների և երգերի միջոցով ոչ միայն համալրում է դասագրքային նյութը, այլև արմատապես փոխում է պատմության ընկալման գործընթացը։ Արվեստը հնարավորություն է տալիս նայել անցյալին ոչ թե որպես անշարժ փաստերի շարք, այլ որպես կենդանի իրականություն, որը արտահայտվում է մարդկանց ստեղծած տեսողական ու լսողական մշակույթի միջոցով։

Արվեստային աղբյուրները՝ լինեն դրանք մանրանկարներ, լուսանկարներ, սյունաքանդակներ, հուշարձաններ կամ ժողովրդական երգեր, օգնում են սովորողներին զարգացնել քննադատական մտածողություն, ճանաչողական խորություն, զգայական ընկալում և ինքնության գիտակցում։ Դրանք պատմություն են ոչ միայն բառերով, այլ նաև գույներով, ձայներով, խորհրդանիշերով ու ձևերով։

Այսպիսով, պատկերները, քանդակները և երգերը դառնում են ոչ միայն պատմության ուսուցման միջոցներ, այլ պատմության կենդանի լեզուն։

KHACHATUR STEPANYAN, KHACHIK KHAMISYAN, GEGHAM HARUTYUNYAN

TEACHING HISTORY THROUGH IMAGES, SCULPTURES, AND SONGS

Summary

Teaching history through images, sculptures, and songs not only complements textbook material but also fundamentally transforms the process of historical perception. Art allows us to view the past not as a static series of facts, but as a living reality expressed through the visual and auditory culture created by people. Artistic sources—whether miniatures, photographs, sculptures, monuments, or folk songs—help students develop critical thinking, cognitive depth, sensory perception, and self-awareness. They convey history not only through words but also through colors, sounds, symbols, and forms. Thus, images, sculptures, and songs become not only tools for teaching history but the living language of history itself.

Keywords: *History teaching, Artistic sources*, *Image analysis*, *Sculptures*, *Music*, *Historical memory*, *Pedagogical methods*, *Critical thinking*

ХАЧАТУР СТЕПАНЯН, ХАЧИК ХАМИСЯН, ГЕГАМ АРУТЮНЯН

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЖЕНИЙ, СКУЛЬПТУР И ПЕСЕН

Резюме

Преподавание истории посредством изображений, скульптур и песен не только дополняет материал учебников, но и принципиально меняет процесс исторического восприятия. Искусство позволяет нам видеть прошлое не как статичную последовательность фактов, а как живую реальность, выраженную через визуальную и аудиокультуру, созданную людьми. Художественные источники — будь то миниатюры, фотографии, скульптуры, памятники или народные песни — помогают учащимся развивать критическое мышление, когнитивную глубину, сенсорное восприятие и осознание собственной идентичности. Они передают историю не только словами, но и цветами, звуками, символами и формами. Таким образом, изображения, скульптуры и песни становятся не только средствами преподавания истории, но и живым языком самой истории.

Ключевые слова: преподавание истории, художественные источники, анализ изображений, скульптуры, музыка, историческая память, педагогические методы, критическое мышление.

ԽԱՉԱՏՈՒՐ ՍՏԵՓԱՆՅԱՆ
ԱՆԺԵԼԻԿԱ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ
ՆԱՀՐԻ ԱՆԴՐԵԱՍՅԱՆ

ՋՈՆ ԴՅՈՒԻԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՅԱՑՔՆԵՐԻ ՇՈՒՐՋ (ՆԱԽԱԳԾԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՏԵՍԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱՎՈՐՈՒՄՆԵՐ)[97]

Բանալի բառեր – կրթություն, նախագծային ուսուցում, ջոն դյուի, փորձի վրա հիմնված ուսուցում, ակտիվ ուսուցում, ինքնուրույնություն, համագործակցություն:

Կրթությունը պատմելը և պատմություններ լսելը չէ. այն ակտիվ և կառուցողական գործընթաց է:
Ջոն Դյուի

Ջոն Դյուիի կրթական հիմնադրույթները և դրանց կապը նախագծային ուսուցման հետ

Ամերիկյան փիլիսոփա, ականավոր մանկավարժ Ջոն Դյուին (John Dewey) գտնում էր, որ դպրոցը սոցիալական միջավայր է, որտեղ ուսուցման արդյունավետությունը պայմանավոր-

[97] Հետազոտությունն իրականացվել է ՀՀ ԿԳՄՄՆ Բարձրագույն կրթության և գիտության կոմիտեի ֆինանսական աջակցությամբ՝ 10-5ՏԲ 24 ծածկագրով գիտական թեմայի շրջանակներում: Ընդունվել է տպագրության՝ 25.11.2025:

ված է փոխազդեցություններով և խնդիրների ինքնուրույն լուծմամբ: Նրա փիլիսոփայության համաձայն՝ սովորողը չի կարող լիարժեք զարգանալ, եթե իր գիտելիքներով չի կիսվում մյուսների հետ, իսկ ուսուցիչը պարտավոր է ոչ միայն ուսուցանող լինել, այլև ստեղծել պայմաններ գիտելիքի համատեղ կիրառման համար[98]:

Նախագծային ուսուցումը (Project-Based Learning - PBL), որն էապես հիմնված է Դյուիի այս գաղափարների վրա, նախատեսում է սովորողի կողմից որոշակի առաջադրանքի կամ նախագծի իրականացում՝ ինքնուրույն ընտրված գրականության, արխիվային նյութերի և այլ աղբյուրների միջոցով: Սա հնարավորություն է տալիս սովորողներին ձեռք բերել տեղեկատվության հավաքման, մշակման և վերլուծության հմտություններ[99]: Երբ սովորողները կատարում են նախագծեր և տարբեր բնագավառներից ստանում են անհրաժեշտ գիտելիքներ ու տեղեկություններ, փոխվում է ուսումնական գործընթացի կառուցվածքը: Ուսուցիչը ստանձնում է խորհրդատուի, կազմակերպչի և օգնականի դեր: Նրա մենախոսության փոխարեն գերակշռում են սովորողների ինքնուրույն աշխատանքը թեմայի շուրջ, համատեղ քննարկումները, խաղերը և գործնական գործունեությունը[100]:

