ՅՈՒ. Ա. ԱՄԻՐՋԱՆՅԱՆ, Ա.Ս. ՍԱՀԱԿՅԱՆ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

(ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՁԵՌՆԱՐԿ)

«ՄԱՆԿԱՎԱՐԺ» 2005

ՀՏԴ 37.01
ԳՄԴ 74. 00
Ա 523

Հրատարակության են երաշխավորել
Ս. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալ -
սարանի գիտա ան խորհուրդը
Երևանի « դաչյա Աճառյան» համալսարանի գիտական խորհուրդը

Սասնագիտական խմբագիր՝ պրոֆ Մ. Մ. ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ
Խմբագիր՝ Կ.Ա. ԱՎԱԳՅԱՆ

Գրախոսներ՝ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Ի Կ. (մանկ. գիտ դոկ.)
ԴԱՎԼԱՔՅԱՆ Ռ. Հ. (դոց)

Ա ԱՍԻՐՋԱՆՅԱՆ ՅՈՒՐԻ ԱՎՇԱՐԻ (պրոֆ.)
ՍԱՀԱԿՅԱՆ ԱՆԱՏՈԼԻ ՍԱՍՍՈՆԻ (դոց.)

Մանկավարժություն, ուսումնական ձեռնարկ մանկավարժական բուհե-
րի ուսանողների համար: -Մանկավարժ հրատ.: Երևան 2005թ.: 456էջ.
Երկրորդ՝ լրամշակված, բարեփոխված, հրատարակություն:

Ա $\frac{4303000000}{714(01)2005}$ 2005 թ. ԳՄԴ 74.00

Աշխատանքը շարադրված և կառուցված է ուսումնական ձեռ-
նարկին, շատ տեղեր՝ դասագրքին, բնորոշ հատկանիշներով:
Ուստի թե առաջին և ք սույն հրատարակությունների ան-
վանաթերթից և դարձերեսից հրատարակչությունը հանել
է «կազմողներ» բառը

Հրատարակչություն

Ուսումնական ձեռնարկը նախատեսվում է մանկավարժական բուհերի ուսանողների համար: Այն բաղկացած է «Ընդհանուր մանկավարժության հիմունքներ», «Ուսուցման տեսություն (դիդակտիկա)», «Դաստիարակության տեսություն», «Դպրոցավարություն» բաժիններից: Քննարկված և լուսաբանված են սովորողների ուսուցման և դաստիարակության արդյունավետ կազմակերպման մեթոդական և տեսական հիմունքներն ու դպրոցավարության հիմնահարցերը:

Ձեռնարկը օգտակար կարող է լինել նաև ուսուցիչների, իրավաբանների, տնտեսագետների, բժիշկների, ընդհանրապես մանկավարժության հարցերով զբաղվողների համար:

ISBN 99941 – 951 – 6 - 6

© «ՄԱՆԿ ՎԱՐԺ» հրատ., 2005թ.:

«ՄԱՆԿԱՎԱՐԺ» 2005

ԵՐԿՈՒ ԽՈՍՔ

Սույն ձեռնարկը ստեղծելիս ուսումնասիրել ենք վերջին տարիներին մեր հանրապետությունում և Ռուսաստանի Դաշնությունում լույս տեսած մանկավարժությ ն ուսումնական ձեռնարկները, ինչպես նաև սույն ձեռնարկում ներառված խնդիրներին վերաբերող հրատարակությունները.

Ուսումնասիրությունների ընթացքում առանձնացրել ենք հատկապես ուսանողների համար պիտանի և արժեքավոր նյութը: Լայն տեղ ենք հատկացրել «Ուսուցիչ» թեմային՝ կարևորելով ուսուցչի բազմազան ու բազմաբնույթ գործունեության ձևերը, ուսուցման և դաստիարակության արվեստը, մանկավարժական վարպետություն ունեցող ուսուցչի գործելակերպը սովորողների կողմից յուրացնելու հարցերը:

Ընտրված նյութը շարադրել ենք պարզ, հասկանալի լեզվով: Կարևոր հասկացությունները ձևավորելիս լուրջ ուշադրություն ենք դարձրել սահմանումներին, դրանցից ընտրել հասկացությունների էությունը ավելի ճիշտ արտացոլողները: Առանձին սահմանումներ, շատ հաճախ հարցեր տարբեր առիթներով կրկնել ենք: Դա արվել է տվյալ հիմնահարցի, տվյալ հասկացության էությունը ուսանողներին աստիճանաբար ըմբռնելի, մտապահելի դարձնելու նպատակով:

Նորովի ենք պարզաբանել մանկավարժության առարկան, օբյեկտը, մշտական և ժամանակավոր խնդիրները, մանկավարժական գիտության կառուցվածքը, դիդակտիկայի հետազոտության առարկան, ուսուցման գործընթացի ցիկլայնությունն ու օրենքները, ավանդական դիդակտիկան և նրա հայեցակարգերը:

Լուրջ ուշադրություն ենք դարձրել մանկավարժական գիտության մեթոդաբանական գիտելիքներին: Այդ նպատակով ձեռնարկում քննարկել, վերլուծել ենք փիլիսոփայական որոշ ուղղություններ:

«Դաստիարակություն» բաժնում առանձին-առանձին քննարկվել են բարոյական դաստիարակության բարձր որակները (հումանիստական դաստիարակություն, քաղաքացիական դաստիարակություն, գիտակցական կարգապահություն, հայրենասիրական, ինտերնացիոնալիստական դաստիարակություն և այլ հարցեր). Բարոյական դաստիարակության առնչությամբ պարզաբանվել են «մորալ», «նորմ», «էթիկա» և այլ հաս-

կացություններ, ի լրումն, շատ հակիրճ, առանձին-առանձին, շարադրել ենք դաստիարակության ընդհանուր համակարգի բաղկացուցիչ մասերը:

«Դաստիարակության» բա ինը շարադրելիս առաջնորդվել ենք ռուս ականավոր մանկավարժ, ակադեմիկոս Վ.Ա. Սլաստենինի սխեմայո

Առանձնակի ուշադրությամբ ենք վերաբերվել մանկավարժական եզրերի (տերմինների) ու հասկացությունների բարգմանությանը (հայացմանը): Բոլոր այն դեպքերում, երբ դրանք (մասնավորապես՝ պրոֆեսիա-պրոֆեսիոնալ. պրոբլեմ-պրոբլեմային, մոտիվ-մոտիվացիա, սիստեմատիկ-սիստեմատիկաբար, օպտիմալ-օպտիմալացում և այլն) ընկալվում են զուտ մանկավարժական երևույթը սահմանող, արժեվորող բառեր, թողնվել են, իսկ ազատ շարադրանքի դեպքում թարգմանվել են՝ փակագծերում պահպանելով զուգահեռ ձևերը: Որոշ բառեր ու հասկացություններ էլ, որոնք դեռ ամուր են նստած մեր մտածողության ենթահենքում, մեծ մասամբ պահպանվել են (օրինակ՝ օբյեկտ+իվ, սուբյեկտ+իվ, ուսուցչի տակտ, դասի տեմպ, ցիկլ+այնություն, սխեմա, դինամիկա, ինտեգրվել, պասիվ, կոնկրետ և այլն):

Սույն ուսումնական ձեռնարկը, համոզված ենք, գալիք օրերի մեջ կհարստանա մեր ազգային պետության բարգավաճմանը միտված մանկավարժական նոր դրույթներով, հասկացություններով..., իսկ ձեռնարկը, որ առաջի ներից է իր տեսակի մեջ, բնականաբար, կունենա շտկելի, հղկելի տեղեր, որոնց մասին առաջարկները մենք կընդունենք շնորհակալությամբ..., չմոռանալով նաև Ալբերտ Էյնշտեյնի հետևյալ ասույթը «... Վերջին գիրք չկա:»

ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐ

ՆԱԽԱԲԱՆ

Մանկավարժությունը հումանիտար գիտություն է Աշխարհի շատ լեզուներով այն կոչվում է «պետագոգիկա»[1]: Վաղ ժամանակներից այն համարվում է փիլիսոփայության մի ճյուղը: 17-րդ դարում մանկավարժությունն անջատվեց նրանից, սակայն փոխկապվածությունը պահպանվեց, ու կպահպանվի այնքան ժամանակ, որքան ժամանակ կպահպանվեն այդ գիտությունները: Մեր օրերում և՛ մանկավարժությունը, և փիլիսոփայությունը հետազոտում են սերունդների, անձի ձևավորումն ու համակողմանի, ներդաշնակ զարգացումը, դաստիարակումը, գիտական աշխա հայացք ձևավորումը, բա ոյագիտության կարդինալ հարցերն ու հիմնախնդիրները:

Մանկավարժության զարգացումն անցել է երկարատև ճանապարհ:. Նրա իմաստավորմամբ զբաղվել են հույն մեծ մտածողներ Դեմոկրիտը, Սոկրատեսը. Պլատոնը, Արիստոտելը: Նրանց աշխատություններում որոշակի տեղ են գրավում դաստիարակության բովանդակությանը, միջոցներին, նպատակներին ու խնդիրներին վերաբերող մտքերն ու գաղափարները:

Վերածննդի ժամանակաշրջանի հումանիստների (Թ.Կամպանելլա, Ֆ.Ռաբլե, Մ.Մոնտեն) աշխատություններում արծարծվում են մարդու հասկողմանի ու ներդաշնակ զարգացման խնդիրները: Եվրոպական բուրժուական առաջին հեղափոխությունների ժամանակ գիտական մանկավարժության հիմքերը դրեց չեխ մեծ մանկավարժ Յան Ամոս Կոմենսկին:

Նրա «Մեծ Դիդակտիկա» աշխատությունը տարածվեց ամբողջ աշխարհում: Կոմենսկին ստեղծեց մանկավարժական մի կուռ համակարգ: Նա առաջինն էր, որ հիմնավորեց մարդու՝ մինչև նրա կյանքի վերջը րթելու և դաստիարակելու հարցը: 18-19-րդ դարերում մանկավարժական միտքի զարգացման վրա մեծ ազդեցություն ունեցան Ֆրանսիական մատերիալիզմը և գերմանական կլասիկ փիլիսոփայությունը (Կ.Հելվեցիուս, Դ. Դիդրո, Ժ. Ժ.Ռուսո, Ի. Կանտ, Յո.Գ. Ֆիխտե, Հեգել և ուրիշներ):

[1] Այս անվանումը ծագել է հետևյալ բառակապակցություններից. տղաներին դպրոց էր ուղեկցում ստրուկներից մեկը, որը կոչվում էր պետագոգ («պայս»-մանուկ, «ագոգեյն»-տանել բառերից):

Նրանք առաջադրեցին անհատի դաստիարակության ու ձևավորման, ժողովրդայնության նոր տեսություններ ու դրույթներ: Դրանց ազդեցությունը կրեց շվեյցարացի հայտնի մանկավարժ Հ.Պեստալոցին: Դիդակտիկային մեծ ծառայություններ է մատուցել գերմանացի ականավոր մանկավարժ Ա.Դիստերվեգը: Իսկ մեծ մանկավարժ և հոգեբան Ի. Հերբարտը յուրովի ներկայացրեց փիլիսոփայության և հոգեբանության վրա հիմնված, գիտականորեն մշակված մանկավարժական նոր տեսություններ:

Մանկավարժական մտքի զարգացմանը նպաստեցին Ա.Ն.Ռադիշչևը, Ա.Ի.Գերցենը, Վ.Գ.Բելինսկին, Ա. Ն.Դոբրոլյուբովը, Ն.Գ.Չերնիշևսկին, Դ. Ի. Պիսարևը և այլոք: Դպրոցական բարենորոգմանը օժանդակեցին Ն. Ի. Պիրոգովը, Լ.Ն.Տոլստոյը և այլ խոշոր գրողներ, գիտնականներ և կրթական գործիչներ: Ռուսաստանում մանկավարժական կուռ համակարգ ձևավորեց ռուս հանճարեղ մանկավարժ Կ.Դ.Ուշինսկին, իսկ հետագայում նաև նրա հետևորդները:

Դպրոցի, կրթության զարգացման գործում մեծ է հայ մանկավարժական մտքի դերը: Մինչև գրերի գյուտը կրթության և ուսուցման գործում կարևոր դեր են կատարել նախամեսրոպյան դպրոցները: Գրերի գյուտից հետո Մաշտոցը և իր աշակերտները Հայաստանի գավառներում, նահանգներում հիմնեցին հայալեզու դպրոցներ: Սկսեց արագ թափով զարգանալ հայ մանկավարժական միտքը: Մանկավարժության զարգացման գործում զգալի դեր խաղացին Տաթևի, Գլաձորի, Սանահինի համալսարանները, Նարեկա և Վարագա վանքերի դպրոցները: Նորաբաց հայալեզու դպրոցներում մեծ ուշադրություն դարձվեց մայրենի լեզվի, թվաբանության, փիլիսոփայության, օտար լեզուների, մաթեմատիկայի, երկրաչափության, տոմարագիտության, աստղաբաշխության ուսուցմանը: Հայկական դպրոցի զարգացմանը մեծ նպաստ բերեցին Դավիթ Անհաղթը, Անանիա Շիրակացին, Գրիգոր Մագիստրոսը, Ներսես Մշեցին, Եսայի Նչեցին, Հովհան Որոտնեցին, Գրիգոր Տաթևացին: Նշված կրթական գործիչների մշակած ուսուցման մեթոդները, գրած աշխատությունները մինչև այժմ էլ չեն արժեզրկվել: Հայ մանկավարժական մտքի զարգացմանը մեծապես նպաստեցին Կ.Պոլսի, Շուշի, Թբիլիսիի դպրոցները, Մոսկվայի Լազարյան ճեմարանը, Ներսիսյան դպրոցը, Վենետիկի, Մուրադ-Ռաայելյան դպրոցները, ընդհանրապես սփյուռքի դպրոցներն ու կրթական գործիչները: Հայ մանկավարժական մտքի զարգացման վրա մեծ ազդեցություն ունեցան Հ.Ալամդարյանը, Խ.Աբովյանը, Մ.Թաղիադյանը:

Աբովյանն առաջինն էր, որ տառահեգման համակարգին հակադրեց հընչական համակարգը, հիմնավորեց աշխարհաբարը դպրոցական լեզու դարձնելու անհրաժեշտությունը, գիտական խորաթափանցությամբ մշակեց կրթական գործում դպրոցի, ընտանիքի, ուսուցչի և աշակերտի հարաբերութ ունների, ֆիզիկական և աշխատանքային դաստիարակության միասնության հարցերը, մերժեց կրոնն ու զուտ հոգևոր ուսուցումը, ծեծի, պատժի միջոցները: Աբովյանի պայքարը շարունակեցին Մ.Նալբանդյանը, Ս.Նազարյանը: Իրենց գործունեությամբ մեծ ավանդ ունեն Պ.Պռոշյանը, Պ.Շամշյանը, Ա.Բահաթրյանը, Մ.Մամուրյանը, Գ.Էդիլյանը, Հ.Հինդլյանը, Թ.Խզմալյանը, Ա.Լիսիցյանը և ուրիշներ: Հայ մանկապարտեզի ռահվիրաներն էին Սոֆյա Բաբայանը, Գ.Հովհաննիսյանը: Հայ մանկավարժության տեսության և պրակտիկայի մշակման գործում անուրանալի են Ղ.Աղայանի ծառայությունները. մարդ, որն իր ամբողջ կյանքը նվիրաբերեց հայոց կրթության, դաստիարակության գործին: Նա շրջագայել է Կովկասի հայաբնակ վայրերը, հիմնել հայալեզու ուսումնարաններ: Աղայանի մշակած ուսուցման մեթոդները, ուսուցչի գործունեությանը նվիրված նրա խորհուրդները, զրույցները միշտ էլ կուղեկցեն հայ դպրոցին և հայ ուսուցչին: Խորհրդային տարիներին հայ դպրոցը հասավ իր բարձրակետին: 1950-70-ականներին հայ, ընդհանրապես խորհրդային, դպրոցն իր հավասարը չուներ:

Հայ դպրոցի, հայ մանկավարժական մտքի զարգացմանը մեծ ծառայություններ են մատուցել Ա. Շավարշյանը, Գ. Էդիլյանը, Մ. Սանթրոսյանը, Հ. Ստեփանյանը, Սիմակը, Գ. Հարությունյանը, Ջ. Սիմոնյանը, Աշոտ Տեր Գրիգորյանը: Խորհրդային տարիներին արագընթաց առաջխաղացում ապրեց հայ դպրոցը: Սկսած 1950-ականներից, մինչև 1980-ականները հայ դպրոցը հասավ իր բարձրակետին: Այսօր մենք բարձրաձայն կարող ենք ասել, որ ոչ անցյալում, ոչ էլ ներկայումս նման դպրոց չենք ունեցել, և գուցե դեռ երկար ժամանակ չունենանք:

Մեծ զարգացում ունեցավ ռուսական մանկավարժական միտքը և դպրոցը: Զգալի են ռուս ականավոր գիտնականներ Ա. Պ. Պինկեև՝ չի, Բ. Պ. Եսիպովի, Մ. Ա. Դանիլովի, Ն.Գ. Գոնչարովի, Մ. Ն. Սկատկինի, Ի. Յա. Լերների, Յ. Կ. Բաբանսկու, Գ. Ի. Շչուկինայի և ուրիշների ծառայությունները:

1960-1970-ական թվականներին Ռուսաստանում ստեղծվեց և ուսուցման գործընթացի կազմակերպման նոր ամակա գեր (պրոբլեմային

ոաուցում, ծրագրավորված ոաուցում, շերտավորված ոաուցում, կրտսեր դպրոցականի դժվարության բարձր մակարդակով ուսուցում, բովանդակալից ընդհանրացումներով ուսուցում և այլն), մշակվեցին դրանց տեսությունն ու պրակտիկան, որոնք, անշուշտ, դրական ազդեցություն ունեցան ազգային դպրոցների վրա:

ԱՌԱՋԻՆ ԲԱԺԻՆ

Գլուխ 1.

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԸ

1. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՕԲՅԵԿՏԸ, ԱՌԱՐԿԱՆ ԵՎ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

Մանկավարժությունը որպես գիտություն զբաղվում է սերունդների կրթո թյան, դաստիարակության և զարգացման հիմնախնդիրներով: Կարելի է ասել՝ գիտություն է, որը հետազոտում է կրթության, դաստիարակության և զարգացման օրինաչափությունները:

Մանկավարժության *օբյեկտը կրթությունն է,* որի միջոցով դպրոցականները տիրապետում են գիտությունների հիմունքներին, ձեռք բերում գիտելիքնե , կարողությո նններ ու հմտություններ և դրանց հիման վրա ձևավորում իրենց հայացքներն ու համոզմունքները, իդեալները, գիտական աշխ րհայացքը, ստեղծագործական ընդունակությունները, բարոյական որակներն ու հասարակական վարքը:

Ա.Ս. Մակարենկոն քննադատում էր երեխային մանկավարժության օբյեկտ համարող մանկավարժներին: Նա մանկավարժական օբյեկտ էր համարում մանկավարժական փաստը (երևույթը), ընդ որում, նշում էր, որ երեխան դուրս չի մնում հետազոտողի ուշադրությունից, ընդհակառակը, մանկավարժությունը լինելով մարդու մասին գիտություններից մեկը, ուսումնասիրում է անձի ձևավորման համար նպատակաուղղված գործունեությունը:

Հետևապես, գրում է ակադեմիկոս Վ.Ա Սլաստենինը, մանկավարժության օբյեկտը ոչ թե անհատն է, նրա հոգեկանն է, այլ նրա հետ կապված անկավարժական երևույթների համակարգը, դրա համար էլ, շարունակում է նա, որպես մանկավարժական օբյեկտ հանդես են գալիս իրականության այն երևույթները, որոնք պայմանավորում են մարդ անհատի զարգացումը հասարակության նպատակաուղղված գործընթացում: Այդ երևույթների ամբողջությունը ստացել է *կրթություն* անվանումը: Ուրեմն,

մանկավարժության օբյեկտը կրթությունն է:

Մանկավարժության *հետազոտության առարկան նույնպես կրթությունն է:* Ինչպես հայտնի է, մինչև վերջին տարիներն ընդունված էր ասել, թե մանկավարժության հետազոտության առարկան դաստիարակությունն է: Նորագույն հետազոտությունները (սկսած 1980-ական թվականներից) հաստատեցին, որ մանկավարժության հետազոտության առարկան ոչ թե դաստիարակությունն է, այլ՝ կրթությունը: Որովհետև վերջինս իր ներքին իմաստով ամբողջական մանկավարժական գործընթաց է: Կրթությունը ոչ միայն օբյեկտիվ իրողություն է, այլ նաև օբյեկտիվ երևույթ է: Կրթությունը կազմակերպված, իրական, տեսանելի գործընթաց է: Այն, որպես այդպիսին, կազմակերպվում և իրականացվում է սոցիալական ինստիտուտներում (ընտանիքում, դպրոցում, ուսումնական մյուս հաստատություններում, մշակութային-լուսավորական հիմնարկներում և այլուր):

Ինչպես մյուս գիտությունները, *մանկավարժությունը ևս ունի իր խնդիրները:* Դրանցում առանձնանում են մշտական և ժամանակավոր խնդիրները:

Մանկավարժության մշտական խնդիրներից.

Առաջինը ուսուցման, կրթության և կառավարման համակարգերում օրինաչափությունների բացահայտումն է: Մշտապես պետք է իմանալ, որ օրինաչափությունը մանկավարժությունում դրսեվորվում է գոյություն ունեցող այլայմանների և ձեռք բերված արդյունքների միջև եղած կապերում, կախումներում, որոնցով էլ որոշվում է սովորողների կրթվածությունը, դաստիարակվածությունը և զարգացածությունը:

Երկրորդը մանկավարժական գործունեության, պրակտիկայի, առաջավոր փորձի ուսումնասիրությունը, ընդհանրացումը և տարածումն է: Պետք է իմանալ, որ կրթադաստիարակչական աշխատանքն իր էությամբ միշտ էլ ստեղծագործական է: Այդ նշանակում է՝ պետք է որոնել ու գտնել դպրոցականների վրա ներգործելու նոր միջոցներ: Այդ միջոցներից են օրինակ՝ պրակտիկան, որն անշուշտ պետք է հետազոտի ուսուցիչը: Որոնող ուսուցիչները պրակտիկայում հայտնաբերում են ուսուցման արդյունավետ մեթոդներ ու հնարներ: Աշխարհում կան այդպիսի շատ ուսուցիչներ: Օրինակ՝ Ռուսաստանում Ի.Պ.Վոլկովը, Տ.Ի.Գոնչարովը, Ի.Պ. Իվանովը, Ե.Ն.Իլյինան, Վ.Ա.Կարակովսկին, Ս.Ն.Լիսենկովան, Ռ.Գ.Խոզանկինը, Մ.Պ. Շետինինը, Պ.Մ.Էրդնիևը, Յ.Ա.Յամբուրգը, Վ.Ֆ.Շատալովը և ուրիշներ:

Երրորդը կրթության կանխագուշակումն է՝ մոտակա և հեռավոր ժամանակների համար, որը շատ կարևոր, էական խնդիր է, որովհետև առանց կանխագուշակման, անհնարին է կառավարել մանկավարժական քաղաքականությունը, կրթության էկոնոմիկան, կատարելագործել սեփական մանկավարժական փորձն ու գործունեությունը:

Չորրորդը գիտական հետազոտությունների արդյունքների ներդրումն է պրակտիկայում և դրա համար պատասխանատվությունը: Թե հետազոտությունների արդյունքները չեն արդարացնում, նշանակում է դրանք կամ թերի են կատարվել, կամ՝ սխալ...

Մանկավարժությունն ունի նաև *ժամանակավոր խնդիրներ.* դրանցից են օրինակ, դպրոցներում հարուստ գրադարանների, էլեկտրոնային դասագրքերի ստեղծումը, մանկավարժական պրոֆեսիոնալիզմի ստանդարտի մշակումը, ուսուցիչների աշխատանքում տիպական լարվածության (ստրեսի) հայտնաբերումը, ուսուցման դիդակտիկական հիմունքների խորապես մշակումը, մանկավարժական վարպետությանը համապատասխան տեստերի մշակումը, ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերություններում տիպական կոնֆլիկտների վերլուծությունը, ուսանողների ճանաչողական ակտիվության ու ծուլության վերլուծությունները և այլն, և այլն:

2. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ

Մանկավարժությունն անցել է զարգացման երկարատև ուղի: Դարերի ընթացքում, սկսած վաղ ժամանակներից մինչև մեր օրերը, կուտակվել են մանկավարժական տեսական, էմպիրիկ (փորձնական, վերացական գիտելիքներ: Բնական է, որ մանկավարժությունը չէր կարող բոլոր, մանավանդ՝ առանձնահատուկ և պրոֆիլային բնույթի գիտելիքները, նյութերը տեղավորել իր շրջանակներում: Կարիք զգացվեց կուտակված գիտելիքները, նյութերը շերտավորել դիֆերենցել) և առանձնացնել մանկավարժական իտության նոր բնագավառներ: Եվ ահա, առաջացավ մանկավարժական գիտությունների նոր համակարգը, որի մեջ մտնում են բազմաթիվ նոր ճյուղեր կամ բնագավառներ:

Այդ համակարգի մեջ են դասվում.

Ընդհանուր մանկավարժությունը, որն ուսումնասիրում է կրթության, դաստիարակության ու զարգացման օրինաչափությունները:

Մանկավարժության պատմությունն ուսումնասիրում է դաստիարակության, որպես հասարակական երևույթի, զարգացման և մանկավարժական ուսմունքների պատմությունը, ինչը կանխում է անցյալի սխալները կրկնելը, նպաստում անհրաժեշտ արժեքներն օգտագործելուն:

Մինչնախադպրոցական և նախադպրոցական մանկավարժությունը հետազոտում է այդ տարիքների երեխաների հետ տարվող կրթադաստիարակչական աշխատանքների օրինաչափությունները:

Դպրոցի մանկավարժությունն ուսումնասիրո մ-հետազոտում է զանգվածային միջնակարգ դպրոցների սովորողների ուսուցման, դաս իարակ ւթյան և զարգացման օրինաչափությունները:

Բարձրագույն դպրոցի մանկավարժությունը հետազոտում է բարձրագույն ուսումնական հաս ատություններում սովորողների ուսուցման տեսությունը և մ թոդի ան: Պատրաստում է բարձրակարգ մասնագետներ՝ դոկտորներ, պրոֆեսորներ, գիտության աշխատողներ:

Ռազմական մանկավարժությունը ուսումնասիրում ռազմական ուսումնարաններում, ռազմական բարձրագույն դպրոցնե ում, ակա միաներում սովորող երիտասարդության ուսուցման և դաստիարակության հի նախնդիրները:

Պրոֆտեխկրթության մանկավարժությունը հետազոտում է ուսումնաստիարակչական գործընթացի առանձնահատկությունները պրոֆեսիոնալ-տեխնիկական ւսումնարաններում:

Մանկավարժության հատուկ բնագավառ է *կորեկցիոն կամ հատուկ մանկավարժությունը կամ դեֆեկտոլոգիան*: Դեֆեկտոլոգիական գիտություններն իրենց հերթին ստոր բաժանվում են ինքնուրույն բնագավառների՝ Այսպես, օրինակ, *սուրդոմանկավարժություն* (կազմակերպում է խուլ և համր երեխաների ուսուցումը և դաստիարակութուը), *տիֆլոմանկավարժություն* (կազմակերպում է կույր երեխաների ուսուցումը և դաստիարակությունը), *օլիգոֆրեն մանկավարժություն* (կազմակերպում է մտավոր հետամնաց երեխաների ուսուցումն ու դաստիարակությունը):

Մասնավոր կամ առարկայական մեթոդիկաները ուսումնասիրում են կոնկրետ ուսումնական առարկաների ուսուցման, դաստիարակության և դասավանդման հնարավորությունները.

Մանկավարժության նոր բնագավառներ կամ ճյուղեր են նաև՝ *արտադրողական մանկավարժությունը, սոցիալական մանկավարժությունը, երրորդ տարիքի մանկանվարժությունը, ուղղիչ աշխատանքային մանկավարժությունը, բուժական մանկավարժությունը, համեմատական մանկավարժությունը, համագործակցության մանկավարժությունը, կրթության փիլիսոփայությունը* և այլն: Մանկավարժական գիտությունների շերտավորումը շարունակվում է:

Մանկավարժության թվարկված բոլոր ճյուղերը կամ բնագավառները ինքնուրույն գիտություններ են և փոխկապակցվում են *Մայր* գիտության՝ ընդհանուր մանկավարժության միջոցով:

3. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Ինչպես բոլոր գիտությունները, մանկավարժությունը նույնպես ունի իր հասկացությունները:

Մանկավարժության հիմնական հասկացություններից են. *ուսուցումը, կրթությունը, դաստիարակությունը, զարգացումը, ձևավորումը, ինքնակրթությունը, ինքնադաստիարակությունը, վերադաստիարակությունը* և այլն: Սանկավարժությունը, գրում է Յու.Կ.Բաբանսկին, գործառնում է մի շարք ուրիշ հասկացություններ (օրինակ՝ գիտելիք, կարողություն, հմտություն, հնար, միջոց, մեթոդ և այլն) (30:11)՝, որոնք կբացատրվեն համապատասխան մանկավարժական երևույթները դիտարկելիս:

Մանկավարժական հասկացությունների սահմանումների առավել հայտնի և ընդունելի ձևակերպումներն են.

Ուսուցումը ուսուցչի և աշակերտների փոխազդեցության նպատակաուղղված գործընթացն , որի ընթացքում իրականացվում են մարդու (դպրոցականի) կրթությունը, դաստիարակությունը և զարգացումը: Մարդու կրթությունը ոչ միայն ուսուցման, այլ նաև ինքնակրթության և զանգվածային լրատվամիջոցների ներգործության արդյունք է:

«Ուսուցում» հասկացությունն ավելի կոնկ ետացնելու նպատակով կարելի է ասել՝ դա ճանաչո ական գործընթաց է, որի ընթացքում սովորողները ձեռք են բերում գիտելիքներ, հմտություններ ու կարողություններ:

Օգտագործված գրականությունը՝ աշխատանքի հերթական համարը գրականության ցանկում (30) և մեջբերման էջը (11):

Կրթությունը աշակերտների կողմից գիտական գիտելիքների համակարգի և իմացական կարողությունների ու հմտությունների տիրապետման ու դրանց հիման վրա անձնավորության գիտական աշխարհայացքի, բարոյական և այլ որակների ձևավորման, նրա ստեղծագործական ուժերի, ընդունակությունների զարգացման գործընթացն ու արդյունքն է:

Դաստիարակությունը դաստիարակողի և դաստիարակվողների հատուկ գործունեությունն է՝ դաստիարակվողների անձը ձևավորելու համար: Կա նաև այսպիսի սահմանում. դաստիարակությունը դաստիարակողի և դաստիարակվողների փոխազդեցությունների (համագործակցության) նպատակաուղղված ու նպատակասլաց գործունեությունն է նախանշված նպատակին հասնելու համար:

Առանձին գիտնականներ գտնում են, որ դաստիարակությունը աճող սերնդի դաստիարակությունն է՝ հասարակական նորմերին, օրենքներին համապատասխան:

Նշվածների համեմատությամբ ավելի համահավաք ու բովանդակալից է հետևյալ սահմանումը.

Դաստիարակությունը ավագ սերունդների կողմից նոր սերունդներին հասարակական-պատմական փորձի փոխանցման գործընթացն է՝ նրանց կյանքի ու աշխատանքի նախապատրաստելու նպատակով, որն անհրաժեշտ է հասարակության հետագա զարգացումն ապահովելու համար:

Մարդու զարգացումը անձի լինելիության և ձևավորման գործընթացն է՝ արտաքին և ներքին կառավարվող և չկառավարվող գործոնների ազդեցությամբ, որոնց թվում առաջատար դեր են խաղում նպատակաուղղված դաստիարակությունը և ուսուցումը:

Մարդու զարգացումը ենթադրում է նաև ինքնակրթություն և ինքնադաստիարակություն:

Ինքնակրթությունը ենթադրում է մարդու նպատակաուղղված ու նպատակասլաց աշխատանքը, որը կապված է իրեն որոշակի հետաքրքրող բնագավառում գիտելիքների որոնման և յուրացման հետ...

Ինքնադաստիարակությունը մարդու՝ իր մեջ ցանկալի գծեր, որակներ ու վարքի ձևեր ձևավորելու գիտակցված ու նպատակասլաց աշխատանքն

Անձի ձևավորումը հոգեկանի փոփոխման, զարգացման ու բարդացման գործընթացն է ներքին ու արտաքին (բնական և սոցիալական) գործոնների փոխներգործության հետևանքով (38:15):

Վերադաստիարակությունը մանկավարժության խրթին հիմնահարցերից է: Մարդը (աշակերտը) տարիներ շարունակ դաստիարակվում է, բայց դրական արդյունք չի ապահովում: Այս դեպքում է, որ մանկավարժությունը դաստիարակից պահանջում է թափանցել դաստիարակվողի ներաշխարհը, իմանալ նրա էության բոլոր կողմերը, որոնել նոր մեթոդներ, հնարներ ու միջոցներ՝ տվյալ մարդուն (դպրոցականին) դաստիարակելու համար:

Գիտելիքը բնական, հասարակական երևույթների ճշգրիտ արտացոլումն է մարդու ուղեղում կամ մտածողության մեջ:

Գիտելիքը պրակտիկայում ստուգված իրականության ճանաչողության արդյունք է: Գիտելիքներում արտահայտվում է մարդկանց ընդհանրացված փորձը, որը կուտակվել է հասարակական-պատմական պրակտիկայի ընթացքում:

Կարողությունը մարդու ձեռք բերած գիտելիքների հիման վրա գործողությունները հաջողությամբ կատարել, դրված խնդիրները առկա պայմաններին համապատասխան լուծել կարողանալն է:

Հմտությունը միևնույն գործողության բազմակի կրկնությունն է նույն կամ համանման պայմաններում:

Ուսուցման մեթոդը ուսուցչի և ուսուցվողների կարգավորված, փոխկապակցված գործունեության եղանակ է, գործունեություն, որն ուղղված է ուսուցման գործընթացում կրթության, դաստիարակության ու զարգացման խնդիրների լուծմանը:

«Մեթոդ» հասկացությունը կիրառվում է ամենից առաջ լայն՝ համամեթոդաբանական առումով, որն անձի մտածողությանը, ճանաչողությանը տալիս է որոշակի ուղղություն: Այլ կերպ ասած, այն ցանկացած գիտական հետազոտության մեջ կատարում է մեթոդաբանական գործառույթ (ֆունկցիա):

4. ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԲԱՑԱՌԻԿ ԵՐԵՎՈՒՅԹ

«Կրթություն» անվանումը ծագել է գերմաներեն «բիլդունգ» բառից, նշանակում է՝ ձև, կերպ: Սոցիալական գործընթացում կրթության և դաս-

տիարակության միջոցով մարդը ձև վորում է իր անձը, ձեռք բերում սոցիալական ընդունակություններ և կատարում սոցիալական գործառույթներ: Այլ կերպ ասած՝ անձը սոցիալականացվում է:

Անձի սոցիալականացում ասելով պիտի հասկանալ նրա ինքնազարգացումը, ինքնորոշումը, ինքնահիրացումը, ինքնաբացահայտումը: Դրանք իրագործվում են հասարակության մեջ և նրա միջոցով: Նման խնդիրները (ինքնազարգացում, ինքնահիրացում և այլն) լուծվում են ինչպես տարերային ճևով, այպես էլ սոցիալական ինստիտուտների կողմից կազմակերպված, նպատակաուղղված գործունեության ուղիով: Հասարակության կողմից կազմակերպված այդպիսի գործընթացը կոչվում է կրթություն: Կարելի է ասել՝ կրթությունն իր բազմազան և բազմաբնույթ կողմերով սոցիալ-պատմական ֆենոմեն է, բացառիկ երևույթ: Հենց այս իրողությունից ելնելով, կրթության հարցերով զբաղվում են նաև այլ գիտություններ, օրինակ՝ փիլիսոփայությունը, սոցիոլոգիան և այլն:

Գիտնականների հետազոտությունները հաստատել են, որ կրթությունը ծագել է այն ժամանակ, երբ երկիր մոլորակի վրա հայտնվել է մարդը: Հազարավոր տարիներ շարունակ մարդը երեխային ուսուցանել է (սովորեցրել է) այն ամենը, ինչն ինքը գիտեր, ինչը երեխային անհրաժեշտ էր: Այլ կերպ ասած, հասուն մարդը երեխայի համար եղել է *դիդակտ*: Ճիշտ ու արդարացի են այն գիտնականները, ովքեր գտնում են, որ կրթությունը դարձել էր սոցիալական կյանքի հատուկ ոլորտ դեռ այն ժամանակ, երբ սոցիալական փորձի (գիտելիքների) փոխանցումն առանձնացել էր հասարակական կյանքի մյուս ձևերից և դարձել ուսուցմամբ և դաստիարակությամբ զբաղվող մարդկանց գործ: Կրթությունը որպես մշակույթի ժառանգություն, որպես անձի սոցիալականացման միջոց ծագել է հասարակության հետ միասին ու զարգացել աշխատանքային գործունեության, մտածողության ու լեզվի հետ միասին(126):

Տարբեր բնագավառների գիտնականներ գտնում են, որ դեռևս նախնադարյան հանրությունում կրթությունը հանդես է եկել հասարակական արտադրական գործունեության հետ մեկտեղ, որ ուսուցման և դաստիարակության ֆունկցիան սերնդից-սերունդ փոխանցվել է երեխաների հետ շփման, հաղորդակցման գործընթացում, համատեղ աշխատանքի ընթացքում, սոցիալական պարտականություններ կատարելիս: Բնական է, որ դեռ այն ժամանակներից սկսած, երբ երեխաները բոլորինն էին, մարդը չափահաս երեխային ուսուցանում էր, թե ինչպես կատարել այս կամ այն գործը, օրինակ՝ ինչպես և ինչ հատապտուղներ հավաքել, ինչպես պատրաստել այս կամ այն գործիքը, ինչպես երգել, պարել և այլն, և այլն: Ինչպես տեսնում ենք, այն ամենը, որ ուսուցանում էին երեխային, կրում էր կրթության բնույթ: Ուստի, պատահական չէ համարել, որ մի շարք զարգացած երկրներում (հնագույն ժամանակներում), օրինակ՝ Պերուում, Կոլումբիայում (Հարավային Ամերիկա) յուրաքանչյուր չափահաս մարդ դարձել էր *մանկավարժ*: Ի դեպ, կրտսեր երեխաներին ուսուցանում, դաստիարակում էին նաև ավագ երեխաները:

Ուրեմն, դեռևս վաղ ժամանակներում, ուսուցանելը, կրթելը անբաժան էր հասարակական կյանք ց: Աշխատանքի ընթացքում անընդհատ հարստանում էր երեխաների փորձը: Երեխաները չափահասների հետ մեկտեղ պատրաստում էին զանազան գործիքներ, հայթայթում սնունդ, պահպանում կրակը: Կանայք աղջիկներին ուսուցանում էին կատարել տնային գործեր, խնամել երեխաներին: Տղամարդիկ տղա երեխաներին սովորեցնում էին որս կատարելու հնարները, անասուններին խնամելու կանոնները, բույսերի մշակությունը, ծանոթացնում բնության գաղտնիքներին, նրանց մեջ առաջացնում հետաքրքրություններ բնական երևույթների նկատմամբ և այլն:

Այսպիսով, աստիճանաբար կրթությունը ստանում էր համալիր (կոմպլեքսային) բնույթ: Այսինքն՝ կրթությունն իրենով ապահովում էր նաև դաստիարակությունը: Այդ կարելի է հաստատել հետևյալով. հաջողության դեպքում բոլորը միասին ուրախանում էին, անհաջողության դեպքում՝ տխրում: Հաջողությամբ ատարած որսի կամ թշնամի ցեղերին պարտության մատնելու դեպքում բոլորը միասին պարում էին, երգ ում, անհաջողության դեպքում՝ ընկճվում, ապրումներ ունենում, իրար կարեկցում: Ահա այստեղ է, որ նման փաստարկմամբ հաստատվում է ուսուցման և դաստիարակության սերտ կապը, դրանց ընդհանրությունը, միմյանց հինք հանդիսանալու իրողությունը:

Հաղորդակցումն ու շփումը աստիճան ար պաստեցին տեղեկատվության (ինֆորմացիայի) և փորձի ըն ղհանմանը. դրանք փոխանցվում էին սերնդե սերունդ: Սակայն դրան յուրացումը դեռևս ս իմանափակ էր: Ստեղծված նման հակասու յունները լուծվեցին հասարակության նոր կառուցվածքների, սոցիա կան ինստիտուտների, մասնագիտական գիտելիքների փոխանցման ջոցով: Շուտով երևան եկան դպրոցներ: Այսպես,օրինակ, Նոր Զելանդի տում մաորիները ստեղծեցին

հատուկ դպրոցներ, որոնք կոչվում էին *վարեվագաններ,* այսինքն՝ գիտելիքներ տանը: Ավելի գիտակները սերունդներին էին փոխանցում իրենց ցեղի գիտելիքները և փորձը: Վարեվագաններում (դպրոցներում) պատանիներին, երիտասարդներին ուսուցանում էին տարբեր արհեստներ, հողագործության կանոններ, ծանոթացնում լուսնային օրացույցին և այլն: Վարեվագաններում ուսման տևողությունը մի քանի տարի էր: Ի դեպ, նման դպրոցներ կային նաև ուրիշ ցեղերի մոտ:

Տոհմի քայքայումը, ընտանիքի երևան գալը և սեփականության ծագումը ուսուցումն ու դաստիարակությունը դարձրին ընտանեկան: Ահա այդ ժամանակ էլ մանկավարժի դերը նույնպես դարձավ ընտանեկան: Այդ դերն անցավ ծնողներին: Կրթության գլխավոր նպատակը ապագա տնտեսվարի, ժառանգորդի դաստիարակությունն էր: Սակայն միայն ընտանիքը չէր կարող ապահովել հասարակության պահանջները: Ժամանակին մեծ մտածողները հասկացան, որ առանձին քաղաքացիների նյութական բարեկեցությունը կախում ունի ոչ թե ընտանիքից, այլ հզոր պետությունից: Այսպես, օրինակ, Պլատոնը գտնում էր, որ երեխաները պարտադիր կարգով պետք է կրթություն ստանան պետության ենթակա ուսումնական հաստատություններում: Պլատոնի պահանջները իրականացրին հին հունական պետություններում՝ Սպարտայում և Աթենքում, որոնց կրթության առանձնահատկությունները իրարից տարբեր էին: Այսպես, օրինակ, Սպարտայում տղա երեխաներին, սկսած յոթ տարեկանից, տեղավորում էին գիշերօթիկներում, ուր գործում էին դաժան օրենքներ և կարգ ու կանոններ: Սպարտայի կրթության նպատակն էր պետության և հասարակության անվտանգության համար դաստիարակել ուժեղ, դիմացկուն, ճարպիկ, խիստ կարգապահ, վճռական զինվորներ, որոնք ընդունակ լինեն պաշտպանել հայրենիքի և ստրկատերերի շահերը: Գիշերօթիկներում երեխաներին վարժեցնում, ընտելացնում էին կյանքի դաժան պայմաններին: Օրերով նրանց սոված էին պահում, ժամերով զրկում էին ջրից, պահում արևի կիզիչ ճառագայթների, տելատարափ անձրևների տակ: Նրանց ստիպում էին կիլոմետրերով վազել, հաղթահարել բնական և արհեստական արգելքներ, խոչընդոտներ, չընկճվել ծեծից, կտուրանքներից: Կան ևս, աղջիկներին նույնպես վարժեցնում էին ռազմաֆիզիկական գործերում, որպեսզի տղամարդկանց բացակայության ժամանակ թշնամիների պաշտպանեն իրենց բնակավայրերը, օջախները: Այսպիսով, Սպարտայում ուսուցումը և դաստիարակությունը կրում էր ռազմաֆիզիկական բնույթ: Կրթական կազմակերպված համակարգ կար նաև Աթենական պետությունում: Այստեղ կրթությունն ուներ արվեստը, մշակույթը յուրացնելու, դրանք զարգացնելու ուղղություն: Պետք է նկատել, որ Սպարտայի և Աթենքի ուժը պայմանավորված էր նրանցում գործող կրթական համակարգերով:

Գիտությունների զարգացումը, գրերի գյուտը, մաթեմատիկական սիմվոլիկան զգալիորեն բարեփոխեցին կրթության բովանդակությունն ու ուսուցման մեթոդները: Ուսումնական նյութերի, գիտելիքների յուրացումը պահանջում էին մի քանի տարիների ամենօրյա կազմակերպված պարապմունքներ: Բացի դրանից, երեխաների ուսման համար պետք էին այդ գծով պատրաստված կադրեր: Այդ հիմնախնդիրը լուծելու համար շուտով հիմնվեցին հատուկ ուսումնական հաստատություններ:

Արդեն 3-րդ դարում (մ.թ.ա.) խոշոր դպրոցներ կային Միջագետքում, Եգիպտոսում, Հին Հունաստանում և այլ երկրներում: Նոր բացված դպրոցներում սկսվեց առարկայական ուսուցումը. այսպես՝ մեկը դասավանդում էր գրեր, մյուսը՝ մաթեմատիկա, մեկ ուրիշը՝ կրոն, հաջորդը՝ երաժշտություն և այլն:

Քանի որ միջին դարերում Կենտրոնական և Արևմտյան Եվրոպայում տիրապետում էր ասկետիզմը և քրիստոնեական գաղափարախոսությունը, ահա այդ պատճառով էլ նշված տարածաշրջաններում բացվում ու պահպանվում էին եկեղեցական հոգևոր դպրոցներ, որոնցում դասավանդում էին հոգևորականները: Նրանց գլխավոր նպատակն էր տարածել կրոնը, պահպանել կեղեցու ազդեցությունը հասարակության վրա Արևմտյան և Կենտրոնական Եվրոպայում: Բացի կրոնական դպրոցներից, կային նաև աշխարհիկ դպրոցներ: Խոշոր դպրոցներում սովորողներն ուսումնասիրում էին հանրահաշիվ, երկրաչափություն, աստղագիտություն, երաժշտություն, հռետորություն, լատիներեն և այլ առարկաներ:

Պետությունները և հասարակությունը դպրոցների առջև դրեցին այս կամ այն նագավառում աշխատելու համար մեծ թվով կրթված մարդիկ տալու խնդիր: Այս հիմնախնդրով սկսեցին զբաղվել քաղաքային դպրոցները: Արդեն 12-13-րդ դարերում Եվրոպայում հիմնադրվեցին համալսարաններ, որոնք պատրաստում էին ուսուցիչներ, իրավագետներ, բժիշկներ, դեղագործներ, պետական չինովնիկներ: Այդ նույն ժամանակաշրջանում և դրանից էլ առաջ Հայաստանում կային հռչակ ունեցող համալսարաններ:

Կրթության էվոլյուցիոն զարգացումը շարունակվում էր: Շուտով կրթված մարդկանց մեջ հայտնվեցին անհատներ, ովքեր պահանջեցին հրաժարվել անհատական և անհատականացված ուսուցումից, դպրոցներում անցնել ուսուցման դաս-դասարանային համակարգի, որի տեսությունը և պրակտիկան մշակել է Յան Ամոս Կոմենսկին: Այդ համակարգը ապահովեց ուսուցման բարձր արդյունավետություն: Ա տ ճանաբար կրթությունը դարձավ զանգվածային, միլիոնավոր մարդկանց սեփականություն:

Մինչ կապիտալիստական շրջանում կրթությունը, նրա առաջընթացը պայմանավորված էր ծովագնացության և առևտրի զարգացմամբ: Սակայն դեռևս կրթության ազդեցությունը տնտեսության և արտադրության վրա թույլ էր: Եվրոպական առանձին երկրներում մեքեն յական ինդուստրիան պահանջեց փոփոխել արտադրության միջոցները նոր ձևերով ու միջոցներով, դա հատկապես ցայտուն արտահայտվեց Անգլիայում:

Շուտով առաջընթաց ապրեցին մաթեմատիկական խմբի առարկաները, բնագիտությունը, աստղագիտությունը, բժշկագիտությունը, աշխարհագրությունը, ինժեներական գործը: Ասպարեզ եկած գիտելիքների նոր համակարգերն առաջացրին հակասություններ ավանդական հումանիտար կրթության և ռեալական կրթության միջև: Այդ պայմաններում կրթության, որպես հումանիստական մեծ արժեքի, պահանջը շոշափելի էր զարգացած երկրներում, որոնցում էլ ընդունվեցին պարտադիր տարրական կրթության մասին օրենքներ:

Երկրորդ համաշխարհային պատերազմից հետո առանձին երկրներում պարտադիր դարձավ քերի միջնակարգ կրթությունը: Արդեն 20-րդ դարի երկրորդ կեսերին միլիոնավոր պատանիներ, աղջիկներ և երիտասարդներ ընդգրկվեցին տարբեր ուսումնական հաստատություններ: Այս երևույթը բնութագրական էր բոլոր զարգացած երկրների համար: Առանձին մանկավարժ-գիտնականներ այդ ժամանակաշրջանն անվանեցին «կրթության պայթյունի ժամանակաշրջան»: Զարգացող մեքենայական արտադրությունը, նրա ավտոմատացումն առա ադրեցին որակյալ կադրեր ունենալու պահանջ: «Կրթության պայթյունի» գործընթացը շարունակվում էր: Նոր ժամանակներում կրթությունը դարձավ արտադրող բանվորի ուժ: Զարգացող տնտեսությունը, գիտությունների ու տեխնիկայի առաջընթացը խնդիր դրեցին բարեփոխել աշխատող մարդու կերպարը: Ուստի անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման հիմնախնդիրը շատ երկրների համար դարձավ օրապահանջ հարց: Նորագույն տեխնիկան կարող էին կառավարել լայն մտահորիզոն, համակողմանի պատրաստվածություն ունեցողները:

Այսպիսով, ժամանակակից կրթությունը էվոլյուցիոն զարգացման արդյունքն է, նրա բարձրագույն աստիճանը:

21-րդ դարը, մեր օրերի հասարակությունը կրթությունից պահանջում է աճեցնել համակողմանի զարգացած, լայն մտահորիզոն ունեցող, դաստիարակված, բարոյապես զարգացած սերունդներ: Այդ խնդիրները կարելի է լուծել միայն ու միայն *բարեփոխված* կրթության և ինքնակրթության՝ դրանց բոլոր աստիճաններն անցնելու, կայուն ւ խոր գիտելիքներ ձեռք բերելու, տեսությունն ու պրակտիկան զուգակցելու, յուրացրած գիտելիքնե ը, կարողություններն ու հմտությունները կյանքում կիրառելու միջոցով:

Ասվածից կարելի է հանգել մեկ անփոփոխ եզրակացության. այն է՝ կրթությունը ոչ միայն սոցիալական, մշակութային արժեք է, այլ նաև հումանիստական–հասարակական արժեք:

Կրթությունը որպես սոցիալական բացառիկ երևույթ համեմատաբար ինքնուրույն համակարգ է, որի գործառույթը հասարակության բոլոր անդամների կրթության ու դաստիարակության իրականացումն է:

Բոլոր սովորողները պարտավոր են յուրացնել գիտական գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ: Կրթությունը գաղափարական-բարոյական հումանիստական արժեք է:

5. ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑ

Կրթության ությունը նրա դինամիկան է ու զարգացումը նպատակներից դեպի արդյունքները, որոնք ոչ միայն կրթության, այլ նաև ուսուցման և դաստիարակ թյան արդյունքներն են: Չէ՞ որ, վերջին հաշվով, կրթությունը նաև դաստիարակություն է և՝ հակառակը: Ուսուցման և դաստիարակության հարաբերակց ւթյունը նույնպես այդ է վկայում:

Այստեղից դժվար չէ եզրակացնել, որ մանկավարժական գործընթացի ամբողջականության ամար բնութագրական է նրա ներքին բաղադրամասերի միասնությունը: Ահա թե ինչու Յու.Կ.Բաբանսկին ասում Ր. որ մանկավարժական գործընթացը որպես ամբողջականություն կարող է դիտարկվել համակարգային մոտեցման դիրքերից, որը հնարա-

վորություն կընձեռի տեսնել ամբողջական մանկավարժական համակարգը (30:94-100):

Համակարգ ասելով պիտի հասկանալ նրա բազմաթիվ բաղադրամասերի կառուցվածքային փոխկապակցությունները, որոնք, ինչպես Վ. Ա. Սլաստենինն է գտնում, միավորված են կրթական նպատակով՝ անձի զարգացումը ապահովելու համար

Ուրեմն, մանկավարժական համակարգի կառուցվածքի բաղադրամասերը համապատասխան են մանկավարժական գործընթացի բաղադրամասերին: Եվ ապա՝ մանկավարժական գործընթացը ուսուցչի և աշակերտների իրար հաջորդող և փոփոխվող, փոխկապակցված փոխազդեցություններ են՝ սովորողների ուսուցումն ու դաստիարակությունն իրագործելու, կրթության խնդիրները լուծելու, ամբողջ հասարակության, յուրաքանչյուր մարդու զարգացումն ապահովելու համար:

Պետք է գիտենալ, որ ամեն մի գործընթաց, այդ թվում նաև մանկավարժականը, փոփոխվում է՝ մեկ վիճակից անցնելով մյուսին: Վերջինս ուսուցչի և սովորողների իրար հաջորդող և փոփոխվող փոխազդեցությունների հետևանք է: Ահա այդ ամենով մանկավարժական փոխազդեցությունը կազմում է մանկավարժական գործընթացի էական կողմը, նրա բնույթը: Ելնելով այս իրողությունից, Յու.Կ.Բաբանսկին գրում է, որ «մանկավարժական փոխազդեցությունն» ավելի լայն հասկացություն է, քան «մանկավարժական ներգործությունը» , քան «մանկավարժական ազդեցությունը», քան «մանկավարժական հարաբերությունը» (30:96):

Այսպիսով, մանկավարժական գործընթացում կարելի է առանձնացնել երկու՝ ուսուցչի և դաստիարակվողների իրար փոխադարձաբար փոխկապակցված, իրար հաջորդող և փոփոխվող փոխազդեցությունները, որոնց ընթացքում և՛ դաստիարակողը, և՛ դաստիարակվողները մանկավարժական գործընթացի վրա ներգործող սուբյեկտներ են:

Նման սահմանումը հակասում է ավանդական մանկավարժական գործընթացին, ուր սուբյեկտը դաստիարակողն էր, իսկ դաստիարակվողը՝ օբյեկտը: «Մանկավարժական գործընթացի» նորովի ըմբռնմամբ՝ դաստիարակողի և դաստիարակվողների նպատակները խաչաձևվում են: Մանկավարժական գործընթացի նոր սահմանումով կամ բանաձևմամբ՝ ՝ դաստիարակողը, և՛ դաստիարակվողները մանկավարժական գործընթացի վրա ներգործող սուբյեկտներ են:

Բնական է, որ այդ ընթացքում կրթվում և դաստիարակվում են և՛ դաստիարակվողները, և դաստիարակողը: Նշանակում է՝ ավանդական կրթության համակարգում, որպես սոցիալական երևույթ, իշխում էր ավտորիտարիզմը, որն անընդունելի ...

Այսպիսով, մեր եզրակացությունն այն է, որ դաստիարակությունը դաստիարակողի և դաստիարակվողների հատուկ փոխազդեցություններն են կամ համագործակցությունը՝ մանկավարժական գործընթացի պայմաններում կրթության նպատակներն իրագործելու համար: Իսկ ուսուցումը կրթության իրականացման հատուկ միջոց է, որն ընձեռում է գիտական գիտելիքների յուրացմամբ անձի զարգացումն ապահովելու հնարավորություն:

Պետք է մշտապես իմանալ, որ դաստիարակողի և դաստիարակվողների համատեղ գործունեության վերջնական արդյունքի ապահովման գործում մեծ դեր է խաղում մանկավարժական տեխնոլոգիան:

Մանկավարժական տեխնոլոգիան ուսուցչի և աշակերտների հաջորդաբար փոփոխվող ու փոխպայմանավորված փոխազդեցություններն են՝ մանկավարժական գործընթացում տարբեր խնդիրներ լուծելու համար ուսուցման, դաստիարակության մեթոդները, հնարներն ու միջոցները ամբողջական ձևով, միասնաբար կիրառելու վարպետությունը:

Վերը շարադրածներից հետևում է հետևյալ ճշմարտությունը. ուսուցումը և դաստիարակությունը պայմանավորում են կրթության որակական բնութագիրը, արտահայտում մանկավարժական գործընթացի արդյունքները, կրթության նպատակի իրականացման աստիճանը:

Իսկ կրթության արդյունքներն իրենց հերթին կապված են կրթության զարգացման ռազմավարության, նրա հեռանկարների հետ: Ահա այդպիսիք են մանկավարժական գործընթացի ներքին իմաստը, նրա ամբողջական բովանդակությունը և գործառնությունները:

6. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԿԱՊԸ ԱՅԼ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԵՏ

Ինչպես բոլոր գիտությունները, մանկավարժությունը նույպես կապված է մի շարք գիտությունների հետ: Առանց այդ կապերի մանկավարժությունը, ընդհանրապես գիտությունները չեն կարող զարգանալ: Արդի ժամանակաշրջանում բազմազան ու բազմաբնույթ խնդիրներ լուծելիս գիտությունները միավորվում են (ինտեգրվում): Ուրեմն՝ առանց

միջառարկայական, միջգիտական կապերի ոչ մի գիտություն ինքնին չի կարող զարգանալ: Մանկավարժությունը կապեր ունի հատկապես այն գիտությունների հետ, որոնք ուսումնասիրում են մարդուն, նաև առնչվում է այն գիտություններին, որոնք համատեղ կամ առանձին-առանձին հետազոտում են միևնույն հիմնախնդիրները:

Մանկավարժությունը կապված է *փիլիսոփայության* հետ. դա նախ այն պատճառով, որ փիլիսոփայությունը մանկավարժության, ինչպես նաև բոլոր գիտությունների մեթոդաբանական հիմքն է: Բացի դրանից, մանկավարժությունը և փիլիսոփայությունն ունեն ուսումնասիրության ընդհանուր հիմնախնդիրներ. մարդու դաստիարակությունը, աշխարհայացքի ձևավորումը, անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումը, կոլեկտիվի և անձի փոխկապվածությունը, դրանց դիալեկտիկան և այլն, որոնց հետազոտությամբ զբաղվում է և՛ մանկավարժությունը, և՛ փիլիսոփայությունը: Այնուհետև, մանկավարժության համար կարևոր նշանակություն ունեն փիլիսոփայության՝ գիտատեխնիկական առաջընթացի նվաճումների մշակումները: Չէ՞ որ դրանք պետք են մանկավարժությանը: Եվ վերջապես, փիլիսոփայության ընդհանուր համակարգի մեջ են մտնում այնպիսի բնագավառներ, ինչպիսիք են, օրինակ՝ բարոյագիտությունը (էթիկան), գեղագիտությունը (էսթետիկան), որոնք օգնում են մանկավարժությանը իրականացնելու սովորողների բարոյական, գեղագիտական դաստիարակությունը և այլն:

Մանկավարժությունը սերտորեն կապված է *սոցիոլոգիայի* հետ: Սոցիոլոգիան ուսումնասիրում է մարդու վրա սոցիալական միջավայրի, շրջապատող իրականության, հասարակարգի ներգործությունների հարցերը, որոնց տվյալներն ու արդյունքներն օգտագործում է մանկավարժությունը: Սոցիոլոգիան նաև հետազոտում է ժամանակակից էկոնոմիկայի, մշակույթի զարգացման առանձնահատկությունները և մարդու վրա դրանց ներգործության խնդիրները, որոնց արդյունքները պետք են մանկավարժությանը: Բացի նշվածներից, սոցիոլոգիան ուսումնասիրում է ընտանիքի, դպրոցի, հասարակության՝ ե եխաների դաստիարակության և փոխգործունեության, շատ խնդիրներ: Օգնում է մանկավարժությանը դպրոցական շինարարության, ինչպես նաև երեխաների դաստիա-րակության շատ հարցերի լուծման գործում:

Մանկավարժությունը կապված է *բարոյագիտության* հետ: Սա փիլիսոփայության բնագավառներից է, որը զբաղվում է բարոյականության հարցերի մ ակմամբ և անմիջապես կապված է բարոյական դաստիա-րակության հետ: Այս հարցերն ուսու նասիրելիս մանկավարժությունը հենվում է բարոյագիտության վրա, օգտվում նրա նվաճումներից.

Մանկավարժությունը հենվում է նաև *ֆիզիոլոգիայի* նվաճումների՝ հատկա ես բարձրագույն նյարդային համակարգի տիպաբանական առանձնահատկությունների, զգայարանների, հենաշարժական ապարատի, սրտանոթային և շնչառական համակարգի մասին տվյալների վրա: Սովորողների կրթության և դաստիա ակության իրականացման համար եական նշանակություն ունեն տարիքային ֆիզիոլոգիայի ետազոտությունների արդյունքները. օրինակ՝ ինչպես վարվել երեխաների, դեռահասների, պատանիների, աղջիկների հետ և այլն:

Մանկավարժությունը սերտ կապեր ունի *ընդհանուր հոգեբանության*, հատկապես՝ *տարիքային և մանկավարժական հոգեբանության* հետ: Տարիքային հոգեբանությունն ըստ տարիքային առանձնահատկությունների ուսումնասիրում է երեխաների հոգեկան գործընթացները՝ նպատակաուղղված ուսուցման և դաստիարակության պայմաններում: Այնուհետև, ըստ տարիքային փուլերի հետազ տում է երեխաների տարբեր հոգեկան գործընթացներ,վիճակներ և որակներ, օրինակ՝ մտածողությունը, հիշողությունը, մտապահումը, երևակայությունը, զգացմունքները, կամքը և այլն, որոնց լուվյալները մանկավարժությունը օգտագործում է ուսուցման ու դաստիարակության գործընթացնե ը ճիշտ կազմակերպելու և սովորողներին ավելի լավ ճանաչելու համար:

Նոր ժամանակներում լայն զարգացում և տարածում է ստացել *ինժեներական հոգեբանությունը*, որը հետազոտում է մարդու և տեխնիկայ փոխհարաբերությունները: Դրանց տվյալները մանկավարժությունը օգտագործում է ուսուցման և դաստիարակության գործընթացներ ւմ կիրառվող մեքենաների ու սարքերի գործադրման մեթոդիկան գիտականորեն մշակելու համար.

Շերտավորված (դիֆերենցված) հոգեբանությունը ուսումնասիրելով մարդկանց անհատական առանձնահատկո թյունները, նրանց անհատական տարբերությունները, մանկավարժո թյանը տալիս է ուսուցման և դաստիարակության որոշ հիմնախնդիրներ լուծելու հնարավորություն.

Սոցիալական հոգեբանությունը հետազոտելով անձի ձևավորման առանձնահատկությունները (տարբեր խմբերում) մանկավարժությանն

օգնու է դաստիարակության հիմնախնդիրը կոլեկտիվում ուսումնասիրելուն և դրա մեթոդիկան մշակելուն:

Մանկավարժությունը սերտ կապեր ունի *կիբեռնետիկայի* հետ: Դա նորագույն գիտություններից է, որ շատ բարդ, դինամիկ համակարգերը կառավարում է օպտիմալ (լավագույն) ձևով: Ինչպես մանկավարժներն են ընդունում, այդ կառավարման հիմքում ընկած են բնության և հասարակության որոշ գործընթացների տրամաբանության ուսումնասիրությունը և ընդհանուրի առանձնացումը, որը որոշում է դրանց գործողության պայմանները: Այդ ընդհանուրը կառավարման կենտրոնի առկայությունն է, կառավարման օբյեկտը, կառավարման իրագործումը ուղիով և հետադարձ կապերի միջոցով:

Վերջապես, մանկավարժությունը կապեր ունի *ազգագրության* (էթնոգրաֆիա), *բանահյուսության* հետ, որոնք ժողովրդական մանկավարժության հիմքերից են:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Որո՞նք են մանկավարժության օբյեկտը, ո՞րը՝ առարկան, օրինակներով հիմնավորեք: 2. Որո՞նք են մանկավարժության մշտական և ժամանակավոր խնդիրները: 3. Թվարկեք մանկավարժական գիտության կառուցվածքի բաղադրամասերը: 4. Որո՞նք են մանկավարժության հիմնական հասկացությունները, բացահայտեք դրանց էությունը: 5. Համառոտակի բնութագրեք կրթության էությունը, նրա էվոլյուցիոն զարգացումը: 6. Բացահայտեք մանկավարժական գործընթացի (կապված կրթության հետ) էությունը: 7. Հիմնավորեք մանկավարժության կապը այլ գիտությունների հետ. բնութագրեք կապի ձևերը:

Գլուխ 2.

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԳԻՏԱՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

1. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՆՐԱ ՄԱԿԱՐԴԱԿՆԵՐԸ

Մեթոդաբանությունը որևէ գիտության մեջ կիրառվող հետազոտության հնարների ամբողջությունն է գիտական ճանաչողության և աշխարհի վերափոխման մեթոդի վերաբերյալ ուսմունքը (54,-283):

Մեթոդաբանությունը գիտությանը տալիս է հետազոտվող երևույթների, դրանց բաղադրատարրերի բնութագիրը, գիտության օբյեկտի, առարկայի վերլուծությունը, հետազոտության խնդիրները, հետազոտության միջոցների ամբողջությունը, որոնք անհրաժեշտ են ուսումնադաստիարակչական խնդիրների լուծման համար: Մեթոդաբանությունը պատկերացում է տալիս հետազոտվող խնդիրների լուծման հաջորդականության, շարժունակության (դինամիկայի) մասին:

Վերը շարադրվածից կարելի է եզրակացնել, որ յուրաքանչյուր գիտության համար մեթոդաբանությունը, որպես գիտական գիտելիքների կառուցվածքի, սկզբունքների, գիտական ճանաչողության, հետազոտության մասին ուսմունք, հետազոտության գործընթացում կատարում է կողմնորոշիչ դեր:

Գիտնական է.Գ.Յուդինը մեթոդաբանության կառուցվածքում առանձնացնում է չորս մակարդակի գիտելիքներ՝ փիլիսոփայական, ընդհանուր գիտական, կոնկրետ գիտական և տեխնոլոգիական:

Փիլիսոփայական գիտելիքների մակարդակը բաղկացած է ճանաչողության ընդհանուր սկզբունքների և գիտության կատեգորիալ կառուցվածքի մասին գիտելիքներից: Փիլիսոփայական գիտելիքների ամբողջ համակարգը բոլոր գիտությունների համար կատարում է մեթոդաբանական գործառույթ:

Ընդհանուր գիտական (երկրորդ մակարդակ) մեթոդաբանությունն ընդգրկում է տեսական հայեցակարգեր (կոնցեպցիա), որոնք ընդունվում են բոլոր գիտությունների կամ գիտությունների մեծ մասի կողմից:

Կոնկրետ գիտական (երրորդ մակարդակ) մեթոդաբանությունն ընդգրկում է բոլոր գիտությունների կողմից ընդունվող մեթոդների ամբողջականությունը, հետազոտությունների սկզբունքները:

Կոնկրետ որևէ առարկայի մեթոդաբանությունը ներառում է ավելի բարձր կարգի մեթոդաբանության կողմից ընդունվող հիմնախնդիրներ, հարցեր: Օրինակ՝ համակարգային մոտեցումը կամ մոդելավորումը մանկավարժական հետազոտություններում:

Տեխնոլոգիական մեթոդաբանությունը բաղկացած է մեթոդիկայից և հետազոտության տեխնիկայից, այլ կերպ ասած, ընթացակարգերի (պրոցեդուրա) այն հավաքածուից, որն ապահովում է էմպիրիկ (հատվածային,փորձնական) ուսուցումը և նրա սկզբնական մշակումը, որից հետո այն կարող է ընդգրկվել գիտական գիտելիքների զանգվածում: Այդ մակարդակում մեթոդաբանական գիտելիքները կրում են նորմատիվային բնույթ:

Ի տարբերություն մեթոդաբանական մյուս մակարդակների, փիլիսոփայականն ունի բովանդակալից բնույթ և նրանց հիմքն է:

2. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՓԻԼԻՍՈՓԱՅԱԿԱՆ ՀԻՄՔԵՐԸ

Երկայումս աշխարհում առկա են փիլիսոփայական ի շարք ուղղություններ (կամ ուսմունքներ), որոնք հանդես են գալիս որպես տարբեր գիտությունների մեթոդաբանություն, այդ թվում նաև որոշ երկրների մա կավարժության համար: Դրանցից են դիալեկտիկական մատեր ալիզմը, պրագմատիզմը, էկզիստենցիալիզմը, նեոպոզիտիվիզմը և նեոթոմիզմը:

Համառոտակի բնութա րենք այդ ուղղությունները՝

Դիալեկտիկական մատերիալիզմի խոշորագույն ներկայացուցիչները Կ.Մարքսն ու Ֆ.Էնգելսն են: Նրանք րար են միացրել դիալեկտիկան և մատերիալիզմը: Ահա այստեղից էլ՝ դիալեկտիկական մատերիալիզմ անվանումը: Դա փիլիսոփայական ուսմունք է բնության, հասարակության և մտած ղության մասին: Այն հանդես է եկել 19-րդ դարի 40-ական

թվականներին և լայն տարածում ստացել 20-րդ դարում, հատկապես ն ցիալիստական երկրներում.

Դիալեկտիկական մատերիալիզմի ներկայացուցիչները մատերիալիզմը տարածել Ն պատմությա և մարդկային հասարակության վրա: Նրանք ճանաչողության հիմքում դնում են հասարակական պրակտիկան, նրա դերը:

Ըստ Կ.Մարքսի և Ֆ.Էնգելսի դիալեկտիկական մատերիալիզմի հիմնական դրույթը հետևյալն է. մա եր ան առաջնային է, գ տակցո թյունը՝ երկրորդային: Գիտակցությունը ծագում է մատերիայի զարգացումից: Մարդու ուղեղը հանդիսանում է նրա արդյունքը (մատերիալիստական մոնիզմի սկզբունք): Մարքսը և Էնգելսը գտնում են, որ աշխարհի երևույթները և գիտակցությունը պատճառականորեն փոխպայմանավորված են, փ. խկապակցված (դետերմինացիայի սկզբունք), որ բնական և հասարակական երևույթները գտնվ ւմ են շարժման մեջ, դրանք զարգան ւմ և փոփոխվում են (զարգացման սկզբունք):

Մարքսիստական փիլիսոփայությունը կարևոր տեղ է հատկացնում դիալեկտիկայի օրենքներին (քանակական փոփոխություններից որակական փոփոխությունների անցման, հակադրությունների միասնության ու պայքարի, բացասման բացասումի և այլն):

Դիալեկտիկական մատերիալիզմը մանկավարժո թյան բնագավառում գտնո մ է, որ անձնավորությունը և օբյեկտ է և սուբյեկտ (հասարակական հարաբերություններում), որ նրա զարգացումը դետերմինացված է (որոշված) արտաքին հարաբերություններով և մարդու բանականության կազմակերպմ մբ, որ մարդու զարգացման մեջ առաջատար դեր է խաղում դաստիարակությունը, որ շատ բարդ գործընթաց է և ունի դասակար ային պատմական բնույթ, որ մարդու անձը և նրա գործո նեությունը գտնվում են միասնության մեջ, որ անձը ձևավորվում է գործունեության մեջ:

Պրագմատիզմը ծագում է հունարեն «պրագմա» բառից, որ նշանակում է գործո ություն: Հանդես է եկե 19- դ դարի 90-ական թվականներին, փ ռաբանում է փորձը: Չափանիշ է ընդ ւնում օգուտը և շահը: 20-րդ դարի սկզբներին պրագմատիզմի ուղղություններից մեկի՝ ինստրումենտալիզմի, ականավոր ներկայացուցիչը դաճավ Ջ.Դյուին (1859-1952): Փիլիսոփայական այս ուսմունքը պնդում է, որ ամեն մի տեսություն, ամեն մի գաղափար, եթե այն օգտակար է անհատին, պետք է

դիտվի որպես «գործողության գործակից»: Պրագմատիստները իրականության ճանաչման գլխավոր պայմանը համարում են փորձը: Չեն ընդունում իրական գիտելիքը: Գտնում են, որ այն գիտելիքն է ճշմարիտ, որը ձեռք է բերվում մարդու գործունեությամբ և օգու է բերում նրան: Պրագմատիզմի խոշորագույն ներկայացուցիչը, ինչպես արդեն ասացինք, Ջոն Դյուին է: Նա էլ հանդիսանում է պրագմատիստական մանկավարժության հիմնադիրը: Նրա ուսմունքը մեծ ազդեցություն է թողել, հիմա էլ թողնում է շատ երկրների, առաջին հերթին՝ ամերիկյան մանկավարժության վրա: Իր բազմաթիվ աշխատություններում Դյուին քննադատել է սխոլաստիկական դպրոցը, առաջ քաշել ուսուցման և դաստիարակության մի շարք կարևոր սկզբունքներ. օրինակ՝ երեխաների ակտիվության զարգացումը, նրանց հետաքրքրությունների արթնացումը որպես գլխավոր դրդապատճառ և այլն:

Հենվելով պրագմատիզմի գլխավոր հասկացության՝ «փորձի» վրա, Դյուին հայտարարել է՝ «երեխայի անհատական փորձը ուսուցման գործընթացի հիմքն է»: Նա գտնում է, որ կրթության նպատակը երեխայի (դպրոցականի) ինքնաբացահայտումն է այն բանի, որ երեխան ծնվելիս բերում է իր հետ, օրինակ՝ բնազդները, հակումները: Ջ.Դյուիի հետևորդները (Դ.Բրամելդ, Ա.Մասլոու, է.Կելի և ուրիշներ) բարոյական դաստիարակության հարցերը քննարկում են՝ հիմքում դնելով հաջողության հարցը: Ն անք հաստատում են, որ մարդն իր վարքով չպետք է ղեկավարվի նախօրոք կազմակերպված սկզբունքներով ու կանոններով: Նա պետք է իրեն պահի այնպես, ինչպես թելա րում է իր կենսաբանականը:

Ի.Դյուին պնդում է, որ բարձր կրթություն պետք է ստանան միայն նրանք, ովքեր ունեն բանականության ինտելեկտուալ նախադրյալներ և հակումներ, իսկ ովքեր դրանք չունեն, պետք է ստանան ցածր կրթություն, գործնական գիտելիքներ, որոնք նրանց կբերեն օգուտ և շահ: Հետևաբար, ասում է Դյուին, սիստեմատիկ գի ելիքներ ստանալը նրանց պետք չէ: Այն կարծիքին է, որ ուսուցման և դաստիարակության գլխավ ր նպատակը պետք է լինի երեխաներին կյանքի համար օգտակար, շահավետ գիտելիքներ տալը: Պրագմատիստները գտնում են, որ իրենց փիլիսոփայությունը ոչ մաներիալի տական է և ոչ էլ իդեալիստական:

Պրագմատի մը մեծ ազդեցությո ն է թողել 19-րդ դարի վերջի և 20-րդ դարի սկզբի Արևմուտքի երկրների դպրոցների վրա: Աշխարհի բոլոր մասերում տար ծվեցին երեխանե ին գործնական գիտելիքներ տվող, րանց ինքնագործունեությունն ու գործնա անությունը զարգացնող դպրոցնե : 1950-ակա ւ թվականներին, երբ արդեն Դյուին չկար, մի շարք գիտնականներ սկսեցին քննադատել նրա տեսությունը՝ պատճառաբանելով. որ Դյուիի կանխագծած ուսուցման պայմաններում երեխաները չեն ստանում հանրակրթական հարուստ գիտելիքներ: Սակայն քննադատություն արդյունք չտվեց: Այսօր էլ պրագմատիզմը բազմաթիվ երկըրներում մնում է որպես առաջատար մանկավարժական ուղղություն:

Էկզիստենցիալիզմը լատին րեն բառ է,որ նշանակում է *գոյություն*, իսկ նր փիլիսոփայությունը՝ *գոյապաշտություն:* Այս ուղղությունն առաջին աշխարհամարտից հե ո հանդես է եկել Գերմանիայում, երկրորդ աշխարհամարտի ժամանակ՝ Ֆրանսիայում, ԱՄՆ-ում և այլ երկրներում: Էկզիստենցիալիզմի խոշորագույն ներկայացուցիչներից են Մ.Խայդեգերը, Կ.Յասպերսը (Գերմանիա), Ժ.Սարտրը, Ա.Կամյուն (Ֆրանսիա), Ն.Ա. Բերդիյաևը, Լ.Ի.Շեստովը (Ռուսաստան), է.Բրազայխը, Պ.Պետլին (ԱՄՆ) և ուրիշներ:

Էկզիստենցիալիստները գտնում են, որ մարդու անհատական կենցաղը ծանրաբեռնված է իր «ես»-ով: Նրանք այն կարծիքին են, որ ռեալ իրականությունը գոյություն ունի միայն շնորհիվ սուբյեկտի կենցաղի: Էկզիստենցիալիստները ժխտում են իրական գիտելիքները և իրական ճշմարտությունները: Պնդում են, որ արտաքին աշխարհն այնպիսին է, ինչպիսին ընկալում է «ես»-ի ներքինը: Գտնում են, որ ժամանակակից աշխարհում անձը ենթարկվում է դեֆորմացիայի, օտարվում, կորցնում իր կերպը և այլն: Դր նից խուսափելու համար, ասում են էկզիս ենցիալները, «ես»-ը (անհատը) ինքն իր համար պետք է ստեղծի իր աշխարհը: Ահա այդ նկատի ունենալով նրանք գտնում են, որ դպրոցի նպատակը պետք է լինի դպրոցականին՝ որպես անձնավորության, կերտել, ձևավորել, ստեղծել սովորեցնելը: Այ ինքն՝ նրան այնպես վերաստեղծելը, որ նա ինքը ստեղծի իր «ես»-ը, իր աշխարհ , այնպիսի աշխարհ, ինչպիսին ուզում տեսնել:

Էկզիստենցիալիս ները հակադրվում են գի ությանը, համոզված լինելով, որ գիտությունը ձգտում է ընդհանրության, րը պետք չէ անհատին: Շեշ ը դնում են անհատի և հասարակության հակադրության վրա, տնելով, որ հասարակությունը, նրա զանգվածը ճնշում է անձնավորությանը: Չեն ընդունում կոլեկտիվ գործունեությունը, մարդու վրա կոլեկտիվի ներգործության սկզբունքը: Կողմնակից են մարդկանց տար-

անջատմանը, ուսո ցման անհատականացմանը: Այն համոզմանն են, որ ուսման մեջ յուրաքանչյուրը պետք է առաջ ընթանա «բնության կողմից իրեն տրված» ընդունակությունների չափով:

Ժխտելով իրական գիտելիքները, էկզիստենցիալիստները դեմ են արտահայտվում դպրոցում գործող ուսումնական ծրագրերին և դասագրքերին: Նրանք գիտելիքները գնահատում են այն առումով, թե դրանք որքանով են կարևոր կոնկրետ անձի համար: Այն համոզմանն են, որ ուսուցիչը դպրոցականին պետք է տա գիտելիքների յուրացման լրիվ ազատություն: Նրանց կարծիքով աշակերտն ինքը պետք է որոշի, թե ուսումնական որ առարկան է ուսումնասիրելու, որը՝ ոչ:

Էկզիստենցիալիստները գտնում են, որ անհատը ինքը պետք է որոշի առարկաների, երևույթների մասին իր պատկերացումները ու նշում են, որ այս հարցում վճռական դեր է կատարում ոչ թե բանականությունը, այլ զգացումը, իղձը, հավատը, երազանքը: Էկզիստենցիալիստները գտնում են, որ հասարակությունը, դպրոցը, ուսուցիչը ճնշում են անհատին. Կողմնակից են հիմնավորված անհատականացված ուսուցմանը:

Զարգացած երկրներում (ԱՄՆ, Գերմանիա, Ֆրանսիա և այլն) մշակվում են հայացքների համակարգեր, որոնք իբր հիմք պիտի հանդիսանան ֆուտուրոլոգիական դպրոցների մոդելների և ուսուցման նոր տեսակների կառուցման համար: Էկզիստենցիալիստները չեն ընդունում գիտելիքների դերը երեխայի անձնավորության ձևավորման ու զարգացման մեջ:

Նեոպոզիտիվիզմը հանդես է եկել 20-րդ դարում: Անցյալում նրա ներկայացուցիչները խոշորագույն մաթեմատիկոսներ, ֆիզիկոսներ, քիմիկոսներ, կենսաբաններ և փիլիսոփաներ էին: Ներկայումս նույնպես այդ ավանդույթը պահպանվում է: Նոր ժամանակներում նեոպոզիտիվիզմի կարկառուն ներկայացուցիչներից են անգլիացի հայտնի փիլիսոփա Բերտրան Ռասելը և ամերիկացի նշանավոր ատոմագետ Ջոն Կանատը:

Փիլիսոփայական այս ուղղությունը լայն տարածում ունի եվրոպական և ամերիկյան երկրներում: Նեոպոզիտիվիզմը մեծ մասշտաբներ ընդունեց հատկապես 1950-ական թվականներից սկսած, երբ ամբողջ աշխարհում բուռն առաջընթաց ապրեց գիտությունն ու տեխնիկան. հետևանքում ծագեցին մի շարք ամալիր երևույթներ, որոնց փիլիսոփայորեն իմաստավորելուն ձեռնամուխ եղան նոր ժամանակների նեոպոզիտիվիստները. Նեոպոզիտիվիզմը մանկավարժության մեջ հաճախ անվանում են սցիենտիզմ (անգլերեն է, նշանակում է՝գիտություն):

Նեոպոզիտիվիստները բացարձակացնում են մաթեմատիկական, բնագիտական գիտությունները: Նրանց կարծիքով, հավանական ճշմարիտ գիտելիքն այն է, ինչը ձեռք է բերվում գիտահետազոտական մեթոդների միջոցով: Որպես ռեալ գիտություններ ընդունում են մաթեմատիկական-բնագիտական գիտությունները: Հասարակական գիտությունները դասո մ են դիցաբանության (միֆոլոգիայի) շարքը, ասելով, որ դրանք ծագել են այն ժամանակ, երբ ժողովուրդներն անզոր էին հասկանալ, բացատրել, պարզաբանել բնական երևույթներն ու ուժերը: Ժամանակակից նեոպոզիտիվիստները գրեթե չեն փոխվել իրենց հայացքներով: Նախընտրելով ժամանակակից մի քանի հասկացություններ և տերմիններ, փիլիսոփայության մեջ զբաղեցրել են աչքի ընկնող տեղ: Նրանք մանկավարժության թուլությունը տեսնում են այն բանում, որ նրանում դոմինանտի դեր են տանում անօգտակար գաղափարները և վերացականությունները (աբստրակցիա) այլ ոչ թե ռեալ փաստերը:

Ինչպես նշվեց, ժամանակակից նեոպոզիտիվիզմի հայտնի դեմքերից է ամերիկացի ատոմագետ Ջոն Կանատը, որի «Ամերիկյան ո սուցիչների պատրաստումը» և «Ամերիկյան միջնակարգ դպրոցը» գրքերը մեծ ազդեցություն են ունեցել իր երկրի մանկավառժական մտքի վրա:

Ժամանակակից աշխարհի ֆիզիկայի, մաթեմատիկայի, քիմիայի, կենսաբանության մի շարք հայտնի գիտնականներ, կիսելով անցյալի և ներկայիս նեոպոզիտիվիստների կարծիքները, 1960-70-ական թվականներին մեծ ազդեցություն ունեցան բնագիտամաթեմատիկական կրթության բովանդակության վերակառուցման վրա: Նրանք գերագնահատում են գիտահետազոտական մեթոդներն ու գտնում, որ կարևորը ոչ թե գ - տելիքներն են, այլ դրանք ձեռք բերելու գիտահետազոտական մեթոդները: Նեոպոզիվիստները դ մ են գաղափարախոսությանը, պահանջում են տարանջատել գիտելիքները գաղափարախոսությունից, սովորողներին տալ մաքուր գիտելիքներ:

Նեոթոմիզմը կրոնական-փիլիսոփայական ուղղություն է, որի հիմքը Թոմա Աքվինացու (1225-1274) աստվածաբանական կ թոլիկական ուսմունքն է: Այդ ուսմունքի մոդեռնացնողները կոչվեցին նեոթոմիստներ (նոր թոմիստներ), իսկ ւսմունքը՝ նեոթոմիզմ: Նեոթոմիզմի խոշորագույն ներկայացուցիչներից են Մարիտենը, Ժիլսոնը (Ֆրանսիա), Լոթցը, դը Ֆրի (Գերմանիա), Վերթերը (Ավստրիա) և ուրիշներ:

Նեոթոմիզմը ժամանակակից կաթոլիկական եկեղեցու փիլիսոփայությունն է, որին հովանավորում է Վատիկանը՝ ամբողջ աշխարհի կաթոլիկական գաղափարախոսության կենտրոնը, ինչպես ասում են՝ «շտաբը»: Այդ ուսմունքի հիմնական նպատակը կրոնական դավանանքները հնարավորինս հիմնավորելը և մարդկանց դրանց հպատակեցնելն է:

Ժամանակակից նեոթոմիստներն իրար են հակադրում կրոնը և գիտությունը: Գտնում են, որ գիտությունը պետք է ուսումնասիրի բնական երևույթները, իսկ կրոնը՝ աստվածաբանական գաղափարների բնագավառը, որը բնության օրենքներին չի ենթարկվում, գալիս է աստծուց: Նրանց կարծիքով աշխարհը բաժանված է երկու մասի՝ նյութական և հոգևոր: Գտնում են, որ նյութական աշխարհը «ստորին կարգի» աշխարհ է, որ այն մեռած է, չունի նպատակ և էություն, դրա ուսումնասիրությամբ զբաղվում է գիտությունը: Նեոթոմիստների կարծիքով գիտությունը հավաքելով էմպիրիկ (փորձնական, հատվածային) գիտելիքներ, չի կարող բացահայտել աշխարհի էությունը, քանի որ այն որոշված է Աստծո կողմից, այդ պատճառով էլ, ասում են նրանք, իրական ճշմարտությանը կարելի է հասնել Աստծուն մերձենալու միջոցով:

Նեոթոմիստները ճգնում են ապացուցել, որ աճող սերնդի դաստիարակության համար առաջատար դեր կարող է խաղալ կրոնը: Այսպես, Ժ.Մարիտենը, Ո.Կանիհեյմը, Մ.Ադլերը, Մ.Կազոտին և ուրիշներ իրենց աշխատություններում քննադատում են ժամանակակից աշխարհի բարոյականությունը: Պնդում են, որ օրեցօր աճող հանցագործությունները, թմրադեղերի հետ գործ ունեցողները և այլն, հասարակությանը տանում են դեպի դեստրուկցիա: Ժ.Մարիտենը գրում է, որ մարդու մեջ հանդես է գալիս երկու աշխարհ՝ ֆիզիկական և հոգևոր, որ վերջինն ավելի հարուստ է, ավելի բարի և ունի ավելի բարձր արժեք: Որ այս աշխարհն աստծունն է, ստեղծված է հավերժական կյանքի համար:

Նեոթոմիստները կաթոլիկական եկեղեցու միջոցով քարոզում են քրիստոնեական բարոյականություն և կրոնական ուսմունք. այսպես՝ հնազանդվել Աստծուն, համբերել, չհակադրվել նրան, որ Աստված բոլորին փորձում է յուրովի՝ մեկին հարստությամբ, մյուսին՝ աղքատությամբ և դրա դեմ (Աստծո կամեցողության) չի կարելի պայքարել:

Նեոթոմիզմի մանկավարժությունը «համամարդկային» բարեգործների դաստիարակության կողմնակիցն է: Ահա այդ նպատակով արոզում է բարություն, մարդասիրություն, սեր, ազնվություն, ինքնազոհողություն և

այլն, որոնք, պետք չի հավորեն հարուստներին և աղքատներին: Նեոթոմիզմը կաթոլիկական եկեղեցու կողմից հիմնադրած դպրոցներում և պետական դպրոցներում կարողացել է մտցնել կրոնական դասընթացներ: Այդպիսի դպրոցները շատ են հատկապես Գերմանիայում, Իսպանիայում, Իտալիայում, Ֆրանսիայում և Լատինական Ամերիկայի երկրներում: 1889-ից սկսած Բելգիայի Լուվեն քաղաքում գործում է նեոթոմիստական փիլիսոփայական բարձրագույն դպրոցը, որն էլ նեոթոմիզմի միջազգային կենտրոնն է:

3. ԳԻՏԱՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ

Մանկավարժության զարգացումն անհնարին է առանց գիտահետազոտական մեթոդների կիրառման և դրանց արդյունքների ընդհանրման: Այդ մեթոդների միջոցով հետազոտվում են մանկավարժական երևույթները, փաստերը և այլն:

Ներկայումս մանկավարժական մեթոդների համակարգը նույնպես կատարում է մեթոդաբանական գործառույթ: Այս համակարգը բաղկացած է համընդհանուր, ընդհանուր գիտական և հատուկ մեթոդներից:

Համընդհանուրը դիալեկտիկական-մատերիալիստական մեթոդն է: Այն նաև կոչվում է ճանաչողական մեթոդ: Նրա պահանջները կրում են համընդհանուր բնույթ: Այդ մեթոդը կիրառվում է բոլոր գիտություններում, դրա համար էլ անվանում են համընդհանուր: Այն կրթության, փիլիսոփայության հետ միասին, կատարում է մեթոդաբանական գործառնություն: Գիտական հետազոտության մեջ ուղղություն է տալիս մտածողությանը: Նրա միջոցով ուսումնասիրվում են մանկավարժական երևույթները (ընդհանրապես երևույթները), դրանց զարգացումը. փոփոխությունները, իսկ այդպիսի երևույթները շատ են հատկապես մանկավարժության մեջ: Համընդհանուր մեթոդի միջոցով հետազոտվում է տվյալ երևույթի՝ այլ երևույթների հետ ունեցած կապերը, որոնք որոշում են տվյալ երևույթի ծագումը, հանդես գալը: Համընդհանուր մեթոդի միջոցով հետազոտվող երևույթի մեջ բացահայտվում է քանակական որակներ ց ներ որակական փոփոխությունների անցումը: Հետազոտվող երևույթի զարգացումը դիտվում է որպես ինքնաշարժման, ինքնազարգացման գործընթաց, որը պայմանավորված է հենց այդ նույն երևույթի

գործընթացով, նրա ներքին հակասություններով, դրանց միասնությամբ և հակադրությունների պայքարով.

Գիտահետազոտական երկրորդ խմբի մեթոդների շարքին են դասվում *ընդհանուր գիտական մեթոդները*, կարելի է կիրառել մի շարք գիտություններում, ավելի ճիշտ՝ բոլոր գիտություններում. օրինակ՝ գիտափորձը, մաթեմատիկական մեթոդները և այլն. Բայց արդյո՞ք դրանք կարելի է առել բոլոր գիտություններում: Այո, կարելի է, քանի որ այդ մեթոդները խիստ շարժունակ (դինամիկ) են, դրանք կիրառելիս բեկվում են դեպի տվյալ գիտության բնույթը, դեպի նրա առանձնահատկությունները: Բացի դրանից, ընդհանուր գիտական մեթոդները կիրառելիս շաղկապվում, միանում են տվյալ գիտությանը՝ հատուկ մեթոդներին, զուգակցվում դրանց: Նրանք սերտորեն շաղկապվում են *կոնկրետ գիտական մեթոդներին*, որոնք կիրառվում են միայն որոշակի բնագավառում: Օրինակ՝ առաջավոր փորձի ուսումնասիրության, ընդհանրացման և արածման մեթոդները, որոնց շարքին են դասվում դիտելու, զրույցի, ինտերվյուի, անկետավորման, աշակերտների գործունեության արդյունքների և ուսումնական փաստաթղթերին ծանոթանալու, նրանց գրավոր, գրաֆիկական աշխատանքների ուսումնասիրության և այլ մեթոդներ:

Համառոտակի քննարկենք այդ մեթոդները.

Դիտելը մանկավարժական որևէ երևույթի նպատակաուղղված ուսումնասիրությունն է: Մինչև դիտումը հետազոտողը ծրագրում, պլանավորում, կոնկրետ նշում է հետազոտելիք երևույթը: Դիտելու ընթացքում հետազոտողը կատարում է գրառումներ, կազմում դիտման արձանագրություն: Հավաքում է իրեն հետաքրքրող փաստերը, տվյալները, նյութերը և այլն: Չգտում է չշեղվել դիտման համար կազմած ծրագրից, աշխատանքի պլանավորումից: Արձանագրում է հետազոտվող երևույթի էական, առանձնահատուկ կողմերը, ընդհանրապես այն ամենը, ինչը պահանջում են հետազոտության ծրագիրը և աշխատանքի պլանավորումը:

Զրույցը կիրառվում է որպես ինքնուրույն կամ լրացուցիչ հետազոտության մեթոդ: Հետազոտողը զրույցը նույնպես պլանավորում է: Կոնկրետ նշում է զրույցի ընթացքում տրվելիք հարցերը, ստանալիք անհրաժեշտ այն տեղեկությունները, որոնք նախորդ մեթոդի (դիտման) կիրառման ժամանակ չեն պարզաբանվել: Զրույցի ընթացքում պատասխանները սովորաբար չեն գրանցվում, հենց դրանով էլ այն տարբերվում է զրույցի մյուս տեսակից, որը կոչվում է *ինտերվյու*: Վերջինիս դեպքում հետազոտողը իր մոտ նշած, իրեն հետաքրքրող հարցերի պատասխանները ստանում է ինտերվյու տվողից: Պատասխանները գրի են առնվում:

Անկետավորման ժամանակ անկետայի միջոցով հավաքվում են զանգվածային նյութեր: Անկետայի հարցերին պատասխանում են նրանք, ում տրվում են այդ հարցերը: Պատասխանները տվողները կարող են լինել աշակերտներ, ուսուցիչներ, դասղեկներ, ժողովրդական կրթության աշխատակիցներ, լաբորանտներ, դպրոցական արհեստանոցների վարիչներ և ուրիշներ: Անկետավորմանը հարցերը նախօրոք պլանավորվում, կազմվում են: Գիտահետազոտական այս մեթոդը հիմնականում կիրառվում է մեկ նպատակով, այն է՝ ստանալ այնպիսի տվյալներ, որոնք հետազոտողը չի կարող ստանալ մեկ այլ ուղիով: Օրինակ՝ հարցման մասնակիցների վերաբերմունքը, կարծիքը, դատողությունը, տեսակետը, գնահատումը այս կամ այն երևույթի վերաբերյալ:

Այսպիսով, դիտելու, զրույցի, ինտերվյուի, անկետավորման մեթոդները սերտորեն փախկապակցված են: Դրանք լրացնում են իրար: Այս մեթոդների արդյունավետությունը պայմանավորվում է հետազոտողի կազմած հարցերի բովանդակությունով, հմաստով ու կառուցվածքով: Բոլոր դեպքերում հարցերը պետք է լինեն պարզ, որոշակի, հստակ, հետաքրքրություն շարժող, գրավիչ, պատասխանողների մեջ առաջացնեն դրանց պատասխանելու ցանկություն:

Մանկավարժական փաստաթղթերի ուսումնասիրության մեթոդը: Որո՞նք են այդ փաստաթղթերը: Դրանց շարքին կարելի է դասել աշակերտի անձնական գործը, բժշկական փաստաթուղթը (քարտը) դասամատյանները, օրագրերը, ատուգողական գրավորները, կատարած նկարները, գծագրերը, առանձին առարկաների գծով տետրերը, որոնցում պահվում են նրա կազմած համառոտագրությունները, պատրաստած գործիքները, սարքերը և այլն: Նշված և չնշված փաստաթղթերը հնարավորություն են ընձեռում հետազոտողին բնութագրել յուրաքանչյուր աշակերտի անհատականությունը, նրա վերաբերմունքը կատարած աշխատանքի նկատմամբ, գաղափար կազմել նրա յուրացրած գիտելիքների ծավալի ու խորության, ձեռք բերած կարողությունների ու հմտությունների, բարոյական առանձին որակների, գեղագիտական ճաշակի և այլնի մասին:

Մանկավարժական երևույթների հետազոտման համար մեծ դեր է խաղում *փորձարարությունը* (էքսպերիմենտը): Դրա միջոցով, օրինակ, կարելի է պարզել կիրառվող ուսուցման մեթոդի, հնարի, միջոցի արդյու-

նավետությունը: Փորձարարությունը կարող է կազմակերպվել որևէ դասարանի ուսուցման կամ դաստիարակության մակարդակը որոշելու համար: Այս դեպքում չպետք է խանգարել ուսումնադաստիարակչական գործընթացի բնական ընթացքին: Այսպիսի փորձարարությունը ստացել է *բնական փորձարարություն* անվանումը:

Եթե փորձարարությունը արվում է մանկավարժական որևէ մասնավոր հարցի ստուգման կամ որևէ մեթոդի, հնարի արդյունավետությունը պարզելու և կամ՝ որևէ աշակերտի նկատմամբ մանրակրկիտ դիտում կազմակերպելու համար, աշակերտը մեկուսացվում է կոլեկտիվից՝ նրա ռեակցիաները դիտարկելու համար: Այսպիսի գիտափորձը կոչվում է *լաբորատոր գիտափորձ*: Իսկ եթե գիտափորձով կամ փորձարարությամբ ստուգվում է այս կամ այն մեթոդի, հնարի կամ միջոցի արդյունավետությունը, որի արդյունքը հիմնավորվում է գիտական ենթադրությամբ, ապա այն կրում է *գիտական վարկած (հիպոթեզ)* անվանումը:

Չմոռանանք ասել, որ փորձարարության անքակտելի մասը դիտումը է: Վերջին տարիներին այդ նպատակով արտասահմանյան երկրներում օգտագործվում են ուսուցման տեխնիկական միջոցներ, որոնցով կատարված հետազոտությունները բերում, հասցնում են պատասխանատու փուլին՝ հավաքած տվյալների վերլուծությանը կամ, ինչպես ընդունված է ասել՝ ինտերպրետացիային (մեկնաբանություն): Ահա այս դեպքում է, որ հետազոտողը ձգտում է առանձնացնել էականը՝ ոչ էականից, օրինաչափը՝ ոչ օրինաչափից, եզակին՝ ընդհանուրից և այլն: Հետազոտողը պարտավոր է հարազատ մնալ հետազոտության արդյունքներին: Այսպես, օրինակ, նրա մտահանգումները, եզրահանգումները պետք է լինեն ստույգ և համապատասխանեն հավաքած նյութերին: Դրան հասնելու համար հարկավոր է կատարել զանգվածային գիտափորձեր:

Մաթեմատիկական մեթոդները նույնպես շատ կարևոր են: Անկետաների միջոցով հավաքած նյութերը, փորձարարություններից ստացված արդյունքները մշակվում, վերջնական տեսքի են բերվում մաթեմատիկական մեթոդների միջոցով:

Դրանք օգնում են պարզել, բացահայտել մանկավարժական երևույթների քանակական և որակական փոփոխությունները:

Մաթեմատիկական մեթոդներից են.

ա) *Հրճանագրում*: Այս անվանումը փոխառնվում է գրանցում, ռեգիստրացիա անվանումներով: Այս մեթոդի միջոցով հետազոտողը բացահայտում է կոլեկտիվի (տվյալ դեպքում՝ դասարանական) յուրաքանչյուր անդամի որևէ որակի առկայությունը կամ բոլոր որակների ընդհանուր քանակությունը. օրինակ՝ լավ սովորողների և վատ սովորողների, ազնիվների և անազնիվների, դասերից բացակայողների և չբացակայողների քանակությունը և այլն:

բ) *Կարգավորում*: Ի՞նչը կարգավորել. օրինակ՝ հավաքած նյութերը, ձեռք բերած տվյալները և այլն, դրանք դա ավորել, դասակարգել սիստեմատիկության և հաջորդականության սկզբունքով (այս կամ այն ցուցանիշի նվազումով կամ ավելացումով), որոշել հետազոտվո երևույթի տեղը: Օրինակ՝ կազմել դասարանի աշակերտների ցուցակը՝ ըստ նր նց կատարած սխալների քանակի, կամ կազմել ցուցակ ըստ բացակայած և չբացակայած աշակերտների քանակի:

գ) *Սանդղակի կազմում*: Կրում է նաև հետազոտության քանակական մեթոդ անվանումը: Դրա միջոցով հետազոտողը օգտագործում է թվային ցուցանիշներ՝ մանկավարժական երևույթների առանձին կողմերը գնահատելու համար. այսպես, օրինակ, հետազոտվողներին տրվում են հարցեր, որոնց պատասխանելիս նրանք պետք է ցույց տան որոշակի կարգով համարակալված գնահատականների աստիճանը կամ ծևը: Օրինակ՝ հարց դասերը սովորելու մասին՝ պատասխանների ընտրությամբ.
ա) սովորում եմ միշտ, բ) սովորում եմ ոչ սիստեմատիկաբար, գ) սովորում եմ անկանոն, դ) սո որում եմ դեպքից-դեպք և այլն:

Քննարկվող մեթոդը պահանջում է՝ արդյունքները հարաբերակցելով որոշել նորմայից շեղումները և հարաբերակցել այդ շեղումները ուլյատրելի սահմաններում:

Վիճակագրական մեթոդները: Կիրառվում են զանգվածային նյութերի վերլուծության և մաթեմատիկական մշակումների համար: Այդ մեթոդների միջոցով (վիճակագրական) հաշվում են միջին մեծությունները, ինչպես նաև այդ մեծությունների շրջանում աստիճանների ցրումը և այլն:

Վերը շատ համառոտակի քննարկվեցին գիտամանկավարժական հետազոտությունների մեթոդները, դրանց էությունը, կիրառման ներն ու պայմանները, արդյունքները և այլն: Սակայն այնքան կարևոր չեն այդ մեթոդների կիրառումը, որքան դրանց միջոցով ստացված արդյունքները, որոնք փաստորեն նոր գիտելիքներ են և պետք է ներդնել դպրոցում: Չէ՞ որ դրանց (նոր գիտելիքների) կարիքը միշտ էլ զգացվում է: Ուրեմն

գիտահետազոտական մեթոդներով ստացված գիտելիքները, պարտադիր կարգով, պետք է հասցնել ուսուցիչներին, տարածել դրանք:

Ի.Տ.Իլինան առաջարկում է տարածման բազմազան ձևեր: Այսպես, օրինակ, կազմակերպել հետազոտողների ելույթները գիտական կոնֆերանսներում, գիտաժողովներում, հետազոտությունների ընթացքում ձեռք բերած գիտելիքները հրապարակել ուսուցիչներին հասցեագրված գիտական հոդվածներում, գրքույկներում, գրքերում, մեթոդական հանձնարարականներում և այլն: Ստացված արդյունքներն արտահայտել ծրագրամեթոդական փաստաթղթերում, մանկավարժական ձեռնարկներում, դասագրքերում, որպեսզի ուսուցիչը կարողանա դրանք օգտագործել: Մշտապես պետք է իմանալ, որ մանկավարժության մեջ դեռևս կան չբացահայտված կապեր և օրինաչափություններ: Վ.Ա.Սուխոմլինսկին գրում է. « Մանկավարժական գիտությունը հետ մնում այն չափով, որքանով նա չի հետազոտել տասնյակ, հարյուրավոր կախվածություններ և փոխպայմանավորված ներգործություններ անձնավորության վրա: Այն կդառնա ճշգրիտ գիտություն այն ժամանակ, երբ կհետազոտվեն, կպարզաբանվեն մանկավարժական երևույթների նորագույն կախվածություններ և փոխպայմանավորվածություններ»(47:214): Ի.Տ.Իլինան այն համոզմանն է, որ մանկավարժական գիտությունը կարող է հաջողությամբ զարգանալ գիտնականների ուսուցիչների, բոլոր հետազոտողների համագործակցության միջոցով որոնք լավ իմանալով գիտահետազոտական մեթոդների կիրառությունը, կարող են ավելի նպատակաուղղված ուսումնասիրել և վերլուծել ուսուցիչների փորձը...

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Ի՞նչ է մեթոդաբանությունը: 2. Որո՞նք են մեթոդաբանական գիտելիքների մակարդակները, վերլուծեք այդ մակարդակները: 3 Փիլիսոփայական ի՞նչ ուղղութ ուններ գիտեք, որոնք մեթոդաբանական գործառույթ են կատարում: 4. Վերլուծեք դիալեկտիկական մատերիալիստական ուղղությունը: 5. Բացահայտեք պրագմատիզմի էությունը: 6. Բնութագրեք էկզիստենցիալիզմը: 7. Վերլուծեք նեոպոզիտիվիզմի տեսակետները: 8. Բնութագրեք նեոթոմիզմը: 9. Որո՞նք են գիտահետազոտական կամ գի ամանկավարժական մեթոդները, թվարկեք և շատ ակիրճ վերլուծեք դրանք:

Գլուխ 3.

ԱՆՁԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ, ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒՄԸ

1. ԺԱՌԱՆԳԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԵՐԸ ՄԱՐԴՈՒ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԵՋ

Զարգացում ասելով պիտի հասկանալ մտավոր զարգացում, բարոյական զարգացում, ֆիզիկական զարգացում: Սրանք ինքնին խոսում են իրենց իմաստների մասին: Ուստի հարկ չենք համարում անդրադառնալ դրանց էության բացահայտմանը:

Մարդու անձի զարգացման և ձևավորման համար գլխավոր դեր են խաղում ժառանգականությունը, միջավայրը և դաստիարակությունը:

Շատ հակիրճ խոսենք այդ գործոնների մասին:

Ժառանգականություն ասելով հասկանում ենք ծնողներից երեխաներին փոխանցված այն առանձնահատկությունները, ո ոնք ներդրված են նրա գենետիկ ծրագրում: Ժառանգական այդ գծերը ամենից ա աջ ապահովում են մարդկային ցեղի շարուն կումը: Դա իրագործվում է մարդկային սեռերի (աղջիկ և տղա) անընդհատ շարունակումով որը ժառանգականության արդյունք է:

Մարդ էակի ժառանգականության հատկություններին են վերաբերում ամենից առաջ անատոմիաֆիզիոլոգիական կառուցվածքը և մարդկային օրգանիզմի այնպիսի հատկանիշներ, ինչպես, օրինակ, մաշկի, աչքերի, մազերի գույնը, մարմնի կառուցվածքը, նյարդային համակարգի առանձնահատկությունները, արյան խումբը, որոշ հիվանդություններ, ինչպես նաև մարդու՝ որպես մարդկային սեռի ներկայացուցչի . տեսակային նախադրյալները. օրինակ՝ խոսքի, ուղղահայաց քայլվածքի, մտածողության, աշխատանքի ընդունակության տվյալները և այլն:

Առանձնակի հետաքրքրություն է ներկայացնում գործունեության որոշակի տեսակի, ավելի ճիշտ բնագավառի, օրինակ՝ մաթեմատիկայի,

երգի, երաժշտության, կերպարվեստի վերաբերյալ ժառանգական տվյալների և ընդունակությունների հարցը:

Պետք է իմանալ, որ կենսական ուժերի այդ ուղղվածությունները, որոնք ներդրված են մարդու մեջ և դրսևորվում են ընդունակությունների ձևով, ենթադրում են առանձին բնագավառներում հաջող գործունեության հնարավորությունը: Սակայն դրանց իրացումը կախված է կյանքի պայմաններից:

Առանձին ընտանիքներում ընդունակությունների ժառանգում, այսինքն՝ մարդկանց մի քանի սերունդների երևան գալը որոշակի բնագավառի օժտվածությամբ, հիմնականում բացատրվում է ոչ միայն որոշակի նախադրյալների ժառանգաբար փոխանցումով, այլ այն բանով, որ այդ ընտանիքներում սերունդները դաստիարակվել են որոշակի հետաքրքրությունների մթնոլորտում. օրինակ՝ երգի, պարի, երաժշտության և այլն: Նրանք ավելի վաղ են ներգրավվել այդ մթնոլորտի մեջ:

Մարդու ժառանգական տվյալները ներդրված են ուղեղի կառուցվածքում, զգայարաններում, խոսքաշարժողական օրգաններում և որևէ գործողություն կատարելու հաջող պայմաններից են: Սակայն այդ հաջողությունը մեծ մասամբ ապահովվում է ջանասիրությամբ, աշխատասիրությամբ, աշխատանքի տվյալ տեսակի ոլորտում փորձի կուտակմամբ:

Շատ կարևոր, նաև բանավիճական հարց է հոգեբանական հատկությունների ժառանգման և վարքի ձևերի ֆիզիոլոգիական նախադրյալներով պայմանավորվածության հարցը: Աշխարհի շատ գիտնականներ պնդում են, որ մարդիկ ի ծնե բարի կամ չար, այլասեր կամ մարդատյաց են լինում, իսկ ոմանց հատուկ է ագրեսիա, հանցագործություն կատարելու հակումը և այլն: Մինչդեռ առաջադեմ մանկավարժներն ու հոգեբանները գտնում են, որ անձի հոգեբանական բոլոր որակները ձեռք են բերվում մարդու կենսագործունեության ընթացքում, աշխատանքի, շրջապատող մարդկանց հետ շփման, հաղորդակցման մեջ: Նորածինն իր հետ չի բերում բարություն կամ չարություն, վարքի ձևեր և այլն: Այդ որակների ձևավորումը մարդու մեջ սկսվում է զրոյից: Նշանակում է՝ մարդու հոգեբանական դրսևորումները հանդես են գալիս արտաքին պայմանների ազդեցությամբ:

Վերջում նշենք, որ մարդը՝ որպես կենսաբանական էակ, իր զարգացման հարաբերական ժամանակաշրջանում աննշան փոփոխությունների է ենթարկվել: Մարդու տեսակի փոփոխություն կարող է տեղի

ունենալ միայն մարդու գենետիկական կոդի նկատմամբ ակտիվ միջամտության դեպքում: Այդ գործոնի հնարավորությունը, ինչպես վկայում են գիտնականները, չի բացառվում, սակայն դա, գիտական բացառիկ նշանակության հետ մեկտեղ, իր մեջ ունի լուրջ քաղաքական, սոցիալական, կլանային շահերին ծառայեցնելու վտանգ. դա կարող են շրջել մարդու դեմ, նրա բնական զարգացման ընթացքի դեմ:

2. ՄԻՋԱՎԱՅՐԻ ԴԵՐՆ ԱՆՁԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԵՋ

Անձի զարգացման և ձևավորման մեջ մյուս կարևոր գործոնը միջավայրն է: Միջավայր ասելով պիտի հասկանալ մարդուն շրջապատող իրականությունը, որի պայմաններում տեղի է ունենում նրա զարգացումը և ձևավորումը: Երբ խոսվում է միջավայրի մասին, ապա ամենից առաջ նկատի է առնվում սոցիալական միջավայրը, տվյալ տնտեսական ֆորմացիայի հատուկ տնտեսական ու քաղաքական պայմանները: Այստեղ որոշակի դեր են խաղում նաև աշխարհագրական միջավայրը, ընտանեկան միջավայրը, մերձավոր շրջապատը և այլն:

Սոցիալական միջավայրի մեջ են դասվում տվյալ հասարակության նյութական պայմանները, սոցիալական և պետական կարգը, արտադրական ու հասարակական հարաբերությունների համակարգը, հասարակական հիմնարկների գործունեությունը, մարդու վրա դրանց ունեցած ներգործությունները:

Մարդու սոցիալական դեմքը առաջին հերթին որոշվում նրա պետական պատկանելիությամբ, քանի որ մարդը ծնվում է որպես այս կամ այն պետության քաղաքացի:

Հետևապես մարդու անձի զարգացման ու ձևավորման վրա ազդում է հասարակական-տնտեսական հարաբերությունների այն երկրի համակարգը, որում տեղի է ունենում մարդու զարգացումն ու ձևավորումը:

Մարդու անձի զարգացման, ձևավորման վրա ներգործող սոցիալական գործընթացներ են գյուղի և քաղաքի պայմանների փոփոխությունները, միգրացիոն (բնակչության տեղաշարժերի) գործընթացները (նաև տվյալ երկրի սահմաններում) ժողովրդագրական (դեմոգրաֆիական) փոփոխությունները, կյանքի տևողությունը, լրատվական միջոցները և այլն, և այլն:

Վերջապես, մարդու անձի զարգացման և ձևավորման վրա ներգործում են սոցիալական ինստիտուտների ողջ համակարգը ու նրա բաղադրամասերը. այսպես, օրինակ, ընտանիքը, նախադպրոցական հիմնարկները, ուսումնական հաստատությունները, հասարակական կազմակերպությունները, պետական հիմնարկները արտադրական ձեռնարկությունները, լրատվական համակարգը (ռադիոն, հեռուստացույցը, լրագրերը, պարբերականները, գրականությունը, տեխնիկական միջոցները և այլն): Դրանք այս կամ այն կերպ ներգործում են մարդու գիտակցության վրա, նրա սկզբունքների, իդեալների վրա:

Ահա այդ (ինչ ասվեց վերը) ներգործությունների շնորհիվ մարդը, նրա հոգեկանը ենթարկվում է փոփոխությունների, փոխվում է նրա հոգևոր կյանքը: Նա զարգանում, ձևավորվում, դառնում է կատարյալ անձնավորություն:

3. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԴԵՐԸ ՄԱՐԴՈՒ ԱՆՁԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԵՋ

Մարդու անձի զարգացման ու ձևավորման մեջ երրորդ գլխավոր գործոնը դաստիարակությունն է: Կազմակերպված, նպատակաուղղված ու նպատակասլաց դաստիարակությունը հասարակական գործունեություն : Ուրեմն այն իրականացնելու համար հասարակությունն օգտագործում է իր ձեռքի տակ եղած բոլոր իջոցները. այսպես, օրինակ, արվեստը, գրականությունը, լրատվական միջոցները, ժամանակակից միկրոտեխնիկան, մշակույթը, նրա հիմնարկները, ուսումնական հաստատությունները, հասարակական կազմակերպությունները, ընտանիքը և այլն:

Կազմակերպված դաստիարակությունը մարդուն որոշակի քանակությամբ հասարակայնորեն անհրաժեշտ գիտելիքներով, կարողություններով ու հմտություններով զինելն է:

Քանի որ հասարակությունը, պետությունը մարդուն նախապատրաստում են կյանքի և աշխատանքի համար, հետևապես նա պետք է ունենա հասարակական վարք և օժտված լինի հասարակության կողմից ընդունված նորմերով:

Ոչ ոք չի կարող ժխտել մարդու զարգացման և ձևավորման համար դաստիարակության ունեցած դերը: Սակայն չի կարելի գերագնահատել այն: Վ.Գ.Բելինսկին ասում էր. «Դաստիարակությունը մարդուն կարող է դարձնել առաքինի Սոկրատես և կամ՝ այլանդակ Ներոն: Դաստիարակությունն ամեն ինչ է՝ և՛ կյանք, և՛ մահ, և՛ փրկություն, և՛ կործանում»: Դաստիարակության դերի այսպիսի գնահատումը ծայրահեղություն : Ետք է մշտապես իմանալ, որ մարդու անձի զարգացման և ձևավորման մեջ յուրաքանչյուր գործոն (ժառանգականություն, միջավայր, դաստիարակություն) իր կարևոր, անփոխարինելի դերն ունի: Եվ ապա՝ նշված երեք գործոնները միասնաբար, զուգակցված զարգացնում, ձևավորում են մարդու անձը: Հետևապես դրանցից որևէ մեկն ունիվերսալացնելը ճիշտ չէ:

Մինչև մարդու (տվյալ դեպքում աշակերտի) դաստիարակությունն իրականացնելը, դաստիարակը պետք է կատարի հետևյալ աշխատանքները.

- Ճանաչի երեխայի շրջապատը, խորամուխ լինի նրա մեջ, իմանա այնտեղից դեպի երեխան եկող ներգործությունները:

- Իմանա դպրոցականի ընտանեկան պայմանները, ծնողների, եղբոր, քրոջ փոխհարաբերությունները և նրանց ներգործությունները:

- Հայտնաբերի երեխայի մեջ ղած կենսունակը, դրականը, ժառանգական նախադրյալները, հակումները, ընդունակությունները, հենվի դրանց վրա, կարողանա դրանք օգտագործել տվյալ երեխային դաստիարակելու ընթացքում:

- Թափանցի երեխայի ներաշխարհը, ճանաչի նրա էության բոլոր կողմերը, իմանա նրա հետաքրքրությունները ներքին պահանջմունքները, մտավոր պոտենցիալ հնարավորությունները, ներանձնային ռեսուրսները և այլն:

Ահա այս ամենից (ինչ ասվեց վերը) հետո միայն նա պետք է ծրագրավորի, պլանավորի տվյալ երեխայի (դպրոցականի) դաստիարակությունն ու սկսի այն իրագործել:

Աճող սերունդների դաստիարակությունը ճիշտ և կազմակերպված, նաև արդյունավետ իրագործելու համար տարիք յին հոգեբանությունը կանոնավորել է տարիքային հետևյալ շրջանաբաժանումը

վաղ մանկիկային տարիք - մինչև 3 տարեկան,
մանկապարտեզի կրտսեր խումբ - 4 տարեկան,
մանկապարտեզի միջին խումբ - 5 տարեկան,
մանկապարտեզի ավագ խումբ - 6 տարեկան,

դպրոցին նախապատրաստելու խումբ - 6,5 -7 տարեկան:

Դպրոցական տարիքը ուսուցման, դաստիարակության հիմնական փուլերին համապատասխան բաժանվում է կրտսեր (1-3-րդ դասարաններ), միջին (4-8-րդ դասարաններ), ավագ (9-12-րդ դասարաններ):

Դպրոցներում 1-3-րդ դասարաններում սովորում են 7-10,
4-8-րդ դասարաններում՝ 11-14-15,
9-11-րդ դասարաններում՝ 15 -18
տարեկանները:

Դաստիարակությունը պետք է իրականացնել ըստ նշված տարիքների: Ժամանակակից մանկավարժությունը գտնում է, որ դաստիարակությունը կարելի է իրականացնել ըստ տվյալ տարիքի. օրինակ՝ ըստ՝ 1, ըստ՝ 2, ըստ՝3, ըստ՝ 4 և այսպես շարունակաբար՝ ըստ բոլոր տարիքների:

Առանձին գիտնականներ խնդիր են դնում երեխայի դաստիարակությունը սկսել այն ժամանակ, երբ երեխան դեռ մոր արգանդում է՝ նրան ընտելացնելով մոր յուրաքանչյուր օրվա ռեժիմին:

Դեռահասների դաստիարակությունն ունի որոշակի դժվարություններ՝ կապված նրանց անատոմիաֆիզիոլոգիական, ինչպես նաև անհատական ու հոգեբանական առանձնահատկությունների հետ:

Դաստիարակության դերն ավելի նշանակալից է ավագ դպրոցականի համար: Այստեղ ի մի են բերվում տարրական, միջին դասարաններում նրա ստացած դաստիարակության արդյունքները, որոնց բազայի վրա աշակերտը (9-12-րդ դասարաններում), դաստիարակի ղեկավարության պայմաններում, որոշում է իր կյանքի հեռանկարները, կազմում պլանները, ձևավորում իր աշխարհայացքի հիմունքները, հասարակությունում տեղ գրավելու, ինքնահաստատման, ինքնիրացման, ինքնազարգացման, դիրքորոշման մասին հայացքներն ու համոզմունքները:

Չպետք է մոռանալ, որ բոլոր տարիքների դաստիարակության գործում մեծ է ուսուցման և կրթության նշանակությունը: Դպրոցական պրակտիկան և գիտնականների հետազոտությունները հաստատել են, որ ուսուցման, կրթության գործընթացներում են ձևավորվում սովորողների արտքին, աշխատանքային, գեղագիտական, բարոյագիտական պատկերացումները, հայացքներն ու համոզմունքները, ինչպես նաև հասարակության մեջ վարքի ու գործունեության եղանակները, իդեալները, արարքները, պահանջմունքների համակարգը, ֆիզիկական կուլտուրան և այլ որակներ:

Համարձակորեն կարելի է ասել, որ ուսուցման՝ դաստիարակչական գործառնության էությունն այն է, որ նա իրական հնարավորություններ է տալիս որոշակի նպատակաուղղվածություն և հասարակական նշանակություն:

Դա բխում է այն իրողությունից, որ ուսուցման գործընթացի և դաստիարակության գործընթացի միջև չկա բաժանարար գիծ: Դաստիարակության գործընթացը ճիշտ կազմակերպելու դեպքում այն իր բարերար ազդեցությունն է ունենում ուսուցման ընթացքի վրա և՝ հակառակը:

4. ԱՆՁԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊՐՈԲԼԵՄ

Անձի զարգացման և ձևավորման վերաբերյալ աշխարհում կան մի շարք ուղղություններ, որոնց ուսմունքները իրարից տարբեր են:

1. *Կենսաբանական ուղղության* ներկայացուցիչները մարդուն համարելով կենսաբանական էակ, նրա վարքում, ի ծնե, մեծ տեղ են հատկացնում բնազդներին (օրինակ՝ Զ.Ֆրեյդը): Կենսաբանական ուղղության կողմնակիցները գտնում են, որ մարդը ստիպված է ենթարկվում հասարակության պահանջներին և որ այդ պատճառով ճնշվում են նրա բնական պահանջները: Փաստորեն, ասում են նրանք, որ նրանց միջև ընթանում է մշտական պայքար, և որպեսզի անձն այդ պայքարը թաքցնի, դիմակ» է հագնում կամ էլ բնական պահանջներին խառնում ինչ-որ զգացմունք, ինչ-որ գործունեություն: Կենսաբանական ուղղության ուսմունքի միջուկը հետևյալն է. որ մարդու անհատական առանձնահատկությունները, որոնք բնութագրում են նրան որպես անհատի, կանխորոշված են բնության կողմից, և հենց այդ պատճառով զարգացման գործընթացը պետք է դիտել որպես հասունացում այն ամենի, ինչը ներդրված է մարդու մեջ ի ծնե: Մարդու զարգացումը դիտում են որպես նրա նախորոշված հատկանիշների քանակական փոփոխություններ, որոնք «դրսևորվում» են մարդուն շրջապատող միջավայրում: Դրա շնորհիվ դաստիարակությունը կարող է միայն արագացնել այդ «դրսևորման» պրոցեսը:

2. *Սոցիալական մոտեցման ներկայացուցիչները* մարդու զարգացման ձևավորման մեջ կանխորոշիչ համարում են մարդու կյանքի պայմանները, առաջին հերթին ընտանեկան միջավայրի պայմանները: Նրանք այն կարծիքին են, որ վատ պայմաններում ապրող երեխաների մտավոր մակարդակը ցածր է լավ պայմաններում ապրող երեխաների

մտավոր մակարդակներից: Այս ուղղության ներկայացուցիչները շրջանառել են «սոցիալական ընչազուրկ երեխաներ», «բարենպաստ» և «անբարենպաստ միջավայր» հասկացությունները, որոնք, նրանց համոզմամբ, կանխորոշում են «ընչազուրկ» երեխաների դանդաղ զարգացման դատապարտված լինելը: Եվ, հետևապես, սոցիալական մոտեցման ներկայացուցիչները, նման պայմաններում ապրող երեխաների համար չեն երաշխավորում մտավոր ուժերի լարում պահանջող կրթություն.

3. *Սոցիոլոգիական ուղղության* ներկայացուցիչները գտնում են , որ չնայած այն բանին, որ մարդը ծնվում է որպես կենսաբանական էակ, բայց նա, այնուամենայնիվ, իր կյանքի ընթացքում սոցիալականացվում է՝ շնորհիվ սոցիալական այն խմբերի, որոնց հետ նա հաղորդակցվում է: Նրանք այն համոզմանն են, որ որքան ցածր է անձի զարգացման մակարդակը, այնքան ավելի ցայտուն են հանդես գալիս նրա կենսաբանական, ի ծնե գծերը:

4. *Բիոսոցիոլոգիական ուղղության* կողմնակիցները գտնում են, որ մարդու հոգեկան գործընթացները (զգայություն, ընկալում, մտածողություն, հիշողություն, մտապահում և այլն) ունեն կենսաբանական բնույթ, իսկ նրա հետաքրքրությունները, ընդունակությունները ձևավորվում են որպես սոցիալական երևույթներ: Այսպիսի պնդումներով անհնար է բացատրել մարդու զարգացումը, ձևավորումը, վարքը և այլն:

Ժամանակակից մանկավարժությունը մարդուն նախ դիտում է որպես ամբողջական միասնական համակարգի և ապա, շատ իրավացիորեն, գտնում է, որ այդ ամբողջական, իրական համակարգում կենսաբանականն անջատ չէ սոցիալականից: Եվ այնուհետև՝ մարդու կենսաբանականն արտահայտվում է ոչ միայն նրա առանձնահատկություններում, այլ նաև նրա գործունեության մեջ, ապրելակերպում: Սակայն, այնուամենայնիվ, վճռական դեր են խաղում մարդու ոչ թե մոտիվները, հետաքրքրությունները, նպատակները, որոնք որոշում են նրա դիմակարը, տալիս ոչ միայն իր ֆիզիկական թե ությունները, այլ նաև բնավորության առանձին առանձնահատկությունները (օրինակ՝ ամոթխածությունը) հաղթահարելու ուժեր:

Մարդը կենսաբանական օրգանիզմ է: Նրա մեջ հարաբերակցվում են կենսաբանականն ու սոցիալականը, ձևավորում նրա վարքը, որը շատ բարդ գոյացություն է: Նշված երկու գործոնները (կենսաբանականը և սոցիալականը) միաչափ, միանման չեն ներգործում մարդու վրա: Ակա-

նավոր հոգեբան Լ.Ս.Վիգոտսկին ասում էր, որ անձնավորությունը ամբողջական համակարգ է, որը կատարում է որոշակի գործառնություններ: Անձի հիմնական գործառնությունը, շարունակում է Վիգոտս ին, հասարակության փորձի ստեղծագործաբար յուրացումն է, մարդու ընդգրկումը հասարակական հարաբերություններում: Անձնավորությունը ձևավորվում է մարդկանց հետ հաղորդակցության մեջ: Ահա այստեղից էլ նրա բնավորության գոյացումը: Ուստի դժվար չէ եզրակացնել, որ մարդու սոցիալական դիմանկարը, իր բոլոր դրսևորումներով, կապված է շրջապատի մարդկանց հետ:

Անձի զարգացման վերաբերյալ կան տարբեր մոտեցումներ, հայացքներ: Այսպես, օրինակ, մետաֆիզիկները զարգացումը դիտում են որպես քանակական կուտակում, որպես կրկնություն, որպես երևույթի մեծացում կամ նվազում: Դիալեկտիկական մատերիալիզմը զարգացումը դիտում է որպես շարժում ստորինից դեպի բարձրը, որպես նորի ծնունդ, որպես հնի ոչնչացում կամ վերափոխում: Զարգացման նկատմամբ նման մոտեցումը հանգեցնում է կենսասոցիալական գործընթացին, որի մեջ տեղի են ունենում ո միայն քանակական, այլ նաև որակական փոփոխություններ: Այս բարդույթը, անկասկած, պայմանավորված է զարգացման գործընթացի հակասություններով, օրինակ՝ հակասություններ նորի և հնի միջև: Դրանք ծնվում և հաղթահարվում են ուսուցման և դաստիարակության գործընթացներում:

Հոգեբան Վ.Ա.Կրուտեցկին նշում է զ րգացմանը նպաստող մի շարք հակասություններ.

-Հակասությունները նոր պահանջների և գործունեության ընթացքում ծնված պահանջների,դրանց բավարարման հնարավորությունների միջև:

-Հակասությունները երեխայի ֆիզիկական և հոգևոր հնարավորությունների, նորի և հնի, վաղուց ստեղված ձևերի և գործունեության ձևերի միջև:

-Հակասությունները հասարակության աճող պահանջմունքների ու չափահասների խմբերի արգացման մակարդակների միջև:

Վերը նշված հակասությունները բնութագրական են բարձր տարիքների համար, սակայն դրանք կախված մարդկանց տարիքներից, կարող են ունենալ տարբեր առանձնահատկություններ:

Ընդհանրապես բոլոր տեսակի հակասությունների լուծումներն անցնում են անձի ձևավորման ավելի բարձր մակարդակի գործունեության

միջով: Արդյունքում երեխան անցնում է ձևավորման ավելի բարձր մակարդակի աստիճան: Հակասությունների բնույթը դիալեկտիկական է: Այսպես, պահանջը բավարարվում է, հակասությունը վերանում է: Սակայն պահանջի բավարարումը ծնում է նոր պահանջ: Հին հակասության փոխարեն հանդես է գալիս նոր հակասություն և զարգացումը շարունակվում է:

Ե՛վ դաստիարակության, և՛ ուսուցման գործընթացները զերծ չեն հակասություններից: Այստեղ արդեն (ուսուցման և դաստիարակության գործընթացներում) հակասությունը կոնկրետացվում է, ընդունում է ավելի պարզ ձև:

5. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԴԵՐՆ ԱՆՁԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԵՋ

Ուսուցման և զարգացման հարաբերակցության շուրջ աշխարհի մանկավարժության մեջ կան երեք տեսակետներ:

Առաջին՝ ամենատարածված, կարծիքն այն է, ըստ որի ուսուցումը և զարգացումը դիտվում են որպես իրարից անկախ գործընթացներ: Ուսուցումը հասկացվում է որպես արտաքին հնարավորությունների օգտագործում, որը ծագում է զարգացման գործընթացում: Արևմուտքի գիտնական Վ.Շտերնը գրում է, որ ուսուցումը հետևում է զարգացմանը և հարմարվում է նրան: Իսկ քանի որ այդպես է, ասում է նա, չպետք է խառնվել մտավոր հասունացման գործընթացին, չպետք է խանգարել նրան, այլ համբերատար, պասիվորեն սպասել մինչև ուսուցման համար կհասունանան հնարավարությունները:

Երկրորդ տեսակետի կողմնակիցները (Թորնդայկ, Ջեյմս և ուրիշներ) գտնում են, որ ուսուցումը և զարգացումը ընդօրինակում են մեկը մյուսին, որ դրանք լրացնում են իրար:

Երրորդ տեսակետին հարող գիտնականներն իրար են միացնում առաջին և երկրորդ տեսակետները, դրանք լրացնում են նոր դրույթներով: Այսպես, նրանք գտնում են, որ ուսուցումը ոչ միայն կարող է ընթանալ զարգացումից հետո, այլ նրա հետ ընթանալ քայլ-քայլի: Այս նոր գա ափարն առաջ է քաշել Լ.Ս.Վիգոտսկին: Նա հիմնավորել է անձի համար ուսուցման ունեցած նշանակությունը: Վիգոտսկին նաև առաջ է քաշել երեխայի մտավոր զարգացման երկու մակարդակ. ա) ակտուալ զարգացման մակարդակ, ըստ որի աշակերտի (երեխայի) պատրաստվածությունը բնութագրվում է նրանով, թե նա ի՞նչ առաջադրանքներ կարող է կատարել ինքնուրույնաբար, բ) հաջորդ՝ ավելի բարձր մակարդակը, անվանել է զարգացման մերձավոր գոտի, այն է՝ եթե երեխան չի կարող կատարել առաջադրանքը, այն կարող է կատարել մեկ ուրիշի օգնությամբ: Այն, ինչ այսօր երեխան կատարում է ուրիշի օգնությամբ, վաղը կկատարի ինքնուրույնաբար, նշում է Վիգոտսկին:

Ուսուցման և զարգացման այդ հարաբերակցությունը, ինչպես գըտնում են ռուս մանկավարժ գիտնականները (Վ.Ա.Սլաստենին և ուրիշներ), ոչ միայն մեթոդաբանական հարց է, այլ նաև պրակտիկ նշանակության հարց: Այդ երկուսի (ուսուցման և զարգացման) լուծումից են կախված կրթության բովանդակությունը, ուսուցման կազմակերպման ձևերը և մեթոդները:

Ուսուցման միջոցով իրականացվում է կրթությունը և զարգացումը: Կրթություն ասելով պիտի հասկանալ ոչ թե ուսուցչի կողմից աշակերտներին հաղորդվող պատրաստի գիտելիքները, այլ ուսուցիչների և սովորողների փոխազդեցությունները, մանկավարժական գործընթացի իրականացման եղանակը (անձի ձևավորման նպատակով), որի միջոցով նրանք յուրացնում են գիտական գիտելիքներ և գործունեության եղանակներ: Այդ գործընթացը խթանում և կառավարում է դպրոցականների ներքին ու արտաքին ակտիվությունը, որի ընթացքում էլ սովորողները յուրացնում են մարդկության կուտակած փորձը:

Կրթության անվան տակ հասկացվում է երկու տարբեր, սակայն փոխկապակցված երևույթներ. առաջին՝ ուղեղի կենսաբանական հասունացում, երկրորդ՝ անձի հոգեկան զարգացում (մասնավորապես մտավոր), որպես նրա (կրթության) դինամիկայի մակարդակ, որպես իր ձևով մտավոր հասունացում:

Եվ վերջապես, ժամանակակից մանկավարժությունն ընդունում է, որ ուսուցումը և զարգացումը փոխկապակցված են ու միասնական, որն էլ նրանց դիալեկտիկական կողմն է: Ուսուցումից դուրս չի կարող տնվել անձի լրիվ չափով զարգացումը: Կարելի է ասել՝ ուսուցումը խթանում, իր հետևից տանում զարգացումը, ուս ւցումն էլ միաժամանակ հենվում է զարգացման վրա: Ուսուցումը, զարգացումը և դաստիարակությունը նպաստում են անձի սոցիալականացմանը:

6. ՄԱՐԴՈՒ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԷՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՆՐԱ ՓՈՒԼԵՐԸ

Մարդու փոխազդեցությունը հասարակության հետ նշանակում է՝ սոցիալականացում: Ուրեմն մարդը սոցիալականացվում է հասարակության հետ, ուրիշ մարդկանց հետ հաղորդակցվելու միջոցով: Մանկավարժության մեջ լայնորեն օգտագործվում է «սոցիալականացում» հասկացությունը, սակայն նրա բովանդակությունը միանշանակ չէ:

Ամերիկյան հայտնի սոցիոլոգներ Տ.Պարսոնը, Ռ.Մերտոնը և ուրիշներ գտնում են, որ անձի սոցիալականացումը նրա ինտեգրվելն է սոցիալական համակարգերի հետ, որի ընթացքում տեղի է ունենում նրա հարմարվելը շրջապատող իրականությանը: Նրանք նաև գտնում են, որ մարդու անձի սոցիալականացումը բացահայտվում է «ադապտացիա» հասկացության միջոցով:

«Ադապտացիան» կենսաբանության կենտրոնական կամ հիմնական հասկացություններից է: Այդ նշանակում է՝ կենդանի օրգանիզմի հարմարվելը միջավայրի պայմաններին, այսինքն՝ սոցիալական միջավայրին: Ելնել վ «ադապտացիա» հասկացությունից, սոցիալականացումը դիտվում է որպես գործընթաց: Այդ գործընթացը մարդու մուտքն է սոցիալական միջավայր և նրա հարմարվելը մշակութային, հոգեբանական, սոցիոլոգիական պայմաններին:

Հումանիստական հոգեբանության արտասահմանյան գիտնականներ Գ.Օլպորտը, Ա.Մասլոուն, Կ.Ռոջերսը և ուրիշներ սոցիալականացում դիտում են որպես անձի ինքնաարդիականացում (ակտուալացում), ստեղծագործական ընդունակությունների ինքնիրացում, որպես ինքնադաստիարակության գործընթացը խանգարող երևույթների ինքնահաղթահարում:

Աշխարհի առաջավոր մանկավարժները գտնում են, որ ավելի ճիշտ կլինի ուղղակի ասել՝ «սոցիալականացում» հասկացության իմաստը բացահայտվում է այնպիսի գործընթացներով, ինչպիսիք են ադապտացիան, ինքնազարգացումը, ինքնիրացումը: Ահա դրանց դիալեկտիկական միասնությունն ապահովում է անձի օպտիմալ զարգացումը նրա ամբողջական կյանքում:

Այդ գործընթացը (անձի օպտիմալ զարգացումը) անընդհատ է և բաժանվում է իրար հաջորդող մի քանի փուլերի: Եվ եթե դրանցից որևէ փուլ չիրականացվի, հաջորդ փուլը չի սկսվի: Ռուս գիտնականները այն կարծիքին են, որ այդ փուլերը ավելի ճիշտ և արդյունավետ կարելի է իրականացնել աշխատանքային դաստիարակության միջոցով:

Սոցիալական փուլերը կարելի է բաժանել այսպես.

Առաջին կամ վաղ փուլը ընդգրկում է երեխայի ծննդից մինչև դպրոց ընդունվելը և ապա՝ ամբողջ դպրոցական ուսուցումը:

Երկրորդ փուլը ընդգրկում է մարդու հասունացումը և աշխատանքային գործունեությունը: Այստեղ դժվար է որոշել ժողովրդագրական (դեմոգրաֆիական) սահմանը, որովհետև այն ներառում է աշխատանքային գործունեությունը մինչև նրա դադարեցումը:

Երրորդ փուլը սկսվում է անձի աշխատանքային գործունեության դադարեցումից, անձի տարեց տարիքում:

Սոցիալական գործընթացում անձը կատարում է տարբեր, բազմաբնույթ դերեր, որոնք բոլորը կոչվում են սոցիալական: Դրանց միջոցով անձը զարգանում է, դրսևորում իրեն: Այդ դերերի միջոցով կարելի է պարզել կամ պատկերացում կազմել նաև այն աշխարհի մասին, որով անցել է նա:

7. ԱՆՁԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԵՎ ՉԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԸ

Սոցիալական են կոչվում այն գործոնները, որոնցու առկա են կամ ստեղծվում են համապատասխան պայմաններ անձի սոցիալականացման համար: Մանկավարժ գիտնական Ա.Վ.Մուդրիկն առանձնացնում է սոցիալականացման հիմնական գործոնները, դրանք միավորվում են երեք խմբերում:

1. Մակրո (մեծ կամ խոշոր) գործոններ. դրանց շարքին են դասվում տիեզերքը, երկիր մոլորակը, աշխարհը, հասարակությունը, պետությունը, որոնք ներգործում են անձանց վրա, բնակիչների բոլոր խմբերի վրա:

2. Մեզո (միջին) գործոններ. դրանց մեջ են ընդգրկվում էթնոսը, այն բնակավայրը, ուր ապրում են մարդիկ՝ ռեգիոնը, գյուղը, քաղաքը, ավանը, զանգվածային տեղեկատվության միջոցները (ռադիոն, հեռուստատեսությունը, կինոն, ներկայացումը, լրագրերը, գրականությունը և այլն):

3. Միկրո (փոքր) գործոններ. դրանց շարքին են դասվում մարդկանց որ անմիջականորեն ներգործող միջոցները: Օրինակ՝ ընտանիքի անդամները, հասակակիցները, միկրոսոցիումը, կազմակերպությունները,

որոնցում և որոնց միջոցով իրականացվում է սոցիալական դաստիարակությունը կամ ուղղակի սոցիալականացումը:

Անձի սոցիալականացումն ընթանում է այն միջոցներով, որոնք ստուն են տվյալ հասարակությանը: Դրանց շարքին կարելի է դասել երեխաների սնունդը, խնամքը, ընտանիքում խրախուսանքի և պատժի մեթոդները. նույնը գործում է ուսո մնական, մասնագիտական խմբերու , կյանքի տարբեր ոլորտներում:

Սոցիոլոգները, մանկավարժ գիտնականները գտնում են՝ որքան լավ են կազմակերպված սոցիալական խմբերը, այնքան դրական են ներգործությունները մարդկանց վրա և հետևապես հաջող է ընթանում սոցիալականացումը:

Սոցիալական խմբերի ներգործություններն իրենց հնարավորություններով տարբեր են: Այսպես, օրինակ, մինչ դպրոցական տարիքի երեխաների վրա մեծ են ծնողների ներգործությունները: Դեռահասության, պատանեկության տարիքի երեխաների վրա մեծ են հասակակիցների, աշխատանքային, մասնագիտական կոլեկտիվների ներգործությունները: Կան ներգործություններ, որոնք պահպանվում են մարդու ողջ կյանքում, օրինակ՝ ազգի, էթնոսի ներգործությունները:

Վերջին տարիներին գիտնականները, որպես ներգործությունների, մեծ տեղ են տալիս մակրոգործոններին, այդ թվում բնական, աշխարհագրական պայմաններին: Դրանք անմիջականորեն ներգործում են մարդկ նց կ ազմավորման, ձևավո ան րա: Մակրոգործոնները պատկերացում են ալիս մարդու զարգացման ընդհանուր օրենքների մասին:

Սոց, ալականացման գործոնը մարդու զարգացման միջավայրն է, որը պետք է լավ կազմակերպվի: Զարգացնող միջավայրին ներկայացվում են մի շարք պահանջներ. նախ այնտեղ պետք է ստեղծվի բարոյահոգեբանական առողջ մթնոլորտ: Այնտեղ պետք է թագավորեն հումանիստական հարաբերությունները, փոխադարձ վստահությունը, անվըտանգությունը, անձի աճի, զարգացման հնարավորությունները:

Սոցիալական գործոնները միաժամանակ սոցիալականացման միջոցներ են: Դրանց ավելացվում է նաև կենսաբանական գործոնը: Բիհեվիորիստն րը (Թորնդայկ և ուրիշներ) կեն աբանական գո ծոն ն հատ կացնում են առաջատար դեր, գտնելով, որ իջավայրը, ւսուցումը և դաստիարակությունը միայն ին նազարգացման պայմաններ են:

Երբեք ու երբեք չի կարելի նդունել կենսաբանական գործոնի՝ անձի վրա ունեցած ներգործությունը: Չէ որ, վերջին հաշվով, մարդը կենդանի օրգանիզմ է, որի էությունը, կյանքը ենթակա են կենսաբանական օրենքներին: Սակայն, միաժամանակ պետք է իմանալ, որ մարդուն ժառանգաբար տրվում են ոչ թե անձի որակները, այլ ուղղակի որոշակի նախադրյալներ, որոնք գտնվում են ուղ ղի կառուցվածքում, կենտրոնական նյարդային համակարգում:

Առաջադեմ մանկավարժները չեն ժխտում կենսաբանական (ժառանգական) գործոնի՝ մարդու ա ձի վրա ունեցած ներգործությունը, որը սակայն վճռորոշ չէ: Կզարգանա՞ն արդյոք երեխայ, ն ժառանգաբար անցյալ նախադրյալները, տվյալները, դա արդեն կախում ունի անձի համար ստեղծված սոցիալական պայմաններից, ուսուցումից և դաստիարակությունից:

Սակայն, միևնույն ժամանակ, չի կարելի գերագնահատե սոցիալական գործոնի դերը: Ահա թե ինչու Արիստոտելը ասում էր. «Հոգին բնության չգրված գիրքն է, փորձը նրա էջերն են տանում իր գրածները»: Իսկ Ջոն Լոկկը գրում է, որ մարդը ծնվում է մաքուր հոգով, ինչպես անգրել տախտակը (tabula faza):

Անցյալի որոշ գիտնականներ Կ. Հելվեցիուս, Դ.Դիդրո, Ռ.Օուեն և ուրիշներ) գերագնահատում են միջավայրի դերը: Նրանք իր նց այդ տեսակետը հաստատում են այսպես. որպեսզի փոխել մարդուն, պետք է փոխել միջավայրը: Բայց պետք է գիտենալ, որ միջավայրը, առաջին հերթին, մարդիկ են, իսկ այդ նշանակում է՝ սահմանափակ շրջան: Սակայն մարդը պասսիվ օբյեկտ կամ սուբյեկտ չէ: Չէ որ նա նույնպես ազդում է միջավայրի վրա, նա դրանով իսկ փոխում է նաև ինքն իրեն.

Հետևապես կարելի է ասել՝ անձի ձևավորման առաջատարն անձն ինքն՝ է, նրա ինքնուրույնությունն ու ակտիվությունը: Նա մշտապես պետք է աշխատի իր կատարելագործման վրա, իր հոգեկանի վրա: Ե՛վ ուսուցման, և՛ դաստիարակության արդյունքների յուրացումը կախված է իրենից՝ անձից: Միայն ու միայն նրանից: Ժառանգաբար ունեցած նախադրյալների զարգացումը կախված է դրանց կրողից՝ անձից:

Ռուս գիտնականները (և անցյալի, և ներկայի) գտնում են, որ անձի ազատ, համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումը հնարավոր է իրականացնել կոլեկտիվում, կոլեկտիվ գործունեության միջոցով: Կոլեկտիվում ընդգրկված նրա բոլոր անդամները միասնաբար, ամբողջական

կարգով զարգացնում, ճևավորում, համախմբում են կոլեկտիվը, իսկ կոլեկտիվն էլ իր հերթին ճևավորում, զարգացնում է յուրաքանչյուր անդամի անձը, սոցիալականացնում նրան:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1.Ի՞նչ է ժառանգականությունը, բնութագրեք: 2.Ի՞նչ եք հասկանում սոցիալական միջավայր ասելով: 3.Դաստիարակությունը սկսելուց առաջ դաստիարակը ի՞նչ աշխատանքներ պիտի կատարի: 4. Կատարեք տարիքային շրջաբաժանում: Ո՞ր տարիքն է ավելի «դժվար» դաստիարակվում: 5. Անձի զարգացման վերաբերյալ ի՞նչ ուղղություններ կան: Բնութագրեք այդ ուղղությունները: 6. Ի՞նչ եք հասկանում սոցիալականացում ասելով:

Գլուխ 4.

ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՆՊԱՏԱԿԻ ԷՈՒԹՅՈՒՆԸ

1. ՀԻՄՆԱՀԱՐՑԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆԻՑ

Դաստիարակության նպատակի էությունը կատարյալ մարդու ճևավորումն է, նրա համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումը: Այս հիմնախնդիրը միշտ էլ հուզել է մեծ մ ածողներին և առաջադեմ մանկավարժներին:

Հին աշխարհի փիլիսոփաները իրենց աշխատություններում արտահայտել են մարդու համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման գաղափարը: Հենց այդ ժամանակաշրջանում էլ նրանք կոչ արեցին աճեցնել հոգեպես ու մարմնապես գեղեցիկ սերունդ: Այս պահանջի հիմքում ընկած էր հոգեկան զարգացման և մարմնական գեղեցկության գաղափարը: Նրանք գտնում էին, որ մարդը դրան կարող է հասնել հոգևոր մշակույթին, արվեստին, մարմնամարզությանը հաղորդակցվելով: Դժբախտաբար այդ պատկերացումներում խոսք անգամ չկար աճող սերնդի աշխատաքային գործունեության մասին: Պատճառն այն ր, որ պատկերացումները վերաբերում էին ս րկատերերի երեխաների դաստիարակությանը, իսկ աշխատանքը (մանավանդ ֆիզիկական) վերաբերում էր ստրուկների երեխաներին:

Մարդու համակողմանի զարգացման մասին հին աշխարհի մեծ մտածողների գաղափարը վաղ միջնադարում մոռացության տրվեց: Դրան նպաստեցին եկեղեցին և ասկետիզմը (հուն. ասկո-վարժվում եմ) և խորհրդապաշտությունը, որոնք էլ սահմանափակեցին մարդու հոգևոր պահանջմունքները:

Բայց ահա վերածննդի դարաշրջանում մարդու համա ողմանի ու ներդաշն կ զարգացմ ն գաղափարը նոր հնչեղություն ստացավ: Հումանիստ մանկավարժները հռչակեցին մարմնական ու հոգեկան գեղեցկության պաշտամունքը: Նրանք կոչ արեցին հաճույք ստանալ գեղարվեստական գրականությունից, արվեստից, երաժշտությունից: Այս պա-

հանջը ներկայացրին հասարակական լայն շրջաններին, բայց միայն ունևոր և արտոնյալ խավերը, որոնք ունեին բավականաչափ նյութական միջոցներ, ապահովեցին իրենց երեխաների բազմակողմանի կրթությունն ու դաստիարակությունը: Շուտով ասպարեզ եկան հանճարեղ գիտնականներ, գրողներ, արվեստագետներ: Վերածնունդը տիտաններ ծնեց:

Աճող սերնդի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման պահանջը նոր երանգ ստացավ ուտոպիստ սոցիալիստներ Թ.Մորի, Թ.Կամպանելլայի, Սեն-Սիմոնի, Շ.Ֆուրյեի, Ռ.Օուենի գաղափարներում: Նրանք խընդիր դրեցին համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացում ապահովել բոլոր խավերի երեխաների համար: Առաջին անգամ այդ իդեալի մեջ մտցրին աշխատանքային դաստիարակության գաղափարն ու պահանջեցին ուսուցումը կապել արտադրության հետ: Աշխատանքը համարեցին պարտադիր պահանջ բոլորի համար: Ուտոպիստ սոցիալիստները այն կարծիքին էին, որ ճիշտ դաստիարակության միջոցով կարելի է ստեղծել բանականության և արդարացիության սկզբունքների վրա հիմնված հասարակություն:

Աճող սերնդի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման գաղափարը հետաքրքրեց ֆրանսիացի լուսավորիչ-փիլիսոփաներ Կ.Հելվեցիուսին, Դ.Դիդրոյին և ուրիշներին: Նրանք մարդու համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման պահանջի մեջ առանձնացրին հատկապես մտավոր ու բարոյական դաստիարակության դերը, գտնելով, որ դրանք իրենց կապերի միջոցով կընդգրկեն այլ բաղադրիչներ: Ի տարբերություն նրանց, Ժ.Ժ.Ռուսոն պահանջեց բոլոր երեխաներին տալ նաև աշխատանքային դաստիարակություն ու նրանց նախապատրաստել աշխատանքի:

Մարդու համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման գաղափարն ավելի հստակ արտահայտվեց ռուս հեղափոխական դեմոկրատների (Վ.Գ. Բելինսկի, Դոբրոլյուբով և ուրիշներ), հատկապես Ն.Գ.Չերնիշևսկու աշխատություններում: Նա պահանջեց աճող սերնդի համակողմանի և ներդաշնակ զարգացման գաղափարի կենտրոնում դնել բազմազան աշխատանքային դաստիարակության խնդիրը:

Աճող սերնդի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման հիմնախնդիրը դեռ վաղ ժամանակներից հետաքրքրել է նաև հայ դասական մանկավարժներին: Նման գաղափարներ են արտահայտել Դավիթ Անհաղթը (5-6-րդ դարեր), Ա.Շիրակացին 7-րդ դար), Հովհ.Սարկավագը (1054-1129), միջնադարի կրթական այլ գործիչներ:

Խ.Աբովյանն անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման հիմնախնդիրը կապում էր նոր տիպի դպրոցի ստեղծման հետ: Նա, ամակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման գաղափարի մեջ, մեծ տեղ է հատկացնում մտավոր կրթությանը, բարոյական, գեղագիտական, աշխատանքային և ֆիզիկական դաստիարակությանը: Դաստիարակության այդ բաղադրամասերի նշանակության մասին Աբովյանն ավելի շուտ է գրել, քան ելրոպական՝ անուն հանած, շատ մանկավարժներ. Արևմտահայ մանկավարժ Ն.Զորայանը (1821-1859) դպրոցի նպատակը տեսնում էր անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումն ապահովելու, սովորողներին ռեալական գործնական անհրաժեշտ գիտելիքներ հաղորդելու, աշխատանքային կենսական կարողություններ, հմտություններ ձևավորելու մեջ: Մ.Նալբանդյանը (1829-1866) դպրոցի վերաբերյալ իր դրույթներից մեկում գրում է. «Դպրոցական կրթությունը պետք է ապահովի երեխայի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումն ու համակողմանի ուսուցումը»: Ղ.Աղայանի (1840-1911) մանկավարժական գործունեության կենտրոնական խնդիրը եղել է երեխայի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումը, որի համար կարևոր էր համարում մտավոր, բարոյական, գեղագիտական, աշխատանքային դաստիարակությունը: Նմանատիպ կարծիքներ են հայտնել արևմտահայ անվանի մանկավարժներ Ռ.Պերպերյանը (1848-1907), Հովհ.Հինդլյանը (1866-1905) և շատ ուրիշներ: Մ.Մամուրյանը, Ս.Մանդինյանը ուղղակի պահանջում էին, որ պատանիներն ու աղջիկները դուրս գալով դպրոցից՝ ոչ միայն պետք է ունենան համակողմանի զարգացում, այլև պատրաստ լինեն կյանք մտնելու համար (44.45,46):

Վերը շարադրածներից կարելի է եզրակացնել, որ համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացած մարդ կարող է համարվել նա, ով տիրապետում է գիտությունների հիմունքներին, ունի գիտական գիտելիքների մեծ պաշար, ձևավորված գիտական աշխարհայացք, մտավոր, բարոյական, աշխատանքային, գեղագիտական, ֆիզիկական, իրավական, տնտեսագիտական, էկոլոգիական դաստիարակվածություն և զարգացում, որոնք բոլորը բանական մարդու (տվյալ դեպքում՝ միջնակարգ դպրոցն ավարտածի) մեջ պետք է հանդես գան ոչ թե որպես անջատ-անջատ բաղադրամասեր, այլ իրար շաղկապված, փոխկապակցված միագումար ամբողջական գոյություն, որը նրա գործունեության մեջ, նաև, պետք է արտահայտվի նույն ձևով:

Դաստիարակության ընդհանուր համակարգի բաղադրամասերը (կամ բաղկացուցիչ մասերը), մարդուց նկախ փոխկապակցված ու ներդաշնակված են ոչ միայն օբյեկտիվ իրականության մեջ (որպես հասկացություններ), այլ նաև դրանք իր սեփականությունը դարձրած անձի մեջ: Ուրեմն՝ փոխկապակցված են ոչ միայն օբյեկտիվ իրականությունն ու անձը, այլ նաև դաստիարակության ընդհանուր համակարգի բոլոր բաղադրամասերը՝ որպես նրա համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումն ապահովող հոգևոր սննդի տարր:

Սակայն դաստիարակության ընդհանուր համակարգի բաղկացուցիչ մասերի փոխկապակցված, ամբողջական, լրիվ չափով իրացումը (ռեալիզացիան) կատարվում է ոչ թե ինքնին, այլ կազմակերպված, նպատակաուղղված ուսուցման և դաստիարակության միջոցով: Դաստիարակողի և դաստիարակվողների համագործակցության միջոցով:

Հետևապես, պետք է իմանալ, որ դաստիարակության նպատակը, որպես գիտական հասկացություն, որոշակի գործունեության արդյունքի՝ գիտակցված պատկերացումն է:

Մանկավարժության մեջ դաստիարակության նպատակի էությունը համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացած մարդու ձևավորումն է: Անձի համակողմանի զարգացումը հասարակական պահանջ է, որը որպես հայտնագործություն ոչ մի հասարակարգի չի պատկանում: Այդ գաղափարը (համակողմանի զարգացումը) աստիճանաբար որակական փոփոխություններ կրելով, զարգացման երկարատև էվոլյուցիա ապրելով, հին դարերից հասել է մեր դարաշրջան ու ներկայացել որպես հասարակական պահանջ: Դա ոչ թե առանձին-առանձին վերցրած մարդկանց (աշակերտներին), այլ ողջ հասարակությանը, ինչու չէ՝ նաև ողջ մարդկությանը, ներկայացվող պահանջ է: Կիրականացվի՞, արդյոք, դա: Եթե այո, ապա դա կլինի համայն մարդկության երազանքի իրականացում:

Անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման համար, բացի ժառանգականությունից և միջավայրից, կարևոր դեր են խաղում կրթությունն ու դաստիարակությունը: Դրանց ճիշտ կազմակերպումն ու իրականացումը կախում ունեն դրանց համար ստեղծված պայմաններից, ընտրված մեթոդներից, հնարներից ու միջոցներից, կրթողից ու դաստիարակողից: Սակայն պետք է իմանալ, որ դաստիարակության, ուսուցման և կրթության արդյունավետությունը կախում ունեն նաև կրթվողից ու դաստիարակվողից, նրա՝ իր նկատմամբ ունեցած ակտիվությունից, ինքնազարգացումից, ինքնիրացումից, ինքնահաստատումից, նրա ինքնակրթությունից ու ինքնադաստիարակությունից: Դաստիարակողն ու դաստիարակվողը և՛ ուսուցման, և՛ դաստիարակության գործընթացներում պետք է լրացնեն իրար և իրենց գործունեությամբ, ինչպես կշեռքի նժարները, կանգնեն հավասար մակարդակի վրա, այլապես չի ապահովվի այն արդյունքը, որին ապասում ենք...

Այնուհետև, անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումը, դրա իրականացումը դաստիարակողից պահանջում է դաստիարակության խնդիրների ճիշտ առաջադրում, օպտիմալ տարբերակների ընտրություն, այդ խնդիրների լուծում: Իսկ դաստիարակվողներից պահանջում է դաստիարակության նպատակի խոր ըմբռնում, ընդունում և գիտակցում, այդ իր ներքին պահանջմունքը դարձնելու կարողություն ու ակտիվ գործունեություն ծավալելու ընդունակությունների դրսևորում:

2. ԱՆՁԻ ՀԱՄԱԿՈՂՄԱՆԻ ՈՒ ՆԵՐԴԱՇՆԱԿ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

1970-ական թվականներին առանձին գիտնականներ պնդում էին, որ անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումը կարելի է իրականացնել դաստիարակության ընդհանուր համակարգի երեք բաղադրամասերով. գաղափարախոսական, բարոյական և աշխատանքային, որը, իհարկե, հեռու է ճշմարտություն լինելուց: Առաջնորդ ել նման կոնցեպցիայով (հայեցակարգով) կնշանակի. *առաջին*՝ աղճատել դաստիարակության բովանդակությունը, *երկրորդ*՝ կտրատել դաստիարակության ընդհանուր համակարգի օրինաչափ կապերը, *երրորդ*՝ արհեստականորեն խոչընդոտել դաստիարակության մյուս բաղադրամասերի ուղղությամբ կրթվելու, դաստիարակվելու, զարգանալու՝ դպրոցականներին ընծեռնված հնարավորությունները, *չորրորդ*՝ դաստիարակության նկատմամբ չունենալ համալիր մոտեցում կամ ուղղակի հրաժարվել այդ գաղափարից:

Մշտապես պետք է իմանալ, որ անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումը ենթադրում է աճող սերնդի մտավոր, բարոյական, աշխատանքային, գեղագիտական, ֆիզիկական, իրավական, տնտեսագիտական, էկոլոգիական դաստիարակություն: Որպեսզի անձը նշված ուղղություններով ունենա և՛ զարգացածություն, և՛ դաստիարակվածություն,

կարևոր է, որ այդ երկուսը ներդաշնակված լինեն մարդու անձի մեջ: Ահա սա է առաջատար նպատակը: Այդ են հաստատում աշխարհի առաջադեմ մանկավարժները, հոգեբանները, սոցիոլոգները, փիլիսոփաները, ընդհանրապես բոլոր մեծ մտածողները: Ահա թե ինչու այդ հիմնահարցը լուծելու համար մանկավարժական գիտության առջև դրվեց դաստիարակության նկատմամբ զուգակցված, համալիր մոտեցման խնդիր:

Դաստիարակության ընդհանուր համակարգի բաղադրամասերի առանձնացումը որոշ չափով պայմանական է, քանի որ դրանք փոխկապակցված են ու փոխկախված: Դա հաստատվում է հետևյալ իրողությամբ. դաստիարակության որևէ բաղադրամասի մեկ առանձին խնդրի լուծումն արտացոլվում է մյուս բաղադրամասերի խնդիրների լուծման մեջ: Օրինակ՝ ֆիզիկական դաստիարակության լավ ձևով ապահովումը արտահայտվում է նաև բարոյական, գեղագիտական, աշխատանքային դաստիարակության խնդիրների լուծման մեջ, և՝ հակառակը:

Ասվածն ապացուցելու համար բերենք մեկ օրինակ. դիտենք «Պելե» փաստագրական կինոնկարը. էկրանի վրա շատ պարզ ու որոշակի արտահայտված են Պելեի պրոֆեսիոնալիզմի բոլոր առանձնահատկությունները, նրա՝ որպես ֆուտբոլիստի, ամբողջական կերպարի դրսևորումները. համառությունը, ջանադիր աշխատանքը դաշտում, պահն ըմբռնելու ընդունակությունը, ստեղծված իրավիճակները գիտակցելու և դրանք հաղթահարելու կարողությունը, աներևակայելի աշխատասիրությունը, պահեստավորված խելքի կայծակնային արագությամբ գործադրումը, բոլոր խաղացողներին իր տեսադաշտում պահելու, ուշադրությունը ճիշտ բաշխելու ընդունակությունը, իր ներքին էներգիան ճիշտ օգտագործելու վարպետությունը, հզոր կամքը, պարտքի ու պատասխանատվության խոր զգացումը, աշխատանքի նկատմամբ (դաշտում) մարդկային վերաբերմունքը, սրատեսությունը, վճռականությունն ու սկզբունքայնությունը, նպատակին հասնելու ձգտումը, կոլեկտիվիզմը. կարգասիրությունը, ընկերասիրությունը, անսահման սերն իր պրոֆեսիայի նկատմամբ, րոպեն արդյունավետորեն օգտագործելու գիտակցված գործունեությունը, արագ կողմնորոշվելու, ցանկացած պահի վճիռներ կայացնելու, խաղի ընթացքն ու հեռանկարը տեսնելու ու զգալու կարողությունը, ճարպկությունը, արագությունը, դիմացկունությունը, զսպվածությունն ու համբերատարությունը, իր խաղը արվեստի աստիճանի հասցնելու ընդունակությունը և այլն, և այլն:

Ինչպես տեսնում եք, դժվար է վերը նշած որակների միջև բաժանող սահմաններ դնել: Այստեղ կան և՝ բարոյական, և՝ մտավոր, և՝ աշխատանքային, և՝ գեղագիտական և՝ ֆիզիկական, և՝ իրավական դաստիարակության որակներ, որոնք բոլորը փոխկապակցված են, փոխպայմանավորված և փոխներթափանցող: Ուրեմն դժվար է տարանջատել դաստիարակության ընդհանուր համակարգի բաղադրամասերը և դրանց մեջ մտնող որակները: Կարելի է ասել՝դրանք իրար հետ այնպես են շաղախված, ինչպես ցեմենտը, ջուրը և ավազը: Ու թեև պայմանականորեն տարբեր են, բայց իրականում ամբողջական են, ինչպես ալյուրից, ջրից, աղից հունցված խմորը, որը լուծելու է մեկ հարց՝ հացի խնդիրը: Այստեղ ևս կրկնենք նախորդ էջի գլխավոր միտքը. դաստիարակության որևէ բաղադրամասի՝ մեկ առանձին վերցրած խնդրի լուծումը արտացոլվում է որևէ բաղադրամասի ամբողջական խնդրի լուծման մեջ: Այդ ապացուցում «Պելե» ֆիլմից բերված օրինակը:

Հետևապես չի կարելի ասել, թե դաստիարակության ընդհանուր համակարգի բաղադրամասերը, նրանց մեջ մտնող որակները մեկը մյուսից անկախ են: Պելեի խաղերի ընթացքում, նույն պահին դրսևորվող ճարպկությունը, ուժը, դիմացկունությունը, արագությունը և այլն՝ ֆիզիկական դաստիարակության որակներ են: Դժվարին իրավիճակների գիտակցումը, մտածողության կողմնորոշումը, ճիշտ վճիռներ ընդունելու ընդունակությունը՝ մտավոր դաստիարակության որակներ: Գեղեցիկ խաղը, խաղի ընթացքում սահուն մանևրները՝ գեղագիտական դաստիարակության որակներ: Կարգասիրությունը, ընկերասիրությունը, կոլեկտիվիզմը, պարտքի ու պատասխանատվության զգացումը՝ բարոյական դաստիարակության որակներ: Աշխատանքի նկատմամբ մարդկային վերաբերմունքը, աշխատասիրությունը և այլն՝ աշխատանքային դաստիարակության որակներ և այլն:

Համոզվում ենք որ, նշված որակները հանդես են գալիս ոչ թե հերթականությամբ, առանձին-առանձին, տարբեր պահերի, այլ տվյալ պահին, մեկ ամբողջականության, միասնության մեջ: Դա այդպես է նաև դաստիարակության գործընթացում. երբ աշակերտի դաստիարակությունն իրականացվում է որևէ բաղադրամասի, օրինակ՝ ֆիզիկական դաստիարակության ուղղությամբ, ապա այդ ընթացքում, մեզանից անկախ, իրենց մասնագիտությունն են ունենում բարոյական, աշխատանքային,

գեղագիտական և այլ բաղադրամասերի առանձին որակներ: Այդպիսին է դաստիարակության բնույթը, նրա ներքին բովանդակությունը:

Այսպիսով, դաստիարակության ընդհանուր համակարգի բաղադրամասերի փոխկապվածությունն ու փոխներթափանցումը, դրանց մեջ մտնող որակներն անձի համար, անհրաժեշտ պահի, որպես առաջատար ու որոշիչ, դառնում են գլխավոր դրդապատճառ դաստիարակության որևէ խնդրի լուծման համար:

Դաստիարակության բովանդակությունը չի սահմանափակվում միայն դաստիարակության ընդհանուր համակարգի բաղադրամասերով: Դաստիարակության բովանդակության մեջ են մտնում նաև դաստիարակության համար կիրառվող գիտելիքների համակարգը, արտադասարանային ու արտադպրոցական աշխատանքների համար պայմանների ստեղծումը, անձի որակական գծերը, վարքի կայուն սովորույթները (որոնց պիտի տիրապետեն սովորողները), կոլեկտիվիստի, քաղաքացու ձևավորումը և այլն, որոնք նույնպես սերտորեն կապված են դաստիարակության ընդհանուր համակարգի հետ:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման հիմնախնդիրը ինչպե՞ս է արտահայտվել հին աշխարհի մեծ մտածողների գաղափարներում, և ինչպես՝ վերածննդի դարաշրջանում: 2.Ովքե՞ր են ուտոպիստ սոցիալիստները, նրանք ինչպե՞ս էին ընկալում անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման հիմնախնդիրը և ինչպես՝ ֆրանսիացի մատերիալիստները: 3. Հայ դասական մանկավարժները անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման համար որպես միջոցներ դաստիարակության ո՞ր ուղղություններն են ընդունում: 4. Ի՞նչ եք հասկանում դաստիարակության բովանդակություն ասելով. ի՞նչ բաղադրամասեր են մտնում դրա մեջ: Համառոտակի վերլուծեք այդ բաղադրամասերը:

Գլուխ 5.

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱ ԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ

Կրթության համակարգ ասելով պիտի հասկանալ տվյալ երկրում գործող կրթադաստիարակչական հաստատությունների ամբողջությունը.

ՀՀ կրթության համակարգն ունի շատ բարդ կառուցվածք, որը վերջին տարիներին կրել է քանակական և որակական փոփոխություններ:

Ներկայումս մեր հանրապետությունում կրթության համակարգի բաղկացուցիչ մասերն են նախադպրոցական դաստիարակությունը, հանրակրթական միջնակարգ կրթությունը, միջնակարգ մասնագիտական կրթությունը, պրոֆեսիոնալ տեխնիկական կրթությունը, բարձրագույն կրթությունը և այլն:

Հանրապետությունում գործող նախադպրոցական հիմնարկները կազմակերպվում են մարզիսորհուրդների, քաղաքապետարանների կրթության վարչությունների, հովանավորների կողմից: Մանկական նախադպրոցական հիմնարկների ղեկավարությունն իրականացնում է կրթության և գիտության նախարարությունը;

Նախադպրոցական հիմնարկների հիմնական խնդիրներն են.

ա) ապահովել երեխաների (3-6,5 տարեկան) համակողմանի զարգացումը և առողջության ամրապնդումը, բ) նրանց մեջ ներարկել սեր մեր հայրենիքի, շրջակա միջավայրի պահպանության, աշխատանքի ու աշխատող մարդկանց նկատմամբ, գ) երեխաների կողմից պարզագույն աշխատանքային հմտությունների յուրացումը, դ) 6,5 տարեկաններին նախապատրաստել դպրոցում սովորելու համար, ե) երեխաների մեջ ձևավորել դպրոցում մտավոր, բարոյական, գեղագիտական, ֆիզիկական, իրավական, տնտեսագիտական, էկոլոգիական դաստիարակություն ստանալու, արմատավորելու ձգտում և ցանկություն;

ՀՀ կրթության համակարգի կարևորագույն բաղադրամասը հանրակրթական դպրոցն է, որտեղ պատանիներն ու երիտասարդները ստանում են միջնակարգ կրթություն; Այս իրավունքը ամրագրված է ՀՀ սահմանադրության 35-րդ հոդվածում. «Յուրաքանչյուր քաղաքացի ունի

կրթության իրավունք: Միջնակարգ ուսուցումը պետական ուսու նական հաստատություններում անվճար է: Յուրաքանչյուր քաղաքացի ունի պետական ուսումնական հաստատություններում մրցության հիմունքներով անվճար բարձրագույն և այլ մասնագիտական կրթություն ստանալու իրավունք»: 1996-ից գործում է Հայաստանի Հանրապետության պետական հանրակրթական հաստատության օրինակելի կանոնադրությունը, ըստ որի հանրակրթական հաստատությունը (միջնակարգ հանրակրթական դպրոցը) կրթական համակարգի կարևոր բաղադրամասն է, որն իրականացնում է տարրական, հիմնական և միջնակարգ կրթության պետական ծրագրեր, որոնց նպատակն է ձևավորել սովորողների անձը, նրանց նախապատրաստել աշխատանքի:

Ըստ գործող կանոնադրության, հանրակրթական դպրոցի կառուցվածքում առանձնացվում է ինքնուրույն, սակայն իրար հետ փոխկապակցված երեք աստիճաններ՝ տարրական, հիմնական և միջնակարգ կրթություն: Դրանք իրենց հերթին, հանրակրթական ուսումնական ծրագրերին համապատասխան, ստորաբաժանվում են կրտսեր, միջին և ավագ դպրոցների: Կանոնադրությամբ տրվում են նշված բաղադրամասերի գործառնությունները: Այսպես, ըստ կանոնադրության 27 կետի կրտսեր դպրոցը տարրական կրթության ուս. ծրագրերին համապատասխան, երեխայի գործունեության ձևերի ընդլայնման միջոցով, ապահովում է նրա ընդհանուր զարգացումը, կարդալու, գրելու, հաշվելու կարողությունների ու հմտությունների, բարեկիրթ խոսքի և վարվելաձևի, ինքնավերահսկողության պարզագույն հմտությունների, անձնական հիգիենայի, առողջ կենցաղի հիմունքների տիրապետումը: Միջին դպրոցը, կանոնադրության 28 կետի համաձայն, տարրական կրթության հիմքի վրա, ապահովում է հիմնական կրթության ուս. ծրագրերի յուրացումը, սովորողների անձի ձևավորումն ու կայացումը, բարենպաստ միջավայրի ստեղծումը, սոցիալական ինքնահաստատմանը և ինքնադրսևորմանը նպաստող ընդունակությունների. նախասիրությունների և հակումների զարգացումը: Ավագ դպրոցը, ըստ կանոնադրության 29 կետի, հիմնական կրթության հիմքի վրա, ապահովում է միջնակարգ կրթության ուս. ծրագրերի յուրացումը, ճանաչողական հետաքրքրությունների զարգացումն ու ստեղծագործական ունակությունների ձևավորումը, տարբերակված ուսուցման հիման վրա՝ նախամասնագիտական ծրագրերի յուրացումը: Սույն պահանջներն իրականացվում են դասավանդվող առարկաների

դասավանդման ընթացքում, լուծելով նաև դաստիարակության համալիր խնդիրներ:

Միջնակարգ հանրակրթական դպրոցներում աստիճանաբար արմատավորվում է անհատականացված ուսուցումը: Ելնելով աշակերտների անհատական և հոգեբանական առանձնահատկություններից և նրանց ուսումնական ռեալ հնարավորություններից, դպրոցներում գործում են ֆակուլտատիվ պարապմունքներ, ուր դպրոցականները խորացնում են իրենց իմացական կարողությունները, ապահովում համակողմանի զարգացում:

Մեր հանրապետությունում գործում են թեքումով դպրոցներ, խորացված ուսուցմամբ դասարաններ (ուր որևէ ուսումնական առարկա ուսումնասիրվում է շատ խոր): Նշված դպրոցներում աշակերտները համապատասխան ծրագրերով ուսումնասիրում են թեքումով ուսումնական առարկան, յուրացնում գիտական գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ, և միաժամանակ ուսումնասիրում ուսումնական պլանով միջնակարգ դպրոցի համար նախատեսված ուսումնական բոլոր առարկաները:

Սկսած 1957-ից ՀՀ-ում գործում են գիշերօթիկ միջնակարգ դպրոցներ, որտեղ աշակերտներն, ուսմանը զուգահեռ, մասնակցում են հասարակական օգտակար աշխատանքների: Գիշերօթիկներում ուսանում են անապահով ընտանիքների, միայնակ մայրերի, ծնողազուրկ, զոհված ազատամարտիկների երեխաներ: Նրանց ապրուստի, սովորելու հոգսը իրենց վրա են վերցնում պետությունը կամ առանձին հովանավորներ:

Նախկինի՝ Խորհրդային, Հայաստանում գործում էին նաև երկարօրյա դպրոցներ, ուր սովորողների աշխատանքային օրը կիսվում էր երկու մասի. օրվա առաջին կեսին աշակերտների ուսումնական պարապմունքներն անցկացվում էին սովորական դպրոցների նման, իսկ երկրորդ կեսին դպրոցականները, դաստիարակի ղեկավարությամբ. կատարում էին տնային առաջադրանքները, զանազան բնույթի արտադրական աշխատանքներ: Երկարօրյա դպրոցներն առաջնորդվում էին նրանց համար սահմանված ռեժիմով: Դրանց աշակերտները դպրոցում չէին գիշերում, ինչպես գիշերօթիկներում: Բացի երկարօրյա դպրոցներից, առանձին միջնակարգ հանրակրթական դպրոցներում կային երկարօրյա խմբեր, որոնք ամբողջ աշխատանքային օրը անցկացնում էին դպրոցում:

Հայաստանում գործում են օժանդակ դպրոցներ, ուր ուսանում են մտավոր հետամնաց կամ տկարամիտ, կույր, խուլ ու համր, լեզվական խանգարումներ ունեցող երեխաներ: Նման դպրոցներում կազմակերպվում են այդ երեխաների ուսուցումը և դաստիարակությունը: Երեխաները բացի սովորելուց, նաև բուժվում են, ձեռք բերում որոշ մասնագիտություններ, հետագայում ինքնուրույնաբար աշխատելու և ապրելու համար:

Միջնակարգ դպրոցի հետագա կատարելագործման նպատակով, Խորհրդային Հայաստանում մեծ նշանակություն էր տրվում երեկոյան (հերթափոխային) դպրոցներին, որոնք հարմարեցված էին սովորողների աշխատաժամերին: Դժբախտաբար այդ դպրոցներն առայժմ չեն գործում:

ՀՀ-ում գործում են հեռակա միջնակարգ դպրոցներ, որոնք եղել են նաև անցյալում: Այդ տիպի դպրոցներում ուսանում են ինչ-ինչ պատճառներով ուսումը կիսատ թողած անձինք:

Անապահով, ծնողազուրկ երեխաների համար հանրապետությունում գործում են մանկատներ, ուր երեխաները ստանում են համապատասխան կրթություն և դաստիարակություն (մանկատանը մոտ գտնվող հանրակրթական միջնակարգ դպրոցում):Մանկատների նյութական ապահովվածությունը հոգում են պետությունը և առանձին հովանավորներ:

Հայաստանի Հանրապետությունում կան բազմաթիվ մասնագիտական և տեխնիկումներ և ուսումնարաններ, ուր պատանիներն ու երիտասարդները սովորում են տարբեր մասնագիտություններ, ձեռք բերում մասնագիտական որակավորում, աշխատում ժողովրդական տնտեսության տարբեր ոլորտներում:

Հանրապետությունում ոչ հեռավոր անցյալում գործում էին բազմաթիվ պրոֆտեխուսումնարաններ, ուր ուսանում էին հիմնականում ութամյա դպրոցն ավարտած աշակերտները, իսկ առանձին պրոֆտեխնիկական ուսումնարաններում՝ նաև միջնակարգ դպրոցի շրջանավարտներ: Նրանք, ովքեր պրոֆտեխուսումնարաններում ուսանում էին ութամյայի ազայի վրա, շարունակում էին ուսումնասիրել միջնակարգ հանրակրթական այն առարկաները, որոնք դպրոցում կիսատ էին թողել: Պրոֆտեխնիկական ուսումնարաններում պատանիներն ու երիտասարդները սովորում էին մասնագիտություններ և որպես որակյալ բանվորներ

շխատում ժողովրդական տնտեսության տարբեր բնագավառներում: Ն րկայումս պրոֆ եխուսո մնարանները գրեթե չեն գործում.

այաստանի Հանրապետությունո մ կարևոր օղակ է բարձրագույն կ թությունը: Բուհ-ն է որոշու տատեխնիկական առաջա ինության տեսպերը (թափը), բարեփոխում ուսու նական ծրագրերն ու պլանները, կատարելագործում կրթության ովանդակությունը, պատրաստում բարձրորակ կադրեր: Հանրապետությունում գործում է 13 պետական բուհ: Այս համակարգում, որպես գիտական խոշոր կենտր ն, հանդես է գալիս պետական համալսարանը, որը պատրաստում է գիտական կադրեր բնագիտամաթեմատիկական և հումանիտար մասնագիտությունների գծով: Մյուս պետական բուհերը, որոնք հիմա հիմնականում վերանվանվել են համալսարաններ, կառուցված են ճյուղային սկզբունքով:

Երևանում այժմ գործում են նաև ամերի յան, սլ վոնական (ռուսական), ֆրանսիական համալսարաններ:

Հանրապետ ւթյունում գիտական կադրերը պատրաստվում են ասպիրանտուրայի և մագիստրատուրայի միջոցով:

ՀՀ-ում կան բազմաթիվ գիտահետազոտական ինստիտուտներ (գիտական կենտրոններ), որոնք կատարում են մասնագիտացված հետազոտություններ՝ իրենց նպաստը բերելով տնտեսության, գիտությունների և մշակույթի զարգացման գործին:

Արդի ժամանակաշրջանում, երբ ամբողջ աշխարհում մեծ առաջընթաց ու թ փ կա գիտությունների և տեխնիկայի ասպարեզներում գիտական տե եկատվության մեջ ճիշտ կողմնորոշվելու համար յուրաքանչյուր գրագետ մարդ (յուրաքանչյուր դպրոցական) և արտավոր է անընդհատ համալրել իր գիտելիքները, ընդլ յնել մտահորիզոնը, քայլել ժամանակին համընթաց, կատարելագործել իր մասնագիտությ ւնը: Այդ ամենը կարելի է իրագործել նաև ինքնակրթու յան, ինքնուսուցման միջոցով:

Մեր հանրապե ու յունում գործում ե՝ նաև մասն վոր բուհեր, որոնք գրեթե բոլորն առաջնորդ ում են պետական բուհերի ուսումնական պլաններով ու ծրագրերով: Առանձին բուհեր, Ռուս ստանի նմանատիպ բուհերի մասն ճյ ւղերը, օգտագոր ում են նրանց ուսո մնական պլաններն ու ծրագրերը: Մասնավոր բուհերի շարքում առանձնանում է «Հրաչյա Աճառյան» համալսարանը, որն, այլոց թվում, ստացել է պետական արգավիճակ և հայտնի է շատ երկրներում:

Հանրապետությունում գործում են քոլեջներ, վարժարաններ: Դրանց մի մասը կազմակերպվել է պետական, մի մասն էլ՝ մասնավոր հի ունքն ր վ, դրանց կրթությո նը համարվում է միջնակարգ:

Հարկ ենք համարում երկո խոսք ասել Հայաստանի Հանրա-պետության ազգային ակադեմիայի մասին: Այն հիմնադրվել է 1943-ի ն յեմբերի 29-ին: Նրա առաջին նախագահը հռչակավոր պատմաբան Հովսեփ Օրբելին էր: Սկսած 1947-ից, երբ Հովսեփ Օրբելին թողնում է ակադե-միայի նախագահի պարտականությունները, շուրջ կես դար ակադեմիան ղեկավարում է աշխարհահռչակ աստղաֆիզիկոս Վիկտոր Համբարձում-յանը: Ներկայումս Ազգային Ակադեմիայի նախագահը Ֆադեյ Սարգսյանն է: Ակադեմիան միավորում է մի շարք ճյուղային ինստիտուտներ, որոնցից մի քանիսը լուրջ ներդրումներ ունեն համաշխարհային գիտության մեջ:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Ի՞նչ եք հասկանում կրթության համակարգ ասելով: 2.Ի՞նչ բաղադրամասեր են մտնում կրթության համակարգի մեջ: 3. Ի՞նչ խնդիրներ են լուծվում նախադպրոցական հիմնարկում, 4 կրթության համակարգում ո՞ր բաղադրամասն է կարևորագույնը, ինչու՞: 5. Ներկայումս ՀՀ-ում միջնակարգ դպրոցների ի՞նչ տիպեր կան: Բնութագրեք այդ դպրոցները. 6.Ի՞նչ է իրենց ներկայացնում օժանդակ դպրոցը, ո՞րն է նրա էությունը. 7. Ձեր ընտրությամբ ուսումնասիրեք և գրավոր վերլու եք որևէ միջնակարգ դպրոցի առօրյան և ներկայացրեք ուսկավարժության ամբիոնին:

Գլուխ 6.

ՈՒՍՈՒՑԻՉ

Ուսուցիչը միջնակար ուսումնական հաստատություններում սովորողներին զինում է գիտական գիտելիքներով, կարողություններով ու հմտություններով, լուծում կրթու յան, դաստիարակության և զարգացման հիմնախնդիրները, ձևավորում սովորողների գիտական աշխարհայացքը և հասարակական վարքը:

Ուսուցիչը մանկավարժական գիտության կրողն է: Նրա միջոցով են իրականացվում մանկավարժության նվաճումների ներդրումները: Ուսուցիչն անցյալի ո ներկայի հասարակական, պատմական փորձը նոր սերունդներին փոխ անցող թիվ առաջին անձն է: Նրա դերն անգնահատելի է մարդկային հասարակության և առանձին վերցրած յուրաքանչյուր մարդու անձի զարգացման և ձևավորման համար: Ահա թե ինչո չեխ ականավոր մանկավարժ Յան Ամոս Կոմենսկին ասում էր. Արևի տակ ուսուցչի մասնագիտությունից բարձր մասնագիտություն չկա»: Ուսուցիչը կրտսեր դպրոցականի, դեռահասի, պատանու, երիտասարդի հոգեկան աշխարհի կերտողն է: Ֆրանսիացի մեծ գրող Վ. Հյուգոն գրում է. «Կերտել հիանալի արձան և շնչավորել այն՝ լավ է,բայց զարգացնել ատաղ խելքը, յուրովի կերտել պատանու հոգին և նրան ներշնչել ճշմարտության զգացում՝ էլ ավելի լավ է»:

1. ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՊՐՈՖԵՍԻԱՅԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ

Ուսո ցչի պրոֆեսիայի ևավորման *առաջին փուլը* սկսվու է այն պահից, երբ աշակերտը որոշում է ձեռք բերել ուսուցչի մասնագիտություն: Եվ ահա, միջին և բարձր դասարաններում ուսանելու տարիներին, նա ուշի-ուշով հետևում է իր լավագույն ուսուցիչների ուսումնական գործունեությ նը, ձգ ում նրանցից սովորել ուսուցանելու, դաստիարակելու ար եստ , որն էլ դեպի ուսուցչի մասնագիտությունը տանող առաջին քայլն է կամ *առաջին փուլը:*

Աշակերտի մեջ ուսուցչի պրոֆեսիայի ձևավորման *երկրորդ փուլը* սկսվում է այն ժամանակ, երբ նա ընդունվում է մանկավարժական բուհ, ունկնդրում մանկավարժ գիտնականների, հոգեբանների, մեթոդիստների դասախոսությունները և նրանց ղեկավարությամբ ասպարակցում հասարակական-մանկավարժական պասսիվ պրակտիկային: Այդ ընթացքում նա ուշադիր հետևում է տվյալ դպրոցի փորձառու, հմուտ ուսուցիչների ուսումնական գործունեությանը, քաղում օրինակներ նրանց հարուստ փորձից և աստիճանաբար, ինչպես մեղուն է գործում իր պատրաստած մեղրը պահպանող ցանցաշղթան, այդպես էլ ուսանողը քայլ առ քայլ ձևավորում է իր՝ ապագա ուսուցիչ-դաստիարակի, մասնագիտությունը:

Այդ գործընթացն ավելի դինամիկ է դառնում, երբ ուսանողի մանկավարժական պրակտիկան ստանում է գործնական բնույթ: Այսինքն՝ երբ պրակտիկայի ընթացքում նրան հանձնարարվում է այս կամ այն դասարանում կազմակերպել աշակերտների ուսումնադաստիարակչական աշխատանքները: Այդ ժամանակ արդեն, ապագա ուսուցիչը յուրացնում է մանկավարժական գործունեության մեթոդներ, ձևեր ու հնարներ, որոնք, անշուշտ, դառնում են նրա ընտրած մասնագիտության ամուր հիմքերը: Դրանք ավելի են ամրակայվում այն ժամանակ, երբ 3-րդ, 4-րդ, 5-րդ կուրսերում, ակտիվ պրակտիկայի ընթացքում փոխարինում է ուսուցչին, այսինքն՝ ինքն է դասավանդում ու միաժամանակ ստանձնում այդ ն այն ուսուցչի, դասղեկի պարտականությունները: Այդ ընթացքում էլ ուսանողը (ապագա ուսուցիչը, եռք է բերում ուսուցչի մ սնագիտությունն ու ուսուցչին հատուկ շատ որակներ, կատարելագործում նաև իր ունեցած որ կները:

Ապագա ուսուցչի պրոֆեսիայի ձևավորման *երրորդ փուլը* սկզբնավորվում է համապատասխան ամբիոններում երբ ուսանողը կատար ւմ է գիտահետազոտական աշխատանքներ, ինքնուրույնաբար ուսումնասիրու ուսումնադաստիար.ևչական որևէ հիմնախնդիր, շարադրում իր հետազոտությունների արդյունքները, հանգում գիտական եզրահանգումների, մասնակցում գիտաժողովների, ընդգրկվում ուսանողական գիտական ընկերություններում և այլն, որոնք, անկասկած, նպաստում են ապագա ուսուցչի մասնագիտության ձևավորմանը: Ապագա ուսուցչի ս րոֆեսիայի ձևավորու ը, սակայն, շատ բանով պայմանավորված է դրան ձգտող անձնավորության անհատական առանձնահատկութ-յուններով: Նա պետք է անընդհատ համալրի իր մասնագիտական գիտելիքները

սովորի փորձառու, մանկավարժական վարպետություն ունեցող ուսուցիչներից, ուսումնասիրի գիտամանկավարժական, գիտամեթոդական աշխատություններ, դասավանդման առաջավոր փորձ, որպեսզի ըն ունակ լինի ուղղել իր սխալները, շտկել իր թերությունները:

Ուսուցչի պրոֆեսիայի ձևավորման *չորրորդ փուլը* սկսվում է դպրոցում, երբ նախկին ուսանողը, որպես շրջանավարտ, ոտք է դնում դպրոց: Ահա այստեղ էլ նա ստանձնում է աշակերտների ուսուց ան և դաստիարակության դժվարին գործը: Տեղին է հիշեցնել, որ մայր բուհը չպետք է կապերը կտրրի իր շրջանավարտներից, հատկապես առաջին տարիներին, երբ նրանք դպրոցում սկսում են իրենց մանկավարժական գործունեությունը: Բուհի մանկավարժ գիտնականները, հոգեբանները, մեթոդիստները պարտավոր են իրենց այցելությունների (դպրոց) ժամանակ սկսնակներին ցույց տալ գիտատեսական, գիտս.մեթոդական օգնություն՝ մանկավարժական աշխատանքի բոլոր բնագավառներում:

Ուսուցչի մասնագիտության ձևավորման համար կարևոր դեր կարող են խաղալ կրթական կենտրոնների կողմից կազմակերպված դասընթացները, բազմահմուտ դասախոսների դասախոսություններն ու գործնական պարապմունքները, առաջավոր ուսուցիչների փորձի յուրացումը, փոխադարձ դասալսումները, դրանց քննարկումները, փոր ի փոխանակումները, մանկավարժական մամուլում տպագրված խելացի հոդվածները և այլն:

Ապագա ուսուցչի պրոֆեսիայի ձևավորման գործո մ մեծ նշանակություն կարող է ունենալ ուսուցչական ատեստացիան: Ինչպե՞ս է կազմակերպվում և անցկացվում այն: Նախ ընտրվում են ուսուցչի ուսումնական գործունեությունն ուսումնասիրող հարցերը: Այսպես, օրինակ, ա) լսել ուսուցչի կողմից վարվող դասերը՝ նրա մասնագիտական պատրաստվածության, մեթոդական կարողությունների, մանկավարժական վարպետության մասին գաղափար կազմելու համար, բ) ուսումնասիրել ուսուցչի՝ աշակերտների հետ տարվող ուսումնադաստիրական աշխատանքները դրանք վերլուծել, գնահատել, գաղափար կազմել ուսուցչի միագումար, մբողջական գործունեության մասին ընդհանրապես, գ) ուսումնասիրել ուսուցչի խառնվածքը, պահվածքը, բարոյական զարգացումը, ծնողների հետ տարվող աշխատանքները, դ) ուսումնասիրել ուսուցչի ընդհանուր զարգացածությունը և այլն:

Վերջի , *հինգերորդ*, փուլում (ուսուցչի պրոֆեսիայի ձևավորման), որ տևում է երկար ու ծիգ տարիներ դպրոցում), ուսուցիչն անընդհատ կատարելագործվում է իր գործունեության բնօրրանում, այն դպրոցի մանկավարժական կոլեկտիվում, որի անդամն է: Ուսուցչի պրո եսիայի կատարելագործումը տևում է մինչև նրա գործունեության վերջին օրերը:

2. ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՊՐՈՖԵՍԻԱՅԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Ուսուցչի պրոֆեսիան ունի մի շարք առանձնահատկություններ, որոնցով էլ հենց այն տարբերվում է մյուս մասնագիտություններից: *Առաջին* առանձնահատկությունն այն է, որ ուսուցիչն իր ունեցած գիտելիքները, կարողությունները ու հմտությունները հաղորդում է աշակերտներին և նաև մշտապես մտահոգվում, թե արդյո՞ք բոլորը յուրացրին, որքա՞ն յուրացրին: Իսկ որպեսզի սովորողները մշտապես օգտվեն ուսուցչի իմացությունից, նա պետք է անընդհատ համալրի իր գիտելիքները, լինի խորագիտակ, ստեղծագործող, որոնող ու պրպտող, կատարելագործվող և ունենա պրոֆեսիոնալ մտածողություն: Գերմանացի ականավոր մանկավարժ Ա. Դիստերվերգն ասում էր.«Ուսուցիչը և նրա մտածելակերպը՝ ահա թե որն է ամենագլխավորը ամենայն ուսուցման և դաստիարակության գործում»:

Ուսուցչի պրոֆեսիայի *երկրորդ* առանձնահատկությունը նրա աճսահման երն ու նվիրվածությունն է իր սաներին: Նա իր աշակերտներին տալիս իր ամբողջ եռանդը, էներգ ան, այն ամեն արժեքավորը, որ ունի իր մեջ:«Եթե ամեն օր, յուրաքանչյուր ուսումնական տարի ուսուցիչն իր իմացության ունեցած պաշարը տա իր աշակերտներին և դրա հետ մեկտեղ չլրացնի իր գիտելիքները, չզարգացնի իր մտավոր ուժերը, նրան ոչինչ չի մնա և նա իր սաներին կներկայանա հին գիտելիքներով: Նրանց համար կդառնա շատ ծանծրալի անձնավորություն և աստիճանաբար կմեռցնի իր աշակերտների հետաքրքրությունները»:

Հետևապես, ուսուցիչը յուրաքանչյուր օր, յուրաքանչյուր ուսումնական տարի պետք է գիտություններից, կյանքից, աշխ արհում տրվող գիտական տեղեկատվությունից վերցնի նոր , կարևորը, հարստացնի իր իմացությունը և դրանք նու նպես հասցնի իր սաներ ին: Ֆրանսիացի հայտնի փիլիսոփա Մ. ոնտեն գրում է.«Ուրիշին սովորեցնելու համար պահանջվում է ավելի շատ խելք քան երբ ինքդ ես սովորում».

Ուսուց ի պրոֆեսիայի *երրորդ* առանձնահատկությունը նրա ողմից ւսուցման և դաստիարակության իրականացման համար արդյունավետ մեթոդների, հնարների և միջոցների որոնումն ու դրանց ճիշտ ընտրությունն է: Նա ձգտում է դրանք այնպես կիրառել, որպեսզի առավելագույն չ ափով լուծվեն սովորողների կրթական, դաստիարակչական և զ սրգացման խնդիրները: Նշանակում է՝ լավագույն ուսուցիչը շտապես որոնումների մեջ է, մշտապես նորը, կատարյալը հայտնագործողի, սովորողի դերի և ոչ թե հենց այնպես, դատարկ, անիմաստ բառերը դասարանում ց ցրիվ տվող զազրախոսի դերի: «Սովորիր, որ սովորեցնես», սա է կատարյալ մասնագետի (ուսուցչի) ֆունկցիան: Ուստի, իզուր չէր Սենեկան ասում. «Սովորեցնելով ուրիշներին՝ սովորում ենք ինքներս»:

Ուսուցչի պրոֆեսիայի *չորրորդ* առանձնահատկո թյունը նրա՝ (ուսուցչի) հ գեբանական և անհատական տարբեր առանձնահատկո - թյուններ ունեցող աշակերտների հետ գործ ունենալն է: Ուսուցման և դաստիարակության մեջ ցանկալի արդյունքի հասնելու ու այն ամրակայելու համար ուսուցիչը պետք է օրավուր զարգացնի իր դասարանական կոլեկտիվը, հոգ տանի նրա բարգավաճման մասին ու կարողանա հե ա-նկարում տեսնել կոլեկտիվի յուրաքանչյուր անդամի իսկական մարդ դառնալու հատկություններն ու նաև որոշի, թե նրանցից յուրաքանչյուր հետ ինչպես աշխատել, ինչպիսի մոտեցում ունենալ: Իսկ դրա համար ուսուցիչը պետք է որոնի ու գտնի դեպի իր սաների սի, տը տանող ուղիները: Նա պետք է կարողանա թափանցել նրանց ներաշխարհը և այտնաբերել նրանց էության բոլոր կողմ րը: Հայտնաբերել նրանց մեջ եղած կենսունակը,դրականը և հենվելով դրանց վրա, ձևավորել նաև դասարանական կոլեկտիվի յուրաքանչյուր անդամի անձը: Ուսուցիչը պետք է կարողանա իրեն դնել աշակերտի տեղը, բոլոր իրավիճակներում դրսևորել համբերատարություն ու զսպվածություն: Վ. Ա Սուխոմլինսկին գրում է. «...Դա ամենից առաջ այն մարդն , որ սիրում է երեխաներին, բերկրանք է ապրում նրանց հետ շփվելիս, հավատում է, որ յուրաքանչյուր երեխա կարող է լավ մարդ դառնալ, կարողանում է արեկամանալ երեխաների հետ, սրտին մոտ է ընդունում մանկան ուրախ թյուններն ու դառնությունները, գիտի մանկան հոգին, երբեք չի մոռանում, որ ինքն էլ երեխա է եղել»:Ու միշտ հիշի .Շչեդրինի հետևյալ խոսքը. «Հնարավոր չէ միանգամից դաստիարակել մարդուն, ինչպես որ հնարավոր չէ միանգամից մաքրել այն հագուստը որին երբեք խոզանակ չի կպել»:

Ուսուցչի պրոֆեսիայի *հինգերորդ* առանձնահատկությունը նրա (ուսուցչի) անձի պարտադիր բարոյականությունն է: Աշխարհի մարդկանց շարքերում ուսուցիչը պետք է լինի գերբարոյական. Նա իր սաների համար պետք է լինի անսասան իդեալ. շատ բարի, ազնիվ, գթասիրտ, համեստ, խղճով, պարզ, բարեկիրթ, մեկ բառից, մեկ շարժումից հասկացող, օժտված մարդկային բոլոր արժանիքներով: Ե՛վ դասերի ընթացքում, և՛ դրանցից դուրս, ընդհանրապես ամենուր, նա պետք է պահպանի ու փայփայի իր կոչումն ու բարոյական կերպարը: Մեծ հեղինակություն ձեռք բերած ուսուցչին տարիներ շարունակ չեն մոռանում ոչ իր աշակերտները և ոչ էլ նրանց ծնողները: Նրա ազդեցության հետքերը պահպանվում են նրա հետ հաղորդակցված, շփված անձանց մեջ:

Ուսուցչի պրոֆեսիայի *վեցերորդ* առանձնահատկությունը հասարակության առջև նրա պատասխանատվությունն է՝ աճող սերնդին կրթելու, դաստիարակելու, զարգացնելու, երկրին կատարյալ մարդ տալու: Հույն փիլիսոփա Պլատոնն ասում էր, որ վատ կոշկակարն այնքան վնաս չի բերում հասարակությանը, որչափ վատ մանկավարժը: Առաջինի դեպքում մարդիկ մի քիչ վատ հագնված կլինեն, իսկ եթե տվյալ դեպքում պետությունում գործում են վատ մանկավարժներ, երկրում կառաջանա անկիրթ և անդաստիարակ մարդկանց մի սերունդ:

3. ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԱՆՁԸ ԵՎ ՊՐՈՖԵՍԻԱՆ

Ուսուցչի աշխատանքը շատ բարդ է ու դժվարին: Նրա գործունեությունը ներառում է իր տքնաջան աշխատանքի բոլոր ձևերը, ինչպես նաև անձնային բարոյական բոլոր հատկանիշների դրսևորումները: Գնահատելով ուսուցչի գործունեությունը՝ Խ.Աբովյանը, որպես ուսուցչի, բերում է իր օրինակը: Նա ասում էր.«Ես պատրաստ եմ իմ կյանքը զոհել իմ սաների համար»: Աբովյանը երեխաներին համարում էր «Աչքի լույս», «Թանկագին գոհար»: Նա պահանջում էր «վերաստեղծել» երեխաներին: Ի. Պեստալոցին ուսուցչի աշխատանքը համեմատում է այգեպանի աշխատանքի հետ, որը պաշտպանում է ծառը, որպեսզի արտաքին ոչ մի ուժ չվնասի նրա արմատները, բունը, ճյուղերը և չվտանգի բնության օրենքի ընթացքը: Պեստալոցին իր գիտակցական ողջ կյանքը նվիրաբերել է երեխաներին: Նրա մահարձանի վրա փորագրված է. «Բոլորին ամեն ինչ, իրեն՝ ոչինչ»: Գերմանացի ականավոր մանկավարժ Ա.Դիստերվեգը ուսուցչի գործունեությունը համարու էր արվեստ,«.. որը նման է երաժշտական կամ բանաստեղծական գործունեությանը»:

Ուսուցիչը պետք է ունենա բազմակողմանի զարգացածություն, այն մտահորիզոնն և ցանկացած պահի, ինչպես հանրագիտակը, հանպատրաստից պատասխանի իր աշակերտների հարցերին: Նա պետք է տիրապետի իր մասնագիտության յուրաքանչյուր տարրին, մանրամասնին (դետալին): Նրա լեզուն, խոսքը, պատմելու, բացատրելու, պարզաբանելու վարպետությունը, շարժն ու ձևը պետք է այնպես գրավի լինեն, ինչպես հանճարեղ դերասանի խաղը: Այդ ամենի հետ մեկտեղ նա պետք է սիրի երեխաներին, սիրի իր մասնագիտությունը: Լ.Տոլստոյը գրում է.«... Եթե ուսուցիչը սեր ունի միայն գործի նկատմամբ, նա լավ ուսուցիչ կլինի: Եթե ուսուցիչը սեր ունի միայն աշակերտի նկատմամբ, ինչպես հայրը, մայրը, նա ավելի լավը կլինի այն ուսուցչից, որը կարդացել է բոլոր գրքերը, բայց չունի սեր ոչ գործի, ոչ էլ աշակերտի նկատմամբ: Երբ ուսուցիչն իր մեջ մարմնավորում է սեր գործի և աշակերտի նկատմամբ, նա կատարյալ ուսուցիչ է»:

Ուսուցիչն իր բնույթով պետք է լինի կենսուրախ, կենսասիրող, շիտակ, ուղղամիտ, ճշմարտացի, արդարամիտ, ունենա մեղմ բնավորություն, իր և աշակերտների միջև մշակի առողջ փոխհարաբերություններ, իր սաներին համարի իր լավագույն բարեկամները, ապրի նրանցով, հայի երեխայի անձը, լինի նրբանկատ և ուշադիր, երբեք ու երբեք աշակերտին չդիտի որպես ենթարկվողի, իսկ իրեն՝ տիրապետողի դերում: Դ.Ա այանը խորհուրդ էր տալիս ուսուցիչներին այցելության գնալ աշակերտներին, իսկ նրանք էլ՝ ուսուցիչներին, միասին գնալ գբոսանքի, լրագիր կարդալ, խոսել, զրուցել, երգել, զվարճանալ ուրախանալ: Նման հարաբերությունները, ասում էր Ադայանը, բարձրացնում են ուսուցչի հեղինակությունը, ընդ որում, շարունակում է նա, աշխատանքի հաջողությունը մեծ մասամբ կախված է ուսուցչի ակտից (նր ազգացությունից), նրա արվեստագիտությունից:

Ուսուցչի վարած դասը, ինչպես եկեղեցու զանգի խորհրդավոր ձայնը, պետք է «ղողանջի»: Նրա դաս ի րցնելը, ուսումնական նոր նյութի հաղորդումը, ուսուցման մեթոդների, հնարների ու միջոցների զուգակցված կիրառումը, ողջ դասի ընթացքում աշակերտներին ակտիվ վիճակում պահելը, դիտազննական պարագաների, ուսուցման տեխնիկական միջոցների տեղը-տեղին օգտագործումը գրատախտակին գեղեցիկ գրած

մի բառը, մի անունը պետք է արվեստի նմուշների գրավչություն ունենան: Գաղտնիք չէ. դասավանդման ընթացքում է ուսուցիչը մտնում իր սաների հոգու խորքը և այնտեղ «քանդակում» իր վեհ կոչումն ու հեղինակությունը:

Իսկապես. հնարավոր չէ միայն լավ մարդ լինելով՝ նաև լավ ուսուցիչ լինել: Լավագույն ուսուցիչը նա է, ում մասնագիտական գիտելիքներն ու բարոյական որակները մշտապես միասնության մեջ են և գործում են անխափան: Հարուստ գիտելիքներն ու բարոյական որակներն այն «սլաքներն» են, որոնցից առաջինը (գիտելիքները) ցույց է տալիս ուսուցչի խելքի ուժը, իսկ երկրորդը (բարոյական որակները)՝ հոգու ուժը: Բավական է այդ ուժերից մեկը բացակայի, ուսուցիչը կզրկվի իր բարձր կոչման տերը լինելուց:

Հետևապես, դպրոցականների անձը ձևավորելու և զարգացնելու համար կարևոր են ուսուցչի և՛ մասնագիտական, և՛ անձնային որակները: Ուսուցիչը աշակերտներին պետք է հաղորդի ճշգրիտ, ստուգված, կյանք մտած, ապացուցված գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ. առաջնորդվելով ուսուցման գիտականության, սիստեմատիկության (համակարգայնության) ու հաջորդականության, զննականության և այլ սկզբունքներով: Ուսուցիչը մշտապես պետք է հաշվի առնի (ուսուցման և դաստիարակության գործընթացներում) սովորողների տարիքային ու անհատական առանձնահատկությունները, ուսումնական ռեալ (գործնական) հնարավորությունները: Ուսուցչի հաղորդած գիտելիքները պետք է ծառայեն մանկավարժական խնդիրների լուծմանը և ընկած լինեն նրա մասնագիտական կարողությունների հիմքում: Հոգեբանությունից հայտնի է, որ նման գիտելիքները շարժունակ են և կրում են գործողությունների կատարման գիտակցական բնույթ՝ ստեղծագործության փոխանցվելու հնարավորություն: Ուսուցիչը պետք է զինված լինի ոչ այնքան տեխնիկայով, որքան՝ կարողություններով:

Ուսուցչի գործը մշտապես աճող մարդու կրթությունը, դաստիարակությունը և զարգացումն է: Աշխարհում ոչ մի գիտություն, բացի այն գիտություններից, որոնք առնչվում են մանկավարժությանը, նման հարցերով չեն զբաղվում: Նշանակում է՝ մարդու հոգեբանական աշխարհի կերտումն առաջին հերթին կախում ունի ուսուցչի գործունեությունից: Հասարակության բոլոր անդամներն ել խելքով, մտքով, էությամբ հարբուստացած են դուրս գալիս, առաջին հերթին դպրոցից, պաշտելի մանկավարժների հովանու տակից: Եթե նրանք (սովորողները) կրթված, դաստիարակված, զարգացած չլինեն, հասարակությունը նույնպես զարգացած չի լինի:

Ահա թե ինչու լավագույն ուսուցիչը չի բավարարվում միայն իր դասավանդած առարկայի իմացությանբ. նա սովորում է մշակույթից, արվեստի բոլոր բնագավառների : Սովորում է հասարակական-պատմական փորձից, կյանքից, առօրյայից, իր ժողովրդի հարուստ ավանդույթներից, ժամանակակից տեղեկատվության «մշտահոս հեղեհից» և ամենից քաղելով գիտելիքների նեկտարը, համադրում (սինթեզում) է այն և խտանյութը տանում իր սաներին:

Միայն ուսումնական ծրագրերի, դասագրքերի, ձեռնարկների պահանջներով անհնարին է «խակ» մարդուց կատարյալ մարդ պատրաստել ու տալ հասարակությանը: Հասարակությանը համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացած մարդ տալու նպատակով ուսուցիչը դեռ տարիներ առաջ, ճանաչելով իր աշակերտներին, որոշում է, թե նրանց էության այս կամ այն կողմին ինչ «սնունդ» տալ, թե հասարակական վարքը ձևավորելու համար նրանց մեջ ինչ «սերմեր» ցանել, ինչ ես «աճեցնել այդ սերմերը», որպեսզի նրանցից իսկական մարդ «ծնվել»: Այս ամենը կարող է կատարել այն ուսուցիչը, որն ունենալով հարուստ գիտելիքներ, միաժամանակ տիրապետում է կրթության. դաստիարակության և զարգացման արվեստին, նրա բոլոր կառուցակարգերին:

Դժվար է ասել, թե որտեղից է սկսվում բազմահմուտ ուսուցչի գործունեությունը և որտեղ է ավարտվում: Յուրաքանչյուր այլափոխի նա առնչվում է ուսումնադաստիարակչական որևէ երևույթի, փաստի, դեպքի: Սխալված չենք լինի, եթե ասենք՝ ուսուցչի մասնագիտությունը մի անծայրածիր, տարողունակ, անսահման ու անեզր ասպարեզ է: Եվ որպեսզի նա կարողանա լուծել իր առջև հառնած բոլոր խնդիրները, պարտավոր է տեղյակ լինել մանկավարժական գիտության բոլոր նորույթներին, նոր հայեցակարգերի , նոր նվաճումներին, առաջավոր փորձին. հետևապես, որքան տարողունակ է ուսուցչի պրոֆեսիան, այդքան տարողունակ պետք է լինի նաև նրա խելքը: Այլապես և՛ ուսուցիչը, և՛ աշակերտները կզգան փոխազդեցությունների այն հարաբերակցությունի , որ պահանջում է ժամանակակից մանկավարժությունը:

Նդհանրացնելով ուսուցչի մասնագիտությանը նվիրված մանկավարժների, հոգեբանների, մեծ մտածողների արժեքավոր մտքերը, կա-

ակերտներին արվող դիտողությունների, նրանց հետ
փվելու, իր դիմաշարժի ու ժեստիկուլյացիայի (շար-
ւ կատակի, նիստ ու կացի, քայլքի, անգամ
փակել-բացելու, դպրոցականներին ողջունելու մեջ
մանկավարժական վարպետությունը նրան պիտի
ր քայլափոխի:
ժական վարպետությունը:
դա ուսուցչի՝ իր գործունեության բոլոր մեխանիզմ-
և դրանք կիրառելու ընդունակությունն է:
մ է.«Մանկավարժական վարպետություն ասելով
վում է այն մասնագիտական կարողությունների ու
ապետումը, որը հիմնված է համապատասխան գի-
փորձի վրա և որն ապահովում է կատարելիք գործի
յունավետությունը»:
ած, մանկավարժական վարպետություն ունեցող
գիտակցում է, թե ուսուցման և դաստիարակության
բ ինչ անել և դա ինչպես անել, որպեսզի ի կատար
պատակը և ապահովվի բարձր արդյունքը:
յան վարպետությունը որպես հասկացություն ներա-
կավարժական, հոգեբանական խորագիտությունը,
ունակությունները և մանկավարժական տեխնիկայի
կարողությունները: Այս մտքերն ամեն օր պետք է
մանկավարժական վարպետություն ձեռք բերելու

պես ուսումնասիրել մանկավարժական վարպետու-
նկավարժական գիտության և հոգեբանության տե-
ը, ուսուցչի մասնագիտական ընդունակությունների
սրար աշխատությունները և մանկավարժական

նասիրել մանկավարժական գործընթացի հիմունք-
յունները, նրա բոլոր մեխանիզմները, ապա գործ-
ել դրանց գործադրման արվեստին և կատարե-
փորձը: Այդ ամենը, անշուշտ, կօգնեն ուսուցչին՝
սրակության գործընթացներն իրագործելիս յուրա-

քանչյուր հարցի մոտենալ մանկավարժորեն: Դա կնշանակի նաև վերլուծել, սինթեզել ցանկացած հարց, եր ույթ, փաստ, դրանք մասնատել և յուրաքանչյուր մաս իմաստավորել ամբողջի հետ կապի մեջ, ի անալ դրանց ծագումնաբանական պատճառները և լուծել առաջացած հի նախնդիրը՝ հիմքում ունենալով կայուն ու խոր իմացությունը:

Ուսուցչի մանկավարժական վարպետություն ծեռք բերե ու *երրորդ* պայմանը նրա յուրացրած գիտելիքների համադրումն է: Այդ գի ելիքները կարող են լինել մանկավարժական, հոգեբանական, փիլիս փայական, ֆիզիոլոգիական: Ուսուցչի խնդիրը պետք է լինի՝ դրանց հա ադրումից դուրս կորզել այն գիտելիքները, որոնք սինթեզված են և կարող են օգտակար լինել մանկավարժական վարպետության համար: Կ.Դ. Ուշինսկին գրում է.«Դաստիարակության փաստերը պետք է տպավոր ւթյուն գործեն դաստիարակի մտքի վրա, դասակարգվեն նրանում ըստ իրենց առանձնահատկությունների, ընդհանրացվեն, դառնան միտք և արդեն այդ միտքը, ոչ թե բուն փաստերը դառնում են մանկավարժի դաստիարակչական գործունեության կանոնը»(53:160): Մակարենկոն ասում էր. «Դաստիարակել կարողանալը արվեստ է, այնպիսի արվեստ, ինչպես ջութակ կամ դաշնամուր նվագելը, լավ փականագործ կամ խառատ լինելը»: Այս մտքերը, անկասկած, հարաբերակցվում են, վերաբերում նաև մանկավարժական վարպետությանը:

Մանկավարժական վարպետության բաղկացուցիչ մասն է կազմում *մանկավարժական տեխնիկան*: Ի՞նչ է դա:

ա աշ կերտների վրա մանկավա ժ կան ներգործության մեթոդների համակարգի արդյունավետ կիրառման համար անհրաժեշտ կարողությունների ու հմտությունների ամբողջությունն է:

անկ վարժական տեխնիկայի մեջ կարելի է դասել ուսուցչի խո քի կուլտուրան, այսինքն նրա ճիշտ առոգանությունը, կարգավորված ձայնը, շնչառության, դիմաշարժի, մշակումը ժեստիկուլյացիայի միացումն ու ներդաշնակումը խոսքին և այլն: Ա.Ս. Մակարենկոն ասում էր, որ չի կարող լավ լինել դաստիարակը, որը չի տիրապետում դիմաշարժին, որը չի կարող դեմքին տալ անհրաժեշտ արտահայ ություն և զսպել իր տրամադրությունը: Դաստիարակը ետք կարողանա կազմակերպել, քայլել, կատակել, լինել ուրախ, բարկացած: Դաստիարակը պետք է րեն պահի այնպես, որ նրա յուրաքանչյուր շարժումը դաստիարակի և իշտ պետք է իմանա, թե ինչ է ուզում տվյալ պահին և ինչ չի ուզում:

Մանկավարժական վարպետություն ունեցող ուսուցչի աշխատան քը նման է ինքուտ գործագործի աշխատանքին: Եթե գործագործը չի սխալվում բազմագույն թելերը տեղը-տեղին օգտագործելու, գեղեցիկ պատկերներ հյուսելու, չքնաղ գործեր ստեղծելու մեջ, ապա մանկավարժական վարպետություն ունեցող ուսուցիչն էլ չի սխալվում իր սանի հոգեկան աշխարհը կերտելու համար արդյունավետ մեթոդներ, հնարներ ու միջոցներ ընտրելու, նրան վերաստեղծելու.

5. ՈՒՍՈՒՑՉԻՆ Ն ՐԿԱՅԱՑՎՈՂ ՄԱՆ ԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊԱՀԱՆՋՆԵՐԸ

Ուսուցչին ներկայացվում են մի շարք մանկավարժական պահ նջներ: Նախ առաջ ուսուցիչը պետք է խորապես տիրապետի այն ուսումնական առարկան, որ ւնքն է դասավանդում, տիրապետի գիտական մակարդակով: Ու երբեք չպետք բավարարվի ծեռք բերած գիտելիքներով, իր ունեցածով, այլ անընդհատ համալրել ի գիտելիքները, ընդարձակի մտահորիզոնը, ունենա մասնագիտական (պրոֆեսիոնալ) խելք և մտածողություն, այլա ես նա չի գտնվի այն բարձր ւթյան վրա, ուր մշտապես կանգնած է մեծ անուն վաստակած ուսուցիչը:

Իր մասնագ տական առարկան դասավանդող ուսուցիչը պարտավոր է իմանալ նրա բովանդակության, թեկուզ ամենաչնչին թվացող, անգամ չերևա ող մասնիկը, իմանա և՛ գլխավորը, և՛ երկրորդականը: Մի խոսքով, ամենը: Չէ որ դրանք և՛ իր ն են պետք, և՛ իր աշակերտներին: Իմաստությունն ասում է.«Նախ քեզ ստիպիր, հետո ուրիշին»: Ա. Դիստերվեգը գրում է.«Չես կարող լավ ուսուցիչ դառնալ, եթե կատարելապես չես տիրապետում քո մասնագիտությանը»:

Ուսուցիչն իր մասնագիտությանը լավ տիրապետելուց բա ի պետք է ընդարձակ գիտելիքներ ունենա նաև հարակից առարկաներից: Ընդհանրապես նա պետք է համակողմանի զարգացած անձնավորություն լինի: Իմ ցություն և դարձյալ իմացություն... Ահա թե որն կար որագույնը ուսուցչի համար: Ա.Ս.Մ կարենկոն ասում էր.«Աշակերտները կներեն իրենց ուսուցիչների և՛ խստությունը, և՛ չարությո նը, և՛ նույնիսկ բծախնդրությունը, բայց չ ն ների գործի լատ իմացումը: Մանկավարժի եջ նրանք ամենից բարձր են գնահատում վստահ և հ տակ գիտելիքը, կարողությունը, արվեստը, ոսկի ծեռքերը, քչախ սությունը աշխատան-

քային մշտական պատրաստակամությունը, պարզ միտքը, դաստիարակչական կարողությունները: Ես փորձով եկել եմ այն համոզման, որ հարցը վճռում է կարողության որակավորման հիման վրա հիմնված վարպետությունը»:

Հարակից առարկաների հիմունքների իմացությունը նույնպես ուսուցչի համար պարտադիր է, քանի որ սովորողների հայացքների, համոզմունքների, ընդհանրապես աշխարհայացքի ձևավորումը նաև իրականացվում է միջառարկայական, միջգիտական կապերի միջոցով: Չէ որ այդ կապերն արտահայտում են օբյեկտիվ (իրական) աշխարհի առարկաների, երևույթների փոխազդեցություններն ու փոխկապվածությունները, դրանց հակասություններն ու հակադրությունները:

Ուսուցիչն իր գիտելիքները հարստացնելու նպատակով պետք է օգտագործի ժամանակակից գիտական տեղեկատվության հնարավորությունները, նրա հզոր «հեղեղից» ջոկի, ընտրի ռացիոնալը (նպատակահարմարը), յուրահատուկը, կարևորը և այդ ուղիով նույնպես հարըստացնի իր գիտելիքների պաշարն ու միաժամանակ իր սաներին ուսուցանի, թե զանգվածային տեղեկատվությունից, որպես գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ՝ ինչը վերցնել, ինչը՝ ոչ: Ու այս բոլորը մեկ նպատակի համար. այն է՝ անընդհատ հարմալրել իր և իր աշակերտների գիտելիքները: Անվանի դիդակտ Մ.Ն. Սկատկինը գրում է. «Գիտելիքները հայտնագործվում են գիտելիքներով»: Այո, դա ճշմարտություն է. եթե մտապահված գիտելիքներ չկան, ավելորդ է խոսել նոր գիտելիքներ հայտնագործելու մասին: Ահա թե ինչու Նապոլեոնը գիտելիքը համարում էր խելքի բուրգ:

Ուրեմն, ուսուցչի մասնագիտական պատրաստվածությունն ու բազմակողմանի կրթվածությունը և նրա ղեկավարությամբ աշակերտների դեպի գիտելիքների աշխարհ կողմնորոշումը արդի ժամանակաշրջանում դառնում է հասարակական, պետական պահանջ, կենտրոնական հիմնախնդիր, որի լուծումը պայմանավորված է դպրոցի դերն ու ցավը գիտակցող ուսուցիչների բարեխիղճ գործունեությամբ:

Ուսուցչի մասնագիտական պատրաստվածությունն ու բազմակողմանի զարգացածությունը հատուկ կարևորություն են ներկայացնում 21-րդ դարում: Չէ որ այս դարում, կյանքի բոլոր ոլորտներում, կիրառվեն գիտությունն ու տեխնիկան: Ուսումնական տեխնիկական միջոցները (համակարգիչներ, ԷՀՄ-ներ, ստուգող, քննող մեքենաներ, զանազան

սարքավորումներ և այլն) թափանցել են բոլոր երկրների, այդ թվում նաև մեր հանրապետության տնտեսության, գիտության, մշակույթի, կրթության ոլորտները, դարձել ժամանակի հրամայականը: Ուրեմն, ժամանակից ուսուցիչը պարտադիր կարգով պետք է տիրապետի ուսուցման տեխնիկական միջոցների գործադրման եղանակներին և նույնը ուսուցանի նաև իր աշակերտներին, նորովի լուծի նրանց կրթական, դաստիարակչական և զարգացման խնդիրները:

Մեր ժամանակների ուսուցիչը ոչ միայն պետք է ունենա հարուստ գիտելիքներ, համակողմանի զարգացածություն և լայն մտահորիզոն, այլև կարողանա իր այդ ունեցածը դարձնել սովորողների սեփականությունը, անընդհատ համալրել նրանց գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները: Այդ հիմնախնդիրը կարելի է լուծել ուսուցման և դաստիարակության գործընթացները օպտիմալացնելու, նոր մեթոդներ հայտնագործելու, հին մեթոդները կատարելագործելու, դրանք կիրառելիս նորին զուգակցելու, ուսուցման տեխնիկական միջոցները լայնորեն օգտագործելու միջոցով: Այլ կերպ ասած, ուսուցիչը դպրոցականների ուսուցումը, դաստիարակությունը և զարգացումը պետք է բարձրացնի նոր աստիճանի՝ օգտագործելով դրանց տեխնոլոգիաների ընձեռած բոլոր հնարավորությունները:

Ուսուցչին ներկայացվող հաջորդ մանկավարժական պահանջը. աշակերտների մեջ ուսուցման տվյալ թեմայի, բաժնի, առաջադրված ուսումնադաստիարակչական խնդիրների լուծման նկատմամբ հետաքրքրությունների ու պահանջմունքների խթանմանն ուղղորդված նրա մշտական գործունեությունն է: Առանց դրա անհնար է զարգացնել սովորողների ճանաչողական ինքնուրույնությունն ու ստեղծագործական ընդունակությունները:

Վերջապես, ուսուցչին ներկայացվում են նաև անձնային պահանջներ: Նա բոլոր առումներով պետք է լինի դաստիարակված, կատարյալ մարդ, կարողանա ճանաչել իր յուրաքանչյուր աշակերտի, ինչպես Հեգելը կասեր՝ «նրա էության բոլոր կողմերը», հավասարապես կիսի նրանց հաջողություններն ու անհաջողությունները, ուրախությունն ու տխրությունը, անընդհատ զարգացնի իր՝ որպես ուսուցանողի և դաստ -արակողի, արվեստը, լինի լավատես և մշտա ես նայի սովորողների «հոգու աչքերին» ու միշտ հիշի, որ ինքը ուսուցիչ է, դաստիարակ և ոչ թե բռնապետ կամ չինովնիկ: «Կգա ժամանակ,- գրում է Ա.Ս. Մակարենկոն,- ման-

կա արժեքներին կսովոր ցնեն, թե ինչպես մտնել դասարան, ինչպես ո ջունել աշակերտներին, ինչպես կանգնել, ինչպես նստել, ինչպես վեր կենա աթոռից, ւեղանի մոտի , ինչպես բարձրացնե ձայնը, ինչպես ծիծաղել, նույնիսկ ինչպես հայացքը ծգել իր սաների ն...ես իսկական վարպետ եմ դարձել միայն այն ժամանակ, երբ սովորել եմ ասել «արի այստեղ» ձայնի 15-20 երանգներով, երբ սովորել եմ դեմք , կերպարանքի, ձայնի դրվածքին տալ 20 նրբերանգներ:

Ուսուցիչը պետք է լինի բարեհոգի, ներող, գթասիրտ, արեկց ո, զուսպ, ունենա հոր և մոր սիրտ, լինի լավագույն խորհր ատու, օգնող, սատարող, հասնող, իր մեջ ունենա աշակերտներրն . Հպի իրեն ծգելու հատկություն և «կախարդող» ուժ... ու մշտապես հիշի, որ ինքը ոչ միայն պիտի ունենա այդ որակները, այլև պատրաստական լինի դրանք կատարելագործել, հակառակ դեպքում տանուլ կտա նաև ունեցածը:

Ուսուցիչը ստեղծագործական մոտեցում պետք է ունենա իր գործի նկատմամբ. Ինքնակրթության ու ինքնադաստիարակության միջոցով պետք է անընդհատ կատարելագործի իր իմացությունն ու անձնական որակները, ուսումնասիրի ուսուցման և դ ստիարակության առաջավոր փորձը, հմտորեն կազմակեր պի դպրոցականների արտադասարանային և արտադպրոցական դաստիարակչական աշխատանքները: Ուսուցչի մասնագիտությունը, ինչպես ոչ մի այլ մասնագիտություն, մշտական կատարելագործո ւմ է պահանջում: Ուսուցիչն այնքան ժամանակ է ընդունակ նպաստելու ուրի ների կրթությանը, քանի նա դեռ շարունակում է զբաղվել ինքնակրթու յամբ: Սովորեցնելով ուր շներին, ուսուցիչն անընդհատ սովորում է, տիրապետելով նոր գիտելիքների և հմտությունների, բարձրացնե ով իր մասնագիտական, մանկավարժական և մեթոդական պատրաս ության մակարդակները:

6. ՈՒՍՈՒՑ ՉԸ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԿՈԼԵԿՏԻՎԸ

Դպրոցի կոլեկտիվն աչքի է ընկնում մանկավարժական վարպետության ա րերի հարստությամբ. մւսնւսվանդ այն կոլեկտիվը, որն ունի մի քանի տասնյակ անդամներ: Բնական է, որ նրանցից յուրաքանչյուրը ինչ-որ բանում առանձնահատուկ է, յ ւրօրինակ. Այսպես. մեկն օժտված է ազմակերպչական ընդունակություններով (օրինակ՝ դասարա ական կոլեկտիվը համախմբելու, կուռ կոլեկտիվ դարձնելու կարողություննե-

րով), երկրորդը՝ մասնագիտական կայուն ու խոր գիտելիքներով, երրորդը ընդհանուր զարգացածությամբ, չորրորդը՝ ուսուցման և դաստիա րակության մեթոդները, հնարներն ու միջոցները ճիշտ ընտրելու, կիրառելու բարձր արդյո նք ապահովելու շնորհքով, հինգերորդը՝ աշակերտներին մանկավարժորեն վերաբերվելու վարպետությամբ, վեցերորդը՝ բարձր բարոյական հատկանիշներով, յոթ րորդը՝ ներ ին էներգիայի հարստությամբ:

Տարբեր են նաև մանկավարժա ան կոլե տիվում ընդգրկված ուսուցիչների խառնվածքը, բնավ րությունը, հոգեբանությունը, նդհանրապես անհատական առանձնահատկությունները, բար յական զարգացածության ակարդակները և այլն: Եվ ահա, հաշվի առնե ով այդ ամենը, խելացի, մտածող, հեղինակությամբ մտահոգ ած ուսուցիչը ձգտում է գործընկերներից ովորել, հարստացնել իր գիտելիքները, կարողությունն րն ու հմտությունները, ներաշխար հն ւ հոգին: Մինչ այդ, դրանց ձգտող ուսուցիչը վերլուծում է իր անձը՝ իմանալու համար, թե ինքը բարոյական ինչ որաւ ներ կրող է, ինչն է իր մեջ պակասում, ինչը՝ պետք է իրենից «դուրս շպրտել , ինչը՝ ամրակայել, կատա ելագործել: Ո՞ր որոշում է, թե ումից ինչ սովորել, ընդօրինակե և միաժամանակ՝ թե ինքն ինչ կարող է տալ ուրիշներին:

Մանկ ւսվարժական կոլեկտիվում ուսուցիչն իր մասնագիտական պակասը լր ցնելուց, իր թերությունները վերացնելուց բացի, ,արող է վարքագծի, բնա որության դրական նոր գծ ր ձեռք բերել, հարգվե դրական արարքներով: Վ.Ա. Սուխոմլինսկին ասում էր, որ ոչ մի ուսո ցիչ ի կարող բոլոր արժանիքների մարմնացումը լինել: Ամեն մեկի մեջ ինչ-որ բան գերակշռում է: Յուրաքանչյու ունենալով անկրկնելի գծեր, ընդունակ է մյուսներից ավելի վ ռ, ավե ի հակատար ձևով իրեն դրսևորելու և հանդես բերելու հոգևոր կյանքի որևէ ոլորտում: Այդ ամենը հենց այն անձական ն րդրումն է, որը կատարում է ուսուցչի անհատականությունը դեր ահասի վրա ներգործել ւ բարդ գործընն ացո

Մանկավարժական կոլեկտիվի դերը եծ է նաև սկսնակ ուսուցչին մանկավարժական աշխատանքին ընտելացնելու, նրա կերպարը ձևավորելո գործում. Սկսնակը օգն ւթյան կար ք ունի, որը դպրոցում պետք է կազմակերպվի ամեն օր, հետապնդելով մեկ գլխավոր նպատակ այն է՝ սկսնակին աստիճանաբար դուրս բերել մանկավարժական վարպետ-

ության ու իմաստության ճանապարհը, նրա սեփականությունը դարձնել այն ամեն լավը, ինչը՝ իր հերթին, վաղը նա պիտի տա իր սաներին:

Սկսնակ ուսուցչին պետք է սովորեցնել, թե ինչպես դասարանական կուռ կոլեկտիվ ստեղծել, ուսումնասիրել սովորողների անհատական առանձնահատկությունները, թափանցել, ճանաչել նրանց ներաշխարհը: Սկսնակին պետք է ուսուցանել ուսումնական ծրագրերը, դասագրքերը, ձեռնարկները, լրացուցիչ գրականությունը, սկզբնաղբյուրները ուսումնասիրելու մեթոդիկան, թեմատիկ պլանը, օրվա դասի պլանը կազմելու տեխնիկան: Այդ աշխատանքներին, որպես օգնողներ, պետք է մասնակից դարձնել աշխատանքի հարուստ փորձ ունեցող ուսուցիչներին: Չպետք է խնայել ոչ եռանդ, ոչ ջանք սկսնակ ուսուցչին այն ամենը տալու համար, ինչը կարող է դառնալ նրա մանկավարժական վարպետության «հիմնաքարը»:

Աշխատելով առողջ փոխհարաբերություններ ունեցող, ուժեղ կոլեկտիվում, ուսուցիչը յուրացնում է հասարակության փորձը, նաև այն մասնագիտական միջավայրի փորձը, որին նա պատկանում է: Խելացի, հաջողությունների ձգտող ուսուցիչն իր գործողությունները համաձայնեցնում է մանկավարժական կոլեկտիվի գործողությունների հետ: Բարձր է գնահատում կոլեկտիվի փորձը, ավանդույթները, սովորում է իր գործընկերներից, իր փորձը հարստացնում է կոլեկտիվի փորձով: Պայքարում է անտարբերության, քսության (ինտրիգ) դեմ: Հարգում է այն ավանդույթները, որ կան կոլտկտիվում: Ժողովուրդն ասում է. «Ձուկը ծովում է մեծանում, իսկ կոլեկտիվի ուժով՝ մարդը»:Ն.Ա.Օստրովսկին գրում է. «Որքան էլ մարդը տաղանդավոր լինի, բայց կոլեկտիվը միշտ ավելի խելացի է և ավելի զորեղ»: Իսկ գերմանացի անվանի բանաստեղծ Ի.Բեխերը ընդգծում է. «Մարդը մարդ է դառնում մարդկանց միջավայրում»:

Իմաստնաբար մտածող ու դատող, իր վարքն ու գործունեությունը կատարելագործող ուսուցիչն աշխատում է բարեփոխել իր բնույթը: Աշխատում է մշտապես լինել բարի, պարկեշտ, ազնիվ, համեստ, պարզ, կարեկցող, ապրումակցող, զգուշանում է գոռոզությունից, քսությունից, չար նախանձից, ամբաստանանքից, իր տխ ու ունը, վիշտը կոլեկտիվին փաթաթելու անցանկալի և նման այլ երևույթներից: Այստեղ տեղին է հիշել Ա.Ս.Մ կարենկոյի հետևյալ մտքերը. «Եթե քեզ դժբախտ ես զգում, քո առաջին բարոյական պարտքն է՝ոչ ոք այդ մասին չպետք է իմանա. իր մեջ ուժ գտնել ծիծաղելու, ո ժ գտնել արհամարհելու... Քո մեջ ուժ գտիր

վաղվա օրվա, ապագայի համար: Եվ հենց որ կկանգնես այդ ուղու վրա, կանգնես քո դժբախտությունը կանխող ուղու ա»:

Բոլոր հարցերում վարպետացած, իմաստնացած ուսուցիչը դասարան մտնելուց առաջ իր ցավը, մռայլված, մթամած դեմքը, վատ տրամադրությունը, ապրումները թողնում է դրսում, ինչպես ժողովուրդը կասեր՝ «տալիս է քամուն» և ժպտալով, ինչպես ծագող արևը, մտնում դասարան և իրեն այնպես դրսևորում, ինչպես այն իմաստուն մարդը, որն իր ցավը մոռացած, ոգևորում է դիմացը կանգնած վշտաբեկ մարդուն... Ահա այսպիսին՝ պետք է լինի ուսուցչի սրտի և հոգու օրենքը:

Իսկական ուսուցչին պետք է այնպես պաշտել, ինչպես հարազատ հորը, մորը, ինչպես այն սրբին, որի պատվին ժողովուրդը մոմ է վառում...

7. ԴՊՐՈՑԸ ԵՎ ՈՒՍՈՒՑԻՉԸ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՅԱՆ ՋԱՐԳԱՑԱԾ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ

Ժամանակակից բարձր զարգացած կապիտալիստական երկրներում, օրինակ ԱՄՆ-ում, գործում են երեք տեսակ դպրոցներ՝ զանգվածային, մասնավոր և աշխատանքային:

Զանգվածային դպրոցներում ուսուցման դրվածքը շատ ցածր է: Այդ դպրոցներում աշխատում են վարժարաններ, քոլեջներ ավարտած ուսուցիչներ, որոնք չունեն հարուստ գիտելիքներ, մասնագիտական պատրաստվածություն, լայն մտահորիզոն և մանկավարժական վարպետություն: Զանգվածային դպրոցներում սովորողների գերակշռող մասը աշխատավորների երեխաներ են: Այդ դպրոցներում ուսուցումն իրագործվում է սահմանափակ ծրագրերով: Չկան համապատասխան ուսուցման տեխնիկական միջոցներ: Ուսուցիչները աշակերտներին մատուցում են հեշտ յուրացվող, պարզունակ գիտելիքներ, որոնք չեն կարող «սնունդ» տալ նրանց ուղեղին: Հենց այդ պատճառով էլ եր խաների մտավոր ուժերի ու բանական զարգացման դինամիկան շատ ցածր է:

Զանգվածային դպրոցներում դասավանդող ուսուցիչներն այն համոզմանն են, որ իրենց մոտ սովորում են ժառանգական նախադրյալներ, բանական ընդունակություններ չունեցող երեխաներ.պատճառաբանություն, որը չի արդարացվում, մինչդեռ հիմնական մեղքը ուսուցիչների իմացության ցածր մակարդակն է և ուսումնական ծրագրերի սահմանափակվածությունը:

Զարգացած կապիտալիստական երկրներում ուսուցչի սոցիալական պաշտպանված ությունը, անգամ զանգվածային դպրոցներում, վատ չէ: Վատ է այն հատկապես Ասիայի, Աֆրիկայի, Լատինական Ամերիկայի և ԱՊՀ երկրներում:

Հակառակ զանգվածային դպրոցների, օրինակ ԱՄՆ-ում, ուսման վիճակն այլ է *մասնավոր* դպրոցներում: Դրանցում աշխատող ուսուցիչներն աչքի են ընկնում իրենց մասնագիտական պատրաստվածությամբ ու մանկավարժական վարպետությամբ: Նրանք հավատարիմ են իրենց երկրի գաղափարախոսությանը: Դա ոչ թե այն պատճառով, որ հակառակ դեպքում կարող են կորցնել իրենց աշխատանքը, այլ այն բանի, որ համոզված են, թե դա միակ ճիշտ գաղափարախոսությունն է:

Մասնավոր դպրոցների ուսուցիչների առջև խնդիր է դրվում անընդհատ համալրել իրենց մասնագիտական գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները, ապահովել ուսուցման բարձր արդյունք, յուրաքանչյուր աշակերտի նկատմամբ ցուցաբերել անհատական մոտեցում:

Մասնավոր դպրոցներում չեն ստուգվում աշակերտների բնածին-ժառանգական ընդունակությունները: Նրանք չեն շերտավորվում ըստ մտավոր ուժերի: Այդ դպրոցներում մեծամասնություն են կազմում մեծահարուստների, բարձր խավի երեխաները: Մասնավոր դպրոցների ուսուցիչները տվյալ պետությանը հավատարիմ կադրերից են, որոնց ակադեմիական կարողություններով և ուժերով, սկսած դեռևս դպրոցական նստարանից, պատրաստվում են տվյալ երկրի բարձրաստիճան պաշտոնյաներ:

Մասնավոր դպրոցներն ապահովված են ուսուցման տեխնիկական միջոցներով, դիտազննական բազմապիսի պարագաներով: Մասնավոր դպրոցներն ունեն իրենց շեֆական կազմակերպությունները, ընկերությունները, խորհրդատվական, կրթական կենտրոնները, որոնք համատեղ ուժերով, համալիր (կոմպլեքսային) ձևով զարգացնում ու կատարելագործում են սովորողների ճանաչողական, ստեղծագործական ընդունակությունները: Մասնավոր դպրոցներում մեծ ուշադրություն է դարձվում ուսուցիչների կողմից գիտահետազոտական աշխատանքների կատարմանը, մանկավարժական հմտությունների մշակմանը և հատկապես տեխնիկական միջոցներով ուսուցման իրականացմանը:

Այդ դպրոցներում (մասնավոր) դասա անդող ուսուցիչները ստանում են բարձ աշխատավարձ, օգտվում են իրենց համար սահմանված բոլոր իրավունքներից:

Արտասահմանյան զարգացած երկրներո մ (տվյալ դեպքում ԱՄՆ-ում) գործում են նաև *աշխատանքային* դպրոցներ, որոնց աշակերտական համակազմը (կոնտիգենտը) համալրվում է զանգվածային դպրոցներից: Այդ դպրոցների (զանգվածային) այն սովորողները, ովք ր ուսման մեջ չեն ա աջադիմում, հատուկ հանձնախմբերի (ովքեր զբա վում են կրթության հարցերով) խորհրդով տեղափոխվում են աշխատանքային դպրոցներ: Ո՞րն է այդ տիպի դպրոցների էությունը. երեխաներին սովորեցնել յուրացնել աշխատանքային կարողություններ ու հմտություններ, ժամանակակից արհեստներ ու միաժամանակ ինչ-որ չափով համալրել նրանց գիտելիքները: Սակայն կարևորը, որի վրա բևեռվում է երեխաների ուշադրությունը, արհեստների ուսուցումն է ու աշխատանքային հմտությունների մեջ նրանց վարժեցնելը:

Աշխատանքային դպրոցներում սովորողներն իրենց միջոցներով գնում են անհրաժեշտ ապրանքներ, հումք, հասարակությունից. անհատ մարդկանցից, հիմնարկներից ընդունում են պատվերներ, պատրաստում գործիքներ, սարքեր, կենցաղային առարկաներ, զանազան արտադրատեսակներ և կազմակերպում դրանց ազատ վաճառք:

Աշխատանքային դպրոցների դրականն այն է, որ սովորողները, դեռևս դպրոցու , սկսում են աշխատել, արժեքներ ստեղծել, ուսուցումը կապել արտադրողական աշխատանքի հետ, մտնում կյանք, ապահովում իրենց ապրուստը:

Վատ չէր լինի, եթե մեր Հանրապետությունում ևս, բացվեին նմանատիպ դպրոցներ. դա կլուծեր երկու կարևոր հիմնախնդիր:

Առաջին՝ հանրակրթական միջնակարգ դպրոցը կազատվեր այն աշակերտներից, ովքեր տարիներ շարունակ, կեղծ գնահատականներով դասարանից-դասա ան փո ադրվելով, չեն յուրացնում համապատասխան գիտելիքներ,և պարզ է, նրանց մացական մակարդակը մնում է շատ ցածր աստիճանի վրա: Նմաններն ուղղակի ան ղի ժամանակ են վատնում ու մ աժամանակ չսովորելու, չջանալու վատ սովորույթը փոխանցում իրենց հասակակիցներին, համալրում այդ շարքերը:

Երկրորդ՝ դեռևս դպրոցական նստարանի սկսած, նրանք ձեռք կբերեն աշխատանքային կարողություններ ու հմտություններ, մասնագիտու-

թյուններ, սոցիալական փորձ և ինքնիրացման, ինքնահաստատման միջոցով հասարակության մեջ կապահովեն իրենց կենսադիրքը:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Ո՞վ կարող է լինել ուսուցիչ: Բնութագրեք ուսուցչի կոչումն ու նրա դերը: 2.Վերլուծեք ուսուցչի պրոֆեսիայի առանձնահատկությունները և անձնային որակները: 3. Ի՞նչ եք հասկանում մանկավարժական վարպետություն ասելով: Բնութագրեք ուսուցչի մանկավարժական վարպետությունն ու մանկավարժական տեխնիկան:4. Որո՞նք են ժամանակակից ուսուցչին ներկայացվող պահանջները: 5. Բնութագրեք մանկավարժական կոլեկտիվի՝ ուսուցչի վրա ունեցած ներգործությունները: 6.Ժամանակակից զարգացած երկրներում դպրոցների ի՞նչ տեսակներ կան: Բնութագրեք այդ դպրոցները:

Գլուխ 7.

ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԸՆԴՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Լավագույն ուսուցիչին հատուկ են մի շարք ընդունակություններ. Դրանցից են, օրինակ՝ կազմակերպչական, դիդակտիկական, ակադեմիական, պերցեպտիվ, խոսքային, ավտորիտար (անառարկելի հեղինակություն), կոմունիկատիվ, մանկավարժական երևակայության, ուշադրությունը բաշխելու ընդունակությունները:

Համառոտակի խոսենք դրանց էության մասին:

1. *Կազմակերպչական ընդունակությունը*

Ուսուցչի այդ ընդունակությունն ունի երկու կողմ. *առաջին*՝ ինչպես կազմակերպել ու համախմբել դասարանական կոլեկտիվը, *երկրորդ*՝ ինչպես կազմակերպել իր ուսումնական գործունեությունը: Առաջինի դեպքում ուսուցիչը ստեղծում է կուռ կոլեկտիվ: Ուսումնասիրում է դասարանի յուրաքանչյուր աշակերտի հոգեբանական ու անհատական առանձնահատկությունները: Ճանաչում է բոլորին և որոշում, թե ում հետ ինչպես աշխատել: Առաջին օրվանից սկսած (երբ ստանձնում է դասարանի ղեկավարությունը), կոլեկտիվում ստեղծում է բարոյահոգեբանական նպաստավոր մթնոլորտ: Մշակում առողջ փոխհարաբերություններ իր և աշակերտների միջև: Օրավուր աճեցնում ու զարգացնում է կոլեկտիվը:

Երկրորդի (ուսումնական գործունեության կազմակերպման) դեպքում ուսուցիչը պլանավորում է իր աշխատանքը, ուշի-ուշ ուսումնասիրում է ուսումնական պլանը, ուսումնական ծրագրերը, ուսումնական ձեռնարկները, մանկավարժության գծով հրատարակված նոր մենագրությունները, հոդվածները, ուսուցիչների առաջավոր փորձը և այլն. Կազմում է թեմատիկ պլան: Իր մեջ մշակում է ժամանակի ճիշտ զգացողություն, առաջադրված խնդիրը ժամանակի ընթացքում ճշգրիտ կերպով կատարելու ընդունակություն: Օրինակ՝ օրվա դասի պլանում նշում է, թե որքան ժամանակ պետք է հատկացնել աշակերտների տնային անձնարարությունները ստուգելուն, հին դասանյութի հարցմանն ու ամփոփ-

մանը, նոր դասանյութի հաղորդմանն ու ամրապնդմանը և այլն: Նախատեսում է ժամանակի տնտեսում՝ դասի ընթացք ւմ նոր ծագող հարցերի լուսաբանման համար: Ձեռքի տակ ունենում է լրացուցիչ նյութ՝ հարկ եղած դեպքում օգտագործելու համար:

Այսպիսով, բազմահմուտ ուսուցիչը լավագույնս պատկերացնում է և՛ իր, և՛ աշակերտների ուսումնական գործունեության կազմակերպման ու իրականացման բոլոր մեխանիզմները:

2. Դիդակտիկական ընդունակությունը

Ուսուցչի կողմից աշակերտներին ուսումնական նյութը հաղորդելու, այն մատչելի դարձնելու, նյութն ու հիմնախնդիրները պարզ ու հասկանալի մատուցելու, առարկայի նկատմամբ հետաքրքրություն առաջացնելու, աշակերտների մեջ ակտիվ, ինքնուրույն միտք արթնացնելու ընդունակությունն է:

Բազմափորձ ուսուցիչը նախ խթանում է աշակերտների հետաքրքրությունները ուսումնական առարկայի նկատմամբ: Ուսումնասիրվող նյութը պարզաբանում է ամենայն մանրամասնությամբ, այն դարձնում ապացուցելի, հիմնավորում օրինակներով ու փաստերով: Ուսումնական նյութը մատուցելիս առանձնացնում է նրա հիմնախնդիրները, գլխավոր կողմե ը, դրանք դարձնում դյուրըմբռնելի: Աշակերտներին մասնակից է դարձնում նո նյութի հաղորդմանը: Լսում է նրանց կարծիքները, տեսակետները, ակտիվացնում նրանց: Առաջադրում է պրոբլեմներ (նոր նյութից), ահանջում դրանք լուծել: Դժվարը վարպետորեն դարձնում է հեշտ, անհասկանալին՝ հասկանալի: Հարկ եղած դեպքում, ցանկացած ձևով վերակառուցում է նյութը: Անպայման հաշվի է առնում դպրոցականների տարիքային հնարավորությունները,պատրաստության և զարգացման ակարդակները: Արտաքին նշաններից հասկանում է, թե աշակերտները ինչը գիտեն, ինչը՝ ոչ: Ինչ են մոռացե : Ապա պարզաբանում է չհասկացածը, մոռացվածը, խրթինը: Այդպիսի ուսուցիչները միշտ կողմնորոշվում են դեպի աշակերտները և ոչ թե՝ դեպի իրենք: Իրենց դնո մ են աշակերտների տեղը: Հասկանում են, թե տարբեր աշակերտներ ինչպես են յուրացնում ուսումնական նյութը և անհրաժեշտության դեպքում վերակառուցում են նյութը պարզաբանելու եղանակները: Ուսումնասիրվող նյութը լավ հասկացնելու նպատակով նշում են նյութի դժվար մասերը և վերակառուցում դրանք: Համախմբում են դպրոցականների ուշադրությո նը, բարձրացնում նրանց տոնուսը, վերացնում անտարբերությունը, արգելակումը:

3. Ակադեմիական ընդունակությունը

Ուսուցչի կողմից ավանդվող ուսումնական առարկայից ունեցած ընդունակությունն է: Այդպիսի ուսուցիչը երբեք չի բավարարվում ուսումնական դասընթացի ծավալով: Նա անընդհատ համալրում է իր գիտելիքները: Իր առարկայի գծով զբաղվում է ինքնակրթությամբ, ուսումնասիրում է րացուցիչ գրականություն, սկզբնաղբյուրներ, հետևում է գիտությունների նորույթներին: Կարդացածից, ուսումնասիրածից անում է գրառումներ և որոշում, թե դրանք երբ, որ նյութերի հետ օգտագործել: Պլանավորում է, թե տվյալ ուսումնական տարում ինչ գրականություն է կարդալու, ինչ կինոնկարներ, ներկայացումներ է դիտելու, որ թանգարաններում է լինելու և դրանցից ինչ գիտելիքներ է տանելու իր սաներին: Նման ուսուցիչն իր մանկավարժական վարպետությունը կատարելագործելու նպատակով ուսումնասիրում է ուսուցիչների առաջավոր փորձը, լսում է փորձառու ուսուցիչների վարած դասերը: Անընդհատ, քայլառքայլ խորանում է իր առարկայի մեջ և այլն: Ահա այդ ամենն էլ հենց նշանակում է, որ նա անընդմեջ աշխատում է ակադեմիապես: Այդպիսի ուսուցիչը ձգտում է անմնացորդ տիրապետել իր մասնագիտությանը, դառնալ պրոֆեսիոնալ մանկավարժ:

4. Պերցեպտիվ ընդունակությունը

Ուսուցչի կողմից աշ կերտի ներաշխարհը թափանցելու ընդունակությունն է: Դժբախ է այն ուսուցիչը, ով այս արվեստին չի տիրապետում: Բայց ուսուցիչն ինչպե՞ս կարող է թափանցել իր սանի ներաշխարհը: Դրա համար բնությունը ստեղծել է նշաններ, որոնք ցույց են տ լիս դեպի մարդու ներաշխարհը տանող ուղիները: Այդ նշաններն անձի փոփոխվող իրավիճակներն են. տվյալ պահին աչքերի, դեմքի արտահայտությունն է, անհանգիստ վիճակը և այլն: Մանկավարժական վարպետություն ունեցող ուսուցիչը աշակերտի ամենաչնչին նշաններից, արտաքին դրսևորումներից կռահում է նրա ներքին վիճակի փոփոխությունները:

Աշակերտների աչքերից իմանում է՝ ով է ասը սովորել, ով չի սովո ե , ու է վատ բան պատահել, ով է զանցան ատարել և այլն:

Ուրեմն՝ արտաքին նշանները, արտաքին դրսևորումները մարդու ներաշխարհը ցույց տվող նշաններն են: Այն ուսուցիչը, ով չունի իր սանի ներաշխարհը թափանցելու, նրա էության կողմերը ճանաչելու ընդունակություն, նա պետք է թողնի դպրոցը: Օրեր ց մի օր ֆրանսիացի գեներալներից մեկը, գինվորական դիահերձարանում, պատահականորեն հանդիպում է Նապոլեոնին՝նշտարը (լանցետը) ձեռքին: Մոտենում է և վախվորած հայ ցնում.«Տեր իմ, ի՞նչ եք անում այստեղ...»: Հանճարեղ զորավարը պատասխանում է.«Որոնում եմ դեպի գինվորի սիրտը տանող ուղիները...»: Կայսրը ճանաչում էր իր բոլոր զորահրամանատարներին, սպաներին, նրանց ներաշխարհը, էությունը: Նրա բոլոր հաղթանակների գրավականը հենց դա էր: Այդպես էլ ուսուցիչը, նա պետք է ՝ արողանա որոնել ու գտնել դեպի աշակերտի սիրտը տանող ուղիները: Այդ նպատակով, բացի վիճակների արտաքին դրսևորումներից, նա կարող է օգտվել գիտամանկավարժական հետազոտությունների մեթոդներից:

5. *Խոսքային ընդունակությունը*

Ուսուցչի մտքերն ու զգացմունքները խոսքի, ինչպես նաև դիմաշարժ ության ու մնջախաղի միջոցով պարզ և հստակ արտահայտելու ընդունակությունն է: Սա զուգակցված (կոմպլեքսային) պրոֆեսիոնալ ընդհ նակությունների է: Վ.Ա. Կրու եցկին գրում է.«... ինֆորմացիայի հաղորդումը ուսուց ց՝ աշակերտին կրում է հիմնականում երկրորդ ազդարարային, խոսքային բնույթ»: Այստեղ, ինչպես Կրուտեցկին է նշում, նկատի է առնվում ինչպես խոսքի ներքին (բովանդակային), այնպես էլ արտաքին առանձնահատկությունները: Ուսուցչի խոսքը տարբերվում է ներքին ուժով, համոզվածությամբ:

Յմ ւտ ո սուցիչը իր խոսքն այնպես . կառուցում, որ առաջին իսկ բառից, նախադասությունից ակտիվաց ում է դպրոցականների միտքը և ուշադրությունը: Այդ նպատակով օգտագործում այնպիսի արտահայտությ ւններ , որոն_ ակտիվացնում ու համախմբում են աշակերտներին: Փոր ա ու ուսուցիչն իր խոսքին զո գա ցում է հումորը, սրամտությ ւնը, կատակը, բարյացակամ հեգնանքը: Նա խուսափում է շատ սեղմ, հակիրճ խոսքից, որո հետև րանք հնարավորություն չեն ընձեռում աշակերտներին լավ յուրացնելու ուսումնական նյութը. նման ուսուցչի խոսքում բացակայում են ոճական, քերականական, ոճաբանական, ինչյունաբանական անճշտությունները և հակառակը, տիրապետում է պատկերավոր, արտահայտիչ, հուզական խոսքը: Ուրեմն՝ ուսուցիչն իր խոսքին պետք է տա չափված ձև, ակորդի, արվեստի բնույթ:

Աշակերտների համար բոլորովին էլ դուրեկան չէ լսել միապաղաղ, միալար, ձգձգված խոսք: Դրանք բոլորին էլ հոգնեցնում են, մարդու մեջ առաջացնում ծանծրույթ, անտարբերություն, գլխուղեղի կեղևում առաջ բերում արգելակում: Շատ կարևոր է նաև խոսքի տեմպը: Արագ տեմպը խանգարում է յուրացմանը, հոգնեցնում է դպրոցականներին, նրանց մեջ առաջացնում պաշտպանական արգելակում: Բազմափորձ ուսուցիչը խուսափում է խոսքի դանդաղ տեմպից, քանի որ այն առաջացնում է ծանծրույթ: Խուսափում է նաև ճղճղան-ճչան ձայնից: Ցածր, կամաց ձայնը նույնպես անընդունելի է, որովհետև վատ է լսվում այն: Ուսուցչի ժեստերը պետք է լինեն չափավոր... Հայտնի պատմաբան, խոշորագույն գիտնական Հովսեփ Օրբելին, գարնանային մի գեղեցիկ օր «Գիտելիք» ընկերությունում, Աննի պեղումների շուրջ դասախոսություն կարդաց: Նա, առաջին իսկ նախադասությունից, ինչպես ասում են՝ գերեց ունկնդիրներին: Դահլիճում ծպտուն, շշուկ չկար: Նրա խոսքը, ժեստերը, հումորը, արտակարգ տրամաբանությունը, հրաշալի լեզուն իրար զուգակցված, ապշած ու տպավորված ունկնդիրներին տեղափոխեցին երբեմնի ծաղկած մայրաքաղաքի ողբերգական ճակատագրով դատապարտված ավերակները... Ավարտվեց դասախոսությունը, դահլիճը ցնծում էր... Բոլորը հետ-հետ նայելով, ափսոսանքով հեռացան, ,րենց մտքի,սրտի, հոգու մեջ տանելով տպավորությունը, քանքարի անկրկնելի խոսքը:

Ուսուցչի խոսքը ևս այդպիսին պետք է լինի...

6. *Անառարկելի հեղինակության հասնելու ընդունակությունը*

Ուսուցչի՝ իր սանների վրա հուզական-կամային ազդեցության և այդ հիման վրա նրանց մոտ հեղինակություն ձեռք բերելու ընդունակությունն է:

Ուսուցիչն այդ հեղինակությունը եռք է բերում իր կողմից դասավանդվող առարկան խո ապես գիտենալու, նրբազգացության, մանկա-

վարժական տակտի շնորհիվ: Անզուսպ, չափի զգացում չունեցող. իր առարկան չտիրապետող ուսուցիչը հեղինակություն չի ունենա:

Սակայն միայն առարկայի խորապես իմացությունը, նրբազգացությունը, մանկավարժական տակտը չեն կարող ուսուցչին բերել հեղինակություն: Պետք է մշտապես իմանալ, որ ավտորիտար ընդունակությունները պայմանավորված են նաև ուսուցչի անձնական որակներով, դրանց ամբողջությամբ (կոմպլեքսով): Այսպես, օրինակ, ուսուցչի պահանջկոտությունը, վճռականությունը, վստահությունը, ինքնազսպումը, պատասխանատվության զգացումը, ուղղամտությունը, արդարամտությունը, բոլոր իրավիճակներում դրսևորվող ճշմարտացիությունն ու օբյեկտիվությունը այն հատիչներն ու մուրճերն են, որոնք քանդակում են նրա անառարկելի հեղինակությունը:

Աշակերտների, շրջապատի մեջ չի կարող հեղինակություն ունենալ սպառնալիքներով, հրամաններով գործող ուսուցիչը և կամ այն ուսուցիչը, ով իր գործի նկատմամբ անտարբեր է, ալարկոտ, կամազուրկ, անսկզբունք, անվճռական: Հանրահայտ ճշմարտություն է. հեղինակությունն արհեստականորեն ծեռք չի բերվում, այն ձևավորվում է բնական ուղիով, ստեղծարար աշխատանքում: Ուսուցիչն ինքն է իր էության հատիչներով հղկում ու ձևավորում իր համբավն ու հեղինակությունը:

7. *Կոմունիկատիվ ընդունակությունը*

Երեխաների հետ հաղորդակից լինելու, նրանց հետ վարվելու, ճիշտ մոտեցում գտնելու, մանկավարժական տեսակետից նպատակահարմար փոխհարաբերություններ հաստատելու ընդունակությունն է: Ինչպես Կրուտեցկին է ասում, սա մանկավարժական տակտի ապացույցն է:

Դա հիմնավորվում է ուսուցչի հետևյալ որակներով.

- Աշակերտների նկատմամբ ունեցած խելամիտ սիրով:
- Դպրոցականի անձի ու արժանապատվության հանդեպ հարգանքի ու նրան ներկայացվող պահանջկոտության միասնությամբ:
- Գործարար կոնտակտով (շփումով):
- Երեխաների նկատմամբ վստահության և մանկավարժական համբերատարության միասնությամբ:
- Դպրոցականների հետ շփման մեջ կամային հավասարակշռությամբ:
- Ուսուցչի անմիջականությամբ ու պարզությամբ:

- Ուսուցչի անկեղծությամբ ու բարյացկամությամբ:

Հաղորդակցման մեջ ուսուցչի տակտի դրսևորումներից մեկը չափի զգացման պահպանումն է. օրինակ՝ խրախուսանքի, հորդորի, պատժի և այլ դեպքերում: Մանկավարժական տակտի մեջ էականը նրա արդարացիությունն է, որն անմիջապես նկատում, զգում են դպրոցականները: Կատարյալ, պրոֆեսիոնալ հատկանիշներով օժտված ուսուցիչը կոլեկտիվում չունի «սիրելցյալներ» (սիմպատիաներ) և «ոչ սիրելցյալներ» (անտիպատիաներ): Նրա համար բոլոր աշակերտները, անկախ այն բանից, թե ով ինչպես է սովորում, հավասար են:

8. *Մանկավարժական երևակայությունը*

Ուսուցչի՝ իր սանի ապագան, հեռանկարը կանխագուշակելու ընդունակությունն է: Դա երեխայի այս կամ այն որակի զարգացումը կանխագուշակելու կարողությունն է, որն, անկասկած, կապված է մանկավարժի լավատեսության հետ: Ուսուցիչը պետք է հավատա իր սանի և՛ ուսման, և՛ դաստիարակության հաջողությանը: Առանց դրանց անհնար է կանխագուշակել դպրոցականի ապագան, հեռանկարը, առաջընթացը: Իր սանի ապագան, հեռանկարը սխալ կանխագուշակող ուսուցիչը կարող է խաղալ նրա ճակատագրի հետ: Այսպես, Ա.Էյնշտեյնին հեռացնում են դպրոցից՝ մաթեմատիկայից և ֆիզիկայից անբավարար գնահատականներ ունենալու պատճառով, չխորանալով երևույթի էության մեջ, չհաւկանալով, որ դպրոցում գործող ուսումնական ծրագրերը, դասագրքերը արդեն չէին բավարարում էյնշտեյնի պահանջները: Չկռահելով, որ էյնշտեյնը, հենց այդ տարիներին ուսումնասիրում էր աշխարհի հայտնի ֆիզիկոսների թողած ժառանգությունը: Նրա ուսուցիչները, ովքեր կողմ էին նրա հեռացմանը, իրենց անուղղելի սխալի էությունը հասկացան այն ժամանակ, երբ էյնշտեյնն արդեն հասել էր համաշխարհային փառքի: Դժբախտ է այն ուսուցիչը, ով չի նկատում իր սանի ապագայի, հեռանկարի փայլատակող ճառագայթի՝ սքողված շողը: Ոչ մի նշանակություն չունի, թե դպրոցականն ինչպես է սովորում: Հոգու աչքերով պետք է տեսնել և հոգու կանչով կռահել նրա աստեղային ոգին, նրա հզոր «միջուկը».

9. *Ուշադրությունը բաշխելու ընդունակությունը*

Ուսուցչի գործունեության մեջ կարևոր նշանակություն ունի իր ուշադրությունը բաշխելու ընդունակությունը: Դրա համար հիմք են հանդիսանում զարգացած ուշադրության բոլոր հատկությունները. ծավալը, ուժը, փոխանցելիությունը, ուշադրությունը կարգավորելու հմտությունը, նրանով խուսանավելը (մանևրելը) և այլն:

Շատ կարևոր է, որ գործունեության բոլոր տեսակների միջև ուսուցիչը կարողանա բաշխել իր ուշադրությունը: Օրինակ՝ դպրոցականների տնային աշխատանքների կատարումը ստուգելիս, հին դասանյութը հարցնելիս, հարցերի միջոցով ամփոփելիս, դասի ընթացքում ուսումնական պրոբլեմներ լուծելիս, ճանաչողական առաջադրանքներ կատարելիս և այլն: Նա ուշադրության կենտրոնում է պահում բոլոր աշակերտներին և հենց ուշադրության ճիշտ բաշխվածության շնորհիվ էլ կարողանում է գնահատել, արժևորել յուրաքանչյուրի ուսումնական աշխատանքը:

Փորձառու ուսուցիչը ուշադրությամբ հետևում է իր կողմից ուսումնական նյութի շարադրանքին, իր մտքի ծավալմանը: Այդ ընթացքում իր տեսադաշտում է պահում դասարանի բոլոր աշակերտներին: Արտաքին նշաններից զգում է ոմանց անուշադրությունը, հոգնածությունը, նյութի շարադրանքը չհասկանալը, նկատում է կարգապահության բոլոր խախտումները և հմտորեն, հենց այդ նույն պահերին, վերականգնում է ընթացքի մեջ գտնվող իր գործունեությունը: Միաժամանակ ուսուցիչը հետևում է իր վարքին, շարժումներին, պատմելու տեմպին, խոսքին և այլն: Դա այդպես պետք է լինի, քանի որ ուսուցիչը իր սաներին դաստիարակում է նաև իր վարքով, իր անձնավորությամբ, իր էության դրսևորումներով: Ուշադրության բաշխման հետ մեկտեղ ուսուցիչը պետք է օժտված լինի ինքնազսպման հատկությունով, տիրապետի իր զգացմունքներին, կարողանա կառավարել իր տրամադրությունը, ապրումները, խառնվածքը և այլն: Իսկ այդ ամենն իրականացնելու համար կարևոր նշանակություն ունեն նրա հաստատակամությունը, նպատակաուղղվածությունը, համեստությունը և այլ որակներ:

Ուսուցչի աշխատանքի հաջողության վրա մեծ ազդեցություն են գործում նրա ժամանակավոր հոգեվիճակները. օրինակ՝ տրամադրությունը: Ուրեմն՝ նա պետք է կարողանա տիրապետել իր հոգեկան վիճակին՝

ման աջողությունների, թերություններից խուսափելու համար եթե ինչ-ինչ պատճառներով ուսուցիչն անտրամադիր է, մռայլ, անբավ կան զայրացած, հավատը կորցրած, ապրումների, վշտի մեջ, ապա դրանք բոլորը պետք է իր միջից հանի, դուրս շպրտի.. աշակերտներին ներկայանա կենսուրախ, զվարթ տրամադրությամբ և այնպիսի ժպիտով, ինչպիսի ժպիտով Արեգակը լուս բացին ներկայանում է աշխարհին հակառակ դեպքում անիմաստ է խոսել ուշադրության բաշխվածության մասին

Ոչ մի պարագայում պետք է ենթադրել, թե ուսուցչին խորթ են զգացմունքները, զգացումները, հու գերը կրքերը յլն: Չէ որ ուսուցի ն էլ մարդ է: Գործի բերումո նա կարու է ուրախանալ, տխրել նեղանալ, վիրավորվել. ռայլվել, ծայնը փ ւքր ինչ բարձրացնել զայրանալ. Սակայն ոչ ի դեպք ւմ նա չպետք է դ ռնա դրանց տրուկը, կորցնի հսկողությունն իր նկատմամբ և իր ափերից դուր գալով վիրավորի աշակեր ներին: Հետևապես, հարկ կա, որ ուսուցիչը կարողանա վարպետորո ն, տարբեր իրավիճակներում ուշադրության կենտ ոնում պահել նաև իրեն:

ուսուցչի արտաքինը, կեցվա քը, քայլքը, ծայնը, խոսելու տոնը պետք է գտնվեն իր իսկ ուշադրության կե՞տրոնում:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Համառոտակի բնութագրեք ուսուցչի կազմակերպչական ընդունակությունները 2. Նկարագրեք ուսուցչի դիդակտիկական ընդունակությունները: 3. Վերլուծեք ուսուցչի պերց պտիվ ընդունակությունները: 4. Բ ութագրեք ո սուցչի խասքային և ուշադրությունը բաշխելո ընդունակությունները:

ԵՐԿՐՈՐԴ ԲԱԺԻՆ

Գլուխ 8

ԴԻԴԱԿՏԻԿԱ

1. ԴԻԴԱԿՏԻԿԱՅԻ ԱՌԱՐԿԱՆ

Դիդակտիկան հունարեն «դիդակտիկոս» բառն է, նշանակում է՝ ուսուցանող: Դիդակտիկան մանկավարժության մի մասն է, այն ուսումնասիրում է ուսուցման, կրթության և զարգացման օրինաչափությունները:

Չի կարելի դիդակտիկան առանձնացնել մանկավարժությունից և հռչակել որպես առանձին դիսցիպլին: 1930-ական թվականներին նման փորձ կատարեցին որոշ գիտնականներ: Նրանք պահանջեցին մանկավարժությունը տարրալուծել դիդակտիկայի մեջ և մանկավարժության բոլոր հարցերը լուծել նրա միջոցով, որը, իհարկե, նրանց չհաջողվեց: Առաջադեմ բոլոր մանկավարժներն առարկեցին: Ուստի դիդակտիկան մնաց որպես ուսուցման տեսության և պրակտիկայի հարցերը հետազոտող, մշակող բնագավառ, մանկավարժության անկապտելի մասը:

Դիդակտիկան պատասխանում է հետևյալ հարցերին.«Ի՞նչ ուսուցանել», «Ինչպե՞ս ուսուցանել», «Կազմակերպչական ի՞նչ ձևերով ուսուցանել» . Ելնելով նշված հարցերի պահանջներից, դիդակտիկան գիտականորեն հիմնավորում է կրթության բովանդակությունը, նպատակը, ուսուցման համար ընտրված մեթոդները, միջոցները և որոշում ուսուցման կազմակերպման ձևերը:

Տարբեր ժամանակաշրջաններում կրթության բովանդակությունը, ուսուցման մեթոդները, ուսուցման կազմակերպման ձևերը փոփոխվել են, ելնելով տվյալ հասարակության՝ դպրոցին ներկայացրած պահանջներից: Եր օրերում դրանք նույնպես փոփոխվում են, կատարելագործվում՝ հաշվի առնելով հասարակության նոր պահանջներն ու գիտատեխնիկական առաջընթացի ու գիտությունների զարգացման միտումները:

Մինչև 20-րդ դարի վերջերը ընդունված էր դիդակտիկայի առարկան համարել *ուսուցումը*. Ներկայումս առանձին գիտնականներ (Պ. Ի. Պիդկասիստի և ուրիշներ) գտնում են, որ դիդակտիկայի *առարկան դասավանդման և ուսման կապն է. դրանց միասնությունը, իսկ ուսուցումը՝ նրա օբյեկտը:*

Սխալ կլինի կարծել, թե դիդակտիկայի հետազոտության առարկան միայն ուսուցումն է, կամ ինչպես Պիդկասիստին է ընդունում՝ դասավանդման և ուսման միասնությունը: Բայց չէ՞ որ ուսանել, նշանակում է սովորել: Ուրեմն՝ դիդակտիկայի առարկան միայն մասնավորաբար է ուսումը:

Ինչպես հայտնի է. դիդակտիկան հետազոտում է սուբյեկտի ճանաչողական գործունեության այն ընդհանուր օրինաչափությունները, որոնք իրագործում են դասավանդման, ուսուցման և ինքնուսուցման ուղիներով, այլ կերպ ասած՝ կրթության միջոցով: Ուրեմն՝ դիդակտիկայի առարկան միաժամանակ կրթությունն ու նրա օրինաչափություններն են:

Այնուհետև՝ դիդակտիկան միաժամանակ հետազոտում է այն բոլոր օրինաչափությունները, որոնք առանձին-առանձին արտացոլված են ուսումնական առարկաների դասավանդման մեջ: Ուրեմն՝ դիդակտիկան հետազոտում է նաև ուսումնական առարկաները, դրանցում եղած գիտելիքների յուրացման յուրահատկություններն ու առանձնահատկությունները: Նշանակում է՝ դիդակտիկայի առարկան նաև մասնավոր մեթոդիկաներն են:

Հետևապես դժվար չէ եզրակացնել, որ դիդակտիկայի հետազոտության առարկան ուսուցումը, ուսումը, դասավանդումը. կրթությունը և մասնավոր մեթոդիկաներն են, այդ բոլորի միասնությունը: Ապա փորձեք դրանցից որևէ մեկը բացառել: Պարզ է. չի իրականացվի ոչ ուսուցումը, ոչ կրթությունը և ոչ էլ զարգացումը, հետևապես՝ նաև դաստիարակությունը:

Ուսուցումը, կրթությունը, զարգացումը օրինաչափորեն փոխկապակցված են միմյանց և դաստիարակության հետ: Առանց ուսուցման և կրթության չկա և չի կարող լինել կազմակերպված դաստիարակություն և հակառակը: Կարելի է ասել՝ դաստիարակության տեսությունն ու պրակտիկան «սնվում» են ուսուցման տեսությունից ու պրակտիկայից, վերջիններս էլ՝ դաստիարակության տեսությունից ու պրակտիկայից:

2. ԴԻԴԱԿՏԻԿԱՅԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

Դիդակտիկան որպես ուսուցման տեսություն մ անգստից չէ ձևավորվել: Համաշխարհային դիդակտ կ ն անցել է զարգացման երկարատև ուղի: Դեռևս հնագույն ժամանակներում ոլունբիայում (արավային Ամերիկա), Նոր Զելանդիայում. Հ.ն եգիպտոսում, Հին Չինաստան ւմ և այլ երկրներում երեխաների համար ազմ կերպվում էին անհատական, անհատական-խմբային պարապմունքներ, ործադրվում գա ազան մ - թոդներ: Ժամանակին Հին Հունաստանում մեծ մ ւածողները (Սոկր տես, Պլատոն, Արի տոտել և ուրիշներ) դրեցին դիդակտիկայի նախնական հիմքերը: Հիշենք թեկուզ Սոկրատեսին: Այդ մեծ փիլիսոփան և մանկավա .ժն իր աշակերտներին ուսուցանելիս կիրառում էր (սոկրատեսյան) ինդուկցիայի, դեդուկցիայի, հեգնանքի մեթոդները: Նրա էվրիստիկական զրույցը մեծ կիրառություն ունի նաև մեր օրերում:

Համաշխարհային դիդակտիկայի զարգացմանն գործում մեծ ներդրումներ ունեն չեխ ականավոր մանկավարժ Յան Ամոս Կոմենսկին (1 92-1670), Հ.Պեստալոցին (1746-1827), Ի.Հերբարտը (1776-1841), Ա. Դիստերվեգը (1790-1866), Կ.Դ.Ուշինսկին (1824-1870), ամերիկացի գիտնական ՝ Դ լին (1859-1952), Հ.Կ րշենշտեյները 1854 1932), Վ.Լայը (1862-192) և ուրիշներ:

Դիդակտիկայի գիտական հ մքերը դրել է Յան Ամոս Կոմենսկին՝ իր «Մեծ դի ակտիկա» աշխատ ւթյամբ: Նրա մշ կած դիդակտիկական սկզբունները դարեր շարունակ կօգտագործվեն աշխարհի բոլոր դպրոցներում:

Դիդակտիկայի զարգացման մեջ ներդ ում եր ունեն ռուս գիտնականներ Պ.Ֆ. ապտերևը, Ս.Տ.Շացկին, Պ.Պ.Բլոնսկին, Ա.Կ.Գաստևը,Ա.Պ. Պինկեևիչը, Մ.Մ.Պիատրակը: Մեծ են նաև նորագույն ժա ման կների գիտնականներ Պ.Ն.Գրուզդևի, Շ.Ի.Գենեզևի, Ե.Յա.Գոլան ի, Լ.Վ.Զանկովի, Բ.Պ.Էսիպովի, Մ.Ա Դանիելովի, Մ.Ն. Սկատկինի, Յու. .Բաբանսկո , Վ.Ս Իլինի, ՝ Ա.Զագվյազինսկու, Ի.Յա.Լե երի. Մ.Ի. Մախմուտովի, Վ. Օկոնի (լեհ գիտնական) և ուրիշների ներդրումները:

Դիդակտիկայի զարգացման գործում զգալի են Հայ դասական և նորագույն ժամանակների անկավարժ գիտնական ների ծա այությունները՝ սկսած Մեսրոպ Մաշտոցից (5-րդ դար), Դավիթ Անհաղթից (5-6-րդ դա-

րեր), Անանիա Շիրակացուց (7-րդ դար), ընդգրկելով ողջ միջնադարի հայ ականավոր կրթական գործիչներին, որոնք եծ հետք են թողել հայկական դիդակտի ,այի մեջ: Մեծ են Խ.Աբովյանի (1805-1848), Ա.Բահաթրյանի (1848-1889), Գ.Աղայանի (1840-1911), Գ էդիլյանի, Ա. Շավարշյանի, մեր օրերում՝ Ա.Բալյանի, Մ.Մելքումյանի, Հ.Մախչանյանի, Յո . Ամիրջանյանի, Ռ.Դալլաքյանի, Պ.Խաչատրյանի, Ս.Մանուկյանի, Ն.Սարգսյանի, Ց Սիմոնյանի, Գ.Հարությ յանի և ուրիշների ծառայությունները[1]:

3. ԴԻԴԱԿՏ ԱԿՅԻ ՀԱՏՈՒ ԵՎ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Դիդակտիան ունի իր հատուկ հասկացությունները, ինչպես նաև ընդհանուր մանկավարժությունից ու հարակից և խառը գիտություններից վերցրած հաս ացությունները:

Դիդակտիկայի *հատուկ* հասկացություններից են, օրինակ, «դասավանդում», «ուսուցում», «ուսումնական առարկա», «ուսումնու կան նյութ», «ուսումնական իրավիճակ », «ուսուցման մեթոդ», «ուսուցման ի նար», «ուսուցման միջոց», «ուսուցիչ», «դաս», «վերահսկողություն», «աշակերտ», «գնահատական» և այլ հասկացություններ:

Դիդակտիկան միաժամանակ օգտագործում է մայր գիտության՝ մանկ վարժության որոշ հասկացությ ներ: Օրինակ՝ «մանկավա ժություն», «դաստիարակություն», «մանկավարժական գործունեություն», «մանկավարժական իրականություն» և այլն:

Ինչպես հայտնի է արդի ժամանակաշրջանում գիտությունների միավորման (ինտեգրման) գործընթ ցը շարունակվում է և ահա այդ պատճառով հանդես են գալիս նոր հասկացություններ, ուստի դիդակտիկան, ընդհանրապես մանկավարժությունը չեն կարող չօգտագործել այնպիսի հասկացություններ, ինչպիսիք են՝ «համակարգ», «կառուցվածք», «ֆունկցիա», «տարր», «օպտիմալացում-օպտիմալություն» և այլն:

Դիդ կտիկան օգտագործում է իրար հետ փոխկապակցված, խառը

---

[1] Դասական մ նկավ ժների և նոր ժ մանակներում հայ մանկավարժների ի յական դիդակտի յայում ունեցած ներդրու ների մասին տես Ա Շավարշյանի, Ց Սիմոնյանի, Ա Բալյանի, Հ. Մախչանյանի Մ. Մելքումյանի, Յու Ամիրջանյանի, Ս Մանուկյանի աշխատություններում:

գիտություններից վերցված որոշ հասկացություններ, օրինակ՝ «ընկալում», «յուրացում», «հմտություն» և այլն:

Դիդակտիկայի *հիմնական հասկացություններից* են կրթության բովանդակությունը, ուսուցման գործընթացը, ուսուցման սկզբունքները, ուսուցման մեթոդները, ուսուցման կազմակերպական ձևերը, աշակերտների գիտելիքների վերահսկողությունը: Նշված հասկացությունները (կատեգորիա) միաժամանակ դիդակտիկայի բնագավառներն են:

Քանի որ այդ հասակցություններն իրենց հերթին ներառում են այլ հասկացություններ, հենց այդ պատճառով էլ հիշատակված հասկացությունները անվանվում են հիմնական:

Շատ համառոտակի բացահայտենք հիմնական հասկացությունների էությունը:

Կրթության բովանդակության տակ հասկացվում են գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների այն համակարգերը, որոնց յուրացումն ապահովում է դպրոցականների մտավոր ու ֆիզիկական ընդունակությունների զարգացումը, նրանց գիտական աշխարհայացքի ու բարոյականության հիմունքների և դրանց համապատասխան վարքի ձևավորումը, նրանց պատրաստում է կյանքին, աշխատանքին:

Այս բնորոշումը կարելի է ձևակերպել նաև այսպես.

Կրթության բովանդակությունը գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների այն ծավալն է, այն չափը, որոնք սահմանված են ուսումնական ծրագրերով և որոնց յուրացումը պարտադիր է բոլոր սովորողների համար իրենց հասարակական վարքը, գիտական աշխարհայացքը ձևավորելու, շխատանքին և կյանքին նախապատրաստվելու համար:

Ուսուցման գործընթացը ուսուցիչների ու աշակերտների նպատակաուղղված, իրար հաջորդող և փոփոխվող ու փոխկապակցված փոխազդեցություններն են: Այդ ընթացքում լուծվում են սովորողների կրթության, դաստիրակության և ընդհանուր զարգացման խն իրները:

Ուսումնական գործընթաց ասելով պիտի հասկանալ այն յուրովի և առանձնահատուկ գործընթացը, որն իրականացվում է ուսումնական որևէ հաստատությունում՝ դպրոցում, բուհում և այլն:

Ուսուցման սկզբունքները. Հայտնի է, որ մարդու կողմից իրականացվող յուրաքանչյուր գործունեության ներկայացվում է ինչ-որ պահանջ: Այն պետք է ընթանա ինչ-որ կանոնով, ունենա որոշակի ելակետ, կառավարվի ինչ-որ գաղափարով: Այդ բոլորը պետք է ունենան ամուր հիմք, այսինքն՝ սկզբունք:

Ուրեմն՝ ուսուցման սկզբունք է կոչվում այն ելակետը, հիմքը, ղեկավարող գաղափարը, պահանջը, դրույթը, կանոնը, որոնցով կառավարումը ու կատարումը ապահովում են ուսուցման գործընթացի անհրաժեշտ արդյունավետությունը:

Ուսուցման սկզբունքներ օգնում են համալ ր ձևով լուծել կրթության, դաստիարակության, զարգացման խնդիրները և ձևավորել սովորողների գիտական աշխարհայացքը և հասարակական վարքը:

Ուսուցման մեթոդները. Մեթոդը հունարեն «մեթոդոս» բառն է, նշանակում է՝ ուղի, եղանակ: Փիլիսոփաները մեթոդը համարում են նպատակին հասնելու եղանակ, դիդակտները՝ գործունեության եղանակ:

Մանկավարժության մեջ մեթոդը հասկացվում է մի կողմից որպես ուսուցչի, իսկ մյուս կողմից՝ որպես աշակերտի գործունեության եղանակ:

Այլ կերպ ասած, մեթոդը ուսուցչի և աշակերտի փոխգործողության եղանակն է, նրանց աշխատանքի առանձնահատկությունների արտահայտությունն ուսուցման գործընթացում:

Ուսուցման գործընթացում, բացի մեթոդից, կիրառվում է նաև հնարը, որն ուսուցման մեթոդի բաղկացուցիչ մասն է: Օրինակ՝ ձեռք բերած գիտելիքները ինչպես ավելի ճիշտ կիրառել պրակտկայում:

Ուսուցման կազմակերպման ձևերը այն միավորներն են, որոնց միջոցով կազմակեպվում է ուսուցման գործընթացը: Օրինակ՝ դասը, ֆակուլտատիվը, լրացուցիչ պարապմունքը և այլն:

Վերահսկողությունը լայն իմաստով ինչ-որ բանի ստուգումն է: Կիբեռնետիկական պատկերացումով վերահսկողությունը դիտվում է որպես հետադարձ կապի սկզբունք, որը հատկանշական է ինքնակարգավորվող համակարգի կառավարման համար: Աշակերտների ուսումնական գործունեության նկատմամբ վերահսկողությունն ապահովում է սրտաքին (ուսուցչի կողմից կատարվող վերահսկողություն) և ներքին (աշակերտների ինքնավերահսկողություն) հետադարձ կապերը:

Այսպիսով, համառոտակի բացահայտ եցին դիդակտիկայի հիմնական հասկացությունների էությունը: Այդ հասկացությունները, որպես ուսուցման տեսության բնագավառներ, կշարադրվեն հաջորդ գլուխներում:

Այժմ անցնենք դիդակտիկայի հիմնական խնդիրներին:

4. ԴԻԴԱԿՏԻԿԱՅԻ ԿԱՐԵՎՈՐԱԳՈՒՅՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

Ժամանակակից դիդակտիկան ունի բազմաթիվ ու բազմաբնույ խնդիրներ: Խոսենք դրանցից մի քանիսի մասին: Դրանցից *առաջինը* ուսուցման՝ դաստիարակության վրա ունեցած ներգործությունն է: Այս խնդիրը լուծելու համար պահանջվում է ուժեղացնել սովոր ղների գաղափարական դաստիարակությունը և այդ հիմքի վրա ձևավորել նրանց գիտական աշխարհայացքը: Այնուհետև՝ նշված խնդրի լուծումը պահանջում է բարեփոխել կրթության բովանդակությունը: Դրան կարող են օգնել ուսումնական առարկաները: Եվ հետո՝ դիդակտիկան պետք է հայտնագործի դրանց (ուս. առարկաների) աշխարհայացքային գաղափարները ցույց տա, թե ինչ մեթոդներով կարելի է ձևավորել սովորողների գիտական աշխարհայացքը:

Դիդակտիկայի *երկրորդ* կարևոր խնդիրը սովորողների մտածողության և ճանաչողական որակների զարգացումն է, առանց որի անհնարին է զարգացնել անձի ստեղծագործական որակները: Այդ նպատակով սովորողների մեջ պետք է դաստիարակել մտածական գործունեության յուրահատկություններ, հայտնագործություն կատարելու ունակություն, որոնողական գործունեություն, երևույթների՝ առարկաների մեջ գլխավորը տեսնելու կարողություն, դժվարության գիտակցում, դժվարին իրավիճակները հաղթահարելու պատրաստակամություն և այլն:

Անձի մտածողության և ստեղծագործական որակների զարգացումը կարելի իրականացնել կրթության բովանդակության կատարելագործման, ուսուցման նոր և ավելի արդյունավետ մեթոդների որոնման, ուսուցման կազմակերպման զանազան ձևեր հայտնագործելու և կիրառելու միջոցների: Դրան կարող են օգնել ուսուցման գործընթացը կազմակերպող դիդակտիկական նոր համակարգերը (օրինակ՝ պրոբլեմային ուսուցումը և այլն): Մշտապես պետք է իմանալ, որ անձի մտածողության և ստեղծագործական որակների զարգացումը կարևոր խնդիր է, որի ուծումը պահանջում են ԳՏՀ միտումները և մեր հասարակության պահանջները:

Ժամանակակից դիդակտիկայի *երրորդ* կարևոր խնդիրը անձի ճանաչողական ակտիվության և ինքնուրույնության զարգացումն է, որի լուծումը կապված է անձի գիտելիքները համալրելու, նրա կուլտուրայի բարձրացման և հոգևոր հետաքրքրությունները բավարարելու հետ: Դրանց իրականացումը պահանջում է սովորող սուբյեկտի մշտական ակտիվության ապահովում: Այնուհետև՝ նշված խնդրի լուծումը ենթադրում է սովորողների հոգեբանորեն նախապատրաստվածություն: Նրանք մշտապես պետք է հասկանան, որ իրենց վիճակված է ամբողջ կյանքում համալրել իրենց գիտելիքները, որ առանց դրան հնարավոր չէ ապրել և գործել այս և եկող դարաշրջանում: Սովորողների ճանաչողական ակտիվության ու ինքնուրույնության զարգացմանը կարող են օգնել պրոբլեմային ուսուցումը, սովորողների ուժերով կատարված գիտահետազոտական աշխատանքները, ինչպես նաև նրանց ինքնուսուցումն ու ինքնակրթությունը:

Դիդակտիկայի *չորրորդ* կարևոր խնդիրը ուսուցման արդյունավետության և որակի բարձրացումն է, որը պահանջում է առավելագույնս բարեփոխել կրթության բովանդակությունը, ուսումնական պլանները, ծրագրերը, դասագրքերը և ամեն կերպ ինտենսիվացնել (ուժեղացնել) ուսուցումը: Հարկավոր է ուսուցումն այնպես կազմակերպել, որ սովորողները հնարավորություն ունենան յուրաքանչյուր դասի յուրացնել հասարակական նշանակություն ունեցող արժեքավոր գիտելիքներ: Դա իրականություն դարձնելու համար ամեն մի դաս պետք է լուծի կրթական, դաստիարակչական և զարգացնող խնդիրներ:

5. ԴԻԴԱԿՏԻԿԱԿԱՆ ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԵՐԻ (ԿՈՆՑԵՊՑԻԱ) ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆԻՑ

Կոնցեպցիան լատիներեն է, նշանակում է՝ ըմբռնում: Արդի իմաստով «կոնցեպցիա» բառն ընկալվում է որպես *հայացք* կամ *հայեցակարգ:* Այս խնդրին անդրադարձել է Ի.Պ.Պիդկասիստին: Նա ուսուցմանը վերաբերող հայեցակարգերի շարքին է դասել Հերբարտի ավանդական դիդակտիկական համակարգը, պեդոցենտրիստական ուղղությունը (Ջ.Դյուի), զարգացնող ուսուցումը (Պ.Պ.Գալպերին, Է.Ի.Զանկով, Դ.Բ.Էլկոնին, Վ. Դավիդով), հումանիստական հոգեբանությունը (Կ.Ռոջերս), պրոբլեմային ուսուցումը (Վ.Օկոն, Ա.Մ.Մատյուշկին, Մ.Ի.Մախմուտով, Ի.Յա.Լերներ, Մ.Ն.Սկատկին և ուրիշներ), գործողության մանկավարժությունը (Վ. այ):

Պրոբլեմային ուսուցումը հայեցակարգ անվանելը խիստ վիճաբանական է: Այն ուսուց ան գործընթացը կազմակերպող դիդակտիկական համակարգ է, ուղղակի՝ ուսուցման նոր տիպ:

Ինչևէ, Պիդկասիստիի նշած հայեցակարգերից քննարկե ք ավանդական դիդակտիկ կան համակարգը, պեդոցենտրիզմը և գո ծողության մանկավարժությունը:

1. *Ավանդական (տրադիցիոն) դիդակտիկական* համակարգի հիմնադիրը գերմանացի ակ նավոր մանկավարժ Ի.Ֆ.Հերբարտն է (դեպ, այս համակարգը օգտագործվում է եվրոպական շատ երկրներում): Նա գըտնում է , որ ուսուցման գլխավոր նպատակը սովոր ների մեջ բանական (ինտելեկտուալ) կարողություններ, պ տկերացումներ, հ ւսկացո յություններ և տեսական գիտելիքներ ձևավորելն է: Ելնելով այս պահանջից, Հերբարտն առաջինը շրջանառության մեջ րեց դաստիարակող ուսուցման սկզբունքը: Նա ուսուցումը հա արեց դաստիարա ության գլխավոր, հիմնական միջոցը: Հերբարտն այն համ զմանն ր, որ ուսուցումը և ուսումնական հաստատության կարգ ու կանոնը պետք է ձևավորեն բարոյական ուժեղ անձնավորություն: Որ ուսուցումը պետք է ունենա դաստիարակիչ բնույթ: Նա այն կարծիքին էր, որ ուսուցումը պետք է կապել սովորողների զգացմունքների, կամքի ձևավորման հետ: Նշված նպատակներին հասնելու համար Հերբարտն առաջարկեց ուսուցման գործընթացը կառուցել չորս աստիճանով: *Առաջին աստիճան. պարզություն.* ըստ նրա, դա խորացումն է անդորրության վիճակում: Ուսումնասիրվող նյութը սահմանազատվում է այն բոլորից, ինչի հետ կապված է, և քննարկվում է խորացված կերպով: Հոգեբանական առումով այստեղ պահանջվում է ուշադրության կենտր նացում: Դի ակտիկական առումով՝ուսուց ի կողմից նոր նյութի շարադր մ, զննականության կիրառում:

Երկրորդ աստիճան. զուգորդում. (ասոցիացիա) խորացումն է շարժման վիճակում: Նոր նյութը կապի մեջ է մտնո աշակերտների մեջ եղած պատկերացումների հետ, որոնք նրանք ձեռք են բերել դասերի ժամանակ, րքեր կարդալիս, կյանքից և այլն: Քանի որ աշակերտները դեռ չգիտեն, թե ինչ կստացվի նորը հնի հետ կապելու հետևանքով, Հերբարտը գտնում էր, որ հոգեբանակա առումով այստեղ տեղ ունի սպասում : Դիդակտիկական առումով ամենից լավ ընթանում է զրույցը, ուսուցչի անկաշկանդ խոսակցությու ը աշակերտների հետ:

Երրորդ աստիճան. համակարգ. դա գիտակցումն է անդորրության վիճակում. Ուսուցչի ղեկա արությամբ՝ հին պատկերացու ների հետ կապված նոր գիտելիքներ հիման վրա եզրակացությունների, սահմանումների, օրենքների ոլոմումներն են աշակերտների կողմից: Հոգեբանական առումով այս աստիճանը, ըստ Հերբարտի, հասապատասխան ւմ է «որոնելուն»: Դիդակտիկայի բնագավառում դա եզրակացությունների, կանոնների, սահմանումների ձևակ րպումն է:

Չորրորդ աստիճան. մեթոդ. գիտանցո մն է շարժման վիճակում ձեռք բերած գիտելիքների կիրառումը նոր փաստերի, երևույթների իրադարձությունների հետ: ոգեբանորեն այս աստիճանը պահանջում է գործունեու յուն· ի ակտիկայ բնագավառում դա ուսումնական տարբեր վարժություններն են, որոնք աշակերտից պահանջում են ձեռք բերած գիտելիքների լայնորեն կիրառում, ւ րամաբանորեն ՝ ստեղծագործաբար մտածելու կարողություն և այլն .Ա. Կոնստանտինով և ուրիշներ, ե.-1972, էջ 115-116):

ռանձին անկավարժներ գտնո մ են, որ երբարտի կողմից առաջարկված ուսուցմ ն գործընթացի կառուցվածքը ենթադրում է ուսումնական նյութի շարադրանքը, դրա հասկացումը, ընդհանրացումը և կիրառումը: Որոշ գիտնականներ ևլ Հերբարտի քառաստիճան այդ ուսուցում , որի մասին խոսվեց, նմանեցնում են յուրացման օդակներին (ընկալում, հասկ ցու , իմա տավորում, ընդհանրացում, կիրառում) և այլն.

Հերբարտի քառաստիճան ուսուցումը 20-րդ դարի սկզբներին քննադատվեց ուսումնական նյութը բերանացի անելու, գրքայնության, բանականացման (ինտելեկտուալիզմի), երեխաների պահանջմունքները, տարիքային ու անհատական առանձնահատկությունները հաշվի չառնելու ուսուցու ը կյանքից կտրված լինելու և այ պատճառներով

Գործողության մանկավարժությունը Վ.Լայի հայեցակարգն : Նա ուսուցման գործընթացում առանձնացնում է երեք կարևոր գործոն. ընկալում-վերամշակում-արտահայտում (կամ արտացոլում): Լայը սխալ կերպով փոծեց մանկավարժությունը բիոլոգիականացնել (կենսաբանական ցն լ): Նա գտնու էր, որ արտաքին յ ւրաքանչյուր գրգռիչ բոլոր օրգանիզմներում, սկսած ամենահասարակից՝ վերջացրած մինչև մարդը ն րառյալ, հար ւցում է պատա խան շարժում կամ ռեակցիա. Ընդ որ մ, ռեֆլեկտոր ակտը ւ իշտ լ ընթանում է նույն սխեմայով. ընկալում-վերամշակում-արտահայտում. Այս մ խանիկական սխեման Լայը կիրառո մ էր և ուսուցման և դաստիարակության գործընթացներում· Նա այն համոզմանն էր, որ աշակերտները դիտումների մ ջոցով ստանում են տպավո ութ ւններ, որոնք այնուհետև վերամշ կվում են գիտակցության մեջ,

և, վերջապես, տեղի է ունենում ընկալվածի, վերամշակվածի արտահայտությունը (կամ արտացոլումը)՝ զանազան գործողությունների միջոցով:

Լայը կարևոր նշանակություն էր տալիս արտահայտմանը, գտնելով, որ ահա այստեղ էլ աշակերտը հնարավորություն է ունենում դրսևորել իր ակտիվությունը: Իր առաջարկած մանկավարժական գործընթացի սխեմայի հիման վրա Լայը կառուցեց «օրգանական-ուսումնական պլան»: Ամբողջ դասավանդումը նա ստորաբաժանում էր՝ «դիտողական առարկայականի» և «արտացոլման ձևականի»: Առաջինում դասում էր այն ամենը, ինչը կապված է «ընկալման» հետ, իսկ երկրորդի մեջ՝ «դիտողական առարկայական նյութը վերամշակման է ենթարկվում ձևական-արտացոլման պարապմունքների, դասավանդման ժամանակ»: Ըստ նրա մանկավարժական գործընթացում կարևորը «արտահայտումն է»: Լայի կարծիքով արտահայտման կարևոր միջոցներ են կերպարվեստի բնագավառի գործունեության տարբեր տեսակները. նկարչությունը, ծեփը, մոդելավորումը, գծագրությունը, բեմականացումը, երգեցողությունը, երաժշտությունը և այլն: Լայը գտնում է, որ ամբողջ դասավանդումը պետք է կայանա այս դրույթների հիման վրա, այսինքն՝ գործողությունների բազայի վրա: Դրա համար էլ նրա մանկավարժությունը կոչվեց գործողության:

Կյանքի վերջին տարիներին Լայը բացեիբաց կանգնեց հետադիմական դիրքերի վրա. նա ընդգծում էր կրոնի և ռասայի հատուկ նշանակությունը դաստիարակության մեջ, գտնելով, որ առաջնությունը պատկանում է գերմանական ռասային: Նա գովերգում էր գերմանական ազգայնականությունը:

Պեդոցենտրիստական դիդակտիկա. ժամանակին այս ուղղությունը կոչվում էր առաջադիմական (պրոգրեսիվ) բարեփոխողական (ռեֆորմատորական) ուսուցում: Այս ուսուցման հիմնադիրը ամերիկացի հայտնի փիլիսոփա և մանկավարժ Ջ.Դյուին է: Նա ասում էր, որ դաստիարակությունը և ուսուցումը պետք է հենվեն ժառանգականության վրա և որպես ելակետ ունենան երեխայի հետաքրքրություններն ու պրակտիկ փորձը: Դաստիարակության գործընթացում կենտրոնական դեմքը, գտնում էր Դյուին, երեխան է: Նա արեգակ է, որի շուրջ պտտվում է մանկավարժական ամբողջ գործընթացը: Ամբողջ գործը երեխայի մեջ է: Նրա ուժերը պետք է հայտնաբերվեն, շարունակում է Դյուին, հետաքրքրությունները պետք է բավարարվեն, ընդունակությունները՝ մարզվեն: Հա այստեղից էլ պեդոցենտրիստական դիդակտիկա անվանումը: Դյուին գտնում էր, որ

ուսուցման հիմնական նպատակը պետք է լինի երեխաների մտավոր ընդունակությունների, նրանց ընդհանուր զարգացումը: Պեդոցենտրիստական դիդակտիկական ուղղությունը ուսուցման և դաստիարակության հիմնախնդիրները լուծելիս ելնում էր միայն և միայն երեխաների անհատական առանձնահատկություններից:

Մանկավարժական գործընթացո մ երեխաներին ուշադրություն դարձնելու և միայն նրանց հետաքրքրություններից ելնելով ուսուցումը կազմակերպելու վերաբերյալ Դյուիի պահանջը, վերջին հաշվով, հանգեցնում էր սիստեմատիկ ուսուցումից հրաժարվելուն, երեխաների դաստիարակության գործում լուրջ ու հաջորդական գիտելիքների դերի իջեցմանը:

Աշխարհի ժամանակակից դիդակտիկայի խոշորագույն ներկայացուցիչները գտնում են, որ դիդակտիկայի հիմնական հիմնախնդիրը ուսուցման գործընթացի և աշակերտի ակտիվացումն է, դրանց իրար հարաբերակցող հավասարության ապահովո մը: Այդ երկու գործոնների՝ միմյանց զո գակցումը:

Առաջադեմ մանկավարժները միակարծիք են այն բանում, որ ուսուցան գործընթացը պետք է կազմակերպել այնպես, որ այն ոչ մի դեպքում չկրի ուսումնական նյութը անգիր անելու, պատրաստի գիտելիքները վերարտադրելու բնույթ, որ աշակերտն իր ուսումնական գործունեությունում պետք է դժվարություն զգա, կարողանա ինքնուրույնաբար տե նել ուսումնական պրոբլեմը, ձևակերպ լ այն, կառուցել վարկած, որոնել գործողության նոր եղանակներ, «հայտնագործել» նոր գիտելիքներ:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Ի՞նչ է ուսումնասիրում դիդակտիկան: Ո՞րն է նրա հետազոտության առարկան:
2. Որո՞նք են դիդակտիկայի հատուկ և հիմնական հասկացությունները: Քննարկեք դրանք
3. Նշեք դիդակտիկայի կարևորագույն խնդիրները: Ինչպե՞ս լուծել այդ խնդիրները: Դուք ի՞նչ նոր խնդիր կարող եք ավելացնել: 4. Վերլուծեք Ի.Հերբարտի քառաստիճան ուսուցումը: 5. Բացահայտեք պեդոցենտրիզմի էությունը: 6. Քննարկեք Վ.Լայի՝ «գործողության մանկավարժություն» ուսմունքը:

Գլուխ 9.

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

1. ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԱԿՆԱՐԿ

Կրթության բովանդակությունը ուսումնական ծրագրերով սահմանված գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների այն ծավալն է, այն չափը, այն նվազագույնը (մինիմալը), որոնք պարտադիր կարգով պետք է յուրացնեն սովորողները, դրանց միջոցով ապահովեն իրենց մտավոր ու ֆիզիկական ընդունակությունների զարգացումը, ձևավորեն գիտական աշխարհայացքը, հասարակական վարքը և պատրաստ լինեն աշխատանքի:

Ժամանակակից կրթության հիմքում ընկած են հասարակության պահանջները և գիտությունների ու տեխնիկայի առաջընթացի միտումները: Առանց կրթության բովանդակության իրականացման չկա և չի կարող լինել սերունդների մտավոր ուժերի և ընդունակությունների զարգացում, զարգացած հասարակություն, գիտությունների, տեխնիկայի և տնտեսության առաջընթաց:

Կրթության բովանդակության յուրացումը օգնում է սերունդներին զարգացնելու իրենց մտավոր ու ֆիզիկական ընդունակությունները, ձևավորել իրենց հայացքները, համոզմունքները, ձեռք բերել բարոյական որակներ, ձևավորել հասարակական վարքը, ճանաչել օբյեկտիվ աշխարհը և պատրաստված մտնել կյանք:

Այդ ամենին մարդը կարող է հասնել գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների համակարգերը յուրացնելու դեպքում.

