



ԲՈՒՆՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՋԱՑՄԱՆ ՊԱՏՃԱՌՆԵՐԸ ԵՎ ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄՆԵՐԸ ՀՀ ՄԻՋՆԱԿԱՐԳ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ

Հայկ Սմբատյան

ՀԱՄԱՌՈՏԱԳԻՐ

Զեկույցն ամփոփում է 2019 թ. օգոստոս-հոկտեմբեր ամիսների իրականացված հետազոտության արդյունքները: Հետազոտությունը բացահայտում է Երևանի հանրակրթական դպրոցներում բռնության առաջացման պատճառները, դրսևորման ձևերը, սուբյեկտները, օբյեկտները և հետևանքներն ու կանխարգելման մեխանիզմները: Վերլուծության հիման վրա կազմվել է ուղեցույց՝ դպրոցական բռնության կանխարգելմանն ուղղված առաջարկների փաթեթի կիրառականությունն ապահովելու նպատակով:

Սույն հետազոտության արդյունքները չեն կարող ընդհանրացվել Հայաստանի բոլոր հանրակրթական դպրոցների համար և չեն կարող նկարագրել խնդրի դրսևորման օրինաչափությունները կամ տալ այլ քանակական բնութագրեր:

Հետազոտության արդյունքում արված հիմնական բացահայտումներն են.

1. դպրոցական բռնության հիմքերը գրեթե լիովին համընկ-

տում են քրեական ենթամշակույթի բարքերին⁵⁹.

2. դպրոցներում բռնությունն անվերջ ինքնավերարտադրվող սոցիալական գործընթաց է և ոչ պարզապես միջանձնային կոնֆլիկտների դրսևորումներ.
3. բռնության առավել սուր և աշակերտներին հուզող տեսակը հասակակից տղաների փոխհարաբերություններում տեղի ունեցող ֆիզիկական և հոգեբանական բռնությունն է.
4. բռնության դրսևորումների հիմքում ընկած է պիտակավորման մեխանիզմ, որը դրսևորվում է արժեզրկող և նվաստացնող բառային պիտակների տարողունակ ցանցի կիրառմամբ, և որը առանցքային է բռնության փուլային զարգացման և դրա շրջապտույտային վերարտադրման համար.
5. դպրոցական միջավայրում քրեական բարքերը կրկնող հասկացությունները և արժեհամակարգը հիմնականում ձևավորվում են տարբեր աշակերտների առօրեական՝ բակային և ընտանեկան կենսափորձերի միասնական ազդեցության հետևանքով.
6. դպրոցներում ֆիզիկական բռնության ամենասուր դրսևորումները հիմնականում տեղի են ունենում չտեսահսկվող հատվածներում՝ սանհանգույցներում, հանդերձարաններում և դպրոցներին հարակից տարածքներում.
7. հոգեբանի ինստիտուտը աշակերտների շրջանում չունի վստահություն և փաստացի չի կատարում իր գործառույթները.
8. դասղեկների անտարբերությունը և նրանց՝ աշակերտների հանդեպ «վեր վար նայողի» վերաբերմունքը խոչընդոտում են բռնության կանխարգելմանը նպաստելու նրանց հնարավորությունները.

59. Քրեական ենթամշակույթի սահմանումը՝ «Հետազոտության բացահայտումներ» բաժնում:

9. բռնության կանխարգելման հարցում աշակերտները չեն տեսնում ո՛չ ծնողների, ո՛չ ուսուցիչների, ո՛չ դասղեկների, ո՛չ էլ հոգեբանի ինստիտուտի դերը, ինչի հետևանքով բռնության ենթարկվող աշակերտները հայտնվում են տոտալ միայնակության և խոցելիության պայմաններում:

ՆՇՈՒՄ ՀԵՂԻՆԱԿԻ ԿՈՂՄԻՑ

Սովորելով Երևանի երկու հանրակրթական դպրոցներում (միջնակարգ և ավագ)՝ միշտ զգում էի, որ դպրոցական շփումների մշակույթում ինչ-որ բան այն չէ: Այն ժամանակ դեռ չէի հասկանում, թե ի՞նչը այն չէր, բայց հստակ գիտակցում էի, որ դպրոցում խստությունն ու դաժանությունը չափից շատ էին: Բռնության իրավիճակներում ինքս փորձում էի հնարավորինս խուսափել բռնություն կիրառելուց կամ բռնության ենթարկվելուց: Միշտ չէ, իհարկե, որ հաջողվում էր: Թեպետ այն ժամանակ դեռ սոցիոլոգ չէի ու նպատակ էլ չունեի դառնալու, սակայն արդեն, ըստ երևույթին, հետազոտողի աչքով էի նայում նման իրավիճակներին: Ինձ հետաքրքրում էր, թե ինչու՞ է բռնությունը ոմանց «կայֆ տալիս», իսկ ինձ՝ ոչ: Ի՞նչ հարց են լուծում աշակերտները բռնությամբ, որ առանց դրա չեն կարող լուծել: Եվ ուսման նկատմամբ սեր ունեցողների համար «դպրոցի ճամփան միշտ կա՞րճ է, սիրու՞ն», թե՞ պարզապես թումանյանի դպրոցում հոգեբանի ինստիտուտը լավ էր աշխատել:

Երբ ավարտեցի դպրոցը, հարցերի պատասխանները դեռ չունեի, բայց գիտեի, որ եթե երբևէ փորձեմ նորից գնալ դրանց հետքերով, պիտի փնտրեմ դրանք դպրոցում՝ աշակերտների մեջ և աշակերտների հետ: Գիտակցում էի, որ ներսից հայացքը միայն հնարավորություն կտար խնդիրն իսկապես հասկանալ, քանի որ դրա կրողները հենց աշակերտներն են, հետևաբար հենց նրանք ունեն խնդրի շուրջ հարցերի պատասխանները:

Այնպես ստացվեց, որ այս խնդրին վերադարձա արդեն

որպես մասնագետ՝ փորձելով նույն հարցերի պատասխանները գտնել մասնագիտորեն և օգտվելով իմ փորձից ու հետազոտական մեթոդների հնարավորություններից: Ընտրեցի «հիմնավորված տեսություն» մեթոդաբանությունը, քանի որ այն ամենից շատ հնարավորություն կտար վեր հանել դպրոցականների հայացքը բռնության մասին և կառուցել դպրոցական բռնության տեսությունը հենց աշակերտների պատմությունների հիման վրա՝ միաժամանակ ապահովելով հետազոտության գիտական հիմնավորվածությունը:

Հետազոտության ընթացքում փորձել եմ առավելագույնս մի կողմ թողնել իմ անձնական հիշողություններն ու կենսափորձը և աշակերտների ուղղորդմամբ նոր հայացք ու նոր հարցեր ձևավորել: Ձանացել եմ չաղավաղել տեղեկատվությունը թե՛ դրա հավաքման, թե՛ վերլուծության փուլերում և փոխարենը թույլ տալ, որ տվյալներն իրենք ինձ ուղղորդեն՝ հասկանալու հիմնախնդիրը: Վերլուծության մեջ արված սոցիոլոգիական մեկնաբանումները, պնդումները, տեղային ընդհանրացումները, ինչպես նաև բերված օրինակները հիմնված են բացառապես աշակերտների հետ զրույցների վրա և հնարավորինս գտված են իմ պատկերացումներից և խնդիրների իմ սահմանումներից:

Ես Հայկ Սմբատյանն եմ: Աշակերտ եղել եմ յոթ տարի առաջ:

ՆԱԽԱԲԱՆ

Կրթության ինստիտուտը հասարակության սոցիալականացման առաջնային իրագործողներից մեկն է: Դպրոցներում աշակերտների, ինչպես նաև աշակերտների և ուսուցիչների միջև տեղի ունեցող սոցիալական հարաբերությունները կարևոր դեր են ունենում հասարակության դիսամփկայի ձևավորման համար:

Դպրոցը նաև ինքնադրսևորման դաշտ է աշակերտների համար: Այստեղ նրանք հիմնականում առաջին անգամ առնչ-

վում են միջանձնային հարաբերություններում իշխանության, հավասարության, խտրականության, սոցիալական ազդեցության երևույթներին, ներգրավվում են խմբային վարքի մեջ և փորձում հարազատական միջավայրից դուրս ինքնուրույն կապեր ձևավորել: Այդ սոցիալական կապերի և հարաբերությունների մաս են կազմում նաև բռնության տարբեր դրսևորումները, որոնք մեծապես ազդում են աշակերտների ֆիզիկական, սոցիալական և հոգեբանական առանձնահատկությունների ձևավորման վրա:

Հայաստանում դպրոցական բռնության թեմայով նախկինում արված հետազոտությունները չեն անդրադառնում խնդրի խորքային էությանն ու պատճառներին և երևույթն առավելապես ուսումնասիրում են դրա դրսևորումների մակարդակում⁶⁰: Այս հետազոտությունը դպրոցական բռնության հիմնախնդիրը հասկանալու նոր մոտեցում է առաջարկում հայացք «ներսից»:

Հետազոտությունն իրականացվել է «հիմնավորված տեսություն» մեթոդաբանության կիրառմամբ: Այս մեթոդաբանությունը որակական հետազոտական ռազմավարություն է, որը թույլ է տալիս փոքրաթիվ, սակայն խորքային հարցազրույցների միջոցով ընդհանրական պատկերացում կազմել երևույթների (այս դեպքում՝ դպրոցական բռնության) դրսևորման գործընթացի, դրա տարրերի և հիմնական դերակատարների մասին: Այս մեթոդաբանությունը հնարավորություն է ստեղծում կառուցելու հիմնախնդրի տեղային տեսություն, որը նպատակ չունի ներկայացուցչական լինելու: Հետազոտության արդյունքները չեն կարող ընդհանրացվել Հայաստանի բոլոր հանրակրթական դպրոցների համար և նկարագրել խնդրի դրսևորման օրինաչափությունները կամ տալ այլ քանակական բնութագրեր: Սա միաժամանակ և՛ մեթոդաբանության սահմանափակումներից է, և՛ առավելություններից, քանի որ,

60. Տե՛ս «Բռնությունը ՀՀ իրավական կարգավորումներում և նախորդ շրջանի որոշ հետազոտություններում» բաժնում:

չունենալով ընդհանրական լինելու հավակնություններ, մեթոդաբանությունը տալիս է խնդրի խորքային նկարագիրը հենց խնդիրը կրողների աչքերով:

Մեթոդաբանության մյուս առանձնահատկությունն այն է, որ իր ընթացակարգում այն լիովին «ենթարկվում» է խնդրի կրողներին: Մասնակիցների հետ զրույցներն ու բացահայտված տեղեկատվությունն են որոշում, թե հետազոտությունը ո՞ր ուղղությամբ պիտի զարգանա: Տվյալների հավաքումը դադարում է այն պահից, երբ առկա է տեսական հագեցվածություն, այսինքն՝ հիմնախնդրի շուրջ կուտակված նյութը սկսում է կրկնվել ամեն հաջորդ հարցվողի մոտ, իսկ նոր տվյալներ այլևս չեն բացահայտվում:

Այս հետազոտությամբ ի սկզբանե նախատեսվում էր, բացի դպրոցականների հետ զրույցներից, նաև հանդիպումներ ծնողների, ուսուցիչների և հոգեբանների, ինչպես նաև կրթության քաղաքականության մասնագետների հետ, սակայն հետազոտության ընթացքում պարզ դարձավ, որ թվով յոթ դպրոցականի՝ երեք աղջկա և չորս տղայի հետ զրույցներից հետո տեղեկատվությունն արդեն ամբողջական էր և բավարար՝ հիմնավորված պնդումներ անելու համար, քանի որ հետազոտության խնդիրներն արդեն բացահայտված էին: Պարզ դարձավ նաև, որ դպրոցական բռնության մասին հիմնական բացահայտումը՝ բռնության փուլային մոդելը (տե՛ս Պատկեր 1), ինքնակարգավորվող և ինքնապարփակ է և ունի մշակութային հիմքեր, իսկ ծնողները, դպրոցի անձնակազմը և կրթության քաղաքականություն մշակողները դրա վրա որևէ ազդեցություն չունեն և, ըստ դպրոցականների՝ չեն էլ կարող ունենալ: Այդպիսով, հետևելով մեթոդաբանության սկզբունքներին՝ ուսումնասիրությունն այդ փուլում դադարեցվեց, և անցում կատարվեց տվյալների վերլուծությանը:

Սա համարվում է մեթոդաբանության մյուս սահմանափակումը, քանի որ այն, որքան էլ խորքային պատկերացում է

տալիս խնդրի վերաբերյալ, թույլ չի տալիս դիտարկել և համեմատել խնդրի շուրջ առկա բազմազան տեսանկյունները: Մյուս կողմից՝ մեթոդաբանությունը կարիք չի տեսնում արտաքին համեմատությունների, քանի որ ավելի արժեքավոր է համարում հիմնախնդրի կրողների մեկնաբանությունները՝ թույլ տալով խուսափել խնդրի վերաբերյալ ոչ նպատակային տեղեկատվությունից, որը վերլուծության փուլում ավելորդ տեղեկատվական «աղմուկ» կարող է ստեղծել: Այսպես հնարավոր է լինում նաև հաղթահարել «ասել ամեն ինչ՝ չասելով ոչինչ» ռիսկը՝ փոխարենը տրամադրելով խնդրի շուրջ խորքային և օգտակար մեկնաբանություններ:

Այս մեթոդով արված հետազոտությունը գիտական հիմք և գործողությունների դաշտ է ստեղծում թե՛ հետազոտությունների և թե՛ բռնության կանխարգելման մեխանիզմների ներդրման համար: Հետազոտության արդյունքները կարող են օգտակար լինել հանրակրթության ոլորտի բարեփոխումներ իրականացնող պետական և ոչ պետական կառույցների, հանրակրթության քաղաքականություն մշակողների, ոլորտի հետազոտողների, դպրոցների մանկավարժական և ղեկավար անձնակազմի, ծնողների և աշակերտների համար:

**ԲՈՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀՀ ԻՐԱՎԱԿԱՆ ԿԱՐԳԱՎՈՐՈՒՄՆԵՐՈՒՄ
ԵՎ ՆԱԽՈՐԴ ՇՐՋԱՆԻ ՈՐՈՇ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ**

Բռնությունն առհասարակ և երեխաների նկատմամբ բռնությունը՝ մասնավորապես, Հայաստանում կարգավորվում է օրենսդրությամբ:

Երեխայի իրավունքների մասին ՀՀ օրենքի 9-րդ հոդվածն ամրագրում է. «Յուրաքանչյուր երեխա ունի ամեն տեսակի (ֆիզիկական, հոգեկան և այլ) բռնությունից պաշտպանության իրավունք: Ցանկացած անձի, այդ թվում՝ ծնողներին կամ այլ օրինական ներկայացուցիչներին, արգելվում է երեխային ենթարկել բռնության կամ նրա արժանապատվութ-