Փաստորեն, նախագծային ուսուցումը խթանում է սովորողների նախաձեռնողականությունն ու ինքնուրույնությունը, ձևավորում է համագործակցային միջավայր, որտեղ գիտելիքն ընկալվում է որպես համատեղ ստեղծվող և մշտապես զարգացող

---

[98] **Dewey J.**, *Experience and education*, New York, A Division of Macmillan Publishing Co., Inc., 1938, էջ 35:

[99] **Латышина Д.**, *История педагогики (История образования и педагогической мысли)*: учеб. пособие, Москва, Гардарики, 2009, էջ 587:

[100] Նույն տեղում:

արժեք: Այն փոխում է թե՛ սովորելու, թե՛ ուսուցանելու տրամաբանությունը՝ դպրոցը վերածելով ակտիվ հետազոտության, ստեղծագործության ու փոխադարձ աջակցության տարածքի, որտեղ յուրաքանչյուր սովորող կարող է զգալ իրեն գործընթացի լիիրավ մասնակից և պատասխանատու սուբյեկտ:

Կրթությունը որպես կյանք, ոչ թե պատրաստություն

Դյուիի փիլիսոփայության համաձայն՝ կրթությունը պետք է լինի «կյանք ինքնին», այլ ոչ թե պարզապես նախապատրաստություն ապագային: Այս գաղափարը կրթական համակարգի առանցք է դարձնում ուսուցման ակտիվ և կառուցողական գործընթացը:

Նախագծային ուսուցումը մարմնավորում է այս մոտեցումը՝ պահանջելով, որ սովորողների կողմից հետապնդվող հարցերը, գործողությունները, արդյունքները և ներկայացումները «կազմակերպված լինեն կարևոր մտավոր նպատակի ծառայեցնելու համար»[101]: Նախագծերը ապահովում են իրական աշխարհի համատեքստ և իրական նպատակ, ինչն անմիջապես կապում է դասարանային գործունեությունը կյանքի հետ:

Հույն փիլիսոփա Սոկրատեսին վերագրվող միտքը՝ «Երեխան ոչ թե անոթ է, որ պետք է լցնել, այլ ջահ է, որ պետք է վառել», լավագույնս է արտացոլում այն մանկավարժական փիլիսոփայությունը, որի վրա հիմնվում էր Ջոն Դյուին: Համահունչ այս գաղափարին՝ նա պնդում էր, որ կրթության նպատակը չպետք է լինի

[101] **Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A.,** *Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning*, "Educational Psychologist", 1991, 26 (3&4), էջ 369-398:

սովորողին պատրաստի գիտելիքներով լցնելը, այլ՝ արթնացնել նրա ներքին հետաքրքրությունը, խթանել քննադատական մտածողությունը, օգնել նրան ինքնուրույն ձևավորել սեփական հմտությունները:

Դյուիի նախագծային ուսուցման մեթոդը հենց այս գաղափարի կիրառական դրսևորումն է: Սովորողը դառնում է ակտիվ մասնակից, ոչ թե պասիվ ընկալող: Ուսուցման ընթացքում նա հետազոտում է, վերլուծում, գործում և ձևավորում սեփական լուծումները: Ուսուցիչն, իր հերթին, վերածվում է ոչ թե պարզապես գիտելիք փոխանցողի, այլ առաջնորդի, խորհրդատուի և գործընկերոջ, որը նպաստում է երեխայի ինքնուրույն մտածողության և ստեղծագործական ունակությունների զարգացմանը:

Ջոն Դյուին ընդգծում է, որ աճը՝ ֆիզիկական, մտավոր և բարոյական, հանդիսանում է փորձի շարունակականության կարևոր սկզբունքներից մեկը: Սակայն, նա առաջ է քաշում հակադրող տեսակետը. աճը կարող է ընթանալ տարբեր ուղղություններով: Օրինակ՝ անձը, որը զբաղվում է հանցագործությամբ, կարող է «աճել» այդ ճանապարհով և դառնալ փորձառու հանցագործ: Հետևաբար, պարզապես աճը բավարար չէ. անհրաժեշտ է նշել նաև այն ուղղությունը, որով այն տեղի է ունենում, և այն նպատակները, որոնց հասնելու համար այդ զարգացումը ծառայում է:

Կրթության տեսանկյունից կարևոր է հասկանալ՝ արդյոք այդ աճը նպաստում է ընդհանուր զարգացմանը, թե սահմանափակում է ապագա հնարավորությունները այլ ոլորտներում: Դյուին ընդգծում է, որ մարդու զարգացման ուղղությունը ձևավորում է այնպիսի վերաբերմունքներ և սովորություններ, որոնք կամ բա-

ցում են նոր հնարավորությունների դռներ, կամ՝ ընդհակառակը, խոչընդոտում հետագա աճին[102]:

Դյուին գտնում էր, որ ուսուցումը պետք է իրականացվի շրջապատող իրականության փորձառական ուսումնասիրության միջոցով: Երեխայի անձնական փորձի կուտակումը ավելի կարևոր է, քան տեսական գիտելիքների մեխանիկական յուրացումը: Միայն իրական աշխարհի դիտարկման և ուսումնասիրության միջոցով է, որ սովորողի մոտ ձևավորվում է ինքնակրթության շարունակական ցանկություն: Փորձառական ուսումնառությունը զարգացնում է նաև այնպիսի բնավորության գծեր, որոնք հնարավորություն են տալիս հասկանալ, վերահսկել և սեփական նպատակներին համապատասխանեցնել շրջապատող միջավայրում կատարվող գործընթացները[103]:

Ինչպես տեսնում ենք, Դյուիի մոտեցման կենտրոնում մարդը դիտվում է որպես զարգացող էակ, որի կրթությունը պետք է հիմնված լինի անձնական փորձի, ակտիվ գործողության և իմաստալից փոխազդեցության վրա: Նրա գաղափարն ընդգծում է, որ սովորելու գործընթացը չի կարող սահմանափակվել պատրաստի գիտելիքների փոխանցմամբ. այն պետք է նպաստի անձի շարունակական աճին, ճիշտ ուղղության ընտրությանը և մտածողության զարգացող ճկունությանը:

Սա է պատճառը, որ նախագծային ուսուցումը, հիմնվելով փորձի, համագործակցության և ինքնուրույնության վրա, դառնում է առանցքային մեթոդ՝ միաժամանակ զարգացնելով սովորողի հետաքրքրությունն ու նախաձեռնողականությունը և ա-

---

[102] Նույն տեղում, էջ 369-370:

[103] **Ерохин А.**, *Джон Дьюи о социальной роли образования*, «Философия образования», Новосибирск, 2006, № 1, էջ 68-69:

պահովելով նրա լիարժեք մասնակցությունը ճանաչողական գործընթացին։

Այսպիսով, Դյուիի փիլիսոփայությունը ցույց է տալիս, որ կրթությունը պետք է դառնա ճանապարհ՝ դեպի ինքնաճանաչում, քննադատական մտածողություն և պատասխանատու գործողություն, որտեղ յուրաքանչյուր քայլ նպաստում է ոչ միայն գիտելիքի հավաքմանը, այլ նաև մարդու համակողմանի զարգացմանը։

Սովորել գործելով (*Learning by Doing*) և ռեֆլեքսիվ մտածողություն

Ջոն Դյուին մտածողությունը դիտարկում էր որպես ռեֆլեքսիվ գործողության գործընթաց, որի հիմնական փուլերն են.

- դժվարության կամ խոչընդոտի առաջացումը,
- դիտարկումը, տվյալների հավաքումը և հնարավոր հետևանքների բացահայտումը,
- խնդրի սահմանումը (հիպոթեզի ձևավորումը),
- գործողությունների պլանի կազմում,
- պլանի իրագործումը՝ դրա ստուգման և արդյունավետության գնահատման նպատակով։

Այս գաղափարների հիման վրա Դյուին առաջարկում էր հիշողության վրա հիմնված պասիվ ուսուցումը փոխարինել ակտիվ ուսուցմամբ՝ դպրոցական միջավայրում սոցիալական փոխգործակցության ձևով։ Այդ փոխգործակցությունը իրականացվում էր նախագծային թեմաների միջոցով, որոնք ապահովում էին սերտ շփում ինչպես շրջակա բնության, այնպես էլ սոցիալական միջավայրի հետ։

Նախագծային ուսուցման մեթոդը հենց այս գաղափարների գործնական իրականացումն է: Այն միշտ ենթադրում է որևէ խնդիր լուծել, և այդ գործընթացի հիմքում ընկած է Դյուիի մտածողության տեսության առաջին դրույթը՝ «կասկածը հաղթահարելու անհրաժեշտությունը»[104]: Այս միտքը դառնում է նախագծային ուսուցման մեթոդի առանցքը. նախագիծը պարզապես առաջադրանք չէ, այլ իրական կյանքի խնդրի լուծման փորձ, որի ընթացքում սովորողը սովորում է մտածել, փորձարկել և գտնել արդյունավետ լուծումներ[105]: Այստեղ է դրսևորվում Դյուիի առանցքային համոզմունքը՝ սովորել գործելով (*«learning by doing»*), ըստ որի յուրաքանչյուր նախագիծ դառնում է գիտելիքը կյանքի հետ կապելու և փորձով ամրապնդելու միջոց[106]:

Նախագծային ուսուցման հիմքում ընկած է սովորողների՝

- ճանաչողական հմտությունների զարգացումը,
- սեփական գիտելիքները ինքնուրույն կառուցելու ունակությունը,
- տեղեկատվական տարածքում կողմնորոշվելու հմտությունը,
- քննադատական ու ստեղծագործական մտածողության ձևավորումը:

---

[104] **Дьюи Д.**, *Психология и педагогика мышления*, Москва, Мир, 1919, էջ 10-11:

[105] **Пискунов А.**, *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений,* Москва, Сфера, 2006, էջ 384:

[106] **Томюк О.**, *Концепции опыта в инструментализме Джона Дьюи*, «Эпистемы: сборник научных статей», Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2011, էջ 31:

Նախագծային աշխատանքը պետք է ավարտվի իրական, շոշափելի և գործնական արդյունքով՝ անկախ նրանից, թե այն նյութական է, մտավոր, թե ներկայացուցչական[107]:

Այս գործընթացում դպրոցականները սովորում են ինքնուրույն մտածել, գտնել և լուծել խնդիրներ՝ օգտագործելով տարբեր ոլորտների գիտելիքներ, կանխատեսել լուծման տարբեր տարբերակների արդյունքները և դրանց հնարավոր հետևանքները, սահմանել պատճառահետևանքային կապեր: Նախագծային ուսուցումը կենտրոնացած է սովորողների ինքնուրույն գործունեության վրա՝ անհատական, զույգային կամ խմբային ձևաչափով, որը նրանք իրականացնում են որոշակի ժամանակահատվածում: Այս մեթոդը միշտ ենթադրում է որևէ խնդրի լուծում, որի համար պահանջվում է կիրառել բազմազան մեթոդներ և ուսուցման միջոցներ, ինչպես նաև ներգրավել գիտելիքներ ու հմտություններ տարբեր գիտական, տեխնոլոգիական և ստեղծագործական ոլորտներից:

Փաստորեն, նախագծային ուսուցումն ամբողջությամբ մարմնավորում է Դյուիի «սովորել գործելով» և ռեֆլեքսիվ մտածողության գաղափարները՝ վերածելով ուսումնական գործընթացը ակտիվ, իմաստալից և փորձառական գործունեության: Այն հնարավորություն է տալիս սովորողին ոչ միայն յուրացնել գիտելիքներ, այլև ինքնուրույն ուսումնասիրել, փորձարկել, վերլուծել և ստեղծել նոր արժեքներ: Արդյունքում ձևավորվում է մտածող, նախաձեռնող և պատասխանատու անհատ, որը կարողանում է իր գիտելիքներն ու հմտությունները իրական խնդիրների լուծման

[107] **Полат Е., Бухаркина М., Петрова А.,** *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*, Москва, Академия, 2002, էջ 67:

մեջ կիրառել՝ կապելով դպրոցը կյանքի հետ և սովորումը՝ անհատական զարգացման շարունակական գործընթացի։

Ուսուցման սոցիալական բնույթը և պատասխանատվության բաշխումը

Դյուիի համար կրթությունը նախևառաջ հոգեբանական գործընթաց է, որտեղ դպրոցականների ներքին կարողություններըը հանդիսանում են ուսուցման բնական հիմքը։ Նա ընդգծում էր, որ արտաքին ճնշումն ու ֆորմալ ուսուցումը կարող են տալ միայն ձևական արդյունք, բայց չեն ապահովում իրական զարգացում։ Իրական կրթությունն ընթանում է այն ժամանակ, երբ դպրոցականի գործողությունները համահունչ են նրա ներքին հակումներին և հետաքրքրություններին, իսկ շրջապատող հասարակությունը այդ գործողություններին տալիս է սոցիալական իմաստ։ Դպրոցականի իրական կենսափորձը դառնում է հասարակական փորձի մաս, և ուսուցիչը, ընտանիքը, դպրոցը հանդես են գալիս որպես միջավայր, որտեղ այդ փորձը ինտեգրվում է մշակութային ու քաղաքակրթական արժեքների հետ։

Դյուին նշում է, որ դաստիարակությունը պետք է հիմնված լինի երեխայի բնածին կարողությունների ինքնուրույն զարգացման վրա, ոչ թե արհեստական ձևով դրանց «ստեղծման»։ Ժամանակակից ուսուցիչը, նորարարական կրթության կողմնակից լինելով, ըստ Դյուիի փոխաբերության, դառնում է Կոպեռնիկոսի արևակենտրոն համակարգի մի «մոլորակ», իսկ այդ համակարգի կենտրոնում երեխան է։ Յուրաքանչյուր երեխա հանդիսանում է

«արև», որի շուրջ պտտվում են ուսումնական ծրագրերը, դասագրքերը և ուսուցչի աշխատանքը[108]:

Դյուիի մոտեցումը կարևորում է այն գաղափարը, որ դպրոցը հասարակական ինստիտուտ է, որտեղ կենտրոնանում են երեխայի գործունեության ու փորձառության բոլոր ձևերը: Դպրոցը պետք է արտացոլի կյանքի բնական ընթացքը, այլ ոչ թե նկարագրի այն միայն որպես ապագայի պատրաստություն: Նա քննադատում էր այն կրթական համակարգերը, որոնք գերագնահատում են ֆորմալ ուսուցման և հեռանկարային նպատակների դերը՝ անտեսելով, որ դպրոցը պետք է դառնա կենդանի միջավայր, որտեղ երեխան կարող է փորձարկել, գործել և իրականացնել իր հետաքրքրությունները:

Դյուին մեծ կարևորություն էր տալիս այն մեթոդներին, որոնք բխում են երեխայի բնույթից ու ներքին շարժառիթներից[109]: Նա գտնում էր, որ երեխաները նախ պետք է հնարավորություն ունենան արտահայտելու իրենց հետաքրքրություններն ու կարողությունները գործողության մեջ, և միայն դրանից հետո է հնարավոր զարգացնել նրանց գիտակցությունը:

Դյուին ընդգծում է, որ սովորությունը ներառում է ոչ միայն գործողությունների ձևերը, այլև վերաբերմունքները, զգացմունքային ու մտավոր դիրքորոշումները, ինչպես նաև այն եղանակները, որոնցով մենք արձագանքում ենք կյանքի պայմաններին: Հետևաբար, փորձի շարունակականությունը նշանակում է,

[108] **Латышина Д.**, նշվ. աշխ., էջ 333:

[109] **Dewey J.**, *Democracy and Education*, Philadelphia, The Pennsylvania State University, 2001, էջ 171:

որ յուրաքանչյուր նոր փորձ և՛ ժառանգում է նախորդ փորձերից ինչ-որ բան, և՛ ձևավորում է հետագա փորձի բնույթը[110]:

Դյուին նաև խոսում է պատասխանատվության բաշխման կարևորության մասին. «Պատասխանատվությունը պետք է բաշխվի յուրաքանչյուր մարդու միջև, ով մասնակցում է տվյալ աշխատանքին: Չի կարելի ուսուցողական պատասխանատվությունը կենտրոնացնել միայն մեկ փոքր խմբի վրա՝ անկախ նրանից, թե որքան խելացի կամ հմուտ են նրանք»[111]: Այս դիտարկումը ակնհայտորեն կապվում է նախագծային ուսուցման հետ. այստեղ սովորողը ոչ միայն ձեռք է բերում գիտելիք, այլև սովորում է մասնագիտական պատասխանատվություն, թիմային աշխատանք, համատեղ որոշումների կայացում և սեփական կարողությունների գիտակցում՝ քայլ առ քայլ զարգացնելով համագործակցային և ինտեգրված մտածողություն:

Դյուին առաջ քաշեց շարունակական կրթության գաղափարը՝ ընդգծելով, որ կրթությունը պետք է ընդգրկի բոլոր տարիքային խմբերին և լինի ողջ կյանքի ընթացքում: «Ժողովրդավարություն և կրթություն» աշխատությունում նա գրում է, որ կյանքը մշտապես փոփոխության մեջ է, և կրթությունը պարտավոր է արագ արձագանքել այս փոփոխություններին՝ ենթարկվելով անընդհատ վերակազմակերպման ու վերափոխման:

Այսպիսով, Դյուիի կրթական փիլիսոփայությունը ցույց է տալիս, որ ուսուցումը չի կարող դիտվել որպես մեկ ուղղությամբ ընթացող, վերևից ներքև փոխանցվող գործընթաց: Կրթությունը կրում է կենսական, սոցիալական և փոխազդեցային բնույթ, որ-

[110] **Dewey J.**, *Experience and education*, էջ 35:

[111] **Дьюи Дж.**, *Демократия и образование*, Москва, Педагогика-пресс, 2000, էջ 169:

տեղ յուրաքանչյուր երեխա հանդես է գալիս որպես զարգացման կենտրոն, իսկ ուսուցիչը՝ որպես ուղեկից և միջավայր ստեղծող: Աճը, սովորությունը, փորձի շարունակականությունը և պատասխանատվության բաշխումը դառնում են այն հիմքերը, որոնց վրա կառուցվում է ոչ միայն արդյունավետ ուսուցանումը, այլև ժողովրդավար հասարակության ձևավորումը: Իսկ նախագծային ուսուցումը՝ իր համագործակցային, գործնական և պատասխանատվություն ձևավորող բնույթով, հանդիսանում է այս սկզբունքների լավագույն իրականացումը՝ թույլ տալով սովորողին դառնալ ակտիվ արարող, ստեղծող և սեփական զարգացման պատասխանատու մասնակից:

Ջոն Դյուիի մոտեցման ուղերձը

Դյուին նշում է, որ նախագծային մեթոդը հրաժարվում է այնպիսի մոտեցումներից, ինչպիսիք են «գիտելիքներ՝ միայն գիտելիքի համար», «հմտություններ՝ միայն հմտության համար» և «կարողություններ՝ միայն կարողության համար»: Նրա համար կրթությունը նպատակ է ունեցել իրական զարգացման, ոչ թե կուտակման: Ուսուցման և անհատի զարգացման սոցիալական բնույթի առաջնահերթ շեշտադրումը դարձավ նախագծային մեթոդի հիմնասյուներից մեկը: Սա պայմանավորում է խմբային ուսուցման, համատեղ գործունեության, փոխազդեցության և միջանձնային հարաբերությունների բազմազանության կարևորությունը[112]:

[112] **Краля Н.,** *Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учебно-методическое пособие,* Омск, ОмГУ, 2005, էջ 12:

Նախագծային ուսուցման առանցքում ընկած է պարզ, բայց խորը իմաստ ունեցող սկզբունքը՝ «Ասա ինձ, և ես կմոռանամ: Ցույց տուր, և ես կհիշեմ: Ներգրավիր ինձ, և ես կսովորեմ»[113]: Այս մոտեցումը պահանջում է ուսուցչից բարձր մասնագիտական վարպետություն, կարողություն ճկունորեն կազմակերպելու և ուղղորդելու սովորողների բազմազան գործունեությունը, ինչպես նաև նախագծային տեխնոլոգիաների խորքային տիրապետում: Մեթոդի հետևողական կիրառումը նպաստում է սովորողների համընդհանուր ուսումնական գործողությունների արդյունավետ ձևավորմանը:

Այսօր նախագծային ուսուցման մեթոդը աշխարհում ամենատարածվածներից է: Այն հնարավորություն է տալիս համադրել տեսական գիտելիքներն ու դրանց գործնական կիրառությունը՝ սովորողների համատեղ աշխատանքի միջոցով իրական կյանքի կոնկրետ խնդիրների լուծման ընթացքում: ԱՄՆ-ում, Մեծ Բրիտանիայում, Բելգիայում, Իսրայելում, Ֆինլանդիայում, Գերմանիայում, Իտալիայում, Բրազիլիայում, Նիդեռլանդներում և բազմաթիվ այլ երկրներում Դյուիի հումանիստական մոտեցումն ու նախագծային ուսուցման գաղափարները լայնորեն տարածված են և մեծ ճանաչում ունեն:

Նախագծային մեթոդի ժամանակակից ընկալման առանցքային գաղափարը կարելի է ամփոփել հետևյալ թեզում. «Ամեն ինչ, ինչ ես սովորում եմ, ես գիտեմ, թե ինչու է այն ինձ անհրաժեշտ, որտեղ և ինչպես կարող եմ կիրառել այս գիտելիքնե-

[113] https://viti-mephi.ru/news/skazhi-mne-i-ya-zabudu-pokazhi-mne-i-ya-zapomnyu-day-mne-sdelat-i-ya-poymu-konfuciy?utm_source=chatgpt.com (Մուտք՝ 12.10.2025):

րը»[114]: Այս սկզբունքը գրավում է բազմաթիվ կրթական համակարգերի, որոնք ձգտում են գտնել ակադեմիական գիտելիքների և իրական հմտությունների միջև հավասարակշռված ու կենսունակ փոխհարաբերություն:

Եզրակացություն

Ջոն Դյուիի կրթական փիլիսոփայության հիման վրա ձևավորված նախագծային ուսուցումը (Project-Based Learning) հանդիսանում է կրթության նկատմամբ իրական և հումանիստական մոտեցման լավագույն դրսևորումը: Այն վերափոխում է ուսումնական գործընթացը՝ կենտրոնանալով ոչ թե գիտելիքների մեխանիկական փոխանցման, այլ փորձի, ռեֆլեքսիվ մտածողության և սոցիալական փոխազդեցության վրա:

Նախագծային ուսուցման հիմնական դրույթները, համաձայն Դյուիի տեսության, հակիրճ հետևյալներն են.