Նշանակում է՝ կրթության բովանդակության մասն են կազմում գիտելիքները, կարողությունները և հմտությունները :

Գիտելիքը առարկայի, բնական և հասարակական երևույթների իրադարձության ճշմարտացի արտացոլումն է մարդու ուղեղում կամ մտածողության մեջ:

Այլ կերպ ասած, գիտելիքը պրակտիկայում ստուգված իրականության ճանաչողության արդյունքն է, դրա ճիշտ արտացոլումը մարդու մտածողության մեջ:

Գիտելիքները մարդկանց ընդհանրացված փորձի արտահայտությունն են, այն փորձի, որ նրանք ձեռք են բերում սերնդից-սերունդ և հարստացնում հասարակական-պատմական պրակտիկայում:

Ուրեմն կարելի է ասել՝ գիտելիքները մարդկային հասարակության սոցիալական, քաղաքական, մշակութային փորձի և օբյեկտիվ աշխարհի արտահայտությունն են, որոնք պատմական ժամանակաշրջաններում զարգանում, ճշտվում և կատարելագործվում են:

Մարդկային հասարակության փորձը գիտելիքների ձևով փոխանցվում է սերնդից-սերունդ: Այդ կատարվում է կազմակերպված, նպատակային ուսուցման, դաստիարակության, կրթության և զարգացման շարունակական գործընթացի միջոցով:

«Գիտելիք» ընդհանուր հասկացությունը ներառում է գիտական գիտելիքների բաղադրամասը: Դրանք ավելի ճշգրիտ, հասկացությունների աստիճանի հասցված գիտելիքներն են, որոնք ավելի ճիշտ են արտացոլում օբյեկտիվ աշխարհը: Վերջինիս զարգացման հետ փոփոխվում, կատարելագործվում են գիտելիքները:

Կարողությունը յուրացված գիտելիքների հիման վրա ուսումնական առաջադրանքը ճիշտ և հաջողությամբ կատարելու ունակությունն է կամ հնարավորությո ւնը:

Կարողությունները կապվում են գործողությունների կատարման, հնարների ճիշտ յուրացման և գործադրման հետ: Օրինակ՝ ի՞նչ հնարներով ավելի լավ լրացնել ուրվագծային քարտեզը, լուծել մաթեմատիկական խնդիրներ, կազմել ժամանակագրական աղյուսակ և այլն: Այդ ամենը աշակերտն անսխալ կարող է կատարել միայն այն դեպքում, եթե նա իր համապատասխան գործողություններն ու հնարները ճիշտ է զուգակցում իրար և այդ ուղիով ապահովում վերջնական արդյունքը:

Հմտությունը նույն կամ համանման պայմաններում գործողությունների բազմակի կրկնություններն են: Դրանք են վերջապես ձևավորում հմտությունը:

Հմտությունները ձևավորելիս տեղի է ունենում մարդու գործողության առանձին բաղադրիչների ավտոմատացումը: Ուրեմն կարելի է ասել՝ հմտությունները գործողությունների բազմակի կրկնություններն են,

դրանց առանձին բաղադրիչների ավտոմատացումը, որոնք էլ ձևավորում են հմտությունները:

Ավտոմատացում իմաստը պայմանական է, քանի որ հարկ եղած դեպքում մարդու գիտակցությունը կարող է փոխել գործողությունը, ճշտել, կատարելագործել այն, նոր տարր մտցնել դրա մեջ, զուգակցել նոր հնարի հետ և այլն:

Ժամանակակից հոգեբանությունը տարբերակում է մի շարք գործողությունների տեսակներ: Դրանցից են, օրինակ՝ սենսորային (զգայական) կամ ըմբռնման շարժողական գործողությունները (բերեք օրինակներ):

Դիդակտիկայում քննարկվում են մի շարք հմտություններ: Օրինակ՝ ինտելեկտուալ (երբ ուսուցիչը կամ աշակերտը կատարում են մտավոր գործառնություններ՝ վերլուծություն, սինթեզ, համեմատություն, համադրում, վերացարկում, ընդհանրացում և այլն), առարկայական (օրինակ՝ սուբյեկտը գործիքներով չափում է տվյալ վայրի մթնոլորտային ճնշումը, քարտեզի օգնությամբ բնութագրում տեղանքը, ռելիեֆի ձևերը և այլն), գործնական (օրինակ՝ աշակերտը պատրաստում է մակետ, որ է գործիք, պլակատ, գծագիր և այլն), համառուսումնական (օրինակ՝ սուբյեկտն աշխատում է գրքի, ձեռնարկի, հանձնարարված սկզբնաղբյուրի վրա, կազմում է պլան, զարգացնում է ընթերցանության տեխնիկան և այլն):

Կարողություններն ու հմտությունները փոխկապակցված են, մեկը պայմանավորում է մյուսի գոյությունը: Եթե չկան հմտություններ, ապա չկան նաև կարողություններ և հակառակը: Օրինակ՝ որպեսզի ճիշտ լրացնել ուրվագծային քարտեզը, պետք է ունենալ քարտեզը ընթերցելու կարողություններ և հմտություններ:

Եվ՛ կարողությունները, և՛ հմտությունները սուբյեկտի ձեռք բերած գիտելիքների արտահայտությունն են: Նրա ընդունակությունների դրսևորումներն են գործողության մեջ: Ճիշտ և բարձր մակարդակով յուրացրած կարողություններն ու հմտությունները հիմք են հանդիսանում նոր կարողությունների ու հմտությունների ձևավորման, նոր իրավիճակներում գիտելիքների փոխանցման և կիրառման համար:

2. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱԿԱՆ ՀԻՄՔԵՐԸ ԵՎ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ

Վերջին տասնամյակներում մշակվել են կրթության բովանդակության գիտական հիմքերը: Այս ուղղությամբ զգալի են հատկապես Վ.Ա.Լեդնևի, Ա.Մ.Սոխովի, Մ.Ն.Սկատկինի ծառայությունները:

Ձևակերպվել են *կրթության բովանդակության գիտատեսական հիմնարար դրույթները*. Նշենք մի քանիսը.

Առաջին՝ կրթության բովանդակության մեթոդաբանական հիմքը փիլիսոփայությունն է:

Երկրորդ՝ կրթության բովանդակությունը մարմանավորում է սոցիալական պատվերը, նրա արտահայտությունն է: Այսինքն՝ հասարակության պահանջն է. այն է՝ թե ինչ գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների պետք է տիրապետի դպրոցականը, բարոյական ի՞նչ որակներով պետք է օժտված լինի: Նշանակում է՝ աճող սերնդի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման պահանջը որոշվում է տվյալ ժամանակաշրջանի պատմական, հասարակական, տնտեսական պայմաններով:

Երրորդ՝ սոցիալական պատվերը կրթության բովանդակությունից պահանջում է հիմնական նորմատիվները (ուսումնական պլանը, ծրագրերը, դասագրքերը, ուսումնական ձեռնարկները և այլն) այնպես կառուցել, որպեսզի աշակերտները հնարավորություն ունենան յուրացնել կայուն ու խոր գիտելիքներ, ձևավորել իրենց գիտական աշխարհայացքը, ինքնուրույնությունը, հասարակական վարքն ու քաղաքացիությունը:

Մշակվել են նաև *կրթության բովանդակության սկզբունքները*. Այս բնագավառում կարևոր նշանակություն ունեցան Վ.Վ.Կրաևսկու հետազոտությունները: Նշենք այդ սկզբունքները:

Առաջինը (կրթության բովանդակության) հասարակության պահանջներին համապատասխանության սկզբունքն է, որը խնդիր է դնում ուսուցման գործընթացում ներդնել ու կիրառել ուսուցման՝ դաստիարակող և զարգացնող ֆունկցիաների անհրաժեշտությունը:

Երկրորդ սկզբունքը բովանդակային և գործընթացայնության աշվառման ֆունկցիան է: Սա նշանակում է՝ ուսումնական առարկայի կամ նյութի նախագծման ժամանակ հաշվի առնել ուսուցման մեթոդների, օրինաչափությունների, սկզբունքների բոլոր հնարավորությունները: Ուս-

ումնական ծրագրերում և դասագրքերում բովանդակության հետ միասին հաշվի առնել նրա հաղորդման և յուրացման եղանակների ընձեռած հնարավորությունները:

Երրորդ. կառուցվածքային միասնության սկզբունք. նրա ձևավորման տարբեր մակարդակներում: Այսինքն՝ ունենալ տեսական պատկերացում ուսումնական առարկայի, հայեցակարգերի, մանկավարժական գործունեության, աշակերտի անձի մասին: Այս սկզբունքը յուրաքանչյուր ուսումնական առարկայի ներկայացուցչից պահանջվում է մասնական մոտեցում ունենալ կրթության բովանդակության կառուցման նկատմամբ:

Գիտությունների հիմունքների բովանդակության ընտրության համար դարոցում օգտագործում են մի շարք չափանիշներ, որոնք մշակել է Յու.Կ.Բաբանսկին: Այդ չափանիշներից են՝

-Կրթության բովանդակության մեջ համակողմանի զարգացած անձի ձևավորման խնդիրների ամբողջական արտացոլման չափանիշը,

-Գիտությունների հիմունքների մեջ մտցվող բովանդակության բարձր գիտականության և գործնական նշանակության չափանիշը,

-Տվյալ տարիքի դպրոցականների ռեալ ուսումնական հնարավորություններին համապատասխան բովանդակության բարդության չափանիշը,

-Տվյալ ուսումնական առարկայի ուսումնասիրության համար բովանդակության ծավալի ունեցած համապատասխան ծրագիրը,

-Կրթության բովանդակության կառուցման միջազգային փորձի հաշվառման չափանիշը.

-Ժամանակակից դպրոցի ուսումնամեթոդական և նյութական բազայի համապատասխանության չափանիշը (ինքնուրույնաբար վերլուծեք նշված չափանիշները):

3. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՐՏԱՀԱՅՏՈՂ ՓԱՍՏԱԹՂԹԵՐԸ

Ժամանակակից կրթության բովանդակությունն արտահայտվում է հետևյալ փաստաթղթերում. ուսումնական պլանում, ծրագրերում, դասագրքերում և ուսումնական ձեռնարկներում:

Առանձին-առանձին համառոտակի քննարկենք այդ փաստաթղթերը:

Ուսումնական պլան է կոչվում այն փաստաթուղթը, որը կազմվում է կրթության և գիտության նախարարության կողմից և հաստատում է տվյալ երկրի կառավարությունը. Ուսումնական պլանում որոշված են ուսումնասիրության ենթակա ուսումնական առարկաները: Նրանում հաստատված է կարգ ու հերթականություն դրանց ուսումնասիրության համար: Ըստ ուստարիների մատնանշված է յուրաքանչյուր առարկային, և ըստ դասարանների՝ բոլոր առարկաներին հատկացված ժամերի քանակը.

Քանի որ ուսումնական պլանում բոլոր կողմերով իրենց արտահայտությունն են գտնում ուսումնական առարկաները, ասենք թե ինչ է ուսումնական առարկան:

Ուսումնական առարկան գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների այն ծավալն է, այն չափը, որը կատարում է կրթության բովանդակության ֆունկցիա և համապատասխանում է ժամանակակից հասարակության պահանջներին, գիտատեխնիկական առաջընթացի միտումներին և սոցիալական պատվերներին:

Առարկայական ուսուցման մեջ գիտությունների հիմունքների փոխկապվածությունն ապահովելու նպատակով ուսումնական պլանում մտցված են ընդհանրացնող բնույթի նոր առարկաներ (տրամաբանություն, բարոյագիտություն, տնտեսագիտության հիմունքներ և այլն), որոնց ուսումնասիրությունն օգնում է սովորողներին ավելի ճիշտ ըմբռնել բնության, հասարակության, մտածողության հետ կապված հասկացությունները ու օրինաչափությունները, ավելի խոր ու բազմակողմանիորեն ճանաչել մեզ շրջապատող աշխարհը:

Ժամանակակից ուսումնական պլանը որոշ չափով բավարարում է միջառարկայական կապերից օգտվելու պահանջները:

Միջառարկայական կապերի դիդակտիկական նշանակության մասին կարևոր մտքեր են արտահայտել Յան Ամոս Կոմենսկին, Դ.Կ.Ուշինսկին, Ն.Կ.Կրուպսկայան, Ա.Ս.Մակարենկոն և ուրիշներ:Մեր օրերում միջառարկայական կապերի հիմնախնդիրների զբաղվում են ռուս և այլազգի մանկավարժներ և հոգեբաններ: Աչքի են ընկնում հատկապես Ի.Դ.Զվերևի, Վ.Ն.Սահսիմովայի, Ն.Ֆ.Բորիսենկոյի և ուրիշների հետազոտությունները: Ժամանակին այդ ուղղությամբ լուրջ հետազոտություններ է կատարել Յու.Ա.Սամարինը: Այս բնագավառում մեծ արժեք ունեն չվեյցարացի հոգեբան Ժան Պիաժեի ուսումնասիրությունները:

Դրանց միջառարկայական կապերի բացահայտման դժվար է հասկանալ օբյեկտիվ աշխարհի առարկաների, երևույթների փոխկապակցությունների ու փոխազդեցությունները:

Ուրեմն, կրթության բովանդակության կառուցվածքային միասնության սկզբունքին համապատասխան՝ բոլոր ուսումնական առարկաները պետք է դիտել ինտեգրացիայի (միավորման) օրենքով: Նշանակում է՝ ուսումնական առարկաների իրար հետ ունեցած կապերի արտացոլման համաձայնեցումը պետք է կատարել ոչ թե այն ժամանակ, երբ ուսումնական առարկաներն արդեն ձևավորված են, այլ ավելի շուտ, մինչ ուսումնական ծրագրեր, դասագրքեր կազմելը:

Արդեն ապացուցված, հիմնավորված է, որ միջառարկայական կապերը նույնական են գիտական գիտելիքների միջև եղած կապերին: Այս փաստը հաստատվում է հետևյալ իրողություններով. *առաջին* տարբեր գիտություններ ուսումնասիրում են միևնույն օբյեկտներ (օրինակ՝ ֆիզիկան, մաթեմատիկան, քիմիան, կենսաբանությունը, աշխարհագրությունը ուսումնասիրում են տիեզերական երևույթներ): *Երկրորդ*՝ հաճախ առանձին գիտություններ օգտագործում են միևնույն տեսությունը՝ տարբեր օբյեկտներ ուսումնասիրելիս: *Երրորդ*՝ առանձին մեթոդներ կիրառվում են որոշ գիտություններին ներհատուկ օբյեկտներն ուսումնասիրելիս: Այդպիսի կապերը սահմանվում են նաև գիտությունների հիմունքները ուսումնասիրելիս: Դրանք կարելի է անվանել միջգիտական կապեր:

Միջառարկայական կապերը հնարավորություն են ընձեռում ուսումնական նյութը միավորել գիտության առաջատար, հանգուցային գաղափարների, գիտական հասկացությունների շուրջ:

Ուսումնական պլանը բարեփոխման կարիք ունի. այն պետք է ա) համալրել նոր, ժամանակակից առարկաներով, բ) վերանայել ուսումնական առարկաների միավորման (ինտեգրման) հարցը, որոնել այդ հիմնախնդրի լուծման հնարավոր ուղիներ:

Ուսումնական ծրագրերը կազմում է կրթության և գիտության նախարարությունը, հաստատվում է նախարարության կոլեգիայի ուստարվա անդրանիկ նիստում: Բոլոր ուսումնական առարկաների ծրագրերն ունեն բացատրագրեր, ուր որոշակիորեն տրված են դրանց ուսումնասիրության խնդիրները, բովանդակության կառուցվածքը, ուսուցման մեթոդներն ու պարապմունքների կազմակերպման բնութագրերը: Ուսումնական ծրագրերում տրված են նաև կրթության բովանդակության բաղադրամասերը, դրանց՝ ըստ ուսումնական տարիների և բաժինների բաշխումները, որոնց մանրամասն իմացությունը ուսուցչի պարտակ նությունն է:

Յո րաքանչյուր ուսումնական առարկայի ծրագիր կազմվում է ըստ դասարանների: Առարկայական ծրագրերում սահմանվում են տվյալ առարկայի խնդիրները, բովանդակության համառոտ կառուցվածքը, գործադրվո մեթոդները, ուսուցման կազմա երպման ձևերը, գործնական աշ ատանքները և այլն:

Առարկայական ծրագրերում ուսումնական նյութը բաշխվում է ըստ ուսումնական տարիների:

Ներկայու ս գործող ուսումնական ծրա րերն ունեն մի շարք առանձնահատկություններ: Դրանց ց առաջինն այն է, որ աշակերտները պարտադիր կարգով պետք է յուրացնեն նրանցում սահմանված գիտելիքների, կարողությունների հմտությունների նվազագույնը: Կար լի է ասե՝ սա այս առանձնահատկության օրենքն է:

Մյուս կարևոր առանձնահատկությու այն է, որ նրանցում մտցված է «Միջառարկայական կապեր» բաժինը, ուր ուսուցչին տրվում ն իր առարկան դասավանդելիս հարակից առարկաներից աշակերտների ձեռք բերած գիտելիքները օգտագործելու ցուցումներ: Այսպես, օրինա , աշխարհագրության ուսուցիչը կամ աշակերտը կարող է օգտագործել կենսաբանությունից, ֆիզիկայից, մաթեմատիկայից, պատմությունից ստացած համապատասխան գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ: Ներկայիս գ րծող ուսումնական ծրագրերում միջառարկայական կապերի բաժինը դարձել է դասավանդման և ուսուցման պարտադիր տարրը:

Ուսումնական ծրագրերում ուսուցչին տրված են ցուցումներ ու խորհուրդներ, թե, օրինակ՝ ինչպես հստակացնել աշակերտների գիտելիքները, կայունացնել նրանց ձեռք բերած կարողություններն ու հմտությունները ինքնուրույն աշխատանքների միջոցով: Այդ ամենը, իհարկե, արվում է ուսուցման գործընթաց արդյունավետու յունը բարձրացնելու, աշակերտների ինքնուսուցումը և ինքնակրթությունը զարգացնելու և, ընդհանրապես, նր նց ինքնուրույնությունն ավելի բարձր հիմքերի վրա դնելու ն ատակով

երկայիս գործող ծրագրերում համակցված է ուսումնական նյութի գծային և կոնցենտրիկ կառու վածքը:

Գծայինի ւթյունն այն է, որ համաձայն սիստ մատիկության և հաջորդ ականության սկզբունքի, սկզբում ուսումնասիրվում են հեշտ, ապա՝

բարդ և հետո՝ ավելի բարդ ուսումնական նյութերը: Բարդացումն ընթանում է վերընթաց գծով:

Ծրագրերի *կոնցենտրիկ* կառուցվածքը հնարավորություն է ընձեռում ուսումնական նյութի առանձին բաժիններ ուսումնասիրել կրկնակի անգամ՝ ուսուցման մի քանի աստիճաններում (օրինակ՝ հայոց լեզվի աշակերտները ուսումնասիրում են և՛ կրտսեր, և՛ միջին, և՛ ավագ դպրոցում): Դա թույլ է տալիս առանձին հասկացություններ, թեմաներ, օրինաչափություններ ավելի խոր ըմբռնել: Ուրեմն՝ ուսումնական ծրագրերը կոնցենտրիկ եղանակով կառուցելը դառնում է անհրաժեշտություն: Ուսուցիչը պարտավոր է նախապես ընտրել կրկնակի անգամ կամ ուսուցման տարբեր աստիճաններում ուսումնասիրվող նյութերը, հատկապես այնպիսիները, որոնք, իրոք, նորից ուսումնասիրման կարիք ունեն:

Դասագրքեր, ուսումնական ձեռնարկներ. Դասագիրք է կոչվում որևէ ուսումնական առարկայի գիտական գիտելիքների հիմունքները բովանդակող այն գիրքը, որի շարադրանքը համապատասխանում է ուսումնական ծրագրերի, դիդակտիկայի, հասարակության պահանջմունքների և գիտատեխնիկական առաջընթացի միտումներին:

Դասագիրքը շարադրվում կամ կազմվում է ուսումնական ծրագրերի հիման վրա: Դասագիրքը պետք է ոչ միայն աշակերտներին, այլև ուսուցչին, քանի որ այն համառոտակի ներառում է գիտական գիտելիքների որոշակի համակարգեր:

Դպրոցական դասագրքերում արտացոլված են կրթության բովանդակության բոլոր բաղադրիչները: Նրանցում ներկայացված են բնության, հասարակության, տեխնիկայի, մարդու մասին գիտելիքներ, որոնք համապատասխանում են գիտությունների, տեխնիկայի, մշակույթի մակարդակին, սովորողների տարիքային և ուսումնական հնարավորություններին:

Դասագրքերի շարադրանքներն օգնում են աշակերտներին ձևավորել իրենց գիտական աշխարհայացքը, գաղափար կազմել բարոյական նորմերի ու կանոնների մասին, զարգացնել իրենց ստեղծագործական որակները:

Դասագրքերը պետք է համապատասխանեն կրթությանը, ուսուցմանը, զարգացմանը, դաստիարակությանը ներկայացվող պահանջներին:

Դասագիրքը պետք է շարադրված լինի գիտականության սկզբունքով, ունենա գաղափարական ուղղվածություն, պարզություն և խորություն:

Նրանում եղած փաստերը, գիտելիքները, տվյալները պետք է լինեն ճշմարիտ և ճշգրտված:

Դասագրքի լեզուն պետք է անպաճույճ լինի: Նրա էջերում եղած նկարազարդումները, քարտեզները պետք է արտահայտեն ուսումնական նյութի բովանդակությունը և նե կայացված լինեն ճաշակով:

Դասագրքի շարադրանքը պետք է լինի լակոնիկ, ունենա կուռ տրամաբանություն, շաղկապված լինի նախորդ և հաջորդող ուսումնական նյութերին, հիմնավորված լինի օրինակներով, փաստերով, զերծ լինի կրկնություններից, ավելորդաբանություններից ու նույնաբանություններից և միևնույն ժամանակ արթնացնի սովորողների որոնողական միտքը, զարգացնի նրանց ստեղծագործական մտածողությունն ու ճանաչողական ընդունակությունները:

Կրթության բովանդակությունը մասամբ արտացոլվում է *ուսումնական ձեռնարկներում:* Նրանցում եղած նյութերը սովորողներին օգնում են ավելի խորն ըմբռնել հասկացությունների իմաստը, մանկավարժության առանձին օրենքներ ու կանոններ: Որպես ուսումնական ձեռնարկներ օգտագործվում են քրեստոմատիաներ, վարժությունների, խնդրագրքերի ժողովածուներ, տեղեկատուներ, բառարաններ: Կան օժանդակ ձեռնարկներ, որոնցում ուսումնական որոշ թեմաներ ավելի խորն են լուսաբանված:

4. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ, ԴՐԱՆՑ ՓՈԽԿԱՊՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ

ՀՀ-ում կան կրթության երեք տեսակներ՝ ընդհանուր, պոլիտեխնիկական, պրոֆեսիոնալ:

Նշված երեք տեսակները իրականացվում են կրթության բովանդակության, նրա փաստաթղթերի (ուսումնական պլան, ծրագրեր, դասագրքեր, ձեռնարկներ) միջոցով:

Համառոտակի խոսենք կրթության այդ տեսակների մասին:

Ընդհանուր կրթություն. Ժամանակակից անհատը պետք է ունենա բավականաչափ գիտելիքներ, համապատասխան կարողություններ ու հմտություններ, ձևավորված գիտական աշխարհայացք, որոշակի հետաքրքրություններ ու հայացքներ, օժտված լինի ստեղծագործական որակներով, որպեսզի նախապատրաստվի աշխատանքի և մտնի հասա-

րական կյանք: Այդ ամենը արելի է իրականացնել ընդհանուր կրթություն ստանալու միջոցով:

Ընդհանուր կրթությունը մի որոշ ընթացք է, որի ընթացքում սովորողները կրթության և վաղդակության ու նրա տարրերի միջոցով, ուսումնական ծրագրերով սահմանված չափով, ձեռք են բերում համապատասխան գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ, զարգացնում ու ձևավորում իրենց անձը:

Ընդհանուր կրթությունը իրականացվում է մի շարք ուղիներով: Առաջինը ուսուցումն է միջնակարգ հանրակրթական դպրոցներում, երկրորդը՝ հատուկ ուսուցումը միջնակարգ մասնագիտացված հաստատություններում տեխնիկումներ, ուսումնարաններ, քոլեջներ, վարժարաններ), երրորդը՝ ուսուցումը միջնակարգ պրոֆեսիոնալ-տեխնիկական ուսումնարաններում:

Միջնակարգ հանրակրթական դպրոցներում կրթության մեջ առանձնացված են հետևյալ մակարդակները. տարրական, քերի և միջնակարգ: Տարրական կամ կրտսեր են համարվում 1-3-րդ դասարանները, քերի միջնակարգ՝ 5-8-րդ և լրիվ միջնակարգ՝ 9-12-րդ դասարանները: Կրթության այդ մակարդակներում սովորողներն իրենց տարիքային և ուսումնական հնարավորություններին համապատասխան ձեռք են բերում գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ: Ներկայումս առանձնացված են կրտսեր, հիմնական և ավագ դպրոցներ, որոնք հանրակրթական միջնակարգ դպրոցի բաղկացուցիչ մասերն են:

Ընդհանուր կրթության հիմքում, որպես մեթոդաբանություն, ընկած է փիլիսոփայությունը, որն էլ սովորողներին հնարավորություն է ընձեռում ճանաչել օբյեկտիվ աշխարհը, կարողանալ խորամուխ լինել բնական, հասարակական երևույթների էության մեջ, ճանաչել բնության և հասարակության զարգացման օրենքները, մարդուն, նրա էությունը, մարդկային ճանաչողությունը, ինքն՝ իրեն:

Ահա հենց այստեղ է, որ դիալեկտիկան օգնում է սովորողներին բնական, հասարակական երևույթները դիտել անընդհատ շարժման մեջ: Դրանց հիմքում տեսնել քանակական ու որակական փոփոխությունները, պատճառն ու հետևանքը, բացահայտել բանաձևերն ու այլ օրենքներ:

Ընդհանուր կրթությունն իրականացվում է ուսումնական առարկաները սովորողների կողմից ուսումնասիրելու միջոցով: Դրանք բաժանվում են բնական մաթեմատիկական և հումանիտար առարկաների խմբերի,

որոնք բոլորն էլ կյանքի հետ ունեն սերտ կապեր:

Ընդհանուր կրթությունը, ինչպես նաև կրթության մյուս տեսակները, ունեն հումանիստական ուղղվածություն: Այսինքն՝ սովորողները ուսումնական առարկաները ուսումնասիրելու միջոցով ոչ միայն յուրացնում են գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ, այլև՝ տվյալ երկրի ներքին ու արտաքին քաղաքակրթությունը: Ընդհանուր կրթությունը անհրաժեշտ է ինքնակրթության ու ինքնուսուցման համար:

Պոլիտեխնիկական կրթությունը մեծ նշանակություն ունի անձի հասունացման ու ներդաշնակ զարգացման համար: Այն սովորողներին ծանոթացնում է արտադրության գործընթացների հիմնական սկզբունքներին ու տալիս է արտադրության պարզագույն գործիքների, սարքերի հետ վարվելու հմտություններ:

Պոլիտեխնիկական կրթության հիմնական բազան ընդհանուր կրթությունն է, որը սովորողներին ընձեռում է ուսումնական առարկաների միջոցով բնական ու հասարակական օրենքներին և արտադրության ճյուղերում գործադրելի սկզբունքներին ծանոթանալու հնարավորություն:

Ժամանակակից դպրոցում պոլիտեխնիկական կրթության իրականացման առաջին պայմանը ուսուցումը արտադրողական աշխատանքի հետ միացումն է:

Բացի դրանից, կան պոլիտեխնիկական կրթության իրականացման այլ ուղիներ: Դրանցից են, օրինակ՝ ուսումնական թեմաների արտադրության և տեխնոլոգիայի հետ կապելը, սովորողների յուրացրած գիտելիքները արտադրական ձեռնարկություններում կիրառելը և այլն:

Ընդհանրացնելով վերը շարադրվածը, կարելի է ասել՝ պոլիտեխնիկական կրթության էության գլխավոր կողմերից են. *առաջին*՝ սովորողներին արտադրության հիմունքների, գիտատեխնիկական առաջընթացի արտադրության կազմակերպման ու տեղության մասին գաղափար տալը, *երկրորդ*՝ սովորողներին աշխատանքային, պոլիտեխնիկական տեխնոլոգիական հմտություններ, կարողություններ և աշխատանքի ժամանակակից կուլտուրա յուրացնել տալը, *երրորդ*՝ ժամանակակից արտադրության առաջավոր ճյուղերում, ժողովրդական տնտեսության հիմնական ճյուղերում սովորողների համար ուսումնասիրության օբյեկտ դարձնելը, նրանց այդ ճյուղերում աշխատելու նախապատրաստությունը:

Դպրոցում պոլիտեխնիկական կրթության իրականացման համար կարևոր նշանակություն ունի *աշխատանքի ուսուցում* առարկան: Դրա

միջոցով սովորողները ձեռք են բեր ում հա ապատասխան գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ և դրանք կիրառում պրակտիկայում: Պոլիտեխնիկական կրթութ ան իրականացման համար էական դեր կարող են խաղալ մաթեմատիկան, ֆիզիկան, քիմիան, կենսաբանությունը, աշխարհագրությունը և այլ առարկաներ:

Պրոֆեսիոնալ կրթություն. Հասնրակրթական դպրոցում որքան էլ կիրառվեն պոլիտեխնիկական կրթության տարրերը, այնուամենայնիվ, դպրոցը չի կարող երկրին տալ համապատասխան մասնագետներ: Եվ ահա կարիք է զգացվում ուսումնական հատուկ հաստատությունների (պրոֆեսիոնալ ուսումնարաններ), որոնք էլ տալիս են մասնագիտական կրթություն և այդ պատճառով էլ այդ կրթությունը կոչվում է պրոֆեսիոնալ:

Մասնագիտական կրթության նպատակն է երկրին տալ որակյալ, գրագետ բանվորներ: Այդ կրթությունն իրագործվում է հանրակրթական և պոլիտեխնիկական կրթության հիման վրա: Պրոֆեսիոնալ է կոչվում այն կրթությունը, որը որոշակի ժամանակաշրջանում սովորողներին, որևէ մասնագիտության գծով, զինում է համապատասխան գիտելիքներով, կարողություններով ու հմտություններով:

Պրոֆտեխուսումնարանը նախնական պրոֆեսիոնալ կրթությունն իրագործում է ութամյա կրթության բազայի վրա: Կան նաև պրոֆտեխուսումնարաններ, որոնք բացի մասնագիտությունից տալիս են ընդհանուր միջնակարգ կրթություն: Նման ուսումնական հաստատություններում պատրաստում են բ րդ մասնագիտությունների որակավորում ունեցող բանվորներ. Պրոֆեսիոնալ կրթություն իրագործվում է միջնակարգ մասնագիտական հաստատություններում (տեխնիկումներում, ուսումնարաններում): Ավելի բարձր որակավորում ունեցող մասնագետների պատրաստումը իրագործվում է համալսարաններում, ակադեմիաներում:

Կրթության երեք տեսակները (ընդհանուր, պոլիտեխնիկական և պրոֆեսիոնալ) փոխկապակցված են և համատեղ լուծում են անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման հիմնախնդիրը:

5. «ՉԵՎԱԿԱՆ» ԵՎ «ՆՅՈՒԹԱԿԱՆ» ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒ ԵՐԸ

«Չևական» կրթության տեսությունը հանդե ՝ է եկել 18-րդ դարի վերջին և 19-րդ դարի սկզբին: Դրա ջերմ պաշտպաններն էին Ռուսո, Պեստալոցի , Հերբարտը Կանտը և ուրիշներ.

«Չևական» կրթության մեթոդաբանական հիմքը ռացիոնալիստական փիլիսոփայությունն է: Այդ կրթության կողմնակիցներն ու ներկայացուցիչները գտնում են, որ ուսուցման գերագույն խնդիրը սովորողների մտավոր ընդունակությունների, տրամ բանական մտածողության և հիշողության զարգացումն է, այդ իման վ ա՝ նրանց ուղեղի մարզումը:

Ելնելով այդ և նման պահանջներից, «Չևակ ՝ ն» կրթության կողմնակիցները ուղեղի մարզման հ մար օգ .ակար էին համարում հին լեզուների՝ լատիներենի, հին հունարենի, հին գրականության, մաթե ատի այի ուսուցումը: Այլ կերպ սած «Չևա ան» կրթության հիմքում դրվեց դասական կրթությունը, որը գործում էր ո միայն եվրոպական երկր երում, այլ նաև նախահեղափոխական Ռուսաստանում: Այդ է պատճառը, որ դասական գիմն զիահների ուսումնակ ն պլաններում եծ տեղ ր հատկացվում հին լեզուների, հնագույն ժա անակների գրականության և պատմության ուսուցմանը:

«Չևական» կրթության ամենամեծ քերությունն այն էր, որ ելնելով ռացիոնալիստական փիլիսոփայությունից, գիտելիքների աղբյուր էր համարվում ոչ թե օբյեկտիվ աշխարհը, հասարակությունն ու նրա պրակտիկան, այլ բանականությունը: Դրանով իսկ այդ կրթության տեսո թյունը գիտելիքն անջատում էր կյանքից ու պրակտիկայից, իսկ մտածողությունը՝ զգայական ընկալումից:

Ավելի ուշ ժամանակներում «Չևական» կրթությունը ընդունեց միակողմանի բնույթ, քանի որ այն աստիճանաբար դարձավ քերականական գիտելիքներ մատուցող կր ություն:

«Չևական» կրթության սկզբունքները պահպանվում են նաև մեր օրերում: Դրանց տարրերը կի առվում են Արևմտյան Եվրոպայ , Լատինական Ամերիկայ երկրներում.

«Նյութական» կրթությ ւն. անցյալում Արևմուտքի մի շարք երկրներում, երբ բուռն թափով սկսեցին զար ն լ գիտո թյունն ու տեխնիկան և դրանց հիման վրա նաև արդյունաբերությունը, բուրժուազիան ուսուցման գործընթացը կազմակերպող նոր համակարգերի կարիք ունեցավ: Ե ահա 19-րդ դարի առաջին կեսին երևաս եկավ «Նյութական» կրթության տեսությունը, որի հիմնադիրն՝ րը ներկայացուցիչներն ու կողմնակիցները էմպիրիկ փիլիսոփաներն էի . Ուրեմն այս կրթության մեթոդաբանական հիմքը էմպիրիզմի փիլիսոփայությունն էր. Նրա ջատագովները

դնում էին սովորողներին գործունեության համա օգտակար գիտելիքներով զինելու խնդիրը: Առանձին փի իսո ֆաներ սկս ցին հիմնա որել դրա օգտապաշտական տեսությունը: Այսպես, օրինակ, անգլ ացի փիլիսոփա Գ.Սպենսերը ձգտում էր ապացուցել, որ ճանաչողություն չ ս կարող դուրս գալ մարդու փոր ի շրջանակներից, քանի որ գիտելիքի օգուտը, նախ և առաջ, փորձից է գալիս:

Ելնելով նման դատողություններից՝ «Նյութական» կրթության ներկայացուցիչները պահանջեցին սովորողներին զինել բնական գիտելիքների հիմունքներով, որպեսզի այդ գիտելիքները կիրառելով կյանքում, գործնականում սովորողներին բերեն որոշակի օգուտներ:

Հետագայում «Նյութական» կրթության տեսության հիմ ն վրա առաջացավ ռեալական կրթությունը: Գիմնազիաներում, արդեն, ուսուցանում էին հին լեզուներ, քիմիա, մաթեմատիկա, ֆիզիկա, գծագրություն, նկարչություն, աստղագիտություն և այլ առարկաներ:

«Նյութական» կրթությունն ուներ միակողմանի բնույթ և սովորողներին չէր ընձեռում բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ ընդունվելու հնարավորություն: Այդ ուսուցման հիմքում ընկած էին պրագմատիզմի և նեոպրագմատիզմի տեսությունները, որոնք փորձում էին որոշել կրթության բովանդակությունը օգտակարության նպատակներով:

Ներկայումս «Նյութական» կրթությունը որոշ ձևափոխումներով կիրառվում է Արևմուտքի երկրներում:

Ժամանակին և՝ «Ձևական», և՝ «Նյութ կան» կրթության տեսությունները քն ւ դաւոեցին Կ.Ուշինսկին, Ն.Գ.Չերնիշևսկին, Ն.Ա.Դոբրոլյուբովը և ուրիշ եր:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Ի՞նչ եք հասկանում կրթության բովանդակություն ասելով, պարզաբանեք դրա էությունը: 2. Ի՞նչ է գիտելիքը, ի՞նչ է կարողությունը, ի՞նչ է հմտությունը. 3. Կրթության ի՞նչ տեսակներ կան ՀՀ-ում. որո՞նք են դրանց առանձահատկությունները: 4. Որո՞նք են պոլիտեխնիկական կրթութ ան էության կողմերը: Ձեր կարծիքով այդ կրթությունը ի՞նչ փոփոխություններ կկրի ապագայում: 5. Ի՞նչ թերություններ եք նկատում ժամանակակից դասագրքերում և ուս. ձեռնարկներում. 6. Ձեր կարծիքով, որո՞նք են «Ձևական» և «Նյութական» կրթության դրական և բացասական կող երը:

Գլուխ 11

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԷՈՒԹՅՈՒՆԸ

1. ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ի՞նչ է ուսուցումը:

Պարզ ո հասկանալի լեզվով ասած՝ ուսուցումը մարդուն (աշակերտին) տրվող գիտել քները, կարողություններն ու հմտություններ՝ են:

Այս բնորոշումը կարելի է ձևակերպել նաև այսպես ուսուցումը ճանաչողական գործընթաց է, որի ընթացքում սովորողները ձեռ են բերում գիտ լիքներ, կարողություններ ու հմտու յունները:

Գիտելիքների, կարողությունների ու հմտու յունների յուրացման համար հիմք է ծառայում ճանա ողո թյունը: Սուբյ տ ս (աշակերտը) ճանաչում է երևույթը, փաստը, իրադարձությունը, դրանց փոխկապակցությունները և այլն:

Ուրեմն՝ ճանաչողությունը ուղղություն է տալիս մտածողությանը:

Իսկ ի՞նչ է գործընթացը:

Հարկ ենք համարում կրկնել նախորդ էջերում ասված որոշ մտքեր: Դա խիստ անհրաժեշտ հատկապես ուսանողների համար:

Այսպես, գործընթ ց (պրոցես) բառացի (լատիներենից թարգմանված) նշանակում է *ընթացք*: Օրինակ՝ գործողությունների ընթացք, փոխազդեցությունների ընթացք այլն:

Ուրեմն՝ կարելի է ասել, որ ուսուցման գործընթացը ուսուցիչների ու աշակերտների փոխկապակցված, իրար հաջորդող ու փոփոխվող փոխա դեցություն է, որի ընթացքու լուծվում են սովորողների կրթության, դաստիարակության և ընդհանուր զարգացման խնդիրները: (Յու.Կ. Բաբանսկի, Մանկավարժություն, ե-1986, 159):

Ուսո ցման գործընթացը նպատակաուղղված մակավարժական գործընթա է (կա դրա մի մասն է), որը խթանում է սովորողների գործունեությունը՝ գիտական գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ ձեռք բերելու, իրենց ստեղծագործական ընդունակությունները զարգաց-

նելու, գիտական աշխարհայացք ձևավորելու, բարոյական որակներ ու համոզմունքներ սեփականելու համար:

Ուսուցման գործը թացն իրականացվում է ուսուցչի ու աշակերտի փոխազդեցության ընթացքում:

Ավելի ստույգ՝ ուսուցման գործընթացը ճշմարիտ իրողություն է դառնում դասավանդման և ուսման միջոցով: Հետևապես, կարելի ասել ուսուցման գործընթացը դասավանդման և ուսման գործընթաց է, ճանաչողական գործունեություն: Դա միագումար, ամբողջական, իրար հաջորդող ու փոփոխվող, փոխկապակցված փոխազդեցությունների գործընթաց է՝ սովորողների կողմից գիտակցականորեն գիտական գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ յուրացնելու, դրանք պրակտիկայում կիրառելու, իրենց ինքնուրույն մտածողությունն ու դաստիարակությունը զարգացնելու համար:

Իրար հաջորդող ու փոփոխվող փոխազդեցությունների (ուսուցչի և աշակերտի) ընթացքում դպրոցականը դառնում է սուբյեկտ: Այլ կերպ ասած, ուսուցչի և աշակերտի (դասավանդողի և սովորողի) գործառույթները հաջորդաբար փոփոխվում են, այլապես աշակերտը չի կարող յուրացնել գիտական գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ:

Ուրեմն, ուսուցումն ունի *երկկողմանի* բնույթ. դասավանդում և ուսում: Դասավանդումը ուսուցչի գործունեությունն է, ուսումը՝ աշակերտի: Կարելի է ասել՝ ուսուցման գործընթացը ուսուցանողի և սովորողի ակտիվ, նպատակաուղղված, փոխկապակցված փոխազդեցությունն է, որի միջոցով սովորողների մեջ ձևավորվում են որոշակի գիտելիքներ, հմտություններ ու կարողություններ, գործունեության վարքի փորձ, ինչպես նաև անձնական որակներ:

Ինչպես տեսնում ենք, այստեղ և՛ ուսուցիչը, և՛ աշակերտն ունեն նպատակաուղղված գործունեություն:

Մշտապես պետք է իմանալ, որ չի կարելի ուսուցչին համարել միայն գիտելիքներ հաղորդողի, իսկ աշակերտին՝ միայն դրանք ընդունողի դերում: Գիտելիքները, կարողությունները ու հմտությունները կարող են երեխայի գլխում, մտքում ծագել նրա ակտիվության պայմաններում միայն այն դեպքում, եթե նա մշտապես իրեն ուսուցման սուբյեկտի դերում:

Եվ հետո՝ ուսուցման գործընթացը ինքնին չի զարգանում: Դա ինչ-որ վերացական հասկացություն չէ: Նրա զարգացումը (ուսուցման գործընթացի) պայմանավորված է *շարժիչ ուժերով*: Որո՞նք են այդ շարժիչ

ուժերը: Դրանք *հակասություններն են*, որոնք բոլորը միասին վերցրած ուսուցման գործընթացի դիալեկտիկան է: Թվարկենք այդ հակասություններից մի քանիսը: Օրինակ՝ հակասությունը ուսուցչի կողմից աշակերտներին ներկայացվող պահանջների և աշակերտների ճանաչողական գործունեության փորձի պակասի, նոր խնդիրներ լուծելու ուսուցչի պահանջները կատարելու հնարավորությունների միջև: Նաև՝ հակասությունները վաղուց յուրացված, ուսումնասիրված գիտելիքների, ուսումնաճանաչողական գործունեության, հետազոտական գործողությունների և նոր գիտական գիտելիքների ու հմտությունների միջև:

Ուսուցման գործընթացում հիմնական գործոնը հաղորդակցումն է, որն ավելի լայն հասկացություն է, քան ուսուցումը: Գիտնականները գտնում են, որ ուսուցման գործընթացում ցանկացած գործողություն (ուսուցչի, աշակերտի) հաղորդակցում է նշանակում: Ուսուցչի և աշակերտի փոխկապակցված գործողություններում ուսուցչի գլխավոր նպատակը բովանդակալից հաղորդակցումն է աշակերտների հետ, իսկ աշակերտների նպատակը այդ հաղորդակցմանը հետևելը, իմաստավորելը և իրենց ու ուսուցչի գործողությունների միջոցով գաղափարների, օրենքների, տեսությունների, բարոյական նորմերի յուրացումը: Ի.Պ.Պոդլասիստին նշում է, որ ուսուցումը լայն իմաստով հաղորդակցումն է, որի ընթացքում տեղի է ունենում ճանաչողության (իմացության) կառավարումը, հասարակական-պատմական փորձի յուրացումը, այս կամ այն գործունեությանը որոշակի տիրապետումը, որը անձի ձևավորման հիմքն է: Այսպիսով, ուսուցչի նելգործությունը խթանում է աշակերտի ակտիվությունը, կառավարում այն, նրան դարձնում ակտիվ սուբյեկտ:

2. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՑԻԿԼԱՅՆՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ուսուցման գործընթացում ցիկլայնությունը շատ կարևոր է և ուսուցչի, և՛ աշակերտների համար. Կարելի է ասել ցիկլերը կողմնորոշիչներ են. Ի. Պ. Պոդլասիստին ուսուցման գործընթացում առանձնացնում է չորս ցիկլ: Համառոտակի ներկայացնենք դրանց բովանդակությունը:

Առաջին կամ սկզբնական ցիկլում իրացվում են ուսուցման հետևյալ նպատակները. ա) սովորողները գիտակցում և հասկանում են ուսումնասիրվող ուսումնական նյութի հիմնական գաղափարները և նրա գործնա-

կան նշանակությունը, բ) տիրապետում են գիտելիքների յուրացման մեթոդներին, հնարներին ու միջոցներին, դրանք կիրառում պրակտիկայում:

Երկրորդ ցիկլում կատարվում է ուսումնական նյութի կրկնություն: Կոնկրետացվում, լայնացվում և խորացվում է յուր ցված գիտելիքը: Սովորողները դրանք պատկերացնում, դարձն ւմ են պարզորոշ: Լրիվ չափով տիրապետում են ձեռք բերված գիտելիքները պրակտիկայում կիրառելու մեթոդներին: Այս փուլում ուսուցչի նպատակը պե ղք է լինի լուծել այնպիսի հակասություններ, ինչպիսիք են, օրինակ՝ հակասությունները գիտելիքների և դրանց կիրառման միջև, հակասությունները՝ գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձևավորման միջև և այլն:

Երրորդ ցիկլում բովանդակությունը (ուսումնասիրված ուսումնական նյութի), յուրացրած գիտելիքների համակարգումն է, հասկացությունների ընդհանրացումը, կարողություններ ու հմտությունների կարևորումը, սովորողների ճանաչողական գործունեության կազմակերպումը: Այս փուլում օգտագործվում են միջհասկացությունների, միջառարկայական կապեր: Երրորդ փուլում ուսումնական արդյուքների ցուցանիշներն են ա) առվորողների կողմից ուսու նական հիմնախնդիրը ինքնուրույնաբար լուծելու համար գործողության նոր եղանակների հայտնագործումը, բ) անսպաս ելի իրավիճակներում գիտելիքների կիրառումը:

Եզրափակիչ կամ չորրորդ ցիկլում վերահսկողության կամ ինքնավերահսկողության միջոցով ստուգվում են անցած ուլերի արդյուքների ուսումնական գործընթացի հաջողությունները:

Այս փուլում որոշվում է սովորողների գիտելիքների մակարդակը, կարողությունների թույլ և ուժեղ կողմերը, նշվում է հետագա աշխատանքների ուղիներ. օրինակ՝ քե ինչ քեմաներ, բաժիններ ուսումնասիրել այս կամ այ ուսումնական առարկայից:

Այսպիսով, ցիկլայնությունը մի «սպիրալ» է, որի յուրաքանչյուր գալարում արտահայտվում է ուսուց ան գործըն ացի բոլոր կողմերը: Օրինակ՝ դասավանդման նպատակը. դասավանդման և ուսման մեթոդները, միջոցները, դրանց արդյունքը և այլն:

3. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԸ

Ուսուցման գործընթացը կատարում երեք գլխավոր գործառույթ՝ կրթական, դաստի րակչական և զարգացնող:

Կրթական գործառույթը ունի նեղ և լայն իմաստ: եղ իմաստով այն իրացնում է գիտական գիտելիքների յուրացումը: Գիտական գիտելիքներ ասելով պիտի հասկանալ ճշգրիտ, ապացուցելի ւ յն գիտե ի ները, որոնք հասցված են հասկացու յունների աստիճանի: Այդպիսի գիտելիքները ներառում են փաստեր, օրենքներ, օրինաչափու յուններ:

Լայն իմաստով կրթական գործառույթը սովորողներին ընձեռում է հա ուսումնական կարողություններ ու հմտություններ յուրացնելու հնարավորություն, այսինքն՝ այնպիսիք, որոնք ներառում ե՞ , ոլոր ուսումնական առարկաները: Համաուսումնական կարողությունների, հմտությունների իրացում կարող են համարվել աշխատանքը գր ի, լրացուցիչ գրականության, սկզբնաղբյուրի վրա և այլն:

Բացի այն ամենից, ինչ ասվեց վերը, կրթական գործառույթը օգնում է նաև տվյալ ուսումնական առարկայի գծով հատուկ կարողություններ ու հմտություններ իրացնելուն: Դրանք մեծ մասամբ գործնական կարողություններ ու հմտություններ են:

Ուսուցման դաստիարակչական գործառույթի միջոցով ուսուցումը ոչ միայն մատուցում է գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություննե ր, այլ նաև ձևավորում է սովորողների հայացքները, համոզմունքները, գիտական աշխարհայացքը. վարքը, իդեալները, քաղաքացուն հատուկ գծերը, այսինքն՝ կատարում է դաստիարակչական գործառույթ: Այդ ամենը, իհարկե, իրականացվում է ուսումնական առարկաների միջոցով: Եր պատմությունից ս վորողն րը յուրա նում են «Ավարայրի ճակատամարտը» ուսումնական յութ , ապես այս ընթացքում դեպի նր ց ներաշխարհն են «հոսում» ոչ միայն գիտելիքներ այլև ժողովրդ կան պատերազմի վերաբերյալ հայացքներ, համոզմունքներ, թշնամու նկատմամբ ատելու յուն, հայրենասիրություն, իր ժողովրդին, հանուն ար ւորության ն ր լու գաղափարներ զգացումներ և այլ որակներ:

Ուսուցմա դաստիարակչական գործառույթի իրացումը կախում ունի ուսու մա բովանդակո յունից, գործադր ող մեթոդներից, ուսուցչի մանկավարժական վարպետությունից, ուսուցման կազմակերպման ձևե-

րից և այլն: Ուսուցման դաստիարակչական գործառույթի էության գլխավոր կողմն այն է, որ կրթական գործընթացին տալիս է որոշակի ուղղվածություն և հասարակական նշանակություն:

Ուսուցման և դաստիարակության միջև կա երկկողմանի, իրար պայմանավորող կապ: Այսպես, եթե ուսուցումը դաստիարակում է, ապա դաստիարակությունն էլ նպաստում է բարեհաջող ուսուցմանը: Այս իմաստով էլ ուսուցման գործընթացը ենթադրում է կրթական-դաստիարակչական գործառույթների միասնություն:

Ուսուցման կրթական և դաստիարակչական գործառույթների միասնությունը դրսևորվում է նաև նրանով, որ ուսուցման մեթոդները հանդես են գալիս դաստիարակության մեթոդների առանձին տարրերի դերում, իսկ դաստիարակության մեթոդները՝ ուսուցման խթանման մեթոդների:

Ուսուցման զարգացնող գործառույթը. «Զարգացնող ուսուցում» հասկացությունը դիդակտիկայում հանդես է եկել 1960-ական թվականների սկզբներին: Այս հիմնախնդրին նվիրված աշխատություններ են լույս ընծայել Մ.Ա.Դանիլովը, Լ.Վ.Զանկովը, հոգեբաններ Ն.Ա.Մենչինսկայան, Դ.Բ.Էլկոնինը, Վ.Վ.Դավիդովը և ուրիշներ:

Հարց է ծագում, մինչև 60-ական թթ. կամ մինչև այդ գիտնականների հետազոտություններում խոսք չի՞ եղել «Զարգացնող ուսուցման» մասին: Իհարկե, եղել է… ուսուցումը հենց զարգացնող միտում ունի: Սակայն բանն այն է, որ ուսուցման զարգացնող գործառույթը ավելի արդյունավետ է գործում, երբ այն ընդգրկում է սովորողների գործունեության տարբեր ոլորտներ (շարժողական, տեղեկատվական, մոտիվացիոն և այլն): Ուրեմն անհրաժեշտ է որոնել այդ ոլորտները գործընթացի մեջ դնելու նոր ուղիներ ու միջոցներ:

«Զարգացնող ուսուցման» գործառույթների իրականացումը ենթադրում է ազդեցությունների ոլորտների ընդարձակում, ուսումնական գործունեության մեջ ստեղծագործական տարրերի ուժեղացում: Ուսման զարգացնող գործառույթը առավել չափով կարող է իրականացվել պրոբլեմային ուսուցման միջոցով:

«Զարգացնող ուսուցում» առանձին գոյություն չունի: Այն ուսուցման կրթական գործառույթների հետևանք է: Նշանակում է՝ զարգացման արագացումը, տեմպը առաջին հերթին կախված է այն բանից, թե որքան արդյունավետ կիրականացվի կրթական ու դաստիարակության …ը:

«… Ուսուցման գլխավոր խնդիրն է ձևավորել աշակերտների ինքնուրույն, ստեղծագործական մտածողությունը և այս հիման վրա կենսագործել ուսուցման աստիճանաբար անցումը ինքնուսուցման: Այս խնդիրը կարելի է լուծել պրոբլեմային ուսուցման միջոցով»:

Ուսուցման գործընթացի քննարկված երեք գործառույթները փոխկապակցված են, որը դրանց դիալեկտիկական կողմն է: Նշված գործառույթները կարելի է իրականացնել մի շարք ուղիներով: Օրինակ, *առաջին*՝ դասի խնդիրները համալիր ձևով պլանավորելիս. ... ասանալի է, որ այս դեպքում անպայման ընդգրկվում են ուսուցման, կրթական դաստիարակչական գործառույթներ: *Երկրորդ*՝ ուսուցչի և սովորողների գործունեության ընտրության միջոցով: Դա արվում է այնպես, որ իրացվեն ուսուցման գործընթացի երեք գործառույթները: *Երրորդ*՝ այդ գործառույթների միասնությունը կարելի է իրականացնել ուսուցման բազմազան մեթոդների, ձևերի ու միջոցների զուգակցմամբ: Բերված օրինակները հաստատում են ուսուցման կրթական, դաստիարակչական և զարգացնող գործառույթների միասնական և փոխկապակցված լինելը:

4. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ

Ուսուցման գործընթացը բաղկացած է երկու մասից՝ դասավանդումից և ուսումից: Դասավանդումը ուսուցչի գործունեությունն է, իսկ ուսումը՝ աշակերտի կամ աշակերտական կոլեկտիվի:

Դասավանդումն իրականացնում է ուսուցիչը: Նա է ղեկավարում աշակերտների ճանաչողական գործունեությունը: Ուսումը սովորողների կողմից գիտելիքներին, կարողություններին ու հմտություններին տիրապետելու, ճանաչողական ակտիվությունը զարգացնելու գործընթացն է:

Ավելի ընդհանուր ձևով ուսուցման գործընթացի *երկկողմանի բնույթը* կարելի է նաև այսպես բնութագրել.

Ուսուցման գործընթացում առանձնանում է *դասավանդումը*, որի ընթացքում ուսուցիչը աշակերտներին հաղորդում է մարդկության կուտակած սոցիալական, մշակութային փորձը, զարգացնում նրանց ճանաչողական գործունեությունը: Դա լրիվ չափով իրականացվի այն դեպքում, եթե աշակերտը միշտ հանդես գա սուբյեկտի դերում (նաև ինքն իրեն ուսուցանողի, դաստիարակողի, զարգացնողի դերում)

Ուսումը աշակերտների կողմից սոցիալական, մշակութային փորձը, գիտելիքները, կարողությունները, հմտությունները յուրացնելու գործընթացն է, նրանց ինքնուրույն թյունը լրիվ ապահովելու պայմանով:

Անհնար է իրականացնել ուսուցման գործընթացն առանց ուսուցչի և աշակերտների միաժամանակյա գործունեության: Փաստորեն երկու կողմերի գործունեությունը ոչ թե իրարից անջատ են, այլ փոխազդեցություններ են: Կարևորը հենց այդ փոխազդեցությունների իրականացումն է, սակայն մի պայմանով՝ ապահովել աշակերտների սուբյեկտների դերում հանդես գալու գործընթացը, որի մեջ գերակշռողը պետք է լինի աշակերտների գործունեությունը: Միայն այս դեպքում աստիճանաբար կբարձրանա ուսման դերը:

Եթե ուսուցիչը, ինչպես հարկն է, չակտիվացնի աշակերտների ճանաչողական գործունեությունը, նրանց չդարձնի սովորող սուբյեկտներ, դրանց իրականացման համար չկիրառի համապատասխան մեթոդներ, չորոնի նոր ուղիներ ու միջոցներ, որքան էլ նա հաղորդի հարուստ գիտելիքներ, միևնույնն է, սովորողները չեն յուրացնի: Ուրեմն՝ ուսուցման գործընթացում ուսուցչի և աշակերտների գործունեությունը փոխկապակցված, փոփոխվող փոխազդեցություններ են, որոնք պետք է լինեն իմաստալից և պահպանեն դիդակտիկական պահանջները:

Ուսուցչի և աշակերտների փոխազդեցությունները ընթանում են երկու ձևով՝ անմիջական և միջնորդավորված:

Անմիջական փոխազդեցության դեպքում միասնաբար լուծվում են ուսուցման, կրթության և զարգացման խնդիրները: *Միջնորդավորված* փոխազդեցության դեպքում սովորողները, առանց ուսուցչի կատարում են նրա հանձնարարությունները (տնային առաջադրանքները, վաղուց տրված հանձնարարությունները, ինքնուրույն հետազոտությունները և այլն):Սակայն չի բացառվում, որ աշակերտները դասի ընթացքում առանց ուսուցչի կատարեն ուսումնական առաջադրանքներ, լուծեն պրոբլեմային խնդիրներ, հայտնագործեն գործողության նոր եղանակներ և այլն: Պետք է հասնել այն բանին, որ սովորողները ավելի շատ կատարեն միջնորդ սովորված գործողություններ և ոչ թե անմիջական:

Ուսուցման գործընթացը չպետք է դիտել որպես միայն ասավանդման և ուսման մեխանիկական գումար: Եթե այդպես լի եր, այն կարող էր միայն ծանրություն պատճառել տաղտուկ առաջացնել: Մինչդեռ, ինչպես հայտնի է՝ ուսուցչի և աշակերտների փո ազդեցությունների ընթացքում

ստեղծվում են սովորողների ուսման մոտիվացիայի, նրա նկատմամբ դրակ ն վերաբերմունքի, նրանց պարտքի ու պատասխանատվության ձևավոր ան, դասար նում առողջ մթնոլորտ ստեղծելու պայմաններ:

Ուսուցչի մասնագիտական պատրաստվածությունը, գիտելիքները մատուցելու վարպետությունը օբյեկտիվությունը, աշակերտների նկատմանը ջերմ վ րաբերմ ւնքը, գործունեության կազմակերպվածությու՞ը, մանկավարժական տակտը և այլն, նպաստում ն յուրաց ան գործընթա ին: Այդպիսի հաղորդակցումը բարձրացնում է ուսուցման՝ դաստիարակության վրա ունեցած ներգործության նշանակությունը:

Ուրեմն, ւսուցման գործընթացում որքան կարևոր են ուսուցչի և աշակերտների գործունեության եղա ակների դրսևորումները. նույնքան անգամ կարևոր են ճիշտ և խելացի իրականացվող հա որդա՝ ցումները:

Ուսուցման գործընթացի արդյունավետության բարձ ացմանը օգնում են նաև մրջավայրը, զանգված յին տեղեկատվության իջոցները, արտաուսումնական պարապմունքները, հասարակական օգտ կար աշխատանքի ձևերը և այլն: Այսպիսով, կարելի է ասել, որ սովորողների կրթական, դա տիարակչական և զարգացման որոշ խնդիրներ լուծվում են նաև նշված և այլ միջոցներով:

5. ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՅԻ ԵՎ ՀՈՒՅԶԵՐԻ ԴԵՐԸ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑ ՒՄ

Յուրացման գործընթացի արդյունավետությունը կախում ունի նաև մոտիվացիայից և հույզերից:

Մոտիվացիայի դերը. Ա անց դրա ուսուցումը չի կարող լուծել իր առջև դրված խնդիրն րը: Մանկավարժական վարպետություն ունեցող ուսուցիչը ճանա ելով իր սաներին, իմանալո ուսմ ն հետ կապված նրանց ջերի կողմերը, պարզաբանո մ է նրանց, թե մարդու իմացության զարգացման համար որ՞ան կարևոր դեր ե խաղում հումանիտար և մաթեմա իկական ցիկլի և նդհանրապես բոլոր ուսումնակա ն առարվանե ը: Եվ ահա ամեն կերպ ձգտում է այդ գա ափարը հասցնել յուրաքանչյուր աշակերտի գիտակցությանը, ամրապնդել ուսման նկատմամբ նրանց ունեցած հավատը:

Եթե ուսուցիչ-դաստիարակը իր ուսումնասիրությունից ելնելով եզ րահանգում է, որ որոշ աշակերտների մեջ թույլ զարգացո ծ պարտքի և

պատաս անատվության զգացման դրդապատճառը, ո դիներ ու միջոց- ներ է որոնում այն զարգացնելու համար: Այսպես, օրինակ. համոզիչ զրույցների, պատմությունների, ականավոր մարդկանց հետ հանդիպում- ների, արդյունավետ հաղորդակցումների միջոցով աշխատում է իր սա- ների մեջ դաստիարակել պարտքի ու պատասխանատվության խո ր զգա- ցում ուսման նկատմամբ, ըստ ամենայնի պարզաբանում է նրա հասա- րակական նշանակությունը, կարևոր դերը տնտեսության զարգացման, գիտատեխնիկական առաջընթացի, ար ոադրությունը կատարելագոր- ծելու, հայրենիքի պաշտպանությունն ուժեղացնելու գործում: Չէ որ ցան- կացած պետության տնտեսության բոլոր բնագավառների կադրերի պատրաստման նախահիմքերը դրվում են դպրոցում:

Ուսուցիչը համոզիչ օրինակներով, փաստերով աշակերտներին պարզաբանում է ուսման կարևոր նշանակությունը մարդու կյանքի, հա- ղորդակցումների, ստեղծագործական մտածողության զարգացու մ, որո- նումների, սեփական անձը զարգացնելու և ձևավորելու համար:

Ուսուցման գործընթացում պակաս դեր չեն խաղում նաև *հույզերը:* Հոգեբանական հետազոտությունները հաստատել են, որ յուրացման ար- դյունավետությունը կախում ունի նաև սովորողների հույզերի զարգա- ցումից, հուզական ապրումներից (ուրախություն, թախիծ, վախ, զար- մանք, ամոթանք, խղճահարություն, վիրավորանք և այլն): Հույզեր կա- րելի է առաջացնել ուսումնական նյութերի միջոցով, դրանց ճիշտ ընտրու- թյամբ: Այս ես, օրինակ, սովորողների մեջ կարելի է դաստիարակել բե կրանք մ ր օրերի մարդկանց կատարած սխրագործությունների, հե- րոսական աշխատ նքի նկատմամբ, կամ վշտի ապրումների զգացում- ներ՝ անհաջողությունների, պարտությունների համար, ատելություն՝ սո- ցիալական անարդարությունների, բարոյական նորմերի խախտման, բյուրոկրատիայի, թշնամու, բռնությունների հանդեպ և այլն: Այս ամենով սովորողն րի մեջ կարելի է դաստիարակել նշված նցանկալի որակնե- րին հակադիր հատկանիշներ գթասրտություն, բարություն և այլն:

Ուսումնական առարկաները մեծ «հումք» են պարունակում հույզ րի զարգացման համար, միայն թե այն պետք է օգտագործել տեղին, ճիշտ և հուզականո են: Նման առատ «հումք» կա պատ ության, գրականության, աշխարհագրության, կենսաբանության և այլ ուսումնական առարկա- ներում: Հույզերի առաջացմանն ու արգացմանը եծապես օգնում են ուսուցչի խոսքը, պատմելու ձևը, հուզականությունը, բերված փաստերն

ո օրինակները, դրանք ներկայացնելու վարպետությունն ու հնարները: Հույզերի առաջացման համար կ րող են օգտակար լինել երաժշտության ո սուցչի սքանչելի նվագը, երգի կատարողական արվեստը, կերպ- արվեստի ո սուցչի գործունեությունը, դպրոցում կազմակերպված գեղե- ցիկ ու բովանդակալից միջոցառումները, մարզական խաղերը, մրցույթ- ն րը, ցուցահանդեսները և այլն:

Սովորողների ուզական ոլորտի զարգացմանը կարող է խթանել (ուսուցման ընթացքում) անհատական մոտ ցո մը: Դա հատկապես կա րելի է կիրառել ուսման մեջ հետ մնացող աշակերտների նկատմամբ՝ նրանց համար ստեղծելով հ ջողության իրավիճակ: Օրինակ՝ աշակեր- տին անձնարարել ուսումնական այնպիսի առաջադրանք, որ նա կա- րողանա կատարել տվյալ դասին: Եվ դա համարել առիթ ու խրախո սել նրա կատարած աշխատանքը: Չէ որ նման հաջող թյան համար երե- խաները ուր խություն են ապրում: վ ահա այդ պահից սկսած սկսում են այլ կերպ նայել ուսմանը:

6. ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԵՎ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՒՍՈՒ ՄԱՆ ՏԱՐԲԵՐ ՁԵՎԵՐՈՒՄ ԿԱՄ ՏԵՍԱԿՆԵՐՈՒՄ

Ի.Պ.Պիտկասիստին ուսուցման ձև է համարում բացատրական-ցու- ցադրական, պրոբլեմային և ծրագրավորված ուսուցումը: Մինչդեռ Յու.Կ.Բաբանսկին դրանք համարում է ուսուցման տես կներ: Ահ թե ինչ է գրում նա. «Դասավանդման և գիտելիքների յուրացման բնույթից, ուսումնական նյութի բովանդակության կառուցման և ուսուցման մեջ կիրառվող առաջատար մեթոդների ու միջոցների առ նձնահատկու- թյուններից կախված՝ կարելի է առանձնացնե ուսո ցմ ան մի քանի հիմ- նական տեսակներ՝ բացատրական-ցուցադրական, պրոբլե ային, ծրագ- րավորված, մեքենայական և այլն»: Հարց է ծագում. ո՞ր կարծիքը ըն- դունել՝ Պիդկասիստի , թե՞ Բա ա սկու: Եվ մեկը, և մյուսը կարելի է ըն- դունել: Սակայն բանն այդ չէ, այլ այն, որ չի կարելի գիտության մեջ անընդ ատ փոփոխել բնորոշումները, սահմանումները, անվանու ները, ընդունվա օրենքներն ւ օրինաչափությունները: Չէ որ դրանով գցում ենք գիտության վարկը և խա նաշփոթ ս ռաջացնում սովորողների գի- տակցության մեջ, որը, իհարկե, անհանդուրժելի է: Ինչևէ, խոսենք

ո սուցման նշված երեք ծ երի կամ տեսակների մասին ու տեսնենք, թե ինչպես է դրսև րվ ւմ ուսուցչի և աշակերտների գործունեությունը:

Բացատրական-ցուցադրական ուսուցում. ուս ւցման այս ձևով կամ տեսակով առաջնորդվելիս, ուսուցիչը խոսքային մեթոդներով հաղորդում է ուսումնական նյութը, օգտվում դիտազննական պարագաներից, ուսուցման տեխնիկական միջոցներից: Սովորողները յուրացնում են ուսուցչի հւ ղորդած գիտելիքները. մտապահում դասագրքի համապատասխան տեքստի բովանդակությունը, ավելի ամրապնդում և վերարտադրում ուսումնական նյութը: Դրան զուգահեռ կատարում են ուսուցչի կողմից տրված տնային առաջադրան_ները, հանձնարարություն ները:

Ուրեմն՝ բացատրական-ցուցադրական ուսուցումը բնութագրվում է նրանով, որ ուսո ցիչը գիտելիքները սովոր ղներին հաղորդում է մշակված, պատրաստի ձևով: Աշակերտները ուսուցչի ոաղորդած նյութը յուրացնում են նաև դասագրքում շարադրվածով և վերարտադրում:

Ուսուցման ս յս ձևը (կամ տեսակը) առաջին անգամ մշակել և տեսականորեն հիմնավորել ֊ Ի.Հերբարտը:

Բացատրական-ցուցադրական ուսուցման ընթացքում չի զարգանում սովորողների տրամաբանական մտածողությունը, որի պատճառով էլ ուսուցման այդ ձևը կամ տեսակը քննադատվում է:

Այժմ տեսնենք, թե այդ ուսուցման ընթացքում ինչպես է ընթան ւմ ուսուցչի և աշակերտների գործ ւնեությունը.

Ուսուցիչ	*Աշակերտ*
1. աղ ւրդում ւ գիտելիքների՝ կար ղությունների նոր տարրեր մասին:	1. Ընդունում է ինֆորմացիան:
2. Բացատրում է առավել կարևոր ասները:	2. Յուր ցնում է առավել կարևոր մասերը, նախնական ձևով հա կանում է նյութը:
3. Կազ կերպում է ուսու նական ինֆորմացիայի իմաս ավորումը:	3. Կիրառում է իմաստավորման տարբեր տեսակներ և խորացնում է ուսումնական նյութի հասկանալը:
4. Կազմակերպում է ուսումնական նյութի ընդհանրացումը:	4. Ընդհանրացնում է յուրացված նյութը:
5. Կազմակերպում է ուսումնական նյութի ամրակայումը:	5. Ամրակ յում է ուսումնասիրածը՝ նոր նյո քի կրկնության, մտապահման տարբեր հնարների օգտագործման միջոցով:
6. Կազմակերպում է գիտելիքների կիրառումը գործնական խնդիրների առաջադրման, վարժությունների, աշխատանքային առաջադրանքների կատարման կազմակերպման և այլնի միջոցով:	6. Կիրառում է ուսումնասիրածը վարժությունների, աշխատանքային առաջադրանքների կատարման, կենսական իրավիճակների վերլուծման ընթացքում:

Պրոբլեմային ուսուցում. Սոկրատեսը (469-399 մ.թ.ա) դեռևս մ.թ. . 5-րդ դարում իր սաներին սովորեցնում էր տրամաբանորեն մտածել: Նրանցից պահանջում էր միայն ու միայն այդ ուղիով որոնել ու հայտնաբերե ճշմարտությունը: Ուսուցման ընթացքում կիրառ ում էր «Սոկրատեսյան ինդուկցիա», «դեդուկցիա», «հեգնանք», «էվրիստիկական» մ թոդները, որոնք սերնդից-սերունդ փոխանցվելով հասել են մեզ:

Ավելի ուշ ժամանակներում 18-րդ դար) Ռուսո (1712-1778) ուսուցման ընթացքում երեխաների համար ստեղծում էր այնպիսի իրավիճակներ, որ նրանք ստիպված կատարեն ճանաչողական գործողություններ:

Հ.Պեստալոցին (1746-1827), Ա.Դիստերվեգը (1790-1866) երեխաների ուսուցումն այնպես էին կազմակերպում, որ նրանք գիտելիքներն իրենք հ յտնագործեն: Ահա այսպես են հանդես եկել պրոբլեմային ուսուցման առաջին սադմերը, սակայն նրանցից ոչ մեկը ուսուցում չի անվանել Պրոբլեմային:

Պրոբլեմային ուսուցումն առաջին անգամ տեսականորեն ու գործնականորեն շատ թե քիչ մշակել է ամերիկացի փիլիսոփա, մանկավարժ Ջոն Դյուին (1859-1952): Հենց այդ ժամանակ էլ նա քննադատությամբ հանդես եկավ հերբարտյան բացատրական-ցուցադրական ուսուցման դեմ: Նա առաջարկեց ուսուցման նոր մոդել, որի միջոցով ուսուցիչը կարող է կազմակերպել սովորողների ուսումնական՝ որոնողական գործունեությունը: Ըստ ուսուցման այդ նոր մոդելի երեխաներն ինքնուրույնաբար էին լուծում ուսուցման ընթացքում առաջացած դժվարությունները, հայտնագործում իրենց կողմից որոնվող գիտելիքները: Նրանք սովորում էին առաջադրել խնդիրներ և գտնել դրանց լուծման ուղիները, կիրառել յուրացրած գիտելիքները: Այսպիսի ուսուցումը Ջ.Դյուին անվանեց պատրաստման (делание) միջոց: Հետագայում, ուսուցումը որպես հիմնախնդիր, հետազոտություն մշակեց ամերիկացի մանկավարժ և հոգեբան Ջերոմ Բրուները:

Նոր ժամանակներում (սկսած 1960-ականներից) պրոբլեմային ուսուցման տեսությունը և պրակտիկան մշակեցին ռուս գիտնականներ Ա.Մ.Մատյուշկինը, Մ.Ի.Մախմուտովը, Տ.Վ.Կուդրյավցևը, լեհ գիտնական Վ. Օկոնը և ուրիշներ:

Պրոբլեմային ուսուցման գլխավոր առանձնահատկությունն այն է, որ ուսուցիչը կազմակերպում է սովորողների որոնողական գործունեությունը, որի միջոցով նրանք յուրացնում են նոր գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ, զարգացնում իրենց տրամաբանական մտածողությունը, որոնողական ընդունակությունները ու հետազոտական ակտիվությունը, ձևավորում ստեղծագործական կարողությունները: Պրոբլեմային ուսուցման ընթացքում կտրուկ կերպով փոխվում է ուսուցման և դաստիարակման բնույթը:

Պրոբլեմային ուսուցումն ունի մոտավորապես այսպիսի կառուցվածք.

1. Պրոբլեմային իրավիճակի ստեղծում, պրոբլեմի առաջադրում:

2 Վարկածի առաջ քաշում. ենթադրություններ պրոբլեմի լուծման հնարավոր ուղիների մասին: Ենթադրությունների հիմնավորում (վարկածը կարող է ընդունվել կամ չընդունվել, դա կախված է նրա ստուգման արդյունքից):

3. Առաջ քաշված վարկածի փորձարկում, արդյունքի ստուգում:

4. Պրոբլեմի լուծում, պրոբլեմային իրավիճակի հաղթահարում, արդյունքների ընդհանրացում, նոր գիտելիքների, կարողությունների յուրացում, դրանց ամրակայում և կիրառումը պրակտիկայում:

Մեր կարծիքով, պրոբլեմային ուսուցման կառուցվածք կարելի է ձևակերպել նաև այսպես.

1. Պրոբլեմային իրավիճակի ստեղծում, նրա գիտակցումն ու ընդունումը աշակերտների կողմից:

2. Ստեղծված իրավիճակի վերլուծություն, պրոբլեմային խնդրի առաջադրում, ձևակերպում:

3. Վարկածի առաջ քաշում, դրա փորձարկում և արդյունքի ստուգում:

4. Պրոբլեմի լուծում, լուծման ճշտության ստուգում, պրոբլեմային իրավիճակի հաղթահարում:

5. Արդյունքների ամփոփում, ընդհանրացում, եզրակացությունների ձևակերպում:

Որպեսզի ուսուցիչը ճիշտ ղեկավարի պրոբլեմային ուսուցման ընթացքը, նա պետք է գիտակցի, լավ ըմբռնի ու հասկանա պրոբլեմային ուսուցման հիմնական հասկացությունների իմաստը, գործառույթները: Այդ հասկացություններից են *պրոբլեմային իրավիճակը, պրոբլեմային խնդիրը, պրոբլեմային հարցը:*

Պրոբլեմը լուծելու, պրոբլեմային իրավիճակը հաղթահարելու նպատակով ուսուցիչը առաջադրված պրոբլեմի շուրջ աշակերտներին հաղորդում է որոշ տեղեկություններ, կազմակերպում նրանց փորձը, նրանց մեջ արթնացնում պրոբլեմի լուծման, պրոբլեմային իրավիճակի հաղթահարման համար անհրաժեշտ գիտելիքները: Եզրափակիչ փուլում, ուսուցչի ղեկավարության պայմաններում, սովորողները ձևակերպում են այն գիտելիքները, որոնք յուրացրել են առաջադրված պրոբլեմը լուծելու, ստեղծված պրոբլեմային իրավիճակը հաղթահարելու միջոցով:

Ծրագրավորված ուսուցում: Այս ուսուցման ընթացքում ուսումնական նյութի բովանդակության փոխանցումը կատարվում է ոչ մեծ աժիններով: Յուրացումը նո յնպես կատարվում է ոչ մեծ բաժիններով: Յուրաքանչյուր բաժնի հաջորդում է վերահսկողությունը: Երբ պարզվում է, որ նյութի տվյալ բաժինը յուրացված է, հաղորդվում է հաջորդ բաժինը:

Երբեմն ուսումնական ինֆորմացիան ուղորդողները ստանում են ոչ թե ուսուցչից, այլ ծրագրավորված ծ ռնարկից: Այս դեպքում ուսուցչի և աշակերտների գործունեությունն ընթանու է հետևյալ կերպ

Ուսուցիչ	*Աշակերտ*
1. Հաղորդում է նյութի առաջին բաժինը:	1. Ըմբռնում է նյութի առաջին բաժինը:
2. Բացատրում է նյութի առաջին բաժինը:	2. Իմաստավորում և հասկանում է այդ բաժնի բովանդակության իմաստը:
3. Տալիս է վերահսկող հարց:	3. Պատասխանում է հարցին:
4. Եթե պատասխանը ճիշտ է, հայտնում է նոր բաժինը:	4. Յուրացնում է նյութի առաջին բաժինը:

Այն բանից հետո, երբ արդեն ամբողջապես յուրացված է տվյալ թեմայի ամբողջ ծավալը, ուսուցման գործընթացը կառուցվում է այսպես.

Ուսուցիչ	*Աշակերտ*
1. Առաջադրանք է տալիս ամրակայման համար:	1. Կատարում է ամրակայման առաջադրանքը:
2. Առաջադրանքներ է տալիս ուսումնասիրվածի կիրառման համար:	2. Կատարվում են ուսումնասիրվածի կիրառման առաջադրանքները:

Պետք է իմանալ, որ ծրագրավորված ուսուցման դեպքում, նշում է Յու.Կ.Բաբանսկին, յուրացման ամբողջական ցիկլում միավորվում են մի քանի միկրոցիկլեր: Այստեղից կարելի է եզրակացնել, որ գործնականում գիտելիքների ընդհանրացումը և կիրառումը հնարավոր է դառնում ուսումնական ինֆորմացիայի ամբողջական բաժինների յուրացումից հետո:

Ծրագրավորված ուսուցման տարատեսակը, ինչպես ընդունում են շատ գիտնականներ, նրա ալգորիթմացումն է: *Ալգորիթմացված ուսուցումը* իրագործվում է մտածական գործընթացների հաջորդական մտավոր գործողությունների համապատասխան մոդելների մշակման հիման վրա, որոնք ապահովում են ուսումնական խնդիրների հաջող լուծումը:

Այստեղից հետևություն. ալգորիթմացված ուսուցման ընթացքում գիտելիքների յուրացումը գնում է տրամաբանորեն փոխկապակցված գործառույթները մեկը մյուսի ետևից՝ հաջորդաբար կատարելու միջոցով:

Այս սահմանումը հաստատում է, որ և՛ ծրագրավորված, և՛ ալգորիթմացված ուսուցումը գրեթե իրագործվում է իանման ձևով: Այսպիսով,

պարզ դարձավ, թե ուսուցման տարբեր ձևերում (կամ տեսակներում) ինչպես է ընթանում ուսուցչի և աշակերտների գործունեությունը:

7. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՕՐԻՆԱՉԱՓՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Դիդակտիկայում ուսուցման օրենքներին ու օրինաչափություններին անդրադարձել են շատ գիտնականներ: Այսպես, օրինակ՝ Մ.Ա.Դանիլովը, Մ.Ն.Սկատկինը, գերմանացի մանկավարժ Գ.Նոյները, Ի.Յա.Լերները, Պ.Ի.Պիդկասիստին:

Յու.Կ.Բաբանսկին ուսումնասիրելով վերը նշված հեղինակներին, բացի վերջինից, ուսուցման օրենքների և օրինաչափությունների մասին դատողություններն ու նրանց կողմից բերված օրինակները, գտնում է, որ ուսուցման գործընթացի օրինաչափությունների նկատմամբ չկա ամբողջական և միանման մոտեցում: Նա գրում է. «...Ցավոք ցուց չեն տրվում այն հիմունքները, որոնք ընկած են օրինաչափությունների հիմքում, և չի ապացուցվում նրանց հարաբերական ամբողջականությունը: Մինչդեռ ուսուցման գործընթացի օրինաչափությունների նկատմամբ ամբողջական մոտեցման մեջ է ընկած արդյունավետ ու որակական ուսուցման հնարավորությունները: Դրա համար ևնհրաժեշտ է քննարկել ուսումնական գործընթացի օրինաչափությունների մեթոդաբանական հիմունքները»:

Ի՞նչ է օրինաչափությունը:

Հասարակական երևույթների մեջ օրինաչափություն ասելով հասկացվում է երևույթների կամ գործընթացների միջև օբյեկտիվորեն գոյություն ունեցող, անհրաժեշտ, էական, կրկնվող կապը, որը բնութագրում է նրանց զարգացումը (նույն տեղում):

Շարադրանքը չծանրաբեռնելու համար ուղղակի թվարկենք Բաբանսկու մշակած օրինաչափությունները.

1. Ուսուցման գործընթացը օրինաչափորեն կապված է կրթության, դաստիարակության ու զարգացման գործընթացների հետ, որոնք մըտնում են ամբողջական մանկավարժական գործընթացի մեջ:

2. Ուսուցման գործընթացը օրինաչափորեն կախված է սովորողների ռեալ ուսումնական հնարավորություններից:

3. Ուսուցման գործընթացը օրինաչափորեն կախված է այն արտաքին պայմաններից, որոնց մեջ այն ընթանում է:

4.Դասավանդման և ուսման գործընթացները օրինաչափորեն փոխկապակցված են ուսուցման ամբողջ կազմակերպման գործընթացում:

5.Ուսուցման բովանդակությունն օրինաչափորեն կախված է նրա այն խնդիրներից, որոնք իրենց մեջ արտացոլում են հասարակության պահանջները, գիտության զարգացման ներկա մակարդակը և տրամաբանությունը, ուսուցման համար հատկացված ուսումնական հնարավորություններն ու արտաքին պայմանները:

6.Ուսումնական գործունեության խթանման, կազմակերպման և վերահսկման մեթոդներն ու միջոցները կախված են ուսուցման նպատակներից, բովանդակությունից:

7.Ուսուցման կազմակերպման ձևերը օրինաչափորեն կախված են ուսուցման նպատակներից, բովանդակությունից և մեթոդներից:

8. Ուսուցման գործընթացի բոլոր բաղադրիչների փոխկապակցվածությունը համապատասխան պայմանների դեպքում օրինաչափորեն ապահովում է ուսուցման կայուն գիտակցված ու գործուն արդյունքները:

Հատուկ առաջադրանք. Փորձեք վերլուծել ուսուցման գործընթացի վերը նշված օրինաչափությունները.

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Ինչ է ուսուցման գործընթացը, այդ հասկանալով ի՞նչ եք հասկանում: 2. Որո՞նք են «ուսուցման գործընթաց» և «ուսումնական գործընթաց» հասկացությունների տարբերությունները: 3. Ձեր կարծիքով, որո՞նք են ուսուցման գործընթացի շարժիչ ուժերը: 4.Բացահայտեք մոտիվացիայի և դրական հույզերի դերը ուսուցման գործընթացում:5.Համառոտակի բնութագրեք բացատրական-ցուցադրական, պրոբլեմային և ծրագրավորված ուսուցման ձևերը (կամ տեսակները):

Գլուխ 11

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ

1. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ԴԻԴԱԿՏԻԿԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄՆԵՐ (ԿԱՆՈՆՆԵՐ)

Սկզբունքը լատիներեն «պրինցիպիում» բառն է, նշանակում է հիմք, ինչ-ես հայտնի է. մարդու կողմից իրականացվող յուրաքանչյուր գործունեության ներկայացվում է ինչ-որ պահանջ: Այն պետք է ընթանա ինչ-որ կանոնով, ունենա որոշակի ելակետ, կամ ավարվի ինչ-որ գաղափարով. Այդ բոլորը պետք ունենան ամուր հիմք, այսինքն՝ սկզբունք:

Ուրեմն կարելի է ասել, որ ուսուցման սկզբունք է կոչվում այն ելակետը, հիմքը, եկավորող գաղափարը, կանոնը կամ պահանջը, որի միջոցով կառավարվում ու կատարելագործվում են ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունը:

Ուսուցման սկզբունքները կառավարում են ուսուցման գործընթացը, համալիր (կոմպլեքսային) ձևով լուծում կրթության, դաստիարակության, զարգացման խնդիրները, օգնում սովորողներին ձևավորել իրենց գիտական աշխարհայացքը:

Ուսուցման սկզբունքներն անցել են զարգացման ու կատարելագործման երկարատև ուղի: Դրանց մշակմամբ զբաղվել են հայտնի մանկավարժներ Յ. Ա. Կոմենսկին, Հ.Պ. Պեստալոցին, Ա. Դիստերվեգը, ուս գիտնականներ Ե.Ի.Մեդինսկին, Ի.Ե.Գմուրմանը,Մ.Ն. Սկիլովը, Բ.Պ.Եսիպովը, Յու.Կ.Բաբանսկին, Ի.Ի.Զագվյազինսկին, հոգեբան Ա.Ն. Լեոնտևը և ուրիշներ.

Չի կարելի ուսուցման սկզբունքները շփոթել ուսուցման օրենքների, օրինաչափությունների հետ: Ուսուցման որոշ օրենքներ մշակել են Մ. Ա Դանիլովը, Մ.Ն. Սկատկինը, գերմանացի մանկավարժ Գ.Նոյները, Ի.Յա Լերները և ուրիշներ: Վերջին տարիներին այդ հարցով զբաղել է Պ.Ի. Պիդկասիստինը. Ըստ նրա՝ ուսուցման գործընթացում կարելի է առանձնացնել հետևյալ օրենքները

Առաջին. ուսուցման նպատակը, բովանդակությունը, մեթոդները փոխկապակցված են: Ուսուցման, դաստիարակության վրա մեծ ազդեցություն ունեն հասարակական հարաբերությունները և սոցիալական կարգը:

Երկրորդ. ուսուցումը, դաստիարակությունը և սովորողների գործունեությունը փոխպայմանավորված են: Այս օրենքը բացահայտում է սովորողների ակտիվության և մանկավարժական ղեկավարության միջև եղած հարաբերակցությունը:

Երրորդ. մանկավարժական գործընթացը ամբողջական է և միասնական: Այն բացահայտում է նշված գործընթացի ամբողջականության և մասնակիի հարաբերակցությունը, դրանց միասնությունն ուսուցման մեջ:

Չորրորդ. ուսուցման միասնությունը փոխկապակցված է ուսուցման տեսության և պրակտիկայի հետ:

Հինգերորդ. այն խմբային և անհատական ուսումնական գործունեության միասնությունն ու փոխպայմանավորվածությունն է:

Շարադրանքը չծանրաբեռնելու համար հարկ չենք համարում անդրադառնալ Մ.Ա. Դանիլովի,Մ.Ն.Սկատկինի, Գ.Նոյների, Ի.Յու. Լերների և այլոց կողմից մշակված ուսուցման օրենքներին:

2.ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԻ ԲՆՈՒԹԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ուսուցման սկզբունքները դիդակտիկական նորմատիվներ են, որոնք կատարում են կանոնի, պահանջի, ցուցումի, նորմի գործառնություն և բոլորը միասին կարգավորում, կառավարում ու ղեկավարում են ուսուցման գործընթացը: Կարելի է նաև ասել՝ ուսուցման սկզբունքները ուսուցչի և աշակերտների համար կողմնորոշիչներ են:

Ժամանակակից դպրոցում կիրառվում են ուսուցման հետևյալ հիմնական սկզբունքները

- զարգացնող, դաստիարակող,
- ուղղվածության,
- գիտականության,
- կյանքի և պրակտիկայի հետ ուսուցման կապի,
- սիստեմատիկության և հաջորդականության,
- ատչելիության,
- գննականության,
- կայունության,

- գիտակ ականության և ակտիվության:

Շատ համառ տակի քննարկենք այդ սկզբունքները:

Զարգացնող և դաստիարակող սկզբունքը պահանջում անձի (տվյալ դեպքում աշակերտի) համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման հիմնախնդիրը անհատականացնել և այդ ուղիով լուծել մանկավարժության՝ այդ շատ խրթին, հարցը:

Ուղղվածության սկզբունքը խնդիր է դնում իրագործել սովորողների կրթության, դաստիարակության և զարգացման հիմնախնդիրների լուծումը, ուսուցման գործընթացում ապահովել դրանց փոխկապվածությունը: Այս սկզբունքն ուսուցչից պահանջում է նշված հիմնախնդիրները (կրթության, դաստիարակության և զարգացման) լուծել ուսուցման գործընթացում ընդհանրապես և դասի ընթացքում՝ մասնավորապես:

Կրթական խնդիրները ենթադրում են սովորողների կողմից հումանիտար, բնագիտամաթեմատիկական, աշխատանքային, տեխնիկական գիտելիքների յուրացում, միաժամանակ յուրաքանչյուր ուսումնասիրվող ուսումնական առարկայից իրենց մեջ մշակել կարողություններ ու հմտություններ և այդ ուղիով զարգացնել նրանց ճանաչողական ընդունակությունները:

Դաստիարակչական խնդիրները ենթադրում են ապահովել սովորողների մտավոր, բարոյական, աշխատանքային, գեղագիտական, ֆիզիկական, իրավական, տնտեսագիտական, էկոլոգիական դաստիարակության՝ իրար հետ փոխկապակցված իրականացումը:

Քննարկվող սկզբունքը նաև պահանջում է զարգացնել սովորողների տրամաբանական մտածողությունը, հիշողությունը, մտապահումը, երևակայությունը, կամածին ուշադրությունը, հետաքրքրություններն ու ընդունակությունները:

Վերը նշված խնդիրները համալիր (կոմպլեքսային) ձևով լուծելու համար ուսուցիչը մշտապես պետք է ունենա մանկավարժական գործունեության ճիշտ ուղղվածություն: Պետք է հաշվի առնի սովորողների ունեցած նախնական հնարավորությունները, տարիքային և անհատական առանձնահատկությունները, ճիշտ ընտրի ուսուցման և դաստիարակության մեթոդները, հնարներն ու միջոցները:

Գիտականության սկզբունքը ուսուցիչն իրագործում է կրթության բովանդակության հիմնական փաստաթղթերի՝ ուսումնական ծրագրերի, դասագրքերի, ուսումնական ձեռնարկների միջոցով: Հասկանալի է, որ

այդ փաստաթղթերը կառուցվում են գիտականության սկզբունքով, ելնելով հասարակության և գիտատեխնիկական առ ջընթացի՝ դպրոցին ներկայացվող պահանջներից ու միտումներ, ց: Այս սկզբունքը (գիտականության) ուսուցչի առջև խնդիր է դնում ուսումնական առարկաների միջոցով սովորողներին յուրացնել տալ տվյալ առարկայի հիմունքները, նրա բոլոր բաժինները, ուսումնասիրվող առարկայի և գիտությունների կապերը, ծանոթացնել գիտական նոր փաստերին, օրենքներին, տեսություններին, գիտությունների, տեխնիկայի նվաճումներին:

Այնուհետև՝ ուսուցման գիտականության սկզբունքն ուսուցչից պահանջում է սովորողներին հաղորդել ճշգրիտ, փաստարկված, ապացուցելի գիտելիքներ, գիտական որոնումների տարրեր, ծանոթացնել գիտությունների գիտահետազոտական մեթոդներին, ուսումնական աշխատանքի գիտականորեն կազմակերպման մեխանիզմներին: Ամեն կերպ զարդացնել սովորողների որոնողական աշխատանքներ կատարելու ընդունակությունները: Արթնացնել նրանց հետաքրքրությունները ուսումնասիրվող երևույթների նկատմամբ:

Գիտականության սկզբունքը խնդիր է դնում ուսուցման գործընթացում (կոնկրետ դասերի ընթացքում) սովորողներին առաջադրել ուսումնական պրոբլեմներ, ստեղծել պրոբլեմային իրավիճակներ և նրանց մտավոր ուժերով լուծել, հաղթահարել դրանք ու այդ ուղիով զարգացնել նրանց ճանաչողական ընդունակությունները:

Կյանքի և պրակտիկայի հետ ուսուցման կապի սկզբունքը ուսուցչից պահանջում է ուսումնական նյութի բովանդակությունն ուսուցանելիս այն անպայման կապել առօրյա կյանքի, երևույթների, ժողովրդական տնտեսության առկա հիմնախնդիրների հետ: Եվ ապա՝ ուսուցման գործընթացը կազմակերպել այնպես, որ սովորողներն ունենան իրենց ձեռք բերած գիտելիքները կյանքում, արակտիկայում կիրառելու հնարավորություն: Օրինակ՝ կենսաբանությունից յուրացրած գիտելիքները կարող են կ - րառվել դպրոցի ուսումնափորձնական հողամասում. այսպես՝ հետևել բույսերի աճին, հետազոտել հողի, բույսի, ջրի դրանց ու արեգակնայ ն էներգիայի փոխկապակցությունները, միասնությունը: Կամ՝ աշակերտները աշխարհագրությունից ձեռք բերած գիտելիքների հիման վրա, աշխարհա րական հր սյարակում կարող են որոշել օդի՝ օրվա, ամսվա, տարեկան միջին ջե մաստիճանները, օդի խոնավութ ուն և այլն: Եվ կամ՝ ֆիզիկայից, քիմիայից ստացած գիտելիքներն աշակերտները կա-

րող են կիրառել դպրոցի ֆիզիկայի ուսումնական կաբինետում, քիմիայի լաբորատորիայու , մոտակա արդյունաբերական ձեռնարկության ամապ տասխ ն արտադրա ասերում, դպրոցի արհեստանո ոմ: Բնական է, որ այդպիսի գործունեությունը կօգնի աշակերտներին իրենց մեջ մշակել սեփական հայացքներ ու համոզմունքներ: Դրանց միջոցով նրանք կըմբռնեն տեսության ու պրակտիկայի անհրաժեշտ կապը, նրանց միասնությունը:

Կյանքի ու պրակտիկայի հետ ուսուցման կապի սկզբունքը ուսուցչի առջև դնում է սովորողներին հասարակական գործունեության, արտադրության մեջ ընդգրկելու խնդիր, որպեսզի նրանք զգան իրենց յուրացրած գիտելիքների և դրանց կիրառման օգտակարությունը:

Քննարկվող սկզբունքն աշակերտներից պահանջում է հավաքել հայրենագիտական նյութեր, տեսակավորել դրանք, նկարագրել (բանավոր և գրավոր) այդ նյութերը, վերլուծել, սինթեզել, դրանց շուրջ գրել ստեղծագործական շարադրություններ, ռեֆերատներ, զեկուցումներ:

Վերջապես, ուսուցման՝ կյանքի և պրակտիկայի հետ կապի սկզբունքը ուսուցչի առջև խնդիր է դնում օգտագործել զանգվածային տեղեկատվությունը, նրանից քաղել համոզիչ այնպիսի օրինակներ, որոնք կարող են սովորողների մեջ ամրապնդել ուսուցման՝ կյանքի ու պրակտիկայի հետ կապի անհրաժեշտությունը:

Ուսուցման սիստեմատիկության և հաջորդականության սկզբունքի իրագործման հիմքերը դրվում են ուսումնական ծրագրերում, դասագրքերում և թեմատիկ պլանում: Իհարկե, հաշվի են առնվում դիդակ իկայի նվաճումները, գիտության ու տեխնիկայի առաջընթացը, հասարակության՝ դպրոցին ներկայացվող պահանջները, աշակերտների տարիքային և ուսումնական հնարավորությունները:

Ե՛վ ծրագրերը, և՛ ասագրքերը կառուցվում են ո՛ շակի ժամանակաշրջանի համար: Դրանցու պահպանվում են ուսումնասիրության ենթակա թեմաների որոշակի հաջորդականությունը, ինչպես նա թեմայի մեջ մտնող գիտելիքների համակարգի կառուցվա ը:

Ք նարկվող սկզբունքը պահանջում է մշտապես հետ ել ուսումնական նյութի տրամաբանությանը, չխախտել երևույթների, առարկաների, իրադարձությունների միջև եղած օրինաչափ կապերը, նույնն անել դրանց շուրջ կազմակերպված գործնական աշխատ անքների ընթացքում:

ւսուցման սիստեմատիկության և հաջորդականության սկզբունքը ուսուցչի առջև խնդիր է դնում գիտելիքները, կարողությունները, հմտությունները աշակերտներին հաղորդել ու յուրացնել տալ որոշակի համակարգով և հաջորդականությամբ: Պահանջում է ուսուցման ընթացքու հաղորդվող նյութի տարրերը կապել մյուս նյութի տարրերի հետ, հաջորդը բխեցնել նախորդից և այդ հիման վրա հայտնաբերել նոր գիտելիքներ:

Քննարկվող սկզբունքն ուսուցչից պահանջում է դասավանդման ընթացքում առանձնացնել գլխավոր հասկացությունները, հիմնական գաղափարները, դրանց պատճառահետևանքային ու ծագումնաբանական կապերը, և դնում ուսումնասիրվող հասկացությունները տարբեր ուսումնական առարկաների հասկացությունների, օրենքների հետ ունեցած կապերի առանձնահատուկ քննարկելու խնդիր, որպեսզի աշակերտներն ըմբռնեն միջառարկայական, միջգիտական հասկացությունների էությունը:

Ուսուցման սիստեմատիկության և հաջորդականության սկզբունքը սովորողներից պահանջում է ուսումնական գործունեության ընթացքում (դաս նախապատրաստելիս, ուսումնական խնդիրներ լուծելիս, շարադրություն գրելիս, գործնական, լաբորատոր աշխատանքներ կատարելիս և այլն) անպայման առաջնորդվել սիստեմատիկության և հաջորդականության սկզբունքով:

Մատչելիության սկզբունքը շատ կարևորներից է: Այն ուսուցչից պահանջում է ուսուցումն այնպես կազմակերպել կամ կառուցել, որ, որպես անհրաժեշտություն, անպայման հաշվի առնվեն սովորողների ռեալ ու ունակ հնարավորությունները: Նույնը կատարել նաև զուգահեռ դասարաններում, որպեսզի սովորողները չկրեն բանական, ֆիզիկական և հոգևոր ծանրաբեռնվածություն: Հանրահայտ իրողություն է, որ չափից ավելի բարդացված ուսուցումը սովորողների համար դառնում է անտանելի բեռ, ուսման նկատմամբ առաջացնում անտարբերություն, աստիճանաբար մարում նրանց հետաքրքրությունները, ջլատում ուժերը, թուլացնում կամային ուժերը, մեռցնում ուսումնական աշխատանքները կատարելու ցանկություններն ու ձգտումները: Ահա թե ինչու, դեռ իր ժամանակ, Յան Ամոս Կոմենսկին տվեց մատչելիության սկզբունքի մի քանի կանոններ. այսպես, օրի ակ, ուսուցման ընթացքում մոտիկից գնալ դեպի հեռուն, ծանոթից՝ դեպի անծանոթը, հեշտից՝ դեպ դժվարը և այլն՝

Սակայն ուսուցման մատչելիության սկզբունքով առաջնորդվելը չի նշանակու , թե ուսուցման բովանդակությունը պետք է լինի պարզունակ, անմիջապես հասկացվո : Մշտապես պետք է հիշանալ, որ նման իրավիճակը չի կարող արգացնել սովորողների որոնողական, ստեղծագործական ընդունակությունները, իսկ ուսումն էլ կլինի անհետաքրքիր, կվերածվի տաղտուկի:

Անվանի հոգեբաններ Բ.Դ.Էլկոնինը և Վ.Վ.Դավիդովը իրենց հետազոտություններում հանգել են այն եզրակացության, որ տարրական կամ կրտսեր դպրոցում ուսուցումը պետք է ընթանա ոչ թե պարզունակից, մասնակիից սկսած, այլ կառուց ածքներից, ընդհանուրից, ամբող ից, ընդհանրացվածությունից սկսած, պատճառաբանելով, որ երեխա ների մտավոր պոտենցիալ հնարավորություններն ավելին են, քան մենք կարծում ենք:

Ուսուցման մատչելիության սկզբունքն ուսուցչի առջև խնդիր է դնում ճիշտ պլանավորել ուսումնական նյութերը, ճ շտ առաջնորդվ լ ւսումնական ծրագրերով, նորմավորել դպրոցականներին տրվող տնային առաջադրանքները, հանձնարարությունները, ընդհանրապես դասերից, դպրոցից դուրս կատարվող նրանց բոլոր աշխատանքները:

Գիտականության սկզբունքն անցել է զարգացման և կատարելագործման երկարատև ուղի: Յան Ամոս Կոմենսկին պահանջում էր ամեն կերպ ուսուցմանը մասնակից դարձնել երեխայի բոլոր զգայարանները: Այդ պահանջը նա անվանեց «դիդակտիկայի ոսկե կանոն»: Հետագայում ուսուցման գիտականության էությունն ավելի հիմնավորած մեկնաբանեց Հ.Պեստալոցին: Նրան է պատկանում այն գաղափարը, ըստ որի հասկացությունները մտավորապես ձևավորելուն պետք է դրանք զուգակցել գիտականությանը: Ավելի ուշ ժամանակներում գիտականության՝ ուսուցման համար ո նեցած դերն ու նշանակությունը հիմնավորեց Կ.Դ. Էշինսկին: Նա է բացահայտել գիտական զգայությունների նշանակությունը. Մեր օրերում գիտականության պրոբլ մ շ ւրջ լուրջ հետազոտություններ է կատարել Լ.Վ.Զանկովը: Նա է մշակել խոսքի ու գիտականության զուգակց ան հնարավոր տարբերակները:

Շարադրվածից դժվար չէ եզրակացրել, որ այն ո սուցումն է ավելի ա դյունավետ, որը մշտապես զուգակցվում է գիտականությանը. Անժխտելի փաստ է, որ երբ ուսուցման գործընթացում սուբյեկտի բոլոր զգայարանները ընդգրկվում են ուսումնասիրվող նյո թը ընկալելուն, հասկա-

նալուն, իմաստավորելուն, ապահովվում է ուսուցման բարձր արդյունավետություն:

Զննականությունն ունի նեղ և լայն իմաստ: Օրինակ՝ երբ ընկալումը տեսողական է (նկարը դիտել, քարտեզը ընթերցել և այլն), ապա կարելի է ասել, որ այն ունի նեղ իմաստ, քանի որ այդ գործընթացին չեն երգրավվում ուրիշ զգայարաններ և կամ առկա չեն դիտազննական այլ պարագաներ: Լայն իմաստով զննականությունն ընդգրկում է նաև մոտորային և հպման (տակտիլային) զգայությունների միջոցով ըմբռնումը կամ ուսումնասիրվող նյութի ընկալման համար ներգրավվում են լաբորատոր սարքավորումներ, գործիքներ, դիտազննական այլ պարագաներ:

Գիտությունների, տեխնիկայի առաջընթացը, վերջին տարիներին, նպաստեց զննական բազմազան միջոցների հարստացմանը: Արդի փուլում ուսուցման գործընթացում օգտագործվում են ուսումնական ֆիլմեր, դիաֆիլմեր, կինոֆրագմենտներ, դիապոզիտիվներ, կոդոսկոպային սխեմաներ, հեռուստատեսություն, համակարգիչ, էլեկտրոնային հաշվիչ մեքենաներ և այլ միջոցներ:

Քննարկվող սկզբունքն ուսուցչից պահանջում է ուսուցման ընթացքում, ելնելով նյութի բովանդակությունից, սովորողների ուսումնական և տարիքային հնարավորություններից, ճիշտ ընտրել զննական միջոցները, ուսուցման մեթոդները, որպեսզի հնարավոր լինի սովորողների բոլոր զգայարանները մասնակից դարձնել ուսումնասիրվող նյութի ընկալման, հասկացման և իմաստավորման գործընթացներին և այդ ուղիով ապահովել գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների խոր յուրացումը:

Զննականությունը բարձրացնում է սովորողների հետաքրքրությունները գիտական գիտելիքների յուրացման նկատմամբ, մատչելի է դարձնում հասկացության իմաստի ըմբռնումը, նպաստում գիտելիքների յուրացմանը, խորացնում հասկացումը: Այս հանգամանքը նկատի ունենալով Կ.Ուշինսկին գրում է. «Ո՞վ չի նկատել, որ մեր հիշողության մեջ առանձին ամրությամբ են նստում այն պատկերները, որոնք ինքներս ընկալել ենք հայեցողության միջոցով, որ մեզ հնարավոր այդպիսի նկարի հետ մենք շտությամբ ու ամուր կապում ենք նույնիսկ երացական գաղափարներ, որոնք առանց դրան արագորեն կջնջվեն»:

Գիտակցելով զննականության՝ ուսուցման համար ունեցած անգնահատելի դերը, միաժամանակ չպետք է գերագնահատել այն և դասը կանխավորել չափից ավելի զննական պարագաներով: Ելնելով ուսումնական նյութի բովանդակությունից, դասարանների առանձնահատկություններից, կիրառվող մեթոդներից, ուսումնական աշխատանքը կազմակերպելու ձևերից, ուսուցիչն ինքը պետք է որոշի, թե տվյալ դասին զննական ինչ պարագաներ, տեխնիկական միջոցներ պետք է օգտագործի:

Կայունության սկզբունքը ուսուցչից պահանջում է սովորողների յուրացրած գիտելիքները ամրակայել նրանց հիշողության, մտապահման մեջ: Ինչպես ասվում է՝ հասնել այն բանին, որ դրանք «մեխվեն» նրանց ուղեղում, դառնան նրանց գիտակցության մի մասը, սովորույթ, վարքի հիմքը: Հոգեբանությունը հաստատում է, որ մտապահումը, վերարտադրությունը կախում ունեն ոչ միայն ուսումնական նյութի բովանդակությունից, այլև նրա նկատմամբ վերաբերմունքից: Ուրեմն՝ ուսուցիչը պարտավոր է ձևավորել սովորողների դրական վերաբերմունքն ուսումնասիրվող նյութի նկատմամբ: Գիտելիքների կայունությունը կախում ունի նաև այլ կանոններից. օրինակ՝ ա) աշակերտների ճանաչողական ակտիվությունից, բ) հաճախակի կատարվող կրկնությունից, գ) ձեռք բերած գիտելիքները ստուգելուց, դ) աշակերտների՝ ուսման նկատմամբ ակտիվությունից ու վերաբերմունքից:

Գիտակցականության և ակտիվության սկզբունքն աշակերտներից պահանջում է գիտակցել ուսման հույժ կարևորությունը: Գիտակցականորեն ընկալել ու հասկանալ ուսուցչի շարադրանքը, դասագրքի տեքստը, լրացուցիչ գրականության համապատասխան էջերը: Գիտակցել ու իմանալ, թե ինչ են ուսում նասիրում, ինչը որքան են ըմբռնել, ինչը՝ ոչ: Գիտելիքներն արդյոք իմաստավորվե՞լ են, ընդհանրացվե՞լ, վերածվե՞լ են համոզմունքների: Առանց այդպիսի գործունեության հնարավոր չէ իրականացնել ուսուցման գործառույթները:

Քննարկվող սկզբունքն ուսուցչից պահանջում է ամեն կերպ զարգացնել սովորողների ակտիվությունը, որը կարող է իրագործվել նրանց ուսումնավարժությամբ անմիջական և միջնորդավորված ձևով. Որքան էլ ուսուցիչը հմտորեն մատուցի գիտելիքները, այնուամենայնիվ, ուսման ամբողջ հաջողությունը նախ և առաջ պայմանավորված է աշակերտների ակտիվությամբ: Առանց դրա հնարավոր չէ հասնել ցանկալի արդյունքի:

Ուսուցման գիտակցականության և ակտիվության սկզբունքը սովորողների առջև խնդիր է դնում ինքնուրույնաբար ձեռք բերել գիտելիքներ, այդ նպատակով կատարել որոնումներ, հետազոտություններ, այս

կամ այն հարցի վերաբերյալ հայտնել մտածված կարծիք, ունենալ որոշակի տեսակետ, կարողանա ձևակերպել սեփական եզրահանգումներն ու մտահանգումները:

Սակայն նշենք, որ առանց ուսուցչ ակտիվության առկայ ության, չկա և չի կարող լինել աշակերտների ակտիվություն: Ուրեմն՝ անհրաժեշտ է, որ ակտիվությունը լինի երկկողմ և փոխկապակցված: Միայն այս ձևով և այս պայմաններում կարելի է հասնել հաջողության, ապահովել ուսուցման բարձր արդյունք:

Քննարկվող սկզբունքը պահանջում է նաև ապահովել դասարանի կոլեկտիվի ակտիվությունը, որը կարելի է իրականացնել ուսուցման համընդհանուր, խմբային, անհատական ձևերը ճիշտ գործադրելու, դրանք իրար զուգակցելու միջոցով: Բացի այդ, կարևոր նշանակություն կարող են ունենալ սեմինարները, պրակտիկումները, էքսկուրսիաները, արտադասարանային պարապմունքները, ֆակուլտատիվները, աշակերտների ինքնուսուցումն ու ինքնակրթությունը:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Ինչ՞ եք հասկանում ուսուցման սկզբունք ասելով, հիմնավորեք օրինակներով: 2. Քննարկեք գիտականության սկզբունքը: 3. Բնութագրեք սիստեմատիկության և հաջորդականության սկզբունքը: 4. Փորձեք որևէ թեմա շարադրել մատչելիության սկզբունքով: 5. Դուք ուսուցման ի՞նչ նոր սկզբունք կարող եք առաջարկել: 6. Ձեր կարծիքով գրավոր աշխատանքներն ի՞նչ սկզբունքով կարելի է կատարել: 7. Բնութագրեք կայունության սկզբունքը: 8. Բացահայտեք գիտակցականության և ակտիվության սկզբունքի էությունը:

Գլուխ 12.

Ո ՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

1. ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅԱՆ ԷՈՒԹՅԱՆ ԲԱՑԱՀԱՅՏՈՒՄԸ

Մեթոդը հունարեն «մեթոդոս» բառն է, նշանակում է՝ ուղի, եղանակ:

Ուսուցման մեթոդները բազմաթիվ են ու բազմաբնույթ: Մանկավարժական վարպետություն ունեցող ուսուցիչն, իր ուսումնական գործունեության ընթացքում, իրենից անկախ, կիրառում է այնպիսի մեթոդներ ու հնարներ, որոնք, նույնիսկ, մանկավարժությանը հայտնի չեն: Դա, անշուշտ, կախում ունի նաև ուսուցչի ինդուկտիվությունից և ռեֆլեքսիայից, բազմաքանակ այն գործողություններից, որ նա ծավալում է դասերի, ֆակուլտատիվ պարապմունքների, սեմինարների,պրակտիկումների, լաբորատոր-գործնական պարապմունքների, արտադասարանային և արտադպրոցական աշխատանքների ընթացքում: Պարզ ու հասկանալի է, որ այդ բոլոր բնագավառներում հարստանում է նրա մանկավարժական փորձը: Վերջինս հարստանում է նաև ուսուցման գործընթացը կազմակերպող դիդակտիկական նոր համակարգերը (պրոբլեմային, ծրագրավորված , անհատականացված ուսուցում և այլն) գործադրելիս:

Մանկավարժության մեջ մեթոդը հասկացվում է մի կողմից որպես ուսուցչի, իսկ մյուս կողմից՝ որպես աշակերտի գործունեության եղանակ. Այլ կերպ ասած, մեթոդը փոխազդեցության, փոխգործողության եղանակ է, ուսուցչի և աշակերտի աշխատանքի առանձնահատկությունների արտահայտությունն ուսուցման գործընթացում:

Կարելի է ասել՝ մեթոդն ուսուցչի հա ար դասավանդման, իսկ աշակերտի համար՝ գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները յուրացնելու եղանակ է: Միաժամանակ՝ սովորողների գիտական աշխարհայացքը ձևավորելու, նրանց ընդունակություններն ու ստեղծագործական գործունեությունը զարգացնելու եղանակ:

Մեթոդը հասկացվում է նաև լայն իմաստով Օրինակ դիալեկտիկական մատերիալիստական մեթոդը այն հիմնական ուղին է, որը տալիս է

բոլոր մեթոդները պրակտիկայում կիրառելու հնարավորություն: Դիալեկտիկական մատերիալիստական մեթոդը մեթոդաբանական հիմք է բոլոր մեթոդների համար: Այդ մեթոդը կոչվ ւմ է նաև *ճանաչողական,* քանի որ այն ուղղություն է տալիս անձի մտածողությանը:

Ուսուցման գործընթացում, բացի մեթոդից, կիրառվում է նաև *հնարը,* որը ուսուցման մեթոդի բաղկացուցիչ մասն է, նրա մի կողմը, տարրը: Յուրաքանչյուր մեթոդում կարելի է առանձնացնել բազմաթիվ հնարներ: Ուրեմն, մեթոդը՝ հնարների միագումար ամբողջությունն է: Ուսուցման գործընթացում մեթոդին կարող է փոխարինել հնարը, հնարին՝ մեթոդը: Դա կախում ունի ուսումնասիրվող նյութի բովանդակությունից, տրամաբանությունից, սովորողների ռեալ ուսումնական ու տարիքային հնարավորություններից և այլ հանգամանքներից: Ուսուցման մեթոդների ու հնարների հիմնական խնդիրն է միասնաբար լուծել սովորողների կրթության, դաստիարակության և զարգացման խնդիրները:

Մեթոդները ուսուցման գործընթացի բաղադրամասերն են, որոնք օգնում են իրագործել ուսուցման նպատակը, խնդիրները, բովանդակությունը, սովորողների համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումը:

Բացի մեթոդից ու հնարից, ուսուցման գործընթացում կիրառվում է նաև մի ոցը: Մեթոդը, հնարը և միջոցը փոխկապակցված են: Դա էլ հենց նրանց դիալեկտիկական կողմն է: Ւսուցման միջոցներ կարող են համարվել ուս ւմանական առարկաները, դասագրքերը, ձեռնարկները, դիտազննական պարագաները, ուսո ցման տեխնիկական միջոցները և այլն:

2. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԴԱՍԱԿԱՐԳՈՒՄԸ

Սկսած 1920-ական թվականներից, ուսուցման մեթոդների դասակարգ ան հարցում կան բանավեճեր: Դեռ այդ տարիներին որոշ մանկավարժ գիտնականներ ձգտում էին պ հպանել ուսուցման սխո աստիկական, ուսումնական նյութը բերանացի անելու մեթոդները: Հենց այդ ժամանակ էլ Բ.Վ.Վսեվյատսկին առաջարկեց ընդու ել հետազոտական և պատրաստի գիտելիքները յուրացնող մեթոդները: Առաջինն ընդունվեց, իսկ երկրորդը (պատրաստի գիտելիքները յուրացնելու մեթոդը) խստորեն քննադատվեց և չընդունվեց:

Ոմանք էլ առանձին եթոդներ հայտարարեցին ունիվերսալ. օրինակ՝ հետազոտական, պրոեկտների մեթոդները: Այս և նման միտումները ևս չընդունվեցին: Ե ահա ԽՍՀՄ Կառավարության 1931թ. օգոստոսի 25-ի՝ կրթո թյան մասին որոշման մեջ ուղղակի շեշտվեց, որ ուսուցման ոչ մի մեթոդ չի կարող ունիվերսալ լինել, որ դպրոցում անհրաժեշտաբար պետք է կիրառել բազմազան մեթոդներ:

Դիդակտ կայում, սկսած վաղ ժամանակներից, կուտակվել են ուսուցման բազմաթիվ ու բազմաբնույթ մեթոդներ, որոնց ըստ խմբերի դասակարգումը դարձել էր հրատապ խնդիր...

Ուսուցման մեթոդները դասակարգելու ուղղությամբ դիդակտիկայում կան տարբեր մոտեցումներ: Դասակարգողները հաշվի են առնում ուսուցման մեթոդների տարբեր կողմերը. ուսուցման համար ունեցած առանձնահատկությունները, արդյունավետությունը. դինամիկան և այլ խնդիրներ:

Ասենք նաև, որ ուսուցման մեթոդների դասակար ումը շատ դժվարին գործ է: Այն պահանջում է հաշվի առնել ուսումնասիրվող ուսումնական առարկայի առանձնահատկությունները, սովորողների մտավոր մակարդակները, դաստիարակվածության աստիճանը, ուսումնական ռեալ հնարավորությունները, տարիքային փուլերը, զուգահեռ դասարանների ուժեղ ու թույլ կողմերը և այլն:

Ե.Ա.Գոլանտը, Ա.Ի.Պերովսկին ուսուցման մեթոդները դա ակարգել են երեք խմբերում՝ խոսքային, զննական և գործնական: Դասակարգելիս հիմք են ընդունել ինֆորմացիայի ընդունման բնույթը:

Մ.Ա. Դանիլովը և Բ.Պ. Եսիպովը, ելնելով ժամանակակից դիդակտիկայի խնդիրներից ուսուցման մեթոդները դասակարգել են այսպես. նոր գիտելիքներ ձեռք բերող մեթոդներ, կարողություններ, հմտություններ մշակող մեթոդն , ստեղծագործական գործունեությունը ձևավորող մեթոդներ, գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությո նները ամրակայող, վերահսկո և ստուգող մեթոդներ:

Մ.Սկատկինը, Ի.Լ րները հիմք ընդունելով կրթության բովանդակության յուրացման մեջ սովորողների իմացական հնարավոր բնույթը, առան նացրել են ուսուցման հետևյալ մեթոդները՝ բացատրական-ցուցա րական, ինֆորմացիոն-ռեցեպտիվ, վերարտադրողական, պրոբլեմային շարադրանք, մասնակի որոնողական կամ էվրիստիկական և հետազոտական:

Մ.Ի.Մախմուտովն առաջարկում է ուսուցման մեթոդների դասակարգման հետևյալ համակարգը. ինֆորմացիոն ընդհանրացնող և կատարողական, բացատրական և վերարտադրողական, հրահանգչական-գործնական, պրոդուկտիվ-գործնական, բացատրական խթանող և մասնակի որոնողական, խթանող և որոնողական:

Ուսուցման մեթոդների դասակարգմամբ զբաղվել են նաև մանկավարժ գիտնականներ Ա.Ն.Ալեքսյուկը և Ի.Դ.Զվերևը, Վ.Ֆ.Պալամարչուկը և Վ. Ի. Պալամարչուկը, Ս.Գ.Շապավալենկոն և ուրիշներ:

Ուսուցման մեթոդների դասակագման նկատմամբ ավելի ամբողջական մոտեցում է ցուցաբերել Յու.Կ.Բաբանսկին: Նա ընդհանրացրել է ուսուցման մեթոդների վերաբերյալ պատկերացումները, տեսակետներն ու այլ հանգամանքներ և ուսուցման մեթոդները դասակարգել չորս մեծ խմբերում:

Առաջին խումբը անվանել է ուսումնաճանաչողական գործունեության կազմակերպման և իրագործման մեթոդներ, *երկրորդը*՝ ուսումնաճանաչողական գործունեության խթանման և մոտիվացիայի մեթոդներ, *երրորդը*՝ ուսումնաճանաչողական գործունեության արդյունավետության նկատմամբ վերահսկողության և ինքնավերահսկողության մեթոդներ, *չորրորդը*՝ ինքնուրույն աշխատանքի մեթոդներ:

Նշված խմբերը բաժանվում են ենթախմբերի և դրանց մեջ մտնող մեթոդների:

Այսպես, Բաբանսկին *առաջին* խումբ մեթոդների (ուսումնաճանաչողական գործունեության կազմակերպման և իրագործման) շարքին է դասում խոսքային, զննական,գործնական մեթոդները (ուսումնական ինֆորմացիայի փոխանցման և ըմբռնման ասպեկտ), ինդուկտիվ և դեդուկտիվ մեթոդները (տրամաբանական ասպեկտ), վերարտադրողական և պրոբլեմային որոնողական մեթոդները (մտածական ասպեկտ), ինքնուրույն աշխատանքի և ուսուցչի ղեկավարությամբ աշխատանքի մեթոդներ (ուսուցման կառավարման ասպեկտ):

Երկրորդ խմբի (ուսուցման խթանման մոտիվացիայի մեթոդներ) շարքին դասել է ուսման նկատմամբ հետաքրքրության խթանման և մոտիվացիայի, ուսման մեջ պարտքի և պատասխանատվության խթանման մեթոդները:

Երրորդ խմբի (ուս ան մեջ հսկողո թյան, վերահսկողության, ինքնավերահսկողության, շարքին է դասում լաբորատոր-գործնական, վերահսկողութ ան և ինքնավերահսկողության մեթոդները...

Ե նելով երկար տարիների մանկավարժական մեր փորձից ու հետազոտություններից, մենք առանձնացնու ենք երեք խումբ մեթո ներ. Այսպես. *առաջին խումբ* մեթոդների շարքին ենք դա ում գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ ձեռք բերող, գիտելիքներն իմաստավորող ու ամրակայող մեթոդները, *երկրորդ մբում*՝ ճանաչողական ակտիվությունն ու ստեղծագործական գործունեությունը զարգացնող մեթոդները, *երրորդ խմբում* ինքնուրույն աշխատանքի մեթոդները:

Առաջին խմբի մեթոդներ, (գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ ձեռք բերող, իմաստավորող և ամրակայող) շարքին ենք դասում խոսքային, զննական և գործնական մեթոդները:

Երկրորդ խմբի մեթոդների (ճանաչողական ակտիվությունը և ստեղծագործական գործունեությունը զարգացնող) շարքին ենք դասում ինդուկտիվ, դեդուկտիվ, պրոբլեմային շարադրանքի, մասնակի որոնողական կամ էվրիստիկական հետազոտական մեթոդները:

*Երրորդ խմբի (*ինքնուրույն աշխատանքի) մեթոդների շարքին ենք դասում նոր գիտե իքներ ձեռք բերելու ինքնուրույն աշխատանքը, նոր կարողություններ ու հմտություններ ձեռք բերելու ինքնուրույն աշ ատանքը, ինքնուրույն ստեղծագործական աշխատանքները, ա խատանքը դասագրքի վրա մեթոդները:

Խոսքային մեթոդներ (առաջին խումբ):

Ի դեպ, առանձին մանկավարժներ խոսքայ ն մեթոդները համարում են հնացած, անարդյունավետ, ոչ ակտիվ մեթոդներ, որն, ի արկե, սխալ է: Պետք է մշտապես գիտենալ, որ խոսքային մեթոդները ըբեք չեն կորցնի իրենց կ ևոր նշանակությունը: Չէ որ ամբող տեղեկատվությունը հաղորդվում է խոսքի միջոցով: Գիտելիքների աղբյուրը եղել և մնում է բանավ ր և գրավոր խոսքը: Խո քն ակտիվացնում է անձի երևակայությու ը, հիշողությունը, զ ացմունքները. Խոսքային մեթոդները ի արավորություն են ընձեռում կարճ ժամանակամիջոցում հաղորդել մեծ ծավալի նյութ: Խոսքային եթոդների շարքին են դասվում «պատմել», «զրույց», «դասախոսո թյուն», «ուսումնական բանավեճ», մեթոդները:

«*Պատմել*» մեթոդը կիրառվում է դպրոցական ուսուցման բոլոր փուլե ում՝ սկսած առաջինից մինչև 12-րդ դասարանները ներառյալ: Պատ-

մելը սկսվում է ներածությունով և ավարտվում ամփոփումով: Ներածական խոսքում ուսուցիչը հաղորդում է ուսումնասիրվող նյութի թեման, այն կապում նախորդ թեմայի հետ, նշում թեմայի նշանակությունը, կարևորությունը, ուսումնասիրության նպատակը: Ձևավորում է գլխավոր հասկացությունը, սովորողներին հիշեցնում, թե ինչ են յուրացրել նախորդ թեմաներից:

Ահա այդ ամենից հետո ուսուցիչը շարադրում կամ պատմում է ուսումնական նյութի բովանդակությունը, խստագույնս պահպանելով սիստեմատիկության և հաջորդականության սկզբունքը: Պատմելու ընթացքում վարպետորեն առանձնացնում է նյութի գլխավոր տարրերը: Իր հաղորդած գիտելիքները հիմնավորում է օրինակներով, գիտական փաստերով, համապատասխան իլյուստրացիաներով և դեմոնստրացիաներով: Ուսուցիչը մերթ ընդ մերթ ընդհատում է իր շարադրանքը, աշակերտներին մասնակից դարձնում նոր նյութի հաղորդմանը, ակտիվացնում նրանց ճանաչողական գործունեությունը: Ուսումնական նյութը հաղորդելու ընթացքում ստեղծում է հուզական պահեր, իրավիճակներ:

«Պատմել» մեթոդի կիրառման ժամանակ ուսուցիչը գործադրում է մի շարք հնարներ. այսպես, օրինակ, «համեմատության», «համադրության», «սովորողների ուշադրության ակտիվացման» և այլն:

Ուսումնական նյութի շարադրանքն ավարտելուց հետո ուսուցիչն ամփոփում է իր պատմածները, առանձնացնում նյութի գլխավոր մտքերը, հասկացությունները, հիմնական փաստերը: Նոր հաղորդած նյութն ամրապնդում է հարցերով, զանգը հնչելուց հինգ րոպե առաջ սովորողներին տալիս է հանձնարարություններ տանը կատարելու համար, պարզաբանում առաջադրանքի (կամ հանձնարարության) պահանջները:

«Պատմել» մեթոդի կիրառման արդյունավետությունը ենթադրում է ուսումնական նյութի համակողմանի յուրացում, դիտազննական պարագաների, ուսուցման տեխնիկական միջոցների ճիշտ ընտրություն, դասի ճիշտ կահավորում, ուսուցման այլևայլ մեթոդների, տարրերի կիրառում:

«Զրույց» մեթոդը «գալիս» է Սոկրատեսի ժամանակներից: Առաջինը նա է կիրառել այդ մեթոդը, ուստի այստեղից էլ «սոկրատեսյան զրույցներ» անվանումը: Զրուցել նշանակում է երկխոսություն ծավալել մեկ կամ մի քանի մարդկանց հետ: «Զրույց» մեթոդի էությունն այն է, որ ուսուցչի կողմից նախօրոք կազմված հարցերին պատասխանում են աշակերտները: Զրույցի միջոցով կարելի է աշակերտներին հարցնել հին դասանյութը, հաղորդել նոր դասանյութը: Վերջինս ավելի արդյունավետ անցկացնելու համար ուսուցիչը սովորողներին հանձնարարում է ուսումնասիրել ուսումնական նյութը (այն նյութը, որն ինքը չի պատմել): Հարցերին պատասխանելիս (ուսուցչի մշակած) աշակերտները ինքնուրույնաբար են վերլուծում երևույթները, փաստերը, հայտնում են իրենց կարծիքները, տեսակետները, ձևակերպում եզրակացությունները:

Այսպիսով, «զրույց» մեթոդը կրում է ոչ թե պատմելու, բացատրելու բնույթ, այլ սովորողների կողմից հարցերին ճիշտ և հակիրճ պատասխանելու բնույթ:

Զրույցի հարցերը պետք է կառուցել այնպես, որ դրանք լինեն շատ տարողունակ, ընդգրկեն ուսումնական նյութի բովանդակությունը, հատկապես նրա հիմնական, գլխավոր կողմերը: Խորհուրդ չի տրվում հարցերը շատ մանրացնել կամ շատ խոշորացնել: Մանրացրած հարցերում կորչում են նյութի տրամաբանությունը, նրա առանցքային մասերը: Իսկ բարդ, լայն մասշտաբի հարցերը նվազեցնում են ուսման նկատմամբ աշակերտների հետաքրքրությունը: Այնուհետև, հարցերը կազմելիս պետք է աստիճանաբար դրանք բարդացնել: Հարցերը կարե ի է կազմել պրոբլեմային ձևով: Դա մեծապես կնպաստի սովորողների տրամաբանական մտածողության ու ստեղծագործական ընդունակությունների զարգացմանը:

«Զրույց» մեթոդը հնարավորություն է ընձեռում սովորողներին իմաստավորել ու խորացնել ինչպես վաղուց, այնպես էլ նոր յուրացված գիտելիքները:

Այս մեթոդը կիրառելիս կարելի է գործադրել «հուշող հարցեր տալու», «աշակերտների մտքերը, կարծիքները քննարկման դնելու», «այս կամ այն հարցի շուրջ ծավալվելու» և այլ հնարներ:

Զրույցի մեթոդն ունի մի շարք առավելություններ: Դրանցից թվարկենք մի քանիսը. այն՝

ա) զարգացնում է սովորողների բանականությունը,

բ) ակտիվացնում է նրանց հետաքրքրությունները,

գ) զարգացնում է նրանց խոսքի կուլտուրան, հիշողությունը, մտապահումը,

դ) սովորողների յուրացրած գիտելիքները դարձնում է հայտնագործողական և ավելի կիրառական,

ե) ունենում է դաստիարակիչ և ախտորոշիչ նշանակություն:

«Ուսումնական բանավեճը» նույնպես խոսքային մեթո ներից է: Այն կազմակերպվում է միջին և բարձր դաս րաններում և կարևոր նշանակություն ունի սովորողների իմացական հետաքրքրությունները բորբոքելու համար: Բանավեճը աշակերտների կարծիքները, համոզմ ւնքները, տեսակետները հայտնելու, հարցապնդումներ անելու, ճշմարտությունն ի հայտ բերելու կարևոր մեթոդ է: Բանավեճի միջոցով սովորողները արժևորում, գնահատում են իրենց և ընկերների գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունների չափը, ծավալը, զարգացման աստիճանը: Առանց կայուն և խոր գիտելիքների դժվար է ակտիվորեն մասնակցել բանավեճին: Եվ ուսուցիչը, և աշակերտները բանավեճին պետք է լավ նախապատրաստվեն, այլապես այն կդառնա անառարկայական և կզրկվի իր արժեքից ու նշանակությունից: Առանց կայուն գիտելիքների դժվար է համոզել ընդդիմախոսներին: Բանավեճը սովորողներից պահանջում է ճիշտ ձևակերպել իրենց մտքերը, համբերատար լսել ընկերների պատասխանները, կարծիքները, հարցապնդումները, հակադրվելու դեպքում բացառել վիրավորանքը, ունենալ խոսքի կուլտուրա, լինել նրբազգաց, հարգանքով ուղղել այլոց սխալները:

Ճիշտ կազմակերպված, արդյունավետ բանավեճը ունի ուսուցողական և դաստիարակիչ նշանակություն: Բանավեճը ամփոփում է ուսուցիչը, գնահատում նրա արդյունքները:

«Դասախոսությունը» ևս խոսքային մեթոդներից է: Դասախոսությունը ծագում է լատիներեն «լեկցիա» բառից, նշանակում է՝ կարդալ: Այս եթոդը կ րառվում է բարձր դասարաններում՝ ծավալուն ուսումնակ ն նյութերը շարադրելու համար: Օրինակ՝ ֆիզիկայից «մեխանիկական շարժումը», գրականությունից՝ «գրական ժանրերի վերլուծությունը» և այլն: Դասախոսությունը գործադրվում է նաև շատ բարդ, դժվարին ուսումնական նյութերը ուսումնասիրելիս, մանավանդ, եթե այն ընդգրկում է պրոբլեմներ և ունի շատ ցայտուն տրամաբանական կառուցվածք ու պահանջում է կատարել ընդ անրացումներ, ենթադրում է ապացուցումներ, հիմնավորումներ և այլն:

Դասախոսությունը զբ ղեցնում է լրիվ դասը կամ նրա ի մասը. Դասախոսության էական կողմն այն է, որ ուսումնական նյութը յուրացվում է ամբողջապես: Որոշ գիտնականներ գտնում են, որ դասախոսությունը «պատմել» մեթոդից տարբերվում է նրանով, որ ամբողջ դասի ընթացքում չի ընդհատվում: Ժամանակին այդ կարծիքին էին Կաիրովը,

Շիմբիրյովը և ուրիշներ: Իսկ Մ.Ա.Դանիլովը, Բ.Պ.Եսիպովը պնդում էին, որ դասախոսությունը «պատմել» մեթոդից տարբերվում է իր գիտական բնույթով: Նման կարծիքները սխալ են: Մի՞թե պատմելը չունի գիտական բնույթ: Եվ հետո՝ դասախոսությունը կարելի է ընդհատել և այդ ընթացքում լսել սովորողների՝ այս կամ այն հարցի վերաբերյալ կարծիքները, տեսակետները, խորհրդածությունները, ինչպես այդ արվում է «պատմել» մեթոդի կիրառման ընթացքում:

Մանկավարժական առաջավոր փորձը և հետազոտությունները հաստատել են, որ ավելի արդյունավետ է ընդհատումներով դասախոսությունը: Ընդհատումների ժամանակ ուսուցիչը, սովորողների ճանաչողական ակտիվությունը զարգացնելու նպատակով, նրանց առաջադրում է հարցեր, պրոբլեմային բնույթի խնդիրներ, տեսական ու գործնական առաջադրանքներ և այլ կարգի հանձնարարություններ, լսում աշակերտների մտահանգումներն ու եզրահանգումները:

Դպրոցական դասախոսությանը զուգակցվում են ուսուցչի բացատրությունները, պարզաբանումները, ապացույցներն ու հիմնավորումները: Դասախոսության ընթացքում օգտագործվում են դիտազննական պարագաներ, ուսուցման տեխնիկական միջոցներ: Դասախոսությունը տարվում է դանդաղ, որպեսզի սովորողները կարողանան գրառումներ կատարել: Դրան, իհարկե, օգնում է ուսուցիչը, շեշտելով նշումներ կատարելու պահերը,ուսումնասիրվող նյութի կարևոր մասերը և այլն:

Դասախոսության արդյունավետությունը ենթադրում է դասախոսության պլանի հստակորեն կազմում, հարցերի տրամաբանական կապերի պահպանում, դիտազննական պարագաների, ուսուցման տեխնիկական միջոցների ճիշտ ընտրություն և այլն:

Դասախոսություններին կարող են ուղեկցել սեմինար պարապմունքները (դասարանի աշակերտներին երկու խմբերի բաժանելու, քննարկումներ, բանավեճեր կազմակեպելու համար):

Դպրոցական «դասախոսություն» մեթոդի կիրառման ընթացքում կարելի է օգտագործել աշակերտների մտածողությունն ակտիվացնելու, երկար ժամանակ նրանց ուշադրությունը, տրամաբանական մտապահումը ապահովելու, ուսումնասիրվող նյութը փաստարկելու, հիմնավորելու և այլ հնարներ:

Զննական մեթոդներ. այս ենթախմբի մեջ են մտնում իլյուստրացիայի և դեմոնստրացիայի մեթոդները: Զննական են համարվում այն մեթոդ-

ները, որոնց միջոցով սովորողների կողմից ուսումնական նյութի յուրացումը կախում ունի դիտողական պարագաներից և ուսուցման տեխնիկական միջոցներից: Զննականությունը հնարավորություն է ընձեռում օբյեկտներին, առարկաներին ծանոթանալ բնական վիճակում և կամ` սիմվոլների միջոցով (օրինակ` պայմանական նշանների, գծագրերի, սխեմաների, նկարների և այլն): Բացի զննական պարագաներից, ժամանակակից դպրոցում օգտագործում են ուսուցման տեխնիկական, էկրանային միջոցներ:

Այժմ առանձին-առանձին բնութագրենք իլյուստրացիայի և դեմոնստրացիայի մեթոդները:

Իլյուստրացիայի մեթոդը խնդիր է դնում կամ պահանջում է ուսուցման գործընթացում ուսումնական նյութը ասելիս հաղորդելիս կիրառել դիտողական պարագաներ` քարտեզներ, պլակատներ, գծագրեր, նկարներ, դիմանկարներ և այլն: Սրա դրանց ցույց տալն ու վերլուծությունը կոչվում է իլյուստրացիա: Ուսուցման արդյունավետությունն ավելի բարձր է լինում այն դեպքում, երբ պատմելը, զրույցը, բացատրությունը, դասախոսությունը զուգակցվում են իլյուստրացիային, այսինքն` ցուցադրմանը:

Դեմոնստրացիա մեթոդի էությունը նույնպես ցուցադրումն է: Օրինակ` ցույց են տրվում գործիքներ, սարքեր, տեխնիկական միջոցներ, զանազան պրեպարատներ, ֆիլմեր և այլն: Նշանակում է` դեմոնստրացիայի մեթոդը սովորաբար կապ ունի դրանց հետ: Բանն այն է, որ դեմոնստրացիայի դեպքում ցուցադրմանն ուղեկցում է շարժումը և սա է տարբերությունը իլյուստրացիայից, այն կոչվում է դեմոնստրացիա: Սակայն իմաստը մնում է նույնը` ցուցադրումը: «Իլյուստրացիա, դեմոնստրացիա» հասկացությունների բաժանումները պայմանական են: Առանձին զննական միջոցներ կարելի է դասել իլյուստրացիայի խմբում և` հակառակը:

Ուսուցման տեխնիկական միջոցների ներդրումը ուսուցման գործընթացում ընդլայնել է զննական մեթոդների ֆունկցիան: Այդ միջոցներից են, օրինակ` հեռուստացույցը, տեսամագնիտոֆոնը, էլեկտրոնային հաշվիչ մեքենաները, համակարգիչը և այլն:

Զննական միջոցների կիրառումը պահանջում է պահպանել մի շարք մանկավարժական պայմաններ: Այսպես, օրինակ, ա) օգտագործվող զննականությունը պետք է համապատասխանի սովորողների տարիքային

հնարավորություններին, բ) զննականությունը պետք է օգտագործել դասի համապատասխան փուլերում, գ) երևույթը, գործընթացը, իրադարձությունն այնպես պետք է ցուցադրել, որպեսզի դրանք տեսանելի լինեն բոլոր աշակերտների համար, դ) աշակերտներից պահանջել զննական պարագայի մեջ գտնել որոնելի ինֆորմացիան, ե) իլյուստրացիայի ցուցադրման) համար, նախօրոք, ուսումնական նյութում պետք առանձնացնել գլխավորը, էականը և հայտնել աշակերտներին` ցուցադրման ժամանակ նրանց ուշադրությունը դրանց վրա բևեռելու համար:

Իլյուստրացիայի և դեմոնստրացիայի (մանավանդ վերջինի) ցայտուն օրինակ կարող է հանդիսանալ ուսումնական ֆիլմի ցուցադրումը: Դա արվում է երեք ձևերով. *առաջին*` ցուցադրվում է ամբողջ ֆիլմը (կինոնկարը)` ուսումնասիրվող ուսումնական թեման ավարտելուց հետո: Օրինակ` Իվան Ձորորոդի (Իվան Ահեղի) ժամանակաշրջանն ուսումնասիրելուց հետո (դրա նպատակն է ձեռք բերած գիտելիքներն ամրապնդել, ընդհանրացնել, վերածել համոզմունքների): *Երկրորդ*` ցուցադրվում է կինոնկարի մի հատվածը (ֆրագմենտը), օրինակ` օպրիչնինան: Ժամանակը խնայելու համար էկրանացվում է այն մասը, որը ուսուցողի թեման ընդգրկում է: *Երրորդ*` տվյալ ֆիլմից ցուցադրվում է կինոօղակ կամ կինոշղթային, որն արտահայտում է երևույթի էական կողմը, օրինակ` Իվան Ահեղի կողմից իր տղայի սպանության պահը: Դասի ընթացքում ավելի նպատակահարմար է ցուցադրել կինոֆրագմենտ, կինոօղակ, քան ասենք ամբողջ ֆիլմը` ուսումնական մյուս հարցերն ուշադրությունից դուրս չթողնելու համար:

Ուսումնական կինոնկարը (ֆիլմը), կինոֆրագմենտը (ֆիլմի մի մասը), կինոօղակը, ցուցադրելուց առաջ ուսուցիչը նախօրոք ուսումնասիրում է դրանց բովանդակությունը, հայտնաբերում դրանց և ուսումնասիրված նյութի միջև եղած կապերը և որոշում, թե դասի որ փուլերում ցուցադրել, կազմում է հարցեր` աշակերտներին առաջադրելու համար: Նախանշում է նաև իր աշխատանքը (կինոնկարը ցուցադրելիս), պատրաստվում ցուցադրվող ֆիլմի ամփոփմանը, որի ընթացքում կատարում որոշակի եզրահանգումներ:

Ուսուցման գործնական մեթոդների շարքին են դասվում վարժությունները: Բոլոր տեսակի վարժություններն իրենց բնույթով բաժանվում են բանավոր, գրավոր, գրաֆիկական, ուսումնական-աշխատանքային վարժությունների, լաբորատոր-գործնական աշխատանքների: Դրանցից

յուրաքանչյուրն իրականացնելիս սովորողները կատարում են մտավոր և գործնական աշխատանք: Այսպես, օրինակ, աշակերտն իր ուսումնասիրած նյութը պատմում է, այսինքն՝ վարժվում է վերարտադրելու մեջ: Ինչպես տեսնում ենք, այստեղ առկա են և՛ մտավոր (աշակերտի ուսումնասիրությունը), և՛ գործնական (աշակերտի ուսումնասիրածի վերարտադրումը) կողմերը: Աշակերտը գրավոր աշխատանք կատարելու նպատակով նույնպես նախապատրաստվում է, այսինքն՝ կատարում է մտավոր աշխատանք, և ապա այն իրականացնում է գործնականորեն: Ուրեմն վարժությունների մեթոդները կիրառելիս մտավոր և գործնական աշխատանքները փոխկապակցվում են՝ կանխանշած նպատակին հասնելու համար:

Ի դեպ, վարժությունները կատարվում են ուսումնական բոլոր առարկաներից, ուսուցման գործընթացի բոլոր փուլերում: Բոլոր տեսակի վարժությունների բնույթը և մեթոդիկան կախում ունի տվյալ ուսումնական առարկայի առանձնահատկություններից, կոնկրետ ուսումնական նյութից, ուսումնասիրվող հարցից, սովորողների ուսումնական և տարիքային առկա հնարավորություններից:

Այժմ առանձին-առանձին բնութագրենք վարժությունների նշանակությունն ուսուցման գործընթացում:

Բանավոր վարժությունը զարգացնում է սովորողների տրամաբանական, ստեղծագործական մտածողությունը, հիշողությունը, մտապահումը, խոսքի կուլտուրան, կայունացնում է ուշադրությունը և հոգեկան այլ գործընթացներ: Բանավոր վարժությունը տնտեսում է ժամանակը:

Գրավոր վարժությունը նպաստում է սովորողների ձեռք բերած գիտելիքների ամրապնդմանն ու կայունացմանը, ինչպես նաև նրանց կարողությունների ու հմտությունների մշակմանը:

Գրաֆիկական վարժությունները (բոլոր տեսակի) հնարավորություն են ընձեռում սովորողներին ավելի հեշտ և ավելի ճիշտ ընկալել ու հասկանալ ուսումնական նյութը: Զարգացնում են նրանց (սովորողների) դիտունակությունն ու ուշադրությունը: Գրաֆիկական վարժություններից են զանազան սխեմաների, դիագրամների, գծագրերի, ալբոմների, պլակատների պատրաստումը և օգտագործումը:

Ուսումնական-աշխատանքային վարժությունների շարքին են դասվում հատկապես այն գործնական աշխատանքները, որոնք ունեն արտադրական նշանակություն:

Օրինակ՝ սովորողներն իրենց ձեռք բերած գիտելիքները կիրառում են որևէ ձեռնարկության արտադրամասում: Կարելի է ասել՝ փորձարկում են իրենց գիտելիքները: Այլ կերպ ասած, իրենց յուրացրած գիտելիքները կիրառում են աշխատանքային գործունեության մեջ, որն էլ, ինչ խոսք, նպաստում է նրանց ապագա աշխատանքային դաստիարակության իրագործմանը:

Բացի վերը քննարկած վարժություններից, կան նաև *մեկնաբանական (կոմենտարիա)* վարժություններ, որոնց կատարումը հնարավորություն է ընձեռում սովորողներին իմաստավորել իրենց կատարած գործնական աշխատանքները, գործողությունները, կատարվող և կատարվելիք գործառնությունները և այլն: Սովորողների կողմից գործադրվող մեկնաբանական մեթոդը օգնում է ուսուցչին արագորեն հայտնաբերել նրանց սխալները և հենց նույն պահին էլ վերացնել դրանք:

Վարժությունների մեթոդների կիրառումը ուսուցչից պահանջում է կատարել հետևյալ աշխատանքները. *առաջին՝* աշակերտներին պարզաբանել վարժության նպատակը, *երկրորդ՝* ցույց տալ, բացատրել, թե ինչպես կատարել այս կամ այն վարժությունը, ինչ գործողություններ ծավալել, *երրորդ՝* հետևել կատարման ընթացքին, *չորրորդ՝* վերլուծել արդյունքները, նշել ուղիները՝ առաջիկայում սխալներից, թերություններից խուսափելու համար:

Լաբորատոր մեթոդները ունեն ճանաչողական նշանակություն: Ռուս անվանի գիտնականներ Մ.Ի.Լոմոնոսովը և Դ.Ի.Մենդելեևը նշել են, որ առանց լաբորատոր մեթոդների կարելի չէ սկսել իմիական և բնագիտական առարկաները:

Գործնական մեթոդների մեծ խումբ են կազմում լաբորատոր պարապմունքները և փորձերը: *Առաջինների դեպքում* (լաբորատոր պարապմունքների) ուսուցիչը և աշակերտները փոխկապակցված գործողություններով (փոխազդեցություններով) լուծում են կրթական, դաստիարակչական և զարգացման խնդիրները: Գործողությունները կրում են գործնական բնույթ: *Երկրորդի* (փորձերի) դեպքում գործնական աշխատանքները կատարում են աշակերտները, ուսուցիչը միայն օգնում է, կողմնորոշում, եթե հարկ կա՝ այս կամ այն հարցը մեկնաբանում է և այլն:

Բացի այն ամենից, ինչ նշվեց վերը, սովորողները ուսուցչի հանձնարարությամբ և նրա ղեկավարության պայմաններում ուսումնասիրում են լաբորատորիայում առկա գործիքները, սարքերը, դիտազննական պարա-

գաները, ուսուցման տեխնիկական միջոցները: Լաբորատոր աշխատանքները իրականացվում են իլուստրացիոն (ցուցադրական) կամ հետազոտական պլանով: Դրանք կարող են իրականացվել երկարատև ժամանակաընթացքում. օրինակ՝ ուսումնափորձնական հողա աստում հետեվել բույսերի ծլման, աճի, ծաղկակալման ընթացքին, կամ՝ ուսումնասիրել տեղի բարբառը, ժողովրդական ստեղծագործությունները, հին տարազները, հին գործերը, հուշարձանները և այլն: Այլ կերպ ասած՝ ուսումնասիրել և հավաքել հայրենագիտական նյութեր, նկարագրել, կատարած աշխատանքների մասին գրել շարադրություններ, հաշվետվություններ:

Գործնական (պրակտիկ) աշխատանքները կազմակերպվում և իրագործվում են լայնածավալ թեմաներ ուսումնասիրելուց հետո: Դրանք կրում են ընդհանրացնող բնույթ: Նման աշխատանքները կարելի է կազմակերպել և անցկացնել դպրոցից դուրս: Օրինակ՝ քիմիական գործարանի՝ արտադրական գործընթացները ուսումնասիրելու նպատակով:

Գործնական մեթոդների մեծ խումբ են կազմում դպրոցի ուսումնական արհեստանոցներում, արտադրամասերում կատարվող աշխատանքները, ուսուցանվող մեքենաներով կազմակերպվող պարապմունքները, բոլոր ուսումնական առարկաներից իրագործվող գործնական այն աշխատանքները, որոնք ստեղծում են պայմաններ ձեռք բերած գիտելիքները կիրառել պրակտիկայում. օրինակ՝ պատմությունից ժամանակագրական աղյուսակի կազմումը, աշխարհագրությունից՝ ուրվագծային քարտեզների լրացումը և այլն:

Գործնական մեթոդների շարքին են դասվում դիդակտիկական խաղերը և այլ մեթոդներ:

Գործնական մեթոդները, գործունեության տարբեր տեսակները կարելի է իրագործել հետևյալ հնարների գործադրմամբ. 1) առաջադրանքի պլանավորում, 2) առաջադրանքի կատարում, 3) կատարման ընթացքի խթանում, 4) վերահսկողություն, 5) կատարված գործնական աշխատանքի արդյունքների վերլուծություն, թերությունների, սխալների հայտնաբերում:

Խոսքային, զննական, գործնական մեթոդները փոխկապակցված են (հայտնաբերեք այդ կապերը, հիմնավորեք օրինակներով):

3. ՃԱՆԱՉՈՂԱԿԱՆ ԱԿՏԻՎՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆԸ ՋԱՐԳԱՑՆՈՂ ՄԵԹՈԴՆԵՐ

Նախորդ ջերում ասվեց, որ այդ խմբի մեթոդների շարքին կարե ի է դասել հե ուկտիվ, դեդուկտիվ, «պրոբլեմային շարադրանք», «մասնակի որոնողական կամ էվրիստիկական», «հետազոտական» ինտուիտիվ մեթոդները:

Ինչու՞ ենք անվանում ճանաչողական ակտիվությունը և ստեղծագործական գործունեությունը զարգացնող մեթոդներ: Որովհետ դրանք հնարավորություն են ընձեռում աշակերտին ինքնուրույնաբար ճանաչել երևույթը, փաստը, առարկան և «հայտնագործ ել» նոր իտելիքներ ու դրանց հիման վրա զարգացնել սեփական ստեղծագործական կարողություններն ու հմտությունները:

Բնութագրենք այդ մեթոդները:

Ինդուկտիվ մեթոդի կիրառումն օգնում է բացահայտել ուսումնասիրվող նյութի բովանդակության տրամաբանությունը, ինչպես նաև նրա դինամիկան: Դա կատարվում է մասնավորից դեպի ընդհանուրը տանող ուղիով. այսպես, սկզբում յուրացվում են մասնավոր փաստերը, օբյեկտները, առարկաների միջև եղած կապերը և այլն, որից հետո կատարվում են եզրահանգում ներ և ընդհանրացումներ:

Ինդուկտիվ մեթոդը շատ օգտակար է կիրառել հատկապես գործնական առաջադրանքներ կատարելու, տեխնիկական այանքներ ուսումնասիրելու համար: Ինդուկտիվ մեթոդը շատ է գործադրվում մ թեմատիկայի, ֆիզիկայի ուսուցման ընթացքում: Այն հնարավորո յուն է ընձեռում հն նուրույնաբար յուրացնել ընդհանրացված բնույթի բանաձևեր, լուծել խնդիրներ և այլն:

Ըստ Յու.Կ.Բաբանսկու, ուսուցման ինդուկտիվ մեթոդի գործադր ան ժամանակ ուսուցչի և աշակերտների գործունեությունն ընթանում է հետևյալ ձևով.

Ուսուցիչ	*Աշակերտներ*
1-ին տարբերակ	
Սկզբում շարադրո մ է փաստերը, ցուցադրում փորձերը, կազմա-	Սկզբու յուրացնում են մասնավոր փաստերը, այնուհետև կատարում

կերպում վարժությունների կատարումը՝ աստիճանաբար աշակերտներին հանգեցնելով ընդհանրացումների, օրենքներ ձևակերպման և այլն:	եզրակացությունները և ուսումնական բնույթի ընդհանրացումներ:

2-րդ տարբերակ

Աշակերտներին առաջադրվում են պրոբլեմային առաջադրանքներ, որոնք պահանջում են ինքնուրույն դատողություններ անել՝ մասնավոր դրույթներից դեպի առավել ընդհանուրը, դեպի եզրակացություններն ու ընդհանրացումները:	Ինքնուրույնաբար մտածում են փաստերի շուրջ և կատարում մատչելի եզրակացություններ:

Դեդուկտիվ մեթոդը զարգացնում է սուբյեկտի վերացական մտածողությունը, ապագացնում ուսումնասիրության տեմպը: Տեսական, գործնական առաջադրանքներ կատարելիս օգնում է հայտնաբերել պատճառահետևանքային կապեր: Բացահայտում է նյութի բովանդակության տրամաբանությունը՝ ընդհանուրից դեպի մասնավորը տանող ուղիով:

Անվանի հոգեբաններ Դ.Բ.Էլկոնինը և Վ.Վ.Դավիդովը ապացուցել են, որ մեթոդի «դեդուկտիվ» միջոցով կարելի է լրիվ չափով օգտագործել սովորողների տավոր ներուժը (պոտենցիալ հնարավորությունները): Մոսկվայի թիվ 91 և Խարկովի թիվ 17 փորձարարական տարրական դպրոցներում, ուսուցման ընթացքում հասկացություններ ձևավորելիս, նրանք որոնում էին ուսումնական նյութի կառուցման այնպիսի տրամաբանություն, որի դեպքում աշակերտները ամենից առաջ հայտնաբերում էին երևույթի ծագումնաբանական ընդհանուր կապը: Դա թույլ է տալիս որոշել նման հասկացությունների ամբողջական կառուցվածքը: Դեդուկտիվ մեթոդի գործադրումն օգնում հայտնաբերել հասկացությունների նաև համընդհանուր հիմքերը: Օրինակ՝ մաթեմատիկական հասկացությունների հարաբերությունները, դպրոցական քերականության համար՝ բառի և ձևի նշանակության հարաբերությունը:

Դավիդովը և Էլկոնինը գտնում են, որ համընդհանուր կապերը կարելի արտահայտել մոդելի ձևո օրինակ՝ բանաձևի գրաֆիկական սխեմաների և այլնի, ու դպրոցականներին ուսուցանել ա դ մոդելնե ի օգտագործմսն եղանակները. Ու ուցման գործընթա ն այս ձևով կազմակերպելը հնարավորություն է ընձեռում յուրացնել ընդհանուր և վերացական բնույթի գիտելիքներ և դրանցից դուրս բերել ավելի կոնկրետ բնույթի գիտելիքներ:

Դեդուկտիվ մեթոդը կիրառելի ուսուցչի և աշակերտի գործունեությո նն ընթանում հետևյա կերպ.