յունը նվաստացնող պատժի կամ նմանօրինակ այլ վերաբերմունքի»⁶¹:

Ոլորտի մասնագետների համոզմամբ, սակայն, Հայաստանը դեռևս չունի երեխաների իրավունքների պաշտպանության համապարփակ և հանգամանալից իրավական կարգավորումներ, իսկ «առկա կարգավորումները դեռևս միայն ընդհանրական բնույթի են, հեռու կոնկրետացումներից, և ըստ այդմ կարող են տարմեկնաբանությունների տեղիք տալ»⁶²:

Ըստ ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամի և «Հայաստանի մանուկներ» հիմնադրամի ստեղծած ձեռնարկի⁶³՝ Հայաստանում երեխաների նկատմամբ բռնության մասին՝ որպես ոլորտային քաղաքականության, առաջին անգամ պաշտոնապես խոսվել է 2003 թ., երբ ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամի նախաձեռնությամբ ստեղծված աշխատանքային խումբը մշակել է «Երեխաների նկատմամբ բռնության և անտեսման կանխարգելման պետական հայեցակարգի» նախագիծը:

98

2014 թ. ընդունված «Երեխայի հանդեպ բռնության երևույթի դեմ պայքարի» հայեցակարգում պաշտոնական անդրադարձ է կատարվում Հայաստանում երեխաներին բռնությունից պաշտպանության և այդ գործընթացի խնդրահարույց ասպեկտների մասին: Երեխաների նկատմամբ բռնության տարածվածության տեսանկյունից հայեցակարգում նշվում է, որ կանոնավոր և հստակ վիճակագրության բացակայությունը հնարավորություն է չի տալիս համապարփակ և խոր-

61. «Երեխայի իրավունքների մասին ՀՀ օրենքը» (1996): Հասանելի է՝ <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=69115> [դիտվել է 29.08.2019]:

62. Անտոնյան, Մ., Կարապետյան, Տ. (2019), Երեխաների պաշտպանությունը բռնություններից, Ձեռնարկ վերապատրաստողների և երեխաների պաշտպանության մասնագետների համար: Երևան, էջ 6: Հասանելի է՝ <https://uni.cf/2MnUeJ6> [դիտվել է 29.08.2019]:

63. Անտոնյան, Մ., Գմյուր-Կարապետյան, Ա., Դուրյան, Ն., Խաչատրյան, Ա., Հովհաննիսյան, Ա. և Սարգսյան, Ս. (2009), Երեխաների պաշտպանություն. ուսումնաստժանդակ ձեռնարկ երեխաների պաշտպանության ոլորտի մասնագետների համար: Երևան, ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամ (UNICEF) և «Հայաստանի մանուկներ» բարեգործական հիմնադրամ (COAF), էջ 212: Հասանելի է՝ <https://bit.ly/30KcNdY> [դիտվել է 29.08.2019]:

քային վերլուծություններ անելու⁶⁴:

«Փի-Էյչ Ինթերնեշլ» կազմակերպության մշակած մոդուլում նշվում է, որ Հայաստանում պաշտոնապես գործում է երեխայի իրավունքների պաշտպանության եռաստիճան համակարգ՝ համայնքային, մարզային և ազգային մակարդակներում⁶⁵: Առաջին՝ համայնքային մակարդակում հիմնական դերակատարը ինսամակալության և հոգաբարձության մարմինն է: Մարզերում ինսամակալության և հոգաբարձության մարմինները համայնքների ղեկավարներն են, իսկ Երևանում՝ վարչական շրջանների ղեկավարները:

Երկրորդ՝ մարզային մակարդակում հիմնական դերակատարները ՀՀ աշխատանքի և սոցիալական հարցերի և տարածքային կառավարման նախարարների համատեղ հրամանով ստեղծված՝ մարզպետարանների և Երևանի քաղաքապետարանի աշխատակազմերի՝ ընտանիքների, կանանց և երեխաների իրավունքների պաշտպանության բաժիններն են, որոնցից յուրաքանչյուրում դե յուրե աշխատում է անհրաժեշտ մասնագետներից կազմված խումբ՝ բժիշկ, մանկավարժ, հոգեբան, սոցիալական աշխատող և իրավաբան:

Երրորդ՝ ազգային մակարդակում գործում է Երեխայի իրավունքների պաշտպանության ազգային հանձնաժողովը, որի աշխատանքները համակարգում է ՀՀ աշխատանքի և սոցիալական հարցերի նախարարությունը, իսկ հանձնաժողովի նախագահը աշխատանքի և սոցիալական հարցերի նախարարն է: Հանձնաժողովի կազմում ընդգրկված են բոլոր այն պետական մարմիններն ու կազմակերպությունները, որոնք ունեն համապատասխան լիազորություններ

64. «Երեխայի հանդեպ բռնության դեմ պայքարի հայեցակարգ», ՀՀ կառավարության 2014 թ. դեկտեմբերի 4-ի նիստի N 51 արձանագրային որոշում: Հասանելի է՝ https://www.e-gov.am/u_files/file/decrees/arc_voroshum/2104/12/51-2_1ardz.pdf [դիտվել է 29.08.2019]:

65. Քրեական ենթամշակույթի սահմանումը՝ «Հետազոտության բացահայտումներ» բաժնում:

երեխայի պաշտպանության և աջակցության հարցում: Բացի աշխատանքի և սոցիալական հարցերի նախարարությունից՝ այդ ցանկում են նաև կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի, առողջապահության, արդարադատության, տարածքային զարգացման և ենթակառուցվածքների, ֆինանսների նախարարությունները և ոստիկանությունը: Հանձնաժողովի նպատակն է՝ նպաստել երեխայի իրավունքների և շահերի պաշտպանության միասնական պետական քաղաքականության ապահովմանը, աջակցել ՀՀ-ում երեխայի իրավունքների պաշտպանության ոլորտի պատասխանատու մարմինների գործունեության համակարգմանը⁶⁶:

100

Երեխայի իրավունքների և օրինական շահերի պաշտպանության հարցում իրենց մասնակցությունն ունեն նաև դատախազությունը, դատարանները, ոստիկանության՝ անչափահասների գործերով բաժինները, սոցիալական ծառայության տարածքային կենտրոնները, առողջապահական հիմնարկները, կրթական հաստատությունները, օրենսդրությամբ լիազորված այլ մարմիններ, որոնք իրենց գործունեության մեջ առաջնորդվում են երեխաների իրավունքների և օրինական շահերի պաշտպանության սկզբունքներով:

ՀՀ մարդու իրավունքների պաշտպանի 2017 թ. ձեռնարկում⁶⁷ նշվում է, որ երեխայի իրավունքների պաշտպանությունը կազմում է Մարդու իրավունքների պաշտպանի գործունեության առանցքը: «Մարդու իրավունքների պաշտպանի մասին» ՀՀ սահմանադրական օրենքի 2-րդ հոդվածի 3-րդ մասի համաձայն՝ Մարդու իրավունքների պաշտպանն իրականացնում է «Երեխայի իրավունքների մասին» ՄԱԿ-ի՝ 1989 թ. նոյեմբերի 20-ին ընդունված կոնվենցիայի դրույթների կիրառության մշտադիտարկում, ինչպես նաև երեխանե-

66. Տե՛ս Երեխաների իրավունքների պաշտպանության ազգային հանձնաժողով: Հասանելի է. http://www.mlsa.am/?page_id=2845 [դիտվել է 29.08.2019]:

67. «Երեխայի իրավունքների մասին ՀՀ օրենքը» (1996): Հասանելի է՝ <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=69115> [դիտվել է 29.08.2019]:

րի իրավունքների պաշտպանություն և վերջիններիս խախտումների կանխարգելում:

«Երեխաների մարմնական պատիժը Հայաստանում»⁶⁸ գեկույցում նշվում է, որ դպրոցներում երեխաների մարմնական պատիժը համարվում է անօրինական՝ 1996 թ. «Երեխաների իրավունքների մասին» օրենքի համաձայն, սակայն, չկա դրա ակնհայտ արգելում: 1999 թ. Կրթության մասին օրենքի 49(2)-րդ հոդվածն արգելում է դասավանդման այնպիսի մեթոդներ, որոնք կիրառում են ֆիզիկական կամ մտավոր ճնշում:

Երեխաների իրավունքների խախտումները և նրանց նկատմամբ բռնության դրսևորումները բացահայտելու եղանակներից մեկը սոցիալական հետազոտություններն են: Այսպես, «Երեխաների նկատմամբ բռնության դրսևորումները Հայաստանի Հանրապետությունում» քանակական հետազոտության արդյունքները ցույց են տալիս⁶⁹, որ որպես ֆիզիկական բռնության տարածվածության հիմնական տիրույթ հանդես են գալիս հենց ուսումնական հաստատությունները՝ դպրոցներն ու բուհերը: Ընդ որում՝ այստեղ ֆիզիկական բռնությունը կիրառվում է 2 առաջնային սուբյեկտների՝ համադասարանցիների և ուսուցիչների կողմից: Հետազոտության ցուցանիշները նաև փաստում են, որ հոգեբանական բռնությունը ուսումնական հաստատություններում գերազանցում է հոգեբանական բռնության տարածվածությանը ընտանիքում և փողոցում: Սեռական բռնության դեպքերը

68. Անտոնյան, Մ., Կարապետյան, Տ. (2019), Երեխաների պաշտպանությունը բռնություններից, Ձեռնարկ վերապատրաստողների և երեխաների պաշտպանության մասնագետների համար: Երևան, էջ 6: Հասանելի է՝ <https://uni.cf/2MnUeJ6> [դիտվել է 29.08.2019]:

69. Անտոնյան, Մ., Գյուլբ-Կարապետյան, Ա., Դուրյան, Ն., Խաչատրյան, Ա., Հովհաննիսյան, Ա. և Սարգսյան, Ս. (2009), Երեխաների պաշտպանություն. ուսումնասօժանդակ ձեռնարկ երեխաների պաշտպանության ոլորտի մասնագետների համար: Երևան, ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամ (UNICEF) և «Հայաստանի մանուկներ» բարեգործական հիմնադրամ (COAF), էջ 212: Հասանելի է՝ <https://bit.ly/30KcNdY> [դիտվել է 29.08.2019]:

համեմատաբար քիչ են հանդիպում, սակայն առավել հաճախ տեղի են ունենում հասակակիցների կողմից: Ուշագրավ է նաև, որ նույն հետազոտության արդյունքները ցույց են տալիս, որ թե՛ հասակակիցների միջև, թե՛ մանկավարժների կողմից ֆիզիկական բռնությունն ավելի տարածված է Երևանում, քան մարզերում, և առավելապես դիտվում է պետական դպրոցների աշակերտների շրջանում:

«Թվերի ետևում» զեկույցը⁷⁰, ներկայացնելով դպրոցում երեխաների նկատմամբ կատարվող բռնությունների համաշխարհային միտումները, հիշատակում է նաև առանձին երկրների ցուցանիշներ, այդ թվում՝ Հայաստանի Հանրապետության: Չեկույցում նշվում է, որ 2012-2014 թթ. դպրոցում երեխաների նկատմամբ բուլլինգի դեպքերի նվազում է նկատվել, իսկ ֆիզիկական բռնության հարձակումներն ու ֆիզիկական բռնության կիրառմամբ վիճաբանությունների դեպքերի քանակը էականորեն չի փոխվել: Ի լրումն՝ Հայաստանում աղջիկ դպրոցականների 6.7 տոկոսը և տղա դպրոցականների 11.1 տոկոսը տվյալների հավաքագրմանը նախորդող մեկ ամսվա ընթացքում առնվազն մեկ անգամ բուլլինգի են ենթարկվել:

Հայաստանի երեխաների և դեռահասների առողջության ինստիտուտի իրականացրած հետազոտությունն էլ ցույց է տալիս, որ «հարցված տղաների 19 տոկոսն ու աղջիկների 11 տոկոսը նախորդ ամսվա մեջ առնվազն մեկ անգամ չեն հաճախել դպրոց՝ խուսափելու համար հնարավոր հետապնդումից, սպառնալիքից դպրոցում կամ դպրոցի ճանապարհին»⁷¹: Խնդիրն առկա է նաև փոքրամասնություն կազմող

70. UNESCO (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying, Paris: UNESCO.

71. Սարգսյան, Ս., Մելքունովա, Մ., Մովսեսյան, Ե. և Բաբլոյան, Ա. (2016), Հայաստանի դպրոցահասակ երեխաների առողջության վարքագծի 2013-2014 թթ. ազգային հետազոտության վերլուծություն: Երևան, «Արաբկիր» բժշկական համալիրի Երեխաների և դեռահասների առողջության ինստիտուտ, էջ 36, 48: Հասանելի է՝ <http://arabkirjmc.am/wp-content/uploads/2016/05/Armenian-HBSC-2016.pdf> [դիտվել է 16.07.2020]:

խմբերի երեխաների դեպքում, օրինակ՝ հաշմանդամություն ունեցող երեխաներն ու ծնողները նշում են, որ պիտակավորումն ու բուլլինգը խոչընդոտում են երեխաներին որակյալ ներառական կրթություն ստանալ⁷²:

Հայաստանում⁷³ հիմնախնդրի շուրջ արված ուսումնասիրությունները թեպետ առկա են, սակայն խիստ սահմանափակ՝ իրենց քանակով և մեթոդաբանական բազմազանությամբ: Բացի դրանից՝ չեն բացահայտում բռնության խորքային պատճառները և մեխանիզմները, ինչը բարդացնում է բռնության հնարավոր կանխարգելումը: Այս իրադրությունն արդիական և արժեքավոր է դարձնում խնդրի շուրջ առավել մանրամասն և աշակերտների տեսանկյունը ներկայացնող տվյալներ հավաքելը՝ նորարար մեթոդների կիրառմամբ:

ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության շրջանակները

Հետազոտության նպատակն է կառուցել դպրոցական բռնության հիմնավորված տեսություն՝ վերհանելով բռնության առաջացման պատճառները և դրա բացառման անհրաժեշտ մեխանիզմները:

Հետազոտության օբյեկտը Երևան քաղաքի հանրակրթական դպրոցներ հաճախող աշակերտներն են, իսկ հետազոտության առարկան դպրոցական բռնությունն է:

Հետազոտության խնդիրներն են՝ պարզել դպրոցական բռնության՝

72. Human Rights Watch (2017). Human Rights Watch Submission on Armenia to the Committee on the Rights of Persons with Disabilities. Available at: <https://www.hrw.org/news/2017/03/01/human-rights-watch-submission-armenia-committee-rights-persons-disabilities> [accessed 16.07.2020].