- Սովորողակենտրոն մոտեցում. Սովորողը դառնում է ուսումնական գործընթացի ակտիվ մասնակից, ինքնուրույն հետազոտող և գիտելիքի կառուցող, ոչ թե պասիվ ընկալող:
- Ուսուցիչը որպես ուղղորդող. Ուսուցիչը ստանձնում է խորհրդատուի, առաջնորդի և գործընկերոջ դեր՝ ապահովելով զարգացման համար անհրաժեշտ միջավայր և ռեսուրսներ:
- Հմտությունների համակողմանի զարգացում. Մեթոդը նպաստում է ճանաչողական հմտությունների (ինքնուրույն գիտելիք կառուցելու, քննադատական և ստեղծագործական մտածողություն), ինչպես նաև սոցիալական և պրագմատիկ հմտություն-

[114] **Полат Е., Бухаркина М., Петрова А.**, նշվ. աշխ., էջ 66:

ների (թիմային աշխատանք, պատասխանատվության բաշխում) ձևավորմանը։

Այսպիսով, նախագծային ուսուցումը դպրոցը դարձնում է կյանքի լաբորատորիա, որտեղ սովորողը պատրաստվում է ոչ թե ապագա կյանքին, այլ ապրում և գործում է ներկայում՝ զարգացնելով իր անհրաժեշտ ունակություններն ու դիրքորոշումները՝ որպես պատասխանատու և մտածող քաղաքացի։

Գրականություն

1. Blumenfeld P., Soloway E., Marx R., Krajcik J., Guzdial M., & Palincsar A., *Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning*. "Educational Psychologist", 1991, 26 (3&4), pp. 369-398.
2. Dewey J., *Democracy and Education*, Philadelphia, The Pennsylvania State University, 2001, 367 p.
3. Dewey J., *Experience and education*. New York: A Division of Macmillan Publishing Co., Inc., 1938, 108 p.
4. Дьюи Дж., Демократия и образование. (Пер. с англ.). Москва: Педагогика-пресс, 2000, 382 с.
5. Дьюи Дж., *Психология и педагогика мышления*, Москва, Мир, 1919, 202 с.
4. Ерохин А., *Джон Дьюи о социальной роли образования*, «Философия образования», Новосибирск, 2006, № 1, с. 68-73:
5. Краля Н., *Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учебно-методическое пособие*, Омск, ОмГУ, 2005, 59 с.

6. Латышина Д., *История педагогики (История образования и педагогической мысли): учеб. Пособие*, Москва, Гардарики, 2009, 604 с.
7. Пискунов А., *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие*, Москва, Сфера, 2006, 491 с.
8. Полат Е., Бухаркина М., Петрова А., *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва: Академия, 2002, 269 с.
9. Томюк О., *Концепции опыта в инструментализме Джона Дьюи*, «Эпистемы: сборник научных статей», Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2011, с. 28-34.
13. https://viti-mephi.ru/news/skazhi-mne-i-ya-zabudu-pokazhi-mne-i-ya-zapomnyu-day-mne-sdelat-i-ya-poymu-konfuciy?utm_source=chatgpt.com (Մուտք՝ 12. 10. 2025).

KHACHATUR STEPANYAN, ANZHELIKA PETROSYAN, NAIRI ANDREASYAN

ON JOHN DEWEY'S PEDAGOGICAL VIEWS (THEORETICAL FOUNDATIONS OF PROJECT-BASED LEARNING)

Summary

The presented article discusses the main philosophical and practical connections between the educational philosophy proposed by the prominent 20th-century American educator, philosopher, and pragmatism representative John Dewey and Project-Based Learning

(PBL). It is evident that Dewey's fundamental principles, particularly Experiential Learning and Inquiry, serve as essential theoretical foundations for modern project-based learning. Dewey's views on education, school life, and the relationships with society have greatly influenced pedagogy theory and practice worldwide. Dewey sees education not merely as a process of knowledge transmission, but as a social and psychological development with feedback, aimed at shaping the individual as an active, thoughtful, and responsible member of society. His approaches are based on the notion that a person is born with interests, instincts, and abilities that should gradually develop through social activity.

Keywords: Education, Project-Based Learning, John Dewey, Experiential Learning, Active Learning, Self-reliance, Collaboration.

ХАЧАТУР СТЕПАНЯН, АНЖЕЛИКА ПЕТРОСЯН, НАИРИ АНДРЕАСЯН

О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДАХ ДЖОНА ДЬЮИ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ)

Резюме

В представленной статье рассматриваются основные философские и практические связи между образовательной философией, предложенной выдающимся американским педагогом, философом и представителем прагматизма Джоном Дьюи в XX веке, и проектным обучением (*Project-Based Learning - PBL*).

Очевидно, что фундаментальные принципы Дьюи, в частности обучение через опыт (*Experiential Learning*) и иссле-

довательская деятельность (*Inquiry*), служат важной теоретической основой для современной проектной педагогики. Взгляды Дьюи на образование, школьную жизнь и взаимоотношения с обществом оказали значительное влияние на теорию и практику педагогики во всем мире.

Дьюи рассматривает образование не только как процесс передачи знаний, но и как социальное и психологическое развитие с обратной связью, целью которого является формирование личности как активного, мыслящего и ответственного члена общества. Его подходы основаны на представлении о том, что человек рождается с интересами, инстинктами и способностями, которые должны постепенно развиваться посредством общественной деятельности.

Ключевые слова: образование, проектное обучение, джон дьюи, обучение через опыт, активное обучение, самостоятельность, сотрудничество.