Ուսուցիչ	*Աշակերտներ*
Սկզբում հաղորդում է ընդհանուր դրույթը, անանձը, օրենքը,իսկ այնուհետև՝ աստիճանաբար սկսում է դուրս բերել մասնավոր դեպքերը, ավելի կոնկրետ խնդիրները:	Ընդունում են ընդհանուր դրույթը, բանաձևերը, բենքները և այնուհետև՝ յ ւրացնում դրանցից բ որ հետևանքները:

Ուսուցչի և աշակերտների գործունեության վերաբերյալ բ ր ած օրինակները հաստատում են, որ ուսուցման ինդուկտիվ և դեդուկտիվ մեթոդները գործադրելիս, անկախ բոլոր հանգամանքներից, կիրառվում են նաև խոսքային, զննական, գործնական մեթոդները, դրանց տարրերը: ' հա ենց այստեղից էլ կարելի է եզրակացնել, որ ուսուցման մեթոդը, ինչպես բնո ոշում է Յու.Կ. Բաբանսկին, բա մասպեկտ հասկացություն է

Բացի ինդուկտիվ և դեդուկտիվ մեթոդներից, որոնց էո թյունը բացահայտվեց, տրամա անական մեթոդների թվին կարելի է դասել նաև վերլուծության ա ալոգիայի, համադրության և այլ մեթոդներ:

Ժամանակակից դպրոցում լայն տարածում ունեն Մ.Ն.Սկատկինի և Ի.Յու.Լերների կո մից դասակա գլած մեթոդները: Դրանց շարքին են դասվում բացատրական-ցու ադ ական, վերարտադրողական (ռեպրոդուկտիվ), պրոբլեմային շարադրանք , մասնակի որոնողական կամ էվրիստիկական, հետազոտական մեթոդները:

Համառոտակի քննարկենք այդ մեթոդ երը:

Բացատրական-ցուցադրական մեթոդի հիմնադիրները եղել ն անգլիացի գիտնականներ Ջ.Լոկկը և Ֆ.Բեկոնը, այնուհետև Ի Հերբարտը. Ւեր

ժամանակներում նշված մեթոդի տեսությունն ու պրակտիկան մշակել են ականավոր անկավարժներ Ի.Յա. Լերները և Մ.Ն.Սկատկինը: Այս մեթոդի էությունն այն է, որ ուսուցի ն աշակեր ներին հաղորդում է պատրաստի գիտելիքներ, իսկ աշակերտները այդ գիտելիքները *ֆիքսում* են իրենց հիշողության մեջ: Բացատրական-ցուցադրական մեթոդի առավելությունը ժամանակի տնտեսման մեջ է: Նշված մեթոդը չի նպաստում սովորողների ճանաչողական, ստեղծագործական մտածողության զարգացմանը: Բացի դրանից, չի ձևավորում համապատասխան կարողություններ ու հմտություններ՝ յուրացրած գիտելիքներից օգտվելու, դրանք կիրառելու համար:

Մենք այս եթոդին անդրադարձանք միայն այն բանի համար, որպեսզի այն դուրս չթողնենք Ի.Յա. Լերների և Մ.Ն.Սկատկինի կողմից մշակված մեթոդների համակարգից:

Վերարտադրողական (ռեպրոդուկտիվ) մեթոդը կիրառե իս ուսուցիչը մշակում, հաղորդում է ուսումնական նյութը: Աշակերտները տանը կատարում են ուսուցչի առաջադրանքները, հանձնարարությունն ը: Ուսումնասիրում են դասագրքի համապատասխան տեքստը, օժանդակ նյութերը և իրենց յուրացրած գիտելիքները, կարողությունները. հմտությունները վերադարձնում ուսուցչին կամ ուղղակի վերարտադրում: Համեմատած բ ցատրական-ցուցադրական մեթոդի հետ, վերարտադրողական մեթոդը կիրառելիս կատարվում են մտածական օպերացիաներ: Օրինակ՝ վնրլուծություն, վերացար ում, սինթեզ և այլն:

«Պրոբլեմային շարադրանք» մեթոդը իրառելիս հիմնականում ծավալվում ՝ ուսուցչի գործունեությունը: Ուսուցիչն ինքն է առաջադրում պրոբլեմը, ձևակերպում այն, լուծում, հաղթահարում է ստեղծված պրոբլեմային իրավիճակները, սովորողներին ցույց տալիս դրանց լուծման ուղ ները: Պրոբլեմային շարադրանքի մեթոդի էությունը կամ նշանակությունն այն է, որ ուսուցիչը ցուցադրում է գիտական ճանաչողության պրոբլեմի լուծման նմուշները, այլ կերպ ասած, «գիտելիքների էմբիրոլոգիան», (ս քի սաղմը), իսկ սովորողները մտովի հետևում են ն ա տրամաբանությանը, յուրացնելով ամբող ական պրոբլեմի լուծման փուլերը:

Սակայն այդ չի նշանա ում, թե այդ ընթացքում սովորողները անգ. րծության են մատնվում: Նդհակառակը, ուսումնական պրոբլեմը լուծելիս, նրանք պատճառաբանում են իրենց կարծիքները, կռահումները, կասկածները, բանավիճում, ձևակերպում իրենց դատողություններն

ո մտահանգումները: Այլ կերպ ասած, ուսուցչին համընթաց աշխատում են ևս աշակերտները:

Քննարկվող մեթոդի առանձնահատկություններից մեկն ել այն է, որ նրա կիրառման ընթացքում սովորող երն օգտվում են տեքստի ընթերցանությունից, բառածներից, ֆորմուլներից, օրենքներից, սահմանումներից, դիտազննական պարագաներից, ուսուցմ ն տեխնիկական միջոցներից և այլն: Այդ ամենի օգտագործումը, իհարկե, կախում ունի աշակերտների ճանաչողական ակտ վության կազմակերպումից:

«Մասնակի որոնողական կամ էվրիստիկական» մեթոդ: Նախ այն մասին, թե ինչու է այս մեթոդը կոչվում մասնակի որոնողական: Դա այն պատճառով, որ ուսուցիչն ուսուցման գործընթացում կազմ կ րպում և կառավարում է սովորողների որոնումների առանձին քայլերի (աստիճանների) կատարումները: Եվ քանի որ այդ մեթոդը կիրառելիս նրան ուղեկցում է էվրիստիկական զրույցը, ապա այն կոչվում է նաև էվրիստիկական:

Մասնակի որոնողական կամ էվրիստիկական մեթոդն ունի մի շարք տարբերակներ: Դրանցից նշենք երկուսը: Այսպես, Մ. Ն. Սկատկինը և Ի.Յա. Լերները առաջին տարբերակ են համարում այն, երբ առաջադրված պրոբլեմը մասնատվում է, յուրաքանչյուր մասի ուղղությամբ կատարվում են որոնումներ: Այսպիսի գործունեությունը հեշտացնում է հիմնական կամ գլխավոր խնդրի լուծումը: Երկրոր տարբերակը էվրիստիկական զրույցն է: Վերջինս բաղկացած է իր ր հաջոր դ արցերից որոնցից յուրաքանչյուրը հանդիսանում է մեկ քայլ գլխավոր կամ հիմնական խնդրի լուծման ճանապարհին:

Քննարկվող մեթոդը կիրառելիս սովորողներն ընկալում են հիմնախնդիրը, իմաստավորում նրա լուծման պայմանները, լուծո մ են դրա մի մասը՝ հրատապ դարձնելով առկա գիտելիքները: Լուծման ընթացքում ի ագոր ում են վերահսկողություն:

ասն կի որոնողական կամ էվրիստիկական մեթոդը ործադրելիս, ինչպես ախորդ մեթոդի («պ րոբլեմային շարադրանք) ժամանակ, ուսուցիչը և աշակերտները օգտվում են դիտազննական պարագաներից, ուսուցման տեխնիկական միջոցներից, տեքստերից, լրացուցիչ գրականությունից:

Հետազոտական մեթոդը սովորողների ստեղծագործական փորձի հարժեք յուրացման կարևոր միջոց է: Այն կատարում է շատ կարևոր

գործառնություններ. այսպես, օրինակ, մեծ դեր է խաղում գիտական ճանաչության մեթոդներն ընտրելու, իրագործելու կիրառելու հարցը: Այնուհետև՝ ձևավորում է սուբյեկտի ստեղծագործական գործունեության վաղ ցանկալի գծերը: Հետաքրքրության ճանապարհով ընթանալիս այնպիսի գործունեության դեպքում, որը չեն ծանոթ նոր հետաքրքրություններ ու պահանջմունքներ և վերջապես՝ աշակերտներին տալիս է լիարժեք գիտական, օպերատիվ և կայուն գիտելիքներ:

Վերը նշվածի հիման վրա կարելի է ասել, որ հետազոտական մեթոդն ունի շատ կայուն ու որոշակի փուլեր: Դրանց շարքին կարելի է դասել երևույթների ու փաստերի դիտարկումը, անհասկանալի երևույթների պարզաբանումը (այն երևույթների, որ առկա են հիմնախնդրում), վարկածի առաջ քաշումը, հետազոտական պլանի իրացումը, հիմնախնդրի լուծման բանաձևումը և բացատրությունը, լուծված հիմնախնդրի արդյունքների ստուգումը:

Հետազոտական մեթոդը կիրառելիս սովորողները լրիվ չափով ինքնուրույն են: Սակայն այստեղ կա մեկ նրբություն. այն է՝ ուսուցիչը պարտավոր է նրանց առաջադրել այնպիսի հիմնախնդիր, որի լուծումն անպայման պահանջի գործադրել նոր գիտելիքներ, որպեսզի նրանք դրանց միջոցով տիրապետեն ստեղծագործական գործունեության գլխավոր գծերին: Հետազոտական մեթոդի կիրառմամբ կարելի է հասնել ճանաչողական ինքնուրույնության բարձր գույն աստիճանի և անընդհատ «հայտնագործե » ն ր գիտելիքներ.

Ավանդական և պրոբլեմային մեթոդները փոխկապա ցված են. Ցանկացած ուսումնական հիմնախնդիր լուծելիս դժվար չէ նկատել. թե առանձին վերցրած որևէ մեթոդի տարրերն ինչպես են փոխանցվում մյուս մեթոդների գործո ղություններ մեջ: Հենց այս հանգամանքն էլ հաստատում է ուսուցման մեթոդների դիալեկտիկական կողմը:

4.ԻՆՔՆՈՒՐՈՒՅ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՄԵԹՈԴՆԵՐ

Ինքնուրույն են կոչ ում այն աշխատան ները, որոնք աշակերտները կատարում են ուսուցչի հանձնարարությա բ և կամ՝ սեփական նախաձեռնությամբ:

Որպեսզի սովորողները հմտան ն ինքնուրույն մտավոր աշխատանք կատարելու մեջ, անհրաժեշտ է, որ սկզբնական փուլում դրանք իրագործվեն ուսուցչի ղեկավարության պայմաններում, իսկ հաջորդ փուլերում՝ ինքնուրույն նախաձեռնությամբ:

Սովորողների ինքնուրույն աշխատանքների կատարումները չեզոք է ունենան փաստերը, երևույթները, օրենքները, օրինաչափությունները ինքնուրույնաբար ճանաչելու, ստեղծագործական գործունեությունը զարգացնելու ուղղվածություն:

Որպեսզի սովորողները կատարեն ինքնուրույն աշխատան ներ, անհրաժեշտ է, որ նրանք ունենան իրեն գործողությունները, գործելակերպը հստակ իրագործելու պատկերացում. Նրանք պետք է որոշակիորեն իմանան, թե ինչ աշխատանք են կատարելու, ինչ պատակ ն ետապնդում այն, ինչ խնդիրներ են լուծելու, երբ են սկսելու աշխատանքը, երբ են ավարտելու, ինչ մեթոդներ, հնարներ են կ րսո լու, ինչպես են վերահսկելու սեփակա՛ն աշխատանքի կատարումը, ինչպես են վերլուծելու ստացված արդյունքները և այլն:

Այդ ամենն իրականացնելու համար, ցան ացած ինքնուրույն աշխատանք կատարելուց առաջ, սովորողները պետք է ունենան օպերատիվ պլաններ, որտեղ արտացոլված լինեն, թե ինչը երբ կա արել, երբ ավարտել ու ամփոփել, արդյունքները ներկայացնել քննարկման:

Կան ինքնուրույն աշխատանքի տարբ ր տեսակներ: Օրինակ

1. *Նոր գիտելիքներ ձեռք բերելու ինքնուրույն աշխատանք*. այս դեպքում սովոր ողներն ուսու չի հանձնա արու յամբ կամ սեփական նախաձեռնությամբ ուսու նասիրում են ո սումնակա՛ թ մաներիճ առընչվող համապատասխան լրացուցիչ գրականություն, կոնսպեկտավորում են այն գիտելիք երը, որոնք չկան դասա րքերում: Իմաստավո ում, ընդհանրացնում են ձեռք բերած նոր գիտելի ները և կիրառում պրակտիկայում:

2. *Նոր կարողություններ ու հմտություններ ձեռք բերելու ինքնուրույն աշխատանք*. Նման ա խատանքները րականացվում են ուսումնական աբինետներում, լաբորատորիաներում, դպրոցի ստեղծագործություններ ում, մար ադահիլիճո ւմ: Սովորողներն ինքնուրույնաբար ծանոթանում են դիտազն ական պարագան րին, ուսուցման տեխնիկական միջոցներին, ճանաչում գործիքները, սարքերը, մե ենաները: Իրենց մեջ մշակում են դրանք ճ շտ օգտագործելու կարողություններ ու հմտություններ. Լաբորատորիայում, ուսուցչի ղեկավարո յամբ կատարում են փորձ ր,

հերծումներ (թռչուններ , սողունների, գորտերի և այլն), խորացնում են ձեռք բերած գիտելիքները, դրանք դարձնում ապացուցելի:

3. *Ինքնուրույն ստեղծագործական աշխատանքները* կատարվում են տարբեր ձևերով. ●րինակ՝ շակ րտները տարբեր թեմաների շուրջ գրում են ստեղծագործական շարադրություններ, բանաստեղծություններ, պատմվածքներ, հեքիաթներ: Նկարում են, քանդակում (քարի կամ փայտի վրա), ծեփում-ներկում են և այլն: Դպրոցում կազմակերպված արտադասարանային խմբակներում կատարելագործում են իրենց ձեռք բերած գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները: Սովորում են պարել, երգել, ասմունքել: Բեմականացնում են մանկական պիեսներ:Սովորողների յուրացրած գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները րիվ չափով ի հայտ բերելու նպատակով, դպրոցում կազմակերպվում են ցերեկույթներ, համերգներ, ներկայացումներ, գիտական բանավեճեր, աշակերտական գիտական նստաշրջաններ և այլ աշխատանքներ:

Վերը նշված աշխատանքները, միջոցառումները ղեկավարում է ուսուցիչ-դաստիարակը, խորհուրդներ է տալիս, ժամանակին վերացնում է թերությունները, ուղղում սխալները, վերահսկում աշխատանքների ընթացքը և այլն:

Աշխատանք դասագրքի վրա. Սա նույնպես ինքնուրույն աշխատանքի մեթոդ է, որը կիրառվում է ուսումնական ծրագրերին համապատասխան՝ հաշվի առնելով սովորողների ուսումնական և տարիքային հնարավորությունները:

Դասագրքի վրա ինքնուրույն աշխատանքը սկսվում է առաջին դասարանից: Այսպես, առաջին փուլում առաջին և երկրորդ դասարանների աշակերտները իմտանում են ընթերցանության մեջ, աշխատում անսխալ կարդալ եքստը: Երկրորդ փուլում երրորդ, չորրորդ դասարանների սովորողներն ինքնուրույնաբար առանձնացնում են դասագրքի եքստի շարադրանքի գլխավոր մտքերը, կարևոր մասերը, ավելի նշանակալից գիտելիքները: Երրորդ փուլում հինգերորդ, վեցերորդ , յոթերորդ դասարանցիները կարդացածի շուրջ, ինքնուրույնաբար կազմում են պլան՝ սկզբում պա զ, իսկ հետո բարդ: Չորրորդ ւուլում բարձր դասարանցիները սովորում են կազմել կարդացած տեքստ կոնսպեկտները, թեզիսները: Լր ւցուցիչ գրականությունից կատարում են մեջբ րումներ, շարադրում համառոտ գրախոսություններ: Ըստ բաժինների, թեմաների և

բազային հասկացությունների, թեզիսավորում են իրենց շարադրանքները և այլն:

Ժամանակակից դպրոցներում աշակերտները դասագրքի վրա ինքնուրույնաբար աշխատում են նաև դասարանում: Դա հիմնականում արվում է մեկ նպատակի համար. սահմանումները յուրացնելու, բանաձևերը, օրենքները, ֆորմուլաները ընկալելու, հասկանալու և ապա իմաստավորելու, դասագրքի շարադրանքի յուրաքանչյուր պարբերությունում գլխավոր մտքերը յուրացնելու նպատակով: Բացի դրանցից, ուսուցչի խոհրդով ու պահանջով աշակերտները գննում են դասագրքի և ուսումնասիրվող նյութին առնչվող նկարները, գծագրերը, աղյուսակները և իմաստավորում դրանք:

Սովորողների ճանաչողական ակտիվությունն ու ստեղծագործական գործունեությունը զարգացնելու համար խորհուրդ են տրվում առանձին ուսումնական նյութեր (որոնք համեմատաբար մատչելի են) չբացատրել, այլ պահանջել նրանցից՝ դրանք ուսումնասիրել ինքնուրույնաբար և դասի ընթացքում քննարկել, վերլուծել կարդացածի բովանդակությունը:

Մեկ այլ դեպքում կարելի է աշակերտների կարդացած տեքստի շուրջ, գրույցի մեթոդի զուգակցմամբ և կիրառմամբ, կազմակերպել հարց ու պատասխանի դաս և ակտիվացնել դասարանի աշակերտներին և ապա՝ վերջում, ամփոփել սովորողների՝ տվյալ դասին դասագրքի վրա կատարած ինքնուրույն աշխատանքի արդյունքները:

Երջին տարիներին առանձին դպրոցներում որոշ առարկաներից (ֆիզիկա, մաթեմատիկա, քիմիա և այլն) սովորողների՝ դասագրքի վրա իրականացվող աշխատանքը զուգակցվում է մեքենաների հետ տարվող աշխատանքներին: Այդ կերպ նրանք ավելի խորն են յուրացնում ու ամրապնդում նյութը և ավելի հեշտ են իմաստավորում ձեռք բերած գիտելիքները, կատարելագործում իրենց կարողություններն ու հմտությունները:

Մեր կարծիքով, սովորողների ճանաչողական ակտիվությունն ու ստեղծագործական գործունեությունն ավելի ընդլայնված ձևով զարգացնելու նպատակով, դասագրքի վրա ինքնուրույն աշխատանքներ կատարելիս, հարկավոր է նրանց մեջ դաստիարակել տեքստում պրոբլեմը տեսնելու և այն ձևակերպելու և լուծելու կարողություն:

Ուսուցման մեթոդներ կարող են համարվել նաև ուսման հաջող ուղիա իրավիճակի ստեղծումը, վերահսկողությունը, ինքնավերահսկողությունը և այլն:

Այժմ խոսենք այն մասին, թե ինչպես ընտրել և իրար զուգակցել ուսուցման մեթոդները, թե ինչ չափանիշներով ղեկավարել:

Յու. Կ. Բաբանսկին առաջարկում է առաջնորդվել հետևյալ չափանիշներով. ուսուցման մեթոդներ պետք է համապատասխանեն՝

1) ուսուցման սկզբունքներին, 2) ուսուցման նպատակներին, 3) տվյալ թեմայի բովանդակությանը, 4) դպրոցականների ուսումնական և տարիքային հնարավորություններին, 5) դասարանի կոլեկտիվի առանձնահատկություններին, 6) առկա պայմաններին և ուսուցման համար հատկացված ժամանակին, 7) ուսուցիչների հնարավորություններին:

5. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ

Ուսուցման գործընթացում, բացի մեթոդներից ու հնարներից, օգտագործվում են նաև ուսուցման միջոցներ, այլապես անհնարին է իրագործել ու ակտիվացնել ուսուցման գործընթացը, զարգացնել սովորողների ճանաչողական ակտիվությունն ու ընդունակությունները, ապահովել ուսման բարձր արդյունք:

Մանկավարժությունում ընդունված է ուսուցման միջոցները բաժանել երկու մեծ խմբի՝ նյութական և իդեալական:

Նյութական միջոցների շարքին կարելի է դասել դասագրքերը, ուսումնական ձեռնարկները, մոդելները, մասնետները, դիտազննական բոլոր տեսակները, ուսուցման տեխնիկական միջոցները, ուսումնական կաբինետների, լաբորատորիաների, դասասենյակների կահավորանքը, պարապմունք երի դասատախտակը և այլն:

Ուսուցման իդեալական միջոցներից են վարդուց յուրացված գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները, որոնք օգտագործում են և՛ ուսուցիչները, և՛ աշակերտներ : Ականավոր հո եբան Լ. Ս. Վիգոտսկին ուսուցման իդեալական միջոցներ է համարում նաև խոսքը, գրավոր խո քը, սխեման, պայմանական նշաններ , գծագրերը, արվեստի ստեղծագործությունները և այլն: Չան վա ային լրատվությունը նույնպես իդեալական միջոց է:

Հանրահայտ փաստ է, որ ուսուցման գործընթացում յուրացված գիտելիքները դառնում են նոր միջոցներ՝ նոր գիտելիքներ յուրացնելու համար: Դրանք զարգացնում են անձի հուզակամային և մտավոր ոլորտը: Իդեալական միջոցները մեծ դեր են խաղում սովորողների մտավոր զարգացման համար:

Կարելի է ասել՝ իդեալական միջոցները մտքեր են՝ մտքերի մասին, որպեսզի ուսուցիչը և աշակերտը կարողանան իրենց մտքերը ներկայացնել համապատասխան ձևերով: Այդ ձևերից մեկը բանավոր խոսքային ձևն է, որը դատողության, վերլուծության, ապացուցման միջոց է: Մյուս ձևը վերացական սիմվոլներն են (պայմանական նշաններ, գրաֆիկներ, աղյուսակներ, կոդեր, գծագրեր և այլն): Դրանց թվին են պատկանում հիմնային կոնսպեկտները (օրինակ՝ Վ. Ֆ. Շատալովի մաթեմատիկական կոնսպեկտները), կոնստրուկտորների, գիտնականների գյուտերը: Դրանք բոլորը մոտիվացնում են սովորողների մտավոր զարգացումը: Ուսուցման նյութական և իդեալական միջոցները իրար չեն հակադրվում: Դրանց միջև չկա և չի կարող լինել բաժանող սահմաններ: Դրանք երկուսը միասին ազդում են անձի այս կամ այն որակի ձևավորման վրա: Ուսուցիչը նյութականացված միջոցներով ներգործում է սովորողների գիտակցության վրա՝ ձգտելով ավելի լավ հասկացնել նրանց կողմից ուսումնասիրվող նյութը: Ուսուցման գործընթացն ավելի արդյունավետ դարձնելու համար ուսուցիչն իրար է զուգակցում ուսուցման նյութական և իդեալական միջոցները: Ուսուցման արդյունքն ավելի բարձր է այն դեպքում, երբ յուրաքանչյուր մեթոդի, հնարի կիրառման ընթացքում նրանց զուգակցում են համապատասխան միջոցներ: Ուսումնական ինֆորմացիայի չափը, գործադրվող մեթոդների ու միջոցների զուգակցումները մոտիվացնում են սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունները, ապահովում դպրոցականների հուզական վերաբերմունքը ուսումնական աշխատանքի նկատմամբ, միաժամանակ հնարավորություն ընձեռում իրականացնել արտաքին և ներքին հետադարձ կապերը, ընդհանրապես հսկողությունն ու վերահսկողությունը:

Ի. Պ. Պիդկասիստին գտնում է, որ ուսուցումը համակարգիչների (որպես նյութականացված միջոցներ) բազայի վրա ուսուցման գործընթացի նոր ձև է, որը հնարավորություն է ընձեռում գործադրել ուսման և դասավանդման նոր մեթոդներ ու միջոցներ, տարբեր ձևերի նշանային և գրաֆիկական մոդելներ, այդ թվում նաև մուլտեր:

Ուսուցման միջոցները կարելի է բաժանել դասավանդման և ուսման միջոցների: Դասավանդման միջոցն ից օգտվու է ուսուցիչը՝ ո սում նա ան նյութի բացատրության կամ դրա (նույն նյութի) ամրապնդ ան ընթացքում: Իսկ սովորողները ուսման միջոցներն օգտագործում հն նոր գիտելիքներ յուրացնելու համար: Միևժամանակ ուսուցման առանձին միջոցներ օգտագործվում են և՛ ուսման, և՛ դասավանդման համար:

Դասավանդման միջոցները կարելի է զուգակցել ուսուցման տարբեր մեթոդների հետ: Այսպես, օրինակ, բարդ կամ դժվարին նյութի ուսումնասիրության ընթացքում: Դա արվում է այսպես. ուսումնական նյութը պ տ-մելուց, բացատրելուց հետո, ցույց է տրվում փորձը (ասենք քիմիայից): Աշակերտներին պետք է ասել՝ ինչ է ցուցադրումը, ինչին պետք է ուշադրություն դարձնել, ինչը՝ դիտարկել և այլն: Փորձը ցուցադրելու ընթ ցքում ցուցադրողը (կոնկրետ դեպքում ուսո ցիչը) պետք է բոլոր աշակերտների հետևմար կանգնի հետևմար դիրքով: Ուսուցչի խոսքը պետք է լսելի լինի բոլորի համար: Ցուցադրմանը պետք է զուգակցի իր ասելիքը: Հա ճախակի կատարվող ցուցադրումները աշակերտների ուշադրությունը շեղում են ուսումնասիրվող նյութից: Ուստի օպտիմալ կարելի է համարել 4-5 րոպե տևողությամբ ցուցադրումը՝ մեկ դասաժամի համար: Ցուցադրվող առարկաները էկրանի վրա պետք է լավ երևան, որպեսզի դասասենյակի վերջին շարքերում նստած աշակերտները տեսնեն:

6. ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՆՇԱ ԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸ ԹԱՑ ԻՄ

Հաղորդակցումը անձի ակտիվացն ւն ձևերից է: Նրա իմաստը, ուսուցման գործընթացում, տեղեկությունների փոխանակումն է: Հաղորդակցումը կարող է բարձրացնել մարդու տրամադրությունը, կարող է գցել և կամ հանգստացնել: Դա կախված է խոսքից, նրա բովանդակությունից, արտաբերելու ձևից: Հոգեբանները գտնում են, որ հաղորդակցումը ա դում-ներգործում է անձի կամային բանական (ինտելեկտուալ) ոլորտների վրա: Հաղորդա ցմանն իջոցով կախված նրա բնույթից) կարելի է ուշել տվյալ մարդու կուլտուրան, զարգացածության աստիճանը, կրթվածությունը, դաստիարակվածությու ը, նրա մարդկային արժանապատվո թյունը: Հաղորդակցումն ուղեկցվում է անձի դեմքի արտահայտությամբ, դիմաշարժությամբ, ձեռքի շարժումն րով, խոսելու ոճով և այ ն: Հաղորդակցման միջոցը խ սքն է, ելույթը:

Հաղ րդակցումը կարող է արտահայտվել գրույցի ելույթի բանավեճի, զեկուցման, դասախոսության ձևերով: Սովորաբար օգտագործվում են հա որդակցման ե եք ձևեր՝ 1) լեզվաբանական (լինգվիստիկական), 2) պր լինգվիստիկական (դիմաշարժություն, շարժումներ), 3) սեմիոտի-կական (շաններ, գրաֆիկներ և այլն):

րդեն ասվեց, որ հաղո դակցման միջոցը խ սքն է, լույ ը: Հենց դր նք էլ հանդիսանում են և՛ դասավանդման, և՛ ուսման միջոցներ Ուսուցչի ելույթը սովորողների համար ըն օրինակման իջոց է: Խոսքն առաջին հերթին նշանակություն ունի ուրիշների համար, վերջին հաշվով երեխայի համար :

Ուսուցչի ելույթը սովորողների հա ար ծառայում է որպես նմուշ: Այն ոչ միայն տեղեկության շարադրման միջոց է, այ նաև ուշադրության կառավարման միջոց: Փորձառու, ուսումնական գործունեությո ւմ վա պ - տացած ուսուցիչն իր ելույթում իրեն արտահայտում է ամբողջությամբ. արտահայտում է իր հոգին, բանականությունը, կամքը, բնու յունը, եռանդը, բանասիրական (ֆիլոլոգիական) ընդունակությունները, վեր - բերմունքն իր աշակերտների, իր կողմից դասավանդվող ուսումնական առարկայի նկատմամբ: Ուսուցչի ելույթում սովորողներն ռաջին հերթ ն ընկալում են նրա վերաբերմունքը. դրական հույզերը -նական է, որ այդ պահերին նրա սիրուն պատասխանում են սիրով, անտարբերությանը՝ անտարբերությա բ:

Այն ուսուց չը, ով կարողանում է գեղեցիկ, տրամաբան ված խո ել, սովորողների մեջ արթնացնում է իր օրինակը: Ուսուցչի ելույթը նազմված է որոշակի տարրերից, օրինակ՝ տեղեկատվական ուսումնական նյութի հաղորդումը) ոգևորող (թե ինչպես կարողանում ոգևորել իր աշակերտներն), համոզող (ին պես է կարողանում իր խոսքով համոզել իր սան ր ն), կոչ անող (թե ինչպես է կարողանում համախմբել իր աշակ րտներին : Ուսուցչի ելույթը կարող կազմված լինել մեկ կամ մի քանի տարրերից: Յուրաքանչյուր տարր (ելույթի) իրացվում է համապատասխան մ թոդներով ու հնարներով, որոն որպես «զենք ր» մտնում են նրա մասնագիտական(պրոֆեսիոնալ) զինվածության մեջ:

Ուսուցչի ելույթը սովորողների մեջ առաջացնում է պատասխան ռեակցիա որի բաղադրատարրերի մեջ կարելի է առանձնացնել բանա-

կանը, հուզականը և կամայինը: Նրա ելույթում պետք է տեղ գտնեն նրա հաստատումները, ապացուցումները, տրամաբանությունը, դատողությունը, սեփական կարծիքները, տեսակետները, խոսքի կուլտուրան, ուսուցանելու արվեստը, ակամավոր մանկավարժներից կատարված մեջբերումները, ինդուկցիայի և դեդուկցիայի օրենքներից օգտվելու կարողությունները: Հասնի նրան, որ իր ելույթը ծեռք բերի ապացուցելիության գործառնություն:

Ուսուցչի ելույթը ձևավորում է սովորողների ճանաչողական դիրքորոշումները, մոտիվները, հետաքրքրությունները, դրական հույզերը, դրանք հատկապես այն ժամանակ, երբ ուսուցիչը խոսում է չարի ու բարու մասին և դրանց միջև սահման դնում, երբ սովորողների մեջ ձևավորում է արդարամտության, հումանիզմի, կարեկցանքի, պարզության, բարության, ազնվության զգացմունքները:

Բնական է, որ այդ ամենի իրականացման համար սովորողների մեջ պետք է արթնացնել ճանաչողական հետաքրքրություններ: Նրանք պետք է խորապես ճանաչեն, թե ինչ իմաստներ ունեն չարը, բարին, պարզությունը, ազնվությունը, հումանիզմը և այլն և այլն: Դրանք և նման հարցերը պետք է պարզաբանվեն դասերի ընթացքում՝ օգտագործելով ուսումնական նյութի ընձեռած հնարավորությունները, միջառարկայական, միջգիտական կապերը, համաշխարհային գրականությունից, պատմությունից քաղված ապացուցելի օրինակները: Միայն և միայն այդ ուղիներով կարելի է ճանաչել նորը, անառարկելին, օգտակարը և հայտնաբերել ճշմարտությունը:

Սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունների արթնացման առաջին պայմանը ուսուցչի՝ իր կողմից դասավանդվող առարկայի խոր իմացությունն է: Առարկայի մակերեսային իմացությունը ծնում է անհաջողություններ. ուսումնական նյութի մատուցումը դառնում է անհետաքրքիր, անլսելի, չըմբռնվող, չհասկացվող: Սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունները արթնացնելու և զարգացնելու համար ուսուցիչը նոր նյութի հաղորդման ընթացքում պետք է նրանում առկա ճշմարտությունը բացի նոր փաստերի, գիտությունների ժամանակակից հիմնախնդիրների, թարմ օրինակների հետ, այսինքն՝ անընդհատ, շարունակաբար թարմացնի յուրաքանչյուր ուսումնական նյութի հաղորդում: Դասանյութը տեղը-տեղին պատմելը, բացատրելը, ուսուցչի ելույթի դրամատիզացիան նույնպես սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունների արթնացման միջոցներ են:

Սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունների արթնացման ու խորացման, ընդհանրապես զարգացման համար, կարևոր նշանակություն ունեն ուսուցչի «համով», «հոտով» հումորները, որոնք կարող են օգտագործվել դասի բոլոր փուլերում: Ընդունված է օգտագործել ընկերական հումորներ: Հումորները, կատակները, անեկդոտները առաջացնում են ծիծաղ, ժպիտ, բարձրացնում սովորողների տրամադրությունը: Իրենց բնույթով իրարից տարբերվում են «հեգնանք», «կատակ», «անեկդոտ», «ասացվածք», «հումոր» հասկացությունները: Այս շարքից պետք է ընտրել հատկապես խոր միտք արտահայտող, դաստիարակիչ հումորները, կատակները, ասացվածքները և անեկդոտները:

Աշակերտներն այն ուսուցչի հաղորդումները, ելույթները են բարձր գնահատում, ովքեր քերականորեն ճիշտ են խոսում, տնտեսված, ինքնատիպ, յուրահատուկ են խոսում: Ոչ մի դեպքում ելույթը չպետք է դարձնել ակադեմիական, խրթին, անհասկանալի: Ուսուցիչը չպետք է օգտագործի խորթ, բարդ բառեր, անծանոթ տերմիններ, կրկնի միևնույն բառերը, նախադասությունները: Պետք է խուսափի պարզմիտ բառերից, նույնաբանություններից, ունենա առանձնահատուկ մտածողություն: Ինչպես ասում են՝ կրթված, դաստիարակված մարդու հոգին նրա խոսքի, ելույթի մեջ այնպես պետք է արտահայտվի, ինչպես մատնահետքը:

7. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ

Նախորդ էջերում համառոտակի խոսեցինք ուսուցման դասավանդական պարագաների մասին: Այժմ երկու խոսք ուսուցման տեխնիկական միջոցների շուրջ:

Ուսուցման գործընթացի իրականացման մեջ մեծ է ուսուցման տեխնիկական միջոցների դերը, որոնք լայնորեն օգտագործվում են արտասահմանյան զարգացած երկրներում: Օրինակ՝ ԱՄՆ-ի մասնավոր դպրոցները լրիվ չափով ապահովված են ուսուցման բոլոր տեսակի տեխնիկական միջոցներով: Հենց դրանք էլ սովորողներին ապահովում են ուսումնական տեղեկատվությամբ: Կառավարում են նրանց հիշողության, մտապահման գործընթացները: Բացի դրանցից, ՈՒՏՄ-ները աշակերտներին ընձեռում են ծեռք բերած գիտելիքները պրակտիկայում

կիրառելու, ուսուցման արդյունքները վերահսկելու, իրենց ճանաչողական գործունեությունը կառավարելու և այլ հնարավորություններ:

Արդի ժամանակաշրջանում կան ուսուցման տեխնիկական բազմաթիվ ու բազմազան միջոցներ. դրանց թվին են դասվում կոմբինացված վարժասարքերը, կինոպրոյեկտորները, տեսաձայնագրիչները, գրաֆապրոյեկտորները, հեռուստացույցային համալիրները, համակարգիչներն ու համակարգչային համակարգերը և այլն:

Ուսուցման տեխնիկական միջոցները մշտապես կատարելագործվում են: Ժամանակակից դպրոցներ են մուտք գործում ՈՒՏՄ նոր միջոցներ, օրինակ՝ ձայնահնչյունային սարքեր (արտասահմանյան լեզուներ սովորելու համար), նոր համալիրներ՝ մաթեմատիկական և ֆիզիկական ավելի խոր ուսումնասիրելու համար:

Դպրոցներում մեծ տարածում են ստացել համակարգիչները, որոնք օգտագործվում են ցանկացած ուսումնական առարկայի ուսումնասիրության համար: Դրանք ապահովում են սովորողների ճանաչողական գործունեության կառավարումը՝ կապված թվաբանական, հաշվարահաշվական խնդիրների լուծման, գրաֆիկների, գծագրերի կառուցման, էկրանի վրա նկարների ձևավորման հետ: Դրանց ծրագրերը հարմարեցված (ադապտացված) են սովորողների տարիքային առանձնահատկություններին: Համակարգչային մի շարք ծրագրեր կարող են աշխատել ռեպիտիտորի (վարժեցնողի), քննողի ռեժիմով, ինքնուրույնաբար վերլուծել սխալները, հմտությունների ձևավորման համար առաջարկել վարժեցնող վարժություններ և այլն:

Կան նաև այսպես կոչված պերսոնալ (անձնական, անհատական) համակարգիչներ, որոնք օգտագործվում են դասերին: Օգտագործվում են սիստեմատիկաբար, դա արդեն կախում ունի դասի նպատակից, խնդիրներից, կիրառվող մեթոդներից, ինչպես նաև համակարգչի հնարավորությունից: Օգտագործվում են նաև միջին հզորության համակարգիչներ, որոնք կարող են տեղադրվել փոշուց զերծ սենյակներում:

Ժամանակակից անձնական, անհատական համակարգիչներն ունեն սնուցման, տեսալսողական լրացուցիչ կառուցվածքներ, հարմարանքներ, որոնք հնարավորություն են ընձեռում ուսումնասիրվող տեքստը զուգակցել գրաֆիկին, մուլտին, խոսքին, երաժշտությանը: Անձնական կամ անհատական համակարգիչները օգտագործվում են դասի մի մասում (5-15 րոպե տևողությամբ), զանազան պարապմունքների ընթացքում և զբաղեցնում են ուսումնական աշխատանքի մեծ մասը: Այդպիսի պարապմունքների համար մշակում են հատուկ ծրագրեր, որոնցում նախատեսվում են տեղեկության չափը, սովորողների ճանաչողական գործունեության կառավարումը, սխալների վերլուծությունը, ամբողջ դասարանի և առանձին աշակերտների առաջադիմությունը:

Ուսուցման տեխնիկական միջոցների օգտագործումը պետք է ըստ ամենայնի սովորեցնել աշակերտներին: ՈՒՏՄ-ի հաճախակի օգտագործումը ազդում է ուսուցման գործընթացի արդյունավետության վրա, իսկ դեպքից-դեպք օգտագործումը աշակերտների մեջ առաջացնում է բացասական զգացմունքներ և խանգարում ուսումնական նյութի յուրացմանը, առավել չափով օգտագործումն էլ կորցնում է սովորողների հետաքրքրությունը և ուսուցման, և համակարգչի նկատմամբ:

Համակարգիչների օպտիմալ չափով օգտագործումը կախում ունի սովորողների տարիքային հնարավորություններից, ուսումնական առարկայից, նրա առանձնահատկություններից, ինչպես նաև դասի տիպից: Դասերին ուսուցման տեխնիկական միջոցների օգտագործումը չպետք է անցնի 20 րոպեից, որովհետև սովորողները հոգնում են, դադարում լսել ուսուցչի հաղորդածները, դժվարությամբ հասկանում ուսումնական նյութը...

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Ի՞նչ եք հասկանում ուսուցման մեթոդ ասելով: Ի՞նչ է հնարը, ինչո՞վ է տարբերվում մեթոդից: 2.Բնութագրեք մեթոդի, հնարի, միջոցի փոխկապվածությունը, բերեք օրինակներ: 3. Ովքե՞ր են զբաղվել ուսուցման մեթոդների դասակարգմամբ: Քննարկեք այդ դասակարգումները: 4. Ուսուցման ժամանակակից մեթոդները ի՞նչ խմբերի, ենթախմբերի կարելի է բաժանել: 5. Առանձին-առանձին վերլուծեք խոսքային, զննական, գործնական, ինդուկտիվ, դեդուկտիվ մեթոդները: 6. Քննարկեք պրոբլեմային ուսուցման մեթոդները

Գլուխ 13.

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՁԵՎԵՐԸ

1. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՁԵՎԵՐԻ ԷՎՈԼՅՈՒՑԻՈՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

Ուսուցման կազմակերպման ձևերը տարբեր ժամանակաշրջաններում տարբեր են եղել: Դրանք կախում են ունեցել տվյալ հասարակարգի սոցիալ-տնտեսական, քաղաքական, արտադրողական և արտադրական հարաբերություններից, հասարակության կողմից դպրոցին ներկայացված պահանջներից, գիտությունների ու տեխնիկայի զարգացման միտումներից և բազմաբնույթ այլ հանգամանքներից:

Վաղ ժամանակներում հին աշխարհի երկրներում (Հին Եգիպտոս, Հին Չինաստան, Հին Հնդկաստան, Հին Հունաստան, Հին Հայաստան և այլն) ուսուցման կազմակերպման առաջին ձևը եղել է *անհատական* ուսուցումը: Ուսուցիչն իր կամ աշակերտի տանը, իր կազմած դասագրքով, պարապում էր մեկ առանձին վերցրած երեխայի հետ: Դրա համար էլ ուսուցման այդ ձևը կոչվեց անհատական, որը պահպանվել է մինչև 18-րդ դարը: Ուսուցման անհատական ձևն ուներ մի շարք առավելություններ: Այսպես, օրինակ, ուսուցիչը մեկ աշակերտի հետ տանու էր անհատականացված աշխատանք: Հետևում էր նրա մտավոր ուժերի զարգացմանը: Աշակերտը մշտապես գտնվում էր նրա հսկողության տակ: Ահա դրանք էլ ստիպում էին աշակերտին անտեղի ժամանակ չվատնել, այն օգտագործել ռացիոնալ, օպտիմալ ձևով, որն էլ ապահովում էր ուսման բարձր արդյունք: Ուսուցման անհատական ձևն ուներ նաև թերություններ, ուսուցչի գործառույթները սահմանափակվում էին հիմնականում աշակերտին տրվող հանձնարարություններով և դրանց ստուգումով, աշակերտը մշտապես մեկուսացած էր իր ընկերներից, հասակակիցներից, որն էլ բացասաբար էր անդրադառնում նրա սոցիալականացման վրա:

Շուտով անհատական ուսուցման ձևը հաջորդեց ուսուցման *անհատական-խմբային* ձևը: Այս պարագայում ուսուցիչը պարապում էր ոչ թե մեկ աշակերտի հետ, այլ տարբեր տարիքի երեխաների հետ: Կարելի է ասել՝ խմբի հետ: Եվ քանի որ խումբը կազմավորվում էր ամբողջ ուսումնական տարում, բնական է, որ նրանց մտավոր մակարդակները տարբեր էին, ուստի խմբի յուրաքանչյուր աշակերտի հետ ուսուցիչը պարապում էր առանձին-առանձին: Յուրաքանչյուր աշակերտի բացատրում էր նոր նյութը և առանձին-առանձին, բոլորին տալիս էր տնային առաջադրանքներ: Ելնելով պարապմունքի նման առանձնահատկություններից, ուսուցման այդ ձևը կոչվեց անհատական-խմբային:

15-16-րդ դարերում եվրոպական մի շարք երկրներում կրթության ներկայացվեցին նոր պահանջներ: Դա այն պատճառով, որ սկսել էին արագորեն զարգանալ առևտուրը, արհեստները, ընդհանրապես հոգևոր կյանքը: Հենց այդ ժամանակներում էլ սկսեցին վերածնունդ ապրել գրականությունը, արվեստը, գիտությունները: Վերածննդի դարաշրջանը ծընեց գիտության և արվեստի տիտաններ: Օրավուր աճող արտադրությունը, նոր զարգացող արդյունաբերությունը, տնտեսությունը կրթություն ստացած կադրերի պահանջ դրեցին և ահա կոլեկտիվ ուսուցման պահանջը դարձավ օրապահանջ խնդիր:

Շուտով կոլեկտիվ խմբային ուսուցումը հանդես եկավ Արևմտյան Ուկրաինայում, Բելոռուսիայում, Սլովակիայում, Չեխիայում և այլուր: Ուսուցման խմբային կամ կոլեկտիվ ձևը տեսականորեն հիմնավորեց չեխ ականավոր մանկավարժ Յան Ամոս Կոմենսկին: Առաջացավ *դասդասարանային համակարգը* և տարածվեց ամբողջ աշխարհում: Մինչև հիմա էլ ուսուցման այդ ձևը ամենատարածվածն է: Ի՞րն է այդ ուսուցման հիմնական էությունը: Խմբի սովորողներն ունեն միևնույն տարիքը, գրեթե միևնույն մտավոր մակարդակները: Խումբը միավորվում է մեկ դասարանում, որի համակազմը (կոնտիգենտը) պահպանվում է մինչև դպրոցն ավարտելը: Տվյալ դասարանն առաջնորդվում է տարեկան ուսումնական պլանով սահմանված ուսումնական առարկաներո , ուսումնական ծրագրերով, դ ատախտակով: Բոլոր դասարաններում պարապմունքների հիմնական միավորը դասն է: Սովորաբար դասը նվիրվում է մեկ ուսումնական առարկայի որևէ թեմայի: Դասարանի բոլոր աշակերտներն ուսումնասիրում են նույն թեման: Աշակերտները դասարանից դասարան փոխադրվում ե ուսման առաջադիմության ցուցա-

նիշների հիման վրա: Դաս-դասարանային համակարգը առաջացրեց մի շարք հասկացություններ: Օրինակ՝ « աս», «ուսումնական տարի», «ուսումնական օր», «ուսումնական քառորդ», «ուսումնական կիսամյակ», «դասատախտակ», «ուսումնական արձակուրդներ», «ընդմիջում» և այլը: Ահա այսպես առաջացավ և մոդիֆիկացվեց (ձևափոխվեց) դաս-դասարանային համակարգը, որը.

-կազմակերպված, կայուն կառուցվածք ունեցող, ուսումնական խընդիրները, դպրոցի գործերը միասնաբար լուծող կոլեկտիվ է, այն ուսուցչի հուզական ներգործությունը աշակերտի վրա տարածող, աշակերտներին կոլեկտիվ կարգով դաստիարակող, կրթելու գործը հեշտացնող ու ժամանակը տնտեսող ուսուցում է,

- ուսուցիչը միաժամանակ աշխատում է աշակերտների մեծ խմբի հետ,

- պահպանում աշակերտների՝ անհմացությունից դեպի իմացությունը տանող սիստեմատիկությունն ու հաջորդականությունը:

Դաս-դասարանային համակարգն ունի նաև մի շարք թերություններ: Այսպես, օրինակ, ա) հիմնականում կողմնորոշվում է դեպի միջակ սովորող աշակերտը, բ) թույլ սովորող աշակերտների համար ստեղծում դժվարություններ, գ) խանգարում ընդունակ երեխաների առաջխաղացմանը, դ) ուսուցիչը, ինչպես հարկն է, չի կարողանում ճանաչել սովորողների անհատական, հոգեբանական առանձնահատկությունները, ե) դժվար է իրականացվում անհատականացված ուսուցումը, որը կարելի է ասել ամենամեծ թերությունն է, զ) չի ապահովում ավագ և կրտսեր դպրոցականների հաղորդակցումը:

Նշված թերությունները, այնուամենայնիվ, չեն կարող ժխտել դաս-դասարանային համակարգի նշանակությունը. այն եղել ու մնում է ուսուցման կազմակերպման լավագույն ձևը:

Ուսուցման Բել-Լանկաստերյան համակարգը. դա դաս-դասարանային համակարգի մոդեռնացումն է: Այն հիմնադրվել է 1798 թ. անգլիացի քահանա Բելի և ուսուցիչ Լանկաստերի ջանքերով և կոչվել նրանց անունով: Այս համակարգը հանդես եկավ այն ժամանակ, երբ Անգլիայում մանուֆակտուրայից անցում էր կատարում դեպի մեքենայական ինդուստրիան, որը մեծ թվով գրագետ բանվորների պահանջ էր դնում: Բել-Լանկաստերյան համակարգը կիրառվել է Անգլիայում և Հնդկաստանում: Ուսուցման այս համակարգի էությունն այն էր, որ ուսուցիչը պարապում

էր մեծ խմբերի հետ: Ավագ դպրոցականները, որոնք նախապատրաստվում էին ուսուցչի մոտ, պարապում էին կրտսեր երեխաների խմբերում, դիտում և վերահսկում էին նրանց ուսումնական աշխատանքները: Ավագ դպրոցականների կողմից յուրաքանչյուր տասնյակ աշակերտի հետ պարապմունքները կոչվեցին դեկուրիոններ, իսկ պարապողները՝ մոնիտորներ: Բել-Լանկաստերյան համակարգը հնարավորություն էր ընձեռում միանգամից ուսուցանել շատ թվով աշակերտների, կազմակերպել զանգվածային ուսուցում: Սակայն ուսուցման որակը շատ ցածր էր: Այդ պատճառով էլ այն լայն տարածում չգտավ:

19-րդ դարի վերջերին և 20-րդի սկզբներին, այն ժամանակ, երբ բուռն թափով զարգանում էր արդյունաբերությունը, առանձին երկրներում խնդիր դրվեց անհատականացնել ուսուցումը, զարգացնել սովորողների մտավոր ուժերը: Ահա այդ ժամանակ էլ ԱՄՆ-ում հանդես եկավ ուսուցման *Բատավյան համակարգը*. Ո՞րն էր նրա էությունը: Ուսումնական գործունեությունը աշխատանքային օրվա ընթացքում բաժանվում էր երկու մասի: Առաջին մասում աշակերտների համար կազմակերպվում և անցկացվում էին պարապմունքներ: Ուսման մեջ դժվարությամբ առաջադիմողների հետ պարապում էին առանձին, իսկ իրենց ընդունակություններով աչքի ընկնողների և իրենց գիտելիքները զարգացնել ու խորացնել ցանկացողների հետ՝ առանձին: Աշխատանքային օրվա երկրորդ կեսում ուսուցումը անհատականացվում էր: Դա արվում էր հատուկ՝ սովորողների ձեռք բերած գիտելիքները իմաստավորելու և պրակտիկայում կիրառելու նպատակով:

19-րդ դարի վերջերին և 20-րդ դարի սկզբներին Գերմանիայի Մանհեյմ քաղաքում հիմնվեց ուսուցման *Մանհեյմի համակարգը*, որի անունով էլ կոչվեց այն: Այս համակարգի հիմնադիրը Յոզեֆ Զիկինգերն էր (1858-1930): Մանհեյմի համակարգի էությունն անհատականացված ուսուցումն էր: Աշակերտներին ըստ մտավոր ընդունակությունների բաժանում էին թույլ, միջակ, լավ և առավել լավ սովորողների դասարանների: Արտասահմանյան լեզուներ ուսումնասիրող ավելի ընդունակների համար կար «անցումային» դասարան: Ուսուցումն իրականացվում էր ըստ դասարանների, ըստ պսիխոմետրիկ հետազոտությունների, ուսուցիչների բնութագրերով և քննությունների արդյունքներով: Այդ համակարգը հնարավորություն չէր ընձեռում թույլ սովորողներին հասնել մտավոր բարձր մակարդակների. Դրան խանգարում էին գործող ծրագրեր տար-

բերություն երը: Մանհեյմի համակարգը ժամանակին, հատ ապես Գերմանիայում, ունեցել շա կողմնակիցներ: Այդ համակարգը դրականորեն է ընկալվել ԱՄՆ-ում, Ֆրանսիայում, Ռուսաստանում, Բելգիայում և այլ երկրներում: Մանհեյմի համակարգը շատ քիչ ձևափոխված, ներկայումս օգտագործվում է Ավստրալիայում, այնտեղ գործում են ընդունակների և թույլ ընդունակություններ ունեցող երեխաների դասարաններ, ԱՄՆ-ում՝ դանդաղ մտածողների և ընդունակ աշակերտների դասարաններ: Անգլիայում, Մանհեյմի համակարգի հիման վրա տարրական դպրոցն ավարտողներին (թեստային քննությունների արդյունքներով) շերտավորում են հաջորդ դասարաններում ըստ ընդունակությունների սովորելու համար:

20-րդ դարի սկզբներին ԱՄՆ-ի Դալտոն քաղաքում հանդես եկավ ուսուցման *Դալտոն-պլան համակարգը*, որի հիմնադիրը կրթական գործիչ Ելենա Պարկհերստն էր: Այն նաև կոչվում էր *լաբորատոր* կամ *արհեստանոցային* համակարգ: Այդ տիպի դպրոցում (Դալտոն-պլան) ուսումնական գործունեությունը կենտրոնական տեղ էր գրավում: Աշակերտներն ինքնուրույնաբար աշխատում էին լաբորատորիաներում, արհեստանոցներում, կատարում ուսուցչի կողմից տրված առաջադրանքները: Անհրաժեշտության դեպքում, օգնության համար, դիմում էին ուսուցչին, որը մշտապես գտնվում էր լաբորատորիայում կամ արհեստանոցում:

Ուսուցիչները աշակերտներին հանձնարարություններ տալիս էին ամբողջ ուստարվա համար: Առաջադրանքը կամ հանձնարարությունը տրվում էր յուրաքանչյուր ուսումնական առարկայից: Այն բաժանվում էր ամիսների վրա, այսինքն՝ կատարման ժամկետը կոնկրետացվում էր: Սովորողները սահմանված ժամկետում կատարում էին առաջադրանքը և ներկայացնում գրավոր հաշվետվություններ:

Ուսումնական հաջողություններն ապահովելու համար աշակերտներին տալիս էին հանձնարարությունները կատարելու մեթոդական ցուցումներ պարունակող ուսումնական ձեռնարկներ, հրահանգներ, անցկացնում կոնսուլտացիաներ: Պարապմունքների համար միասնական դասատախտակ չկար: Կոլեկտիվ աշխատանքը կատարվում էր օրեկան մեկ ժամով: Մնացած ժամանակը օգտագործվում էր լաբորատորիաներում և արհեստանոցներում:

Որպեսզի խթանվեր սովորողների աշխատանքը, մեկի աշխատանքը համեմատվում էր մյուսի կատարածի հետ: Ուսուցիչը կազմում էր հատուկ

աղյուսակ, ուր նշվում էր տվյալ առարկայից յուրաքանչյուր աշակերտի կատարած աշխատանքը: Դալտոն-պլան համակարգը ԱՄՆ-ում ժամանակին մեծ հավանության էր արժանացել. Այն շատ բարձր են գնահատել Դյուի ա ուսիները: Այդ համակարգը տարածվել է շատ երկրներում, սակայն ոչ մի տեղ երկար կյանք չի ունեցել: Հետագայում Դալտոն-պլան համակարգը կոչվել է լաբորատոր-բրիգադա հին: Աշակերտները խմբավորվում էին բրիգադներում, կատարում ուսուցչի հանձնարարությունը և հաշվետու լինում նրան:

Դալտոն-պլան համակարգը հաջողություններ չունեցավ. դա հատկապես այն պատճառով, որ աշակերտներն ուսուցչի հանձնարարությունները կատարում էին առանց ուսուցչի բացատրության: Դալտոն-պլանը թափանցեց նաև ԽՍՀՄ, սակայն 1932 թ., կառավարու յան հատուկ որոշումով, դադարեցվեց:

Դալտոն-պլան համակարգի առավելությունն այն էր, որ ուսուցման տեմպը հարմարեցվում էր սովորողների ուսումնական իրական հնարավորություններին, նրանց ընտելացնում էր ինքնուրույնության: Աշակերտներն ինքնուրույնաբար էին որոնում ուսուցման արդյունավետ մեթոդներն ու հնարները: Կ. Դ. Ուշինսկին այդ ուսուցման մասին ասում էր.«Դատարկ գլուխը չի մտածում»: Դալտոն-պլան համակարգը քիչ էր նպաստում սովորողների կողմից գիտությունների հիմունքների տիրապետ մանը: Ջ.Դյուին, որ ժամանակին գովեստով էր խոսում այդ համակարգի մասին, հետո սկսեց քննադատել այն:

20-րդ դարի 50-60-ական թվականներին ԱՄՆ-ում հանդես եկավ *Հյուդ Տրամպի պլանը* և կոչվեց հիմնադրի անունով: Առանձին գիտնականներ այն համարում են Դալտոն-պլանի նմանակը: Այնուամենայնիվ, Տրամպի պլանը մեծ համբավ ունի ԱՄՆ-ում: Ուսուցման այդ համակա գի էությունը հետևյալն է. մեծ խմբերում, 100-150 աշակերտի համար դասախոսություններ են կարդում բարձրակարգ մա նագետներ՝ պրոֆեսորներ, շատ հմուտ, բազմակողմանի զարգացած ուսուցի ներ, որից հետո այդ դասախոսությունները քննարկվում են 10-15 հոգուց բաղկացած խմբերում: Մասնակիցները հայտնում են իրենց կարծիքն ըը, դի ողությունները, տեսակե ները, այս կամ այն հարցի շուրջ կատարում իրենց մտահանգումներն ու եզրահանգումները: Այս ամենից հետո աշակերտներին տրվո մ են անհատական առաջադրանքներ, որոնք պարտադիր

կարգով կատարում են դրանք և հաշվետվություններով հանդես գալիս ուսուցիչների, դասախոսների, իրենց ընկերների առջև:

Ըստ Տրամպի պլանի. դասախոսություններին տրվում է ուսումնական աշխատանքի ժամանակի 40 % -ը, փոքր խմբերի պարապմունքներին (դասախոսությունների քննարկմանը) 10%-ը, լաբորատորիաներում, ուսումնական կաբինետներում, գրադարաններում և այլ վայրերում սովորողների ինքնուրույն աշխատանքներին՝40%-ը: Փոքր խմբերի կազմը մշտական չէ, այն հաճախակի փոփոխվում է: Փոքր խմբերում պարապմունքները վարում են ուսուցիչները կամ ուսման մեջ աչքի ընկած աշակերտները: Չմոռանանք ասել, որ Տրամպի պլանը հայտնի է հատկապես իր կազմակերպվածությամբ և ուսուցիչների պատասխանատվությամբ: Ոի թեև ուսուցման այդ համակարգը շատ հայտնի է ԱՄՆ-ում, այնուամենայնիվ, դրանով առաջնորդվում են մի շարք փորձարարական դպրոցներ: Զանգվածային (մասսայական) դպրոցներում կիրառում են այդ պլանի առանձին տարրեր: Արևմուտքի դպրոցներում, ըստ Տրամպի պլանի, գործում են առանձին դասարաններ: Աշակերտը մեկ առարկայից կարող է սովորել 5-րդ դասարանի ուսումնական պլանով, իսկ մեկ ուրիշ առարկայից՝ 3-րդ:

Ներկայումս ԱՄՆ-ում կան որոշ նախագծեր, որոնք կյանքի կոչելու նպատակով կատարվում են փորձարարություններ՝ «բաց դպրոցներ» հիմնելու համար: Փորձարարական այդ դպրոցներում ուսուցումը կազմակերպվում է ուսումնական կենտրոններում, գրադարաններում, արհեստանոցներում, որը, ինչպես նկատել են շատ գիտնականներ, ավանդական դպրոցը տանում է դեպի քայքայում, ոչնչացում:

Վերը շարադրածներից կարելի է եզրակացնել, որ առանձին երկրներում, հատկապես ԱՄՆ-ում, փորձեր են արվում դաս-դասարանային համակարգը կատարելագործելու ուղղությամբ:

Թեև նախորդ էջերում նշվել են դաս-դասարանային համակարգի առավելությունների մասին, հարկ ենք համարում այստեղ լրացնել նրա առավելություններից գլխավորները: Այսպես, օրինակ, այն ընդգրկում է ուսուցման կազմակերպման բազմաթիվ ու բազմազան ձևեր: Դրանց շարքին են դասվում դասը, դասախոսությունները, սեմինար պարապմունքները, պրակտիկումները, լրացուցիչ պարապմունքները, ուսումնական էքսկուրսիաները, ֆակուլտատիվները, աշխատանքային արտադրական ուսուցումը, հարցազրույցը, կոնսուլտացիան, ստուգարքները

քննությունները, արտադասարանային, արտադպրոցական աշխատանքները, ստուդիաները, սովորողների գիտական ընկերությունը, օլիմպիադաները և այլն:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1.Անցած դարաշրջաններում ուսուցման կազմակերպման ի՞նչ ձևեր են եղել: Թվարկեք այդ ձևերը: 2.Ո՞րն է անհատական ուսուցման էությունը: 3. Վերլուծեք Բել-Լանկաստերյան համակարգի գործունեությունը: 4. Որո՞նք էին Բատավյան համակարգի առավելությունները: 5. Բնութագրեք Մանհեյմի համակարգը: 6. Նշեք Դալտոն-պլան համակարգի առավելությունները և թերությունները: 7. Ջուգահեռներ անցկացրեք Դալտոն-պլանի և Տրամպի պլանի միջև. ընդգծեք և մեկի, և մյուսի առավելություններն ու թերությունները:

Գլուխ 14.

ԴԱՍԸ ՈՐՊԵՍ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԵՐՊԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՁԵՎ

1. ԴԱՍԸ ՈՐՊԵՍ ԱՄԲՈՂՋԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳ

Ի՞նչ է դասը:

Դասը ուսուցման կազմակերպման հիմնական ձևն է: Այն ամբողջական համակարգ է: Մանկավարժ գիտնական Մ. Ն. Վերզալինը գրում է. «Դասը արեգակնային համակարգ է, որի շուրջ, որպես մոլորակներ, պտտվում են ուսուցման կազմակերպման բոլոր ձևերը»:

Դասը սովորողների միևնույն տարիքի մշտական կազմի, գրեթե միևնույն մակարդակի երեխաների հետ, կայուն դասատախտակով կազմակերպված պարապմունքն է:

Դասը, որպես ուսուցման կազմակերպման հիմնական ձև, ընդգրկում է ուսումնադաստիարակչական գործընթացի բոլոր բաղադրամասերը (կոմպոնենտները). նպատակը, բովանդակությունը, միջոցները, մեթոդները, կառավարման գործունեությունը և նրա դիդակտիկական բոլոր տարրերը:

Դասի ընթացքում ամբողջական կարգով և միասնության պայմաններում ծավալվում են ուսուցչի և աշակերտների փոխկապակցված, իրար հաջորդող ու փոփոխվող փոխազդեցությունները: Այդ ընթացքում սովորողները ձեռք են բերում գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ, յուրացնում բարոյական որակներ: Կարելի է ասել՝ դասը սովորողների անձի զարգացման և ձևավորման հիմնական միջոցն է: Յուրաքանչյուր դաս ունի իր նպատակը, խնդիրները, կառուցվածքը, մեթոդները և ամբողջական բովանդակությունը:

Դասն ունի մի շարք էական կողմեր: Դրանցից են. 1) Պարապմունքները տարվում են աշակերտների հաստատուն, կայուն կազմի հետ: Այդ կազմը պահպանվում է մինչև պրոցեսն ավարտելը: 2) Դասարանների կոմպլեկտավորումը կատարվում է՝ ելնելով սովորողների տարիքային

առանձնահատկություններից և նրանց ռեալ ուսումնական հնարավորություններից: 3) Բոլոր դասարաններում պարապմունքները տարվում են ն խօրոք կազմված դասատախտակով, ըստ դասարանների և ըստ առարկան րի սահմանված ուսումնական պլաններով ու ուսումնական ծրագրերով: 4) Պարապմունքների ընթացքում կիրառվում են ուս ւցման տարբեր մեթոդներ, հնարներ և միջոցներ: 5) Դասը ղեկավարում է ուսուցիչը: Նա է գլխավորում ուսումնական այն բոլոր աշխատան ները, որոնք աշակերտները կատարում են դասի ըն ացքում:

Դասի էության թվարկված կողմերը միաժամանակ նաև դաս- դասարանային համակարգի հիմնական կողմերն են:

Ժամանակակից դասին ներկայացվում են մի շար պահանջներ. դիդակտիկական, կամ կրթական, դաստիարակչական, զարգացնո և կազմակերպչական:

Դիդակտիկական կամ *կրթական* պահանջներն իրականացն ու համար ուսուցիչը նախ և առաջ որոշում է դասի հիմնական խնդիրները, առանձնացնում դրանց գլխավոր և երկրորդական տարրերը: Դասերի համակարգում որոշում է յուրաքանչյուր դասի տեղը: Ուսումնական ծրագրերին համապատասխան որոշում է դասի բովանդակությունը: Այս դեպքում անպայման հաշվի է առնում սովորողների պատրաստվածությունը, նրանց գիտելիքների խորությունը, կարողություններն ու հմ ւ-ությունները և նախատեսում դ անց հետագա զարգացումը ինչպես դասի ընթացքում, այնպես էլ նրանից դուրս:

Դիդակտիկական կամ կրթական ՝ ահանջներն իրականացնելու համար, դաս ն անցկացնելուց առաջ, ուսուց չն ընտրու է ուսուցման արդյունավետ մեթոդներ և հնարներ: Դասի յուրաքանչյուր փուլում խթանում է սովորողների ճանաչողական ակտիվությունը: Իրար ՝ զուգակցում նրանց կոլեկտիվ և ինքնուրույն աշխատանքի ձևերը: Կառավարվում է ուսուցման ընդունված սկզբ ունքներով: Դա վի է առնում մանկավարժական, հոգեբանական պայմանն րը: Պարտադիր կարգով օգտագործ ւմ է միջառարկայական կապեր:

Դասի *դաստիարակչական* պահանջներն իր կանացնելու համար ուսուցիչն անպայման դնում է դաստիարակչական խնդիրներ և լուծում, Օրինակ՝ գաղափարաքաղաքական բարոյական , գ ղագիտական և այլն.

ովորողների ձեռք բերած գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների հիման վրա ուսո ցիչը ձևավորում է նրանց գիտական աշխար-

հայացքը, դաստիարակում և ձևավորում նրանց հայրենասիրական, հումանիստական զգացմունքները, բարոյական որակները, գեղագիտական ճաշակը և այլն:

Դասի *զարգացնող* պահանջներն իրականացնելու համար ուսուցիչը ձևավորում է սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունները: Այդ նպատակով կիրառում է գիտելիքները խթանող, մոտիվացնող, արթնացնող մեթոդներ ու հնարներ:

Դասերի ընթացքում ուսուցիչը ուսումնասիրում է սովորողների մտածողության տեսակները, մտածական գործունեությունը, հիշողությունը, մտապահումը, ուշադրությունը, երևակայությունը և հոգեկան այլ գործընթացներ:

Այնուհետև՝ ուսուցիչը պարտադիր կարգով հետևում է իր մանկավարժական տակտին՝ վերահսկում է իր գործելակերպը, մշակում առողջ փոխհարաբերություններ իր և աշակերտների միջև, կատարելագործում իր մանկավարժական վարպետությունը:

Ժամանակակից դասին ներկայացվում են նաև *կազմակերպչական* պահանջներ: Դասի լավագույն ձևով կազմակերպումն ու անցկացումը ինքնին վկայում է ուսուցչի մանկավարժական տեխնիկայի ու վարպետության մասին:

Դասի ճիշտ կազմակերպումը սկսվում է դասի համար կազմված պլանից: Բովանդակալից կազմված պլանում երևում է ուսուցչի ուսումնական գործունեությունը, այն գործունեությունը, որ պետք է ծավալվի դասի ընթացքում:

Մեծ նշանակություն ունի դասի կազմակերպման ու անցկացման հստակությունը: Այն ենթադրում է յուրաքանչյուր րոպեի արդյունավետ օգտագործում, դասի բոլոր փուլերի որոշակիություն, կրթական, դաստիարակչական, զարգացման խնդիրների իրագործում, ուսուցչի և աշակերտների գործունեության փոխկապվածություն, գիտակցական բարձր մակարդակ ու կարգապահություն.

Դասին ներկայացվող կազմակերպչական պահանջները խնդիր են դնում ճշտ կահավորել դասը, ար յունավ տորեն օգտագործել դիտազննական պարագաները, ուսուցման տեխնիկ կան միջոցները, կարողանա վերլուծել սեփական՝ վարած դասը, վեր հանել թերությունները և որոնել նոր ո ղիներ, առաջիկայում դրանք վերացնելու ամար:

2. ԴԱՍԻ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ

Ժամանակակից դասի կառո ցվածքի վերաբերյալ մանկավարժ գիտնականներն ունեն տարբեր մոտեցումներ: Այսպես, օրինակ, Յու.Բ ոտնվը դասի կառուցվածքում առանձնացնում է հետևյալ բաղադրամասերը. 1) նոր նյութի ուսումնասիրություն, 2) անցածի ամրապնդում, 3) վերահսկողություն և սովորողների գիտելիքների գնահատ ում, 4) տնային աշխատանքի հանձնարարում, 5) գիտելիքների համակարգում և ընդհանրա ում:

Գ. Դ. Կիրիլովը դասի հիմնական տարրեր է համարում՝ 1) դասի նպատակը, 2) ուսումնական նյութի բովանդակությունը, 3) ուսուցման մեթոդները և հնարները, 4) ուսումնական գործունեության եղանակները(99):

Մեր խոր համոզմամբ դասի կառուցվածքը կախում ունի տվյալ դասի տիպից, ուսուցման կազմակերպման ձևից, դասի ընթացքում կիրառվող մեթոդներից ու հնարներից, միջոցներից ու խնդիրներից, տվյալ դասարանի առանձնահատկություններից, դասարանի աշակերտների ուսումնական ռեալ հնարավորությունից, տարիքային ու անհատական առանձնահատկություններից, դասի համար ստեղծված պայմաններից: Նշվածներով առաջնորդվելու դեպքում կարելի է առանձնացնել բազմաթիվ դասերի կառուցվածքներ: Այնուհետև, բացի վերը նշվածից, հայտնի է նա որ դասի գործընթացը շատ դինամ կ է: Այսպես, օրինակ, նրա փուլ րում անսպասելիորեն հանդես են գալիս այնպիսի տարրեր, որոնք ո սուցչի համար նախապես անգուշակելի են: Այդ են վկայում մանկավարժական վարպետություն ունեցող ուսուցիչները: Հետևապես դասի կառուցվածքի ճիշտ ներկայացնելը և այն վերջնական համարելը՝ սխալ կլինի: Կարելի է ասել՝ յուրաքանչյուր դասի առուցվածք հատուկ է դասի այն տիպին, որին պատկանում է: Ուր մն ցանկացած դասի կա ւցվածք բաղադրատարրերը կար լի է որոշել միայն ըստ դասեր տիպերի, օրինակ՝ ըստ կոմբինացված դա սի, ըստ պրոբլեմային դ սի. ըստ ծրագրավորված դասի և այլն.

Մանկավարժ գիտնականները միակարծիք են մեկ ուրիշ բանում, այն է՝ որ դասի կա ուցվածքը չի կարող լինել ամորֆ (անձև), պատահական մի ինչ-որ բան, այլ այն պետք է արտահայտի այնպիսի ընդհանրություններ, որոնք կարող են հատկանշական լինել բոլոր դասերի կառուց-

վածքների հետ ր: Այս րողությունից ելնելով, Մ. Ի. Մախմուտովը գըտնում է, որ դասի կառուցվածքում պետք է արտահայտ են ուսուցման գործընթացի օրինաչափությունները, յուրացման տրամաբանությունը և յուացման օրինաչափությունները, ուսուցչի և աշակերտների գործունեության ձևերը և այլն:

Տվյալ դասի կառուցվածքի տարրերը տվյալ դասի մեջ են, յուրահատուկ են նրան և օբյեկտիվ են: Հետևապես ուսուցման գործընթացն արդյունավետ կարող է լինել միայն այն դեպքում, երբ ուսուցիչը ճիշտ է հասկանում դասի կառուցվածքի յուրաքանչյուր տարրի գործառույթը և տվյալ դասի կառուցվածքի տարրերի հետ նրա ունեցած փոխկապակցությունն ու կարողանում է դրանք կիրառել միասնաբար: Էականը սա է: Ինչպիսի կառուցվածք էլ որ դասն ունենա, ուսուցիչը գործ պիտի ունենա տվյալ դասի տարրերի, դրանց իրացման հետ: Նշանակում է՝ բոլոր դասերի համար անհնար է սահմանել կառուցվածքային կայուն սխեմա:

Չպետք է մոռանալ, որ դասի մեթոդական մշակումը կատարում է ուսուցիչը: Մշակումները կարող են տարբեր լինել. օրինակ՝ դասին կարող է նախատեսվել ուսուցչի պատմելը, հին դասանյութի հարցումը, աշակերտների հետ համատեղ նոր դասանյութի հաղորդումը և այլն, երկրորդ դեպքում՝ լուծել պրոբլեմային խնդիրներ, երրորդ դեպքում՝ սովորողներին յուրացնել տալ գործողության եղանակներ և այլն: Կրկին անգամ նշենք, որ անհնար է բոլոր դասերի համար սահմանել կառուցվածքի մեկ միասնական սխեմա և ասել՝ առաջնորդվեք դրանով: Ուրեմն՝ ամփոփ եզրակացությունն այն է, որ դասերի կառուցվածքներն իրենց դիդակտիկական բնույթով տարբեր են:

3. ԴԱՍԵՐԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԻ (ՏԻՊԵՐԻ) ԴԱՍԱԿԱՐԳՈՒՄԸ

Դասերի դասակարգման վերաբերյալ դիդակտիկայում առկա են տարբեր մոտեցումներ: Այսպես, օրինակ, որոշ գիտնականներ գտնում են, որ դասերի դասակարգման հիմքում պետք է դնել դրանց անցկացման մեթոդիկաները: Եվ ահա հաշվի առնելով այդ, նրանք առանձնացնում են դասա ուության դասեր, կինոդասեր, գրույցի դասեր, գործնական աշխատանքի դասեր և այլն:

Ի. Տ. Օգորոդնիկովը, Ն. Ն. Կազանցևը այն համոզմանն են, որ դասերը դասակարգելիս պետք է հիմք ընդունել դրանց դիդակտիկական նպատակները.

Բ. Պ. Եսիպովը, Ն. Ի. Բոլդիրևը, Գ. Ի. Շչուկինան, Վ. Ա. Անիշչուկը և ուրիշներ առաջարկում են դասերի դասակարգման հիմքում դնել նպատակներ և ըստ այդ նպատակների որոշել դասերի տեղը: Ելնելով այդ պահանջից նրանք առանձնացնում են դասերի հետևյալ տիպերը. նոր գիտելիքների տիրապետման դասեր, ուսումնական նյութի ուսումնասիրության դասեր, հասկացությունների ձևավորման դասեր և այլն:

Ն. Ի. Բոլդիրևը, Բ. Պ. Եսիպովը, Վ. Ա. Անիշչուկը առաջարկում են դասերի հետևյալ տիպերը. սո որողների կարողությունները, հ տությունները ձևավորող դասեր, գիտելիքները համակարգող և .ղդհանրացնող դասեր, կրկնության դասե ։, գիտելի ներն ամրակայող դաս ր, կարողություններն ու հմտությունները գր վոր, բանավոր ստուգող դասեր, կոմբինացված դասեր:

Ի. Ն . Կազանցևը և ուրիշներ գտնում են, որ դասերն առանձին-առանձին վերցրած պետք է լուծեն մեկ դիդակտիկական խնդիր: Հիմք ընդունելով այդ տեսակետը, նրանք առանձնացնում են հետևյալ տիպի ՝դասերը. ներածության դաս, նոր նյութի հաղորդման դաս, նոր նյութի յուրացման դաս, ձեռք բերած գիտելիքները պրակտիկայում կիրառման դաս, կարողություններն ու հմտ ւթյունները սովորողների մեջ ստիա-րակելու դաս, կրկնության դաս, ստուգողական դաս:

Մ. Ի. Մախմուտովն այն կարծիքին է, որ դասերը դասակարգելիս պետք է հաշվի առնել դասի նպատակը, բովանդակությունը և դասի անցկացման եղանա ները: Նա առաջարկում է հինգ տիպի (տեսակի) դասեր՝ 1) նոր նյութի ուսումնասիրության դաս, 2)գիտելիքները, կարողությ ւններն ու հմտությունները կատարելագոր ող դաս, 3)գիտե իքները, կարողություններն ու հմտությունները ամակարգող դաս, 4) կոմբինացված դ ս, 5) գիտելիքները, հմտությունները կարգավորող դաս:

Մեր կարծիքով, դասերը կարելի է դասակ րգել նաև ըստ ուսուցման գործընթացը կազմակերպող դիդակտիկական նոր համակարգերի (ըստ պրոբլեմային ո ս ւցման, ըստ ծրագրավո ված ուսուցման, ըստ անհատականացված ուսու ման և այլն): Այսպես, օրինակ, պրոբլեմային ուսուցման համար կարելի է առանձնացնել դասերի հետևյալ տիպերը պրոբլեմային շարադ անքի դաս, մասնակի որոնողական դաս, պրոբլե-

մային ուսուցման առաջին մակարդակի դաս, երկրորդ մակարդակի դաս, երրորդ մակարդակի դաս և այլն:

Վերը ներկայացված դասերի դասակարգումները թերի են, լրիվ չափով մշակված չեն և հետևապես՝ վերջնական չեն:

4. ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՊԱՏՐԱՍՏԱԿԱՆ ԵՎ ԿԱՏԱՐՈՂԱԿԱՆ ՓՈՒԼԵՐԸ

Նախապատրաստական փուլում, մինչև նոր ուսումնական տարին սկսվելը, ուսուցիչը պարտադիր կարգով ուսումնասիրում է ուսումնական ծրագրերը, դասագրքերը, ուսումնական ձեռնարկները, լրացուցիչ գրականությունը, ժամանակակից մանկավարժական, հոգեբանական գրականությունը, մեթոդական ձեռնարկները, առաջավոր ուսուցիչների փորձը. բազմահմուտ ուսուցիչների կազմած թեմատիկ պլանավորումները:

Եվ ահա այդ ամենից հետո, ուսուցիչը, դեռևս օգոստոս ամսի կեսերին, կազմում է իր սեփական թեմատիկ պլանը, որոշակիացնում յուրաքանչյուր դասի տեղը թեմատիկ պլանում:

Հիմք ընդունելով թեմատիկ պլանը, ուսուցիչը կազմում է օրացուցային պլանը, ուր ծրագրային նյութերը բաշխում է ուստարվա կամ կիսամյակի ամիսների, շաբաթների, օրերի վրա, նշում դրանց իրացման ժամկետները:

Այսպիսով, ավարտվում է ուսուցչի գործունեության նախապատրաստական փուլը: Սկսվում է նոր ուսումնական տարին. Դրա հետ մեկտեղ սկսվում է նաև ուսուցչի ուսումնական գործունեության կատարողական փուլը:

Կատարողական փուլում հիմնականը, գլխավորը դասի նախապատրաստումն է: Ուսուցիչն ինչպե՞ս է նախապատրաստում տվյալ դասը. ո սումնասիրում է դասագրքի համապատասխան տ քստը, ինչպես հարկն է յուրացնում է տեքստի (ուսումնական նյութի) բովանդակությունը, ձևավորում է գլխավոր հասկացությունները: Տեքստում առանձնացնում է առանցքային, հիմնարար մասերը, դուրս է գրում բարդ բառերը, տերմինները, դրանք ստուգաբանում է բառ րաններով, իր համար դարձնում հասկանալի: Վերացարկում է տեքստի շարադրանքում եղած փաստերը, տվյալները, իրադարձությունները, բանաձևերը, ֆորմուլաները, հայտնաբերում դրանց հատկանիշները: Սինթեզում է տեքստում եղած երևույթները, առարկաները, գործընթացն րը, ի այտ բերում դրանց ներ ին ու արտաքին կապերը, կախումներ ու փոխկապակցությունները: Լրացուցիչ գրականությունից, սկզբնաղբյուրից քաղու է դասագրքի տեքստին համապատաս անող մտքերը, տվյալները: Որոշում է, թե միջառարկայական, միջգիտական ինչ կապեր է օգտագործելու ուսու նական նյութը բացատրելու ժամանակ: Պրոբլեմային ի՞նչ առաջադրանքներ է տալու աշակերտների ճանաչողական ակտիվությունը զարգացնելու համար: Մտովի որոշում է տվյալ դասին օգտագործվելիք դիտազննական պարագաները, ուսուցման տեխնիկական միջոցները և այլն. և այլն: Այս ամենից հետո, ուսուցիչն իրեն փորձարկում է. տվյալ դասանյ ւքը պատմում է, բացատրում, պարզաբանում, իրագործում իր բոլոր նախատեսումները. Այլ կերպ ասած, նա «խաղում է իր այն դերը, որ պիտի խաղա դասարանում աշակերտների առջև»:

Դասանյութը պատրաստելուց, իրեն փորձարկելուց հետո, ուսուցիչը կազմում է տվյալ դասի պլանը:

Օրվա դասերի պլանում արտահայտվում են հետևյալ տարրերը. դասի անցկացման օրը, ամիսը, թվականը, թեմատիկ պլանում եղած նրա համարը. դասարանը, դասի կազմակերպման և անցկացման տեղը, թեմայի անվանումը, կրթական, դաստիարակչական և զարգացման խնդիրները, դասի կառուցվածքի բաղադրամասերը, դասի իրար հաջորդող փուլերը, ըստ փուլերի ժամանակի բաշխումը, ուսումնական նյութի բովանդակությունը, ուսուցչի և աշակերտի աշխ տանքի ձևերը (դասի յուրաքանչյուր փուլում), դասի կահավորման միջոցները (դիտազննական պարագաներ, սարքեր, գործիքներ, համակարգիչ և այլն), տնային հանձնարարությունները:

Սկսնակ ուսուցիչը պարտադիր կարգով կազմում է ընդարձակ պլան: Նա համառոտագրում է ուսումնասիրվող նյութի բովանդակությունը Պլանում նշում է դասի ընթացքը, փուլերը, դրանցում իր ծավալելիք գործողությունները, դասի ընթացքում օգտագործելիք դիտազննական պարագաները, ուսուցման տեխնիկական միջոցները, այն մեթոդներն ու հնարները, որոնց վ պիտի առաջնորդվեն ինքն ու աշակերտները, դասի ընթացքու սովորողների համ նդհանուր, խմբային և անհատական աշխատանքի զուգակցման ձևերը և այլն: Սկսնակ ուսուցիչը տվյալ դասի պլանում նշում է, թե քանի հոգու պիտի արցնի, ինչ հարցեր պիտի առաջադրի աշակերտներին և այլն.

Փորձառու, իր գործի մեջ հմտացած, վարպետացած ուսուց չը կազմում է դասի համառոտ պլան: Առանձին մանկավարժ իտնականներ գտնում են, որ աշխատանքի երկարատ ուղի անցած ուսուցիչը կարող է օրվա դասի պլան չկազմել, որն, իհարկե, ճիշտ չէ: Մշտապես պետք է իմանալ, որ օրվա դասի պլանի կազմումը պարտադիր է բոլոր ուսուցիչների համար, քանզի այն կողմնորոշիչ դեր է կատարում. ապահովում դասի կազմակերպվածությունը, ուսուցչի անսխալ գործունեությունը :

Ուսուցչի կատարողական (կամ իրագործման) փուլում կարևոր նշանակություն ունի նրա կողմից ուսումնական նյութի հաղորդումը. Սովորաբար այն սկսվում է հասկացության ձևավորումով, նրա իմաստի բացահայտումով: Շարադրանքին ուղեկցում են բացատրությունները, ցուցադրումները, կատարվում են հիմնավորումներ, ապացուցումներ: Դասանյութի հաղորդման ընթացքում ուսուցիչը առաջնորդվում է ուսուցման սկզբունքներով, կիրառում է ուսուցման համապատասխան մեթոդներ ու հնարներ: Օգտագործում դիտազննական պարագաներ և տեխնիկական միջոցներ: Մերթ ընդ մերթ շարադրանքն (որ կողմից նյութի բացատրությունը) ընդհատում է, լսում հաղորդվող նյութի առանձին հարցերի վերաբերյալ աշակերտների կարծիքները, տեսակետները:

Ուսումնական նոր նյութի հաղորդումը տարբեր դասարաններում (ցածր, բարձր) անցկացվում են տարբեր ձևերով: Այսպես, օրինակ, եթե ուսուցիչը ցածր դասարաններում պատմում է նյութի բովանդակությունը, ապա բարձր դասարաններում կարող է կազմակերպել դասախոսություն և կամ՝ ուսու նական նյութը հաղորդել սովորողների ակտիվ մասնակցությամբ (իհարկե, դրա համար ունենալով կազմված հարցեր): Դրան կարող է օգնել պրոբլեմային ուսուցումը: Նոր նյութի հաղորդման ժամանակ ուսուցիչն առանձնակի ուշադրություն է դարձնում գլխավոր, առանցքային հարցերի վերլուծությանը, վերացարկմանը, սինթեզման :

Ուսուցչի գործունեության կատարողական փուլում մեծ է նոր նյութի *ամրապնդման* նշանակությունը: Դրա գլխավոր նպատակն է սովորողներին խորապես յուրացնել տալ ուսումնական նյութի բովանդակությունը: Ամրապնդման համար ուսուցիչն առանձնացնում է տվյալ նյութի գլխավոր հարցերը, խնդիրները, որոնք էլ հենց քննարկվում են: Աշակերտներին հնարավորություն է ընձեռվում կրկնակի անգամ ընկալել, հասկանալ և իմաստավորել շարադրված նյութը. Նոր նյութի ամրապնդման համար կարևոր ուղիներ կարող են հանդիսանալ վերլուծությունները, ընդհանրացումները, հաղորդած նյութի առանձին մասերի վերապատմումը: Ամրապնդման ընթացքում ուսուցիչը մշտապես ուշադրության կենտրոնում պահում ուսման մեջ հետ մնացող աշակերտներին:

Աշակերտների նախ պատրաստվելը դասին չի կարող կասկած հարուցել, քանի որ դասի հաջողությունն ու արդյունավետությունը կախում ունեն նաև սովորողների դասին նախապատրաստվելուց, որը ենթադրում է. 1) աշակերտների ծանոթությունը առաջիկա ուսումնասիրության ենթակա նյութերին, 2) նույն նյութերին առնչվող լրացուցիչ գրականության ուսումնասիրություն և կոնսպեկտավորում, 3) որոնումների կազմակերպում (օրինակ՝ դիտարկումներ աշխարհագրական հրապարակում, ուսումնափորձ ական հողամասում և այլուր), 4) լաբորատորիայում, ուսումնական կաբինետներում փորձերի դնում, արդյունքների վերլուծություն ն և ամփոփում. 5) ուսուցչի կողմից տրվող տնային առաջադրանքների մասնակ, կատարում և այլն:

Այդ ամենն, անշուշտ, հնարավորություն կընձեռնե շակերտներին ավելի նպատակասլաց գործողություն ծավալել բոլոր այն դասերի ·, որոնք արդեն ծանոթ են: Այդպիսի գործունեությունը սո լորողն րի եջ կառաջացնի ուսումնասիրվելիք նյութերի նկատմամբ տրամադրվածություն, հետաքրքրություն:

5. ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄԸ Դ ՍԵՐԻՆ

Ժամանակակից դպրոցում սովորողների ուսումնական գործունեությունը կազմակերպ ում և իրականացվում է րեք ձևերով, համընդհանուր (ֆրոնտալ), անհատական և խմբային:

Առանձին- առանձին քննարկենք այդ ձևերը:

Համընդհանուր (ֆրոնտալ) ձևի դեպքում դասարանի բոլոր աշակեր ների գործունեությունը ուսուցչի ղեկավարության պայմաններում, ընթան ւմ համատեղ: Այ ինքն՝ տվյալ դասարանի բոլոր սովորողները կատ րում են միևնույն աշխատանքը: Օրինակ՝ անցած, ուսում ասիրված ուսումնական նյութի բովանդակությունից կազմած ուսուցչի հարցերին պատասխանում են դասարանի բոլոր աշակերտները: Կամ՝ ուսուցչի կողմից առաջադրված հիմնախնդիրը աշակերտները լուծում են

համատեղ ջանքերով: Եվ կամ՝ համատեղ լուծում են տվյալ դասի կրթական, դաստիարակչական և զարգացնող խնդիրները:

Ուսուցիչը ինչ-որ բան պատմելու, խորհուրդ տալու ընթացքում հաղորդակցվում է աշակերտների հետ: Նման գործունեությունը, անկասկած, դասարանում ստեղծում է բարոյահոգեբանական բարենպաստ մթնոլորտ, որն ուսուցչի և աշակերտների, ինչպես նաև դասարանի կոլեկտիվի բոլոր անդամների միջև ստեղծում է ջերմ, մտերիմ հարաբերություններ, որոնք ձևավորում են սովորողների հումանիստական, ընկերասիրական, կոլեկտիվիստական զգացմունքները: Նրանք քննարկվող այս կամ այն հարցի շուրջ հայտնում են իրենց կարծիքները, տեսակետները, մտորումները, խորհրդածությունները, հայտնաբերում իրեն ընկերների սխալները:

Ուսումնական գործունեության համընդհանուր ձևը ուսուցչից պահանջում է ակտիվացնել ոչ միայն աշակերտներին, այլև ուսուցչին՝ ինքն իրեն, ունենալ ինքնատիրապետման կարողություն, լինել համբերատար, զուսպ, դրսևորել մանկավարժական բարձր տակտ, բոլորին վերաբերվել սիրով: Բոլորի հետ պահպանել օրինակելի վերաբերմունք, ուղղել աշակերտների սխալները և այլն:

Քննարկվող ձևն ունի նաև մի շարք թերություններ, օրինակ, հնարավոր չէ հաշվի առնել և իմանալ դասարանի բոլոր աշակերտների ճանաչողական հնարավորությունները ու հետաքրքրությունները, ժամանակին կազմակերպել օգնություն, բացահայտել աշակերտների աշխատանքի միանման տեմպը: Պատճառն այն է, որ բոլոր աշակերտները չէ, որ ունեն գիտելիքների նույն պաշարը, խորությունը, ընդունակությունները,նույն չափի պատրաստվածություն, կարողություններ ու հմտություններ, և, հետևապես, նրանք նվազ չափով մտավոր ուժեր ունեցողներն են, ովքեր դանդաղ են մտածում, չեն յուրացնում ուսումնական նյութը: Նման աշակերտները, սակայն, միշտապես պետք է գտնվեն ուսուցչի ուշադրության կենտրոնում: Այնուհետև, վատ և լավ սովորողները համաքայլ չեն. բացարձակ լավ և գերազանց սովորողները ավելի շատ և ավելի դժվարին նյութեր յուրացնելու կարիք ունեն: Սակայն ուսման մեջ հետ մնացողները խանգարում են նրանց: Ահա նման հանգամանքները, անշուշտ, խնդիր են դնում աշակերտների ուսումնական գործունեության համընդհանուր ձևը զուգակցել անհատական ձևին: Այսինքն՝ նույն դասի ընթացքում իրար զուգակցել դրանց տարրերը: Օրինակ՝ համընդհանուր ձևով առաջնորդելիս կարելի է աշխատանքն այնպես կազմակերպել, որ սովորողները ինքնուրույնաբար որևէ առաջադրանք կատարեն և կոլեկտիվ կարգով քննարկեն ստացված արդյունքները:

Սովորողների անհատական աշխատանքի կազմակերպումը բնութագրվում է աշակերտների ինքնուրույնության աստիճանով և օգնում է նրանց մտավոր ընդունակությունները առավելագույն չափով զարգացնելուն: Այն կազմակերպվում է այսպես. ուսուցիչը նախ հաշվի է առնում յուրաքանչյուր աշակերտի ուսումնական որևէ հնարավորություններն ու անհատական առանձնահատկությունները և նոր միայն կազմակերպում անհատական աշխատանքները: Դրանք կարող են տարբեր լինել. օրինակ՝ աշխատանքը դասագրքի, սկզբնաղբյուրի, գիտական գրականության, քրեստոմատիայի վրա այլն:

Անհատական ձևը կարելի է կազմակերպել ուսուցման գործընթացը կազմակերպող դիդակտիկական նոր համակարգերից. օրինակ՝ պրոբլեմային ուսուցումից, ծրագրավորված ուսուցումից: Անհատական ձևին են արդյունքներ կարող են հավելել լաբորատոր գործնական աշխատանքները, ինչպես նաև ուսումնական խնդիրների, վարժությունների լուծումները և այլ տեսակի առաջադրանքների կատարումները: Մանկավարժության մեջ ընդունված է երկու տեսակի աշխատանք՝ ա) անհատական և բ) անհատականացված: Երբ ասում ենք անհատական, հասկանում ենք կոնկրետ որևէ աշակերտի տրված հանձնարարություն, որը ինքն կատարում՝ չառնչվելով դասարանի որևէ աշակերտի հետ: Իսկ անհատականացված աշխատանքի դեպքում յուրաքանչյուր աշակերտ կատարում է աշխատանքի իր բաժինը: Այս ձևն ընձեռում է ամեն մի աշակերտի, իր հնարավորություններին համապատասխան, առաջընթացի տեմպը կարգավորելու գոյ ծառույթ:

Անհատականացված աշխատանքն ավելի մեծ արդյունք կարող է տալ շեր ավորված ուսուցման դեպքում: Այդ ձևը յուրաքանչյուր աշակերտի ւսման առաջ աղա ումն ու տեմպը կարգավորելու հնարավորություն է ընձեռում. Անհատականացված աշխատանքի դեպքում ուսուցչի գործառույթը մեծանում է: Նա անընդհատ հ տևում անհատական աշխատանք կա արող աշակերտների գործունեությանը. Դժվարությ ւ ներ ծագելիս օգնում է, եթե պետք է ուղղություն է տալիս, կողմնորոշո մ է, ինչ-որ բան հուշում է, տալիս է օգտակար խորհուրդներ ու ռուցումներ.

Անհատականացված աշխատանքներ կարելի է տալ դասի բոլոր փուլերում: Դա կարելի է կազմակերպել նոր գիտելիքներ յուրացնելու, նոր կարողություններ ու հմտություններ ձևավորելու նպատակով: Նաև կարելի է կազմակերպել նոր նյութի ուսումնասիրության, կրկնությունների կատարելու ընթացքում: Անհատականացված աշխատանքը նաև շերտավորվում է: Այսպես, օրինակ, մաթեմատիկայի ուսուցիչը իմանալով իր աշակերտների կարողությունները, նրանց տրվող գրավոր աշխատանքը շերտավորում է: Նախօրոք նազմում է խնդիրների լուծման չորս տարբերակ. թույլ, միջակ, լավ և գերազանց սովորողների համար:

Ուսումնական գործունեության անհատականացված ձևը յուրաքանչյուր աշակերտի հնարավորություն է ընձեռում ուսման մեջ առաջանալ ըստ իր կարողությունների և ընդունակությունների, խորացնել իր գիտելիքները, ձեռք բերել ճանաչողական գործունեության փորձ, իր մեջ ձևավորել ինքնակրթության, ինքնուսուցման, ինքնուրույն աշխատելու պահանջմունքներ:

Ուսումնական գործունեության անհատական ձևն ունի նաև թերություններ: Այսպես, օրինակ, աշակերտներն իրենց առաջադրանքները կատարելիս չեն հաղորդակցվում, չեն շփվում, իրարից մեկուսացած են: Բացի դրանից, նրանց կատարած առաջադրանքները համատեղ կարգով չեն քննարկվում: Նման թերությունները վերացնելու նպատակով կարելի է անհատական և համընդհանուր ձևեր զուգակցել:

Սովորողների ուսումնական գործունեության խմբային ձևը կազմակերպվում է դիդակտիկական խնդիրներ լուծելու համար: Այս դեպքում դասարանը բաժանվում է խմբերի, որոնք բաղկացած են լինում 3-6 հոգուց: Յուրաքանչյուր խումբ ուսուցչից ստանում է առաջադրանք: Այն սովորաբար լինում է անհատական կամ շերտավորված: Աշակերտները հանձնարարությունը կատարում են ուսուցչի կամ խմբավարի ղեկավարությամբ: Խմբի ղեկավար է նշանակվում որևէ առաջավոր աշակերտ: Նա կոնսուլտացիա է ստանում ուսուցչից: Իր բերի աշակերտներին օգնությունն իրականացնում է ուսուցիչը, կամ ուսուցչից կոնսուլտացիա ստացած խմբի ղեկավարը: Որպեսզի հնարավոր լինի գնահատել խմբի յուրաքանչյուր աշակերտի կատարած աշխատանքը, օգնությունը դառնում անհրաժեշտություն:

Սովորողների ուսումնական գործունեության խմբային ձևը նպատակահարմար է կազմակերպել բնագիտական առարկաներից, օտար լեզուներից՝ աշակերտների բանավոր խոսքը զարգացնելու համար: Խմբային ձևը կազմակերպվում է հատկապես լաբորատոր պարապմունքների, պրակտիկումների ժամանակ: Կարելի է կազմակերպել նաև պատմական փաստաթղթեր ուսումնասիրելու համար: Նման աշխատանքների ընթացքում օգտագործվում են կոլեկտիվ կարգով վերլուծությունները: Խմբային աշխատանքը օգտակար է ուսումնական բանավեճերի, կոնֆերանսների նախապատրաստման համար: Յուրաքանչյուր խմբի աշխատանքի արդյունքը կախում ունի տվյալ խմբի գործունեությունից: Խմբի աշխատանքն ավելի արդյունավետ է ընթանում այն դեպքում, երբ այդ աշխատանքի տարրերը բաշխվում են աշակերտների վրա: Եթե խմբի աշխատանքները ուսուցիչը չի ղեկավարում, չի հսկում, ժամանակին կողմնորոշում նրանց, ապա տվյալ խմբի աշխատանքը չի կարող ապահովել բարձր արդյունք: Դա ոչ միայն արդյունքի համար է պետք կատարել, այլ այն բանի, որպեսզի խմբի մեջ ընդգրկված աշակերտներն աստիճանաբար ընտելացվել ինքնուրույնաբար կատարվող աշխատանքներին: Ուսուցիչը պարտավոր է հետևել յուրաքանչյուր խմբի աշխատանքին, նրա համախմբվածությանը, նրա անդամների՝ իրար հետ ունեցած փոխհարաբերություններին, նրանց համագործակցությանը:

Յուրաքանչյուր խմբի աշխատանքի հաջողությունը կախում ունի ուսուցչի ուշադրության բաշխումից: Նա պետք է ուշադրության կենտրոնում պահի բոլոր խմբերի կողմից իրականացվող աշխատանքները: Ուշադրությունը պետք է բևեռի խմբերում ընդգրկված յուրաքանչյուր աշակերտի՝ տվյալ պահին կատարվող աշխատանքին: Ուսուցիչը պետք է վերահսկի և թույլ, և ուժեղ սովորողների կողմից կատարվող աշխատանքները, բոլոր խմբերի նկատմամբ ունենա ընդգծված վերաբերմունք: Հատուկ վերաբերմունք պիտի ունենա թույլ սովորողների նկատմամբ, անգամ չնչին հաջողության համար նրանց ոգևորի, հավատ ներշնչի իրենց ուժերի նկատմամբ: Խմբային աշխատանքը նպաստում է սովորողների բարոյական որակների յուրացմանը, նրանց մեջ դաստիարակում է վարքի նոր գծեր: Սակայն չի կարելի խմբային ձևը գերագնահատել:

Խմբային ձևը նույնպես ունի իր թերությունները: Այսպես, օրինակ, դժվար է կոմպլեկտավորել խմբերը, ճիշտ ընտրել յուրաքանչյուր խմբի հավակազմը, քանի որ ուսուցչին հայտնի չեն խմբի անդամների շատ առանձնահատկություններ: Ան այտ են նաև նրանց կողմից ինքնուրույն աշխատանքներ կատարելու կարողությունները: Այնուհետև՝ թույլ աշա-

կերտները դժվար են յուրացնում ուսումնական նյութը, իսկ ուժեղները զգում են դժվարին նյութի պակասը:

Սխալ կլինի վերը քննարկված երեք ձևերից որևէ մեկը (համընդհանուր, անհատական, խմբային) գերադասել մյուսից: Դա կնշանակի որևէ ձև ունիվերսալացնել, որը, իհարկե, սխալ է: Դրանցից յուրաքանչյուրն ունի իր գործառույթները, որոնց որոշ տարրեր փոխկապակցված են: Ուրեմն այդ ձևերը կարելի է զուգակցել իրար՝ հիմք ընդունելով ուսումնական առարկաների, դասարանների առանձնահատկությունները, ուսումնական նյութի բովանդակությունը, սովորողների ուսումնական ռեալ հնարավորությունները և այն պայմանները, որոնցում գործադրվում են այդ ձևերը:

6. ԴԱՍԵՐԻ ՀԱՄԱԿԱՐԳՆ ԸՍՏ ԹԵՄԱՆԵՐԻ

Ի.Պ Պիդկասիստին ըստ թեմաների դասերը բաժանում է հինգ տեսակի (տիպի). 1) նոր նյութի բացատրության, 2) դաս-սեմինարի, 3) լաբորատոր-գործնական պարապմունքի, 4) թեմատիկ հանձնարարությունների պաշտպանության, 5) ստուգարքի:

Համառոտակի բնութագրենք այդ դասերը, բացի դաս-սեմինարից:

Նոր նյութի բացատրության դաս. կազմակերպվում և անցկացվում է միջին դասարաններում: Դասի ընթացքում կիրառվում են «պատմել», «բացատրել», «զրույց» մեթոդները: Բարձր դասարաններում այս տիպի դաս իրականացվում է դասախոսության ձևով:

Նոր նյութի բացատրությունն ունի իր առանձնահատկությունները, ուսուցիչն իր ներածական խոսքում նշում է դասի նպատակը, ապա ընդգծում է ուսումնասիրվող թեմայի նշանակությունը և խնդիրները, երբեմն երեք անգամ բացատրում է ուսումնական նյութը: Այսպես, օրինակ, աշակերտներին ծանոթացնում է թեմայի բովանդակությանը, շարադրանքի պլանին և այն հարցերին, որ ընդգրկում է թեման: Այս ամենն, անկասկած, մոտիվացնում է դասը: Ակտիվացնում է աշակերտների հետաքրքրությունները թեմայի նկատմամբ: Ուսուցիչը խորհուրդ է տալիս աշակերտներին, թե ինչպես կոնսպեկտավորել ուսումնական նյութը, նրանում առանձնացնել գլխավորը, իրենց մեջ ծագող հարցերը: Այս ամենից հետո ուսուցիչը շատ մանրամասն բացատրում է դասանյութը, իր բացատրություններին զուգակցում իլյուստրացիաներն ու դեմոնստրացիաները: Իր բացատրությունը հիմնավորում է օրինակներով, փաստերով: Երբեմն-երբեմն իր բացատրությունն ընդհատում է, աշակերտներից պահանջում նյութի վերաբերյալ հայտնել իրենց կարծիքները, տեսակետները, դատողությունները: Հանճախակի իր շարադրանքին տալիս է պրոբլեմային բնույթ: Դասի վերջում ուսուցիչը մի քանի րոպեի ընթացքում համառոտ կրկնում է նյութի բովանդակությունը, դրան զուգահեռ ասում, թե աշակերտները այդ նյութից ինչը պետք է գրառեն իրենց տետրերում: Ապա նշում է դասագրքի համապատասխան էջերը, պարագրաֆները, լրացուցիչ գրականության ցանկը,որոնցով նրանք կարող են պատրաստվել: Նոր նյութի բացատրության դասին աշակերտները պարապ չեն մնում, ակտիվորեն մասնակցում են նոր նյութի հաղորդմանը:

Լաբորատոր-գործնական պարապմունքի դաս: Ի. Պ. Պիդկասիստին գտնում է, որ այս ձևի դասն իր հերթին կարող է ընդգրկել մի շարք այլ տիպի դասեր. այսպես. օրինակ, խնդիրների լուծման դաս, տարբեր վարժությունների կատարման դաս, պրակտիկումների դաս, բեմականացման (դրամատիզացիայի) դաս, փոքր պիեսների ներկայացման դաս և այլն: Այս բոլոր դասերը հետապնդում են մեկ գլխավոր նպատակ, այն է՝ աշակերտների ձեռք բերած գիտելիքները կիրառել պրակտիկայում, կյանքում, գործնական պարապմունքներում, հասարակական օգտակար աշխատանքներում: Աշխարհի շատ ուսուցիչներ ուսումնական թեման ուսումնասիրելուց հետո պարտադիր կարգով աշակերտներին տալիս են գործնական առաջադրանքներ, որոնց հիմնական նպատակն է յուրացրած տեսական գիտելիքները կիրառել գործնական պրոբլեմներ լուծելու համար: Այսպես, օրինակ, մշակել երաշխավորություններ, թե հողերի բերքատվությունը բարձրացնելու համար ինչպես ավելի ռացիոնալ օգտագործել պարարտանյութերը: Թեմատիկ առաջադրանքներ հանձնարարելիս դասարանի աշակերտներին կարելի է բաժանել 4-6 հոգուց բաղկացած խմբերի և նրանց միջև կատարել աշխատանքի բաժանում՝ ելնելով նրանց հակումներից և ընդունակություններից: Խմբերի ղեկավարներ են նշանակվում կազմակերպչական ջիղ ունեցող աշակերտները: Խմբում առանձնացվում են այգեգործի, տեխնիկի, տնտեսա ետի, ձևավորող նկարչի ֆունկցիաներ կատարողներ: Բոլոր խմբերի համար հանձնարարությունները կարող են լինել նույնը կամ տարբեր: Կոլեկտիվ աշխատանքի այս ձև վ կազմակերպումը հնարավորություն է ընձեռում խմբերում բարձրացնել մրցակցության ոգին: Յուրաքանչյուր խմբի աշխա-

տանքի արդյունքը կախված է տվյալ խմբում ընդգրկված գործընկերոջ գործունեության արդյունքից: Ուսուցիչը ղեկավարում է բոլոր խմբերի աշխատանքը: Ծագող հարցերի շուրջ տալիս է խորհուրդներ, ցո ցումներ, կազմակերպում է կոնսուլտացիաներ: Աշխատանքներն ավելի հաջող կազմակերպելու նպատակով խմբերը քննարկում են իրենց կատարած աշխատանքների ընթացքը, ծեռքբերումները: Խմբի յուրաքանչյուր անդամ իր կատարած աշխատանքի համար հաշվետու է իր և իր գործընկերոջ առջև: Վերն ասվածի գլխավոր նպատակն է աշակերտների ծեռք բերած գիտելիքները կիրառել կյանքում, պրակտիկայում:

Թեմատիկ հանձնարարությունների պաշտպանության դաս . այն դասերն են, որոնցում վերլուծվում են սովորողների տեսական գիտելիքներն ու գործնական աշխատանքները: Կազմակերպվում, անց է կացվում այսպես. դասը սկսվում է ուսուցչի համառոտ զրույցով: Նա մասնակիցներին բացատրում, պարզաբանում է հանձնարարությունների պլանը, ծանոթացնում թեմատիկ հանձնարարությունների պաշտպանության կարգին: Այնուհետև, առաջադրանքները կատարելուց, ավարտելուց հետո, խմբի ղեկավարները հանդես են գալիս ելույթներով: Զեկուցում են իրենց ծեռքբերումների, կատարած աշխատանքների արդյունքների մասին: Իլյուստրացիայի, դեմոնստրացիայի են ենթարկում այն ամենը, ինչը կարևոր է ու էական, օրինակ՝ իրենց կատարած հաշվարկները, կազմած սխեմաները, աղյուսակները, գծանկարները և այլն: Պաշտպանության արդյունքներն ամփոփում է ուսուցիչը, նշում խմբերի կատարած աշխատանքների ուժեղ և թույլ կողմերը:

Ստուգարքի դաս. սովորաբար կազմակերպվում և անցկացվում է որևէ ծավալուն թեմա ուսումնասիրելուց հետո: Փորձառու, իր գործի մեջ հմտացած ուսուցիչը ստուգարքի դասը բաժանում է երկու մասի՝ ուսուցանող, որի տևողությունը 15 րոպե է, վերահսկող-ստուգող, որի տևողությունը 30 րոպե է: Դասի առաջին մասը հատկացվում է անհատական հարցմանը: Դասի այս մասում աշակերտները ուսուցչի ղեկավարությամբ վերլուծում են անցած թեմայի հիմնական հարցերը, լուծում ուսումնական խնդիրներ, ուսումնասիրում դասագրքի համապատասխան տեքստերը, իրենց գրառումները: Ի մի են բերում տվյալ թեման ուսումնասիրելու ընթացքում իրենց կատարած գործնական աշխատանքների արդյունքները:

Դասի երկրորդ մասում աշակերտները գրավոր պատասխանում են մի շարք հարցերի: Գրավոր աշխատանքը բոլորի համար ընդհանուր է: Յուրաքանչյուր աշակերտ աշխատում է ինքնուրույնաբար. Այս բոլորից հետո ուսուցիչն աշակերտներին նշանակում է ստուգարքի գնահատականը:

7. ԴԱՍԻ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ

Ժամանակակից դասի արդյունավետության բարձրացումը ենթադրում է մի շարք ուղիների գործադրում:

Առաջին ուղին, որ շատ կա նոր է, ուսուցչի պրոֆեսիոնալ պատրաստվածությունն է: Ուսուցիչը պետք է սիրի իր մասնագիտությունը, սիրի երեխաներին, խորապես իմանա իր կողմից դասավանդվող ուսումնական առարկայի գիտական գիտելիքների մանրամասները, հարակից առարկաների հիմունքները: Ունենա մանկավարժական, հոգեբանական, մեթոդական հարուստ գիտելիքներ, լինի համակողմանի զարգացած, դաստիարակված, լայն մտահորիզոն ունեցող անձնավորություն: Օժտված լինի բարոյական բարձր որակներով: Իր մեջ մարմնավորի իսկական ուսուցչի կերպարը: Ունենա գիտելիքները մատուցելու՝ արվեստի աստիճանի հասցված կարողություններ: Հասկանալի է, որ առանց այդ մենի անհնար է ապահովել դասի բարձր արդյունավետություն:

Երկրորդ ուղին դասի նպատակների, խնդիրների ճիշտ որոշումն է. օրինակ, թե տվյալ դասին կրթական, դաստիարակչական և զա գացման ինչ խնդիրներ են լուծվելու, որպեսզի դրանք այս կամ այն չափով նպաստեն սովորողների համակողմանի ո ներդաշնակ զարգացմանը: Այդ պահանջը իրագործելու համար յուրաքանչյուր դասի ուսուցիչը պետք է իրար զուգակցի ուսումնասիրվող նյութի բովանդակությունը, ուսուցման մեթոդները, հնարները, միջոցները, սովորողների և իր գործունեության եղանակները, իր և նրանց փոխկապակցված ու փոփոխվող փոխազդեցությունները:

Երրորդ ուղին դասի ընթացքում սովորողների գործունեության կազմակերպումն է: Այստեղ զարգացում են սովորողների ճանաչողական, ստեղծագործական ընդունակությունները և կողմնորոշումները: Հարկավոր է հասնել նրան, որ սովորողները և՛ դասի ընթացքում, և՛ դասից դուրս կարողանան ինքնուրույնաբար դատել, մտածել, լուծել ուսումնական խնդիրներ, կատարել տեսական ու գործնական առաջադրանքներ, կողմնորոշվել ուսումնական նյութի մեջ տեսնել գլխավորը, հիմնականը, պրոբլեմը, հասկանալ հասկացությունների իմաստը: Ուսուցիչն էլ

իր հերթին պետք է կարողանա որոնել ու գտնել ուսուցման այնպիսի մեթոդներ ու հնարներ, որոնք խթանում, մոտիվացնում են սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունները՝ զարգացնում նրանց մտավոր ուժերը: Դասի ընթացքում և՝ ուսուցիչը, և՝ աշակերտները պետք է հանդես գան որոնողի դերում:

Չորրորդ ուղին ուսուցման գործընթացը կազմակերպող դիդակտիկական նոր համակարգերի խելացիորեն գործադրումն է: Դա նշանակում է՝ իմանալ, թե դասի որ փուլում կիրառել պրոբլեմային, ծրագրավորված կամ անհատականացված ուսուցման տարրերը, ինչպես ընտրել դրանց օպտիմալ տարբերակները, դրանք ինչպես զուգակցել ուսումնասիրվող նյութի բովանդակությանը, կրթական, դաստիարակչական, զարգացնող խնդիրներին, կիրառվող ուսուցման մեթոդներին, տվյալ դասի ուղղվածությանը, որպեսզի սովորողների ճանաչողական գործունեությունը շարունակաբար կատարելագործվի:

Հինգերորդ ուղին աշակերտների անհատական առանձնահատկությունների, նրանց էության բոլոր կողմերի ճանաչումն է ուսուցչի կողմից, դասի ընթացքում դրանք հաշվի առնելը:

Երբ ասում ենք «դասի արդյունավետության բարձրացում», պիտի հասկանալ դասի վերջնական արդյունքը, այսինքն՝ թե դասը որքանով է զարգացրել սովորողների ճանաչողական ակտիվությունն ու ստեղծագործական ընդունակությունները:

Վերջապես, *վեցերորդ ուղին* դասի ընթացքում դիտազննական պարագաների, ուսուցման տեխնիկական միջոցների ճիշտ, տեղը-տեղին օգտագործումն է, ուսուցչի ճիշտ հաղորդակցումը աշակերտների հետ:

8. ԴԱՍԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԻՆՔՆԱԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ

Նախորդ շարադրանքից իմացանք, որ դասի արդյունավետությունը կախում ունի ուսուցչից. մանավանդ այն ուսուցչից, ով կարողանում է շատ օբյեկտիվորեն վերլուծել իր վարած դասը և գնահատել:

Չպետք է մոռանալ, որ մանկավարժական ստեղծագործության կարևոր տարրերից մեկն էլ ուսուցչի՝ իր դասի վերլուծությունն ու ինքնագնահատումն է, որը նրա մասնագիտական որակավորման կարևոր պայմանն է: Իսկ որակավորումը կախում ունի ուսուցչի էությունից, իր մասնագիտությանը տիրապետելուց, աշխատասիրությունից և այլ հանգամանքներից:

Դասի վերլուծությունը կատարվում է ըստ տվյալ դասի համար կազմված պլան-կանսպեկտի: Այդպիսի մոտեցումը նպաստում է դասի թերությունները, դրական ու բացասական կողմերը վեր հանելուն: Վերլուծությունը պետք է կատարել դասից անմիջապես հետո: Ինքնագնահատումը բխում է վարած դասից, նայած թե այն ինչպես է անցել. Դասից հետո, երբ ուսուցիչը վերանայում է իր կազմած պլան-կոնսպեկտը, իսկույն հասկանում է, թե դասի ընթացքում ինչն է հաջողվել իրեն և ինչը՝ ոչ: Եվ ահա դրանից հետո նա ձգտում է գտնել անհաջողությունների պատճառները:

Դասի վերլուծության և ինքնագնահատման վերաբերյալ մանկավարժական գրականության մեջ կան տարբեր մոտեցումներ: Դրանց շարքում ավելի օպտիմալը Տ. Ի. Իլինայի մոտեցումն է:Նա առանձնացնում է մի քանի պարամետրեր, որոնց միջոցով ուսուցիչը կարող է վերլուծել իր վարած դասը և գնահատել: Թվարկենք այդ պարամետրերը.1) դասի ընդհանուր կառուցվածքը,2) դասի դիդակտիկական նպատակի իրականացումը, 3) դասի ընթացքում սովորողների զարգացման իրագործումը, 4) դասի՝ դաստիարակչական գործընթացի արդյունքը, 5) դիդակտիկայի հիմնական սկզբունքների պահպանումը, 6) ուսուցման մեթոդների ընտրությունը, 7) դասին՝ աշխատանքը սովորողների հետ, 8) դասի հիգիենիկ-առողջապահական պայմանները և այլն:

Նշված պարամետրերը վերջնական չեն: Դրանք կարելի է մշակել և ավելի կատարելագործել: Վ. Ա. Սուխոմլինսկին ասում էր. «Ուսուցիչը դասին բացում է ոչ միայն գիտելիքների պատուհանը, այլ նաև արտահայտում է ինքն իրեն»:

9. ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՏՆԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Սովորողների տնային ուսումնական աշխատանքը փաստորեն դասի շարունակությունն է տանը: Առանձին գիտնականներ գտնում են, որ սովորողների ինքնուրույն աշ ատանքի հիմնական ձևը տնային աշխատանքն է: Այս կարծիքը մասամբ է ճիշտ, քանի որ սովորողների ինքնուրույն աշխատանքն իրագործվում է ուսուցման ողջ գործընթացում, բոլոր

դասերին, դասերի բոլոր փուլերում, ինչպես նաև գործնական բազմազան բնույթի աշխատանքներում, արտադասարանային և արտադպրոցական աշխատանքներում և այլուր:

Սովորողներին տրվող տնային աշխատանքները բազմազան են և բազմաբնույթ: Դրանցից են, օրինակ՝ դասագրքի տեքստի, լրացուցիչ գրականության ուսումնասիրումը: Գործիքների, սարքերի, մակետների, քարտեզների պատրաստումը: Աշխարհագրական հրապարակում կատարվող դիտարկումները, մաթեմատիկայից, ֆիզիկայից տրված խնդիրների լուծումը, քիմիայի լաբորատորիայում կատարվող փորձերի գրավոր շարադրանքները, տանը կատարվող բանավոր և գրավոր վարժությունները, ժամանակագրական և այլ տեսակի աղյուսակների, գծագրերի, ստեղծագործական շարադրությունների պատրաստումը, ուսումնափորձնական հողամասում փորձերի դնումը, բույսերի աճին հետևելը և այլն, և այլն: Այս բոլոր աշխատանքների նպատակը մեկն է. այն է՝ խորացնել ու լայնացնել սովորողների ձեռք բերած գիտելիքները, դրանք կայունացնել, վերածել համոզմունքների, կիրառել պրակտիկայում և այդ գիտելիքների հիման վրա կատարելագործել նրանց կարողություններն ու հմտությունները:

Տնային աշխատանքների գլխավոր առանձնահատկությունը աշակերտների լրիվ ինքնուրույնության ապահովումն է: Միայն այս դեպքում է բացակայում ուսուցչի ղեկավարությունը: Նրանք առաջնորդվում են դասի ընթացքում ուսուցչի տրված խորհուրդներով ու ցուցումներով:

Արդի ժամանակաշրջանում ավելի է մեծանում սովորողների տնային աշխատանքի կատարման դերը, քանի որ այժմ խնդիր է դրվում ամեն կերպ զարգացնել նրանց ճանաչողական ինքնուրույնությունն ու ստեղծագործական գործունեությունը և դրանք հիմք դարձնել հետագայում նրանց ինքնուսուցումն ու ինքնակրթությունը զարգացնելու համար:

Տնային աշխատանքի մյուս առանձնահատկությունը տրված դասի շարունակությունն ու զարգացումն է: Տնային առաջադրանքները կատարելիս սովորողները լայնացնում ու խորացնում են իրենց գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները, դաստիարակվում են ինքնակառավարման և ինքնուրույնության զգացումներով:

Տնային առաջադրանքներ տալիս ուսուցիչը պետք է հաշվի առնի սովորողների տարիքային և ուսումնական ռեալ հնարավորությունները, դասարանների առանձնահատկությունները:

Ուսուցիչը տնային առաջադրանքներ հանձնարարելիս պարտադիր կարգով պետք է հաշվի առնի նաև ուսումնական մյուս առարկաներից տրվող տնային աշխատանքների ծավալը, այլապես շակերտների համար կստեղծվի անհարկի ուսումնական ծանրաբեռնվածություն: Նման երևույթից խուսափելու համար պետք է սահմանել վերահսկողություն: Այն արող են իրականացնել տվյալ դասարանի ղեկավարը, դպրոցի ուսմասվարը և տնօրենը:

Տնային աշխատանքները կատարելու համար ծնող երը պարտավոր են՝ 1) երեխաների համար հատկացնել առանձին անկյուն առողջապահական կանոններին համապատասխան պայմաններով, 2) պահանջել, որ տնային աշխատանքները կատարեն նույն օրը, 3) պահպանել տնային առաջադրանքների կատարման կանոնները (սզբում կատարել դժվարները, հետո հեշտ առաջադրանքները), 4) սահմանել մշտական վերահսկողություն (տնային աշխատանքները կատարելու համար), 5) յուրաքանչյուր 40 րոպեից հետո զգուշացնել երեխաներին՝ զբաղվել ուղեղը հանգստացնող խաղերով, կատարել ֆիզիկական վարժություններ և այլն: Եվ վերջապես, ոչ մի դեպքում երեխայի փոխարեն առաջադրանքը չկատարել:

Կատարված տնային աշխատանքների արդյունքները ստուգում է ուսուցիչը՝ դասարանում կամ տանը:

Առաջադրանքները սովորողներին պետք է տալ դասավարտից հինգ րոպե առաջ:

10. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՄՅՈՒՍ ՁԵՎԵՐԸ

Նախորդ էջերում արդեն ասվեց, որ դաս-դասարանային համակարգն ընդգրկում է ուսուցման կազմակերպման նաև այլ ձևեր: Դրանց շարքին են դասվում պրակտիկումները, սեմինարները, ֆակուլտատիվները, լրացուցիչ պարապմունքները, էքսկուրսիաները, կոնսուլտացիաները, ակնարկային դասախոսությունները, արտադասարանային առարկայական խմբակներ պարապմունքները, ստուգարքները, քննությունները, օլիմպիադաները և այլն:

Այդ շարքից քննարկենք պրակտիկումները, սեմինարները, ֆակուլտատիվ պարապմունքները, ուսումնական էքսկուրսիաները լրացուցիչ պարապմունքները և արտադասարանային առարկայական խմբակները:

Պրակտիկումները կազմակերպվում են միջին և բարձր դասարաններում: Դրանք նպաստում են սովորողների պոլիտեխնիկական կրթության իրականացմանը: Դրանց հիմնական նպատակը ինքնուրույն աշխատանքի կազմակերպումն ու կատարումն է:

Պրակտիկումներ կարելի է համարել լաբորատորիաներում, ուսումնական կաբինետներում, դպրոցական արհեստանոցներում կատարվող և ընդհանրապես՝ բոլոր տիպի գործնական աշխատանքները:

Պրակտիկումներն անցկացվում են նաև ուսումնափորձնական հողամասերում, արտադրական կոմբինետներում, արտադրական ցեխերում, ձեռնարկություններում և այլուր:

Պրակտիկումները՝ ձեռք բերված գիտելիքների հիման վրա, զարգացնում են սովորողների գործնական կարողությունները ու հմտությունները, նրանց մեջ դաստիարակում մարդկային վերաբերմունք դեպի աշխատանքը, զարգացնում նրանց ստեղծագործական ընդունակությունները: Պրակտիկումները կազմակերպում է տվյալ առարկայի ուսուցիչը և ինքն էլ՝ ղեկավարում: Նա նախօրոք կազմում է պլան և աշխատում իրականացնել այն:

Պրակտիկումների ընթացքում դասարանի բոլոր աշակերտները կատարում են միևնույն աշխատանքը: Նրանց ինքնուրույնությունն առավել չափով զարգացնելու համար դասարանի կոլեկտիվը բաժանվում է խմբերի (4-6 հոգուց բաղկացած): Եթե պայմանները ներում են (սարքերի մեքենաների, գործիքների ապահովվածություն և այլն), ապա կարելի է կազմակերպել նաև անհատական աշխատանքներ: Ուսումնական ծրագրերով պրակտիկումների իրացումը բոլոր աշակերտների համար պարտադիր է: Չէ որ դրանք լրացնում են այն պակասը, որ չկան դասագրքերում և ուսումնական մյուս ձեռնարկներում:

Սեմինարները սովորաբար կազմակերպվում են բարձր դասարաններում որևէ ուսումնական թեմա բաժին ուսումնասիրելուց հետո: Սեմինարների համար լավագույն հիմք են հատկապես հումանիտար առարկաները: Եթե ժամանակը ներում է, ապա դրանք կարելի է կազմակերպել յուրաքանչյուր ուսումնական թեմա բաժին ավարտելուց հետո: Հաջողությամբ իրականացված սեմինարները զարգացնում են սովորողների ճանաչողական ակտիվությունը, ընձեռում են աշակերտներին առաջադրված հարցերը լայնորեն և խորությամբ քննարկելու, իրենց կարծիքները, համոզմունքները հայտնելու, ի տես ուրիշների ու եզրահանգումները հիմնավորելու, բանավիճելու, որոշակի մտահանգումների հասնելու հնարավորություն:

Սեմինարի պլանը կազմում է ուսուցիչը, նրանում նշում է անցկացման օրը, ժամը, վայրը, օգտագործվելիք գրականությունը, դիտողական պարագաները, ուսուցման տեխնիկական միջոցները:

Սեմինարները կարելի է կազմակերպել մի քանի տարբերակներով: *Տարբերակ առաջին*, դասարանի բոլոր աշակերտներին հայտնվում են սեմինարի, ուսումնական նյութի բաժինները, մասերը: Դա արվում է մեկ նպատակով, այն է, բոլոր աշակերտներին ակտիվորեն մասնակից դարձնել սեմինարին: *Տարբերակ երկրորդ*, դասարանի աշակերտները բաժանվում են երեք խմբերի՝ ա) ելույթ ունեցողների, բ) լրացումներ կատարողների, գ) սխալները ուղղողների: *Տարբերակ երրորդ*, դասարանի կոլեկտիվը բաժանվում է երկու խմբերի՝ ա) պաշտպանվողների և բ) ընդդիմախոսների: *Տարբերակ չորրորդ*, կազմակերպվում է *սեմինար-բանավեճ*:

Ինչպես տեսանք, նշված տարբերակների կիրառմամբ կարելի է ակտիվացնել դասարանի բոլոր աշակերտներին և ապահովել սեմինարի բարձր արդյունքը:

Ուսուցիչը մշակում է յուրաքանչյուր տարբերակ, առանձնացնում հարցերը և մտցնում տվյալ տարբերակի պլանի մեջ: Տարբերակները և առաջադրվող հարցերը, մինչև սեմինար պարապմունքը, քննարկվում են դասարանի կոլեկտիվում: Արվում են համապատասխան ուղղումներ և լրացումներ: Ուսուցիչը տալիս է խորհուրդներ ու ցուցումներ, նշում, թե ինչպես առաջնորդվել սեմինարի տվյալ տարբերակով: Լավագույն ձևով կազմակերպված սեմինարին կարելի է մասնակից դարձնել դպրոցի ղեկավարներին, դպրոցի առաջին դասարանների աշակերտների, ծնողների և այլոց:

Սեմինար պարապմունքի արդյունքներն ամփոփում է ուսուցիչը, նշում է սեմինարի հաջողությունները, ձեռքբերումները, թերությունները: Ամփոփմանը մասնակից է դարձնում աշակերտներին: Գնահատում, արժևորում է սովորողների կատարած աշխատանքները: Որոշվում են հաջորդ սեմինարի օրը, թեման, լրացուցիչ գրականություն, սկզբնաղբյուրներ, օգտվելիք դիտողական պարագաները, ուսուցման տեխնիկական միջոցները:

Ֆակուլտատիվ պարապմունքները, որպես ուսուցման կազմակերպման ձև, դպրոցներում հանդես են եկել 1960-ական թվականներին: Դրանք այն պարապմունքներն են, որոնց մասնակցելու համար սովորողները իրենց՝ այս կամ այն ֆակուլտատիվում, (օրինակ՝ հայոց լեզվի և գրականության, պատմության, մաթեմատիկայի, քարտեզագիտության, թատերական արվեստի, էկոնոմիկայի և այլն) ընդլայնում և խորացնում են իրենց գիտելիքները տվյալ առարկայից կամ գիտությունից և առավելագույնս ձևավորում իրենց կարողությունները և հմտությունները:

Ֆակուլտատիվները կազմակերպվում են 7-րդ դասարանից սկսած: Ֆակուլտատիվ պարապմունքները անցկացվում են դրանց համար կազմված կայուն դասատախտակով և մշակված ծրագրերով: Ծրագրերն այնպես են կազմված, որպեսզի անպայման պահպանվեն դպրոցական ուսումնական առարկայի հետ ունեցած կապերը:

Ֆակուլտատիվ պարապմունքները նպաստում են ուսուցումը խմբային ձևով շերտավորելուն: Դրանք սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունների ու ընդունակությունները և մասնագիտական կողմնորոշումը զարգացնելու լավագույն միջոց են:

Ֆակուլտատիվներում իրար են զուգակցվում դասախոսությունները, գործնական աշխատանքները և ընդհանրապես՝ սովորողների ինքնուրույն աշխատանքի ձևերը, որոնք հնարավորություն են ընծեռում սովորողներին ձեռք բերած գիտելիքները կիրառել պրակտիկայում, հմտանալ հիմնական և գրականության և սկզբնաղբյուրների վրա աշխատելու կարողությունների մեջ: Ֆակուլտատիվների արդյունավետության բարձրացումը պահանջում է դասախոսությունների և գործնական աշխատանքների ընթացքում պրոբլեմային ուսուցման գործադրում և այդ միջոցով՝ սովորողների որոնողական գործունեության ու ստեղծագործական ընդունակությունների զարգացում:

Դժբախտաբար շատ դպրոցներում ֆակուլտատիվ պարապմունքները կրում են ձևական բնույթ: Դա բացատրվում է երկու պատճառով. ա) ֆակուլտատիվների ծրագրերին համապատասխան չկան առարկայական դասագրքեր և ուսումնական ձեռնարկներ, որոնց բացակայությունն էլ դժվարացնում է աշխատանքը, բ) ուսուցիչները դժվարանում են կազմակերպել արդյունավետ պարապմունքներ, որովհետև ուսումնասիրության ենթակա շատ թեմաներ բուհական են:

Ուսումնական էքսկուրսիաները ուսուցման կազմակերպման լավագույն ձևերից են: Առանձին մանկավարժ գիտնականներ էքսկուրսիան համարում են մեթոդ, որը, իհարկե, սխալ է: Ինչպես հայտնի է՝ էքսկուրսիայի ընթացքում կիրառվում են ուսուցման բացատրական-ցուցադրական, զրույցի, գործնական և այլ մեթոդներ: Եթե դա այդպես է, էլ ինչպե՞ս կարող է այն համարվել մեթոդ: Ուրեմն ուսումնական էքսկուրսիան ուսուցման կազմակերպման ձև է:

Էքսկուրսիան պլանավորում և կազմակերպում է տվյալ առարկայի ուսուցիչը: Նա նախօրոք լինում է էքսկուրսիայի վայրում, ծանոթանում է տեղի օբյեկտներին, որոշում է իր և աշակերտների անելիքները, կազմում է էքսկուրսիան անցկացնելու պլանը, այն քննարկում է դասարանական կոլեկտիվում: Կոլեկտիվը բաժանում է 4-6 հոգուց բաղկացած խմբերի, ըստ խմբերի բաշխում հանձնարարությունները, պարզաբանում նրանց անելիքները: Տալիս է խորհուրդներ՝ ինչպես հագնվել, ինչ կոշիկներ կրել, ինչ երթուղիներ վ գնալ և այլն, և այլն:

Ուսումնական էքսկուրսիաները հնարավորություն են ընծեռում սովորողներին երևույթները, առարկաները, գործընթացները տեսնել բնական վիճակում, հայտնաբերել ու ըմբռնել դրանց փոխկապակցությունները, օրինակ՝ հողի, բույսի, արևի էներգիայի, կենդանական աշխարհի և այլն: Էքսկուրսիաները զարգացնում են աշակերտների դիտունակությունը, ճանաչողական հետաքրքրությունները, ստեղծագործական կարողություններն ու հմտությունները, ձևավորում նրանց հումանիստական, հայրենասիրական, կոլեկտիվիստական զգացմունքները:

Ուսումնական էքսկուրսիաներին (բոլոր առարկաներից) ուսումնական ծրագրերով հատկացվում են ժամեր, որոնց կատարումը պարտադիր է:

Ժամանակակից դպրոցներում ավելի շատ կազմակերպվում են *առարկայական էքսկուրսիաներ*՝ ուսումնական այս կամ այն թեման ավելի խոր ուսումնասիրելու նպատակով: Այսպես, օրինակ, *աշխարհագրությունից կայացված էքսկուրսիաների* ընթացքում սովորողները դիտում, զննում են օբյեկտները (բնական վիճակում), տեսնում են տեղանքի մակերևույթի ձևերը, ծանոթանում են ջրագրությանը, հողատեսքերին, բուսականությանը, կենդանական աշխարհի ներկայացուցիչներին, գյուղի, քաղաքի տնտեսությանը, կլիմայի տարրերին և ավելի կայունացնում ու խորացնում իրենց գիտելիքները, իմաստավորում դրանք և վերածում

համոզմունքների: *Պատմությունից կազմակերպված էքսկուրսիաները* հնարավորություն են ընձեռում սովորողներին ուսումնասիրել պատմական վայրերը, հուշարձանները, կոթողները, կատարել պեղումներ, հավաքել հայրենագիտական նյութեր և այլն: Արտադրական էքսկուրսիաների ընթացքում (որոնք կարող են կազմակերպվել աշխատանքի ուսուցում, ֆիզիկա, քիմիա և այլ առարկաներից), սովորողները ձեռնարկություններում ծանոթանում են արտադրական գործընթացներին, տեխնոլոգիաներին, արտադրող սարքավորումներին, ձեռք բերում պոլիտեխնիկական գիտելիքներ, իրենց մեջ մշակում գործնական կարողություններ ու հմտություններ: *Համակցված էքսկուրսիաները* կազմակերպվում են մի քանի ուսումնական առարկաներից (օրինակ՝ պատմությունից, աշխարհագրությունից, կենսաբանությունից և այլն) և հետապնդում են մեկ կարևոր նպատակ. հայտնաբերել ուսումնասիրվող երևույթների, առարկաների փոխկապակցությունները և այդ ուղիով ավելի լավ հասկանալ «միջառարկայական կապեր» հասկացության իմաստը: *Մեզոնային էքսկուրսիաները* կազմակերպվում են տարվա տարբեր եղանակների, օրինակ՝ գարնանը կազմակերպված էքսկուրսիայի ընթացքում սովորողները ուսումնասիրում են բույսերի բողբոջելու, ծաղկելու, տերևաթափելու գործընթացները: Կամ՝ ձմռանը կազմակերպված էքսկուրսիան հնարավորություն է ընձեռում սովորողներին ուսումնասիրել որոշ կենդանիների ձմեռելու պայմանները և այլն: *Հեռավոր էքսկուրսիաները* կազմակերպվում են հռչակավոր թանգարաններում (օրինակ՝ էրմիտաժում) պահվող համաշխարհային արվեստի նմուշները (բնական օրինակները), եզակի ճարտարապետական կառույցները (օրինակ՝ Չմեռային պալատը) ուսումնասիրելու, գրառումներ կատարելու, դասերին օգտագործելու նպատակով:

Ըստ բնույթի լինում են *ներածության կամ նախորդող էքսկուրսիաներ,* որոնք ծառայում են մեկ նպատակի համար, մինչ ուսումնական նյութի ուսումնասիրությունը տարրական դասարանների աշակերտներին ծանոթացնել այն օբյեկտներին, առարկաներին, որոնց շուրջ կառուցված է առաջիկայում անցնելիք նյութը: *Ուղեկցող էքսկուրսիաները* կազմակերպվում են տարրական դասարաններում՝ ուսումնասիրվող նյութին զուգընթաց. նյութն ավելի լավ ընկալելու, հասկանալի դարձնելու, իմաստավորելու նպատակով: *Ամփոփիչ էքսկուրսիաները* կազմակերպվում են տվյալ դասընթացն ավարտելուց հետո (օրինակ՝ 6-րդ

դասարանում) հանրագումարի են բերվում տվյալ ուսումնական առարկայից ուստարվա ընթացքում կազմակերպված էքսկուրսիաների արդյունքները, դրանց՝ աշակերտների համար ունեցած նշանակությունը:

Ուսումնական էքսկուրսիաների տեսակները փոխկապակցված են և հետապնդում են շատ կարևոր նպատակ. այն է՝ նպաստել սովորողների կրթական, դաստիարակչական, զարգացման խնդիրների լուծմանը:

Այն էքսկուրսիաներն են արդյունավետ, որոնք կապվում են ուսումնասիրված նյութի, դրանից կազմակերպված ու անցկացված պրակտիկումների, սեմինարների, գործնական աշխատանքների և այլ բնույթի աշխատանքների հետ:

Էքսկուրսիայից առաջ ուսուցիչը սովորողներին պարզաբանում է առաջադրանքների իմաստը, նպատակը, աշխատելու մեթոդները, նյութերը ճիշտ ընտրելու և հավաքելու, հաշվետվություն կազմելու, էքսկուրսիայի վերաբերյալ ստեղծագործական շարադրություն գրելու եղանակները:

Էքսկուրսիայի արդյունքներն ամփոփում է ուսուցիչը. ելնելով իր կազմած պլանից, նշում է, թե այդ ընթացքում ինչ խնդիրներ են լուծվել, որ խմբերը և աշակերտներն են ավելի լավ աշխատել, ինչ արդյունքի են հասել և այլն: Միաժամանակ շեշտում է բացթողումները, թերությունները, վրիպումները, էքսկուրսիային տալիս ընդհանուր գնահատական:

Ուսումնական էքսկուրսիաների կազմակերպումը ղեկավարում է դպրոցի տնօրենի ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների գծով տեղակալը՝ կազմակերպիչը: Նա է կազմում օրացուցային պլանը, ուր նշվում են, թե որ դասարանում, որ առարկաներից են կազմակերպվելու էքսկուրսիաները և երբ:

Ուսումնական էքսկուրսիաները ղեկավարում են ուսուցիչները, իսկ առանձին դեպքերում արտադրամասի վարիչները, արտադրության պետերը, ինժեներները, սակայն բոլոր դեպքերում ուսուցչի ղեկավարության պայմաններում:

Լրացուցիչ պարապմունքները նույնպես ուսուցման կազմակերպման ձևերից են: Դիդակտիկայում դրանց վերաբերյալ կան հակադիր կարծիքներ: Որոշ գիտնականներ գտնում են, որ լրացուցիչ պարապմունքները անտեղի վատնում են սովորողների ժամանակը, նրանց համար ստեղծում ավելորդ ծանրաբեռնվածություն: Առանձին մանկավարժ գիտնականներ էլ այն կարծիքին են, որ ընդհակառակը, լրացուցիչ պա-

րապմունքները ուղղակի անհրաժեշտություն են՝ ուսման մեջ հետ մնալը կանխելու, տաղանդավոր աշակերտների մտավոր ընդունակություններն ավելի զարգացնելու համար:

Ժամանակակից դիդակտիկան ընդունում է լրացուցիչ պարապմունքների անհրաժեշտությունը:

Որո՞նք են լրացուցիչ պարապմունքների էության հիմնական կողմերը. *առաջին*՝ կանխել ուսման մեջ հետ մնացողների ցածր առաջադիմությունը, վերացնել նրանց գիտելիքներում եղած ճեղքվածքները ու բացերը, նրանց հասցնել ուսման առաջավորներին և աստիճանաբար հաղթահարել մտավոր մակարդակների ծայրահեղ տարբերությունները: *Երկրորդ*՝ խորացնել ստեղծագործական ընդունակությունների օժտված սովորողների գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները, մասամբ լուծել նրանց մասնագիտական կողմնորոշման հիմնախնդիրը:

Լրացուցիչ պարապմունքներն անցկացվում են արտաժամյա կարգով, սովորաբար 2-3, 4-6 աշակերտների հետ: Պարապմունքները ղեկավարում է ուսուցիչը: Մինչև պարապմունքները սկսելը ուսուցիչը ուսումնասիրում է հետ մնացողների՝ որ առարկայից, հատկապես ինչից, հետ մնալու պատճառները: Եվ որոշում է, թե որ աշակերտի հետ անհատական ինչ աշխատանք է տանելու: Պարապմունքների ընթացքում նա ձգտում է զարգացնել սովորողների ընդունակությունները. աշակերտներին օգնում կատարելու ուսումնական առաջադրանքները, լուծում խնդիրները, դժվարանալու դեպքում ուսուցիչը տալիս է հուշող հարցեր, հրահանգավորում է՝ որ ինչպես կատարել: Անցկացվում են կոնսուլտացիաներ: Դրանք կարող են լինել ընթացիկ (երբ ուսուցիչը լրացուցիչ պարապմունքի ժամանակ կոնսուլտացիա է անում որևէ ուսումնական նյութի շուրջ), ընդհանրացնող (երբ կոնսուլտացիա է արվում պարապմունքից առաջ) և մասնակի (երբ կոնսուլտացիա է անցկացվում որևէ հարցի, բանաձևի, օրենքի շուրջ):

Լրացուցիչ պարապմունքները հնարավորություն են ընձեռում ուսուցչին ըստ ամենայնի ուսումնասիրել դրանցում ընդգրկված աշակերտների հոգեբանական առանձնահատկությունները, ուշության առանձին կողմերը, հակումներն ու հետաքրքրությունները, իմանալ նրանց լավ կամ վատ սովորելու պատճառները, ընդհանրապես այն ամենը, որ անհնար է կատարել դասարանական պարամունքի ընթացքում:

Առանձին գիտնականներ (Ա. Ն. Սորոկին և ուրիշներ) գտնում են, որ ուսման մեջ հետ մնացողների հետ կարող են պարապել բարձր դասարանների աշքի ընկնող աշակերտները, տեխնիկումների, բուհերի ուսանողները, դպրոց եկած պրակտիկանտները: Մենք այդ կարծիքին չենք: Ընդհակառակը, պարտադիր կարգով պետք է պարապի ուսուցիչը, որովհետև միայն նա գիտի իր հետ մնացող աշակերտների գիտելիքների ճեղքվածքների բնույթը կամ լավ սովորողների՝ ուսման մեջ ունեցած բացերը, և գիտի նաև, թե ինչ ուղիներով ու միջոցներով հաղթահարել թերությունները: Բացի դրանից, ոչ ոք չի կարող այնպես մտահոգվել հետ մնացող աշակետների համար, այնպես ջանադրաբար աշխատել նրանց հետ, ինչպես ուսուցիչը: Չէ որ ուսուցիչը հոգեկան բավարարվածություն է ստանում միայն այն դեպքում, երբ զգում է, որ իր բոլոր աշակետներն առաջադիմում են և այլևս անհանգստություն չեն պատճառում:

Արտադասարանային առարկայական խմբակների պարապմունքները. Ուսուցման կազմակերպման ձևերից մեկն էլ առարկայական խմբակների պարապմունքներն են: Առարկայական խմբակը կոմպլեկտավորում, կազմակերպում է տվյալ առարկայի ուսուցիչը: Խմբակում ընդգրկվում են այն առարկայից հակումներ, հետաքրքրություններ և ընդունակություններ դրսևորող աշակերտները, կամավորության սկզբունքով: Խմբակում սովորաբար ընդգրկվում են 14-15 աշակերտ:

Ուսումնական տարվա սկզբում ուսուցիչը պլանավորում է այն թեմաները, որոնք պիտի ուսումնասիրեն խմբակի անդամները՝ ուստարվա ընթացքում: Պլանում նշվում են յուրաքանչյուր թեմայի վերաբերյալ գրականությունը, պարապմունքում գործադրվելիք դիտազննական պարագաները, ուսուցման տեխնիկական միջոցները և այլն: Ուսումնասիրության ենթակա նյութերը բաշխվում են խմբակի աշակերտների վրա: Առանձնացվում են հիմնական և հարակից զեկուցողները և ընդդիմախոսները:

Խմբակի տարեկան պլանում մտցվում են ծրագրային, և ոչ ծրագրային նյութեր, հաշվի առնելով սովորողների ռեալ ուսումնական հնարավորություններն ու հետաքրքրությունները: Տարեկան պլանում նշվում են պարապմունքների անցկացման ամիսները, օրերը, տեղը և այլ հարցեր:

Ուսուցչի կազմած պլանը քննարկվում է խմբակի անդրանիկ նիստում. Հենց այդտեղ էլ կատարվում են համապատասխան փոփոխութ-

յուններ, լրացումներ, շտկումներ, որից հետո հաստատվում է պլանը և ստանում գործողության իրավունք:

Ի դեպ, պլանում ընդգրկվում են հրատապ, արդիական և այնպիսի թեմաներ, որոնք ունեն որոնումներ, հետազոտություններ կատարելու պահանջ, բխում են ուսումնական ծագրերից և կարող են լրացնել դրանց պակասն ու պահպանել տվյալ ուսումնական առարկայի հետ ունեցած կապերը: Այնուհետև, ընտրվում են այնպիսի թեմաներ, որոնց ուսումնասիրումը կարող է զարգացնել սովորողների ստեղծագործական գործունեությունը և նպաստել նրանց մասնագիտական կողմնոր ոշմանը:

Խմբակի անդամներն իրենց ուսումնասիրած թեմաները շարադրում են ռեֆերատի ձևով, որը նախօրոք (մինչև պարապմունքի օրը) քննարկվում է ուսուցչի հետ միասին: Ուղղումներ, շտկումներ կատարելուց, լեզվական թերությունները վերացնելուց հետո, հիմնական և հարակից զեկուցողները իրավունք են ստանում հանդես գալ պարապմունքի ժամանակ: Ընդդիմախոսները ծանոթանում են հիմնական զեկուցողի ռեֆերատին, նախապատրաստում իրենց ելույթները: Ուսուցիչը ծանոթանում է ընդդիմախոսների ասելիքների հետ:

Մինչև հիմնական զեկուցողի՝ ռեֆերատի պաշտպանությունը, խմբակի բոլոր անդամները ծանոթանում են նրա բովանդակությանը՝ պարապմունքի ժամանակ բանավեճ ծավալելու նպատակով:

Խմբակի պարապմունքից մեկ շաբաթ առաջ, դպրոցի հայտարարություններին հատկացված անկյունում փակցվում է ազդ՝ պարապմունքի օրվա, ժամի, տեղի մասին: Դա անհրաժեշտ է, քանի որ պարամունքին կարող են մասնակցել ուսուցիչներ, դպրոցի ղեկավարներ, ծնողներ, ուրիշ դասարանների աշակերտներ:

Խմբակի պարապմունքում հիմնական զեկուցողն իր կազմած ռեֆերատը կարող է պաշտպանել գրավոր կամ բանավոր խոսքի միջոցով (իհարկե, ցանկալի է բանավոր խոսքը): Բացի հարակից զեկուցողներից և ընդդիմախոսներից, իրենց դիտողություններով կարող են հանդես գալ ուսուցիչները, դպրոցի ղեկավարները, ծնողները և մյուս ունկնդիրները:

Արտադասարանային առարկայական խմբակների պարապմունքներում, նայած թե ինչ բնույթի են քննարկվող թեմաները, կարող են ցուցադրվել կինոնկարներ, նրանց առանձին հատվածներ, կինոօղակներ, դիտազննական պարագաներ, օգտագործվել ձայնագրություններ, սարքեր, գործիքներ, համակարգիչներ, ուսուցման տեխնիկական այլ միջոցներ:

Խմբակի պարապմունքի արդյունքներն ամփոփում է ուսուցիչը: Նա շատ հակիրճ վերլուծում է հիմնական և հարակից զեկուցողների, ընդդիմախոսների կատարած աշխատանքները, գնահատում դրանք, նշում թերությունները, բացթողումները և ապա հայտնում հաջորդ պարապմունքի օրը, քննարկմանը դրվող թեման, հիմնական և հարակից զեկուցողների ու ընդդիմախոսների անուն-ազգանունները:

Ուսուցման կազմակերպման ձևեր կարող են համարվել նաև առարկայական օլիմպիադաները, մրցութային կարգով կազմակերպված բանավեճերը, սովորողների գիտական նստաշրջանները, արտադպրոցական կարգով կազմակերպված պատանի տեխնիկների, բանասերների պարապմունքները և այլն:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1.Ի՞նչ է դասը: Փորձեք նշել նրա առանձնահատկությունները: 2. Ովքե՞ր են զբաղվել դասերի դասակարգման հարցերով: 3. Վերլուծեք կոմբինացված դասի և պրոբլեմային դասի կառուցվածքները: 4. Բնութագրեք ուսուցչի գործունեության նախապատրաստական և կատարողական փուլերը: 5. Առանձին-առանձին բնութագրեք աշակերտների ուսումնական գործունեության համընդհանուր (ֆրոնտալ), անհատական և խմբային ձևերը. 6. Ինչպե՞ս կազմակերպել պրակտիկումները և ռեմինար պարապմունքները: Սեմինար պարապմունքի կազմակերպման ի՞նչ տարբերակներ գիտեք: 7. Բնութագրեք ֆակուլտատիվ պարապմունքի առանձնահատկությունները: 8. Դուք ինչպե՞ս կկազմակերպեք արտադասարանային առարկայական խմբակը: 9. Ի՞նչ է լրացուցիչ պարապմունքը, ինչի՞ համար է այն կազմակերպվում:

Գլուխ 15.