73. Հայաստանից դուրս հիմնախնդրի շուրջ հետազոտությունները շատ են: Տե՛ս, օրինակ, Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools: And what to Do about it*. Camberwell: ACER Press կամ Rigby, K. (2003). *Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice*. Canberra: Australian Institute of Criminology.

- առաջացման պատճառները.
- դրսևորման ձևերը.
- սուբյեկտներն ու օբյեկտները.
- հետևանքները.
- կանխարգելման մեխանիզմները:

Հետազոտության ռազմավարությունը

Ուսումնասիրության շրջանակներում կիրառվել է «հիմնավորված տեսություն» մեթոդաբանությունը, որի նպատակը տվյալների հավաքման և վերլուծության միջոցով տեսություն կառուցելն է ինդուկտիվ տրամաբանությամբ: Մեթոդաբանության կիրառումը հնարավորություն է տվել կառուցել դպրոցական բռնության տեսություն՝ ընդգրկելով բռնության պատճառները, դրսևորումները, հետևանքները և կանխարգելման մեխանիզմները:

104

Մեթոդաբանության հիմնադիրներ են համարվում ամերիկացի սոցիոլոգներ Բարնի Գլասերը և Անսելմ Սթրոսը, որոնք կարծում են, որ սոցիոլոգիական «դասական» տեսությունները և դրանց հասկացության զործիքակազմերը բավարարողունակվետ չեն սոցիալական կյանքի բոլոր բնագավառներն ուսումնասիրելու և գործնական խնդիրները լուծելու համար⁷⁴, հետևաբար կարիք կա կոնկրետ իրավիճակներին համապատասխան տեսությունների ստեղծման:

Առհասարակ, մեթոդաբանության շրջանակներում կառուցվող տեսությունները լինում են երկու տեսակի՝ սուբստանտիվ (մասնավոր) և ֆորմալ (ձևայնացված, ընդհանրացված): Ի տարբերություն ֆորմալ տեսությունների, որոնք ընդգրկում են հասարակական առավել լայն բնագավառներ (օրինակ՝ շեղվող վարք, աղքատություն, անհավասարություն) և վերացարկման համեմատաբար ավելի բարձր մա-

74. Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.

կարդակում են, սուբստանտիվ տեսությունների կիրառումը նպատակահարմար է առանձին ոլորտների ուսումնասիրման համար, հատկապես՝ դժվարամատչելի:

«Հիմնավորված տեսության» ստեղծումը ենթադրում է տվյալների համակարգված վերլուծության միջոցով կողավորման գործընթաց, որը բաղկացած է երեք փուլից՝ բաց, առանցքային և ընտրովի, որտեղ յուրաքանչյուր հաջորդում վերլուծությունը տեղափոխվում է առավել վերացական մակարդակ:

«Հիմնավորված տեսություն» մեթոդաբանությունը որակական հետազոտության տեսակ է, հետևաբար այն, ինչպես մյուս որակական մեթոդաբանությունները, թույլ է տալիս տեղեկատվության փոքր թվով աղբյուրներից ստանալ մեծ ծավալի և խորքային տեղեկատվություն՝ առավելապես տեղ հատկացնելով երևույթների սուբյեկտիվ մեկնաբանումներին, քան դրանց ընդհանրական պատկերներին: Այս հետազոտության շրջանակներում հիմնավորված տեսությունը կենտրոնանում է ոչ թե բռնության դրսևորումների օրինաչափությունների, այլ բռնության դրսևորման գործընթացի, դրա փուլերի, բաղադրիչների և դրանցում ներգրավված ակտորների վրա:

Հետազոտության մեթոդը

Ուսումնասիրության շրջանակներում կիրառվել է խորին հարցազրույցների մեթոդը հարցազրույցի ուղեցույցի կիրառմամբ (տե՛ս Հավելված 1):

Խորին հարցազրույցներն իրականացվել են թեմայի վերաբերյալ տեղեկատվությամբ հարուստ դպրոցականների հետ, որոնք հաճախում են Երևան քաղաքի հանրակրթական դպրոցներ: Հետազոտության շրջանակներում հարցված դպրոցականները հիմնականում եղել են միջին և ավագ դպրոցների աշակերտներ, քանի որ տարրական դասարաններում դեռևս այնպիսի հասկացություններ,

ինչպիսին բռնությունն է, լիովին ձևավորված չեն: Տվյալների հավաքումն իրականացվել է տեսական ընտրանքի սկզբունքով, որի համաձայն՝ տվյալների հավաքման գործընթացում «հետազոտողը հավաքում, կոդավորում և վերլուծում է ստացված արդյունքները, որոշում, թե հաջորդ քայլում ի՞նչ տվյալներ պետք է հավաքի, որտեղի՞ց կարող է դրանք հավաքել, որպեսզի կարողանա կառուցել տվյալներից բխող տեսություն»⁷⁵:

Հիմնավորված տեսության ստեղծման համար գոյություն չունի ընտրանքի հստակ սահմանված ծավալ⁷⁶:

Տեղեկատվության աղբյուր միավորները հայտնաբերվել են ձևակույտի մեթոդով՝ հիմնականում ներառելով տեղեկատվությամբ հարուստ միավորների կարծիքները: Հետազոտության բոլոր մասնակիցները եղել են տարբեր դպրոցներից: Տասնութ տարին չլրացած դպրոցականների հետ հարցազրույցներն իրականացվել են ծնողների գրավոր համաձայնությամբ (տե՛ս Հավելված 2):

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՑԱՀԱՅՏՈՒՄՆԵՐԸ

Հետազոտության արդյունքների վերլուծությունը հնարավորություն է տալիս նկատել, որ դպրոցական բռնությունը դիտարկելի է գողական կամ քրեական ենթամշակույթի մոդելի համանմանությամբ, երբեմն՝ նույնիսկ դրա ամենանուրբ դրսևորումներով:

Գողական/քրեական ենթամշակույթ⁷⁷ ասելով նկատի ունենք հայկական իրականության մեջ գործող քրեական բարքերի և չգրված օրենքների վրա հիմնված սոցիալական պրակ-

75. Թադևոսյան Գ. (2006), Որակական սոցիալական հետազոտություններ: Տեսություն, մեթոդաբանություն և մեթոդ. Ուսումնական ձեռնարկ: Երևան, Երևանի համալս. հրատ., էջեր 141-142:

76. Տե՛ս նույն տեղում:

77. Այդ հասկացությանն անդրադարձ է արվում սույն ժողովածուի բոլոր հետազոտություններում:

տիկաները: Դրանք հիմնականում սկիզբ են առնում խորհրդային շրջանում և ցարական Ռուսաստանի ժամանակ ձևավորված քրեական բարքերից, որոնք տարբեր բնակավայրերում գործող հանցավոր խմբավորումների գործելաոճեր էին՝ ձևավորված դեռևս 19-րդ դարում⁷⁸: Այս ենթամշակույթում բռնության կիրառումն արդարացվում է, որովհետև այն կոնկրետ հարցեր լուծելու մեխանիզմ է⁷⁹:

Քանի որ հետազոտությունը նպատակ ուներ ներքին վերլուծության ենթարկել բռնության գործընթացը աշակերտների տեսանկյունից, տեքստում քննարկվում են հիմնախնդրի մի քանի կարևոր ասպեկտներ՝ բռնության մասին աշակերտների պատկերացումները, դրսևորումները, բռնության փուլային մոդելը, բռնության սուբյեկտների և օբյեկտների կերպարները, բռնության նախապայմաններն ու նպաստող գործոնները:

Բռնության դպրոցական պատկերը

Առողջապահության համաշխարհային կազմակերպությունը բռնությունը սահմանում է⁸⁰ որպես սեփական անձի, այլ անձի, խմբի կամ համայնքի նկատմամբ ֆիզիկական ուժի մտադրված կիրառումը կամ դրանով սպառնալը, որը հանգեցնում է կամ կարող է հանգեցնել վնասվածքների, մահվան, հոգեբանական վնասի, զարգացման խոչընդոտների կամ գրկանքների:

Աշակերտները դպրոցում ամենահաճախ հանդիպող բռնի երևույթների (դպրոցում տեղ գտնող սոցիալական բռնություն) հանրագումարը սահմանում են որպես գործողութ-

78. Տե՛ս սույն ժողովածուի «Քրեական բարքերի, լեզվի և վարքագծի ազդեցությունը սոցիալական հարաբերություններում բռնության դրսևորման վրա» հետազոտությունը:

79. Տե՛ս նույն հետազոտության մեջ:

80. Տե՛ս WHO (2002). World report on violence and health: summary. Geneva: World Health Organization. Available at: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_en.pdf [Accessed 29.04.2020].

յուն, որի ընթացքում բռնության օբյեկտին «խփում են»⁸¹, «հրմշտում», «ծեծում», «ճնշում», «(անհիմն) նեղացնում», «վիրավորում», «վատ բաներ ասում», «անձը չեն ընդունում» և «ծաղրում են»՝ ոչ անպայմանորեն նույն հերթականությամբ և ոչ միշտ ներառելով բոլոր նշված բաղադրիչները:

«...մարդուն ուղղակի խփում են նրա համար, թե ոնց ա ինքը պատկերացնում աշխարհը»⁸²:

Բռնության այս ընդհանրացված պատկերից երևում է, որ աշակերտներն այն ընկալում են որպես **առնվազն երկու անձի միջև տեղի ունեցող ինտերակցիա, որն ընդգրկում է դեպի ուրիշն ուղղված բռնի վարքագիծ կամ մղում**: Այս ըմբռնումը շարունակում է Մաքս Վեբերի՝ սոցիալական գործողության սահմանումը: Գործողությունը, ըստ նրա, սոցիալական է համարվում, եթե ակտորը դրանում ներդնում է դեպի մեկ ուրիշին ուղղված որոշակի սուբյեկտիվ իմաստ⁸³:

108

Հետազոտության շրջանակներում հարցված մասնակիցները մեծ մասամբ քննարկում են **բռնության ֆիզիկական և հոգեբանական տեսակները**: Սեռական բռնության վերաբերյալ տվյալներ չեն ստացվել, ինչի բացատրությունը կարող է լինել այն, որ այդ տեսակի խիստ անձնականությունն ու դրանից առաջացող խոցելիությունը հնարավորություն չեն տալիս այն քննարկելու այլ թեմայի շրջանակում:

Ուսումնասիրության ընթացքում հանդիպում է երկու տեսակի բռնի փոխհարաբերություն. ուսուցչի կողմից աշակերտի նկատմամբ և հասակակիցների միջև:

Ուսուցիչների կողմից բռնության կիրառման դեպքերը հարցված աշակերտներն այդքան էլ չեն կարևորում: Ըստ հարցազրույցների՝ դրանք հիմնականում հոգեբանական

81. Չակերտներում առնված բոլոր հասկացությունները բառացիորեն մեջբերված են աշակերտների խոսքերից:

82. Հայկ Սմբատյան, ԴԱՆ, Երևան, 2019, 8-րդ դասարանի աշակերտ:

83. Weber, M. (1991). Max Weber: Selections in Translation (W. Runciman, Ed.; E. Matthews, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.

բռնության տիրույթում են և, չնայած տեղի են ունենում հիմնականում աղքիկ աշակերտների նկատմամբ, հաճախ թիրախավորում են նաև տղաներին:

«Մեր դասղեկը շատ ա սիրում տղաներին «ուռոդ» ասել... բայց էդ կատակով ա, էդ սովորական ա, ոչ մեկ լուրջ չի ընդունում»⁸⁴:

Ուսուցիչների կողմից ֆիզիկական բռնության դեպքերը համակարգային բնույթ չեն կրում, հատուկ են: Աշակերտների ընկալմամբ ուսուցիչների կողմից կիրառվող բռնությունը հավելյալ նպաստավոր պայմաններ է ստեղծում հասակակիցների միջև բռնության համար, քանի որ այդ կերպ հավելյալ լեգիտիմացնում է բռնությամբ հարցեր լուծելու մշակույթը:

Հատկանշական է, որ բռնության օբյեկտներին և սուբյեկտներին նկարագրելիս աշակերտները երևույթը կոնտեքստավորում են արական սեռի աշակերտների միջև հարաբերությունների շրջանակներում, ինչը հուշում է, որ **բռնության ավելի սուր և աշակերտներին առավել հուզող տեսակը հասակակից տղաների փոխհարաբերություններում տեղի ունեցողն է**: Արական սեռի աշակերտ-աշակերտ հարաբերություններում նկատելի են բռնության դրսևորման հստակ և ինչ-որ տեղ օրինաչափ մեխանիզմներ, որոնք քննարկվում են «Բռնության փուլային մոդելը» բաժնում: Այստեղ առավել ցայտուն են արտահայտված գողական մշակույթի բնութագրիչ գծերը, որոնք հանգամանորեն ուղղորդում են բռնության փուլերի՝ մեկից մյուսին անցումները:

Բռնության փուլային մոդելը

Դիտարկելով բռնությունը որպես սոցիալական գործողությունների շարք՝ աշակերտների մեկնաբանմամբ հնարավոր եղավ բացահայտել, որ բռնությունն ունի փուլային բնույթ (տե՛ս Պատկեր 1): Հնարավոր է հանգել այն հետևություն-

84. Հայկ Սմբատյան, ԴԱՆ, Երևան, 2019, 8-րդ դասարանի աշակերտ:

Նր, որ դպրոցական բռնությունը բաղկացած է չորս փուլից՝ **պիտակավորում, լեգիտիմացում, ֆիզիկական ակտ և արձագանք**, որոնցից յուրաքանչյուրը շրջապատույտային գործընթացի հստակ մաս է և ունի դրսևորման իր յուրահատկությունները:



Պատկեր 1. Դպրոցական բռնության շրջապատույտային մոդելը

Այս փուլային մոդելի գլխավոր առանձնահատկությունն այն է, որ այն **ինքնակրկնող** է, ինչը նշանակում է, որ այս պարույրի մեջ հայտնվելու դեպքում բռնության օբյեկտներն ընկնում են անվերջ շրջապատույտի մեջ, քանի որ բռնության

մշակույթն այս պատկերի տրամաբանությամբ շարունակաբար ինքնավերարտադրվում է:

Փուլ 1. Պիտակավորում

Պիտակավորումը սոցիոլոգիայում ամենալայնորեն ուսումնասիրվող ֆենոմեններից է: Այն բառային կողերի շրջանառման միջոցով մի կողմից պարզեցնում է իրականությունը կամ դրա կոնկրետ մասը՝ դարձնելով այն հեշտ ընկալելի անհատի համար (ինչպես, օրինակ, կարծրատիպը): Մյուս կողմից պիտակավորումն իրականացնում է սոցիալական վերահսկողության ֆունկցիա, քանի որ անհատներին խմբավորում և դասակարգում է ըստ որոշակի չափանիշների՝ ապահովելով հետագայում այդ խմբերի նկատմամբ հեշտ ձևակերպվող, ճիգ չպահանջող վերաբերմունք:

Պիտակավորման առանձնահատկություններից մեկը դրա հետադարձ ուժի էֆեկտն է. երբեմն պիտակի ամրագրումից հետո պիտակի կրողը սկսում է աստիճանաբար փոխել իր վարքը և ինքնությունը՝ դրանք համապատասխանեցնելով պիտակի ներքո ենթադրվող դերերին: Օրինակ՝ «ագրեսիվ» պիտակի ամրապնդմանը սովորաբար հաջորդում է այն, որ անձն ինքնադիրքավորվում է «ագրեսիվ» կատեգորիայի շրջանակներում և իր վարքը համապատասխանեցնում դրան:

Պիտակավորումն առանցքային դերակատարում ունի դպրոցական բռնության դրսևորումներում: Աշակերտների հետ զրույցները փաստում են, որ բռնության դրսևորումների հիմքում ընկած է պիտակների հսկայական ցանց, որից հեշտորեն կարելի է ստանալ «բռնության բառարան»՝ նկարագրելով բռնություն կիրառողների և բռնության ենթարկվողների տիպական կերպարները:

Ստորև բերված վիզուալացմամբ (պատկեր) ներկայացվում են աշակերտների մատնանշած այն հատկությունները, որոնք առավել հաճախ են հանդիպում բռնության օբյեկտ-

ների և սուբյեկտների շրջանում: Ընդ որում՝ ըստ մասնակիցների, որքան շատ այդպիսի հատկություններ ունի տվյալ անձը, այնքան ավելի հավանական է, որ նա կարող է բռնության սուբյեկտի կամ օբյեկտի դերում հայտնվել:

Սուբյեկտ	Օբյեկտ
Բոյով	Մեծ քիթ
Ուժեղ	Չաղ
Չսովորող	Նիհար
Դասերին վատ պահող	Տգեղ
Թաղապետի տղա	Տարբերվող դեմք
Հարգված հեղինակություն	Տարբերվող խոսք
Սպորտսմեն	Ֆիզիկապես թույլ
Բառեց	Հոգեպես թույլ
Թզբեխ	Բարի
Կարմիր չարոխներ	Լոխ
Սև հագուստ	Տարբերվող անուն
Փողոցային ժարգոն	Ղզիկ
	Դոճիկ

Պատկեր 2. Բռնության սուբյեկտի և օբյեկտի պիտակները

Այսպես, թե՛ բռնության սուբյեկտների, թե՛ օբյեկտների տիպական կերպարներն առանձնանում են իրենց ֆիզիկական, կամային և վարքային հատկություններով, սոցիալական ստատուսով, սպորտային ունակություններով, հանդերձանքի պարագաներով և բառապաշարով:

Կարևոր է նկատել, որ կերպարի բնութագրիչները սուբյեկտների դեպքում մեծ մասամբ կախված են աշակերտի ընտրությունից. աշակերտն ընտրում է չսովորել, ընտրում է կար-

գապահ չլինել, ընտրում է՝ հանդերձանքի ինչ պարագա կրել, բառապաշար օգտագործել և ինչ սպորտաձևով զբաղվել: Միևնույն բռնության օբյեկտների դեպքում մեծ մասամբ (հաճախ) բացակայում է ընտրության հնարավորությունը: Նշվող բնութագրիչների մեծամասնությունը ֆիզիկական/արտաքին և վարքային առանձնահատկություններ են, որոնք կարող են մեկնաբանվել ինչպես դրական, այնպես էլ որպես բացասական, և պիտակավորումը հենց դրանց բացասական մեկնաբանությունն է, այն է՝ աշակերտին «պիտակավորված» և բռնության օբյեկտ դառնալու թեկնածու դարձնելը: Որոշ պիտակներ ի սկզբանե աշակերտի ընտրության շրջանակներից դուրս են, իսկ այլ բնութագրիչները «ձեռքբերովի» պիտակներ են, որոնք սահմանվում և շրջանառվում են այլ աշակերտների կողմից:

Հարցված աշակերտներն իրենք իրենց դիրքավորում էին չեզոք գոտում՝ մատնանշելով, որ ներգրավված չեն բռնի փոխհարաբերություններում և չեն կրում ո՛չ սուբյեկտի, ո՛չ էլ օբյեկտի պիտակներ: Այս երևույթը կարող է բացատրվել հոգեբանական պաշտպանական մեխանիզմներից մեկով՝ պրոյեկցիայի մեխանիզմով: Այն առաջ է գալիս, երբ անձն իր համար անընդունելի երևույթները վերագրում է այլ՝ հաճախ անդեմ անձանց: Աշակերտները, իրենց չդիրքավորելով օբյեկտի կամ սուբյեկտի դիրքում, իրենք իրենց դուրս են մղում բռնության երևույթն իրենց անձին վերագրելու շրջանակից, թեպետ չի բացառվում, որ իրականում նրանցից ոմանք որևէ կերպ ներգրավված են եղել կամ են բռնի գործընթացներում՝ այս կամ այն դերում:

Բռնության սուբյեկտները որոշում են «ճշտի»՝ իրենց համար ընդունելի սկզբունքից շեղման մակարդակը, սահմանում են, թե տրվող պիտակներից յուրաքանչյուրն ի՞նչ նշանակություն ունի, և, հետևապես բռնության թույլատրելիության կամ լեգիտիմության ի՞նչ աստիճան է ենթադրվում տվյալ պարագայում:

Պիտակավորման սոցիալական գործընթացից բացի՝ գոյություն ունի նաև պիտակավորման «դատական» գործընթաց. երբ պիտակավորումը և բռնության մթնոլորտը ձևավորվում են «սխալ» թույլ տված անձի շուրջ:

Հետազոտության արդյունքում պարզ դարձավ, որ դպրոցական միջավայրում բոլորը ապրիորի համարվում են «լավ տղերք», մինչև որ «սխալ» են անում: «Սխալ»-ը դպրոցական տղայական շփումների մշակույթում լայն հասկացություն է (հայտնի նաև գողական միջավայրից՝ «լավ տղա»-ն՝ «ճիշտ», «ճշտով», «սխալ»-ն էլ՝ որպես (մերձ)քրեական մշակույթի բանալի հասկացություններից): «Սխալ» պիտակին «արժանանալ» աշակերտը կարող է, եթե.

- «գործ տա» (այս դեպքում զուգահեռաբար կիրառվում են նաև «գործ տվող» կամ «ստուկաչ» պիտակները).
- «սրբություն վիրավորի» (օրինակ՝ ծնողներին, օջախը, հացը և այլն).
- «անշնորհքություն անի» (օրինակ՝ ուտելու ժամանակ ինչ-որ մեկին խանգարի կամ խփի).
- «փոփոխական լինի» (օրինակ՝ հաճախակի փոփոխի ընկերական շրջապատները):

Կախված «սխալ»-ների ինտենսիվությունից և լրջությունից՝ անձը կարող է ստանալ նաև «վատ տղա» պիտակը, որին որպես արձագանք՝ շրջապատը դադարում է նրա հետ շփվելուց կամ սկսում է շարունակաբար ֆիզիկական վնասներ հասցնել նրան: Վերջինիս չարձագանքելու կամ ոչ համապատասխան արձագանք տալու դեպքում անձը «կոտրվում» է կամ ընկնում «խլեշի տակ»: Սա երևույթի դրսևորման ամենածանր կարգավիճակն է, որից ազատվելու եղանակը ևս բավականին ծանր ֆիզիկական պատասխանատվություն է ենթադրում:

«Պետք ա արյուն թափի, որ խլեշը հելի»⁸⁵:

85. Հայկ Սմբատյան, ԴԱՆ, Երևան, 2019, 10-րդ դասարանի աշակերտուհի:

Գոյութիւն ունի պիտակավորման մեկ այլ աստիճանակարգ ևս, որը միավորում է աշակերտների շփումների շրջանակը և առաջադիմութիւնը: «**Ղզիկ**» պիտակը տրվում է այն տղաներին, ովքեր «թույլիկ» են և/կամ շփվում են հիմնականում աղջիկների հետ: «**Դոճիկ**» պիտակը «ղզիկի» առավել ծանր աստիճանն է, երբ անձը նաև «սովորող» կամ «կարդացող» է և հետևաբար թույլ է տալիս բռնութեան առավել ծանր աստիճան:

«Դոճիկը ղզիկ ա, բայց ղզիկը միշտ չի, որ դոճիկ ա»⁸⁶:

«... ինչ-որ երեխա կարող ա ավելի շատ գաղափար ունենա գողական աշխարհի մասին, քան իրա պապան»⁸⁷:

Այս կատեգորիաները կիրառելի չեն այն աշակերտների նկատմամբ, որոնք առողջական խնդիր ունեն. վերջիններս «պաշտպանված» են գողական պիտակավորումներից իրենց յուրահատուկ պիտակների շերտով, ներառյալ «**հիվանդ**», «**ներառական**» կամ «**հաշմանդամ**»:

«Հիվանդութիւններ ունեցող մարդկանց չեն կըպնում»⁸⁸:

Պիտակավորման այս սխեմայից դուրս, ընդհանուր առմամբ, տղաները բաժանվում են երեք խմբի՝

1. «Ծրարթու տղաներ» - հիմնականում բռնութեան սուբյեկտներ են.
2. «Ժամանակակից տղաներ» - նրանք «կամայուտորներից-բանից են խոսում».
3. «Թույլեր» - ոչ մի սխալ չեն արել, իրենց ցույց չեն տվել, բայց ժամանակ առ ժամանակ կարող են բռնութեան օբյեկտ դառնալ:

86. Հայկ Սմբատյան, ԴԱՆ, Երևան, 2019, 12-րդ դասարանի աշակերտուհի:

87. Հայկ Սմբատյան, ԴԱՆ, Երևան, 2019, 8-րդ դասարանի աշակերտ:

88. Հայկ Սմբատյան, ԴԱՆ, Երևան, 2019, 6-րդ դասարանի աշակերտ:

Ըստ աշակերտների՝ բնությունից խուսափելու ամենապաստավոր ձևն այս խմբերին բնորոշ հատկությունների ճիշտ համադրումն է՝ «սխալներ» չանող ժամանակակից տղաները, որոնք նաև «լավ են քյարթունների հետ»:

Քննարկված կատեգորիաները կիրառելի չեն աղջիկների շրջապատում, քանի որ, ըստ վերջիններիս, հրապարակավ ծաղրողները և միմյանց ճնշողները հիմնականում տղաներն են, իսկ աղջիկները դասարանի հարցերը և միմյանց քննարկում են իրենց ընկերական փոքր խմբերում:

Աղջիկ աշակերտների շրջանում բնությունը հոգեբանական է և թույլ դրսևորումներով, հիմնականում լեզվակռվի կամ խոսքային հեգնանքի տեսքով: Տղաները ծաղրում են հիմնականում տգեղ համարվող աղջիկներին և «վատ շրջապատ» ունեցողներին՝ նրանց, ովքեր չեն սովորում և «տղաների հետևից են վագում»: Վերջինս նաև «ծանր թեմա» է տղաների համար և լեզիտիմացում է ծաղրը թե՛ տղաների, թե՛ աղջիկների շրջանում:

116

Քննարկված բոլոր հասկացությունները գրեթե նույն նշանակությամբ և գործառույթներով հանդիպում են նաև գողական տերմինաբանությունում: Ինչպես տեսնում ենք, դպրոցական բնությունը, առնվազն հասկացությունների մակարդակում, կրկնօրինակում է գողական ենթամշակույթը: Բնականաբար, գողական տերմինաբանությունը չի առաջանում դպրոցի ներսում, այլ ձևավորվում է տարբեր աշակերտների կենսափորձերի համադրությունից՝ բակային ու, գուցե, ընտանիքից եկող փորձառությունը տեղափոխելով դպրոց:

Փուլ 2. Լեզիտիմացում

Պիտակավորման փուլն ինքնին որևէ ազդեցություն չի ունենա, եթե կոնկրետ անձանց տրված պիտակները չլեզիտիմացվեն: Բնության գործընթացում լեզիտիմացումն առանցքային հասկացություն է, որն ընկած է բնության ծագման հիմնային մակարդակում: «Լեզիտիմացում» ասե-

լով պետք է հասկանալ պիտակների և դրանց նշանակությունների ու դրանց վերագրումից ենթադրվող հետևանքների (գործողությունների, սոցիալական հիերարխիայում փոփոխությունների) ընդունելիությունը խմբի մեծամասնության կամ ազդեցիկ անդամների շրջանում: Չնայած պիտակների հետևանքները կարող են պայմանավորված լինել իրենց «հասարակական ուժգնությամբ» (ասենք՝ «ղզիկ»-ը գուցե ավելի թույլ պիտակ է, քան «դոճիկ»-ը, թեև կարող է նույնքան կամ ավելի ուժեղ էլ լինել, եթե ասոցացվեց «կանացի վարքի» հետ), սակայն (և հենց այդ պատճառով) կարևոր է, թե ով և ինչ պայմաններում է ամրագրում պիտակը:

Պիտակավորման գործընթացը հիմնականում համակարգվում է բռնության սուբյեկտների կողմից օբյեկտների նկատմամբ: Քանի որ բռնություն կիրառողները հիմնականում համարվում են խմբի առանցքային և ազդեցիկ միավորներ, նրանց կողմից պիտակների լեգիտիմացումն արդեն իսկ ենթադրում է դրա ամրագրում ամբողջ խմբի կողմից:

Աշակերտների հետ զրույցների արդյունքում լեգիտիմացման երկու տեսակ ձևակերպվեց՝ **աֆեկտիվ և ռացիոնալ**:

Աֆեկտիվ բռնության դեպքում գործողությունն արդարացվում է այն հանգամանքով, որ «հաճույք է պատճառում» խմբի ազդեցիկ անդամներին: Այս տեսակի լեգիտիմացումը տեղի է ունենում, միայն երբ տեղավորվում է սուբյեկտների սահմանած «ճշտի» շրջանակներում:

«Ինձ թվում ա՝ իրանք էլ չեն հասկանում ինչի ա էդ լինում, հանկարծակի ա լինում, բայց իրանց էդ դուր ա գալիս»⁸⁹:

«...ասում են՝ դե հավես ա, ինչ ենք անում որ»⁹⁰:

Ի տարբերություն աֆեկտիվ լեգիտիմացման՝ ռացիոնալ լեգիտիմացման դեպքում գործ ունենք մոտիվացիայի առա-

89. Հայկ Սմբատյան, ԴԱՆ, Երևան, 2019, 8-րդ դասարանի աշակերտ:

90. Հայկ Սմբատյան, ԴԱՆ, Երևան, 2019, 12-րդ դասարանի աշակերտուհի:

վել բացատրելի ձևերի հետ, օրինակ՝ ինքնահաստատվելու ցանկություն կամ իշխանության և հեղինակության ցուցադրման կարիք, այսինքն՝ իրավիճակներ, երբ հնարավոր է «զգալ, որ իրենք ավելի ուժեղ են, քան ուրիշները»:

Լեգիտիմացման փուլն առավել սահուն է անցնում, երբ առկա են հավելյալ նպաստող հանգամանքներ: Աշակերտներն առանձնացնում են մի շարք գործոններ, որոնց բացակայությունը չի ենթադրում բռնության կանխում, սակայն առկայությունն ահագնացնում է բռնության դրսևորման հնարավորությունները:

- 1. Ընտանեկան առանձնահատկություններ.** երբ երեխան գալիս է ընտանիքից, որտեղ նրա ազատությունը ճնշված է, նա փորձում է իր ազատությունը զգալ այլ անձանց ազատությանը բռնակալով:
- 2. Անձնային առանձնահատկություններ.** երբ երեխան ինքն ունի բարդույթներ, ծաղրում է ուրիշին սեփական բարդույթներն իրենից վանելու համար:
- 3. Տարիքային առանձնահատկություններ.** միջին դպրոցը բռնության կիզակետն է, քանի որ դրանից առաջ ներիմբային հարաբերությունները չեն հասցրել բևեռացվել, իսկ դրանից հետո աշակերտների ուշադրությունը կենտրոնացված է հետոդպրոցական կյանքի վրա:
- 4. Սոցիալական առանձնահատկություններ.** սոցիալապես ապահով ընտանիքից եկած երեխայի նկատմամբ դպրոցում հաճախ հանդիպող նախապաշարմունքը, որ նրա ձեռքբերումները պայմանավորված են միայն իր ընտանիքի տնտեսական վիճակով, նրա մեջ ստեղծում է ինքնուրույն չլինելու բարդույթ, որն արտահայտվում է բռնի քայլերով:
- 5. Կարգապահական առանձնահատկություններ.** դասամիջոցներին վազելու արգելքը ստիպում է ներքին էներգիայի արտահայտման այլ օբյեկտ գտնել:

Սրանք պատճառների՝ հավելյալ ստուգման և մանրամասն-ման ենթակա վարկածներ են, որ առաջ են քաշել հետազոտության մասնակիցները և փորձում են բացահայտել բռնության խորքային, նաև սոցիալ-հոգեբանական պատճառները և դիտարկել դրանք տարիքային դիսամփկայի մեջ: Այսուհանդերձ, եթե լեգիտիմացման գործընթացը հաջողվել է, և կան նպաստավոր պայմաններ բռնության կիրառման համար, սկսվում է դրսևորման փուլը:

Փուլ 3. Ֆիզիկական ակտ

Պիտակավորման և լեգիտիմացման փուլերը ձգան են բռնության հաջորդ փուլերի դրսևորման համար:

Բռնությունը կարող է դրսևորվել **ուղղակիորեն** և **անուղղակիորեն**:

Ուղղակի բռնությունն ընդգրկում է ֆիզիկական և հոգեբանական բռնի միջոցները՝ հրմշտոցից և «թեմա անելուց» մինչև «խփոցի»: Այս դեպքում սուբյեկտը անմիջական բռնի ինտերակցիայի մեջ է ներքաշում օբյեկտին: Ֆիզիկական բռնությունը, սակայն, ունի նաև մի տարատեսակ, որն աշակերտներն անվանում են «ընկերական բռնություն»՝ բնորոշելով այն բռնության օբյեկտի տեսանկյունից ընդունելի մակարդակի «թույլ խփելով»:

Ի տարբերություն ուղղակի բռնության՝ անուղղակի բռնության դեպքում «տուժող կողմ» կարող են դառնալ նաև անշունչ առարկաները: Այսպիսի դեպքերից են, օրինակ, աշակերտի իրերը պատուհանից դուրս նետելը կամ գրչատուփով «չլոցի» խաղալը: Բռնության անուղղակի դրսևորումը հնարավոր է դիտարկել նաև որպես ուղղակիորեն տեղի ունեցող հոգեբանական բռնություն:

Հետազոտության արդյունքում պարզ դարձավ նաև, որ, կախված իրավիճակից, գոյություն ունեն բռնության «հասցեներ»:

«Թեմա անելու» վայրերի ընտրության առաջին և ամենակարևոր չափանիշը տարածքում **անվտանգության տեսախցիկի բացակայությունն է**։ Ի սկզբանե բացառվում են այն տարածքները, որոնք նկարահանվում են, և ընտրությունը տեղի է ունենում միայն մարդկանց «աչքից հեռու» տեղերի միջև։ Ընտրության հաջորդ չափանիշը խնդրի բարդությունն է։ Եթե «խոսալու կա», այսինքն՝ հարցը պարզելու համար վերբալ հաղորդակցությունը բավարար է, ապա, աշակերտների կարծիքով, ամենահարմար վայրը հաճախ **զուգարանն է**։ Եթե խնդիրը թեթև հիմնադրված մակարդակում է, ապա **հանդերձարանն** ավելի նպատակահարմար ընտրություն է։ Հաճախ, սակայն, վեճի շարժընթացն ու ինտենսիվացումը ստիպում են «կիլոիմ⁹¹» տեղափոխել **շենքից դուրս**։

«Մեր դպրոցի բակում մի դաշտ կա, Էդտեղ շատ հարմար տեղ ա»⁹²։

120

Բռնության բոլոր հասցեների ընտրությունը կարելի է բնութագրել ապահովստիտուցիոնալացման միտումով։ Այսինքն՝ որքան ավելի մեկուսի է բռնության «հասցեն» և որքան ավելի ապահովագրված է դպրոցի կարգապահական կանոնակարգի ազդեցությունից, այնքան բռնության ավելի լայն հնարավորություններ են բացվում բռնության սուբյեկտների համար։ Այս տեսանկյունից դպրոցների ֆիզիկական տարածության վերակազմակերպումն ու վերահսկումը կարևոր նշանակություն են ստանում այնտեղ բռնության դրսևորումների հնարավորին չափ կանխարգելման առումով։

91. Բանակի մասին հետազոտությունում տրված են մի շարք եզրեր, որոնք հատուկ են քրեական մշակույթին և դրա տարբերակներին՝ բանակում կամ նաև ուսումնական միջավայրում։ Նշված է, որ դրանցից շատերի ծագումն օտար է, ռուսերեն կամ թուրքերեն (ադրբեջաներեն)։ Տրված է նաև այս երևույթի բացատրության ուրվագիծ։ «Քիլոիմ»-ը հին թուրքական արմատի բառախաղային վերածնակերպումն է. «քլլմաք» թուրքերեն նշանակում է «անել», «ստեղծել», «քիլ» անգլերեն՝ «սպանել»։ Բառացիորեն, ուրեմն, նշանակում է «սպանեցի» կամ «ստեղծեցի» կամ «սպանելով ստեղծեցի», այսինքն՝ համատարած կոնֆլիկտը (բոլորի պատերազմը բոլորի դեմ) նկարագրող (և նաև «գովերգող»), այն լեզվափոխանակող հասկացություն է [ծանոթություն խմբագրի]։

92. Հայկ Սմբատյան, ԴԱՆ, Երևան, 2019, 12-րդ դասարանի աշակերտ։

Ընդ որում՝ խոսքը աշակերտներին առավել մեկուսացնելու և սահմանափակելու մասին չէ, այլ դպրոցի ներսում վախի գոտիները հայտնաբերելու և ֆիզիկապես վերափոխվելու, վերափմաստավորելու:

Այս դրսևորումները ևս մեկ անգամ հուշում են, թե որքանով է դպրոցական բռնությունը կրկնում քրեական ենթամշակույթի մոդելը: Մյուս տեսանկյունից, իրավիճակը հակառակ հերթականությամբ շրջելու դեպքում կարելի է ենթադրել, որ նույն քրեական ենթամշակույթը վերադառնում է «մեծ» հասարակություն և ամրապնդվում այնտեղ, փոխանակ վերանա՝ սնված և կազդուրված լինելով նաև դպրոցում առկա բռնության դրսևորումներից, որոնք խոշոր չափով ձևավորում են մարդու ողջ ապագա և ապադպրոցական սոցիալականացման արժեքավարքայնությունը:

Ավելացնենք, որ, իհարկե, անուղղակի բռնության ձևերից ոչ բոլորն են նշվել հարցազրույցների ժամանակ: Դրանցից է նաև մյուսին ստորացնող բամբասանքը: Նաև՝ պարզապես «ցածրացրած» (զողական) ժարգոնով խոսելը, որն անուղղակի բռնությունը մեկ անհատին ուղղված լինելուց դարձնում է «մթնոլորտային» հանգամանք՝ հասարակական մշակույթ (տվյալ հանրույթում) և այդպիսով ամրապնդում բռնության մշակույթի լեգիտիմացումը, և այլն:

Փոփ 4. Արձագանք

Բռնության դրսևորումները՝ նույնիսկ բռնության ենթարկվողի պասիվ մասնակցության դեպքում, երկկողմանի փոխազդեցություններ են, քանի որ պասիվ մասնակցությունը ևս մասնակցություն է:

Բռնության դրսևորմանն արձագանքելու ամենատարածված վարքերը երկուսն են՝ **հարմարում** և **դիմադրություն**:

Հարմարվելը և դիմադրություն 1-ը⁹³, թեպետ տարբեր կերպ, ի վերջո բռնության շրջապատույտի շարունակման շարժիչ են դառնում: Այսինքն՝ հենց **արձագանքի փուլն է ապահովում բռնության ինքնակրկնող մոդելի վերարտադրությունը** (կամ դիմադրություն 2-ի ձև գտնելու դեպքում կանգը):

Հարմարման պարագայում բռնության օբյեկտը չի դիմադրում իր նկատմամբ կիրառվող բռնի գործողություններին: Այսպիսով՝ բռնության ենթարկվողը հույս ունի խուսափելու բռնության խորացումից և դրա առավել ծանր դրսևորումներից: Միևնույն ժամանակ, բռնության դրսևորմանը հաջորդած հարմարումն անմիջապես «ապացուցում» է օբյեկտին ի սկզբանե տրված «զոհի» պիտակը (ինչպես էլ այն ձևակերպված լինի), և քանի որ նա արդեն «ապացուցված» պիտակով «կնքված» է, իրադրությունը վերադառնում է բռնության հաջորդ ցիկլին: Պիտակի ամրապնդման յուրաքանչյուր դեպքից հետո նոր բռնության իրադրությունը տեղի է ունենում նախորդից ավելի «սահուն» կերպով, քանի որ պիտակավորման և լեզվատիմացման փուլերն արդեն հաջողությամբ հաղթահարված են:

Դիմադրություն 1-ի պարագայում բռնության դրսևորումներ-

93. Կարելի է տարբերել դիմադրության երկու տեսակ. մեկը՝ դիմադրություն, որը բռնության պտույտի շարունակություն է դառնում: Անվանենք այն դիմադրություն 1: Մյուսը՝ դիմադրություն, որը բռնության տվյալ դրսևորման հիմքն արժեքայնորեն վերացնում է: Անվանենք այն դիմադրություն 2: Ռեսպոնդենտները (զրեթե) չեն անդրադարձել դիմադրության այս տեսակին, քանի որ այն (զրեթե) բացակայում է մեր հասարակության արժեքային համակարգից, մասնավորապես կյանքի սկզբնական տարիներին: Սակայն հենց դրան է ուղղված բուլլինգը և սոցիալական բռնության ցանկացած այլ տեսակները հաղթահարելու՝ ժամանակակից սոցիալական հմտությունների գիտության փնտրտուքի սայրը: Ինչպես՝ խուսափել բռնությունից կամ դադարեցնել այն այնպես, որ տվյալ արտահայտման, իսկ թեթե հնարավոր է՝ նաև այլ հարակից արտահայտումների հիմքը վերանա: Սա, իհարկե, պահանջում է «մեծ» ակցիաներ՝ ոլորտային քաղաքականություններ, հասարակության արժեքային համակարգի փոփոխություն: Սակայն քանի որ մարդս միշտ ապրում է «այստեղ և հիմա», շատ կարևոր է, որ մարդիկ (ներառյալ՝ երեխաները և պատանիները) ձևեր ստանան, գտնեն, հայտնագործեն, փորձարկեն դիմադրություն 2 իրականացնելու համար: Այդպիսի ձևերի որոշ հնարավոր տարբերակներ ներկայացված են սույն գրքի նախաբանում [*Ճանդղություն խմբագրի (տե՛ս նաև խմբագրի նորերը սույն հոդվածի վերջում)*]:

րին արձագանքելու համար բռնության օբյեկտը կա՛մ **ինքն է բռնությամբ պատասխանում**, կա՛մ **դիմում է այլ ակտորների օգնությանը՝ բռնությունը փաստորեն բռնությամբ ճնշելու կամ դադարեցնելու նպատակով**:

Բռնությանն անձամբ արձագանքելու արդյունքում աշակերտը կա՛մ կարող է կանխել հետագայում իր նկատմամբ կիրառվելիք բռնությունը և ժամանակավորապես դուրս գալ բռնության շրջապատույտից, կա՛մ կարող է անցնել բռնության սուբյեկտների շարքերը և, ժամանակ առ ժամանակ բռնություն կիրառելով այլ աշակերտների նկատմամբ, ապահովագրել ինքն իրեն բռնությունից: Ստացվում է, որ երկու դեպքում էլ բռնությունը չի կանխարգելվում կամ էլ կանխարգելվում է միայն տվյալ անձի համար:

Բռնությանն արձագանքելու՝ դիմադրություն 1-ի երկրորդ ձևը դիմադրության հարցում այլ ակտորների օգնությանը դիմելն է: Հետազոտության մասնակիցների համոզմամբ ամբողջ դպրոցի մասշտաբով սոցիալական ամուր ցանց ունենալը կարող է դյուրացնել դիմադրության ընթացքը (նշենք, որ սա կարող էր դիմադրություն 2-ի հիմք դառնալ, սակայն հարցվածների մտքով չի անցնում. այդ ռազմավարությունը բացակայում է նրանց վարքային «զինապաշարում»): Դիմադրության գործում դեր են խաղում նաև հեղինակություն կամ ազդեցություն ունեցող «մեծ ախպերը», բակերի ծառայողներն ու տղայական այլ կապերը:

«Դու պիտի իմանաս բոլոր դասարանները, ամեն տեղից դու պիտի ծանոթ ունենաս, որ ամեն տեղ պաշտպանված լինես»⁹⁴:

Աշակերտի տղայական սոցիալական կապիտալի օգտագործմամբ դիմադրություն 1 տարբերակի առանձնահատկությունն այն է, որ այն իրականացվում է բռնությանը բռնությամբ պատասխանելու միջոցով: Սա գուցեև լուծում