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

ԽԱՉԱՏՈՒՐ ՍՏԵՓԱՆՅԱՆ (Խմբագրականի հեղինակ) – - *պատմական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի համաշխարհային պատմության և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի վարիչ:*

Գիտական հետաքրքրությունների շրջանակում են 19-րդ դ. վերջի և 20-րդ դ. սկզբի հայ ազգային-ազատագրական շարժման, - Հայ հեղափոխական դաշնակցության, Հայաստանի Առաջին Հանրապետության (1918-1920 թթ.), հայ-վրացական փոխհարաբերությունների, 1920-1930-ական թվականների սփյուռքահայ հասարակական-քաղաքական մտքի, հայության տեղաշարժերի, Խորհրդային Հայաստանի և Անդրկովկասի պատմության, սովետոլոգիայի, ինչպես նաև պատմության ուսուցման հիմնահարցերը:

Էլ. հասցե՝ stepanyankhachatur16@aspu.am

ՆԱԻՐԻ ԱՆԴՐԵԱՍՅԱՆ – *«Հակոբ Կոջոյան» կրթահամալիրի պատմության ուսուցիչ:*

Գիտական հետաքրքրությունների շրջանակում են պատմության ուսուցման հիմնախնդիրները:

Էլ. հասցե՝ andreasyan004@mail.ru

ՀԱՍՄԻԿ ԳԱԼՍՏՅԱՆ - *Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ պատմության և հասարակագիտության ֆակուլտետի պատմության բաժնի բակալավրատի IV կուրսի ուսանողուհի:*

Է. հասցե՝galstyanhasmik-4@aspu.am

ՀԱՅԿ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ - *պատմական գիտությունների թեկնածու, Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ պատմության և հասարակագիտության ֆակուլտետի դեկանի տեղակալ, համաշխարհային պատմության և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ:*

Գիտական հետաքրքրությունների շրջանակում են պատմության ուսուցման հիմնախնդիրները:

Էլ. հասցե՝ grigoryanhayk17@aspu.am

ԲՈՅԱՆԱ ԴՈՒՅԿՈՎԻՉ-ԲԼԱԳՈԵՎԻՉ - *Մանկավարժ և պատմության դասավանդման փորձագետ (Բոսնիա և Հերցոգովինա):*

Մասնագիտական հիմնական հետաքրքրությունների ոլորտը կրթությունն է, պատմության և քաղաքացիական կրթության ուսուցիչների համար ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացները, ինչպես նաև դասագրքերի մշակումը և միջազգային ուսուցողական նյութերի խմբագրումը:

Էլ հասցե՝ Bojanadujkovicblagojevic@gmail.com

ՄԱՐԻԱՄ ԻՍՊԻՐՅԱՆ – *մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ ուսումնագիտական գծովով պրոռեկտոր, Գիտական քարտուղար:*

Գիտական հետաքրքրությունների շրջանակում են Ռուսաց լեզվի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման մեթոդիկայի, լեզվաբանական հմտությունների ձևավորման, հայոց լեզվի և ռուսաց լեզվի համեմատական տիպաբանություն հիմնահարցերը:

Էլ. հասցե՝ ispiryanmariam@aspu.am

ԽԱՉԻԿ ԽԱՄԻՍՅԱՆ - *Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ հենակետային ավագ դպրոց-վարժարանի պատմության ուսուցիչ:*

Գիտական հետաքրքրությունների շրջանակում են պատմության ուսուցման հիմնախնդիրները:

Էլ. հասցե՝ xamisyanxachik-4@aspu.am

ԳԵՂԱՄ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ - *Երևանի Գագիկ Ստեփանյանի անվան թիվ 135 դպրոց հիմնական դպրոցի պատմության ուսուցիչ:*

Գիտական հետաքրքրությունների շրջանակում են պատմության ուսուցման հիմնախնդիրները:

Էլ. հասցե՝ geghhar@gmail.com

ՄՀԵՐ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ – *պատմական գիտությունների թեկնածու, ՀՀ ԳԱԱ Պատմության ինստիտուտի նորագույն պատմության բաժնի գիտաշխատող:*

Գիտական հետաքրքրությունների շրջանակում են Արցախի պատմության, Հայաստանի ռազմական նորագույն պատմության, հայ պարբերական մամուլի պատմության և մատենագիտության հիմնահարցերը:

Էլ. հասցե՝ mherharout@gmail.com

ԱՐՄԱՆ ՄԱՐՏԻՐՈՍՅԱՆ – *պատմական գիտությունների թեկնածու, Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ համաշխարհային պատմության և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ:*

Գիտական հետաքրքրությունների շրջանակում են Եվրոպայի և Ամերիկայի երկրների նորագույն պատմության, էթնոքաղաքական հակամարտությունների, համաշխարհային մշա-

կույթի պատմության և պատմության ուսուցման հիմնախնդիրները։

Էլ. հասցե՝ martirosyanarman17@aspu.am

ՄԻՔԱՅԵԼ ՄԱՐՏԻՐՈՍՅԱՆ – *Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի համաշխարհային պատմության և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ, պատմական գիտությունների թեկնածու, Երևան, Հայաստան*

Գիտական հետաքրքրությունների շրջանակն ընդգրկում է Հայկական հարցի, հայ-ռուսական առնչությունների պատմության, պատմության ուսուցման հիմնախնդիրները։

Էլ. հասցե՝ martirosyanmiqayel17@aspu.am

ԳՈՒՐԱՆԴԱ ՉԵԼԻՉԵ - *պատմական գիտությունների դոկտոր, Կովկասի համալսարան (Թբիլիսի, Վրաստան) հումանիտար և հասարակական գիտությունների դպրոցի Ժան Մոնեի ամբիոնի EU-PPS պրոֆեսոր։*

Գիտական հետաքրքրությունների շրջանակում են Եվրոպայի պատմության դասավանդման հիմնահարցերը։