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԴԻԴԱԿՏԻԿԱԿԱՆ ՆՈՐ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԸ

20-րդ դար կեսերին մանկավարժ գիտնականները և հոգեբանները հայտնագործեցին ուսուց ան և գործընթացի կազմակերպման դիդակտիկական նոր համակարգեր, որոնք ընձեռեցին ուսուցման գործընթացն ակտիվացնելու, նրա արդյո ն վետո թյունը բարձրացնելո , սովորողների ինքնուրույն ւթյունն ու ստեղծագործական ընդունակությունները զարգացնելու հնարավորություն:

Այդ նոր համակարգերի շարքին են դասվում. 1. պրոբ եմային ուսուցու ը, 2. ծրագրավորված ուսուցումը, 3. օպտիմալացված ուսուցո մը, 4.կ տսեր դպրոցականի դժվարության բարձր մակարդակով ուսուցումը, 5. շերտավորված ուսուցումը, 6. բովանդակալից ընդհանրացումներով ուսուցումը:

1. ՊՐՈԲԼԵՄԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ

Պրոբլեմային է կոչվում այն ուսուցումը, որի ընթ ցքո մ աշակերտները, ուսուցչի ղեկավարությամբ, իրենց ւնեցած գիտելիքների հիման վրա լուծում են պրոբլեմային խնդիրներ, հաղթահարո մ պրոբլեմային իրավիճակներ, որոնում գործողության նոր եղանակներ, կարգավորում ու կողմնորոշում իրենց գործունեությունը, գործադրում պրոբլեմային շարադրանքի, մասնակի որոնողական կամ էվրիստիկական, հետազոտական մեթոդներ, ինքնուրույնաբար ձևակերպում իրենց մտահանգումներն ու եզրահանգումները, հասնում վ րջնական նպատակի (այս բնորոշման հիմավորումը տես՝ Յու.Ա. Ամիրջանյանի «Պրոբլեմային ուսուցումը և ուսուցիչը», Եր.,1985, «Ժամանակակից դիդակտիկա» Եր.,1990):

Պրոբլեմային ուսուցման գերագույն *նպատակը* սովորողների տրամաբանական մտածողության և ստեղծագործական գործունեության զարգացումն է, որը կարելի է իրականացնել պրոբլեմային խնդիրներ

լուծելու, պրոբ եմային իրավիճակներ հաղթահարելու միջոցով: Ուստի իզուր չեն հոգեբաններն ասում՝ պրոբլեմի օրինաչափությունները նաև մտածողության զարգացման օրինաչափություններ են և ե ակառակը:

Պրոբլեմային ուսուցման *էությունը* պրոբլեմային իրավիճակի ստեղծումն է, որն արթնացնում ու ակտիվացնում է սովորողների մտածական գործունեությունը: Այն ընձեռում է ստեղծված իրավիճակը գիտակցելու, առաջադրված խնդրում եղած հակասությունները հայտնաբերելու, անհայտը որոնելու, ունեցած գիտելիքները փորձարկելու, վարկածներ առաջ քաշելու, գործողո թյան նոր եղանակներ հայտնաբերելու, պրոբլեմը լուծելու, իրավիճակը հաղթահարելու, վերջնական նպատակի հասնելու հնարավորություն:

Ուսուցման այս ձևն ունի մի շարք առավելություններ.

ա) զարգացնում է սովորողների տրամաբանական, դիալեկտիկական մտածողությունը,

բ) ուսումնակա նյութը դարձնում է ապացուցելի և այլևս ոչ մի կասկած չի հարուցո մ,

գ) ուսուցման գործընթացը դարձնում է հուզա ան,

դ) ընձեռում է միջառարկայական, միջգիտական կապերից օգտվելու հնարավորություն,

ե) ձեռք բերված գիտելիքները երկար ժամանակ մտապահվում են,

զ) ինտենսիվացնում է ւսուցումը և արագացնում նրա տեմպը, ինչպես նա մեծացնում է աշակերտների ինքնագործունեության շրջանակը, լայնացնում նրանց որոնողական՝ հետազոտական աշխատանքներ կատարելու ոլորտը, ծանոթացնում գիտական մեթոդներին:

ՊՐՈԲԼԵՄԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Պրոբլեմային ուսուցման հիմնական հասկացություններից են՝ ուսումնական պրոբլեմը (կամ ուղղակի պրոբլեմային խնդիրը), պրոբլեմային հարցը և պրոբլեմային իրավիճակը:

Ուսուցման գործընթացում *պրոբլեմային խնդիրը* իրագործում է որոնելի անհայտի բացահայտման ֆունկցիա: Նպաստում է գործողությունների նոր եղանակներ, նոր գիտելիքներ հայտնագործելուն, հանդես է գալիս տրամաբանական, հոգեբանական հակասությունների ձևով:

Պրոբլեմը հունարեն բառ է, նշանակում է՝ խնդիր, առաջադրանք (առաջ նետված ինչ-որ բան): Արդի իմաստով պրոբլեմը տեսական կամ գործնական խնդիր է, որը պահանջում է լուծում: Պրոբլեմային խնդրի էությունը նրանում եղած անհայտն է, որի հայտնագործումը կապված է աշակերտի տրամաբանության, մտավոր գործառնություններ կատարելու, ճանաչողական գործունեություն ծավալելու հետ:

Սովորական խնդիրը և պրոբլեմային խնդիրը տարբեր հասկացություններ են: Պրոբլեմային խնդիրը ներառում է ենթապրոբլեմներ, պրոբլեմային հարցեր, առաջացնում շղթայական իրավիճակներ: Մինչդեռ սովորական խնդիրը զուրկ է այդպիսի հատկություններից:

Պրոբլեմային խնդրում որոնելին այն անհայտն է, որի հայտնագործումից է կախված խնդրի լուծումը, ստեղծված պրոբլեմային իրավիճակի հաղթահարումը: Ուրեմն՝ դժվար չէ հասկանալ, որ աշակերտի ստեղծագործական, տրամաբանական մտածողությունը զարգացնում է ոչ թե սովորական խնդիրը, այլ պրոբլեմային խնդիրը:

Պրոբլեմային խնդիր հասկացությունը կարելի է ձևակերպել այսպես. պրոբլեմային խնդիրը որոնելի անհայտից բխող ենթապրոբլեմների ու պրոբլեմային հարցերի համակցությունն է, դրանց ամբողջականությունը կամ միագումարությունը, որն առաջացնում է պրոբլեմային իրավիճակներ:

Պրոբլեմային հարց. պրոբլեմային է կոչվում այն հարցը, որն առաջացնում է ճանաչողական դժվարություն: Եթե հարցի պատասխանը չի պարունակում նոր գիտելիքներ կամ որոնելի անհայտ, ապա այդպիսի հարցը պրոբլեմային չէ: Օրինակ՝ «Որտե՞ղ է գտնվում Փարիզը», «Ե՞րբ է տեղի ունեցել Ավարայրի ճակատամարտը»: Նման հարցերը սովորական հարցեր են, բայց ոչ պրոբլեմային, մինչդեռ պրոբլեմային հարցը ստիպում է աշակերտին գիտակցել և ընդունել նրանից առաջացած պրոբլեմային իրավիճակը, որոնել գործողության նոր եղանակներ, «հայտնագործել» նոր գիտելիքներ՝ հարցում եղած անհայտը որոնելու համար:

Ուրեմն պրոբլեմային է այն հարցը, որի պատասխանը աշակերտի գիտելիքներում չկա և ոչ էլ առկա է ինֆորմացիայում: Նշանակում է՝ պրոբլեմային հարցը առաջացնում է դժվար կացություն, պրոբլեմային իրավիճակ:

Բերենք մեկ օրինակ, ասենք թե պատմության ուսուցիչը 5-րդ դասարանում «Հին հույների առևտուրը և գաղութները» ուսումնական նյութից

առաջադրում է այսպիսի հարց. «Ովքե՞ր էին շահագրգռված ուրիշի հողերը զավթելու մեջ»:

-Հարուստները,- պատասխանում են աշակերտները:

-Էլ ովքե՞ր,- հարցնում է ուսուցիչը:

-Գյուղացիները:

-Մի՞ թե, իրոք գյուղացիները:

Աշակերտները իսկույն չեն կարողանում պատասխանել: Առաջանում է պրոբլեմային իրավիճակ: Չեն կարողանում պատասխանել, որովհետև նրանց նախկին գիտելիքներում այն գաղափարն էր, որ գյուղացիները տիրող դասակարգերին չէին պատկանում, ուստի չէին կարող մտածել ուրիշի հողերը գրավելու մասին: Սովորողների համար առաջանում է պրոբլեմային իրավիճակ: Ահա այսպիսի հարցն էլ (...«Մի՞ թե, իրոք գյուղացիները») պրոբլեմային է: Նշանակում է՝ պրոբլեմային հարցն իր պատասխանում պարունակում է նոր գիտելիք, կամ ինչպես ասում ենք, որոնելի անհայտ:

Պրոբլեմային հարցի ճիշտ ձևակերպումը, առաջադրումը կախված է ուսուցչից, այսինքն՝ նա ընտրում է այնպիսի հարցեր, որոնց պատասխաններն անպայման պարունակեն որոնելի անհայտներ և պահանջեն որոնել գործողության նոր եղանակներ:

Պրոբլեմային իրավիճակը պրոբլեմային ուսուցման կենտրոնական օղակն է: Այն աշակերտների համար ստեղծված հոգեկան լարված պահն է, որը լի է հակասություններով:

Այդպիսի պահ է առաջանում այն ժամանակ, երբ տեսական կամ գործնական խնդիր լուծելիս աշակերտի ունեցած գիտելիքները չեն բավարարում, նա ընկնում է անելանելի վիճակի մեջ: Այդպիսի վիճակը ընդունված է անվանել պրոբլեմային:

Պրոբլեմային իրավիճակն ունի օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ բնույթ: Երբ առկա է դժվարությունը, ասում ենք օբյեկտիվ, և ապա՝ եթե դժվարությունը կոնկրետ անձի (աշակերտի) համար է, ասում ենք սուբյեկտիվ: Սուբյեկտից դուրս չկա և չի կարող լինել պրոբլեմային իրավիճակ:

Հոգեբան Ա. Մ. Մատյուշկինը պրոբլեմային իրավիճակի հոգեբանական կառուցվածքում առանձնացնում է երեք բաղադրամաս՝ 1. ճանաչողական պահանջմունք, որն արթնացնում է մարդու բանական գործունեությունը: 2. Անհայտ իտելիքներին կամ գործողության եղանակներին տիրապետելու ձգտումը: 3. Մարդու բանական գործունեությունը, որը

ներառում է նրա ստեղծագործական ընդունակությունները և անցյալի փորձը:

Այստեղից կարելի է եզրակացնել, որ պրոբլեմայի ն իրավիճակը սովորողների հետաքրքրությունները շարժող հիմնական գործոնն է, նոր մտքերի զարթեցուցիչը նոր պայման երում:

Երբ աշակերտին առաջադրվում է պրոբլեմային խնդիր, նա առաջին հերթին մտածում է գտնել գործողության նոր եղանակներ, համախմբում է իր ունեցած գիտելիքները, կարողությունները, դատում է, տրամաբանում, առաջ դրում ս արկածներ և այ ն: Այս ամ նը նրան հարկադրում է ս եղծված պրոբլեմային իրավիճակը: Ուստի իզուր չէր Ս. Լ. Ռուբինշտեյնն ասո մ, որ մտածողության սկիզբը պրոբլեմային իրավիճակի ծագումն է:

Պրոբլեմային իրավիճակն առաջանում է ուսումնական նյութի տրամաբանությունից: Ուսումնական բոլոր նյութերը չէ, ր կարող են ծառայել պրոբլեմային ուսուցմանը: Նշանակում է՝ պրոբլեմային իրավիճակի գըլխավոր տարրը որոնելի անհայտ է ...

Քանի որ պր եմային խնդիրը ներառում է ենթապրոբլեմներ, պր բլ մային հարցեր և առաջացնում շղթայական իրավիճակներ, ապա փորձենք մեկ օրինակով ցույց տալ, որ դա, իրոք, այդպես է:

Իցուկ, ՝ րտսեր դպրոցականները ծանոթ են «արմատ», «ցո ուն», «տերև», «ծաղիկ» հասկացություններին: Դասարանը կահավորված է համապատասխան նյութական պարագաներով: Այստեղ կան բույսերի տարբեր պտ ւղներ (կամ նրանց մուլյաժները): Ուսուցիչն առաջարկում է աշակերտներին կենդանի բույսի վրա ցույց տալ նախորդ դասերին սովորած նրա բոլոր մասերը, իսկ հետո «պտուղ» հասկացությունից հարցնում է.

- րեխաներ, բույսի վրա, բացի արմատից, ցողունից, տերևներից ու ծա կներից ուրի ի՞ն կա:

- *Աշակերտ,*- կան պոմիդորներ (ցույց է տալիս պտուղները):

-*Ուսուցիչ,*-իսկ դա բույսի ո՞ր մասն է (երեխաներ չեն պատասխանում, չգիտեն): Առաջանում է պրոբլեմային իրավիճակ: Դրանք պտուղներն են. Այժմ մոտեցիր սեղանին և ցույց տուր վարունգի պտուղը, ցույց տուր կակաչի պտուղը: Լավ, իսկ այժմ ասա, թե պտուղներն ի՞նչ գույնի են՝

- *Աշակերտ,*- պոմիդորները կարմիր են, վարունգները՝ կանաչ. Իսկ կակաչի պտուղը՝ դեղին:

- *Ուսուցիչ,*- իսկ պտուղները ձևով միանմա՞ն են:

- *Աշակերտ,*- ոչ. միանման չեն, ձևով տարբեր են, պոմիդորը գնդածև է, · արունգը՝ երկարավուն ու կլոր, իսկ խաշխաշը նման է մատնոցի կամ փոքրիկ ըմպանի:

- *Ուսուցիչ,*- իսկ դրանց համը միանմա՞ն է:

- *Աշակերտ,*- ոչ, դարձյալ տարբեր է:

- *Ուսուցիչ,*- ուրեմն ստացվում է, որ բոլոր պտուղները տարբեր են, միմյանց նման չեն: Այդ դեպքում ինչու՞ բոլորին տալիս ենք միևնույն անունը՝ պ ուղ, գուցե նրանք, այնուամենայնիվ, ինչ որ բանով նման են իրար: Գուցե նրանց մոտ ինչ-որ ընդհանուր բան կա՞ (առաջանում է պրոբլեմային իրավիճակ): Ինչը պտուղ չէ, նա չի աճում:

-*Ուսուցիչ,*- ճիշտ է, պտուղներն աճում են բույսի վրա: Ինչպե՞ս դրանցից տարբերենք պտուղները (աշակերտները չեն պատասխանում, առաջանում է պրոբլեմային իրավիճակ): Դե լավ, այդ դեպքում ես կօգնեմ քեզ: Կտրենք պտուղները և դիտենք, թե ինչ կա նրանց ներսում (աշակերտները կիսում են պոմիդորը, վարունգը, խաշխաշը):

- *Աշակերտ,*- ես իմացա, ես հասկացա, թե ինչով են նրանք նման: Բոլորի մեջ էլ սերմեր կան:

- *Ուսուցիչ,*- ճիշտ է, բոլորի մեջ էլ սերմեր կան: Այնուհետև ուսուցիչն աշակերտներին առաջարկում է դիտել խնձորը, տանձը, դեղձ ն ակացիայի պատիճը: Երեխաները դրանք ևս կիսում են և սերմերը հանում: Ապա արվում է ընդհանուր հետևություն, թե ինչ է պտուղը (այս օրինակը մշակել է անվանի դիդակտ Մ.Ն.Ս ատկինը):

Բերված օրինակից հասկանալի եղավ, թե ուսուցիչն ինչպես ձևակերպեց պրոբլեմը, ինչպես այն տրոհեց ենթապրոբլեմների, հարցերի, ինչպես ուղղություն տվեց աշակերտների վերլուծական մտքին, ինչպես ստեղծեց շղթայական (իրար հաջորդող) պրոբլեմային իրավիճակներ:

Ուրեմն ուսուցիչը պարտավոր է իմանալ պրոբլեմն առաջադրելու և ձևակերպելու, այն ենթապրոբլեմների, հարցերի տրոհելու, պրոբլեմային իրավիճակներ ստեղծելու կանոնները:

ՊՐՈԲԼԵՄԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՖՈՒՆԿՑԻԱՆԵՐԸ

Պրոբլեմային ուսուցումը կատարում է զարգացնող և դաստիարակչական ֆունկցիաներ:

Զարգացնող ֆունկցիաները բազմազան են: Այսպես, օրինակ, մոդելավորում է աշակերտների մտածողությունը, բարձրացնում նրա արդյունավետությունը: Ուսումնական առարկաների տրամաբանությունը մոտեցնում է գիտությունների տրամաբանությանը, իսկ ուսուցման տրամաբանությունը՝ ճանաչողական տրամաբանությանը: Կազմակերպում է սովորողների խմբային մտավոր աշխատանքը, ապահովում նրանց մտածողության դիալեկտիկական զարգացումը, իրացնում է գիտելիքների փոխանցումը նոր իրավիճակներում:

Կատարելով այդպիսի ֆունկցիաներ, պրոբլեմային ուսուցումը փաստորեն իրար է միացնում ուսուցման և մտածողության օրինաչափությունները: Ընդլայնում է սովորողների որոնումների ոլորտը:

Պրոբլեմային իրավիճակների հաղթահարումը ներազդում է անձնավորության ճանաչողական ոլորտի վրա: Ձևավորում է նրա ճանաչողական հետաքրքրությունները, ուսումնական գործունեության դրդապատճառները: Աշակում է ճանաչողական հարաբերություններ ուսումնական նյութի նկատմամբ:

Ձար ացնող որոշ ֆունկցիաներ պրոբլեմային ուսուցումը իրագործում է ինդուկտիվ և դեդուկտիվ մեթոդների կիրառման միջոցով: Օրինակ՝ դեդուկտիվ մեթոդը հնարավորություն է ընձեռում սովորողներին՝ յուրացրած գիտելիքներից դուրս կորզել նոր գիտելիքներ: Ինդուկտիվ մեթոդի միջոցով ընդլայնվում են պրոբլեմի լուծման որոնո մները, բարձրանում է սուբյեկտիվ ստեղծագործական մակարդակը:

Դաստիարակչական ֆունկցիաները. պրոբլեմային ուսուցումը ունի հատուկ դաստիարակչական ֆունկցիաներ: Դրանցից են՝ սովորողի ստեղծագործական հմտությունների դաստիարակումը, ձեռք բերված գիտելիքների ստեղծագործաբար օգտագործումը, ստեղծագործական փորձի կուտակումը և այլն:

Եթե վերլուծելու լինենք ուսումնական առարկաներից լուծված պրոբլեմները, ապա կնկատենք, որ դրանք աշակերտների մեջ դաստիարակում են ոչ մի յն ստեղծագործական ունակություններ, նոր իրավիճակներում գիտելիքները կիրառելու և փոխանցելու կարողություններ, գիտական մեթոդները գործադրելու ունակություններ, այլև մշակում են որոշակի հայացքներ, զգացմունքներ, կոլեկտիվիզմ, առողջ փոխհարաբերություններ, հոգատարություն, ուշադրություն, փոխադարձ հարգանք, ընկերասիրություն, հույզեր, որոնք շատ կարևոր են անձի ձևավորման համար:

Ապացուցված է նաև, որ պրոբլեմային ուսուցման դաստիարակչական ֆունկցիաները աշակերտների մեջ առաջացնում են ներքին գործունեություն, որը պայմանավորված է պրոբլեմը լուծելիս աշակերտների ցուցաբերած ակտիվությամբ:

Պրոբլեմային ուսուցումն ունի նաև դաստիարակչական առանձնահատուկ ֆունկցիա: Դա ուսուցանողի գիտական աշխարհայացքը ձևավորելու ֆունկցիան է, որի միջոցով ուսուցիչը կողմնորոշում է աշակերտների ճանաչողական տեսական ու պրակտիկ գործունեությունը, դիրքորոշումը, կարգավորում է նրանց հայացքների համակարգը, զարգացնում և ձևավորում պատկերացումները, համոզմունքները՝ աշխարհի, նրա օրինաչափությունների, հասարակության և մարդու նկատմամբ:

ՊՐՈԲԼԵՄԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿՆԵՐԸ

Ժամանակակից դիդակտիկայում գործադրվում են պրոբլեմային ուսուցման երեք մակարդակներ:

Առաջին մակարդակի դեպքում ուսուցիչն առաջադրում է պրոբլեմը, ձևակերպում է այն և աշակերտներին ուղղում դեպի լուծման ուղիների ինքնուրույն որոնումները: Օրինակ՝ կետի դիրքի որոշումը երկիր մոլորակի վրա: Սա վերացական, չձևակերպված պրոբլեմ է: Ձևակերպումը կլինի այսպես. «Ինչպե՞ս որոշել կետի դիրքը երկիր մոլորակի վրա»: Սուբյեկտը պրոբլեմի հարուցած դժվարությունը գիտակցում և ընդունում է այն ձևակերպելուց հետո: Չի բացառվում, որ ուսուցիչն առաջին մակարդակի դեպքում ինքն առաջադրի պրոբլեմը, ձևակերպի, լուծի և աշակերտներին ցույց տա պրոբլեմի լուծման ուղիները:

Երկրորդ մակարդակը առաջինից տարբերվում է նրանով, որ աշակերտի մեջ դաստիարակվում է պրոբլեմն ինքնուրույնաբար ձևակերպելու և լուծելու ընդունակություն, իսկ ուսուցիչը միայն նշում է պրոբլեմը:

Երրորդ մակարդակում ուսուցիչը նույնիսկ չի նշում պրոբլեմը: Աշակերտն այն պետք է տեսնի տեքստում ինքնուրույնաբար, ձևակերպի և հետազոտի նրա լուծման հնարավորություններն ու եղանակները: Այս ամենի արդյունքը լինում է այն,- գրում է հոգեբան Վ.Ա.Կրուտեցկին,- որ աշակերտի մեջ դաստիարակվում է պրոբլեմը ինքնուրույնաբար տեսնելու, պրոբլեմային իրավիճակն ինքնուրույն կերպով վերլուծելու և ինքնուրույնաբար ճիշտ պատասխան տալու ընդունակություն: Այսպիսով, երրորդ մակարդակում աշակերտի գործունեությունը լրիվ ինքնուրույն է:

Մենք չենք շարադրում պրոբլեմային ուսուցման մեթոդները, քանի որ դրանք քննարկվել են «Ուսուցման մեթոդները» գլխում:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Ի՞նչ է պրոբլեմային ուսուցումը, ո՞րն է նրա գլխավոր նպատակը, ո՞րն է էությունը: 2. Որո՞նք են պրոբլեմային ուսուցման առավելությունները: 3. Ձեր կարծիքով, որո՞նք են պրոբլեմային ուսուցման հիմնական հասկացությունները: Բացահայտեք դրանց էությունը: 4. Կարելի՞ է ուսումնական բոլոր նյութերը ծառայեցնել պրոբլեմային ուսուցմանը, եթե ոչ, ինչու՞: 5. Որո՞նք են պրոբլեմային ուսուցման զարգացնող և դաստիարակչական ֆունկցիաները, դրանք հիմնավորեք օրինակներով: 6. Որո՞նք են պրոբլեմային ուսուցման մակարդակները: 7. Դասագրքերում առանձնացրեք այն ուսումնական նյութերը, որոնք կարելի է կիրառել պրոբլեմային ուսուցման մեջ:

2. ԾՐԱԳՐԱՎՈՐՎԱԾ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ

Ծրագրավորված ուսուցումը հանդես է եկել ԱՄՆ-ում 1952-ին, որի հիմնադիրը Ֆ.Սքիներն է: Նա էլ առաջին անգամ մշակել է դրա մեթոդիկան: Հետագայում մշակվել է մեկ այլ մեթոդիկա և կոչվել նրա կատարողի՝ Ն.Կրաուդերի անունով:

Այդ երկու մեթոդիկաների միջև տարբերություն կա: Ըստ Ֆ.Սքիների մեթոդիկայի ուսումնական նյութը բաժանվում է մասերի, քայլերի և դրանք ուսումնասիրվում են մաս-մաս, հաջորդաբար: Ուսուցման այդ ձևը ստացել է ծրագրավորո մ անվանումը:

Համաձայն Ն. րաուդեր մեթոդիկայի՝ ուսումնական նյութի նախապատրաստումը կատարվում է ճյուղավորված ծրագրավորմամբ: Այս մեթոդիկան կիրառելիս աշակերտը տրված հարցին կարող է պատասխանել մի քանի տարբերակներով: Վերջում ընտրում է այն տարբերակը, որն

ավելի հավանական է: Դրանից հետո նա ստանում է ցուցում հետագա աշխատանքի համար:

Եթե ընդհանրացնենք վերը նշված երկու մեթոդիկաների էությունը, կա ող ենք ասել՝ ծրագրավորված է կոչվում այն ուսուցումը, որի ընթացքում ուսումնասիրվող նյութը բաժանվում է մասերի (բաժինների, քայլերի) և աշակերտը հնարավորություն է ունենում անհատական աշխատանքի ընթացքում արագ իմանալ՝ արդյոք ճի՞շտ է կատարել աշխատանքը (ներքին հետադարձ կապ): Ուսուցիչը նույնպես արագ տեղեկություն է ստանում աշակերտի կ տարած աշխատանքի արդյունքի մասին (արտաքին հետադարձ կապ):

Ծրագրավորված ուսուցումը կապ ունի կիբեռնետիկայի հետ: Այն ուսուցման գործընթացը կազմակերպող բարդ և դինամիկ համակարգ է, որը ներառում է կառավարո ինքնակառավարող բաղադրամասեր, որոնք իրականացվում են հետադարձ կապի միջոցով:

1962-ին ծրագրավորված ուսուցումը թափանցեց նախկին ԽՍՀՄ. Ուսուցման այդ ձևը հետաքրքրեց ռուս կիբեռնետիկներ Ա.Ի.Բերգին, Մ.Վ.Գլուշկովին: Հետագայում ծրագրավորված ուսուցման տեսությունն ու պրակտիկան մասամբ մշակեցին Վ.Պ.Բեսպալկոն, Ն.Ֆ.Տալիզինան և ուրիշներ: Ելնելով մտավոր գործողությունների փուլային և զուգորդումների կապերից Պ.Յա.Գալպերինը և Ա.Ն.Լեոնտևը եզրահանգեցին, որ ծր գրավորված ուսուցումը կարելի է կիրառել փո ւլերով: Ի.Տ.Օգորոդնիկովը և Ս.Գ.Շապավալենկոն պահանջեցին ծրագրավորված ուսուցման մեջ ար ատավորել ինքնուրույն և անհատականացված ուսուցման ձևերը: Նրանք նաև խնդիր դրեցին ուսումնասիրության ենթակա նյութերը ծրագրավորելիս օգտագործել դիդակտիկայի նվաճումները:

Հիշատակված եզրահանգումներն ու առաջարկությունները հիմք հանդիս ցան ծրագրավորված ուսուցման տեսության և պրակտիկայի առանձին դրույթների մշակման համար: Նախկին ԽՍՀՄ-ում ստեղծվեցին համապատասխան ծրագրավորված դասագրքեր, ձեռնարկներ, տեխնիկա ան միջոցներ: Առանձին կրթական օջախներում, գիտական լաբորատոր աներում կ տարվեցին փորձարարություններ՝ ծրագրավորված ուսուցման և նրա միջոցների (դասագրքերի, մեքենաների) արդյունավետությունը որոշելու համար:

Ծրագրավորված ուսուցումը նախկին ԽՍՀՄ-ում տարածում չստացավ՝ համապատասխան նյութատեխնիկական բազա չունենալու պատճառով:

ԾՐԱԳՐԱՎՈՐՎԱԾ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Ծրագրավորված ուսուցման հիմնական հասկացություններն են՝ ուսումնական նյութի հատուկ մշակում, քայլեր, բաժիններ, աստիճաններ, ներքին հետադարձ կապ, արտաքին հետադարձ կապ, գծային սկզբունքով դասագրքեր, ճյուղավորված սկզբունքով ծրագրավորված դասագրքեր, ուսուցանող մեքենաներ և այլն:

Շատ հակիրճ բացահայտենք նշված հասկացությունների էությունը: Ուսումնական նյութի հատուկ մշակումը ստացել է *ծրագրավորված ուսուցում* անունը:

Քանի որ ծրագրավորված ուսուցման ընթացքում ուսումնական նյութը աշակերտներին տրվում է հեշտ յուրացվող մասերով, քիչ քանակությամբ, ահա դրանք էլ ստացել են *քայլեր, աստիճաններ, բաժիններ* անունները: Երբեմն այդ անվանումներին փոխարինում են *ինֆորմացիայի բաժիններ, ֆրագմենտներ* (հատված) անունները: Սկզբում աշակերտները յուրացնում են ուսումնական նյութի մի մասը (քայլը, բաժինը), հետո հաջորդաբար մյուս մասերը: Ահա այդ ուղիով էլ զարգանում են նրանց ճանաչողական գործողությունները: Յուրաքանչյուր գործողության կամ ուսումնական նյութի յուրացված մասի ճշտություն որոշվում է աշակերտի կողմից տրված պատասխանով:

Երբ ուսուցիչն ինֆորմացիա է ստանում աշակերտների ճանաչողական գործունեության արդյունքի մասին և դրա հիման վրա կարգավորում է ուսուցման գործընթացը, ապա այդ անվանում են *արտաքին հետադարձ կապ:*

Ներքին հետադարձ կապը սովորողների կողմից կատարվող գործողություններն են, դրանց ճշտության որոշումն է, որոնց արդյունքների հիման վրա կարգավորվում են նրանց հետագա գործողությունները:

Եթե ուսումնական նյութը պատրաստվում, ձևավորվում է ծրագրավորված դասագրքի կամ ծեռնարկի ձևով, ապա ասում ենք *ծրագրավորված դասագիրք* կամ *ծրագրավորված ծեռնարկ.*

Կա ծրագրավորված դասագրքի երկու տեսակ՝ գծային սկզբունքով դասագիրք և ճյուղավորված սկզբունքով դասագիրք:

Գծային սկզբունքով ծրագրավորված դասագրքում ուսումնական նյութն ուսումնասիրվում է հաջորդաբար, գծային սկզբունքով: Սովորողները ստանում են ինֆորմացիայի հերթական բաժինը կամ առաջադրանքը, ծավալում իրենց մտավոր գործողությունները, տալիս պատասխանը և ստուգում այն: Եթե պատասխանը ճիշտ է, անցնում են ինֆորմացիայի հաջորդ բաժնի ուսումնասիրությանը:

Ճյուղավորված սկզբունքով դասագրքում նյութի մի բաժնի շարադրանքից հետո առաջադրվում են հարցեր մի քանի պատասխաններով (որը կոչվում է ճյուղավորված համակարգ): Նման դասագրքերում նախատեսվում են սովորողների հնարավոր սխալները: Ընտրված պատասխաններից կախված առաջարկվում է անցնել հաջորդ «աստիճանին» կամ ուղղակի ցույց է տրվում, թե ինչ պետք է անեն նրանք. հին դասանյութից ինչը պետք է կրկնեն, ինչ գրականություն պետք է կարդան և այլն: Սովորողները ճյուղավորված սկզբունքով դասագրքերը կարդում են ոչ թե հերթականությամբ (էջերը), այլ որոնում են իրենց նպատակին ծառայող նյութը:

Նման դասագրքերը ունեն մի շարք առավելություններ. այսպես, օրինակ, նպաստում են ուսուցման անհատականացմանը, չառաջադիմող աշակերտները հնարավորություն են ունենում կարդալ լրացուցիչ պարզաբանումները և այդ ուղիով վերացնել իրենց գիտելիքներում եղած ճեղքվածքները, մշտապես պահպանվում է ուսուցիչ-աշակերտ կապը:

Վերջապես, *ուսուցանող մեքենաներ* հասկացությունը առաջացել է ծրագրավորված ուսուցումը նման մեքենաների միջոցով իրականացնելուց:

Մեքենայական ուսուցման պայմաններում ուսումնական նյութի յուրաքանչյուր բաժին գրանցվում է առանձին թերթիկի վրա, որը սովորաբար կոչվում է պերֆոքարտ: Մեքենաները կազմակերպում են նյութերը, այսինքն՝ ինֆորմացիաները և վերահսկում սովորողների պատասխանները: Ամեն մի պատասխանի մոտ կա համար, որին համապատասխանում է մեքենայի վրա մի որոշակի կոճակ: Ընտրելով պատասխանը, սովորողը սեղմում է կոճակը: Եթե պատասխանը ճիշտ է, վառվում է կանաչ լույսը, եթե ոչ՝ կարմիր լույսը: Մինչև աշակերտը չուղղի իր սխալը, հաջորդ պատասխանը տալ չի կարող: Կան նաև մեքենաներ, որոնք սխալ պատասխանի դեպքում աշակերտներին կարող են օգնել: Օրինակ՝

առաջադրվում է լրացուցիչ հարց, ցուցում է տրվում ուղղել սխալը, կատարվում է կրկնություն և այլն:

Ի դեպ, ծրագրավորվա մեք նայակ ն ուսուցումը կարող է օգտակար լինել ալգորիթմները յուրացնելու համար: *Ալգորիթմ* ասելով պետք է հասկանալ հաջորդական գործողությունների այն համակարգը, որն անհրաժեշտ է ճանաչողական խնդիրների լուծ ան համար:

Այսպիսով, ծրագրավորված ուսուցման հասկացությունների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ այդ ուսուցմանը հատո կ են մի շարք բնութագրական հատկություններ: Այսպես, օրինակ, ուսումնասիրվող նյութը փոքր մաս րի բաժանելը, դրանք յուրացնելու համար համապատասխան ճանաչողական գործողություններ կատարելը. (յու աքանչյուր մասի համար), ստուգողական աշխատանք տալը, աշակերտների տված պատասխանների ճշտությանը հետևելը և այլն, որոնք բոլորը փոխկապակցված գործողությո ններ են:

Ծրագրավորված ուսուցման իրականացման համար մեծ դեր են խաղում *ծրագրավորված խնդիրների ու վարժությունների ժողովածուները, ընտրված պատասխաններով ստուգողական աշխատանքները, մեթոդները* և այլ միջոցներ:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1 Ո՞վ է ծրագրավ .րված ուսուցման հիմնա ,իրը: 2.Ովքե՞ր են մշակել ծրագրավորված ուսուցման . մնթոդիկաները, որո՞նք են դրանց տարբերությունները. 3 Որո՞նք են ծրագրավորված ուսուցման հիմնական հասկացությունները, բացահայտեք դրանց էությունը: 4.Ի՞նչ կապ ր կան պրոբլեմային ուսուցման, կ բեռնետիկայի և ծրագրավո ված ուսուցման միջև: 5.Ռուս իտնականներից ովքե՞ր են զբաղվել ծրագրավորված ուսուցման տեսության և պրակտիկայի մշակման հարցերով: 6.Ի՞նչու ծրագրավորված ո սուցումը լայն տարածում չունեցավ:

3. ՕՊՏԻՄԱԼԱՑՎԱԾ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ

ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅԱՆ ԷՈՒԹՅԱՆ ԲԱՑԱՀԱՅՏՈՒՄԸ

Օպտիմալ բառը լատիներեն է, նշանակում է՝ լավագույն: Այստեղից կարելի է եզրակացնել, որ օպտիմալացումը ցանկացած ուսումնական խնդրի լուծման կամ առաջադրանքի կատարման համար լավագույն տարբերակի ընտրությունն է տվյալ պահին, տվյալ պայմաններում՝ ժամանակի արդյունավետ ծախսումով:

Ուրեմն կարելի է ասել՝ ուսուցման գործընթացի օպտիմալացումը ենթադրում է կարգավորված, նորմավորված, պլանավորված աշխատանք, անհրաժեշտ պայմանների ստեղծում, ուսուցչի և աշակերտների գործառն ւթյունների կորդինացում, նրանց գործունեության լավագույն տարբերակի ընտրություն, գործողությունների խթանում, կատարած աշխատանքի հաշվառում:

Օպտիմալացված ուսուցումը մերժում է ուսուցման մեջ գոյություն ո նեցող շաբլոնը, ուսուցչի և աշակերտների ծանրաբեռնվածությունը, չափից ավելի դժվարը, չափից ավելի արագ տեմպը: Այն հանդես է գալիս ուսուցման մեթոդները, հնարները, միջոցները թերագնահատելու դեմ: Ուսուցման օպտիմալացումը միաժամանակ պահանջում է ուսումնական գործունեության ընթացքում ուսուցման գործընթացի տարրերը կիրառելիս հանդես բերել խոր մտածվածություն, աշխատանքի արդյունավետություն, ժ անակին ճիշտ կողմնորոշվելու ունակություն, առավելագույն հաջողությունների ապահովում:

Ու ո ցման օպտի ալացման գաղա փարը նորություն չէ: Այս հարցո զբաղվել են Ն.Կ.Կրուպսկայան, .Ա.Մակարենկոն, նոր ժամանակներում՝ Վ.Ջանկովը, Ի.Տ.Օգորոդնիկովը: Ավելի ուշ ու ուցման գործընթացը օպտիմալացնելու գաղափարին անդրադարձել է Ֆ.Ֆ.Կորոլյովը. Նա գրել է, որ ապագան կհանգեցնի նրան, որ գործունեության բոլոր բնագավառների, մարզերի, գործընթացների զարգացման, նաև մանկավարժության համար օպտիմալացման գաղափարները կլինեն առաջատար:

Վերջին տ սնամյակներում ուսուցման գործընթացը օպտիմալացնելո ուղղությամբ զգալի հետազոտություններ են կատարել ռուս գիտնականներ Յու. Բաբանսկու, Ա.Գ.Մոլիբոգը, Ի.Պ.Ռաչենկոն և ուրիշներ: Մեծ ն հատկապես նշանավոր դիդակտ Յու.Կ Բաբանսկու ծառայությունները: Նա մշակել ուսուցման գործընթացի օպտիմալացման տեսությունն ու պրակտիկան, գրել մի շարք հիմնարար աշխատություններ, որոնց շարքում կարևոր է հատկապես 1977-ին նրա հրատարակած «Оптимизация учебного процесса» մեծածավալ աշխատության նշանակությունը:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՕՊՏԻՄԱԼԱՑՄԱՆ ՉԱՓԱՆԻՇՆԵՐԸ

Ըստ Յու. Կ.Բաբանսկու ուսուցման գործընթացի առաջին չափանիշը յուրաքանչյուր աշակերտի ուսման առաջադիմության, դաստիարակվածության, զարգացածության այն մակարդակն է, որը համապատասխանում է նրա մտավոր ռեալ հնարավորություններին, զարգացման մերձավոր գոտուն:

Ի՞նչ ենք հասկանում ռեալ մտավոր հնարավորություններ ասելով: Դրանք ներքին ու արտաքին այն պայմաններն են, որոնք ազդում են ուսման հաջողության վրա: Այլ կերպ ասած՝ այն որոշիչ գործոններն են, որոնց ներգործությամբ աշակերտն առաջադիմում է: Սա գործի մի կողմն է: Ուսուցիչը պետք է որոշակիորեն իմանա ներքին և արտաքին այդ գործոնների արդյունավետ կիրառման հնարավորությունները: Սա դեռևս քիչ է, ուսուցիչը պարտավոր է իմանալ աշակերտի ոչ միայն ներկա, այլև վաղվա ռեալ հնարավորությունները, իսկ հեռանկարում նաև մերձավոր գոտու զարգացման աստիճանը, ինչպես նաև այն, թե յուրաքանչյուր աշակերտ ինչ դժվարության առաջադրանքներ է կատարում և ինչպիսիք կարող է կատարել:

Այսպիսով, մերձավոր զարգացման գոտին խնդիր է դնում ոչ թե հարմարվել աշակերտի առկա մտավոր հնարավորություններին, այլև որոնել նրա հետագա զարգացման նոր ուղիներ: Մասնավորապես, մշտապես պետք է արթուն պահել նրա միտքը և արդյունավետ մեթոդներով ձևավորել նրա ստեղծագործական մտածողությունը:

Ուսուցման գործընթացի օպտիմալացումն ունի յուրահատուկ մի կողմ, որ չունեն ուսուցման գործընթացը կազմակերպող մյուս համակարգերը: Այն (օպտիմիլացումը) խնդիր է դնում նախագծել աշակերտի մտավոր ռեալ հնարավորությունները ինչ-որ ժամանակի համար: Օրինակ՝ ուսումնական առաջին կիսամյակի համար և այլն:

Նման խնդրի կենսագործումից առաջ պետք է հատուկ ծրագրերով ուսումնասիրել աշակերտի մտավոր ռեալ հնարավորությունները: Այսպես, օրինակ, միջին դասարանների աշակերտների մտավոր ռեալ հնարավորությունները ուսումնասիրելու համար օգտակար է իմանալ նրանց հետաքրքրությունները ուսման նկատմամբ, առողջական վիճակը, կարգապահությունը, բարեկրթությունը, ընտանիքի ազդեցությունը, ուսման մեջ հետ մնալու պատճառները և այլն:

Այս ծրագիրը ամբողջական , միագումար, քանի որ այն ընդգրկում է աշակերտի դաստիարակվածության, զարգացածության բնութագիրը, ինչպես նաև ուսումնասիրվողի հոգեբանական տվյալները(օրինակ՝ բանական, կամային, հուզական, մոտիվացիոն և այլն): Ի դեպ, նշված ծրագրի օգտակարությունը հիմնավորված է փորձարարություններով և կորելացիայի մեթոդով: Օգտագործելով այդ ծրագիրը, կարելի է գնահատել ուսուցման գործընթացի օպտիմալացման աստիճանը և արդյունքները:

Ընդհանրացնելով մեր վերլուծությունները, կարելի է ասել՝ ուսուցման գործընթացի օպտիմալացման առաջին չափանիշը համարվում է *յուրաքանչյուր աշակերտի ուսման առաջադիմության, դաստիարակվածության, զարգացածության այն մակարդակը, որը համապատասխանում է նրա ռեալ ուսումնական հնարավորությունների մերձավոր գոտուն:*

Ուսուցման գործընթացի օպտիմալացման երկրորդ չափանիշը, ըստ Յու.Կ.Բաբանսկու, *ժամանակի օպտիմալ ծախսումն է*:

Այս չափանիշը կարելի է համարել նաև *զգուշացման չափանիշ*, քանի որ այն զգուշացնում է չծանրաբեռնել ուսուցիչներին և աշակերտներին, մշտապես պահպանել ուսուցման գործընթացի տնտեսական ֆունկցիան:

Ժամանակի օպտիմալ ծախսման չափանիշը անուղղակի կարգով հիշեցնում է այն ժամանակի տնտեսման ապահովման և պահպանման մասին, որը նորմավորված ձևով տրվում է աշակերտներին՝ դասերը պատրաստելու, տնային առաջադրանքները կատարելու համար: Այսպես, օրինակ, առաջին դասարանցիները տնային աշխատանքները կատարելու համար պիտի ծախսեն մեկ ժամից ոչ ավելի, 2-րդ, 3-րդ, 4-րդ դասարանցիները՝ 2, 5-7-րդ դասարանցիները՝ 2, 5, 8-10-րդ դասարանցիները՝ 4 ժամ:

Գոյություն ունեցող նորմաների համաձայն սահմանված է աշակերտների նաև արտադասարանական աշխատանքները կատարելու ժամանակը: Նորմավորված է ուսուցչի աշխ տանքը՝ 5-10-րդ դասարաններում՝ շաբաթական 18 ժամ (օրական 3 ժամ նախապատրաստվելու համար):

Ուսուցման գործընթացի օպտիմալացումը երկու կարևոր դեր է տանում. *առաջին*՝ սովորեցնում է ուսուցչին շատ քիչ ժամանակ ծախսել դաստիարակչական աշխատանքների գծով, լուծել էական նշանակութ-

յուն ունեցող խնդիրներ և հասնել ավելի մեծ արդյունքի *երկրորդ*՝ հնարավորություններ է ընձեռում խուսափել անարտադրողական գործունեությունից ու ս ալներից և այն մեթոդների գործադրումից, որոնք դեռ ս կատարելագործված չեն կամ արդյունավետ չեն:

Շատ կարևոր է իմանա օպտիմալացման իրացման մասին: Գնահատումն իրականացնում են երեք փուլերով: *Առաջին փուլում* գնահատվում է աշակերտների դաստիարակվածության սկզբնական մակարդակը: *Երկրորդ փուլում* պլանավորվում է նույն որակների հնարավոր մակարդակների աճը: Օրինակ՝ որոշակի ժա անակաընթացքում աշակերտը որքանով պիտի առաջադիմի, իր վարքագծում ուղղի այս կամ այն բացասական կողմը և այլն: *Երրորդ փուլում* գնահատվո մ են աշակերտների ուսումնական ռեալ հնարավորությունները (սկզբնական և վերջնական արդյունքները), օպտ մալացման րականացման ս ատիճանը, նրա արդյունքները:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՕՊՏԻՄԱԼԱՑՄԱՆ ԵՂԱՆԱԿՆԵՐԸ

Ուսուցման օպտիմալաց ն եղանակ ր ասելով պիտի հասկանալ ուսուցչի և աշակերտների փոխկապակցված այնպիս գործունեությունը, ր նպատակն է ժամանակի քիչ ծախսու ով ուսուցման մեջ հասնել լավագույն արդյունքի՝ առանց ուսուցչին և աշակերտն րին ծանր բեռնելու. Ուսուցման օպտիմալացման եղանակները բխում են ուսուցման օրինաչափ թյուններից ու սկզբունքներից և կրում ավելի կոնկրետ բնույթ: Առանց այդ ղանակների չկա և չի կարող լինել ուսուցման օպտիմալացում:

Օպտիմալացման առաջին եղանակը համալիր (կոմպլեքսային) պլանավորումն է, որը պահանջում է ուսու նական խնդիրների նախագծմանը ցուցաբերել համալիր մոտեցում: Արգելվում է միակողմանիությունը: Նույն դասի ընթացքում ուսուցիչը պարտավոր է լուծել կրթության, դաստիարակության, զարգացման խնդիրներ: Այսպիսի մոտեցումը նպաստում է բարձրացնել ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունը:

Ուսուցման գործընթացի օպտիմալացման *երկրորդ* եղանակը *խնդիրների կոնկրետացումն* է: Ուսու նական խնդիրները կարելի է կոնկրետացնել առանց դասարանների առանձնահատկությունները հաշվի առ-

րելու: Սակայն պարտադիր կարգով աշվի են առնվում սովորո ների ուս- ան ռեա հնարավորությունները: Կանխագծվում են այն առավելագույն արդյունքները, որոն կարելի է ձ ռք բերել առկա պայմաններում. Օպտիմալ ձևով պլանավորվում են նաև դասարանային և տնային աշխատանքները:

Ուսումնական խնդիրների կոնկրետացումից հետո ուսուցիչն անցնում է դրանց *բովանդակության վերլուծությանը*, որը *երրորդ* եղանակն է: Առանձնացվում են ո սումնական նյութը, նրանում եղած գլխավորը, միջառար այական, միջգիտական կապերը, կիրառվ ւմ են ուսուցման գործընթ ցը օպտիմալացնելու որոշակի միջոցներ, որոնք կարող են հաջողությամբ լուծել սովորողների կրթության, դաստիարակության, զարգացման խնդիրները:

Ուսումնական նյութի բովանդակության վերլուծությունից հետո ուսուցիչն ընտրում *ուսուցման մեթոդները*, որը *չորրորդ* եղանակն է: Հաշվի են առնվում նյութի առանձնահատկությունները, բովանդակությունը, սովորողների ուսումնական ռեալ հնարավորությունները և այլն: Ընտրվում են այնպիսի մեթոդներ, որոնցով հնարավոր լինի հաջողությամբ լուծել առաջադրված խնդիրները: Ընտրվում են հատկապես ուսմանը խթանող մեթոդներ: Դրանց շարքին կարելի է դասել որոնողական, էվրիստիկական, բանավեճի, ուսումնաճանաչողական գործունեությունը կազմակերպող ու խթանող, ճանաչողական աղերի և այլ մեթոդները: Հարկավոր է իմանալ, թե ընտրված մեթոդներից որը երբ կիրառել, որը՝ որի հետ զուգա ցել՝ ցանկալի արդյունքի հասնելու համար:

Այնուհետև, ուսուցիչը որոշում է, թե ինչ միջոցներով կազմակերպել ուսուցումը, որպեսզի դասի ընթացքում ավելի ռացիոնալ և տնտեսված ծախսել ժամանակը, տեխնիկական ինչ սարքեր, լաբորատոր գործիքներ, դիտազննական պարագաներ օգտագործել և այլն: Սա կարելի է հասմարել ուսո ցման օպտիմալացման հաջորդ՝ *հինգերորդ* եղանակը, որը հնարավորություն է ընձեռում անհատական մոտեցում ունենա ուսման մեջ ցածր առաջադիմություն ունեցողների և ավելի զարգացած աշակերտների նկատմամբ:

Ուսուցման գործընթացի օպտիմալացումն անհնար է առանց համապատասխան պայմաններ ստեղծելու: Այդպիսիք կարող են հանդիսանալ ուսումնանյութական, բարոյահոգեբանական, գեղագիտական պայմանները: Դրանց ստեղծմամբ զբաղվում են կրթության մարմինները, դպրոց-

ների ղեկավարները և ուսուցիչները: Նրանք են ձևավորում ուսումնական կաբինետները, հայթայթում տեխնիկական միջոցները, կարգավորում կենցաղային պայմանները:

Ուսուցման օպտիմալացման վերը նկարագրված բոլոր եղանակները վերաբերում են ուսուցչի գործունեության նախապատրաստական փուլին:

Իրականացման փուլում կիրառվում են երկու եղանակներ՝ *աշակերտների ուսումնական գործունեության կառավարումն ու ինքնակառավարումը* ըստ նախապատրաստական փուլի կանխագծումների: Երբեմն դրանք զուգակցվում են:

Վերջապես, ուսուցման գործընթացի օպտիմալացման հաջորդ եղանակը *ուսուցման արդյունքների վերլուծությունն է և ժամանակի բաշխումը:*

Վերը քննարկված ուսուցման գործընթացի օպտիմալացման եղանակները մտնում են մի ընդհանուր համակարգի մեջ և փոխկապակցված են:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՕՊՏԻՄԱԼԱՑՄԱՆ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐԸ

Յու.Կ. Բաբանսկին գտնում է, որ ուսուցման օպտիմալացման եղանակները ավելի դինամիկ բնույթ ունեն, քան ուսուցման սկզբունքները, օրինաչափությունները:

Նրա այս կարծիքը հաստատվել է փորձարարություններով և առաջավոր դպրոցների կուտակած փորձով: Ուրեմն այստեղից դժվար չէ եզրակացնել, որ ուսուցման օպտիմալացման հեռանկարը շատ մեծ է:

Նշանակում է՝ հետագայում դպրոցի զարգացման հետ միասին, հասարակության՝ կրթությանը ներկայացվող պահանջներից ելնելով, ուսուցման գործընթացի օպտիմալացումը ավելի է կատարելագործվելու, իհարկե, պահպանելով իր ընդհանուր կառուցվածքը և տրամաբանությունը:

Ուրեմն ուսուցման գործընթացի օպտիմալացումը անընդհատ նորացող պահանջ : Միայն անհրաժեշտ է, որ յուրաքանչյուր ուսուցի յուրացնի օպ իմալացման դիդակտիկական պահանջները, նրա տեսությունն ու պրակտիկան:

Ուսուցման օպտիմալացման ներդնումը, ըստ Յու.Կ.Բաբանսկու, համարվում է կարևոր քայլ՝ մանկավարժական աշխատանքին տիրապետելու ճանապարհին: Անհրաժեշտ է, որ յուրաքանչյուր ուսուցիչ, յուրաքնչյուր ուսանող պետք է տիրապետի ոչ միայն նրա տեսությունը, այլև այդ ուսուցման կազմակերպման մեթոդիկան, նրա կիրառման ձևերին ու եղանակներին:

ՀԱՐՑԵՐ ԵՎ ԱՌԱՋԱԴՐԱՆՔՆԵՐ

1. Ի՞նչ եք հասկանում օպտիմալացում ասելով, բացահայտեք դրա իմաստը: 2. Ո՞րն է ուսուցման գործընթացի օպտիմալացման էությունը: 3. Որո՞նք են ուսուցման օպտիմալացման չափանիշները: 4. Որո՞նք են ուսուցման օպտիմալացման եղանակները, վերլուծեք այդ եղանակները: 5.Դուք ինչպե՞ս կիրականեցնեք ուսուցման օպտիմալացման նախապատրաստական փուլի կանխագծումները: 6. Փորձեք ուսումնական որևէ թեմա դասավանդել ուսուցման օպտիմալացման այն եղանակներով, որոնք նախատեսվել են նախապատրաստական փուլում:

4. ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԴԺՎԱՐՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐ ՄԱԿԱՐԴԱԿՈՎ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Ուսուցման այս համակարգի հիմնադիրը ռուս գիտնական Լ. Զանկովն է: Նա է մշակել դրա հիմունքները, տեսությունն ու պրակտիկան: Սա յուրահատուկ ուսուցում է: Վերջինիս պրոբլեմներին նվիրված աշխատություններ են գրել Ն. Ա. Մենչինսկայան, Մ. Ա. Դանիլովը և ուրիշներ: Սակայն առավել հայտնի են Լ. Զանկովի դրույթները: Նա հետազոտություններով հաստատել է, որ կրտսեր դպրոցում սովորողների մտածողությունը զարգացնելու համար անհրաժեշտ է ապահովել դժվարության բարձր մակարդակով, արագ տեմպով դասավանդում, սովորողների կողմ ց իրենց ուսումնական գործողությունների գիտակցումը: Զանկովը նաև ապացուցեց, որ զարգացումը չի կարելի հանգեցնել միայն մտածողության ձևավորմանը: Նա գտնում է, որ այդ զարգացումը պետք է ընդգրկի անձի բոլոր ոլորտները: Նա նաև այն համոզմանն է, որ զարգացումը առանձին գոյություն չունի, որ այն ուսուցման կրթական ու դաստիարակչական գործառնությունների հետևանք է: Զանկովն այն կարծիքին է, որ զարգացման ինտենսիվությունը, համակողմանիությունը, լայնությունը, խորու-

թյո նը կախում ունեն այն բանից, թե սովորողներն ինչպես են իրա-
կանացնում կրթությունն ու դաստիարակությունը:

Դժվարության բարձր մակարդակով ուսուցման նավորման համար հիմք հանդիսացան ոչ միայն վերը նշված գիտնականների, հատկապես Զանկովի, հայեցակարգերը այլև գիտատեխնիկական առաջընթացի միտումները, հասարակո թյան կողմից դպրոցական կրթությանը ներկայացվող պահանջները տարրական կրթության պարզո նակության հաղթահարում , դպրոցական րթությունը գիտությունն րին մոտեցնե ու խնդիր և յլ հանգամանքները: Այդ ամեն միասին վերցրած, ինչ շարադրվեց վերը, դրեցին տար ական կրթությունը փոփոխե ու խնդիր: Այսպես հանդես եկավ կրտսեր դպրոցականնե ի դժվարության բարձր մակարդակով ուսուցումը:

Այդ ուսուցումն առաջնորդվում է մի շարք սկզբունքնե ով: Դրանցից առաջինը պահանջում է տարրական դասարաններում դասավանդումը կազմակ րպել դժվարության բարձր մակարդակով: Սակայն դա բոլորո-վ, ն էլ չի նշանակում զանց առնել սովորողների տարիքային հնարավորությունները, հոգեբանական, անհատական առանձնահատկությունները, մտավոր ոտենցիալ նարավորություններն ու ունակությունները, ինչպես նաև ուսումնակ ն նյութի ու .ասարանների առանձնահատկո թյունները: Դժվարության բարձր մակարդակով ուսուցման առաջին սկզբունքը խնդիր է դնում սնունդ տալ կրտսեր դպրոցականների ուղե ին, նրանց լարված մտավոր աշխատանքին, որն էլ հենց կարող է նպաստել նրանց արագ ու ինտենսիվ զարգացմանը:

Կրտսեր դպրոցականի դժվարության բարձր մակարդակով ուսուցման երկրորդ սկզբունքը ուսումնական նյութի արագ տեմպով անցումն է, որը, սակայն, պետք է իրագործել խելացիորեն, մտածված, վարպետորեն:

Ուսումնական նյութն անցնել արագ տեմպով՝ այդ չի նշանակում թռիչքածև գործել: Արագ տեմպ ասելով պիտի հասկանալ՝ արագացնել սովորողների մտածական գործունեությունը, արագացնել նրանց ընկալո մը, ու ումնա ան նյութի հասկաց ւմը, իմաստավորումը, ամրակայումը, ընդհանրացումը կիրառումը: Դա նաև նշանակում է՝ արագ տեմպով սեփականել գիտելիքները, նյութի բովանդակությունը, նրա տրամաբանությունը, նրանում եղած պրոբլեմները:

Վերջապես, դժվարության բարձր մակարդակով ուսուցման երրորդ սկզբունքը պահանջում է բարձրացնել տեսական գիտելիքների տեսակարար կշիռը, որն էլ ամենակարևորն է:

Այդ սկզբունքը սովորողների առջև խնդիր է դնում խորապես իմաստավորել ինֆորմացիան, դասագրքից կարդացած տեքստը, ուսուցչի պատմածը, բացատրածը, հաղորդածը, դիտածը, լսածը, որոնել իմաստավորածի օրգանական կապերը, ուսուցչի կողմից տրված բոլոր հարցերին պատասխանել ինքնուրույնաբար, կարողանալ որոնել պատասխանների հավանական տարբերակները, վերահսկել սեփական գործունեությունը:

Լ. Վ. Զանկովի կողմից կազ ակերպված փորձարարությունների արդյունքները, դպրոցական, առաջավոր ուսուցիչների փորձը հաստատել են, որ կրտս ր դպրոցականի դժվարության բարձր մակարդակով ո սուցումը հնարավորություն է ընձեռում կրտսեր դպրոցականներին ավելի խոր, ավելի հիմնովին յուրացնել հասկացությունների իմաստը, գիտական գիտելիքները, խթանել սեփական ակտիվությունը, աստիճանաբար ձեռք բերել բանական բարձր զարգացում, իրենց մեջ դաստ արակել առանձին վերաբերմունք՝ ու ման և ուսուցման նկատմամբ:

Դժբախտաբար որոշ գիտնականներ, ուսուցիչներ, ուսումնական ծրագրեր կազմողները սխալ հասկացան Լ. Զանկովի դրույթները և ավ լի բ րդացրին տարրական կրթության գործընացը...

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Ովքեր են զբաղվել զարգացնող ուսուցմանը նվիրված հ րցերով: 2. Որոնք են Լ. Վ. Զանկովի՝ զարգացնող ուսուցման վերաբերյալ ունեցած դրույթների իմաստը 3. Որն է կրտսեր դպրոցականի դժվարության բարձր մակարդակով ուսուցման էությունը: 4 Դժվարության բարձր մակարդակով ուսուցումը ի՞նչ սկզբունքներով է առաջնորդվում:

5. ՇԵՐՏԱՎՈՐՎԱԾ ԿԱՄ ՏԱՐԲԵՐԱԿՎԱԾ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ

Շերտավորված ուսուցման հիմքում ընկած է անհատական ուսուցմ ն գաղափարը: Այն պահանջում է ուշադիր լինել ոչ միայն այն աշակերտների նկատմամբ, ովքեր ուսման մեջ հետ են մնում, այլև՝ նրանց, ովքեր այլի են ընկնում մտավոր զարգացման բարձր մակարդակով, այս

կամ այն ուսումնական առարկայի նկատմամբ ցուցաբերում են խոր հետաքրքրություններ և ընդունակություններ:

Շերտավորված ուսուցումը խնդիր է դնում՝ առաջին, հայտնաբերել այն պայմանները, որոնք կարող են ապահովել բոլոր աշակերտների մտավոր ընդունակությունների առավելագույն և համակողմանի զարգացումը, և երկրորդ՝ այն պայմանները, որոնք կարող են ապահովել աշակերտների բնական հետագա զարգացումը:

Նշված խնդիրները կարելի է լուծել թեքումով դպրոցների, ֆակուլտատիվ պարապմունքների, արտադասարանային առարկայական խմբակների, դպրոցական գիտական ընկերությունների, խորացված դպրոցների, խորացված դասարանների միջոցով:

Շերտավորված ուսուցում ասելով չպետք է հասկանալ միայն այն առարկաների խոր ու բազմակողմանի ուսումնասիրությունը, որոնց ուղղությամբ կազմակերպվում է ուսուցումը: Ընդհակառակը, ուսուցման այդ ձևը խնդիր է դնում ուսումնական ծրագրերի սահմաններում սովորողներին յուրացնել տալ գիտելիքների նվազագույնը և ապա դրանից դուրս ավելի հիմնավոր և ավելի խոր ուսումնասիրել տալ այն առարկաները, որոնց նկատմամբ նրանք դրսևորում են հակումներ, հետաքրքրություններ և մտավոր ընդունակություններ: Չի բացառվում, որ աշակերտները ուսումնասիրեն նաև այնպիսի առարկաներ, որոնք չեն մըտնում ուսումնական պլանի մեջ:

Թեքումով դպրոցներ, խորացված դպրոցներ, խորացված դասարաններ:

Այսպես, օրինակ, *արտասահմանյան լեզուների թեքումով դպրոցներում* աշակերտները խորացված ուսումնասիրում են անգլերեն, ֆրանսերեն, գերմաներեն, իսպաներեն, պարսկերեն և այլ լեզուներ: Թեքումով դպրոցը կոչվում է տվյալ առարկայի գծով: Օրինակ՝ անգլերենի թեքումով, ֆրանսերենի թեքումով և այլն:

Մաթեմատիկայի, ֆիզիկայի թեքումով դպրոցներում սովորողները խորապես ուսումնասիրում են այդ առարկաները, ձեռք բերում համապատասխան գիտելիքներ, հմտություններ ու կարողություններ:

Խորացված դպրոցներում աշակերտները խորացված ուսումնասիրում են մեկ, երկու առարկա: Օրինակ՝ հայոց լեզու գրականություն կամ՝ կենսաբանություն և քիմիա և այլն:

Խորացված դասարաններում (տվյալ դպրոցի) աշակերտները բազմակողմանիորեն ուսումնասիրում են որևէ առարկա, օրինակ՝ 9-10-րդ դասարաններում՝ պատմություն:

Ֆակուլտատիվներում, արտադասարանային խմբակներում աշակերտները խորացված ուսումնասիրում են այս կամ այն առարկան, ինչպես նաև գիտությունների այլ բնագավառներ: Օրինակ՝ տնտեսագիտություն, երկրաբանություն, քարտեզագիտություն և այլն:

Մանկավարժական վարպետություն ունեցող ուսուցիչները շերտավորված ուսուցումն իրականացնում են նաև տվյալ դասի ընթացքում, իհարկե, նախապես իմանալով դասարանի յուրաքանչյուր աշակերտի հետաքրքրությունները, ընդունակությունները: Շերտավորում են նրանց տրվող առաջադրանքները: Օրինակ՝ մաթեմատիկայի ուսուցիչը ստուգողական գրավոր աշխատանք անցկացնելու նպատակով կազմում է չորս տեսակի վարժություններ կամ խնդիրներ՝ թույլ, միջակ, լավ և գերազանց սովորողների համար ու հայտնում,թե ովքեր որ տարբերակն են լուծելու:

Շերտավորված ուսուցման փորձը և այդ ուղղությամբ կատարված հետազոտությունների արդյունքները հաստատել են, որ որևէ առարկայի խոր ուսումնասիրությունը աշակերտների գիտելիքները հարստացնում է ոչ միայն տվյալ և հարակից առարկաներից,այլև մյուս առարկաներից ու զգալիորեն բարձրացնում է ուսման առաջադիմությունն ընդհանրապես: Ուսումնական գործունեությունը նրանց համար դառնում է ամենօրյա պարտադիր հոգս: Նրանք կարդում են լրացուցիչ գրականություն, աշխատում են սկզբնաղբյուրների վրա, հավաքում նոր փաստեր ու տվյալներ, ճգտում են ձեռք բերած գիտելիքները վերածել համոզմունքների, մշակում են իրենց հայացքները, ձևավորում գիտական աշխարհայացքը:

Ռուս գիտնականներ Մ. Ա. Մելնիկովի, Դ. Ա. էպշտեյնի և ուրիշների հետազոտությունները հաստատել են, որ շերտավորված ուսուցման միջոցով կարելի է պարտադիր ծավալով գիտելիքներ տալ բոլոր սովորողներին ու միաժամանակ ընդլայնել ու խորացնել նրանց գիտելիքները գիտության, տեխնիկայի և արվեստի՝ նրանց ընտրած մարզերից: Նշանակում է՝ շերտավորված ուսուցումը սո որողների մեջ նոր հետաքրքրություններ, նոր նախասիրություններ խթանելու իջոց է:

Շերտավորված ուսուցման որոշ տարրեր կարելի է իրականացնել նաև բուհերի ամբիոններին կից խմբակներում, ինչպես նաև պատանի բնասերների, պատանի տեխնիկների խմբակներում:

Շերտավորված ուսուցումը հետապնդում է երկու գլխավոր նպատակ. *առաջին*՝ առավել ափով զարգացնել սովորողների այս կամ այն առարկայի գծով ցուցաբերած հակումներն ու ընդունակությունները, *երկրորդ*՝ ի հայտ բերել աշակերտների՝ իրենց գործունեության տարբեր տեսակների նկատմամբ ունեցած ընդունակությունների կառուցվածքային բաղադրամասերը և դրանց հիման վրա օգնել նրանց ապագա մասնագիտության ընտրության գործում:

Վերը շարադրածներից պարզվեց, որ շերտավորված կամ տարբերակված ուսուցումը հենվում է սովորողների մտավոր ընդունակությունների վրա: Ուստի ասենք, թե ինչ է ընդունակությունը:

Ընդունակությունը մարդու անհատական, հոգեբանական առանձնահատկությունների այն համալիրն է (կոմպլեքսը), որը բավարարում է տվյալ գործունեության պահանջներին և հանդիսանում է նրա հաջող կատարման պայմանը:

Կարելի է ընդունակությունները մասնատել (այս կամ այն առարկայից) ցույց տալ նրա հիմնական ու տարրերը: Այսպես, հոգեբան Վ. Ա. Կրուտեցկին մաթեմատիկական գործունեության գործընթաց ում առանձնացնում է աշակերտների մտածողական ընդունակությունների հետևյալ տարրերը. 1. պարզ նկալում, 2. արագ և լայն ընդհանրացում, 3.սեղմ մտահանգելու կարողություն, 4. մտածական գործընթացների շարժունություն, 5. խնդիրների լուծման ժամանակ մտածողության տնտեսում:

Վ Պ Յագունկովան ելնե ով իր հետազոտությունների արդյունքներից, սովորո ների գրական ընդունակությունների կառուցվածքում առանձնացնում է հետևյալ տարրերը. 1. բանաստեղծական նկալո մ, 2. պատկերային հիշողություն, 3. գեղ գիտական զգացում, 4. պատկերավոր մտածողություն, 5. ստեղծագործական երևակայություն, 6. ճիշտ և արտահայտիչ գրական լեզվի տիրապետման ընդունակություն:

Այսպիսով, կարելի է ասել՝ շերտավորված ուսուցումը նաև սովորողների մտավոր ընդունակությունների կառուցվածքային տարրերը հայտնաբերելու և զարգացնելու կարևոր միջոց է:

ՇԵՐՏԱՎՈՐՎԱԾ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՅԱՆ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ

Արտասահմանյան երկրներում շերտավորված ուսուցման հիմքում ընկա են մի շարք փիլիսոփայական ուղղություններ, որոնք պնդում են, որ մարդու ընդունակությունները պայմանավորված են ի ծնե կեցսաբանակա ն գործոնով: Ահա ելնելով այս հայեցակարգից, որոշ գիտնականներ դիմում են ամեն մի միջոցի՝ բացահայտելու մտավոր օժտվածություն ունեցող երեխաներին: Այդ նպատակով առաջին հերթին կիրառում են տեստը:

Տեստն առաջին անգամ 20-րդ դարի սկզբներին օգտագործել են հոգեբան Ա. Բինեն և բժիշկ Տ.Սիմեոնը նրանք շակել են հատուկ սանդղակ՝ փորձարկվող երեխաների մտավոր կարողությունները որոշելու համար և որպես միջոցներ կիրառել են նրանց տրվող հարց-առաջադրանքները:

Տեստերի օգտագործումը հետագայում չմոռացվեց. ընդհակառակը, ավելի լայն տարածում ստացավ հատկապես անգլիախոս երկրներում:

Ուսումնական շե տավորումն, ըստ տեստերի, օգտագործում ն Արևմուտքի շատ երկրներում՝ ԱՄՆ–ում, Անգլիայում, Կանադայում և այլուր: Այդ երկրներում, երբ երեխաները դեռ նոր են ոտք դնում դպրոցի շեմին, տեստերի միջոցով, նրանց, ըստ ցուցաբերված ընդունակության բաժանում են խմբերի: Առաջին երկու խմբերը համարվում են ավելի ընդունակների խմբեր, որոնց հետ ուսուցումը տարվում է ինտենսիվացված եղանակով, իսկ մյուս խմբերի հետ այնքանով, որքանով նրանք ձեռք կբերեն տարրական գիտելիքներ, հմտություններ ու կարողություններ:

Անգլիայում տեստերը կիրառվում են նաև պաշտոնական կարգով: Այսպես, օրինակ տարրական դպրոցն ավարտելուց հետո բոլոր երեխաները ատեստավորվում են: Դա կատարվում է այն ժամանակ, երբ լրանում է նրանց 11 տարին: Տեստային ստուգումները ավարտելուց, արդյունքներն ամփոփելուց հետո որոշվում է երեխայի սովորելու դպրոցի տիպը: Արտասահմանյան որոշ երկրներում (ԱՄՆ, Անգլիա, Գերմանիա և այլուր) դպրոցական խմբերում գործում են սովորողների սեփական հետաքրքրությունները:

Շատ մեծ լսարաններում հավաքվում են տարբեր տարիքի և տարբեր դասարանների աշակերտներ: Նրանք, իրենց հետաքրքրող հարցերի շուրջ, ուսուցչից ստանում են առաջադրանքներ, կոնսուլտացիաներ և ինքնուրույնաբար աշխատում առաջադրանքների կատարման վրա: Քանի որ սովորողներին տրված առաջադրանքները լինում են տարբեր ու բազմազան, ուստի դրանք կատարելու համար, աշակերտները դիմում են ուսումնական հատուկ կենտրոններին՝ (խորհուրդներ), ցուցումներ ստանալու, ուսուցչի տրված առաջադրանքները կատարելու համար: Այդ կենտրոններում, ևս, կազմակերպվում են կոնսուլտացիաներ. օրինակ՝ ինչպես օգտագործել այս կամ այն տեխնիկական միջոցը, դրան զուգահեռ ի՞նչ աշխատանքներ կատարել և այլն:

Ուսուցման շերտավորմանը շատ բանով կարող է օգնել մեթոդիկաների կատարյալ համակարգի ստեղծումը, որը հնարավորություն կընձեռի, ըստ պարամետրերի (ցուցանիշների) ստանալ մտավոր զարգացման առավել ճիշտ տվյալներ: 1960-ական թվականներին հայտնաբերվել են դպրոցականների մտավոր զարգացման ախտորոշման մի շարք մեթոդներ, որոնք կապված են այնպիսի ցուցանիշների հետ, ինչպիսիք են՝ 1)ուսումնական նյութի դասակարգումը, 2)մտավոր գործունեության հնարները և դրանց փոխանցման հնարավորությունը, 3)գիտելիքներն ինքնուրույնաբար ձեռք բերելու կարողությունը, 4)մտածողության տընտեսումը, 5)մասնավորից դեպի ընդհանուրը առաջխաղացման տեմպը (արագությունը), գործողությունների ներքին պլանը (Վ.Ա.Կրուտեցկի, «Մանկավարժական հոգեբանության հիմունքներ», Ե., 1976, էջ 301):

Հարցեր և առաջադրանքներ

1.Ի՞նչ եք հասկանում շերտավորված ուսուցում ասելով: 2. Ո՞րն է շերտավորված ուսուցման հիմնական նպատակը: 3. Ի՞նչ է թեքումով դպրոցը: Ի՞նչ է խորացված դասարանը: 4. Փորձեք որևէ ուսումնական առարկայից մասնատել սովորողների ընդունակությունների տարրերը: 5. Արտասահմանյան երկրներում ինչպե՞ս է իրականացվում ուսուցման շերտավորումը:

6. ԲՈՎԱՆԴԱԿԱԼԻՑ ԸՆԴՀԱՆՐԱՑՈՒՄՆԵՐՈՎ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ

Ուսուցման գործընթացը կազմակերպող դիդակտիկական այս համակարգի տեսությունն ու պրակտիկան մշակել են ականավոր հոգեբաններ Վ.Վ.Դավիդովը, Դ.Բ. էլկոնինը, Ա. Վարդանյանը և ուրիշներ:

Ուսուցման այս ձևը փորձառնական կարգով իրագործվել է Մոսկվայի *թիվ 91 և Խարկովի թիվ 17 դպրոցներում:*

Սովորաբար ընդունված է ասել, որ կրտսեր դպրոցականի մտածողությունն ունի պատկերային, կենտրոնացված բնույթ, որ նրա կողմից կատարվող վերացարկությունների մակարդակը շատ ցածր է: Բայց ահա Վ.Վ Դավիդովը և Բ.Դ էլկոնինը հետազոտելով կրտսեր դպրոցականների մտավոր պոտենցիալ հնարավորությունները, եզրահանգեցին, որ նրանք ունակ են դրսևորել ավելի շատ մտավոր ընդունակություններ, քան մենք կարծում ենք: Այդ գիտնականներին հաջողվեց հայտնաբերել նաև կրտսեր դպրոցականի մտավոր պոտենցիալ (ռեզերվային) հնարավորությունները օգտագործելու ուղիները:

Դավիդովը և էլկոնինը ապացուցեցին, որ հատուկ կազմակերպված ուսուցման պայմաններում, տարրական դասարանների աշակերտների մեջ հնարավոր է ձևավորել ավելի մարդկային բարձր ընդունակություններ: Նրանք հաստատեցին, որ կրտսեր դպրոցականը կարող է յուրացնել մաթեմատիկայի բարդ, վերացական հասկացություններ:

Ի դեպ, բովանդակալից ընդհանրացումներով ուսուցման համակարգի բովանդակությունն ու մեթոդիկան տարբերվում են սովորականներից: Փորձառնական ծրագրերում որպես առաջատար օղակներ հանդես են գալիս տեսական և ընդհանրացնող բնույթի գիտելիքներ: Ո՞րն է դրա էությունը, այն, որ ուսուցումն ընթանում է ընդհանուր տիպի գիտելիքներից դեպի առավել մասնավոր ու առավել կոնկրետ բնույթի տեղեկություններ: Այսինքն՝ ընդհանուր գիտակցումից աշակերտն անցնում է նրա կոնկրետ դրսևորումների գիտակցմանը:

Վ.Վ. Դավիդովի և Դ.Բ. էլկոնինի կողմից մշակված ուսուցման այդ համակարգի հիմքում ընկած է *մոդելավորումը*: Այսպես, օրինակ, մոդելավորում են տվյալ ուսումնական առարկայի (մաթեմատիկայի, քերականության և այլն) այն օբյեկտների հարաբերությունները, որոնք ենթակա են ուսումնասիրության: Եվ ահա արդյունքը լինում է այն, որ աշակերտն

ինքն է գտնում ընդհանուր հարաբերությունների հատկությունները: Հակառակ մի շարք մանկավարժների և հոգեբանների (Լ.Վ. Զանկով, Ն. Ա Մենչինսկայա), ովքեր պնդում են, թե թվաբանության ուսուցման ընթացքում տառային սիմվոլի ան պետք է մտցնել միայն այն բա նից հետո, երբ կրտսեր դպրոցականն արդեն տիրապետում է թվերին, մինչդեռ Վ. Վ. Դավիդովը և Դ.Բ.էլկոնինը գտնում են, որ սիմվոլիկան պետք մտցնել մինչ թվային շրջանում:

Նրանք այդպես են վարվել ուսուցման իրենց համակարգը մշակելիս և իրականացնելիս:

Ըստ նրանց (էլկոնինի և Դավիդովի), տարրական դասարաններում, սկսած առաջին դասարանից, աշակերտները պարբերաբար ծանոթանում են մաթեմատիկական մեծությունների ընդհանուր հարաբերություններին, նրանց հատկություններին, ինչպես նաև այդ մեծությունների կախվածությանը: Այլ կերպ ասած, նրանք տառային սիմվոլիկան օգտագործում են դրանք նկարագրելու համար: Այսպես, օրինակ, դպրոցականները տ ռային կամ նշանային սիմվոլիկան կիրառում են հավասարության, դրանց հատկությունների կամ դրանց հետ կա վող գործուներությունների պատկերման համար: Երկրորդ դասարանում աշակերտները անցնում են տառային տվյալներով խնդիրների լուծմանը՝ հավասարություններ կազմելու ճանապարհով:

Ռուսաց լեզվի ուսուցման գործընթացում առաջին դասարանցիները ուսումնասիրում են կառուց ա քային լեզվաբանության տարրերը, կ զմում են տառերի հնչյունային և հնչութային մեթոդներ: Երկրորդ դասարանում, արդեն, յուրացնում են քերականության համար ընդհանուր և հիմնական հանդիսաց ղ՝ լեզվի մեջ եղած հարաբերության հասկացությունը:

Ուրեմն դրա հիման վրա երկրորդ դասարանցիներն ուսումնասիրում են այրենի լեզվի ձևաբանական և շարահյուսական կառուցվածքը, որն էլ ավելի արդյունավետ է դարձնո մ լեզվի զգացողությունը, նրա հատկությունների ու առանձնահատկությունների ընկալունակությունը, մի բան, որը խիստ անհրաժեշտ է ոսքի ուլտուրայի զարգացման համար:

Ըստ բովանդակալից ընդհանրացումներով ուսուցման համակարգի, աշխատանքի ուսուցման դասերին կրտսեր դպրոցականները ինքնուրույնաբար պլանավորում են իրենց աշխատանքային գործունեության պարզ եղանակները՝ կիրառելով օժանդակ տեխնիկական միջոցներ: Նրանք միաժամանակ հսկում են իրենց գործողությունները: Այսինքն՝ այդ ուղղությամբ դաստիարակում են իրենց հմտությունները:

Նախորդ էջերում հիշատակած փորձ ռնական դպրոցներում (Մոսկվայի թիվ 91 և Խարկովի թիվ 17) ըստ քնն րկված ուսուցման համակարգի, սովորում են ոչ թե հատուկ ընտրված երեխաներ, այլ ինչպես ընդունված է՝ տվյալ թաղամասի պարտուսի ենթակա երեխաները:

Բովանդակալից ընդհանրացումներով ուսուցման միջոցով ժամանակից շուտ դրվում են կրտսեր դպրոցականի տեսական մտածողության հիմքերը:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Ի՞նչ եք հասկանում բովանդակալից ընդհանրացումներով ուսուցում ասելով: 2. Ի՞նչ մեթոդներ են կիրառվո մ այդ ուսուցումն իրականացնելիս: 3. Փորձարարական ի՞նչ դպրոցներ են բացվել Մոսկվայում և Խարկովում 4. Այդ դպրոցներն ի՞նչ ծրագրերով և դասագրքերով էին առաջնոր վում:

Գլուխ 16.

ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԱՀՍԿՈՂՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ

1. ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՍՏՈՒԳՄԱՆ ԷՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ԴԻԴԱԿՏԻԿԱԿԱՆ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Սովորողների ուսուցման արդյունքների ստուգումը ուսուցման գործընթացի բաղադրամասերից մեկն է: Դա սովորողների ձեռք բերած գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների ստուգումն ու գնահատումն է: Ստուգումն իրականացվում է ուսուցման գործընթացի բոլոր աստիճաններում:

Սովորողների՝ տվյալ ուսումնական առարկայից, ըստ ուսումնական ծրագրերի յուրացրած գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները պետք է համապատասխանեն կրթական ստանդարտին:

Ուսուցման արդյունքների ստուգումը դիտվում է որպես մանկավարժական ախտորոշում (դիագնոստիկա), այսինքն՝ թե սովորողներն այս կամ այն առարկայից, նրա բաժիններից, ըստ ուսումնական ծրագրերի, որքան գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ են յուրացրել: Այսպիսի վերահսկողությունն ունի կրթական, դաստիարակչական և զարգացնող գործառնություններ:

Դիդակտիկայում ընդունված է երեք տեսակ վերահսկողություն՝ ընթացիկ, պարբերական, տարեկան:

Ընթացիկ վերահսկողությունը յուրաքանչյուր դասի ընթացքում սովորողների գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների ստուգումը ու գնահատումն է: Ընթացիկ վերահսկողությունն ավելի օպերատիվ է, ավելի ճկուն է, քան վերահսկողության մյուս տեսակները:

Պարբերական վերահսկողությունն իրականացվում է ուսումնասիրված ծավալուն թեմաներից: Այս դեպքում հաշվի են առնվում ընթացիկ վերահսկողության արդյունքները:

Ընդհանրացնող կամ համրագումարային վերահսկողությունը կատարվում է սովորողների հաջորդ դասարան փոխադրվելու նախօրեին. Նրա գլխավոր նպատակը ուսումը շարունակելու համար անհրաժեշտ պատրաստվածության նվազագույնի պարզելն է: Վերահսկողության գործառնության միջոցով բացահայտվում է սովորողների գիտելիքների մակարդակը ուսուցման բոլոր փուլերում:

Դպրոցականների գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների ստուգումն անցկացվում է ըստ ուսումնական առարկաների և ուսումնական ծրագրերի, որը շատ կարևոր դիդակտիկական խնդիր է: Արտասահմանյան շատ երկրների դպրոցներում սովորողների իմացության ստուգումը կատարվում է այսպես. աշակերտը գիտի որքան գիտի, հասկանում, ընդունում, վերլուծում, ընդհանրացնում, գնահատում է և այլն (Բ.Բլում): Ահա աշակերտի այդ գործողությունները կամ որակները ենթակա են ստուգման: Այդպես են ստուգվում սովորողների նաև մտապահումը, հիշողությունը, վերարտադրությունը (պատմելը, բացատրությունը, նրա կողմից կատարվող ուսումնական գործողությունները և այլն):

Առաձին գիտնականներ գտնում են, որ սովորողների գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների ստուգմանը զուգընթաց պետք է ստուգել նրանց խոսքի կուլտուրան, մտածողությունը, հիշողությունը, զարգացածությունը, երևակայությունը, ուշադրությունը և այն, թե՝ նրանք որքանով կարող են իրենց ձեռք բերած գիտելիքները կիրառել նոր իրավիճակներում, լուծել ուսումնական պրոբլեմներ, ինքնուրույնաբար կատարել գործնական աշխատանքներ և այլն: Այլ կերպ ասած, խնդիր է դրվում բարեփոխել վերահսկողության բովանդակությունը: Չի բացառվում, որ վերահսկողության բովանդակությունը ներառի սոցիալական այնպիսի որակների ստուգում, ինչպիսիք են՝ սովորողների պարտքի ու պատասխանատվության զգացումը, վարքի բարոյական նորմերը, նրանց կողմից մոտիվների ձևավորումը և այլն: Այսինքն՝ հայտնաբերել սովորողների՝ ուսուցման, կրթության միջոցով դաստիարակության մեջ ունեցած ձեռքբերումները: Սակայն շատ դժվար է սովորողների մեջ հայտնաբերել սոցիալական-հոգեբանական նման որակներ:

2. ՎԵՐԱՀՍ ՈՂՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

Վերահսկողության մեթոդը ուսուցչի և աշակերտների փոխկապակցված և հաջորդաբար փոփոխվող փոխազդեցո թյուններն են, որոնք ապահովում են ուսուցման գործընթացի հետադարձ կապը:

Ժամանակակից դիդակտիկայում ընդունված են վերահսկողության հետևյալ մեթոդները.

-Դիտման,

-Բանավոր վերահսկողության,

-Գրավոր վերահսկողության,

-Գործնական վերահսկողության մեթոդներ,

-Դիդակտիկական տեստերի կիրառման:

Դիտումն ուսուցիչը հիմնականում կիրառում է ընթացիկ վերահսկողության ընթացքում: Նա սիստեմատիկաբար, գրեթե ամեն օր, հետևում է դասարանական կոլեկտիվի ուսումնական գործունեությանն ընդհանրապես և յուրաքանչյուր աշակերտի ուսումնական գործունեությանը՝ մասնավորապես: Գաղափար է կազմում նրանց գործելակերպի, ինքնուրույն աշխատանքների, ցուցաբերած ու գործադրած գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների, գիտակցական կարգապահության, վարքի, պարտքի ու պատասխանատվո թյան զգացման և բարոյական այլ որակներ ի մասին: Դիտման միջոցով ուսուցիչն աշակերտների բնույթի մեջ հայտնաբերում է տարբեր գծեր, հատկանիշներ: Եվ, իհարկե, ուսուցիչն իր գործունեության ընթացքում նկատի է ունենում այդ բոլորը:

Բանավոր վերահսկողության մեթոդների շարքին են դասվում զրույցը, պատմել , բացատրությունը, տեքստի ընթերցանությունը, հաղորդումը և այլն: Այդ մեթոդների մ ջոցով աշակերտն իրականացնում է իր մենախոսական պատասխանը: Պատասխանը կարող է ընդգրկել ամբողջ ուսումնական նյութը: Դա նրա պատմելն է: Այլ կերպ ասած, «պատմել» մեթոդի կիրառումն է: Դա միաժամանակ համակարգված շարադրանք է Բանավոր հարցման մեթոդ է՝ հարց ու պատասխանը. ուսուցիչն առաջադրում է հարցը, իսկ հարցին պատասխանում է աշակերտը: Սա նշանակում է, որ այն որպես բանավոր մեթոդ կիրառվում է զրույցի ձևով: Այս դեպքում աշակերտը պատասխանում է միայն հարցին: Այսինքն՝ պատասխանը չի կրում համակարգված, ամբողջական բնույթ, ինչպես այդ

արվում է «պատմել» մեթոդի կիրառման ժամանակ: Որպես ընթացիկ վերահսկողություն, դասի ընթացքում կիրառվում են հարցման համընդհանուր (ֆրոնտալ) և անհատական ձևերը: Անհատական հարցումը ուսուցչին ընձեռում է աշակերտի յուրացրած գիտելիքների մասին լրիվ, ամբողջական պատկերացում ստանալու հնարավորություն: Այդպիսի պատկերացում չի ստանում համընդհանուր հարցման ձևից: Այս ձևը, ճիշտ է, զ աղեցնում է դասարանի բոլոր աշակերտներին, բայց նրանց ձեռք բերած գիտելիքների որակի մասին ուսուցիչ ստանում է մակերեսային պատկերացում:

Ստ ւգարքը և քննությունը նույնպես վերահսկողության բանավոր մեթոդներ են: Սրանք բացահայտում են սովորողների գիտելիքների մակարդակը, չափը, ծավալը, խորությունը (հատկապես քննությունը):

Ստուգարքն անցկացվում է ուսումնական կիսամյակի վերջում կամ որևէ ծավալուն թեմայի ուսումնասիրությունից հետո: Այն կարելի է անցկացնել ուստարվա վերջում, հատկապես այն առարկաներից, որոնք քննական չեն: Ստուգարքի թերությունն այն է, որ չի տալիս ամբողջական պատկերացում սովորողների յուրացրած և չյուրացրած գիտելիքների մասին:

Սակայն քննությունն էլ ունի իր թերությունները: Դրանք հատկապես բացահայտվում են քննական հարցատոմսերում չէ որ լինում են հաջող և անհաջող կազմված հարցատոմսեր, լարվածություն (ստրես) առաջացնող հարցեր և այլն: Ներկայումս աշխարհի շատ երկրներում, բացի քննությունից, կիրառում են գիտելիքների ստուգման այլ ձևեր. Այսպես, օրինակ, սովորողներն ուսուցչի հանձնարարությամբ որևէ կարևոր թեմայից (որն ընդգրկում է պրոբլեմային հարցեր, պահանջում է կատարել որոնումներ) գրում են ռեֆերատներ և պաշտպանո մ դրանք, ինչպես դիպ ո ային աշխատանքը: Կամ աշակերտն առանց քննական տոմս վերցնելու, իր ցանկությամբ, քննվում է տվյալ ուստարում ո սումնասիրված դասընթացից. Այս դեպքում ուսուցիչն աշակերտին անցած թեմաներից առաջադրում է հարցեր և ստանում պատասխանները: Թեև առանձին իտնականներ քննադատում են քննության այդ ձևը, սակայն մենք այն համոզմանն ենք, որ քննության այդ ձևի դեպքում միայն կարելի է բացահայտել յուրաքանչյուր սովորողի գիտելիքների ծավալը, չափը, խորությունը, մակարդակը՝ տվյալ ուսումնական առարկայից: Մեր խոր համոզմամբ հարցատոմսերով քննությունը սահմանափակում է նշանակում:

Գրավոր վերահսկողության մեթոդներից են գրավոր աշխատանքները. թելադրությունը, փոխադրությունը, շարադրությունը, ուսումնական բոլոր առարկաներից ուսուցչի կողմից աշակերտներին առաջադրված գրավոր աշխատանքները:

Գրավոր աշխատանքները բացահայտում են սովորողների՝ յուրացրած գիտելիքների չափը, աստիճանը, խորությունը: Գրավոր աշխատանքների արդյունքում երևում են աշակերտների ձեռք բերած գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների փոխկապակցվածությունը, միջառարկայական կապերից օգտվելու ընդունակությունները: Գրավոր աշխատանքների ստուգումից ուսուցիչը գաղափար է կազմում սովորողների խոսքի կուլտուրայի, տրամաբանության, ուսումնական նյութը սեղմ, լակոնիկ շարադրելու, լեզվի հարստությունից օգտվելու կարողությունների մասին: Կարելի է ասել՝ գրավոր աշխատանքում երևում է աշակերտի խելքը, մտածողությունը, բանականությունը, ինքնակրթությունը, ինքնուսուցման աստիճանը:

Գործնական վերահսկողության մեթոդի հիմնական էությունը աշակերտների ուժերով զանազան գործիքների, իրերի, առարկաների, պարզունակ սարքերի պատրաստումն է: Նրանց կողմից կայացված լաբորատոր և ուսումնական կաբինետներում, արհեստանոցներում, ֆիզկուլտ դահլիճում, աշխարհագրական հրապարակում, ուսումնափորձնական հողամասում, աշխատանքի ուսուցում առարկայից կատարված գործնական աշխատանքներն են: Գործնական աշխատանքի մեթոդները դպրոցներում կիրառվում են դեպքից դեպք:

Ստուգման գործընթացի մեջ դրանք լայնորեն կիրառվում են հատկապես պրոֆտեխնիկական ուսումնարաններում, մասնագիտական տեխնիկումներում և քոլեջներում:

Դիդակտիկական տեստեր. «տեստ» բառն անգլերեն է, նշանակում է՝ փորձարկում, հետազոտում: Այն առաջին անգամ կիրառվել է Անգլիայում՝ 19-րդ դարի վերջերին:

Տեստը հանձնարարությունների կամ առաջադրանքների հավաքածու է, սովորողների կողմից որևէ ուսումնական նյութից ստացած գիտելիքների յուրացման աստիճանը որոշելու համար:

20-րդ դարի սկզբներին տեստերի կիրառությունը լայն տարածում է ստացել անգլիալեզու երկրներում: Տեստին ներկայացվում են մի շարք պահանջներ: Այն դիտվում է որպես չափող (գործիք): Տեստը պետք է պահպանի իր հուսալիությունը: Այդ նշանակում է, նույն պայմաններում պետք է ցույց տա համապատասխան արդյունքներ: Տեստը հայտնաբերում է (կամ չափում է) այն գիտելիքների յուրացումը, որ ուզում է չափել տեստը մշակողը: Տեստին պատասխանելու համար պետք է ունենալ գիտելիքներ և ժամանակ:

Տեստի առավելությունը նրա օբյեկտիվությունն է: Արտասահմանյան երկրներում տեստերը մշակում են հատուկ մասնագետներ: Այդ երկրներում ուսուցիչները ստանում են պատրաստի տեստեր, այնպիսիք, որպիսիք ներկայումս կիրառվում են ԱՄՆ-ում, Անգլիայում, Կանադայում...

Ներկայումս նշված երկրներում օգտագործվում են չորս տեսակի տեստեր: *Առաջին տեսակի* տեստով ստուգվում են սովորողի յուրացրած գիտելիքները, փաստերը, հասկացությունները, օրենքները, տեսությունները և այլն: Այս տեսակի տեստը պահանջում է վերարտադրողական պատասխաններ: *Երկրորդ տեսակի* տեստի միջոցով, յուրացրած գիտելիքների հիման վրա, ստուգվում են սովորողի՝ մտածական օպերացիաներ կատարելու կարողությունները: *Երրորդ տեսակը* ենթադրում է տալ յուրացրած գիտելիքների քննադատական գնահատականը: *Չորրորդ տեսակի տեստը* պահանջում է ստացված, առկա տեղեկությունների տրվյալների հիման վրա լուծել կոնկրետ խնդիրներ և իրավիճակներ:

Շատ երկրների դպրոցներում տեստեր չեն կիրառվում, գտնելով, որ դրանք խոչընդոտում են սովորողների շարունակական զարգացումը: Դպրոցական պրակտիկայում կարելի է կիրառել այն տեստերը, որոնց միջոցով ստուգվում են սովորողների յուրացրած գիտելիքները: ԱՊՀ երկրների դպրոցներում տեստեր չեն կիրառվում: Առանձին ուսուցիչներ ինքնուրույնաբար ստեղծում են կոնկրետ, իրենց առարկաներից աշակերտների գիտելիքները ստուգելու տեստեր: Այդպիսի տեստերը ընդունված է անվանել ֆորմալ տեստեր:

3. ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ

Նախ պարզենք «գնահատում», «գնահատական», «հաշվառք», «թվանշան» հասկացությունների իմաստը:

«Գնահատումը» պետք է հասկանալ լայն իմաստով: Այլ կերպ ասած, ուսուցիչն այս դեպքում հաշվի է առնում աշակերտի ուսումնական գործունեության ամբողջականությունը, միագումարությունը, դաս պատմելը,

հարցերին պատասխանելու աստիճանը, գործողության եղանակները, ռաջադրանքների, հանձնարարությունների կատարման արդյունքները, ակտիվությունը, ինքնուրույնությունը, վարքը, դաստիարակվածությունը, զարգացածությունը և այլն: Ու ելնելով դրանցից, ուսուցիչն իր մտքո մ արժևորում, գնահատում է սովորողի ուսու նական գործունեությունը:

«Գնահատականը» գնահատու ի հետևանքն է: Եթե գնահատումը կատարվում սովորողի ուսումն կան գործունեության ամբողջական ությունը, նրա միագումարության արդյունքները հաշվի առնելու հիման վրա, ապա գնահատա անը կոնկրետ բխում է նրա (աշակերտի) ձեռք բե ած գիտելիքների, արողությունների ու հմտությունների խորությունից, դրանք կիրառելու արդյունքից: Նշանակում է՝ գնահատականը գնահատումի հետևանքն է:

«Հաշվառքը» (կամ հաշվ ռումը) սովորողի որոշակի ժամանակահատվածի (դասի, կիսամյակի, ուստարվա) ուսումնական գործունեության հանրագումարն է: Ընթացիկ հաշ առման արդյունքները հիմք են հանդիսանում պարբերական, կիսամյակի, վերջինները էլ՝ տարեկան հանրագումարային հաշվառման համար:

«Թվանշանը» գնահատականի կոնկրետ արտահայտությունն է (օրինակ՝ «2», «3», «4», «5»), նրա բովանդակության մեջ արտացոլված է ձեռք բերված գիտելիքների, կարողությունների ու հմտություննե ի խորության պայմա ական աստիճանը:

Այսպիսով, գնահատականի պայմանական արտահայտությունը համարվո մ է թվանշանը: Ժամանակակից դիդակտիկայում մեր և ԱՊՀ երկրներրում կիրառվում է գնահաւոման հինգ- բալյան համակարգը, որն ընդունվել է 1944-ին: Երկար տարիներ այն կոչվում էր հինգբալյան համակարգ, որովհետև գործողության մեջ էր նաև «1» գնահատականը: Աստիճանաբար այն դուրս մղվեց, նրա գործառնությունն անցավ «2» գնահատականին: «1» գնահատական մեր հանրապետությունում այլևս գոյություն չունի: Տարբեր երկրներում ընդունված են գնահատման տարբեր բալային համակարգեր. այսպես, օրինակ, Իտալիայում «11», Նիդեռլանդներու ` «10», որոշ եր րներում «4» բալային համակարգեր: Մեր դպրոցներում առայժմ (2005թ.) ամենաբարձր բալը համարվում է «5»-ը: Նույնը նաև բուհերում է:

«5» է նշանակվում այն դեպքում, երբ աշակերտը լրիվ չափով տիրապետում է ուսումնական նյութում եղած առկա գիտելիքներին, կարո-

ղություններին և հմտություններին: «4» է նշանակվում, երբ աշակերտը դրանց տիրապետում է բավականաչափ կարգով: «3» է նշանակվում, երբ տիրապետում է բավարար չափով, «2»-ը՝ երբ չի տիրապետում:

Աշխարհի շատ երկրներում մանկավարժ գիտնականները գտնում են, որ կարելի է հրաժարվել թվանշաններով գնահատական նշանակելուց: Դրա փոխարեն առաջարկում են ուսուցչի կողմից տալ բովանդակալից բնութագիր, ասել գովասանքի խոսքեր և այլն:

Մենք այն կարծիքին ենք, որ բալային ոչ մի համակարգ, որքան էլ այն կատարելագործված լինի, չի կարող ստույգ արտահայտել աշակերտի ուսումնական գործունեության արդյունքի արտաքին ու ներքին կողմերը. ձեռք բերած գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների ողջ ծավալը, չափը, մակարդակը, խորությունը: Հետևապես «5»-ը,«4»-ը,«3»-ը, «2»-ը զուտ պայմանական, հարաբերական նիշեր են: Նշանակում է «5»-ը՝ «5» չէ, «4»-ը՝ «4» չէ, «3»-ը՝ «3» չէ: Դրանք ուղղակի պայմանականություններ են: Հնարավոր է ուստարում մեկը միշտ ստանա «5», մյուսը՝ միշտ «3» գնահատականներ և ահա տարեվերջյան ամփոփիչ գրույցի ընթացքում պարզվի, որ միշտ «5» և միշտ «3» ստացող աշակերտները, իրենց իմացությամբ, գրեթե միմյանց հավասար են:

Թվանշանների բալային այդ համակարգն ունի մի շարք աղաղակող թերություններ: Նշենք դրանցից մի քանիսը:

Առաջին ուսումնական կիսամյակի աշակերտի ամփոփիչ, վերջնական թվանշանը միայն հարաբերականորեն է արտահայտում նրա յուրացրած գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների ռեալ լինելը: Ինչպես հայտնի է՝ կիսամյակի ընթացքում միջին և բարձր դասարաններում սովորող աշակերտներն ընդամենը 4-5 անգամ են դաս պատմում: Եվ ահա 4-5 անգամ (թեկուզ ավելի շատ) ստացած գնահատականների (թվանշանների) հիման վրա ո սուցիչը նրանց նշանակում է կիսամյակային գնահատական, որը մեր խոր համոզմամբ զուտ թվաբանական հաշիվ է՝ միջին բալը հանելու համար: Նշանակում է՝ կիսամյակային գնահատականը արտահայտում է տվյալ աշակերտի ոչ թե ողջ կիսամյակում ուսումնասիրած բոլոր թեմաների իմացությունը, այլ ընդամենը մի քանի դասանյութի բովանդակության իմաց ւթյունը, որը, իհարկե, արդարացուցիչ չէ: Հայտնի չէ, թե աշակերտը մյուս թեմաներից որևէ բան գիտի՞, ժամանակին ուսումնասիրե՞լ է դրանք, թե ոչ:

Երկրորդ՝ գործող բալային համակարգը պայմաններ է ստեղծում սուբյեկտիվ վերաբերմունքի համար: Առանձին ուսուցիչներ այս կամ յան աշակերտի հետ ունենալով վատ փոխհարաբերություններ, կամ նրանց նկատմամբ հակակրանք, թվանշանը դարձնում են նրանց պատժելու միջոց, որը հակամանկավարժական է, անթույլատրելի:

Երրորդ՝ բալային համակարգը գնահատականի (թվանշանի) ֆետիշացում է նշանակում: Այսպես, միշտ «5» և միշտ «3» ստացող աշակերտների իմացությունը դիտվում է որպես օրինաչափություն: Այսպիսով նշանակված թվանշանը չի արտահայտում ոչ մեկի և ոչ էլ մյուսի զարգացածության աստիճանը, մտավոր ընդունակությունների մակարդակը, ինքնուրույնությունը, գործնական հատկանիշները և այլն:

Չորրորդ՝ բալային համակարգը նպաստում է առանձին ուսուցիչների ծայրահեղ «օբյեկտիվությանը». նրանք ցածր գնահատելը դարձնում են հիվանդագին երևույթ. «5»-ի պատմողին նշանակում են «3», «3»-ի պատմողին՝ «2»: Եվ ի՞նչ է ստացվում. անարդարացիորեն ցածր ստացողները կորցնում են հավատն իրենց ուժերի նկատմամբ: Սովորելը նրանց համար դառնում է ծանր բեռ, երկրորդական մի ինչ-որ բան, թերարժեքության բարդույթ:

Հինգերորդ՝ այդ բալային համակարգը լիբերալության տեղիք է տալիս: Որոշ ուսուցիչներ կամայականորեն շռայլում են գնահատականները: Այս հանգամանքը բացասաբար է անդրադառնում առանձին սովորողների (ովքեր անտեղի բարձր գնահատականներ են ստանում) աշխատասիրության վրա, խոչընդոտում նրանց մտավոր զարգացումը: Խաբուսիկ ինքնավստահությունը նրանց աստիճանաբար հրում է հետ:

Վերը նշված թերությունները դժվարությամբ են հաղթահարվում:

Կան նաև այլ կարգի թերություններ:

Այսպես, ուսումնական գործունեության գնահատման համար, որպես չափանիշ, ընդունվում է առաջադիմության միջին բալը, որը դժբախտաբար ստանում է միջին թվաբանական նիշի նշանակություն: Այլ կերպ ասած, նման իրողությունը հաշվի չի առնում սովորողների ուսման դինամիկան և զարգացումը:

Դպրոցի համար մեծ դժբախտություն պիտի համարել առանձին ղեկավարների (դպրոցի տնօրեն, ուսմասվար, դասղեկ և այլք)՝ ուսուցիչների վրա գործադրած ճնշումները: Բանը հասել է այնտեղ, որ առանձին դպրոցներում ուսուցիչն առանց տնօրենի չի կարող աշակերտներին

կիսամյակային կամ տարեկան գնահատական նշանակել: Պարզ չէ՞, արդյոք, որ ուսումն աստիճանաբար կիջնի այն բարձունքից, ո դարեր շարունակ պաշտամունքի առարկա է եղել:

Այնուհետև, գործող բալային համակարգում առանձին բարդույթ է ներկայացնում (2) գնահատականը: Բոլոր աշակերտները չէ, որ այն հեշտ են «մարսում»: Նրանցից շատերը գերզգայուն լինելով՝ խոր ապրումներ են ունենում: Ստացած «2»-ը նրանց մտքից երբեք չի ջնջվում: Մշտապես հիշում են, որ այն և՛ դասամատյանի, և՛ օրագրի, և իրենց հիշողության մեջ է նշանակված: Նրանք գիտակցում են, որ ստացած բացասական գնահատականը մտնում է միջին բալի մեջ և հետևապես ուսումնական կիսամյակում ազդելու է ամփոփիչ գնահատականի վրա:

Որոշ վայ ուսուցիչներ «2» գնահատականն օգտագործում են որպես կարգապահությունն «ամրապնդելու» միջոց: Դասից բացակայողին, դասագիրք, գրենական պիտույք, օրագիր չունեցողին, դասը խանգարողին, դասից փախչողին նշանակում են «2», երևույթ, որը ոչ մի կերպ չի կարող տեղավորվել մանկավարժության շրջանակներում:

Վերը նշած և չնշած նման կարգի հարցերը միշտ էլ անհանգստացրել են մանկավարժ գիտնականներին, սակայն կարելի է ասել, որ մինչև այժմ, դժբախտաբար, այդ հարցերը մնում են անլուծելի:

Ժամանակակից առանձին հոգեբաններ և մանկավարժ գիտնականներ առաջարկում են սովորողների ուսման առաջադիմության գնահատման համար բալային համակարգեր ստեղծել ըստ ուսումնական առարկաների և հրաժարվել գործող միասնական համակարգից: Նրանք այսպես են պատճառաբանում, քանի որ յուրաքանչյուր ուսումնական առարկա ունի իր առանձնահատկությունները, հենց դա էլ հուշում է յուրաքանչյուր ուսումնական առարկայի համար գնահատման հատուկ համակարգ մշակել: Այսպիսի միտումը սխալ է: Աներևակայելի է, թե ինչ դժվարություններ կստեղծվեն ուսուցիչների և աշակերտների համար:

Առանձին մանկավարժ գիտնականներ գտնում են, որ աշակերտների մտավոր մակարդակները, նրանց յուրացրած գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների չափը, ծավալը, դրանց կիրառումը կյանքում, պրակտիկայում և այլն, կարելի է որոշել ոչ թե բալերով այլ՝ *գիտական հասկացություններին, փաստերին, տեսություններին, օրինաչափություններին, օրենքներին, մեթոդներին* տիրապետելու չափանիշներով:

Այսինքն՝ թե սովորողները որքանով են դրանք ըմբռնել, հասկացել: Գիտնականների մի այլ խումբ այն կարծիք ն է, որ նշված նորմատիվները չեն կարող արտահայտել սովորողների ձեռք բերած գիտելիքների չափը, ծավալը, խորությունը, մակարդակները: Ասենք, թե այդ պարամետրերով առաջնորդվելիս սովորողներից մեկը ցուցաբերում է «5»-ին կամ «4»-ին համարժեք գիտելիքներ,կարողություններ ու հմտություններ, սակայն մեզ անհայտ կմնան շատ փաստեր, օրինակ, ինչպես Ի. Պ. Պիդկասիստին է նշում՝ հնարավոր չէ թափանցել աշակերտի խելքի տիրույթ և ստույգ իմանալ, թե որքան գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ ունի նա:

Առանձին գիտնականներ էլ առաջարկում են գործող բալային համակարգի փոխարեն կիրառել գիտելիքների գնահատման խոսքային ձևը: Այսինքն՝ գնահատական չնշանակել: Այս ձևը կարելի է գործադրել տարրական դասարաններում: Այդ կարծիքին է Շ. Ամոնաշվիլին: Արտասահմանյան մի շարք երկրներում (ԱՄՆ, Անգլիա, Գերմանիա և այլն) մանկավարժ գիտնականները և հոգեբանները կատարում են որոնումներ՝ թվանշանային գնահատականից հրաժարվելու համար, սակայն առայժմ հաջողության չեն հասել:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Ի՞նչ եք հասկանում վերահսկողություն, ինքնավերահսկողություն ասելով: 2.Ի՞նչ տարբերություններ կան «գնահատում», «գնահատական», «հաշվառք», «թվանշան» հասկացությունների իմաստների միջև: 3. Որո՞նք են վերահսկողության տեսակները, բնութագրեք: 4. Որո՞նք են վերահսկողության մեթոդները, վերլուծեք այդ մեթոդները: 5. Ինչու՞ շատ աշակերտներ վատ են սովորում, բացատրեք հիմնական պատճառները: 6. Որո՞նք են հինգ բալային համակարգի թերությունները: 7. Ի՞նչ ուղիներով հաղթահարել ուսման մեջ հետ մնալը: Բնութագրեք այդ ուղիները:

ԵՐՐՈՐԴ ԲԱԺԻՆ

Գլուխ 17.

ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ

1. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԷՈՒԹՅՈՒՆԸ

Դաստիարակության տեսությունն ուսմունք է դաստիարակության երևույթների, փաստերի, դրանց արտաքին ու ներքին կապերի, դաստիարակության սկզբունքների ու մեթոդների, դաստիարակության բովանդակության ու օրինաչափությունների, դաստիարակության կազմակերպման ձևերի մասին:

Դաստիարակության տեսությունը ներառում է մի շարք տերմիններ (եզրեր), որոնց իմաստի իմացությունը շատ կարևոր է: Այդ տերմիններից են հասկացությունը, դրույթը, կոնցեպցիան, վարկածը, փորձարարությունը, վերլուծությունը, սինթեզը և այլն:

Հասկացությունը մտածողության ձևերից է, ինչպես, օրինակ, դատողությունը, մտահանգումը: Հասկացությունն արտացոլում է երևույթների, առարկաների էական հատկանիշները: *Դրույթը* (թեզիս) դատողություն է, որի ճշմարիտ լինելը ապացուցվում է փաստերով, փաստարկումներով: *Կոնցեպցիան* լատիներեն է, նշանակում է՝ ըմբռնում, հայացքների համակարգ, փոխկապակցված հայացքների խումբ, որը դեռևս գիտական տեսություն չէ: *Վարկածը* (հիպոթեզը) գիտական ենթադրությունն է: Այն առաջ է քաշվում հատկապես գիտահետազոտական աշխատանքներ կատարելիս: Վարկածի ճշմարտությունն ապացուցվում է պրակտիկայում: *Փորձարարությունը* (էքսպերիմենտը) ստացված արդյունքների մշակումն ու մեկնաբանությունն է: *Վերլուծությունը* մտածողության հիմնական գործընթացներից է, որի ընթացքում մարդը մտքում մասնատում է ուսումնասիրվող երևույթի կամ առարկայի պատկերը կամ խոսքով արտահայտված միտքը, առանձնացնում նրա մասերը: *Սինթեզը* հուսարեն է, նշանակում է՝ միավորում, զուգորդում: Սինթեզի միջոցով երևույթ-

ների, առարկաների կապերից դուրս են բերվում կամ առանձնացվում այդ կապերի էական, գլխավոր կողմերը:[1]

2. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Դաստիարակությունը դաստիարակողի և դաստիարակվողների նպատակաուղղված, նպատակասլաց գործունեության ընթացքն է, որի շնորհիվ լուծվում են դաստիարակվողների անձի ձևավորման, զարգացման հիմնախնդիրները:

Կարելի է ասել՝ դաստիարակությունը նպատակասլաց ներգործությունների ամբողջական համակարգ է: Այն (դաստիարակությունը) մանկավարժական գիտության շատ դժվարին բնագավառներից է, որն ունի մի շարք առանձնահատկություններ:

Առաջին առանձնահատկությունն այն է, որ նրանում հանդես են գալիս *օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ գործոններ:* Օբյեկտիվ գործոններն այն պայմաններն են, որոնցում գործում ու ապրում է անձը (դաստիարակվողը), իսկ սուբյեկտիվ գործոնը դաստիարակողի արվեստն է, նրա մանկավարժական վարպետությունը: Մինչև դաստիարակությունը սկսելը դաստիարակողն ինքն իրեն քննում է, թե կարող է արդյոք իրականացնել իր սանի դաստիարակությունն ու ապահովել բարձր արդյունք: Ահա այդ նպատակով յուրացնում է դաստիարակության տեսությունն ու պրակտիկան, հետևում է առաջավոր, հարուստ փորձ ունեցող դաստիարակների գործունեությանը: Լրջորեն ուսումնասիրում է դաստիարակվողի հոգեբանությունը, սոցիալական, քաղաքական, տնտեսական այն պայմանները, որոնցում նա ապրում է: Բացի այդ ամենից, հաշվի է առնում դաստիարակվողի տարիքային ու կենցաղային պայմանները, որոնցում նա ապրում է: Բացի այդ՝ հաշվի է առնում դաստիարակվողի տարիքային ու անհատական առանձնահատկությունները և նոր միայն գործողության մեջ դնում դաստիարակության գործընթացը:

Դաստիարակության գործընթացի *երկրորդ առանձնահատկությունը նրա արդյունքի՝ միանգամից չերևացող կողմն է:* Դաստիարակության արդյունքը միանգամից չի հայտնվում, ինչպես շատ շուտ երևում կամ հայտնվում է ուսուցման գործընթացի արդյունքը: Աշակերտին բացատրված, պարզաբանված ուսումնական նյութը, երեք օր հետո, նա վերարտադրում է ուսուցչին: Վերջինս լսում, արժեվորում է արդյունքը, մինչդեռ դաստիարակության գործընթացի արդյունքն այդպես արագ չի բացահայտվում:

Դաստիարակության գործընթացի *երրորդ առանձնահատկությունը* նրա *երկարատևությունն է:* Պետք է մշտապես իմանալ, որ մարդու դաստիարակությունը մեկ օրվա, մեկ տարվա գործ չէ: Այն երկար ու ծիգ տարիների ներգործությունների, ազդեցությունների, դաստիարակի տքնաջան աշխատանքի և ինքնադաստիարակության արդյունք է: Դաստիարակությունը պետք է բոլորին՝ անկախ սեռից, տարիքից, ռասայից, դեմքից, դիրքից, խելքից, պաշտոնից: Ֆրանսիացի մատերիալիստ Կլոդ Հելվեցիուսը գրում է. «Ես շարունակում եմ դեռ սովորել՝ իմ դաստիարակությունը դեռ չի ավարտվել: Ե՞րբ կլինեմ դրան ընդունակ: Իմ մահից հետո միայն»:

Դաստիարակության *չորրորդ առանձնահատկությունը* նրա *անընդհատությունն է* (պերմանենտությունը): Դեպքից դեպք իրականացվող դաստիարակությունը լավ արդյունք տալ չի կարող: Միայն տոնահանդեսները, միայն արտադասարանային, արտադպրոցական միջոցառումները (որոնք նույնպես կարևոր են) չեն կարող ապահովել դաստիարակության գործընթացի «ջրաղացի» մշտապես առատ հոսող ջուրը: Դաստիարակության գործընթացը նպատակասլաց, նպատակաուղղված, պլանավորված, ծրագրավորված, անընդհատ ծավալվող գործունեություն է: Կարելի է ասել՝ այն (դաստիարակող գործունեությունը) իր բնույթով նման է հավերժական շարժիչի:

Դաստիարակության գործընթացի *հինգերորդ առանձնահատկությունը նրա համալիր (կոմպլեքսային) բնույթն է:* Այդ ասելով պետք է հասկանալ դաստիարակության նպատակի, խնդիրների, բովանդակության, սկզբունքների, մեթոդների, ինարների ու միջոցների, դաստիարակության ձևերի զուգակցված կիրառումը: Ոչ միայն այդքանը, այ նաև դաստիարակությունը իրականացնողների (ընտանիք, դպրոց, շեֆ կազմակերպություններ, հասարակություն և այլն) ջանքերի զուգակցված միասնական ձևով գործադրումն է: Միայն այս կերպ կարելի է հասնել հաջողության:

[1] վերը բերված հասկացությունների մասին մանրամասն տես Ա.Նալչաջյանի «Հոգեբանական բառարան» ում: Ե.,1984.

Դաստիարակության գործընթացի *վեցերորդ առանձնահատկությունը նրա երկկողմանի* բնույթն է: Այսինքն՝ դաստիարակության գործընթացն ունի ներգործությունների երկու ուղղություն. ա) դաստիարակողից դեպի դաստիարակվողները և բ) դաստիարակվողներից՝ դեպի դաստիարակողը: Սա յուրօրինակ համագործակցություն է, որի ընթացքում իրենց անձը ձևավորում ու զարգացնում են ոչ միայն դաստիարակողները, այլ նաև դաստիարակողը: Այսպիսի գործընթացում և՛ դաստիարակողը, և դաստիարակվողները իրականացնում են անձնական և ընդհանուր դաստիարակություն: Նշանակում է՝ և դաստիարակողը, և՛ դաստիարակվողներն իրենց փոխազդեցություններում ստանձնում են սուբյեկտի (կամ սուբյեկտների) դեր: Ուրեմն դաստիարակության գործընթացում մերթ դաստիարակողն է դառնում սուբյեկտ, մերթ դաստիարակվողը: Միայն այդպիսի գործունեությունը, փոփոխվող և փոխկապակցված նման փոխազդեցությունը կարող է ապահովել դաստիարակության բարձր արդյունք:

Վերջապես, դաստիարակության գործընթացի *յոթերորդ առանձնահատկությունը* նրա *ամբողջական բնույթն է*: Այդ նշանակում է՝ դաստիարակվողներին դաստիարակել ոչ թե մեկ ուղղությամբ, այլ դաստիարակության ընդհանուր համակարգի բաղկացուցիչ մասերի բոլոր ուղղություններով. մտավոր, բարոյական, աշխատանքային, գեղագիտական, ֆիզիկական, իրավական, տնտեսագիտական, էկոլոգիական և այլն:

Այնուհետև՝ հասնել յուրաքանչյուր դաստիարակվողի մեջ հասարակական վարքի, բարոյական հատկանիշների, ընտանիքի ղեկավարի կերպարի, քաղաքացիական, հայրենասիրական, ինտերնացիոնալիստական, հումանիստական զգացմունքների, աշխարհայացքի և այլնի ձևավորմանը: Եվ հետո՝ լուծել նրա (դպրոցականի) կրթական, դաստիարակչական և զ րգացման խնդիրները: (117:264-267):

3. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՇԱՐԺԻՉ ՈՒԺԵՐԸ ԿԱՄ ԴԻԱԼԵԿՏԻԿԱՆ

Դաստիարակության գործընթացի շարժիչ ուժերը նրան ներհատուկ հակասություններն են,որոնք պայմանավորում են հակադրությունների առաջացումը, իսկ դրանք տանում են դեպի զարգացում: Նշանակում է՝ դաստիարակության գործընթացում հակասությունները անհրաժեշտություն են: Դրանք ուսուցման և դաստիարակության գործընթացները զարգացնող շարժիչ ուժերն են:

Դաստիարակության գործընթացի շարժիչ ուժերն իրենց արտահայտությունն են գտնում այդ նույն գործընթացի անընդհատության, շարժունության (դինամիկայի), փոփոխականության մեջ: Շատ վստահ կարելի է ասել՝ դաստիարակության գործընթացը պատճառների հետևանքների, քանակական ու որակական փոփոխությունների, բացասման բացասումի, մշտապես նորացող ու կատարելագործվող գործընթաց է: Նշանակում է՝ դաստիարակության գործընթացը դիալեկտիկական է, որովհետև այդ գործընթացին ներհատուկ են հակասություններն ու հակադրությունները: Հակասությունները լինում են ներքին ո արտաքին:

Ներքին հակասությունները հանդես են գալիս անձի մեջ, նրա զարգացման ու ձևավորման բոլոր փուլերում: Այդ հակասությունների հաղթահարման համար կարևոր նշանակություն ունեն անձի ակտիվությունը, գիտելիքները, իրար հետ համաձայնեցված գործողությունները: Արտաքին հակասությունների դերը նույնպես շատ մեծ է դաստիարակության գործընթացի զարգացման համար: Դրանց շարքին կարելի է դասել, օրինակ՝ ընտանիքի ու դպրոցի պահանջների միջև, խոսքի ու գործի միջև եղած հակասությունները: Դաստիարակի ամբողջ վարպետությունը նրանում է, որ նա ուշադրություն դարձնի հատկապես արտաքին գործունեությունների ու աշակերտի ներքին ձգտումների միջև եղած, կամ նոր ծագող հակասությունների դինամիկային և դրանց հաղթահարմանը:

աստիարակության գործընթացի հակասությունների ու հակադրությունների շղթայի օղակներում երբեմն հանդես է գալիս դաստիարակության թռիչքայնությունը: Այսինքն՝ միանգամից, անսպասելիորեն բացահայտվում է դաստիարակության արդյունքը: Այդ դեպքում է, որ քանակական փոփոխություններն արագորեն, աննկատելիորեն վերածվում են որակական փոփոխությունների: Դա տեղի է ունենում անձի համար ստեղծված բարդ, դժվարին իրավիճակներում: Հակասությունները հաղթահարելու համար մարդը դառնում է եռանդուն, ավելի համառ և ավելի դիմացկուն: Իմ հանճարը,- ասում էր Նապոլեոնը,- այն բանի մեջ էր, որ մեկ արագ հայացքով ընդգրկում էի գործի բոլոր դժվարությունները, բայց այդ նույն ժամանակ նաև բոլոր ռեսուրսները՝ այդ դժվարությունները հաղթահարելու համար: Դրան էր պարտական իմ գերազանցությունն ուրիշներից»: Եվ ահա այդպես դաստիարակության գործընթացը միան-

գամից արտահայտում է իր էության մեջ թաքնված, մինչ այդ չերևացող կողմերը: Կասկած լինել չի կարող, որ դաստիարակության գործընթացքում անսպասելիորեն երևացող արդյունքը (դաստիարակության թռիչքը) դաստիարակչական երկարատև աշխատանքի նստվածքի արդյունքն է:

4. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՂԻ ԱՆՁԸ

Դաստիարակության գործընթացի ճիշտ իրականացումն ու բարձր արդյունքի ապահովումը կախում ունի դաստիարակողից: Նախ և առաջ, նա պետք է սիրի իր մասնագիտությունը, սիրի երեխաներին: Որպես անձնավորություն, ինչպես մեր ժողովուրդը կասեր՝ «Պետք է լինի չափված, ձևված, հավասարակշիռ անձնավորություն»: Ունենա բարոյական բարձր զարգացում և Դաստիարակվածություն:

Դաստիարակողը պետք է ունենա հոգեկան հարստություն, անսպառ ներքին էներգիա, հոգեբանական սրատեսություն ու զարգացած դիտունակություն, մանկավարժական բարձր տակտ և պրոֆեսիոնալ մտածողություն, պերցեպտիվ (երեխայի ներաշխարհը թափանցելու), խոսքային, հաղորդակցման (կոմունիկատիվ), ուշադրությունը բաշխելու ընդունակություններ: Կ. Դ. Ուշինսկին ասում էր. «Կասկած չկա, որ շատ բան կախված է հաստատուն, ընդհանուր կարգ ու կանոնից, բայց ամենագլխավորը միշտ էլ կախված կլինի սանի դեմ հանդիման կանգնած դաստիարակի ամբողջական անձնավորությունից, մատաղ հոգու վրա դաստիարակի ազդեցությունը կազմում է դաստիարակչական այն ուժը, որը չի կարելի փոխարինել ոչ դասագրքերով, ոչ բարոյական խրատներով, ոչ էլ պատիժների ու խրախուսանքի համակարգով»: (53:170):

Դաստիարակության գործընթացում դաստիարակը պարտադիր կարգով պետք է հաշվի առնի երեխաների տարիքային ու անհատական առանձնահատկությունները, դաստիարակության պայմանները, նրանց համար ստեղծված իրավիճակները: Դաստիարակողն ամենայն մանրամասնությամբ պետք է վերլուծի, սինքեզի ընտանիքից, միջավայրից, շրջապատից դեպի երեխան եկող ներգործությունները, ճիշտ ընտրի դաստիարակության մեթոդները, հնարներն ու միջոցները, անդադրում ուսումնասիրի դաստիարակության տեսությունն ու պրակտիկան, վարպետացած հմուտ դաստիարակների փորձը:

Չպետք է մոռանալ, որ ինչքան անսահման, անեզր է դաստիարակությունը, այդքան անգամ անսահման են լավագույն դաստիարակի հնարավորությունները: Նրա ծանրակշիռ մեկ բառը, մեկ ակնարկը, մեկ դիմաշարժը, մեկ բարի վերաբերմունքը, խոսելու տոնը, ձեռքի մեկ շարժումը, քայլը, ձայնի փոքր ինչ բարձրացումը և այլն, կարող է թափանցել երեխայի հոգու խորքերը և ճակատագրական դեր խաղալ նրա հետագա կյանքում:

Դաստիարակողի համբերատարությունն ու զսպվածությունը, կշռադատվածությունն ու վերաբերմունքը, երեխայի հոգին ըմբռնելու ընդունակությունը, նրա հոգու մեջ լինելու և նրա հոգին իր մեջ ընդունելու կարողությունը դաստիարակության «փակ դռներ» բացելու կախարդական բանալիներ են:

5. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ ԵՎ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ

Դաստիարակության գործընթացն ունի շատ բարդ կառուցվածք: Նրա համակարգի յուրաքանչյուր բաղադրամաս իր հերթին կարող է հանդիսանալ առանձին համակարգ և բովանդակել իրեն հատուկ բաղադրամասեր (կոմպոնենտներ): Այս հատկությունը ժամանակին նկատել են մանկավարժ գիտնականներ Ն.Ի.Բոլդիրևը, Մ.Ա.Դանիլովը, Ֆ.Ֆ.Կորոլյովը, Գ.Ի.Շչուկինան, Բ.Տ.Լիխաչևը, Ի.Պ.Պոդլասին և ուրիշներ:

Դաստիսարակության գործընթացի կառուցվածքը ենթադրում է դաստիարակության նպատակի առկայություն. առաջադրված նպատակին հասնելու համար համապատասխան խնդիրների առաջադրում և լուծում. դաստիարակության բովանդակություն, նրա որևէ բաղադրամասի ուղղությամբ իրականացվող դաստիարակության համար մեթոդների, հնարների, միջոցների ճիշտ ընտրություն և ենթադրվող արդյունքներ. դաստիարակչական գործընթացի արդյունավետության վրա ազդող պայմաններ և այլն:

Ժամանակակից դպրոցի առջև խնդիր է դրվում դաստիարակությանը տալ համընդհանուր, գլոբալ նպատակային բնույթ և ապահովել դպրոցականի բազմակողմ և ամբողջական դաստիարակությունը: Տ.Ն.Մալկովսկայան գտնում է, որ այդպիսի դաստիարակությունը ենթադրում է.

-Դպրոցի պայմաններում դաստիարակության գործընթացն ուղղել անձի ամբողջական ձևավորմանը՝ հաշվի առնելով անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման նպատակը:

-Դպրոցականներին հաղորդակից դարձնել հասարակական արժույթներին. գաղափարախոսության, բարոյականության, աշխատանքի, գիտության, արվեստի, մշակույթի բնագավառում:

-Աշակերտների իմացական գործունեության այնպիսի կազմակերպում, որը ապահովում է նրանց հասարակական գիտակցության զարգացումը:

-Սոցիալապես արժեքավոր, բազմազան գործունեության կազմակերպումը՝ աշխատանքային գործունեության առաջատար դերով, որը խթանում է անձի ստեղծագործքական ընդունակությունների զարգացումը:

-Անձի կարևորագույն սոցիալական գործառնության՝ հաղորդակցման, զարգացումը դպրոցականների տարբեր միավորումներում, կոլեկտիվ փոխազդեցության պայմաններում և այլն:

Դաստիարակության գործընթացի կառուցվածքն իրենից ներկայացնում է միագումար խնդիրների ամբողջություն, որոնց լուծմանն է ուղղված հենց այդ նույն գործընթացը: Այդ խնդիրները լուծվում են հաջորդաբար, սակայն նախորդ և հաջորդ խնդիրների հետ փոխկապվածության սկզբունքով, փուլ առ փուլ: Այսպես, օրինակ, *առաջին փուլում* դաստիարակվողները գիտակցում են պահանջվող վարքի նորմերն ու կանոնները: *Երկրորդ փուլում* իրենց յուրացրած դաստիարակչական գիտելիքները վերած ւմ են համոզմունքների: *Երրորդ փուլում* դաստիարակում, ձևավորում են իրենց զգացմունքները: *Չորրորդ փուլում* պահպանում են մանկավարժական գործողությունների հաջորդականությունը և այլն:

Նշված փուլերն իրականացնելիս. այսինքն՝ դաստիարակչական խնդիրները լուծելիս, դաստիարակության գործընթացի կառուցվածքում հանդես են գալիս այլ բաղադրամասեր: Օրինակ՝ դաստիարակների հարաբերությունների, հայացքների, համոզմունքների ձևավորում և այլն: Դաստիարակության գործընթացում լուծվող խնդիրները նոր բնույթ են ստանում, կոնկրետ խնդիրները բեկվո ւմ են դեպի այլ խնդիրներ, որոնք նախատեսված չէին:

Այսպիսով, դաստիարակության գործընթացը շատ բարդ, շարունակական, անընդհատության, դինամիկ, դիալեկտիկական գործընթաց է.

6. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

Դաստիարակության գործընթացի ճիշտ ու լրիվ իրականացումը ենթադրում է ունենալ դաստիարակության հստակեցված բովանդակություն:

Արդի ժամանակաշրջանում աշխարհի շատ երկրներում դաստիարակության բովանդակությունը ներառում է անձի համակողմանի զարգացումը, աշխարհայացքի ձևավորումը, մտավոր, բարոյական, աշխատանքային, գեղագիտական, ֆիզիկական, իրավական, տնտեսագիտական, էկոլոգիական զարգացման գործընթացները, աշակերտական կոլեկտիվների գործունեությունը, արտադասարանային, արտադպրոցական դաստիարակչական աշխատանքների համակարգը:

Դաստիարակության բովանդակության համակարգի մեջ կարելի է ընդգրկել տվյալ ազգի, ժողովրդի ավանդույթների, սովորույթների, նաև կրոնաբարոյական դաստիարակությունը: 70 տարի շարունակ կրոնը դուրս էր թողնվել դաստիարակության ընդհանուր հա ակարգից: Պատճառը կոմունիստական հակակրոնական գաղափարախոսությունն էր: Մինչդեռ աշխարհում չկա որևէ երկիր, ուր սերունդները զրկված լինեն հավատամքի դաստիարակությունից: Հարկ կա, որ մանկավարժ գիտնականները և հոգեբանները, կրոնական գործիչների հետ համատեղ, մշակեն կ ոնական այն հասկացությունները, որոնք կարելի է մտցնել դաստիարակության ընդհան ւր համակարգի բովանդակության մեջ:

Դաստիարակության բովանդակությունն ընդգրկում է նաև գիտելիքների, կարողությունների ո հմտությունների համակարգը, անձի որակական գծերը, վարքի կայուն սովորույթները և այլն:

Դաստիարակության բովանդակությունը ներառում է կոլեկտիվիստի, քաղաքացու, ապագա ընտանիքի ղեկավարի, անձի գործնականության, նախածեռնողականության, գործարարության ձևավորումը և այլն:

յդ ամենը (ինչ նշվեց վերը) կարելի է իրագործել այն դեպքում, եթե ստիարակության ամբողջական գործընթացը իրականացվի օբյեկտիվության սկզբունքով, եթե դաստիարակության տեսության և պրակտիկայի մեջ բացառվեն ոչ ճիշտ, ոչ օբյեկտիվ վերլուծությունները, երբ վերլուծության փոխարեն, դաստիարակության գործընթացում կիշխի սինթեզը:

7. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

Դաստիարակության բովանդակությունը, նրա բաղադրամասերը իրականացվում են համապատասխան մեթոդներով: Դաստիարակության բաղադրամասերը և մեթոդները փախադարձ կախվածություն ունեն: Ավելին, դաստիարակության գործընթացի բոլոր բաղադրամասերի միջև կան և՛ կապեր, և՛ կախումներ: Դաստիարակողը, դաստիարակության մեթոդները, հնարները կիրառում է տարբեր ձևերով: Դրանց ընտրությունը և կիրառումը պայմանավորված են դաստիարակողի վարպետությամբ, ստեղծված իրավիճակով և սովորողների տարիքային ու անհատական առանձնահատկություններով: Ինչպես տեսնում ենք, դաստիարակության գործընթացում կախվածությունն ու կապերը (փոխադարձ) ընդգրկում են նաև դաստիարակի գործունեությունը, նրա յուրահատկությունները:

Դաստիարակության գործընթացում այս կամ այն մեթոդի ընտրությունը և կիրառումը կախում ունեն դաստիարակության բաղադրամասի (օրինակ՝ մտավոր, բարոյական դաստիարակության և այլն) նպատակից, խնդիրներից, տվյալ դեպքում այն բաղադրամասից, որից իրականացվում է դաստիարակությունը, իսկ բաղադրամասն էլ կախում ունի կիրառվող մեթոդներից, հնարներից ու միջոցներից, իսկ դրանք բոլորը՝ դաստիարակությունն իրագործող դաստիարակից ու դրա համար (դաստիարակության) ստեղծված պայմաններից: Այս ամենը վերստին հաստատում են դաստիարակության գործընթացի դիալեկտիկական բնույթը:

Ճիշտ չի լինի միայն մեկ կամ երկու մեթոդով իրականացնել դաստիարակության այս կամ այն բաղադրամասը: Տվյալ դեպքում որևէ բաղադրամասից դաստիարակության իրականացումը ենթադրում է մի շարք մեթոդների կամ մեթոդների խմբերի զուգակցված գործադրում:

Դաստիարակության տեսությունում առկա են դաստիարակության մեթոդների տարբեր դասակարգումներ: Ժամանակակից դպրոցում կիրառվում են Գ.Ի. Շչուկինայի կողմից դասակարգված մեթոդներից հետևյալ խմբերը. 1. Անձի գիտակցության ձևավորման մեթոդներ, 2. Անձի գործունեության ու հասարակական վարքի փորձի կազմակերպման և ձևավորման մեթոդներ, 3. Անձի վարքի ու գործունեության խթանման մեթոդներ:

8. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՕՐԻՆԱՉԱՓՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Դաստիարակության գործընթացի օրինաչափությունների մշակմամբ զբաղվել են մի շարք մանկավարժ գիտնականներ (Յու.Կ.Բաբանսկի, Տ.Ն.Մալկովսկայա, Բ.Տ.Լիխաչև, Բ.Եսիպով, Ի.Պ.Պոդլասի և ուրիշներ), դրանց շարքում առանձնանում են Յու.Կ.Բաբանսկու, Տ.Ն.Մալկովսկայայի մշակած, օրինակելի, տեսքի բերված, բովանդակալից ու ամբողջական օրինաչափությունները:

Այդ ասելով պիտի հասկանալ մանկավարժական երևույթների, գործընթացների օբյեկտիվորեն գոյություն ունեցող կապերը:

Ըստ Բաբանսկու և Մալկովսկայայի դաստիարակության գործընթացի օրինաչափությունները պայմանավորված են դաստիարակության՝ որպես հասարակական երևույթների օրինաչափություններով, ինչպես նաև անձի զարգացման օրինաչափություններով:

Ժամանակակից դաստիարակության տեսությունում ընդունված են հետևյալ օրինաչափությունները.

1. Դաստիարակության՝ որպես մարդկանց կենսագործունեության հատուկ ոլորտի, կախվածությունը հասարակական միջավայրի օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ գործոնների ամբողջությունից:

2. Դաստիարակության և անձի զարգացման միասնությունն ու փոխկապակցվածությունը դաստիարակության գործընթացի օրինաչափությունն է:

3. Որքան նպատակահարմար է կազմակերպված դաստիարակվողների՝ հասարակայնորեն օգտակար գործունեությունը, որքան խելացիորեն է կառուցվում նրանց հաղորդակցումը, այնքան արդյունավետ է ընթանում դաստիարակչական գործընթացը՝ այդպիսին է նրա օրինաչափությունը:

4. Օրինաչափ կապ գոյություն ունի դաստիարակչական ներգործության փոխազդեցության և դաստիարակվողների ակտիվ գործունեության միջև և այլն:

Մեր կարծիքով, կարելի է ավելացնել՝

5. Օրինաչափ կապ և կախվածություն կա ուսուցման, կրթության, դաստիարակության և զարգացման միջև: Ուսուցումը, կրթությունը ծառայում են դաստիարակությանը և հակառակը՝ դաստիարակությունը նպաստում է ուսուցմանը, կրթությանը և զարգացմանը:

9. ԻՆՔՆԱԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ինքնադաստիարակության հիմնախնդրով զբաղվել են ռուս մանկավարժ գիտնականներ Ա.Ա. Արետը, Ա.Գ.Կովալևը, Ա.Ի.Կոչետովը, Է.Ի. Ռուդինսկին և ուրիշներ: Նրանք հաստատել են, որ անձն ակտիվ է ոչ միայն շրջապատի աշխարհի վերափոխման մեջ, այլ նաև իր անձի վերափոխման մեջ:

Նախորդ էջերից մեզ հայտնի է, որ ինքնադաստիարակությունը տվյալ անձի՝ իր նկատմամբ գիտակցական, նպատակաուղղված, ինքնուրույն գործունեությունն , որը որպես պահանջմունք ծագում է միջավայրի հետ անձի փոխազդեցության հետևանքով, որն ազդում է անձի զարգացման ու կատարելագործման վրա:

Այս սահմանումը հուշում է մեզ ասելու, որ անձն ինքն է նկատում, գիտակցում իր վարքում, բնույթում եղած բացերը, պակասը, թերությունները: Եվ ահա նրա մեջ առաջանում է պահանջմունք իր բարոյական որակների պակասը լրացնե ու, ունեցածները կատարելագործելու անհրաժեշտություն: Նա ինքն է այդ ուղղությամբ ծավալում նպատակաուղղված, նպատակասլաց գործունեություն, սակայն ոչ թե մեկուսի, այլ միջավայրի հետ ակտիվ փոխազդեցության այս ձևերում:

Անձի ինքնադաստիարակության պահանջմունքն ինքնին հանդես չի գալիս: Մարդն իր մեջ եղած պակասը զգում է իր հաղորդակցումների, շփումների, միջավայրի հետ փոխազդեցության պայմաններում: Ինքնադաստիարակությամբ, ինքնազարգացմամբ զբաղվել են այնպիսի մեծություններ, ինչպիսիք են, օրինակ, Մ. Գորկին, Լ. Տոլստոյը, պատմաբան Լեոն, Ֆ. Ռո զվելտը: Վերջինս բոլոր երկրներից նամականիշներ էր ստանում և հետո իր իսկ հայթհայթած գրականության միջոցով, ուսումնասիրում այդ երկրների պատմությունը, մշակույթը, տնտեսությունը, վարած քաղաքականությունը և այլ հարցեր: Ռուզվելտը աշխարհի հայտնի հանրագիտակներից էր: Այդ շնորհքը ոչ այլ ինչ է, քան ինքնազարգացման, ինքնադաստիարակության արդյունք:

Դպրոցում ինքնադաստիարակությունն իրականացվում է ըստ տարիքային փուլերի և կրում է տարբեր բնույթ: Այսպես, օրինակ, կրտսեր դպրոցականների մեջ ի հայտ են գալիս ընդօրինակման, հարմարվելու ձգտումներ դեպի մեծահասակները, դեպի աշխատանքի մարդիկ, դեպի

կոլեկտիվները, որոնք իդեալը որոնելու գիտակցականության ու ակտիվության արդյունք են: Այս դեպքում խելացի դաստիարակը ծրագրավորում է իր սաների ինքնադաստիարակությունը և կողմնորոշում նրանց:

Ինքնադաստիարակության պահանջմունքն ավելի ինտենսիվ է դրսևորվում դեռահասության տարիքում: Գիտափորձերով հաստատված է, որ այդ տարիքում դպրոցականներն ունենում են տարբեր իդեալներ, տարբեր ձգտումներ, կամային տարբեր հատկություններ, հասարակական գործունեության տարբեր ուղղվածություն: Այսպես, օրինակ, մեկը երազում է հասնել իր իդեալին, մյուսը՝ ձեռք բերել այն, ինչին ձգտում է, երրորդը՝ հասարակության մեջ տեղ գրավել, ապահովել իր կենսադիրքը և այլն: Ահա այդ ամենն էլ դեռահասների մեջ առաջացնում են ինքնադաստիարակության պահանջմունք, որը պետք է ղեկավարի և իրականացնի դաստիարակը:

Ի տարբերություն կրտսեր և դեռահասո թյան տարիքների, ավագ դպրոցականների մեջ ինքնադաստիարակության պա անջմունքն ավելի ինտենսիվ բնույթ է կրում: Ինչու՞: Որովհետև նրանք կարողանում են ինքնուրույնաբար վերլուծել ու գնահատել իրենց ունեցած բարոյական որակները, արարքներն ու վարքագիծը: Հետևապես հասկանալի է, որ ավագ դպրոցականներն ի վիճակի են հասնել ւ բարոյական ինքնակատարելագործման բարձր մակարդակի: Ուստի այդ նպատակով մանկավարժական գործընթացն այնպես պետք է կառուցել, որպեսզի դաստիարակչական միջոցառումների ողջ համակարգը նպաստի նրանց (ավագ դպրոցականների) հարաբերությունների որակական փորձի ու դրանց համապատասխան վարքի եղանակների կուտակմանը:

Ինչպե՞ս իրականացնել դպրոցականների ինքնադաստիարակությունը: Այն կարելի է կազմակերպել, ղեկավարել ու կառավարել երկու եղանակով. *առաջին*՝ դաստիարակի միջոցով: Այս դեպքում դաստիարակը կազմում է ինքնադաստիարակվողի ծրագիրը, պլանավորում է այն և վերահսկում նրա իրականացումը: Այդ ընթացքում նրան տալիս է համապատասխան խորհուրդներ, ցուցումներ: Ինքնադաստիարակվողին վարժեցնում է դրական արարքների, սովորույթների մեջ, օգնում կատարելագործել ձեռք բերած բարոյական որակները: *Երկրորդ*՝ ինքնադաստիարակվողը ինքնուրույնաբար իրացնում է (ռեալիզացնում է) դաստիարակի կողմից կազմված ծրագիրը, պլանավորված աշխատանքները և

հետևում է դպրոցի դաստիարակչական միջոցառումների ողջ համակարգին՝ դրական փորձ և վարքի եղանակներ սեփականելու համար:

Դպրոցականների ինքնադաստիարակության իրագործման համար որպես խթանիչ մեծ դեր է խաղում հասարակական կարծիքը. դասարանական կոլեկտիվի, ողջ դպրոցական կոլեկտիվի, ծնող հասարակության դիտողությունները, քննադատությունը, ինքնադաստիարակվողների ինքնաքննադատությունն ու ինքնագնահատումը և այլն:

Դպրոցականների ինքնադաստիարակության իրագործման համար կարևոր նշանակություն ունեն կոլեկտիվի (դասարանական) ֆունկցիաները: Կոլեկտիվը կատարում է երկու ֆունկցիա. *առաջին*՝ պայմաններ է ստեղծում ինքնադաստիարակության գործընթացի համար, կազմակերպում է այդ գործընթացը ու միաժամանակ ինքնադաստիարակվողի մեջ ձևավորում դրական վերաբերմունք սոցիալական արժեքավոր նորմերի նկատմամբ, խթանում նրա հասարակական պարտքն ու պատասխանատվությունը: Կոլեկտիվի *երկրորդ ֆունկցիան* ամբողջությամբ արտահայտվում է դպրոցականի ինքնադաստիարակության կազմակերպման մեջ: Այսպես, օրինակ, մոտիվացնում է նրա ինքնագիտակցության ձևավորումը: Պլանավորում է նրա՝ իր նկատմամբ գործադրվող ջանքերը, նշում իրականացման ուղիները, փուլերը և այլն:

Դպրոցականների ինքնադաստիարակության իրականացման համար կարևոր խթանիչներ կարող են հանդիսանալ ինքնադաստիարակվողների ինքնավերահսկողությունը, ինքնապարտականությունները, ինքնահաշվետվությունը, ձեռք բերված արդյունքների ստուգումը:

10. ՎԵՐԱԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Վերադաստիարակության հիմնախնդիրը հետազոտել են ռուս մանկավարժ գիտնականներ Մ.Ա. Ալեմանսկին, Ա.Ս. Բելկինը, Ա.Վ. Վեդենովը, Ի.Ա. Նևսկին, Ի.Պ. Պրոկոֆևը, Լ.Ի. Ռուվինսկին, հոգեբան Ս. Արզումանյանը և ուրիշներ: Նրանք հետազոտել են դաստիարակության մեջ բացասական ազդեցությունների հաղթահարման պրոբլեմը:

Վերադաստիարակությունը շատ դժվարին գործընթաց է: Ավելի հեշտ է մարդուն դաստիարակելը, քան վերադաստիարակելը: Անձի վերադաստիարակությունը դաստիարակից շատ ջանքեր է խլում: Դպրոցականը տարիներ շարունակ կարող է դաստիարակվել, բայց արդյունքի չհասնել, դաստիարակված չլինել: Պատմությունից հայտնի է, որ ոչ միայն դեռահասներ, պատանիներ ու երիտասարդներ, այլ նաև հասունացած, անգամ մեծահամբավ որոշ մարդիկ, առանձին անհատականություններ վերադաստիարակության կարիք ունեն: Հանճարեղ քանդակագործ, նկարիչ Միքելանջելոն (1475-1564) իր շրջապատում հայտնի էր որպես դժվարին մարդ: Անգամ համերաշխ չէր Լեոնարդո Դա Վինչիի (1452-1519) հետ, որը հռչակավոր գեղանկարիչ էր, քանդակագործ, ճարտարապետ, մեխանիկ, գրող, ինժեներ և այլն: Պյուռո Առաջինը չէր հաշտվում պալատական Ա.Դ. Մենշիկովի (1673-1729) հետ՝ իր դիրքը չարաշահելու, գաղտնաբար քսությամբ զբաղվելու պատճառով: Ճակատամարտերից մեկի ընթացքում Նապոլեոնը (1769-1821) մոտենում է դիտագործիքին (Բուսոլին) հակառակորդի դիրքերը զննելու նպատակով, սակայն զգալով, որ հասակը (բոյը) չի հասնում դիտագործիքին, քար, կոշտ որոնելու, իր ոտքի տակ դնելու նպատակով, թողնում է դիտակետը, նայում շուրջը: Հենց այդ պահին ֆրանսիացի գեներալներից մեկը մոտենում է կայսրին և առանց մտածելու ասում. «Տեր իմ, ես ավելի բարձր եմ, քան դուք, թույլ տվեք դիտել թշնամու դիրքերը և զեկուցել Ձեզ»: Նապոլեոնը խեթ-խեթ նայում է գեներալին և խայթում. «Դուք բարձր չեք, դուք միայն երկար եք»:

Կարելի է բերել հարյուրավոր նման օրինակներ: Սակայն բերված օրինակները հաստատում են, որ, իրոք, աշխարհում մեծ ճանաչում ունեցող որոշ մարդիկ անգամ վերադաստիարակվելու կարիք ունեն, քանզի նրանց մեջ բացակայում են բարոյական առանձին որակներ և կամ ունեն այդ որակները, սակայն դրանք կատարելագործված չեն:

Դաստիարակության երկար ու ծիգ տարիների ընթացքում բոլոր աշակերտները չէ, որ դաստիարակվում են հասարակայնորեն ընդունելի պահանջներին համապատասխան: Եվ ահա այդպիսիներին վերադաստիարակելու պահանջ է առաջանում:

Վերադաստիարակողի առաջին խնդիրը պետք է լինի՝ որոնել դաստիարակության նոր մեթոդներ, հնարներ ու միջոցներ և դրանց ընծեռած հնարավորություններով դաստիարակել վերադաստիարակվողի արարքները, սովորույթները, հայացքները, զգացմունքները, գիտակցությունը, կատարելագործել նրա ունեցած բարոյական որակները: *Երկրորդ*՝ թափանցել վերադաստիարակվողի ներաշխարհը, ճանաչել նրա էության բոլոր կողմերը, հայտնագործել նրա բնույթում եղած դրականը, կենսունակը

և հենվելով դրա վրա, չխնայելով ջանք ու եռանդ՝ դաստիարակել վերադաստիարակվողին:

Ուրեմն կարելի է ասել՝ վերադաստիարակությունը դպրոցականների մեջ ոչ ճիշտ կամ ոչ լրիվ ձևավորված բարոյական հատկանիշների, բնավորության գծերի, սովորությունների, արարքների, վարքի բարեփոխումն ու կատարելագործումն է՝ հասարակության նորմերին համապատասխան, նախապես ճիշտ ընտրված մեթոդների ու հնարների միջոցով:

Վերադաստիարակությունն իրականացնող խելացի դաստիարակը, մինչ այդ սկսելը, ուսումնասիրում է վերադաստիարակվողի բարոյական զարգացման բոլոր շեղումների պատճառները, հայտնաբերում դրանց օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ դրդապատճառները: Հրաժարվում է դաստիարակության իր դարն ապրած մեթոդները կիրառելուց: Որոնում է դաստիարակության նոր մեթոդներ, հնարներ ու միջոցներ: Վերադաստիարակվողի նկատմամբ դրսևորում է ջերմ, բարեկամական վերաբերմունք, օգտագործում դասարանի կոլեկտիվի, շրջապատի դրական ներգործությունը, դաստիարակչական բոլոր տեսակի միջոցառումները, դաստիարակու յան նկատմամբ համալիր (կոմպլեքսային) մոտեցման հնարավորությունները, դպրոցի, ընտանիքի, ծնող հասարակչության, շեֆ կազմակերպո թյունների ջանքերը և այդ ամենը կոորդինացնելով՝ ծառայեցնում վերադաստիարակվողի դաստիարակությանը:

Վերադաստիարակության հիմնախնդիրն առայժմ լրիվ չափով հետազոտված չ , թեև շատ գիտնականներ այդ ուղղությամբ կատարե են արժեքավոր ուսումնասիրություններ:

Դաստիարակությունը, ինքնադաստիարակությունն ու վերադաստիարակությունը փախկապակցված են:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Ի՞նչ է դաստիարակությունը: Ի՞նչ է ինքնադաստիարակությունը: 2. Ի՞նչ է դաստիարակության տեսու յունը: 3. Որո նք են դաստիարակության գործընթացի առանձնահատկությունները: Թվարկեք դրանք և բացահայտեք դրանց իմաստները: 4. Որո՞նք են դաստիարակության գործընթացի կառուցվածքի բաղադրատարրերը: 5. Ի՞նչ եք հասկանում դաստիարակության գործընթացի կառուցվածք ասելով 6. Ներկայացրեք դաստիարակության բովանդակության մեջ մտնող բոլոր տարրերը և բաղկացուցիչ մասերը: 7 Որո՞նք են դաստիարակության ընդհանուր մեթոդները: 8. Որո՞նք են դաստիարակության գործընթացի օրինաչափությունները:

Գլուխ 18.

ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ

Դա տիարակության սկզբունքները բխում են դաստիարակության գործընթացի օրինաչափություններից: Եթե օրինաչափությունները հանդես են գալիս պատճառի ու հետևանքի միջև որպես էական անհրաժեշտ նե քին կապի արտահայտություններ, ապա դրանցից բխող սկզբունքներն այն հիմնարար ելակետերն են, որոնք որոշում են դաստիարակչական գործընթացի ընդհանուր ուղղությունը, նրա բովանդակությունը, մեթոդիկային ու կազմակերպմանը ներկայացվող հիմնական պահանջները:

Ո պես սկզբնական, ելակետային դրույթների համակարգ, դաստիարակության սկզբունքները ընդգրկում են նրա (դաստիարակության) բոլոր կողմերը, էությունը, նպատակը, մանկավարժական առաջավոր փորձը, ընդհանրացման արդյունքները: ռաջնորդվելով դաստիարակչական գործընթացի սկզբունքներով, մանկավարժն այն դարձնում է կառավարման գաղափար: Ուրեմն կա ելի է ասել՝ դաստիարակության ըսկզբունքը հիմք է, ելակետ, կառավարող գա ափար, դրույթ, կանոն, նորմատիվ և այլն:

Դաստիարակության սկզբունքներն օգնում են ուսուցչին բացահայտելու դաստիարակչական գործընթացին ներհատուկ հակասությունները, կողմնորոշվել ամենաբարդ իրավիճ սկներում, միշտ կապ տեսնել միջանկյալ և վերջնական նպատակների միջև: Այնուամենայնիվ, այս ամենով հանդերձ, ինչ ասվեց վերը, նաև պետք է իմանալ, որ դաստիարակության սկզբունքները պատրաստի դեղատոմսեր կամ համապարփակ կանոններ չեն: Սկզբունքները գիտակցել են տալիս ուսուցչին՝ հենվ լով դրանց վրա, ինքնուրույնաբար լուծել մանկավարժական այն խնդիրները, որոնք ծնվում են բազմազան իրավիճակներում: Սկզբունքները դոգմա չեն: Դրանք չեն փոխարինում ո՛չ գիտելիքներին, ո՛չ փորձին, ո՛չ էլ ուսուցչի տաղանդին ու եռանդին:

Դաստիարակության սկզբունքների համակարգը ընդգրկում է՝ դաստիարակության նպատակաուղղվածությունը, դաստիարակության կապը կյանքի, պրակտիկայի հետ, դաստիարակության նկատմամբ համալիր (կոմպլեքս) մոտեցումը, երեխայի անձի նկատմամբ հարգանքի զուգակցումը խելացի մանկավարժական պահանջկոտությանը, մարդու մեջ դրականի վրա հենվելը, դպրոցականների տարիքային ու անհատական առանձնահատկությունների հաշվառումը, մանկավարժական ներգործությունների սիստեմատիկությունն ու հաջորդականությունը, գիտակցության ու վարքի միասնությունը, դաստիարակությունն աշխատանքի մեջ, անձի դաստիարակությունը կոլեկտիվում, դպրոցի, ընտանիքի ու հասարակության մանկավարժական պահանջների միասնությունը և այլ սկզբունքներ:

Առանձին մանկավարժ-գիտնականներ առաջարկում են ուսուցման և դաստիարակության սկզբունքները կիրառել մանկավարժական ամբողջական գործընթացում. այսինքն՝ ուսուցման և դաստիարակության սկզբունքները միավորել և դրանք ծառայեցնել և՛ ուսուցմանը, և՛ դաստիարակությանը, որը, մեր կարծիքով, ճիշտ է: Այդ են հաստատում դաստիարակության վերը թվարկված սկզբունքները: Եթե վերլուծենք դաստիարակության և ուսուցման սկզբունքները, կեզրահանգենք, որ դրանք, իրոք, այդ բնույթի են:

Քննարկենք դաստիարակության կարևոր սկզբունքները:

Համալիր մոտեցում դաստիարակության նկատմամբ սկզբունքը. այդ ասելով պիտի հասկանալ օբյեկտների բազմազանություններ, որոնք միավորված են որոշակի կառուցվածքի մեջ և դրանք բոլորը օրինաչափորեն փոխկապակցված են:

Այդ կառուցվածքի մեջ են մտնում, օրինակ՝ դաստիարակության նպատակը, խնդիրները, բովանդակությունը, մեթոդները, դաստիարակության կազմակերպման ձևերը և այլն: Համալիր մոտեցումը պահանջում է դաստիարակության գործընթացում դրանք կիրառել միասնաբար, իրար զուգակցված, այլապես հնարավոր չէ ապահովել բարձր արդյունք:

Առանձին մանկավարժ գիտնականներ 1970-ական թվականներին պահանջեցին համալիր դաստիարակությունն իրականացնել միայն բարոյական, գաղափարաբաղաքական և աշխատանքային դաստիարակության միջոցով, որը, իհարկե, չընդունվեց: Չէ՞ որ դաստիարակության հիմնական նպատակը հասարակությանը համակ ղմանի ու ներդաշնակ

զարգացած սերունդ տալն է: Իսկ դա կարելի է իրականացնել դաստիարակության ընդհանուր հա ակարգի բոլոր բաղադրամասերով: Այսինքն՝ մտավոր, բարոյական, աշխատանքային, գեղագիտական, ֆիզիկական, իրավական, տնտեսագիտական, էկոլոգիական դաստիարակության միջոցով, դրանք զուգակցված կիրառելու դեպքում:

Ուրեմն դաստիարակության նկատմամբ համալիր մոտեցումը նշանակում է՝ սովորողների դաստիարակությունն իրականացնելիս, իրար զուգակցել դաստիարակության նպատակը, խնդիրները, բովանդակությունը, մեթոդները, միջոցները, դաստիարակության կազմակերպման ձևերը, դաստիարակության ընդհանուր համակարգի բոլոր բաղադրամասերը: Եվ այնուհետև՝ այդ ամենը նաև զուգակցել դպրոցի, ընտանիքի, կազմակերպությունների, ողջ հասարակության ջանքերին, նրանցից եկող ներգործություններին՝ աճող սերնդի դաստիարակությունը ճիշտ իրականացնելու համար:

Մարդու մեջ դրականի վրա հենվելու դաստիարակության սկզբունքի էությունը կայանում է նրանում, որ դաստիարակը յուրաքանչյուր երեխայի մեջ նկատի նրա ամենաուժեղ կողմը և հասնի այն բանին, որ «կենսունակի», դրականի իրականացումն ու զարգացումը կիրառվի գործունեության մեջ, ինչպես Վ. Ա. Սուխոմլինսկին կասեր՝ փայլատակի մարդկային անհատականությունը:

Գործունեության այն ոլորտը, որտեղ ավելի վառ են դրսևորվում երեխաների առանձին հատկությունները, հարկավոր է հմտորեն օգտագործել նրանց հոգեկան վերելքի համար:

Դպրոցում հարկ է լինում գործ ունենալ դաստիարակվածության տարբեր մակարդակի աշակերտների հետ: Նրանց մեջ, որպես կանոն, կան այնպիսիները, ովքեր չեն սովորում, ծուլանում են, արհամարհական վերաբերմունք դրսևորում կոլեկտիվի շահերի, հասարակական պարտականությունների, հանձնարարությունների նկատմամբ: Սակայն միաժամանակ նկատվում է, որ նույնիսկ ամենադժվար երեխաների մեջ ճգտում գոյություն ունի իրենց բարոյական կատարելագործման նկատմամբ, որը սակայն այս կամ այն կերպ անփորձ ուսուցիչը կարող է մարել, եթե նրանց դիմի կշտամբանքներով, հանդիմանություններով, հորդորներով. Բայց «կենսունակը» կ րելի է պաշտպանել և ուժեղացնել, եթե ուսուցիչը ժամանակին նկատի ու խրախուսի դպրոցականների ամենափոքր պոռթկումները:

Աշակերտների մեջ հայտնաբերելով դրականը և հենվելով դրա վրա, հույսը դնելով վստահության վրա, ուսուցիչը կարծես կանխագուշակում է անձի լինելիության ու վեհացման գործընթացը: Եթե աշակերտները աշխատանքի ընթացքում հասնում են շոշափելի արդյունքների, նրանք ուրախության, ներքին բավարարվածության ապրումներ են ունենում, որն էլ իր հերթին ամրապնդում է վստահությունն իրենց ուժերի նկատմամբ: Նրանց մեջ ամեն ինչ փոխվում է դեպի լավը... Միայն թե դաստիարակը կարողանա ժամանակին հայտնագործել նրանցում եղած կենսունակը, և հենվելով դրա վրա՝ ուղղի դպրոցականների շեղումները, բնավորության վատ գծերը...

Երեխայի անձի նկատմամբ հարգանքը՝ նրան ներկայացվող խելացի պահանջկոտության զուգակցմամբ դաստիարակության սկզբունքը: Հումանիստական դաստիարակությունը պահանջում է՝ «Ամեն ինչ մարդու համար, ամեն ինչ հանուն մարդու»: Ա. Ս. Մակար նկոն ասում էր. «Անձի պրոբլեմը կարող է լուծվել, եթե ամեն մարդու մեջ տեսնենք անձնավորությանը»: Դաստիարակությունը չի հանդուրժում անփույթ, մակերեսային վերաբերմունք մարդու նկատմամբ: Աշակերտի՝ որպես անձնավորության նկատմամբ վերաբերմունքը պահանջում է հաղթահարել այնպիսի մեծ ու փոքր դժվարություններ, որոնք մշտապես առաջանում են ուսուցչի՝ աշակերտների հետ ունեցած հաղորդակցման գործընթացում, դժվար գործ է: Դա մանկավարժի բանականության ու սրտի բարդ աշխատանքն է:

Առանձին երեխաներ, անկախ իրենցից, լինում են դաժան, կոպիտ, ցինիկ, ծույլ, երբեմն չարացած, թունոտ: Նրանց մեջ կարող են լինել վատ նախասիրություններ ու սովորույթներ: Եվ որքան էլ դժվար լինի՝ մարդը, որն ընտրել է իր կյանքի գործը, մանկավարժի մասնագիտությունը և դրանով իսկ՝ կա ավոր իր վրա վերցրել նրա հետ կապված բոլոր դժվարությունները, ուրիշ ուղի չունի, քան առանց բացառության բոլոր աշակերտներին հարգելը և համբերատար լինելը: Մակարենկոն երեխայի անձի և ատմամբ հարգանքի յուրահատուկ չափանիշ է համարում նրա նկատմամբ խելացի պահանջկոտությունը: Մակարենկոն դա արտահայտել է այսպես. որքան կարելի է՝ շատ պահանջներ մարդուն, բայց դրա հետ միասին, որքան կարելի է՝ շատ հարգանք նրա նկատմամբ: Պահանջներ ներկայացնող մանկավարժը աշակերտի կողմից պետք է

ընկալվի որպես մի մարդու, որն անկեղծորեն շահագրգռված է իր ճակատագրով և խորապես համոզված է իր անձի առաջադիմությամբ:

Պետք իմանալ, որ դաստիարակությունը փոխադարձ բարի ցանկության, փոխադարձ վստահության ու հարգանքի արգասիք է, որոնք սահմանվում են ուսուցչի և աշակերտի միջև:

Դպրոցականների տարիքային առանձնահատկությունների հաշվառման սկզբունքը: Երեխայի զարգացումը տեղի ունենալով ժամանակի մեջ, ունի իր ներքին օրինաչափությունները: Զարգացման մեկ փուլը նախապատրաստում է հաջորդ փուլը, որը որակապես տարբեր է առաջին փուլից: Տարիքային յուրաքանչյուր շրջան կապված է ապրած տարիների քանակի, տարբեր օրգանների հասունացման շրջանի, հասունացման աստիճանի ու նրանց ֆունկցիաների, ինչպես նաև կուտակած սոցիալական փորձի, նաև տարիքի յուրաքանչյուր փուլի համար բնորոշ տիպական գործունեության հետ: Ուրեմն այստեղից կարելի է եզրակացնել, որ դաստիարակչական գործընթացը՝ իր բովանդակությամբ, ձևերով ու մեթոդներով, պետք է լինի դինամիկ, կառուցվի տարիքային զարգացման փուլերի հաշվառման սկզբունքով:

Դաստիարակության նկատմամբ այս մոտեցումը ամենից առաջ նախատեսում է դաստիարակությունն իրականացնել ըստ կրտսեր տարիքի, ըստ դեռահասության և ըստ պատանեկության տարիքների: Նոր ժամանակներում աշխարհի շատ մանկավարժներ և հոգեբաններ գըտնում են, որ դաստիարակությունը կարելի է իրագործել ըստ տվյալ տարիքի (օրինակ, ըստ՝ 1, ըստ՝ 2, ըստ՝ 3 և այդպես շարունակ): Դաստիարակության այս ձևը կախում ունի շատ գործոններից, հատկապես հասարակական կապերի հարաբերությունների համակարգից, որոնք պետք են բոլոր տարիքների համար: Բացի դրանից, դաստիարակը պետք է հաշվի առնի տարբեր տարիքի երեխաների պահանջմունքները, հետաքրքրությունները, դիրքորոշումները, ձգտումները, իդեալները և կարողանա դրանք ձևավորել: Լինում են դեպքեր, երբ ուսուցիչները դեռահասների հետ վերաբերվում են ինչպես կրտսեր երեխաների հետ՝ անտեսելով այդ տարիքին հատուկ ինքնագիտակցական աճը, ինքնուրույնության ձգտումը, մի խոսքով, այն առաջընթացը, որ կատարվել է աշակերտի անձի զարգացման մեջ.

Սովորողների դաստիարակության անհատական առանձնահատկությունների հաշվառման սկզբունքը: Երեխաների զարգացման յուրաքանչ-

յուր տարիքային փուլում առաջանում են այն առանձնահատկությունները, որոնցով մեկ անհատը տարբերվում է մյուսից: Ըստ որում, տարիքի զարգացման հետ մեկտեղ ավելի մեծ նշանակություն են ձեռք բերում անհատական-տիպաբանական տարբերությունները:

Միևնույն տարիքի երեխաները իրարից տարբերվում են բարձրագույն նյարդային համակարգի գործունեության տիպաբանական առանձնահատկություններով, բնավորության գծերով և այլն: Ահա դրանց էլ հարմարեցվում են մանկավարժական աշխատանքի ձևերն ու մեթոդները յն հաշվով, որպեսզի իրականանա բոլորի համար ընդհանուր դաստիարակության նպատա ը, ապահովվի բնավորության այն գծերի արգելակումը, որոնք հակասում են հասարակության պահանջներին, նրա առաջընթացին և ընդհակառակը՝ ապահովվի այն ամենի զարգացումն ու կազմավորումը, որոնք սոցիալական արժեք են ներկայացնում: Անհատական մոտեցումը պահանջում է աշակերտի բարդ ներաշխարհի ւսումնասիրություն և նրա մոտ ձևավորված փորձի, ինչպես նաև այն պայմանների վերլուծություն, որոնց մեջ տեղի է ունեցել նրա զարգացումը: Անհատական դաստիարակչական աշխատանքը հաճախ տարվում է ոչ նրանց հետ, ովքեր դուրս են մնում կոլեկտիվից ու հակադրվում են նրան: Ա. Ս. Մակա ենկո գրում է. «Մենք սպասում ենք, որ աշակերտը կատարի այս կամ այն զանցանքը, որից հետո սկսում ենք դաստիարակել նրան: Այն աշակերտը, ր զանցանք չի կատարել, մեզ ի զբաղեցնում. ո՞ւր է նա գնում, ի՞նչ բնավորություն է զարգացնում թվացող կարգին արտաքինի տակ, մենք չենք իմանում և իմանալ չենք կարողանում»: Ուրեմն պետք է դաստիարակել բոլորին: Տեսնել բոլորին...

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Ի՞նչ է դաստիարակության սկզբունքը: Ո՞րն է նրա էությունը: 2. Ովքե՞ր են մշակել դաստիարակության սկզբունքները: 3. Ներկայումս դպրոցում դաստիարակության ի՞նչ սկզբունքն ր են կիրառվում, թվարկե այդ սկզբունքները: . Առանձին առանձին վերլուծեք ուսուցման և դաստիարակության սկզբունքները հայտնեք ձեր կարծիքը: 5. Ուսուցման սկզբունքները կարո՞ղ եք կիրառել դաստիարակչ յան գործընթացում և հակ ռակը՝ դաստիարակության սկզբունքները՝ ուսուցման գործընթացներում: Եթե այո, հիմնավորեք օրինակներով

Գլուխ 19.

ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

Դաստիարակության մեթոդները դաստիարակողի և դաստիարակվողների փոխկապակցված փոխազդեցություններն են, նրանց գործունեության եղանակները:

Փոխկապակցված այդ գործունեության մեջ կիրառվող մեթոդներով իրականացվում է մարդկանց դաստիարակո թյունը: Իրականացնողը դաստիարակն է, սակայն դաստիարակվողները պասսիվ չեն: Նրանք էլ դաստիարակողի և իրենց միջև եղած փոխազդեցություններով սեփականում են բարոյական որակներ, ձևավորում իրենց անձը:

Մեթոդն ապահովում դաստիարակողի և դաստիարակվողների փոխազդեցությունը, որտեղ առաջատար դերում հանդես է գալիս դաստիարակողը: Նա է ուղղություն տալիս դաստիարակվողներին, կազմակերպում նրանց գործունեությունը: Բացի մեթոդից, դաստիարակության գործընթացում կիրառ ում է *հնարը:* Հնարը եթոդի բաղկացուցիչ մասն է կամ ուղղակի նրա տարրն է: Մեթոդը կարող է փոխարինել հնարին, հնարը՝ մեթոդին: Հնարն ունի մասնակի նշանակություն: Օրինակ՝ անձի հայացքների, համոզմունքների ձևավորման համար որպես հնար կարող է ծառայել զրույցը: Իսկ առանձին դեպքերում զրույցը կարող է կիրառվել որպես մեթոդ: Հենց այս փոխկապվածությունն էլ նրանց դիալեկտիկական կողմն է:

Դաստիարակության գործընթացում բացի մեթոդից ու հնարից կիրառվում են նաև *միջոցներ*, որոնց հետ փոխկապակցված. որոնցից փոխկախված են մեթոդները և հնարները: Դաստիարակության միջոցները բազմազան են: Դրանց շարքին են դասվում, օրինակ՝ դպրոցը, ընտանիքը, ուսումնական հաստատությունները, ուսումնական առարկ ները, ուսումնական աշխատանքը, լրատվական միջոցները, գրականությունը, արվեստի ստեղծագործությունները և այլն: Նշված միջոցներից կարևոր է հատկապես դպրոցը: Դա այն հիմնական կենտրոնն է, ուր իրականացվում է դպրոցականների կրթությունը և դաստիարակությունը:

Դաստիարակության մեթոդների դասակարգմամբ զբաղվել են ռուս գիտնականներ Ն. Կ. Գոնչարովը, Ֆ. Ֆ. Կովալյովը, Ն. Ի. Բոլդիրևը, Ի. Կ. Օգորոդնիկովը և այլոք: Ժամանակակից դպրոցում կիրառվում են Գ. Ի. Շչուկինայի կողմից դասակարգված մեթոդների հետևյալ խմբերը. 1)անձի գիտակցության ձևավորման մեթոդներ, 2)անձի գործունեության կազմակերպման և հասարակական վարքի փորձի ձևավորման մեթոդներ, 3)վարքի ու գործունեության խթանման մեթոդներ:

1. ԱՆՁԻ ԳԻՏԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

Կյանքի փորձը, հետազոտությունները հաստատել են, որ օրեցօր ընդարձակվում են դպրոցականի հաղորդակցումների, շփումների ոլորտները: Բնական է, որ այդ ոլորտներում զարգանում են նրա հարաբերություններն այլ մարդկանց հետ, որոնք էլ պատճառ են դառնում բախվելու նոր երևույթների հետ, ընդհանրապես այն ամենի հետ, ինչը մինչ այդ նա չի տեսել, չի զգացել, չի ընկալ ւ: Ահա դրանք էլ դպրոցականի մեջ առաջացնում են ամեն ինչ ըմբռնելու, հասկանալու, սեփականելու ծգտում: Նա ուզում է իմանալ, թե ինչու այս բանն այսպես է և ոչ թե այնպես: Այսինքն՝ «լուռ պայքար է» գնում աշակերտի մեջ՝ առօրյա կյանքի ու իր գիտակցության միջև: Այդ «լուռ պայքարում» նա համոզվում է, որ ինքն ինքնուրույնաբար դրանք (ինչը ինքը չունի) չի կարող յուրացնել, սեփականել, հասկանալ, որովհետև նրա գնահատումների, դատողությունների փորձը առայժմ բավարար չեն: Ահա այստեղ է, որ նրան օգնում է դաստիարակը: Նա դպրոցականի գիտակցությանն է հաղորդում հասարակական սկզբունքները, նորմերը, կանոնները, կարգախոսները, կամ՝ ընդհանրապես այն ամենը, որոնք պետք են նրան հասարակության մեջ տեղ գրավելու, ապրելու, դիրքորոշվելու համար: Դա արվում է այն բանի համար, որ դպրոցականն ունենա գիտակցված, իր սեփական հայացքներն ու համոզմունքները ձևավորելու գաղափարապես հիմնավորված գիտելիքներ: Անկասկած է, որ դրանք բոլորը հիմք են հանդիսանում երևույթների, իրադարձությունների գործընթացների մասին ունենալ ընդհանրացված գիտելքներ, որոնք էլ օգնում են դպրոցականին տարբերակել երևույթները, ճանաչել դրանց էական կողմերն ու յուրահատկությունները, ընդհանրապես ճանաչել իրեն շրջապատող աշխարհը, այսինքն՝ ունենալ ձևավորված գիտական գիտակցություն: Իսկ

դա ձևավորվում է խոսքի միջոցով: Իսկ խոսքը, դրա ձևավորումը պահանջում են մեթոդներ, այլապես ինչպե՞ս ձևավորել գիտական գիտակցություն: Այդպիսի մեթոդներ կարող են հանդիսանալ զրույցը, դասախոսությունը, պատմելը, բանավեճը, օրինակը և այլն:

Ուրեմն անձի գիտակցության ձևավորման մեթոդներից են՝ «Զրույցը», «Պատմելը», «Դասախոսությունը», «Բանավեճը», «Օրինակը»: Նշված մեթոդները կիրառվում են և՛ ուսուցման, և դաստիարակության գործընթացներում:

Առաջադրանք. ուսումնասիրեք այդ մեթոդները և՛ ուսուցման, և՛ դաստիարակության ասպեկտներով: Փորձեք նշված մեթոդներն իրար զուգակցված կիրառել ուսուցման գործընթացում (միայն) և ապահովել բավարար արդյունքներ և՛ մեկի, և՛ մյուսի համար (այսինքն՝ և ուսուցման, և դաստիարակության համար): Դրանով դուք կապացուցեք, որ դաստիարակությունն իրականացվում է ուսուցման, կրթության, ինքնուսուցման և ինքնակրթության միջոցով:

Վերը նշված մեթոդներից քննարկենք.

Օրինակի մեթոդը. դպրոցականի գիտակցության ձևավորման համար կարևոր նշանակություն ունի ընդօրինակումը, որը կարելի որոնել ու գտնել գործող մարդկանց կենդանի կերպարներում, գրական հերոսների, արվեստագետների, արվեստաբանների, գիտնականների, գրողների, մեծ մտածողների կյանքի ու գործունեության մեջ, նրանց բնույթի մեջ: Կ.Դ. Ուշինսկին ասում էր. «... դաստիարակության վրա կարելի է ազդել անձնավորությամբ, բնավորության վրա՝ բնավորությամբ»: Սակայն ըշտապես պետք է իմանալ, որ ընդօրինակումը կույր պատճենում չէ կամ էլ կնքո մ չէ, որ անմիջապես ստանաս կնիքի պատկերը:

Ընդօրինակման առաջին պահից սկսած անձի մեջ (տվյալ դեպքում դպրոցականի մեջ) սկսում են ձևավորվել նոր գործողություններ, որոնք համընկնում են ինչպես ընդօրինակողի իդեալին, կամ էլ հենց այնպես՝ ուղղակի ինքնատիպ գործողություններ են, որոնք այս կամ այն կերպ նույնական են ընդօրինակման օբյեկտ հանդիսացող օրինակի առաջատար գաղափարին: Բացի դրանից, ընդօրինակողը և օրինակ հանդիսացողը տարբեր անհատականություններ են՝ իրենց բնավորությամբ, խառնվածքով, հոգեբանությամբ: Այս հանգամանքը հաստատում է, որ, իրոք, ընդօրինակումն անհնար է «պատճենել»: Ընդօրինակողը «վերցնելով» օրինակը, այն նույնությամբ չի ներառում իր մեջ, այլ բերում է դեպի ինքը.

դա հիմք է հանդիսանում ընդօրինակողի համար: Նրա մեջ ձևավորվում են նոր գործողություններ՝ ընդօրինակման գործընթացը սկսելու և վարտելու համար: Եվ հետո՝ ընդօրինակման հիմքի վրա օրինակ հանդիսացողի որակները նույնությամբ չեն «մտնում» ընդօրինակողի էության մեջ, և ան դարձնում այն մարդը, որպիսին օրինակի օբյեկտն է, այլ դրանք դառնում են հիմքեր ընդօրինակողի որակների մշակման և ունեցած որակների ատարելագործման համար:

Այնուհետև, ընդօրինակման բնույթը փոխվում է՝ կապված դպրոցականի սոցիալական փորձի և տարիքի հետ: Այդ բնույթը կախում ունի նաև ընդօրինակողի մտավոր և բարոյական զարգացումից: Մանկավարժական գիտությունը և հոգեբանությունը, հիմք ընդունելով իրենց հետազոտությունները, գտնում են, որ ընդօրինակումը տարբեր տարիքներում տարբեր է: Օրինակ՝ կրտսեր դպրոցականը սովորաբար իր ընդօրինակման համար ընտրում է պատրաստի նմուշ, օրինակներ, որոնք ազդում են նրա վրա արտաքին օրինակով: Դեռահասի ընդօրինակումն ու եկցվում է շատ թե քիչ ինքնուրույն դատողություններով և կրում է ընտրական բնույթ: Պատանեկության տարիքում ընդօրինակումը էականորեն վերակառուցվում է: Այն դառնում է ավելի գիտակցական ու քննադատական և հենվում է ընկալվող օրինակների ներքին վերամշակման վրա:

Մանկավարժ գիտնականները գտնում են, որ ընդօրինակման գործընթացում կամ մեխանիզմում կարելի է առ նձն ցնե երեք փուլ: *Առաջին փուլում,* ըստ Յու. Ժ. Ազարովի, Ն. Ի. Բոլդիրևի, Վ. Մ. Կորոտովի՝ ուրիշ անձի կոնկրետ գործողության ըմբռնման հետևանքով դպրոցականի մեջ երևան է գալիս այդ գործողության սուբյեկտիվ պատկերը, այդպես գործելու ցանկությունը: Սակայն ընդօրինակման օրինակի հետագա գործողությունների կապը այստեղ կարող է չառաջանալ: Այդ կապը, ինչպես գտնում են երոհիշյալ գիտնականները, գոյանում է *երկրորդ փուլում: Երրորդ փուլում* տեղի են ունենում ընդօրինակողի և ինքնուրույն գործողությունների համադրությունը, և դաստիարակող իրավիճակները: Նշանակում է՝ ընդօրինակումը և օրինակը կարող են և պետք է արժանի կիրառություն գտնեն դաստիարակչական գործընթացում: Այդ իրողությանը ուշադրություն է դարձրել Կ. Դ. Ուշինսկին: Նա գտնում էր, որ դաստիարակչական ուժը հորդում է միայն մարդկային անձնավորության կենդանի աղբյուրից, որ դաստիարակության վրա կարելի է ազդել միայն անձնավորությամբ:

Ընդօրինակման համար օրինակներ կարող են լինել հայրը, մայրը, տատը, քույրը, եղբայրը, լավագույն ուսուցիչը, աշակերտը, գեղարվեստական գրականության, ներկայացման, կինոնկարի դրական կերպարները և այլոք:

2. ԱՆՁԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԵՎ ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ ՎԱՐՔԻ ՓՈՐՁԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

Մարդը ձևավորվում է գործունեության այն ընթացքում, որը նրա համար ապահովում է իրականության գիտական յուրացումը, առաջացնում հետաքրքրություն, զգացմունքներ, ծնում նոր պահ նջմունքներ, ակտիվացնում կամքը, էներգիան, ընդհանրապես այն ամենը, ինչը ծառայում է մարդու զարգացման, լինելիության համար:

Գործունեությունը դպրոցականների հասարակական հարաբերությունների ու հասարակական վարքի փորձի հարստացման համար կարևորագույն աղբյուր է հանդիսանում:

Ամեն մի գործունեություն կազմված է գործառնություններից և գործողություններից: Ե՛վ մեկը, և՛ մյուսը գործընթացներ են, որոնց նպատակները գտնվում են իրենց մեջ, այն գործողության մեջ, որոնց տա րն են, մասն են, կողմն են նրանք:

Ուրեմն կարելի է ասել՝ գործողություններն այն գործընթացներն են, որոնց դրդապատճառները գտնվում են այն գործունեության մեջ, որի կազմի մ ջ են մտնում դրանք: Ուր մն՝ եթե ո զում ենք մարդուն (դպրոցականին) դաստիարակել, պետք է գործառնությունների կատարումից անցում կատարել դեպի գործողությունների կառավարումը և այնուհետև՝ դեպի մարդու գործունեության կառավարումը:

Այդ ամենը կարելի է իրականացնել «մանկավարժական պահանջ», «հասարակական կարծիք», «ընտելացում», «վարժեցում», «դաստիարակչական իրավիճակներ» մեթոդների կիրառմամբ:

Ուրեմն անձի գործունեությունը կազմակերպող և հասարակական վարքի փորձը ձևավորող մեթոդների շարքին են դասվում «մանկավարժական պահանջ», «հասարակական կարծիք», «ընտելացում», «վարժեցում» և «դաստիարակչական իրավիճակներ» մեթոդները:

Նշվածներից քննարկենք ամենակարևորները՝ «մանկավարժական պահանջ» և «հասարակական կարծիք» մեթոդները:

Մանկավարժական պահանջը ներկայացնողի (դաստիարակողի) և կատարողի (աշակերտի) փոխկապակցված, միասնական գործունեություն է:

Պահանջը կատարելու համար այն պետք է փոխվի դաստիարակվողի, իր համար, պահանջի. այսինքն՝ աշակերտը ևս ինքն իր անձին պետք է ներկայացնի դաստիարակողի ներկայացրած պահանջը: Միայն այս կերպ հնարավոր կլինի դաստիարակության գործընթացում ապահովել բարձր արդյունք:

Դպրոցականին ներկայացվող պահանջը պետք է լինի սիստեմատիկ, անընդհատ, ինչպես դաստիարակությունն է: Ա. Ս. Մակարենկոն ասում էր. «Դպրոցը պետք է առաջին ի կ օրվանից աշակերտին ներկայացնի հասարակական հաստատուն, անառարկելի պահանջներ, երեխային զինի վարքի նորմերով, որպեսզի նա իմանա, թե ինչն է կարելի, ինչը՝ ոչ, ինչն է գովելի և ինչն է պատժելի»: Պահանջը, նրա անթերի կատարումը շակերտների մեջ դաստիարակում է ճշտապահություն, արդարամտություն, պարտքի ու պատասխանատվության զգացում:

Մանկավարժական պահանջն՝ ըստ ներկայացման, լինում է ուղղակի և անուղղակի:

Ուղղակի պահանջը աշակերտներին ներկայացվում է հրամանի, կարգադրության, ցուցմունքի ձ ով: Այսպիսի պահանջը կարելի է ներկայացնել յնպիսի կոլեկտիվին, որն առայժմ չի կազմավորել կոլեկտիվի տիվը, երբ կոլեկտիվում առայժմ չկա կարգուկանոն, կազմակերպվածություն: Ուղղակի պահանջը կարող է կիրառել սկսնակ ո սուցիչը՝ այնքան ժամանակ, քանի եռ դասարանում չի ստեղծվել պարտքի ու պատասխանատվության զգացում: Ուղղակի պահանջը կարելի է ներկայացնել նաև ծույլ, չենթարկվող, կամակոր, անկարգապահ աշակերտներին:

Անուղղակի պահանջը դպրոցականներին ներկայացվում խորհրդի, ակնարկի, նդրանքի ձևով: Նման պահանջ ներկայացնող ուսուցիչը գիտի, որ աշակերտն ունի պարտքի ու պարտականությ ն զգացում, բարեխիղճ է, ճշտապահ, պարտաճանա : Մանկավարժական փորձը, հետազոտությունները հաստատել են, որ դաստիարակության գործընթացում ավելի մեծ արդյունք է տալիս անուղղակի պահանջը:

Դպրոցականներին պահանջներ ներկայացնելիս, պարտադիր կարգով, պետք է հաշվի առնել նրանց տարիքային հնարավորությունները, առողջական վիճակը, անհատական առանձնահատկությունները:

Անկարգապահ, չենթարկվող աշակերտների նկատմամբ փորձառու ուսուցիչն անգամ կարող է գործադրել ուղղակի պահանջ:

Հասարակական կարծիքը կոլեկտիվի պահանջների արտացոլումն է: Այն իր մեջ միավորում է կոլեկտիվի որևէ երևույթի, իրադարձության վերաբերյալ գնահատումները, դատողությունները, քննադատությունները, դիտողությունները և այլն:

Այստեղից կարելի է եզրակացնել, որ հասարակական կարծիքը դաստիարակողի համար կարող է ծառայել որպես դաստիարակվողների վրա ներգործող ուժ, և կատարում է հասարակական ֆունկցիա: Որպեսզի այս ամենը հասկանալի լինի, բերենք այս օրինակը դիցուք՝ 7-րդ դասարանցիները հեռուստացույցով ելույթ են ունենում. պարում են, երգում, ասմունքում, նվագում և այլն: Բնական է, որ ե ույթից հետո, հենց տվյալ դասարանի առանձին աշակերտներ ելույթներ ո վերաբերյալ հայտնում են իրենց դատողությունները, դիտողությունները, քննադատությունները, գնահատումները և այլն: Այս ամ նը կազմում է տվյալ կոլեկտիվի՝ իրենց դասարանական կոլեկտիվի (ելույթ ունեցողների) նկատմամբ ձևավորված հասարակական կարծիքը, որը ներգործում է կոլեկտիվի անդամների հասարակական գիտակցության և վա քի ձևավոր ան վրա:

Կոլեկտիվի անդամների դիտողությո նները, գնահատումները օգնում են կոլեկտիվին ստեղծելու հասարակական հարաբերությունների համակարգ, որն էլ դառնում ամուր հիմք՝ իր նդամների մեջ բարձր գիտակցություն, վարքի գործունեության նոր տիպ ձևավորելու համար:

Հասարակական վարքի ձևավորման համար դաստիարակը դաստիարակվողներին ներգրավում է դպրոցի ողջ կոլեկտիվի կարևոր երևույթների, իրադարձությունների կոլեկտիվ քննարկման մեջ: Ինտեգրման (միավորման) այս եղանակը ավելի է ընդլայնում դասարանական կոլեկտիվի (դպրոցի) դատողությունների, գնահատումների, քննադատությունների լորտները, նրանց մեջ ձևավորում արդարամտություն, սկզբունքայնություն. Ահա այս կերպ է գոյանում հասուն հասարակական կարծիքը, որը մոտիվացնու է դասարանակ ն կոլեկտիվի և ողջ դպրոցական կոլեկտիվի զարգացումն ու բարգավաճումը: Մինչդեռ հասարակական կարծիքի բացակայությունը ստեղծում է տնավարություն, թողտվություն, փոխադարձ ներողամտություն, անպատասխանատվություն և գցում կոլեկտիվի վարկը, արգելակում նրա առաջընթացը:

3. ՎԱՐՔԻ ԵՎ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԽԹԱՆՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

Խթանել հասկացությունը բազմանշանակ է: Այսպես օրինակ, խթանել նշանակում է՝ դրդել անձի մտքին, զգացմունքին, գործունեությանը զարկ տալ, մղում տալ և այլն: Հիմքն, իհարկե, խթանումն է, ակտիվացումը:

Վարք և գործունեության խթանման մեթոդների շարքին են դասվում «մրցություն», «խրախուսանք», «պատիժ» մեթոդները: Դրանք ներգործում են դպրոցականի անձի վրա այս կամ այն ներգործությունը ուժեղացնելու նպատակով: Օրինակ՝ խրախուսելու միջոցով: Օրինակ՝ պատժելու միջոցով և այն:

Խրախուսանք. խրախուսել նշանակում է՝ դրականորեն գնահատել որևէ անհատի կամ կոլեկտիվի գործունեությունը:

Կարելի է ասել՝ խրախուսանքը առանձին վերցրած աշակերտի կամ կոլեկտիվի վարքի ու գործունեության՝ հասարակայնորեն դրական գնահատման արտահայտությունն է:

Խրախուսանքը մեծ նշանակություն ունի անձի գործունեության և վարքի գնահատման համար: Այն հնարավորություն է ընձեռում ճանաչելու այն գործողության, այն արարքի իմաստն ու դրանց դրդապատճառները, որ կատարել է աշակերտը կամ կոլեկտիվը:

Չի կարելի խրախուսանքը շռայլել: Այս դեպքում (խրախուսանքի) ոչ մի նշանակություն չպետք է ունենան «սիրելի», «ոչ սիրելի» աշակերտները, այլ պետք է նկատի ունենալ կոլեկտիվի գործունեության համար կատարված գործի նշանակությունը:

Վատ է, երբ աշակերտն իր կատարած աշխատանքի համար սպասում է պարգևի, գովասանքի: Ընդառաջ գնալ նմանին, առնվազն կնշանակի նրա մեջ արմատավորել բնավորության վատ գիծ, վատ սովորույթ, որը կարող է նրան ուղեկցել ամբողջ կյանքում:

Որև աշակերտի խրախուսելուց առաջ կարելի է խորհրդակցել դասարանի կոլեկտիվի հետ, իմանալ դասարանական կոլեկտիվի կարծիքը խրախուսվողի նկատմամբ և ոչ թե սխալվել խրախուսանքի մեջ և հետո կանգնել անցանկալի փաստի առջև:

Խրախուսելիս պետք է հաշվի առնել աշակերտի (խրախուսվողի) անհատական առանձնահատկությունները. խառնվածքը, բնավորությունը, բարոյակամային հատկանիշները: Հարկավոր է մտածել՝ խրախուսվողը

հո չի՞ գոռոզանա, հո երես չի՞ առնի դրանից: Խորհուրդ է տրվում ավելի շատ խրախուսել այն աշակերտներին, ովքեր անհամարձակ են, անվըստահ են իրենց ուժերի նկատմամբ, ինքնամփոփ են, քաշվող, ամոթխած և այլն: Խրախուսելիս պետք է օբյեկտիվ լինել: Խրախուսանքը պետք է արժանանա կոլեկտիվի հավանությանը և վերածվի հասարակական կարծիքի: Չի կարելի միշտ նույն աշակերտին խրախուսել:

Ժամանակակից դպրոցում կիրառվում են խրախուսանքի տարբեր ձևեր: Այսպես օրինակ, դաստիարակի գովասանքը, բանավոր, գրավոր շնորհակալությունը, շնորհակալությունը դպրոցի մասշտաբով, գրենական պիտույքներով, դասագրքերով պարգևատրումը, պատվո տախտակին արժանացնելը և այլն:

Պատիժ. 1920-ական թվականներին որոշ մանկավարժներ (Պ. Ժ. Բլոնսկի, Ս. Տ. Շացկի և ուրիշներ) առաջարկեցին դաստիարակության մեթոդների համակարգից հանել պատժի մեթոդը: Սակայն առաջադեմ մանկավարժները (Ա. Ս. Մակարենկո, Ն. Կ. Կրուպսկայան և այլոք) առարկեցին, գտնելով, որ պատժի մեթոդը պարտադիր կարգով պետք է կիրառվի դպրոցում: Պատիժը շեշտված զգուշացում է: Այն ուղղում է երեխայի վարքում եղած վրիպումները, շեղումները, սխալները: Զգուշացնում է նրան՝ չկրկնել տարել վատ արարքներ ու գործողություններ: Պատիժը հասկացնում, համոզում է, դպրոցականի համար տեսանելի է դարձնում իր կատարած սխալների հետևանքները, պարտավորեցնում դրանք այլևս չկրկնել:

Ի՞նչ է պատիժը: Դա այնպիսի ներգործություն է, որն արտահայտում է դպրոցականի այն գործողությունների ու արարքների դատապարտումը, որոնք հակասում են հասարակական նորմերին:

Դաստիարակը, բոլոր ուսուցիչները պետք է իմանան, որ դպրոցում արգելվում է ծեծը: Ծեծը երեխային դարձնում է դյուրագրգիռ, վախկոտ, կաս ածամիտ, անհավասարակշիռ, նրա մեջ առաջացնում է խոր ատելություն իրեն ծեծողի նկատմամբ: Ծեծել երեխային՝ կնշանակի ոտնահարել նրա ինքնասիրությունն ու արժանապատվությունը:

Պատիժն իրականացնելիս չպետք է կորցնել խոսքի չափը: Չմտածված, չկշռադատված մեկ վատ բառն անգամ ցնցում է երեխայի հոգին, նրան հուսից հանում:

Պատժելուց առաջ դաստիարակը պետք է վերլուծի երեխայի կատարած վատ արարքը, զանցանքը, հայտնաբերի դրանց դրդապատճառ-

ները: Ոչ մի դեպքում չպետք է շտապել պատիժն իրականացնելիս: Գուցե դպրոցականն անգիտակցաբա՞ր է կատարել զանցանքը: Ուրեմն նրա հետ կարելի է զրուցել, ասել, թե ինչն է կարելի, ինչը՝ ոչ, թե ինչու պետք է ենթարկվել վարքի կանոններին: Պատժելուց առաջ դաստիարակը պետք է հաշվի առնի երեխայի անհատական առանձնահատկությունները, խառնվածքը, բնավորությունը, հոգեբանությունը, առողջական վիճակը ու նոր միայն որոշի՝ կիրառե՞լ պատիժը, թե՞ չկիրառել: Մինչև պատժելը կարելի է խորհրդակցել դասարանական կոլեկտիվի հետ:

Ժամանակակից դպրոցում պատժի միջոցներից են՝ դաստիարակի բացասական դիտողությունը, բանավոր նկատողությունը, գրավոր նկատողությունը, դպրոցի մասշտաբով նկատողությունը, մանկավարժական խորհրդին հրավիրելը, մի դասարանից մյուսը տեղափոխելը, ուրիշ դպրոց տեղափոխելը, դպրոցից հեռացնելը, որը, սակայն, պիտի համաձայնեցնել ժողկրթության վարչության հետ:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Ի՞նչ է դաստիարակությունը. Ի՞նչ է դաստիարակության մեթոդը: Ի՞նչ է դաստիարակության միջոցը: Թվարկեք մի քանի միջոցներ. 2. Ինքնուրույնաբար քննարկեք անձի գիտակցության ձևավորման մեթոդները («զրույց», «պատմել», «դասախոսություն», «բանավեճ»): 3. Ինքնուրույնաբար վերլուծեք անձի գործունեության կազմակերպման և հասարակական վարքի ձևավորման մեթոդները «ընտելացում», «վարժեցում», «դաստիարակչական իրավիճակների ստեղծում») և գրավոր շարադրեք ձեր ընդհանումները:

Գլուխ 20

ԿՈԼԵԿՏԻՎԻ ՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՊՐԱԿՏԻԿԱՅԻ ՀԱՐՑԵՐԻ ՄՇԱԿՈՒՄԸ ՌՈՒՍ ԳԻՏՆԱԿԱՆՆԵՐԻ ԿՈՂՄԻՑ

1. ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԱԿՆԱՐԿ

Կոլեկտիվի հիմնախնդիրները միշտ էլ հետաքրքրել են տարբեր գիտությունների: Մանկական կոլեկտիվի հարցերի հետազոտությամբ զբաղվել և զբաղվում են մանկավարժությունը, ընդհանուր և տարիքային հոգեբանությունը, հասարակագիտությունը, սոցիալական հոգեբանությունը, մարդաբանությունը, տիպաբանությունը (տիպոլոգիան), կազմաբանությունը (մորֆոլոգիան) և այլ գիտություններ, որոնք ուսումնասիրում են կոլեկտիվի տարբեր հարց եր: Իլիսոփայություն կոլեկտիվը դիտում է որպես սոցիալական հանրություն, առանձնացնում է նրա հարաբերությունները դեպի մարդը, նրա հասարակական ու անձնական օրինաչափությունները, հասարակական գ րգ ցումը: Սոցիալական հոգեբանությունը հետաքրքրվում է կոլե տիվի կրթության, կոլեկտիվի ո անձի փոխհարաբերությունների օրինաչափությ ւններով: Հասարակագիտությունը կոլեկտիվը ուսումնասիրում է որպես ամբողջական համակարգ: Մանկավարժությանը հետաքրքրում է կո եկտիվի ստեղծման ձևաւ որման ու անձի համակողմանի զարգացման հնարավորությունների օգտագործման հարցը: Մանկավարժությունը կոլեկտիվին դիտում է ո պես անձի վրա կոլեկտիվի՝ միջնորդավորված ևով ազդելու գործիք. Վ.Ա. Լունաչարսկին ասում էր. «Դաստիարակության հիմնական նպատակը պետք է լինի անձի այնպիսի համակողմանի զարգացումը, որ կարող է ներդաշնակ ապրել ուրիշ մարդկանց հետ, որը կարող է համագործակցել ուրիշների հետ, որը կարող է կարեկցել ուրիշներին...: Մեն ցանկանում ենք դաստիարակել մարդ ն, որը կարող է լինել մեր ժամանակի կոլեկտիվիստը, ապրել հասարակական կյանքով ավելի շատ, քան անձնական հետաքրքրություններով». Նա նաև նշում էր, որ կոլեկտիվի դրած հիմքերի վրա կարող են զարգանալ անձի առանձնա-

հատկությունները: Ն. Կ. Կրուպսկայան մատնացույց է արել մանկական կոլեկտիվի զարգացման ուղիները: Կոլեկտիվի դաստիարակության տեսությունն իր գործնական մարմնավորումը ստացավ առաջին դպրոց-կոմունայում, որը ղեկավարում էր Ս.Տ. Շացկին: Նա գործնականորեն ապացուցեց, որ հնարավոր է կազմակերպել դպրոց կ ն կոլեկտիվ, որը երեխաների դաստիարակության համար կարող է լինել լավագույն ձևը և հեռանկար բացել յուրաքանչյուր երեխայի զարգացման համար:

Ոչ ոք մանկական կոլեկտիվի տեսությունն ու պրակտիկան այնպես չի հետազոտե ու մշակել, ինչպես Ա. Ս. Մակարենկոն: Նա է մշակել անձի ձևավորման ամբողջական համակարգը: Մակարենկոն անձի վրա կոլեկտիվի ազդեցությունը քննարկել է երեք՝ սոցիալական, մանկավարժական և մեթոդական, տեսանկյուններով: Դաստիարակությունը կոլեկտիվում և անձնավորության դաստիա ակումը կոլ կտիվի մ ջոցով գաղափարը Մակարենկոյի մանկավարժական հա ակարգի կենտրոնական դրույթն է: Կոլեկտիվ ասելով նա հասկանում էր մարդկանց խմբի միավորումը ընդհանուր աշխատանքի մեջ, ընդհանուր նպատակին հասնելու համար, որը, ինչպես Մակարենկոն էր ասում, բնութագրվում է լիազորությունների տարբեր մասերի հարաբերակցությամբ և պատասխանատվության որոշակի համակարգո : «Մեր դաստիարակության խնդիրը,- գրում է Մակարենկոն,- հանգում է նրան, որ դաս իարակենք կոլեկտիվիստ, որ չի կարելի ան նավորությանը դիտել հասարակությունից դուրս»:

Ա.Ս Մակարենկոն մանկական կոլեկտիվի զարգացման հիմքում դրել է հետևյալ սկզբունքները. ա)*Հեռանկարային գծերը:* Խոսելով դրանց նշ նակության մասին, նա ասում էր՝ դաստիարակել մարդուն, նշանակում է նրա մեջ ձևավորել հեռանկարային այն գծերը, որոնց միջոցով դաստիարակվելու է նրա վաղվա բերկրանքը: Ու եզրակացնում է, որ մարդը չի կա ող ապրել աշխարհում, եթե առաջիկայում չունի ոչ մի ուրախալի բան: բ)*Զուգահեռ գործողությունները:* Նա գտնում էր, որ առանձին անձնավորության վրա կարելի է ներգործել, զդելով այն կոլեկտիվի վրա, որի անդամն է այդ անձնավորությունը; Ահա այս դրույթն էլ նա անվանեց «զուգահեռ գործողության» սկզբունք: Ըստ Մակարենկոյի, այդ սկզբունքի մեջ է իրագործվում կոլեկտիվի՝ «բոլորը մեկի, մեկը՝ բոլորի համար» պահանջը: Նա այն կարծիքին էր, որ զուգահեռ գործողությունների սկզբունքը չի բացառում մանկավարժի անհատական

ործողության սկզբունքի կիրառումը առանձին սաների վրա անմիջական, ուղղակի ներգործության համար:

Մակարենկոյի առաջ քաշած հաջորդ սկզբունքներն են՝ գ) *պատասխանատու կախվածության հարաբերությունները* (կոլեկտիվի անդամների) և դ)*հրապարակայնությունը* (այսինքն՝ ամեն ինչ կոլեկտիվին տեղյակ պահելը):

Ա.Ս Մակարենկոյին է պատկանում «*սկզբնական կոլեկտիվ*» գաղափարը: Ըստ նրա, դաստիարակչական հիմնարկներում սկզբնական կոլեկտիվը ջոկատն է, դպրոցում՝ դասարանը, ընտանիքում՝ ընտանեկան համերաշխ կոլեկտիվը: Մեծ կոլեկտիվներում սկզբնական կոլեկտիվները նրա մասերն են (դպրոց-դասարան):

Կոլեկտիվի կարևորագույն օրենքներից մեկը Մակարենկոն համարում էր «*կոլեկտիվի շարժման օրենքը*»: Եթե կոլեկտիվը հասել է իր նպատակին, ասում էր նա, սակայն իր առջև չի դրել նոր հեռանկարներ, ապա վրա է հասնում ինքնահանգստացումը: Այսպիսի կոլեկտիվը չունի ապագա, նրա զարգացումը կանգ է առնում:

Մակարենկոն մանկական կոլեկտիվի կյանքում կարևոր տեղ է հատկացնում *խաղին*: Նա ասում էր, որ խաղը մեծ նշանակություն ունի դաստիարակության համար: Երեխան պետք է խաղա, պահանջում էր նա: «Հարկավոր է ոչ միայն ն ան ժա անակ տալ խաղալու, այլև այդ խաղով հագեցնել նրա ողջ կյանքը»: Կոլեկտիվի կյանքի խաղային կողմն իր արտահայտությունը գտավ Գորկու անվան գաղութում և Ջերժինսկու անվան կոմունայում: Մակարենկոն ևս խաղը համարում էր կոլեկտիվի ու նրա անդամների ձևավորման, համախմբման և բարգավաճման կարևոր գործոններից մեկը:

Ըստ Մակարենկոյի, մանկական կոլեկտիվի ու նրա անդամների դաստիարակության համար խիստ անհրաժեշտ գործոն է աշխատանքը: Նա գրո մ է. «Աշխատանքը դաստիարակչական գործում պետք է լինի ամենահի նական տարրերից մեկը»: Մակարենկոն շատ իրավացի էր, երբ ասում էր, որ աշխատասիրությունը և աշխատանքի ընդունակությունները երեխային չեն տրվում բնությունից, այլ դաստիարակվում են նրա մեջ: Նա իր ղեկավարած հիմնարկներում մեծ տեղ էր տալիս սաների աշխատանքային գործունեությանը, երազում էր կոմունայի պայմաններում ուսուցումը միացնել արտադրողական աշխատանքին: Նա ասում էր. «Ես այժմ պայքարելու եմ, որ դպրոցում լինի արտադրություն»: Կո-

լեկտիվի մեջ դաստիարակության ողջ համակարգը որը կազմակերպվել է Մակարենկոյի կողմից, հիմնված էր կոլեկտիվի յուրաքանչյուր անդամի՝ իր նկատմամբ ունեցած պահանջի վրա.

Մշակելով և պրակտիկայում ստուգելով տարբեր մանկավարժական մեթոդներ, Մակարենկոն փորձում էր գտնել անձի ներուժի ու հնարավորությունների ողջ հարստությունը և խթանել դրանց զարգացումը: Նրան հաջողվել է մշակել մանկական կոլեկտիվի զարգացման փուլերը:

Այսպիսով, հիմք ընդունելով մանկական կոլեկտիվի մասին Ա. Ս. Մակարենկոյի և աշխարհի առաջադեմ մանկավարժների ու հոգեբանների տեսակետները, կարելի է ասել, որ մարդու անձի ձևավորման հիմնական պայմանը կոլեկտիվն է, որի հիմնական նպատակը ոչ միայն կոլեկտիվիստական դաստիարակությունն է, այլ, առաջին հերթին, նրանում ընդգրկված յուրաքանչյուր անդամի անձի ձևավորումը: Կոլեկտիվից դուրս մարդը լքյալ է: Գյոթեն ասում ր. «Մարդը չի կարող ապրել մենության մեջ, նրան հարկավոր է հասարակություն»:

Կոլեկտիվի մասին Ա. Ս. Մակարենկոյի գաղափարների զարգացումն իրենց արտահայտությունն են գտել Վ. Ա. Սուխոմլինսկու աշխատություններում: Նա անձի ստեղծագործական ինքնազարգացման հարցը խտացրել է մանկավարժական ամբողջական գործընթացում՝ ուսուցման գաղափարաբանության միասնության մեջ:

Վերջին տասնամյակներում մանկական կոլեկտիվի հիմնախնդիրների զարգացման և գբաղվում են առանձին գիտնականներ: Հետազոտվել են այն մեթոդներն ու հնարները, որոնք կարող են նպաստել դաստիարակող կոլեկտիվների ձևավորմանը (Տ. Ե. Կոննիկովա, Լ.Ի. Իվանովա, Մ. Դ. Վինոգրադովա, Ա. Վ. Մ ւդրիկ, Օ. Ս. Բոգդանովա և ուրիշներ : Մշակվել են կոլեկտիվի գործունեությունը խթանող մի շարք սկզբունքներ ու մեթոդներ (Լ. Յա. Գորդին, Մ. Պ. Շուլց և ուրիշներ): Հետազոտվել են կոլեկտիվի դաստիարակող ֆունկցիաները և ինքնակառավարման հարցերը (Վ. Մ. Կորոտ վ ուրիշներ):

Հետազոտվում ու մշակվում են անձի հասարակական կապերի հարըստությունը, այդ կապերի սուբյեկտիվ լինելու գործընթացը: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում կոլեկտիվում անձի վիճակին, միջանձնային հարաբերությունների գոյացմանը, դրանց բնույթին և օրինաչափություններին, փոքր խմբերում միջանձնային շփումներին, հաղորդակցումներին, հարաբերություններին, կապերի ձևերին և այլ հարցերի:

2. ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ ԿՈԼԵԿՏԻՎԻ ՄԱՍԻՆ

Մանկավարժական և հոգեբանական գրականության մեջ «կոլեկտիվ» հասկացությունը պարզաբանվում է երկու իմաստով. *առաջին*՝ կոլեկտիվ ասելով հասկացվում է մարդկանց ցանկացած կազմակերպությունը, խումբը: Օրինակ՝ դասարանական, ուսանողական, աշխատանային, մանկավարժական, մարզական, ընկերային և այլն: *Երկրորդ*՝ կոլեկտիվ ասելով հասկացվում է խմբի զարգացման բարձր մակարդակը, իհարկե, եթե այն միասնական է ու համախմբված և հետապնդում է կարևոր, նշանակալից նպատակներ ու շահեր:

Բոլոր տեսակի (տիպի) կոլեկտիվներից դպրոցական կոլեկտիվը տարբեր է, որովհետև այն կազմակերպվում է ուսումնադաստիարակչական խնդիրներին համապատասխան: Դպրոցական կոլեկտիվի առջև դրվում են ե եք գլխավոր խնդիրներ՝

ա) գիտակցել գիտելիքների նշանակությունը, ընդունել դրանց կարևորությունը մարդու կյանքի համար, յուրացնել ու անընդհատ համալրել դրանք,

բ) ձեռք բերել բարոյական զարգացում,

գ) ձևավորել ու զարգացնել սեփական անձը:

Դպրոցական կոլեկտիվը հետապնդում է նպատակներ, շահեր և համախմբվում՝ դրանք իրականացնելու համար: Այն կոլեկտիվն է իրագործում իր առջև դրված խնդիրները, ո ի անդամների միջև մշտապես թագավորում են առողջ փոխհարաբերություններ, ուր ենթարկելը և ենթարկվելը դառնում են կոլեկտիվի կյանքի օրինաչափությունները, ուր յուրաքանչյուր մեծ ու փոքր գործի համար բոլորը պարտավորվում են, դրսևորում պարտքի ու պատասխանատվության խոր զգացում, առաջնորդ ում ժողովրդավարության (դեմոկրատիայի) սկզբունքներով:

Ուրեմն կարելի է ասել՝ աշակերտական կո եկտիվ է կոչվում դպրոց կանների այն խումբը, որն ունի հասարակայնորեն արժեքավոր, միասնական նպատակներ, որոնց հասնելու համար տվյալ խմբի անդամները կազմակերպում են համատեղ գործունեություն ու մտնում փոխադարձ կախվածության և պատասխանատվության որոշակի հարաբերությունների մեջ՝ կոլեկտիվի առջև բոլոր անդամների իրավունքների ու պարտականությունների անվերապահ հավասարության պայմաններում:

Դասարանական կոլեկտիվը մեկուսացած չէ: Այն իր ընդհանրությամբ ու կազմակերպմամբ կապված է նույն դպրոցի և ուրիշ դպրոցների կոլեկտիվների հետ: Աշակերտական կոլեկտիվներում առաջանում են տարբեր միավորումներ: Օրինակ՝ ըստ հետաքրքրությունների ու նախասիրությունների, ըստ համատեղ գործունեության, ըստ փոխադարձ համակրանքի և այլն: Պետք է իմանալ, որ և՛ կոլեկտիվում ընդհանրապես, և՛ միավորումներում մասնավորապես, հաղորդակցման միջոցով զարգանում են միջանձնային հարաբերություններ: Այդ ընթացքում կոլեկտիվը ստանում է կենսագործունեության իր ներքին սուբյեկտիվ կողմը և հանդես է գալիս որպես սոցիալական երևույթ:

Այնուհետև, ժամանակակից երեխան մի շարք կոլեկտիվների անդամ է: Այդ իրողությունը հաստատվում է ուրիշ կոլեկտիվների հետ նրա ունեցած կապերով: Այդ են հաստատում երեխայի (դպրոցականի) կողմից իրականացվող տեղեկատվությունը (ինֆորմացիան) և միավորումը (ուրիշ կոլեկտիվի հետ): Նա մի կողմից մի շարք կոլեկտիվներից ստացած տեղեկատվության սուբյեկտ է, իսկ մյուս կողմից՝ կոլեկտիվներն ինտեգրողը (միավորողը): Այս և նման գործընթացներն ավելի լավ են զարգացնում դպրոցականների հարաբերությունները, հաղորդակցումները, հարստացնում նրանց սոցիալական փորձը:

Կոլեկտիվ չի կարելի համարել օրինազանցների, գողերի, խուլիգանների խումբը կամ միավորումը, որովհետև նրանց հետապնդած նպատակները, շահերը հակահասարակական են, հակաօրինական և հակամարդկային: Թվում է, թե գողերի, ավազակների խումբն ավելի միասնական է ավելի կուռ: Որ նրանց նպատակները, շահերը ծուլված են իրար և այլն: Բայց թվացո «ծուլվածությունն» ի՞նչ նպատակներ հետապնդում. պարզ է՝ մարդկանց կողոպտելու, թալանելու, սպանելու նպատակներ: Իսկ հասարակությունը դրանք կարո՞ղ է ընդունել, իհարկե, ոչ...

Կոլեկտիվի գործունեության, նրա զարգացման դրդապատճառները բազմազան են ու բազմաբնույթ: Դրանց շարքում կարևոր են հատկապես աշխատանքը, դիդակտիկ, մտավոր, տրամաբանական, սյուժետային և այլ խաղերը, զվարճությունները, գրական ընթերցանությունները, դրամատիկական բեմադրությունները, ինքնագործունեության տեսակները և այլն:

3. ԿՈԼԵԿՏԻՎԻ ԵՎ ԱՆՀԱՏԻ ԴԻԱԼԵԿՏԻԿԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Կոլեկտիվի և դրանում գտնվող անձի զարգացման գործընթացը միասնական են ու փոխկապակցված: Դրանք իրարից անկախ չեն: Դրանք փոխադարձաբար պայմանավորում են մեկը մյուսին:

Այսպես, կոլեկտիվում անձի զարգացումը կախում ունի կոլեկտիվի զարգացումից, նրա բոլոր անդամների առողջ փոխհարաբերություններից, նրանց համընդհանուր գործունեությունից:

Իսկ յուս կողմից՝ կոլեկտիվում ընդգրկված անդամների առանձին-առանձին վերցրած ակտիվությունը, նրանց մտավոր, ֆիզիկական զարգացման մակարդակը, ընդունակություններն ու հնարավորությունները պայմանավորում են կոլեկտիվի դաստիարակչական ուղղություններն ու հնարավորությունները, ինչպես նաև դաստիարակչական ներգործությունները: Որքան կոլեկտիվի անդամներն ակտիվ են գործում հանուն կոլեկտիվի նպատակների, շահերի իրագործման, այնքան առավել չափով է համախմբված կոլեկտիվը և հետևապես այդ ամբողջական, հավաքական խումբը, նրա ուժը ավելի արդյունավետ է ներգործում իր անդամների վրա և դրանից օգտվում է նրա յուրաքանչյուր անդամը և ծավորում ու զարգացնում իր անձը:

Այնուհետև, որքան ինքնուրույն է կոլեկտիվի անդամը (դպրոցականը) կոլեկտիվի հասարակական օգտակար գործունեությունում, այնքան բարձր է նրա ներգործությունը կոլեկտիվի վրա: Որովհետև նա կոլեկտիվում ծեռք է բերում հեղինակություն, նաև արտոնություն, որոնք այս կամ այն կերպ իրենց ներգործությունն են ունենում կոլեկտիվի վրա: Եվ հակառակը՝ որքան բարձր է կոլեկտիվի ակտիվությունն ու համախմբվածությունը, բնական է, որ նա ավելի արդյունավետ է ներգործում կոլեկտիվի յուրաքանչյուր անդամի վրա:

Այսպիսով, ինչպես տեսնում ենք, կոլեկտիվը պայմանավորում է իր անդամների զարգացումը, իսկ նրա անդամներն էլ՝ կոլեկտիվի զարգացումը: Ուրեմն՝ կոլեկտիվի և նրանում ընդգրկված անձի զարգացումը փոխպայմանավորված, փոխկապակցված գործընթաց է: Այդպիսի կապերը կանխորոշում են անձի հոգևոր հարստությունը, նրա կոլեկտիվիստական ուժը:

յս ամենը թույլ է տալիս ասելու, որ կոլեկտիվի դիալեկտիկան նրա ու իր մեջ ընդգրկված անհատի փոխմիասնությունն է ու համատեղ գործունեությունը՝ վերջնական արդյունքին հասնելու համար:

4. ՈՒՍՈՒՄՆԱԴԱՍՏԻԱՐԱԿՉԱԿԱՆ ԿՈԼԵԿՏԻՎՆԵՐԻ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ ԵՎ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Մանկավարժ գիտնականները գտնում են, որ կոլեկտիվի զարգացման, բարգավաճման համար մեծ նշանակություն ունեն կոլեկտիվի կառուցվածքը և նրա մարմինները: Ինչպես հայտնի է, դպրոցում սովորողների թիվը (միջինը) հասնում է 400-500 հոգու: Այս ընդհանուր թիվը չի կարող անմիջա ան ներգործություն ունենալ յուրաքանչյ ւր անձի վրա: Անմիջական ազդեցություն, առանձին վերցրած անձի վրա, կարող ունենալ սկզբնական կոլեկտիվը, տվյալ դեպքում՝ դասարանական կոլեկտիվը: Դա այն պատճառով, որ դասարանում դաստիարակվողները մշտապես գտնվում են միջանձնային փոխազդեցություններում:

Կան տարբեր տեսակի (կամ ձևի սկզբնական կոլեկտիվներ: Այսպես օրինակ՝ դպր ցում, բացի դպրոցական կոլեկտիվից, կան այլ տեսակի սկզբնական կոլեկտիվներ. օրինակ՝ ֆակուլտատիվ խմբերը, արտադասարանային խմբակները, մարզական սեկցիաները և այլն: Ի դեպ, կան մշտական և ժամանա ավոր կոլեկտիվներ, որոնց գործունեությունը դպրոցում պետք է զուգակցվեն: Այդ դ պքում միայն դրանց ներգործություններն անձի վրա կլինեն միասնական և հետևապես՝ դաստիարակությունն էլ կլինի արդյունավետ: Սկզբնական կոլեկտ վում կարող են ընդգրկվել նույն և տարբեր տարիքի երեխաներ: Կարևորը, սակայն, այն է, ո կզբն կան կոլեկտիվների գործունեության զուգակցումը լինի այնպե , որ նրանք կարողանան լուծել ոչ միայն գործնական, այլ նաև ուսումնադաստիարակչ կան խնդիրներ:

Մանկական կոլեկտիվն իր գործառնությունները օգտագործելու համար նպայման պետք է ունենա իր մարմինները: Առանց դրանց, կոլեկտիվը չի կարող կոորդինացնել աշխատանքները և լո ծել այս կամ այն խնդիրը: Մանկական կոլեկտիվի *գլխավոր մարմինը դաստիարակվողների ժողովն է*, որը զբաղվում է ուսումնադաստիարակչական հարցերով *Հաջորդ մարմինն ակտիվն է:* Վերջինիս մեջ կարելի է դասել դասարանի խմբագրական կոլեգիան, առողջապահական խումբը, որոնց գործունեությունը կոորդինացնում է ավագը: Ավագը ևս մարմին է, քանի որ իրականացնում է որոշակի գործառնություններ:

Զանազան բնույթի միջոցառումներ (տոնակատարություններ, արարողություններ, հոբելյաններ ..) կազմակերպելու և իրագործելու համար ստեղծվում են *ժամանակավոր մարմիններ. օրինակ շտաբներ, խորհուրդներ* և այլն: Ժամանակավոր մարմինների մեջ մտնում են ընկերքնական կոլեկտիվի կողմից երաշխավորված աշակերտները: Միջոցառումը, արարողությունը կազմակերպելու և անցկացնելու նպատակով նրանց հանձնարարվում է կազմել համապատասխան պլան: Պլանի կազմմանը մասնակցում է տվյալ դասարանի դասղեկը. կատարելիք աշխատանքները բաշխվում են ըստ աշակերտների: Ընդհանուր աշխատանքները ղեկավարում և իրականացնում են ժամանակավոր մարմինները: Հանձնարարությունները լինում են կոնկրետ, որոշակի: Օրինակ՝ թե ինչ պետք է կատարի այս կամ այն դպրոցականը, որ ընդգրկված է ժամանակավոր մարմնի մեջ, կամ ղեկավարող կազմի մեջ մտնող այս կամ այն անձը ինչ է ղեկավարելու և այն:

Միջոցառումը կամ ա արողությունը կատարելուց հետո ժամանակավոր մարմինները, դաստիարակի միջնորդությամբ, ամ ոփում են կատարված աշխատանքի արդյունքները և ներկայացնում հաշվ տվություն: Ա.Մ. Մակարենկոն բարձր է գնահատել ղեկտիվի ա տիվի երը: Նա ակտիվը համարում էր կազմակե պող կենտրոն, սկզբնական կոլեկտիվի միջուկ: Մշտապես պետք է իմանալ՝ ակտիվն է պահպանում սկզբնական կոլեկտիվի ավանդույթները, թելադրում աշխատանքի ոճը, գործելակերպը, կառավարումը և այլն: Ակտիվի անդամներին ընտրելիս կոլեկտիվն առաջադրում է այն աշակերտներին, ովքեր գործունյա են, բարեխիղճ, պար ածանաչ, սկզբունքային ու ճշմարտացի, ունեն կազմակերպչական ջիղ, հեղինակություն և վայելում են կոլեկ իվի հարգանքը: Սակայն այս ամենը չի նշանակում, թե դաստիարակը ոչինչ չի անում: Նա միջնորդավորված ղեկավարում է կոլեկտիվի ուսումնադաստիարակչական բոլոր աշխատանքները:

5. ԿՈԼԵԿՏԻՎԻ ԴԵՐՆ ԱՆՁԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԵՋ

Հանրահայտ իրողություն է, որ աճող մարդու համար կարևոր նշանակություն ունի սոցիալական փորձի յուրացումը: Մարդը (տվյալ դեպքում՝ երեխան) սոցիալական փորձը ձեռք է բերում ընտանիքում, հասակակիցների շրջապատում, արտադասարանային, արտադպրոցական դաստիարակչական աշխատանքների պայմաններում, հարազատների, մերձավորների, բարեկամների, հարևանների հետ շփվելու, հաղորդակցվելու, զանգվածային տեղեկատվության միջոցով: Սոցիալական փորձի ձեռքբերման համար մեծ է հատկապես հաղորդակցման դերը: Իհարկե, այդ ամենը ճիշտ է ու անառարկելի:

Սակայն սոցիալական փորձի ձեռք բերման համար նշանակալիցը կոլեկտիվի դերն է: Ինչո՞ւ: Որովհետև կոլեկտիվում երեխաների դաստիարակությունն իրականացվում է կազմակերպված, պլանավորված ձևով: Եվ այնուհետև՝ կոլեկտիվում դաստիարակությունն իրականացնում են պետության, հասարակության կողմից լիազորված, հատուկ կրթություն ստացած մասնագետներ:

Երեխան դպրոցում կամավոր սկզբունքով ընդգրկվում է արտադասարանային խմբակներում, մարզական սեկցիաներում: Պարզ է, որ դրանք էլ իրենց հերթին հարստացնում են նրա սոցիալական փորձը: Սակայն սոցիալական փորձի ձեռքբերման ու հարստացման համար վճռորոշ դերը կատարում է կոլեկտիվը: Հենց դրա (կոլեկտիվի) միջոցով էլ նա դառնում է հասարակության անդամ:

Ինչո՞ւ կոլեկտիվի դերը մեծ է սոցիալական-հասարակական փորձ ձեռք բերելու մեջ: Դա այն պատճառով, որ նա (երեխան) ընդունում կոլեկտիվի կանոնները, նորմերը և այն ամենը, ինչ նախատեսված է կոլեկտիվի առօրյայի, նրա բոլոր անդամների առողջ փոխհարաբերությունների համար: Դպրոցականն ընդունում է նաև այն ամենը, ինչ նախատեսված է կոլեկտիվի առօրյայի, նրա բոլոր անդամների առողջ փոխհարաբերությունների համար: Դպրոցականն ընդունում է նաև այն ամենը, ինչը նախօրոք պլանավորված է կոլեկտիվի զարգացման համար: Բնական է, որ նա այդ բոլորն ընդունում է որպես սեփական անելիքներ, սեփական պահանջներ: Միաժամանակ այդ չի նշանակում, թե նա պասիվորեն պետք է հարմարվի կոլեկտիվի կանոններին, պայմաններին, հարաբերություններին: Կոլեկտիվը պայմաններ է ստեղծում ոչ միայն սոցիալական փորձի կուտակման ու հարստացման, հասարակական վարքի ձևավորման, այլ նաև հակադրության՝ քննադատության, դիտողությունների, կարծիքների փոխանակման, բանավեճերի, ճշմարտությունն ի հայտ բերելու համար:

Միայն կոլեկտիվում և նրա միջոցով է հնարավոր յուրացնել բարոյական բարձր որակներ, ձևավորել հայրենասիրական, ինտերնացիոնալիստական, հումանիստական, կոլեկտիվիստական, քաղաքացիական զգացողություններն ու միաժամանակ յուրացնել սոցիալական այնպիսի արժեքներ, ինչպիսիք են սկզբունքայնությունը, պատասխանատվությունը, արդարամտությունը, ինքնագնահատումը, ինքնահարգանքը, ինքնիրացումը և այլն:

Կոլեկտիվի դերը մեծ է աշխատանքային դաստիարակության համար: Չէ որ մարդն առաջին հերթին դաստիարակվում է աշխատանքի ընթացքում և նրա միջոցով: Աշխատանքում ընդգրկված երեխաները դրսևորում են իրենց վերաբերմունքը աշխատանքի և հարգանքը՝ աշխատող մարդկանց նկատմամբ: Աշխատանքի ընթացքում են զարգանում ընկերասիրությունը, փոխօգնությունը, իրար սատարելը և այլ որակներ: Ավելին, աշխատանքին մասնակցությունը դպրոցականներին ընդգրկում է տնտեսական հարաբերությունների մեջ: Նրանք աստիճանաբար դառնում են աշխատանքի ակտիվ մասնակիցներ: Նրանց մեջ դաստիարակվում է աշխատանքի նկատմամբ ստեղծագործական վերաբերմունք ունենալու զգացում: Կոլեկտիվը ստեղծում է բոլոր պայմաններն ու հնարավորությունները՝ դպրոցականի գեղագիտական, ֆիզիկական, աշխատանքային, բարոյական ներուժի իրացման համար: Նրա մեջ առաջացնում է դրական հույզեր այսպես՝ համընդհանուր հաջողությունների համար ուրախանալ, անհաջողությունների համար՝ տխրել և այլն: Կոլեկտիվում ինքնակառավարմանը մասնակցելու, բազմաբնույթ աշխատանքներ կատարելու միջոցով դպրոցականները յուրացնում են ժողովրդավարության տարրեր:

6. ԿՈԼԵԿՏԻՎԻ Հ ՏԿԱՆԻՇՆԵՐԸ ԵՎ ԳՈՐԾԱՌՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Ինչպես արդեն ասվեց, դպրոցական կոլեկտիվը երեխաների խումբ է: Նշանակում է՝ նրա անդամները դեռահասներ են, պատանիներ, աղջիկներ: Կ լեկտիվը հանրության յուրահատուկ ձև է:

Որո՞նք են կոլեկտիվի հատկանիշները: Մանկավարժ գիտնականների, հոգեբանների հետազոտությունները հաս ատել են, որ նրա *առաջին հատկանիշը* սոցիալապես նշանակալից նպատակներին հասնե ու գործունեության համատեղ նպատակամղվածությունն է: Այդ նպատակներին հասնելու համար կոլեկտիվի բոլոր անդամները պետք է ունենան բարձր գիտակցականություն. ընդունեն այդ նպատակները, գիտակցեն դրանց նշան կությունը, ապա իրագործեն դրանք: Ինչպիսի նպատակներ էլ որ լինեն, դրանց շարքում ուսումնական գործունեության առաջընթացի ապահովումը հիմնականն է: Այդ ընթացքում հանդես են գալիս անհատական առաջընթացի նվաճումները, արտաուսումնական համագործակցության տարբեր ձևերը և խթանում կուտակված գիտելիքների նպատակասլաց փոխանցմանը.

Կոլեկտիվի *երկրորդ հատկանիշը* նրանում պատասխանատու կախվածության հ սրաբերությունների առկայությունն է, որը սահմանվում է դաստիարակի կողմից: Այլ կերպ լինել չի կարող, քանի որ ներկայումս դպրոցական կոլեկտիվը աշակերտների և մանկավարժների օրգանական միասնությունն է: Նշանակում է՝ նրանց գործունեությունը փոխպայմանավո ված գործընթաց է, առանց որի զարգանալ չի կարող աշակերտական կոլեկտիվը:

Նշված երկու հատկանիշներից բացի՝ հատկանիշներ կարելի է անվանել

-նպատակների հասարակական նշանակությունը՝ որպես կոլեկտիվի առաջխաղացման հիմնական պայման, որպես մեխանիզմ (կառուցակարգ),

-համապատասխան կազմակերպվածությունը՝ միասնական գործունեության համար,

-կոլեկտիվում ընդգրկված երեխաների սիստեմատիկ կապերը հասարակության հետ,

-դրական ավանդույթների, հրապուրիչ հեռանկարների առկայությունը

-փոխօգնության, վստահության, պահանջկոտության առկայությունը,

-քննադատության, ինքնաքննադատության, զարգացման, գիտակցական կարգապահության առկայությունը և այլն:

Մշտապես պետք է իմանալ, որ վերը նշված հատկանիշները բնութագրական են զարգացած կոլեկտիվների համար: Դրանք միանգամից չեն առաջանում, միանգամից չեն զարգանում: Այնուհետև, պետք է նաև իմանալ, որ միայն զարգացած կոլեկտիվն է կատարում սոցիալական գործառնություններ. Դրանց զարգացումը կախում ունի կոլեկտիվի ղեկավարությունից, ակտիվից, կոլեկտիվի համախմբվածությունից ու կազմակերպվածությունից:

Որո՞նք են մանկական կոլեկտիվի գործառնությունները:

Առաջինը՝ կազմակերպչական գործառնությունն է. երեխաների կոլեկտիվը հասարակական իր գործունեությամբ դառնում է կառավարող օբյեկտ:

Երկրորդը՝ դաստիարակող գործառնությունն է. մանկական կոլեկտիվը դառնում է գաղափարաբարոյական համոզմունքների կրողը և քարոզչական կենտրոնը:

Երրորդը՝ կոլեկտիվը հասարակական բոլոր օգտակար գործերի համար դառնում է բարոյական խթանիչ, կարգավորում է իր անդամների վարքը. նրանց փոխհարաբերությունները:

Կոլեկտիվի զարգացման և բարգավաճման համար կարևոր գործոններ են նրա անդամների՝ առանձին-առանձին վերցրած, և ամբողջ ակտիվի միա ույլ ակտիվությունը, նրանց ստեղծագործական նախաձեռնությունն ու ձեռներեցությունը, իրար հետ համագործակցելու ընդունակությունները ու կարողությունները: Դրանք նաև այն գործոններն են, որոնք նպաստում են կոլեկտիվի յուրաքանչյուր անդամի անձի ձևավորմանը: Այդ գործոնների զուգակցված, համալիր կիրառումը կոլեկտիվը դարձնում է «գործիք» և՛ կոլեկտիվի, և՛ նրա անդամների ճիշտ ու արդյունավետ դաստիարակության իրականացման համար:

Այն ամենը, ինչ ասվեց կոլեկտիվի ու նրա անդամների դաստիարակության շուրջ, քիչ է: Մարդու (երեխայի) դաստիարակությունը ճիշտ և համեմատաբար, արագ ու արդյունավետ իրականացնելու համար հարկավոր է որոնել ու հայտնագործել մարդու ներքին բնույթը Այս հիմնահարցով զբաղվել են ֆրանսիացի մատերիալիստները (Կ. Հելվեցիուս, Դ. Դիդրո, Ժ Ռուսո), մեծ մտածողները (Վոլտեր, Հեգել, Ֆոյերբախ և

ուրիշներ): Դժբախտաբար մինչև այսօր մարդու ներքին բնությունը հայտնագործված չէ: Յուրաքանչյուր դաստիարակի սուրբ պարտականությունը պետք է լինի, իր ուժերի ներածին չափ, իր սաների, (մեզ անհայտ), ներաշխարհը թափանցելը, նրանց ներքին բնությունը, աներևակայելի կախարդանքի ուժը ճանաչելը, այն ուժը, որի գործադրումը կարող է թռիչքաձև լուծել մարդու դաստ արակության շատ դժվարին հիմնախնդիրներ:

Մարդու՝ մեզ անհայտ ներքին բնությունն ասես «ղողանջում» է, բայց մենք չենք լսում, ինչպես մերթ ընդ մերթ կայծակն է «փայլատակում», բայց մենք չենք տեսնում... Երբ մեզանից ծածուկ այս կամ այն արարն է «կատարվում» ու մենք սթափվում ենք: Կարծեք մոտենում ենք նրան: Իսկ նա հեռանում է, ինչպես ուրվականը... Ո՞վ կհայտնագործի տիեզերքի ու մարդ էակի փոխկապվածության բոլոր մեխանիզմները, այդ կապի միջոցով՝ նաև մարդ արարածի ներսում պարփակված, «փակ դռների» ետևում գտնվող նրա ներքին բնությունը:

Արցախյան ազգային ազատագրական շարժումը և հանուն մեր հայրենիքի պաշտպանության սկսված պատերազմը բացահայտեցին հազարավոր պատանիների, աղջիկների, երիտասարդների ներքին բնության պոռթկումները, ընդվզումները: Անգամ յոթերորդ դասարաններում սովորող դեռահասներ հայտնվեցին ռազմաճակատի առաջին գծում... Նրանցից շատ շատերը հերոսացան ու անմահացան Բերդաձորի, Քարինտակի, Օմարի լեռնանցքի, Շուշիի, Մարտունու, Մարդակերտի, Հադրութի մատույցներում մղված համառ մարտերում... Աղջնակները ինքնաձիգները ձեռքներին գրոհեցին թշնամու խրամատները: Կանանց կամավորական ջոկատներն ամիսներ շարունակ չիջան լեռներից... Ո՞վ արեց: Ի՞նչ ուժ արեց: Ո՞վ համախմբեց աշխարհի բոլոր հայերին, նրանց մեջ նոր ավյուն, նոր եռանդ դրեց և ցույց տվեց միայն մեկ ճանապարհ՝ դեպի Արցախ տանող ճանապարհը...

Ու նրանց մեջ դրեց ցասումը: Ըեց թշնամու կողմից բռնազավթած տարածքները ազատագրելու տենչը: Պատասխանը մեկն՝ հայորդիների ներքին բնությունը: Ուրեմն, դաստիարակի խնդիրը պետք է լինի անընդհատ հետևել կոլեկտիվում ընդգրկված սաների արարքների, գործողությունների դրսևորումներին, կարողանալ գտնել այն բանալին, որով հնարավոր կդառնա բացել նրանց ներքին բնության «փակ դռները»: Ահա այստեղից՛ պետք է սկսել մարդու դաստիարակությունը:

7. ՄԱՆԿԱԿԱՆ ԿՈԼԵԿՏԻՎԻ ՁԱՐԳԱՑՄԱՆ ՓՈՒԼԵՐԸ

Մանկական կոլեկտիվի զարգացման գործընթացի էությունն ուսումնասիրում են մանկավարժ գիտնականներ, հոգեբաններ, սոցիոլոգներ, փիլիսոփաներ և այլ գիտությունների ներկայացուցիչներ:

Ըստ փիլիսոփա Վ. Գ. Իվանովի, կոլեկտիվի զարգացման գործընթացը սոցիալական մարմնի զարգացումն է, որի հիմնական չափանիշներն են՝ նպատակասլացությունը, համախմբվածությունը և գործունեության արդյունավետությունը: Հոգեբան Ա. Վ. Պետրովսկին, Լ. Ի. Ումանսկին և ուրիշներ գտնում են, որ կոլեկտիվի զարգացման գործընթացը կարելի է դիտարկել այնպիսի չափորոշիչներով, ինչպիսիք են բարոյական ուղղվածությունը, կազմակերպվածությունը, դեպի արժեքները կողմնորոշվելու միասնությունը, կոլեկտիվի մեջ առաջացող սոցիալ-հոգեբանական՝ հանրության շրջանակներում այս կամ այն գործունեության նախապատրաստվածությունը և այլն:

Մանկական կոլեկտիվի ձևավորումը, կազմավորումը երկարատև գործընթաց է: Այն անցնում է մի քանի փուլեր: Այս հարցերը ուսումնասիրել և արդյունքները հիմնավորել է Ա. Ս. Մակարենկոն: Նա գտնում էր, որ դաստիարակող կոլեկտիվը մանկավարժի կատեգորիկ պահանջից օրինաչափորեն անցնում է մինչև յուրաքանչյուր անդամի՝ ինքն իր նկատմամբ պահանջի սահմանը:

Հաստատելու համար, որ դա այդպես է, շարունակենք Մակարենկոյի կողմից մշակված մանկական կոլեկտիվի զարգացման երեք փուլերը:

8. ՄԱՆԿԱԿԱՆ ԿՈԼԵԿՏԻՎԻ ՁԱՐԳԱՑՄԱՆ ՓՈՒԼԵՐՆ ԸՍՏ Ա. Ս. ՄԱԿԱՐԵՆԿՈՅԻ

Դպրոցական կոլեկտիվի ձևավորումը, կազմավորումը, զարգացումը բարդ ու երկարատև գործընթաց է: Այն անցնում է մի շարք փուլերով:

Առաջին փուլում դաստիարակը դաստիարակվողներին ներկայացնում է հաստատված կարգուկանոնի պահպանման, ռեժիմի, ընդհանուր գործերի, առաջադրանքների կատարման պահանջներ: Այդ ընթացքում դաստիարակը վերահսկում և հետևում է ներկայացված պահանջների կատարմանը: Առաջին փուլը ավարտված կարելի է համարել այն ժամա-

նակ, երբ կոլեկտիվում հաստատվում է կարգապահություն, կարգ ու կանոն, վարքի կանոնների անվերապահ պահպանում, երբ կոլեկտիվի անդամների արարքները զարգանում են դրական ուղղությամբ:

Երկրորդ փուլում պահանջները ներկայացնում է ոչ թե դաստիարակը, այլ կոլեկտիվի ակտիվը: Ընդ որում՝ պահանջները ներկայացնում է ոչ միայն կոլեկտիվի անդամներին, այլ նաև՝ ինքն իրեն: Սա նշանակում է, որ կոլեկտիվը միջնորդավորված ձևով ղեկավարում է ակտիվը: Այս փուլում կոլեկտիվն ունի իր մարմինները և ընդունակ է քննության առնելու կյանքի հիմնական հարցերը, վերլուծելու ստեղծված իրավիճակները:

Երրորդ փուլում պահանջները ներկայացնում է կոլեկտիվը: Դա հնարավոր է դաստիարակվողներին միասնական գործունեության մեջ ընդգրկելու, ամախմբելու դեպքում: Կոլեկտիվում ստեղծվում է բարոյական այնպիսի մթնոլորտ, երբ կոլեկտիվի յուրաքանչյուր անդամ ինքն իրեն ներկայացնում է հասարակական պահանջներ, և դրանց համապատասխան ընտրում վարքի եղանակներ: Այս փուլը կարելի է համարել կոլեկտիվի ինքնագիտակցության փուլ: Այստեղ արդեն, բարգավաճում են կոլեկտիվի կազմը, կոլեկտիվի հարաբերությունները: Կոլեկտիվի հասարակական դիրքորոշումը դառնում է իրական: Սա արդեն ձևավորված կոլեկտիվ է: Այս փուլում կոլեկտիվի յուրաքանչյուր անդամի պահանջն իր նկատմամբ, կոլեկտիվի պահանջների հենքի վրա, Մակարենկոն համարել է զարգացման հիմնական ուղի.

Արդի ժամանակաշրջանում, որպես ներգործող ուժ, երեխայի վրա մեծ ազդեցություն է ունենում տեղեկատվության «հեղեղը»: Ինչեր ասեք, որ չեն հաղորդվում ռադիոյի, հեռուստացույցի, լրագրերի, պարբերականների և այլնի միջոցով: Դրանք բոլորը, անկասկած, հարստացնում են նրա իմացությունը, երեխայի մեջ առաջացնում նոր զգացումներ: Նա գրեթե ամեն օր, ինքն իր մեջ, իր համար վերլուծում է ընթերցածը, լսածը, դիտածը, դրանց հիման վրա ձևավորում իր հայացքները, համոզմունքները, աշխարհայացքը: Իրարից առանձնացնում է արժութայինն ու ոչ արժութայինը ու ինքն իր մեջ դառնում ժամանակակից կյանքը, երևույթները քննող, սինթեզող, քննադատող անձ:

Այնուհետև՝ բակը, փողոցը, այն թաղամասը, ուր բնակվում է երեխան, իր շրջապատը, հարազատները, բարեկամները, հասակակիցները, նրանց հետ ունեցած շփումները, հաղորդակցումները, հարաբերությունները, ժողավրդական ավանդույթները, ծեսերը, զանազան արարողությունները և այլն, ներգործում են երեխայի վրա, նրա մեջ ձևավորում նոր որակներ:

Ու եմն՝ մանկական կոլեկտիվի զարգացման ժամանակակից հիմնախնդիրները հետազոտելիս, պետք է հաշվի առնել վերը նշված ներգործությունները: Ավելին, հարկ կա հաշվի առնել տիեզերքի, կենսոլորտի, տեխնոլորտի՝ երեխայի (ընդհանրապես մարդու) վրա ունեցած ներգործությունները: Ներկայիս երեխան Մակարենկոյի ժամանակաշրջանի երեխան չէ: Այսօրվա դպրոցականը բոլորովին նոր մարդ է, նրա մտահորիզոնը, մտածելակերպը, զարգացածությունը, ուղեղի դինամիկան այն չեն, ինչ տասնամյակներ առաջվա երեխայինը:

Վերջին տարիներին մի շարք գիտնականներ (Լ. Ի. Նովիկովա, Ա. Կ. Կուրակին և ուրիշներ) գտնում են, որ մանկական կոլեկտիվ կարելի է համարել բարձր մակարդակով զարգացած մարդկանց այն խումբը, որն աչքի է ընկնում իր համախմբվածությամբ, միավորող գործունեությամբ և կոլեկտիվիստական ուղղվածությամբ: Նրանք նաև գտնում են, որ խմբի ամենաէական որակը նրա սոցիալ-հոգեբանական հասունությունն է. Այսպիսի հասունացումը, ասում են նրանք, խմբին դարձնում է սոցիալական նոր մարմին:

Լ. Ի. Նովիկովան, Ա. Տ. Կուրակինը և ուրիշներ, շարունակելով մանկական կոլեկտիվի հիմնախնդիրների ուսումնասիրությունները և ունենալով դրանց (ուսումնասիրությունների) արդյունքները հանգեցին այն եզրակացության, որ կոլեկտիվը դաստիարակության «գործիք» է, որի մեջ առանձնացվում են զարգացման երեք փուլեր:

Վերոհիշյալ գիտնականները շերտավորել են նաև կոլեկտիվի ձևավորման, կազմավորման խմբերը: Այսպես, ըստ նրանց, մանկական կոլեկտիվի ստորին խումբը *կոնգլոմերատ (խառնակույտ)* խումբն է: Այս խումբը բաղկացած է իրար անծանոթ երեխաներից, որոնց փոխհարաբերությունները, փոխազդեցությունները մակերեսային են: Խումբը ընկղմում է ձևավորվել, երբ ստանում է իր անվանումը (նոմինալ խումբ): Հաջորդ խումբը, ըստ նշված գիտնականների կոչվում է *ասոցիացիայի (միության)* խումբ, որի զարգացման մակարդակը մեկ աստիճանով բարձր է նախորդ խմբից: Այս խումբն, արդեն, կոչվում է սկզբնական կոլեկտիվ, ուր յուրաքանչյուր անդամի նպատակները նախագծվում են հանձնարարություններով: Այս մակարդակում սկսվում է նրա գործունե-

ությունը: Ասոցիացիայի խմբի զարգացումը տանում է դեպի նոր զարգացում և ահա առաջանում է *կոոպերացիայի (համագործակցության)* խումբը, որն աչքի է ընկնում իր կազմակերպվածությամբ, կ ռուցվածքով, պատրաստ ածությամբ, համագործակցությամբ և միջանձնային հարաբերություններով: Այս խումբն իր հերթին անցնում է նոր (ինքնակառավարման) աստիճանի և կոչվում է *ինքնակառավարման* խումբ. այն բնութագրվում է ներքին բարձր միասնությամբ: Այդ մակարդակում խմբի անդամները շերտավորվում են: Նրանում հանդես է գալիս էտալոնիզացիան (նմուշայնացումը) և ահա խումբն անցում է կատարում դեպի ավելի բարձր մակարդակ, դեպի կորպորացիա (միավորում) և կոչվում *կորպորացիայի (միավորման)* խումբ, որում առաջացած նոր խումբն իրեն մեկուսացնում է մյուսներից և առաջանում է կեղծ խումբ, որը հակադրվում է ուրիշ խմբերին և իր նպատակներն իրականացնում այլոց աշվին: Դա արդեն խմբային էգոիզ է, խմբային անհատականացում, որն աճել է հիպերինքնակառավարման մեջ, առանձին անդամների մեկուսացման, նոր խումբ ստեղծելու միջոցով:

Լ. Ի. Նովիկովան, Ա. Տ. Կուրակինը գտնում են, որ ուսումնադաստիարակչական կոլեկտիվը (դասարանը) կարևոր գործոն է անձի սոցիալականացման համար: Նրա ներգործությունը կախված է կոլեկտիվի անդամների կողմից՝ կոլեկտիվի խնդիրները որպես սեփականը գիտակցելու, ընդունելու և ընկալելու աստիճանից: Այս դեպքում է, որ անձնականի և սոցիալականի միասնությունը ծնում է կոլեկտիվիստական հասարակական գործո նեությո ն և ահա հ նդես է գալիս *կոլեկտիվիզմը*:

Ի՞նչ է դա:

Կոլեկտիվիզմը խմբի բոլոր անդամների՝ իրար հետ ունեցած համերաշխությունն է, յուրաքանչյուր անդամի՝ իրեն կոլեկտիվի մի մասը համարելու գիտակցումը, խմբի՝ հասարակության համար աշխատելու պատրաստակամությունն է:

Դպրոցում կոլեկտիվիզմի դաստիարակումն իրականացվում է մի շարք ուղիներով ու միջոցներով. ուսման, աշխատանքի, հասարակական աշխատանքներ կատարելու, համագործակցության, փոխօգնության, կուլտուր-զանգվածային, մարզական միջոցառումներին մասնակցության, մանկական և պատանեկան կազմակերպություններում աշխատանքի ակտիվացման և այլնի:

Այսպիսով, ուսումնադաստիարակչական կոլեկտիվը (տվյալ դեպքում դասարանը) կազմակերպված խումբ է, որի անդամները միասնաբար կատարում են մարդասիրական (հումանիստական) գործեր:

9. ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ ԿԱՊԵՐԸ ԿՈԼԵԿՏԻՎՈՒՄ

Վերջին տասնամյակներում հոգեբանները լուրջ հետազոտություններ են կատարել մանկական կոլեկտիվի հարաբերությունների ու կապերի ուղղությամբ: Այս գործում զգալի են հատկապես հոգեբան Ա. Վ. Պետրովսկու կողմից ղեկավարած գիտնականների ծ ռայությունները: Նրանց հետազոտությունները պարզել են, որ կոլեկտիվի (մանկական) հարաբերություններն ու կապերը հիմնված են երեխաների համագործակցության վրա, որն էլ նրանց միավորում է որպես սոցիա -հոգեբանական մեկ հանրության անդամներ: Այստեղ մեծ դեր են խաղում նաև կոլեկտիվի հարաբերությունները: Դրանք կարող են լինել փոխադարձ համակրանքի, շահագրգռվածության, մարդասիրական, չեզոք և այլն: Այդ հարաբերությունները կազմակերպվում և իրականացվու են երեխաների միջև՝ կապերի միջոցով: Այդ կապերը, ըստ հոգեբանների, կարող են լինել հարաբերակց կան, կոոպերացիոն և շեֆական:

Հարաբերակցական կապեր. այս դեպքում համեմատվում, համադրվում են տարբեր կոլեկտիվների հաջողությունները՝ գործունեության այս կամ այն տեսակներում, որն էլ մանկական կոլեկտիվին ընձեռում է իր ամբողջականությունը, համադպրոցական կոլեկտիվին պատկանելու իրողությունը գիտակցելու հնարավորություն:

Կոոպերացիոն հարաբերությունները կրում են համագործակցության բնույթ: Այսպես օրինակ՝ մի քանի սկզբնական կոլեկտիվներ (դասարաններ) անմիջական սերտ կապերի մեջ են մտնում այլ կոլեկտիվների հետ՝ այս կամ այն գործնական խնդիրները լուծելու համար:

Շեֆական են համարվում այն կապերը, երբ մեծ արդյունքի հասած կոլեկտիվն իր փորձը փոխանցում մյուս կոլեկտիվին (օգնելու նպատակով), որի հետ նա համագործակցում է:

10. ՄԱՆԿԱԿԱՆ ԿՈԼԵԿՏԻՎԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ

Կոլեկտիվի զարգացումը նախ կարևոր նշանակություն ունի իր՝ կոլեկտիվի համար և ապա՝ կոլեկտիվում ընդգրկված յուրաքանչյուր անդամի համար: Ըստ առանձին գիտնականների, կոլեկտիվի զարգացման համա կարևոր նշանակություն ունեն հե ևյալ գործոնները՝ դաստիարակվողների՝ իրենց հեռանկար երի նկատմամբ ձգտումը և ինքնակառավարման ձգտումը:

Սովորողների հեռանկարների կազմակերպումը մեծ նշանակություն ունի կոլեկտիվի զարգացման համար: Ա. Ս. Մակարենկոն այն (ինչպես գիտեք նախորդ էջերից) համարել է կոլեկտիվի շարժման օրենք: Կոլեկտիվի զարգացումը, ամրա նդումը, նրա կյանքի գործունեությունը կախված է նրա գործունեության շարժից (դինամիկայից), դրա բովանդակությունից: Նշ նակում է՝ մշտապես պետք է պահպանել, ապահովել կոլեկտիվի գործունեության դինամիկան: Ուրե ն՝ ոլեկտիվը պետք է ձգտի առաջ շարժվել, ձգտի հաւնել նորանոր հաջողությունների: Կանգ առնելը կոլեկտիվին կտանի դեպի լճացում, կործանում, դեպի փլուզում: Կոլեկտ ղվի առջև հեռանկարներ դնելը և այն ստիճանաբ ր բարդացնելը պայմանավորում է կոլեկտիվի զարգացումը: Հեռանկարները կարող են լինե մոտակա և հեռավոր ժամանակների համար: Կոլեկտիվի յուրաքանչյուր ան ամ ևս պետք է ունենա իր հեռանկարը:

Ինքնակառավարման (կոլեկտիվի) կա մակերպումը նույնպես կոլեկտիվի զարգացման համար շատ կարևոր է: Այն պետք է կազմակերպվի կամ ստեղծվի ներքևից և ոչ թե վերևից: Ինքնակառավարումը, որտեղ էլ այն լինի՝ սկզբնական կոլեկտիվում, թե մանկավարժական համակարգում, պետք է ենթարկվի ալգորիթմական հետևյալ քայլերին: Այսպես. գործը կոնկրետ բաժանել ծավալների, վերջնական ավարտուն մասերի, որից հետո անմիջապես ձևավորել միկրոխմբեր, որոնք պետք է պատասխանատու լինեն իրենց ընտրած տեղամասերում իրականացվող գործունեության համար: Այնուհետև՝ ստեղծվում է պատասխանատու մարմնի կառավարման միավորում: Կատարվում է գլխավոր, պատասխանատու անձի ընտրություն: Դպրոցում ինքնակառավարման մարմինները, նրանց թիվը, կախում ունի կոնկրետ գործից և գործունեության տեսակներից՝

Դպրոցականների կցումը (այս կամ այն գործը կատարելու համար) կատարվում է տվյալ պահին: Ինքնակառավարման շատ մարմիններ ժամանակավոր են: Դպրոցում ինքնակառավարման ղեկավարությունը կազմակերպում է դպրոցականների ստեղծագործական գործունեությունը, օգնում նրանց և խորհուրդներ տալիս:

ԿՈԼԵԿՏԻՎԻ ՈՒ ԽՄԲԵՐԻ ԵՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՅԱՆ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ

Կոլեկտիվի ու խմբերի տեսությունների մշակմամբ զբաղվում են արտասահմանյան երկրների բազմաթիվ գիտնականներ: Նրանք հատկապես ուսումնասիրություններ են կատարում միջանձնային հարաբերությունների ուղղությամբ: Է. Մերոն, Ջ. Մորենո, Գ. Հոմանսը և ուրիշներ գտնում են, որ հասարակության հիմնական բջիջը խումբն է, որն էլ, նրանց կարծիքով, պետք է երաշխավորվի դաստիարակության համար, որպես «հոգեբանական պաշտպանություն» և պսիխոթերապիայի միջոց՝ սոցիալական կյանքի բոլոր ոլորտներում: Վերոհիշյալ գիտնականները փոքր խմբերում մարդկանց սոցիալական բոլոր հարաբերությունները հանգեցնում են միջանձնային հարաբերություններին:

Արտասահմանյան որոշ երկրներում սոցիոմետրիայի (լատիներեն է, նշանակում է՝ հասարակություն, չափում եմ), միկրոսոցիոլոգիայի, նեոհոգեվերլուծությունների ուղղությունների որոշ գիտնականներ գտնում են, որ կոլեկտիվը ճնշում է անձին, նրա մեջ զարգացնում կոնֆորմիզմ (լատիներեն է, նշանակում է՝ նման, համապատասխանող, հարմարվող), այսինքը՝ դա խմբի այն անդամն է, որը գիտակցորեն կամ անգիտակցորեն ձգտում է ընդունել խմբի տեսակետը, համաձայնվել նրա հետ:

Այստեղից էլ բխում է է. Մերոնի, Ջ. Հոմանսի և ուրիշների այն կարծիքը, որ խումբը ճնշում է անձին: Նրանք գտնում են, որ եթե անհատի անձի) մեջ, խմբի մեղքով առաջանում է կոնֆորմիզմ, այսինքն շրջապա ին հարմարվելու հատկություն, ապա, ասում են նրանք, դրանով իսկ սոցիալական գործընթացներն ու օրինաչափությունները հանգեցվում են հոգեբանականին:

Վերը նշված ուղղությունների գիտնականների կարծիքով մարդկանց պրակտիկ գործունեությունը պետք է ուղղված լինի սոցիալական միջավայրի կատարելագործմանը: Այդ կատարելագործումը, ըստ նը-

րանց, պետք է իրագործվի փոքր խմբերի մարդկային հարաբերությունները կատարելագործելու միջոցով:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Ի՞նչ գիտություններ են զբաղվում մանկական կոլեկտիվի հիմնախնդիրներով: 2. Ի՞նչ է կոլեկտիվը, ի՞նչ է սկզբնական կոլեկտիվը: 3. Որո՞նք են կոլեկտիվի մարմինները. 4. Բնութագրեք Մակարենկոյի՝ կոլեկտիվի մասին ուսմունքը: 5. Որո՞նք են մանկական կոլեկտիվի գործառնությունները և հատկանիշները: 6. Վերլուծեք մանկական կոլեկտիվի զարգացման փուլերը: 7. Բնութագրեք մանկական կոլեկտիվի հարաբերակցական, կոոպերացիոն, շեֆական կապերը: 8. Համառոտակի վերլուծեք խմբերի ու կոլեկտիվի մասին արտասահմանյան գիտնականների տեսակետները:

Գլուխ 21.

ԳԻՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՐՀԱՅԱՑՔԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ

1. ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ ԱՇԽԱՐՀԱՅԱՑՔԻ ՄԱՍԻՆ

Աշխարհայացքը փիլիսոփայական, սոցիալ-տնտեսական, սոցիալ-քաղաքական հայացքների համակարգ է: Դրանց ամբողջությունն է: Աշխարհայացքը հասարակական ու անհատական գիտակցության միջուկ է, որի ձևավորումը մարդու (դպրոցականի) մեջ պարտադիր է:

Աշխարհայացքը «աշխարհ» և «հայացք» բառակապակցությո ն է: Այսինքն՝ հայացք նետել աշխարհին: Սակայն ոչ թե նրա մեկ հատվածի վրա, այլ աշխարհի կենդանի ու անկենդան բնության վրա: Այսինքն՝ հայացք աշխարհի վրա ամբողջությամբ:

Երբ ասում ենք հայացք աշխարհի վրա ամբողջությամբ, նկատի ունենք, որ այդ հայացքն ակտիվ է ու կապ ունի մարդու մտածողության, բանականության, գիտակցության հետ: Նշանակում է՝ առանց դրանց ակտիվ գործադրման, չի կարող ձևավորվել մ րդու աշխարհայացքը:

Աշխարհայացքի ձևավորումը անձից ահանջում է ոչ միայն հայացք նետել աշխարհին, այլ դիտածը, զննածը (այսինքն՝ դիտած, զննած երևույթները, առարկաները, իրադարձությունները) *վերացարկել*: Այսինքը՝ ուսումնասիրության, հետազոտության ընթացքում առանձնացնել առարկայի, երևույթի, իրադարձության ընդհանուր և էական հատկանիշները ոչ էական կամ երկրորդական հատկանիշներից:

Աշխարհայացքի ձևավորումը մարդուց պահանջում է պատկերացնել առարկան, երևույթը, այսինքն՝ ընկալման ընթացքում հիշողության մեջ մտապահել ընկալված երևույթը, առարկան, դրանց իմաստը: Չէ՞ որ դր նք մտածողության, երևակայության իրացման միջոցներ են: Աշխարհայացքի ձևավորումը նաև պահանջում է *սինթեզել* առարկաները, երևույթները, այսինքն՝ հայտնաբերել ուսումնասիրվող առարկայի, երևույթի անց տարրերի միջև եղած կապերը, դրանք համադրել տեսական տածողության մակարդակում, վերացականից անցնել դեպի կոնկրետը, որն էլ հիմնականն է ու առանցքայինը: Ահա այդ հենքի վրա է հասունա-

նում յուրացումը: Այսինքն՝ մարդը (տվյալ դեպքում աշակերտը) կարողանում է պրակտիկայում, կյանքում կիրառել յուրացրած, իմաստավորված, ընդհանրացված գիտելիքները: Կարելի է ասել՝ գիտելիքների խորապես յուրացումը և կայունացումը գիտական աշխարհայացքի ձևավորման հիմքն են:

Աշխարհայացքը նաև հայացք է այս արևի տակ բնակվող մարդու վրա: Այն պահանջում է ըմբռնել, հասկանալ նրա (մարդու)՝ հասարակության մեջ գրաված տեղը դիրքը, նրա գործունեության բովանդակությունը և այլն:

Եթե մարդն ունի ձևավորված աշխարհայացք և չի ղեկավարվում դրանով, ապա դա աշխարհայացք չէ: Աշխարհայացքի և գաղափարախոսության միջև կա էական տարբերություն: Գաղափարախոսությունը մի մեկ գաղափար: Օրինակ՝ կոմունիստական գաղափարախոսության հիմնական գաղափարը «կոմունիզմի կառուցումն» էր: Մինչդեռ աշխարհայացքը հայացքների, համոզմունքների միասնական, ամբողջական համակարգ է: Ի տարբերություն գաղափարախոսության, աշխարհայացքը ձևավորված կայուն հայացքների, համոզմունքների համակարգ է, որն էլ պետք է գիտական աշխարհայացքի ձևավորման համար:

Յուրաքանչյուր ուսումնական առարկա, յուրաքանչյուր գիտություն ունի իր աշխարհայացքը, որովհետև պետք է ապացուցել, արդյո՞ք այդ առարկան կամ գիտությունը գիտական է, թե՞ ոչ: Նշանակում է՝ ամեն մի ուսումնական առարկա, ամեն մի գիտություն ունի իրեն հատուկ աշխարհայացքը:

2. ԱՇԽԱՐՀԱՅԱՑՔԻ ՊԼԱՆԸ

Կարելի է առանձնացնել աշխարհայացքի ձևավորման մոտավոր պլանը, որը կարող է ծրագրի դե կատարել: Այդ պլանը կարող է արտահայտվել ուղղածիգ կամ հորիզոնական կտրվածքով: Ե՛վ մեկը, և՛ մյուսը ցույց են տալիս աշխարհայացքի ձևավորման աստիճանականությունը կամ հաջորդականությունը:

Ուղղածիգ պլանի կտրվածքն արտահայտվում է հետևյալ ձևով.

աշխարհայացք	պատրաստակամություն
գիտելիք	ունակություն
հայացք	գործողություն

համոզմունք (կամ արարք)

Նշված պլանի ձևը կարելի է արտահայտել նաև հորիզոնական կտր ածքով: Այսպես՝

Աշխարհայացք -գիտելիք - հայացք -համոզմունք -պատրաստակամություն - ունակություն - գործողություն կամ արարք):

Աշխարհայացքի պլանի նշված երկու ձևերն ունեն նույն իմաստը, այն է՝ թե անձի աշխարհայացքի ձևավորումն ինչ աստիճանականություն, հաջորդականություն, զարգացում ունի:

Այսպիսով, վերը նշած պլանների կտրվածքները կարող են դպրոցականի (ընդհանրապես մարդու) աշխարհայացքի ձևավորման «բանաձևեր» լինել: Օրինակ՝ ուղղածիգ պլանի համաձայն, գիտական աշխարհայացքի ձևավորումը ենթադրում է գիտելիքներ, հայացքներ, դրանց վերածումը համոզմունքների, ապա լինել պատրաստակամ՝ այս կամ այն գործողությունը կատարելու կամ գործունեությունը ծավալելու համար: Եթե դրանք բոլորը հասունացած են (ինչ ասվեց) և ակտիվ գործողության մեջ են, նշանակում է՝ անձի աշխարհայացքը ձևավորված է:

3. ԱՇԽԱՐՀԱՅԱՑՔ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ

Աշխարհայացքի կառուցվածքի բաղկացուցիչ մասերն են՝ գիտելիքը, հայացքը, համոզմունքը, պատրաստակամությունը, արարքը:

Գիտելիքը բնական և հասարակական երևույթների արտացոլումն է մարդու ուղեղում: Հոգեբանները գիտելիքը համարում են իրականության մոդել: Ըստ նրանց՝ գիտելիքը մարդու կողմից ընկալված և հիշողության մեջ տապահված մտապատկերների, հասկացությունների, մտքերի համակարգ է:

Կան տարբեր տեսակի գիտելիքներ. օրինակ՝ բացարձակ ճշմարիտ, էմպիրիկ (փորձնական, հատվածային), տեսական, առօրեական գիտելիքներ և այլն: *Բացարձակ ճշմարիտ* են այն գիտելիքները, որոնք աքսիոմներ են, ապացուցված են. օրինակ՝ $E=mc^2$, կամ՝ $(a+b)^2=a^2+2ab+b^2$: Եվ կամ՝ Բորոդինոյի ճակատամարտը տեղի է ունեցել 1812թ. օգոստոսի 26-ին: Բացարձակ ճշմարիտ գիտելիքները համայն աշխարհում բոլոր հասուն մարդկանց կողմից ընդունվում են միանման: *Էմպիրիկ* գիտելիքները փորձնական, հատվածային գիտելիքներն են: *Տեսական* գիտելիքները գիտական գիտելիքներն են, դրանք հասկացությունների աստիճանի

հասցված գիտելիքներն են, պրակտիկայում ստուգված, փորձով հաստատված գիտելիքներն են: Այն գիտելիքները, որոնք վերաբերում են գիտակցությանը, կենցաղային առօրեական ոլորտներին, կարող են գործել այն հասկացություններում, մտահանգումներում, վարկածներում, տեսություններում, որոնք արտացոլում են օբյեկտիվ իրականության առավել օրինաչափ կապերը և հարաբերությունները: Նշված գիտելիքների բոլոր տեսակները օգտագործվում են անձի աշխարհայացքի ձևավորման մեջ:

Սակայն, այնուամենայնիվ, մարդու (աշակերտի) աշխարհայացքի ձևավորման համար կարևորը տեսական գիտելիքներն են, քանի որ դրանք իրականությունն արտացոլում են խորությամբ ու ամբողջությամբ: Տեսական գիտելիքները տարբերվում են նաև բարձր աստիճանի վերացականությամբ և ընդհանրացվածությամբ: Դրանք արտացոլում են երևույթի առավել ընդհանուր և էական կողմերը, ըստ որում, ոչ միայն երևացող, այլև՝ չերևացող, չդիտարկվող կողմերը: Այսպիսի տեսական գիտելիքը դպրոցականի համար ստանում է անձնային բնույթ: Ահա սրանցով են տեսական գիտելիքները տարբերվում էմպիրիկից:

Աշխարհայացքի կառուցվածքում, որպես գիտելիքների բաղադրամասեր, հանդես են գալիս նաև *էվրիստիկական* բնույթի գիտելիքներ, որոնք անձին ընձեռում են նոր փաստեր, նոր օրինաչափություններ որոնելու և հայտնաբերելու, «հայտնագործություններ» կատարելու հնարավորություն: Մինչդեռ էմպիրիկ գիտելիքները միակողմանի են, լրիվ չեն: Հետևապես դրանք չեն կարող կատարել այն գործառնությունները, որոնք հատուկ են տեսական գիտելիքներին: Այսպիսով, աշխարհայացքն ընդգրկում է գիտելիքների որոշակի համակարգեր, որոնք ճշգրիտ կերպով արտահայտում են գիտական իմացության կառուցվածքը:

Դպրոցականների յուրացրած գիտելիքների նման համակարգերը, մանկավարժների և հոգեբանների կարծիքով, չի կարելի համարել անփոփոխ: Ընդհակառակը, դրանք գիտության և տեխնիկայի առաջընթացին համընթաց վերակառուցվում են, փոփոխվում, հարաբերակցվում նոր առաջադրված խնդիրներին: Չպետք է ենթադրել, որ գիտելիքների մեկ համակարգից մյուսին անցումը կատարվում է հասարակ, ինքնին ձևով: Անցումը պայմանավորում է գիտելիքների կազմավորված համակարգերի ընդհանրացում: Նոր համակարգերի առաջացումը նաև ապահովում է գիտելիքների փոխանցումը ամենաբազմազան իրավիճակներ:

Սխալ կլինի կարծել, թե անձի գիտակցությունը որոշվում է միայն գիտելիքներով: Գիտելիքներն անձի համար պետք է լինեն հրատապ, ստանան անձնային բնույթ:

Աշխարհայացքի կառուցվածքում, բացի գիտելիքներից, որպես բաղադրամասեր հանդես են գալիս հայացքն ու համոզմունքը: Դրանք մարդու ներքին դիրքորոշմանն անցած գիտելիքներն են: Որպեսզի գիտելիքները վերածվեն համոզմունքների, դրանք պետք է ներթափանցեն զգացմունքների ու ապրումների ոլորտ:

Համառոտակի խոսենք հայացքի ու համոզմունքի մասին:

Հայացքն անձի՝ բնական, հասարակական երևույթների, առարկաների մասին դատողություններն ու գնահատումներն են: Հայացքը կարող է լինել մակերեսային, նեղ, լայն, խոր, գիտական, ոչ գիտական և այլն: Եթե անձը երևույթի, առարկայի մասին ունի մակերեսային դատողություններ ու գնահատումներ, ապա այս դեպքում ասում ենք՝ նրա հայացքը մակերեսային է: Պարզ է, որ հակառակը կլինի՝ լայնը, խորը: Իսկ եթե անձը երևույթի ծագումը, ձևավորումը, զարգացումը խոր վերլուծության է ենթարկում, իր դատողությունները, գնահատումները հիմնավորում է համապատասխան օրինակներով ու փաստարկներով, ձևակերպում իր մտահանգումներն ու եզրահանգումները, այս դեպքում կարելի է ասել՝ նրա հայացքը գիտական է: Կամ եթե անձն ինքնուրույնաբար քննարկում ու պատճառաբանում է, թե ինչո՞ քանակական փոփոխությունները դուրս գալով չափի սահմաններից անցում են կատարում դեպի որակական փոփոխությունները ու դրանք հիմնավորում է իր դատողություններով ու գնահատումներով, ապա այսպիսով նա նույնպես հաստատում է ձևավորված հայացքներ ունենալու փաստը:

Համոզմունքը գիտական աշխարհայացքի ավելի բարդ և ավելի էական բաղադրամասն է: Համոզմունքի ձևավորման համար հիմք են հանդիսանում ճշգրիտ, տեսական գիտելիքները, գիտական ընդհանրացումներն ու մեթոդաբանական գաղափարները: Համոզմունքը և հայացքը փոխկապակցված են: Համոզմունքի մեջ արտահայտվում է մարդու (դպրոցականի) հուզական, հոգեբանական ձգտումը դեպի գործունեություն: Համոզմունքի ձևավորման մեջ մեծ են անձի եռանդի, հետաքրքրությունների, կամքի դերը, դրանց դրսևորումները: Իսկական համոզմունքն այն է, որը տիրապետում է մտքերին, երբ անձը ոչ մի պարագայում, ոչ մի իրավիճակում չի հրաժարվում դրանից: Ուրեմն ճիշտ է աս-

ված, որ «անհնարին է համոզմունք պոկել սրտից, մտքից, հոգուց»: Առանց համոզմունքի դժվար է իրագործել նպատակը: Կայունացած համոզմունքն այն է, ինչի մասին մարդը նախապես մտածել, կշռադատել, ինչպես ասում են՝ «ծանր ու թեթև արել», հուզականորեն ապրել ու վերապրել:

Աշխարհայացքի կառուցվածքի բաղադրամասերը՝ գիտելիքը, հայացքը և համոզմունքը, փոխկապակցված են, դրանցից յուրաքանչյուրը պայմանավորում է մյուսի գոյությունը: Եվ կամ՝ մեկը մյուսի համար ծառայում է որպես հիմք: Այսպես օրինակ՝ առանց կայուն ու խոր գիտելիքներ ունենալու անհնար է ձևավորել մարդու հայացքը կամ համոզմունքը: Իսկ գիտելիքը անձի հիշողության, մտապահմ ն մեջ ամրապնդվում, կայունանում է հայացքների, համոզմունքների միջոցով:

Մարդու (աշակերտի) աշխարհայացքի ձև վորումը կախում ունի նրա անհատականությունից: Կասկածից վեր է, որ դրանում (աշխարհայացքի ձևավորման մեջ) մեծ դեր են խաղում նրա ներքին բնությունը, տրամադրվածությունը, պատրաստակամությունը, առաջադրված նպատակին հասնելու վճռականությունը: Իսկ դրանց կարող են օգնել համառությունն ու կամքը: Կամքը, համոզմունքների ու զգացմունքների միասնության ու զուգակցության մեջ՝ մարդուն (տմ ալ դեպքում դպրոցականին) մղում է հիմնավորված գործողությունների, արարքների:

Սովորողների աշխարհայացքի ձևավորման համար մեծ նշանակություն ունի նաև գործունե՝ պրակտիկ *բաղադրիչը:* Ի՞նչ է դա, ինչպե՞ս հասկանալ: Բոլորիս հայտնի է, որ աշակերտը ուսումնական աշխատանք , հասարակական գործունեության միջոցով ընդգրկվում է սոցիալական հարաբերությունների լայն շրջան, ձեռք բերում քաղաքական հաղորդակցման փորձ: Դենց դա էլ վերակառուցու , վերափոխում է նրա ներաշխարհը, նրա մեջ զարգացնում արարելու, ստեղծագործելու պահանջմունք: Այդպիսի գործունեությունը պետք է համապատասխանի նրա անձնական իդեալին: Ուրեմն այն պետք է դարձնել սովորող սուբյեկտի սեփականությունը, նրա մեջ առաջացնել իդեալի հետ կապված գործունեության պահանջմունք:

Սովորողների աշխարհայացքի ձևավորման համար մեծ է հատկապես մեթոդաբանական գաղափարների և գիտական ընդհանրացումների դերը: Մեծ արժեք ունեն հատկապես այն գաղափարները, որոնց մեջ

ավելի խոր և ավելի մանրակրկիտ են բացահայտված իրականության ներքին օրենքները:

Ելնելով հայացքի ձևավորման համար մեթոդաբանական գաղափարների ունե ած հույժ կարևորությունից, աշակերտները, իրենց ուժերի ներածին չափ, դաստիարա ի, ընդհանրապես ուսուցիչների ղեկավարության պայմաններում, նաև ինքնուրույնաբար, պետք է յուրացնեն դիալեկտիկայի օրենքներն ու կատեգորիաները: Դրանց յուրացումը հնարավորություն կընձեռի նրանց՝ իրենցում ձևավորել նոր հասկացություններ:

4. ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԱՇԽ ՐՀԱՅԱՑՔԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐՆ ՈՒ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ

Սովորողների աշխարհայացքի ձևավորման համար մեծ է կրթության բովանդակության դերը: Որպես միջոցնե կարևոր նշանակություն ունեն ուս ւմնական առարկաները: Չէ որ դիալեկտիկայի, տնտեսագիտության օրենքները, ատեգորիաներն ու դրանց տարրերը, դրանք շոշափող հարցերն այս կամ այն կերպ իրենց արտահայտությունն են գտնում ուսումնական առարկաներում: Ուսուցչի արտ կանությունն է այդ օրենքները, կատեգորիաները դարձնել աշա երտների սեփականությունը: Իսկ դա կարելի է իրագործել նաև ուսումնական նյութը բացատրելու, պարզաբանելու, փայլուն կերպով հիմնավորելու, ապացուցելու ուղիով:

Սովորողների գիտական աշխարհայացքի ձևավորման համար, բացի դասերից, կարևոր դեր կարող են խաղալ արտադասարանային ւ արտադպրոցական միջոցառո մները, դպրոցում գործող խմբակները, ֆակուլտատիվ պարապմունքները, լրատվական միջոցնե ով (ռադիո, հեռուստացույց, համակարգիչ, լրագրեր, գրակ նություն և այլն) հաղորդվող տեղեկությունները, առօրյա կյանքը, իրականությունը, աշակերտների հաղորդակցումները, փոխհարաբերությունները շրջապատի և ուրիշ մարդկանց հետ, կյանքի բոլոր ոլորտներում ակտիվություն դրսևորելու ընդունակությունները:

Դպրոցականների գիտական աշխարհայացքի ձևավորման գործում մեծ դեր են խաղում ապացույցը, տրամաբանական համոզվածությունը, տեսական եզրահանգումները և այն փաստարկումներն ու մտահանգումները, որոնք կրում են աշխարհայացքային բնույթ: Դրանք բոլորը սեփա-

կանելու և գործադրելու (կամ կիրառելու) հիմնական միջոցը դասն է: Ուստի ուսուցիչը պետք է առաջնորդվի մանկավարժական հետևյալ պայմաններով.

-ուսումնական նյութը շարադրել փայլուն օրինակների ու փաստերի հիման վրա: Ապացուցել, հիմնավորել բացատրածը: Ավելին ասել, քան ասված է դասագրքերում: Նոր նյութի հաղորդմանը մասնակից դարձնել աշակերտներին,

-ուսումնական նյութը մեկնաբանելիս ցուցաբերել դիալեկտիկական մոտեցում, հենվել նրա օրենքների ու կատեգորիաների վրա,

-ուսումնական նյութի բացատրությանը. պարզաբանմանը տալ մեթոդաբանական, գաղափարական ուղղվածություն,

-ուսումնական նյութի մեջ բացահայտել պատմականության դերը, այդ նպատակով բերել համապատասխան համոզիչ օրինակներ ու փաստարկումներ,

-սովորողների մեջ արթնացնել բոլոր հարցերն ինքնուրույնաբար պարզաբանելու, բացատրելու, հասկանալու, իմաստավորելու, ընդհանրացնելու ձգտում,

-ուսումնական նյութը հաղորդելիս օգտվել միջառարկայական, միջգիտական կապերից,

-ուսումնասիրվող նյութի նկատմամբ ցուցաբերել հուզական մոտեցում,

-ուսումնասիրության ենթակա նյութի շարադրանքը կապել կյանքի, աշխատանքի և պրակտիկայի հետ: Այդ նպատակով ձեռքի տակ ունենալ համապատասխան նյութեր,

-դասի ընթացքում ամեն կերպ ապահովել աշակերտների ակտիվությունը, լսել նրանց կարծիքները, տեսակետները, իմանալ այս կամ այն հարցի վերաբերյալ նրանց համոզմունքները, մտահանգումներն ու եզրահանգումները:

Վերը նշված մանկավարժական պայմանները, անկասկած, կնպաստեն գիտելիքները համոզմունքների վերածելուն, սովորողների հայացքները ընդլայնելուն:

5. ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԱՇԽԱՐՀԱՅԱՑՔԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄՆ ԸՍՏ ՏԱՐԻՔԱՅԻՆ ՓՈՒԼԵՐԻ

Սովորողների գիտական աշխարհայացքի ձևավորումը կարելի է իրագործել՝ ըստ կրտսեր, դեռահասության և պատանեկության տարիքների:

Այսպես, տարրական դասարաններում հիմք ընդունելով ուսումնական առարկաների ընձեռած հնարավորությունները, կրտսեր դպրոցականներին կարելի է գաղափար տալ բնության և հասարակության մեջ գործող օրենքների մասին: Այն համընդհանուր, ընդհանուր և մասնավոր օրենքների մասին, որոնց ենթակա են ամեն մի շարժում և զարգացում:

Դեռահասության տարիքում աշխարհայացքի մասշտաբները լայնանում են: Դրա համար, անշուշտ, նպաստավոր պայմաններ են ստեղծում ուսումնական ծրագրերը, գիտությունների հիմունքների համակարգված դասընթացները, որոնք իրագործվում են բոլոր ուսումնական առարկաների համար շարադրված դասագրքերի միջոցով: Այսպես օրինակ, 5-8-րդ դասարանների աշակերտները հնարավորություն են ունենում համեմատաբար ավելի խոր վերլուծել իրենց կողմից ուսումնասիրված երևույթը, առարկան: Այդ ընթացքում դրանց մեջ հայտնաբերում են նմանություններ ու տարբերություններ, փոխադարձ կապեր, պատճառահետևանքային կապեր և այդ ուղիով ձևավորում իրենց տեսակետներն ու համոզմունքները, հետևապես՝ նաև աշխարհայացքը: Ուսուցչի պարտականությունը պետք է լինի այս տարիքի (դեռահասության) երեխաներին կողմնորոշել աշխարհայացքային հարցերի մեջ:

Պատանեկության տարիքում (9-12-րդ դասարաններում) սովորողների մտածողությունը՝ կյանքի, բնության, հասարակության վերաբերյալ, ընդունում է փիլիսոփայական ուղղվածություն: Այս տարիքում, արդեն, ձևավորվում է նրանց իմացականությունն իրականության նկատմամբ: Աշակերտներն ինքնուրույնաբար են թափանցում երևույթների, առարկաների, գիտելիքների համակարգերի էության մեջ: Դա ավագ դպրոցականի համար դառնում է ներքին պահանջմունք, կարևոր հիմք՝ բարձր մակարդակի ընդհանրացվածության, մեթոդաբանական հիմնարար գաղափարների յուրացման համար, որոնք էլ, անկասկած, նպաստում են նրանց կայուն հայացքների, համոզմունքների ձևավորմանը:

Սովորողների աշխարհայացքի ձևավորման համար կարևոր դեր կարող են խաղալ միջառարկայական, միջգիտական կապերը: Ինչպես հայտնի է, բոլոր տիպի բնական, հասարակական երևույթներն իրենց արտացոլումն են գտնում ուսումնական առարկաներում և գիտություններում: Սակայն միևնույն երևույթը մեկ գիտության մեջ արտացոլված է մեկ այլ կողմով, մյուսի մեջ՝ այլ, իհարկե, տվյալ ուսումնական առարկային և գիտությանը համապատասխան: Իսկ որպեսզի ուսումնասիրվող նյութը դիտվի, ընկալվի, հասկացվի իր բոլոր կողմերով, այսինքն՝ ամբողջության մեջ, հարկավոր է հայտնաբերել նրա բոլոր կապերը:

Այստեղից կարելի է եզրակացնել, որ մեթոդաբանական հիմնարար գաղափարներն ապացուցվում, հաստատվում են միջառարկայական, միջգիտական կապերի միջոցով:

Խելացի ուսուցիչը, մինչև ուստարվա սկսվելը, լրջորեն ուսումնասիրում է ուսումնական ծրագրերը, դասագրքերը, ուսումնական ձեռնարկները, լրացուցիչ գրականությունը և հայտնաբերում միջառարկայական, միջգիտական կապերի ստեղծման համար անհրաժեշտ փաստեր և օրինակներ: Ապա դրանք համակարգում է ու որոշում, թե այդ համակարգի որ մասը, որ տարրը, որ դասարաններում, ուսումնական որ նյութերի ուսումնասիրության ընթացքում է օգտագործելու:

Այսպիսով, աշխարհայացքի ձևավորումը յուրաքանչյուր աշակերտի համար պարտադիր անհրաժեշտություն է: Չէ որ այն գիտելիքների, հայացքների, համոզմունքների ամակարգ է, որը պետք է ամեն օր, ամեն ժամ: «Աշխարհայացքը նույնն է, ինչ կողմնացույցը ճանապարհորդի, հեռադիտակը՝ աստղագետի, մանրադիտակը՝ մանրէաբանի համար»:

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Ի՞նչ է աշխարհայացքը, ո՞րն է նրա էությունը: 2. Որո՞նք են աշխարհայացքի կառուցվածքի բաղադրամասերը: Բնութագրեք այդ բաղադրամասերը: 3 Ի՞նչ է գիտելիքը, ի՞նչ է հայացքը, ի՞նչ է համոզմունքը 4. Որո՞նք են սովորողների աշխարհայացքի ձևավորման հիմնական ուղիներն ու միջոցները. վերլուծեք 5. Ինչպե՞ս կիրականացնեք կրտսեր դպրոցականի աշխարհայացքի ձևավորումը:

Գլուխ 22.

ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ

1. ՀՈՒՄԱՆԻՍՏԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ի՞նչ է հումանիզմը: Դա հայացքների, համոզմունքների, իդեալների մի ամբողջական համակարգ է, որի միջոցով մարդն արտահայտում է իր վերաբերմունքը շրջապատող բնության, սոցիալական միջավայրի, մարդու նկատմամբ:

Այդ ամենը կառուցվում է մեկ կենտրոնի՝ մարդու շուրջ: «Հումանիզմը» մարմնավորված հասկացություն է: Դրա մարմնավորողը մարդն է: Հումանիզմի կենտրոնում մարդն է: Գործողը նա է: Հումանիստական աշխարհայացքում մարդը դրսևորում է իր վերաբերմունքը մարդու, հասարակության, հոգևոր արժեքների նկատմամբ:

Հումանիզմը միայն անձի բնավորության գիծ չէ: Դա անձի միավորյալ (ինտեգրալ բնութագիրն է, որն ընդգրկում է նրա հատկանիշների ամբողջական համալիրը (կոմպլեքսը), որն էլ արտացոլում է մարդու վերաբերմունքը ուրիշ մարդկանց նկատմամբ: Այդ հատկանիշները ձևավորվում, հանդես են գալիս մարդկային փոխհարաբերությունների ոլորտում, որոնք կարող են լինել հումանիստական և ոչ հումանիստական: Հումանիստական հարաբերություններում հումանիստ մարդը ձգտում է մարդու մեջ տեսնել ընկերոջ, եղբոր կե պարը, ապրել մարդկանց բարօրության համար, բավարարվել ապրած կյանքով, լինել երջանիկ:

Հումանիզմը անձի բարոյական միագումար հատկությունն է, որն արտացոլում է նրա վերաբերմունքը ընդհանրապես մարդու և մասնավորապես ուրիշ մարդկանց նկատմամբ Որպես բարոյական որակ, հումանիզմը ձևավորվում է ուրիշ մարդկանց հետ փոխհարաբերություններում: Այն հանդես է գալիս բարեկամության, բարեկեցության, բարի արարքներ կատարելու պատրաստակամության մեջ. այսպես օրինակ՝ օգնել ուրիշ մարդկանց, նրանց նկատմամբ լինել ուշադիր, ուղղել իր սխալը, իրեն դնել դժբախտության մեջ հայտնված մարդու տեղը, կա-

րեկցել նրան, վերապրել նրա վիշտը, կիսել նրա ցավը, դժբախտությունը, համբերատար լինել ուրիշների կարծիքների նկատմամբ:

Սովորողների հումանիստական դաստիարակությունն իրականացվում է գործունեության տարբեր ծ երով. առաջին հերթին միջանձնային փոխհարաբերությունների միջոցով: Օրինակ՝ դասարանական կոլեկտիվում ընդգրկված բոլոր աշակերտների միջև պետք է թագավորեն առողջ փոխհարաբերությունները. նրանք պետք է լցված լինեն սիրով՝ մեկը մյուսի նկատ ամբ, եթե պետք է՝ օգնեն իրար: Անհրաժեշտ է նրանց միջից արմատախիլ անել անտարբերությունը: Նրանք պ տք է կարողանան կարեկցել իրար: Ուսուցչի հումանիստական վերաբերմունքը կարող է կենդանի օրինակ հանդիսանալ աշակերտների համար: Խոշորագույն մտածողների, գրողների, զորավարների, ազատամարտիկների, աշխատանքի հերոսների, արվեստագետների և այլոց հետ հանդիպումները, նրանց կյանքի, գործունեության ուսումնասիրությունը սովորողների մեջ կարող են սերմանել հումանիստական զգացմունքներ, ձևավորել այդ զգացումները: Դրան կարող են օգնել հումանիստական ոգով գրված վեպերի, պատմվածքների ընթերցանությունը, լավագույն կինոնկարների, ներկայացումների դիտումները, հետաքրքրական զրույցները, պատմությունները և այլն:

2. ՀՈՒՄԱՆԻՍՏԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՆՊԱՏԱԿԸ ԵՎ ԽՆԴԻՐԸ

Հումանիստ՝ նշանակում է սիրել մարդուն: Ինչպես դաստիարակության յուրաքանչյուր բաղադրամաս (օրինակ՝ բարոյական, աշխատանքային և այլն), այդպես լ հումանիստական դաստիարակությունն ունի իր նպատակը և խնդիրները: Հումանիստական դաստիարակության նպատակը նախ և առաջ մարդու (աշակերտի) համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումն է: Այսպես. եթե մարդը դաստիարակվում է կոլեկտիվում, ապա նրա բոլոր անդամները պետք է շահագրգռված լինեն կոլեկտիվի յուրաքանչյուր անդամի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացմամբ: Դա կնշանակի արդյունքում ունենալ համակողմանի զարգացած կոլեկտիվ և համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացած կոլեկտիվի անդամ: Եթե կոլեկտիվում չլինեն հումանիստական հարաբերություններ, բնական է, որ հումանիստական դաստիարակությունը չի իրագործվի և հակառակը: Ուրեմն՝ կոլեկտիվում մշտապես պետք է թագավորեն հումանիստական փոխհարաբերությունները, այլապես դաստիարակությունը չի կոչ ի հումանիստական:

Հումանիստական (մարդասիրական) դաստիարակության իրականացումը կախում ունի տվյալ մարդուց (դպրոցականից), նրա անձից, նրա ունեցած ակտիվությունից, իր նկատմամբ վերաբերմունքից, դեպի հասարակությունն ունեցած վերաբերմունքից ու կողմնորոշումից, իր ան ի սոցիալականացումից, ինքն իրեն «վերստեղծելու» ձգտումից ու նպատակադրումից:

Սոցիալականացումը բնութագրում է տվյալ անձի անհատականությունը, դրա խորությունը: Հենց դա էլ պայմանավորում է անձի զարգացումը՝ սկսած նրա կյանքի գործո նեության ամենապարզունակ (պրիմիտիվ) պահերից, մինչև նրա հոգեկան բարդ իրավիճակները, որոնք լուծվում են ինքնահաստատման, ինքնաճանաչման, ինքնակազմակերպման, ինքնակառավարման միջոցով:

Այն ամենը, ինչ ասվեց, անձի զարգացման արտաքին պլանն է, նրա սոցիալականացումն է, որի չափանիշներն են՝ անձի վերաբերմունքը հասարակական արժեքների, սովորույթների նկատմամբ, նրա կողմնորոշումն է դեպի դրանք, որոնց հիման վրա էլ ձևավորվում են իր անձնական որակները: Իսկ սոցիալականացումը իր նպատակին հասնում է ադապտացիայի (պայմաններին հարմարվելու), ինքնակազմակերպման, ինքնահաստատման, ինքնակարգավորման, ինքնաստեղծման օգնությամբ: Այդ ամ ը զարգանում և իրացվում է արտաքին՝ բնական և սոցիալական աշխարհի հետ փոխկապակցության մեջ: Այսպիսով, հումանիստական դաստիարակությունն իրականացվում է սոցիալականացման գործողությունների, անձի ինքնադաստիարակության և ինքնազարգացման միջոցով:

Հումանիստական դաստիարակության պահանջը նորություն չէ: Այն գալիս է հնագույն դարերի խորքից, որի իդեալը եղել և մնում է անձի ամակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումը: Այդ իդեալի իրականացումը կապված է «ինքնիրացում», «ինքնազարգացում» հասկացությունների հետ: Հենց դրանք էլ որոշում են հումանիստական դաստիարակության առանձնահատկությունը: Չպետք է մոռանալ, որ ինքնիրացումը, ինքնազարգացումը ներդաշնակված են միմյանց ու նաև փոխկապակցված են հասարակության հետ:

Հումանիստական դաստիարակությունը հավաքում է (ակումուլյացնում), համախմբում հասարակության աշխարհայացքը և ուղղում դեպի անձը, դեպի նրա ապագան: Այսինքն՝ հասարակության և առանձին վերց ած անձի աշխարհայացքը որոշում են ոչ միայն հասարակության ապագան, այլ նաև առանձին վերցրած մարդու ապագան, նրա վաղվա օրը: Դր նք հնարավորություն են ընձեռում իմաստավորել մարդուն, ընդունել նրա օբյեկտիվությունը, առաջնությունը, որի զարգացումը նրա կյանքի նպա ակն է: Սա նշանակում է, որ բոլոր մարդկանց զարգացումը, ինքնիրացումը, ինքնահաստատումը մեր մոլորակի համար համամարդկային պրոբլեմ է: Այդ պրոբլեմի լուծումից է կախված երկիր մոլորակի բնակչության, համայն հասարակության ապագա ճակատագիրը:

Այ տեղից հետևում է, որ հումանիստական դաստիարակության իրականացման համար մեծ նշանակություն ունեն ուրաքանչյուր մարդու՝ իր իդեա ը, իր պահանջմունքը: Արտասահմանյան գիտնական Շվեյցերը գրում է, որ բարեկիրթ մարդու իդեալը ոչ այլ ինչ է, քան տվյալ մարդու այն իդեալը, որը ցանկացած պայմաններ ւմ պահպանում է իր իսկական մարդկայնությունը: Ա. Ն. Լեոնտևը անձի ակտիվացումը համարում է գործունեության ակտիվացման աղբյուր, որակ, պահանջմունք: *Առաջին փուլում* անձի պահանջը բնութագ վում է որպես ներքին պահանջմունք: Դա գործունեության համար քաքուն, գաղտնի պայման է, իսկ *երկրորդ փուլում*՝ դա իրական, ռեալ ուժ է, որը կարգավորում է մարդու կոնկրետ գործունեությունը: Պահանջի կատարումը ինչ-որ ուղղությամբ իրացնում (ռեալիզացնում) է նպատակը, ստեղծում արժեք:

3. ՀՈ ՄԱՆԻՍՏԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱ ԱԿՈՒԹՅԱՆ ՄԻՏՈՒՄՆԵՐՆ ՈՒ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ

Հումանիստական դաստիարակության մեջ գլխավոր միտումն անձի կողմնորոշումն է դեպի դաստիարակություն: Որքան ներդաշնակ լինեն անձի ընդհանուր կուլտուրական, սոցիալ-բարոյական և մասնագիտական զարգացումը, այնքան ազատ ստեղծագործող մարդը կդառնա կուլտ-հումանիստական ֆունկցիայի իրացնողը: Այդ օրինաչափությունն իր հերթին թույլ կտա հումանիստական դաստիարակությունում առանձնացնել առաջատար սկզբունքներ.

Այդ սկզբունքներից առաջինը *անձի ընդհանուր և պրոֆեսիոնալ (մասնագիտական) անընդհատ զարգացումն է:* Այս սկզբունքն առաջատար է, որովհետև մյուս սկզբունքներն իրենց հիմքում ունենալով այդ օրինաչափությունը, ունենալով ներքին ու արտաքին պայմանները, ենթակա են նրան: Ահա այս իմաստով էլ կրթության հումանիզացումը դիտվում է որպես անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման գործոն: Ինչպես Լ. Ս. Վիգոտսկին էր ասում, զարգացումն այն դեպքում է իրականանում, երբ այն կողմնորոշվում է դեպի մերձավոր զարգացման գոտին: Իսկ զարգացման համար պետք է բազիսային որակ՝ անձի այս կա այն տարիքային շրջանում: Անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումը, մարդկության, մշակույթի հետ միասին, կախում ունի նրա հումանիստական կուլտուրայի յուրացումից, իսկ դա օրինաչափորեն պայմանավորված է կրթության նկատմամբ կուլտուրոլոգիական մոտեցումից: Դա էլ, իր հերթին, պահանջո մ է բարձրացնել հումանիտար առարկաների (դիսցիպլինների) արտոնագրման խնդիրը, ծրագրերը բարեփոխել, ազատել պարզունակությունից (պրիմիտիվությունից): Միայն այս ձևով և այս դեպքում կարելի է ապահովել անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումը:

Վերը նշված ձևակերպումները կարելի է մոդելացնել հետևյալ սխեմայով. զարգացման կողմնորոշում դեպի մերձավոր գոտի - համաշխարհային մշակույթի յուրացում - կրթության նկատմամբ կուլտուրոլոգիական մոտեցում - հումանիտար առարկաների արտոնագրի խնդրի բարձրացում - այդ առարկաների բովանդակության բարեփոխում - դրանց ազատումը սխեմատիզմից - կրթության համամարդկային արժեքների և համամարդկային մշակույթի կապի յուրացում: Բնական է, որ այդ ամենի իրագործումը պայմանավորված է անձի ակտիվությամբ, ի մտավոր ուժերի՝ խելքի, բանականության, մտածական գործունեության, մտքի ճկունության, խորության ու լայնության զարգացմամբ, որոնք բոլորը կախում ունեն դրանք յուրացնող, իրագործող անձից, կրթությունը որպես սոցիալական բացառիկ երևույթի արժևորումից, նրա հասարակական դերի ըմբռնումից ու գնահատումից:

Հումանիստական դաստիարակության հաջորդ սկզբունքը նրա *սուբյեկտային* մոտեցումն է: Սա նշանակում է, որ սուբյեկտ (աշակերտ) - սուբյեկտներ (ուսուցիչներ) իրավահավասար համագործակցությունը, նրանց (սուբյեկտների) իրար հաջորդող, փոփոխվող և փոխկապակցված

փոխազդեցությունները կարող են իրականացնել անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումը: Այսպիսի մոտեցման դեպքում ուսուցիչը չի ուսուցանում, չի դաստիարակում, այլ, ինչպես Վ. Ա. Սլաստենինն է ասում՝ հրատապ է դարձնում, խթանում է սովորողների ձգտումները դեպի ընդհանրացում, ուսումնասիրում է նրանց ակտիվությունը, ստեղծում պայմաններ նրանց առաջխաղացման համար:

Հումանիստական դաստիարակության մյուս սկզբունքը *անհատական-ստեղծագործական մոտեցումն է,* որը ենթադրում է սովորողների ինքնաշարժման, ինքնիրացման, ինքնահաստատման գործընթացը կազմակերպելու, վերջնական նպատակին հասնելու համար մոտիվացնել ուսումնադաստիարակչական այլ ձևեր, որոնել նորը, ավելի օպտիմալը: Դա, անկասկած, հնարավորություն կընձեռի սովորողներին ուրախություն ապրել սեփական հաջողությունների, սեփական զարգացման համար: Այս սկզբունքի (անհատական ստեղծագործական մոտեցման) նշանակությունը նրանում է, որ այն ստեղծում է նոր պայմաններ անձի ինքնիրացման համար և զարգացնում նրա ստեղծագործական հնարավորությունները:

Վերջապես, հումանիստական դաստիարակության հաջորդ կարևոր սկզբունքը *մասնագիտական և բարոյագիտական փոխպատասխանատվությունն* է, որը մանկավարժական գործընթացի մասնակիցներից պահանջում իրենց վրա վերցնել մարդկանց և հասարակության ապագայի նկատմամբ հոգատարության պատասխանատվությունը: Այս սկզբունքը (մասնագիտական և բարոյագիտական փոխպատասխանատվությունը) արտահայտում է այն դրույթների բովանդակությունը, որոնք ունեն համընդհանուր նշանակություն և գործում են կրթության կազմակերպման ցանկացած պայմաններում:

4. ՔԱՂԱՔԱՑԻԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Քաղաքացիական դաստիարակության հարցերով վաղ ժամանակներում զբաղվել են Պլատոնը, Արիստոտելը, ավելի ուշ՝ Ժ. Ժ. Ռուսոն Կերշենշտեյները և շատ ուրիշներ:

Պլատոնը և Արիստոտելը պահանջում էին երեխաների մեջ (ընդհանրապես սերունդների մեջ) ձևավորել հարգանք պետության նկատմամբ, իսկ Ռուսոն պահանջում էր քաղաքացու դաստիարակության

հիմքում դնել անձի ազատ դաստիարակությունը, նրա ինքնազարգացումը: Քաղաքացիական դաստիարակության որոշ հարցեր ավելի խորն է մշակել գերմանացի մանկավարժ Կերշենշտեյները: Նա պահանջում էր երեխաներին տալ գիտելիքներ պետության մասին, տալ քաղաքական կրթություն և այլն: Ռուս իրականության մեջ քաղաքացիական դաստիարակության առանձին հարցեր իրենց արտահայտությունն են գտել ռուս հեղափոխական դեմոկրատների աշխատություններում: Քաղաքացու դաստիարակության հիմնախնդրին անդրադարձել է ականավոր մանկավարժ Վ. Ա. Սուխոմլինսկին: Նրա՝ «Քաղաքացու դաստիարակումը» գրքում որոշակիորեն համակարգված ու ամփոփված է իր կողմից ղեկավարած դպրոցի (Պավլիշի) տեսական ու գործնական փորձը՝ քաղաքացու դաստիարակության վերաբերյալ: Սույն աշխատությունում հատուկ տեղ է հատկացվել երեխայի քաղաքացիական դիրքորոշմանը:

Քաղաքացիական դաստիարակության նպատակն է անձի մեջ քաղաքացիություն դաստիարակելը: Քաղաքացիական դաստիարակությունը ենթադրում է անձի հարգանքը պետության, իշխանություններ , իր ազգի, իր ժողովրդի անկախության, ազատության, արժանապատվության նկատմամբ, անձի ձգտումը դեպի խաղաղություն, հայրենասիրական, ինտերնացիոնալիստական զգացմունքների ներդաշնակություն, ազգամիջյան հարաբերությունների կուլտուրա, անձնական կարգապահություն կյանքի բոլոր ոլորտներում:

Քաղաքացիությունն անձին հատուկ համալիր որակ է: Դպրոցականի մեջ այն ձևավորվում է դաստիարակի, ուսուցչի, ծնողների, հասարակական կազմակերպությունների ուժերով: Տվյալ հասարակության մեջ անձի քաղաքացիության ձևավորման գործում մեծ դեր են խաղում պետական կառուցվածքի առանձնահատկությունները, անձի բարոյական կուլտուրան, նրա բարոյական զարգացումը, դաստիարակվածությունը և այլ գործոններ:

Քաղաքացու դաստիարակությունը պահանջում է նրա մեջ դաստիարակել սահմանադրական, իրավական դիրքորոշումներ: Անձն իր էությամբ ինքը պետք է իրեն բնութագրի, թե ինքն ով է: Այդ կարող են որոշել նրա էության մեջ եղած, հասարակությունում մշակված նորմերը, գաղափարները, հայացքները, իդեալները: Դրանք բոլորը քաղաքացու մեջ պետք է ներդաշնակված լինեն: Իսկ դրա իրագործման համար դաստիարակը սովորողների հետ պետք է տանի նպատակաուղղված դաստի-

արակչական աշխատանք: Պետք է մշտապես իմանալ, որ հասարակության կողմից ընդունված իդեալները անձի կողմից պետք է ընդունվեն որպես սեփական իդեալներ: Շատ կարևոր է անձի մեջ ձևավորել քաղաքացի կան գիտակցություն: Չէ որ դա հնարավորություն է ընձեռում նրան ճիշտ գնահատել սոցիալական երևույթներն ո գործընթացները, իր արարքներն ւ գործողությունները՝ ելնելով հասարակության հետաքրքրությունների դիրքերից:

5. ԻՐԱՎԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Երեխայի իրավական դաստիարակությունը շատ էական ու կարևոր հիմնախնդիր է: Եթե բոլոր երեխաներին օժտենք իրավական կուլտուրայով, ապա արդյունքում կունենանք իրավական հասարակություն, հետևապես նաև իրավական պետություն: Ամբողջ աշխարհի մասշտաբով դա երազանք է, բայց, այնուամենայնիվ, պետք է գտել դրան:

Ձևավորել դպրոցականի իրավական կուլտուրան, դա կնշանակի՝ նրա գիտակցությանը հասցնել ու այնտեղ ամրակայել տվյալ պետությունում, հասարակությունում ընդունված իրավական նորմերի պահանջները: Սա, իհարկե, սոսկ ցանկություն է, մինչդեռ պետք է հասնել դրան, որպեսզի այդ պահանջները նրա համար դառնան ներքին պահանջներ և անպայման կատարվեն: Որպեսզի պահանջները ձեռք բերեն անձնական իմաստ, նրա համար դառնան մեծօրյա սովորույթ, ամենօրյա վարքագիծ: Այստեղից հետևություն. դպրոցականը պետք է իմանա իր իրավունքներն ու պարտականությունները և դրանք, իր դաստիարակի օգնությամբ, ամրակայի իր մեջ: Սա մանկավարժական, հասարակական պահանջ է:

Բոլորովին է գաղտնիք չէ, որ առանձին երեխաներ հակված են դեպի իրավախախտումները: Պատճառները բազմաթիվ են ու բազմաբնույթ: Հիմնական պատճառները անհաջող ընտանիքներն են և սոցիալական ատ պայմանները: Իրավախախտ երեխաներին հատուկ են աղավաղված գիտելիքներն ու հետաքրքրությունները՝ մարդկության կողմից ստեղծված սոցիալական արժեքների նկատմամբ: Այս կապակցությամբ Ա. Ս. Մակարենկոն գրում է.«Գիտակցության թերությունը, արատը, իհարկե անձի տեխնիկական թերությունը չէ, այդ թերությունը ինչ-որ սոցիալական երևույթ է, սոցիալական հարաբերության թերություն, մի

խոսքով, ամենից առաջ փչացած հարաբերություն է՝ անձի և հասարակության միջև»:

Մանկավարժ գիտնականներն ու հոգեբանները գտնում են, որ դպրոցականի ձևախեղումների ակունքները գտնվում են ընտանիքում: Ահա թե ինչու դաստիարակի աշխատանքն ընտանիքի հետ շատ կարևոր է՝ դեռահասի միջից իրավական խախտումների հակումը վերացնելու համար:

Հասարակության բազմադարյան փորձը հաստատում է, որ անձի ձևավորումը ճիշտ չի ընթանում ոչ միայն անհաջող ընտանիքներում, այլ նաև այնպիսի ընտանիքներում, որոնք թաքնված են «դիմակի» տակ և ձևացնում են, որ իրենց ընտանիքները հաջողակ են, օրինակելի: Այդպիսի ընտանիքների երեխաները, անշուշտ, բացասական, անընդունելի վերաբերմունք են դրսևորում ուսման, դպրոցի, դաստիարակչական աշխատանքների նկատմամբ: Բնական է, որ նման դպրոցականների մեջ աստիճանաբար ձևավորվում են ընչաքաղցություն դեպի եկամտաբեր աշխատանքը, դեպի շահը, դեպի օգուտն ունեցած զգացմունքները: Պահանջատիրական այսպիսի դաստիարակությունը սոցիալական չէ (սոցիալական է) և ահա որոշ դպրոցականներ զրկվում են սոցիալականացումից: Այդպիսի ընտանիքների երեխաները աչքի են ընկնում հանցանքներ կատարելու ակտիվությամբ: Նման երեխաների վրա ավելի ուժեղ և ավելի դրական ազդեցություն կարող են ունենալ նրանց հասակակիցները, շրջապատի երեխաների լիդերները: Համընդհանուր անհրաժեշտություն և պահանջ է դառնում հատկապես չձևավորված (աֆորմալ), վատ հետևանքներ ից խուսափելու նպատակով վտանգներ բովանդակող խմբերի վրա ազդելը և նրանց հասարակական ուղղվածություն տալը:

6. ՄԱՆԿԱԿԱՆ ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

20-րդ դարի 80-90-ական թվականներին աշխարհում առկա սոցիալ-տնտեսական, սոցիալ-քաղաքական գործընթացները, որոնք ուժգնորեն դրսևորվեցին հատկապես նախկին ԽՍՀՄ-ում, արմատականորեն փոփոխեցին իրավիճակը մանկական, հասարակական շարժումներում, առաջացան մանկական նոր միավորումներ, այսպես օրինակ՝ հայրենասիրական, գթասրտության, էկոլոգիական (գոյապահպանության), կրոնական,

մարզական կազմակերպություններ և ասոցիացիաներ: Վերածծվել են անցյալում գործող որոշ կազմակերպություններ, օրինակ՝ սկաուտական:

Մանկական կազմակերպություններն իրենց համար ստեղծում են սոցիալական պայմաններ՝ սոցիալական փորձի յուրացման առումով: Նոր ժամանակներում հաճախակի են դարձել երեխաների ձևական և ոչ ձևական աղորդակցումները: Սա, իհարկե, սոցիալական երևույթ է, որն ընդունվում է աշխարհի մանկավարժ գիտնականների կողմից՝ որպես սոցիալական կտիվություն: Դ հաստատվու է նրանով, որ ՄԱԿ-ը «Ե եխաների իրավունքների մասին» կոնվենցիայում՝(համաձայնություն) երեխաների առողջության պահպանման, կրթության պայմանների հետ մեկտեղ, նախատեսում է երեխաների՝ հասարակական գործերին մասնակցելու ակտիվությունը և այդ ուղղությամբ առաջադրում որոշակի պահանջներ: Կոնվենցիան միաժամանակ հաստատում է երեխայի խոսքի, հավատի ընտրության, ինֆորմացիայի ստացման, ասոցիացիաների, կազմակերպությունների մեջ ընդգրկման ազատությունը: ՄԱԿ-ի կոնվենցիան շատ երկրների կողմից վավերացված (ռատիֆիկացված) է:

Արդի ժամանակաշրջանում մարդկային հասարակայնության գլխավոր խնդիրը, ամբողջ աշխարհում, մանկական կազմակերպությունների ու շարժումների, դրանց՝ իրար հետ ունեցած հարաբերությունների ստեղծումն ու պահպանումն է, նրանց համար նյութական բազայի ստեղծումը:

7. ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԳԻՏԱԿՑԱԿԱՆ ԿԱՐԳԱՊԱՀՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՎԱՐՔԻ ԿՈՒԼՏՈՒՐԱՆ

Սովորաբար մարդու կարգապահությունն արտահայտվում է նրա վարքում, ապրելակերպում: Առանձին վերցրած մարդու կարգապահությունն անջատ չէ հասարակությունից, որովհետև նրա կարգապահությունն առաջնորդվում է տվյալ հասարակությունում գոյություն ունեցող նորմերով, կանոններով:

Կարգապահությունը բարոյական որակ է: Այն բնութագրում է տվյալ անձի վարքը կյանքի, գործունեության տարբեր ոլորտներում. օրինակ աշխատանքում, հանձնարարությունների կատարման մեջ, մարդկային փոխհարաբերություններում և այլն: Մարդու կարգապահությունը բնութագրվում կամ որոշվում է նրա ներքին կազմակերպվածությամբ, պատասխանատվությամբ, հասարակական անձնական նպատակներին, դրդվածքներին, նորմերին, սկզբունքներին ենթարկվածությամբ. նաև ինքն իրեն ենթարկվելու պատրաստակամությամբ.