94. Հայկ Սմբատյան, ԴԱՆ, Երևան, 2019, 8-րդ դասարանի աշակերտ:

Ե խնդիրը բռնության ենթարկված աշակերտի համար, սակայն, փաստորեն, **սիստեմատիկորեն վերարտադրում է բռնությունը**: Աշակերտը, բռնության ենթարկվողի կարգավիճակից դուրս գալով, ուղղակիորեն կամ անուղղակիորեն անցնում է բռնություն կիրառողների շարքերը, քանի որ արտաքին օժանդակությամբ բռնություն է կիրառում իր նկատմամբ բռնացածների նկատմամբ կամ բռնության սպառնալիքով կանխարգելում իր նկատմամբ բռնությունը: Այլ կերպ ասած՝ բռնությանը դիմադրելն այս դեպքում ոչ թե կանխում է այն, այլ ընդամենը **փոխում է բռնության վեկտորի ուղղությունը**:

Բռնության սուբյեկտների շարքերում կան աշակերտներ, որոնք բռնություն կիրառում են որպես իրենց իսկ նկատմամբ բռնությունը կանխող մեխանիզմ: Այդ տեսանկյունից ևս մեկ անգամ ակտուալանում է բռնությունը որպես փուլային և ինքնակրկնող գործընթաց դիտարկելու կարիքը:

124

Այսինքն՝ որքան աշակերտի ցանցը մեծ է և ազդեցիկ, այնքան ավելի լայն են և որակապես տարբեր դիմադրության հնարավորությունները:

Դիմադրության մեկ այլ միջոց է խնդրի բարձրաձայնումը տղայական ցանցից դուրս՝ փորձելով օգնության այլ մեխանիզմներ ներգրավել, օրինակ՝ **ծնողներին**, դպրոցի **հոգեբանին**, **դասղեկին** կամ **համադասարանցի աղջիկներին**: Գործնականում, սակայն, այս բոլոր մեխանիզմները ֆունկցիոնալ չեն համարվում աշակերտների կողմից:

Բռնության ենթարկված աշակերտները **չեն կիսվում իրենց ծնողների հետ**, քանի որ չեն տեսնում նրանց դերը բռնության կանխարգելման հարցում՝ համարելով, որ նրանք ոչինչ չեն կարող անել:

«Ծնողները չեն հասկանում՝ ոնց են մտածում երեխեքը»⁹⁵:

95. Հայկ Սմբատյան, ԴԱՆ, Երևան, 2019, 8-րդ դասարանի աշակերտ:

Բռնության կանխարգելման հարցում ծնողներին ներգրավելիս աշակերտներին նաև սպառնում են «գործ տվող», «ստուկաչ», «մամայի բալա» պիտակները⁹⁶, որոնց ակտուալացումը աշակերտին կարող է վերադարձնել բռնության առաջին փուլին:

Դպրոցական **հոգեբանի ինստիտուտը ևս չի նպաստում դիմադրության ջանքերին**: Մի կողմից աշակերտների շրջանում բացակայում է հոգեբանի հանդեպ վստահությունը և երաշխիքը, որ հնարավոր կլինի խուսափել «ստուկաչ» պիտակից, իսկ մյուս կողմից ինստիտուտը, աշակերտների համոզմամբ, փաստացի իր հանձնառությունների շրջանակում չի գործում կամ չի գործում առհասարակ:

«Որ 9-րդ դասարան էինք, մի հատ աղջիկ էր գալիս, մեզ ինչ-որ թեստեր էր տալիս, գնում էր: Էդքանը»⁹⁷:

«Ինքը փորձում ա փիառ անի, մրցումների կանչի, կարատեի խմբակների...»⁹⁸:

«Ինքը տեխնոլոգիա ա տալիս, բայց սենյակի վրա գրած ա «հոգեբան»»⁹⁹:

Այս ամենին զուգահեռ, դասղեկների անտարբերությունը և նրանց՝ աշակերտներին **ստորադասող վերաբերմունքը՝ արտահայտված** «ինքը երեխա ա, ինքը ոչ մի բան չի հասկանում» սկզբունքով, չի նպաստում բռնության նկատմամբ դիմադրություն 2-ի ձևավորմանը: Սա մեծացնում է դասղեկների և աշակերտների միջև հեռավորությունը՝ հանգեցնելով նրան, որ աշակերտները գոնե բռնության կանխման հարցում դասղեկներին չեն դիտարկում որպես «երկրորդ մայր»:

96. Տե՛ս «գործ տալու» երևույթը մանրամասնորեն քննարկված նաև սույն ժողովածուի այլ հետազոտություններում քրեական ենթամշակույթի և բանակի վերաբերյալ:

97. Հայկ Սմբատյան, ԴԱՆ, Երևան, 2019, 12-րդ դասարանի աշակերտուհի:

98. Հայկ Սմբատյան, ԴԱՆ, Երևան, 2019, 10-րդ դասարանի աշակերտուհի:

99. Հայկ Սմբատյան, ԴԱՆ, Երևան, 2019, 8-րդ դասարանի աշակերտ:

«Մեր դաստիարակը տեսց մի քիչ անջատված ա»¹⁰⁰:

Համադասարանցի աղջիկները ոչ մի կերպ չեն մասնակցում բռնության կանխման գործընթացին: Ոչ միայն տղաները չեն տեսնում նրանց դերը, այլև աղջիկներն իրենք չեն համարում, որ որևէ կերպ կարող են նպաստել բռնության կանխարգելմանը և **չեզոք դիրք են ընդունում**՝ այդպիսով, փաստորեն, քաջալերելով բռնության մշակույթը՝ դրսևորելով «ավարայի երևույթը» (անգլ.՝ «the bystander effect»¹⁰¹).

«Չեմ խառնվում իրանց կռիվների մեջ»¹⁰²:

Նշված ակտորներից ոչ մեկը, փաստորեն, ֆունկցիոնալ չէ բռնությանը դիմադրելու գործընթացում. իրենց ներկայությունը կամ տեղյակությունը բռնության փաստից կամ որևէ գործողության չի մղում, կամ ավելին՝ հավելյալ «պարարտ հող» է ստեղծում բռնության օբյեկտների հետագա պիտակավորման և թիրախավորման համար: Նման իրավիճակում հնարավոր է լինում եզրակացնել, որ դիմադրություն 2-ի տեսակներին չտիրապետող և բռնության ենթարկվող աշակերտը դիմադրություն 2-ի մշակույթի բացակայության պայմաններում գործող հանրության մեջ գտնվում է տոտալ միայնակության և խոցելիության պայմաններում:

126

Արձագանքի մեխանիզմներն ընդհանուր առմամբ թեպետ կարող են ֆունկցիոնալ լինել բռնության ենթարկվող աշակերտի համար և գոնե ժամանակավորապես կանխել նրա նկատմամբ կիրառվող բռնությունը, սակայն դրանք **անխուսափելիորեն վերարտադրում են դպրոցում բռնության մշակույթը և չեն լուծում խնդիրը համակարգային տեսանկյունից:**

Հետազոտության բացահայտումները բավարար չեն լիովին գնահատելու համար բռնության դրսևորումների հոգեբա-

100. Հայկ Սմբատյան, ԴԱՆ, Երևան, 2019, 10-րդ դասարանի աշակերտ:

101. Հասանելի է՝ https://en.wikipedia.org/wiki/Bystander_effect [դիտվել է 29.04.2020]:

102. Հայկ Սմբատյան, ԴԱՆ, Երևան, 2019, 7-րդ դասարանի աշակերտուհի:

Նական և թաքնված պատճառները և կարևոր ու արդիական դաշտ են ստեղծում հետագա ուսումնասիրությունների և բռնության հիմնախնդրին համակարգային մոտեցում ցուցաբերելու համար: Դուրս բերված փուլային մոդելը բռնության գործընթացի խորքային վերլուծությամբ կոնկրետ աշխատանքային տարածություններ է ընդգծում և հուշում է հիմնախնդրի հետ աշխատելու որոշակի մեխանիզմների մասին:

ԱՄՓՈՓԻՉ ՄՏԵՐ ԵՎ ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Հետազոտության բացահայտումները և դրանց վերլուծությունը հնարավորություն են տալիս գալ մի շարք եզրահանգումների: Դրանցից յուրաքանչյուրի հետագա հասցեագրման նպատակով ձևակերպվել են առաջարկներ և նշվել, թե դրանք հատկապես ո՞ր օղակների պատասխանատվության շրջանակներում են տեղավորվում: Առաջարկների փաթեթի կիրառականությունն ապահովելու նպատակով մշակվել է բռնության կանխարգելման ուղեցույց, որը ներկայացված է սույն հետազոտության վերջում:

Ստորև ներկայացվող աղյուսակն ամփոփում է հետազոտության եզրահանգումները և նախանշում է բռնության կանխարգելման շուրջ առաջարկություններն ու դրանց հասցեատերերին:

Եզրահանգում	Առաջարկներ	Պատասխանատու օղակներ
<p>1. Դպրոցական բռնության հիմքերը գրեթե լիովին համընկնում են քրեական ենթամշակույթի բարքերին:</p>	<p>Պետական մակարդակում որդեգրել գողական մշակույթի քրեականացման քաղաքականություն՝ առաջարկելով հասարակությունում, այդ թվում՝ կրթական հաստատություններում հարցերի լուծման այլընտրանքային ռազմավարություններ¹⁰³: Ընդունել և ներդնել դպրոցներում բոլոր տեսակի բռնությունների կանխարգելմանն ուղղված օրենսդրական նախագիծ և գործողությունների համապարփակ ծրագիր:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ՀՀ Ազգային ժողով • ՀՀ կառավարություն • ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարություն (ԿԳՄՍ) • ՀՀ արդարադատության նախարարություն
<p>2. Դպրոցներում բռնությունն անվերջ ինքնավերարտադրվող սոցիալական գործընթաց է և ոչ պարզապես միջանձնային կոնֆլիկտ:</p>	<p>Ինդրին ցուցաբերել համակարգային մոտեցում և աշխատանքներն ուղղել ոչ միայն բռնության դրսևորումների կանխմանը, այլև պատճառների և նպաստող հանգամանքների վերացմանը:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարություն • ՀՀ արդարադատության նախարարություն • Հանրակրթության քաղաքականություն մշակողներ • Քաղաքացիական հասարակություն

103. Հնարավոր այլընտրանքային ռազմավարություններից մեկն առաջարկվում է սույն հետազոտության արդյունքում ներկայացված «Դպրոցական բռնության կանխարգելմանն ուղեցույց»-ում, որը հավելյալ հրապարակման մաս է կազմում:

<p>3. Բռնության առավել սուր և աշակերտներին հուզող տեսակը հասակակից տղաների փոխհարաբերություններում տեղի ունեցող ֆիզիկական և հոգեբանական բռնությունն է:</p>	<p>Շարունակական աշխատանքներ տանել հանրակրթական դպրոցների մշակույթի, այդ թվում սոցիալական և ֆիզիկական միջավայրի բարեփոխման և մարդու իրավունքների ուսուցման հարցերում:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարություն • Հանրակրթական դպրոցների կառավարման խորհուրդներ • Դպրոցների տնօրեններ • Մանկավարժական անձնակազմ • Զաղաքացիական հասարակության կազմակերպություններ
<p>4. Բռնության դրսևորումների հիմքում ընկած է պիտակավորման հստակ մեխանիզմ, որը դրսևորվում է արժեզրկող և նվաստացնող բառային պիտակների հսկայական ցանցի կիրառմամբ, և որը ելակետային է բռնության փուլային զարգացման և դրա շրջատույտային վերարտադրման համար:</p>	<p>Դպրոցներում լիովին բացառել հոգեբանական ճնշումը և վիրավորական պիտակների կիրառումը թե՛ մանկավարժական անձնակազմի, թե՛ աշակերտների կողմից: Դպրոցները դարձնել ապահով միջավայր, որտեղ աշակերտների փոխհարաբերությունների հիմքում փոխվստահության և փոխօգնության արժեքներն են. այս նպատակով հաճախ կազմակերպել արտադասարանային միջոցառումներ, շաբաթօրյակներ, սիմուլյացիոն խաղեր, էքսկուրսիաներ և աշակերտների միջև համերաշխությունը խթանող այլ նախաձեռնություններ:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Հանրակրթական դպրոցների կառավարման խորհուրդներ • Դպրոցների տնօրեններ • Մանկավարժական անձնակազմ • Դասուղեկներ • Աշակերտներ • ԶՀԿ-ներ

<p>5. Դպրոցական միջավայրում քրեական բարքերը կրկնող հասկացությունները և արժեհամակարգը հիմնականում ձևավորվում են տարբեր աշակերտների առօրեական՝ բակային և ընտանեկան կենսափորձերի համադրության արդյունքում:</p>	<p>Հանրակրթության ինստիտուտի շրջանակներում զարգացնել առանցքային դերակատարների միջև բազմակողմանի փոխհամագործակցությունը: Խթանել շարունակական երկխոսությունը աշակերտների, ծնողների և դպրոցի անձնակազմի միջև՝ նրանց առավել ներգրավելով աշակերտական առողջ միջավայրի ձևավորմանն ուղղված համատեղ ջանքերում:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Հանրակրթական դպրոցների կառավարման խորհուրդներ • Դպրոցների տնօրեններ • Մանկավարժական անձնակազմ • Ծնողներ • Աշակերտներ • ԶՀԿ-ներ
<p>6. Դպրոցներում ֆիզիկական բռնության ամենատուր դրսևորումները հիմնականում տեղի են ունենում չտեսահսկվող տարածքներում՝ սանհանգույցներում, հանդերձարաններում և դպրոցներին հարակից տարածքներում:</p>	<p>Ֆիզիկական բռնության դրսևորումները մասամբ կանխելու նպատակով հրահանգավորել անվտանգության աշխատակիցներին՝ իրականացնելու պարբերական ստուգումներ սանհանգույցներում և հանդերձարաններում, հատկապես դասամիջոցների ընթացքում: Անվտանգության տեսախցիկներ տեղադրել նաև դպրոցի հարակից արտաշենքային բոլոր տարածքներում: Այս քաղաքականությունը, սակայն, չպիտի ընկալվի որպես «մեծ եղբոր աչքի» հետապնդում. պիտի լինի ժամանակավոր, կամ զուգահեռաբար հարաբերությունների մշակույթի փոփոխման գործողություններ պիտի արվեն: Ի վերջո, երեխաները պիտի ունենան նաև «մեծահասակների» համար անթափանց տարածքներ, սակայն ո՛չ բռնության վարք դրսևորելու համար:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Հանրակրթական դպրոցների կառավարման խորհուրդներ • Դպրոցների տնօրեններ • Դպրոցների անվտանգության աշխատակիցներ