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆ ՊԱՊՈՅԱՆ – *մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ համաշխարհային պատմության և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ։*

Գիտական հետաքրքրությունների շրջանակում են պատմության ուսուցման հիմնախնդիրները։

Էլ. հասցե՝ papoyanharutyun17@aspu.am

ԱՆԺԵԼԻԿԱ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ – *Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ պատմության և հասարակագիտության ֆակուլտետի պատմության բաժնի մագիստրատուրայի 1-ին կուրսի ուսանողուհի, Երևանի Գայի անվան թիվ 129 դպրոցի պատմության ուսուցչուհի:*

Գիտական հետաքրքրությունների շրջանակում են պատմության ուսուցման հիմնախնդիրները:

Էլ. հասցե՝ petrosyananjhelika-4@aspu.am

ՍԱՄՎԵԼ ՊՈՂՈՍՅԱՆ – *Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի պատմության և հասարակագիտության ֆակուլտետի դեկանի տեղակալ, հայոց պատմության ամբիոնի պրոֆեսոր, պատմական գիտությունների դոկտոր, Երևան, Հայաստան*

Գիտական հետաքրքրությունների շրջանակն ընդգրկում է Հայոց պատմության միջնադարին և նոր շրջանին, Հայկական հարցին, պատմության ուսուցմանն առնչվող հիմնախնդիրները:

Էլ. հասցե poghosyansamvel16@aspu.am

CONTENT

EDITORIAL
THE ROLE OF HISTORY TEACHING
IN THE FORMATION OF NATIONAL IDENTITY..... 4

BOJANA DUJKOVIC-BLAGOJEVIC
TEACHING HISTORY IN A POST-CONFLICT SOCIETY.
OVERVIEW OF HISTORY EDUCATION IN BOSNIA AND
HERZEGOVINA IN THE PAST 30 YEARS (1995 – 2025)..... 16

MHER HARUTYUNYAN
ON CERTAIN FEATURES OF TEACHING CONTEMPORARY
MILITARY HISTORY (BASED ON THE EXAMPLE OF THE
HISTORY TEXTBOOK FOR THE 9TH GRADE OF GENERAL
EDUCATION) 37

MIKAYEL MARTIROSYAN, ARMAN MARTIROSYAN, HAYK GRIGORYAN, HARUTYUN PAPOYAN
PERSONIFICATION OF HISTORY AS A TEACHING METHOD 66

GURANDA TCHELIDZE
THE TEACHING OF CONTEMPORARY EUROPEAN HISTORY IN
HEI: PROBLEMS AND PRACTICE..... 87

HARUTYUN PAPOYAN, MARIAM ISPIRYAN
TEACHING HISTORY IN GRADE VII–VIII THROUGH
TRANSFORMATIVE METHODS..... 102

SAMVEL POGHOSYAN, HASMIK GALSTYAN
THE USE OF SOURCES IN TEACHING ARMENIAN HISTORY IN THE FIRST MODULE OF THE 10TH GRADE 124

KHACHATUR STEPANYAN, KHACHIK KHAMISYAN, GAGHAM HARUTYUNYAN
TEACHING HISTORY THROUGH IMAGES, SCULPTURES, AND SONGS 137

KHACHATUR STEPANYAN, ANZHELIKA PETROSYAN, NAIRI ANDREASYAN
ON JOHN DEWEY'S PEDAGOGICAL VIEWS (THEORETICAL FOUNDATIONS OF PROJECT-BASED LEARNING) 154

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS 171

СОДЕРЖАНИЕ

РЕДАКЦИОННАЯ СТАТЬЯ
РОЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ 4

БОЯНА ДУЙКОВИЧ-БЛАГОЕВИЧ
ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ПОСТКОНФЛИКТНОМ ОБЩЕСТВЕ: КРАТКИЙ ОБЗОР ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ БОСНИИ И ГЕРЦЕГОВИНЫ ЗА ПОСЛЕДНИЕ 30 ЛЕТ (1995–2025)..... 16

МГЕР АРУТЮНЯН
О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ НОВЕЙШЕЙ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКА ДЛЯ 9-ГО КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ) 37

МИКАЕЛ МАРТИРОСЯН, АРМАН МАРТИРОСЯН, АЙК ГРИГОРЯН, АРУТЮН ПАПОЯН
ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ИСТОРИИ КАК МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ..... 66

ГУРАНДА ЧЕЛИДЗЕ
ПРЕПОДАВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИСТОРИИ В ВУЗАХ: ПРОБЛЕМЫ, ПРАКТИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ 87

АРУТЮН ПАПОЯН, МАРИАМ ИСПИРИЯН
ОБУЧЕНИЕ ИСТОРИИ В VII–VIII КЛАССАХ МЕТОДОМ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ..... 102

САМВЕЛ ПОГОСЯН, АСМИК ГАЛСТЯН
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОЧНИКОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ АРМЯН НАРОДА В ПЕРВОМ МОДУЛЕ 10-ГО КЛАССА.....124

ХАЧАТУР СТЕПАНЯН, ХАЧИК ХАМИСЯН, ГЕГАМ АРУТЮНЯН
ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЖЕНИЙ, СКУЛЬПТУР И ПЕСЕН.....137

ХАЧАТУР СТЕПАНЯН, АНЖЕЛИКА ПЕТРОСЯН, НАИРИ АНДРЕАСЯН
О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДАХ ДЖОНА ДЬЮИ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ).....154

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ 171

«Պատմության ուսուցման հիմնախնդիրներ» գիտական հանդեսում հրապարակվող հոդվածները պարտադիր գրախոսվում են:

Հանդեսը լույս է տեսնում տարեկան երկու անգամ:

Խմբագրության հասցեն՝ 0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17:
Հեռախոս՝ +374 10 597016, +374 10 507010
Email: historyteachingjournal@aspu.am