Մշտապես պետք է իմանալ, որ կյանքի ու գործունեության բոլոր ոլորտներում աշխատանքի արդյունքը կախում ունի կարգապահությունից: Որտեղ առկա են հաջողությունները, նվաճումները, կատարած գործի արդյունքները, այնտեղ, բոլորից զատ, թագավորում է գիտակցական կարգապահությունը: Աշխատասիրությունը նույնպես կարգապահության արդյունք է: Կարգապահությունը ոչ միայն անձնական, այլ նաև հասարակական երևույթ է:

Դպրոցական կարգապահությունը նույնպես հասարակական կարգապահության ձևերից մեկն է: Կարգապահությունը երեխային, դպրոցականին պատրաստում է սոցիալական կյանքի համար: Ահա թե ինչու կարգապահությունն ընդունված նորմ է ուսումնական հաստատություններում: Կարգապահությունը բարոյականության բաղկացուցիչ մասերից է: Այն անջատ չէ գիտակցությունից: Դրա համար էլ ասում են՝ անձի կարգապահությունը հենվում է գիտակցության և անձնական պատասխանատվության վրա:

Անձի՝ կոլեկտիվում մեծամասնության ենթարկվելու պահանջը որպես կարգապահություն, պետք է դիտել անձի ազատության կոնտեքստում, որպես անձի սուբյեկտիվ ընդունակություն, որպես ինքնակազմակերպում:

Եթե անձը ինքնուրույնաբար առավարում է իր վարքագիծը (տարբ իրավիճակներում), ապա դա ոչ միայն բարոյական նախադրյալ է, այլ նաև կարգապահություն է (տվյալ դեպքում ինքնակարգապահություն է), ատասխանատվություն՝ իր կատարած արարքների համար: Տիրապետելով ինքնադաստիարակությանը, մարդը (դպրոցականը) իրեն պաշտպանում է արտաքին անցանկալի հանգամանքներից, դրանով իսկ բարձրացնում սեփական ազատության աստիճանը:

Կարգապահությունն ունի զարգացման տարբեր մակարդակներ որոնք իրենց արտահայտությունն են գտնում «Վարքի կուլտուրա» հասկացության մեջ. այն ընդգրկում է բարոյական վարքի տարբեր կողմեր: Որո՞նք են այդ կողմերը: Դրանց թվին կարելի է դասել հաղորդակցման կուլտուրան, կենցաղային կուլտուրան և այլն: Ահա այդ սմենը (վարքի կուլտուրայի կողմերը) պետք է ներարկել դպրոցականնե ի մեջ, նպաս-

տել նրանց սոցիալականացմանը: Դպրոցականների հաղորդակցման կուլտուրան պահանջում է նրանց մեջ ձևավորել վստահություն, բարություն և այլ որակներ: Իսկ ե՞րբ կարելի է ընդունել, որ նշված խնդիրները լուծելու համար դաստիարակի ջանքերը իզուր չեն անցել: Այն ժամանակ, երբ դաստիարակը զգա, որ դպրոցականի հաղորդակցման մեջ որպես նորմեր հանդես են գալիս նրբազգացությունը, նրբանկատությունը, ուշադրությունը, հոգատարությունը և այլն:

Շատ կարևոր է դպրոցականների վարքի կուլտուրայի մեջ ձևավորել ճիշտ վերաբերմունք բարեկամների, հարազատների, հարևանների, ուրիշ մարդկանց նկատմամբ: Ե՛վ տանը, և՛ դպրոցում երեխաներին պետք է սովորեցնել ամեն բարոյականը, սովորեցնել արարողո թյուններին մասնակցելու կուլտուրա: Սովորեցնել մարդկանց շնորհավորելու, նվերներ տալու, ցավակցելու, կարեկցել ւ, հյուրասիրելու, մարդկանց ընդունելու և ճանապարհելու կուլտուրա և այլն: Դրանք բոլորը բարոյական կանոններ են, որոնք պետք է յուրացնեն երեխաները:

Նշանակալից է նաև արտաքինի կուլտուրան, որն իր արտահայտությունն է գտնում ճաշակով հագնվելու, անձնական հիգիենայի, դիմաշարժի, քայլքի, շարժումների, բանավիճելու, բանավոր և գրավոր խոսքի մեջ: Վարքի կուլտուրան արտահայտվում է երեխայի ամբողջ կյանքում. առարկաներին, իր բնակվելու տեղին, տնային տնտեսությանը վերաբերվելու, սնունդ ընդունե ու և այլ գործողությ ւնների մեջ:

Երեխաների վարքի կուլտուրան հիմնականո ձևավորվում է ուսո ցչի և ծնողների ներգործությունների միջոցով:

8. ԲԱՐՈՅԱԿԱՆ ԿՈՒԼՏՈՒՐԱՅԻ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Մարդն իր ամբողջ կյանքում, ուզի թե չուզի, արարքներ է կատարում: Ուստի պատահական չէ, որ ասում են. «Մարդն արարքների գումար է», կամ՝ «Ինչպիսին արարքներն են (մարդու), այդպիսին էլ մարդն է»: Մարդու կատարած ամեն մի արարք, այս կամ այն կերպ, ազդում է ուրիշ մարդկանց վրա, արժանանում շրջապատի մարդկանց ուշադրությանը, նրանց կողմից գնահատվում: Մարդն արարքը գնահատում է «լավ» կամ «վատ», «ճիշտ» կամ «սխալ», «արդարացի» կամ «անարդարացի»: Ահա նման դեպքերում է, որ մարդը օգտվում է «մորալ» հասկացությունից:

«Մորալ» անվան տակ հասկացվում է մարդու բնավորությունը, նկարագիրը, դիմանկարը, սովորույթը, բարոյականությունը և այլն: Գրականության մեջ այդ բառի (մորալի) փոխարեն օգտագործվում է «էթիկա» (բարոյագիտություն) հասկացությունը, որը նշանակում է վարվեցողություն, վարվելակերպ և այլն: Էթիկան օգտագործվում է նաև ուրիշ առումով. որպես փիլիսոփայական գիտություն կամ բնագավառ, որն ուսումնասիրում է բարոյականությունը (մորալը): Կախված նրանից, թե մարդն ինչպես է ընդունում մորալը, թե ինչպես է այն կիրառում կամ օգտագործում, թե ինչպիսիք են նրա համոզմունքները, սկզբունքները, վարքը և այլն, դրանցով էլ որոշվում է նրա բարոյականության մակարդակը:

Այլ կերպ ասած, բարոյականությունը, ինչպես այդ ընդունում են մանկավարժ գիտնականները, անձնական բնութագիր է, որն իրար է միացնում այնպիսի որակներ ու հասկացություններ, ինչպիսիք են բարությունը, պարզությունը, անձնական մաքրությունը, արդարամտությունը, աշխատասիրությունը, կարգավորվածությունը. կարգապահությունը, կոլեկտիվիզմը և այլն:

Մարդու *վարքը* գնահատվում է հենց իր *վարքի կանոնով*: Եթե այդպիսի կանոններ չլինեին, ապա արարքը կգնահատվեր տարբեր դիրքերից, ու բնական է, որ մարդիկ չէին կարողանա գնահատել արարքը, չէին ունենա միասնական կարծիք արարքի վերաբերյալ:

Կ նոնն ունի ընդհանուր բնույթ, և տարածվելով արարքների վրա, կրում է *բարոյական նորմ* անվանումը: Կարելի է ասել՝ դա կանոն է, պահ նջ և որոշում է, թե մարդը (տվյալ դեպքում դպրոցականը) ինչպես պետք է գործի կոնկրետ այս կամ այն իրավիճակում: Բարոյական նորմը կարող երեխայի մեջ արթնացնել այս կամ այն արարքը, գործողությունը կ տարելու ցանկություն: Եվ հակառակը՝ կարող է արգելել, հեռու պահել դրանցից: Ուրեմն դժվար չէ եզրակացնել, որ նորմերը որոշում են հասարակության, կոլեկտիվի՝ ուրիշ մարդկանց հետ փոխհարաբերությունների կարգը:

Բոլոր նորմերը միավորվում են խմբերում Դա կախում ունի մարդկանց միջև եղած հարաբերություններից և այն ոլորտներից, որոնցում նրանք գործում են: Յուրաքանչյուր ոլորտ (դա կարող է լինել մասնագիտական, ազգամիջյան. մշակութային և այլն) ունի իր ելման դիրքը, որին ենթակա են նորմերը, բարոյական սկզբունքները: Օրինակ՝ ինչ-որ մասնագիտական (պրոֆեսիոնալ) միջավայրում մարդկային փոխհարա-

բերությունները տարբեր ազգերի ներկայացուցիչների միջև կարգավորվում են փոխհարգանքի, ինտերնացիոնալիզմի սկզբունքներով:

Ինչպես տեսնում ենք, *մորալ* հասկացությունն ունի համընդհանուր բնույթ: Այն ընդգրկում է կյանքի բոլոր ոլորտների կամ մարզերի մարդկային փոխհարաբերությունները, զգուշացնելով մարդուն ամենուրեք ղեկավարվել մորալով: Ուրեմն մորալը ատեգորիա է: Կարելի է ասել՝ հավերժական կատեգորիա, որն իր ներքին բովանդակության մեջ ներառում է այլ ատեգորիաներ:

Մորալները կյանքի կանոններ են, որոնցով կառավարվելով, մարդը դառնում է համեստ, բարի, կարեկցող և այլն: Ելնելով մորալներից, հասարակությունը մշակում է բարոյական իդեալ, կամ ինչպես սովորաբար ասում են՝ բարոյական վարքի կերպ, որին ձգտում են չափահաս երեխաները, այն համարելով օգտակար:

Բարոյական նորմերը, սկզբունքները, հասկացությունները (կատեգորիաները), իդեալները ընդունվում են սոցիալական որոշակի խմբի մեջ մտնող մարդկանց կողմից (օրինակ՝ դասարանական կոլեկտիվի կողմից) և հանդես են գալիս որպես հասարակական գիտակցություն: Ահա թե ինչու են ասում, որ բարոյականությունը (մորալը) հասարակական գիտակցության ձև է : Դրա հետ միասին մորալը նաև անհատական գիտակցության ձև է: Ինչո՞ւ: Որովհետև յուրաքանչյուր մարդու ատուկ են իր առանձնահատկությունները. զգացմունքները, մտածողությունը, հիշողությունը, երևակայությունը և այլն· Նշանակում է՝ մարդու կողմից ընդունված անձնական, բարոյական նորմերը, սկզբունքները, իդեալները… միաժամանակ արտահայտու են նրա որոշակի հարաբերությունները ուրիշ մարդկանց նկատմամբ, իր նկատմամբ, իր աշխատանքի նկատմամբ, բնության նկատմամբ և այ ն:

Ուրեմն՝ դաստիարակի գլխավ ր նպատակը պետք է լինի սովորողների մեջ ձևավորել *բարոյական կուլտուրա*: Իսկ դա պահանջում է նրանց մեջ ձևավորել հումանիստական զգացմունքներ, օրինակելի վերաբերմունք ուրիշ մարդկանց նկատմամբ, ընկերասիրություն, փոխօգնություն, պահանջկոտություն, կոլեկտիվիզմ, հարգանք մեծահասակների, փոքրերի, գեղեցիկ սեռի ներկայացուցիչների նկատմամբ ու այդ ամենն իրագործել ամենուրեք և մշտապես: Իհարկե, հարգանք ինքն իր, հասարակության, բնության, մարդու նկատմամբ: Մորալը ենթադրում է նաև բարեկամություն, բարի ցանկություն, պատասխանատվություն,

պատրաստակամություն ուշադրություն, կարեկցություն ուրիշ մարդկանց նկատմամբ և այլ որակների գործադրում:

Վերը շարադրածները հաստատում են, որ ընդհանուր առմամբ, բարոյական դաստիարակությունն ունի հումանիստական ուղղվածություն, որն իրագործվում է գործունեության տարբեր ձևերով. առաջին երթին միջանձնային փոխհարաբերությունների միջոցով: Դաստիարակը պետք է դպրոցականների մեջ նկատի անհոգության, անտարբերության նշանները և պարտադիր կարգով վերացնի դրանք, քանի որ հենց դրանք կարող են արգելակել բարոյական նորմերի մուտքը դեպի ներաշխարհ և խարխլե այն ամենն, ինչը իդեալական է և օգտակար: Ուսուցչի կենդանի օրինակը կարող է փոխարինել բարոյական թե այով զրույցներին, պատմություններին, դասախոսություններին: Սակայն դրանք բոլորը չեն ժխտում կամ անտեսում բարոյական լուսավորության դերն ու նշանակությունը, որի կարիքը զգում են աշակերտները: Խոշորագույն գիտնականների, արվեստագետների, գրողների, ընդհանրապես մեծ մտածողների, մեծ հայրենասերների կյանքի ու գործունեության ուսումնասիրությունը, նրանց վարած կյանքի սկզբունքները, բարոյական արարքները (օրինակ՝ Հրաչյա Աճառյանի, Հովի. Թումանյանի) աշակերտների մեջ առաջացրել են ճանաչողական հետաքրքրություններ դեպի մարդն ընդհանապես ու խթանել նրանց հումանիստական գործունեությունն ու վարքը:

Սովորողների հումանիստական լուսավորության համար նշանակալից են մեծ հայրենասերների, ազատա արտիկների, ազգային հերոսների, աշխատանքի մարդկանց հետ հանդիպումները: Նրանց հուզական զրույցները, պատմությունները, դասախոսությունները կարող են խոր հետք թողնել դպրոցականների մտածողության մեջ: Դասերի ընթացքում ուսումնական թեմաներին առնչվող չարի, բարու վերլուծությունները, սոցիալական արդարությունների ու անարդարությունների բացահայտումները սովորողներին կտանեն դեպի մարդկային փո հարաբերությունների բարդ աշխարհը, կսովորեցնեն նրանց գնահատել հումանիզմի համամարդկային գաղափարները:

Դպրոցականների հումանիստական դաստիարակության համար էական դեր կարող են խաղալ նրանց կոլեկտիվ գործունեությունը, կոլեկտիվ ուսուցումը, կոլեկտիվ աշխատանքը և այլ գործոններ. Սակայն այդ ամենով հանդերձ դաստիարակը պետք է ստեղծի այնպիսի իրավի-

ճակներ, որպեսզի աշակերտներն անկախ իրենցից, դրսևորեն հումանիստական արարքներ, գործողություններ կատարելու կամք:

9. ՀԱՅՐԵՆԱՍԻՐԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Հայրենասիրությունը ծագում է լատիներեն «պատրիոտ» բառից, նշանակու է՝ հայրենիքը սիրող: Հայրենասիրությունը բարոյական բարձր որակ է: Այն սոցիալական դիրքորոշում է, որի հիմնական բաղադրիչը *սերն* է: Մարդու հայրենասիրությունը հանդես է գալիս և մարմնա որվում տվյալ մարդու (դպրոցականի)՝ դեպի իր հայրենիքն ունեցած ս րո մեջ:

Սերը ոչ միայն հ յրենիքի նկատմամբ է, այլ նաև հայրենիքում ապրող ժողովրդի նկատմ մբ: Երբ ասում ենք հայրենիք, ապա առաջին հե թին հասկանում ենք հայրենիքում ապրող ժողովուրդը: Եթե հայրենիքում ժողովուրդ չկա, ուրեմն հայրենիք չկա: Առանց հայրենիքի, առանց հարազատ ժողովրդի մարդը լքյալ է, ինչ ես Ռոբինզոնը: Նշանակում է՝ հայրենիքից թանկ, ժողովրդից թանկ ոչինչ չկա: Ցիցերոնն սում էր. «Մեզ համար թանկ են երեխաները, մերձավոր ազգականները, բայց որևէ բանի նկատմամբ սիրո բոլոր պատկերացումները միավորված են մեկ բառի մեջ՝ «Հայրենիք»:

Ցանկացա մարդու համար իր հայրենիքը սկսվում է իր տնից, իր բակից, իր այգուց: Հայրենիքը սկսվում է իր երկրի մի թիզ հողից, մի կում րից, մի հանդամասից, մի կտոր երկնքից: Եվ ամենակարևորը՝ իր մայրենի լեզվից: Եթե այս ամենը մարդը չի հասկանում, ապա «հայրենիք» հասկացությունը նրա համար կդառնա մի ինչ-որ անորոշություն:

Դպրոցը, ուսուցիչները, ծնողները պարտավոր են ձևավորել երեխաների հայրենասիրական զգացմունքները: Պարտավոր են նրանց մեջ սերմանել հոգատար վերաբերմունք հայրենիքի պատմության, մշակույթի, հայրենիքում ապրող հարազատ ժողովրդի, ազգի ավանդույթների, սովորույթների նկատմամբ: Անկախ տարիքից, հասարակության բոլոր անդամների մեջ պետք է սեր դաստի րակել հ րազատ վայրերի, իրենց գյուղի, ավանի, քաղաքի, հայրենի բնաշխարհի նկատմամբ: Դաստիարակել հայրենիքը պաշտպանելու պատրաստակամություն, փաստացի օրինակներով երեխաների մեջ ամրապնդել սերը ժողովրդի նկատմամբ:

Լինել հայրենասեր նշանակում է մշտապես աշխատել հայրենիքի բարգավաճման, ժողովրդի բարօրության, բարեկեցության համար, «որդեգրել հայրենիքում ընդունված, գործող օրենքները, ենթարկվել այդ օրենքներին, հարգել հայրենիքում սահմանված կարգն ու կանոնը, ունենալ գիտակցական կարգապահություն, մասնակցել տնտեսության, մշակույթի, գիտությունների, տեխնիկայի զարգացմանը, պահպանել ժողովրդի արժանա ատվությունը, ոչ մի դեպքում չխաղալ նրա պատվի հետ: Հայրենիքը, ժողովուրդը համարել բոլոր սրբությունների սուրբ սրբոցը, պաշտպանել հայրենիքը թշնամու ոտնձգություններից, հարկ եղած դեպքում, անգամ վերջին շնչում, մինչև արյան վերջին կաթիլը մարտնչել հակառակորդի դեմ, օրհասական պահերին բռունցքվել մայր ժողովրդի հետ: Ինչպես արցախյան պատերազմի ժամանակ, դառնալ հզոր «պարիսպ», փակել թշնամու՝ դեպի մեր հայրենիքը բերող բոլոր ճանապարհները:

Սովորողների հայրենասիրական դաստիարակության համար կարևոր դեր կարող են խաղալ մեր մեծ հայրենասերների, ֆիդայիների, Անդրանիկի, Նժդեհի. Դրոյի, Թևանի ապրած կյանքն ու գործունեությունը, Սարդարապատի հերոսներ Դանիել Բեկ և Պողոսբեկ Փիրումյանների, Սիլիկյանի անմոռաց կերպարները, Ղարաբաղյան պատերազմում անմահացած հերոսների, աշխարհահռ կ զորավարներ Բաղրամյանի, Բաբաջանյանի, Խանփերյանի, Իսակովի հավերժող օրինակները:

Մեր սերունդների հայրենասիրական զգ.ացմունքների ձևավորման գործում կարևոր դեր կարող են խաղալ մեր պետության խորհրդանշանները՝ գերբ , դրոշը, օրհներգը, զինանշանը, դրանց ատմության ուսումնասիրությունը:

Դպրոցականների հայրենասիրական դաստիարակության համար մեծ դեր կարող են խաղալ մեր ժողովրդի պատմությունը, գրականությունը, մշակույթը, գրողների, գիտնականների, արվեստագետների հետ հանդիպո մները, նրանց՝ հայրենիքի մասին պատմությունները, ստեղծագործությունները, զրույցները և այլն:

10. ԻՆՏԵՐՆԱՑԻՈՆԱԼԻՍՏԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ինտերնացիոնալիստական դաստիարակության իրագործումը նախ և առաջ ենթադրում է ձևավորել մարդու (դպրոցականի) ինտերնացիոնալիստական զգացմունքները: Ինտերնացիոնալիստական դաստիարակությունը նույնպես բարոյական բարձր որակ է: Մինչ այդ դաստիարակության իրագործումը, աշակերտներին պետք է պարզաբանել մի շարք հասկացություններ, որոնք կապ ունեն ինտերնացիոնալիստական դաստիարակության հետ: Օրինակ, ի՞նչ է ինտերնացիոնալիզմը: Այն ենթադրում է ինտերնացիոնալիստական զգացմունքների ձևավորում. բոլոր ռասաների, ազգերի, ժողովուրդների հավասարություն համագործակցություն, համերաշխություն: Ինտերնացիոնալիզմն ուղղված է շովինիզմի և ազգայնամոլության դեմ:

Որպեսզի հասկանալի լինի, թե ինչո՞ւ է ինտերնացիոնալիզմը հակադրվում շովինիզմին և ազգայնամոլությանը, շատ հակիրճ պարզաբանենք այդ հասկացությունների իմաստը: Ազգայնամոլությունը դրսևորվում է երկու ձևով. տիրապետող ազգի մեծապետական շովինիզմի ձևով, որի համար բնորոշ է արհամարհական վերաբերմունքն ուրիշ ազգերի նկատմամբ, և տեղական ազգայնամոլության ձևով, որի համար բնորոշ են ազգային կղզիացումը և անվստահությունն ուրիշ ազգերի նկատմամբ: Ինտերնացիոնալիզմը հակադրվում է նաև կոսմոպոլիտիզմին:

Դպրոցում ինտերնացիոնալիստական դաստիարակությունն իրականացվում է ուսուցման գործընթացում, կրթության միջոցով: Դրա համար կարևոր դեր են խաղում հումանիտար առարկաները՝ պատմությունը, գրական ությունը, լեզուները, աշխարհագրությունը: Ինտերնացիոնալիստական դաստիարակության իրագործմանը կարող են օգնել ուսուցչի և աշակերտների ա տաու ո մնական գործունեության բազմազան ձևերը, ուսուցման ու դաստիարակության բազմաբնույթ մեթոդները, հնարներն ու միջոցները: Կարևոր նշանակություն կարող են ունենալ մեծ ինտերնացիոնալիստների (Մարկո Պոլո, Միկլուխո Մակլայ, Դավիթ Լիվինգստոն, Ֆրիտյոֆ Նանսեն և այլք), ժամանակակից շատ բարերարների (Քըրք Գրիգորյան, Է. Մանուկյան) կյանքի ու գործունեության ուսումնասիրությունը, դպրոցում այդ թեմայով (ինտերնացիոնալիստական դաստիարակության) կազմակերպած միջոցառումները, զրույցները, պատմությունները, դասախոսությունները, բանավեճերը, վավերագրական կինոնկարների ցուցադրումները, գեղարվեստական գրականության ընթերցանությունը, պատմությունից բերված օրինակներն ու փաստերը:

Երեխաների ինտերնացիոնալիստական դաստիարակության հիմքերը պետք է դնել ընտանիքում: Ծնողները կարող են ինտերնացիոնալիստական հետաքրքրական պատմություններ պատմել իրենց երեխաների համար, որոնք, սակայն, պետք է լինեն համոզիչ, գրավիչ, անառարկելի Այնուհետև, ծնողները կարող են իրենց փորձը (ինտերնացիոնալիստական) մեկնաբանել, երեխաների մեջ սեր ներարկել բոլոր ռասաների, ժողովուրդների, ազգերի ու ազգությունների նկատմամբ: Ջրույցների, պատմությունների տիպական օրինակ կարող է լինել Սպիտակի 1988թ.-ի աահավոր երկրաշարժը, թե ինչպես հաջորդ օրը ա խա հի բոլոր ծայրերից, մեր ժողովրդին օգնություն բերող ինքնաթիռները վայրէջք կ տարեցին «Զվարթնոց» օդանավակայանում: Ո՞վ արեց. ինտերնացիոնալիզմը, նրա հզոր գաղափարը:

Հոլանդացի բժիշկ Հանսի 6-րդ դասարանում սովորող տղան հորը պատմում է, որ իրենց դասարանում սովորող նեգրե ին աշակերտները չեն սիրում, ծաղրում են, «սև» են անվանում, ածականներ կպցնում, ասում են. «Դուք անընդունակ եք և այլն, և այլն»: Երեխայի հայրը հաջորդ օրը տղային տանում է մոտակա անտառը: ղային արցնում է. «Այս բոլոր ծառերի ամբողջությունն ի՞նչ է»: Տղան պատասխանում է. «Անտառ»: «Իսկ հիմա կարո՞ղ ես թվարկել այստեղի ծառատեսակները»,- պահանջում է հայրը: Տղան դժվարանում է: Հայրը թվարկում է. «Կաղնի, հացենի, թխկի, կաղամախի և այլն»: «Այստեղի ծառատեսակներն իրար նմա՞ն են»,- հարցնում է հայրը: «Ոչ»,- պատասխանում է տղան: «Բայց բոլորը ի՞նչ են», «Ծառեր են»,- պատասխանում է տղան: «Այդպես էլ ռասաները, իրար նման չեն, բայց բոլորը մարդ են, բոլորը ընդունակ են, նչպես ես, դու, մյուսները, աշխարհի բոլոր ժողովուրդները»: Տղան լուռ նայում է հոր աչքերին... Ամենը պարզ է, հասկանալի: Երկու օր հետո հայրը գնում է դպրոց, մեկ ժամ զրուցում աշակերտների հետ... Այսպիսի օրինակները մեխվում են երեխայի ուղեղի մեջ:

11. ՄՏԱՎՈՐ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Կյանքում հանդիպում են մարդիկ, ովքեր աչքի են ընկնում գիտությունների հիմունքներից ունեցած իրենց կայուն ու խոր գիտելիքներով, մտքի լայնությամբ ու խորությամբ, մտքի ճկունությամբ, պահեստավորված խելքով, ինքնատիպ հայացքներով ու համոզմունքներով, ինքնուրույնությամբ ու ճանաչողական ակտիվությամբ, ընդհանրապես իրենց մտավոր ուժերով: Այդպիսիներին կարելի է անվանել մտավորապես դաստիարակված եր, կրթվածներ:

Այն որակներ , որոնք նշվեցին վե ը, նպաստում են մարդու աշխարհայացքի ձևավորմանը, օգնում հեշտ ըմբռնել ու հասկանալ բնական և հասարակական երևույթները, զարգացնել տրամաբանական մտածողությունը, հիշողությունը. մտապահումը, երևակայությունը, ուշադրությունը, ֆանտազիան և հոգեկան այլ գ ործընթացներ:

Այստեղից կ րելի է եզրակացնել, որ մտավոր դաստիարակությունը դաստիարակողի և դաստիարակվողների նպատակաուղղված, նպատակասլաց ամատեղ գործունեությունն է՝ սովորողների մտավոր ուժերը զարգացնելու համար:

Մտավոր դաստիարակության խնդիրները բազմազան են ու բազմաբնույթ: Թվարկենք ամենակարևորները

-դպրոցակ ններին զինել կայուն ու խոր գիտելիքներով, տածական ործունեության հնարներով,

-ձևավորել նրանց աշխարհայացքը,

-նրանց մեջ մշակել մտքի կայո ն հատկություններ՝ մտքի լայնություն, խորություն և ճկունություն,

-անընդհատ համալրել նրանց գիտելիքները, ընդլայնել մտահորիզոնը,

-ձևավորել նրանց բանական կարողո թյո ններն ու բանական գործունեությունը,

-կատարելագործել նրանց ուսումնակ ն գործունեությունը:

Նշված խնդիրները լուծելու համար ուսուցիչը (դաստիարակը) պարտավոր է անընդհատ սնունդ տալ սովորողների ուղեղներին: Այդ գործընթացը պետք է լինի շարունակական, անընդհատ:

Դպրոցականների մտավոր դաստիարակությունը տարիների տքնաջան աշխատանքի արդյունք է: Առանց մտավոր դաստիարակվածության ու կրթվածության, մարդը մտքով կույր է: Նույնիսկ աշխարհին հայտնի շատ անհատականություններ, մտավոր դաստիարակվածության ու կրթվածության պակասի պատճառով, դժվարին իրավիճակներում չեն կարողանում ճիշտ և արագ վճիռներ կայացնել: Այստեղ տեղին է հիշատակել Նապոլեոնի՝ իր զորահրամանատարներին տված բնութագրերը: Նա ասում էր. գեներալներ Ժուրանդն ու Մյուրատը (Մուրադը ծնվել է տեփանակերտից ոչ հեռու գտնվող Կրկժան գյուղում, ազգությամբ հայ) թշնամու դեմ քաջ փն՝ ճակատ առ ճակատ, բայց երբ լռության մեջ վճռվում էր, թե ինչ միջոցներ ձեռնարկել թշնամու դեմ, նրանք մտքի այդպիսի համարձակություն չունեին: Բնութագրելով Մարշալ Դաուին, Բոնապարտը գրում է. «Նա պատերազմի մասին տրամաբանում համարձակ, բայց ոչ որոշակիորեն, ընդունակ չէր դրան»: «Գեներալ Նեյը,- ասում էր Նապոլեոնը,- իմ մարդկանցից ամենաքաջն էր, բայց դրանով էլ ավարտվում է բնությունից նրան տրված այդ պարգևը»: Հանճարեղ զորավարը այլ կարծիքի էր Լանի մասին: Նա աս ւմ էր. «Լանի խելքն աճել է ինչև նրա խ զախությունը ու նա դարձել է հսկա»: Մեկ ուրիշ առիթով Նապոլեոնը գրել է. «Սկզբում Լանի խիզախությունը տիրապետում էր նրա խելքի վրա, բայց նրա խելքը աճում էր ամեն օր, մոտենում էր հավասարակշռության: Նա կործանում առաջ շատ բ րձրաց վ: Ես նրան վերցրել եմ «թզուկ», կորցրել՝ «հսկա»:

Բերված օրինակները հաստատում են, թե որքան կ րևոր են մտավոր դ ստիարակությունն ու կրթությունը, մանավանդ հիմա՝ 21-րդ դարում: Այդ դաստիարակության (մտավոր) հիմնական օրրանը դպրոցն է:

Դպրոցը երեխայի համար հանդիսանում է կյանքի նոր շրջան: Այստեղ ուսումը նրա համար դառնում է կազմակերպված գործու եություն: Դպրոցում որոշակիորեն իրարից զանազանվում են կրտսեր, դեռահասության, պատանեկության տարիքի երեխաների մտավոր հնարավորու յո ները, անհատական, հոգեբանական առանձնահատկությունները, որոնք պարտադ ր արգով պետք է հաշվի առնի դաստիարակը:

Այսպես, առաջին դասարանցիների մտա ոդությունն, ըստ հոգեբանների, ունի զարգացման երկու աստիճան: *Առաջին աստիճանում* նրանց մտածողությունը հենվում է իրական առարկաների վրա: Այդ դասարանում (առաջին) աշակերտները տվյալ առարկայի շուրջ հաճախ մտածում

են միակողմանի: Այլ կերպ ասած, նրանց մտածողությունը կենտրոնանում է առարկայի որևէ կողմի վրա, չընդգրկելով մյուս կողմերը: Այս բացը հաղթահարելու համար կարելի է ստեղծել բարդ իրավիճակներ ու դրանց միջոցով շարժել առաջին դասարանցու միտքը, հետաքրքրությունները ու որոնումները: Նշանակում է՝ նրա մտածողության *երկրորդ աստիճանը* կարելի է զարգացնել այդ ուղիով: Հիմք ունենալով այդ, երկրորդ դասարանում արդեն, դպրոցականների մտածողությունը մեծ փոփոխություններ է կրում: Դրան օգնում են նրանց կողմից կատարվող տեքստերի վերլուծությունները, քերականական, մաթեմատիկական վարժությունների կատարումները, բանավոր խոսքի ձևակերպումները և այլն: Երրորդ, չորրորդ դասարաններում աշակերտների մտածողությունը նոր որակ է ստանում: Այստեղ արդեն, դպրոցականները դուրս են գալիս մտածողության կենտրոնացվածությունից (այսինքն՝ այլևս չեն կենտրոնանում առարկայի մեկ կողմի վրա), ընդգրկում են առարկայի բոլոր կողմերը:

Դեռահասության տարիքում, ունենալով կրտսեր դպրոցականի բանականության փորձը, դրվում են հասունացած բանականության հիմքերը: Այս իրողությունը հաստատել է շվեյցարացի ականավոր հոգեբան Ժան Պիաժեն: Իր կատարած հետազոտությունների հիման վրա նա հանգեց այն եզրակացության, որ 10-11 տարեկանից սկսած մինչև 14-15 տարեկան երեխաների մեջ ձևավորվում է տեսական կամ վերացական մտածողությունը, որն իրագործվում է ընդհանուր հասկացությունների ի աստն ըմբռնելու միջոցով:

Տեսական կամ վերացական մտածողությունն ավելի է զարգանում պատանեկության տարիքում: Աշխարհի շատ գիտնականներ գտնում են, որ դրա (տեսական մտածողության) համար կարևոր միջոց է պրոբլեմային ոաուցումը, որը բացի կրթականից, կատարում է նաև դաստիարակչական գործառնություն. այսպես օրինակ, դաստիարակում է աշակերտների ստեղծագործական հմտությունները: Նրանց մեջ ռ ջացնում է ներքին գործունեության պ հանջ: Ընտելացնում է ձեռք բերած գիտելիքները ստեղծագործաբար օգտագործելուն այլն: Պրոբլեմային ոաուցումը մոտիվացնում է սովորող սոբյեկտի տրամաբանական մտածողությունը, քանի որ առաջադրված պրոբլեմի իմքում ընկած են դիալեկտիկական հակասություններ, որոնք իրենց հերթին արտացոլում են ճանաչողական գործընթացի հակասությունները և վերածվում շարժիչ ուժերի: Ավելին, պրոբլեմային ոաուցումը զարգացնում է սովորողների ինտուիտիվ մտածողությունը, որն էլ հնարավորություն է ընձեռում կատարել մտքի թռիչքներ: Այդ ընթացքում, նշում է ամերիկացի հայտնի մանկավարժ և հոգեբան Ջ. Բրուները, կտրուկ հանդես են գալիս անձի կռահումները: Նա այն համոզմանն է, որ ինտուիտիվ մտածողությունն անձի մեջ դաստիարակում է հավատ իր մտավոր ուժերի նկատմամբ: Բրուների կարծիքով, ինտուիտիվ մտածողությունը կարելի է զարգացնել ոչ միայն մաթեմատիկայի, ֆիզիկայի միջոցով, որոնց ինդուկցիայի, դեդուկցիայի ապա ատը շատ զարգացած է, այլ նաև ոաումնական մյուս առարկաների միջոցով: Սովորողների ինտուիտիվ մտածողությունը զարգացնելու համար Բրուներն առաջարկում է զարգացնել նրանց ինքնակառավարիչ ուշադրությունը: Եվ ապա՝ մտավոր դաստիարակության իրականացման մեջ, որպես միջոց, Բրուները մեծ նշանակություն է տալիս ոաուցման տեխնիկական միջոցներին:

Մտավոր դաստիարակության իրականացման լավագույն մեթոդներ են *աշակերտների ինքնուրույն ուսումնական գործունեությունը* (այս դեպքում՝ ոաումնական բոլոր աշխատանքները կատարում են աշակերտները), *բանավեճի մեթոդը* (որի կիրառման միջոցով աշակերտները ինքնուրույնաբար հաղորդակցվում են հասարակական, քաղաքական, դիվանագիտական գործիչների հետ, համատեղ քննարկումներ կազմակերպում, բանավիճում իրենց հետաքրքրող հարցերի շուրջ). *Բեմականացման կամ դրամատիզացիայի մեթոդը* նույնպես կիրառվում է աշակերտների կողմից. դերային խաղերը, ներկայացումները դիտվում են ոչ թե որպես միջոցառումներ, այլ որպես ոաումնական գործունեության ձևեր: *Մոտիվացիայի մեթոդը* շատ բարձր է գնահատվում արտասահմանյան երկրներում: Բրուներն այն համարում է ոաումնական գործունեության՝ շատ արևոր, շարժիչ ուժ: Նրա կարծիքով մոտիվացիան հզոր խթանիչ է ոաումնական նյութը խորապես ոաումնասիրելու համար, որի գործակիցը Բրուները համարում է աշակերտների կողմից «հայտնագործությունն» կատարելը: Սովորողների մտավոր դաստիարակության իրականացման *հաջորդ մեթոդը Ջ. Բրուները համարում է ուսուցման տեխնիկական միջոցների կիրառումը:* Փորձարարություններով հաստատվել է, որ ոաուցման տեխնիկական միջոցները զարգացնում են սովորողների դիտողունակությունը, կայունացնում ուշադրությունը, ամրակայում դրոնք, ամրապնդում հիշողության ու մտապահման կապերը.

Ստավոր դաստիարակության իրագործումը կարող է օգնել սովորողներ ն զարգացնելու *դիալեկտիկական մտածողությունը* (որը խթանում է երևույթների միասնությունը, հակադրությունը, հակադրությունների պայքարը տեսնելը, դրանց զարգացումը հայտնաբերելը, նորը տեսնելը), *տրամաբանական մտածողությունը,* (րն օգնում է կատարել տրամաբանական դատողություններ, մտահանգումներ, ապացուցելիություն, հաստատելիություն), *վերացական մտածողությունը* (ո ն օգնում է բացահ այտել ոաումնասիրվող երևույթների թաքնված կողմ՝երը, րարից առանձնաց ել ընդհանուրը, էականը, ոնկրետը, առանձնահատուկը), *ընդհանրացված մտածողությունը* (որն օգնում է գտնել որոշակի երևույթների խմբերի վրա տարածվող ըն. անուր սկզբունքները), *կատեգորիալ մտածողությունը* (որն օգնում է եր ույթները, առարկաները միավորել ըստ դասերի, խմբերի, նմանությունների ու դրանց հիման վրա գտնել էական նմանությունները): Սովորողների մտավոր ուժերի զարգացման համար կարող են օգտակա լինել նաև *ինդուկտիվ, դեդուկտիվ ալգորիթմական և համակարգված մտածողության* ձևերը:

12. ԲԱՐ ՅԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Հասարակական գիտակցության ձև է, դ ստիարակության ընդհանուր համակարգի ամենակ րևոր բաղադրամասերից մեկը: Կարելի է նաև այսպես բնորոշ . դա հասարակական գիտակցության այն ոլորտներից է որը կյանքի բոլոր բնագավառներում մարդկանց վարքը կարգավորելո գործառնություն է կատարում:

Բարոյական դաստիարակությունը սերտորեն կապված դաստիարակության մ ուս բաղադրամա երի հետ և մեծ դեր է խաղում անձի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման համար: Նրա հիմնական ետությունը անձի *բարոյական դաստիարակությունն ու բարոյական զարգացումն է :* Այս երկու հասկացությունները փոխկապակցված են և ունեն նույն մաս ը: Ե ե մարդն ունի բարոյական դաստիարակվածություն, ապա դա նշանակում է, որ նաև բարոյապես արգացած է և հակառակը: Այդ հասկացությունները ոչ միայն փոխկապակցված են ու փոխմիասնական, այլ նաև փոխկախված են, այսինքն՝ բարոյական զարգացումը կախում ունի բարոյական դաստիարակվածությունից, իսկ վերջինս էլ՝ բարոյական զարգացումից:

Մարդու (տվյալ դեպքում դպրոցականի) բարոյական դաստիարակությունն ու բարոյական զարգացումը կախում ունեն տվյալ երկրի սոցիալական պայմաններից, այն հանրությունից, որում նա ապրում և գործում է: Եթե դրանք իրենց բարձրության վրա չեն գտնվում եթե չկան համապատասխան նյութական, բարոյահոգեբանական նպաստավոր այմաններ, քաղաքական առողջ մթնոլորտ, քաղաքակրթություն, ապա այնտեղ անձի բարոյականությունն ու բարոյական զարգացումը կայուն լինել չեն կարող:

Բարոյական դաստիարակության *նպատակը* անձի բարոյական զարգացումն ու ձևավորումն է: Մարդու բարոյական զարգացումը շարունակվում է նրա ամբողջ կյանքի ընթացքում: Այն չընդհատվող գործընթաց է: Բարոյական զարգացմանը նպա տում են ուրի մարդկանց, հասարակության հետ անձի շփումները, հաղորդակցումները, որոնք անառարկելիորեն ներգործում են նրա գործողությունների, արարքների վրա, ձևավորում նրա անձը: Բարոյական դաստիարակության գերագույն նպատակը ոչ միայն անձի բարոյական զար ացումն ու ձևավորումն է, այլ նաև նրա կարևորագույն գործառնությունն է հասարակությանը այնպիսի մարդու հավելումը, որը շարունա ի յուրացնել հասարակության կողմից ընդունված նորմերը, բարոյական րակները, մշտապես կատարի բարոյական գործողություններ ու արարքներ՝ հօգուտ հասարակության և հօգուտ մարդու, անի այն, ինչը համամարդկային է ու արժեքավոր

Բարոյական զարգացում ունեցող մարդը կոռեկտ է, պարկեշտ, առաքիրի, բարեկիրթ: Նդպիսի մարդու նիստն ու կացը, գործողություններ ու արարքները, մարդկանց հետ հարաբերությունները, ամեն ինչի նկատմամբ վերաբերմունքը յուրահատուկ են և օրինակելի: Ահա թե ինչու Սենեկան ա ում էր «Սկզբում սովորիր բարի բարքեր, նոր միայն իմաստ ություն»: Բարոյական զարգացումից զուրկ մարդը շրջապատի, հասարակության համար անտանելի «բեռ» է Կ. Դ. Ուշինսկին բարոյական զարգացումն ավելի բարձր էր գնահատում, քան մտավոր զարգացումը: ր հոդվածներից մեկում գրում է, որ բոաական աշխարհի մասին ի ացությունը չի կարող Գոգոլի չինովնիկներ ն ուղղել, հասարակության հա ար նրանց դարձնել պիւոանի մարդիկ: Ընդհանրացնելով վերը շարադրածները, կարելի է ասել՝ բարոյական դաստիարակության վերջնական նպատակը մարդուց իսկական մարդու կատարելատիպի ձևավո-

րոմն է, այնպիսի մարդու, որին Շեքսպիրը կասեր. «Ի՜նչ հրաշալի է մարդը՝ հրաշքների թաշքը...»:

Բարոյականությունը շատ բարդ հասկացություն է. դրա էությունը ավ հասկանալու համար պահանջ է զգացվում այն (բարոյականությունը) շերտավորել, բաժանել մասերի ու գտնել այն եզակին, որը կարող է արտա այտել ամբողջի (այսինքն՝ բարոյականության) բովանդակությունը: Պարզվում է, որ այդպիսի եզակին արարքն է: Ուրեմն կարելի է ասել՝ մարդու բարոյականության մասին դատում են նրա արարքներով: Ի՞նչ է արարքը:

Արարքը գործողություն է: Նշանակում է՝ մարդու արարքն արտահայտվում է ինչ-որ գործողությունում: Սակայն գործողությունը դեռևս արարք չէ, քանի որ գործողության իմաստը, որը նրա ներքին կողմն է, մեզ հայտնի չէ: Հայտնի է միայն արտաքին կողմը: Օրինակ՝ մարդը կտրում է ծառը: Հեռվից լսում ենք կացնի հարվածները: Սա տվյալ գործողության արտաքին կողմն է, իսկ թե ինչու է կտրում ծառը՝ մեզ հայտնի չէ: Այսինքն՝ հայտնի չէ գործողության ներքին կողմը կամ կտրելու իմաստը: Եթե մարդը ծառը կտրում է մի անօգնական, ծերացած մարդու վառարանի համար, դա, արդեն, կլինի այդ գործողության ներքին կողմը կամ իմաստը: Ուրեմն գործողությունն արարք է համարվում այն ժամանակ, երբ հայտնի է դառնում տվյալ գործողության ներքին կողմը կամ իմաստը: Գործողության իմաստից կամ նրա ներքին կողմից հայտնի է դառնում արարքի դրական կամ բացասական լինելը: Ահա դրա համար էլ առանձնացվում են դրական և բացասական արարքները: Այսպիսով, *արարքն այն գործողությունն է, որի արտաքին և ներքին իմաստները բացահայտվում են:* Արարքի իմաստը բնորոշում է այն կատարող մարդուն, նրա բարոյական զարգացման մակարդակը: Կուբացի գրող Խոսե Մարտինն ասում էր. «Ամենադժվար մասնագիտությունը բարոյական մարդ լինելն է»:

Արարքը կապ ունի նպատակի, դրդապատճառների, պայմանների հետ: Հայտնի վիրաբույժ Մ. Վ. Ամոսովը պատմում է, որ ինքը մանկության տարիներին շատ աղքատ է եղել, որ միշտ րեն ծգել են գրքերը, ցանկացել է շատ գրքեր ունենալ, սակայն դրանք գնելու համար դրամ չի ունեցել .. «Ես ստիպված,- ասում է Ամոսովը,- այցելում էի գրախանութները, հիացմունքով թերթում դրանք: Մի անգամ աչքիս զարնեց շատ հաստափոր մի գիրք, որի շապիկի վրա գրված էր. «Կենսաբանություն».

Ես կամեցա գողանալ այն, բայց ահա նկատեց խանութի տերը և ձեռքը դնելով ուսիս, շատ խստահայաց ասաց. «Երբեք, ոչ մի պարագայում չի կարելի նման արարք կատարել»: Այդ խոսքերն իմ ամբողջ կյանքում մնացին հիշողության մեջ»:

Ինչպես տեսնում ենք, բերված օրինակում առկա են արարքի և՛ նպատակը, և՛ դրդապատճառները, և պայմանները: Այնուհետև, այդ օրինակը հաստատում է, որ յուրաքանչյուր արարքում (դրական և բացասական) առանձնանում է երկու բաղադրիչ. ա) արարքի արտաքին կողմը, որի իմաստը հայտնի է և բ) ներքին կողմը, որի իմաստը հայտնի չէ: Արարքի ներքին կողմը արարքի իմաստն է, նպատակը:

Արարքի մասին շարադրանքից կարելի է եզրակացնել, որ մարդու արարքների գումարից կամ դրանց ամբողջությունից ձևավորվում է նրա *վարքը, որը տվյալ հասարակության մեջ գործող պահանջների ու նորմերի իմացության աստիճանն է և կիրառումը տվյալ անձնավորության կողմից:* Այս դեպքում նման վարքը կարելի է անվանել վարքի կուլտուրա: Վարքի ու վարքագծի հիմքը արարքն է: Հեգելն ասում էր. «Մարդը ոչ այլ ինչ է, քան արարքների ամբողջ շարք»: Իսկ իտալացի քաղ քական գործիչ Ա. Գրամշիին գրում է. «Մարդը արարքների գործընթաց է»: Գյոթեն վարքագիծը համարում էր հայելի, որի մեջ երևում է մարդը: Այսպիսով, արարքը ոչ միայն վարքի, վարքագծի, վարքի կուլտուրայի հիմքն է, այլ նաև անձի բնավորության գծերի հիմքը: «Երնեկ նրան, ով իր գործով կապրի անվերջ, անդադար»:

Ուրեմն դաստիարակի խնդիրը պետք է լինի դրական արարքների կատարումը դարձնել դպրոցականի մշտական սովորույթը, նրա բնավորության կայուն գիծը, որպեսզի նա ամբողջ կյանքում կատարի միայն ու միայն դրական արարքներ և դրանց հիման վրա ձևավորի իր վարքի կուլտուրան, իր բնավորությունը: Հեգելը գրում է. «Երբ մարդը կատարում է այս կամ այն բարոյական արարքը, ապա դրանով նա դեռևս առաքինի չէ. նա առաքինի է միայն այն դեպքում, երբ վարքագծի այդ եղանակը հանդիսանում է նրա բնավորության մշտական գիծը»:

Բարոյական դաստիարակության խնդիրները բազմազան են և բազմաբնույթ: Դրանք կարելի է բաժանել երկու խմբի: *Առաջին խմբի* մեջ են դասվում անձի գիտակցության, զգացմունքների ու վարքի ձևավորումը: *Երկրորդ խմբի* մեջ են մտնում բարոյական բարձր որակները. հայրենասիրությունը, ինտերնացիոնալիզմը, հումանիզմը, կոլեկտիվիզմը,

գիտակցական կարգապահությունը, քաղաքացիական դաստիարակությունը և այլն: (Նշված բարձր որակների մասին կարելի է կարդալ սույն աշխատության նախորդ էջերում):

Սովորողների բարոյական լուսավորության համար կարևոր ուղիներ են *բարոյական թեմայով պատմությունը*, որը իրա կործվում է միջին և բարձր դասարաններում, նպաստում է դպրոցականների իմացության հարստացմանը: Նրանց մեջ մշակում է բարոյական հասկացությունները ճիշտ ըմբռնելու կարողություններ: Օրինակ՝ Ի՞նչ է բարությունը: Ի՞նչ է համեստությունը և այլն: *Բարոյական թեմայով զրույցը* շատ կարևոր է: Նախօրոք լավ մշակված հարցերի միջոցով կարելի է քննարկել որևէ անձի արարքները, վարքագիծը, բնավորության գծերը, վերլուծել որևէ կին նկար, կարդացած վեպի հերոսների հոգեբանական առանձնահատկությունները և այլն: *Բարոյական թեմայով դասախոսությունը* կազմակերպվում է բարձր դասարաններում, բարոյական որևէ պրոբլեմ լուսաբանելու համար. օրինակ՝ «Ի՞նչ է ազգային հպարտությունը», «Ի՞նչ է ազգային սնապարծությունը, դրանց տարբերությունները»: *Բարոյական թեմայով բանավեճի* նշանակալից նյութ կարող են լինել շրջապատի կյանքի առօրյան, հասարակության զարգացմանը խոչընդոտող պատճառները, սոցիալական անարդարությունները, մեծ իրադարձությունների պատճառների բացահայտումը և այլն: Բանավեճերը կազմակերպվում են բարձր դասարաններում:

Բարոյական դաստիարակությունն ու բարոյական զարգացումը ենթադրում են դրանք իրագործել ըստ տարիքային հնարավորությունների: Ականավոր հոգեբան Լ. Ս. Վիգոտսկին գտնում էր, որ յուրաքանչյուր տարիքում ծագում է անձի զարգացումը պայմանավորող հանգամանքների ամբողջություն՝ զարգացման սոցիալական իմաստ: Ելնելով այդ սկզբունքից, պետք է իմանալ, թե կրտսեր, դեռահասության, պատանեկության կոնկրետ տարիքներում բարոյական ինչ որակներ, նորմեր ներարկել նրանց մեջ: Իսկ դրա համար՝ դրանցից յուրաքանչյուրում, պետք է գտնել բարոյական զարգացման առանցքը կամ հիմքը:

Կրտսեր տարիքում բարոյական զարգացման առանցք կամ հիմք կարող են հանդիսանալ այն նորմերը, որոնք համամարդկային արժույթներ են: *Կրտսեր տարիքում* բարոյական զարգացման հիմքը երեխաների մեջ հումանիստական հարաբերությունների ու փոխհարաբերությունների ձևավորումն է: Հետևապես, տարրական դասարաններում դասվարի

խնդիրն այդ պետք է լինի: Հենց այդ տարիքում է (կրտսեր), որ երեխան պետք է ըմբռնի, որ ինքը չի կարող ապրել միայնակ, հասարակությունից, մարդկանցից կտրված: Որ մարդկանց հետ հաղորդակցումը, շփումը, փոխհարաբերությունները դեպի մարդասիրությունը (հումանիզմը) տանող ճանապարհներն են: Ուրեմն՝ ամեն կերպ պետք է ձգտել դրանք դարձնել կրտսեր դպրոցականների ամենօրյա արարքների առանցքը: Գերմանացի փիլիսոփա Ա. Շոպենհաուերը ասում էր. «Մենավոր մարդը թույլ է, ինչպես լքյալ Ռոբինզոնը...»:

Դեռահասության տարիքում երեխան ամենուր է (տուն, դպրոց, բակ, թաղամաս, հասակակիցների միջավայր, շրջապատ և այլն): Ահա այս հանգամանքն է նպաստում է ձեռք բերելու մերձավոր շրջապատի միջավայրը յուրացնելու փորձ: Այդ փորձը դեռահասը յուրացնում է իր դասարանում, իրենց բակում, այն թաղամասում, ուր բնակվում է, ում հետ խաղում է, ընկերություն անում, շփվում, հաղորդակցվում, ամուր կապեր, հարաբերություններ հաստատում: Այդ ամենը նրա մեջ առաջացնում են ինքնահաստատման պահանջմունք: Միայն այդ չէ: Դեռահասը դառնում է յուրօրինակ հետաքրքրասեր՝ առաջին հերթին իրեն շրջապատող մարդկանց նկատմամբ: Նրանց մեջ հայտնաբերում է այնպիսի որակներ, որոնք ինքը չունի: Ուստի կողմնորոշվում է դեպի նրանց օրինակը: Ի համար որոնում է իդեալ: Նրան թվում է, թե ինքն արդեն կարող ուժ է: Ինքնավստահությունը նրա մեջ խոր արմատներ է ձգած: Այս տարիքում դաստիարակը իր սանին կողմնորոշում է բոլոր արարքներում: Ապա օգնում է նրան՝ յուրացնելու բարոյական զարգացմանն ու բարոյական հասկացություններին (կատեգորիաներին) վերաբերող գիտելիքներ, դրանք դարձնում նրա համոզմունքները: Նրա համար մշակում է ինքնադաստիարակության ծրագիր: Խորհուրդներ ու ցուցումներ է տալիս դեռահասին թե ինչպես կիրառել և իրացնել այդ ծրագիրը: Հաճախակի կազմակերպում է կոնսուլտացիաներ:

Պատանեկության տարիքում դպրոցականի բարոյական դաստիարակությունն այլ ընթացք է ունենում, որովհետև այդ տարիքում ձևավորվում են նրա հայացքները, տեսակետները: Նա արդեն հասկանում է բարոյական հասկացությունների իմաստը: Կարողանում է պահպանել բարոյական նորմերը: Նա երևույթները վերլուծող, նրանց շուրջ ինքնուրույն դատողություններ անող ու գնահատող անձ է: Սեփական իդեալի ի հայտ բերումը նրա մեջ ընդունում է ինտենսիվ բնույթ: Պա-

տանին արդեն այն անձն է, որը ոտքը դրել է կյանքի շեմին: Եվ ահա ձգտում է առաջանալ դեպի նրա խորքը: Որո՞նք են դաստիարակի պարտականությունները. առաջին՝ պատանուն զինել բարոյականությանը վերաբերող տեսական գիտելիքներով. այդ նպատակով օգտագործել ուսումնական առարկաների ընձեռած բոլոր հնարավորությունները, երկրորդ՝ հաճախակի կազմակերպել բարոյական թեմաներով զրույցներ, դասախոսություններ և բանավեճեր:

13. ԱՇԽԱՏԱՆՔԱՅԻՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Դաստիարակության ընդհանուր համակարգի բաղադրամասերից է, [illegible]

սովորույթի, դառնա բնավորության գիծ: 3) Սովորողների մեջ ձևավորել մարդկային վերաբերմունք աշխատանքի նկատմամբ: 4) Դպրոցականներին ընտելացնել աշխատանքային և գիտակցական կարգապահությանը և այդ միջոցով նրանց մեջ մշակել բարոյական բարձր որակներ: 5)Պատանիների, երիտասարդների մեջ ներարկել սեր ու հարգանք աշխատող, աշխատանքը գնահատող մարդկանց նկատմամբ:

Վերը թվարկված նպատակները չեն իրագործվի, եթե ինչպես հարկն է, չլուծվեն *աշխատանքային դաստիարակության խնդիրները:*

Որո՞նք են այդ խնդիրները. Դրանք, ինչպես նպատակները, նույնպես բազմազան են ու բազմաբնույթ:

Թվարկենք ամենագլխավորները.

[illegible]

-սովորողներին ծանոթացնել տեղի (որտեղ նրանք ապրում են) բնական պայմաններին ու ռեսուրսներին, եղած հնարավորություններին, արտ դրական այն ոլորտներին, որոնք կան և գործում են: Յասնել այն բանին, որ շահախնդրություն հանդես բերեն դրանց նկատմամբ, ձգտեն սովորել մասնագիտություններ: Այս խնդիրը լուծելիս, հարկավոր է կազմակերպել և զարգացնել սովորողների հաղորդակցումները, շփումները տեղի մասնագետների հետ, լսել նրանց խորհուրդները, ցուցումները,

-զարգացնել սովորողների կազմակերպչական ընդո նակո թյունները և այլն:

Փորձառու, մ նկավարժական վարպետություն ունեցող դաստիարակը, մ ն և վերը նշված խնդիրների լուծումը, իր յուրաքանչյուր սանի գիտակցությանն է հասցնում, թե ինչպես է գոյանո մ հանապազօրյա հացը, որ ուտում է, հագուստը, որ հագնում է, կոշիկը, որ կրում է: Թե մետաղը ինչպես է դառնում գործիք, սարք, մեքեն , արբանյակ, տիե երանավ, հրթիռ: Թե ի՞նչ միջոցներով, ի՞նչ ուժերով են ստեղծվում մարդուն անհրաժեշտ բոլոր արժեքները...

Աշխատելու պահանջմունքն այնպես պետք է ամրակայել պատանու, աղջնակի, երիտասարդի մեջ, ինչպես ամրակայվում է ցեմենտի, ջրի ու ավազի շաղախը և ապ հովում կառույց ամրությո նն ու անսասանությունը:

շխատանքային դաստիարակո թյունը կապված է դաստիարակության ընդհանուր համակարգի բոլոր բաղադրամասերի հետ: Այսպես, օրին կ, դա կապ ունի բարոյական դաստիարակության հետ. աշխատանքի ինչ բնագավառ էլ որ հետազոտելու լինենք, նրանում և նրա միջոցով ձևավորվում ու բարեփոխվում են սովորողների բարոյական որակները: Օրինակ՝ աշխատանքը ներգործում է դպրոցականների նպատակների, արժեքավոր դիրքորոշումների վրա, որոշակիորեն զարգացնում նրանց հետաքրքրությունները, իդեալները: Այնուհետև՝ համակարգված, կազմակերպված աշխատանքը նպաստում է սովորողների կոլեկտիվիստական, ընկերական հարաբերությունների զարգացմանը: Նրանց մեջ ներարկում է ազնվություն, բարություն, խղճի, հումանիզմի, կազմակերպվածության տարրեր, բարոյական նորմերին հարազատ մնալու սովորույթ: Այսպիսով, աշխատանքային դաստիարակությունը մի կողմից դպրոցականների մեջ ձևավորում է բարոյական որակներ, իսկ մյուս

կողմից բարոյական դաստիարակությունից վերցնում է այն ամենը, ինչն անհրաժեշտ է աշխատող մարդուն:

(Ինքնուրույնաբար վերլուծեք աշխատանքային դաստիարակության և դաստիարակության մյուս բաղադրամասերի կ պերը, դրանք հիմնավորեք համապատասխան օրինակներով):

Դպրոցում աշխատանքային դաստիարակությունը ներառում է. ա) ուսումնական աշխատանքը, բ) պոլիտեխնիկական գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների ձեռք բերումը, գ) ուսումը, դ) Աշխատանքի ուսուցում առարկան:

Շատ հակիրճ խոսենք այդ բաղադրատարրերի մասին:

Ուսումնական աշխատանքը այն հի նական բաղադրատարրն է, որը հնարավորություն է ընձեռում դպրոցականներին նախապատրաստվել գործնական աշխատանքի և պատրաստակ մ լինել աշխատելու իր ժող. վրդի, իր հայրենիքի համար: Ուսուցման գործընթացում սովորողները ձեռք են բերում հենակետային գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ, որոնք կարևոր նշանակություն ունեն նրանց գործնական աշխատանքի նախ պատրաստելու համար: Ուսուցման գործընթացում մեծ է հատկապես ուսման դերը: *Ուսո ը* շատ լարված աշխատանք է: Դա առաջատար, կարդինալ խնդ ր է, որ հասարակությունը դնում է ժողովր ի ա ջև: Ուս ան ընթացքում և նրա մ ջոցով դպրոցականները, ուսուցչ ղեկավարությամբ և ինքնուրույնաբար, ուսու նասիրում են ուումնական առարկաները, ձեռնարկները, սկզբնաղբյուրները, անընդհատ համալրու իրենց գիտելիքները, զարգացնում իրենց իմացական կարողությունները: Ուսմ նն օգնում են ժամանակակից տեղեկատվության (ինֆորմացիայի) միջոցները (ռադիո, հեռուստացույց, լրագրեր, պարբերականներ, համակարգիչներ և այլն):

Բացի այդ ամենից, սովորողները սիստեմատիկաբար աշխատում են դպրոցի ուսումնական կաբինետներում լաբորատորիաներում կատարում են փորձեր, կարգի բերում գործիքները, սարքերը, կահավորանքը և այլն՝ Օգտագործում են ուս կաբինետների բո որ հնարավորությունները, հոգ տանում մաքրո թյան, կահավորանքի մասին. Աշխարհագրական հրապարակում դպրոցականները հ տազոտում են տեղի կլիմայական պայմանները: Ուսումնափորձնական հողամասում փորում են հողը, ցանում մշակաբույսեր, հետևում դրանց աճին, հավաքում բերքը

և այլն: Շատ աշակերտներ ընդգրկվում են առարկայական խմբակներում, մասնակցում զանազան աշխատանքների:

Այդ բոլորի միջոցով (որոնց շուրջ խոսվեց) սովորողները համալրում են իրենց գիտելիքները, գործնական աշխատանքների ընթացքում ձեռք բերած գիտելիքները վերածում հմտությունների ո կարողությունների և դրանց հիման վրա ձևավորում իրենց վերաբերմունքն աշխատանքի նկատմամբ, նախապատրաստվում կյանք մտնել:

Այսպիսով, ուսումնական բազ ազան ու բազմաբնույթ աշխատանքները և ուսումն այն հիմնական միջոցներն են, որոնք կարող են ձևավորել սովորողների աշխատանքային կարողությունները ու հմտությունները, հարստացնել պոլիտեխնիկական գիտելիքները նրանց նախապատրաստել աշխատանքի:

Դպրոցականների պոլիտեխնիկական գիտելիքներն առաջին հերթին ձեռք են բերվում ուսումնական առարկաների միջոցով: Այդ կարևոր խնդրի լուծմանը շատ ն օգնում հատկապես ֆիզիկան, մաթեմատիկան, քի իան, կենսաբանությունը, աշխարհագրությունը և այլ առարկաներ: Դրանցից յուրաքանչյուրն իր մեջ բովանդակում է պոլիտեխնիկական գիտելիքներ: Հումանիտար առարկաները (լեզուներ, գրականություն, պատմություն և այլն) հնարավորություն են ընձեռում սովորողներին խորա ե հասկանալու աշխատանքի՝ հասարակության, պետության, մարդու կյանքի համար ունեցած դերն ու նշանակությունը: Գերմանացի բանաստեղծ Ի. Բեխերն ասում էր. «Աշխատիր՝ երբ տխուր ես, դա տխրությունը վանելու միակ միջոցն է: Աշխատիր, որ չընկնես թախիծի մեջ: Ոչ մի բան այնպես չի փրկում վհատեցնող դատարկությունից, ինչպես աշխատանքը...»:

Մաթեմատիկական ցիկլի առարկաները և սովորողների աշխատանքային փորձը օգնում են նրանց ձեռք բերել գիտելիքներ՝ արտադրության գործընթացների, տեխնոլոգիաների, արտադրությունում օգտագործվող գործիքների, սարքերի ու մեքենաների մասին: Հաջորդ փուլում դպրոցականները մասնակցում են արտադրությանը, դառնում արտադրողներ, տեսնում իրենց աշխատանքի արդյունքը, հմտանում իրենց արտադրած ապրանքները տեսակավորելու մեջ:

Նման աշ ատանքներ կատարելիս սովորողների մեջ դաստիարակվում են կոլեկտիվիստական զգացմունքներ: Նրանց մեջ մշակվում են պարտքի և պատասխանատվության զգացում, գիտակցական կարգապահություն, ընկերասիրություն, իրար օգնելու, աշխատանքի արդյունքն ապահովելու ձգտում, աշխատասիրություն, կազմակերպչական կարողություններ և այլ որակներ:

Սովորողների աշխատանքային դաստիարակության, պոլիտեխնիկական կրթության իրականացման համար կարևոր դեր է խաղում «Աշխատանքի ուսուցում» առարկան, որի պարապմունքները ծրագրային են ու սիստեմատիկ:

«Աշխատանքի ուսուցում» առարկայի ուսումնական ծրագրերում հաշվի են առնված գյուղական և քաղաքային դպրոցների հնարավորությունները, ինչպես նաև աշխատանքին պատրաստ լինելու սովորողների առանձնահատկությունները:

«Աշխատանքի ուսուցում» առարկան տարբեր դասարաններում ուսումնասիրվում է տարբեր եղանակներով ու միջոցներով: Կոնկրետ յուրաքանչյուր դասարանում լուծվում են տվյալ դասարանի աշակերտների մտավոր ու գործնական ռեալ հնարավորություններին համապատասխան ուսումնադաստի րակչական խնդիրներ: Դպրոցում պոլիտեխնիկական կրթությունն ու դաստիարա ությունը հիմնականում իրագործվում է աշխատանքի ուսուցում առարկայի միջոցով:

Աշխատանքային դաստիարակության մյուս բաղադրատարրերը (ինքնասպասարկում, հասարակական օգտակար աշխատանք, արտադասարանային և արտադպրոցական աշխատանքներ և այլն) իրականացվում են ընտանիքում, ուսումնական կաբինետներում ու լաբորատորիաներում, արտադրական հիմնարկներում (12:126):

14. ԳԵՂԱԳԻՏԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացած մարդ կարող է համարվել ա, ով ունի նաև գեղագիտական դաստիարակվածություն և կրթվածություն: Վ. Գ. Բելինսկին ասում էր. «Աշխարհը կարելի է ճանաչել երկու ուղիով՝ գիտության և արվեստի»:

Գեղագիտական դաստիարակությունը դաստիարակողի ու դաստիարակվողների համատեղ ջանքերի գործընթաց է՝ դաստիարակվողների գեղագիտական կուլտուրան ձևավորելու համար:

Գեղագիտական կուլտուրան ընդգրկում է անձի վարքի ու գործունեության, գեղագիտական զարգացման որոշակի աստիճանը: Այսինքն, թե

և այլն: Շատ աշակերտներ ընդգրկվում են առարկայական խմբակներում, մասնակցում զանազան աշխատանքների:

Այդ բոլորի միջոցով (որոնց շուրջ խոսվեց) սովորողները համալրում են իրենց գիտելիքները, գործնական աշխատանքների ընթացքում ձեռք բերած գիտելիքները վերածում համոզմունքների, հմտությունների ու կարողությունների և դրանց հիման վրա ձևավորում իրենց վերաբերմունքն աշխատանքի նկատմամբ, նախապատրաստվում կյանք մտնել:

Այսպիսով, ուսումնական բազմազան ու բազմաբնույթ աշխատանքները և ուսումն այն հիմնական միջոցներն են, որոնք կարող են ձևավորել սովորողների աշխատանքային կարողություններն ու հմտությունները, հարստացնել պոլիտեխնիկական գիտելիքները և նրանց նախապատրաստել աշխատանքի:

Դպրոցականների պոլիտեխնիկական գիտելիքները առաջին հերթի ձեռք են բերվում ուսումնական առարկաների միջոցով: Այդ կարևոր խնդրի լուծմանը շատ են օգնում հատկապես ֆիզիկան, մաթեմատիկան, քիմիան, կենսաբանությունը, աշխարհագրությունը և այլ առարկաներ: Դրանցից յուրաքանչյուրն իր մեջ բովանդակում է պոլիտեխնիկական գիտելիքներ: Հումանիտար առարկաները (լեզուներ, գրականություն, պատմություն և այլն) հնարավորություն են ընձեռում սովորողներին խորապես հասկանալու աշխատանքի՝ հասարակության, պետության, մարդու կյանքի համար ունեցած դերն ու նշանակությունը: Գերմանացի բանաստեղծ Ի. Բեխերն ասում էր. «Աշխատիր՝ երբ տխուր ես, դա տխրությունը վանելու միակ միջոցն է: Աշխատիր, որ չընկնես թախիծի մեջ. Ոչ մի բան այնպես չի փրկում վհատեցնող դատարկությունից, ինչպես աշխատանքը...»:

Մաթեմատիկական ցիկլի առարկաները և սովորողների աշխատանքային փորձը օգնում են նրանց ձեռք բերել գիտելիքներ՝ արտադրության գործընթացների, տեխնոլոգիաների, արտադրությունում օգտագործվող գործիքների, սարքերի ու մեքենաների մասին: Հաջորդ փուլում դպրոցականները մասնակցում են արտադրությանը, դառնում արտադրողներ, տեսնում իրենց աշխատանքի արդյունքը, հմտանում իրենց արտադրած ապրանքները տեսակավորելու մեջ:

Նման աշխատանքներ կատարելիս սովորողների մեջ դաստիարակվում են կոլեկտիվիստական զգացմունքներ: Նրանց մեջ մշակվում են պարտքի և պատասխանատվության զգացում, գիտակցական կարգա-

պահություն, ընկերասիրություն, իրար օգնելու, աշխատանքի արդյունքն ապահովելու ձգտում, աշխատասիրություն, կազմակերպչական կարողություններ և այլ որակներ:

Սովորողների աշխատանքային դաստիարակության, պոլիտեխնիկական կրթության իրականացման համար կարևոր դեր է խաղում «Աշխատանքի ուսուցում» առարկան, որի պարապմունքները ծրագրային են ու սիստեմատիկ:

«Աշխատանքի ուսուցում» առարկայի ուսումնական ծրագրերում հաշվի են առնված գյուղական և քաղաքային դպրոցների հնարավորությունները, ինչպես նաև աշխատանքին պատրաստ լինելու սովորողների առանձնահատկությունները:

«Աշխատանքի ուսուցում» առարկան տարբեր դասարաններում ուսումնասիրվում է տարբեր եղանակներով ու միջոցներով: Կոնկրետ յուրաքանչյուր դասարանում լուծվում են տվյալ դասարանի աշակերտների մտավոր ու գործնական ռեալ հնարավորություններին համապատասխան ուսումնադաստիարակչական խնդիրներ: Դպրոցում պոլիտեխնիկական կրթությունն ու դաստիարակությունը հիմնականում իրագործվում է աշխատանքի ուսուցում առարկայի միջոցով:

Աշխատանքային դաստիարակության մյուս բաղադրատարրերը (ինքնասպասարկում, հասարակական օգտակար աշխատանք, արտադասարանային արտադպրոցական աշխատանքներ և այլն) իրականացվում են ընտանիքում, ուսումնական կաբինետներում ու լաբորատորիաներում, արտադրական հիմնարկներում (12:126):

14. ԳԵՂԱԳԻՏԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացած մարդ կարող է համարվել նա, ով ունի նաև գեղագիտական դաստիարակվածություն և կրթվածություն: Վ. Գ. Բելինսկին ասում էր. «Աշխարհը կարելի է ճանաչել երկու ուղիով՝ գիտության և արվեստի»:

Գեղագիտական դաստիարակությունը դաստիարակողի ու դաստիարակվողների համատեղ ջանքերի գործընթաց է՝ դաստիարակվողների գեղագիտական կուլտուրան ձևավորելու համար:

Գեղագիտական կուլտուրան ընդգրկում է անձի վարքի ու գործունեության, գեղագիտական զարգացման որոշակի աստիճանը: Այսինքն, թե

մարդը որքանով է հասկանում ու վեստը, որքանով է ընդունակ կառավարելու իր գեղագիտական ընդունակություններն ու զգացմունքները, թե նա կարո՞ղ է տարբերել գեղեցիկն ու տգեղը, վեհն ու ստորը, հերոսականն ու ճղճիմը, կոմիկականն ու ողբերգականը:

Գեղագիտական դաստիարակության էության մեջ դրսևորվում են երեք կողմեր՝ 1) անձի գեղագիտական ընկալումներն ու ըմբռնումները, 2) գեղագիտական պատկերացումներն ու դատողությունները, 3) գեղագիտական մտածողությունն ու համոզմունքները: Առանց այդ որակների անձը չի կարող արժևորել ու գնահատել արվեստի գործերը, նա չի ունենա գեղագիտական ճաշակ: Ահա այդ է պատճառը, որ մարդիկ տարբեր ձևով են ընկալում ո զգո մ գեղեց կը:

Գեղագիտական դաստիարակության խնդիրները բազմազան են ու բազմաբնույթ: Դրանց շարքին են դասվում. ա) սովորողների գեղագիտական ընկալումների ու ըմբռնումների ձևավորու ն ու դաստիարակումը,) գեղագիտական դատողությունների ու մտածողո թյան ձևավորումը, գ) գեղագիտական պատկերացումների ձևավորումն ո դաստիարակումը, դ) գեղագիտական գացմունքների ու գնահատումների դաստիարակումը, ե) գեղագիտական ճաշակի դաստիարակումը, զ) գեղագիտական նքնադաս իա ակությո նը և այլն:

շված խնդիրների լուծ ւմից է կախված սովորողների գեղագիտական դաստիարակության իրագործումը: Այդ խնդիրները կարող են լուծել նախ և ա աջ այն ուսուցիչները, ովքեր ունեն մասնագիտական կրթ ւթյուն և իրենց մանկավարժական վարպետ թյամբ հասու են րան և որոշ չափով նաև այն ուսուցիչները, ովքեր ունեն համապատասխան գիտելիքներ արվեստի տարբեր ձևերից ու ժանրերից (օրինակ՝ թե կերպարվեստը հասկանալու համար ինչ նշանակություն ունեն ձևի, գույնի, լույսի, ստվերի, երաժշտությունը հասկանալու համար՝ ռիթմի և ներդաշնակության, գեղարվեստական խոսքի արտահայտչական միջոցների մասին գիտելիքները և այլն):

Աշակերտների գեղագիտական կուլտուրան բարձրացնելու նպատակով պետք է նրանց պարզաբանել արվեստի ուղղությունների, ժանրերի մասին գիտելիքների նշանակությունը ու ձգտել դրանք դարձնել նրանց սեփականությու ը. դա ոչ թե այն բանի համար, որպեսզի նրանք անպայման դառնան արվեստի աշխատողներ, այլ առաջին հերթին նրանց գե ագիտորեն զարգացնելու և դաստիարակելու համար: Սա

պայմանավորված է գեղագիտական դաստիարակության խնդիրների ամբողջական համալիրով, որի լուծումը պարտադիր է և դրա հիման վրա նաև սովորողների գեղագիտական ճաշակի հիմնահարցը.

Իմանալո համար, թե ինչ է *գեղագիտական ճաշակը* , թե ինչպես իրականացնել դրա դաստիարակությունը, նախ պետք է իմանալ, թե տվյալ մարդն ինչ առարկաներով է շրջապատում իրեն, ինչն է գերադասում գեղանկարչության, երաժշտության, գեղարվեստական գրականության մեջ, թե որքանով է ընդունակ վերլուծել գրական կերպարը, թե ինչպես է հագնվում, կառավարում իր նիստ ու կացը, իր առօրյան, իր շարժումները, քայլքը, թե ինչպես է կահավորում իր բնակարանը և այլն: Ուրեմն դրանք այն չափանիշներն են, որոնք որոշում են անձի գեղագիտական ճաշակը:

Դպրոցականների գեղագիտակ ն ճաշ կի դաստիարակման և զարգացման համար կարևոր ներգործություն կարող են ունենա նրանց՝ ուրիշ մարդկանց հետ ունեցած փոխհարաբերությունները, շփումներն ու հաղորդակցումները: Մեծ դեր կարող են խաղալ արվեստի նմուշները, կատարողական արվեստը, բնությունը և այլն:

Ի՞նչ է գեղագիտական ճաշակը:

Գեղագիտական ճաշակը գեղեցիկը զգալու ու գնահատելու ընդունակությունն է, գեղեց ւթյա չափանիշները հասկանալու կարողությունը, գեղեցիկի նկատմամբ հուզական զգայունակությունը.

Վերը նշված մյուս խնդիրները լուծելու համար պետք է հաշվի առնել արվեստի տարբեր բնագավառների յուրահատկությունները, իմանալ, թե դրանցից յուրաքանչյուրն ինչի վրա է հենվում, որն է նրա հիմքը: Այսպես, աշակերտներին պետք է գաղափար տալ, որ երաժշտության համար հիմք են հանդիսանու ձայների ներդաշնակությունը հասկանալու, զգալու ընդունակությունը, իսկ կերպավորող ստեղծագործությունը հենվում է լույսն ու ստվերը, գույների բազմազանությունը տեսնելու և ըմբռնելու վրա. Եթե աշակերտներն այդ կարգի գիտելիքն ր չունեն, նրանք չեն կարող հասկանալ արվեստը, նրա առանձնահատկությունները և հետևապես չեն կարող զարգացնել իրենց գեղագիտական ճաշակը.

Բացի արվեստի բնագավառները ճանաչ լ տալուց, դաստիարակը պետք է դպրոցականներին վարժեցնի ստեղծ գործելու մեջ: Հասնի այն բանին, որ նրանք նկարեն, պատմվածք, բանաստեղծություն գրեն, աստմունքեն, պարեն, երգեն, նվագեն, դերերով հանդես գան և այլն: Այստեղ

շատ կարևոր է դաստիարակի վերաբերմունքը նրանց ստեղծագործությունների նկատմամբ. այն պետք է լինի տակտով, նրբանկատությամբ: Ոչ մի դեպքում չի կարելի ծաղրել, արհամարհել նրանց կատարած աշխատանքները: Դաստիարակը պետք է համբերատար ու լավատես լինի, խրախուսի իր աշակերտների թեկուզ չնչին հաջողությունները, նաև ուսուցանի, խորհուրդներ, ցուցումներ տա՝ թե ինչն ինչպես անել:

Գեղագիտական խնդիրների լուծման համար կարևոր նշանակություն կարող են ունենալ սովորողներին արվեստ բնագավառներին մշտապես հաղորդակից դարձնելը, պարզաբանելով դրանցից յուրաքանչյուրի բովանդակությունը, նպատակները և այլն:

Մարդը չի կարող ապրել, աշխատել, պայքարել, վերապրել առանց գեղագիտության: Չ. Դարվինը գրում է. «Եթե ինձ տրվի երկրորդ անգամ ապրել իմ կյանքը, ե ինձ, որպես կանոն, կառաջադրեի ընթերցել բանաստեղծական ստեղծագործություններ և երաժշտություն լսել, թեկուզ շաբաթը մեկ անգամ, այսպիսով, իմ ուղեղի մասերը, որոնք այժմ բթացած են, կպահպանեին իրենց կենսունակությունը»:

Դպրոցում գեղագիտական միջոցները կամ համակարգը շատ ընդարձակ են: Այդ համակարգի մեջ կարելի է դասել իմացությունը, ուսումնական բոլոր առարկաները, խաղը, ուսումնական աշխատանքը, ինքնագործունեությունը, գեղարվեստական գրականությունը, բնությունը, թատերական արվեստը և այլն, որոնք առանձին-առանձին մեծ դեր են խաղում սովորողների գեղագիտական կուլտուրայի զարգացման համար:

Գեղագիտական դաստիարակության միջոցների նշված համակարգի մասին կխոսենք իմացության և բնության՝ սովորողների գեղագիտական կուլտուրայի զարգացման համար ունեցած նշանակության մասին (մյուս միջոցների շուրջ ինքնուրույնաբար վեր հանեք դրանց՝ գեղագիտական դաստիարակության համար ունեցած դերերը):

Իմացության միջոցով անձը (աշակերտը) թափանցում է երևույթների, առարկաների, գործընթացների խորքը, գաղափար կազմում դրանց միասնության, փոխկապվածության, փոխազդեցության, հատկությունների. հարաբերությունների, հակադրությունների, պատճառահետևանքային կապերի, ծագման ու զարգացման մասին: Իմացության առաջին փուլն ընկալումն է: Չէ որ իմացության գործընթացը սկսվում է կենդանի հայեցողությունից: Իմացության մեջ վճռորոշ դեր է խաղում մտածողությունը: Երևույթի, առարկայի շուրջ մտածող մարդն այն չէ, ինչ ասենք՝ չմտածողը, անգետը: Այն, ինչ երևույթի, առարկայի մեջ տեսնում է մտածողը, գիտակը, չի կարող տեսնել չմտածողը, անգետը: Ուրեմն դաստիարակի խնդիրն է մշտապես խթանել ու զարգացնել սովորողների գեղագիտական իմացությունը, ակտիվացնել հատկապես նրանց մտածողությունը և այն ստուգել գործնականում: Առանց այսպիսի գործունեության, անհնար է ձևավորել դպրոցականների գեղագիտական մտածողությունը:

Սովորողների գեղագիտական դաստիարակության գործում անգնահատելի է *բնության դերը:* Չէ որ բնության պատկերները միշտ թարմ են, բնական: Բնությունը գեղեցկության իսկական աղբյուր է: Կ. Դ. Ուշինսկին ասում էր, ո երիտասարդ մարդու հոգու վրա ունեցած բնության ազդեցության ուժի հետ մանկավարժն անգամ չի կարող մրցել: Բնությունը ներգործում է երեխաների (նաև մեծահասակների) հոգու վրա, ազնվացնում նրանց զգացմունքները, ծ ավորում նրանց հոգևոր կերպարը: Այն օգնում է զարգացնելու նրանց գեղագիտական զգացմունքները, դիտունակությունն ու երևակայությունը, ուշադրությունն ու ունակությունները: Ուրեմն, դաստիարակի խնդիրը պետք է լինի ամեն կերպ օգտագործել սովորողներին բնությունից ընծեռ ծ բոլոր հնարավորությունները: Այդ նպատակով հմուտ, բազմափորձ դաստիարակը համախակի կազմակերպում է էքսկուրսիաներ, զբոսանքներ դեպի բնություն ե պահանջում իր սաներից գրավոր նկարագրել իրենց դիտած ու զննած երևույթներն ու օբյեկտները և հաշվետվությամբ հանդես գալ դասղեկի ժամին:

Գեղագիտական դաստիարակության միջոցները հնարա որություն են ընծեռում ուսուցիչ-դաստիարակին՝ սովորողներին յուրացնել տալ շրջապատող աշխարհի երևույթների, առարկաների, գործընթացների գեղեցկությունները, նրանց մեջ արթնացնել ստեղծագործական հետաքրքրություններ, զարգացնել նրանց գեղագիտական կուլտուրան ու գեղ գիտական ճաշակը, ընդհանրապես՝ գեղագիտական ընդունակությունն րը:

Դպրոցականների գեղագիտական դաստիարակության իրագործման առաջին ուղին *գեղագիտական լուսավորությունն է* (որը կարելի է իրականացնել արտադասարանային և արտադպրոցական դաստիարակչական աշխատանքների ընթացքում): Կարևոր նշանակություն կարող են ունենալ արվեստի վերաբերյալ գրքերի ընթերցանությունը, մեծատաղանդ արվեստագետների կյանքի ու գործունեության ուսումնասի-

րությունը, երաժշտության ունկնդրումը, վեպերի, վիպակների, պատմվածքների, պոեմների, բանաստեղծությունների ընթերցանությունը, ներայացումների, կինոնկարների դիտումները, դասական երաժշտության սիստեմատիկաբար ունկնդրումը: Այդ բոլորի նպատակայի յուրացումը զարգացնում է սովորողների զգայական ընկա ումը: Սակայն այդ ամե ը դեռևս բավարար չէ գեղագիտական լուսավորությ ն համար: Աշակերտները լսողի, իտողի, ունկնդրողի դերում հանդես գալուց բացի, պետք է հանդես գան ևս ստեղծագործողի, կերտողի, կատարողի դերում: Ահա այդ ամենը նկատի ունենալով, փորձառու դաստիարակը, հաշվի առնելով սովորողների տարիքային հնարավորություններն ու հակումները, դպրոցում կա մակերպում է թատերական, երգի ու պարի, նկարչության, աստւունքի, երաժշտությ ն խմբակներ ու աստիճանաբար զարգացնում ն, անցում ընդգրկվածների տեսական ու պ ակտիկ գործունեությունը:

Դպրոցականների գեղագիտական լուսավորության իրականացմանը կարող են օգնել երեք՝ իրար փոխկապակցված օղակներ. գեղագիտական լուսավորության նոր ուղիները, գեղագիտական զգացմունքների ձևավորումը և գեղարվեստական գործունեության փորձի հարստացումը:

Սովորողների գեղագիտական դաստիարակության կարևոր ուղիներից կամ մեթոդներից են *բացատրությունը, վերլուծությունը, գեղագիտական խնդիրների լուծումը, վարժությունները, դասախոսությունները, բանավեճը, ինքնահաղթահարումը, ինքնաներշնչումը, ինքնահամոզումը, ինքնարտահայտումը, ինքնատիրապետումը:* (Փորձեք ինքնո րույնաբար վերլուծել և օրինակներով հիմնավորել այդ մեթոդները):

Դպրոցում գեղագիտակ ն դա տիարակությունն իրականացվում է ըստ տարիքային առանձնահատկությունների:

Այսպես, կրտսեր դպրոցականի հետաքրքրությունները կոնկրետ են, մակերեսային, ցր ած: Օրինակ՝ նկարն ընկալելիս նա ուշադրությունը բևեռում է մի կողմի վրա՝ Նրա հուզ կան ապրումը պարզո նակ է. Նկարը ըմբռնելուց նա բավականություն կամ անբավականություն է ստանում: Կրտսեր դպրոցականի ուշադրությունն անկայուն է՝ Արվեստի ս եղծագործությունների ընկալումը նրա համար ծանծրալի է: Նրան ավելի շատ հրապուրում է իր կողմից իրականացվող աշխատանքը. օրինակ՝ նկարելու, ծեփելու, ընդհանրապես ստեղծագործելու բուն գործընթացը (Այս դեպքում ինչպե՞ս պետք է գործի դաստիարակը, մտածեք):

Դեռահասն ունի բավականաչափ գիտելիքներ, որոնց միջոցով հասկանում է շրջապատող աշխարհի երևույթները: Ուրեմն՝ արվեստը, նրա բուն բովանդակությունն ընկալելիս, ի տարբերություն կրտսեր դպրոցականի, նա ձգտում է թափանցել երևույթների, առարկաների էության մեջ, որի համար հիմք են հանդիսանում հասարակական չափանիշները, իր գիտելիքներն ու փորձը: Դեռահասը արվեստի ստեղծագործություններն ինքնուրույնաբար է ընտրում ու գնահատում: Նա արդեն այն անձն է, որ իր առջև ինքնադաստիարակության խնդիր է դնում: Ինքնուրույնաբար որոշում է, թե արվեստի որ ճյուղին է տիրապետելու: Այլ կերպ ասած, դեռահասը ձգտում է իր մեջ եղած ի քնահաստատման, ինքնարտահայտման պահանջին հագուրդ տալ:

Ավագ դպրոցականը, ի տարբերություն դեռահասի, ունի իր սեփական հայացքները, համոզմունքները, այլ կերպ ասած՝ ձևավորված իր աշխարհայացքը, որը նրա համար հանդիսանում է հ մք՝ գեղագիտական գնահատումների համար: Ավագ դպրոցականը կարողանում է կյանքի գեղագիտական կողմերն ու առանձնահատկությունները ոչ միայն իրարից տարբերել, այլ նաև դրանց մեջ ճիշտ ընտրություն կատարել: Նրա մեջ ինքնահաստատումն ու կենսական ինքնորոշումն արդեն, դառնում են անհետաձգելի պահանջմունքներ: Ավագ դպրոցականը կարողանում է գնահատել արվեստի՝ մարդկային կյանքի հս մար ունեցած նշանակությունը: Արվեստի պարապմունքներին մասն կցո ցությունը, գեղարվեստական ստեղծագործությունների ուսումնասիրությունը նրա համար դառնում է կենսական պահանջմունք, և ապա՝ իր հուզական զգացմո նքային ոլորտում կենտրոնական տեղ է գրավում մարդու ու նրա վարքի գեղագիտական գնահատումը(25):

15. ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ֆիզիկական դաստիարակությունը նույնպես դաստիարակության համակարգի բաղկացուցիչ մասերից է և մեծ նշանակություն ունի անձի համա ողմնսնի ու ներդաշնակ զարգացման համար: Աճող սերնդի առողությունը, դրա ամրապնդումը և պահպանումը պայմանավորված է ֆիզիկական դաստիարակությամբ: Ժ. Ժ. Ռուսոն և Ջ. Լոկկը՝ քայլելը, մարմնամարզությունը համարում էին մտքի, մտածողության շարժիչներ, բա-

նաստեղծ Ա. Մյուսեն՝ դեղամիջոց, Պ. Բերանժեն՝ իմաստունների հոնորար, Պլատոնը՝ բժշկության մաս:

Որպեսզի երեխան լինի առույգ, կենսախինդ, ուժեղ, դիմացկուն, նա ակտիվորեն պետք է մասնակցի արշավների, զբոսանքների, էքսկուրսիաների, կատարի ֆիզիկական վարժություններ, զբաղվի այս կամ այն մարզաձևով, օգտվի բնական գործոններից և այն բոլոր միջոցներից, որ ներառում է ֆիզիկական դաստիարակությունը: Միայն այդպես կարելի է իրագործել «Առողջ հոգին առողջ մարմնի մեջ» ճշմարտության իմաստը, այն դարձնել համոզմունք:

Ֆիզիկական դաստիարակության նպատակն է հասարակությանը տալ առողջ սերունդ, ապահովել նրա ֆիզիկական և հոգևոր ուժերի ներդաշնակ զարգացումը: Այդ իրականություն դարձնելու համար դեռահասներին, պատանիներին ու երիտասարդներին (երկու սեռերի) պետք է ընդգրկել մարզաձևերում, ֆիզիկական կուլտուրայի բոլոր ձևերում, մասնակից դարձնել ֆիզ. դաստիարակության ուղղությամբ կազմակերպված միջոցառումներին, մրցություններին, փառատոներին, օլիմպիական տոնահանդեսներին: Եվ ամենակարևորը՝ անընդհատ համալրել նրանց՝ ֆիզիկական կուլտուրայի գծով գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները:

Ֆիզիկական դաստիարակությունը փոխադարձաբար կապված է դաստիարակության համակրգի մյուս բաղադրամասերի (բարոյական, աշխատանքայինի, գեղագիտական և այլն) հետ: (Օրինակներով հիմնավորեք այդ կապերը: Գրավոր շարադրեք ձեր եզրահանգումները):

Ֆիզիկական դաստիարակության խնդիրները բազմազան են ու բազմաբնույթ: Շատ հակիրճ խոսենք այդ խնդիրների մասին: *Առաջին* կարևոր խնդիրը սովորողների ֆիզիկական զարգացումն ու առողջության ամրապնդումն է: Այս խնդիրը պահանջում է՝ ա) ամեն կերպ նպաստել երեխայի օրգանիզմի զարգացմանն ու ամրապնդմանը, բ) կատարելագործել օրգանիզմի ֆունկցիաները, գ) կանխել երեխայի հիվանդությունները, պահպանել առողջությունը: Առաջին խնդիրը լուծված կարելի է համարել այն դեպքում, եթե այդ պահանջները կատարվեն ինչպես հարկն է:

Ֆիզիկական դաստիարակության *երկրորդ* կարևոր խնդիրը սովորողների շարժողական որակների զարգացումն է: Որո՞նք են այդ որակները. դրանցից առաջնային են դիմացկունությունը, ուժը, ճարպկությունը, արագությունը: Սակայն յուրաքանչյուր գործունեության մեջ շարժողական որևէ որակ առաջատար է: Օրինակ. ըմբշամարտի մեջ՝ ուժը:

Սովորողների շարժողական որակների զարգացման խնդիրը լուծելիս պետք է հաշվի առնել նրանց տարիքային հնարավորությունները և անհատական առանձնահատկությունները:

Ֆիզիկական դաստիարակության *երրորդ* կարևոր խնդիրը սովորողների շարժողական կարողությունների ու հմտությունների զարգացումն է, որի լուծումը ենթադրում է համապատասխան գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների յուրացում: Շարժողական գործունեությունում առկա են սովորական գործողությունները (քայլք, վազք և այլն, որոնք բնական են): Կան նաև գործողություններ, որոնք բնական չեն (օրինակ՝ շարժումները մարմնամարզական գործիքների վրա, ակրոբատիկան և այլն): Բնական և ոչ բնական գործողությունները միասին ձևավորում են սովորողների շարժողական փորձը, հնարավորություն ընձեռում նրանց ընտրելանալ շարժողական կարողություններին և հմտություններին, ազատորեն կիրառել դրանք:

Ֆիզիկական դաստիարակության *չորրորդ* կարևոր խնդիրը ֆիզիկական կուլտուրայի միջոցով սովորողների կայուն հետաքրքրություն ունենալու ու պահանջմունքների դաստիարակումն է: Ֆիզիկական կուլտուրան (ֆիզկուլտուրան) այն հիմնական միջոցն է, որի շնորհիվ սովորողները սիստեմատիկ պարապմունքների ընթացքում ֆիզիկական վարժություններին տիրապետելու, այն մշտական սովորույթ դարձնելու միջոցով կատարելագործում են իրենց ֆիզիկական զարգացումը:

Ֆիզիկական դաստիարակության միջոցները բազմազան են: Դրանցից հիմնականը ֆիզիկական վարժություններն են, որոնց բաղադրամասերից են՝ մարմնամարզությունը, շարժողական խաղերը, սպորտը, տուրիզմը, բնական ու առողջապահական գործոնները և այլն:

Մարմնամարզությունը ազդում է մարդու օրգանիզմի վրա ամբողջապես և կամ ազդում է նրա առանձին մասերի ֆունկցիաների վրա: Կան առողջապահական, մարզական, գեղարվեստական, արտադրական և բուժական մարմնամարզության ձևեր: Սովորողների համար (ըստ ուսումնական ծրագրերի) հիմնականը ընդհանուր մարմնամարզությունն է արվել, վերաշարվել, ընդհանուր զարգացնող վարժություններ առարկաներով. (օրինակ՝ ցատկապարանով, գնդակով) և առանց առարկաների շարժողական խաղերը:

Շարժողական խաղերը զարգացնում են սովորողների վերլուծիչների ֆունկցիաները, ուժը, մկանները, ձեռքերի գործունեությունը, ավելի արդյունավետ են դարձնում նրանց ընկալումը, հասկացումը: Խաղերը երեխաների մեջ մշակում ու կատարելագործում են որոշ բարոյական որակներ. օրինակ, կամքը, կոլեկտիվիստական զգացումները, ընկերասիրությունը, համատեղ աշխատելու պատրաստակամությունը և այլն: Խաղերը կազմակերպվում են տարիքային փուլերով: Այսպես օրինակ՝ տարրական դասարաններում կիրառվում են շարժողական, իսկ միջին և բարձր դասարաններու ՝ սպորտային խաղերը:

Ֆիզիկական դաստիարակության հաջորդ միջոցը *տուրիզմն* է. դրա մեջ դասվո մ են արշավները, ճանապարհորդությունները, դեպի բնություն կատարվող էքսկուրսիաները, զբոսանքները: Տուրիզմը հետապնդում է շատ էական նպատակներ. այս ես օրինակ՝ զարգացնում է սովորողների դիմացկունությունը, ճարպկությունը, կոլեկտիվ գործունեությունը, կազմակերպվածությունը, բնության մեջ երևո յթների, առարկաների փոխկապվածությունները, պատճառահետևանքային կապերը տեսնելը և այլն: Տուրիստական արշավները լինում են հետիոտն, նավակային, հեծանվային, դահուկային: Տուրիստական արշավներին մասնակցում են ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչը, դասղեկները, ծնողական կոմիտեի նախագահը կամ ներկայացուցիչը, որոնք հոգ են տանում երեխաների անվտանգության առողջության պահ անության մաս ն: Արշավների ընթացքում սովորողները ձեռք են բերում համապատասխան գիտելիքներ՝ բնությունը պահպանելու վերաբերյալ:

Ֆիզիկական դաստիարակության համար, որպես միջոցներ, կարևոր նշանակություն ունեն *բնական գործոնները* ՝ արևը, մաքուր օդը, ջուրը, գեղեցիկ տեսարանները: Դրանց դերը շատ մեծ է երեխաների առողջությունը պահպանելու գործում: Ուստի իզուր չէ ժողովուրդն ասում. «Արևը, օդը և ջուրը մարդու լավագույն բարեկա ներն են»: Բնական գործոններն ավելի օգտակար դեր են խաղում, երբ դրանք զուգակցվում են շարժողական գործունեության տարատեսակներին. օրինակ՝ մարմնամարզությանը:

Վերջապես *ֆիզիկական դաստիարակության համար որպես միջոցներ* կարևոր են առողջապահական (հիգիենիկ) գործոնները. այդ ասելով պիտի հասկանալ պարապմունքների ընթացքում մաքրության, սննդի, քնի ռեժիմի պահպանումը և այլն: Այլ կերպ ասած՝ ռիթմը. այդ ասելով

հասկացվում է աշխատանքը, հանգիստը, սնունդը, քունը: Դրանք բոլորը պետք է զուգակցել իրար, այլապես հետագայում անհնար կլինի շարունակել աշխատանքը, ապահովել երեխաների նյարդային համարգի գործունեության անխափանությունը: Ռիթմը, որը կարգավորվում է ռեժիմի միջոցով, պետք է պահպանվի նաև ընտանիքում: Միայն դրա միջոցով կարելի է ամրապնդել երեխաների առողջությո նը, պահպանել առույգությունն ու ուժերի հավասարակշռությունը: Ա. Շոպենհաուերը ասում էր. «Առողջությունն այնքան է գերազանցու կյանքի մյուս բոլոր բարիքներին, որ առողջ աղքատը հիրավի ավելի երջանիկ է, քան հիվանդ թագավորը»:

Օրինակե ի ռեժիմն ու ռիթմը, դրանց անքերի կենսագործումը սովորողն րի մեջ ներարկում են կարգապահություն, կազմակերպվածություն. ճշտապահություն, ժամանակի զգացողություն, պարտքի ու պատասխանատվության խոր զգացում:

Դպրոցում սովորողների ֆիզիկական դաստիարակությունը հիմնականում իրականացվում է *ֆիզկուլտուրայի պարապմունքների միջոցով:* Դպրոցում կայուն դասատախտակով, յուրաքանչյուր դասարանում, աշակերտների համապատասխան համակազմի համար, ըստ ուսումնական ծրագրերի սահմանվում են ֆիզկուլտուրայի դասեր, որոնք փաս որեն ընդգրկում են ֆիզիկական դաստիարակ ության բոլոր տարրերը, նրա ընդհանուր համակարգը:

Ֆիզկու տուրայի դասն ապահովում է շարժողական գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների այն նվազագույնը (մինիմումը), որն անհրաժեշտ է սովորողներին: Դասն ընդգրկում է ֆիզիկական դաստիարակության բոլոր միջոցները (ֆիզիկական վարժությունները, մարմնամարզությունը, խաղերը, արշավները, մարզածևերը, առողջապահական գործոնները և այլն), որոնք ապահովում են սովորողների ֆիզիկական դաստիարակությունը: Մեծ մտածողները, սկսած հնագույն ժամանակներից, շատ բարձր են գնահատել ֆիզիկական դաստիարակո թյան դերը. Հիպոկրատն ասում էր «Ինչպես ահուդագործներն են մաքրում մահուդը, նրանից թափ տալով փոշին, այնպես էլ մարմնամարզությունն է մաքրում օրգանիզմը»: Իսկ Պլատոնը գրում . «Համաչափության, գեղեցկության և առողջության համար պահանջվում է ոչ միայն կրթություն՝ գիտության և արվեստի բն գավառներում, այլև ամբողջ կյանքում զբաղվել ֆիզիկական վարժություններով». Ֆիզկուլտուրայի դասը նաև

ապահովում է աշակերտների մտավոր գործողությունների, հույզերի և զգացմունքների միասնությունը:

Դասի ընթացքում վարժությունների կատարումը, դրանց ծավալը կախում ունի սովորողների տարիքային հնարավորություններից: Այսպես, օրինակ, տարրական դասարաններում իրացվում է 2-3 վարժություն: Վարժությունները հաճախակի փոփոխվում են: Միջին և բարձր դասարաններում, որպեսզի աշակերտները ճիշտ կատարեն վարժությունները և դրանք կատարելագործեն, հատկացվում է ավելի շատ ժամանակ:

Ֆիզկուլտուրայի դասին ներկայացվում են մի շարք մանկավարժական, դիդակտիկական պահանջներ: Այսպես. դասի առաջին փուլը տարբերվում է երկրորդ փուլից: Եթե առաջին փուլում սովորողների ծանրաբեռնվածությունը սովորական է, ապա երկրորդ փուլում այն հասցվում է առավելագույնի: Այդ ընթացքում լուծվում է առաջադրված ուսումնական խնդիրը, որն էլ հնարավորություն է ընձեռում դպրոցականներին յուրացնել համապատասխան գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ: Դասի երրորդ փուլում, սովորողների լարվածությունը վերացնելու նպատակով, նրանց համար կազմակերպվում են լարվածություն չպահանջող շարժողական խաղեր, շնչառական վարժություններ:

Բացի ֆիզկուլտուրայի դասերից, դպրոցում կազմակերպվում են նաև ընդհանուր ֆիզիկական պատրաստության խմբեր՝ կամավորական սկզբունքով: Այդ խմբերն օգնում են սովորողներին մարզական այս կամ այն ձևում ընտրություն կատարել և դրա ուղղությամբ ձեռք բերել համապատասխան գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ:

Դպրոցում կազմակերպվում են նաև մարզական սեկցիաներ՝ այն դպրոցականների համար, ովքեր աչքի են ընկնում ֆիզիկական կուլտուրայից առավելագույն չափով ունեցած հակումներով ու պատրաստվածությամբ:

Իսկ նրանց համար, ովքեր վատառողջ են, դպրոցի բժշկի, առողջապահական մարմինների հրահանգչական նյութերի կանոններով կազմակերպվում են հատուկ խմբեր, ընտրվում վարժությունների տեսակները, նորմավորվում ծանրաբեռնվածությունը:

Այսպիսով, դպրոցում սովորողների ֆիզիկական դաստիարակությունն իրականացվում է ֆիզկուլտուրայի դասի, ֆիզիկական պատրաստության խմբերի պարապմունքների, մարզական սեկցիաների պարապմունքների և վատառողջ երեխաների համար կազմակերպված հատուկ խմբերի պարապմունքների միջոցով:

Ֆիզիկական դաստիարակության փորձը, առանձին գիտնականների հետազոտությունները հաստատել են, որ սովորողների դասարանից-դասարան փոխադրվելուն համապատասխան, երեխաների շարժողական գործունեությունն աստիճանաբար թուլանում է: Ահա այս երևույթը ստացել է *հիպոդինամիա* անունը. որոշ չափով իջնում է նրանց սիրտանոթային համակարգի, թոքերի, նյութափոխանակության, մկանների գործունեությունը: Նման երևույթները կանխելու նպատակով սովորողների օրվա ռեժիմում նախատեսվում են առողջապահական բնույթի մի շարք միջոցառումներ: Դրանց շարքին կարելի է դասել մարմնամարզությունը՝ մինչև դպրոցի պարապմունքների սկսվելը (առավոտյան), ֆիզկուլտ րոպեները և դադարները (տարրական դասարաններում՝ դասերի ընթացքում), դասամիջոցներին կազմակերպված շարժողական խաղերի կազմակերպումը և այլն:

Դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության իրականացման համար կարևոր դեր կարող է խաղալ *արտադասարանային և արտադպրոցական աշխատանքի համակարգը*, որի բաղադրատարրերն են ֆիզկուլտուրայի խմբերը, մարզական սեկցիաները, շարժողական զանազան խաղերը, միջդպրոցական, միջդասարանային մրցույթները, էքսկուրսիաները, տուրիստական արշավները, մարզական տոները: Մեծ նշանակություն կարող են ունենալ զանգվածային մարզական միջոցառումները. օրինակ՝ ռազմամարզական խաղերը, դեպի մարտական փառքի վայրերը կատարած արշավները, զորահրամանատարների, հերոսների, ազատամարտիկների հետ հանդիպումները: Զգալի դեր կարող են խաղալ մարզական բազաները, մանկական տուրիստական կայանները, պալատներն ու տները, մանկապատանեկան մարզական դպրոցները, որտեղ պատրաստում են մարզիկ կարգայիններ:

Ինչպես տեսնում եք, ֆիզիկական դաստիարակության կառավարումն ու ղեկավարումը շատ բարդ աշխատանք է: Ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչը միայնակ չի կարող այն իրագործել: Դպրոցում այն իրականացվում է ողջ մանկավարժական կոլեկտիվի միջոցով: Այստեղ մեծ են հատկապես դպրոցի տնօրենի, նրա տեղակալների (մասնավորապես կազմակերպչի) դերը: Նրանք համատեղ պլանավորում են աշխատանքները, կազմակերպում դրանց իրականացումը և վերահսկում ընթացքը:

16. ՏՆՏԵՍԱԳԻՏԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Տնտեսագիտական դաստիարակությունը ևս աստիարակության համակարգի բաղկացուցիչ մասերից է: Այն սերտորեն կապված է դաստիարակության մյուս բաղադրամասերի, հատկապես աշխատանքային դաստիարակության հետ և մեծ դեր է խաղում անձի համակողմանի զարգացման և ձևավորման համար:

Աճող սերնդի տնտեսագիտական դաստիարակության հարցերով զբաղվել են Վ. Լունաչարսկին, Ա. Ս. Մակարենկոն, Ն. Կ. Կրուպսկայան և ուրիշներ: Նրանք իրենց աշխատությունների ենթա եքստում պահանջել են սովորողներին յուրացնել տալ տնտեսագիտական գիտելիքներ, նրանց մ ջ դաստիարակել խնայողության, կարգապահության, գործնականության զգացմունքներ: Ն. Կ. Կրուպսկայան նույնիսկ պահանջել է դպրոցում մտցնել «Աշխատանքի կազմակերպում» դասընթացը: Նա գտնում էր, որ վերջինիս միջոցով աշակերտները կծանոթանան արտադրության հաշվարկ կազմակերպման հարցերին, կսովորեն ու կիմտանան գործի նկատմամբ ունենալ պետական մոտեցո :

Արդի ժամանակաշրջ նում, մեր դպրոցներում, սովորողների տնտեսագիտական կրթության և դա իարակության նդի ներն առայժմ լուծված չեն, մինչդեռ դրանք ենսական նշանակության հարցեր են, որոնք պետ է անպայման լուծել: Այդ են պ հ նջում կյանքը, գիտությունների ու եխնիկայի առաջընթացը, աճող սերնդի համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման հիմնախնդիրը, սոցիալական պայմանները, հասարակությունը, շուկայական հարաբերությունները:

Տնտեսագիտական դաստիարակության և կրթության խնդիրները բազմազան են և բազմաբնույթ. այսպես օրինակ՝ դպրոցականների մեջ ձևավորել պատկերացումներ տնտհաշվարկի, ձեռնարկության արտադրական ծրագրերի, կազմակերպչական տեխնիկական պլանի, աշխատանքի արտադրողականության, արտադրության արդյունավետության, ձեռնարկության շահութաբերության, արտադրանքի ինքնարժեքի, ֆինանսների, վարկի, գործարարության (բիզնեսի), շուկայական հարաբերությունների, բանկե ի տեսակների, ներդրումների, կոմերցիայի, մենեջմենթի և այլ հասկացությունների մասին:

Սովորողների տնտեսագիտական կրթության ու դաստիարակության իրականացման *առաջին ուղին* կրթության բովանդակության բարեփոխումն է. ժամանակն է միջին և բարձր դասարաններում, որպես ուսումնական առարկա, մտցնել (պարտադիր կարգով) «Տնտեսագիտության հիմունքներ» դասընթացը և դրա միջոցով դպրոցականներին յուրացնել տալ տնտեսագիտական գիտելիքներ, հմտություններ ու կարողություններ. ճիշտ է, 10-րդ դասարանում անցնում են այդպիսի առարկա, որը, սակայն, կրում ձևական բնույթ, այն դասավանդում է ուսուցիչներից որևէ մեկը, այլ ոչ թե մասնագետ:

Երկրորդ ուղին՝ տեղի արտադրական ձեռնարկություններում, արտադրական ցեխերում կազմակերպված գործնական պարապմունքներն են, որոնք պետք է վարեն արտադրության վարպետները, տեխնոլոգները, բարձրակարգ մասնագետները: Նման պարապմունքները հնարավորություն կընձեռեն սովորողներին՝ «Տնտեսագիտական հիմունքներ» դասընթացից յո րացրած գիտելիքները կիրառել պրակտիկայում, կյանքում:

Արտադրական ձեռնարկությունում կազմակերպված գործնական պա ա պմունքներում չպետք է սովորողներից ահանջել այս կամ այն հասկացության, բանաձևի, ֆորմուլայի սահմանումը, բնորոշումը, այլ այն, թ դրան. ինչպես կյանքի կոչել, ինչպես կի առել ձեռք երած գիտելիքները, կ րողո թյուններն ու հմտությունները: Այլ կերպ ասած, գործնական պարապմունքներում ճառախոսությունը պետք է մղվի երկրորդական պլան: Դ. Ի. Մենդելեևն ասում էր. Զրույցն ու խոսքերը հարկավոր են, բայց դրանք միայն սկիզբն են. կյանքի ամբողջ էությունը գործերն են, խոսքից գործի անցնելու ունակությունը, դրանց համաձայնեցվածությունը»: Հացի մասին դասախոսությունը, զրույցը, պատմությունը հաց չեն ստեղծում: Դրանք օդի մեջ ցրիվ տված բառեր են, բայց ոչ՝ հաց: Հաց արտադրելու համար պետք է ապահովել հումքը և գործի դնել հացաթխման տեխնոլոգիան...

Սովորողների տնտեսագիտական կրթության և դաստիարակության *երրորդ ուղին* նրանց կողմից արտադրությունը պլանավորելը, այն կազմակերպելը և արտադրատեսակների թողարկումն ու տեսակավորումն է, յովո ողներին արտադրությանը ընտելացնելը:

Այսպիսով, դեպի արտադրություն տանող ճանապարհը սկսվում է «Տնտեսագիտության հիմունքները» դասընթացի բովանդակությանը տիրապետելուց, ապա յուրացված գիտելիքները գործնական պարապ-

մունքներում կյանքի կոչելուց, իսկ այդ ճանապարհի ավարտին՝ արտադրության գործընթացը, ինչպես հմուտ վարպետը, կառավարելուց, արտադրանքն ապահովելուց: Այս նույն միտքը կարելի է արտահայտել հետևյալ սխեմայով. համապատասխան գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների յուրացում - գործնական պարապմունքներում դրանց կիրառում -արտադրության պլանավորում ու կազմակերպում - արտադրատեսակների թողարկում:

Երբ ավարտվում են վերը նշված փուլերն ու երեխաները (միջին և բարձր դասարանների) ձեռք են բերում սոցիալական որոշակի փորձ ու տնտեսագիտական գիտելիքներ ու դաստիարակվածություն, ծնողներն ուսուցչի խորհրդով իրենց երեխաների համար կազմակերպո մ են զրույցներ հետևյալ հարցերի շուրջ. ինչպես կառավարել ընտանիքի տնտեսությունը, ինչպես խնայողաբար ծախսել դրամը, հացը, մյուս մթերքները, էլեկտրաէներգիան, ջուրը, պահպանել հագուստը, կոշիկները, կահույքը, սպասքը, գրքերը, տանը եղած տեխնիկական միջոցները և այլն, և այլն:

Հաջորդ փուլում սովորողները, ուսուցիչ-դաստիարակի պահանջով, լուծում են ճանաչողական բնույթի խնդիրներ: Այսպես օրինակ՝ հաշվարկում ու գնահատում են դպրոցի մասնաշենքերը, դասարանների, ուսումնական կաբինետների, լաբորատորիաների, գրադարանի կահավորանքը, գրքերը, գործիքները, տեխնիկական միջոցները, նաև՝ թե ուստարվա ընթացքում դպրոցում որքան տետրեր են օգտագործվում, որքան գումար է ծախսվում մասնաշենքերը վերանորոգելու համար և այլն: Ապա կազմում են հաշվետվություն ու նշում, թե ինչպես են այդ ամենը հաշվարկել: Հաշվետվությունում ընդգծում են իրենց դիտողությունները, առաջարկությունները, նկատառումները և այլն՝ հետագայում դպրոցի բյուջեն ավելի արդյունավետ ծախսելու վերաբերյալ...

Ծնողները ևս, տնտեսագետի, ուսուցիչ-դաստիարակի խորհրդով, տանը կարող են երեխաներին առաջադրել տնտեսագիտական բնույթի ճանաչողական խնդիրներ: Այսպես օրինակ՝ ընտանիքի տարեկան բյուջեի գումարը բաժանել տան անդամների վրա. իմանալ, թե յուրաքանչյուրին տարվա ընթացքում որքան դրամ բաժին ընկնում և այդ գումարը (յուրաքանչյուրին բաժին ընկնող) ծախսել ըստ ընտանիքի անդամների պահանջների. օրինակ՝ թե մեկ տարում ընտանիքի յուրաքանչյուր անդամը ինչ հագուստ, կոշիկ, գրենական պիտույքներ, գրքեր, դասագրքեր,

լրագրեր պիտի գնի և որքան դրամ պիտի ծախսի սննդամթերքի, քաղաքային տրանսպորտի, ներկայացումների, համերգների համար, չմոռանալով ընդհանուր գո մարից (տարեկան բյուջեից) առանձնացնել հարկերին հատկացվող դրամը և կազմել հաշվետվություն՝ ընտանիքում քննարկելու՝ հաջորդ տարվա բյուջեի գումարը նախատեսելու և կազմելու համար:

Դպրոցականների տնտեսագիտական կրթության և դաստիարակության իրականացման համար կարևոր դեր կարող է խաղալ դպրոցում ստեղծված տնտեսագիտական խմբակը: Ըստ նախօրոք մշակված պլանի, խմբակում ընդգրկված աշակերտները, մասնագետի և ուսուցչի ղեկավարության պայմաններում, քննարկում են ժամանակակից տնտեսագիտության շատ կարևոր հարցեր: Օրինակ՝ «Ի՞նչ է գործարարությունը», «Ի՞նչ պետք է իմանալ գործարար լինելու համար», «Ինչպե՞ս հասկանալ «շուկայական հարաբերությո ններ» հասկացության իմաստը», «Որո՞նք են տնտեսագետի ֆունկցիաները» և այլն: Նման հարցերի քննարկումներից օրեր առաջ, սովորողներին հանձնարարվում են համապատասխան գրականություն և առաջադրանքներ: Քննարկումներին տրվում է բանավեճի բնույթ: Ուսուցիչը կամ մասնագետը (տնտեսագետը) խմբակի պարապմունքներին մասնակից է դարձնում դպրոցի ղեկավարներին, ծնողներին:

Սովորողների տնտեսագիտական կրթության ու դաստիարակության իրականացումը միայն մեկ ուսուցչի գործ չէ: Այդ աշխատանքում պետք է ընդգրկվեն դպրոցի բոլոր ուսուցիչները, ղեկավարները և իրենց կողմից դասավանդվող առարկայի համապատասխան թեմաների ուսուցումը կապեն տվյալ երկրի արդյունաբերության, գյուղատնտեսության, աշխարհի զարգացած պետությունների կողմից վարվող տնտեսական քաղաքականության հետ և այդ ուղիով նույնպես զարգացնեն սովորողների տնտեսագիտական ընդունակությունները, դատողություններն ու գնահատումները, կարողություններն ու հմտությունները:

17. ԷԿՈԼՈԳԻԱԿԱՆ (ԳՈՅԱՊԱՀՊԱՆՈՒԹՅԱՆ) ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Էկոլոգիա հասկացության հիմքում ընկած է բնությունը, նրա հավասարակշռության պահպանությունը, որը շատ վաղուց է սկսված իսկ նոր ժամանակներում այն դարձել է կենտրոնական հարց, համամարդկային

հիմնախնդիր, որով զբաղվում ՄԱԿ-ը, ամբողջ մարդկությունը. Բնության պահպանությանը մասնակցում են նաև դպրոցականները: Հարցն այսպես է դրված. եթե ուզում ք, որ մեր մոլորակը և ժողովուրդները գոյատևեն, ապա յուրաքանչյուր մարդ, յուրաքանչյուր դեռահաս, պատանի, երիտասարդ շրջակա միջավայրի պահպանությունը պիտի դարձնի իր սուրբ պարտականությունը:

Մարդու աշխատանքային գործունեության հետևանքով շրջակա միջավայրը կարող է խաթարվել երկու դեպքում. ա) երբ մարդը բնությունից կորզում և օգտագործում է ոչ այնքան, որքան կարելի է, և ոչ այնտեղ, որտեղ կարելի է, բ) երբ մարդը բնությանն է վերադարձնում արտադրության այնքան թափոններ այնքան քանակով, որ բնությունը չի սցնում «մարսել», այսինքն՝ չի կարողանում ինքնամաքրվել: Երկու դեպքում լ տեղի է ունենում էկո ոգիական (գոյապահպանության) ճգնաժամ, պա նաև՝ աղետ:

Հարց է ծագում. Ի՞նչը պահպանել և ինչի՞ց պահպանել, որպեսզի տեղի չունենա բնական աղետը: Աղտոտումից պահպանել հողերը, գետերը, աղբյուրներ , լճերը, ծովերը, համաշխարհայի օվկիանոսը, մթնոլորտը, կենսոլորտը: Այս րատապ ահանջը պետք է հասցնել յո ր ա քանչյուր դպրոցականի, յուրաքանչյուր ուսանողի, յուրաքանչյու մա - ւ գի ակցությանը: Չէ որ մարդու գոյությունը պայմանավոր ծ է բնությամբ: Եթե դպրոցականը խորապես ասկանա, գիտակցի, որ իր հարազատն րի, մերձավորների, ամբողջ մարդկության կյանքը, բարօրությունը, նրանց այսօրը և վաղվա օրը կախված է բնությունից, նա կամովին համալրի բնությունը պահպանողների շարքերը:

Շրջակա միջավայրի պահպանությանը իրենց գործուն մասնակցությունը պիտի ունենան ընտանիքը, դպրոցը, ողջ հասարակությունը: Այս գործում մեծ է հատկապես դպրոցի դերը, քանի որ այստեղ է իրագործվում կազմակերպված, պլանավորված դաստիարակությունը:

Փաստացի, անառարկելի օրինակներով պիտի հասկացնել սովորողներին, թե ինչու պահպանե բնությունը: Այսպես, ուսուցիչ-դաստիարակը իր աշակերտներին պարզաբանում է, որ մարդն առանց թթվածնի կարող է ապրել 2 րոպե, առանց ջրի՝ 3 օր: Պատմում է, որ արդյունաբերության արտանետումների հետևանքով վերջին տարիներին մթնոլորտի ջերմությունը բարձրացել է $0,5^0$-ով, որի հետևանքները կարող են ողբերգական լինել: Եթե մթնոլորտի ջերմությունը շարունակի բարձրանալ, Անտարկտիդայի հզոր սառցադաշտերը կհալվեն և համաշխարհային օվկիանոսի մակարդակը կբարձրանա 66 մ-ով ու մերձափնյա շատ տարածքներ կանցնեն ջրի տակ: Ավե ին, օզոնի շերտը կարող է ճեղքվե և արեգակի վնասակար, սպանիչ ճառագայթները կթափանցեն երկրի կենսոլորտը և աղետի պատճառ կդառնան: Մեր օրերում մթնոլորտը աղտոտում են ատոմային էլեկտրակայանների վթարները (հիշենք Չեռնոբիլի ԱԷԿ-ի վթարը), ցինկի, կապարի, սնդիկի, մկնդեղի արդյունաբերությունը, ավտոմեքենաներ և այլն: Շրջակա միջավայրին մեծ վնասներ է պատճառում գյուղատնտեսությունը: Աշխարհում տարեկան օգտագործվում է 500-600 մլն. տ. պարարտանյութեր, որոնց մասնիկները ջրի մեջ լուծվելով, առվակներով տարվում են գետերը, ծովերը, զգալի վնասներ պատճառում բուսական, կենդանական աշխարհին, թունավորում գետերում, ծովերում, լճերում բնակվող կենդանիներին ..

Սովորողների, ընդհանրապես մարդու էկոլոգիական կուլտուրան նրա՝ բնության նկատմամբ հոգատար վերաբերմունքի պատասխանատվությունն է: Այն իրականություն դարձնելու համար դպրոցից, ընտանիքից, ողջ հասարակությունից պահանջվում է սովորողների հետ տանել ամ նօր նպ տակա ող ծ աշխատանք: ռաջին հերթին նրանց զինել համապատասխան գիտելիքներով: Օրինակ՝ գիտելիքներ՝ բնության և հասարակության կապի, գիտելիքներ՝ բնության գոյության անհրաժեշտության գիտելիքներ՝ բնության հավասարակշռության պահպանության, գիտելիքներ՝ էկոլոգիական արժեքների, գիտելիքներ՝ բնությանը վերաբերվելու նորմերի, գիտելիքներ՝ բնությունից օգտվելու և բնությունը պահպանելու, գիտելիքներ՝ բնությանը հաղորդակցվելու, գիտելիքներ՝ բնական ռեսուրսների (պաշարների) օգտագործման, գիտելիքներ՝ բնական աղետների, գիտելիքներ՝ էկոլոգիական լուսավորության և այլնի մասին:

Հնարավո ր է արդյոք նման (վերը նշած) գիտելիքներ տալ դպրոցականներին և ովքե՞ր պետք է տան: Այո, հնարավոր է: Այդ աշխատ նքը կարող են կատարել կենսաբանության, աշխարհագրության, քիմիայի, ֆիզիկայի, ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչները ընդհանրապես ողջ մանկավարժական կոլեկտիվը.

Սովորողների էկոլոգիական կուլտուրայի ձևավորման համար կարևոր դեր կարող են խաղալ (բացի ուսումնական գործընթացից) արտադասարանային և արտադպրոցական ուսումնադաստիարակչական աշ-

խատանքները: Մի շարք գիտնականներ (Ի. Դ. Զվերև, Ա. Ն. Զախլեբնի, Ի. Տ. Սուրավեգինա և ուրիշներ) մշակել են դպրոցականների էկոլոգիական կրթության սկզբունքները և էկոլոգիական կուլտուրան: Այդ սկզբունքների թվին են դասվում ուսուցման գործընթացում միջառարկայական կապերի արդյունավետորեն օգտագործումը, էկոլոգիական նյութերի, էկոլոգիական հիմնախնդիրների, շրջակա միջավայրի ուսումնասիրումը և բնության պահպանության նպատակով միջոցների կիրառումը, շրջակա միջավայրի հետազոտությունը և էկոլոգիական պրոբլեմների (հիմնախնդիրների) հետ կապ ունեցող երևույթների հայտնագործումը:

Բնության հավասարակշռության պահպանության համար դպրոցականներն ամենուրեք պետք է պահպանեն առողջապահական մաքրություն. չաղտոտեն գետերը, լճերը, աղբյուրները, հողերը, մթնոլորտը, շրջակա միջավայրը, չկտրեն, չոչնչացնեն մատղաշ ծառերը, այգիները, անտառներում կրակ չվառեն, հանգստյան օրերին Սևանա լճի ափերին, Արփայի, Դեբեդի, Հրազդան , Որոտանի ավազաններում աղտոտումների ոչ մի հետք չթողնեն: Նույն կերպ վարվեն սեփական այգո , բանջարանոցի, բակի, մերձակա վայրերի, սեփական անձի նկատմամբ:

Ներկայումս խիստ անհրաժեշտություն է դպրոցներում ունենալ հողերի, գետերի, լճերի, աղբյուրների մաքրությունը, բուսական, կենդանական աշխարհը պահպանող ջոկատներ… Եվ յուրաքանչյուր ուս-տարի դպրոցների ղեկավարությանը ներկայացնել գրավոր հաշվետվություն՝ այդ ուղղությամբ իրենց կատարած աշխատանքնե ի մասին:

Հարցեր և առաջադրանքներ դաստիարակության ընդհանուր համակարգի բաղադրամասերից

I 1. Ի՞նչ եք հասկանում հումանիստական դաստիարակություն ասելով: 2. Որո՞նք են հումանիստական դաստիարակության սկզբունքները: Բնութագրեք այդ սկզբունքները: Ձեր ցանկությամբ որևէ հումանիստի գործունեության մասին րեք ավտոռեֆերատ:

II 1. Ի՞նչ է տավոր դաստիարակությունը (սահմանումը): 2. Որո՞նք ն մտավոր դաստիարակության խնդիրները: Վերլուծեք այդ խնդիրները. 3. Որո՞նք են մտավոր դաստիարակության մեթոդները: 4. Դուք ինչպես կճանաչեք մտավոր ուժերով օժտված անձնավորությանը: Գրավոր շարադրեք որևէ զարգացած մարդու մասին.

III 1. Ի՞նչ է բարոյականությունը: 2. Իրարից տարբերակեք «բարոյական գարգացում» և «բարոյական դաստիարակություն» հասկացությունները. 3. Ո՞րն է այն եզակին

որը կարող է արտահայտել ամբողջի բովանդակությունը: 4. Ի՞նչ է արարքը: Ի՞նչ է վարքագիծը: 5 Որո՞նք են բա ոյական աստիարակ ության մեթոդները և մի ցները:

IV 1. Որո՞նք են աշխատանքային դա տիարակության նպատակները և որոնք խնդիրները: 2. Բացահայտեք աշխատանքային դաստիարակության՝ դաստիարակության այլ ձևերի հետ ունեցած կապերը. 3. «Մարդը դաստիարակվում է աշխատանքում և աշխատանքի միջոցով»՝ այս մտքի շուրջ գրեք հոդված, պատմվածք, ստեղծագործական շարադրություն:

V 1. Ի՞նչ է գեղագիտական դաստիարակությունը (սահմանումը): 2. Ո՞րն է գեղագիտական դաստիարակության էությունը: Որո՞ն են մեթոդները: Ի՞նչ է գեղագիտական ճաշակը: 3. Որո՞նք են գեղագիտական դաստիարակության հիմնական միջոցները: 4. Գրավոր նկարագրեք որևէ ջրվեժ, որ է կոթող, որևէ անտառ, որևէ գետ…

VI 1. Ո՞րն ֆիզիկական դաստիարակության նպատակը, որո՞նք են խնդիրները: 2. Որո՞նք են ֆիզիկական դաստիարակության միջոցները, բնութագրեք այդ իջոցները: 3. Գնահատեք «ֆիզկուլտուրա» առարկայի՝ ֆիզիկական դաստի րակությունում ունեցած դերը: 4. Ի՞նչ է հիպոդինամիան: 5. Գրավոր բնութագրեք շատ հայտնի որևէ մարզիկի գործո նե ությունը:

VII 1. Ո՞րն է տնտեսա իտական դաստիարակության էությունը: 2. Ի՞նչ ուղիներով իրականացնել սովորողների տնտեսագիտական դաստիարակությունը 3. Փորձեք կազմել դպրոցի, Ձեր ընտանիքի տարեկան բյուջեն և ներկայացնել Մանկավարժության ու հոգեբանության ամբիոնին:

V II 1. Ի՞նչ եք հասկանում էկոլոգիական դաստիարակություն ասելով: 2. Որո՞նք են այդ դաստիարակության խնդիրները: 3. Ուսումնասիրեք շրջակա միջավայրը և գրավբը շարադրեք Ձեո տպավորությունները:

Գլուխ 23.

ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆ ԸՆՏԱՆԻՔՈՒՄ

Դարեր շարունակ երեխաների դաստիարակությունն իրականացվել է ընտանիքում և ուսումնական հաստատություններում:

Բայց ահա 18-րդ դարում ընտանեկան դաստիարակության առընչությամբ հանդես եկան երեք ուղղություններ: *Առաջին* ուղղության կարկառուն ներ այացուցիչը Ֆ. Պեստալոցին էր: Նա հայրական տունը համարում էր բնական դաստիարակության հիմքը, գտնում էր, որ «մարդկանց ընտանեկա հարաբերություններն առավել բնական հարաբերություններ են և դաստիարակու, յունը՝ նույնպես»: Սակայն նա էր ժըխտում ուսումնական հաստա ությունների դերը: *Երկրորդ* ուղղության ներկայացուցիչ անգլիացի ուտոպիստ սոցիալիստ Ռ. Օուենն էր. Նա բացասական կարծ ք ուներ ընտանեկան դաստիարակության մասին: Այն համոզմանն էր, որ ընտանեկա հարաբերությունները, երեսպաշտությունը բարոյապես այլանդակում է արդկանց: Օուենն ընտանիքը համարում էր էգոիզմի և երեսպաշտության բույն: Նա ո մ էր դաստիարակության պետական համակարգին, որի միջոցով, ասո մ էր Օուենը, բոլոր երեխ ները կստանան միատեսակ կրթություն և դաստիարակություն: Նա այն կարծիքին էր, որ համակողմանի դաստիարակություն կարելի է ստանալ միայն պետական, հասարակական ուսումնական հաստատությունների ընձեռած հնարավորություններով:

Նոր ժամանակներում մեծ մտածողները, մանկավարժներն ու հոգեբանները պահանջեցին դաստիարակության բնագավառում ապահովել ընտանեկան, պետական և հասարակական ուսումնական հաստատությունների դաստիարակության կապը: Եվ ահա հանդես եկավ նաև *երրորդ* ուղղությունը, որի ներկայացուցիչները միակարծիք են և իրար չեն հակադրվում: Ա. Ս. Մակարենկոն ասում էր. «Ես գրեթե չեմ լսել, որ ծնողներն ասեն. «Մենք պետք է դաստիարակենք, ինչո՞ւ է դպրոցը խանգարում»: Եվ չեմ լսել, որ մանկավարժն ասի. «Դպրոցը պետք է դաստիարակի, ինչո՞ւ է ընտանիքը խանգարում»:

Ուրեմն, եզրակացությունն այն է, որ երեխաների դաստիարակությունն իրականացվում է դպրոցի, ընտանիքի և հասարակայնության համատեղ ջանքերով:

Այնուամենայնիվ, ընտանիքի՝ երեխաների դաստիարակության գործում ունեցած կարևոր դերն, անժխտելի : Չէ որ ընտանիքն իր ազդեցությամբ, որ նա ունի երեխաների զարգացման ու ձևավորման վրա, անփոխարինելի , որովհետև յուրաքանչյուր խելամիտ ծնող ավելի լավ է ճանաչո մ իր երեխաներին. նրանց առանձնահատկությունները, անհատականությունները, քան որևէ դաստիարակ: Ահա թե ինչու Ն. Գ. Չեռնիշ սկիզբ ասում էր. «Ընտանեկան սերը մարդկանց մեջ ամենատարածվածն է և ամենից հաստատունը, այդ պատճառով էլ մարդկանց կյանքի րա ազդելու իմաստով ամենակարևորն ու ամենաբարերարն է մարդու բոլոր զգացմունքներից»:

Երեխաների ընտանեկան դաստիարակության ամուր հիմքը ծնողների՝ իրար նկատմամբ ունեցած սերն է: Այն ընտանիքում, ուր չկա հոր և մոր փոխադարձ ամուր սեր, այնտեղ չկա և չի կարող լ նել երեխաների դաստիարակություն: Ֆրանսիացի գրող Մ. Սկյուդերը զգուշացնում էր. «Ամուսնացողները պետք է աչքերը չորս արած նայեն ամուսնությունից առաջ և դրանք կիսափակ պահեն հետո»: Շատ խոր մտքեր են... Այո, ինչպես ասում են՝ «դեռ էն գ խից» երիտասարդը և օրիորդը պետք է ի անան, թե ում են ընտրում որպես կյանքի ընկեր, որպեսզի ապագայում ունենան ոչ միայն ամուր ընտանիք, այլ նաև դաստիարակված երեխաներ:

Ընտանիքում երեխաների դաստիարակությունն իրականացնող ծնողները նախապես պետք է լավ ճանաչեն նրանց. իմանան յուրաքանչյուրի բնույթը, անհատականությունը, հակումներն ու հետաքրքրությունները, ներքին պահանջմունքները դասղեկի հետ համատեղ մշակեն րագրեր, թե ում էությունից ինչը հեռացնել թե նրա մեջ բարոյական ինչ որակ ամրակայել, որ արարքները «արմատախիլ» անել, որոնք՝ զարգացնել, թե ինչ վարքագիծ, բնավորություն ձևավորել նրա մեջ... Ծնողները պարտավոր են նաև հետ նայել՝ դեպի իրենց կողմը, քննե իրենց՝ իմանալու համար, թե իրենք կարո՞ղ են իրենց երեխաներին դաստիարակել. Ուրեմն դաստիարակելուց առաջ ծնողները պետք է «չափեն», կշռեն» իրենց սեփական վարքագիծը, սեփական բնավորությունը, սեփական անձը. .

Ընտանիքում երեխաների ճիշտ դաստիարակության *առաջին պայմանն* ընտանեկան կոլեկտիվի համախմբումն ու ձևավորումն է, ամուր կարգապահության ստեղծումն ու ամրապնդումը, կոլեկտիվի անդամների մեջ պարտքի ու պատասխանատվության խոր զգացման, երեխաների՝ իրար նկատմամբ սիրո և հարգ նքի, բոլոր հարազատների, մերձավորների, ուրիշների նկատմամբ բարձր գիտակցականության և զգացմունքների ձևավորումն է:

Երեխաների դաստիարակչական ծրագրի մեջ կարևոր տեղ պետք է գրավեն երեխաների բնույթի մեջ նկատված կամայականության, էգոիզմի, երեսպաշտության, անարդարամտության, անտարբերության, չարության, ընչաքաղցության և այլ ամոթալի երևույթների իսպառ վերացումը: Հաղթահարել դրանք, կնշանակի՝ փակել դրանց վարակի ճանապարհը, փրկել ուրիշ երեխաների: Յան Ամոս Կոմենսկին ասում էր. «Մարդու մեջ հաստատուն և հուսալի է միայն այն, որ նրա բնավորության մեջ ներծծվել է կյանքի առաջին շրջանում»: Ուրեմն հենց այդ առաջին շրջանում, երեխայի բնույթի մեջ պետք է զարգացնել միայն դրականը, միայն լավը: Անհրաժեշտ է խուսափել երեխային երես տալու, նրա բոլոր ցանկությունները կատարելու, զիջումներ անելու սխալ պրակտիկայից: Վայ այն ծնողներին, եթե դրանք, որպես բնավորության գծեր, ամրանան երեխայի մեջ և արմատներ գցեն: Այս դեպքում արդեն կառաջանա վերադաստիարակության հիմնախնդիրը, որի լուծումը կարող է անարդյունավետ լինել: Ժ. Ժ. Ռուսո գրում է. «Արդյոք դուք գիտե՞ք, թե որն է ձեր երեխային դժբախտ դարձնելու ամենահաստատ ձևը. դա՝ նրան ոչ մի բանում չմերժելուն ընտելացնելն է... Եթե դուք երեխային զիջեք, նա կդառնա ձեր տիրակալը, և որպեսզի նրան ստիպեք ենթարկվել,- դուք հարկադրված կլինեք ամեն րոպե համաձայնության գալ նրա հետ»:

Երեխայի մեջ լավը, դրականն արմատավորելու, վատը, անընդունելին նրա բնույթից հեռացնելու համար ծնողները պետք է ունենան հետախույզի աչքեր և զգացողություն, իմաստնաբար հետևեն նրանց յուրաքանչյուր քայլին, անհաջողության դեպքում խուճապի չմատնվեն, լինեն զուսպ ու համբերատար և ունենան արդյունավետ գործելու կարողություն: Վ. Ա. Սուխոմլինսկին ասում էր. «Շատ դժբախտությունների արմատները հենց նրանք են, որ երեխային մանկությունից չեն սովորեցնում ղեկավարել իր ցանկությունները, չեն սովորեցնում ճիշտ վերաբերվել՝ կարելի է, հարկավոր է, չի կարելի հասկացություններին»:

Ընտանեկան դաստիարակության *երկրորդ կարևոր պայմանը չափավորությունն է* (չափի զգացումը) ամեն ինչում: Չի կարելի անընդհատ սիրել երեխային կամ անընդհատ ատել, անընդհատ գովեստների արժանացնել, կամ անընդհատ պարսավանքի ենթարկել, միշտ խրախուսել, կամ միշտ պատժել, նրա բոլոր պահանջները կատարել, կամ չկատարել և այլն: Դրանք բոլորը պետք է լինեն չափավորված ու դուրս չգան անհրաժեշտության սահմաններից, կարելի է - չի կարելիի շրջանակներից: Վ. Հյուգոն ասում էր. «Մարդու մանկությունից հիմք դրված սկզբունքները նման են մատղաշ ծառի կեղևին փորագրված տառերին, որոնք աճում են, ծավալվում նրա հետ, կազմում նրա անկապտելի մասը»: Յա.Ա. Կոմենսկին պահանջում էր երիտասարդ մարդկանցից՝ «Մշտապես թարմացնել ոսկե կանոնը՝ ոչ մի ավելորդ բան»:

Այն ծնողներն են շահում, ովքեր երեխաների դաստիարակությունն իրականացնելիս ամեն ինչի չափը դարձնում են սովորույթ, բնավորության գիծ, ամենօրյա կանոն, ամենօրյա օրենք ու դրանցով այնպես են առաջնորդվում, ինչպես օրենքը հարգող արդարամիտ դատավորը:

Երեխաների դաստիարակության *երրորդ կարևոր պայմանը ծնողների սկզբունքայնության կայունությունն է:* Այս դեպքում է սկզբունքայնությունը վերածում, դառնում վճռականություն: Մշտապես պետք է հիշել՝ անսկզբունք, անվճռական մարդը, նա լինի դաստիարակ, թե շարքային մարդ, բարձր պաշտոնյա, թե դռնապան, միշտ կմնա իր երեխաների ծառան, դաստիարակության մեջ ոչ մի հաջողության չի հասնի: Ուրեմն ծնողների՝ իրենց երեխաների նկատմամբ ընդունած որոշումները, վճիռները պետք է այնպես անսասան լինեն, ինչպես հողին ամուր կպած գրանիտյա սալը: Պետք է մշտապես իմանալ՝ սկզբունքայնությունը, վճռականությունը, օբյեկտիվությունը հիմք են ու ելակետ՝ գործունեության բոլոր և հատկապես՝ դաստիարակության բնագավառում: Ուրեմն՝ ծնողների սկզբունքայնությունը, վճռականությունը, օբյեկտիվությունը երեխաներին ճիշտ դաստիարակելու երաշխիքներից են:

Ընտանեկան դաստիարակության *չորրորդ պայմանը* երեխաների հայրենասիրական, ինտերնացիոնալիստական, հումանիստական, կոլեկտիվիստական, աշխատանքային զգացմունքների ձևավորումն ու դաստիարակությունն է: Չէ որ դրանք բարոյական բարձր որակներ են, մշտապես հարատևող որակներ, որոնցից զուրկ մարդը չի կարող լինել կատարյալ անձնավորություն:

Հայրենասիրական դաստիարակությո ը ենթադրում է երեխաներին պարզաբանել մի շարք հասկացություններ: Օրինակ՝ «Ի՞նչ է հայրենի քը», «Ինչո՞ւ է կոչվում Մայր հայրենիք», «Ի՞նչ պետք է հասկանալ հայրենասիրություն ասելով» և յլն: Այս նման հասկացությունների իմաստը կարելի է բացահայտել դասղեկի, ուսուցի ների օգնությամբ:

Ծնողները դասղեկի, ուսուցիչների անմիջական օգնությամբ ու խորհուրդներով պարտավոր են իրենց երեխաների մեջ դաստիարակել *սիրո զգացմունքները նաև մեր Երկիր մոլորակի նկատմամբ:* Չէ որ այդ մոլորակն իր ուսերի վրա է պահում համայն մարդկությանը, աշխարհի բոլոր էակներին, մեզ սնող ու պահող բնությանը: Երկիր մոլորակը բոլոր ժողովուրդների, ազգերի ու ազգությունների համընդհանուր տունն է, տիեզերքում մեզ հովանավորո երկնային մարմինը:

Ընտանիքում կարևոր նշանակո թյու ունի *երեխաների ինտերնացիոնալիստական զգացմունքների ձևավորումն ու դաստիարակությունը:* Ինտերնացիոնալիզմ ասելով պիտի հասկանալ բոլոր ռասաների, ժողովուրդների, ազգերի ու ազգությունների իրար հետ ունեցած համերաշխությունը և թշնամության բացառո մը: Իսկ եթ նրանցից մեկն ու մեկը ոտնձգո թյուն դրս որի ո ևէ երկրի դեմ, ապա այդ ղ պը ւմ պետք է անձնազոհ պաշտպանել սեփական հայրենիքը:

Ինտերնացիոնալիստական պարտքի զգացումը երեխաների մեջ պետք է արմատավորել վաղ տարիքից: Ինչպե՞ս. հետաքրքրական զրո յցների, պատմությունների, մեծ ինտերնացիոնալիստների, մտածողների կյանքից ու գործունեությունից վերցված դրվագների, հումանիտար ա արկաների (մայրենի լեզու, գրականություն, պատմություն, աշխարհագրություն և ւ յլն), անառարկե ի փաստերի, օրինակների, մեծ հայրենասերների, հումանիստների անմոռանալի խրարքները երեխաների ներաշխարհում մարմնավորել ւմ ջոցով:

Ինտերնացիոնալիզմի ոգին երեխաների մեջ ամրակայե ու նպատակով ծնողները բացատրում են նրանց, որ աշխարհում չկան «բարձր», «ցածր», «ընդունակ», «ոչ ընդունակ» ռասաներ: Որ ՝ սպիտակամորթները, և՝ սևամորթները, և՝ դեղնամորթները աշխարհին տվել են հանճարեղ գիտնականներ, արվեստագետներ, արվ ստաբաններ, գրողներ: Յուրաքանչյուր մարդ, որ ռասային էլ պատկանելիս լինի, եթե նա ֆիզիկապես, հոգեպես առողջ մարդ է, ուրեմն նա ունի իր անհատակա-

նությունը. նա յուրովի մտածող, դատող, ստեղծագործող, արարող, բանական ու հասարակական գործուն էակ է:

Բովանդակալից զրույցները, պատմությունները խոր հետք են թողնում երեխաների գիտակցության և զգացմունքների վրա: Նրանք ինքնուրույնաբար, իրենց մեջ վերլուծում են յուրացրած օրինակները, փաստերը, համոզվում, որ աշխարհում, իրոք, կան «բարձր» և «ցածր» ռասաներ: Որ աշխարհում ոչ մի ազգ մյուսից առավել կամ ընդունակ չէ: Այս առիթով հայրը կամ մայրը կարող են օգտագործել մեծ մտածողների, հասարակական, քաղաքական գործիչների՝ ինտերնացիոնալիզմի մասին ունեցած մտքերը: Այսպես, օրինակ, Ա. . Գերցենը ասում էր. «Չկա աշխարհում ոչ մի ժողո ուրդ, որին կարելի լինի համարե անասունների հոտ, ինչպես որ չկա մի ժողովուրդ, որ արժանի լինի կոչվելու ընտրյալների բազմություն»: Գերմանացի դրամատուրգ Գ. Լեսինգը գրում է. « շխարհում ոչ մի ժողովուր օժտված չէ մյուսի հանդեպ նախապատվության առավել որևէ ընդունակությամբ»: Բերված և նմանատիպ մտքերը ոչ միայն պիտի կարդալ երեխաներին, այլ նաև պահանջել նրանցից ինքնուրո յնաբար վերլուծել դրանց իմաստն ու հանգել որոշակի եզրակացությունների, դրանք դարձնել իր ևց համոզմունքները.