<p>7. Հոգեբանի ինստիտուտը աշակերտների շրջանում չունի վստահություն և փաստացի չի կատարում իր գործառույթները:</p>	<p>Դպրոցներում լուծարել հոգեբանի միանձնյա ինստիտուտը: Փոխարենը ստեղծել բազմամասնագիտական խմբեր՝ կազմված սոցիալական աշխատողից, հոգեբանից, բուժքրոջից և աշակերտ մենթորներից: Դպրոցական մանկավարժներին և դպրոցի կառավարչական հիմնական անձնակազմին աշխատանքի ընդունելիս պարտադիր դարձնել հոգեբանական բարձրագույն կրթությունը կամ հոգեբանության գծով մասնագիտական վերապատրաստում անցած լինելու հանգամանքը: Աշխատանքից ազատել նշված չափանիշներին չհամապատասխանող մանկավարժներին:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարություն • Հանրակրթության և բարձրագույն կրթության քաղաքականություն մշակողներ • Հոգեբանի, սոցիալական աշխատողի և մանկավարժի որակավորումներ շնորհող բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ • Հանրակրթական դպրոցների կառավարման խորհուրդներ/ծնողներ • Դպրոցների տնօրեններ • Աշակերտներ
<p>8. Դասղեկների անտարբերությունը և նրանց՝ աշակերտներին ստորադասող վերաբերմունքը խոչընդոտում են դասղեկների կողմից բռնության կանխարգելմանը նպաստելու հնարավորությունները:</p>	<p>Դպրոցում մանկավարժներին դասղեկ նշանակելիս, հոգեբանական բարձրագույն կրթության կամ մասնագիտական վերապատրաստման պայմանից բացի, սահմանել մանկավարժի Էմոցիոնալ ինտելեկտի մակարդակի նվազագույն շեմ¹⁰⁴: Էմոցիոնալ ինտելեկտը չափող թեստերի արդյունքում սահմանված շեմը չհաղթահարած մանկավարժներին (այդ թվում գործող դասղեկներին) զրկել դասղեկական դասարան ունենալու հնարավորությունից:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարություն • Հանրակրթության և բարձրագույն կրթության քաղաքականություն մշակողներ • Հանրակրթական դպրոցների կառավարման խորհուրդներ • Դպրոցների տնօրեններ • ԹՀԿ-ներ

104. Էմոցիոնալ ինտելեկտի չափման գաղափարն առաջացել է կրթության սոցիոլոգ Սոնա Բալասանյանի հետ անձնական հաղորդակցության արդյունքում. Նոյեմբեր, 2019 թ.:

<p>9. Բռնության կանխարգելման հարցում աշակերտները չեն տեսնում ո՛չ ծնողների, ո՛չ ուսուցիչների, ո՛չ դասղեկների, ո՛չ էլ հոգեբանի ինստիտուտի դերը, ինչի արդյունքում բռնության ենթարկվող աշակերտները հայտնվում են տոտալ միայնակության և խոցելիության պայմաններում:</p>	<p>Աշակերտներին և ծնողներին ներգրավել դպրոցի կառավարման գործընթացներում: Բարձր դասարանների աշակերտներին ներգրավել դասավանդման և մենթորության ծրագրերում մերձեցնելով միջսերնդային շփումներն ու փորձի փոխանակումը: Իրականացնել աշակերտների կարիքների պարբերական գնահատումներ և շարունակական մոնիթորինգներ, իրազեկել նրանց իրենց իրավունքների մասին: Շարունակական ընկերական հանդիպումների միջոցով սերտացնել աշակերտների, դասղեկների և ծնողների միջև արտադպրոցական կապերը և «մարդկայնացնել» նրանց հարաբերությունների բնույթը: Խթանել դասարանների ներսում փոխաջակցության մթնոլորտը՝ կազմակերպելով խաղեր, միջոցառումներ, արշավներ, ուսուցողական-ճանաչողական այցեր, մասնակցություն մշակութային միջոցառումների՝ այդպիսով ուժեղացնելով դասարանների ներքին խմբային դինամիկան և համատեղ ջանքերով խնդիրներ հաղթահարելու հմտությունները:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Հանրակրթական դպրոցների կառավարման խորհուրդներ • Դպրոցների տնօրեններ • Մանկավարժական անձնակազմ • Ծնողներ • Աշակերտներ • ԶՀԿ-ներ
---	---	---

ՀԱՎԵԼՎԱԾ 1. ԽՈՐԻՆ ՀԱՐՑԱԶՐՈՒՅՑՆԵՐԻ ՈՒՂԵՑՈՒՅՑ

1. Ի՞նչ ես հասկանում բռնություն ասելով:
2. Բռնության ի՞նչ ձևեր են հանդիպում դպրոցում:
*Քննարկել **ֆիզիկական, հոգեբանական և սեռական** բռնության դրսևորումները*
3. Ովքե՞ր են հիմնականում բռնություն կիրառում դպրոցում և ու՞մ նկատմամբ:
*Քննարկել տարբեր սոցիալական խմբերի՝ ըստ **սեռի, արտաքինի, վարքի, բարեկեցության** և այլնի դերը*
4. Քո կարծիքով ինչու՞ են բռնություն կիրառում:
5. Ի՞նչ հարց են լուծում բռնություն կիրառողները, որ չեն կարող լուծել առանց բռնության:
6. Բռնության ի՞նչ դեպքերի մասին ես լսել Ձեր դպրոցում: Ինչպե՞ս են դրանք դրսևորվում և ի՞նչ հետևանքների են բերում:
7. Ի՞նչ կոնկրետ քայլեր են պետք դպրոցներում բռնությունն առհասարակ կանխարգելելու համար: Ո՞վ (ովքեր) է (են) պատասխանատու դրա համար:
*Քննարկել **համադասարանցիների, ուսուցիչների և ծնողների** դերը*
8. Իսկ դու ի՞նչ կարող ես անել բռնությունը կանխարգելելու համար:

ՀԱՎԵԼՎԱԾ 2. ՀԱՄԱՁԱՅՆՈՒԹՅԱՆ ԹԵՐԹԻԿԻ ՆՄՈՒՇ

Ճնողների/խնամակալների համար երեխայի՝ հետազոտությանը մասնակցելու վերաբերյալ

Ստորագրելով ստորև՝ հաստատում եմ, որ՝

- տեղեկացել եմ «Բռնության առաջացման պատճառները և դրա բացառման անհրաժեշտ մեխանիզմները միջնակարգ կրթության ոլորտում» հետազոտությանը երեխայիս մասնակցությանն առնչվող բոլոր ընթացակարգերին.
- տեղյակ եմ, որ երեխայիս մասնակցությունը կամավոր է, և որ նա կարող է չպատասխանել ցանկացած հարցի կամ դադարեցնել հարցազրույցը առանց որևէ պատճառաբանության.
- համաձայն եմ, որ զրույցի ընթացքը ձայնագրվի՝ հետագայում սղագրելու և բարձրաձայնված մտքերը, կարծիքները և գաղափարները բաց չթողնելու նպատակով: Ձայնագրությանը հասանելիություն կունենա միայն հետազոտողը.
- տեղյակ եմ, որ երեխայիս մասնակցությունն անանուն է, և որ տվյալները վերլուծվելու են ընդհանրացված կերպով:

Ճնողի ստորագրությունը _____

ՀԱՎԵԼՅԱԼ ՆՈԹԵՐ ԳԼԽԱՎՈՐ ԽՄԲԱԳՐԻ ԿՈՂՄԻՑ

Պիտակավորման երկու տեսակները դիտարկելիս նկատելի է, որ առաջինը՝ «սոցիալական» պիտակավորումը, կարող է շատ հեռու լինել գողական բառալեզվից, իսկ երկրորդը՝ «դատականը», առանցքային հասկացություններում նույնանում է: Նույնիսկ երբ չի նույնանում, իմաստային կամ սոցիալական հիերարխիայի առումով դերերը նույնն են, ասենք՝ «դոժիկը» նման է ռուսերեն «տեռափլա» հասկացությանը, «ղզիկը»՝ «լոխ»-ին, «ժամանակակից»-ը՝ «ֆրայեր»-ին: Պիտակավորման հենց երկրորդ տարբերակն է առաջացնում հաջորդ փուլերի անխուսափելի «կարոսելի» պտույտը, քանի որ հիմնված է «դատելու» վրա, այսինքն՝ այդ հասկացությունները ոչ թե միայն պարզապես բնութագրում են պիտակավորված օբյեկտին («մեծ քիթ ունեցող»), ասենք՝ մականուն տալիս, այլև նրա նկատմամբ վերաբերմունք և արարքներով հիմնավորված վերաբերմունք (չփվել-չչփվել, կիսվել-չկիսվել և այլն) թելադրում: Սա կարևոր է նշել, որովհետև նշանակում է, որ այդ երկու տեսակի պիտակավորումների դեմ քաղաքականությունը գուցե տարբեր միջոցներ և ծրագրեր է պահանջում: Հետաքրքիր է նաև «քյառթու» հասկացությունը¹⁰⁵, քանի որ սրանով հալածանքի սուբյեկտն ինքն իրեն չի նշում, այլ նշում են նրանք, ովքեր համարում են, որ իրենք այդ դասին չեն պատկանում, այսինքն՝ սա ինքնին վիրավորական պիտակ է: Այն կարող է կիրառվել նաև հալածանքի սուբյեկտ չհանդիսացողի նկատմամբ, իսկ երբ կիրառվում է սուբյեկտի նկատմամբ, «այլընտրանքային պիտակավորման» գործառույթ ունի: Այս մեխանիզմը նույնպես կարևոր է հասկանալ, քանի որ պիտակավորումից խուսափելու կամ

105. Գաբրիելյան, Ա. և Նիկողոսյան, Ա. (2017), Քյառթուի կերպարը որպես անհանդուրժողականության ներկայացման միջոց արդի հայ արձակուրդ: Տեր-Գաբրիելյան, Գ., Նեդոյան, Ա., Ջալոյան, Վ., Սարգսյան, Ի. և Մարգարյան, Ա. (խմբ.) (2017), Հանդուրժողականության և անհանդուրժողականության դրսևորումները հայ գրականության մեջ: Երևան, ԵՀՀ, էջեր 201-223: Հասանելի է՝ <https://epfarmenia.am/hy/document/Manifestations-of-Tolerance-and-Intolerance-in-Armenian-Literature> [դիտվել է 16.07.2020]:

«դուրս գալու» տակտիկաներից մեկը հենց «այլընտրանքային հասարակական կարծիք» ստեղծելն ու ամրապնդելը կարող է լինել: Հենց այդ՝ «այլընտրանքային հասարակական կարծիքի» արտահայտման ձևերի մասին է խոսվում սույն գրքի նախաբանում նույնպես:

Չմոռանանք, սակայն (և սա քննարկված է սույն ժողովածուի մեկ այլ հետազոտությունում՝ ընտանեկան բռնության վերաբերյալ), որ ընտանիքում ճնշման (ներառյալ բռնության) ենթարկվող երեխան կարող է և՛ բռնություն տարածող լինել, և՛, ընդհակառակը, դառնալ հավելյալ (դպրոցական և այլն) բռնության գոհ: Նաև դպրոցական բռնություն իրագործողները փորձ են հավաքում, և ոմանք գալիս են եզրակացության, որ նախկին վարքը սխալ էր, քանի որ իրենք էլ են տուժել դրանից, կամ խիղճն է խայթում (հասունանում են): Չէ՞ որ միջին դպրոցի բռնության մթնոլորտը թելադրված է պատրաստվածության իսպառ բացակայությամբ և կենսափորձ հավաքելու գործոնով: Ավագ դպրոցում այն փոխվում է հետևյալ տարբերակներով. ա) նշածս՝ հասունանում են. բ) ֆիզիկական բռնությունը և «էժան» ծաղրը փոխարինվում են կառուցվածքայինով՝ սոցիալ-տնտեսական տարբերությունների ընդգծմամբ այնպես, որ «հարուստներն» ու «աղքատները» պարզապես բևեռանում են և դադարում իրար հետ հաճախ ինտերակցիաների մեջ մտնել. գ) նույն կղզյակացման պրոցեսը մեկընդմիջտ փչացած հարաբերությունների պատճառով. եթե սուբյեկտի աչքին շատ չես երևում, հալածանք էլ քիչ է լինում. նաև խմբի ենթախմբերի միջև սոլիդարություն է լինում, և բոլորով մեկին հարաբերությունը դառնում է «մի խումբ մյուսի դեմ» հարաբերություն, ինչում ավելի դժվար է միանշանակ հաղթող լինել. դ) սոլիդարության արժեքը հասկանալու պատճառով, նաև ավելի հավաքական իմաստով. օրինակ՝ «մեր դասարանում որոշվեց, որ պիտի միասնական լինենք, որ մյուս դասարաններին տփենք, ու մեր մեջ ընդհարումները շատ քչացան»: Իհարկե, սա ուժեղ խմբի բարք է, թույլ խմբի դեպքում խմբի

թույլ անդամին, եթե նրան դրսից են նեղացրել, օգնության չեն գա, «կփռեն պարանիս», որ չորանա:

Բռնության անցումն «ուղղակիից» «անուղղակիի» շոշափում է մի խորքային փիլիսոփայական հարց. որքանով է պատկանելությունն ինքնության մաս. եթե սա իմ ձեռքն է, իսկ սա իմ գրիչն է, որքանով է իմ գրիչն ավելի հեռու իմ ինքնությունից, քան իմ ձեռքը: Մարդուն պատկանող իրերի հետ հաշվեհարդարը (շա՛տ տարածված) փաստորեն էլի (Գուլագից սկսած՝ բլատնոյների և մալուլետկաների վարքից) գլխավոր ռեֆլեքսներից մեկի՝ պատկանելության, իսկ այդպիսով՝ ինքնության պաշտպանության դեմ ընդվզում է (ինչպես որ բոլշևիզմն էր): Բայց սա ռեֆլեքս է, ոչ թե բնագոյ, սոցիալական ռեֆլեքս, այսինքն՝ մարդը, ի վերջո, կարող է յուր գնալ առանց իրեն պատկանող իրերի՝ բացի սեփական մարմնից: Սա անվտանգության համար կուտակման ռեֆլեքս է (շոր, կոշիկ, տանիք, ուտելիք և այն պատրաստելու սարք և այլն): Այսպիսով՝ այս դեպքում անցում է կատարվում ուղղակի ֆիզիկական/հոգեբանական բռնությունից դեպի նաև սիմվոլիկ բռնություն, և այստեղ սոցիալական շրջապատի ներկայությունը՝ իմանալը, որ սիմվոլիկ բռնության հետև ա՛յս «օբյեկտի» իրերն են բռնության ենթարկվում, շատ կարևոր է: Իսկ եթե ոչ, եթե թաքուն է, ապա ավելի շուտ գողության նման է: Պետք է հաշվի առնել նաև, որ ընչազրկելը հաճախ պրոյեկտման դեպք է. ես զրկված եմ եղել (կամ ընտանիքս և այլն), հիմա էլ քեզ եմ զրկում, ինձ վնաս են հասցրել, հիմա էլ քեզ եմ վնաս հասցնում: Սա տարածված է ավելի շատ «հավասարների», քան «գերակշիռ» և «ստորակշիռ» հատկանիշներ ունեցողների միջև:

Բռնության ծիսական դրսևորումները, ինչպես «ռազբիրատը» կամ «կանցավիկությունը», «ստիպված վայրէջք» են, օֆիցիալ պաշտոնական մշակույթի՝ կոնֆլիկտները լուծելու անկարողության պայմաններում, նպատակը՝ ինչ-որ կերպ «կարգավորել» խնդիրը և, եթե հնարավոր է, կանխել կամ

թույլ չտալ միանգամից անցումը ֆիզիկական բռնության: Սերտորեն կապված լինելով պիտակավորման «դատական» շերտին և փուլին՝ «ճշտի վերսուս սխալի» հարցին, ինչպես նաև հարազատորեն կապված լինելով քրեական մշակույթի որդեգրած բարքերին՝ հարցեր լուծելու, դրանք, այնուամենայնիվ, հնարավորություն են տալիս խուսափելու ֆիզիկական բռնությունից, սակայն, մյուս կողմից, ամրապնդում են քրեական մշակույթը, բռնության մթնոլորտը, դրա արժեքային ընդունումը կամ անխուսափելիության գիտակցումը և հասարակության անդամների մեջ թևածող այն կարծիքը, որ «պաշտոնական» համակարգերն անկարող են կոնֆլիկտների լուծման նույնքան համարժեք և էֆեկտիվ միջոցներ առաջարկել (տե՛ս նաև սույն ժողովածուի առաջին հոդվածը):

Հենց «ռազբիրատի» ժանրի վերափոխումը կոնֆլիկտի քննության այլ տեսակների՝ նույնիսկ եթե ոչ պաշտոնական, ապա տվյալ համայնքի «լուսավոր» գոտում գտնվող, այն հավելյալ խնդիրներից է, որ պիտի լուծի դիմադրություն 2-ը (տե՛ս ստորև): Հակամշակույթը կամ երկրորդ՝ գաղտնի մշակույթը պիտի վերափոխվի առաջին և համապարփակ, անհակասական մշակույթի, և պիտի փոխվի «ճշտի ու սխալի» հարցերի եռությունը, ինչպես նաև դրանք որոշելու ձևերի ձևը: Սա նաև սերտորեն կապված է «գործ տալը» բացառելու մշակույթի վերափոխման հետ:

Դիմադրություն 1-ի ձևերից տարածված և հաջող մի տարբերակ հայտնի է և առաջնային շատ իրադրություններում պատերազմից մինչև բանտ, մինչև բանակային հարաբերություններ կամ պարզապես հասարակական հարաբերություններ: Այն նաև հիմքն է քրեական մշակույթի բոլոր հնարավոր դրսևորումների, և կարելի է կարճ բնութագրել որպես «թայֆայականություն»: Դու ունես քո ոհմակը, և մյուս ոհմակը քեզ ձեռք չի տալիս, քանի որ դա կնշանակի ձեռք տալ ողջ քո ոհմակին (հնից եկող սրա տարբերա-

կը «արյան վրեժ»-ն է)¹⁰⁶: Կոլեկտիվ պատասխանատվության և «անվտանգության դիլեմայի» կամ «ռեալպոլիտիկի» (Հոբսայն՝ բոլորի պատերազմը բոլորի դեմ այս անարխիկ աշխարհում) այս արտահայտումը նրբորեն տարբերվում է նույն սոցիալական ցանցին հենվելու իդեալական տարբերակից՝ դիմադրություն 2-ից: Եթե դիմադրություն 1-ի արժեքային հիմքը «եսասիրական է»՝ «թող ինձ ձեռք չտան (թե չէ ես ձեռք կտամ), իսկ մնացածը՝ գրողի ծոցը», ապա դիմադրություն 2-ի դեպքում արժեքային հիմքը «ալտրոկոստական» է կամ հասարակության «առողջ ուժերի» վրա հենվելու միջոցով է իրացվում. «Ձեռք չեք տալու ո՛չ ինձ, ո՛չ որևէ մեկին, քանի որ ես ու իմ «շրջապատը» ստեղծում և պահպանում ենք այդ արժեքային համակարգը, որտեղ բռնությունը բացառված է, և հաճելի ու շահավետ է լինել մեր շրջապատի մաս, այլ ոչ թե դրան հակադրվել»:

Սա, իհարկե, հերիք չէ բռնությունը կանխարգելելու համար, և մեր հասարակության իրավիճակի համար բնութագրական է, որ ռեսպոնդենտներն այս տարբերակի իրացման ձևերի մասին (գրեթե) չեն խոսել: Սակայն այսպիսի արժեքային իդեալիստական դիրքորոշումը, գումարած սոցիալական

106. «Արմենիա 3.0» (տե՛ս Ter-Gabrielyan, G. (2020). Armenia 3.0. Understanding 20th Century Armenia. Yerevan: EPF. Available at: <https://epfarmenia.am/document/Armenia-3-0-Understanding-20th-Century-Armenia> [Accessed 18.07.2020]) և սույն ժողովածուի «Վերջաբանի փոխարեն» հոդվածում քննարկվում է մեր տարածաշրջանում արմատավորված քրեական հակամշակույթը որպես «վերից» պարտադրված մշակույթի դեմ դիմադրության արդյունք (միահյուսված տեղական «վերնակուլյար» մշակույթների կողմից իրագործվող դիմադրությանը), սնուցված երկու պատմական գործընթացներով՝ Ռուսական կայսրության կողմից այլ մշակույթների գրավումն ու իր պետական-ազգային մշակույթի պարտադրումը և հետո՝ խորհրդային կարգերն ու գուլագային մշակույթի արմատավորումը: Որքան էլ ավելի առաջադեմ կամ «արդար» լինեին «վերից» եկող օրենքները, պրոցեդուրաներն ու բարքերը, լինելով «վերից» պարտադրված՝ դրանք դիմադրություն էին առաջացնում, իսկ դիմադրողներն օգտվում են բոլոր հնարավոր համագործակցություններից, այդպիսով տեղական մշակույթները սնուցում էին գողականը և հակառակը: Դա նաև արտահայտվել է «բլատնոյ» երգային ֆոնդում, գիտության նկատմամբ վերաբերմունքում և այլն. տե՛ս նաև սույն ժողովածուի «Քրեական բարքերի, լեզվի և վարքագծի ազդեցությունը սոցիալական հարաբերություններում բռնության դրսևորման վրա» հետազոտությունը, հատկապես հղում 51 (էջ 77):

ցանցը, որը նույն արժեքն է պաշտպանում, գումարած մի քանի այլ հանգամանքներ, կիրառուկներ և հմտություններ, ազդեցություն կունենան բռնության համակարգային դրսևորումներն արմատախիլ անելու շանսերը մեծացնելու վրա (իհարկե, բռնության առանձին, ոչ համակարգային դեպքերը կմնան հնարավոր, բայց դա արդեն էական չի լինի ընդհանուր պատկերի համար): Նշենք նաև մեկ այլ տարբերություն «թայֆայի» կամ «մաֆիայի» և «սոլիդար» սոցիալական ցանցի միջև: «Թայֆայում» նույն «գայլային» օրենքները պահպանվում են, այսինքն՝ այսօր դու ունես քո շրջապատը, իսկ վաղը ներսում խժոժություն է լինում, և դու այն կորցրիր. քո թայֆայում, ինչպես նաև մեծ հասարակության մեջ դու միայնակ ես, և միայն քո անձնական հարգանքը, ուժը, բռնության պատրաստ լինելն է, որ քեզ ապահովում է քո թայֆայի (ժամանակավոր) աջակցությունը: Հիշենք «Մաուզլիից» Աքելայի ծերանալու դրվագը: Այստեղ էր, որ Մաուզլին՝ որպես մարդ, նոր «կտրվածք» մտցրեց իրադրության մեջ՝ հայտարարելով, որ անկախ նրանից՝ Աքելան ծերացել է և արդեն ուժ չունի, թե ոչ, նա կմնա անձեռնմխելի և հարգանքով շրջապատված: Այսպիսով, սեփական-եսասիրական և, ի վերջո՝ ֆիզիկական (կենդանական, անասնական) առավելությունից անցումը դեպ արժեքային-սկզբունքային-«աննյութ» արժեք (բարի համբավի հեղինակություն, հարգանք նախկին վաստակի հանդեպ)՝ ոհմակը դարձրեց «սոլիդար» հանրույթ՝ գայլերի «համայնք», և դա թույլ տվեց հետագայում նրանց հաջողության հասնել իրենց այլ նպատակներում, քանի որ որքան կարելի է երկար առանձին-առանձին գոյատևելուց (և միավորվելուց լոկ ժամանակավորապես՝ վտանգի առջև) արժեքային սանդղակը բարձրացավ մինչև «կոլեկտիվ նպատակներ դնել և դրանց հասնել», և Մաուզլին կարողացավ, ներգրավելով նաև Կաային, Բալուին, Բադիրային և այլոց, ռազմավարորեն կազմակերպել «կարմիր շների» դեմ պատերազմը:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐ

1. Անտոնյան, Մ., Գմյուր-Կարապետյան, Ա., Դուրյան, Ն., Խաչատրյան, Ա., Հովհաննիսյան, Ա. և Սարգսյան, Ս. (2009), Երեխաների պաշտպանություն. ուսումնաստանողական ձեռնարկ երեխաների պաշտպանության ոլորտի մասնագետների համար: Երևան, ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամ (UNICEF) և «Հայաստանի մանուկներ» բարեգործական հիմնադրամ (COAF): Հասանելի է՝ <https://bit.ly/30KcNdY> [նիտվել է 29.08.2019]:
2. Անտոնյան, Մ., Կարապետյան, Տ. (2019), Երեխաների պաշտպանությունը բռնություններից. Ձեռնարկ վերապատրաստողների և երեխաների պաշտպանության մասնագետների համար: Երևան, էջ 6: Հասանելի է՝ <https://uni.cf/2MnUeJ6> [նիտվել է 29.08.2019]:
3. Բաբլոյան, Ա., Հարությունյան, Բ., Հարությունյան, Տ. և Քեշիշյան, Հ. (2014), Երեխաների նկատմամբ բռնության դրսևորումները Հայաստանի Հանրապետությունում. հետազոտության արդյունքների վերլուծության հաշվետվություն: Երևան, Լուսաբաց, էջեր 30-41: Հասանելի է <https://bit.ly/2xianKc> [նիտվել է 29.04.2020]:
4. Գաբրիելյան, Ա. և Նիկողոսյան, Ա. (2017), Քյառթուրի կերպարը որպես անհանդուրժողականության ներկայացման միջոց արդի հայ արձակուրդ: Տեր-Գաբրիելյան, Գ., Նեդոյան, Ա., Ջալոյան, Վ., Սարգսյան, Ի. և Մարգարյան, Ա. (խմբ.) (2017), Հանդուրժողականության և անհանդուրժողականության դրսևորումները հայ գրականության մեջ: Երևան, ԵՀՀ, էջեր 201-223: Հասանելի է՝ <https://epfarmenia.am/hy/document/Manifestations-of-Tolerance-and-Intolerance-in-Armenian-Literature> [նիտվել է 16.07.2020]:
5. Թադևոսյան Գ. (2006), Որակական սոցիալական հետազոտություններ: Տեսություն, մեթոդաբանություն

և մեթոդ. Ուսումնական ձեռնարկ: Երևան, Երևանի համալս. հրատ.:

6. ՀՀ Երեխայի հանդեպ բռնության դեմ պայքարի հայեցակարգ (2014): Հասանելի է՝ https://www.e-gov.am/u_files/file/decrees/arc_voroshum/2104/12/51-2_1ardz.pdf [դիտվել է 29.08.2019]:
7. ՀՀ Մարդու իրավունքների պաշտպան (2017), ՀՀ Մարդու իրավունքների պաշտպանի գործունեության ուղենիշները երեխայի իրավունքների պաշտպանության ոլորտում. իրավական վերլուծություն: Երևան: Հասանելի է՝ <https://uni.cf/2ZyMUjX> [դիտվել է 29.04.2020]:
8. ՀՀ օրենքը երեխայի իրավունքների մասին (1996): Հասանելի է՝ <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=69115> [դիտվել է 29.08.2019]:
9. Հովակիմյան, Գ. և Վիրապյան, Ե. (2017), Անչափահասների մասնակցությամբ գործերով մասնագիտացված քննիչների պատրաստման մոդուլներ: Մոդուլ 5: Սոցիալական աջակցության ոլորտ: Երևան: Հասանելի է՝ http://investigative.am/news/view/modul_5.html [դիտվել է 29.08.2019]:
10. Սարգսյան, Ս., Մելքումովա, Մ., Մովսեսյան, Ե. և Բաբլոյան, Ա. (2016), Հայաստանի դպրոցահասակ երեխաների առողջության վարքագծի 2013-2014 թթ. ազգային հետազոտության վերլուծություն: Երևան, «Արաբկիր» բժշկական համալիրի Երեխաների և դեռահասների առողջության ինստիտուտ, էջ 36, 48: Հասանելի է՝ <http://arabkirjmc.am/wp-content/uploads/2016/05/Armenian-HBSC-2016.pdf> [դիտվել է 16.07.2020]:
11. Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.

12. Human Rights Watch (2017). Human Rights Watch Submission on Armenia to the Committee on the Rights of Persons with Disabilities. Available at: <https://www.hrw.org/news/2017/03/01/human-rights-watch-submission-armenia-committee-rights-persons-disabilities> [accessed 16.07.2020].
13. Rigby, K. (2003). Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice. Canberra: Australian Institute of Criminology.
14. Rigby, K. (2007). Bullying in Schools: And what to Do about it. Camberwell: ACER Press.
15. Ter-Gabrielyan, G. (2020). Armenia 3.0. Understanding 20th Century Armenia, Yerevan, EPF. Available at: <https://epfarmenia.am/document/Armenia-3-0-Understanding-20th-Century-Armenia> [Accessed 18.07.2020].
16. UNESCO (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Paris: UNESCO.
17. Weber, M. (1991). Max Weber: Selections in Translation (W. Runciman, Ed.; E. Matthews, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
18. WHO (2002). World report on violence and health: summary. Geneva: World Health Organization. Available at: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_en.pdf [Accessed 29.04.2020].
19. Wikipedia (2020). Bystander effect. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Bystander_effect [Accessed 18.07.2020].