Շատ կար որ է *ընտանիքում ձևավորել երեխաների հումանիստական զգացմունքները:* Ի՞նչ է ն անակում լինել հումանիստ: Այն նշանակում է սիրել մարդուն, հարգանքով լինել նրա նկատմամբ. Լինել կարեկցող, ապրումակցող, բարի: Հարկ եղած դեպքում օգնել, հաշվի չառնելով, թե այդ մարդը որ ռասայի, որ ազգության ներկայացուցիչն է. . Հումանիզմը պետական սահմաններ, ստեղծված քաղաքական բարդ իրաիճակներ, շրջափակումներ, հասարակական, քաղաքական տարբեր համակարգեր չի ճանաչում: Աշխարհում ոչ մի հզոր պարիսպ, որքան էլ այն ամուր լինի, չի կարող փակել հումանիզմի ճանապարհը: Մեծ հումանիստների գործունեությունն ու անուններն անմոռաց են: Այսօր ո՞վ կարող է մոռանալ լ Ֆ. Նանսենի, Ա. Մանթաշյանի, Գյուլպենկյանի Ա. Մա ուկյանի, Քըրք Գրիգորյանի և այլոց անունները, որոնք ինչեր ասեք, ո են կատարել մարդկանց, որպես բարություն, ժողովուրդների համար. Ապա հիշեք 1988-ի դեկտեմբերի 7-ի Սպիտակի կործանարար երկրաշարժը: Ամբողջ աշխարհի հումանիստների ուշադրությունը բևեռվեց Հայաստանի կողմը: Մեր ժողովրդին օգնության ձեռք մեկնեցին բազմաթիվ երկրներ: Ոչ միայն օգնության ձեռք մեկնեցին մեր ժողովրդին այլ

նաև բարեկամացան նրան: Ցիցերոնն ասում էր. «Աշխարհում բարեկամությունից ավելի հաճելի բան չկա. կյանքից բարեկամությունը բացառելը նույնն է, թե աշխարհը զրկել արեգակնային լույսից»: Հումանիզմը, որպես ծիլ արձակող սերմ, երեխայի հոգու մեջ պետք է մտցնել սեփական հարկի տակ: Ընդհանրապես, հումանիստական դաստիարակությունը նախ պետք է իրականացնել ընտանեկան օջախում: Պետք է հասնել նրան, որ երեխան սիրի հորը, մորը, եղբորը, քրոջը, բարեկամներին, մերձավորներին, ուրիշ մարդկանց: Երեխայի հումանիստական զգացմունքները կարող են ձևավորել և կյանքի կոչել այն ծնողները, ովքեր ունեն նման զգացմունքներ և փորձ: Ովքեր անկարողի համար, իրենց երեխաների աչքերի առջև, հենակներ են, տառապողի համար՝ կարեկցող, չունևորի համար՝ օգնող ձեռք, ապրումների մեջ գտնվողի համար՝ կիսվող բարեկամ, ավերված հոգու համար՝ խիղճ:

Մատաղ հոգու հումանիստական զգացմունքների ձևավորումը ենթադրում է նրա համա կազմակերպել հումանիստական զրույցներ, պատմություններ, բերել օրինակներ, փաստեր, դրանք դարձնել ապացուցելի, վերածել համոզմունքների, այնպես արմատավորել նրա մեջ, որպեսզի ոչ մի պարագայում հնարավոր չլինի պոկել երեխայի ո՛չ սրտից, ո՛չ հոգուց, ո՛չ էլ մտքից: Ահա այդժամ արդեն կարելի է ասել՝ հումանիզմը մտել է նրա գիտակցության, զգացմունքների մեջ՝ այնտեղ մշտապես մնալու պայմանով:

Ընտանեկան դաստիարակության խնդիրների շարքում *հակոն նշանակություն ունի երեխաների կոլեկտիվիստական դաստիարակությունը:* Առողջ ընտանի քը կոլեկտիվիստական դաստիարակության հիմնաքարն է: Չէ որ ընտանիքը նույնպես կոլեկտիվ է, ուր հետապնդվում են նպատակներ, ընդհանուր շահեր: Այնտեղ զարգանում են միջանձնային հաղորդակցումներ, շփումներ, հարաբերություններ: Փոխադարձ պատասխանատվությո նը, ենթարկվելը և ենթարկելը իրագործվում են հոգեհարազատության, փոխըմբռնման պայմաններում: Երեխան որպես կոլեկտիվի անդամ իր կամքը կոփելու, բնավորությունը ձևավորելու առաջին լուրջ մկրտությունները ստանում է ընտանիքում: Մ. Գորկին ասում էր. «Կոլեկտիվը ստեղծում է բոլորովին այլ հոգեբանություն ունեցող մարդու, ավելի ակտիվ, տոկուն և կոլեկտիվի կողմից գործողության կամք վերցնող, կյանք կառուցելու կամք վերցնող մարդու կողմից»: Այդպես է պատկերն այն ընտանիքում, ուր մշտապես թագավորում են առողջ

փոխհարաբերություններ: Նման ընտանիքում ծնված, դաստիարակված մարդն առանց կոլեկտիվի, առանց հասարակության չի կարող ապրել:

Ընտանիքն այն մեծ ուժն է, որն աճող մարդուն տալիս է այն, ինչը նա չունի և վերցնում է այն, ինչը պետք է ընտանիքին: Այս փոխադարձ հարաբերությունների պայմաններում հարստանում ու բարգավաճում է և՛ ընտանիքը, և՛ մարդը:

Ընտանիքում շատ կարևոր է երեխաների բարոյական դաստիարակության իրականացումը: Կան բարոյական այնպիսի որակներ, նորմեր, որոնք նրանց մեջ պետք է դաստիարակել ընտանիքում, որովհետև ուրիշները չեն կարող դրանք այնպես իրականացնել, ինչպես ծնողները: Դրանք այն որակներն են, այն նորմերը, որոնք իսկական մարդ, անձնավորություն լինելու համար շատ կարևոր են: Հովի. Թումանյանն ասում էր. «... Աշխարհում ամենայն բարձր կոչումը մարդ կոչումն է»: Իսկ կուբացի հասարակական, քաղաքական գործիչ Խ. Մարտիոը գրում է. «Ամենադժվար մասնագիտությունը մարդ լինելն է»: Ընտանիքում դաստիարակվող մարդուց անբաժան պետք է լինեն մարդասիրությունը, կարեկցանքը, հաղորդակցման կուլտուրան, քնքշությունը, նրբանկատությունը, նրբազգացությունը, գթասրտությունը, պարտավորվածությունը և այլ բարոյական որակներ: Նշված որակներն այն ընտանիքում են դառնում երեխաների սեփականությունը, ուր բոլորը, հատկապես մայրն ու հայրը, իսկական մարդիկ են, իսկական օրինակներ են, ուր մշտա ես առկա է ու հարատևում է բարոյահոգեբանական նպաստավոր մթնոլորտը: Եվ հակառակը՝ այն ընտանիքներում, ուր դրանք բացակայում են, երեխաների մեջ բույն են դնում և արագորեն աճում եսասիրությունը, եսապաշտությունը, էգոիզմը, անգթությունը, կամակորությունը, լպիրշությունը, կոպտությունը; դաժանությունը, անխղճությունը, անպատասխանատվությունը, ավագներին չհարգելու և բացասական այլ որակներ ու հատկություններ:

Ի՞նչ անել, որպեսզի երեխաները ընտանիքում բարոյապես զարգանան ու դաստիարակվեն: Դրա համար, բացի այլևայլ միջոցներից, կարելի է օգտագործել ընտանեկան ավանդույթները, սովորույթները, միջոցառումները, որոնք ավելի օգտակար կարող են լինել, քան հարյուրավոր քարոզներ ու խրատներ: Այսպես օրինակ՝ երեխային սովորեցնել, նաև պահանջել նրանից՝ ընտանիքի բոլոր անդամների նկատմամբ լինել հոգատար, ուշադիր, կարեկցող, ապրումակցող, հարկավոր պահին կա-

ընկցել, կիսել նրա ապրումները, ոգևորել, ուժ ու կորով ներշնչել, պատմել օրվա նորությունները, նրանց համակել լավատեսությամբ: Հեռու մնալ ամբաստանելուց, չար նախանձից, երբեք ու երբեք չտրամադրվել որևէ մեկի դեմ: Բոլոր վարմունքների մեջ լինել ճշմարտացի, արդարամիտ, անկեղծ, պատրաստակամ, հասնող, օգնող. Եթե երեխաները նման հարցերում իրենց չեն դրսևորում ինչպես հարկն է, առանց հետաձգելու պետք է նրանց հետ խոսել, զրուցել, վերլուծել նրանց սխալները, բացթողումները, ուղղակի ասել նրանց՝ ինչ են արել, որ չպետք է անեին և զգուշացնել՝ այլևս նման վարվեցողություն չկրկնել: Վերահսկել, որպեսզի նման վատ, անցանկալի դրսևորումները, բացասական արարքները չկրկնվեն: Ծնողները միաժամանակ պետք է համբերատար ու լավատես լինեն: Չնչին զանցանքների համար երեխային չպետք է պատժել: Կարելի է ակնարկել՝ «որ այս բանը չպետք է կատարեիր... » ու հասկացնել, որ այլևս չկրկնվի այն, ինչը կատարել է: Պետք է կոռեկտ, պարկեշտ լինել, ամեն մի չնչին բան երեխայի երեսովը չտալ: Երբեմն էլ կարելի է շրջանցել երեխայի կատարած վրիպումները: Չմոռանալ խրախուսել երեխայի անգամ չնչին հաջողությունները, դրական արարքները: Կազմավորվող, ձևավորվող, բարգավաճող ընտանիքում պետք է բացառվեն կարգադրությունները, հրամանները, սպառնալիքները ու դրանց փոխարեն թագավորեն խելացի խորհուրդներն ու ցուցումները, ակնարկումներն ու խնդրանքները:

Այն ընտանիքում, ուր կա միայն մեկ երեխա, դժվար է նրա մեջ պատվաստել բարոյական որակներ և ընդհակառակը՝ հեշտ է այն ընտանիքներում, ուր կան շատ երեխաներ: Այդպիսի ընտանիքներում բացառվում են այնպիսի բացասական որակների զարգացումը, ինչպիսիք են՝ եսասիրությունը, անհատապաշտությունը, անտարբերությունը, անզգությունը և այլն:

Ընտանեկան դաստիարակությունն իրականացնելիս, ծնողները պարտավոր են մշտական կապ պահպանել դասղեկի հետ, լսել նրա խորհուրդներն ու ցուցումները, իմանալ, թե դաստիարակության գործընթացում ինչ մեթոդներ, հնարներ, միջոցներ կիրառել: Այդպիսիք կարող են լինել բարոյական թեմաներով պատմությունները, զրույցները, «բացատրել», «պարզաբանել», «համոզել» հնարները, ինչպես նաև երեխաների գործունեությունը կազմակերպող, նրանց վարքը մոտիվացնող ու

..., բարոյական փորձի ու գործունեության կազմ
պումը և այլն:

Եթե երեխան վաղ մանկությունից սովորի կատարել բարի գ
ապա պարզ է, որ հետագայում կլինի բարի, ազնիվ, քնքուշ, նրբա
նրբազգաց, հասնող, օգնող, սատարող մարդ: Նշանակում է՝ ամ
յուրաքանչյուր երեխայի գործունեություն պետք է տանել ու զարգ
բարության, պարզության և դրական այլ որակների ուղղությամբ
ընթացքում իրար զուգակցել խրախուսանքի ու պատժի մեթոդներ
րառումը.

Երեխաների բարոյական դաստիարակության մեջ մեծ է *մանկ*
հաղորդակցումների դերը: Դրանց միջոցով (հաղորդակցումների) եր
ները ընդարձակում են իրենց մտահորիզոնը, ձեռք բերում
կարողություններ ու հմտություններ. ընդօրինակում վարքի հնարն
եղանակներ, խոսքի տիպական անցումներ, բովանդակալից շարժու
Երեխաների բարոյական դաստիարակության գործում մեծ է
ծնողների անձնական օրինակի, ինչպես նաև նրանց կողմից խ
կազմակերպված վերահսկողության դերը: Անգլիացի հայտնի գրո
քերեյն ասում էր. «Արարք ցանեք՝ սովորույթ կհնձեք, սովորույթ ց
բնավորություն կհնձեք, բնավորություն ցանեք՝ և դուք ճակատ
կհնձեք»:

Ընտանիքում մեծ է *երեխաների աշխատանքային դաստիարա*
յան դերը: Չպետք է մոռանալ, որ աշխատանքի ընթացքում և նր
ջոցով է մարդը դաստիարակվում: Ծնողները պարտավոր են երեխ
րին բացատրել, պարզաբանել, թե աշխատանքը որքան կարևոր է
դու կյանքի, հասարակության զարգացման, պետության կայացմ
հզորացման համար: Հարկավոր է նրանց գիտակցությանը հասցնե
ինչպես է գոյանում այն ամենը, որ մարդն օգտագործում է, հասկա
որ մարդու վաստակած յուրաքանչյուր գրամ հացը, մթերքները, հա
ը, յուրաքանչյուր լուման և այլն, քրտնաջան աշխատանքի արդյու
և որ կարևոր է՝ աշխատելը երեխաների համար դարձնել սովո
նավորության գիծ.

Վաղ մանկությունից սկսած երեխաներին պետք է մասնակից
նել տնային բոլոր տեսակի աշխատանքներին: Այսպես, օրինակ, հ
քել, կարգի բերել անկողինը, մաքրել սենյակները, կահավորանքը,
մել ծաղիկները, խնամքով վերաբերվել դասագրքերին, գրենակա

տույքնե ին, գրադարանի գրքերին, մաքրել սեփական հագուստը, կոշիկները, հետևել անձնական մաքրությանը: Գյուղական վայրերում՝ փորել հողը, առուներ, մարգեր պատրաստել, խնամել անասուններին, թռչուններին, վերանորոգել գործիքները, սարքերը և այլն:

Երեխաների աշխատանքային դաստիարակության իրականացման համար էական նշանակություն ունեն ծնողների՝ աշխատանքի նկատմամբ վերաբերմունքը: Չէ որ երեխաները ամեն օր տեսնում ու զգում են, թե ինչպես են աշխատում հայրը, մայրը, թե ինչպես են նրանք վերաբերվում աշխատանքին ու աշխատող մարդկանց: Կասկածից վեր է, որ դրանք կստիպեն երեխաներին համակվել դեպի աշխատանքն ունեցած սիրով, այն դարձնել իրենց ամենօրյա պահանջմունքը:

Դժբախտաբար, կան ընտանիքներ, որոնք երեխաներին հեռու են պահում աշխատանքից և կամ ուղղակի արգելում են աշխատել, գտնելով, որ «երեխան պետք է ճաշակի մանկության քաղցրությունն ու ուրախությունը», չգիտակցելով, որ դրանով, սեփական հարկի տակ աճեցնում են ծույլեր , անբանների, պորտաբույծների, ընչաքաղցների, ոչ մի բանի համար պետք չեկող մարդկանց: Մ. Գորկին ասում էր. «Երեխաներին սիրել՝ դա հավք է կարողանում, բայց ահա նրանց դաստիարակել կարողանալը պետական գործ է, որը պահանջում է տաղանդ և կյանքի լայն իմացություն»:

Այն ծնողները, ովքեր դեռևս վաղ անկությունից սկսած իրենց երեխաներին չեն ընտելացնում աշխատանքին, նրանց մեջ չեն ներարկում սեր ու վերաբերմունք աշխատանքի նկատմամբ, նրանք իրենց սեփական ձեռքով նրանց ճակատին «փորագրում» են մշտապես դժբախտ լինելու անեծքը: Ծնողներն իրենց երեխաների հոգու մեջ պետք է ձևավորեն այն «անջնջելի» համոզմունքը, որ մ նկությունը, պատանեկությունը, երիտասարդությունը, ընդհանրապես բոլոր տարիքի մարդիկ իրենց երջանկությունը կարող են գտնել միայն ու միայն աշխատանքի մեջ: Լ. Ն. Տոլստոյը գրում է. «...Աշխատա~նք, աշխատա~նք... որքան ինձ երջանիկ եմ զգում, երբ աշխատում եմ»: Իսկ է. Հեմինգուեյն ասում էր. «Աշխատանք՝ դա է գլխավորը: Բոլոր տհաճություններից, բոլոր դժվարություններից կարելի է գտնել միայն մի փրկություն՝ աշխատանք»

Ծնողները, կռելով իրենց երեխաների աշխատանքային դաստիարակությունը, դրանով կկռեն նաև իրենց երջանկությունը: Չկռելով երեխաների դաստիարակությունը, անտարբեր գտնվելով դրա նկատմամբ, կկորցնեն իրենց երջանկությունը և խոր ծերության տարիներին ստիպված կլինեն իրենց ուսերի վրա կրել ոչ միայն իրենց զավակների բեռը, այլ նաև նրանց ընտանիքների ամբողջ բեռը:

Ծնողները լուրջ ուշադրություն պետք է դարձնեն իրենց *երեխաների գեղագիտական դաստիարակությանը:* Այս շատ կարևոր հիմնախնդիրը լուծելիս ծնողները պարտավոր են մշտական կապ հաստատել դպրոցի մայրենի լեզվի և գրականության, կերպարվեստի, երգ-երաժշտու յան, ֆիզկուլտուրայի և ուսումնական այլ առարկաների ուսուցիչների հետ:

Երեխաների գեղագիտական դաստիարակության իրագործման համար կարևոր դեր կարող են խաղալ գեղարվեստական գրականության ընթերցանությունը, կարդացած վեպի, վիպ կի, ատմվածքի, պոեմի, բանաստեղծության՝ ընտանիքի անդամների ուժերով համատեղ քննարկումները, հեղինակների կողմից ստեղծած պատկերների, նրանց լեզվի ու ոճի ընկալումները, կերպարների բնավորության, հոգեբանության, անհատական առանձնահատկությունների վերլուծությունները:

Երեխաների գեղագիտական դաստիարակության իրագործման համար մեծ դեր կարող են խաղալ հանգստի ժամերին ամբողջ ընտանիքով երաժշտության ունկնդրումները, գեղարվեստական կինոնկարների, ներկայացումների համատեղ դիտումներն ու քննարկումները:

արևոր նշանակություն կարող են ունենալ ծնողների ղեկավարության պայմաններում կազմակերպված անվանակոչության, հարսանյաց հանդեսների, կրոնական արարողությունների, ծեսերի ու տոների և այլ մ ջոցառումների, ինչպես նաև պետության կողմից կազմակերպված գեղարվեստական հանդիսությունների՝ եղեցիկի, վեհի մասին ընձեռած հնարավորությունները, դասական և ժա անակակից գեղանկարիչների կտավների ընկալումներն ու քննարկումները, սեփական բնակարանի ճաշակով կահավորումը, ընտանիքի անդամների գեղեցիկ, կոկիկ հագնվելու սովորույթը, խոսքի կուլտուրան, իրար հետ ունեցած առողջ փոխհարաբերությունները, ամբողջ ընտանիքով դեպի բնություն, թանգարաններն ու ցուցահանդեսները խելացիորեն կազմակերպված էքսկուրսիաները, զբոսանքները, աշխարհի խոշորագույն թանգարաններում պահվող արվեստի նմուշներին ծանոթանալը և այլն:

Այն ամենը, ինչ ասվեց վերը, կնպաստեն ձևավորել երեխաների գեղագիտական կուլտուրան, նրանց գեղագիտական ընկալումներն ու

թյունների և առանձնահատկությունների մասին: Միայն այսպիսի երկկողմանի փոխհարաբերությունները կարող են նպաստել ուսման արդյունավետության բարձրացմանը և աշակերտների նկատմամբ անհատական մոտեցում ցուցաբերելուն: Դրանք կնպաստեն նաև ուսման մեջ նկատված թերությունները արագորեն հաղթահարելուն: Ուրեմն՝ ոչ մի պարագայում ծնողները չպետք է թաքցնեն դպրոցականների կրած դժվարությունները, անկարգությունները և այլն:

Ծնողները պետք է շահագրգռություն դրսևորեն իրենց երեխաների մտավոր ուժերը զարգացնելու, նրանց մտահորիզոնն ընդլայնելու համար: Այս կարևոր խնդիրների լուծումը ժամանակին սկսելու և տարիների ընթացքում լուծելու նպատակով նրանք պետք է վերահսկեն ո սուցիչների կողմից դպրոցականներին հանձնարարված գրականության ընթերցանությունը ժամանակին իրացնելու գործը: Բացի դրանից, ծնողները համատեղ պետք է ընթերցեն դասական և ժամանակակից գրողների երկերը, քննարկեն դրանք, վերլուծեն, միասնաբար ծանոթանան գիտությունների, տեխնիկայի, արվեստի նորություններին ... Այսպիսիք պետք է լինեն ընտանիքում սովորողների դաստիարակության հիմնական ուղղությունները, մեթոդներն ու ձևերը:

ՉՈՐՐՈՐԴ ԲԱԺԻՆ

Գլուխ 24

ԴՊՐՈՑԻ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄՆ ՈՒ ՂԵԿԱՎԱՐՈՒՄԸ

1. ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ՊԼԱՆԱՎՈՐՈՒՄԸ ԴՊՐՈՑՈՒՄ (ընդհանուր ակնարկ)

Սոցիալական իմաստով *կառավարում* ասելով պիտի հասկանալ կազմակերպված, պլանաչափ ու համակարգված ներգործությունը որոշակի օբյեկտի վրա: Նման ներգործությունն ապահովում է նրա որակական առանձնահատկությունների կարգավորումն ու պահպանումը, հետագա կատարելագործումն ու զարգացումը:

Առանց կառավարման անհնարին է լուծել ուսումնադաստիարակչական գործընթացի կատարելագործումը, նրա բոլոր իմնախնդիրների համալիր լուծումը:

Ղեկավարումն ավելի լայն հասկացություն է: Դրա էությունը կրթության հիմնախնդիրների բոլոր օղակների կառավարման հիմնական գծերն ու գլխավոր խնդիրները որոշելն է:

Մանկավարժական գիտության մեջ կառավարման մասին կան երկու հասկացություններ՝ «գործողություն» և «արդյունք»: Գործողություն ասելով հասկանում ենք որոշակիորեն կատարվող օպ րացիաները: Օրինակ՝ զանազան միջոցառումները, երեկույթները, ցերեկույթները, արշավները, ժողովները և այլն:

Պետք է նկատել, որ կատարվող այդ գործողություններն ինքնանպատակ չեն: Դրանք միջոցներ են՝ հետ պնդվող նպատակին հասնելու համար:

Կառավարման հիմնական ֆունկցիաներն են՝ պլանավորումը, կազմակերպումը և վերահսկողությունը: Այսպես օրինակ՝ դպրոցում տնօրենը իրականացնում է կառավարման ֆունկցիա. նա պլանավորում է դպրոցի

աշխատանքները, կազմակերպում ուսումնադաստիարակչական աշխատանքներն ո հարցերը, վերահսկում դրանց լուծումը:

Դպրոցում կառավարման հիմքը ուսումնադաստիարակչական գործընթացի համար համապատասխան պայմանների ստեղծումն է: Տնօրենը ոչ միայն կազմակերպողն ու վերահսկողն է, այլ նաև մանկավարժական գործընթացի մասնակիցն է և պատասխանատուն: Նա մասնակցում է մանկավարժական կոլեկտիվի՝ երեխաների հետ տարվող ուսումնադաստիարակչական բոլոր աշխատանքներին:

Դպրոցի ղեկավարներն իրականացնում են կառավարումը, մասնակցում այդ ուղղությամբ ընդունված որոշումների կենսագործմանը: Նրանք ոչ միայն պլանավորում են ուսումնադաստիարակչական աշխատանքները, այլ նաև քայլ առ քայլ կատարում (իրականացնում) են այդ պլանների իրացումը, դպրոցում ստեղծում այդ աշխատանքները կատարելու բոլոր պայմանները;

Ի դեպ, կառավարելն ավելի հեշտ է. այսպես՝ կարգադրել, ցուցում տալ, որոշում ընդունել, իսկ հետո մեղադրել, պատժել... Ղեկավարելն ու իրականացնելն ավելի դժվար է: Չէ որ այս դեպքում արդեն ոչ ոքի չես մեղադրի, քանի որ ինքդ ես նախապատրաստում ու իրականացնում գործը:

Կառավարման մեթոդները ներգործության եղանակներ են, կառավարման այս կամ այն օղակի վրա ներգործելու՝ որոշված նպատակին հասնելու համար: Ղեկավարման արվեստը արագ որոշում ընդունելն ու կատարելն է (դա հատկապես վերաբերում է դպրոցի ղեկավարությանը): Դրան, անշուշտ, նպաստում են նրանց կուտակած փորձը և առանձնապես մանկավարժական կոլեկտիվի՝ ուսումնադաստիարակչական աշխատանքներին ակտիվ մասնակցությունը.

Դպրոցի տնօրենը ոչ մի պարագայում չպետք է հանդես գա ղեկավար ավտոկրատի (ավտորիտար - անառարկելի հեղինակության) դերում: Ինչպես հայտնի է, ավտոկրատը հաճախ, մենմենակ, ընդունում է որոշումներ, հաշվի չառնելով իր ենթականերին: Նա հավատում է իր ուժերին. հույսը դնում է հրամանի, կարգադրության վրա: Բնական է, որ աշխատանքի այդպիսի ոճը հանգեցնում է կամայականության, բյուրոկրատիզմի: Ու թեև առանձին դեպքերում աշխատանքի ավտորիտար ոճը միշտ չէ, որ կարելի է համարել վնասակար. դպրոցական կյանքը հաստատել է, որ առանձին իրավիճակներում ավտոկրատական մեթոդների

կիրառումը, թեկուզ ժամանակավորապես, տալիս է իր արդյունքը: Անընդունելի է նաև աշխատանքի լիբերալ ոճը. Լիբերալը սովորաբար վախենում է պատասխանատվությունից, իր ընդունած որոշումների հետևանքներից և ձգտում է թաքնվել կոլեգիալ մարմնի ետևում. Նա չի կարողանում դրսևորել սկզբունքայնություն և պահանջկոտություն: Հաճախակի հրաժարվում է նախկինում ընդունած իր որոշումներից, քանզի չունի կայուն հայացքներ ու համոզմունքներ, սեփական կարծիք, տեսակետ: Բոլոր դեպքերում նման ղեկավարությունը մերժելի է, այլապես այն կարող է գործին մեծ վնաս հասցնել, տապալել դպրոցի, հիմնարկի աշխատանքը: Ժամանակակից դպրոցում ընդունելի է ղեկավարման, կառավարման ժողովրդավարական (դեմոկրատական) ոճը, որը հենվում է կոլեգիալության վրա ու ենթադրում է հասարակական կազմակերպությունների, բոլոր ուսուցիչների մասնակցությունն՝ այս կամ այն որոշումն ընդունելիս կամ կիրառելիս:

Փոքր դպրոցներում, ուր աշխատում են 5-6 ուսուցիչներ, դպրոցի տնօրենը ղեկավարում է դպրոցի բոլոր աշխատակիցներին, իսկ խոշոր դպրոցներում գործում է ղեկավար անձնային համակարգը. տնօրենը ղեկավարությունն իրականացնում է իր օգնականների միջոցով: տարբերություն դպրոցների, բուհերում գործում է կառավարման ֆունկցիոնալ համակարգը. այստեղ առանձնանում է ուսումնական մասը, գիտական մասը, գիտխորհրդատվական մասը, որը (վերջինը) լուծում է ֆինանսատնտեսական հարցերը:

Ցանկացած ուսումնադաստիարակչական հիմնարկում կառավարման հաջողությունը կախում ունի տվյալ հիմնարկի (օրինակ՝ դպրոցի) աշխատանքների պլանավորումից, ուսուցման և դաստիարակության գործընթացների արդյունավետությունից, մասնագետների պատրաստվածությունից, դպրոցի բոլոր աշխատակիցներից, նրանց՝ իրար հետ ունեցած առողջ փոխհարաբերություններից, բոլոր տեսակի գործերի վրա իրականացվող վերահսկողությունից, դրանց մանկավարժական վերլուծությունից, ժամանակին ընկերներին օգնելուց, թերությունները բացահայտելուց և վերացնելուց, դպրոցի ուսուցիչների և ղեկավարների մասնագիտական որակավորումից:

Դպրոցը բաժանվում է երկու գլխավոր, միմյանց փոխկապակցված ենթամասերի՝ կառավարվող և կառավարող: Դրանք և դրանց մեջ մտնող տարրերը (էլեմենտները) մշտապես գտնվում են փոխազդեցությունների

տակ գտնվող երեխաները: Նշվում են դժվար երեխաների հետ տարվող աշխատանքները:

3. Աշխատանք մանկավարժական կադրերի հետ բաժնում նշվում են կադրերի հետ տարվող աշխատանքները: Կադրերի պարտականությունները: Ուսուցիչների ծանրաբեռնվածությունը: Դասղեկների պարտականությունները: Ուսուցիչների աշխատանքի կարգավորման հարցերը: Արգելվում է ծանրաբեռնվածությունը (ուսուցիչների): Նշվում են ժողովների, հասարակական աշխատանքների կարգավորման պայմանները:

4. Մեթոդական աշխատանք-որակավորման բարձրացում բաժնում որոշվում են մանկավարժական խորհրդի աշխատանքները: Մեթոդմիավորումների աշխատանքների պատասխանատուները: Նրանց համար յուրաքանչյուր կիսամյակում կազմակերպվում են խորհրդակցություններ Պլանավորվում են դպրոցի սկսնակ ուսուցիչների հետ տարվող աշխատանքները: Պլանավորվում են մանկավարժական կոնֆերանսները, մանկավարժական ընթերցումները, մեթոդմիավորումների աշխատանքները, արտադրական խորհրդակցությունները:

5. Մանկավարժական առաջավոր փորձի ընդհանրացումը և տարածումը բաժնում, առաջավոր փորձի գծով, պլանավորվում են կոնկրետ միջոցառումներ. մանկավարժական վարպետություն ունեցող ուսուցիչների օգնությունը երիտասարդ ուսուցիչներին: Բաց դասերի և ցուցադրական դասերի կազմակերպումը: Սկսնակ ուսուցիչների և մանկավարժական գործի հմուտ ուսուցիչների փոխադարձ դասալսումները: Նրանց համատեղ գործունեությունը օրվա դասերի պլանների կազմման մեջ: Փորձի փոխանակում: Այցելություն մարզի, քաղաքի լավագույն, առաջավոր փորձի ուսուցիչների դասերին:

6. Գիտամանկավարժական տեղեկատվություն (ինֆորմացիա) բաժնում նշվում են ուսուցիչների ծանոթությունը մանկավարժական նոր գրականությանը: Մեթոդական անկյան ստեղծումը:

7. Ուսումնադաստիարակչական գործընթացի ղեկավարում բաժնում ցույց են տրվում ուսուցման և դաստիարակության գործընթացների միասնությունը, դրանց գլխավոր նպատակները: Կոնկրետացվում են այն միջոցառումները, որոնք իրականացնում են այդ նպատակները: Այսպես, օրինակ, ա) ուսումնադաստիարակչական գործընթացի կազմակերպում. թվարկվում են այն պայմանները, որոնցում ընթանում է ուսուցման գործընթացը Ուսումնական կաբինետների կահավորում: Ուսուցման տեխ-

նիկական միջոցների ապահովում: Գրադարանի գրքերի համալրում: Ուսուցիչների կողմից ուսումնական ծրագրերի, նախարարության բացատրական գրությունների, նորմատիվային փաստաթղթերի ուսումնասիրություն: Թեմատիկ պլանների կազմում: Մեթոդական գրականության և դիդակտիկական նյութերի հայթայթում: Ֆակուլտատիվների կոմպլեկտավորում: բ) Ուսումնադաստիարակչական աշխատանքը դասերից հետո ենթաբաժնում պլանավորվում է ինքնակառավարման գծով աշխատանքը դասերից հետո. համադպրոցական միջոցառումներ, գիտական ընկերության գործունեության կազմակերպում, առարկայական խմբակների կազմակերպում:

Հիմնականում ուշադրություն է դարձվում արտադասարանային դաստիարակչական աշխատանքներին: Այդ նպատակով պլանավորվում են՝

-Մանկական ինքնակառավարման ժամկետները,

-Աշխատանքային դաստիարակության առնչվող աշխատանքային գործերը,

-Գեղագիտական դաստիարակության աշխատանքները,

-Ֆիզիկական դաստիարակության, արշավների հարցերը և այլն:

8) *Ուսումնադաստիարակչական գործընթացի վերահսկողության կազմակերպում* բաժնում խորհուրդ է տրվում այն պլանավորել գրաֆիկական ձևով: Այսպես օրինակ՝ ուսումնական տարին բաժանել կիսամյակների, կիսամյակները՝ ամիսների, ամիսները՝ շաբաթների: Ապա՝ յուրաքանչյուր դասարանի գծով նշել վերահսկողության նպատակները, վերահսկողության ձևերը, ստուգողներին (ովքեր պատասխանատու են): Գրաֆիկում նշվում են պլանների, դասամատյանների, աշակերտական տետրերի ստուգումները: Տեղ են գտնում տնօրենի գծով կատարված ստուգողական աշխատանքները, բ նավոր հարցերը, համալիր այցելությունները, դաստիարակչական միջոցառումները, առողջապահական-հիգիենիկ պայմանները, կահույքի ապահովվածությունը, աշխատանքային դաստիարակության և ուսուցման դրվածքը:

Վերահսկողությունը տարվում է արբեր եղանակներով. այսպես օրինակ՝ վարչական կազմի, արհմիության ակտիվի, լավագույն ուսուցիչների միջոցով:

Եթե պլանավորումը ճիշտ է կատարված, ապա այն հնարավորություն է ընձեռում վերահսկողությունն իրականացնել ամբողջ ուստարում և

ընդգրկել ուսումնադաստիարակչական ողջ գործընթացը, միաժամանակ ստուգել դպրոցական բոլոր փաստաթղթերը, դրանց հետ տարվող աշխատանքները, վերադասի հր մանների կատարման ընթացքը և այլն:

9) *Աշխատանք ծնողների և հասարակայնության հետ* բաժնում պլանավորվում են ծնողների հետ տարվող աշխատանքները: Մանկավարժական քարոզչություն, ծնողական ժողովներ, դասախոսություններ, ծնողական կոմիտեի աշխատանքներ, դպրոցի, ընտանիքի և հասարակայնո թյան համատեղ աշխատանք (քաղաքային, ռեգիոնալ, մարզային ճամբարներ, հանգստյան տներ, արշավներ, էքսկուրսիաներ՝ Հայաստանի Հանրապետության քաղաքնե ում, արտասահմանում):

10) *Նյութատեխնիկական բազայի ամրապնդում և տնտեսական աշխատանքի կազմակերպում* բաժնում պլանավորվում է արհեստանոցների, մարզադահլ ճի, խմբակների պարապմունքների, դպ ոցական շենքի, դպր ցական հողամասի, խաղասենյակների կահավորումը: Պլանավորվում են ուսուցման տեխնիկական միջոցների պահպանման, վերանորոգման, այդ միջոցների օգտագործման աշխատանքները և այլն:

Դպրոցի աշխատանքի ընդհանուր պլանի հիման վրա կազմվում են տվյա կիսամյակի օրացուցային պլանները (մեթոդական, արտադասարանային, ընթացիկ աշխատանքների և այլն), ըստ որում՝ հորիզոնականներով նշվում են կիսամյակների ամիսները, շաբաթները, օրերը, իսկ ուղղահայացներով՝ ուսուցիչների, աշակերտների հետ տարվող աշխատանքի հիմնական ձևերը:

Պլանավորվում են հետևյալ բնագավառների աշխա անքները.

-մանկավարժական խորհրդի
-մեթոդմիավորումների
-արհմիության և արտադրական խորհրդակցությունների
-տնօրենի մոտ խորհրդակցությ ւնների
-տեղական կոմիտեի նիստերի
-համադպրոցական ծնողական ժողովների
-դպրոցական երեկոների
-մարզական մրցույթների
-զանգվածային կուլտարշավների
-համադպրոցական թերթի
-ցուցահանդեսների, օլիմպիադաների կազմակերպման և այլ աշխատանքներ:

Հստակ, օպերատիվ պլանը հնարավորություն է ընձեռում նախօրոք որոշել ե՞րբ, ո՞ր հարցի վրա բևեռել ուշադրությունը, նաև օգնում է պլանավորել դասղեկների աշխատանքը և ուսուցչի անձնական ժամանակը:

1. ՊԱՀԱՆՋՆԵՐ ԴՊՐՈՑԻ ՂԵԿԱՎԱՐՆԵՐԻՆ

Դպրոցի ժամանակակից տնօրենին ներկայացվում են մի շարք պահանջներ: Դրանցից թվարկենք ամենակարևորները. 1) ունենալ բարձր կուլտուրա, 2) անբասիր բարոյականություն, 3) կազմակերպչական ընդունակություններ, 4) լինել պահանջկոտ՝ և՛ իր, և՛ ենթակաների նկատմամբ, 5) լինել մարդկային և բարեհոգի...

Այժմ այն մասին, թե ԱՄՆ-ում ինչպես է պատրաստվում դպրոցի տնօրենը: Ներկայումս ԱՄՆ-ում կան շուրջ հարյուր հազար դպրոցի տնօրեններ: Նրանց պատրաստմանը, ձևավորմանը հատուկ ուշադրություն է դարձվում: Ավել, քան 400 ուսումնական հաստատություններ զբաղվում են կառավարման հարցերով և դպրոցի մենեջերների պատրաստմամբ: Մինչ այդ, նախ և առաջ մշակվում են չափորոշիչներ ա գա տնօրենի ընտրության համար: Այսպես օրինակ՝ գնահատվում են ստաժավորում անցնող ուսուցչի, որը ցանկանում է դառնալ դպրոցի տնօրեն. մտավոր ընդունակությունները (կարևորվում են դիպլոմի միջուկ գնահատականները, հանճնաժողովի կարծիքը): Գնահատման չափանիշներից են՝ կազմակերպչական ընդունակությո ւնները, հուզական հավասարակշռվածությունը, բարոյական կայունությունը, վերաբերմունքը երեխաների հետ, մանկավարժական հաջողությունները, աշխատանքային ստաժը, ստեղծագործական ընդունակությունները, առողջական վիճակը: Նշված բոլոր հարցերի շուրջ նրա հետ տարվում է հարցազրույց: Տեստերով որոշվում է նրա վարքը՝ տարբեր իրավիճակներում և այլն: Եթե ստաժոր ուսուցիչն անցնում է այդ «քննությամբ», նրան տրվում է հնարավորություն՝ մեկ տարվա ընթացքում դառնալ տնօրենի օգնական (իջեցվում է նրա ուսումնական ծանրաբեռնվածությունը, պահպանվում աշխատավարձը), նրան առաջադրվում է կատարել տարբեր հանձնարարություններ՝ ուսումնական ու ֆինանսական բնագավառներում, միկրոշրջանի բնակչության, ծնողների հետ կապի գործունեության շրջանակներում: Մեկ տարվա նախնական ստաժավորումն անցնելուց հետո, նա

կարող է անցնել նաև հատուկ դասընթաց (միջին աշխատավարձի պահպանմամբ) և դառնալ դպրոցի վարչարար:

Մասնագիտական պատրաստությունը (տնօրենի) կայանում է երկու ճանապարհով. առաջինը՝ ուսուցումը մասնավոր կամ պետական բուհերում և երկրորդը՝ բազային դպրոցներում, ինչպես նաև առաջավոր դպրոցներում (ստաժավորումն անցնելուց հետո):

Ուսուցչական քոլեջի շրջանավարտները, ունենալով մեկ տարվա ստաժ և բակալավրի աստիճան, սովորում են համալսարանների հատուկ դասընթացներում, հանձնում քննություններ, գրում դիպլոմային աշխատանք (դպրոցի կառավարման գծով), ստանում մագիստրոսի աստիճան: Դասընթացը հաջողությամբ ավարտելուց հետո, նրանք ստանում են «մասնագետի» կոչում՝ մանկավարժության գծով կամ գիտական աստիճան (մագիստրոսի և դոկտորի միջև):

Դպրոցական վարչարարների պատրաստման ծրագիրը բաղկացած է հետևյալ բլոկներից.

ա) ընդհանուր կրթական (սոցիոլոգիա, համեմատական մանկավարժություն, սոտրոպոլոգիա՝ մարդաբանություն, հոգեբանություն),

բ) կառավարչական (կրթության նպատակները նրա կազմակերպումը, կառավարման տեսություն, կապը հասարակության հետ, ուսումնական աշխատանք, սովորողների և դպրոցի անձնակազմի ղեկավարում, տնտեսական գործունեություն),

գ) գործնական. կապված է անհրաժեշտ կարողությունների ու հմտությունների շակման հետ (փաստաթղթերի պատրաստում, կարողանալ վերաբերվել ուսուցիչների, ծնողների, սովորողների, հովանավորների հետ...):

Հատուկ ուշադրություն է դարձվում կառավարման տեխնոլոգիայի հետ ծանոթաց անը (ընդունել որոշումներ, «բարոյական ղեկավարություն», որի տակ հասկացվում է՝ կարողանալ ուսուցիչների մեծ ստեղծել ռավել դրական վերաբերմունք իրենց աշխատանքի նկատմամբ): Դպրոցի ապագա ղեկավարը պարտավոր է պահպանել բարոյական (էթիկական) նորմերը և կանոնները: Այսպես, օրինակ, չբարձրացնել ձայնը ուսուցիչների վրա: Ուրիշների ներկայությամբ չքննարկել ուսուցչի գործունեությունը, կատարած աշխատանքները (որպեսզի չվիրավորի նրա արժանապատվությունը): Դպրոցի ղեկավարը պետք է իմանա յուրաքանչյուր ուսուցչի հուզական առանձնահատկությունները և յուրաքանչյուրի նկատմամբ դրսևորի անհատական մոտեցում:

Դպրոցի ապագա տնօրենին դասընթացներում ուսուցանում են վերլուծության և ինքնավերլուծության արվեստը. օրինակ՝ կարողանալ գնահատել իր թույլ և ուժեղ կողմերը, մշակել ուղիներ՝ իր թերությունները վերացնելու համար: Օգտագործել գործարար խաղեր կամ խնդիրներ: Այսպես օրինակ՝ «Դուք ինչպես եք խոսելու այն մարդու հետ, որը ձեզ դուր չի գալիս, բայց նա օգտակար է դպրոցի համար». Ընտրվում են արբերակները... Այստղ և՝ ճայնն է, և՝ մտքերն են, և՝ դիմաշարժերը, և այլն:

Ինչպես տեսնում եք, դպրոցի տնօրինի պատրաստման ամբողջ համակարգը կրում է կոնկրետ՝ կիրառական բնույթ:

Դասընթացներում շատ ժամանակ է ծախսվում կառավարման մեթոդների ուսումնասիրության վրա (այսինքն՝ տեխնոլոգիայի):

Ապագա տնօրենի ստաժավորումը տևում է մեկ տարի, որն անցնում է շատ փորձառու, հմուտ վարչարարի և քոլեջի համապատասխան ուսուցչի ղեկավարության պայմաններում: Ստաժավորումը տեղի է ունենում տեսական դասընթացից հետո: Այդ ընթացքում ապագա ղեկավար դպրոցում ձեռք է բերում համապատասխան հմտություններ:

Ստաժավորումը թույլատրվում է այն ուսուցիչներին, ովքեր ունեն 1-5 տարվա մանկավարժական ստաժ, որոնց տարիքը 4 -ից չի անցնում:

Ստաժավորումը սկսվում է դպրոցում, ուր ստաժորը հանդես է գալիս տնօրենի տեղակալի փոխարինողի դերում, կատարում կոնկրետ աշխատանքներ, արդեն որպես դպրոցի ղեկավար: Ուսուցչական կոլեկտիվը կատարում է ստաժորի բոլոր հանձնարարությունները: Տվյալ դպրոցի տնօրենը, որին փոխարինում է ստաժորը, ծայրահեղ դեպքերում է խառնվում նրա գործերին:

Շաբաթը մեկ անգամ ստաժորները հավաքվում են ժողկրթբաժնում՝ իրենց կատարած աշխատանքները քննարկելու համար: Այսպիսի աշխատանքն օգնում է մշակել ղեկավարի հատուկ ոճ, անհրաժեշտ հմտություններ, ձեռք բերել աշխատանքի համապատասխան փորձ, որը ենթադրում է կրճատել տեսության և պրակտիկայի միջև եղած անջրպետը:

Դպրոցի տնօրենի պատրաստման այսպիսի համակարգը, որի մասին խոսվեց, մեծ գումարներ արժե: Եվ հետո՝ ԱՄՆ-ի բոլոր ռեգիոններում չէ, որ կան հատուկ ստաժավորում անցած, տեսականորեն գործ-

նականորեն պատրաստված դպրոցի ղեկավարներ: Մեր հանրապետությունում, իհարկե, կան շատ հմուտ դպրոցի տնօրեններ, սակայն պետք է խոստովանել, որ դպրոցի ղեկավարների պատրաստման մեր համակարգը, ինչպես ասում են՝ «ոտից-գլուխ» կարգավորման կարիք ունի:

4. ԴՊՐՈՑԻ ՏՆՕՐԵՆԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՉԱՓԱՆԻՇՆԵՐԸ

Աշխարհի բոլոր երկրներում դպրոցի տնօրենը պատասխանատվություն է կրում սովորողների ուսուցման, կրթության, դաստիարակության կազմակերպման և իրականացման, երեխաների առողջության ամրապնդման ու պահպանման, ֆիզիկական զարգացման, ուսուցիչների որակավորման բարձրացման, դպրոցի և ընտանիքի կապի պահպանման, դպրոցի տնտեսության, ֆինանսների ճիշտ ծախսման համար: Այս ամենի համար տնօրենը պատասխանատու է և՛ պետության, և՛ հասարակության առջև:

Յուրաքանչյուր դպրոցի տնօրենի գործունեություն որոշվում է հետևյալ չափանիշներով.

-դպրոցի աշխատանքի արդյունքներով,

-ուսումնադաստիարակչական աշխատանքները կազմակերպելու և իրականացնելու ներդրումով,

-իր աշխատանքի ոճով, իր պատրաստվածությամբ, կազմակերպվածությամբ և կազմակերպչական տաղանդով:

Նշված հարցերի շուրջ խոսենք շատ հակիրճ:

Սկսենք առաջինից. դպրոցի աշխատանքների արդյունքը ուսումնասիրում է ատեստացիոն հանձնաժողովը՝ առկա ակտերի, ստուգման, ինչպես նաև դպրոցական կոլեկտիվի աշխատանքներին ծանոթանալու միջոցով: Հիմնական չափորոշիչներից են՝ սովորողների գիտելիքների կայունությունն ու խորությունը, նրանց դաստիարակվածությունը, ուսուցիչների որակավորման բարձրացումը, դասերի որակը և այլն:

Դպրոցի տնօրենի՝ ուսումնադաստիարակչական գործընթացի կազմակերպման մեջ ներդրումը որոշվում է ուսուցիչների, աշակերտների, ծնողների համար կատարած աշխատանքներով և այն պայմանների ստեղծումով, որոնց մեջ հաջողությամբ ընթանում է դպրոցի ուսումնադաստիարակչական գործընթացը:

Աշխատանքի ոճը. դպրոցի տնօրենը, ինչպես բոլորը, սովորական մարդ է: Որպես ղեկավար, կարող է ունենալ հաջողություններ և անհաջողություններ: Կարող է լինել դաժան և մեղմ, այս կամ այն հարցի նկատմամբ ունենալ սեփական մոտեցում: Սակայն բոլոր դեպքերում նա պետք է լինի մարդկային:

Դպրոցի տնօրենի գործունեության գնահատականը անպայման պետք է լինի համալիր (կոմպլեքսային): Հետևապես պետք է հաշվի առնել դպրոցի ուսումնադաստիարակչական գործընթացի արդյունքները, տնօրենի մասնագիտական պատրաստվածությունը, անձնական, անհատական որակները, կազմակերպչական ունակությունները, մանկավարժական վարպետությունը, տնտեսական գծով անհրաժեշտ պայմանների ստեղծումը, բարոյահոգեբանական կլիմայի պահպանումը և այլն:

5. ՊԱՐՏԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԲԱՇԽՈՒՄԸ

Դպրոցում պարտականությունների բաշխումը առաջին հերթին կատարվում է ղեկավարների միջև: Դպրոցի տնօրենը պետք է հարգի իր օգնականներին և նրանց վստահի համապատասխան աշխատանքների ղեկավարումը: Նրանք նույնպես կարող են ինքնուրույնաբար որոշումներ ընդունել և կատարել դրանք:

Դպրոցում պարտականությունների, հանձնարարությունների բաշխումը ընթանում է չորս ուղղություններով. առաջին՝ վարչական ապարատի աշխատակիցների միջև, երկրորդ՝ ուսուցիչների միջև, երրորդ՝ աշակերտական ակտիվի միջև, չորրորդ՝ տեխնիկական և այլ աշխատակիցների միջև:

Պարտական ւթյունները վարչական ապարատի միջև բաշխվում են այսպես. դպրոցի տնօրենն իր տեղակալների միջոցով, ղեկավարում է ամբողջ ուսումնադաստիարակչական գործընթացը, մեթոդական, արտադասարանային կազմակերպչական աշխատանքները, ղեկավարում է ծնողական կոմիտեն, աշկոմը, իրականացնում է ֆինանսական, վարչական և տնտեսական գործունեությունը, նաև ղեկավարում է ուսումնական, արտաուսումնական աշխատանքները՝ պատմության և գրականության գծով (եթե դրանց գծով մասնագետ է):

Ուսումնական մասի վարիչը ղեկավարում է դպրոցի ուսումնադաստիարակչական աշխատանքները: Ուսումնական ծրագրերի կատարման,

դասավանդման որակի, ընթացիկ պլանավորման, դասատախտակի կազմման համար հիմնական պատասխանատուն նա է: Ուսմասվարը միաժամանակ ղեկավարում է մեթոդմիավորումների աշխատանքը: Վերահսկում և իրականացնում է ուսումնադաստիարակչական աշխատանքները, բոլոր առարկաների դասավանդումը, բացի գրականությունից և պատմությունից (քանի որ այն, ինչ ես արդեն նշեց, վերահսկում է դպրոցի տնօրենը): Ուսումնական մասի գծով տնօրենի տեղակալի պարտականությունների մեջ են մտնում նաև արտադասարանային կրթական աշխատանքի, ֆակուլտատիվների ղեկավարումը և դրանց գծով ուսուցիչների գործունեության համակարգումը:

Դպրոցի տնօրենի կազմակերպչական գծով տեղակալը կազմակերպում է աշխոմի աշխատանքը, կազմակերպում և վերահսկում է հասարակական օգտակար աշխատանքը, սովորողների արտադասարանային պարապմունքները, ղեկավարում է դասղեկների և պրոֆկոոմնորոշման աշխատանքները: Կազմակերպում և իրականացնում է դպրոցի բոլոր խմբակների գործունեությունը և մարզական մրցույթները:

Դպրոցի տնօրենը պահպանում է իր տեղակալների հեղինակությունը, չի փոփոխում նրանց որոշումները, ընդհակառակը, նպաստում է դրանց կատարմանը: Եթե տնօրենը համամիտ չէ իր տեղակալների հետ (այս կամ այն հարցում), նա ձգտում է այդ հարցը լուծել միայնակ... Բոլոր դեպքերում դպրոցի վարչական կազմը կոլեկտիվի առջև հանդես է գալիս միասնական ճակատով:

Դպրոցի ղեկավարությունը հատուկ ուշադրություն է դարձնում կոլեկտիվի անդամների պարտականությունների բաշխման: Նախօրոք կազմվում, հաշվարկվում են աշխատանքների բոլոր տեսակները (որոնք պիտի կատարվեն դպրոցում), ապա կատարվում է դրանց բաշխումը: Օրինակ՝ մեթոդմիավորումներ ղեկավարների համար.

1. Յուրաքանչյուր կիսամյակի համար կազմել աշխատանքի պլան:

2. Ուսումնական կիսամյակում երկու անգամ կազմակերպել ու կայացնել նիստ:

3. Կազմակերպել բաց և ցուցադրական դասեր, մասնակցել դրանց անցկացմանն ու քննարկմանը: Յուրաքանչյուր ուսուցիչ ուստարում պետք է ունենա երկու բաց դաս:

4. Բացի բաց դասերից, մեթոդմիավորումների նախագահները ուսումնական կիսամյակի ընթացքում յուրաքանչյուր ուսուցչի մոտ լսում են չորս դաս:

5. Մեթոդմիավորման նախագահը օգնում է երիտասարդ ուսուցչին՝ կազմելու թեմատիկ պլան, օրվա դասի պլան:

6. Մեթոդ իավորման ուժերով ուստարում պատրաստվում է 1-2 զեկուցում՝ անկավարժական կոնֆերանսներում ընթերցելու համար.

7. Ուստարվա վերջում մեթոդմիավորման նախագահը կատարված աշխատանքների մասին ներկայացնում է գրավոր հաշվետվություն:

Պլանավորվում և բաշխվում են նաև արհմիության, աշկոմի պարտականությունները:

Դպրոցի տնօրենը կազմակերպում և կառավարում է բժշկի, գրադարանավարի, տեխնիկական աշխատողների, հնոցապանի, հաշվապահության, էլեկտրիկի, լաբորանտների, խոհարարի աշխատանքները և դրանք վերահսկում տնտեսական գծով իր տեղակալի միջոցով: Այս կարգի աշխատողների համար կազմվում է աշխատանքի գրաֆիկ, ուր նշվում է, թե յուրաքանչյուր աշխատողի օրվա որ ժամի կամ շաբաթվա մեջ որ օրը, որտեղ՝ ինչ աշխատանք պետք է կատարի:

Պարտականությունների կատարումը, դրանց արդյունքը կախում ունի մանկավարժական աշխատանքի կուլտուրայից, ընդհանուր կարգապահությունից, յուրաքանչյուր գործի նկատմամբ անձնական պատասխանատվությունից:

6. ԴՊՐՈՑԻ ՏՆՕՐԵՆԻ ԱՆՁՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄԸ

Դպրոցի տնօրենն աշխատանքի ծանրաբեռնվածությունից խուսափելու, իր անձնական գործերը կարգավորելու նպատակով պետք է պլանավորի օրվա ժամերի, շաբաթվա յուրաքանչյուր օրվա կատարելիք աշխատանքները. Ներկայացնենք օրինակելի նմուշ, որով կարող են առաջնորդվել դպրոցների տնօրենները և կատարելագործել այն:

Այսպես, օրինակ, *երկուշաբթի*. տնօրենը ստուգում է միջանցքները, դասարանները, ուսումնական կաբինետները, լաբորատորիաները, գրադարանը, ֆիզկուլտ դահլիճը և այլն: Իր մոտ կայացնում է խորհրդակցություն: Ընդունում է այցելուներին, ստուգում է ուսուցման տեխնիկական

միջոցների վիճակը: Ծանոթանում է թերթերի, ամսագրերի, պարբերականների հոդվածներին: Ուսումնասիրում է դպրոցական փաստաթղթերը:

Երեքշաբթի. լսում է դասեր: Զրուցում է ուսուցիչների և աշակերտների հետ: Քննարկում է լսած դասերը: Տալիս է համապատասխան խորհուրդներ և ցուցումներ:

Չորեքշաբթի. տնտեսական որոշ հարցերով լինում է զանազան հիմնարկներում: Շրջագայում է դպրոցի շրջակայքում, մերձակա տարածքներում: Ստուգում է հակահրդեհային րերը, սարքերը, առարկաները, դրանց վիճակը:

Հինգշաբթի. այցելում է դասերի: Մասնակց ւմ է արտադասարանային միջոցառումներին: Կայացնում է խորհրդակցությո ն:

Ուրբաթ. մեթոդական օր: Աշխատանք ուսուցիչների մասնագիտական որակավորման հարցերի ուղղությամբ: Ինքնակրթության օ : Ընդունում է ծնողներ ն: Զրուցում է տեխնիկական աշխատողների հետ:

Երիտասարդ տնօրենը պետք է իմանա, որ իր գործը ոչ միայն դպրոցն ու նրա անցուդարձերն են, որոնք կախված են օբյեկտիվ հանգամանքներից, այլև իրենից, իր անձնական որակներից, պահվածքից, իր նկատմամբ պահանջկոտությունից, կազմակերպչական ընդունակություններից, իր բնույթից: Դպրոցի տնօրենի աշխատանքի անխափան ռիթմը կախում ունի իր աշխատանքային օրվա ճիշտ կազմակերպումից, ընթացիկ գործերի տեղը տեղին կատարումից, ընդհանրապես նրա ամենօրյա, ամենժամյա գործունեությունից:

Երիտասարդ տնօրենը պետք է ունենա անձնական փաստաթղթեր: Այսպես օրինակ՝ դասալսումների վերլուծության, դաստիարակչական միջոցառումների տետրեր, մատյան-օրագիր, ուր ֆիքսվում է աշխատանքի ողջ ընթացքը: Դա շատ ծավալուն տետր է, որը բաժանվում է մասերի. օրինակ՝ տնօրենի անձնական պլանը (ընդհանուր պլանից կատարված գրառումները, որոնք վերաբերում են տնօրենին): Մատյան-օրագրում զետեղվում են նաև շաբաթական պլաններն ըստ շաբաթվա օրերի: Այստեղ տնօրենը գրառում է (ըստ շաբաթվա օրերի) այն բոլոր աշխատանքները, որոնք կատարում է շաբաթվա ընթացքում:

7. ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԿԱՐԳԱՎՈՐՎԱԾ ԱՇԽԱՏԱՆՔԸ

Մանկավարժ գիտնականների կատարած հետազոտությունները և դպրոցական պրակտիկան հաստատել են, որ ուսուցչի շաբաթական ծանրաբեռնվածություն կազմում է 55-60 ժամ: Ուսուցչի բոլոր աշխատանքների թվում ամենալարվածը աշխատանքը համարվում է դասը: Դասի ճիշտ կազմակերպումը, անցկացումը և բարձր արդյունքի ապահովումը կախում ունի ուսուցչի՝ դասին բազմակողմանիորեն նախապատրաստվելուց:

Ուսուցչի ծանրաբեռնվածության մեջ են մտնու նրա մա կավարժական գործունեության բոլոր ձևերը. որակավորման բարձրացումը, արտադասարանային կրթական և դաստիարակչական միջոցառումները:

Մշտապես պետք է հիշել, որ ուսուցչի ճիշտ նորմավորված աշխատանքը մանկավարժ կան լուրջ խնդիր է: Նրանից պահանջելով մտավոր աշխատանքի կուլտուրա, դպրոցի ղեկավարությունը դրա համար պետք է ստեղծի բոլոր անհրաժեշտ պայմանները:

Ուսուցչական կոլեկտիվներում կարելի է առանձնացնել աշխատանքի երեք ոճ.

Առաջին՝ ուսուցչի աշխատանքը չի նորմավորվում: Դրա մասին հոգ չի տարվում: Դպրոցի ղեկավարները նրանից պահանջում են մասնակցել բոլոր միջոցառումներին, ժողովներին, օլիմպիադաներին, մրցույթներին, վարել խմբակների աշխատանքը, լրացուցիչ պարապմունքները, ստուգել աշակերտների տետրերը, օրագրերը, գրել աշակերտների բնութագրերը, հաշվետվություններ, կազմել պլաններ և այլն, և այլն: Այսպիսի մոտեցումը ուսուցչի շաբաթական ծանրաբեռնվածությունը հասցնում է 55-60 ժամի:

Երկրորդ՝ առանձին դպրոցների ղեկավարներ մեծացնում են ժողովների, կանչերի, միջոցառումների քանակությունը: Անհարկի երկարացնում են դրանց տևողությունը՝ մի քանի ժամով: Աշխատանքի այսպիսի ոճը շատ վնասակար է դպրոցի համար: Ուղղակի կարելի է ասել՝ նման րավիճակներում իջնում է աշխատանքի արդյունքը.

Երրորդ՝ կան դպրոցներ, ուր ղեկավարները նորմավորում են ուսուցիչների արտադասարանային բոլոր աշխատանքները՝

Ինչպես համոզվեցինք, ուսուցիչների աշխատանքի նկատմամբ մոտեցումները տարբեր են: Վերը նկարագրած առաջին և երկրորդ աշխատանքային ոճը վնասակար են դպրոցի համա , ուղղակի անթույլատրելի:

Ինչպես խուսափել ուսուցչին ծանրաբեռնելուց.

ա) Դա նախ և առաջ կախում ունի ուսուցչից, նրա մտավոր աշխատանքի կուլտուրայից, իր ուժերն արդյունավետորեն ծախսելուց: Այնուհետև՝ դպրոցի ղեկավարները պարտավոր են ուսուցիչների համար կազմակերպել կոնսուլտացիաներ՝ դասավանդման և այլ աշխատանքներ կատարելու տեխնիկայի շուրջ. Այսինքն՝ քիչ ժամանակի ծախսումով կատարել ավելին և հասնել մեծ արդյունքի,

բ) Դպրոցի ղեկավարները ուսուցիչներին չպետք է ներկայացնեն բարդացված, նորմատիվային փաստաթղթերից դուրս պահանջներ,

գ) Պետք է սահմա ակել դասերի պլանների ազմման գրագրությունը: Կազմել համառոտ, բայց բովանդակալից պլան,

դ) ժամանակը խնայելու նպատակով կարելի է կազմակերպել (դպրոցի ղեկավարների ուժերով) մեթ դական օգնություն ուսուցիչներին. այսպես, օրինակ, փորձառու ուսուցիչներին ընդգրկել ուսուցման գործընթացի առանձին ցիկլ րի (բ ժինների) կամ առանձին դասերի պլանավորումներին:

Միայն համալիր, հ ատեղ գործունեությունը և ուսուցիչների կողմից աշ ատանք համար ճիշտ ընտրված մեթոդները, ժամանակի քիչ ծախսումով, դպրոցին կարո են հասցնել լուրջ հաջողությունների:

Շատ կարևոր է կարգավորել ժողովների, նիստերի անցկացման մերի չափը: Բոլորովին գաղտնիք չէ, որ առանձին դպրոցներում խորհրդակցությունը տևում է 2-3 ժամ, մանկավարժական խորհրդի նիստը՝ 4 ժամ, որը, իհարկե, անթույլատրելի է:

Ներկայացնենք որոշ դպրոցների ժամանակի ծախսման, գործերի կարգավորման օրինակելի նմուշ, որ փորձարկվել է Մոսկվայի, Լենինգրադի, Կազանի, Նովոսիբիրսկի առանձին դպրոցներում:

Այսպես՝

Մանկավարժական խորհրդի նիստ՝ կիսամյակում 2 անգամ – 2-3 ժամով

Մեթոդմիավորո մների նիստեր՝ կիսամյակում 2 անգամ – 1,5 ժամով

Դասղեկների սեմինար՝ կիսամյակում 4 անգամ – 1 ժամով

Ծնողական ժողով՝ կիսամյակում 2 անգամ – 1 ժամով

Արհմիության ժողով՝ կիսամյակում 2 անգամ – 1 ժամով:

Ժամանակը տնտեսելու նպատակով ուսուցչի հերթապահությունը նույնպես պետք է նորմավորել. Այսպես օրինակ՝ ուսուցիչը պետք է հերթապահի այն օրերին, որ դասեր ունի: Նա դպրոց պետք է գա դասերը սկսվելուց 20 րոպե առաջ: Դասերից հետո 20 րոպե ևս պետք է մնա դպրոցում: Առաջավոր դպրոցներում հերթապահությունը տանում են աշակերտները՝ Աշկոմի ղեկավարությամբ: Նշանակվում է միայն մեկ ուսուցիչ-մեթոդիստ, որը հրահանգավորում է աշակերտներին, թե ինչպես կատարել հերթապահությունը: Հերթապահության ղեկավարությունը հանձնարարվում է այն մեթոդիստին, որն այդ օրը դասեր ունի, որպեսզի նա ևս չծանրաբեռնվի, ավելորդ ժամանակ չվատնի:

Հարկ կա թվարկել նաև այն պայմանները, որոնք կարող են կարգավորել ուսուցչի ծանրաբեռնվածությունը:

Այսպես, օրինակ.

-եթե ուսուցիչը պարապում է զուգահեռ դա արաններում, նրա աշխատաժամանակը դասավորել նույն հերթում,

-այն ուսուցիչը, որ աշխատում է երկու հերթում, դասատախտակը համաձայնեցվում է: «Պատ ւհանը» և հերթերի միջև կտրվածությունը հասցվում է նվազագույնի,

-յուրաքանչյուր ուսուցչի համար հատկացվում է մեթոդական օր,

-շաբաթվա ընթացքում մեկ նիստ՝ որոշակի օրերի և ժամերի,

-ինքնակրթության համար ազատ օրեր և այլն:

Գլուխ 25.

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՆՁՆԱԿԱԶՄԻ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԸ ԴՊՐՈՑՈՒՄ ԵՎ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ԱՏԵՍՏԱՑԻԱՆ

1. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԻ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

Դպրոցում մանկավարժական խորհուրդ է ստեղծվում, եթե այնտեղ աշխատում է երեքից ավելի ուսուցիչ: Այն դպրոց բարձրագույն և մշտական գործող մարմինն է: Մանկխորհի հիմնական ֆունկցիան ուսումնադաստիարակչական հարցերի քննարկումն է: Նրա կազմի մեջ են մտնում դպրոցի տնօրենը, իր տեղակալները, բոլոր ուսուցիչները, գրադարանավարը, բժիշկը, ծնողական կոմիտեի նախագահը, դպրոցի խորհուրդը:

Մանկավարժական խորհրդի գործունեությունը շատ ընդարձակ է: Այսպես օրինակ՝ հաստատում է դպրոցի աշխատանքային պլանը: Քննարկում է յուրաքանչյուր իսամյակի աշխատանքի արդյունքները: Հաստատում է քննությունների նախապատրաստման և անցկացման պլանը, աշակերտների հաջորդ դասարանները փոխադրումները, հաստատում է ուստարվա արդյունքների ամփոփումը և երեխաների հետ ամառային աշխատանքների պլանը: Վերլուծում է առաջավոր փորձի և գիտահետազոտակ ն աշխատանքների ներդրումները, դպրոցի մ նկավարժական գործընթացը:

Մանկավարժական խորհրդի գիտամեթոդական գործունեությունը վկայում է դպրոցի մանկավարժական կոլեկտիվի մասնագիտական որակավորման մասին:

Մանկավարժ գիտնականները և առաջավոր դպրոցի տնօրենները մանկավարժական խորհրդի նիստերի նախապատրաստման համար առանձնացնում են որս փուլեր.

1) Մանկավարժական խորհրդի աշխատանքների պլանավորումը մեկ ուս. տարվա համար,

2) Կոնկրետ մանկավարժական խորհրդի նախնական նախապատրաստումը,

3) Մանկավարժական խորհրդի նիստի անցկացումը,

4) Մանկավարժական խորհրդի որոշումների կատարման աշխատանքը:

Ընդունված է մեկ ուստարում կայացնել մանկավարժական խորհրդի 5 նիստ:

Որպես կանոն, առաջին մանկավարժական խորհուրդը կայանում է (կամ տեղի է ունենում) մինչև նոր ուստարին սկսվելը՝ օգոստոսի վերջերին, որը նվիրվում է դպրոցի աշխատանքի տարեկան պլանի հաստատմանը: Նիստում դպրոցի տնօրենը հանդես է գալիս զեկուցումով. վերլուծում է նա որդ ուստարում կատարված աշխատ նքները և համառոտակի քննության առնում նոր ուստարվա արմատական խնդիրները:

Քանի որ վերը նշվեց, որ եկ ուստարում կազմ կերպվում և անցկացվում է մանկավարժական խորհրդի 5 նիստ, ապա հարկ կա նմուշի ձևով ներկայացնել դրանցից յուրաքանչյուրի օրակարգային հարցերի մոտավոր բովանդակությունը: Այսպես, օրինակ,

Առաջին մանկավարժական խորհուրդ - օգոստոսին, հարցերը.

1) Դպրոցի հիմնական խնդիրը բարոյական դաստիարակության ասպարեզում,

2) Սովորողների տեսական գործն կան ակտիվությունը ուսուցմ ն գործընթացում,

3) Դպրոցի ընթացիկ ո ստարվա աշխատ նքի պլանի հաստատում:

Երկրորդ մանկավարժական խորհուրդ - նոյեմբերին, հարցերը.

1) Երեխաների ընդունակությունների զարգացումը,

2) Աշխատանք դժվար երեխաների հետ,

3) Ընթացիկ հարցեր:

Երրորդ մանկավարժական խորհուրդ - մարտին, հարցերը.

1) Ինչպիսի՞ն է ժամանակակից դասը (զեկուցում),

2) Մարզական աշխատանքը դպրոցում (զեկուցում),

3) Դպրոցի և ընտանիքի համատեղ աշխատանքը բարոյական դաստիարակության գծով (հաղորդումներով հանդես են գալիս դասղեկները)·

Չորրորդ մանկավարժական խորհուրդ - մայիսին, հարցերը.

1) Ուսուցիչների և աշակերտների փոխհարաբերությունները (գեկուցում),

2) Նախապատրաստություն քննություններին,

3) Երեխաների ամառային հանգստի կազմակերպումը – միջոցառումների պլան:

Հինգերորդ մանկավարժական խորհուրդ - մայիս կամ հունիս ամիսներին, հարցերը.

1) Քննությունների արդյունքները,

2) Աշակերտների փոխադրումը հաջորդ դասարաններ,

3) Ընթացիկ հարցեր:

Մանկավարժական խորհուրդների վերը նշած հարցերը, ինչպես արդեն նշվեց, ներկայացվում են որպես նմուշներ: Դրանք չեն կարող պարտադիր լինել բոլոր դպրոցների համար, սակայն, որպես կողմնորոշիչներ, կարող են օգտակար լինել:

Մանկավարժական խորհուրդը պետք է որակով նախապատրաստել, որը կարելի է համարել առաջին աստիճան: Երկրորդ աստիճանը մանկավարժական խորհրդի անցկացումը կամ կայացումն է: Այդ արդեն նշանակում է՝ մանկավարժական խորհուրդը կայացման համար պատրաստ է. հարցերը համաձայնեցված են, զեկուցողները, ելույթ ունեցողները ընտրված են, որոշումների նախագծերը կազմված են: Սակայն այդ չի նշանակում խլացնել քննադատությունը, բանավեճերը և այլն: Ընդհակառակը, խելացի տնօրենը պետք է ոգի ստեղծի դրանց զարգացման համար, այլապես մանկավարժական խորհուրդը կվերածվի տնավարության ժողովի: Նշանակում է՝ քննարկվող հարցերը պետք է լուսաբանել բազմակողմանիորեն, լսել տարբեր տեսակետներ, բորբոքել բանավեճը, տարբեր կարծիքների բախվելու առիթներ ստեղծել՝ ճշմարտությունը հայտնագործելու համար: Դպրոցի տնօրենը պետք է շատ խորն իմանա քննարկվող հարցերի էությունը, ինչպես ասում են՝ իր իմացությամբ մեկ գլխով պետք է բարձր լինի մանկխորհի անդամներից:

Շատ կարևոր է մանկավարժական խորհրդի որոշումների կատարումը: Ինչպես հայտնի է, մանկավարժական խորհրդի որոշումները ֆիքսվում են արձանագրություններում: Ընդունված որոշումների կատարումը ստուգելու համար նշանակվում են վերահսկողներ: Վերջիններս ստուգում են կատարված աշխատանքները և արդյունքների մասին զեկուցում հաջորդ մանկավարժական խորհրդի նիստում, որին հաջորդում են քննարկումները: Աշխատանքի նման ոճը խթանում է դպրոցի մանկավարժական կոլեկտիվի գործունեությունը և լիցք հաղորդում սովորողների ուսուցմանն ու դաստիարակությանը:

Դպրոցում կարևոր մարմիններ են հանդիսանում *մեթոդմիավորումները:* Դրանք կազմակերպվում են այսպես՝ միավորվում են հարակից առարկաների 4-5 ուսուցիչ և կազմում որևէ մեթոդմիավորում: Օրինակ՝ մայրենի լեզվի, գրականության, օտար լեզուների, պատմության ու աշխարհագրության, մաթեմատիկայի ու ֆիզիկայի և այլն: Մեթոդմիավորումները ստեղծվում են խոշոր դպրոցներում: Իսկ փոքր դպրոցներում ուսուցիչները միավորվում են և ստեղծում մեկ մեթոդմիավորում: Մեթոդմիավորման հիմնական ֆունկցիան ուսուցիչներին արդյունավետ մեթոդներով, հնարներով զինումն է, առաջավոր փորձի ներդրումը: Մեթոդմիավորումները ծանոթանում են գիտամանկավարժական հետազոտությունների մեթոդների արդյունքներին: Ուսումնասիրում են ուսուցման տեխնիկական միջոցները, սովորում դրանց օգտագործումը: Իրենց նիստերում քննարկում, վերլուծում են միավորման մեջ ընդգրկված ուսուցիչների դասերը, բաց և ցուցադրական դասերը և յուրացնում այն ամենը, որոնք կարող են օգտակար լինել սովորողների ուսուցման և դաստիարակության արդյունավետության բարձրացման համար: Մեթոդմիավորումներն օգնում են սկսնակ, երիտասարդ ուսուցիչներին, ուսուցանում և դասերի վարման տեխնիկան: Օգնում են կազմել թեմատիկ պլան, օրվա դասի պլան: Դպրոցում ստեղծում են մեթոդական անկյուն: Կազմակերպում են բաց և ցուցադրական դասեր: Դրանք արվում են երկու նպատակով՝ ա) ցուցադրել մանկավարժական վարպետություն ունեցող ուսուցիչների՝ ուսուցման և դաստիարակության մեջ կիրառվող մեթոդները, հնարները և միջոցները և բ) օրինակ տալ երիտասարդ, սկսնակ, օգնության կարիք ունեցող ուսուցիչներին, այն է՝ թե ինչպե՞ս ուսուցանել, ինչպե՞ս դաստիարակել, ինչպե՞ս կիրառել ուսուցման և դաստիարակության արդյունավետ մեթոդները, թե ինչպե՞ս ընտրել մեթոդները և այլն: Բաց և ցուցադրական դասեր կարելի է կազմակերպել պրոբլեմային ուսուցումից, շերտավորված ուսուցումից և ուսուցման այլ ձևերից: Ցուցադրական և բաց դասերն ունեն դիդակտիկական կարևոր նշանակություն: Պետք է լրջորեն վերաբերել այդ դասերի կազմակերպմանը:

Առաջավոր փորձի դպրոցներ – Սովորաբար այդպիսի դպրոցներում մանկավարժական վարպետություն ունեցող ուսուցչին ամրացնում են (կցում են) փորձ չունեցող, երիտասարդ, սկսնակ 2-4 ուսուցիչներ, ովքեր օգնության կարիք ունեն: Նրանք լսում են ի ենց կցված փորձառու ուսուցչի վարած դասերը, ծանոթանում նրա աշխատանքի մեթոդներին, ոճին, դիտարկում նրա մանկավարժական գործունեությունը, աշխատում յուրացնել նրա հարուստ փորձը: Ապա՝ միմյանց մոտ դասեր են լսում: Համատեղ քննարկում, վերլուծում են լսած դասերը, գնահատում դրանք: Ղեկավարի դեր կատարող հմուտ ուսուցչի (կցված) հետ միասին կազմում են թեմատիկ պլաններ: Այս կամ այն հարցի կապակցությամբ կարդում են համապատասխան գրականություն: Այսպիսի մոտեցումը, աշխատանքը, ստեղծագործական համագործակցությունը կատարելագործում է ոչ միայն սկսնակ, երիտասարդ ուսուցիչների, այլ նաև նրանց ղեկավարի գործունեությունը:

Գիտատեսական կոնֆերանսներ և մանկավարժական ընթերցումներ Առանձին դպրոցներում, ուսումնական տարվա ընթացքում մեկ անգամ կազմակերպում և անցկացվում են գիտատեսական կոնֆերանս կամ մանկավարժական ընթերցում: Ուսուցիչներն իրենց հետաքրքրող հիմնախնդիրների շուրջ գրում են զեկուցումներ, ռեֆերատներ: Կարելի է ասել՝ դրանք ուսուցիչների ինքնատիպ հաշվետվություններ են, սեփական փորձի արձանագրությունները: Բացի դրանցից, ուսուցիչները ծանոթանում են մանկավարժական առաջավոր փորձին, փոխանակում են օգտակար կարծիքներ, նախօրոք պատրաստվում են գիտական կոնֆերանսին, ընթերցումներին: Կատարում են որոնողական, ստեղծագործական աշխատանք, ընդլայնում են իրենց մտահորիզոնը, համալրում իրենց գիտական գիտելիքները:

2. ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ԻՆՔՆԱԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ուսուցիչների մասնագիտական որակավորումը սովորաբար իրագործվում է հատուկ հիմնարկներում: Օրինակ, ուսուցիչների կատարելագործման ինստիտուտում, մեթոդական միավորումներում, դասախոսությունների ընթերցման միավորումներում, կրթության բարեփոխման կենտրոններում և այլուր:

Ուսուցիչների որակավորումն ընթանում է կոլեկտիվ ձևով, որը սակայն անհրաժեշտ է զուգակցել ինքնակրթությանը: Գիտականորեն ապացուցված է, որ միայն այդ ձևով հնարավոր կլինի լայնացնել ու խորացնել ուսուցչի մտահորիզոնը և բարձրացնել նրա մասնագիտական որակավորումը: Որակավորման ընթացքում պետք է լուրջ ուշադրություն դարձնել հումանիստական դաստիարակության տեսությանն ու պրակտիկային: Որովհետև միայն ուսուցիչը կարող է կազմակերպված, ծրագրավորված ձևով, կիրառելով զանազան մեթոդներ ու հնարներ, ձևավորել սովորողների հումանիստական գիտակցությունն ու զգացմունքները: Աճող մարդու համար դա անհետաձգելի անհրաժեշտություն է:

Ուսուցչի ինքնակրթության աշխատանքի կարևոր ուղղություններ կարող են լինել՝

-Ուսումնական նոր ծրագրերի ու դասագրքերի ուսումնասիրությունը, դրանց պահանջների ու առանձնահատկությունների յուրացումը և այդ առանձնահատկություններին ու պահանջներին համապատասխան սեփական իմացության, մտավոր ուժերի անընդհատ զարգացումը,

-Ուսումնական խնդիրների ինքնուրույնաբար լուծումը, լաբորատոր և գործնական աշխատանքների, փորձերի ու վարժությունների կազմակերպումը,

-Ուսուցման տեխնիկական միջոցների յուրացումը, իմացությունը և օգտագործումը:

Մեթոդիկայի մարզում պետք է հատուկ ուշադրություն դարձնել շերտավորված ուսուցման հնարների գործադրմանը, սովորողների մտավոր գործունեության, ինքնուրույնության, գործնական հմտությունների զարգացմանը, դասերի ու արտադասարանային պարապմունքների (իր առարկայի գծով) կապերին:

3. ՕԳՆՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄԸ ՍԿՍՆԱԿ, ԵՐՏԱՍԱՐԴ ՈՒՍՈՒՑՉԻՆ

Ապագա ուսուցիչ-դաստիարակը ամեն ինչ չէ, որ սովորում է բուհում: Ուսուցչի մանկավարժական վարպետության կազմավորումը, ձևավորումը իրականացվում է դպրոցում, աշակերտների հետ տարվող աշխատանքում, պրակտիկայում, հատկապես դասավանդման առաջին տարիներին: Այդ տարիներին են ձևավորվում այն որակները, որոնք բնութագրում են ուսուցչի մանկավարժական վարպետությունը:

Ի՞նչ դժվարություններ է կրում սկսնակ կամ երիտասարդ ուսուցիչը մանկավարժական աշխատանքի ընթացքում: Այսպես՝ օրինակ՝ նա, ինչպես հարկն է, չի տիրապետում ուսումնական նյութը: Դժվարանում է նյութի մեջ առանձնացնել կարևորը, գլխավորը, առանցքայինը, դասերը պատրաստել բազմակողմանիորեն: Չի տիրապետում դասավանդման, ուսուցման, դաստիարակության մեթոդներին: Չի կարողանում անհատական մոտեցում ունենալ աշակերտների նկատմամբ: Չի կարողանում թափանցել աշակերտների ներաշխարհը, իմանալ նրանց ընդունակությունների բնույթը, ախտորոշել առանձին սովորողների՝ ուսման մեջ հետ մնալու պատճառները, որոշել նրանց մտածողության, հիշողության, ուշադրության, երևակայության աստիճանը: Սկսնակ ուսուցիչը խուսափում է դաս հարցնել թույլերին, ձգտում է գործ ունենալ ուժեղ աշակերտների հետ, չգիտի ինչպես, ինչ մեթոդներով օգնել հետ մնացողներին:

Սկսնակ ուսուցչի համար դժվար է հատկապես դաստիարակչական աշխատանքը: Նա դժվարանում է համախմբել աշակերտների մտավոր ուժերը, նպատակներ իրագործել, ժողովներ անել, բանավիճել, օլիմպիադաներ, հարց ու պատասխանի երեկոներ կազմակերպել և այլն:

Հարց է ծագում. ո՞վ պետք է օգնի սկսնակ, երիտասարդ ուսուցչին: Իհարկե, առաջին հերթին դպրոցի ղեկավարները: Օրինակ՝ ինչ կարող է անել դպրոցի տնօրենը: Այսպես, նա սկսնակին ծանոթացնում է դպրոցի պայմաններին, ունեցած հնարավորություններին: Նրան ցույց է տալիս ուսումնական կաբինետները, լաբորատորիաները, դասարանները, գրադարանը, արհեստանոցները, ուսուցման տեխնիկական միջոցները և այլն: Նրա հետ ունենում է զրույց, պատմում դպրոցի անցած ուղու, ավանդույթների, ուսումնադաստիարակչական գործընթացի առանձնահատկությունների մասին: Այդ ամենի հետ միասին, զուգահեռաբար, երիտասարդ ուսուցչին տալիս է օգտակար խորհուրդներ: Խոսում է իր

րոցի ներքին կարգուկանոնի շուրջ, նաև ուղղակի ասում. «Մեզանում աշակերտին դասից չեն հանում, դասից չեն զրկում», «Մեզանում ընդունված չէ աշակերտի վրա բղավել, լուտ ենք թափել գլխին, վիրավորել... Դրանք բոլորը առաջացնում են պատասխան ռեակցիա, ծագում է հակասություն, կոնֆլիկտ, իսկ դա վնաս է հասցնում դպրոցի գործերին... » և այլն:

Երիտասարդ ուսուցչին օգնելու գործում մեծ է նաև ուսումնական մասի վարիչի դերը: Նա սկսնակին ուղղակի ուսուցանում է՝ ինչպես

պատրաստվել դասերին, ինչպես կազմել պլան-կոնսպեկտը, թեմատիկ պլանը, լրացնել դասամատյանը, վարել պետական փաստաթղթերը և այլն: Երիտասարդ ուսուցչին ցույց է տալիս նմուշներ:

Սկսնակ ուսուցչի հետ զրուցում են դպրոցի փորձառու, հմուտ ուսուցիչները: Նրանք տալիս են գործնական խորհուրդներ: Օրինակ՝ աշակերտների վրա ինչպես բաշխել պարտականությունները, ընտրել դասարանի ակտիվը, վարել դասղ կի ժամը և այլն:

Սակայն այդ ամենից զատ, երիտասարդ ուսուցիչը պետք է շատ ակտիվ լինի իր գործի նկատմամբ: Ինչի՞ց պետք է սկսի նա, որպեսզի ձեռք բերի մանկավարժական վարպետություն: Իհարկե, առաջին հերթին դասերին նախապատրաստվելուց:

Դասավանդման առաջին օրերից սկսած, հարկավոր է սկսնակ ուսուցչին ներշնչել, որ դասի հաջողության առաջին պայմանը նրա գիտականության բնույթն է: Այնուհետև՝ դասի նպատակի, խնդիրների ճշտորեն որոշումն է, մեթոդների, հնարների, միջոցների ճիշտ ընտրությունը, դասանյութի բացատրությունն է: Երիտասարդ ուսուցիչը ուսումնական նյութը պետք է շերտավորի, վերածի առանձին մասերի, կառուցվածքային տարրերի: Դրանցից յուրաքանչյուրը պետք է լուսաբանի, պարզաբանի, իմաստավորի օրինակներով, փաստերով հիմնավորի: Իր գործունեության առաջին օրերից պետք է այդպես ա ատի և այն դարձնի վարքագիծ:

Սկսնակ ուսուցչին օգնությունը կազմակերպվում է փուլերով. այսպես՝ *առաջին փուլում* մանկավարժական վարպետություն ունեցող ուսուցիչը երկու շաբաթ ռաջ, սկսնակին (մինչև բուն թեման ուսումնասիրելը) տալիս է օգտակար խորհուրդներ և ցուցումներ: *Երկրորդ փուլում* ստուգում է սկսնակի պատրաստությունը: *Երրորդ փուլում* ստուգում է սկսնակ ուսուցչի կատարած աշխատանքը, նոր խորհուրդներ ու ցուցումներ տալիս.

Դպրոցի ղեկավարները երիտասարդ ուսուցչին օգնում են նաև դաստիարակչական աշխատանքներում. օրինակ՝ պահանջում են նրանից որևէ թեմայի շուրջ (բարոյական, գեղագիտական և այլն) կազմակերպել բանավեճ: Դպրոցի տնօրենի դաստիարակության գծով տեղակալը սկսնակի հետ քննարկում են միջոցառման ընթացքը, պլանավորում այն, իրագործում և ապա վերլուծում ու գնահատում միջոցառման արդյունքները, որից հետո նոր խորհուրդներ ու ցուցումներ են տրվում սկսնակին: Երիտասարդ ուսուցչին շատ բանով կարող են օգնել դպրոցում

կազմակերպված և իրագործված բաց և ցուցադրական դասերը, դրանց վերլուծություններն ու գնահատումները:

Սկսնակ ուսուցչին օգնություն իրականացնելու նպատակով, դպրոցի ղեկավարները, մեթոդմիավորումները, մանկավարժական վարպետություն ունեցող ո սուցիչները պետք է հաճախակի լսեն նրա վարած դասերը, ստուգեն նրա օրվա դասերի պլանները, թեմատիկ պլանը, սովորողների յուրացրած գիտելիքների չափը, ծավալը, խորությունը, սկսնակի՝ աշակերտների նկատմամբ ունեցած անհատական մոտեցումը, նրա անձնական որակները, զարգացածությունը, մանկավարժական տվյալները և անընդհատ ուղղումներ կատարելով, օգտակար խորհուրդներ ու ցուցումներ տալով նրան դուրս բերել մանկավարժական վարպետության ասպարեզ:

Բացի այն ամենից, ինչ ասվեց վերը, դպրոցի տնօրենը, մյուս ղեկավարները, պետք է ամենօրյա ուշադրություն դարձնեն սկսնակ ուսուցչի մանկավարժական էթիկային, նրա մանկավարժական տեխնիկայի զարգացմանը: Սկսնակ, երիտասարդ ուսուցիչները, չունենալով մանկավարժական աշխատանքի փորձ, վիրավորում են աշակերտներին, երբեմն նաև ամենաչնչին բանի համար վախեցնում են, նրանց դարձնում դյուրագրգիռ, նրանց մեջ առաջացնում բացասական հույզեր: Սկսնակ ուսուցչի հաջողությունը նաև կախում ունի նրա ձայնից, շարժուձևերից (ձեռքի) և այլն: Ա. Ս. Մակարենկոն ասում էր. «Ինձ համար... այդպիսի «մանրուքները» դարձել են վճռորոշ՝ ինչպես կանգնել, ինչպես նստել, ինչպես բարձրանալ աթոռից, սեղանից, ինչպես բարձրացնել ձայնը, ժպտալ, ինչպես նայել»:

Մի յն ինքնակրթությունը, միայն ինքնակատարելագործումը, ստեղծագործական որոնումներ ուսուցչին կօժտեն մանկավարժական վարպետությամբ:

4. ԴՊՐՈՑԻ ՏՆՕՐԵՆԻ ԱՇԽԱՏԱՆՔԸ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՌԱՋԱՎՈՐ ՓՈՐՁԻ ՆԵՐԴՐՄԱՆ ԳԾՈՎ

Նախ, ի՞նչ ենք հասկանում մանկավարժական առաջավոր փորձ ասելով:

Դա ուսուցման և դաստիարակության մեթոդների, հնարների, եղանակների վերարտադրությունն է, առանձին ուսուցիչների պրակտիկ գործունեության արգասիքը, որոնք ապահովում են բարձր արդյունք՝ ուսուցչի և աշակերտների ժամանակի և ուժերի քիչ ծախսումով:

Ուսուցչի մասնագիտական որակավորման համակարգում կարևոր դեր ունեն նորարարները: Նորարարությունը առաջավոր փորձը նույնը չեն: Նորարարությունն ուսուցչի կողմից կատարված նորություն է: Նորարարը նա է, ով առաջարկում է ինչ-որ նորություն և հիմնավորում այն գրավոր շարադրանքում:

Մանկավարժական առաջավոր փորձն ավե ի լայն հասկացություն է: Առաջավոր փորձը կարելի է փոխանցվել, օգտագործվել ուրիշ ուսուցիչների կողմից: Իսկ նորարարությունը միշտ չէ, որ կարելի է փոխանցել: Այն մեկ ուսուցչ մուտ կարող է տալ փայլուն արդյունք, իսկ մյուսի մոտ՝ ոչ: Չէ որ դա անհատական ստեղծագործություն է: Առաջավոր փորձի հեղինակները քիչ ժամանակ են ծախսում, բայց ապահովում բարձր արդյունք: Առաջավոր փորձի մանկավարժների շարքին են դասվում Խ. Աբովյանը, Ղ. Աղայանը, Ս. Տ. Շացկին, Ա. Խ. Մակարենկոն, Վ. Ա. Սուխոմլինսկին և ուր շներ: Նորարարությունը կրում է սահմանափակ բնույթ: Այսպես, օրինակ՝ այս կամ այն ուսուցիչն առաջարկում է պարապմունքի հատուկ ձևեր կամ մեթոդներ: Օրինակ՝ Շատալովը, Իլյինան, Լիսենկովան և ո րիշներ:

Մանկավարժական առաջավոր փորձը, ըստ Ի.Պ. Պիդկասիստիի, կարելի է ի հայտ բերել հետևյալ բլոկների ուսումնասիրությամբ.

Այսպես, *ուսուցման գծով* : Այս բլոկի մեջ կարելի է ներառել՝ 1) ուուցչի պատրաստությունը դասին, 2) հետադարձ կապը, ուսուցչի հարցման արվեստը, 3) ուսումնական նյութի լավ բացատրությունը, 4) աշաերտների ակտիվացումը, պրոբլեմայնությունը դասին, նյութի կառուցվածքային տարրերի, ուսուցման տեխնիկական միջոցների օգտագործումը, 5) սովորողների ընդունակությունների զարգացումը, անհատա-

կան մոտեցումը, աշխատանքը թույլ սովորողների հետ, 6) սովորողների ինքնուրույնության զարգացումը, նրանց կարողությունները՝ նոր գիտելիքներ ձեռք բերելու գործում և այլն, 7) դաստիարակությունն ուսուցման ընթացքում, համոզման օրինակների մշակումը և կիրառումը, ուսուցչի անձնական օրինակը, էթիկան և այլն:

Երկրորդ բլոկ (դաստիարակության գծով) 1) կարողանալ ուսումնասիրել երեխայի ձայնը, ընդունակությունները, բնույթը, հակումները, կուլտուրայի մակարդակը, 2) ուսուցչի աշխատանքը կոլեկտիվի հետ, 3) դաստիարակչական միջոցառումների կազմակերպումը, 4) դասղեկի ժամի անցկացման մեթոդիկան, 5) սովորողների բարոյական, գեղագիտական, ֆիզիկական դաստիարակությունը, 6) աշխատասիրության դաստիարակումը, պատասխանատվության զգացումը, ակտիվությունը հասարակական օգտակար աշխատանքում, 7) աշխատանքը սովորողների կոլեկտիվի, դժվար երեխայի հետ, 8) աշխատանքը սովորողների ծնողների հետ և այլն:

Սակայն միշտ չէ, որ նշված բլոկներով ուսումնասիրությունները բացահայտում են մանկավարժական առաջավոր փորձը: Խոսքն այն ուսուցիչների գործունեության մասին է, ովքեր ձգտում են աշխատանքում լուրջ հաջողությունների հասնել, հանդես բերել նշանակալից առանձնահատկություններ: Այսինքն՝ ցուցադրել փորձ, որը կարելի է վերլուծել, ընդհանրացնել և տարածել որպես առաջավոր փորձ:

Մանկավարժական առաջավոր փորձը ուսումնասիրելու համար անհրաժեշտ է պլանավորել աշխատանքները, որի մեջ ըստ Ի. Պ. Պիդկասիստիի, կարելի է ընդգրկել հետևյալ հարցերը. ա) ծանոթանալ ուսուցչի գիտական, մեթոդական, մասնագիտական պատրաստությանը, բ) ուսումնասիրե ուսուցչի ուսումնական ողջ գործունեությունը, գ) լսել ուսուցչի վարած դասերը, դ)կատարել ուսուցչի աշխատանքների վերլուծությունը, ե) ստուգել աշակերտների գիտելիքների խորությունը և ընդհանուր զարգացածությունը:

Դպրոցում առաջավոր փորձի ներդրումը կատարվում է փուլերով:

Առաջին փուլում ուսուցիչներն ուսումնասիրում են հարցի տեսությունը: Նրանց համար կարդացվում են դասախոսություններ, կազմվում ուսումնասիրվող գրականության ցանկը: Մանկավարժական կոլեկտիվում կազմակերպվում են բանավեճեր, քննարկումներ: Կոլեկտիվը նո-

րովի պատրաստվում է աշխատանքի, գիտակցում է առաջավոր փորձի ներդրման անհրաժեշտությունը և այլն:

Երկրորդ փուլում առանձնացվում է առաջավոր ուսուցիչների մի մասը (ըստ առարկաների), որը սկսում է կատարել գործնական աշխատանք՝ առաջավոր փորձի ներդրման ուղղությամբ: Այդ նպատակով դպրոցը տրամադրում է բոլոր միջոցները, համախմբում մանկավարժական կոլեկտիվի և աշակերտների ուժերը: Մշակվում է աշխատանքի մեթոդիկան, ստեղծվում են անհրաժեշտ պայմաններ՝ առաջավոր փորձի ներդրման համար:

Երրորդ փուլում ստացված արդյունների հիման վրա աստիճանաբար ներդրվում են առաջավոր փորձի տարրերը: Ուսուցիչները լսում են մանկավարժական վարպետություն ունեցող ուսուցիչների վարած դասերը: Դիտարկում են արտաքին հետադարձ կապի արդյունքները: Ծանոթանում են հարցման տարբեր ձևերին, ուսուցման տեխնիկական միջոցների օգտագործման եղանակներին: Ուսումնասիրում են փորձառու ուսուցիչների աշխատանքի ոճը, նրանց կողմից կիրառվող մեթոդները, հնարները, սովորում են պատրաստել քարտեր և այլն: Փորձառու ուսուցիչները պատմում են իրենց փորձի մասին: Քննարկում են տեխնիկական հարցեր, ցույց են տալիս հնարավոր սխալները և դրանց հաղթահարման ուղիները: Դպրոցի ղեկավարները կազմակերպում են բաց դասեր և քննարկում դրանք: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում տեխնոլոգիական գործընթացին, հմտությունների ու կարողությունների մշակմանը: Շատ ուսուցիչներ ընդունում են առաջավոր փորձի առանձին հնարներ, պատրաստվում ամբողջ փորձի ներդրմանը:

Չորրորդ փուլում բոլոր ուսուցիչներն իրենց ձեռք բերած փորձը ներդնում են պրակտիկայում: Ամբողջ կոլեկտիվը, դպրոցի ղեկավարության և առաջավոր ուսուցիչների օգնությամբ, իրենց աշխատանքում իրականացնում են հետադարձ կապը՝ ինչպես նոր նյութի ուսումնասիրության ընթացքում, այնպես էլ գիտելիքների ընթացիկ ստուգման ընթացքում՝ և ամբողջ թեման ուսումնասիրելուց հետո: Ուսուցիչներն ընդունում են մեքենայական և առանց մեքենաների հետադարձ կապը: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում թեմատիկ վերահսկողությանը, ուսման մեջ հետ մնացող աշակերտներին օգնության կազմակերպմանը Դպրոցի մեթոդմիավորումների ղեկավարները և եռանդուն ուսուցիչները այցելում են առանձին ուսուցիչների դասերին, ժամանակին օգնում նրանց.

6. ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԱՏԵՍՏԱՑԻԱՆ

Ատեստացիան կարևոր նշանակություն ունի ուսուցիչների որակավորումն անընդհատ բարձրացնելու և մասնագիտական (պրոֆեսիոնալ) աճի համար: Ռուսաստանի Դաշնությունում ատեստացիան անցկացվում է կամավոր սկզբունքով, ովքեր ցանկանում են անցնել ատեստացիայով, դիմում են համապատասխան ատեստացիոն հանձնաժողովի. օրինակ, քաղաքային, մարզային, հանրապետական: Ատեստացիայով անցնողները ստանում են ո ակավորման կարգեր: Այսպես օրինակ՝ առաջին, երկրորդ և բարձր կարգի ուսուցչի կարգ կամ կոչում: Նշված կարգերը տըրվում են համապատասխան փաստաթղթերի (աշխատանքային ստաժ, բնութագիր, վկայագիր՝ մա նագիտական որակավորման մասին), մանկավարժական գործունեության և աշխատանքի արդյունքնե ի հիման վրա:

Ուսուցչական կարգը (առաջին, երկրորդ, բարձր) տրվում են՝ ելնելով *ուսուցչի աշխատանքի գնահատմանը ներկայացվող չափանիշներից* (կամ չափորոշիչներից): Այդ չափանիշներից են՝ ա) օրինակ՝ ուսումնական արդյունքի չափանիշները. ուսուցչի, աշակերտների գիտելիքների որակը տվյալ առարկայից. օրինակ՝ մայրենի լեզվից, գրականությունից և այլն: Նրանց դաստիարակվածության աստիճանը: Ըստ ուսումնական առարկաների գիտելիքների փաստացի պաշարը: Ստ ցած գիտելիքներն օգտագործելու կարողությունը: Բնական և հասարակական երևույթների իմաստների հասկացումը: Սովորողների ինքնուրույնության աստիճանը: Գիտելիքների ձեռք բերման կարողությունը: Աշակերտների գործնական պատրաստություն: Տնտեսագիտական գիտելիքներ ը և այլն: Վերաբերմունքը գործի նկատմամբ: Վարքը դպրոցում և դպրոցից դուրս: Ակտիվությունը հասարակական աշխատանքներում:

բ) *Ուսումնադաստիարակչական գործընթացի չափանիշները:* Այս բնագավառում պետք է բացահայտել ուսուցչի պատրաստվածության մակարդակը, մանկավարժական վարպետությունը: Այդ նպատակով ուսումնասիրվում է ուսուցչի՝ իր որակավորումը բարձրացնելու աշխատանքը. դասերի որակը, արտադասարանային որակավորումը և դաստիարակչական միջոցառումները: Ուսուցչի՝ ուսուցման և դաստիարակության գործընթացներում աշակերտների նկատմամբ անհատական մոտեցման կարողությունը: Աշխատանքը ծնողների հետ և օգնությունը՝ ընտանիքում երեխաների դաստիարակության գործում:

Ներտավորված ցուցանիշներ ուսուցչի աշխատանքը գնահատելու համար.

Երկրորդ կարգի ուսուցչի կոչումը. տրվում է նրան, ով ունի 1-2 տարվա մանկավարժական աշխատանքի ստաժ: Վարած դասերն ունեն բարձր որակ: Վարում է արտադասարանային խմբակ կամ ֆակուլտատիվ: Դասարանը, որի ղեկավարն է, աչքի է ընկնում կարգապահությամբ և օգտակար գործերով: Աշխատում է իր որակավորման բարձրացման վրա: Սիստեմատիկաբար ելույթներ է ունենում մեթոդական միավորումների նիստերում: Լավ է աշխատում ծնողների հետ, արժանանում է նրանց հարգանքին: Երկրորդ կարգի ուսուցչի կոչում տալու մասին որոշումն ընդունում է մանկավարժական խորհուրդը՝ դպրոցի ատեստացիոն հանձնաժողովի երաշխավորության հիման վրա:

Առաջին կարգի (կատեգորիայի) ուսուցիչ. այս կոչումը տրվում է նրան, ով ունի բարձրա ույն կրթություն և ուսուցչի երկրորդ կարգի կոչում, ով երեխաների դաստիարակության գործում հասել է լուրջ հաջողությունների: Հաջողությամբ ավարտել է ուսուցիչների որակավո ման դասընթացը, հանձնել ստուգարքները: Աշակերտներն ունեն բարձր մակարդակի գիտելիքներ: Ցածր առաջադիմություն ունեցողներն հազվադեպ են: Վարում է առարկայական խմբակ կամ ֆակուլտատիվ: Աշակերտները հաջողությամբ մասնակցում են օլիմպիադաներին: Որպես դասղեկ լավ է աշխատում: Նրա դասարանը աչքի է ընկնում դաստիարակվածությամբ: Առաջին կարգի ուսուցչի կոչումը շնորհում է շրջանային ատեստացիոն հանձնաժողովը:

Բարձր կարգի (կատեգորիայի) ուսուցիչ. այս կոչումը շնորհվում է ուսուցման և դաստիարակության մեջ ձեռք բերված հաջողությունների համար, ով ունի առաջին կարգի ուսուցչի կոչում և բարձրագույն կրթություն: Հաջողությամբ ավարտել է որակավորման դասընթացը: Այնտեղ անցել է հարցազրույցով: Աշակերտներն ունեն բարձր մակարդակի գիտելիքներ, նրանք հաջողությամբ ընդունվում են բուհեր: Օգնում է երիտասարդ, փորձ չունեցող ուսուցիչներին: Նորարար է: Մշակում է մեթոդներ, հնարներ կամ առաջադրում է դրանք: Տպագրում է հոդվածներ, հանդես է գալիս զեկուցումներով: Այս *(բարձր կարգի)* կոչումը շնորհում է մարզային ատեստացիոն հանձնաժողովը:

7. ՆԵՐԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՎԵՐԱՀՍԿՈՂՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ

Ի՞նչ ենք հասկանում ներդպրոցական վերահսկողություն ասելով: Խոսքն այն վերահսկողության մասին է, որն իրագործում են դպրոցի ղեկավարները դպրոցի ներսում:

Նրանք ուսումնասիրում են ուսումնադաստիարակչական բոլոր աշխատանքները. այսպես, օրինակ, պետական ծրագրերի կատարումը, սովորողների գիտելիքների մակարդակը, զարգացածությունն ու դաստիարակվածությունը, ուսուցիչների անհատական, մանկավարժական վարպետությունը և այլ հարցեր:

Դպրոցի ղեկավարները վերահսկողության ընթացքում հետապնդում են մեկ գլխավոր նպատակ. այն է՝ գտնել նորը, յուրահատուկը, առաջավորը և դրանք ներդնել պրակտիկայում, օգնել ուսուցիչների մանկավարժական վարպետության աճին:

Ժամանակակից դիդակտիկան վերահսկողությանը ներկայացնում է մի շարք պահանջներ: Այդ պահանջներից են՝ 1) վերահսկողության բովանդակությունը պետք է համապատասխանի ծրագրային պահանջներին, 2) վերահսկողությունը պետք է լինի օբյեկտիվ, 3) անհրաժեշտաբար պետք է վերլուծել սովորողների պատրաստվածությունը, նրանց տեսակն ու գիտելիքների մակարդակը, դրանց կիրառումը պրակտիկայում, ինքնուրույնության մակարդակը, 4) ապահովել վերահսկողության հրապարակայնությունը, օպերատիվությունը և սիստեմատիկությունը:

Սովորաբար վերահսկողությունը լինում է՝ ա) *համընդհանուր (ֆրոնտալ)*, երբ ուսումնասիրվում է ուսուցչի կամ աշակերտների աշխատանքի բոլոր բաղադրատարրերը (կոմպոնենտները), բ) *թեմատիկ*, որը կապվում է ինչ-որ հիմնախնդրի հետ. օրինակ՝ ինչպես են կատարվում գործնական աշխատանքները և այլն:

Ներդպրոցական վերահսկողությունն իրականացվում է երեք ձևով. *առաջին*՝ նախնական. այս դեպքում ստուգվում են թեմատիկ պլանները, ուս. նյութերը, որոնք նախատեսված են դասերի անցկացման համար: *Երկրորդ*՝ ընթացիկ վերահսկողություն, որն անմիջապես կապված է դասերի դիտման ու լսման, սովորողների գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների, նրանց կատարած աշխատանքների ստուգման հետ:

Ներքին վերահսկողության ղանակները տարբեր են: Դրանցից թվարկենք մի քանիսը.

1) *Ընտրովի այցելություն դասերին:* Այս դեպքում դպրոցի տնօրենը կամ ուսմասվարը, առանց զգուշացնելու ուսուցչին, այցելում են առանձին դասերի լսում դրանք: Այսպիսի վերահսկողությունը հնարավորություն է ընձեռում ստուգել, թե ուսուցիչը ինչպես է պատրաստվում դասերին, ինչպիսին է դասարանի ակտիվությունը: Այլ կերպ ասած, ստուգվում է ուսուցչի և աշակերտների գործունեությունը դասի ընթացքում:

2) *Թեմատիկ այցելություններ.* դպրոցի տնօրենը կամ նրա տեղակալները այցելում են ամբողջ թեմային հատկացված ժամերին (3-4 դասերի): Այսպիսի այցելությունը հնարավորություն է ընձեռում բացահայտել ուսուցչի թույլ և ուժեղ կողմերը և տալ համապատասխան խորհուրդներ. կոնկրետ՝ քե ինչ հնարների միջոցով կատարելագործել իր վարպետությունը: Թեմատիկ այցելությունները օգտակար են հատկապես սկսնակ ուսուցիչների դասերին, քանի որ դրանք հիմնականում հետապըն ում են նրանց օգնելու միտում:

3) *Զուգահեռ այցելություններ.* դպրոցի ղեկավարները այցելում են զուգահեռ դասարաններ, որոնցում դասավանդում են տարբեր ուսուցիչներ՝ տվյալ առ րկայից միևնույն թեման: Զուգահեռ այցելությունների միջոցո դպրոցի ղեկավարները, համեմատության կարգով, բացահայտու են նրանց աշխատանքի արդյունքները, առանձնահատկությունները, կարո ությունների տարբերությունները, դասի ընթացքում նրանց կողմից կիրառված այս կամ այն մեթոդի արդյունավետությունը:

4) *Դասարանում իրականացվող ընդհանրացնող վերահսկողություն.* դ րոցի տնօրենը կամ ուսմասվարը ամբողջ օրը (5-6 ժամ) լինում են մեկ դասարանու : Ստուգում են սովորողների ակտիվությունը տարբեր առ րկաներից, տարբեր պայմաններում: Այսպիսի այցելությունը հնարավորություն է ընձեռում անել կոնկրետ եզրահանգումներ, թե ինչու մեկ ուսուցչի մոտ աշակերտները լավ են սովորում, իսկ մյուսի մոտ՝ ոչ, թե ինչպես է պահպանվում աշակերտների կարգապահությունը, նրանց ներկայացվող մ ասնական պահանջները:

5) *Նպատակային այցելություն դասին.* այս դեպքում դպրոցի տնօրենը կամ ուսմասվարը, ինչ-որ կասկածների, ենթադրությունների

պատճառով՝ իրենց հետ, դասը լսե ու համար, տանում են մ սնագետի, մանկավարժական վարպետություն ունեցող ուսուցչի: Միասին լսում են ուսուցչի վարած դասը կամ դասերը, վերլուծում դրանք, հանգում կոնկրետ եզրակացությունների. որոնց դեպքում կամ հաստատվո մ են կասկածները և կամ՝ փարատվում...

6) *Տարբեր փաստաթղթերի ստուգում.* օրինակ՝ դասամատյանների, օրվա դասերի պլանների և այլն: Դպրոցի ղեկավարները այդ փաստաթղթերը կարող են ստուգել դասերին այցելության ժամանակ, կամ դրան հատկացնե առանձին օր: Դասերի պլանների ուսումնասիրությունը օգնում է թափանցել ուսուցչի ստեղծագործական աբորատորիան:

7) *Զրույցների անցկացում ուսուցիչների հետ.* դպրոց ղեկավարները կիսամյակում երկու անգամ, անհատական ձևով, զրուցում են բոլոր ուսուցիչների հետ՝ ուսումնական ծրագրերի կատարմ ն, մեթոդական հիմնախնդիրների, ուսման առաջադիմության, սովորողների հաճախումների, ինչպես նաև մասնագիտական որակավորման բարձրացման և այլ հարցերի շուրջ:

8) *Բրիգադային ստուգում.* դրա նպատակն է ստուգել դասավանդման վիճակը, թափանցել մանկավարժական գործունեության էության մեջ, իմանալ դասավանդման մեթոդների, հնարների կիրառման մասին, որոնք, անշուշտ, շատ կարևոր են ուսուցչի վարպետության կատարելագործման համար, նաև իմանալ սովորողների գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների, նրանց ստեղծագործ կ ն պոտենցիալի և ինքնուրույնության մասին:

Դպրոցի վա չական կազմը պարտավոր է սիստեմատիկաբար ուսումնասիրել սովորողների գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները: Այս կապակցությամբ շատ դպրոցներում կուտակվել են փորձի հետևյալ եղանակները: Այսպես, օրինակ, ա) անցկացնել բանավոր հարցում, կամ էլ հարցումը կատարել ուսուցչի կողմից նախապես կազմած հարցերով: բ) Դպրոցի ղեկավարները (տնօրենը կամ ուսմասվարը) դասի վերջում (դասը լսելուց հետո կարող է աշակերտներին հարցեր տալ՝ իմանալու համար, թե ինչպես են նրանք ատրաստվել դասին: գ) Առանձին դասարաններում անցկացնել գրավոր ստուգողական աշխատանքներ: Գրավոր աշխատանքները ստուգում է հանձնաժողովը կամ էլ դպրոցի ղեկավարությունը: դ) Աշակերտական տետրերի, գծագրերի, սխեմաների ստուգում: Այսպիսի ստուգումն օգնում է որոշել սովորողների

աշխատանքի սիստեմատիկությունը, ուսումնական նյութի յուրացման աստիճանը, ուսուցչի՝ երեխաներին տրված տնային և ստուգողական աշխատանքների գծով գործունեությունը: ե) Սովորողների կարողությունների, հմտությունների ստուգումը լաբորատոր պրակտիկ պարապմունքների, ինչպես նաև՝ աշխատանքի ուսուցում առարկայի գծով:

Վերը նշած բոլոր ստուգումները հետապնդում են շատ կարևոր նպատակներ. դրանք են՝ արդյոք սովորողներն ունեն գիտելիքների անհրաժեշտ պաշար, արդյոք յուրացրել են հիմնական օրենքները, բնորոշումները, ֆորմուլները, բանաձևերը, պատմական փաստաթղթերը, տվյալները: Այդ ամենը ստուգվում են սովորողների ինքնուրույնությունը պարզե ու համար, թե արդյոք նրանք կարո՞ղ են զեկուցումներով հանդես գալ, կազմել կոնսպեկտներ, գնահատել այս կամ այն իրադարձությունը, լուծել ուսումնական խնդիրներ, վերլուծել կարդացած գիրքը:

Մի քանի խոսք *դասի մասին.* այն պետք է ընդգրկի՝

1) *Դասի կազմակերպչական կողմը.* դպրոցի ղեկավարը, մ սնակցելով դասին, իր մոտ նշում է՝ ուսուցիչը ժամանակին է մտնում դասարան, դասի կահավորումը, դիտազննական պարագաները, ուսուցման տեխնիկական միջոցները, կավիճը, սրբիչը տեղո՞ւմ են, սովորողները պատրա՞ստ են դասին, ինչպե՞ս է անցնում դասի սկիզբը, ինչպիսի՞ն է դասարանի սանիտարական վիճակը, նաև՝ հերթապահությունը, ընդհանուր կարգ ու կանոնը:

2) *Դասի բովանդակությունը,* թեմատիկական ուղղվածությունը և ուսուցչի գիտական բացատրությունը. դասը արդյո՞ք կապվում է իրականության հետ, դասանյութի դաստիարակչական նպատակը: Դասին առաջադրվու՞մ են լրացուցիչ նյութեր: Գիտությունների վերջին նվաճումները օգտագործվո՞ւմ են դասին: Ուսուցչի բացատրությունը, նրա խոսքը գրավի՞չ է, հետաքրքրակա՞ն է, օգտագործվո՞ւմ են դիտազննական պարագաները՝ գծագրերը, սխեմաները, մոդելները: Բավարարու՞մ են սովորողների պատասխանների բովանդակությունը, գիտելիքների որակը, ինքնուրույնության մակարդակը, խոսքի կուլտուրան: Ինչպե՞ս են նշանակվում գնահատականները:

3) *Դասի դաստիարակիչ դերը.* դասանյութի բովանդակությունը օգտագործվո՞ւմ է դաստիարակչական նպատակներով: Ուսուցիչը ուշադրությո՞ւն է դարձնում սովորողների վարքին, աշխատանքի նկատմամբ վերաբերմունքին, նրանց՝ կոլեկտիվիզմի, ընկերասիրության, փոխօգ-

նության, սկզբունքայնության, ձեռներեցության, կարգապահության և այլ հարցերի նկատմամբ դրսևորած մոտեցումներին:

4) *Դասի մեթոդական կողմը.* Դպրոցի ղեկավարը ուշադրություն է դարձնում ուսուցչի հարցման մեթոդներին, աշակերտներին ակտիվացնելու հնարներին (դասի բոլոր փուլերում).

-Մանրակրկիտ ուսումնասիրում է ուսուցչի բացատրությունը, այդ ընթացքում կիրառած մեթոդները, հնարները: Ուսուցիչն արդյոք ապահովո՞ւմ է սովորողների ակտիվությունը, ինքնուրույնությունը, ձգտո՞ւմ է զարգացնել նրանց մտածողությունը, հիշողությունը, մտապահումը, կիրառո՞ւմ է ժամանակակից մեթոդներ և այլն,

-Դասին ինչպե՞ս են օգտագործվում դիտազննական պարագաները, ուսուցման տե նիկական միջոցները: Աշակերտները կարողանո՞ւմ են կատարել փորձարարական-գործնական աշխատանքներ,

-Ինչպե՞ս են անցկացվում վարժությունների, խնդիրների ուծումները, ինքնուրույն աշխատանքի ձևերը,

-Ինչպե՞ս են ստուգվում տնային հանձնարարությունները, առաջադրանքները,

-Ուսուցչի վարքը դասի ընթացքում. նրա կուլտուրան, խոսքը, տակտը, հագուստը, սովորույթները, սովորողների հետ փոխհարաբերությունները և այլն:

Դ սի վերլուծությունը կա ռարելիս պետք է հաշվի առնել հետևյալ հարցերը. թեմայի առանձնահատկությունները, տվյալ դասարանի համակազմը (կոնտինգենտը), աշակերտների զարգացածության աստիճանը. ընդունակությունները, ուսուցչի անհատականությունը,աշխատանքի ընտաժը, պատրաստվածությունը, բնույթը, հոգեկան վիճակը և այլն: Դասը սկզբում վերլուծում է ուսուցիչը (ով վարել է դասը), նշում է իր թերությունները, բացթողումները և այլն: Ապա դասը վերլուծում է դաս լսողը (ուսմասվարը կամ տնօրենը), ասում, թե ինչպես վերացնել թերությունները, շտկել սխալները և տալիս համապատասխան խորհուրդներ:

Վերահսկողությունը դաստիարակության գործընթացում

Դպրոցի յուրաքանչյուր տնօրեն, ուսմասվար, ուսուցիչ պետք է հասկանա, որ դաստիարակչական հիմնական աշխատանքն ընթանում է դասի ընթացքում: Պետք է վճռականորեն պայքարել դաստիարակությունն ուսուցումից բաժանելու միտումների դեմ: Ուսուցումը և դաստիարակությունը միասնական գործընթաց են: Դրանք փոխկապակցված են: Դասա-

լսումների ընթացքում դպրոցի ղեկավարները պետք է բացահայտեն, թե ինչ չափով են զարգանում սովորողների հակումները գիտելիքների նկատմամբ, նրանց աշխատասիրությունը, պարտքի և պատասխանատվության զգացումը, գեղագիտական ճաշակը, կուլտուրան և այլն:

Այնուամենայնիվ, այդպիսի վերահսկողությունը բավարար լինել չի կարող: Դաստիարակչական աշխատանքում կարևոր դեր է խաղում դասղեկի արտադասարանային աշխատանքը, այն, թե նրա այդ տեսակ գործունեությունը աշակերտական կազմակերպություններում, ակումբներում, խմբակներում, մարզական սեկցիաներում և այլուր ինչպես է ընթանում:

Դաստիարակչական աշխատանքի արդյունքն ապահովելու համար նախ և առաջ դասղեկը ինքն է վերահսկում դաստիարակչական աշխատանքը, այդ աշխատանքի պլանավորումը, պլանի իրագործումը, միջոցառումների անցկացման որակը, օրինակ՝ դասերի վարման կուլտուրայի, արհության դասերի, էքսկուրսիաների, հետաքրքրական մարդկանց հետ հանդիպումների, մարզական միջոցառումների որակները:

Դաստիարակության ընդհանուր համակարգում առանձնահատուկ տեղ է գրավում դպրոցականների աշխատանքային դաստիարակությունը, նրանց մասնակցությունը հասարակական օգտակար աշխատանքներին, ինքնասպասարկմանը, աշխատանքն արտադրական տեղամասերում և այլուր:

Լուրջ ուշադրություն պետք է դարձնել դպրոցի և ծնողների կապին: Կարևոր նշանակություն ունեն դպրոցականների անհատական աշխատանքի կազմակերպումն ու անցկացումը, ուսման մեջ հետ մնացող, դժվար երեխաների հետ տարվող աշխատանքները:

Ուսումնասիրելով դասղեկների աշխատանքը, պետք է հաշվի առնել, թե ինչպես է զարգանում դասղեկների ինքնուրույնությունը: Դասղեկը կատարողը չէ, այլ կազմակերպողը: Եթե նա ամենն ինքն է անում, իսկ սովորողները հանդես են գալիս միայն դիտողի դերում, ապա այդպիսի աշխատանքը դաստիարակությանը ոչ մի օգուտ բերել չի կարող: Միաժամանակ պետք է իմանալ, որ դպրոցի ղեկավարները չպետք է սահմանափակվեն միայն դաստիարակչական աշխատանքների ուսումնասիրությամբ: Կարևորը դաստիարակչական աշխատանքի գործընթացի արդյունքն , սովորողների դաստիարակվածության մակարդակը: Հարկավոր է ճկուն կարգ սահմանել սովորողների պարտքի ու պատասխանատվության, սկզբունքայնության, նրանց հանձնարարված գործերի

նկատմ մբ՝ ներքինի արտաքինի դիալեկտիկայի իրականացման վրա: Դասալսումների ընթացքում պետք է բացահայտել աշակերտների կարգուկանոնով դասերին հաճախումները, դասերի պատրաստման աստիճանը, գիտելիքների որակը, լրացուցիչ գրականության ընթերցանությունը և այլն:

Այս ամենի վերջնական նպատակը պատասխանատու վերաբերմունքն է ուսումնական պարապմունքների նկատմամբ, հանձնա արված աշխատանքների որ կով կատարումը: Կարևորն այն է, թե աշակերտները ինչպես են վերաբերվում իրենց (ուսուցչի) տրված հանձնարարություններին, ինչպես են իրականացնում հերթապահությունը, ինքնասպասարկումը: Սովորողների դաստիարակվածության չափանիշ է հանդիսանում գիտակցական կարգապա ությունը, նրանց վարքը դպրոցում և դպրոցից դուրս: Նրանց նրբանկատությունը, կոռեկտությունը, կու տուրան, վարքի կանոնների կատարումը: Կարևոր է իմանալ, թե որ աշակերտ վարքի գնահատականն է իջեցվել ուսումնական կիսամյակում, ուստարում: Իմանալ, կա՞ն արդյոք երեխաներ, ովքեր ոստիկանության կողմից վերցված են հաշվառման, թե նրանք ինչպես են վերաբերվում կարգապահական խանգարումներին, ինչպես են իրենց պահում հասարակական վայրերում:

Սովորողների բարոյական զարգացման ցուցանիշներ կարող են լինել նրանց մասնակցությունը խմբակներին, արտադասարանային, արտադպրոցական միջոցառումներին, գեղարվեստական գ ականության ընթերցանությանը և քննարկմանը, այցելությունները թանգարաններ, ցուցահանդեսներ, թատրոններ և այլն: Դաստիարակչական կարևոր չափանիշ է հանդիսանում նաև երեխաների ֆիզիկական պատրաստվածությունը:

Դպրոցի ղեկավարությունը սովորողների դաստիարակվածության մակարդակն ուսումնասիրելու համար օգտ ագործում է հետևյալ մեթոդները.

1. *Ծանոթանում է փաստաթղթերին* (պլաններ, հաշվետվություններ, զեկուցումներ և այլն),

2. *Դիտում է*՝ ա) ուսուցման գործը թացի ընթացքը և դասերի որակը, բ) ժողովների, միջոցառ մների, մրցույթների անցկացումը, գ) դպրոցի գույքի, կահույքի, ուսումնական ձեռնարկների, գրքերի, մասնաշենքերի վիճակը, դ) դպրոցականների կարգապահությունը՝ դասերին, ընդմիջումներին, հասարակական վայրերում,

3. *Հատուկ ստուգումներ*՝ ա) ստուգում է սովորողների վերաբերմունքը իր երկրում և արտասահմանում տեղի ունեցող իրադարձությունների նկատմամբ, բ) սովորողների վերաբերմունքը հասարակական հանձնարարությունների կատարման ընթացքին, գ) դասարանական ժողովների անցկացումը, դ) առողջապահական վիճակը, ե) սովորողների կտիվությունն առարկայական խմբակներում և այլն,

4. *Անկետավորում* (տրվում են մի շարք հարցեր ու պատասխաններից ելնելով՝ արվում համապատասխան եզրահանգումներ: Հարցերը կարող են այսպիսիք լինել. սովորողների հետաքրքրությունները, զբաղմո նքը դասերից հետո և այլն),

5. *Զրույցներ սովորողների ծնողների հետ:*

8. ՁԵՌՆԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ, ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԹՅՈՒ ՆԵՐԻ ԴԻՏՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՎԱՐՔԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ

Ներդպրոցական վերահսկողության պլանավորումը

Ներդպրոցական վերա սկողության համալիր (կոմպլեքսային) պլանավորումը նախնական զգուշացում է բոլոր ուսուցիչներին՝ վերահսկողության ձևերի ու ժամ ետների մասին: Սովորաբար լանը փակցվում է ուսուցչանոցում: Պլանում ցույց է տրվում, թե դպրոցի ղեկավարությունը, հասարակության ներկայացուցիչները ի՞նչ մեթոդներով են ստուգելու փաստաթղթերը, արտադասարանային աշխատանքը, աշխատանքը մեթոդմիավորումներում, սովորողների ձեռք բերած գ տելիքների, կարողությունների ու հմտությունների մակարդակը, պրակտիկ աշխատանքների կազմակերպումը ուսումնական կաբինետներում, լաբորատորիաներում, ֆ կուլտատիվ պարապմունքներում: Այդ նպատակով նպատակահարմար է ընտրել շատ կարևոր թեմաներ (յուրաքանչյուր ուս. առարկայի գծով) և ապա ստուգել այդ թեմաներից սովորողների ձեռք բերած գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները: Այս դեպքում արդեն հա որդվում է, թե ինչ մեթոդներով են ստուգվելու սովորողների յուրացրած գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները (գրավոր, բանավոր):

Բերենք ստուգման պլանի մեկ նմուշ.

թիվը դասարանի 1-3	օրացուցային թվեր 1-3, 18.01 ստուգվում է ընթերցանության տեխնիկան	27, 1.02 ստուգվում է բանավոր հաշվումը	10-15.02 տնօրինության վերահսկողական աշխատանքը մ. եզվի գծով

Հարցեր և առաջադրանքներ

1. Ի՞նչ է կառավարումը և ի՞նչ՝ ղեկավարումը, որո՞նք են դրանց տարբերությունները: 2. Բացահայտեք դպրոցի ուսումնադաստիարակչական աշխատանքի պլան, հեռանկարային պլան, օրացուցային պլան հասկացությունների էությունը: 3. Պատմեք դպրոցի տնօրենի, ուսմասվարի, կազմակերպ գործառույթների մասին: 4. Ինչպե՞ս կարելի է որոշել ուսուցչի, դասղեկի, մեթոդմիավորման աշխատանքների արդյունքները, ի՞նչ չափանիշներով: 5. Ի՞նչ միջոցներով հաղթահարել ուսուցչի ծանրաբեռնվածությունը: 6. Ինչպե՞ս կազմակերպել ուսուցչական ատեստացիան: 7. Ի՞նչ մեթոդներո ու միջոցներով իրականացնել ներքի (դպրոցի) վերահսկողությունը:

ՀԱՆՁՆԱՐԱՐՎՈՂ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. ԱՄԻՐՋԱՆՅԱՆ ՅՈՒ. Զրույցներ սկսնակ ւսուցչի հետ, Երևան, 1983.
2. ԱՄԻՐՋԱՆՅԱՆ ՅՈՒ. Պրոբլեմային ուսուցումը և ուսուցիչը , Երևան, 1985:
3. ԱՄԻՐՋԱՆՅԱՆ ՅՈՒ. Բարոյագիտական զրույցներ, Երևան, 1988
4. ԱՄԻՐՋԱՆՅԱՆ ՅՈՒ. Երեխայի իմաստության ակունքները, Երևան, 1984.
5 ԱՄԻՐ ԱՆՅ Ն ՅՈՒ. Ժամա ակակից դիդակտիկա, Երևան, 1990:
6 ԲԱԼՅԱՆ Ա. Խնդիր աջադրանքներ մանկավարժությունից, Երևան, 1989:
7. ԲԱԼՅԱՆ . Դաստիարակության հոգեբանական հիմունքներ, Երևան, 1974:
8. ԲԱԼՅԱՆ Ա. Մանկավարժական հոգեբանական հարցեր, րևան, 1984.
9. ԲԱԼՅԱՆ Ա Մանկավարժական վարպեետության հիմունքներ, Երևան, 1974:
10. ԴԱԼԼԱ ՅԱՆ Դ. Հայոց լեզուն դպրոցում, Երևան, 2002:
11. ԲԱԲԱՆՍԿԻ ՅՈՒ. Կ. Դասի կատարելագործման պրոբլեմները, Երևան 1981·
12. ԲԱԲԱՆՍԿԻ ՅՈՒ. Կ., ՊՈԲԵԴՈՆՈՍՑԵՎ Ն. Ա. Աշակերտների դաստիարակությանը կոմպլեքսային մոտեցում, 1 ին մաս, Երևան, 1987:
13. ԲԱԲԱՆՍԿԻ ՅՈՒ. Կ , ՊՈԲԵԴՈՆՈՍՑԵՎ Ն. Ա. Աշակերտների դաստիարակությանը կոմպլեքսային մոտեցում, 2-րդ մաս, երևան, 1987
14. ԲԱԲԱՅԱՆ Գ. Աշխատանքային դաստիարակության կազմակերպումը արտադրական ուսուցման պրոցեսում, Երևան, 1989:
15. ԲՈԼԴԻՐԵՎ Ն. Ի. Դասղեկ, Երևան, 1974:
16. ԼԵՐՆԵՐ Ի. ՅՈՒ. Ուսուց ան պրոցեսը և նրա օրինաչափությունները, Երևան, 1982.
17. ԼԵՈՆՏԵՎ Ա. Ա. Մանկավարժական հաղորդակցում, Երևան, 1982:
18. ԽՐԻՊԿՈՎԱ Ա. Գ. ԿՈԼԵՍՈՎ Դ. Վ. Տղա, դեռահաս, պատանի, Եր ան, 1982:
19. ԽՐԻՊԿՈՎԱ Ա. Գ., ԿՈԼԵՍՈՎ Դ. Վ. Աղջնակ, դեռահաս, աղջիկ, Եր ան, 1982.
20. ԿՈՄԵՆՍԿԻ ՅԱ. Ա. Մեծ դիդակտիկա, Երևան, 1962:
21. ԿՈՐՈՏՈՎ Վ. Մ. Ուսումնադաստիարակչական պրոցեսի ընդհանուր մեթոդիկա, Երևան, 1985·
22 ԿՈՐՉ ՀԿ ՅԱՆՈՒՇ Ինչպես սիրել երեխաներին, Երևան, 1981:
23. ՄԵԼՔՈՒՄՅԱՆ Մ. Մակարենկոն ընտանեկան դաստիարակության մասին, Երևան 1985:
24. ՄԵԼՔՈՒՄՅԱՆ Մ. Երեխաների զարգացման մի քանի առանձնահատկությունների մասին, Եր ·ն, 1957:
25. ՄԵԼՔՈՒՄՅԱՆ Ս. Ավագ դպրոցականի գեղագիտական զգացմունքների դաստիարակումը, Երևան, 1976:
26 ՄԵԼՔՈՒՄՅԱՆ Մ. Միջառարկայական կապերը և սովորողների հայրենասիրական դաստիարակության զգացմունքների դաստիարակումը,
27. ՄԱԽՉ ՆՅԱՆ Հ. Հանուն ուսուցման բարձր որակի րևան, 1986:
28. ՄԱԽՉԱՆՅԱՆ Հ Համագործակցության մանկավարժություն, Երևան, 1986·
29. ՄԱԽՉԱՆՅԱՆ Հ., ՍԱՆՈՒԿՅԱՆ Ա. Մանկավարժության ընդհանուր հիմունքները, Երևան, 1. 99:
30. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ (Յու.Կ. Բաբանսկու խմբագրությամբ), 1-ին մաս, Երևան, 1986:
31. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ (Յու.Կ. Բաբանսկու խմբագրությամբ), 2-րդ մաս, Երևան, 1987·

32. ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ Մ Արտադասարանական դաստիարակչական աշխատանքների առանձ - նահատկությունները, Երևան, 1980:
33. ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ Մ. Բարձր դասարանցիների հետ տարվող րտադասարանական աշխատանքների մի քանի ձևերի մասին, Երևան, 1973:
34. ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ Ս. Նպատակահարույց ուսուցման սությունն ու պրակտիկան, Երևան 1998:
35. ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ Մ. Մանկավարժագիտություն, Եր ան, 2000:
36. ՄԿՐՏՉՅԱՆ Կ. Դաստիարակչական աշխատանքը ճամբարում, Երևան, 1980:
37. ՄԿՐՏՉՅԱՆ Կ.Կոլեկտիվի ձևավորումը ճամբարում և նրա դաստիարակչական առանձնահատկությունները:
38. ՆԱԼՉԱՋՅԱՆ Ա. Հոգեբանական բառարան, Երևան, 1984:
39. Ղ ՉԱՐՅԱՆ Ֆ. Երեխաների մարզական ընդունակությունները և դրանց մշակման տեխնիկան, Երևան, 1985:
40. ՂԱՉԱՐՅԱՆ Ֆ. Մարդու ֆիզիկական կատարելությունը, Երևան, 1987:
41. ՂԱՉԱՐՅԱՆ Ֆ. ՄԵԼ ՔՍԵԹՅԱՆ Ռ. Ֆիզիկական կուլտուրայի տեսության ընդհանուր հիմունքները, Երևան, 1988:
42. ՍՍՄՈՒՅԵՆԿՈՎ Դ.Ֆ. Ուսուցչի վարպետու յունը, մանկավարժական տակտը և հեղինակությունը, Երևան, 1963:
43. ՍԱՐԳՍՅԱՆ Ն. Մանկավարժության առարկան մեթոդները, Երևան, 1976:
44. ՍԻՄՈՆՅԱՆ Ց. Ակնարկներ հայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի պատմության, Երևան, 1971:
45 ՍԻՄՈՆՅԱՆ Ց. Հայ մանկավարժության պատմություն, 1-ին մաս, Երևան, 1998:
46. ՍԻՄՈՆՅԱՆ Ց. Հայ մանկավարժության պատմություն, 2-րդ և 3-րդ մասեր, Երևան 2000
47. ՍՈՒԽՈՄԼԻՆՍԿԻ Վ. Ա. Սիրտս նվի ում եմ երեխաներին, Երևան, 1986:
48. ՍՈՒԽՈՄԼԻՆՍԿԻ Վ. Ա. Պավլիշի միջնակարգ դպրոցը, Երևան, 1984:
49. ՍՈՒԽՈՄԼԻՆՍԿԻ Վ. Ա. Քաղաքացու ծնունդը, Երևան, 1978:
50. ՍՈՒԽՈՄԼԻՆՍԿԻ Վ. Ա. Ինչպես դաստիարակել իսկական մարդ, Երևան, 1980:
51. ՍՈՒԽՈՄԼԻՆՍԿԻ Վ. Ա. Հարյուր խորհուրդ ուսուցչին, 1-ին մաս, Երևան, 1980
52. ՍՈՒԽՈՄԼԻՆՍԿԻ Վ. Ա. Հարյուր խորհուրդ ուսուցչին, 2-րդ մաս, Երևան, 1981:
53. ՈՒՇԻՆՍԿԻ Կ. Դ. Ընտիր երկեր, հատոր 1, Երևան 1958:
54. ՕՆԻՇՉՈՒԿ Վ. Ա. Դասի տեսակները և մեթոդիկան դպրոցում, Երևան, 1979:
55. ՕԽՐՏԻՆԱ Լ. Տ Դասի հոգեբանական հիմունքները, Երև ն, 1979:
56. АЗАРОВ Ю П Исскусство воспитания, М., 1986.
57. АЗАРОВ Ю. П. Радость учить и учиться, М., 1986
58. АНАНЬЕВ Б. Г. О пробле тах совре менного человека, М., 1977.
59. БАБАНСКИЙ Ю. К. Оптимизация процесса обучения, М., 1977.
60. БАБАНСКИЙ Ю. К. Избор. пед соч. сост. Ю.К. БАБАНСКИЙ (под ред. М Ю. Бабанского), М., 1998
61. БОЛДЫРЕВ Н. И , ГОНЧАРОВ Н. К., ЕСИПОВ Б. П , КОРАЛЕВ Ф.Ф. Педагогика, М., 1968.
62. БОГДАНОВ О. С., ЧЕРНИКОВА С. В. Нравственное воспитани старшеклассников, М., 1988.
63. БЕСПАЛЬКО В П. Основы теории подсистем, М., 1977.
64. БЕСПАЛЬКО В. П. Слагаемые пед. технологии, М., 1989
65. БОЙКО В.В. Малодетная семья Социально сихологический аспект, 2-ое изд М., 1988
66. БЕРНС Р. Развитие "Я-концепция" и воспитание, М., 1986.
67. БЕРЕЗОВИН Н. А Проблемы педагогического общения, М. 1987.
68.БЛАУБЕРГ И. В., ЮДИН Э. Г. Становление сущности системного подхода, М 1973
69. ВЕРШАЛОВСКИЙ С. Г. Учить о себе и о профессии, М., 1988.
70. ВЕРЗАЛИН Н. М Проблемы методики преподования биологии, М., 1974
71. ГЕСЕН С. И. Основы педагогики в прикладную философию, М., 1995.
72. ГНЕЦИНСКИЙ В. И. Основы теоретеческой педагогики СПБ М., 1992.
73. ГОРЕЛИК Ф. Б. Воспитывая гражданина, формируя мировоззрение. М., 1986.
74. ГОРДИН Л. Ю. Наказания в воспитании детей, М., 1980.
75 ГОРДИН Л. Ю. Организация классного коллектива, М., 1984.
76 ДАВЫДОВ В. В Виды обобщения в обучени , М , 1972.
77. ДАНИЛОВ М. А., ЕСИПОВ Б. П , Дидактика М., 1967.
78. ДАНИЛОВ М. А., Процесс обучен я в советской школе, М., 1960.
79. ДИДАКТИКА сред. ШКОЛЫ (под ред. М. Н. СКАТКИНА, 2-ое изд , М., 1982.
80. ДРЕВЕЛОВ Х. и др. Домашние задания кн. для учителей, пер с нем. М., 1989.
81. ДЯЧЕНКО В. К. Организация структуры учебного процесса, М., 1989.
82. ДЕБРОВИЧ А. В. Воспитателю о психогигиене обучения, М., 1987.
83. ЗАНКОВ Л. В. Дидактика и жизнь, М., 1968.
84. ЗАНКОВ Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении, М , 1960.
85. ЗАГВЯЗИНСКИЙ Б. И. Педаг гическое творчество учителя, М., 1985.
86. ЗАГВЯЗИНСКИЙ Б. И. Методология и методика дидактического исследования, М , 1973.
87. ЗОТОВ Ю. Б. Организа ия современного урока. кн для учителя М., 1984
88. ИЛЬИНА Т. А. Педагогик , М.1984.
89. ЛИХАЧЕВ Б. Т. Воспитательные аспекты обучения, М , 1982
90. ЛИХАЧЕВ Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников, М., 1985.
91. ЛИХАЧЕВ Б. Т. Педагогика, М., 1996.
92. ЛЕОНТЬЕВ А. Н. Деятельность сознан е, личность, М., 1975.
93. ЛЕРНЕР И. Я. Проблемное обучение, М., 1974.
94. ЛЕРНЕР И. Я. Методические основы методов обучения, М., 1972.
95. ЛЫВОВА Ю. А ворческая лаборатория учителя, М. 1980.
96. КАН-КУЛИК В. А. Учителю о педа огическом общении, М 1987.
7. КАН-КУЛИК В. А., НИКАНДРОВ В. Н. Педагогическое творчество, М , 1990
98. КАПТЕРЕВ П Ф Педагогический процесс (избр пед. труды) сост М Ю Бабанский, М., 1989.
99. КИРИЛОВА Г. В. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения,1980.
100. КРАЕВСКИЙ В. В. Методология педэгогического исследования, Самара, 1982
101. КОРОТОВ В М. Воспитывающее обучение, М , 1980
102. КОН И. С. Ребенок и общество, М , 1988
103. КУЛИСЕВИЧ И Основы общей дидактики (пед соч.), М., 1986

104. КОНДРАТЕНКОВ А.В. Труд и талант учителя. встречи, факты, мысли, М 1989.
105. КОРОТЯЕВ Б. И. Ученик-процесс творческий, М., 1980.
106. КРУПСКАЯ Н. К. О политехнизме-пед. со . М., 1961.
107. КУЗЬМИНА Н. В. Способности, одаренность, талант учителья, Л., 1995.
108. МА ЮШКИН А М. Проблемн ые ситуации в мышлении и обучении, М., 1976.
109. МАКСИМОВА В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе в современной школе, М. 1982.
110. МАХМУТОВ М. И Проблемное обучение, М. 1975.
111. МАХМУТОВ М. И. Орга низация проблемного обучения в средней школе, М., 1977.
112. МАХМУТОВ М. И. Современны.´ урок. 2-ое изд М., 1985.
113. МЕНЧИНСКАЯ Н А. Во росы умственного развития ребенка, М., 1970.
114. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ (под. ред. Б. П. Есипова), М., 1967.
115. ОНИШЧУК В. А Уро в современной школе, М., 1981.
116. ПОЛАМАРЧУК В. Ф. Школа ить мыслить, М. 1979
117. ПОДЛАСИ Н П. Педагогика, М., 1996
118. ПИДКАСИСТЫЙ П И. Самостоятельная деятельность школьников в обучении, М., 1980.
119. ПЕДАГОГИКА (под ред. П. И. Пидкасистог), М., 1998.
120. ПЕДАГОГИКА (под ред. Г. И. Щукиной), М., 1977.
121. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ, что это такое и как их использ вать в школе (под ред. Т. И. Мамотов, П. И. Третякова), М. 1994.
122. ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ (под ред. Г. И. Щукиной), М., 1977
123. ПЕДАГОГИКА-(Сластенин В. А и др.), М., 2000.
124. САРО ИН Н. Дидактика, М., 1974.
125. СКАТКИН М. Н., КРАЕВСКИЙ В. В. Содержание общего среднего образования, проблемы и перспективы, М., 1981.
26. СЛАСТЕНИН В. А. и др. ПЕДАГОГ КА, М , 2000.
127. СУХОМЛИНСКИЙ В. А. Сердце дарю детям, К., 1969.
1 . ХАРЛАМОВ . Ф. Педагогика, Минск, 1974.
129. ХРЕСТОМАТИЯ ПО ПЕДАГОГИКЕ (под ред. В И. Раькина), М.,1975.
130. ЩАМОВА Т. И. Активизация учения школьников, М., 1982.
131. ЩУКИНА Г. И Активизация познавательной деяте ности учашихся в учебном процессе. М., 1979.
132. ЯКОВЛЕВ Н. И. Мето дика и техника урока, М , 1990.

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ԵՐԿՈՒ ԽՈՍՔ 3
ՆԱԽԱԲԱՆ 5

ԱՌԱՋԻՆ ԲԱԺԻՆ

ԳԼՈՒԽ 1. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԸ

1. Մանկավարժության օբյեկտը, առարկան և խնդիրները 9
2. Մանկավարժական գիտությունների համակարգը 11
3. Մանկավարժության հիմնական հասկացությունները 13
4. Կրթությունը որպես սոցիալական բացառի երևույթ.....16
5. Կրթությունը որպես մանկավարժական գործընթաց 22
6. Մանկավարժության կապը այլ գիտությունների հետ 24

ԳԼՈՒԽ 2. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՆՐԱ ՄԱԿԱՐԴԱԿՆԵՐԸ

1. Մանկավարժության եթոդաբանությունը և նրա մակարդակները 27
2. Մանկավարժ ւթյան փիլիսոփայական հիմքերը 28
3. Գիտամանկավարժական հետազոտությունների մեթոդների ամակարգը 35

ԳԼՈՒԽ 3. ԱՆՁԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ, ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒՄԸ

1. Ժառանգականության դերը մարդու զարգացման մեջ 41
2. Միջավայրի դերն անձի ձևավորման մեջ 43
3 Դաստիարակության երը մարդու անձի ձևավորման մեջ 44
4. Անձի ձևավորումը որպես մանկավարժական պրոբլեմ 47
5 Ուսուցման դերն անձի զարգացման մեջ 50
6. Մարդու սոցիալական էությունը և նրա փուլերը 52
7. Անձի սոցիալական և ձևավորման գործոնները 53

ԳԼՈՒԽ 4. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՆՊԱՏԱԿԻ ԷՈՒԹՅՈՒՆԸ

1. Հիմնահարցի պատմությունից 57
2. Անձի համակողմանի ւ ներդաշնակ զարգացման բովանդակությունը 61

ԳԼՈՒԽ 5. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ .65

ԳԼՈՒԽ 6 ՈՒՍՈՒՑԻՉ

1. Ուսուցչի պրոֆեսիայի ծնավորումը 71
2. Ուսո ցչի պրոֆսիայի առանձնահատկությունները....74
3. Ուսուցչի անձը և պրոֆեսիան 76
4. Ուսուցչի մանկավարժական վարպետությունը....80
5. Ուսուցչին ներկայացվող մանկակվարժական պահանջները....83
6. Ուսուցիչը և մանկակավարժական կոլ կտիվը 86
7. Դպրոցը և ուսուցիչը արտասահմանյան զարգացած երկրներում 89

ԳԼՈՒԽ 7. ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԸՆԴՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

1. Կազմակերպչական ընդունակությունը 93
2. Դիդակտիկական ընդունակությունը....94
3. Ակադեմիական ընդունակությունը 95
4. Պերցեպտիվ ընդունակությունը 95
5. Խոսոքային ընդունակությունը....96
6. Անառարկելի հեղինակության հասնելու ընդունակությունը....97
7. Կոմունիկատիվ ընդունակությունը....98
8. Մանկավարժական երևակայությունը....99
9. Ոշադրությունը բաշխելու ընդունակությունը....100

ԵՐԿՐՈՐԴ ԲԱԺԻՆ

ԳԼՈՒԽ 8. ԴԻԴԱԿՏԻԿԱ

1. Դիդակտիկայի առարկան....102
2. Դիդակտիկայի զարգացումը....104
3. Դիդակտիկայի հատուկ և հիմնական հասկացությունները....105
4. Դիդակտիկայի կարևորագույն խնդիրները....108
5. Դիդակտիկական հայեցակարգերի (կոնցեպցիա) պատմությունից....109

ԳԼՈՒԽ 9. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

1. Ընդհանուր ակնարկ....114
2. Կրթության բովանդակութ ան գիտական հիմքերը և սկզբունքները.... 117
3. Կ թության բովանդակությունն արտահայտող փաստաթղթերը....118
4. Կրթության տեսակները Հայաստանի Հանրապետությունում, դրանց փոխկապվածությունը. 123
5. «Ձևական» և «Նյութական» կրթության տեսությունները.... .126

ԳԼՈՒԽ 10. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԷՈՒԹՅՈՒՆԸ

1. Ուսուցում հասկացությունը....129
2. Ուսուցման գործընթացի ցիկլայնությունը....131
3. Ուսուցման գործընթացի գործառույթները....133
4. Ուսուցման գործընթացի կառուցվածքը....135
5. Մոտիվացիայի և հույզերի դերը ուսուցման գործընթացում....137
6. Ուսուցչի և աշակերտների գործունեությունը ուսուցման տարբեր ձևերում կամ տեսակներում 139
7. Ուսուցման գործընթացի օրինաչափությունները....145

ԳԼՈՒԽ 11. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ

1. Ուսուցման սկզբունքները որպես դիդակտիկական հասկացություններ (կատեգորիաներ)....147
2. Ուսուցման սկզբունքների բնութագրությունը....148

ԳԼՈՒԽ 12. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

1. Հասկացության էության բացահայտումը....157
2. Ուսուցման մեթոդների դասակարգումը 158
3. Ճանաչողական ակտիվությունը և ստեղծագործական գործունեությունը զարգացնող մեթոդներ....171
4. Ինքնուրույն աշխատանքի մեթոդներ....176
5. Ուսուցման միջ ցները....180
6. Հաղորդակցման նշանակությունը ուսուցման գործընթացում.. 182
7. Ուսուցման տեխնիկական միջոցները....185

ԳԼՈՒԽ 13. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՁԵՎԵՐԸ

1. Ուսուցման կազմակերպման ձևերի էվոլյուցիոն զարգացումը....188

ԳԼՈՒԽ 14. ԴԱՍԸ ՈՐՊԵՍ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՁԵՎ

1. Դասը որպես ամբողջական համակարգ....196
2. Դասի կառուցվածքը....199
3. Դասերի տեսակների (տիպերի) դասակարգումը 200
4. Ուսուցչի գործունեության նախապատրաստական և կատարողական փուլերը 202
5. Սովորողների ուսումնական գործունեո թյան կազմակերպումը դասերին.. .205
6. Դասերի համակարգն ըստ թեմաների.. 210

7. Դասի արդյունավետության բարձրացման ուղիները 213
8. Դասի վեր ուծությունը և ինքնագնահատումը 214
9. Սովորողների տնային ուսումնական աշխատանքի տեսակները.....215
10 Ուսուցման կազմակերպման մյուս ձևերը. ..... .217

ԳԼՈՒԽ 15. ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԴԻԴԱԿՏԻԿԱԿԱՆ ՆՈՐ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԸ

1. Պրոբլեմային ուսուցում..... 228
Պրոբլեմային ուսուցման հիմնական հասկացությունները 229
Պրոբլեմային ուսուցման ֆունկցիան րը.. 234
Պրոբլեմային ուսուցման մակարդակները.....235
2. Ծրագրավորված ուսուցում 236
Ծրագրավորված ուսուցման հիմնական ասկացությունները..... 238
3. Օպտիմալացված ուսուցում հասկացության էության բացահայտումը 240
Ուսուցման գործընթացի օպտիմալացման չափանիշները 242
Ուսուցման օպտիմալացման եղանակները.....244
Ուսուցման գործընթացի օպտիմալացման հեռանկարները 246
4. Կրտսեր դպրոցականի դժվարության բարձր մակարդակով ուսուցումը 247
5. Շերտավորված կամ տարբերակված ուսուցում.....249
Շերտավորված ուսուցումը արտասահմանյան երկրներում..... 253
6. Բովանդակալից ընդհանրաց ւմներով ուսուցում 254

ԳԼՐ ԻՍ 16. ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ ՎԵՐԱՀՍԿՈՂՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ

1. Սովորողների ուսուցման արդյունքների ստուգման էությունը որպես դիդակտիկական հասկացություն..... 258
2. Վերահսկողության մեթոդները 260
3. Սովորողների գիտելիքների գնահատումը 263

ԵՐՐՈՐԴ ԲԱԺԻՆ

ԳԼՈՒԽ 17. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ

1. Դ ստիարակության գործընթացի էությունը..... .... .269
2. Դաստիարակության գործընթացի առանձնահատկությունները.....270
3. Դաստիարակության գործընթացի շարժիչ ուժերը կամ դիալեկտիկան 273
4 Դաստիարակոդի անձը..... 274
5. Դաստիարակության գործընթացի համակարգը և կառուցվածքը 275
6. Դաստիարակության բովանդակությունը 277
7. Դաստիարակության մեթոդները 278
8. Դաստիարակության գործընթացի օրինաչափությունները..... ..279
9 Ինքնադաստիարակո թյուն... 280
10. Վերադաստիարակություն..... 283

ԳԼՈՒԽ 18. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ 286

ԳԼՈՒԽ 19. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ 292
1. Անձի գիտակցության ձևավորման մեթոդները..... 293
2 Անձի գործունեության կազմակերպման և հասարակական վարքի փորձի ձևավորման մեթոդները 296
3. Վարքի և գործունեության խթանման մեթոդները 299

ԳԼՈՒԽ 20. ԿՈԼԵԿՏԻՎԻ ԵՎՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՊՐԱԿՏԻԿԱՅԻ ՀԱՐՑԵՐԻ ՄՇԱԿՈՒՄԸ ՌՈՒՅ ԳԻՏՆԱԿԱՆՆԵՐԻ ԿՈՂՄԻՑ

1. Ընդհանուր ակնարկ 302
2. Հասկացություն կոլեկտիվի մասին 306
3. Կոլեկտի ի եվ անհատի դիալ կտիկան մանկավարժական գործընթացում..308
4. Ուսումնադաստիարակչական կոլեկտիվների կառուցվածքը և հիմնական տեսակները 309
5. Կո եկտիվի ռերն անձի զարգացման մեջ 311
6. Կո եկտիվի հատկանիշները և գործառնությունները 313
7. Մանկական կոլեկտիվի զարգացման փուլերը .... .316
8. Մանկական կոլեկտիվի զարգացման փուլերն ըստ Ա. Ս. Մակարենկոյի.. 316
9. Հարաբերությո նները և կապերը կոլեկտիվում 320
10. Մանկական կոլեկտիվի զար ացման հիմնական պայմանները 321
Կոլեկտիվի ու խմբերի տեսություններն արտասահմանյան երկրներում.....322

ԼՈՒԽ 21. ԳԻՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՐՀԱՅԱՑՔԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ

1. Հասկացություն աշխարհայացքի մասին..... 324
2. Աշխարհայացքի պլանը..... 325
3. Աշխարհայացքի կառուցվածքը 326
4 Սուլորողների աշխարհայացքի ևավորման ուղիներն ու միջոցները 330
5 Սովորողների աշխարհայացքի ձևավորումն ըստ տա իքային փուլերի. . .. 332

ԳԼՈՒԽ 22. ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ

1. Հումանիստական դաստիարակություն 334
2. Հումանիստական դաստիարակության նպատակը և խնդիրը 335
3. Հումանիստական դաստիարակության միտումներն ու սկզբունքները 337
4. Քաղաքացիական դաստիարակություն 339
5. Իրավական դաստիարակություն. 341
6. Մանկական հասարակական կազմակերպությունները դաստիարակության համակարգում 342
7. Սովորողների գիտակցական կարգապահությունը և վարքի կուլտուրան 343
8. Բարոյական կուլտուրայի հիմնական հասկացությունները 345
9. Հայրենասիրական դաստիարակություն 349
10. Ինտերնացիոնալիստական դաստիարակություն 351
11. Մտավոր դաստիարակություն 353
12. Բարոյական դաստիարակություն 357
13. Աշխատանքային դաստիարակություն 363
14. Գեղագիտական դաստիարակություն 368
15. Ֆիզիկական դաստիարակություն 374
16. Տնտեսագիտական դաստիարակություն 381
17. էկոլոգիական (գոյապահպանության) դաստիարակություն 385

ԳԼՈՒԽ 23. ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆ ԸՆՏԱՆԻՔՈՒՄ 389

ՉՈՐՐՈՐԴ ԲԱԺԻՆ

ԳԼՈՒԽ 24. ԴՊՐՈՑԻ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄՆ ՈՒ ՂԵԿԱՎԱՐՈՒՄԸ

1. Աշխատանքների պլանավորումը դպրոցում (ընդհանուր ակնարկ) 404
2. Դպրոցի ուստարվա ուսումնադաստիարակչական աշխատանքի պլանը 408
3. Պահանջներ դպրոցի ղեկավարներին 412
4. Դպրոցի տնօրենի գործունեության չափանիշները 415
5. Պարտականությունների բաշխումը 416
6. Դպրոցի տնօրենի անձնական գործերի կազմակերպումը 418
7. Ուսուցչի կարգավորված աշխատանքը 420

ԳԼՈՒԽ 25. ՍԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՆՁՆԱԿԱԶՄԻ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԸ ԴՊՐՈՑՈՒՄ ԵՎ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ԱՏԵՍՏԱՑԻԱՆ

1. Մանկավարժական խորհրդի մեթոդական աշխատանքի բովանդակությունը 423

2. Ուսուցիչների ինքնակրթությունը 427
3. Օգնության կազմակերպումը սկսնակ, երիտասարդ ուսուցչին 428
4. Դպրոցի տնօրենի աշխատանքը մանկավարժական առաջավոր փորձի ներդրման գծով 432
5. Ուսուցչի ատեստացիան 435
6. Ներդպրոցական վերահսկողության համակարգը 437
7. Ձեռնարկությունների, հասարակական կազմակերպությունների դիտողությունները սովորողների վարքի վերաբերյալ 444

ՀԱՆՁՆԱՐԱՐՎՈՂ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ 446

Ամիրջանյան Յուրի Ավշարի
Սահակյան Անատոլի Սամսոնի

Մանկավարժություն

(Ուսումնական ձեռնարկ)

Մասնագիտական խմբագիր՝ Մ. Մ. Մանուկյան
Խմբագիր՝ Կ.Ա. Ավագյան
Հրատ. խմբագիր՝ Ն.Հ. Գրիգորյան
Սրբագրեց՝ Տ.Կ. Ավագյանը
Համակարգչային աշխատանքները՝ Ա. Գ. Նադարյան

ISBN 99941 – 951 – 6 - 6

Ստորագրված է տպագրության՝ 01.05.05.
Թուղթ 60 X 84 $^{1}/_{1}$ (A_{8}).
Տպագրությունը՝ ,,Ռիզոգրաֆ'' եղանակով:
պագր. 28.5. հրատ. 25 7 մամուլ:

Տպաքանակ 1000

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ ,,Մանկավարժ'' հրատարակչություն:
Տիգրան Մեծի 17, 6-րդ մասնաշենք, 1-ին հարկ